

RÉPUBLIQUE DE DJIBOUTI

Unité - Égalité - Paix

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE**



DJIBOUTI



Analyse du Système Educatif de Djibouti

**Evaluer les progrès réalisés et les difficultés rencontrées
pour définir de nouvelles avancées**

19 Avril 2020

UNICEF Djibouti

Analyse du Système Educatif de Djibouti

Evaluer les progrès réalisés et les difficultés rencontrées pour définir de nouvelles avancées

19 Avril 2020

Avant-Propos

La République de Djibouti était dotée d'un Schéma Directeur pour la période 2010-2019, dont l'achèvement coïncidait avec celui du Plan d'Action de l'Education 2017-2020. A l'approche de cette échéance, le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFOP) a sollicité un appui technique et financier de la part du Groupe Local des Partenaires de l'Education (GLPE) en vue de réaliser un diagnostic sectoriel du système éducatif national. Dans ce cadre, l'UNICEF Djibouti a mandaté Cambridge Education pour mobiliser une équipe internationale en appui au Groupe de Travail National.

Ce travail conjoint a été réalisé entre septembre 2019 et avril 2020. L'équipe internationale a été menée par Alain Mingat, (IREDU-Université de Bourgogne), Rosa Mahdjoub et Adeline Seurat (IREDU-Université de Bourgogne), en accompagnement au groupe de travail national composé de personnes appartenant au MENFOP, au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENSUR), au Ministère du Budget, du Ministère de la Femme et de la Famille (MFF), à l'Institut National de la Statistique de Djibouti (INSD) et au Ministère du travail. Le groupe de travail national a en particulier mené la collecte des données et a participé à leurs analyses. Ce travail a en outre bénéficié de la participation de Kadar Ilmi Yabe et Constance Kouakou, au nom de l'UNICEF Djibouti, pour appuyer son organisation.

Les personnes mobilisées dans le groupe de travail national sont :

- Pour le MENFOP : Mohamed Meraneh Ali, Directeur de la Planification, Daoud Houmed Mohamed, Chef du Service Statistique, Abass Mohamed Ibrahim et Ahmed Mohamed Ibrahim pour le Service de la Planification, Barkhad Nour Hassan pour la Cellule Suivi-Evaluation, Mohamed Taher Alaoui pour le Service Evaluation, Loula Ali Elabe, Directrice de l'Enseignement public, Abdi Abdillahi Absieh, Directeur de l'Administration, Mahdi Samireh Abadid, Chef de Service Budget, Adil Saleh, Inspecteur de l'Education Nationale, Mohamed Abdo Ali Bouha, Inspecteur de l'Enseignement Moyen et Secondaire, Dougsieh Aouled Dougsieh, Directeur de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Neima Hassan Ismael, Directrice de la Veille Sectorielle et de la Prospective, Elmi Youssouf Wais, Inspecteur de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Mohamed Ali, Conseiller technique, Abdoukader Adlao Ali, Conseiller technique, Garad Akader Dabale, Directeur des Régions, Daher Omar Obsieh, Directeur des Projets, de la Maintenance et des Équipements, Moustapha Youssouf Nouh, Directeur des Finances au CFEFF, Nagla Mohamed Said, Chef de Service au CFEFF, Abdillahi Barre Bock, Directeur des Finances au CRIPEN, et Roda Mahamoud Isse, Chef de Service au CRIPEN.
- Pour le MENSUR : Oubah Hassan Ismaël, Chef de Service IDC ;
- Pour le Ministère du Budget : Ide Souleiman, Conseiller technique ;
- Pour le MFF : Ismail Mohamed Ismail, Conseiller technique ;
- Pour le Ministère du Travail : Abdoukader Abdillahi Isse pour l'ANEFIP ;
- Pour l'INSD : Omar Abdoukader Mohamed, Chef de service.

Le travail a été supervisé par un comité de pilotage présidé par Mohamed Abdallah Mahyoub, Secrétaire Général du MENFOP, et coordonné par Abdourahman Houssein, Chef de service de la Planification du MENFOP. Saleh Alwan Isse, Directeur Général de l'Administration, a particulièrement suivi les travaux. Les autres membres du comité sont Ayan Osman Abrar, Secrétaire exécutive du Comité Supérieur de l'Education, Moukhaled Abdoulaziz Hassan, Secrétaire exécutif de l'Observatoire de la Qualité des Enseignement et Apprentissages, Said Nour Hassan, Directeur Général du CRIPEN, Aicha Farah Iltireh, Directrice Générale du CFEFF,

Mouna Ismail Abdo, Inspectrice Générale de l'Enseignement Général, Mahdi Omar Farah, Inspecteur Général de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Abdi Dirir Guirreh, Directeur Général de l'Enseignement, Abdoukader Houmed, Directeur Général de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, ainsi que l'AFD, la Banque Mondiale, l'UNICEF et l'USAID.

D'autres personnes ont collaboré à ce rapport : Madina Daher Okiye, Secrétaire générale de l'Université de Djibouti, Ali Elmi Hachi, Directeur des Ressources Humaines de l'Université de Djibouti, Mahdi Mahamoud Isse du MENSUR, Nadira Abdallah Yahya, Directrice de l'ISSS, Mohamed Hassan Ali, de la direction du Budget, Marwo Omar (MENFOP), Ahmed Saïd Ahmed (UNICEF), Simone Pire (Diocèse de Djibouti), Abdillahi Omar (UNFD), Konaté Sékou Tidiani (INSD) Choukri Abdillahi Mohamed (ISCAE) et Abdirahman Omar (IAD).

La production du rapport

Ce rapport est de taille importante, assez sensiblement plus que ce qu'on trouve en général dans des RESEN et ce, pour deux raisons :

La première est que nous l'avons voulu détaillé, pour qu'il serve d'une part, au lecteur qui doit être informé des choix et des hypothèses instrumentales qui ont été faites sur de nombreux points, mais aussi et d'autre part, dans un horizon plus long pour que certaines des approches et analyses conduites dans ce rapport puissent ultérieurement être éventuellement dupliquées par des services du Gouvernement djiboutien s'ils le pensaient souhaitables. Pour les lecteurs plus pressés, nous avons pris soin d'inclure un encadré assez fourni à la fin de chaque chapitre, sachant que la première partie du chapitre 7 de ce rapport ré-explore avec une tonalité plus synthétique l'ensemble des résultats obtenus dans le rapport.

La seconde est que l'ampleur des analyses réalisées va très au-delà de ce qui avait été anticipé tant dans les termes de référence de l'étude qu'au début de la réalisation du rapport ; l'idée étant de conduire les analyses spécifiques que les premiers résultats demandaient. En dépit de difficultés assez nombreuses dont les participants se souviennent, nous avons constamment été attentifs à pousser les travaux :

- I. En introduisant des variables nouvelles (par exemple des variables sociales contextuelles dans les fichiers des statistiques scolaires) ;
- II. En utilisant des informations *dormantes* (sur les scores OTI en fin de primaire) et en les fusionnant avec les informations sur les écoles pour examiner quelles caractéristiques du fonctionnement des écoles avaient un impact sur les apprentissages au niveau primaire ;
- III. En mobilisant les résultats individuels au BEF et en les fusionnant avec ceux aux OTI et aux caractéristiques des établissements du moyen pour conduire des analyses longitudinales sur les risques d'abandons en cours de cycle moyen et sur les apprentissages au cycle moyen, en séparant ce qui était acquis à l'entrée au moyen et ce qui s'est constitué au cours de ce cycle d'études ;
- IV. En cherchant à séparer ce qui tient d'une part aux ressources et d'autre part, aux pratiques et comportements des acteurs au niveau des établissements, pour comprendre comment se construisent les apprentissages des élèves ;
- V. En mettant en place deux enquêtes spécifiques lorsque les informations étaient lacunaires sur des aspects importants du système éducatif djiboutien (dont l'insertion des sortants de formation professionnelle et l'offre de services au niveau préscolaire).

En outre, nous avons pris soin, autant que faire se peut, que la production de ce rapport soit une occasion de renforcement des capacités nationales d'analyse. Ceci s'est fait par des présentations détaillées des travaux à réaliser et des résultats obtenus sur la plupart des points abordés ; mais ceci a également été fait par une semaine formelle de formation à la modélisation et à l'usage de logiciels d'analyse pour traiter des données d'enquêtes de ménages et des données scolaires.

Table des matières

Chapitre 1 : Le contexte démographique et économique du secteur de l'éducation	1
1.1 La dimension démographique : transition démographique et population d'âge scolaire	1
1.2 Pauvreté et développement humain	3
1.3 Les aspects macroéconomiques et budgétaires du contexte de l'éducation à Djibouti	5
1.3.1 La dimension macroéconomique globale	5
1.3.2 Les ressources publiques et les dépenses de l'État	5
1.3.3 La mobilisation des ressources publiques pour le secteur de l'éducation	7
1.4 Un marché du travail difficile, mais des perspectives d'évolution à considérer	9
Points saillants	
Chapitre 2 : Analyse des scolarisations : effectifs, couverture scolaire, disparités, Enfants non scolarisés	14
2.1. Bref rappel de la structure du système éducatif djiboutien	14
2.2. Les données administratives	15
2.2.1. Les effectifs scolarisés	16
2.2.2. L'Espérance de Vie Scolaire (EVS) et les Taux Bruts de Scolarisation (TBS)	18
2.2.2.1. L'Espérance de Vie Scolaire	18
2.2.2.2. Estimation des Taux Bruts de Scolarisation par niveau d'études	21
2.2.3. L'estimation des profils de rétention	22
2.2.3.1. La rétention au cours du cycle primaire	25
2.2.3.2. La transition entre les cycles primaire et moyen	25
2.2.3.3. La rétention en cours de cycle moyen	27
2.2.3.4. La transition entre les cycles moyen et secondaire ; rétention en cours de secondaire	27
2.2.3.5. Les profils de rétention selon l'approche pseudo-longitudinale	28
2.2.4. Le profil de scolarisation	30
2.2.4.1. Les nouveaux entrants à l'école	30
2.2.4.2. Les profils de scolarisation	32
2.3. L'analyse des scolarisations avec les données de l'enquête de ménages EDAM 2017	33
2.3.1. L'accès à la scolarisation	33
2.3.2. Rétentions intra-cycles, transitions inter-cycles dans le système éducatif djiboutien, profils pseudo-transversaux de scolarisation et de rétention	36
2.3.3. La dimension sociale des disparités de carrières scolaires dans le système	40
2.3.3.1. Les disparités sociales en fin de cycle secondaire	40
2.3.3.2. La construction des disparités sociales sur la carrière scolaire des individus	43
2.3.3.2.1. Perspective descriptive, disparités entre les profils de scolarisation	44
2.3.3.2.2. Perspective analytique, disparités dans les mécanismes de sélection du système	49
2.3.3.2.3. Les disparités sociales au niveau de l'enseignement supérieur	51
2.4. Les Enfants non Scolarisés	51
2.4.1. Le nombre des jeunes concernés sur la tranche d'âge de 6 à 15 ans	52
2.4.1.1. Les jeunes qui n'ont jamais été scolarisés	52
2.4.1.2. Les jeunes qui ont été scolarisés mais ont abandonné leurs études avant leur 16 ans	52
2.4.2. Les caractéristiques des jeunes non scolarisés dans la période actuelle	54
2.4.3. Le dispositif existant d'éducation non formelle	55

2.5. La population analphabète	57
2.5.1. Le nombre et les caractéristiques des individus analphabètes	57
2.5.2. L'estimation du nombre d'analphabètes à l'horizon 2030	61
Points saillants	66
Chapitre 3 : Les dépenses, les couts et le financement des services éducatifs	68
3.1. Aspects structurels et évolution des dépenses publiques d'éducation depuis l'année 2013	68
3.2. Les dépenses privées d'éducation	70
3.3. Les ressources publiques courantes par cycle d'études par l'approche micro, année 2018	76
3.3.1. Reconstruction du budget des dépenses courantes du secteur pour l'année 2018	76
3.3.1.1. Les personnels employés et leur rémunération	76
3.3.1.2. Reconstruction des dépenses publiques courantes	78
3.3.2. Les dépenses courantes par niveau d'études et les coûts unitaires de scolarisation	80
3.3.2.1. Les dépenses courantes par cycle et type d'études dans les établissements publics	81
3.3.2.2. Les coûts unitaires par cycle et type d'études dans le public	83
3.3.2.2.1. Estimation des coûts unitaires et comparaison internationale	83
3.3.2.2.2. Un biais social assez fort dans l'appropriation des ressources publiques	86
3.3.2.3. Les composantes des dépenses/coûts unitaires par cycle et type d'études dans le public	89
3.3.3. Facteurs qui agissent sur les coûts unitaires et fonction de coûts unitaires par cycle/type d'études dans les établissements publics	90
3.3.3.1. Le niveau de rémunération des enseignants	91
3.3.3.2. L'intensité dans l'utilisation des enseignants	93
Points saillants	96
Chapitre 4 : Efficacité interne et qualité des services éducatifs offerts	98
4.1. L'efficacité interne dans les flux d'élèves en cours de cycle	99
4.2. La qualité des services éducatifs offerts	101
4.2.1. Les différentes conceptions de la qualité de l'éducation	101
4.2.2. La qualité par les résultats d'apprentissage des élèves	103
4.2.2.1. Mesurer la qualité d'un système éducatif par le niveau de savoir-lire des jeunes adultes qui l'ont fréquenté dans une perspective de comparaison internationale	103
4.2.2.2. Mesurer la qualité d'un système éducatif par le niveau de connaissances et de compétences des élèves en référence aux attentes exprimées dans les programmes	107
4.2.3. Les facteurs qui ont une incidence sur les résultats d'apprentissage réalisés	110
4.2.3.1. L'influence des facteurs individuels et sociaux sur le score aux OTI	111
4.2.3.2. Ressources, modes formels d'organisation/fonctionnement des services éducatifs	116
4.2.3.2.1. L'encadrement quantitatif des élèves dans le système éducatif djiboutien	116
4.2.3.2.2. Disparité entre écoles dans l'encadrement quantitatif et modes de groupement des élèves du primaire	121
4.2.3.2.3. Disparités des allocations qualitatives en enseignants aux écoles primaires	124
4.2.3.2.4. Diversité de dotations des écoles primaires en personnels non-enseignants	125
4.2.3.2.5. Infrastructures et équipements des établissements primaires	126
4.2.3.2.6. Ressources monétaires pour le fonctionnement des écoles publiques	127
4.2.4. Identification des facteurs qui ont une incidence sur les apprentissages au primaire	129
4.2.4.1. Perspective analytique et globale	129
4.2.4.2. Incidences des ressources et modes d'organisation sur la performance des écoles	130
4.2.5. Identification des facteurs qui ont une incidence sur la performance des élèves et du système au cycle moyen	134
4.2.5.1. Un cadre analytique de référence	134

4.2.5.2. La mise en œuvre du cadre d'analyse	136
4.2.5.3. Analyse temporelle des risques de scolarité perturbée au cours du cycle moyen	137
4.2.5.4. Analyse temporelle des résultats des élèves au BEF	146
4.2.5.4.1. Perspective descriptive	146
4.2.5.4.2. Perspective de modélisation multivariée	149
4.2.6. La performance de gestion, un aspect important de la qualité d'un système éducatif	152
4.2.6.1. La performance gestionnaire dans l'allocation des ressources aux établissements	153
4.2.6.1.1. Application à l'enseignement primaire	154
4.2.6.1.2. Application à l'enseignement moyen	155
4.2.6.2. La performance gestionnaire dans le pilotage pédagogique des établissements	157
4.2.6.2.1. Structure analytique pour évaluer la performance du pilotage pédagogique des établissements	157
4.2.6.2.2. Application à l'enseignement primaire	157
4.2.6.2.3. Application à l'enseignement moyen	159
4.2.6.2.4. Les corps d'inspection, aussi pour l'appui aux établissements	160
4.2.6.3. Un cadre plus large pour renforcer le management du système (dont primaire et moyen)	163
Points saillants	164
Chapitre 5 : Efficacité externe de l'éducation, marché du travail situation des enseignements technique et supérieur	166
5.1. Les études pendant la jeunesse et leurs effets sur la pauvreté et l'emploi à l'âge adulte	166
5.1.1. Des informations limitées sur quelques pratiques sociales	166
5.1.2. L'impact de la scolarisation aux âges jeunes sur les risques de pauvreté à l'âge adulte	168
5.2. Fresque descriptive de l'emploi dans le pays ; impact de l'éducation sur l'emploi et le revenu	171
5.2.1. La situation des individus 16-60 ans au regard de l'emploi en 2017	171
5.2.1.1. Quelques constats structurels de base	171
5.2.1.2. Quels sont les emplois occupés ?	173
5.2.1.3. Quels sont les revenus du travail ?	176
5.2.2. Les incidences de l'éducation sur les chances d'emploi et d'obtention d'un revenu	178
5.2.2.1. Les incidences de l'éducation sur les chances d'emploi	178
5.2.2.1.1. Impact de l'éducation sur les chances d'avoir une activité rémunérée	178
5.2.2.1.2. Impact de l'éducation sur les chances d'avoir un bon emploi pour ceux qui exercent effectivement une activité rémunérée	181
5.2.2.2. Les incidences de l'éducation pendant la jeunesse sur le revenu obtenu à l'âge adulte	185
5.2.2.2.1. Perspective individuelle	185
5.2.2.2.2. Ciblage plus spécifique sur la formation professionnelle	188
5.2.2.2.3. Les caractéristiques de l'activité professionnelle comptent aussi dans un marché caractérisé par un degré notable de dualité et d'hétérogénéité	189
5.3. Enseignement technique, formation professionnelle, enseignement supérieur et emploi	191
5.3.1. L'enseignement technique et la formation professionnelle	191
5.3.1.1. Une évolution institutionnelle significative en cours	191
5.3.1.2. Éléments d'évaluation de la situation de l'ETFP à la fin de l'année 2019	192
5.3.1.2.1. Sur la base de visites de sites et d'interviews d'acteurs de l'ETFP	192
5.3.1.2.2. Quelques résultats de l'enquête sur les sortants de l'ETFP (janvier 2020)	195
5.3.2. L'enseignement supérieur et la recherche	202
5.3.2.1. L'organisation des études, les filières, la stratégie, la gouvernance	202
5.3.2.2. La question de l'emploi des sortants de l'enseignement supérieur	206
5.3.3. Des réflexions sectorielles plus politiques concernant l'articulation de l'ETFP et de l'enseignement supérieur	210
Points saillants	212

Chapitre 6 : Le développement du préscolaire	214
6.1. Effectifs et couverture du préscolaire	215
6.1.1. D'après les données administratives	215
6.1.2. D'après les données de l'EDAM 2017	216
6.2. Les caractéristiques de l'offre préscolaire	218
6.2.1. Les différents types de préscolaire	219
6.2.2. Les modalités d'organisation des structures préscolaires	220
6.2.2.1. Les conditions d'accueil des élèves	220
6.2.2.2. Les modalités d'encadrement des élèves	221
6.2.2.3. Les caractéristiques des éducateurs	224
6.2.2.4. La disponibilité en manuels et matériels pédagogiques	226
6.2.2.5. Les moyens de fonctionnement	228
6.2.2.6. L'implication des parents	228
6.2.2.7. Le temps dédié aux activités préscolaires	229
6.2.2.8. Les types de contenus des activités préscolaires	232
Points saillants	237
Chapitre 7 : Consolidation et synthèse des résultats obtenus ; Perspectives pour la politique éducative	238
7.1. Une lecture synthétique des principaux résultats du diagnostic du système	238
7.2. Lignes de réflexion pour la politique éducative des années à venir	241

Liste des Tableaux

Tableau 1.1: Estimation de la population 3-25 ans par année d'âge ; années 2010-2019	3
Tableau 1.2: Valeur de l'IDH et classement de Djibouti, 2004-2018	4
Tableau 1.3: Évolution du PIB et du PIB par habitant, 2013-2019	5
Tableau 1.4: Évolution des ressources et des dépenses publiques, 2013-2019	6
Tableau 1.5: Les dépenses publiques (million FD) pour le secteur de l'éducation, 2012-2018	7
Tableau 2.1: Effectifs d'élèves selon le niveau d'études et le type d'établissement, 2008-2019	16
Tableau 2.2: EVS, dépenses publiques d'éducation et efficacité dans l'usage de ces ressources dans différents pays (2015-18)	19
Tableau 2.3: TBS (%) par niveau d'études, 2010-2019	21
Tableau 2.4: Effectif des élèves, redoublants/non-redoublants, dans chaque classe du primaire au secondaire (2008-09 à 2018-19)	23
Tableau 2.5: Profil de rétention pseudo-longitudinal reconstitué, pour la période «actuelle» et progrès depuis 2006	28
Tableau 2.6: Évolution des effectifs de 1ère année primaire par région, entre 2016 et 2019	31
Tableau 2.7: Taux corrigé d'accès à l'école selon l'âge (3 à 46 ans) de l'individu	34
Tableau 2.8: Distribution du taux moyen d'accès à l'école selon certaines variables sociales	35
Tableau 2.9: Profils pseudo-transversaux de scolarisation et de rétention, EDAM 2017	38
Tableau 2.10: Pourcentage de la population qui achèvent le cycle secondaire selon certaines caractéristiques sociales	41
Tableau 2.11: Indicateurs de flux pseudo transversaux selon les variables sociales	43
Tableau 2.12: Modélisation de l'effet région dans l'accès au primaire et au secondaire	46
Tableau 2.13: Distribution de la distance à l'école primaire et chances d'y avoir accès (enfants 11-13 ans)	48
Tableau 2.14: Rapport des chances à la moyenne pour une sélection de groupes a priori défavorisés pour chaque séquence du parcours scolaire primaire-secondaire	50
Tableau 2.15: Âges et classes auxquels se situent les abandons précoces d'études	53
Tableau 2.16: Structure des jeunes (14-15 ans) non scolarisés selon variables sociales	55
Tableau 2.17: Évolution du nombre d'élèves dans les centres LEC	56
Tableau 2.18: Nombre des élèves poursuivant leurs études selon les centres LEC	56
Tableau 2.19: Savoir lire et écrire des 15-49 ans selon certaines de leurs caractéristiques	59
Tableau 2.20: Estimation du savoir-lire des 15-49 ans selon la plus haute classe atteinte	61
Tableau 2.21: Estimations de la population d'analphabètes en 2030	62
Tableau 2.22: Effectifs des élèves dans les écoles des trois villages de réfugiés	64
Tableau 2.23: Nombre des élèves et des enseignants dans les écoles des villages de réfugiés	65
Tableau 3.1: Évolution des dépenses publiques exécutées d'éducation-formation, 2012-2018	69
Tableau 3.2: Dépenses privées moyennes par élève selon le type de dépenses, le niveau d'études et le statut de l'établissement	71
Tableau 3.3: Distance domicile-établissement scolaire le plus proche selon le niveau d'études et le milieu de résidence	74
Tableau 3.4: Dépenses privées moyennes/enfant des familles selon les conditions de vie et le milieu par niveau d'études	74
Tableau 3.5: Consolidation des dépenses privées et publiques d'éducation, 2018	75
Tableau 3.6: Distribution des personnels du MENFOP/catégorie, affectation et rémunération	77
Tableau 3.7: Reconstruction des dépenses courantes publiques d'éducation pour l'année 2018	80
Tableau 3.8: Les dépenses courantes, globales et par poste, selon le niveau d'études (public)	81
Tableau 3.9: Distribution des dépenses courantes totales et de ses composantes par niveau/type d'études, 2018 (milliard FD)	82
Tableau 3.10: Estimation des coûts unitaires par niveau et type d'études, 2018	84
Tableau 3.11: Coûts unitaires par grandes filières de l'enseignement supérieur, 2018-19	87
Tableau 3.12: Les nombre d'étudiants djiboutiens à l'étranger, déclarés par les pays hôtes (Années moyenne 2015-17)	88
Tableau 3.13: Reconstruction des coûts unitaires par niveau d'études dans le public selon les principaux facteurs qui les structurent	91
Tableau 4.1: Efficacité interne dans les flux d'élèves par cycle	100
Tableau 4.2: Nombre d'années d'études pour assurer que 80 % des jeunes adultes «sachent lire» dans différents pays du monde	106
Tableau 4.3: Corrélations croisées entre les scores dans les différentes matières aux OTI	109
Tableau 4.4: Proportion des élèves de 5 ^{ème} année dans les trois catégories normatives de résultats selon la discipline	110
Tableau 4.5: Score moyen (mathématiques/français/arabe) selon les variables de l'élève	112
Tableau 4.6: Modélisation multivariée de l'impact des variables sociales sur le score OTI dans les écoles publiques	114
Tableau 4.7: Arborescence illustrant l'impact cumulatif des principales variables sociales sur le score OTI dans le primaire public	115
Tableau 4.8: Encadrement, organisation du temps et groupement des élèves par niveau d'études, 2009-10 à 2018-19	118
Tableau 4.9: Modalités des groupements des élèves selon le statut de l'école (nombre d'écoles)	123
Tableau 4.10: Répartition des enseignants selon le niveau de diplôme par statut de l'école	125
Tableau 4.11: Nombre d'élèves par latrine selon le type d'école primaire et le milieu	126
Tableau 4.12: Disponibilité ou non de l'eau et de l'électricité selon le type d'école primaire	126
Tableau 4.13: Indice synthétique de disponibilité d'équipements	127
Tableau 4.14: Part de variance du score OTI dans le primaire public selon les caractéristiques des élèves et des modes d'organisation des écoles	129
Tableau 4.15: Impact des modes d'organisation des études au cycle primaire et des caractéristiques sociales des élèves sur la performance des écoles aux OTI	131
Tableau 4.16: Simulation de l'incidence nette de la taille moyenne des écoles primaires sur les résultats aux OTI	132
Tableau 4.17: Articulation des populations ayant passé les OTI en 2015 et le BEF en 2019	136
Tableau 4.18: Des estimations économétriques pour rendre compte des risques de parcours perturbé au cycle moyen	142
Tableau 4.19: Arborescence du risque estimé de carrière scolaire perturbée au cycle moyen dans le cumul de l'effet de certains facteurs explicatifs identifiés	144
Tableau 4.20: L'impact des disciplines en primaire sur les risques de carrières perturbées lors du cycle moyen	145
Tableau 4.21: Notes moyennes et taux de réussite au BEF selon quelques variables sociales	147
Tableau 4.22: Modélisation de la note et de la réussite des élèves au BEF	149
Tableau 4.23: L'encadrement pédagogique par niveau d'études (2014-2019, secteur public)	160
Tableau 5.1: Situation en 2017 au regard de l'emploi, population 16-60 ans, par genre	171
Tableau 5.2: Situation 2017 au regard de l'emploi, population 16-60 ans, par catégorie d'âge	172
Tableau 5.3: Distribution des principales variables pertinentes sur l'emploi occupé	174
Tableau 5.4: Emploi et couverture sociale dans les différentes branches de l'économie	175
Tableau 5.5: Valeur moyenne du revenu d'activité principale (000 FD) selon le métier exercé	177
Tableau 5.6: Modélisation multivariée logistique des chances d'accès à une activité rémunérée	180
Tableau 5.7: Effets nets spécifiques des principales variables agissant sur les chances d'avoir une activité rémunérée	181
Tableau 5.8: Niveau d'études dans les principales catégories d'emplois	182
Tableau 5.9: Estimation de spécifications alternatives de la fonction de revenus	186
Tableau 5.10: Accès activité rémunérée selon le niveau d'études et la classe d'âges	190

Tableau 5.11: Parcours de formation des sortants de la promotion 2017 et 2018	196
Tableau 5.12: Situation des diplômés de l'ETFP après leur sortie d'études	197
Tableau 5.13: Situation des sortants de l'ETFP selon le type et la spécialité du diplôme	198
Tableau 5.14: Modélisation de la probabilité d'avoir ou d'avoir eu une activité rémunérée	199
Tableau 5.15: Caractéristiques des activités rémunérées trouvées selon le diplôme et le secteur	200
Tableau 5.16: Type et modalités de recherche d'emploi selon le diplôme et le secteur	201
Tableau 5.17: Les effectifs des étudiants du supérieur, 2018-19	204
Tableau 5.18: Situation sur le marché du travail des diplômés du supérieur de 22 à 35 ans, selon le groupe d'âge et le genre	207
Tableau 5.19: Éléments pour un bilan global formation-emploi des diplômés du supérieur	210
Tableau 6.1: Évolution des effectifs et de la couverture du préscolaire entre 2009 et 2018	215
Tableau 6.2: Couverture préscolaire selon certaines variables sociales et géographiques	217
Tableau 6.3: Répartition du nombre de structures préscolaires et d'élèves selon les régions	219
Tableau 6.4: Nombre d'années de préscolaire proposées dans les différentes formules	220
Tableau 6.5: Equipements de base des locaux selon le milieu et le type de préscolaire	220
Tableau 6.6: Nombre d'élèves par éducateur dans les différentes formules	223
Tableau 6.7: Nombre de personnels dans les différentes formules	224
Tableau 6.8: Caractéristiques des éducateurs selon le type de préscolaire	225
Tableau 6.9: Disponibilité de manuels et matériels pédagogiques	226
Tableau 6.10: Montant annuel (en DJF) des frais de scolarité selon le type de préscolaire	228
Tableau 6.11: Existence d'un comité de gestion fonctionnel dans les structures	229
Tableau 6.12: Régularité des visites et interactions entre parents et personnels	229
Tableau 6.13: Début, fin et durée de l'année scolaire dans l'échantillon étudié	230
Tableau 6.14: Volume horaire hebdomadaire des activités selon le type de préscolaire	231
Tableau 6.15: Volume horaire annuel selon le type de préscolaire	232
Tableau 6.16: Temps consacré aux jeux et aux activités cognitives	232
Tableau 6.17: Croisement du temps consacré aux jeux et aux activités cognitives	233
Tableau 6.18: Langues utilisées dans les structures préscolaires	234
Tableau 6.19: Profil linguistique des structures selon le type de préscolaire	235
Tableau 6.20: Importance des interactions éducateurs/enfants en français	235

Liste des Graphiques

Graphique 1.1: Évolution du rapport entre la population 20-60 ans et celle de 5-19 ans	2
Graphique 1.2: Comparaison internationale de l'Indice de Développement Humain, 2017	4
Graphique 1.3: Évolution de la dépense publique courante de l'État hors dette par habitant (2013-2019)	7
Graphique 1.4: Comparaison internationale de l'effort budgétaire public pour l'éducation	8
Graphique 1.5: Évolution de la priorité pour l'éducation sur dépenses courantes, 2012-2018	9
Graphique 2.1: EVS dans les 93 pays de l'échantillon comparatif selon le niveau de PIB par habitant	19
Graphique 2.2: EVS dans les 93 pays de l'échantillon comparatif selon la part des dépenses publiques	19
Graphique 2.3: Évolution des TBS par niveau d'éducation, 2010-2019	21
Graphique 2.4: Taux de rétention sur les 4 première années primaires, 2013-2019	25
Graphique 2.5: Profil pseudo-longitudinal de rétention globale, 2006 et 2019 (données scolaires)	29
Graphique 2.6: Évolution du nombre des nouveaux inscrits en 1ère année primaire, 2010-2019	30
Graphique 2.7: Profils de scolarisation, de l'accès à l'école à la fin du secondaire, 2006 et 2019	32
Graphique 2.8: Taux ajusté d'accès à l'école selon l'âge de l'individu	34
Graphique 2.9: Structures d'interaction entre le genre et le quintile de revenu ou le milieu de résidence	36
Graphique 2.10: Profils pseudo-transversaux de scolarisation et de rétention	38
Graphique 2.11: Comparaison internationale du % de la cohorte qui achève le cycle secondaire	40
Graphique 2.12: Mise en perspective comparative des disparités genre en fin de secondaire	41
Graphique 2.13: Profil de scolarisation pseudo-longitudinal selon les variables sociales	44
Graphique 2.14: Sélectivité globale et sur chaque instance de fonctionnement du système et rapport des chances à la moyenne pour quelques groupes de population	50
Graphique 2.15: Âges et classes auxquels se situent les abandons précoces d'études	54
Graphique 2.16: Taux d'alphabétisation (25-64 ans) dans différents pays	58
Graphique 2.17: Probabilité d'être analphabète selon certaines caractéristiques	60
Graphique 3.1: Dépenses privées totales pour la scolarisation aux différents niveaux d'études	72
Graphique 3.2: Les dépenses de transport scolaire selon les différents niveaux d'études	72
Graphique 3.3: Frais de scolarité moyens/élève dans le public et le privé par niveau d'études	73
Graphique 3.4: Niveau des dépenses familiales d'éducation par niveau d'études	75
Graphique 3.5: Niveau moyen du coût salarial des enseignants selon leur catégorie statutaire	78
Graphique 3.6: Rapport entre part des ressources constatées et de référence comparative par niveau d'études	83
Graphique 3.7: Comparaison internationale des coûts unitaires par niveau d'études	85
Graphique 3.8: Coût salarial des enseignants dans le primaire public dans de nombreux pays	92
Graphique 3.9: Comparaison internationale du nombre d'élèves-étudiants par enseignant	94
Graphique 4.1: Relation entre savoir-lire déclaré et plus haute classe atteinte, population de 20 à 30 ans	104
Graphique 4.2: Relation entre savoir-lire et plus haute classe atteinte pour diverses populations dans l'EDIM 2006 et l'EDAM 2017	105
Graphique 4.3: Nombre d'années d'études pour atteindre un savoir-lire de 80 % dans différents pays, selon le PIB/habitant	106
Graphique 4.4: Distribution de la note globale aux OTI, 2018-19	108
Graphique 4.5: Distribution du score individuel aux OTI (2019, 5ème année) par matières	108
Graphique 4.6: Variabilité du quintile moyen de niveau de vie dans les écoles publiques	111
Graphique 4.7: Impact des variables individuelles sur le score OTI agrégé des élèves	112
Graphique 4.8: REE et REDP par niveau d'études, 2018-19 dans le public	119
Graphique 4.9: REDP par niveau d'études, 2018-19 dans le public et le privé	119
Graphique 4.10: REDP par niveau d'études, 2010-2019 dans le public et le privé consolidés	119
Graphique 4.11: Élèves/non-enseignants selon le niveau d'études et le statut de l'établissement, 2018-19	120
Graphique 4.12: Distribution de la taille des écoles primaires à Djibouti	122
Graphique 1.13: Distribution des établissements selon les élèves/enseignant et /division	122
Graphique 4.14: Distribution de la dotation des établissements en personnels non-enseignants	125
Graphique 4.15: Indice synthétique de disponibilité	127
Graphique 4.16: Distribution du coût unitaire dans les écoles primaires publiques	128
Graphique 4.17: Pattern d'impact de la taille moyenne des écoles sur le score OTI	132
Graphique 4.18: Pattern de l'effet net du ratio élèves-enseignant sur le score OTI des écoles primaires publiques	133
Graphique 4.19: Distribution des établissements selon le % des élèves ayant eu une scolarité «perturbée» au cycle moyen	137
Graphique 4.20: Distribution des indicateurs de tonalité sociale des établissements du moyen	138
Graphique 4.21: Distribution du niveau scolaire moyen (scores OTI) des élèves des différents établissements de cycle moyen	139
Graphique 4.22: Distribution des paramètres quantitatifs d'encadrement des élèves dans les établissements de cycle moyen	140
Graphique 4.23: Distribution de la de dotation en moyens des collèges publics et relation avec le niveau de vie des élèves	141
Graphique 4.24: Incidence brute du score et de l'âge aux OTI sur les risques de carrière perturbée au cycle moyen	143
Graphique 4.25: Distribution de la note moyenne au BEF, 2019, population ciblée	146
Graphique 4.26: Distribution inter-établissements des résultats au BEF	148
Graphique 4.27: Incidence de la taille de l'établissement moyen sur la performance de ses élèves au BEF	151
Graphique 4.28: Incidence du rapport élèves-Enseignants sur les résultats des élèves au BEF	152
Graphique 4.29: Nombre des élèves et des enseignants dans les écoles primaires publiques	154
Graphique 4.30: Nombre d'élèves et d'enseignants dans les établissements publics du moyen	156
Graphique 4.31: Score moyen anticipé et constaté aux OTI, écoles primaires publiques	158
Graphique 4.32: Résultats moyens estimés/constatés dans les collèges publics	159
Graphique 5.1: Impact spécifique de la durée des études des femmes sur l'âge au 1er mariage	167
Graphique 5.2: Impact de l'âge de la femme et de la durée des études sur le nombre d'enfants	168
Graphique 5.3: Incidence de l'éducation du chef de ménage	169
Graphique 5.4: Simulation numérique du risque d'être dans le quintile le + pauvre selon l'âge du chef de ménage	170
Graphique 5.5: Pourcentage d'accès à une activité rémunérée selon la catégorie d'âge et le genre	172
Graphique 5.6: Pourcentage individus n'ayant jamais eu d'activité rémunérée qui souhaitent en trouver une, selon l'âge et le genre	173
Graphique 5.7: Taux de couverture sociale selon la catégorie de l'emploi exercé	175
Graphique 5.8: Distribution du revenu annuel pour l'activité principale (000 FD)	177
Graphique 5.9: Pourcentage des 16-60 ans non scolarisés ayant une activité rémunérée selon certaines de leurs caractéristiques	179
Graphique 5.10: Probabilité d'obtenir un «bon emploi» selon le nombre d'années d'études	184
Graphique 5.11: Revenu moyen/an de l'activité rémunérée selon le niveau d'études et le genre	185
Graphique 5.12: Taux de rentabilité de l'éducation selon le niveau des études et le genre	187
Graphique 5.13: Taux d'activité rémunérée le niveau d'études et l'âge (20-35 ans)	190
Graphique 5.14: Simulation des chances d'emploi pour les diplômés du supérieur qui en cherchent, selon leur âge et leur sexe	209
Graphique 6.1: Taux bruts de préscolarisation dans un échantillon de pays	216
Graphique 6.2: Probabilité de fréquenter le préscolaire selon différentes caractéristiques	218
Graphique 6.3: Distribution des structures selon les conditions d'accueil des élèves	221
Graphique 6.4: Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'éducateurs	222
Graphique 6.5: Distribution des structures préscolaires selon le rapport élèves/éducateur	222
Graphique 6.6: Distribution des structures selon la disponibilité des manuels et matériels	227
Graphique 6.7: Durée de l'année scolaire selon le type de préscolaire	230
Graphique 6.8: Distribution des structures selon le volume horaire annuel	231
Graphique 6.9: Temps alloué aux activités cognitives et aux jeux selon les formules	234

RESUME EXECUTIF DIAGNOSTIC SECTORIEL DE L'EDUCATION



Résumé exécutif

La République de Djibouti a déjà réalisé un diagnostic de son secteur de l'éducation en 2009. Il dispose également d'un Schéma Directeur de l'Education (2010-2019) élaboré en 2010 et couvrant la période 2010-2019, qui a permis au pays d'accéder aux financements du Partenariat Mondial pour l'Education. Vers la fin de la mise en œuvre de son nouveau Schéma Directeur de l'Education, le pays a jugé nécessaire d'élaborer un nouveau diagnostic sectoriel pour rendre compte des progrès réalisés depuis 2010, au point de vue du fonctionnement du système, son financement et ses performances, mais également des défis qui restent à relever. Ce résumé est organisé en deux parties. La première (A) propose d'une part une consolidation et une synthèse des principaux résultats obtenus, ainsi qu'une esquisse de perspectives pour la politique éducative. La seconde (B) propose une revue, plus détaillée, d'aspects plus thématiques du diagnostic réalisé.

A. Consolidation/synthèse des résultats obtenus, perspectives pour la politique éducative

1. Consolidation/synthèse des principaux résultats obtenus

1.1 Le premier élément macro considéré est la dynamique temporelle respective de la production d'éducation et du marché du travail. Au cours des vingt dernières années, le système éducatif s'est significativement développé en améliorant sa couverture et les flux en son sein ; ceci est évidemment positif. Mais dans un marché du travail très étroit eu égard à la quasi absence d'un secteur agricole et manufacturier dans le pays, la production scolaire a augmenté plus vite que le nombre des emplois. Une conséquence a été le maintien d'un taux de chômage très élevé, et ce d'autant que le virage vers la formation professionnelle n'a pas été bien réussi, les formations générales étant restées très majoritaires. Une seconde conséquence a été que cela a exacerbé la concurrence pour l'emploi qui se situe à des niveaux de plus en plus élevés de diplôme. Dans ce contexte, les diplômés du supérieur ont tiré leur épingle du jeu (ce n'est pas un problème en soi), si ce n'est que, si leur insertion est globalement assez bonne, i) la moitié des emplois trouvés sont plutôt subalternes, et ii) cela a poussé au chômage nombre de formés à des niveaux inférieurs (qui antérieurement trouvaient davantage d'emplois).

1.2 Ces mouvements ont beaucoup d'inconvénients au plan de l'équité. En effet, on compte que plus de 75 % des étudiants du supérieur sont originaires des deux quintiles de niveau de vie les plus élevés (45 % pour le quintile le plus élevé), alors que ce n'est le cas que pour moins de 2 % de ceux du quintile socialement le plus défavorisé. Des chiffres presque comparables sont enregistrés pour le secondaire général. En fait, la très grande majorité des jeunes du quintile 1 et la majorité des jeunes du quintile 2 n'ont pas accès à ces niveaux d'études. Le fait que beaucoup aient fait une scolarité primaire complète et qu'ils échouent au cycle moyen, parce qu'ils abandonnent en cours de cycle (c'est beaucoup le cas des jeunes les plus pauvres) ou qu'ils n'obtiennent pas le BEF, n'aura que très peu de valeur pour obtenir une activité rémunérée, encore moins un emploi protégé et bien rémunéré dans le secteur moderne.

1.3 Le fait que les populations socialement défavorisées ne soient pas suffisamment mises en situation d'avoir accès aux cycles d'études qui comptent a en premier lieu des conséquences négatives en termes d'équité en général ex-post, et notamment au plan de la répartition des financements publics pour le secteur éducatif selon le niveau de vie des familles. On compte en effet qu'un individu appartenant au quintile de niveau de vie le plus élevé obtient, de par sa scolarisation plus longue et ses études plus coûteuses, 2,5 fois plus de ressources publiques que son homologue du quintile le plus pauvre.

Mais ces scolarisations plus courtes des jeunes de milieu défavorisés tiennent d'abord au fait i) que la qualité de l'éducation est globalement faible au niveau primaire et moyen (assez nettement inférieure à celle observée dans des pays de niveau de développement comparable à Djibouti) et qu'en outre, ii) les populations socialement défavorisées pâtissent

plus que les autres de telles circonstances. Par ailleurs, les analyses pointent sans ambiguïté que si les apprentissages au primaire sont faibles et marqués par de fortes disparités, cela a aussi des répercussions négatives majeures sur le fonctionnement du cycle moyen, caractérisés i) par des abandons trop fréquents et socialement très typés, et ii) des chances relativement faibles de réussite au Brevet de l'Enseignement Fondamental.

1.4 Les raisons pour lesquelles le niveau des apprentissages des élèves est insuffisant au niveau primaire sont forcément multiples. On pourrait certes mentionner un sous-financement public relatif assez net de la partie basse du système éducatif. On constate en effet i) que le préscolaire a été, jusqu'à une date très récente, le parent (très) pauvre de l'attention de l'État¹ et ii) que la part des ressources publiques du secteur pour le primaire (30 %) est nettement inférieure à ce qui est observé en moyenne (37,6 %) dans les pays de même PIB/habitant que Djibouti (en contrôlant la durée du cycle). Les arbitrages budgétaires implicites à l'intérieur du secteur ont de fait été plutôt favorables à la partie haute du système (secondaire et supérieur).

1.5 Mais les analyses conduites amènent à retenir que la qualité insuffisante des apprentissages ne tient sans doute pas en premier lieu à l'insuffisance des ressources, mais à des lacunes notables dans la façon elles sont utilisées dans les établissements au niveau local. Il ressort en effet que des établissements comparables du point de vue des caractéristiques sociales de leur public d'élèves, des ressources dont ils disposent et des dispositions pour les mettre œuvre, peuvent avoir des niveaux d'apprentissage effectifs très différents de leurs élèves.

Ce constat identifie qu'un certain nombre d'établissements performant beaucoup moins que ce qu'il est techniquement possible d'attendre. Ceci manifeste que les comportements/pratiques des acteurs (enseignants, chefs d'établissement) au niveau local (dont on sait l'importance pour transformer un contexte d'apprentissage en acquis effectifs chez les élèves), i) diffèrent de façon sensible d'une école à l'autre, ii) sont insuffisants dans certaines d'entre elles et iii) sont insuffisamment régulés. La mesure des résultats et le pilotage pédagogique des établissements scolaires sont pratiquement inexistantes, le système étant pour une part importante organisé sur la base de dispositions administratives formelles.

Outre ces divers points structurels, des résultats plus particuliers méritent d'être retenus.

1.6 Les deux premiers concernent le financement public des services éducatifs dans le pays, avec deux aspects complémentaires. L'un est que l'éducation a fait, de façon traditionnelle à Djibouti, l'objet d'une assez forte priorité budgétaire, et les signes sont là que c'est aujourd'hui un peu moins le cas, notamment en relation avec les ressources mobilisées pour la politique économique de développement du pays et l'augmentation du service de la dette ; sans doute aussi du fait de la concurrence des autres besoins collectifs de l'État. L'autre est qu'il y a eu des gains de productivité dans l'organisation scolaire dont le principal est (et sans doute le plus méconnu en tant que tel) la baisse progressive du niveau de rémunération des enseignants qui a de facto agi comme une contribution au financement du secteur lors des dix dernières années. Les analyses ont montré i) que la rémunération des enseignants était généreuse il y a 15 ans, ii) qu'elle a subi une baisse tendancielle depuis, mais iii) que le niveau de rémunération des enseignants n'est plus aujourd'hui au-dessus des standards internationaux pour un pays au niveau de PIB/habitant de Djibouti, eu égard au coût de la vie dans le pays. Cela suggère que cette source de financement est dans une large mesure tarie pour les années à venir.

1.7 L'aspect suivant concerne la formation professionnelle. Elle faisait explicitement l'objet d'une priorité du Plan décen-

1 . Avec un faible nombre des élèves concernés dans le public, un contrôle faible des pratiques locales sous le nom générique de préscolaire, et une seule année de préscolarisation alors que les études empiriques indiquent assez clairement que deux années sont très préférables.

approche administrative et centralisée fondée sur les moyens à une approche plus localisée fondée sur les résultats obtenus. Ces résultats concernent les flux, les disparités et les apprentissages, du préscolaire au secondaire général, auxquels s'ajoutent les résultats en matière d'insertion professionnelle pour les niveaux terminaux, ETEP et enseignement supérieur.

. Pour ce qui est des mécanismes internes de fonctionnement du système, des évolutions significatives sont sans doute aussi nécessaires pour exploiter au mieux les informations pertinentes produites et réussir le changement de paradigme identifié. Il serait pertinent que des réflexions dans ce sens aient lieu dans le cadre de la préparation du futur programme décennal, en faisant en sorte que tous les acteurs soient progressivement concernés par le changement culturel dans le système. L'idée est d'introduire une «boucle cybernétique intégrée de rétroaction» calée sur les résultats obtenus, qui sache produire de façon régulière les ajustements nécessaires dans le fonctionnement du système. Cela impliquera sans doute des redéfinitions du contenu des emplois et de la structure de responsabilité au sein des différents rouages du système, dans la chaîne qui remonte de la classe et de l'établissement, aux organes de direction des ministères concernés en passant par les niveaux intermédiaires et les corps d'inspection.

Enfin, si ces principes «gouvernance fonctionnelle» valent bien génériquement pour le système d'éducation/formation dans son ensemble, les modalités de leur mise en application vont à l'évidence se décliner de façon différenciée, selon qu'il s'agit de sa partie basse ou bien de sa partie haute au sein de la stratégie globale de formation du Capital Humain dans le pays. Les logiques à l'œuvre et les modalités de gouvernance i) dans la partie basse du système (du préscolaire à la fin du moyen) et ii) dans sa partie haute (ETEP et enseignement supérieur, ainsi que secondaire général qui en est la porte d'entrée) étant bien différentes, cela pourrait stimuler une réflexion sur le périmètre respectif des deux départements ministériels.

Outre ces réflexions d'ordre structurel, un certain nombre de points plus spécifiques méritent, de façon complémentaire, d'être signalés.

2.2 Le cas de l'enseignement préscolaire. Au sein du système, c'est le segment le plus en retard au plan quantitatif. Des progrès récents ont certes été faits, mais ils sont limités et fragiles. En outre, ces progrès de couverture ont surtout ciblé une organisation des études sur une seule année, alors que les travaux empiriques convergent pour souligner que si le préscolaire est génériquement très important pour le développement individuel des enfants et leur préparation pour de meilleurs apprentissages au primaire (la question des contenus du préscolaire doit également être traitée), deux années s'avèrent très préférables à une seule. Mais la formule d'une année gérée par le MENFOP ne paraît pas vraiment viable, l'expérience de quelques pays ayant misé sur quelque chose de ce genre étant tout sauf concluante. En toute hypothèse, il sera important de revisiter positivement les options pour ce segment du système, en conjuguant les perspectives vers la couverture universelle et la production de services pertinents pour l'amélioration des apprentissages au cycle primaire.

2.2 Dans le primaire, c'est là que s'établit le socle des apprentissages fondamentaux individuels. Deux aspects sont identifiés comme nécessitant que des progrès significatifs soient réalisés.

. Le premier concerne l'accès à l'école : un peu plus de 10 % des enfants djiboutiens en sont privés, sachant que cela concerne surtout des populations pauvres (rurales, nomades ou urbaines). Des progrès très récents ont été réalisés en éliminant les handicaps pratiques à l'inscription scolaire ; il conviendra de vérifier si ces progrès sont pérennes et de prendre des dispositions complémentaires si cela s'avérait nécessaire. De façon incidente, on notera que les manuels scolaires sont gratuits pour les ruraux, une disposition favorable mais qui ne concerne pas les urbains pauvres, alors qu'il serait pertinent que ce le soit.

nal de 2010 ; force est de constater que la réalité a été plus dure qu'anticipée (tant au plan des effectifs concernés que de l'insertion des sortants). Il y a à cet échec relatif des raisons liées à la faible expérience du pays pour ces activités et la très faible disponibilité initiale de compétences, tant pour construire l'architecture du sous-système que pour organiser et faire fonctionner les activités de formation professionnelle elles-mêmes. La situation s'est certes progressivement améliorée, mais l'évaluation a été faite que la structure traditionnelle de gouvernance administrative, déjà peu propice à l'efficacité fonctionnelle des services éducatifs classiques (comme noté plus haut) constitue un frein significatif dans la formation professionnelle (au plan du recrutement des personnels, du travail avec les secteurs productifs et le souci de l'insertion, de la réactivité nécessaire aux changements sur le marché de l'emploi, etc.). Des ajustements significatifs au plan de la gouvernance sont clairement nécessaires si on veut donner une place plus forte à ce sous-secteur dans les années à venir.

1.8 Enfin, les points suivants concernent des modes particuliers d'organisation des services éducatifs en relation avec leur qualité pour les élèves. De nombreux points sur ce thème sont examinés dans le rapport. Nous citons trois d'entre eux qui ont une signification plus spéciale.

* Le premier point est lié à la distribution spatiale des populations sur le territoire. La forte variabilité de leur densité selon les lieux a des conséquences tant i) sur la variabilité de la taille des établissements (le système éducatif est constitué à la fois d'établissements de grande/très grande taille et d'établissements de petite/très petite taille aux différents niveaux d'études) que ii) sur le recours à des options différenciées pour le groupement des élèves.

. Concernant la taille des établissements, un résultat assez robuste est que le fonctionnement des (très) grands établissements tend à être difficile (à gérer) avec des effets négatifs pour les élèves ; à l'opposé, les établissements de très petite taille ne constituent pas non plus un contexte très positif pour les apprentissages.

. La raison pourrait à priori tenir aux modes de groupement des élèves qui y sont mis en place. Quatre modalités, utilisées selon l'intensité des nombres à scolariser localement, sont recensées : i) le simple flux, ii) le double flux, le temps-plein qui se décline selon que la classe est en cours iii) simple ou iv) multiples. L'idée dans le pays est que les cours multiples ne seraient pas favorables, de même que la formule en double flux (qu'il est envisagé de supprimer). Les résultats montrent que les modalités de groupements des élèves ne font en fait, en eux-mêmes, pas de différence significative sur les acquis des élèves. Ce résultat incite à regarder les aspects de gestion interne dans les petits/grands établissements pour comprendre/agir sur leurs difficultés.

* Le second point concerne l'encadrement quantitatif des élèves, sur ou pour lequel la situation initiale du primaire et du moyen est très différente.

. Pour le primaire, la valeur nationale du REM (30) est proche de la balise comparative pour des pays de même PIB/habitant que Djibouti, mais la dispersion est forte (10-50). On a généralement l'idée qu'une valeur faible du REM serait favorable aux apprentissages ; les analyses empiriques montrent en fait qu'une valeur du REM inférieure à 25 n'est pas favorable. En revanche, aucun effet négatif n'est constaté pour des REM entre 40 et 50. Les élèves des petites écoles primaires (rurales) cumulent l'effet négatif d'être dans une école à effectif réduit et d'avoir un REM inférieur à 25 (ces écoles ont besoin d'appui). Les grandes écoles (urbaines) ne sont pas, pour leur part, pénalisées d'avoir un REM souvent compris entre 40 et 50, mais souffrent tout de même du fait d'avoir de très nombreuses classes et se révéler être à ce titre plus difficiles à gérer.

. Au cycle moyen, la valeur nationale moyenne du REM (32) est beaucoup plus élevée que la référence comparative (21) pour des pays de même PIB/habitant que Djibouti ; en outre, la dispersion est forte avec des valeurs comprises entre (15 et 50). Mais cette fois la relation entre apprentissage est statistiquement significative, négative et d'une intensité assez forte, avec des niveaux d'apprentissages qui sont, toutes choses égales par ailleurs, d'autant moins bons que la valeur du REM est plus élevée. Le diagnostic est clair : il importe d'une part de réduire la valeur du REM et d'autre part, de limiter autant que possible les situations où le REM est supérieur à 25 ou en tout cas à 30.

* Le troisième point concerne le niveau de certification des enseignants. Une propension à laquelle peu de pays résistent (Djibouti pas une exception) consiste à penser qu'il est pertinent de le fixer à un niveau élevé. Dans le cas de Djibouti, le souhait est que tous les enseignants, de la maternelle au secondaire, soient au moins titulaires d'une licence. Cela impliquera bien sûr des dépenses notables, mais les analyses ne montrent pas vraiment de bénéfice pour les élèves. C'est le cas d'abord au cycle moyen où on trouve que les professeurs (Bac+3) ne sont pas plus performants que les professeurs-adjoints (Bac+2). On a alors l'intuition que si la licence n'est pas nécessaire au moyen, il est vraisemblable qu'elle ne le soit pas non plus au primaire ; c'est effectivement ce qui est observé, même si l'échantillon pour le dire est moins fourni qu'au moyen (il y a aujourd'hui encore peu de titulaires de licence au primaire). Ces résultats pour le primaire et le moyen sont en fait assez standards dans les analyses empiriques faites dans d'autres pays. Enfin, pour le préscolaire, de nombreux travaux empiriques montrent que même la détention d'un baccalauréat n'est pas obligatoire pour assurer la qualité des services offerts. Au total, l'idée que tous les enseignants aient la licence, de la maternelle au moyen, i) est de façon certaine coûteuse, ii) n'est pas coût-efficace et iii) ne constitue pas une solution pour améliorer le niveau des apprentissages qui, par ailleurs, en a bien besoin.

2. Lignes de réflexion pour la politique éducative des années à venir

De façon liminaire, il paraît clair que la politique éducative pour les années à venir, si elle doit forcément s'inscrire sur les bases des dispositions/modes d'organisation actuelles, ne devra pas être totalement dans la continuité. Le diagnostic qui a été fait et les perspectives économiques nouvelles imposent sans doute que le système éducatif évolue de façon assez forte. Un premier aspect à mentionner est que le contexte démographique et sans doute aussi économique (même si les finances publiques pourraient se révéler plus difficiles) ne devrait pas être défavorable dans les années à venir, ce qui constitue à l'évidence des points positifs.

2.1 Outre des points sur lesquels des réflexions particulières devraient être conduites, un premier domaine dans lequel des évolutions pourraient être justifiées concerne les questions de culture institutionnelle et de gouvernance. Trois aspects complémentaires peuvent être alors mentionnés. i) Le premier concerne l'intérêt insuffisant du système pour se connaître. ii) Le deuxième est que même si l'intérêt existait, des progrès devraient être faits pour renforcer les capacités humaines de les produire et de les exploiter. iii) Le troisième est que même si la connaissance du fonctionnement était effectivement produite de façon régulière, il conviendrait que le système dispose, en son sein et dans son fonctionnement ordinaire, des mécanismes structurels qui permettraient de les utiliser au mieux.

. Pour ce qui est des informations, le contenu même de ce rapport illustre qu'il existe d'assez nombreuses données statistiques mais qu'elles ne sont pas exploitées pour assurer l'évaluation, le suivi et le pilotage du système et de ses disparités, notamment entre établissements. Cela concerne d'abord les informations disponibles au sein du système éducatif, mais aussi à l'INSD dont les enquêtes de ménages. Un certain nombre d'informations, notamment en matière d'insertion professionnelle des sortants, peuvent aussi être produites de manière relativement facile mais ne le sont pas.

Parmi ces informations, celles concernant les résultats des processus d'éducation et de formation viennent en première ligne, car l'objectif au plan de la gouvernance sera, d'une certaine façon, et selon l'expression connue, de passer d'une

. Le second aspect concerne la qualité des apprentissages des élèves. Le diagnostic est clair et a été rappelé au point 1.3, supra : i) elle se situe à un niveau notablement inférieur à celui constaté en moyenne dans des pays de même PIB/habitant que Djibouti et ii) cela a des impacts négatifs sur la scolarité au cycle moyen (sur les abandons, redoublements et apprentissages). Même si des ressources additionnelles seraient les bienvenues, il est considéré que la stratégie principale, outre des actions spécifiques sur l'organisation des services, est dans l'amélioration du pilotage pédagogique des écoles ; et cela doit sans doute faire l'objet de réflexions, de décisions et d'actions claires en la matière. En outre, des actions au plan des contenus de programme pourraient être considérées pour se concentrer un peu plus sur les matières fondamentales (mathématiques et langues arabe et française). Cela pourra inclure des actions sur les volumes horaires, notamment dans la dernière année du cycle, comme sur les approches pédagogiques et didactiques pour les enseigner. Enfin, on veillera que des approches remédiatrices appropriées soient mises en place en cours de cycle (notamment sur la base d'évaluations intermédiaires), pour éviter qu'on ne puisse in fine que constater qu'un nombre trop grand d'élèves a trop de lacunes en fin de cycle.

2.3 Dans l'examen global du système, le cycle moyen apparaît assez clairement comme un maillon faible (fréquence assez forte d'abandons en cours de cycle et taux de réussite assez modeste au BEF). On veillera à recruter de nouveaux personnels de sorte à réduire la valeur moyenne du rapport élèves-enseignants et éviter des valeurs supérieures à 30 dans tous les établissements. Mais si cela est important, ce n'est pas cela qui permettra de régler les difficultés rencontrées dans ce cycle d'études. La source de ces difficultés est que dans la situation actuelle (et probablement pour un certain nombre d'années, car s'il sera sans doute possible d'améliorer le primaire de façon significative, cela prendra forcément du temps), le cycle moyen reçoit une proportion trop grande (entre 20 et 30 %) d'élèves qui n'ont pas acquis les connaissances scolaires attendues en fin de primaire, et pas les connaissances suffisantes pour réussir au cycle moyen, compte tenu du programme qui y est enseigné.

Dans ce contexte, la perspective ne peut pas être de réduire les ambitions du cycle moyen pour éviter ses difficultés symptomatiques ; elle ne peut être que de s'organiser pour que le cycle moyen prenne les dispositions de remédiation appropriées, pour que la très grande majorité des élèves qui accèdent au moyen, et ce quel que soit leur niveau, puissent arriver au BEF (avec ses ambitions intactes), quatre années plus tard avec de grandes chances d'y réussir. Pour cela, plusieurs stratégies concrètes peuvent être imaginées. Ce n'est sans doute pas dans la nature de ce rapport de faire des recommandations trop précises, mais on peut à priori imaginer soit des actions de nature générale pour tous les élèves ou des actions de nature ciblée sur ceux des élèves qui accèdent au collège avec des lacunes constatées aux OTI. On peut aussi imaginer d'intensifier significativement le nombre des heures allouées aux matières fondamentales lors des deux premières années du cycle moyen, de faire des séances de remédiation par petits groupes dans ces matières pour les élèves qui en ont besoin, etc.

2.4 L'enseignement secondaire se trouve dans une situation un peu particulière, du moins pour ce qui est de l'enseignement général. En effet, il se situe en position intermédiaire entre la partie basse du système, universelle, et l'enseignement supérieur orienté vers l'excellence académique et la satisfaction des demandes sur le marché de l'emploi. Les effectifs orientés vers l'enseignement secondaire général et le fonctionnement de celui-ci doivent être déterminés de sorte à satisfaire les besoins quantitatifs et qualitatifs (filières et contenus des formations) de l'enseignement supérieur ; l'idée qu'un même département ministériel couvre ces deux niveaux d'études a sans doute des arguments à défendre.

2.5 L'ETFP est un sous-secteur potentiellement très important pour la mise en œuvre de la stratégie croissance-emploi 2035 du Gouvernement. Mais ce qui compte, ce n'est pas de cocher la case ETFP dans le futur programme décennal, mais de faire en sorte i) que les compétences appropriées soient effectivement produites, en quantité et en qualité, et ii) que celles-ci rencontrent efficacement les demandes de la sphère productive sur le marché du travail. Une première nécessité est que les dispositifs d'orientation soient ajustés pour éviter que l'accès à l'ETFP (qui doit regrouper l'ensemble des formations de ce type, indépendamment de leur attache actuelle à tel ou tel type d'établissement) ne conduise à la sélection par défaut des élèves scolairement faibles et socialement défavorisés. Ce syndrome existe dans de nombreux pays, à Djibouti

aussi ; il serait pertinent qu'il soit mieux contrôlé.

Par ailleurs, compte tenu des incertitudes et de la volatilité de celui-ci, il sera surtout pertinent que le programme décennal mette en place le cadre dans lequel les activités d'ETFP vont se développer. Cela concerne i) les modalités de fonctionnement des services avec le rôle des milieux professionnels, ii) la gouvernance (tant du sous-secteur dans son ensemble que des établissements de formation qui le composent), en mettant l'insertion dans l'emploi au centre des dispositions et iii) la flexibilité du dispositif d'ensemble pour ses ajustements réguliers en fonction des résultats obtenus au cours du temps. Enfin, les réflexions de nature plus pratiques porteront sur une architecture du sous-secteur, qui vise à la fois les métiers traditionnels du secteur informel de l'économie nationale et les demandes de la nouvelle économie du pays selon les perspectives de développement identifiées par le Gouvernement.

2.6 Pour l'enseignement supérieur, ses perspectives, simples à énoncer, pas forcément faciles à réaliser, sont de tenir à la fois des objectifs, non contradictoires mais distincts, d'une part, d'excellence académique et, d'autre part de réponses, en quantité et en qualité, aux demandes du marché du travail dans sa dynamique temporelle. Pour ce qui est de l'excellence académique, cela passe à la fois par un renforcement qualitatif des cycles de licence et par des ouvertures progressives et ciblées (effectifs contrôlés) de programmes de master et de doctorat. Concernant la réponse aux demandes du marché du travail, l'essentiel des points, développés au paragraphe précédent pour l'ETFP, s'appliquent. C'est aussi une raison pour laquelle l'idée qu'un même département ministériel coiffe l'ETFP et le supérieur a des arguments à faire valoir.

2.7 Il n'est sans doute nécessaire de souligner, enfin, que si l'avenir se construira pour partie avec la jeunesse nouvelle, il se construira aussi pour partie avec la population adulte actuelle. Or on compte un nombre notable de jeunes adultes analphabètes et qui vont le rester toute leur vie, en l'absence de dispositions pratiques fortes pour qu'ils acquièrent les compétences de base indispensables pour leur meilleure inclusion dans la société. Il s'agit d'une mesure qui conjugue potentiellement efficacité sociale et équité. La réalisation de l'ODD 4 sur cet aspect particulier impliquerait que des dispositions ambitieuses soient prises (identification des pratiques coût-efficace, mise en place d'un dispositif sur l'ensemble du territoire et mobilisation des ressources appropriées) pour que les résultats soient tels que la majorité des jeunes adultes qui seraient resté analphabètes avec les dispositions actuelles ne le soient pas à l'horizon de l'année 2030.

B. Aspects thématiques plus détaillés

1. Le contexte démographique et économique du secteur de l'éducation

Ce point examine les éléments de contexte qui ont une incidence sur le secteur de l'éducation-formation à Djibouti. Ils se situent i) en amont du secteur, pour les aspects démographiques, macroéconomiques et des finances publiques, et ii) en sont aval, avec le marché du travail, et le développement économique du pays et ses perspectives.

* Dans la sphère de la population, la dynamique est portée par l'incidence de la «transition démographique». Alors que le taux synthétique de fécondité se situait au-delà de 5 il y a une vingtaine d'années, il se situe aujourd'hui autour de 2,3. Il est attendu que les populations d'âge scolaire restent plus ou moins stables jusque vers 2025, et puissent avoir tendance à diminuer d'ici 2035. Dans le même temps, il est anticipé que la part de la population rurale (15 % de la population totale en 2019) soit proche de 10 % d'ici 2035. De façon globale, le pays se trouve dans une période (transitoire) très favorable avec i) d'un côté des effectifs de jeunes qui d'abord n'augmentent plus, puis diminuent et, ii) de l'autre, des effectifs d'adultes (20-59) qui augmentent de façon forte, car le nombre de ceux (jeunes) qui entrent dans cette tranche d'âge dépasse de beaucoup ceux (plus âgés) qui en sortent. Cela dit, on mesure aussi que la fréquence de la pauvreté extrême (moins de 1,9 USD/jour) est 2,4 fois plus grande à Djibouti qu'en moyenne dans des pays de niveau de PIB par habitant comparable. Un aspect à se souvenir dans les politiques éducatives (et sociales) futures du pays. Le tableau suivant présente le classement de Djibouti concernant l'Indice de Développement Humain (IDH) pour la période 2004-2018.

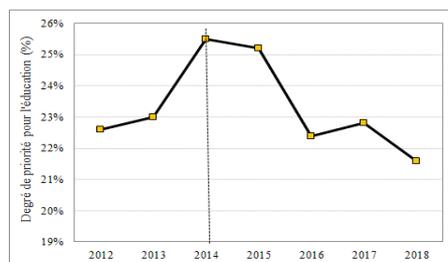
	2004	2010	2015	2018
Valeur IDH	0,49	0,40	0,47	0,49
Classement	148 ^{ème} sur 177 pays	147 ^{ème} sur 169 pays	172 ^{ème} sur 188 pays	171 ^{ème} sur 189 pays

* Au plan macroéconomique, le PIB du pays a connu une forte croissance de 2013 à 2019. En termes réels et, compte tenu de la croissance démographique le PIB/habitant a progressé au rythme de l'ordre de 4 %/an sur la période ; les évolutions attendues sur les 10 prochaines années sont encore plus favorables.

* Les recettes de l'État restent stables (~23,5 % du PIB), une valeur standard pour les pays de même PIB/tête que Djibouti. Mais le pays est un cas particulier du fait de i) la part faible (15,5 % du PIB) des ressources fiscales, et ii) la part élevée de la composante non-fiscale (elle compte pour 8 % du PIB et 35 % des recettes publiques), les revenus de rente compensant ce que la faiblesse de son économie ne lui permet pas aujourd'hui d'obtenir.

* Si, au total, la situation des recettes publiques est satisfaisante, celle côté dépenses est plus délicate. En effet, si les dépenses ont globalement évolué en relation avec les recettes de l'État, un déficit budgétaire notable a parfois été identifié, avec recours à l'endettement et augmentation notable du service de la dette. Ainsi les intérêts payés sont passés de 800 millions de FD en 2014 (moins de 1,5 % des dépenses courantes de l'État), à plus de 7 milliards de FD en 2019 (près de 8 % des dépenses courantes). Le Ministère des Finances n'anticipe pas que la pression des intérêts de la dette sur les finances publiques diminue ces prochaines années. La statistique des dépenses courantes publiques hors-dette par habitant (la capacité des dépenses publiques à assurer les services à la population du pays), a bien augmenté entre 2013 et 2016, mais ce mouvement positif a largement disparu depuis.

* Dans ce cadre contraint, l'éducation a du mal à maintenir ses positions. En effet, la part de l'éducation dans les dépenses courantes de l'État a diminué pour passer de 25,5 % en 2014 à 21,6 % en 2019. Quant à la part des dépenses publiques d'éducation en % du PIB, elle s'est maintenue proche de 5 % ces dernières années ; elle était de 8,5 % du PIB dix ans avant. Ces chiffres manifestent une érosion de sa position budgétaire au sein des priorités de l'État (sans toutefois que Djibouti soit en retard par rapport aux pays de même niveau de PIB/habitant. On peut toutefois noter que l'année 2019 est la première pour laquelle il y a eu une baisse des dépenses courantes du MENFOP et du secteur en valeurs nominales.



* Le marché de l'emploi de Djibouti est spécialement difficile. Sa première faiblesse tient au nombre des emplois. Cela vient de la quasi-absence dans le pays des activités agricoles et manufacturières (ils comptent pour plus de 50 % des emplois dans les pays de même PIB/habitant que Djibouti). Seuls 32 % des adultes (20-59 ans) exercent une activité rémunérée, 15 % dans le secteur moderne (dont public) et 17 % dans l'informel ; ce chiffre, très petit, résulte notamment à la faiblesse de la formation professionnelle. Dans ce contexte, le marché du travail a une forte dualité, la rémunération des salariés du secteur moderne étant très au-dessus de celle du secteur informel ; ceci exacerbe la concurrence pour y accéder et profiter de cette rente de situation. Dans ces circonstances, les individus plus éduqués ont clairement de meilleures chances. Mais la croissance faible du nombre des emplois modernes, associée à la notable expansion du système éducatif les 15 dernières années, ont fait que la concurrence s'établit à des niveaux d'études plus élevés. Ainsi, alors que le moyen était valorisé dans l'emploi il y a 25 ans, ce n'est plus le cas ; la valeur des diplômes intermédiaires est aujourd'hui réduite à l'option qu'elle offre d'accéder au niveau supérieur, qui a aujourd'hui une bonne valeur sur le marché du travail.

* Ces observations valent pour le marché du travail actuel, pas forcément pour celui qui sera dans dix ou 15 ans ; et c'est à cela que le programme d'éducation-formation à venir doit répondre. Les perspectives de la vision 2035 pour la croissance et l'emploi devra servir de référence tant vis-à-vis du marché intérieur que l'inscription du pays dans la dynamique de son contexte régional et international.

2. Analyse des scolarisations : effectifs, couverture scolaire, disparités, enfants non scolarisés, perspective d'alphabétisation

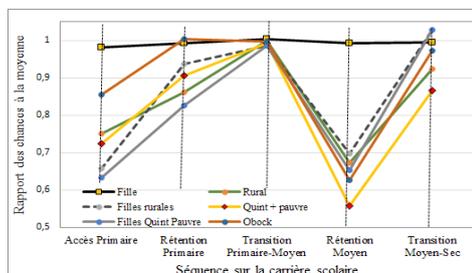
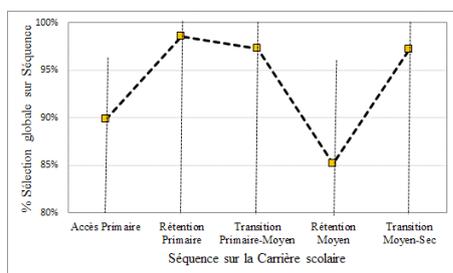
* De façon globale, la couverture scolaire a sensiblement progressé dans le pays au cours des 15 dernières années. Sur la base des paramètres de flux, on compte que 76 % de la cohorte achèvent le cycle moyen et 65 % le cycle secondaire en 2019, alors qu'ils n'étaient respectivement que 50 et 35 % à le faire en 2006. Il convient de souligner que les progrès ont d'abord concerné l'accès à l'école avec un chiffre estimé à seulement 69 % en 2006 et une valeur proche de 90 % tant en 2011 que 2018.

Cela dit, la couverture scolaire globale du système, telle que mesurée par l'Espérance de Vie Scolaire (la durée moyenne d'études d'une pseudo-cohorte transversale) reste inférieure à ce qui est observée dans des pays soit de même niveau de développement économique soit dont les dépenses publiques pour le secteur sont au même niveau qu'à Djibouti.

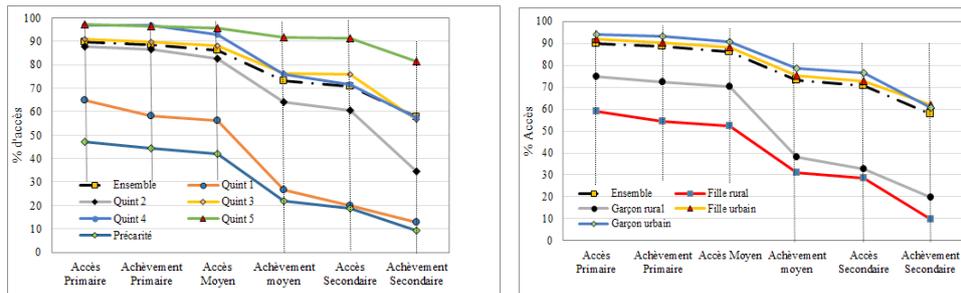
Deux éléments autour de l'accès à l'école sont à signaler : i) suite à des consignes administratives plus strictes pour l'inscription scolaire, on enregistre une baisse sensible des effectifs accédant en 1ère année primaire lors des années 2015 et 2016, qui pénalise notamment les enfants de milieux défavorisés. Mais ii) des assouplissements notables permettent alors une remontée forte du nombre des inscriptions, ce qui suggère que l'accès à l'école aurait pu, en 2019, atteindre le chiffre de 95 %. Il conviendra d'examiner dans quelle mesure les nouvelles dispositions ont structurellement permis des progrès durables dans l'accès à l'école (au bénéfice des enfants de milieu modeste) ou bien s'il s'agit d'un phénomène transitoire de compensation. Mais outre les évolutions positives (récentes) en matière d'accès, les progrès globaux réalisés résultent aussi d'améliorations dans les paramètres de flux (rétentions et transitions) sur l'ensemble de la carrière des élèves ; et cela est aussi un point positif.

* Les analyses ont toutefois déterminé que les points cruciaux auxquels se structurait la sélection numérique dans l'enseignement de base en 2018 étaient i) (avant confirmation que ce n'est plus vraiment le cas) l'accès à l'école et ii) la rétention au cours du cycle moyen, la rétention dans le primaire et la transition primaire-moyen ne contribuant que très peu à la sélection numérique globale. Au-delà, la sélection s'installe au cycle secondaire, mais notamment dans la diversité des filières (CAP, Bac Pro et Bac général) et ultérieurement dans le supérieur, notamment via le dispositif d'accès sélectif aux différentes filières.

* C'est sur les segments du système caractérisés par des différenciations dans les carrières des élèves que les disparités sociales s'installent. Ainsi, les disparités sociales sont-elles modérées dans la rétention au primaire et dans la transition, car les flux sont proches de l'universel. Au début du cycle moyen, les abandons concernent environ 15 % de la cohorte. On observe alors que si la proportion des abandons n'est que de 4 % dans le quintile le plus favorisé (Q5), elle est de 53 % dans le quintile le plus pauvre (Q1), et de 22 % dans le quintile Q2 (une situation très difficile pour le quintile le plus défavorisé).



* Compte tenu des caractéristiques structurelles du pays, le milieu géographique (urbain/rural), la région, la pratique de la transhumance ou le niveau de vie des ménages font des différences notables dans les carrières scolaires individuelles (c'est moins le cas du genre).



Mais un aspect important à considérer est que ces variables sociales sont structurellement liées entre elles et qu'il convient d'identifier leurs incidences spécifiques effectives. En démêlant ces incidences croisées, on identifie qu'une part importante des disparités géographiques renvoient en fait aux caractéristiques de pauvreté des populations, et en fait même à la situation de pauvreté extrême dont l'incidence i) est forte à Djibouti ii) avec des implications spécialement fortes sur les scolarisations. Ce résultat a une grande portée si on veut agir pour la réduction des disparités à l'école ; viser les territoires via par exemple la gratuité des manuels scolaires aux ruraux n'est pas pertinente, notamment parce qu'on exclut les populations pauvres urbaines. Au total, il paraît pertinent de cibler les actions i) sur les segments du système où elles disparaissent se constituent et ii) sur les personnes les plus affectées (souvent les plus pauvres), plus que sur les territoires.

* La sélection identifiée dans l'accès et le cours des carrières scolaires dans le système éducatif ont comme conséquence qu'un certain nombre de jeunes, soit n'ont pas accès à l'école, soit sont amenés à l'abandonner de façon trop précoce, avant leurs 16 ans ou sans l'achèvement du cycle moyen. La politique éducative est convoquée i) pour que les dispositions soient prises pour éviter dans l'avenir ces exclus de la scolarisation et ii) pour que les jeunes adultes qui en ont été victimes puissent bénéficier de mesures qui les équiperaient pour une meilleure insertion sociale et économique.

* Les jeunes actuellement touchés par cette exclusion trop précoce des services éducatifs sont environ 25 000, soit 19 % de leur génération. Mais cette proportion est de 57 % chez les ruraux et de 65 % chez les jeunes issus du quintile de niveau de vie le plus pauvre. Pourtant, eu égard à la répartition spatiale des populations, c'est à Djibouti-ville qu'est le plus grand nombre (17 000) de jeunes concernés. La politique pour les enfants non scolarisés devra se structurer autour de cette double réalité.

* D'ici 2030, on compte qu'en absence de mesures ciblées, le nombre des adultes analphabètes (15-49 ans) serait compris entre 75 et 80 000 et qu'il conviendrait être capable d'alphabétiser au moins 50 000 d'entre eux pour assurer l'ODD4 sur ce plan. Il s'agit d'un défi assez considérable ; et l'expérience internationale suggère que ce sera difficile à réaliser, compte tenu i) des nombres, ii) de la nécessité de trouver les dispositions pédagogiques et organisationnelles efficaces (car il ne s'agit d'avoir des actions, il faut qu'elles produisent des résultats) et iii) de mobiliser des ressources nécessaires.

3. Les dépenses, les coûts et le financement des services éducatifs

* Le premier point concerne les évolutions relativement détaillées des dépenses publiques exécutées du secteur en distinguant i) celles relatives au MENFOP et celles relatives au MENSUR, ii) les dépenses courantes et les dépenses d'investissement. Notons en premier lieu que les dépenses courantes du MENFOP dépassent de façon notable (de 25 % en 2018) le montant de son budget car les indemnités de logement (dont on sait qu'elles constituent une proportion significative de la rémunération des personnels de l'Éducation Nationale) sont comptabilisées ailleurs dans le budget de l'État.

De manière générale, on retrouve alors l'incidence des évolutions identifiées au chapitre 1 au plan des finances publiques,

avec un assez net tassement des dépenses courantes d'éducation (en valeur monétaires courantes) sur la période récente. On mesure aussi que cela touche de façon assez homogène les deux départements ministériels, la part du MENSUR dans les dépenses courantes du secteur valant en moyenne environ 22 %. Cela dit, du fait qu'il a été constaté que les dépenses de l'Université étaient en réalité assez sensiblement supérieures à la dotation budgétaire en 2018 (et que c'était une situation récurrente), c'est plutôt sur un chiffre de 25 % sur lequel il convient de tabler pour évaluer le poids de l'enseignement supérieur. Enfin, notons que les dépenses courantes ont représenté près de 90 % des dépenses totales du secteur sur les années récentes.

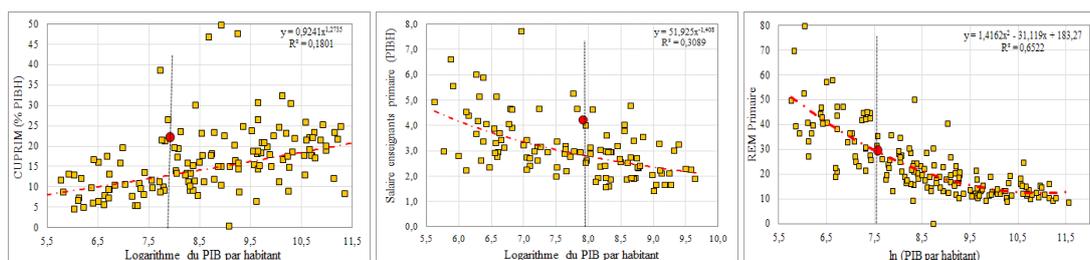
* Le rapport propose des informations sur les dépenses des familles pour l'éducation de leurs enfants. De façon globale pour l'ensemble des types de dépenses considérées, l'ensemble des niveaux d'études, le secteur public et privé ainsi que pour toutes les catégories de familles, la dépense privée moyenne est de 28 500 FD sur l'année, mais elle est de 26 800 FD pour les élèves scolarisés dans le public et de 81 200 dans le privé. On constate une forte croissance avec le niveau d'études, de 16 300 FD dans le primaire à 26 400 dans le Moyen, 44 300 dans le secondaire et 66 500 FD dans le supérieur. Par ailleurs, avec 35 % des dépenses, on observe que les transports en sont le premier poste, suivi des dépenses pour les livres et fournitures scolaires (22 %). On mesure aussi que le niveau de richesse de la famille exerce une incidence notable sur les dépenses d'éducation, avec un montant de 6 900 FD pour le premier quintile à 36 900 FD pour le cinquième. Enfin, en consolidant les dépenses d'éducation engagées par les familles pour la scolarisation de leurs enfants, on aboutit à un montant agrégé de l'ordre de 3,5 milliards de FD pour l'année 2018, ce qui représente 19 % des dépenses publiques pour le secteur.

* Mais une part importante du chapitre s'appuie sur une reconstitution du budget du MENFOP et du MENSUR pour l'année 2018. On examine ainsi l'utilisation des personnels enseignants et non-enseignants dans les établissements par niveau d'études et dans les services centraux/décentralisés, auquel on affecte les valeurs de leurs salaires et des primes ; on intègre aussi à ce cadre, les dépenses de biens & services et celles à caractère social. Ceci permet d'identifier les montants des ressources affectées à chaque niveau d'éducation, ainsi que de permettre une mesure précise des coûts unitaires de scolarisation et de les relier aux facteurs de l'organisation scolaire qui en rendent compte.

* Concernant la distribution des masses financières par niveau d'études, la part principale est pour le primaire qui reçoit 30 % du total, suivi du moyen avec 25 %, du supérieur (hors recherche) qui en obtient 23 % et du secondaire qui obtient 21 % des ressources du secteur. La comparaison internationale montre, que par rapport à des pays de même niveau de PIB/habitant, il y aurait un sous-financement relatif du primaire (30 % contre une référence de 38 %) mais un sur-financement relatif du secondaire (21 % contre référence à 17 %) et du supérieur (23 % contre une référence de 18 %).

* Concernant la mesure des coûts unitaires, les coûts unitaires sont croissants avec le niveau éducatif, de 108 000 FD au primaire à 130 000 FD au Moyen, 175 000 FD au secondaire général et à 362 000 FD dans le supérieur. Mais, il est par ailleurs estimé que les coûts du professionnel sont sensiblement plus élevés (surtout au secondaire, +87 % pour l'ETFP par rapport au général), et que les coûts unitaires du supérieur sont très variables selon la filière suivie avec une estimation de 159 000 FD en droit/économie, 394 000 FD à l'IUT, 430 000 FD en lettres/sciences humaines et 577 000 FD en sciences). Il est estimé par ailleurs que la dépense/étudiant à l'étranger sur financement national est de 1,5 million de FD.

* Mais ces coûts unitaires apparaissent notablement plus élevés que ceux constatés dans des pays de même niveau de développement économique. Ainsi le coût unitaire du primaire est-il estimé représenter 23 % du PIB/habitant contre une référence de 13 % ; les chiffres correspondants sont respectivement de 27 et 17 % au moyen, de 37 et de 24 % au secondaire et de 75 et 42 % pour le supérieur à Djibouti.



* Concernant enfin les facteurs qui expliquent le niveau des coûts unitaires de scolarisation, sont principalement le niveau de rémunération des personnels (notamment enseignants) dans le pays et l'intensité avec laquelle ils sont utilisés (dont le nombre d'élèves qu'ils ont en moyenne en charge et le nombre des heures qu'ils travaillent). Il ressort clairement des analyses que si les coûts unitaires de scolarisation sont élevés à Djibouti, c'est très peu parce que les enseignants seraient utilisés de façon moins intense, c'est de façon claire parce que leur niveau de rémunération est en moyenne très au-dessus de celui constaté en moyenne dans les pays de développement économique comparable. Et il est estimé que la prime de logement porte une part de responsabilité particulière à cet égard, le niveau élevé des salaires dans le pays venant en second.

4. Efficacité interne et qualité des services éducatifs offerts

* Depuis 15 ans, la fréquence des redoublements en cours de cycle est assez faible, alors que les redoublements sont nombreux dans la dernière année du cycle. Sur ce plan, c'est plutôt la stabilité qui prime. En revanche, les abandons en cours de cycle ont beaucoup diminué. Ceci vaut au primaire (8 % en 2006, 3 % en 2019), mais surtout au moyen, où le chiffre passe de 32 % à 11 % de 2006 à 2019. En dépit de cette baisse, ces 11 % d'abandons en début de moyen indiquent le besoin de progresser encore. Au secondaire, les abandons en cours de cycle sont en augmentation, suggérant des progrès à faire dans l'orientation des élèves après le BEF.

* Sur la base d'estimation du savoir-lire chez les adultes [20-25 ans] et de la comparaison de cette statistique dans de nombreux pays (statistique qui est bien corrélée avec les mesures directes des acquis au primaire), il ressort que le niveau des apprentissages au primaire à Djibouti est notablement inférieur à celui estimé en moyenne pour les pays ayant le même niveau de PIB/habitant.

* Un dispositif national d'évaluation des acquis des élèves a été mis en place en fin de 2ème et 5ème année primaire (OTI). Celui de 2ème année a à priori une visée formative pour des activités remédiatrices, mais cela ne semble pas se révéler efficace ; celui de 5ème année est de nature sommative et vise à réguler l'accès au moyen. Un certain nombre d'élèves redoublent pour améliorer leur score, mais in fine presque tous les élèves ont accès au moyen. La distribution des scores montre i) une très forte dispersion des scores individuels, ii) des différences très substantielles du score moyen entre écoles et iii) que plus/moins un quart des élèves a un niveau bas/très bas.

* Il est dommage (et symptomatique) que le ministère n'utilise pas les scores aux OTI pour évaluer, non seulement les élèves, mais aussi le fonctionnement du système, en interrogeant pourquoi la variabilité des scores est aussi large, pourquoi les différences inter-écoles le sont aussi et pourquoi autant d'élèves ont des résultats aussi faibles. Pour rendre compte de la variabilité du score des élèves, nous disposons i) de certaines caractéristiques des élèves (pas leurs capacités cognitives/émotionnelles personnelles) et ii) des modes formels d'organisation de l'école où ils ont été scolarisés (pas les pratiques/comportements des acteurs de ces écoles).

* La modélisation du score OTI montre que les caractéristiques des élèves et des écoles ont ensemble une incidence notable (40 %) sur le score, mais que les deux autres variables, non-observables, jouent aussi un rôle important. Concernant les élèves, on identifie un écart faible selon le genre, des différences urbain-rural, mais qui tiennent totalement à la dis-

tribution du niveau de vie des populations. Il en est pour partie de même des différences entre régions qui tiennent pour plus de moitié à l'effet niveau de vie ; restent toutefois des écarts notables entre Djibouti qui vient en tête et Obock en dernier. On note que le niveau de vie exerce un impact, brut et net, notable. Enfin, les élèves plus âgés lorsqu'ils valident les OTI y ont des scores notablement plus faibles.

Concernant les caractéristiques du contexte scolaire, les modes de groupement d'élèves (simple/double flux, temps plein) ont très peu d'incidence, de même que le niveau formel de diplôme des enseignants. Il n'est pas de même de la taille de l'école, avec une incidence assez négative des grands établissements, sachant que de façon partiellement compensatoire, les rapports élèves-enseignants inférieurs à 25 ne sont pas favorables aux apprentissages, alors qu'il n'y a pas vraiment de différences significatives pour des valeurs de 30 à 50 élèves. Enfin, on note que les élèves du privé ont des résultats très supérieurs à ceux du public, mais que plus de la moitié du différentiel tient aux caractéristiques sociales meilleures des élèves des écoles privées ; l'écart reste toutefois significatif après les avoir contrôlées.

* Les analyses sur la qualité ciblent aussi le niveau moyen pour lequel ont été identifiés des abandons notables en début de cycle et de fortes disparités au niveau du BEF. Dans cette perspective, il a été possible d'examiner les facteurs associés i) à des scolarités perturbées en début de cycle (redoublement et abandon) et ii) à la note obtenue au BEF et la situation de réussite/échec à cet examen. Pour ces deux domaines d'analyse, la modélisation a identifié en quoi la performance constatée était affectée i) par les caractéristiques de l'élève, ii) celles de l'établissement dans lequel il a été scolarisé et iii) le niveau de ses acquis scolaires en fin du primaire (OTI). Les résultats globaux sont très clairs et, dans une large mesure, convergents, à savoir que les résultats au BEF mais aussi, avec une intensité un peu moindre, les risques de carrière scolaire perturbée, dépendent beaucoup plus du score en fin de primaire que des caractéristiques des élèves où de celles du contexte où ils ont été scolarisés au moyen. Les difficultés identifiées au niveau moyen sont très dépendantes des lacunes scolaires des élèves lorsqu'ils abordent ce cycle d'études. Cela dit, le cycle moyen porte forcément aussi une part de responsabilité, car il n'a pas pris suffisamment la mesure de cette situation en fonctionnant « comme si » tous les élèves qu'ils accueillent avaient plus ou moins acquis les compétences visées au primaire, ce qui n'est pas le cas pour une proportion notable d'entre eux.

* Enfin, il est montré que si la qualité du système éducatif dépend des ressources moyennes qu'il mobilise et des modes généraux d'organisation pour les mettre en œuvre, les résultats se construisent au niveau des divers établissements qui le composent. Avec cette grille de lecture du système, on identifie i) que si les ressources sont raisonnablement bien distribuées entre établissements au niveau primaire, c'est moins le cas au niveau moyen et ii) qu'il existe une forte hétérogénéité au plan des pratiques et comportements des acteurs locaux pour transformer les ressources mobilisées localement en apprentissage chez les élèves, et que cela est fortement préjudiciable pour les élèves. Les analyses soulignent que la gestion/pilotage pédagogique est identifiée comme très défailante, en particulier au niveau primaire.

* Au total, le chapitre qualité est fourni en analyses et résultats, et il importera qu'ils soient utilisés dans les réflexions, les politiques éducatives et les actions concrètes nécessaires i) pour améliorer la qualité du système, notamment dans le couple primaire-moyen, et ii) pour adopter des dispositions de pilotage plus fonctionnelles basées sur les résultats effectivement obtenus et sur la chaîne de responsabilité des acteurs qui contribuent à ces résultats.

5. Efficacité externe de l'éducation, marché du travail et situation des enseignements techniques et supérieurs

* L'éducation vise à la fois le développement individuel et la production de capital humain pour l'individu/société. La notion de capital humain voit l'éducation comme un « investissement », dans lequel il y a des coûts lorsque les individus, jeunes, sont scolarisés, et des bénéfices sociaux et économiques dans leur vie adulte. Du préscolaire au moyen, on cible développement personnel, couverture universelle et apprentissages fondamentaux, alors que les segments terminaux du système ciblent aussi la pertinence pour l'emploi.

* Le début du chapitre porte sur les impacts sociaux de l'éducation lors de la vie adulte des individus. L'EDAM n'est pas riche sur ce plan, mais on a pu identifier i) que l'éducation avait une incidence majeure sur la réduction du risque de pauvreté, ii) que le niveau d'études des mères (surtout avec des études secondaires ou supérieures) était associé à une baisse du nombre de leurs enfants et iii) que les femmes plus éduquées avaient tendance à mieux agir pour leur santé et celle de leurs enfants.

* Les travaux descriptifs/analytiques sur le marché du travail djiboutien ont montré en premier lieu que la quasi-absence des secteurs agricole et manufacturier dans le pays fait que les emplois sont (très) rares sur le marché du travail djiboutien. Ainsi, parmi les (20-59 ans non scolarisés) trouve-t-on que seuls 32 % des individus ont une activité rémunérée, 15 % avec un emploi moderne, 17 % dans l'informel. Dans la concurrence inhérente à cette situation, les individus plus éduqués et les hommes s'en tirent beaucoup mieux. Mais on note que les disparités selon le genre i) ont tendance à se réduire avec le temps et ii) sont beaucoup plus faibles dans les groupes très éduqués. Mais l'expansion du système éducatif sur les 15 dernières années, associée à une croissance faible des emplois modernes, ont fait que la concurrence s'établit à des niveaux d'études de plus en plus élevés (les titulaires du BEF avaient de bonnes chances d'avoir une bonne activité rémunérée il y a 25 ans ; ils n'en ont presque aucune aujourd'hui).

L'accès aux emplois des individus éduqués est aussi l'accès au revenu. En moyenne, le revenu moyen de ceux qui en avaient un, était, en 2017, de 850 000 FD. Entre catégories d'emplois, il variait de l'ordre de 400 000 FD pour les ouvriers non qualifiés à 1,6 million de FD pour les cadres supérieurs. Mais comme l'éducation est un fort atout pour l'accès i) d'abord à l'emploi, puis ii) à un emploi dans le secteur moderne et iii) puis aux emplois les plus rémunérés du secteur moderne, le revenu moyen s'échelonne de 500 000 FD pour les individus avec le primaire à 1,5 million FD avec la licence (plus avec mastère/doctorat), conduisant à un taux de rendement de l'éducation de 9,3 % parmi les individus qui ont un emploi. Mais la segmentation du marché du travail fait qu'un individu de mêmes caractéristiques scolaires a en moyenne un revenu de 68 % plus élevé si l'emploi occupé est dans le secteur moderne plutôt que dans l'informel ; s'ajoute à cela une « prime » additionnelle de 15 % s'il est dans le secteur public plutôt que dans le privé.

* Compte tenu du chômage fort dans le pays, un argument est de développer l'ETFP. L'expérience des 10 dernières années a montré c'était plus difficile qu'anticipé. Des efforts renouvelés ont été faits et la dynamique récente est plus encourageante. Toutefois, plusieurs obstacles semblent freiner son développement. L'un est la faible demande des élèves pour ces formations ; ceci amène souvent des études choisies par défaut et une faible motivation, ponctuée par redoublements et abandons. Un second est que l'ETFP impose une approche spécifique qui suppose flexibilité/adaptabilité dans l'offre de

formation. Un troisième est de mettre l'insertion professionnelle au cœur du dispositif, imposant de travailler étroitement avec les secteurs productifs. Tout cela suppose une «culture» particulière et une structure de gouvernance différente de celle à l'œuvre ; c'est un point important pour préparer l'avenir de l'ETFP.

Ces aspects sont d'autant plus importants à considérer que, si l'ETFP coûte cher, les performances des sortants sur le marché travail ne sont pas à la hauteur des espérances. Une enquête d'insertion réalisée en janvier 2020 montre i) que ce processus prend plusieurs années et ii) que l'insertion est souvent faible. Pour l'ensemble de l'échantillon, seuls 14 % ont eu une activité rémunérée 18 mois après les études et 26 % après 30 mois, avec des différences selon le type/spécialité d'études. Après 30 mois, la situation est spécialement faible (12 % d'activité) pour les CFP. Elle est meilleure pour les bacheliers pros (35 %), mais parmi ceux-ci, le taux d'activité n'est que de 15 % pour le tertiaire, contre 42 % pour les filières secondaires et 60 % pour celles de la restauration/hôtellerie.

* L'enseignement supérieur a connu de grand progrès au cours des 15 dernières années. Ils se mesurent à l'évolution de ses effectifs et à la construction du nouveau campus de Balbala ; mais ces deux aspects interrogent au plan stratégique. On pourrait sans doute suggérer que le concept même de campus universitaire dans sa forme traditionnelle est aujourd'hui questionné ; mais c'est au plan du contrôle des effectifs que le questionnement stratégique est sans doute plus fort.

. On en a un premier indice en constatant que si on veut l'excellence en général, cela a pris la forme de la création d'un secteur protégé qui sélectionne des étudiants qui ont de bonnes caractéristiques académiques et choisi positivement leurs études, et un secteur non protégé qui connaît davantage de difficultés, et ce d'autant qu'il est moins bien financé.

. Un second indice est que le nombre des enseignants n'a pas suivi celui des étudiants, le rapport étudiants-enseignants étant passé de 20,5 en 2009 à 32,8 en 2019, alors que le chiffre de 19 est constaté dans les pays de même niveau de développement que Djibouti.

. Un troisième indice est que le pays n'a sans doute pas été assez proactif pour faciliter le développement d'un enseignement supérieur privé qui aurait pu servir de soupape au public ; les effectifs du supérieur privé ne comptent en effet à Djibouti que 6 % des effectifs totaux contre un chiffre de 31 % pour les pays ayant le même PIB/habitant. Enfin, un quatrième indice est qu'on estime que le système d'enseignement supérieur produit près de deux fois plus de diplômés que le nombre d'emplois de cadres créés annuellement dans le pays et que parmi les 65 % qui trouvent un emploi, plus ou moins la moitié doit se contenter d'emplois assez subalternes. Au total, la (faible) gouvernance du système ne l'a sans doute pas aidé à faire les meilleurs choix stratégiques.

6. Le développement du préscolaire

Ce chapitre vise à établir un état des lieux des services préscolaires à Djibouti ; cela concerne les effectifs et la couverture préscolaire, ainsi que les modalités d'organisation des services préscolaires. En préambule, il faut noter que de nombreux aspects du préscolaire à Djibouti n'étaient jusqu'à présent pas ou peu renseignés. Une enquête a donc été menée en janvier 2020 auprès des 71 structures préscolaires du pays pour les documenter.

Le nombre d'enfants préscolarisés est en augmentation depuis une dizaine d'années : il est passé d'un peu plus de 1 000 enfants en 2009 à près de 4 400 en 2018. En rapportant ces effectifs à la population des enfants d'âge préscolaire, le taux de préscolarisation a augmenté de 3 % à 13 % au cours des dix dernières années. Avec une couverture préscolaire actuelle à 13 %, l'objectif inscrit dans le Plan d'Action de l'Éducation 2014-2016, qui prévoyait de préscolariser 17 % des enfants d'ici à 2016, n'a pas été atteint. De plus, ce chiffre reste en deçà de la moyenne des pays de même niveau de développement économique (qui s'élève à 40 %) et implique surtout que 87 % des enfants sont aujourd'hui privés de services préscolaires. La couverture préscolaire est également marquée par des disparités selon la localisation géographique des enfants et surtout par leur niveau de vie. Ainsi, en prenant en compte les situations les plus extrêmes, la probabilité d'être préscolarisé est quasiment nulle pour un enfant (que ce soit une fille ou un garçon) issu d'une famille pauvre résidant en milieu rural, alors qu'elle s'élève à 25 % pour un garçon de milieu favorisé résidant dans la région de Djibouti Ville. Si cet écart est loin d'être négligeable, ce chiffre indique aussi que la préscolarisation est globalement assez limitée, même pour les enfants qui cumulent les caractéristiques les plus favorables.

Sous le terme générique de «préscolaire», on trouve en réalité différentes formules : du privé francophone (60 % des effectifs préscolarisés), des classes préscolaires publiques (20 % des effectifs), des garderies communautaires (17 %) et du privé arabophone (4 %). Elles se distinguent par leur statut, mais se caractérisent aussi et surtout par une grande variabilité de leurs modalités d'organisation, d'une formule à une autre, et surtout au sein de chacune des formules, d'une structure à l'autre. Ceci est particulièrement visible en ce qui concerne la durée de préscolarisation qu'elles proposent (une, deux ou trois années), les modalités d'encadrement des élèves, la disponibilité des manuels et matériels pédagogiques ou encore le volume horaire annuel et les contenus des activités préscolaires. Au total, le préscolaire apparaît comme très fragmenté, sans i) qu'on sache vraiment identifier les dispositions pertinentes pour structurer l'avenir.

A ce stade, une dimension cruciale, notamment dans la perspective du développement du préscolaire dans le pays, serait d'évaluer la qualité des services actuellement offerts. Pour le faire, il faudrait disposer d'une enquête qui examinerait le degré de préparation des enfants aux apprentissages formels, au moment où ils accèdent au cycle primaire, selon qu'ils aient fréquenté ou non le préscolaire, et pour ceux qui l'ont fréquenté, selon la formule et la durée suivie, ainsi que selon les modalités formelles d'organisation des services et des approches et contenus des activités dispensées dans les différentes structures préscolaires. Ce travail pourrait fournir des éléments empiriques utiles pour mettre en place un dispositif de gestion et de suivi des services préscolaires, ainsi que pour orienter la réflexion et la prise de décision en vue du développement des services préscolaires dans le pays.

Chapitre 1 : Le contexte démographique et économique du secteur de l'éducation

Ce premier chapitre examine les éléments de contexte, économiques et sociaux, qui environnent le développement et le fonctionnement du système éducatif djiboutien. Bien qu'étant déterminés en dehors de lui, ces éléments marquent de façon notable leur empreinte sur ce qui *est fait, peut être fait* et parfois *doit être fait*, au sein du secteur de l'éducation et de la formation dans le pays. Ces éléments s'inscrivent, soit i) en amont du secteur, avec notamment des aspects démographiques, macroéconomiques et des finances publiques, jusqu'aux arbitrages intersectoriels, soit ii) en aval du secteur, avec à court terme, le marché du travail, sa force/ses faiblesses et ses segmentations, et, davantage à moyen terme, le contexte général de développement économique du pays, ses perspectives et la vision globale du pays sur ce plan. Le chapitre fournira de façon successive des informations de cadrage sur ces différents aspects.

1.1 La dimension démographique : transition démographique et population d'âge scolaire

Les données démographiques ont toujours été compliquées dans le pays, une raison pouvant tenir à l'existence de populations nomades ou ayant une activité marquée par la transhumance. Cela dit, tant les évolutions naturelles que des actions publiques visant à stabiliser ces populations font qu'il existe globalement une tendance significative au cours du temps à la réduction du nombre de ces populations dans le pays¹.

Une caractéristique importante à souligner dans la sphère de la population est sa dynamique, caractérisée notamment par l'incidence de la «transition démographique». Alors que le taux synthétique de fécondité (un indicateur qui estime le nombre final d'enfants pour une femme appartenant à une génération donnée) se situait au-delà de 5 il y a une vingtaine d'années, il se situe aujourd'hui autour de 2,3. Ceci est porteur de conséquences i) dans le court terme, avec des nombres d'enfants d'âge scolaire (6-14 ans) qui, après avoir augmenté jusque vers 2014, vont, selon les données du FNUAP, probablement rester plus ou moins stables jusque vers 2025, ii) dans une perspective plus longue, avec une tendance à la baisse de la population d'âge scolaire d'ici 2035. Dans le même temps, il est anticipé que la part de la population vivant en milieu rural, qui est aujourd'hui de l'ordre de 15 % de la population totale, puisse diminuer pour se situer autour de seulement 10 % d'ici l'horizon 2035.

Contrairement à ce qui est observé dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne où la pression démographique est intense (et souvent très intense) et où la réponse aux contraintes de nombres a tendance à mobiliser l'essentiel des énergies des systèmes scolaires, les circonstances démographiques de Djibouti sont donc globalement favorables pour le système éducatif du pays et son amélioration. Mais il faut noter que la transition démographique dans le pays est susceptible d'avoir des effets sociétaux plus larges en ce sens qu'elle est de nature à générer des effets positifs sous la forme d'un «dividende démographique» plus global, selon la formule utilisée pour les pays d'Asie il y a une trentaine d'années.

Le pays se trouve en effet dans cette période particulière (transitoire) qui suit une situation de transition démographique avec i) d'un côté, des effectifs de jeunes (choix ici de la catégorie de 5

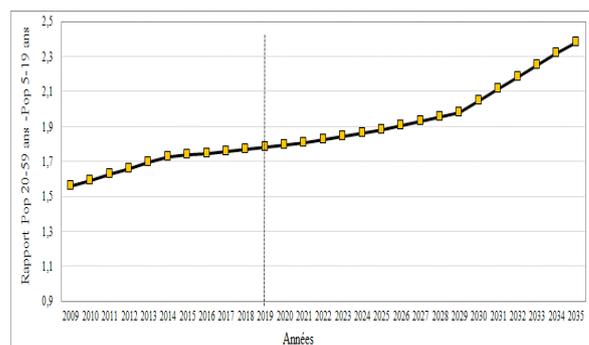
¹ Alors que ces populations n'étaient pas prises en compte dans les précédentes enquêtes de ménages conduites dans le pays, la dernière de celle-ci les a pour la première fois intégrés (EDAM 4 de 2017).

à 19 ans) qui d'abord n'augmentent plus puis diminuent et, ii) de l'autre, des effectifs d'adultes (de 20 à 59 ans), qui augmentent de façon forte car le nombre de ceux (jeunes) qui entrent dans cette tranche d'âge dépasse de beaucoup ceux (plus âgés) qui en sortent.

Cette période est potentiellement favorable tant pour la croissance économique que pour le système éducatif, car les changements dans la pyramide des âges de la population du pays impliquent qu'il y aura, en termes relatifs et pour un temps, à la fois assez peu de jeunes en âge scolaire et encore assez peu de personnes âgées qui demandent des appuis particuliers sans qu'ils ne contribuent à la production. Lors de cette période transitoire, le pays dispose en outre de nombreux jeunes adultes disponibles pour développer l'économie du pays, car le nombre des adultes (20-59 ans) augmente de façon forte du fait que le nombre de ceux (jeunes) qui entrent dans cette tranche d'âge dépasse de beaucoup celui des individu (plus âgés) qui en sortent.

Pour ce qui concerne le secteur de l'éducation-formation, il est habituel de regarder comment évolue, dans le temps, le rapport entre i) la population de 20 à 60 ans (ceux qui, au sens large, financent le fonctionnement de l'école) et ii) celle des jeunes de 5 à 19 ans (qui ont des dépenses scolaires à financer). Le graphique 1.1, ci-après, propose comment a évolué et comment est susceptible d'évoluer ce rapport sur la période 2010 à 2035.

Graphique 1.1: Évolution du rapport entre la population 20-60 ans et celle de 5-19 ans



On mesure bien que la contrainte démographique du point de vue du secteur de l'éducation se détend progressivement, mais avec une intensité substantielle, puisque de façon concomitante à l'évolution de la baisse de la population scolarisable, on observe aussi une augmentation de la population adulte qui en assure le financement. Comme cela est très apparent dans le graphique 1.1, ci-dessus, la statistique du «nombre d'adultes par enfant à scolariser» augmente de manière très significative sur la période considérée.

Il n'y a en effet seulement 1,59 adulte (20-59 ans) par jeune (5-19 ans) en 2010 (un chiffre relativement bas en termes de comparaisons internationales) et cette statistique augmente un peu entre 2010 et 2019 pour s'établir, à la date de ce rapport, à la valeur estimée de 1,79. Mais la poursuite de cette tendance est aussi anticipée pour les années à venir, le rapport de dépendance ainsi calculé pouvant s'établir au chiffre de 2,05 en 2030 et 2,38 en 2035. Cela signifie que le poids des dépenses d'éducation des jeunes sur la population adulte devrait baisser d'environ un tiers (34 %) entre 2019 et 2034. Le «moment démographique» des 15 prochaines années devrait donc être favorable pour le système éducatif du pays, tant en termes de dépenses que de potentialités pour son amélioration (en qualité, en couverture, en traitement des disparités en son sein, en pertinence pour l'emploi).

Dans une perspective de contribution au calcul d'un certain nombre d'indicateurs du système éducatif sur les 10 dernières années, nous avons fait une estimation de la population du pays, de

3 à 25 ans et par année d'âge, sur la période 2010-2019. Elle est fondée sur deux références essentielles. Conformément aux discussions avec l'Institut National de la Statistique de Djibouti (INSD) et le MENFOP, il a été retenu de considérer l'enquête EDAM comme première référence, car elle donnait une image correcte de la population au moment de l'enquête (année 2017). La seconde référence, ce sont les taux de mortalité par âge estimés par le FNUAP. La prise en compte de ces deux références, a alors permis de générer les chiffres du tableau 1.1, ci-après ; on notera que les chiffres de population par année d'âge dans l'enquête EDAM ont (comme il est habituel) fait l'objet d'un lissage.

Tableau 1.1: Estimation de la population 3-25 ans par année d'âge ; années 2010-2019

Années	Âges (années)																						
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
2010	12 686	12 619	12 536	12 552	12 449	12 424	12 334	12 274	11 982	11 234	10 296	9 666	9 253	9 225	9 115	9 006	8 937	8 852	8 767	8 682	8 597	8 512	8 427
2011	12 652	12 594	12 539	12 480	12 515	12 422	12 392	12 301	12 243	11 953	11 207	10 273	9 645	9 231	9 201	9 088	8 977	8 906	8 818	8 731	8 644	8 556	8 469
2012	12 508	12 564	12 519	12 488	12 445	12 489	12 391	12 360	12 271	12 214	11 926	11 184	10 251	9 623	9 208	9 175	9 060	8 949	8 874	8 785	8 695	8 606	8 517
2013	12 486	12 425	12 493	12 469	12 454	12 421	12 459	12 361	12 331	12 243	12 188	11 901	11 160	10 229	9 600	9 183	9 148	9 031	8 920	8 844	8 753	8 662	8 572
2014	12 485	12 415	12 357	12 445	12 438	12 432	12 392	12 430	12 333	12 304	12 218	12 163	11 878	11 137	10 205	9 575	9 156	9 120	9 003	8 891	8 814	8 723	8 642
2015	12 584	12 409	12 355	12 311	12 415	12 415	12 404	12 364	12 403	12 307	12 279	12 194	12 140	11 854	11 111	10 179	9 547	9 129	9 092	8 975	8 861	8 784	8 682
2016	12 605	12 508	12 344	12 314	12 282	12 394	12 388	12 376	12 337	12 376	12 283	12 256	12 171	12 115	11 826	11 083	10 149	9 519	9 101	9 063	8 945	8 831	8 714
2017	12 486	12 531	12 445	12 300	12 288	12 262	12 367	12 361	12 350	12 311	12 353	12 259	12 233	12 147	12 088	11 797	11 052	10 120	9 490	9 073	9 034	8 915	8 800
2018	12 510	12 415	12 468	12 401	12 272	12 270	12 236	12 341	12 336	12 325	12 288	12 330	12 237	12 209	12 120	12 058	11 764	11 020	10 090	9 462	9 044	9 004	8 885
2019	12 335	12 439	12 354	12 426	12 374	12 253	12 248	12 210	12 316	12 311	12 302	12 266	12 307	12 213	12 182	12 090	12 025	11 731	10 988	10 060	9 431	9 015	8 973

Le phénomène de transition démographique en cours est bien visible, avec par exemple, i) une stagnation globale, sur la période 2010-2019, du nombre des jeunes d'âge compris entre 3 à 10 ans et ii) une augmentation de la taille de la population des jeunes de 15 à 18 ans sur la même période de temps. Une extension de ce tableau, dans une perspective prévisionnelle suggère même que la population globale des enfants d'âge primaire (et ultérieurement pour les autres niveaux d'études) pourrait diminuer de façon non anecdotique lors des 10 prochaines années.

1.2 Pauvreté et développement humain

A côté des questions de population, les aspects de développement humain et de pauvreté sont des éléments de contexte utiles à considérer.

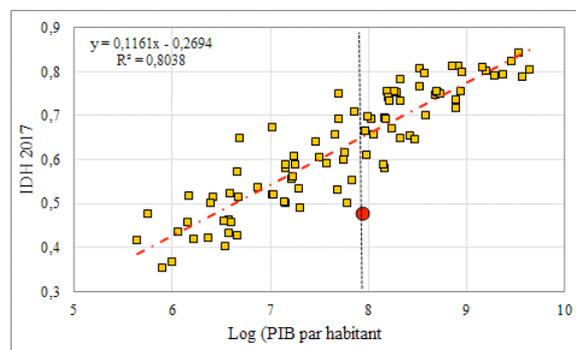
* L'Indice de Développement Humain (IDH) est une statistique globale calculée par les Nations-Unies (PNUD) dans le but d'avoir une idée de la qualité de vie moyenne de la population des différents pays. Il prend en compte trois dimensions : i) l'espérance de vie à la naissance, ii) le niveau de scolarisation évalué à partir du taux d'analphabétisme et de la fréquentation des différents niveaux du système scolaire et iii) le standard de vie, calculé à partir du produit intérieur brut (PIB) par capita, estimé en parité de pouvoir d'achat (PPA). Cet indice étant calculé chaque année depuis 1990 et en principe pour tous les pays du monde, cela permet de voir comment tel ou tel pays se situe et comment cela évolue dans le temps. La position de Djibouti sur cet indicateur n'est pas bonne, comme on peut le voir dans le tableau 1.2, ci-après.

Tableau 1.2: Valeur de l'IDH et classement de Djibouti, 2004-2018

	2004	2010	2015	2018
Valeur IDH	0,49	0,40	0,47	0,49
Classement	148 ^{ème} sur 177 pays	147 ^{ème} sur 169 pays	172 ^{ème} sur 188 pays	171 ^{ème} sur 189 pays

Avec des valeurs de l'IDH qui progressent certes de 2010 à 2019, mais qui se retrouvent cependant en 2019 au même niveau qu'en 2004, Djibouti reste toujours très loin dans le classement effectué par le PNUD. En outre, ce résultat est, dans le principe, d'autant plus préoccupant i) que le pays a globalement connu une forte croissance économique sur la période considérée et ii) que sa position, dans un espace qui croise la valeur de l'IDH et le niveau de PIB par habitant dans la période actuelle, n'est pas «confortable» dans le concert international, comme cela est clair dans le graphique 1.2, ci-après.

Graphique 1.2: Comparaison internationale de l'Indice de Développement Humain, 2017



De façon globale, la relation entre les deux grandeurs est forte et bien significative avec un coefficient R^2 de 0,80, manifestant que les pays économiquement plus développés ont une tendance forte à obtenir un IDH de valeur plus haute. Dans cet espace, on identifie bien la position très atypique de Djibouti (point rouge dans le graphique), dont la valeur de l'IDH proposée par le PNUD (0,47) est très en dessous de la ligne de tendance internationale. Si on reprend les termes du PNUD pour caractériser l'indicateur, cela suggère que *la qualité de vie moyenne de la population* du pays est inférieure à ce à quoi on pourrait s'attendre eu égard au chiffre du PIB par habitant du pays. En fait, on pourrait raisonnablement anticiper une valeur de l'IDH de l'ordre de 0,66, ce qui placerait le pays vers la 125^{ème} place, plutôt qu'à la 172^{ème}.

* Les informations comparatives sur la pauvreté vont un peu dans le même sens que celles pour l'IDH. Un indicateur intéressant à considérer dans cette perspective comparative est la proportion de la population vivant avec moins de 1,9 dollar en parité de pouvoir d'achat. Cette statistique n'est certes pas disponible pour tous les pays, mais elle l'est pour un échantillon relativement large (une soixantaine) de pays, dont Djibouti. Le chiffre brut pour le pays, mais qu'on ne peut pas interpréter directement, est que 17 % de la population vivraient en dessous de cette balise internationale. Pour pouvoir porter un jugement (ce chiffre de 17 % est-il élevé ou faible ?), la même approche que celle employée supra pour l'IDH peut être mobilisée.

Sur l'ensemble des pays, on observe que la proportion des individus vivant avec moins de 1,9 US\$ par jour est, en moyenne, d'autant plus forte que le pays a un faible niveau de développement économique et que cette proportion devient très faible lorsque le PIB par habitant est au-dessus de 5 à 6 000 USD. Par rapport à cette structure globale, on trouve que la part de la population vivant avec moins de 1,9 US\$ par jour est en moyenne de 7 % pour les pays situés

au même niveau de PIB par habitant que Djibouti. On en conclut que la dimension de la pauvreté *extrême* est environ 2,4 fois plus fréquente à Djibouti que dans les pays de même PIB par habitant. Cette situation particulière du pays est susceptible d'être liée à la faiblesse du marché du travail et à la quasi absence d'emplois dans les secteurs agricoles et manufacturier, comme cela sera évoqué au point 4 de ce chapitre, et plus en détail au chapitre 5 de ce rapport.

1.3 Les aspects macroéconomiques et budgétaires du contexte de l'éducation

1.3.1 La dimension macroéconomique globale

D'une certaine façon, l'économie de Djibouti a quelque chose de spécial, qu'il est intéressant de rappeler. En effet, l'économie du pays est dans une assez large mesure indexée sur sa situation géopolitique particulière. D'un côté, cela se décline par l'existence d'importantes bases militaires qui procurent des redevances significatives aux finances publiques et une certaine activité économique d'accompagnement ; d'un autre, la situation géographique en relation avec l'Éthiopie, pays à la fois enclavé et en fort développement économique, procure des opportunités pour des activités portuaires et d'intermédiation. Enfin, on notera que cette situation particulière est également susceptible de produire des opportunités additionnelles dans l'avenir, le pays pouvant devenir un point nodal des routes de communication entre la Chine et le continent africain, au-delà de l'Éthiopie.

Sur ce fond de carte global, le tableau 1.3, ci-après, propose les données concernant l'évolution du PIB et du PIB par habitant du pays, en valeurs courantes et en valeurs constantes, entre les années 2013 et 2019. Pour conduire l'estimation du PIB par habitant, nous utilisons la référence officielle pour la population globale du pays.

Tableau 1.3: Évolution du PIB et du PIB par habitant, 2013-2019

Années	PIB (million FD courants)	Déflateur du PIB	PIB (million FD de 2019)	Population officielle	PIB/habitant	
					FD courants	FD de 2019
2013	338 183	107,3	362 870	889 000	380 408	408 178
2014	362 087	105,9	383 450	904 000	400 539	424 171
2015	387 789	103,3	400 586	918 000	422 428	436 368
2016	416 467	103,2	429 794	933 000	446 374	460 658
2017	436 992	102,6	448 354	948 000	460 962	472 947
2018	462 272	101,3	468 282	962 000	480 532	486 779
2019*	499 139	100,0	499 139	976 000	511 413	511 413

En valeurs monétaires courantes, le PIB du pays augmente de 338,2 milliards de FD en 2013 à 499,1 milliards de FD en 2019 ; un accroissement de 47,6 % sur la période, manifestant un taux moyen annuel de croissance de 6,7 %. En appliquant le déflateur du PIB, le taux moyen de croissance en termes réels se situe à 5,5 % par an en moyenne sur la période, ce qui reste une performance tout à fait appréciable. Sur la même période, le taux moyen annuel de croissance de la population est estimée à environ 1,6 %. En conséquence, le taux moyen de croissance, en termes réels, du PIB par habitant, entre les années 2013 et 2019, s'établit à 3,8 %, sachant que si la situation actuelle semble bien marquée par une croissance soutenue, il est anticipé que les évolutions pour les dix années à venir pourraient être encore plus favorables.

1.3.2 Les ressources publiques et les dépenses de l'État

Le tableau 1.4, ci-après, présente les principales informations sur ces aspects pour la période allant de l'année 2013 à l'année 2019 (source : Ministère des Finances).

* Examinons en premier lieu les recettes de l'État. On peut noter que la capacité globale de l'État à mobiliser des ressources publiques domestiques est en moyenne sur les dernières années de l'ordre de 23,5 %, un chiffre qui est relativement standard pour des pays se situant au niveau de développement de Djibouti. En revanche, ce qui fait du pays un cas assez particulier est i) la part relativement faible (plus ou moins 15,5 % du PIB) des ressources de nature fiscale² et ii) la part très élevée des recettes publiques de nature non-fiscale. Elles représentent en effet environ 8 % du PIB et 34 % des recettes publiques totales, compensant ainsi par des revenus de rente ce que la faiblesse de son économie ne lui permet pas d'obtenir.

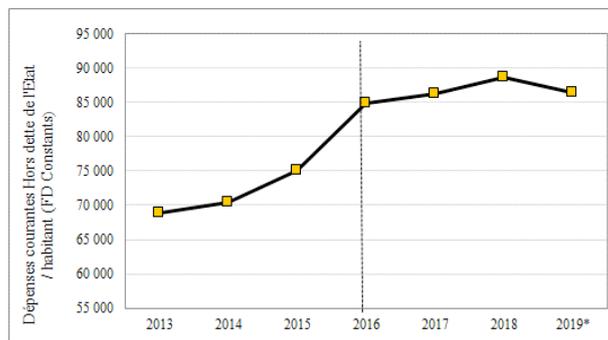
Tableau 1.4: Évolution des ressources et des dépenses publiques, 2013-2019

Années	PIB (million FD)	Recettes de l'État (million FD)							Dépenses publiques (million FD)						
		Domestiques, hors dons				Dons	Totales	% hors dons dans PIB	Totales	Capital		Courantes			
		Fiscales	Non- fiscales	Totales	% fiscales					Totales	Sur fin. extérieur	Totales	Service dette	Hors dette	Hors dette/ hab. (FD 2019)
2013	338 183			84 782		11 452	96 233	25,1 %	97 425	35 387	14 687	62 038	847	61 191	68 831
2014	362 087			74 127		13 199	87 325	20,5 %	97 222	32 656	13 288	64 566	892	63 674	70 436
2015	387 789	61 781	31 052	92 833	66,6 %	21 120	113 953	23,9 %	115 239	44 554	13 851	70 685	1 747	68 938	75 096
2016	416 467	64 894	33 671	98 565	65,8 %	14 244	112 809	23,7 %	119 781	36 768	14 595	83 013	3 807	79 206	84 894
2017	436 992	66 209	41 003	107 212	61,8 %	8 927	116 139	24,5 %	117 554	30 530	12 305	87 024	5 200	81 824	86 312
2018	462 272	69 003	37 308	106 311	64,9 %	17 619	123 930	23,0 %	134 201	42 359	25 116	91 842	6 467	85 375	88 747
2019*	499 139	74 981	39 239	114 220	65,6 %	23 342	137 562	22,9 %	139 226	47 750	25 745	91 476	7 157	84 319	86 392

* Les dépenses publiques évoluent globalement en relation avec les recettes de l'État, avec toutefois un déficit budgétaire notable au cours des dernières années, qui se manifeste par un recours à l'endettement, et corrélativement l'augmentation significative des montants budgétés pour le service de la dette. Avec des intérêts de l'ordre de 800 à 900 millions de FD au cours des années 2013 et 2014 (représentant alors seulement moins de 1,5 % des dépenses courantes de l'État), ce poste a vu son montant augmenter de façon sensible pour dépasser les 7 milliards de FD en 2019, représentant alors près de 8 % des dépenses courantes du Gouvernement. Les prévisions du Ministère des Finances sont i) que cette pression assez notable des intérêts de la dette *directe* de l'État sur les finances publiques (et sur les possibilités de financer les besoins fonctionnels de l'État) ne va pas diminuer ces prochaines années, et ii) que l'État va en outre se porter garant d'un montant croissant de dette pour des investissements faits dans le pays pour stimuler la croissance. Cette stratégie est évidemment importante pour forger l'avenir du pays ; elle comporte aussi quelques risques.

Dans la mesure où les dépenses publiques ont pour fonction d'assurer une variété de services (éducation, santé, protection, infrastructures, etc.) à la population du pays, la statistique des dépenses courantes publiques hors-dette par habitant est un indicateur qu'il est pertinent de calculer. Sur la période (2013-2016), le niveau des dépenses publiques par habitant (en valeurs monétaires constantes) augmente de façon assez nette (de 68 300 FD en 2013 à 84 900 FD en 2016). Cependant, on note que ce mouvement positif disparaît largement entre 2016 et 2019 (en relation notamment avec la baisse de la pression fiscale constaté précédemment et de l'augmentation du service de la dette), comme cela est bien visible dans le graphique 1.3.

² Le chiffre du prélèvement de ressources publiques en pourcentage du PIB ressemble en fait davantage à celui d'un pays qui aurait 1 000 USD de PIB par habitant.

Graphique 1.3: Évolution de la dépense publique courante de l'État hors dette par habitant (2013-2019)

1.3.3 La mobilisation des ressources publiques pour le secteur de l'éducation

Le tableau 1.5, ci-après, récapitule les données des lois de règlement budgétaire des années 2012 à 2018, pour les deux principales composantes du secteur de l'éducation dans le pays, à savoir i) le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFOP) et ii) le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENSUR). Le tableau incorpore aussi la prime de logement perçue par de nombreux personnels (fonctionnaires) du MENFOP, mais qui est budgétée en dehors du budget de ce département ministériel.

* Avant d'examiner le contenu de ce tableau, il importe de cibler **la situation particulière de l'Université de Djibouti**. En effet, cet établissement reçoit une subvention annuelle de la part de l'État, et celle-ci est *réputée* être exécutée. Cela dit, les montants alloués s'avérant assez significativement insuffisants pour remplir les services qui lui sont demandés, la structure dépense en fait notablement davantage. Une première raison est que l'Université collecte des frais de scolarité ; mais une seconde raison est surtout qu'elle engage des dépenses publiques qui excèdent le montant de la subvention qu'elle reçoit. Ainsi, au titre de l'année 2018, la subvention annuelle était de 2,160 milliards de FD, alors que l'établissement est estimé avoir dépensé effectivement 3,035 milliards de FD.

Tableau 1.5: Les dépenses publiques (million FD) pour le secteur de l'éducation, 2012-2018

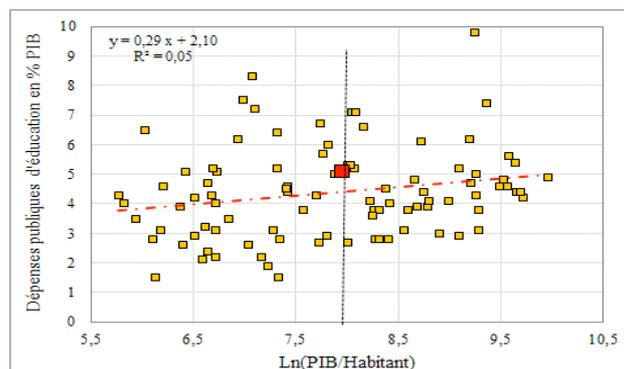
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
MENFOP	12 124,6	13 328,0	13 302,8	15 922,9	15 886,5	21 279,8	18 208,2
Dépenses Courantes	10 995,9	11 233,4	12 662,8	13 940,9	14 679,7	15 811,5	15 525,6
/ budget MENFOP	8 802,6	8 992,7	10 137,0	11 160,2	11 751,6	12 657,7	12 428,8
Primes de logement	2 634,8	2 728,1	2 829,5	2 898,4	3 016,0	3 153,8	3 096,8
Dépenses Capital /budget National	1 128,7	2 094,6	640,0	1 982,0	1 206,8	5 468,3	2 682,6
MENSUR	3 154,60	3 546,00	3 952,70	4 095,50	4 133,00	4 199,30	4 625,00
Dépenses Courantes	3 046,10	3 019,60	3 812,40	3 871,00	3 899,00	4 060,40	4 336,50
Dépenses Capital /budget National	108,5	526,4	140,3	224,5	234	138,9	288,5
Ensemble dépenses publiques nationales d'éducation	15 279,20	16 874,00	17 255,50	20 018,40	20 019,50	25 479,10	22 833,20
Dépenses Courantes	14 042,00	14 253,00	16 475,20	17 811,90	18 578,70	19 871,90	19 862,10
Dépenses en Capital /budget National	1 237,20	2 621,00	780,3	2 206,50	1 440,80	5 607,20	2 971,10
Dépenses Publiques Education totales en % PIB	4,9 %	5,0 %	4,8 %	5,2 %	4,8 %	5,8 %	4,9 %
Dépenses Publiques Courantes Education en % Dépenses courantes de l'Etat	22,6 %	23,0 %	25,5 %	25,2 %	22,4 %	22,8 %	21,6 %

Dans ces circonstances, et dans la mesure où nous ne disposons pas des dépenses effectives sur l'ensemble des années considérées (de 2012 à 2017), nous avons opté i) pour présenter la première ligne des dépenses courantes et des dépenses totales du MENSUR sur la base de la subvention de l'Université (ce qui permet tout de même une certaine vision évolutive), et ii) pour présenter sur une seconde ligne les valeurs effectives pour la seule année 2018³.

Les chiffres des dépenses étant bien documentés en évolution pour les deux grands blocs du secteur de l'éducation, il est pertinent de les confronter i) avec les chiffres de la richesse nationale (PIB/habitant) pour évaluer ce qui est souvent nommé d'effort du pays pour le financement public de son système d'éducation et ii) avec les ressources budgétaires de l'État, faisant alors davantage apparaître le degré de priorité du pays pour son système éducatif.

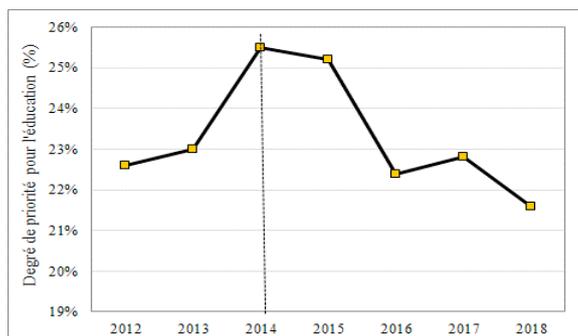
* Sur le premier point, on constate que la dépense publique totale d'éducation se situe autour de 5 % du PIB tout au long de la période considérée. Ce chiffre est certes inférieur aux 8,5 % du PIB constaté pour le pays au milieu des années 2000, mais il reste toutefois plutôt au-dessus de l'effort consenti en moyenne par les autres pays du monde situés au même niveau de développement que Djibouti, comme en atteste le graphique 1.4, ci-après (la référence se situant autour de 4,3 %).

Graphique 1.4: Comparaison internationale de l'effort budgétaire public pour l'éducation



* Sur le point de la Priorité pour l'éducation, on examine la part de l'éducation dans les dépenses de l'État et, de façon plus spécifique, souvent la part des dépenses courantes d'éducation dans les dépenses publiques courantes globales. Si on examine en premier lieu l'évolution de la valeur numérique de cette statistique, on note i) qu'elle se situait autour de 24/25 % au milieu des années 2000 et ii) que sur la période, après avoir atteint 25,5 % en 2014, elle baisse de façon assez sensible depuis, comme en atteste le graphique 1.5, ci-après.

³ Sachant que cela a forcément des implications sur les valeurs correspondantes pour l'ensemble du secteur.

Graphique 1.5 : Évolution de la priorité pour l'éducation sur dépenses courantes, 2012-2018

Il est vrai que la situation n'est pas en soit alarmante dans la mesure où le chiffre de référence internationale de cette statistique, pour un pays situé au niveau de développement de Djibouti, est de l'ordre de 22 %. Il reste tout de même que la tendance sur les quatre dernières années manifeste que la concurrence budgétaire entre les différents usages des ressources publiques devient plus intense et que la priorité pour le secteur s'étiole un peu.

1.4 Un marché du travail difficile, mais des perspectives d'évolution à considérer

Comme cela sera examiné avec beaucoup plus de détails et d'analyses dans le chapitre 5 de ce rapport, le marché du travail n'a pas été favorable à l'insertion des formés du système au cours des dernières années.

* Une première caractéristique de la faiblesse du marché du travail national est d'ordre numérique, avec un nombre d'emplois qui a été très inférieur au nombre des adultes en quête d'une activité rémunérée au cours des dernières années. Ceci est associé sans doute de façon assez intense à la structure très particulière de l'activité au sein de la population active du pays :

- On note en premier lieu, que le secteur primaire (agriculture, sylviculture, élevage, pêche) n'occupe qu'une proportion infime de la population active (moins de 2 %), alors qu'il est estimé (par le BIT) que les pays situés au même niveau de développement économique que Djibouti ont en moyenne 35 à 40 % de leur population active dans ce secteur d'activité.
- En second lieu, élément complémentaire «aggravant», on note aussi que le secteur manufacturier serait de l'ordre de 16 % dans les pays de PIB par habitant comparable à Djibouti, alors que ce secteur est presque absent dans le contexte djiboutien.

Alors que la faiblesse du secteur agricole dans le pays s'explique de façon plausible par la très faible proportion des terres arables (moins de 1 %), la faiblesse du secteur manufacturier peut pour sa part s'expliquer, certes par des raisons de compétences professionnelles, mais aussi et surtout, par le fait que le niveau des salaires dans le secteur moderne de l'économie à Djibouti constitue un handicap très significatif à sa compétitivité internationale.

Ces attendus contribuent à ce, qu'en 2017, on ne compte qu'environ un tiers (32 %) des adultes de 20 à 59 ans qui exercent une activité rémunérée, sachant que la proportion de ceux-ci est respectivement de 15 et 49 % pour les femmes et pour les hommes ; la faiblesse globale du marché du travail ayant comme conséquence de défavoriser significativement les femmes.

* Une seconde caractéristique de cette faiblesse d'ensemble du marché du travail à Djibouti dans la période actuelle tient au fait que, parmi ceux et celles qui ont effectivement une activité

rémunérée, il s'agit pour un peu plus de la moitié d'emplois assez mal rémunérés et sans protection sociale. Seuls 15 % des individus de 20 à 59 ans ont un emploi de *bonne qualité*, avec une prédominance de l'emploi public dans cette catégorie.

Mais on observe aussi que seulement 17 % des individus de 20 à 59 ans ayant un emploi dans le secteur de l'emploi informel ; ce chiffre est considéré comme globalement (très) faible. La faiblesse du secteur agricole porte, comme cela a été noté plus haut une «responsabilité numérique», mais il convient de noter aussi que le développement du secteur informel non agricole repose sur la disponibilité de compétences pratiques («professionnelles» au sens large) sur le marché, et ii) que les activités de formation professionnelle ont traditionnellement été très réduites dans le pays ; la responsabilité du système éducatif sur ce plan peut donc légitimement être invoquée. La prise de conscience effective de l'existence de lacunes significatives dans la stratégie de formation du capital humain du pays sur ce point existe de façon manifeste mais, est finalement assez récente, l'accent ayant traditionnellement été mis sur la formation générale.

Dans le contexte général d'un marché du travail qui a une dimension duale assez marquée, on note l'existence de logiques différentes avec la prévalence globale de la régulation par les quantités plutôt que par les prix. Le niveau de rémunération des salariés du secteur de l'emploi moderne étant de façon structurelle très au-dessus de ce que serait le salaire d'équilibre sur le marché global, d'une part, cela nuit à ses potentialités de développement et d'autre part, cela exacerbe la concurrence pour y accéder et profiter de cette rente de situation.

Avec ces circonstances, les individus plus éduqués ont clairement de meilleures chances d'accéder à un emploi, en général et à un emploi dans le secteur moderne en particulier, mais la croissance relativement faible du nombre des emplois dans le secteur moderne, associée à une expansion significative du système éducatif au cours des 15 dernières années, a ainsi eu comme conséquence que la concurrence s'établit à des niveaux d'études de plus en plus élevés. Alors que le moyen, et même le primaire, avaient de la valeur sur le marché du travail il y a 25 ans, ce n'est plus du tout le cas aujourd'hui. La valeur de ces diplômes initiaux réside aujourd'hui, non plus en elle-même, mais dans l'option qu'elle ouvre pour l'accès à des niveaux plus élevés (secondaire et surtout supérieur) qui, eux (surtout le supérieur), ont aujourd'hui une bonne valeur sur le marché du travail.

Mais ces réflexions sont indexées sur la situation actuelle (et son évolution au cours des quinze ou vingt dernières années) de l'économie et du marché du travail dans le pays. Cela dit, et comme cela a été explicité dans l'introduction à ce chapitre, des évolutions significatives sont attendues dans l'économie du pays, avec des options stratégiques envisagées dans cette perspective. Pour que le système éducatif évolue favorablement, une stratégie «macro» pour le système éducatif est sans doute de tabler en parallèle sur un double objectif :

- i. Le premier objectif concerne **les besoins du fonctionnement «domestique» de l'économie nationale**. L'objectif sera sans doute d'améliorer la qualité et l'équité de son fonctionnement ordinaire ; mais il sera aussi mieux d'indexer son fonctionnement sur les besoins du marché du travail, c'est-à-dire de définir des modalités opérationnelles qui conduiraient à des effectifs significativement accrus dans la formation professionnelle, d'une part, et transformeraient ces services pour qu'ils répondent au mieux à ses objectifs centraux qui sont l'insertion effective des sortants dans l'emploi, d'autre part. Cela demandera la poursuite et l'approfondissement des efforts entrepris depuis quelques années, notamment en assurant la qualité professionnelle des compétences produites, ainsi qu'en introduisant

des dispositions plus fortes concernant à la fois la gouvernance globale du sous-système d'ETFP et celle des différents établissements qui le composent⁴.

- II. Le second objectif concerne **l'inscription du fonctionnement du système éducatif national d'une part, dans la dynamique du contexte économique régional** et mondial et d'autre part, dans les options stratégiques retenues par le pays dans le cadre de sa vision 2035. L'idée est sans doute que Djibouti ne se contente pas de tableur sur sa situation géographique pour en profiter «platement», mais sache y être un acteur fort qui maximise la valeur ajoutée qui peut être produite localement dans ce contexte. Les compétences de ces derniers acteurs ne sont pas les mêmes que celles dont il s'est agi au point précédent ; mais elles sont très importantes et elles doivent être construites. Le système éducatif du pays aura potentiellement un rôle crucial à jouer en la matière pour transmettre la culture et les techniques associées à ces nouveaux métiers. Des compétences, notamment en langues (anglais en particulier, arabe), en informatique et nouvelles technologies, en techniques de communication, en fonctionnalités gestionnaires, en suivi et évaluation, sont concernées dans cette perspective.

⁴ Cela peut aussi impliquer qu'au-delà de la formation des compétences, des efforts soient faits du côté des entreprises pour améliorer leur fonctionnement et stimuler leur productivité ainsi que leur compétitivité.

Points saillants du Chapitre 1: Le contexte démographique et économique du secteur de l'éducation

Ce chapitre examine les éléments de contexte qui ont une incidence sur le secteur de l'éducation-formation à Djibouti. Ils se situent i) en amont du secteur, pour les aspects démographiques, macroéconomiques et des finances publiques, et ii) en sont aval, avec le marché du travail, et le développement économique du pays et ses perspectives.

* Dans la sphère de la population, la dynamique est portée par l'incidence de la «transition démographique». Alors que le taux synthétique de fécondité se situait au-delà de 5 il y a une vingtaine d'années, il se situe aujourd'hui autour de 2,3. Il est attendu que les populations d'âge scolaire restent plus ou moins stables jusque vers 2025, et puissent avoir tendance à diminuer d'ici 2035. Dans le même temps, il est anticipé que la part de la population rurale (15 % de la population totale en 2019) soit proche de 10 % d'ici 2035. De façon globale, le pays se trouve dans une période (transitoire) très favorable avec i) d'un côté des effectifs de jeunes qui d'abord n'augmentent plus, puis diminuent et, ii) de l'autre, des effectifs d'adultes (20-59) qui augmentent de façon forte, car le nombre de ceux (jeunes) qui entrent dans cette tranche d'âge dépasse de beaucoup ceux (plus âgés) qui en sortent. Cela dit, on mesure aussi que la fréquence de la pauvreté extrême (moins de 1,9 USD/jour) est 2,4 fois plus grande à Djibouti qu'en moyenne dans des pays de niveau de PIB par habitant comparable. Un aspect à se souvenir dans les politiques éducatives (et sociales) futures du pays.

* Au plan macroéconomique, le PIB du pays a connu une forte croissance de 2013 à 2019. En termes réels et, compte tenu de la croissance démographique le PIB/habitant a progressé au rythme de l'ordre de 4 %/an sur la période ; les évolutions attendues sur les 10 prochaines années sont encore plus favorables.

* Les recettes de l'État restent stables (~23,5 % du PIB), une valeur standard pour les pays de même PIB/tête que Djibouti. Mais le pays est un cas particulier du fait de i) la part faible (15,5 % du PIB) des ressources fiscales, et ii) la part élevée de la composante non-fiscale (elle compte pour 8 % du PIB et 35 % des recettes publiques), les revenus de rente compensant ce que la faiblesse de son économie ne lui permet pas aujourd'hui d'obtenir.

* Si, au total, la situation des recettes publiques est satisfaisante, celle côté dépenses est plus délicate. En effet, si les dépenses ont globalement évolué en relation avec les recettes de l'État, un déficit budgétaire notable a parfois été identifié, avec recours à l'endettement et augmentation notable du service de la dette. Ainsi les intérêts payés sont passés de 800 millions de FD en 2014 (moins de 1,5 % des dépenses courantes de l'État), à plus de 7 milliards de FD en 2019 (près de 8 % des dépenses courantes). Le Ministère des Finances n'anticipe pas que la pression des intérêts de la dette sur les finances publiques diminue ces prochaines années. La statistique des dépenses courantes publiques hors-dette par habitant (la capacité des dépenses publiques à assurer les services à la population du pays, a bien augmenté entre 2013 et 2016, mais ce mouvement positif a largement disparu sur les années récentes.

* Dans ce cadre contraint, l'éducation a du mal à maintenir ses positions. En effet, la part de l'éducation dans les dépenses courantes de l'État a diminué pour passer de 25,5 % en 2014 à 21,6 % en 2019. Quant à la part des dépenses publiques d'éducation en % du PIB, elle s'est maintenue proche de 5 % ces dernières années ; elle était de 8,5 % du PIB dix ans avant. Ces chiffres manifestent une érosion de sa position budgétaire au sein des priorités de l'État (sans toutefois que Djibouti soit en retard par rapport aux pays de même niveau de PIB/habitant. On peut toutefois noter que l'année 2019 est la première pour laquelle il y a eu une baisse des dépenses courantes du MENFOP et du secteur en valeurs nominales.

* Le marché de l'emploi de Djibouti est spécialement difficile. Sa première faiblesse tient au nombre des emplois. Cela vient de la quasi absence dans le pays des activités agricoles et manufacturières (ils comptent pour plus de 50 % des emplois dans les pays de même PIB/habitant que Djibouti). Seuls 32 % des adultes (20-59 ans) exercent une activité rémunérée, 15 % dans le secteur moderne (dont public) et 17 % dans l'informel ; ce chiffre, très petit, résulte notamment à la faiblesse de la formation professionnelle. Dans ce contexte, le marché du travail a une forte dualité, la rémunération des salariés du secteur moderne étant très au-dessus de celle du secteur informel ; ceci exacerbe la concurrence pour y accéder et profiter de cette rente de situation. Dans ces circonstances, les individus plus éduqués ont clairement de meilleures chances. Mais la croissance faible du nombre des emplois modernes, associée à la notable expansion du système éducatif les 15 dernières années, ont fait que la concurrence s'établit à des niveaux d'études plus élevés. Ainsi, alors que le moyen était valorisé dans l'emploi il y a 25 ans, ce n'est plus le cas ; la valeur des diplômes intermédiaires est aujourd'hui réduite à l'option qu'elle offre d'accéder au niveau supérieur, qui a aujourd'hui une bonne valeur sur le marché du travail.

* Ces observations valent pour le marché du travail actuel, pas forcément pour celui qui sera dans dix ou 15 ans ; et c'est à cela que le programme d'éducation-formation à venir doit répondre. Les perspectives de la vision 2035 pour la croissance et l'emploi devra servir de référence tant vis-à-vis du marché intérieur que l'inscription du pays dans la dynamique de son contexte régional et international.

Chapitre 2 : Analyse des scolarisations : effectifs, couverture scolaire, disparités, Enfants non scolarisés

Ce chapitre analyse les scolarisations dans une conception élargie, en ce sens que s'il examine bien les nombres d'élèves dans les structures scolaires par niveau d'études ainsi que la couverture quantitative du système, il s'attache aussi aux disparités sociales et géographiques qui peuvent exister entre divers groupes de population au sein du pays. De façon complémentaire, ce chapitre cible aussi cette population qui n'est pas ou n'a pas été à l'école, dans la mesure où la politique sectorielle est directement concernée par l'inclusion des jeunes qui n'entrent pas à l'école ou qui l'abandonnent de façon prématurée (notamment sans atteindre la fin du cycle moyen) et traite la question sous-jacente de l'analphabétisme dans le pays.

2.1. Bref rappel de la structure du système éducatif djiboutien

Le système éducatif formel djiboutien comprend plusieurs types d'établissements qu'il importe de distinguer. La première caractérisation distingue les établissements publics, généralement les plus nombreux et les établissements privés. La seconde caractérisation porte sur le médium principal d'enseignement, à savoir le français et l'arabe, bien que les deux types d'école offrent généralement des enseignements concernant chacune des deux langues.

La structure générale du système est globalement la même pour les différents types d'établissement, à l'exception notable que si le secteur public et le secteur privé francophone fonctionnent selon les mêmes dispositions, le privé arabophone s'en distingue par une structure un peu différente.

* Le préscolaire public dure 1 année et accueille les enfants de 4 et 5 ans, tandis que les autres formules (privée et communautaire) proposent en général 3 années (en principe de 3 à 5 ans), sachant que tous les élèves qui les fréquentent peuvent ne pas faire effectivement l'intégralité du cycle (préscolarisation à 4 ou 5 ans ou plus rarement, entrées précoces dans le primaire).

* La durée du cycle primaire est de 5 années pour la majorité des élèves, ceux qui sont dans le public et dans le privé francophone, alors qu'elle est de 6 années dans le privé arabophone. Une évaluation des élèves est organisée en fin de cycle primaire, ses résultats étant utilisés pour déterminer le passage vers le moyen l'année suivante.

* Dans le cycle moyen, la durée des études est généralement de 4 années, à l'exception des établissements privés arabophones qui n'offrent que 3 années d'études dans ce cycle d'enseignement (les élèves entrent de fait directement dans la seconde année du cycle standard). Le cycle est sanctionné par le Brevet d'Enseignement Fondamental (BEF), qui sert de régulation pour l'accès au cycle secondaire.

* Le cycle secondaire est organisé sur 3 années d'études, de la classe de 2^{nde} à la terminale. Il introduit d'abord une distinction selon le type d'établissement avec d'une part des lycées généraux, de l'autre, des lycées techniques. Les premiers, après une classe de 2^{nde} commune, se diversifient en trois filières (littéraire, scientifique, économique et sociale), alors que les seconds offrent des formations de nature professionnelle courtes (2 ans) pour l'obtention du CAP, ou longues (3 ans) sanctionnées par le baccalauréat professionnel.

* L'accès à l'enseignementsupérieur est en principe est libre pour les titulaires du baccalauréat, mais une régulation est toutefois à l'œuvre. Elle prend la forme d'un accès sélectif pour un nombre de places limité pour l'école d'ingénieurs, la médecine, l'Institut Supérieur des Sciences de la Santé, l'Institut Universitaire de Technologie, ainsi que pour une filière économique spécifique. Les autres filières établissent toutefois des profils souhaitables, l'usage d'un algorithme visant à maximiser le degré de cohérence de l'ensemble, avec la contrainte que tous les bacheliers souhaitant faire des études supérieures trouvent effectivement une place.

Les informations statistiques concernant les scolarisations peuvent potentiellement provenir i) de données administratives (statistiques scolaires et projections démographiques) ou bien ii) de données d'enquêtes de ménages, dont celles de l'EDAM 2017 pour la plus récente. Pour les informations démographiques, rappelons que dans le chapitre I de ce rapport, nous avons opté ici pour référence de population celle de l'EDAM, référence sur laquelle le tableau 1.1 a été proposé en tant que cadre démographique pour ce rapport.

2.2. Les données administratives

Pour l'analyse des scolarisations selon l'approche administrative, la source d'informations la plus importante est évidemment celle des statistiques scolaires collectées chaque année par le MENFOP auprès de tous les établissements d'enseignement du pays ; les projections démographiques entrent aussi en ligne compte, notamment pour le calcul des taux de scolarisation⁵ et des taux d'accès ou d'achèvement de cycle selon les modalités classiques de leur calcul. L'expérience montre l'existence de difficultés, plus ou moins intenses, quant à la fiabilité de ces deux types d'informations, statistiques scolaires et données démographiques ; et il n'y a à priori aucune raison que Djibouti en soit exempt, notamment en référence à ce qui avait été préalablement observé dans le RESEN de 2009.

Enfin, si le calcul des taux bruts de scolarisation peut conserver un intérêt⁶, nous ciblerons d'avantage l'analyse des scolarisations sur l'estimation des profils de scolarisation et de rétention. Ces deux types de profil doivent toutefois être distingués, d'une part bien sûr parce que le concept est différent⁷, mais aussi parce que le profil de rétention, qui caractérise le fonctionnement interne du système, peut en principe être établi sans référence aux informations démographiques, évitant ainsi de mêler l'incidence des imprécisions susceptibles d'exister dans les deux sources de données ; l'estimation du profil de rétention est donc spécialement intéressante. L'estimation des chances d'accès à l'école (qui fait intervenir les deux sources d'information) assure le passage du profil de rétention au profil de scolarisation.

Pour le calcul de ces profils, le nombre des élèves non-redoublants (plutôt que des effectifs) dans chacune des classes qui constituent le système doit être pris en considération pour éviter les doubles-comptes. Les redoublements de classe restent toutefois utiles à considérer dans l'analyse du système, mais davantage pour ce qui concerne l'harmonie des flux d'élèves et l'efficacité interne que la couverture scolaire en elle-même.

⁵ Nous n'utiliserons pas la statistique du taux net de scolarisation eu égard aux problèmes qui convergent tant pour son estimation que pour son interprétation/utilisation.

⁶ Notons que le TBS (Taux Brut de Scolarisation) est considéré davantage comme une statistique qui mesure la capacité du système à scolariser la population des jeunes du pays que comme un indicateur de couverture scolaire.

⁷ Le profil de scolarisation examine les chances d'accès d'une cohorte ou d'une pseudo-cohorte de jeunes du pays (population globale ou groupes de population) aux différentes classes qui composent le système, alors que le profil de rétention fait d'une certaine façon la même chose, mais en se limitant aux populations qui ont eu accès à l'école.

2.2.1. Les effectifs scolarisés

Pour l'analyse des scolarisations en ayant recours aux données administratives, la connaissance des effectifs par niveau d'études et de son évolution dans le temps constitue une base essentielle. Le tableau 2.1, ci-après, propose les principales informations disponibles sur ce plan.

Tableau 2.1: Effectifs d'élèves selon le niveau d'études et le type d'établissement, 2008-2019

Niveau		2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019/2009
Pré-scolaire	Total	1 228	1 146	1 857	1 595	574	1 856	1 856	2 148	2 608	3 702	4 383	3,57
	Public	110	215	647	687		61	154	405	585	877	7,97	
	Privé francophone	676	370	1 170	868	574	1 711	1 704	1 863	2 403	2 280	2 515	3,72
	Privé arabophone	442	561	40	40		145	91	131	160	160	267	0,60
	Communautaire										677	724	
Primaire	Total	53 836	59 708	61 392	63 612	63 368	64 319	62 940	61 755	61 846	62 979	65 146	1,21
	Public	50 001	52 991	54 346	56 654	55 718	56 156	56 372	55 674	55 109	54 476	56 427	1,13
	Privé francophone	2 111	2 554	2 645	3 074	2 949	3 363	3 630	3 893	4 341	4 950	5 149	2,44
	Privé arabophone	1 724	4 163	4 401	3 884	4 701	4 800	2 938	2 188	2 396	3 553	3 570	2,07
Moyen	Total	31 670	34 066	35 568	35 598	36 625	37 214	37 930	39 018	39 069	40 114	41 047	1,30
	Public	28 852	31 023	32 519	32 549	33 494	34 199	35 023	35 970	35 949	36 829	37 183	1,29
	Privé francophone	2 818	979	1 076	1 111	1 165	1 180	1 322	1 481	1 527	1 268	1 939	1,37
	Privé arabophone		2 064	1 873	1 938	1 966	1 835	1 585	1 567	1 593	2 017	1 925	
Secondaire	Total	10 862	12 513	13 532	17 195	18 192	18 611	17 155	16 387	18 113	19 268	18 826	1,73
	Public	8 761	10 081	11 384	14 715	15 904	16 434	15 014	14 157	15 855	17 079	16 670	1,90
	Privé francophone	2 101	484	575	614	635	648	752	823	799	716	793	1,03
	Privé arabophone		1 948	1 573	1 866	1 653	1 529	1 389	1 407	1 459	1 473	1 363	
ETFP (Secondaire)	Total	1 791	1 887	1 866	2 289	2 405	2 728	2 865	3 399	3 589	3 840	3 664	2,09
	Bac Pro/tech. public	591	629	630	1 034	831	1 074	989	1 444	1 637	2 252	2 349	3,97
	Bac Pro/tech. privé				83	150			90	286	242	316	
	CAP/BEP publics CAP/BEP privés	1 158	1 258	1 236	1 027	1 357	1 654	1 876	1 865	1 666	1 346	999	0,86
FP (Moyen)	Total	423	512				927	1 533	2 480	2 249	1 179	1 013	
	Public	423	512				534	1 187	2 196	1 769	781	689	
	Privé						393	346	284	480	398	324	
Supérieur	Total	2 809	3 650	4 323	5 180	5 893	6 248	7 416	7 957	9 260	9 548	10 608	
	Université Djibouti	2 809	3 650	4 323	5 180	5 893	6 248	7 281	7 814	8 148	8 586	9 241	3,29
	IUT	669	936	1 227	1 696	1 776	1 848	2 094	2 215	2 301	2 434	2 597	3,88
	Sciences	398	518	618	723	986	929	1 096	1 285	1 307	1 359	1 492	3,50
	Lettres	949	1 198	1 367	1 548	1 782	1 902	2 314	2 397	2 485	2 634	2 805	2,96
	Droit	713	818	931	1 043	1 269	1 389	1 597	1 737	1 875	1 979	2 167	3,04
	Médecine	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	1,00
	ISS							135	143	143	183	183	
	Université privées Étudiants à l'étranger*									969	779	584	

*Sur bourse djiboutienne

Les chiffres proposés dans le tableau permettent d'identifier certaines dynamiques qui ont eu lieu au cours de la décennie précédente en matière d'effectifs scolarisés. De manière très globale, et d'une certaine façon sans surprise (c'est un modèle qu'on retrouve dans de nombreux pays), on constate que la croissance des effectifs sur la période considérée est globalement d'autant plus forte que le niveau est plus élevé dans la pyramide scolaire. Ainsi entre 2008-09 et 2018-19, les effectifs augmentent par un facteur de 1,21 dans le primaire, de 1,30 dans le moyen, de 1,73 dans le secondaire général, de 2,09 dans le secondaire technologique et 3,67 dans l'enseignement supérieur. Cette structure d'évolution manifeste dans une assez large mesure des croissances d'autant plus intenses que le niveau de couverture était plus faible au début de la période, ce mouvement général s'appliquant aussi au préscolaire dont la couverture était

spécialement faible dans le pays il y a dix ans. Au-delà de cette structure globale assez «mécanique», des évolutions plus spécifiques sont à signaler.

* Le premier point concerne le préscolaire. Dans le secteur public, le préscolaire connaissait des effectifs faibles entre 2008 et 2010 pour faire l'objet d'une certaine priorité entre les années 2010 et 2012 ; mais ce mouvement a été arrêté avec des enseignants reversés dans le primaire et la quasi disparition des effectifs du préscolaire public entre 2012 et 2015. Depuis cette date, on note un net regain d'intérêt pour le préscolaire dans le pays en général, avec des effectifs qui augmentent tant dans le public que dans le privé, outre l'expansion quantitative significative du préscolaire communautaire au cours de ces dernières années, notamment en milieu rural. En 2018-19, le secteur privé compte pour 63 % des effectifs, alors que la part du secteur public classique n'est que de 20 %, et celle de la formule communautaire, de 17 %.

* Dans le primaire, on note des effectifs globaux qui augmentent de façon assez nette entre 2008 et 2010, mais qui vont largement stagner jusqu'en 2016 ou 2017. Au cours des dernières années, les effectifs du primaire connaissent de nouveau une certaine expansion, mais c'est surtout en raison du dynamisme du secteur privé. En 2018-19, le secteur privé, avec environ 14 % des effectifs, est certes très minoritaire ; mais on peut noter qu'il a gagné du terrain sur la période de 10 ans, puisque sa part au début de la période considérée n'était que de 7 %. En soi, ce mouvement présente des aspects positifs car des effectifs plus nombreux dans le privé est de nature à soulager les finances publiques sans avoir d'inconvénients ni en termes d'équité ou de qualité. Cela dit, un mouvement vers davantage de privé est souvent considéré comme un signal pour le secteur public, car un nombre croissant de familles ayant recours aux services éducatifs du privé est souvent en fait un révélateur de difficultés de fonctionnement de l'école publique, notamment au plan de la qualité des services éducatifs offerts⁸.

* Au niveau moyen, la croissance des effectifs sur la période 2009 à 2019 est globalement un peu plus forte qu'au cycle primaire, indiquant en fait une fluidité accrue des passages entre les deux cycles au cours du temps. Il y a sans aucun doute des aspects positifs attachés à ce constat. Mais il peut aussi faire naître des interrogations, car cette plus grande fluidité peut aussi résulter d'un certain laxisme, qui pourrait avoir éventuellement des implications négatives sur le fonctionnement du cycle moyen ; cette éventualité sera explorée plus avant dans ce rapport, tant i) au cours de chapitre II lorsque les questions d'équité seront abordées, que ii) au cours du chapitre IV consacré à la dimension de la qualité des services éducatifs dans le pays et aux apprentissages des élèves. Au cours de l'année scolaire 2018-19, le secteur public est très majoritaire avec 91 % des effectifs scolarisés dans ce cycle d'études ; seuls 9 % des effectifs sont dans le privé, cette proportion étant globalement restée stable sur la période considérée.

* Au niveau secondaire global, consolidant la filière générale et les filières technologiques, les effectifs ont pratiquement doublé au cours des dix dernières années, avec une certaine stabilité sur les trois dernières années. On constate que si la part des enseignements technologique est bien en augmentation sur la période (conformément à ce qui est souhaité depuis plus de dix ans), ce changement de structure n'est en réalité que très modéré (les enseignements technologiques représentaient en effet 14 % des effectifs du secondaire il y a dix ans pour se situer à 16 % dans la période actuelle). L'essentiel de la croissance des effectifs globaux à ce niveau d'études sur la période a été le fait de l'enseignement public. Ainsi constate-t-on que les effectifs du secondaire général privé ont complètement stagné entre 2009 et 2019, alors que ceux du public augmentaient de 90 %. Dans les formations technologiques, le secteur privé est très peu présent. Alors qu'il était suggéré plus haut que l'augmentation du poids du privé au niveau du cycle

⁸ Ces difficultés peuvent parfois ressortir davantage de la perception par les parents que de la réalité objective. On verra dans le chapitre 3 de ce rapport que, dans le cas de Djibouti, des éléments objectifs montrent un différentiel effectif, défavorable au public, en matière d'apprentissage des élèves.

primaire ne constituait pas une mauvaise chose, il pourrait être suggéré que ses faibles chiffres et sa diminution au niveau du secondaire n'en sont pas une bonne. Il y a sans doute une place pour une contribution accrue du privé à ce niveau d'études ; des incitations dans ce sens pourraient éventuellement être envisagées.

* L'enseignement supérieur est le niveau d'études dont les effectifs ont connu la progression relative la plus forte sur les dix dernières années. On comptait en effet environ 2 800 étudiants en 2008 et plus de 9 600 dix années plus tard, soit des effectifs multipliés par un facteur de 3,4. On note aussi une diversification progressive des formations et une tendance à organiser des études au-delà de la licence par l'organisation de masters (parfois en collaboration avec des institutions d'enseignement supérieures à l'étranger). Par ailleurs, alors que l'enseignement supérieur privé était pratiquement inexistant il y a dix ans, on trouve maintenant trois institutions qui ont reçu un agrément avec l'administration (et sans doute quelques autres structures en cours de démarrage). Ces trois institutions privées ne comptent toutefois qu'environ 600 étudiants en 2019.

2.2.2. L'Espérance de Vie Scolaire (EVS) et les Taux Bruts de Scolarisation (TBS)

2.2.2.1. L'Espérance de Vie Scolaire

L'espérance de vie scolaire est un indicateur synthétique du système qui exprime la durée moyenne des scolarisations du primaire au supérieur dans un pays⁹. Il donne une indication du volume global, en nombre d'années, des services éducatifs offerts par un pays à sa population jeune. Mais, étant calculé en référence à cette population jeune, il est contingent des données démographiques utilisées. Nous avons vu les difficultés attachées à celles-ci dans le cas du pays, avec comme conséquence que les chiffres proposés par l'Institut Statistique de l'UNESCO sous-estiment dans une large mesure la valeur «réelle» de cette statistique pour Djibouti ; aucune valeur n'est d'ailleurs publiée par cet institut depuis l'année 2011. Le chiffre proposé ci-après pour cette statistique pour l'année 2018 est donc une estimation faite spécifiquement dans le cadre de ce rapport (en appliquant les principes standard de calcul aux données jugées pertinentes pour Djibouti au cours de cette année).

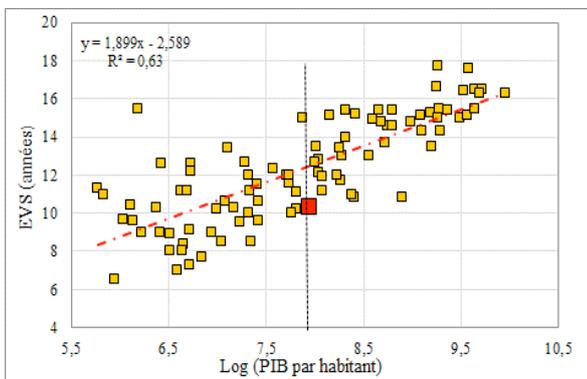
Le tableau 2.2 fournit des données sur l'EVS estimé pour un échantillon de 93 pays de revenu faible ou intermédiaire, ainsi que sur les dépenses publiques d'éducation en proportion du PIB. Il propose aussi le rapport entre ces deux grandeurs qui donne une indication sur l'efficacité globale de chaque pays dans l'usage des ressources publiques qu'il mobilise pour le secteur. Sur la base de la seule statistique de l'EVS, la valeur estimée pour Djibouti (10,3 années en 2018) se situe en dessous de la moyenne de l'échantillon considéré (12,3 années). Cela dit, pour aller vers une évaluation comparative plus pertinente, il est préférable d'intégrer à l'analyse i) le niveau de développement économique du pays et/ou ii) le niveau des dépenses publiques qui ont permis d'atteindre ce niveau global d'EVS. Dans cette perspective, le graphique 2.1 met en regard la valeur de l'EVS de chacun des pays considérés avec, d'une part, le logarithme du PIB/habitant et, d'autre part, le niveau relatif de mobilisation des dépenses publiques pour le secteur (dépenses publiques d'éducation en % du PIB).

⁹ Il ne s'agit pas du suivi longitudinal d'une cohorte particulière, mais de la consolidation des informations valant pour chaque segment du système (du cycle primaire au supérieur) au moment où l'indicateur est calculé.

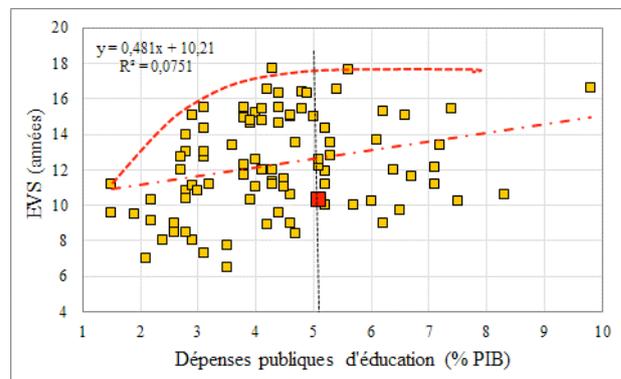
Tableau 2.2: EVS, dépenses publiques d'éducation et efficacité dans l'usage des ressources dans différents pays (2015-18)

Pays	PIB/h (\$US)	EDPIB (%)	EVS (années)	EVS / EDPIB	Pays	PIB/h (\$US)	EDPIB (%)	EVS (années)	EVS / EDPIB	Pays	PIB/h (\$US)	EDPIB (%)	EVS (années)	EVS / EDPIB
Afghanistan	586	3,9	10,3	2,64	Grenade	10 376	9,8	16,6	1,69	Pakistan	1 548	2,8	8,5	3,04
Albanie	4 538	4,0	15,2	3,80	Guatemala	4 471	2,8	10,8	3,86	Palestine	3 095	5,3	12,8	2,42
Argentine	14 402	5,6	17,6	3,14	Guinée	825	2,2	9,1	4,14	Paraguay	4 366	4,5	11,0	2,44
Arménie	3 937	2,8	13,0	4,64	Guinée-Bissau	724	2,1	7,0	3,33	Pérou	6 572	3,9	14,6	3,74
Bangladesh	1 517	1,5	11,2	7,47	Haïti	766	2,4	8,0	3,33	Philippines	2 989	2,7	12,7	4,70
Belarus	5 726	4,8	15,4	3,21	Honduras	2 480	6,0	10,2	1,70	Pologne	13 812	4,8	16,4	3,42
Benin	830	4,0	12,6	3,15	Hongrie	14 225	4,6	15,1	3,28	Portugal	21 136	4,9	16,3	3,33
Bhutan	3 110	7,1	12,1	1,70	Inde	1 940	3,8	12,3	3,24	Moldavie	2 290	6,7	11,6	1,73
Brésil	9 821	6,2	15,3	2,47	Indonésie	3 847	3,6	13,4	3,72	Romanie	10 814	3,1	14,3	4,61
Bulgarie	8 032	4,1	14,8	3,61	Iran	5 415	3,8	14,9	3,92	Russie	10 743	3,8	15,5	4,08
Burkina Faso	671	4,2	8,9	2,12	Kazakhstan	8 837	2,9	15,1	5,21	Rwanda	748	3,2	11,2	3,50
Burundi	320	4,3	11,3	2,63	Kenya	1 508	5,2	10,0	1,92	Sénégal	1 033	6,2	9,0	1,45
Cambodge	1 384	1,9	9,5	5,00	Kirghizstan	1 220	7,2	13,4	1,86	Serbie	5 900	3,9	14,8	3,79
Cameroun	1 447	3,1	12,7	4,10	Laos	2 457	2,9	11,1	3,83	Seychelles	15 504	4,4	15,5	3,52
Cabo Verde	3 210	5,2	11,9	2,29	Lesotho	1 182	8,3	10,6	1,28	Sierra Leone	499	4,6	9,0	1,96
Tchad	670	2,9	8,0	2,76	Lituanie	16 681	4,2	16,5	3,93	Afrique du Sud	6 161	6,1	13,7	2,25
Chili	15 346	5,4	16,5	3,06	Madagascar	450	2,8	10,4	3,71	Sri Lanka	4 065	2,8	14,0	5,00
Colombie	6 302	4,4	14,6	3,32	Malawi	338	4,0	11,0	2,75	Tadjikistan	801	5,2	11,2	2,15
Comores	797	4,3	11,2	2,60	Malaysia	9 945	4,7	13,5	2,87	Thaïlande	6 594	4,1	15,4	3,76
Congo	1 658	4,6	10,6	2,30	Mali	825	3,1	7,3	2,35	Timor-Leste	2 279	2,7	12,0	4,44
Costa Rica	11 631	7,4	15,4	2,08	Mauritanie	1 137	2,6	8,5	3,27	Togo	617	5,1	12,6	2,47
Côte d'Ivoire	1 662	4,4	9,6	2,18	Maurice	10 547	5,0	15,0	3,00	Tunisie	3 491	6,6	15,1	2,29
Croatie	13 295	4,6	15,0	3,26	Mexique	8 903	5,2	14,3	2,75	Turquie	10 541	4,3	17,7	4,12
DR Congo	458	1,5	9,6	6,40	Mongolie	3 735	4,1	12,0	2,93	Turkménistan	7 356	3,0	10,8	3,60
Djibouti	2 851	5,1	10,3	2,02	Maroc	3 007	5,3	13,5	2,55	Ouganda	604	2,6	9,0	3,46
El Salvador	3 889	3,8	11,7	3,08	Mozambique	416	6,5	9,7	1,49	Ukraine	2 640	5,0	15,0	3,00
Eswatini	3 224	7,1	11,2	1,58	Myanmar	1 299	2,2	10,3	4,68	Tanzanie	936	3,5	7,7	2,20
Éthiopie	768	4,7	8,4	1,79	Namibie	5 227	3,1	13,0	4,19	Uruguay	16 246	4,4	16,3	3,70
Gambie	483	3,1	15,5	5,00	Népal	835	5,1	12,2	2,39	Ouzbékistan	1 504	6,4	12,0	1,88
Géorgie	4 078	3,8	15,4	4,05	Nicaragua	2 222	4,3	12,0	2,79	Vietnam	2 343	5,7	10,0	1,75
Ghana	1 641	4,5	11,5	2,56	Niger	378	3,5	6,5	1,86	Zimbabwe	1 080	7,5	10,2	1,36
Ensemble	-	4,38	12,32	3,11										

Graphique 2.1: EVS dans les 93 pays de l'échantillon comparatif selon le niveau de PIB par habitant



Graphique 2.2: EVS dans les 93 pays de l'échantillon comparatif selon la part des dépenses publiques



* Selon la partie gauche du graphique 2.1 ci-avant, on peut d'abord observer que, de façon globale, plus un pays est développé, plus la valeur de son EVS a tendance à être élevée. La relation est certes relativement forte (R^2 de 0,63), mais il existe aussi une dispersion non anecdotique ; par exemple, le Bénin et le Mali ont un niveau de PIB par habitant proche, mais le premier a un EVS de 12,6 années, alors que la valeur de l'EVS dans le second n'est que de 7,3 années. Pour ce qui est de Djibouti, avec un EVS de 10,3 années, on peut observer que son point (rouge) dans le graphique se situe en dessous de la ligne de tendance en raisonnant (sur la ligne pointillée noire) à niveau donné de PIB/habitant. Ainsi, les pays qui se situent au même niveau de développement économique ont-ils en moyenne un EVS de l'ordre de 12,3, c'est-à-dire avec un niveau global de développement de leur système éducatif de 20 % plus élevé.

* On pourrait à priori arguer que ce dernier constat pourrait résulter d'une moindre mobilisation de ressources publiques pour l'éducation dans le cas de Djibouti. Mais ce n'est à priori pas le cas car, comme cela a été identifié au chapitre 1 de ce rapport, le pays mobilise un niveau de ressources publiques pour l'éducation (5,1 % du PIB) qui est en fait légèrement supérieur à la moyenne des pays qui se situent au même niveau de développement. Dans ces circonstances, on peut donc anticiper que le chiffre de l'EVS inférieur à ce qui est observé en moyenne en moyenne dans les pays de développement comparable tiennent à une efficacité-quantité moindre du pays dans l'usage fait des ressources publiques qu'il mobilise pour son système éducatif.

Ceci est confirmé dans la partie droite du graphique 2.1, par la position du point qui caractérise le pays. Il se situe en effet en-dessous de ce qui est attendu en moyenne dans les pays qui mobilisent un volume de ressources publiques pour leur secteur éducatif comparable à celui de Djibouti. Le chiffre de l'EVS attendu (12,3 années) est de 21 % plus élevé que celui constaté pour Djibouti.

Ce résultat, qui manifeste une certaine faiblesse de l'efficacité-quantité globale dans l'usage des ressources publiques dans le pays, est corroboré par le chiffre de l'indicateur qui rapporte la valeur de l'EVS à celle des dépenses publiques en pourcentage du PIB. En effet, cet indicateur vaut 2,02 à Djibouti contre une moyenne de 3,11 pour l'ensemble des pays considérés dans le tableau 2.2, et un chiffre de 3,04 en moyenne pour les pays qui se situent au même niveau de PIB par habitant que le pays. Avec une mobilisation de ressources publiques plus forte et une couverture globale plus faible en référence aux pays de même niveau de développement économique, on aboutit à un déficit de l'ordre de 39 % dans l'efficacité globale des ressources publiques utilisées. Ce chiffre n'est pas anecdotique. Il est toutefois utile de regarder les évolutions, qui sont assez clairement favorables. En effet, en 2006, il était estimé que le secteur de l'éducation consommait davantage de ressources publiques (7,2 % du PIB en 2006 contre 5,1 % en 2018), alors que l'EVS se situait à un niveau moindre (9,6 années en 2006 contre 10,3 en 2018). En conséquence, alors que l'indicateur d'efficacité dans l'usage des crédits publics n'était que de 1,33 en 2006, il s'établit à 2,02 en 2018 ; des progrès donc, bien que le niveau de l'efficacité, en 2018, reste faible.

Ce résultat établi d'une certaine faiblesse dans l'efficacité-quantité des ressources en éducation dans le pays, il reste toutefois de nombreuses interrogations sur les raisons qui peuvent en rendre compte. Par exemple, i) cela peut tenir au fait que le pays aurait mis l'accent davantage sur la qualité ou sur l'équité que sur la stricte quantité, et/ou bien ii) cela peut aussi tenir à des coûts des services couramment offerts trop élevés (quels facteurs pourraient alors en être responsables), et/ou iii) il pourrait exister des lacunes dans les modes d'organisation des services éducatifs proposés. La suite du rapport cherchera à apporter certains éléments utiles d'éclairage sur ces points.

2.2.2.2. Estimation des Taux Bruts de Scolarisation par niveau d'études

Le point précédent conclut sur une faiblesse relative du système éducatif djiboutien dans son développement quantitatif (compte tenu du volume des ressources qu'il mobilise, certes mais aussi en général). Il est maintenant intéressant d'examiner dans quelle mesure cette observation est valide pour l'ensemble du système éducatif ou bien valoir davantage pour certains niveaux d'enseignement que pour d'autres. L'examen des Taux Bruts de Scolarisation (TBS) par niveau d'études constitue une première approche dans cette perspective.

Pour un niveau d'études donné et pour une année donnée, le Taux Brut de Scolarisation est calculé comme le rapport entre le nombre des élèves qui y sont scolarisés et la population de la tranche d'âge théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement. Les statistiques scolaires offrent le numérateur de ce rapport, les projections démographiques en offrent le dénominateur. Comme cela a été précisé dans le chapitre 1, nous utilisons ici les chiffres de population proposés dans le tableau 1.1, ceux-ci dérivant, d'une part de la population constatée dans l'EDAM en 2017, et d'autre part de la structure des taux de mortalité par âge, dérivés des travaux du FNUAP.

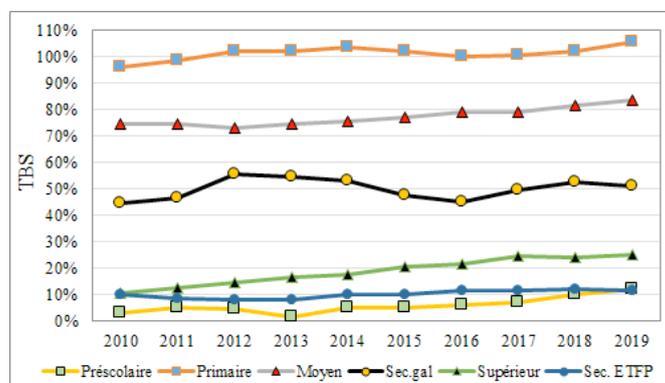
La prise en compte simultanée des effectifs scolarisés (tableau 2.1) et des chiffres de population (tableau 1.1) permet le calcul des TBS par niveau d'études. Ceux-ci sont proposés pour les années allant de 2010 à 2019¹⁰ dans le tableau 2.3, ci-après. Le graphique 2.2, ci-après illustre les niveaux et les évolutions sur les dix dernières années.

Tableau 2.3: TBS (%) par niveau d'études, 2010-2019

Niveau d'études	Années scolaires									
	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
TBS										
Préscolaire	3,0 %	4,9 %	4,3 %	1,5 %	5,0 %	5,0 %	5,7 %	7,0 %	10,0 %	11,9 %
Primaire	96,1 %	98,7 %	102,3 %	102,0 %	103,9 %	101,9 %	100,3 %	100,5 %	102,4 %	105,9 %
Moyen	74,6 %	74,7 %	73,2 %	74,7 %	75,7 %	77,0 %	79,2 %	79,3 %	81,5 %	83,7 %
Secondaire Gal	44,6 %	46,5 %	55,5 %	54,8 %	53,0 %	47,5 %	44,9 %	49,5 %	52,5 %	51,3 %
Secondaire ETFP	6,7 %	6,4 %	7,4 %	7,2 %	7,8 %	7,9 %	9,3 %	9,8 %	10,5 %	10,0 %
Supérieur*	10,4 %	12,3 %	14,6 %	16,6 %	17,5 %	20,6 %	21,7 %	24,5 %	24,0 %	25,1 %
Étudiants / 100 000 hab.										
Secondaire ETFP	402	389	468	482	537	553	647	671	705	664
Supérieur	774	902	1 064	1 192	1 244	1 453	1 534	1 757	1 784	1 950

* Effectif du supérieur conventionnellement rapportés à la population 19-22 ans

Graphique 2.3: Évolution des TBS par niveau d'éducation, 2010-2019



¹⁰ Pour le supérieur (et l'ETFP), l'usage est de préférer, au TBS, la statistique du nombre d'élèves pour 100 00 habitants dans le pays.

* Les évolutions des TBS ne sont globalement pas considérables sur la période. Au niveau primaire, la progression existe mais est d'ampleur limitée avec un niveau proche de 100 %. Ceci, comme nous le verrons plus avant, ne signifie pas pour autant que la scolarisation soit universelle à ce niveau d'études ; cela signifie juste que le nombre de places dans le système est proche ou supérieur au nombre des jeunes d'âge correspondant dans le pays.

* Des progrès, continus mais pas considérables, sont constatés pour le cycle moyen, la valeur du TBS passant de 75 % en 2010 à 84 % en 2019. Pour ce qui est du secondaire général, une progression globale assez réduite est constatée sur la période avec un chiffre qui passe de 45 % en 2010 à 51 % en 2019 (avec des variations d'une année sur l'autre, éventuellement liées à la variabilité du taux de réussite au Brevet de l'Enseignement Fondamental).

* Toujours au niveau secondaire, le TBS attaché aux filières technologiques évolue positivement mais finalement assez peu sur la période, avec une valeur estimée à 6,7 % en 2010 et à seulement 10,0 % en 2019 ; cette relativement faible évolution interpelle car le développement de ces études était déclaré de façon très claire comme prioritaire dans les objectifs du Schéma Directeur 2010-2019, des plans d'action 2011-2016 pour le secteur, et réitéré dans la Stratégie de Croissance Accélérée Pour l'Emploi 2015-2019. L'expérience, finalement seulement partiellement réussie pour l'instant, de développer le sous-secteur de l'ETFP à Djibouti n'est pas unique, car la plupart des pays connaissent des difficultés sur ce plan ; il reste tout de même qu'il importera de prendre des dispositions (pratiques, institutionnelles) plus fermes dans l'avenir, si on souhaite que les déclarations programmatiques soient effectivement suivies de réalisations plus significatives dans la période ultérieure.

* Les deux types d'études pour lesquels des évolutions quantitatives plus fortes ont été constatées au cours des 10 dernières années sont, d'une part, le préscolaire et, d'autre part, l'enseignement supérieur.

- Concernant le préscolaire, le TBS passe de 3 % en 2010 à 12 % en 2019, sachant que cette évolution résulte en premier lieu d'une demande parentale forte (manifestée par le développement très notable de la scolarisation dans des structures privées) et, en second lieu, d'une volonté publique (significative certes, mais récente) pour l'extension du nombre de places offertes dans les structures publiques et communautaires. De nouvelles avancées de la couverture au niveau préscolaire pourront certes s'appuyer sur des incitations nouvelles aux structures privées, mais tant pour des raisons pratiques que des considérations en matière d'équité, le leadership de l'État et des politiques publiques seront indispensables.
- Pour ce qui est enfin de l'enseignement supérieur, et sur la base de l'estimation conventionnelle d'un TBS calculé en référence à la population (19-22 ans), l'augmentation sur la période a été importante, de 10,4 % en 2009-10 (un chiffre tout de même sous-estimé car le nombre des étudiants à l'étranger n'est pas connu) à 25,1 % en 2018-19.

2.2.3. L'estimation des profils de rétention

La base pour l'estimation du profil de rétention, selon la méthode préconisée dans le guide du RESEN, est le nombre des non-redoublants dans chacune des classes du système. Le tableau 2.4, ci-après, propose les nombres d'élèves, redoublants et non-redoublants dans toutes les classes des cycles primaire, moyen et secondaire au cours des dernières années selon les informations **brutes** disponibles dans les annuaires statistiques de l'éducation dans le pays.

Tableau 2.4: Effectif des élèves dans chaque classe du primaire au secondaire (2008-09 à 2018-19)

Cycle	Classe	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	
Effectifs													
Primaire	P1	12 344	12 651	13 273	12 955	12 988	13 000	11 904	11 420	12 384	12 938	14 386	
	P2	12 089	12 833	12 342	12 494	12 705	12 435	12 681	11 570	11 326	12 882	13 153	
	P3	10 016	12 102	11 607	11 905	11 867	12 307	11 539	12 079	11 168	11 201	12 561	
	P4	9 097	10 307	11 572	11 215	11 548	11 722	11 590	11 210	11 644	10 898	10 808	
	P5	10 024	11 341	12 198	14 391	13 772	14 390	14 922	15 187	15 002	14 577	13 779	
	P6	266	474	400	652	488	465	304	289	322	483	459	
Moyen	6 ^{ème}	8 494	7 708	8 097	8 514	9 910	9 597	9 452	9 406	9 926	10 721	9 925	
	7 ^{ème}	9 756	9 313	8 533	8 617	8 756	9 781	9 543	9 634	9 642	10 062	10 827	
	8 ^{ème}	7 120	9 450	9 022	8 341	8 110	8 500	9 470	9 357	9 362	9 466	9 667	
	9 ^{ème}	6 300	7 595	9 816	10 126	9 849	9 336	9 465	10 621	10 139	9 865	10 628	
Secondaire	Général	2 ^{nde}	4 385	4 355	5 074	7 136	7 935	5 200	4 957	5 111	7 068	6 687	5 882
		1 ^{ère}	3 432	4 082	4 191	5 014	5 255	5 733	4 869	4 800	4 855	6 299	6 120
		Terminale	3 045	4 076	4 267	5 045	5 002	7 678	7 329	6 476	6 190	6 282	6 824
	Techno.	1 ^{ère} année	663	705	657	836	920	1148	971	1194	1564	1280	1220
		2 ^{ème} année	479	648	699	776	593	662	914	1065	881	819	619
		3 ^{ème} année	314	326	296	458	554	602	607	715	705	951	1044
		4 ^{ème} année	293	208	214	219	338	316	352	425	439	790	781
	Redoublants												
Primaire	P1	347	558	652	583	671	720	554	427	500	522	395	
	P2	769	979	1 127	1 050	754	618	804	720	760	767	607	
	P3	493	569	652	664	655	479	557	461	642	655	394	
	P4	403	460	526	605	602	597	510	403	529	617	411	
	P5	2 021	2 195	2 411	2 867	2 905	3 404	2 994	3 108	3 830	2 895	2 670	
	P6	2	11	10	7	15	13	11	3	2	2	4	
Moyen	6 ^{ème}	554	416	471	415	360	627	308	408	397	369	436	
	7 ^{ème}	401	580	500	426	370	293	395	309	455	348	294	
	8 ^{ème}	330	362	484	648	687	438	440	379	504	409	359	
	9 ^{ème}	528	769	858	1 521	2 047	1 663	1 361	2 736	1 529	907	1 748	
Secondaire	Général	2 ^{nde}	96	193	363	141	497	308	167	173	188	305	411
		1 ^{ère}	103	131	86	188	268	258	265	184	192	160	298
		Terminale	458	593	296	590	866	1 430	1 892	1 589	1 435	1 486	829
	Techno.	1 ^{ère} année	0	30	14	8	10	18	21	23	34	61	40
		2 ^{ème} année	11	21	55	107	149	94	85	183	165	116	19
		3 ^{ème} année	0	0	4	11	17	8	12	103	12	10	13
		4 ^{ème} année	0	0	6	4	5	22	5	10	3	15	13
	Non-redoublants												
Primaire	P1	11 997	12 093	12 621	12 372	12 317	12 280	11 350	10 993	11 884	12 416	13 991	
	P2	11 320	11 854	11 215	11 444	11 951	11 817	11 877	10 850	10 566	12 115	12 546	
	P3	9 523	11 533	10 955	11 241	11 212	11 828	10 982	11 618	10 526	10 546	12 167	
	P4	8 694	9 847	11 046	10 610	10 946	11 125	11 080	10 807	11 115	10 281	10 397	
	P5	8 003	9 146	9 787	11 524	10 867	10 986	11 928	12 079	11 172	11 682	11 109	
	P6	264	463	390	645	473	452	293	286	320	481	455	
Moyen	6 ^{ème}	7 940	7 292	7 626	8 099	9 550	8 970	9 144	8 998	9 529	10 352	9 489	
	7 ^{ème}	9 355	8 733	8 033	8 191	8 386	9 488	9 148	9 325	9 187	9 714	10 533	
	8 ^{ème}	6 790	9 088	8 538	7 693	7 423	8 062	9 030	8 978	8 858	9 057	9 308	
	9 ^{ème}	5 772	6 826	8 958	8 605	7 802	7 673	8 104	7 885	8 610	8 958	8 880	
Secondaire	Général	2 ^{nde}	4 289	4 162	4 711	6 995	7 438	4 892	4 790	4 938	6 880	6 382	5 471
		1 ^{ère}	3 329	3 951	4 105	4 826	4 987	5 475	4 604	4 616	4 663	6 139	5 822
		Terminale	2 587	3 483	3 971	4 455	4 136	6 248	5 437	4 887	4 755	4 796	5 995
	Techno.	1 ^{ère} année	663	675	643	828	910	1130	950	1171	1530	1219	1180
		2 ^{ème} année	468	627	644	669	444	568	829	882	716	703	600
		3 ^{ème} année	314	326	292	447	537	594	595	612	693	941	1031
		4 ^{ème} année	293	208	208	215	333	294	347	415	436	775	768

Pour de nombreux pays, l'estimation des profils de rétention est relativement directe, fiable et robuste avec les données standards disponibles ; cela dit, ce n'est toutefois pas toujours le cas. Dans la pratique, diverses raisons peuvent venir perturber cette estimation.

* La première raison est que cette approche de la couverture et des flux, bien préférable à celle fondée sur les TBS, est aussi bien plus exigeante en matière de qualité des données statistiques utilisées, sachant que l'exigence vaut à la fois pour la qualité des informations par classe au cours d'une année donnée mais aussi pour la cohérence des informations par classe sur plusieurs années consécutives. Pour Djibouti, et en comparaison avec d'autres pays, la qualité des informations sur ce plan ne s'avère pas très bonne¹¹.

* La deuxième raison vise un aspect spécifique de la qualité des informations, qui est l'enregistrement du nombre des redoublants au sein de chaque classe, avec l'observation fréquente de difficultés particulières dans la dernière classe de chacun des différents cycles d'études. Sur ce plan, la situation de Djibouti n'est pas exempte de difficultés. On identifie ainsi, dans le tableau 2.2 ci-après, des situations problématiques dans lesquelles le nombre des non-redoublants dans un classe j au cours de l'année t est (durablement) supérieur au nombre des élèves non-redoublants dans la classe $(j-1)$ au cours de l'année $(t-1)$. Les cases colorées en jaune et bleu dans le tableau en sont des illustrations ; ces situations problématiques sont relativement nombreuses et ne concernent en fait pas que les années terminales des cycles.

* La troisième raison tient à la structure institutionnelle même du système. Djibouti constitue en effet un cas assez spécifique sur ce plan. La particularité tient à l'existence d'une sixième année d'études primaires dans les établissements privés arabophones, alors que la scolarité dans les établissements publics et privés francophones n'en comporte que 5. En outre, alors que la scolarité se fait sur 4 années d'études au cycle moyen dans ces derniers établissements, elle se fait seulement sur trois années dans les établissements privés arabophones, la scolarité au cycle moyen ne commençant en fait qu'en 7^{ème} année. Aux difficultés résultant de la structure institutionnelle (et au fait qu'on ne sait pas de façon tout à fait nette quand se termine le primaire et quand commence le moyen), la situation est par ailleurs susceptible d'être rendue un peu plus floue en raison d'une certaine perméabilité entre les différents types de structure (notamment entre le privé arabophone et le public).

Enfin, et ce n'est pas en soi une difficulté mais un aspect à traiter avec attention, le secondaire est lui-même constitué de deux grandes filières, générale et technologique, cette dernière pouvant être constituée de formations de CAP, de BEP, de Bacs Techniques et de Bacs Technologiques dont d'une part la durée diffère (entre eux et dans le temps) et entre lesquelles la nature des passerelles a également pu varier dans le temps.

Ces quatre points ont comme conséquence que les données des statistiques scolaires ne se prêtent pas à une estimation «classique» des profils de rétention (et des indicateurs qui lui sont associés). Un certain nombre de dispositions et d'ajustements ont été tentés¹². Mais à la fin, on aboutit à une situation dans laquelle on ne peut avoir que des estimations assorties de marges d'incertitude. Ceci nous a amené à renoncer à utiliser des principes génériques qui auraient permis l'estimation des profils de rétention pour chacune des 10 dernières années, et à préférer une approche plus pragmatique ciblée sur l'estimation du profil de rétention au sein du système éducatif national dans la période actuelle.

¹¹ La qualité des informations sur cet aspect est liée i) au degré de complétude de la couverture statistique de la collecte annuelle dans les établissements scolaires et ii) à la qualité des réponses faites par les établissements aux questionnaires envoyés (et aux vérifications faites) et iii) à la qualité de la saisie informatique de celles-ci.

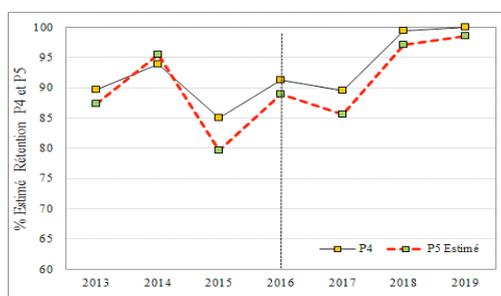
¹² Notamment i) intégrer les effectifs de 6^{ème} année primaire (privé arabophone) à la 1^{ère} année du moyen, ii) consolider les effectifs du général et de l'ETFP au niveau secondaire, iii) faire des ré-estimations du nombre des redoublants lorsque les taux de transition effectifs interclasses dépassent l'unité.

De façon pratique, nous sommes amenés à procéder de façon successive sur trois segments du système éducatif djiboutien. Le premier, pour lequel il n'y a à priori pas d'incidences de difficultés structurelles, cible les quatre premières années primaires. Le second, caractérisé par les turbulences structurelles mentionnées précédemment, se situe entre la 5^{ème} année primaire et la classe de 7^{ème} au cycle moyen ; enfin le troisième segment, où on retrouve une situation plus classique, va de la classe de 8^{ème} du moyen à la terminale du secondaire, mais avec toutefois la nécessité de consolider les effectifs des différentes filières au niveau secondaire technologique selon les modalités d'organisation des différents types et parcours d'études.

2.2.3.1. La rétention au cours du cycle primaire

On peut procéder en commençant par examiner la rétention de la 1^{ère} à la 4^{ème} classe primaire. Sur la base des nombres de non-redoublants, on aboutit à une estimation à une rétention pseudo-transversale sur ce premier segment du système. L'évolution du taux de rétention en cours d'études, jusqu'à cette 4^{ème} classe, est représentée en trait noir dans le graphique 2.3, ci-après.

Graphique 2.4: Taux de rétention sur les 4 premières années primaires, 2013-2019



Avec des aléas qui peuvent notamment tenir à certaines imprécisions (tenant sans doute à la couverture de la collecte) dans les données, on observe des chiffres de rétention ZZ jusqu'à la 4^{ème} année du cycle, d'une part de l'ordre de 90 % entre 2013 et 2017 et, d'autre part, très proches de l'unité pour les deux dernières périodes de deux ans (de 2016-17 à 2018-19) sur lesquelles les calculs ont été conduits. Il paraît raisonnable de tabler sur l'existence de progrès notables sur la période récente et d'une atteinte quasi pleine de la scolarisation en 4^{ème} année primaire pour ceux qui ont effectivement eu accès à l'école.

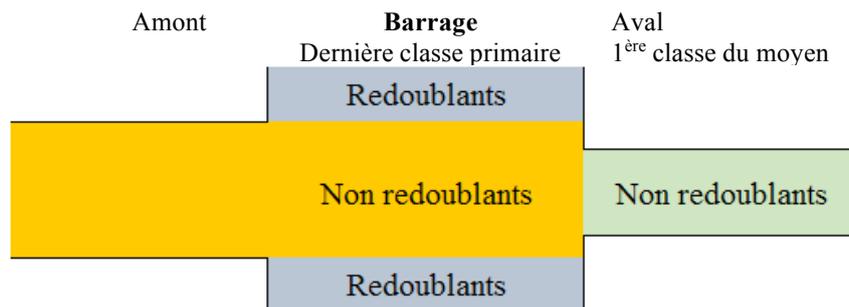
Les perturbations dans les flux inhérentes à la structure particulière des cycles d'études dans le pays ne permettent formellement pas une mesure directe du taux de rétention jusqu'à la 5^{ème} année d'études, «fin du cycle». Nous en proposons toutefois une estimation en prenant en compte l'hypothèse instrumentale selon laquelle le taux de transition interclasse entre la 4^{ème} et la 5^{ème} année d'études ne serait pas inférieure à celui constaté (supposément sans perturbation) entre les classes de 3^{ème} et de 4^{ème} année. Sur cette base, le chiffre moyen du taux de rétention jusqu'à la 5^{ème} année primaire serait en moyenne de l'ordre de 88 % sur la période 2013-2017 et de l'ordre de 98 % sur les années les plus récentes.

2.2.3.2. La transition entre les cycles primaire et moyen

* Un premier point de méthode consiste à distinguer les apparences de la transition de sa dimension réelle. Cette distinction est d'autant plus importante à considérer que les redoublements sont nombreux dans la dernière année du cycle d'études à la fin duquel se situe la transition vers le cycle suivant. C'est bien le cas de Djibouti pour lequel la proportion de redoublants se situe autour de 5 % dans chacune des quatre premières classes du primaire pour

s'établir à des chiffres de l'ordre de 20 % dans la cinquième, terminale du cycle. Cette situation est liée à l'utilisation du niveau de réussite des élèves à la fin de cette année d'études pour réguler l'accès au cycle moyen ; le niveau de réussite insuffisant d'un élève ne lui ouvrant pas la porte au cycle moyen, celui-ci va redoubler dans la perspective de conforter ses acquis scolaires et assurer l'admission au moyen l'année suivante.

On distingue alors un **taux de transition apparent** (qui ne présente d'ailleurs que peu d'intérêt analytique) et qui rapporte le nombre des non-redoublants de la première classe du cycle moyen aux effectifs de la dernière classe du cycle primaire, et un **taux de transition effectif** qui ne considère pas les redoublants de la dernière classe du primaire. Pour comprendre la distinction, l'analogie avec l'écoulement d'un fluide peut être illustrative (figure ci-après).



La zone centrale (barrage) est un lac (dernière classe du primaire) qui, à un moment donné, reçoit de l'eau venant de l'amont (les non-redoublants de cette classe, en jaune), celle-ci s'ajoutant à celle qui y était déjà (les redoublants de cette classe, en bleu). L'ensemble de l'eau du lac est régulé par une vanne qui détermine l'eau qui va s'écouler en aval (les nouveaux entrants dans la 1^{ère} classe du cycle moyen, en vert). La vanne assure bien la régulation de la totalité de l'eau du lac (taux apparent de transition), mais en termes **de gestion des flux**, son pouvoir de régulation est estimé comme le rapport entre l'eau qui entre dans le barrage et celle qui en sort (taux effectif de transition)

* Outre le point précédent qui vaut pour tous les pays, un second point concerne l'incidence de la spécificité structurelle de l'organisation des études dans le pays. En effet, la dernière classe du cycle primaire est double (la 5^{ème} année pour le public et le privé francophone, la 6^{ème} année pour le privé arabophone), tout comme la classe du cycle moyen à laquelle accèdent les élèves (les élèves du privé arabophone accèdent directement à l'équivalent de la seconde année du cycle moyen). Compte tenu de cette spécificité structurelle, il n'y a pas d'accès immédiat au calcul du taux de transition entre ces deux cycles selon l'approche habituelle. On devra à priori se contenter d'approximations ou de fourchettes de vraisemblance ; et ce d'autant qu'il existe une certaine «porosité» entre statuts d'établissement, en général et en particulier entre le public arabophone et le privé arabophone.

Pour commencer à baliser la situation, une possibilité consiste à «enjamber la transition» pour estimer les chances d'un individu qui a atteint la 5^{ème} classe du primaire d'atteindre aussi la classe de 7^{ème} du cycle moyen (soit, le plus souvent, en étant passé directement à la classe de 6^{ème} dans le moyen, soit en étant passé par la 6^{ème} classe du primaire et accédé au moyen directement en classe de 7^{ème}). Cette statistique n'est en principe pas influencée par les élèves qui fréquentent un établissement privé arabophone dans le primaire ou le moyen. Sa valeur numérique est estimée à environ 79 % entre 2013 et 2017 et à 89 % entre 2017 et 2019.

Mais il faut souligner que cette statistique sous-estime le taux effectif de transition entre les deux cycles dans la mesure où elle incorpore les abandons qui ont pu prendre place entre la première et la seconde classe du cycle moyen. L'incorporation du chiffre estimé de la rétention au cours

de la première année du cycle moyen (96 %, voir infra) suggère que le taux de transition du primaire au moyen aurait pu progresser de 84,3 % en moyenne entre les années 2013 et 2017 et à 95,3 % sur les deux dernières années.

2.2.3.3. La rétention en cours de cycle moyen

Le pattern de rétention sur les trois dernières années du cycle moyen est à priori identifiable en mobilisant les approches classiques en la matière. En revanche, l'identification précise des abandons qui prennent place au cours (ou à l'issue) de la première classe du moyen, n'est pas directement possible avec les données scolaires disponibles, eu égard à l'organisation structurelle des études et à d'éventuelles migrations entre types d'établissement ; une estimation peut toutefois être tentée.

* Concernant en premier lieu la rétention sur les trois dernières classes du cycle moyen, un pattern plus ou moins comparable à celui observé tant pour le primaire que pour la transition entre le primaire et le moyen est constaté, avec d'une part i) des chiffres en progression sur les 5 ou 6 dernières années (en moyenne de l'ordre de 90 % entre 2015 et 2017, et de 97 % pour les années 2018 à 2019), et d'autre part, ii) des chiffres très élevés pour les deux dernières.

* Le cas de la rétention de la première à la seconde classe du cycle moyen doit être considéré de façon spécifique. Mais on peut considérer que cela ne concerne à priori que les élèves scolarisés dans le public et dans le privé francophone, qui représentent ensemble plus de 90 % des effectifs qui ont accès au cycle moyen¹³. Sur cette population, le chiffre de la transition entre ces deux classes est estimé à 96 % ; et ce chiffre est très stable sur les six dernières années.

Au total, on aboutirait à un chiffre de rétention sur les quatre années du cycle moyen qui s'établirait à 87 % sur la période allant de 2013 à 2016 et à 90/91 % de 2017 à 2019, confirmant ainsi l'idée de progrès dans les flux en cours cycle moyen au cours de la période récente ; et ce même si de 9 à 10 % des admis au cycle moyen ne vont pas jusqu'au terme du cycle d'études.

2.2.3.4. La transition entre les cycles moyen et secondaire ; rétention en cours de secondaire

Sur cette partie du système, on retrouve d'abord, pour la transition entre cycles, des difficultés associées à la sous-estimation du nombre des redoublants (déjà rencontrés plus haut), sachant qu'il est intéressant de distinguer l'accès au secondaire dans des études générales ou bien dans des formations techniques ou professionnelles. La rétention en cours de cycle ne pose pas de problèmes nouveaux pour les études générales, sachant que pour les formations techniques ou professionnelles, on a considéré la poursuite d'études sur au moins trois années (terminale du cycle de bac technique ou professionnel, ou classe de seconde du cycle de bas professionnel pour ceux ayant validé préalablement une formation de BEP).

On estime alors que le taux de transition entre les cycles moyen et secondaire s'établirait, en moyenne sur les trois dernières années, à un chiffre de 74,6 % si on limite le secondaire aux études générales et à un chiffre de 88,8 % si on inclut les élèves qui poursuivent vers une formule ou l'autre de formation technique ou professionnelle. Par ailleurs, la rétention apparaît très forte dans l'enseignement général (95 % des entrants en seconde atteignant la classe de terminale) ; mais elle est sensiblement plus faible dans les formations professionnelles (de l'ordre de 77 %), notamment en raison du fait que certains élèves ont été orientés dans des formations qui n'étaient pas leur choix et qui abandonnent assez rapidement leurs études. En consolidant les différents

¹³ Notons que les calculs faits sur ces seuls élèves ne sont formellement valides que si on peut faire l'hypothèse qu'il n'y a pas (peu) de migrations à la fin de la première classe du moyen public arabophone vers le privé arabophone ; cette hypothèse paraît toutefois relativement raisonnable.

types de filières au niveau secondaire, on compterait qu'environ 91 % des entrants dans une forme ou une autre de secondaire atteignent une troisième année d'études.

2.2.3.5. Les profils de rétention selon l'approche pseudo-longitudinale

Il est maintenant possible d'assembler les éléments estimés pour chacun des segments du système pour construire le profil de rétention valant pour les années les plus récentes. Le tableau 2.5, ci-après, propose les chiffres de cette consolidation pour la période actuelle. Il donne aussi les chiffres sur ces points proposés dans le RESEN de 2009, pour l'année 2005-06, à titre de mise en perspective temporelle. De façon jointe aux profils de rétention (profil global et séparation des filières générales et technologiques dans le secondaire), le tableau 2.5 propose les chiffres des profils de scolarisation aux deux dates considérées, sachant la présentation de ces profils et de leurs valeurs estimées ne seront présentées et commentées que dans le point 2.4, plus avant.

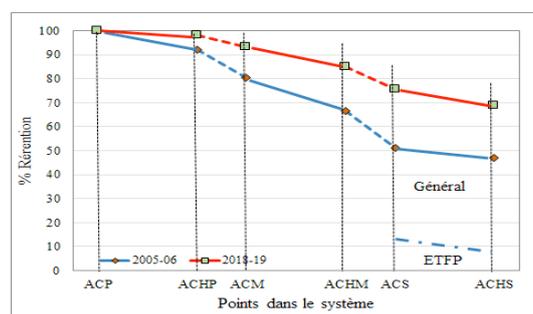
Tableau 2.5: Profil de rétention pseudo-longitudinal reconstitué, pour la période «actuelle» et progrès depuis 2006

	2005-06		Période actuelle (2018-19)					
	Profil (%)		Profil (%)					
	Rétention	Scolarisation	Rétention			Scolarisation		
Accès au Primaire	100	75,0	100			95,0		
Rétention au Primaire	92,1	92,1	98,0			98,0		
Achèvement du Primaire	92,1	69,1	98,0			93,1		
Transition Primaire-Moyen	87,5	87,5	95,3			95,3		
Accès au Moyen	80,6	60,4	93,4			83,9		
Rétention au Moyen	82,7	82,7	91,0			91,0		
Achèvement du Moyen	66,6	50,0	85,4	Sec Gal	Sec ETFP	76,3	Sec Gal	Sec ETFP
Transition Moyen-Secondaire	76,7	76,7	88,8	74,6	13,9	88,8	74,6	13,9
Accès au Secondaire	51,1	38,3	75,5	63,4	11,8	71,7	60,2	11,2
Rétention au Secondaire	92,2	92,2	91,0	95,0	75,0	91,0	85,3	75,0
Achèvement du Secondaire	47,1	35,3	68,7	60,2	8,9	65,2	57,2	8,6

Ce tableau s'analyse selon une double lecture. La première cible les paramètres qui caractérisent le fonctionnement du système dans la période actuelle (cellules «en brun» pour la rétention à l'intérieur de chacun des cycles, et cellules «en vert» pour la transition entre eux). Ces paramètres sont les éléments «actifs» qui définissent, dans la seconde lecture du tableau, le pattern d'ensemble i) de la rétention des élèves après leur accès à l'école (en fin de primaire, début et fin du moyen, début et fin du secondaire) ou ii) de l'accès des élèves aux différents points de leur carrière scolaire, y compris l'accès même à l'école pour le profil de scolarisation.

Le graphique 2.5, ci-après, illustre les profils de rétention pour l'année 2006 et pour la période actuelle, permettant d'identifier de façon visuelle les progrès quantitatifs, dans la couverture et le fonctionnement du système éducatif djiboutien, réalisés entre ces deux dates.

Graphique 2.5: Profil pseudo-longitudinal de rétention globale, 2006 et 2019 (données scolaires)



* Dans la période actuelle et de façon globale, on identifie que sur 100 jeunes qui ont accès à l'école, 98 atteignent la fin du cycle primaire, 93,4 ont accès au cycle moyen et que 85,4 le terminent ; ensuite, 75,5 ont accès au secondaire quelle qu'en soit la filière, ceux-ci se répartissant entre 63,4 dans la filière générale et 11,8 dans l'une ou l'autre des formules techniques et professionnelles. Enfin, 68,7 feront au moins trois années d'études dans le cycle secondaire, ceux-ci se distribuant entre 60,2 dans les études générales et 8,7 dans les études techniques et/ou les formations professionnelles.

* En entrant de façon plus spécifique dans le fonctionnement du système, et si on se place en fin de secondaire, on constate que 31,3 (100-68,7) points d'abandons d'études ont été accumulés depuis l'accès au primaire. On identifie alors que 14,1 points, soit environ 45 % des abandons totaux sont attachés aux transitions entre les cycles (phénomènes de nature plutôt institutionnelle), alors qu'avec 17,2 points, les rétentions à l'intérieur des cycles (phénomènes de nature plutôt pédagogique) comptent pour 55 % des 31,3 points totaux considérés.

A l'intérieur de ces 17,2 points, la part du primaire (2 points) est faible. Celle du secondaire est certes plus conséquente (6,8 points), mais cela tient pour une part très majoritaire à l'enseignement professionnel pour lequel i) une proportion des entrants s'aperçoit que ce n'était pas les études qui leur convenaient (signalant la nécessité de réduire ce phénomène) et ii) une autre proportion suit des formations qui ne durent que deux années et ne poursuit pas au-delà. Au total, la dimension pédagogique derrière ces 6,8 points n'est sans doute pas considérable.

Mais la part la plus conséquente des abandons tenant à une mauvaise rétention (8 points) est attachée au cycle moyen. C'est en effet au cours de ce cycle que les abandons sont les plus fréquents et que leur rattachement à des problèmes d'ordre *pédagogique* est le plus manifeste. Cela dit, le terme *pédagogique* correspond plus largement à des difficultés d'apprentissages, celles-ci pouvaient renvoyer certes i) aux moyens, modalités de fonctionnement, programmes et méthodes d'enseignement attachés à ce cycle d'études, mais aussi ii) à l'éloignement des établissements pour certains élèves, comme iii) à des niveaux d'acquis insuffisants au primaire pour avoir une scolarité réussie au cycle moyen. Ces questions seront largement reprises dans le chapitre IV de ce rapport consacré aux questions de qualité des services éducatifs.

* Le tableau 2.5, supra, donne aussi des indications sur la dynamique d'évolution du système éducatif djiboutien. La comparaison visuelle des deux courbes dans le graphique 2.3 montre bien que des progrès très significatifs ont été réalisés. En effet, alors que le fonctionnement du système était tel que les chances d'un entrant en première année primaire d'atteindre au moins la troisième classe du cycle secondaire n'étaient que 47 % en 2006, elles sont de 69 % en 2019. Les chiffres du tableau 2.5 montrent qu'en fait c'est sur l'ensemble des mécanismes de sélection que des progrès ont été réalisés. Ainsi la rétention au cours du primaire est-elle meilleure en 2019 (98 %) qu'en 2005 (92 %), sachant qu'il en est de même de la transition entre les cycles primaire et moyen (95 % en 2019 contre 88 % en 2006), comme de la rétention au cours du cycle moyen ;

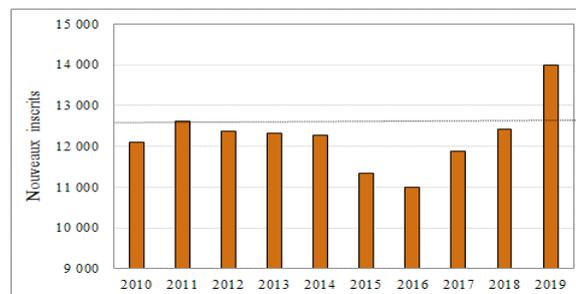
on avait noté que le chiffre de 2019 n'était pas très bons (91 %), mais il était inférieur (83 %) en 2006. La transition globale du cycle moyen au cycle secondaire montre aussi des chiffres en amélioration, passant d'un chiffre estimé à 77 % en 2006 à 89 % en 2019.

2.2.4. Le profil de scolarisation

2.2.4.1. Les nouveaux entrants à l'école

Le passage du profil de rétention au profil de scolarisation nécessite la prise en compte d'une information sur le taux d'accès au cycle primaire. Pour cela, le choix a été fait de se référer à la valeur du taux d'accès tel qu'estimé dans le cadre de l'EDAM 2017 (valant pour l'année scolaire 2016-17). Mais il convient de prendre aussi en compte le fait important selon lequel (tableau 2.4) il y a eu une progression significative des effectifs d'élèves en première année primaire entre les années 2018 et 2019 (les inscrits passant de 12 234 en 2016-17 à 12 938 en 2017-18 et les nouveaux inscrits de 11 884 à 12 416) ainsi qu'entre les années 2018 et 2019 (le nombre des inscrits s'établissant alors à 14 386 et celui des nouveaux inscrits à 13 391). Le graphique 2.5, ci-après illustre ces évolutions.

Graphique 2.6: Évolution du nombre des nouveaux inscrits en 1ère année primaire, 2010-2019



On mesure bien que l'année 2014-15 (la rentrée 2014) est caractérisée par une diminution sensible du nombre de nouveaux inscrits en première année primaire, ce mouvement ayant tendance à s'approfondir en 2015-16. A partir de l'année 2016-17, la tendance d'évolution des effectifs est inversée avec des progrès significatifs, ce qui permet de revenir, en 2017-18, plus ou moins aux nombres constatés entre les années 2012 et 2014. Enfin, l'année 2019 voit le nombre des nouveaux entrants à l'école atteindre des niveaux que le pays n'avait jamais connus. Cette évolution interroge forcément, et ce d'autant que nous avons estimé que le nombre des enfants de 6 ans dans le pays (bien que les nouveaux entrants n'aient pas nécessairement cet âge) a sans doute été relativement stable entre les années 2010 et 2019 (ligne en petits pointillés dans le graphique).

De façon simple, on peut en appeler à deux types d'arguments pour envisager de comprendre les évolutions rapportées dans le graphique 2.5. Le premier renvoie à des défaillances dans les données statistiques utilisées ; le second part de l'idée (retenue ici) que, si les données ne sont pas parfaites, elles sont cependant d'une fiabilité raisonnable, avec comme conséquence qu'il se *serait passé quelque chose*, qui serait de nature à rendre compte de ce phénomène intéressant, mais aussi *in fine* très positif.

Il semble que, de façon globale, plusieurs points peuvent être cités pour contribuer à la compréhension de ces évolutions contrastées. Compte tenu des informations qualitatives collectées, ces points caractérisent toutefois davantage ce qui s'est passé dans la phase de

reprise des effectifs (depuis la rentrée 2016) que les raisons de la baisse des effectifs de nouveaux entrants aux rentrées scolaires 2014 et 2015.

On peut ainsi retenir que les décideurs ayant constaté la diminution sensible du nombre de nouveaux entrants aux deux rentrées scolaires identifiées, et ayant trouvé cela préoccupant, ont d'abord pris des mesures d'assouplissement pour réduire les contraintes formelles à l'inscription des élèves (instructions données aux directeurs d'écoles et aux inspecteurs à la rentrée 2016). On a, par exemple, assoupli la carte scolaire en n'exigeant plus de justificatif d'adresse pour prendre une inscription dans une école donnée. On n'a par ailleurs plus appliqué l'exigence administrative qui imposait que l'enfant dispose d'une pièce d'état civil et que ses deux parents disposent d'une carte d'identité pour prendre une inscription scolaire. Enfin, des campagnes de sensibilisation relativement fortes ont été menées pour inciter les parents à la scolarisation de leurs enfants, sachant qu'on a parallèlement autorisé les inscriptions jusqu'au jour de la rentrée scolaire, contrairement aux pratiques traditionnelles qui fixait au mois de juin la date limite des inscriptions pour l'année scolaire suivante.

Outre ces actions qui concernent au sens large la demande de scolarisation, il a aussi été nécessaire de prendre des dispositions du côté de l'offre de services pour rendre ces évolutions matériellement possibles. On peut citer dans cette direction i) des augmentations dans les capacités physiques d'accueil des élèves (nouvelles écoles et surtout nouvelles salles de classe dans les écoles existantes) et ii) le recrutement d'un certain nombre d'enseignants. De façon jointe, il est possible qu'on ait (temporairement) agi de façon pragmatique sans être trop *regardant* sur les objectifs de limitation de la taille de classe et de suppression du double flux.

Enfin, il est possible aussi que les difficultés rencontrées par les populations nomades du fait de la sécheresse aient eu comme effet, avec l'appui des aides publiques pour fixer ces populations, d'une certaine sédentarisation autour des points d'eau, avec comme conséquence seconde de faciliter l'accès à l'éducation de leurs enfants.

Au total, avec l'ensemble de ces diverses actions qui, d'une part, ont réduit des freins institutionnels et pratiques à la demande de scolarisation et, d'autre part, ont été accompagnés par des ajustements dans l'offre de services éducatifs, le pays a sans doute pu réaliser à la fois des progrès quantitatifs en matière de couverture et des progrès en matière d'équité, car les populations qui ont nouvellement inscrit leurs enfants à l'école sont tout sauf économiquement et socialement favorisées¹⁴.

Une certaine vérification empirique de cette assertion peut être trouvée en comparant l'augmentation des effectifs de la première année primaire des différentes régions du pays entre les années 2015-16 et 2018-19. Le tableau 2.6, ci-après, propose des chiffres intéressants sur ce plan.

Tableau 2.6: Évolution des effectifs de 1ère année primaire par région, entre 2016 et 2019

Régions	Djibouti ville	Ensemble hors Djibouti ville	Ali Sabieh	Arta	Dikhil	Obock	Tadjourah	Ensemble du pays
% Augmentation	22 %	34 %	30 %	77 %	20 %	53 %	26 %	26 %

On mesure bien que les gains dans les effectifs de la 1^{ère} année primaire entre les années 2016 et 2019 d'une part ont été notablement plus intenses dans les régions hors Djibouti ville (34 %) qu'à Djibouti ville (22 %), et d'autre part, que les gains les plus forts ont été réalisés à Arta et

¹⁴ L'équité s'améliore toujours quand sont inclus à l'école des enfants qui en étaient précédemment exclus.

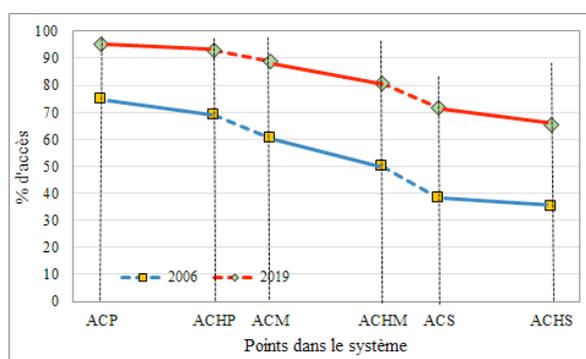
Obock, qui sont les deux régions où la prévalence du nomadisme était la plus forte (selon les chiffres de l'EDAM 2017).

L'implication mécanique de l'augmentation notable du nombre des nouveaux inscrits en 1^{ère} année primaire suggérerait même que le taux d'accès aurait alors pu dépasser l'unité à la rentrée 2018. Ce résultat est évidemment tout à fait positif ; mais il ne signifie pas que l'accès au primaire serait pour autant devenu universel. En effet, il convient toutefois de garder à l'esprit la possibilité que ce phénomène numérique surestime en fait la réalité et soit, pour une certaine partie, transitoire. En effet, lors de progrès très rapides des scolarisations en certains lieux, on observe souvent l'accès simultané de cohortes multiples du fait d'un mécanisme de *rattrapage*. Dans l'EDAM 2017 (voir point 3.1 de ce chapitre, ci-après), le chiffre pour l'accès est estimé à 89,8 % ; il paraît plausible que les évolutions constatées depuis dans les scolarisations, en défalquant une estimation d'un vraisemblable effet de cohorte de multiple, amène à un taux d'accès effectif qui pourrait se situer autour de 95 %.

2.2.4.2. Les profils de scolarisation

Rappelons que les profils de scolarisation proposés ont été établis selon l'approche pseudo-longitudinale pour *coller* au fonctionnement du système éducatif au moment où ils ont été estimés. Ils se déduisent de façon immédiate des profils de rétention estimés dans la section 2.3, précédente, mais avec la prise en compte additionnelle du taux d'accès à la première année primaire estimé pour l'année 2019. Le tableau 2.5, supra, en propose les principaux chiffres (dont la valeur -95 %- du taux d'accès estimée pour 2018-19) ; le graphique 2.7, ci-après, en offre une illustration visuelle, avec la comparaison temporelle des années 2006 et 2019.

Graphique 2.7: Profils de scolarisation, de l'accès à l'école à la fin du secondaire, 2006 et 2019



Ces deux profils sont identiques à ceux présentés dans le graphique 2.4 concernant la rétention des élèves dans le système (supra), si ce n'est qu'ils sont indexés sur les valeurs du taux d'accès à l'école prévalant aux deux dates retenues. On mesure bien les progrès réalisés, tant i) dans l'accès global à la scolarisation, un gain de 20 points (95 % en 2019, contre 75 % en 2006), que ii) dans le fonctionnement du système et les flux d'élèves en son sein dans la mesure où on compte 30 points d'amélioration (65,2 % - 35,3 %) dans les chances d'atteindre la dernière classe du cycle secondaire.

2.3. L'analyse des scolarisations avec les données de l'enquête de ménages EDAM 2017

L'enquête, réalisée en mai 2017¹⁵ pour ce qui est des informations sur le ménage et les caractéristiques des individus qui le composent, compte au total 21 588 individus répartis dans 4 474 ménages. La stratégie d'échantillonnage, avec la structure de pondération des données recueillies qui lui est associée, a été conçue pour produire des indicateurs représentatifs au niveau national, des régions et de la distinction entre l'urbain et le rural. En outre, il convient de noter que, à la différence des enquêtes précédentes, la couverture de l'EDAM4 s'est étendue aux ménages nomades.

Concernant les scolarisations, l'enquête propose des questions sur les aspects suivants, en premier lieu sur le statut scolaire général de l'individu : i) s'il a eu accès à l'école, si oui ii) dans quel type de structure et iii) jusqu'à quelle classe et iv) pour quel diplôme obtenu. Des questions portent en second lieu sur la scolarisation effective au moment de l'enquête, à savoir i) s'il est scolarisé, et ii) si oui dans quelle classe.

2.3.1. L'accès à la scolarisation

Le point de départ de l'analyse des scolarisations est d'identifier si l'individu a eu, ou non, accès à l'école. Pour cela, la question existe effectivement dans l'enquête et peut, à priori, directement être exploitée. Cela dit, la qualité de cette information n'apparaissant pas parfaite, des corrections se sont révélées nécessaires.

De façon générale dans l'utilisation de données statistiques, il convient de distinguer les questions et les réponses obtenues, sachant que ce sont sur ces dernières que les analyses sont construites. Dans toutes les enquêtes, il existe des erreurs au niveau des réponses et l'expérience de ce genre d'enquête suggère que l'EDAM 2017 présente des difficultés spécifiques sur ce plan (par exemple en référence aux enquêtes MICS réalisées dans d'autres pays). La raison peut tenir aux réponses elles-mêmes comme à un nettoyage imparfait réalisé dans la version de la base que nous avons utilisée.

Pour ce qui concerne les analyses sur l'accès à l'école, on identifie ainsi qu'il y a un certain nombre d'individus qui sont déclarés comme n'ayant pas eu accès à l'école et pour lesquels on connaît la classe dans laquelle ils sont actuellement inscrits ou la classe la plus élevée atteinte s'ils n'étaient pas scolarisés au moment de l'enquête. Un «nettoyage» assez méticuleux et des recodages ayant une très forte vraisemblance ont été effectués. A titre d'illustration des incidences de ces travaux de recodage des incohérences entre données, on peut observer que sur les 38 011 individus de 10 à 12 ans, 4 607 sont identifiés comme n'ayant jamais eu accès à l'école avec la variable ciblant spécifiquement cet aspect dans l'enquête. Après recodage, il n'en «reste» que 4 353, 254 individus dans le groupe d'âges considérés ayant été recodés comme ayant en fait eu accès à l'école (dans la mesure on connaît leur parcours scolaire). Sur la base de ce recodage, une nouvelle variable identifiant si chaque individu a eu (ou non) accès à l'école (1 si l'individu a eu accès à l'école, 0 sinon). On peut alors examiner comment se structure la moyenne de cette statistique selon l'âge des individus. Le tableau 2.7, ci-après, propose les résultats de cette tabulation.

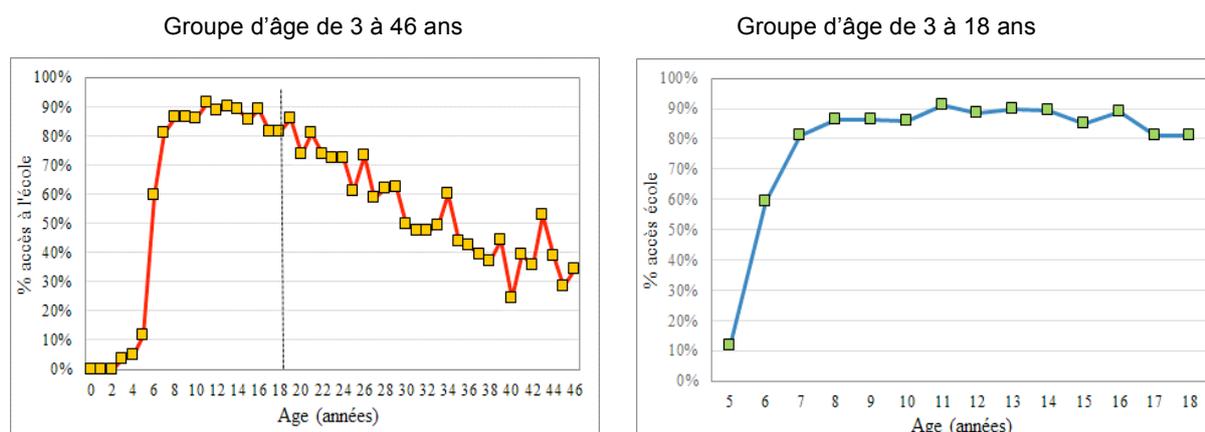
¹⁵ Bien que récente, il convient de noter que l'enquête date de 2017. Comme cela a bien été identifié, des évolutions ont pris place au cours des deux dernières années ; mais celles-ci concernent de façon principale l'accès à l'école, les autres aspects de fonctionnement du système étant resté relativement stables. En dépit de cette limitation, l'enquête de ménages est très importante à considérer car elle permet d'analyser de nombreux aspects (notamment les questions d'équité, mais pas seulement) qui sont absents des statistiques scolaires classiques.

Tableau 2.7: Taux corrigé d'accès à l'école selon l'âge (3 à 46 ans) de l'individu

Age	% accès école						
3	3,3 %	14	89,2 %	25	61,0 %	36	42,3 %
4	5,0 %	15	85,2 %	26	73,2 %	37	39,0 %
5	11,7 %	16	89,0 %	27	58,5 %	38	36,8 %
6	59,4 %	17	81,1 %	28	61,7 %	39	44,4 %
7	81,0 %	18	81,1 %	29	62,3 %	40	24,1 %
8	86,2 %	19	85,6 %	30	49,6 %	41	39,1 %
9	86,1 %	20	73,6 %	31	47,3 %	42	35,6 %
10	86,0 %	21	81,0 %	32	47,5 %	43	52,6 %
11	91,1 %	22	73,5 %	33	49,1 %	44	38,7 %
12	88,4 %	23	72,1 %	34	60,2 %	45	28,5 %
13	89,9 %	24	72,2 %	35	43,8 %	46	34,1 %

Les chiffres contenus dans ce tableau sont plus fiables que les chiffres bruts avant ajustements, mais les écarts ne sont tout de même pas considérables, le taux corrigé d'accès à l'école fondé sur la catégorie d'âges de 11 à 13 ans étant estimé à 89,8 % contre une valeur de 89,0 % avec la variable de base dans l'enquête. Le graphique 2.8, ci-après, illustre de façon visuelle la structure exprimée dans les chiffres du tableau 2.7.

Graphique 2.8: Taux ajusté d'accès à l'école selon l'âge de l'individu



Selon cette statistique, l'accès à l'école est faible pour les individus de moins de 5 ans, mais il augmente de façon forte à partir de 6 ans. Il se stabilise ensuite autour de 88 à 90 %, pour diminuer ensuite progressivement lorsqu'on considère des générations plus anciennes. De façon globale, trois conclusions importantes peuvent être identifiées sur la base de ce pattern :

- Le graphique situé dans la partie gauche souligne bien que les chances d'accès à l'école se sont sensiblement améliorées (en période longue) au cours du temps, dans la mesure où on estime qu'elles n'étaient que de l'ordre de 36 % pour les individus de 40 à 45 ans, alors qu'elles se situent autour de 90 % pour les individus qui avaient entre 10 et 16 ans au moment de l'enquête.
- Mais le graphique situé dans la partie gauche montre bien qu'on ne constate pas vraiment de progrès entre les années 2009 et 2016, les chances d'accès à l'école étant estimées se situer à des niveaux très proches pour les individus qui ont entre 9 et 18 ans au moment de l'enquête.

- La troisième est que, si le taux d'accès pour ces individus qui ont entre 9 et 18 ans au moment de l'enquête est certes élevé (entre 88 et 90 %), il reste, en 2017, encore des progrès non anecdotiques à réaliser pour atteindre l'accès effectivement universel à la scolarisation.

La prise en compte de deux derniers points suggère que tout se passe comme si il était «structurellement» difficile d'inclure à l'école un groupe représentant un peu plus de 10 % de la population jeune du pays.

Nous explorerons plus avant, et avec davantage de détails, l'identification des caractéristiques de ces individus qui n'ont pas accès à l'école (qui sont-ils ? où sont-ils ?). Donnons tout de même quelques informations globales sur l'impact des variations qui peuvent exister selon les caractéristiques sociales et géographiques des populations. Le tableau 2.8, ci-après, propose les résultats des premières analyses faites sur ce plan.

Tableau 2.8: Distribution du taux moyen d'accès à l'école selon certaines variables sociales

Genre	Moyenne	Milieu	Moyenne	Transhumance	Moyenne
Garçons	91,4%	Urbain	93,0%	Non	90,2%
Filles	88,1%	Rural	67,4%	Oui	59,4%
Niveau de vie	Moyenne	% moyen Accès école 89,8 %		Région	Moyenne
Quint 1 (+ pauvre)	64,9%			Djibouti ville	92,5%
Quint 2	87,9%			Ali-Sabieh	87,9%
Quint 3	90,8%			Dikhil	80,0%
Quint 4	97,0%			Tadjourah	72,6%
Quint 5 (+ riche)	97,2%	Obock	76,7%		
		Arta	85,4%		
		Précarité	Moyenne		
		Précaire	47,2%		
		Non précaire	92,6%		

On mesure en premier lieu l'existence de différenciations selon le genre, mais celles-ci sont d'ampleur relativement modérée puisque le taux d'accès au primaire est estimé à 88,1 % pour les filles et 91,4 % chez les garçons. Les écarts sont plus conséquents selon la région, avec le chiffre assez favorable (92,5 %) pour la ville de Djibouti et des chiffres sensiblement plus bas pour la région d'Obock (76,7 %) et surtout pour celle de Tadjourah qui, avec un taux de 72,6 %, présentent les taux moyens d'accès les plus faibles.

Mais en prenant une à une chacune des différentes variables considérées, les disparités entre le milieu urbain et le milieu rural d'une part, entre les quintiles de niveau de vie¹⁶, d'autre part, se révèlent sensiblement plus intenses. En effet, on constate une incidence du milieu de résidence avec une proportion d'accès à l'école de seulement 67,4 % en milieu rural (un enfant rural sur trois n'accède pas à la scolarisation), contre 93 % en milieu urbain. De même, les quintiles de niveau de vie génèrent des chiffres très différenciés quant aux chances d'accès à l'école ; mais, avec un taux d'accès à l'école de 64,9 %, les difficultés des enfants apparaissent assez concentrées dans le quintile le plus pauvre de la population.

Outre les disparités relatives aux grands groupes de population, il est intéressant de noter le cas difficile de groupes plus particuliers et plus restreints. On sait que, dans une période un peu ancienne, **la transhumance** (à l'intérieur et à l'extérieur des frontières du pays) constituait une tradition forte ; on sait aussi que ces pratiques ont beaucoup diminué. Dans l'EDAM de 2017, des

¹⁶ Les quintiles de niveau de vie ont été établis sur la base des variables de l'enquête caractérisant les conditions de vie et les actifs des ménages, en mobilisant une approche factorielle pour les construire.

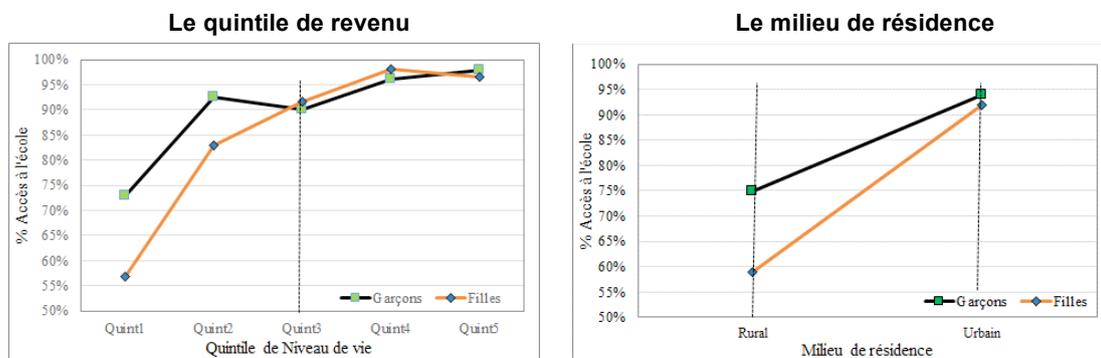
efforts ont été faits pour prendre en compte des populations nomades. La variable qui leur est attachée dans l'enquête ne représente que 1,1 % de la population du pays (et il est possible que cette représentation soit un peu sous-estimée). Il est toutefois important de noter que les chances d'accès à l'école de ce groupe de population ne sont que de 59,4 %.

Un effort complémentaire a été fait ici pour identifier des populations vivant dans des **conditions sociales difficiles** (en général et sans doute au regard des chances de scolarisation de leurs enfants). On a ainsi identifié des populations vivant dans des conditions précaires en matière de logement (tente, habitat *spontané*). En agrégeant les populations nomades et celles qui ont un habitat précaire (qui sont d'ailleurs partiellement les mêmes), on aboutit à une population qui représente un peu plus de 6 % de la population du pays. Les chiffres de l'enquête montrent que seulement 47 % de ces enfants ont accès à l'école.

Outre cette description variable par variable, il est pertinent de noter l'existence d'assez fortes structures d'interaction entre certaines variables sociales au sein des données analysées :

- La prise en compte jointe de **la région et du milieu de résidence** conduit à constater qu'il n'existe en fait que très peu de disparités régionales si on cible les zones urbaines où l'accès à l'école est fort indépendamment de la région. Si dans toutes les régions, il y a un retard d'accès à l'école en milieu rural, c'est dans les régions d'Obock et de Tadjourah (avec des taux se situant respectivement à de 62,7 et de 53,2 %) qu'il est le plus prononcé.
- L'incidence du **genre** vient aussi clairement en **interaction avec celle du milieu de résidence et du niveau de vie de la famille**. On identifie ainsi que les disparités selon garçons-filles (au désavantage de ces dernières) dans l'accès à l'école sont spécialement plus prononcées en milieu rural qu'en milieu urbain, et dans les familles pauvres que plus aisées. Ces deux structures d'interaction sont visibles dans le graphique 2.9, ci-après.

Graphique 2.9: Structures d'interaction entre le genre et le quintile de revenu ou le milieu de résidence



Sur la base de ces premières données sur l'accès à l'école, on conclut donc au total i) que très peu de progrès dans l'accès global à la scolarisation ont été enregistrés au cours des dernières années et, ii) que des progrès notables restent en revanche à faire en la matière, en particulier pour les populations résidant en milieu rural et pour les populations pauvres ; et très spécialement pour les filles rurales et pauvres.

2.3.2. Rétentions intra-cycles, transitions inter-cycles dans le système éducatif djiboutien, profils pseudo-transversaux de scolarisation et de rétention

L'accès à l'école constitue certes une condition nécessaire pour la scolarisation, mais il importe aussi de façon complémentaire que les admis à l'école puissent suivre des études pendant un

temps suffisamment long pour acquérir les connaissances et les compétences qui leur serviront de base pour une vie réussie à l'âge adulte au plan individuel et pour contribuer au progrès économique et social du pays au plan collectif. Pour cela, la scolarité primaire est déjà un fondement important pour cet objectif.

La référence est bien sûr que les entrants en première année primaire puissent poursuivre leurs études au moins jusqu'au terme du cycle (sans abandon prématuré), et ceci, en ayant d'une part des acquisitions en ligne avec ce qui a été anticipé dans les contenus de programme et, d'autre part, dans un parcours scolaire perturbé aussi peu que possible par des redoublements de classe. Les informations de l'EDAM ne fournissent d'éléments factuels ni sur les redoublements ni sur les apprentissages ; elles permettent cependant d'examiner les abandons et la rétention des élèves en cours de cycle (indépendamment du temps mis pour y arriver), et ceci constitue déjà potentiellement un matériau important pour l'analyse du système.

Au-delà du cycle primaire et pour l'ensemble du système, la perspective qui a été suivie ici pour construire le profil de scolarisation/rétention n'a pas été de cibler une génération particulière d'élèves suivi le long de sa carrière scolaire¹⁷ ; elle a plutôt été de **cibler le fonctionnement actuel du système éducatif du pays**, en fournissant des informations qui collent au plus près de son fonctionnement dans ses différentes instances de sélection à la date de l'enquête (année 2106-17). Pour évaluer le fonctionnement du système, la perspective suivie est, bien sûr, spécialement intéressante. L'encadré 1 ci-après indique la démarche utilisée pour estimer les divers indicateurs pseudo-transversaux de flux.

Encadré 1 : Conduite pour l'estimation pratique des indicateurs de flux (rétentions/transitions)

On choisit d'abord un indicateur de flux, i) rétention en cours de cycle primaire, ii) transition entre le primaire et le moyen, iii) rétention en cours de cycle moyen, iii) transition entre le moyen et le secondaire, iv) rétention en cours de cycle secondaire.

Puis on cible d'une part un groupe d'âge pour lequel on peut assurer que tous les élèves qui étaient susceptibles d'être «retenus» ou de «transiter» l'ont effectivement fait (par exemple 14 ou 15 ans pour la rétention au primaire), en se limitant aux individus concernés par chaque indicateur de flux. Par exemple, pour la rétention en cours de primaire, on se limite aux individus de ce groupe d'âge qui ont eu effectivement eu accès à l'école (ou à ceux qui ont achevé le primaire pour l'étude de la transition entre les cycles primaire et moyen).

Enfin, on calcule l'indicateur de rétention dans le primaire en lui affectant la valeur 1 si l'individu entré à l'école a fait une scolarité au moins jusqu'à la fin du cycle primaire (soit parce qu'il est encore scolarisé à une classe supérieure ou égale à la dernière classe primaire, soit parce qu'il n'est plus scolarisé, mais a quitté l'école en ayant au moins atteint la dernière classe primaire) et la valeur 0 dans le cas contraire. On procède selon un principe comparable pour les autres indicateurs de flux. Par exemple, pour l'indicateur de transition entre le primaire et le moyen, on examine si les individus, préalablement identifiés comme ayant achevé le cycle primaire à un moment donné, ont (ou non) ultérieurement eu accès au cycle moyen.

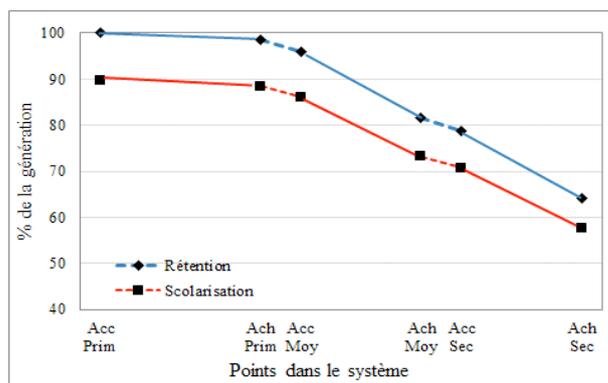
Le tableau 2.9, ci-après, propose les résultats de l'application de cette approche, en donnant la valeur des divers paramètres de flux calculés et l'estimation des profils «pseudo transversaux» de scolarisation et de rétention obtenus ; le graphique 2.7, ci-après, en fournit une illustration visuelle.

¹⁷ Car les élèves qui, par exemple, sont en secondaire à la date de l'enquête, sont en fait rentrés à l'école une douzaine d'années avant, alors que les conditions d'accès au système, et ultérieurement de son fonctionnement, pouvaient différer de celles prévalant dans la période actuelle.

Tableau 2.9: Profils pseudo-transversaux de scolarisation et de rétention, EDAM 2017

	Profil de Scolarisation	Rétention cycle Primaire	Transition Primaire-Moyen	Rétention cycle Moyen	Transition Moyen-Secondaire	Rétention cycle Secondaire	Profil global de Rétention
Population	100						
N'accèdent pas au primaire	10,2						
Accèdent Primaire	89,8	100					100
Rétention Primaire		98,5					
Abandon cours Primaire		1,5					
Achèvent Primaire	88,5		100				98,5
Transition Primaire-Moyen			97,3				
Abandon Transition P-M			2,7				
Accèdent Moyen	86,1			100			95,8
Rétention cours Moyen				85,1			
Abandon cours Moyen				14,9			
Achèvent Moyen	73,2				100		81,6
Transition Moyen-secondaire					96,5		
Abandon Transition M-S					3,5		
Accèdent Secondaire	70,7					100	78,7
Rétention cours Secondaire						81,5	
Abandon cours Secondaire						18,5	
Achèvent secondaire	57,6						64,1

Graphique 2.10: Profils pseudo-transversaux de scolarisation et de rétention



Rappelons que les chiffres considérés dans le graphique 2.6 résultent d'analyses pseudo-transversales, c'est-à-dire d'une part qu'elles consolident le fonctionnement des différentes instances de sélection constaté au moment de l'enquête et, par conséquent d'autre part, qu'ils caractérisent le fonctionnement du système à cette période¹⁸ (et non la carrière longitudinale d'une cohorte particulière, ni l'image instantanée de la situation scolaire d'individus appartenant à leur cohorte respective en fonction de leur âge au moment de l'enquête).

Dans le profil de scolarisation ainsi construit, on retrouve d'abord le fait qu'un peu plus de 10 % des enfants n'ont pas accès à l'école. Sur cette base, la sélection va progressivement s'opérer de façon plus ou moins intense à chaque instance de fonctionnement du système, pour aboutir à ce que 64,1 % d'entre eux (57,4 % de la cohorte totale y compris ceux qui n'ont pas eu accès à l'école) poursuivent leurs études jusqu'à la fin du cycle secondaire.

¹⁸ Les graphiques représentent donc ce que serait fictivement la carrière scolaire d'individus accédant au primaire en 2017, et qui suivraient le pattern de sélection transversalement constaté à cette date tout au long de leur scolarité.

On peut aussi observer qu'outre la faiblesse actée dans l'accès à l'école, la partie basse du système se déroule de façon satisfaisante du point de vue de la rétention des élèves dans le système. En effet, la proportion des abandons précoces avant l'achèvement du cycle primaire (1,5 %) des admis en première année primaire, est faible, tout comme est faible (2,7 %) la proportion de ceux qui, achevant le primaire, ne transitent pas vers le moyen. Sur le plan du maintien des élèves dans le système, la performance est donc bonne sur ses premiers segments.

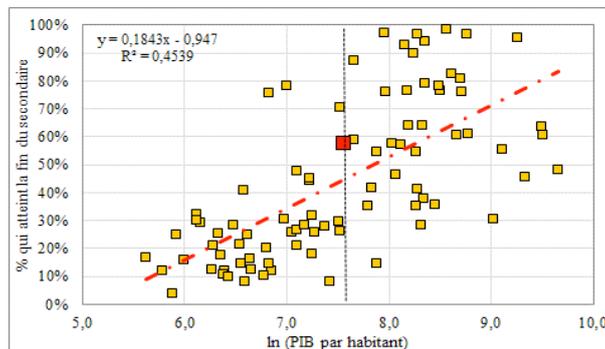
La situation devient ensuite moins «harmonieuse», avec notamment un chiffre moins satisfaisant (estimé à 14,9 %) pour les abandons en cours de cycle moyen. La question peut alors se poser des raisons à la source de ce résultat. On peut bien sûr penser que les modes d'organisation des études au cycle moyen pourraient y jouer un rôle, mais l'expérience internationale amène à suggérer la possibilité d'un rôle du cycle primaire via un niveau d'acquisitions insuffisant des élèves (de certains d'entre eux) au moment de leur accès au cycle moyen. On verra qu'il existe des dispositions d'évaluation des élèves en fin de primaire pour réguler l'accès au cycle moyen. Mais il est possible i) qu'elles ne soient en fait pas suffisamment fortes (en dépit du fort taux de redoublement de la dernière classe primaire qu'elles imposent) ou bien ii) des dispositions insuffisantes prises au début du cycle moyen pour gérer les disparités du niveau d'acquisition des élèves à ce point dans leur carrière scolaire, et pour rattraper les insuffisances constatées chez certains d'entre eux. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces points plus avant dans ce rapport (et notamment dans le chapitre 4 sur la qualité des services éducatifs offerts).

Au-delà du cycle moyen, i) la transition moyen-secondaire voit sortir du système une proportion assez faible (3,5 %) des élèves qui achèvent le cycle moyen, alors que ii) on compte que 18,5 % des élèves qui poursuivent leurs études ne vont pas atteindre la classe de terminale. Des progrès sont donc à priori à envisager en matière de rétention au cours du cycle secondaire. Cela dit, il importe de souligner qu'il convient d'apprécier ces chiffres (notamment celui de la rétention au cycle secondaire) avec une grande prudence. En premier lieu, et c'était là un aspect important du programme décennal en cours, il faut rappeler que le *bon* chiffre de transition du moyen au secondaire incorpore la poursuite vers des études techniques ou professionnelles, sans qu'il soit possible de les identifier dans le questionnaire de l'EDAM. Mais pour cette même raison, la rétention en cours de secondaire apparaît probablement assez nettement inférieure à ce qu'elle est *en réalité*, car tous ceux qui poursuivent leurs études au niveau secondaire ne font pas une classe identifiée comme la *terminale* au sens du secondaire général.

Cela dit, il reste néanmoins, outre ces aspects spécifiques (mais importants à considérer), que le développement global du système éducatif se situe à un niveau relativement favorable si on place la situation du pays dans une perspective comparative internationale. Pour justifier ce point, il peut être pertinent d'avoir un regard global sur le fonctionnement du système et de se situer en fin de cycle secondaire. Le tableau indique que, dans le cadre du fonctionnement actuel des flux dans le système, 57,6 % de la population jeune y a accès. Ce chiffre est certes inférieur à la perspective proposée dans le cadre des Objectifs de Développement Durable pour 2030 qui fait état d'un objectif d'accès universel de la couverture scolaire au niveau du baccalauréat. Mais il peut tout de même être considéré comme représentant une bonne performance globale du pays, quand on compare le chiffre constaté à Djibouti avec celui valant en moyenne pour les autres pays du monde se situant au même niveau de développement économique, comme cela ressort sans ambiguïté du graphique comparatif 2.11, ci-après¹⁹.

¹⁹ Les données statistiques prises en compte dans ce graphique proviennent du traitement d'enquêtes de ménages (EDS et MICS) réalisées dans plus de 90 pays dans le cadre d'un projet de recherche (A. Mingat, à venir) sur la comparaison de l'éducation dans 147 pays du monde. Ces enquêtes de ménages ont été réalisées entre 2010 et 2016, mais les chiffres ont été re-calibrés pour fournir des estimations homogènes valant pour l'année 2015.

Graphique 2.11: Comparaison internationale du % de la cohorte qui achève le cycle secondaire



De façon globale sur l'ensemble des pays considérés, on observe que la proportion d'une cohorte qui atteint la fin du cycle secondaire a tendance à être d'autant plus grande que le niveau de développement économique est élevé. Avec le chiffre estimé de 57,6 % pour cette statistique à Djibouti, on peut aussi observer que la situation particulière de Djibouti dans cet espace est clairement favorable, puisque le chiffre moyen estimé sur la droite de tendance pour le niveau de développement du pays n'est que de 45 %. Des pays tels que le Kenya, le Kirghizistan ou la Moldavie, qui ont un PIB/habitant proche de celui de Djibouti, ont certes une couverture scolaire en fin de secondaire qui dépasse les 80 % ; mais il y a aussi des pays (le Cambodge, le Cameroun ou le Pakistan) qui ont aussi un niveau de développement économique proche de celui de Djibouti, mais dans lesquels moins de 30 % de la classe d'âge atteint la fin du cycle secondaire.

Mais ce résultat, favorable en termes comparatif, est tout de même, dans l'absolu susceptible d'être significativement amélioré. Au total, dans ce qu'on peut probablement considérer comme relevant de la scolarisation universelle (le bloc du primaire et du moyen), il ressort que des politiques éducatives appropriées devront être initiées avec un fort degré de priorité dans la perspective d'améliorer significativement i) l'accès à l'école et ii) la rétention des élèves au cycle moyen. Au-delà, des actions complémentaires concernant le cycle secondaire (transition depuis le moyen et rétention en cours de cycle) pourraient évidemment aussi être envisagées. Ces actions, qui devront être examinées en distinguant celles qui concernent i) l'offre et le fonctionnement des services éducatifs et ii) celles qui concernent la demande par les populations, impliqueront la prise en compte des caractéristiques, notamment géographiques et sociales, de ceux qui, dans la situation présente, quittent l'école de façon trop précoce, aspect que nous allons maintenant considérer.

2.3.3. La dimension sociale des disparités de carrières scolaires dans le système

Cet aspect avait déjà été abordé au point 1.1 concernant l'accès à la scolarisation ; nous l'étendons maintenant à l'ensemble du système, en dupliquant ce même travail et en distinguant des catégories de population.

2.3.3.1. Les disparités sociales en fin de cycle secondaire

Il est intéressant de partir d'une estimation globale de la sélection opérée sur l'ensemble du système entre l'accès au primaire et l'achèvement du cycle secondaire, en distinguant les groupes de population selon différentes variables sociales, telles que le genre, le milieu de résidence, la région²⁰, la pratique de la transhumance, la précarité des conditions sociales et les

²⁰ Notons qu'il s'agit ici du milieu de résidence de la famille, et non de la localisation de l'établissement scolaire comme dans les statistiques administratives.

quintiles de conditions de vie (estimation factorielle). Le tableau 2.7, ci-après, propose les chiffres ainsi obtenus.

Dans une large mesure, et sans surprise, la première observation qui ressort est que, si la performance du système en termes de couverture scolaire est globalement assez bonne, tous les groupes de population n'en bénéficient pas de façon égale. Des différences sont identifiées pour chacun des six groupements de population considérés dans le tableau 2.10.

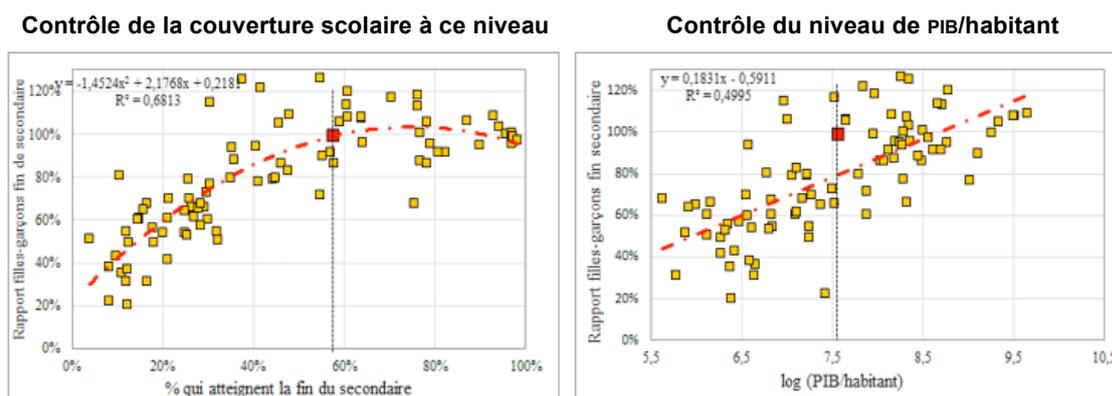
Tableau 2.10: Pourcentage de la population qui achèvent le cycle secondaire selon certaines caractéristiques sociales

Global 57,6 %	Genre		Milieu Géographique		Région					
	Garçons	Filles	Urbain	Rural	Djibouti	Ali-Sabieh	Dikhil	Tadjourah	Obock	Arta
	58,0	57,5	61,1	15,3	61,4	35,1	39,0	34,8	26,5*	41,5
	Pratique Transhumance		«Conditions Précaires»		Quintile de Niveau de Vie (factoriel)					
	Oui	Non	Oui	Non	+ pauvre	2	3	4	+ riche	
	19,4*	57,9	9,4*	59,9	12,9	34,6	56,7	57,3	81,4	

* Ces chiffres sont assortis d'un degré plus fort d'imprécision en raison des effectifs relativement faibles d'individus dans l'enquête, notamment lorsqu'on considère le niveau de l'enseignement secondaire.

* Le **genre**, en tant que tel, ne fait globalement pas d'écarts très importants dans les scolarisations à Djibouti du niveau primaire au niveau secondaire. En effet, le différentiel selon le genre est minime dans les chances d'accéder à la dernière classe du cycle secondaire (58 % pour les garçons contre 57,5 % pour les filles). Les écarts sur la base du genre sont sensiblement moins importants que ceux associés aux autres variables sociales considérées, comme nous le verrons plus avant. Ils placent aussi le pays de façon favorable en référence à ce qui est observé dans des pays comparables (voir note 4, supra, pour la source des données internationales utilisées). Le graphique 2.12, ci-après, permet d'évaluer la situation de Djibouti sur ce plan.

Graphique 2.12: Mise en perspective comparative des disparités genre en fin de secondaire



- Dans le graphique de gauche, les disparités genre sont prises en compte dans l'axe vertical par le rapport entre le taux d'accès en dernière année secondaire des filles et des garçons. Cette statistique est mise en regard avec la proportion globale de la population qui atteint ce niveau dans les différents pays considérés. On retrouve cette loi classique de la sociologie de l'éducation qui veut, qu'outre l'incidence d'aspects (culturels et institutionnels) spécifiques à chacun des pays, on identifie bien qu'en moyenne les disparités ont tendance à diminuer

lorsque la couverture augmente²¹. Dans ce graphique, le point représentant Djibouti est très proche de la courbe moyenne pour l'ensemble d'échantillon.

- Dans le graphique de droite, la statistique des disparités genre est mise en regard du niveau de développement économique du pays. La relation globale est positive car, plus le pays est développé, plus grande est, en moyenne, la proportion de la population qui atteint au moins la fin du secondaire (cf. graphique 2.12, supra) ; et plus faibles sont alors les disparités (comme cela ressort du graphique de gauche qui vient d'être commenté). La position de Djibouti est alors favorable (au-dessus de la relation moyenne pour l'échantillon). Cela renvoie pour une part notable au fait (graphique 2.12) que la couverture scolaire y est sensiblement plus élevée que ce qui est en moyenne observé dans de même niveau de PIB/habitant que le pays.

Au total, on peut conclure d'une part que les disparités genre sont, **en elles-mêmes** et pour le système éducatif djiboutien dans son ensemble, relativement limitées et que leur intensité est largement en ligne avec ce qu'on peut attendre en moyenne compte tenu i) du niveau de développement économique et du pays et ii) du niveau plutôt favorable de développement de son système éducatif.

* Pour ce qui est **des disparités de nature géographique** (milieu et région de résidence), il apparaît en premier lieu qu'elles sont d'une ampleur beaucoup plus conséquente que celles relatives au genre. La région de résidence, en tant que variable de segmentation, fait des différences notables, avec d'un côté Djibouti-ville qui a la probabilité la plus forte (61,1 %) de voir ses résidents atteindre au moins la fin du cycle secondaire et, d'un autre côté, la région d'Obock où cette probabilité (26,5 %) est la plus faible. Entre ces deux extrêmes, les jeunes ont près de 40 % de chances d'attendre la fin du secondaire dans la région d'Arta et de Dikhil, près de 35 % dans celles d'Ali Sabieh et de Tadjourah.

Les disparités régionales sont certes notables, mais la composante principale de ces disparités de nature géographique concerne la distinction entre le milieu urbain et le milieu rural. Les chances d'atteindre la fin du cycle secondaire sont en effet estimées à 61 % pour les jeunes urbains alors qu'elles ne sont que de seulement 15 % pour les jeunes ruraux ; la différence est massive.

* Les **conditions de vie de ménages** commandent aussi des disparités très intenses dans les chances des jeunes d'atteindre la dernière classe du cycle secondaire. Ces chances sont estimées s'échelonner entre seulement 12,9 % pour les individus situés dans le quintile le plus pauvre et 81,4 % pour ceux qui sont situés dans le quintile le plus favorisé. Bien qu'il y ait globalement une certaine continuité dans la hiérarchie des cinq quintiles quant aux chances d'atteindre la fin des études secondaires, on note que le premier quintile se distingue très défavorablement, puisque que le chiffre attaché au second quintile est sensiblement plus élevé (39 %) que celui du premier. Les troisième et quatrième quintiles se situent à un chiffre proche de 57 %.

Le point que la pauvreté constitue un facteur très pénalisant pour la scolarisation des jeunes est par ailleurs renforcé lorsqu'on cible la population qui a des conditions de vie précaires (au sens où cela a été défini dans ce rapport). On estime en effet à seulement 9 % les chances des jeunes partageant ces difficultés d'atteindre la fin du cycle secondaire. Enfin, avec un chiffre estimé à 19 % pour les chances d'atteindre la fin des études secondaires, la pratique de la transhumance par la famille ne semble pas favoriser la scolarisation des enfants. Cette assertion doit toutefois être considérée comme provisoire eu égard au fait qu'il faudrait isoler l'effet net spécifique de la

²¹ Elles sont d'ailleurs «mécaniquement» nulles lorsque la couverture est universelle, l'expansion du système ayant en elle-même des vertus fortes pour réduire les disparités sociales au sein d'un système éducatif.

transhumance pour identifier son incidence. Il conviendrait de prendre en compte simultanément l'incidence de variable telles que la distinction urbain-rural (il s'agit d'un phénomène essentiellement rural), la région (car toutes les régions ne sont pas également concernées) et le niveau de vie (car les nomades ne sont des populations riches au sens de la définition factorielle des conditions de vie).

2.3.3.2. La construction des disparités sociales sur la carrière scolaire des individus

Jusqu'à présent, nous avons offert une première description des disparités sociales telles que constatées par des tabulations simples, d'une part lors de l'accès à l'école (tableau 2.5) et, d'autre part, en fin de cycle secondaire (tableau 2.10). On mesure sans surprise que ces disparités sont sensiblement plus intenses en fin de secondaire que dans l'accès au primaire ; les carrières scolaires entre ces deux points ont progressivement sédimenté des disparités sociales.

Pour décrire les disparités sociales de carrière scolaire, nous restons dans le cadre de l'estimation des profils de scolarisation et des dispositions pratiques utilisées plus haut pour les estimer, mais en distinguant des groupes de population selon les diverses variables sociales considérées. Le tableau 2.11, ci-après, propose les principaux chiffres obtenus pour ces profils de scolarisation en distinguant i) les profils en eux-mêmes, mais aussi (et surtout) ii) les mécanismes qui, au sein des différents cycles d'études (rétentions) et entre cycles (transitions), sont à l'origine de ce que constate le profil de scolarisation en début et en fin de cycles.

Tableau 2.11: Indicateurs de flux pseudo transversaux selon les variables sociales

	Global	Genre		Milieu géographique		Genre x Milieu géographique				Régions					
		Garçons	Filles	Urbain	Rural	Garçons urbains	Garçons ruraux	Filles urbaines	Filles rurales	Djibouti Ville	Ali-Sabieh	Dhikil	Tadjourah	Obock	Arta
Accès Primaire	89,8	91,4	88,1	93,0	67,4	93,9	74,8	92,0	59,0	92,5	87,9	80,0	72,6	76,7	85,4
Rétention Primaire	98,5	99,1	97,9	98,8	94,7	99,3	96,6	98,3	92,3	98,9	96,2	96,9	98,4	99,0	96,9
Achèvement Primaire	88,5	90,6	86,3	91,8	63,8	93,2	72,2	90,4	54,5	91,4	84,5	77,6	71,5	75,9	82,7
Transition Primaire-Moyen	97,3	97,2	97,3	97,3	96,6	97,2	97,1	97,4	96,0	97,2	93,6	99,4	97,4	97,0	100,0
Accès Moyen	86,1	88,1	83,9	89,4	61,6	90,6	70,1	88,0	52,3	88,8	79,1	77,1	69,6	73,6	82,7
Rétention Moyen	85,1	85,7	84,4	86,2	57,2	86,7	54,4	85,7	59,3	86,3	78,9	80,5	66,7	49,1	76,4
Achèvement moyen	73,2	75,5	70,8	77,0	35,3	78,6	38,2	75,4	31,0	76,6	62,4	62,1	46,4	36,2	63,2
Transition Moyen-Secondaire	96,5	96,7	96,3	96,8	87,9	97,1	85,6	96,4	92,2	96,9	94,7	91,7	100,0	100,0	85,0
Accès Secondaire	70,7	73,0	68,2	74,6	31,0	76,3	32,7	72,7	28,6	74,3	59,1	56,9	46,4	36,2	53,8
Rétention Secondaire	81,5	79,4	84,3	82,0	49,5	79,7	60,4	85,0	34,4	82,7	59,4	69,4	75,0	73,3	77,2
Achèvement Secondaire	57,6	58,0	57,5	61,1	15,3	60,8	19,7	61,8	9,8	61,4	35,1	39,5	34,8	26,5	41,5

	Global	Genre		Milieu géographique		Genre x Milieu géographique				Régions					
		Garçons	Filles	Urbain	Rural	Garçons urbains	Garçons ruraux	Filles urbaines	Filles rurales	Djibouti Ville	Ali-Sabieh	Dhikil	Tadjourah	Obock	Arta
Accès Primaire	89,8	91,4	88,1	93,0	67,4	93,9	74,8	92,0	59,0	92,5	87,9	80,0	72,6	76,7	85,4
Rétention Primaire	98,5	99,1	97,9	98,8	94,7	99,3	96,6	98,3	92,3	98,9	96,2	96,9	98,4	99,0	96,9
Achèvement Primaire	88,5	90,6	86,3	91,8	63,8	93,2	72,2	90,4	54,5	91,4	84,5	77,6	71,5	75,9	82,7
Transition Primaire-Moyen	97,3	97,2	97,3	97,3	96,6	97,2	97,1	97,4	96,0	97,2	93,6	99,4	97,4	97,0	100,0
Accès Moyen	86,1	88,1	83,9	89,4	61,6	90,6	70,1	88,0	52,3	88,8	79,1	77,1	69,6	73,6	82,7
Rétention Moyen	85,1	85,7	84,4	86,2	57,2	86,7	54,4	85,7	59,3	86,3	78,9	80,5	66,7	49,1	76,4
Achèvement moyen	73,2	75,5	70,8	77,0	35,3	78,6	38,2	75,4	31,0	76,6	62,4	62,1	46,4	36,2	63,2
Transition Moyen-Secondaire	96,5	96,7	96,3	96,8	87,9	97,1	85,6	96,4	92,2	96,9	94,7	91,7	100,0	100,0	85,0
Accès Secondaire	70,7	73,0	68,2	74,6	31,0	76,3	32,7	72,7	28,6	74,3	59,1	56,9	46,4	36,2	53,8
Rétention Secondaire	81,5	79,4	84,3	82,0	49,5	79,7	60,4	85,0	34,4	82,7	59,4	69,4	75,0	73,3	77,2
Achèvement Secondaire	57,6	58,0	57,5	61,1	15,3	60,8	19,7	61,8	9,8	61,4	35,1	39,5	34,8	26,5	41,5

Plusieurs informations utiles peuvent être extraites du tableau 2.11, ci-dessus. La première et la plus immédiate concerne les profils de scolarisation. Le graphique 2.13, ci-après, en propose un résumé visuel.

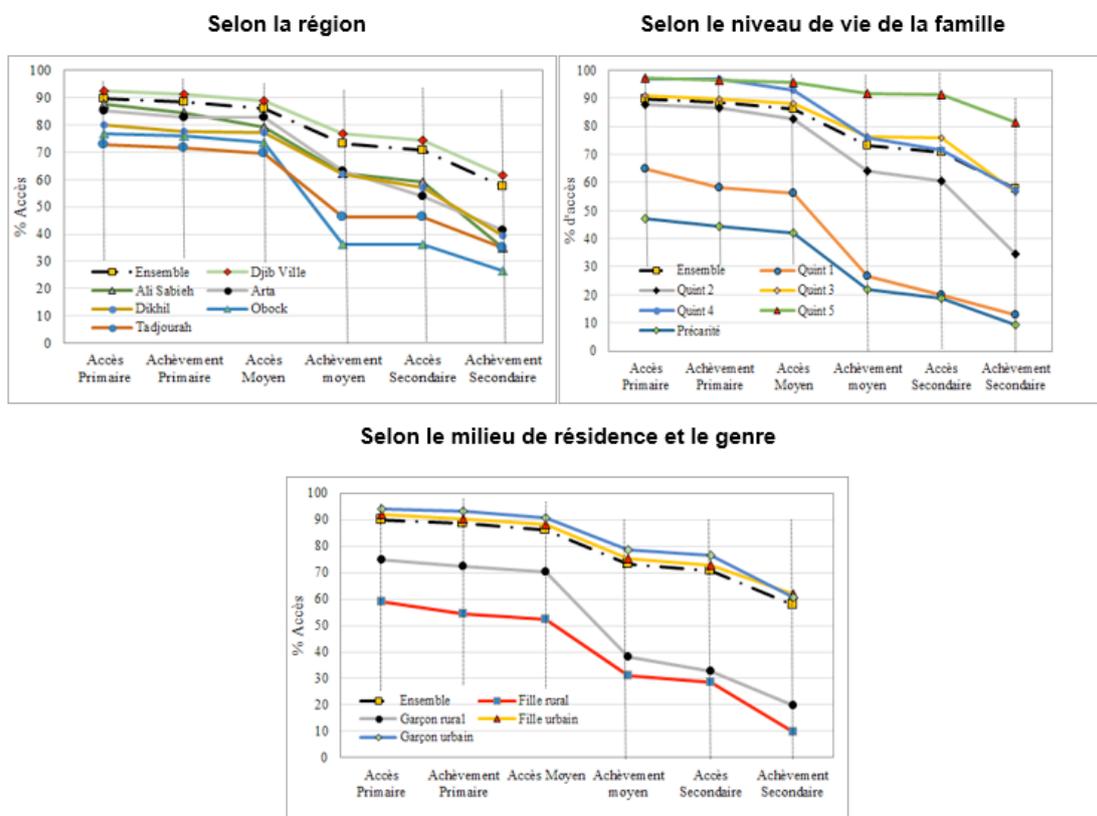
2.3.3.2.1. Perspective descriptive, disparités entre les profils de scolarisation

Dans une perspective descriptive, le graphique montre bien les différenciations qui existent dans les carrières scolaires individuelles selon les différents groupes de population considérés.

⇒ Dans la partie haute et gauche du graphique 2.13 sont représentés les profils de scolarisation qui distinguent **les différentes régions du pays**. Les premières observations sont i) que les carrières scolaires des élèves ne sont pas, en moyenne, les mêmes selon la région de résidence et ii) que la région de Djibouti-ville, qui regroupe environ 75 % de la population du pays, est celle où les scolarisations sont les mieux développées, les écarts entre Djibouti-Ville et les autres régions allant grandissant lorsqu'on considère des niveaux éducatifs plus élevés.

Mais des différenciations notables existent aussi entre des différentes régions du pays, hors Djibouti-Ville. Ce sont globalement les populations résidant dans la région d'Obock, et dans une moindre mesure dans celle de Tadjourah, qui ont les carrières scolaires les moins favorables. Ainsi, alors que le taux d'accès est inférieur à 80 % dans ces deux régions, le taux d'achèvement du primaire n'est que de 71 % à Tadjourah et de 76 % à Obock. En fin de cycle moyen, alors qu'on compte que 75 % des jeunes du pays atteignent ce niveau, ce n'est le cas que de 46 % à Tadjourah et de 36 % à Obock.

Graphique 2.13: Profil de scolarisation pseudo-longitudinal selon les variables sociales



- ⇒ Dans la partie centrale et basse du graphique est abordée **l'articulation de la dimension genre et de la dimension urbain-rural**. Quatre groupes de population sont à priori considérés mais, pour ce qui est des disparités de carrières, trois seulement doivent être retenus :
- Le premier groupe, très majoritaire, est celui des **urbains** (quelle que soit la région de résidence) ; il existe certes des différenciations entre les garçons et les filles, mais celles-ci sont modérées. Pour ce groupe (élèves urbains), l'accès au primaire est supérieur à 90 % et l'achèvement de ce cycle, comme l'accès au cycle moyen, concernent plus ou moins 90 % des jeunes du groupe et la quasi-totalité de ceux qui ont eu accès à l'école. Le parcours scolaire au cycle moyen est un peu plus difficile, mais 77 % des jeunes de ce groupe vont tout de même atteindre la fin du cycle. La très grande majorité de ceux-ci valident une admission dans le secondaire (général ou technique).
 - Les deux autres groupes sont les **ruraux**, sachant qu'il convient alors de **distinguer la population des filles de celle des garçons** ; les carrières scolaires de ces deux groupes, celles des filles en particulier, se situent très en dessous de celles des urbains. En effet, on compte que le taux d'accès à l'école des ruraux n'est que de 67 % d'accès à l'école (contre 93 % chez les urbains) ; mais alors que le différentiel garçons-filles n'était que de 2 points au sein des urbains, il est estimé à 16 % au sein de la population rurale, le taux d'accès des filles rurales s'établissant à seulement 59 % (75 % pour les garçons).
 - Sur ces positions actées dès le point de départ de la scolarité, les disparités entre les trois groupes de population vont plus ou moins se maintenir jusqu'à l'accès au cycle moyen. Mais si on a bien noté un parcours scolaire un peu difficile au moyen pour les urbains, il l'est bien davantage pour les ruraux, et en particulier pour les garçons. A la fin du cycle moyen, les disparités genre parmi les ruraux se sont réduites (38 % pour les garçons, 31 % pour les filles) pour un chiffre moyen de 35 %, à comparer aux 77 % estimés pour les urbains au même niveau dans le système. Cependant, le niveau secondaire apportera peu de nouvelles disparités spécifiques au genre et au milieu de résidence sur la base de celles constatées en fin de cycle moyen.
- ⇒ Dans la partie haute et droite du graphique 2.13 sont représentés les profils de scolarisation établis selon **les conditions de vie des familles** (évaluées d'une part par le quintile de la variable factorielle construite sur la base des actifs et conditions de logement et, d'autre part, par la variable de précarité, présentée plus haut). C'est assez clairement la variable sociale (parmi celles considérées ici) à laquelle sont associées les plus fortes disparités dans les carrières scolaires individuelles. Des écarts très importants selon cette dimension sont constatés dès l'accès à l'école, avec un taux de 97 % pour les jeunes appartenant aux deux quintiles les plus favorisés, alors que ce taux n'est que de 65 % pour les jeunes appartenant au quintile le plus pauvre, et même de seulement 47 % pour ceux appartenant à une famille identifiée comme *précaire*.

Au-delà de l'accès à l'école, les disparités de carrière vont rester fortes mais sans se creuser jusqu'à l'entrée au cycle moyen ; elles s'accroissent de façon progressive mais significative au cours du cycle moyen et ultérieurement.

En fait, on observe d'un côté le maintien à l'école jusqu'au niveau secondaire de la très grande majorité des jeunes appartenant au groupe socialement le plus favorisé (quintile 1 de la variable factorielle des *conditions de vie*), alors que, de l'autre côté, la scolarisation des autres groupes s'effiloche progressivement et en particulier lors du cycle moyen. Après l'accès à l'école, le fonctionnement de ce cycle est l'instance du système qui joue un rôle majeur dans les carrières scolaires des élèves et les inégalités entre groupes de population.

Une question qui mérite d'être alors posée est de savoir dans quelle mesure, les disparités entre les régions pourraient s'expliquer par des variables qui caractérisent de façon générique les populations et ont une incidence sur les scolarisations, mais dont la distribution entre régions pourrait être différente, et ainsi contribuer à rendre statistiquement compte des disparités régionales qui viennent d'être constatées. On pense ainsi à la proportion de la population rurale car on estime que si la proportion de population rurale n'est que de 15 % dans le pays, la valeur de cette statistique est de 0 % à Djibouti-ville pour s'établir à 40 % à Ali-Sabieh, à 64 % à Obock et Tadjourah, et atteindre 74 % à Arta et 77 % à Tadjourah. Mais on pense aussi au niveau de pauvreté de la population ou à la fréquence des populations nomades. En effet, d'une façon générale, si la région en tant que telle est une variable intéressante, elle ne porte pas en elle-même une dimension de nature explicative. Par ailleurs, et de façon plus générale, on peut s'interroger sur le point de savoir, lorsqu'il existe un retard de scolarisation dans une région, si c'est au sens large que les demandes de scolarisation des populations y sont faibles et/ou si l'offre de services éducatifs présente des lacunes.

* Au plan de l'analyse, une possibilité intéressante est de comparer l'ampleur des disparités régionales dans la probabilité d'accès à tel ou tel point dans le système éducatif i) lorsque seules les régions sont prises en compte, avec ii) l'estimation de ce qui «reste» de ces disparités lorsque les caractéristiques des individus sont, de façon jointe et complémentaire, intégrées à l'analyse.

Le tableau 2.12, ci-après, propose les résultats de cette approche, appliquée d'une part lors de l'accès en première année primaire et, d'autre part, à l'accès au cycle secondaire. La modélisation utilisée a pris la forme d'une spécification logistique binaire dans la mesure où la variable expliquée est une probabilité (d'accès au primaire et secondaire).

Tableau 2.12: Modélisation de l'effet région dans l'accès au primaire et au secondaire

	Accès primaire			Accès secondaire		
	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Djibouti Ville (réf.)	-		-			-
Ali-Sabieh	- 0,527***		0,738***	- 0,443***		0,394***
Dikhil	- 1,117***		0,761***	- 1,446***		- 0,285**
Tadjourah	- 1,529***		0,335***	- 1,395***		0,124 (ns)
Obock	-1,312***		1,001***	- 1452***		- 0,004 (ns)
Arta	- 0,739***		0,501***	-1,087***		0,291**
Fille (Réf.)		-	-		-	-
Fille, rural		- 0,663***	- 0,997***		- 0,788***	- 0,962***
Garçon		0,167***	0,091*		0,733***	0,730***
Handicap		0,135 (ns)	0,280*		- 0,417***	- 0,346***
Quint1 (+ pauvre, Réf.)		-	-		-	-
Quint 2/3		0,657***	0,924***		1,597***	1,588***
Quint 4/5		1,956***	2,268***		2,772***	2,774***
Précarité		-1,552***	- 1,631		- 0,385***	- 0407***
Constante	2,505	1,471	1,157	0,566	- 1,962	- 1,972
R ² de Nagelkerke (%)	5,5 %	23,8 %	24,6 %	5,1 %	23,7 %	23,8 %

*** : significatif seuil de 1 % ; ** : significatif seuil de 5 % ; * significatif seuil de 10 % ; (ns) non significatif

Pour chacune des deux variables à expliquer, trois modèles sont proposés :

- i. Le premier ne prend en compte que les régions (variables muettes pour chacune d'entre elles, et Djibouti-Ville comme modalité conventionnellement prise comme référence) ;
- ii. Le deuxième ne considère que les groupes de population croisant le genre et le milieu de résidence (variables muettes pour chacun d'entre eux, et filles résidant en milieu urbain comme modalité de référence), ainsi que le handicap et les groupements constitués selon les conditions de vie et la précarité.

iii. Le troisième utilise à la fois les régions et les caractéristiques sociales des individus.

Sur la base des analyses statistiques présentées dans le tableau 2.12, un message global clair et important dans une perspective de politique éducative émerge : si les disparités selon la région dans l'accès aux cycles primaire et secondaire existent bien (elles ont été identifiées dans le tableau 2.11 et visualisées dans le graphique 2.13), elles ne sont en fait pas (ou peu) attachées *per se* à la résidence spécifique des individus dans telle ou telle région.

En effet, tant les spécifications M1 et M4 soulignent des scolarisations plus fortes à Djibouti-Ville que dans toutes les autres régions (des déficits particuliers de Tadjourah, Obock et Dikhil tant au niveau de l'accès au cycle primaire que secondaire), les spécifications M3 et M6, qui introduisent la prise en compte des variables sociales, offrent une image tout à fait différente :

- Le premier point cible la variance expliquée. Pour ce qui de l'accès au primaire, les régions rendent compte de 5,5 % (M1) de la variance lorsqu'elles sont considérées seules ; mais leur impact spécifique (additionnel) n'est que de 0,8 % (24,6 % - 23,8 %), en considérant ensemble les spécifications M2 et M3 ; c'est dire que 85 % [$1 - (0,8 \% / 5,5\%)$] de la part brute de l'effet région renvoie en fait aux caractéristiques des populations qui y résident. Le chiffre correspondant pour l'accès au secondaire est encore plus élevé (98 %).
- Le second point compare les coefficients des variables de régions, respectivement dans les spécifications (M1 et M3) d'une part, (M4 et M6) d'autre part. Pour l'accès au primaire, cette comparaison est d'une certaine façon *spectaculaire*, car les coefficients de toutes les variables région sont à la fois négatifs et statistiquement très significatifs dans la spécification M1, alors qu'ils sont tous positifs et statistiquement significatifs dans la spécification M3. Les chiffres négatifs de l'effet région dans la spécification M1 tiennent au fait i) que les variables sociales ont un effet avéré sur l'accès à l'école et ii) que la distribution spatiale des populations selon leurs caractéristiques sociales diffère notablement selon les régions et est meilleure à Djibouti-Ville que dans les autres régions du pays. Mais les chiffres positifs constatés dans la spécification M3 indiquent que des enfants, des régions autres que Djibouti-Ville et de caractéristiques sociales données, ont en fait plus de chances d'accès à l'école que ceux de Djibouti-Ville. La structure est plus ou moins comparable pour l'accès au secondaire si ce n'est qu'il n'y a pas vraiment d'effet régional spécifique dans le modèle M6.

Ces résultats sont utiles pour penser la politique éducative car on sait qu'on serait davantage fondé à cibler les caractéristiques des individus (de façon principale, les pauvres et les filles rurales) plus que les territoires, dans une perspective de réduction des disparités dans le système éducatif djiboutien. Cela ne veut pas dire pour autant que des ciblage liés aux territoires seraient inappropriés. Sur ce plan, il peut être utile de noter des situations qui d'une part concernent des populations de taille relativement limitée dans l'enquête mais qui, d'autre part, ont une incidence assez forte sur les chances de scolarisation. Il s'agit des populations nomades et des populations qui résident à une distance assez grande de l'école primaire la plus proche.

* Dans l'EDAM et pour les individus de 11 à 13 ans, la pratique de la transhumance ne concerne que 1,1 % des individus. On estime que le taux d'accès à l'école de cette population particulière n'est que de 59,4 %, contre un chiffre de 90,2 % pour la population qui n'est pas nomade. Mais ce différentiel de 30,8 % (90,2 % - 59,4 %) ne tient pas forcément de façon unique aux modalités nomades d'existence. On constate en effet que le quintile moyen des ménages nomades est de 1,28 (proche du quintile le plus pauvre), alors que celui des non-nomades est de 3,23. En tenant compte de l'ensemble des variables sociales (dont le quintile de niveau de vie qui a en générale une incidence forte sur les chances d'aller à l'école), on mesure que l'incidence spécifique de la pratique de transhumance, si elle est certes négative et statistiquement bien significative, n'est que de 4 %. C'est donc essentiellement en raison du facteur pauvreté que les enfants vivant dans une famille qui pratique la transhumance, ont un accès faible à l'école.

* Les populations sont plus ou moins réparties sur le territoire, alors que les écoles sont localisées dans des endroits bien identifiés. En conséquence, certains enfants résident dans la proximité d'une école, tandis que d'autres peuvent en être très éloignés. Et à partir d'une certaine distance, on conçoit bien que cela puisse affecter négativement les chances de scolarisation, notamment pour certaines populations pour lesquelles la demande générale d'éducation n'est pas très affirmée. Examinons, dans le tableau 2.13, à la fois i) comment se distribue la distance (évaluée dans une échelle kilométrique ainsi que dans une échelle temporelle) du domicile à l'école primaire la plus proche, et ii) comment cette distance affecte globalement les chances de scolarisation.

Tableau 2.13: Distribution de la distance à l'école primaire et chances d'y avoir accès (11-13 ans)

Distance à l'école	Nombres	%	% accès à l'école	Distance à l'école (mn)	Nombres	%	% accès à l'école
< 1 km	15 688	50,5 %	90,1 %	< 10 mn	16 705	53,4 %	90,8 %
(1-5 km)	11 590	37,3 %	94,9 %	(10-30 mn)	10 519	33,6 %	93,3 %
(5-10 km)	2 762	8,9 %	95,6 %	(30-60 mn)	2 835	9,1 %	95,5 %
> 10 km	1 013	3,3 %	74,8 %	> 60 min	1 210	3,9 %	84,7 %
Non renseigné	5 492	-	78,1 %	Non renseigné	5 275	-	77,6 %
Total	36 545	100 %	89,8 %	Total	36 545	100 %	89,8 %

En dépit de la probable imprécision des informations sur la distance entre le domicile de la famille et l'école primaire la plus proche, on peut constater qu'environ la moitié de la population trouve une école primaire à moins de 1 km de l'endroit où elle réside. On ne trouve que 12 % de la population pour laquelle l'école primaire est distante de plus de 5 km, et seulement 3 % pour laquelle l'école est située à plus de 10 km du domicile. On observe par ailleurs bien une structure globale de décroissance des chances d'aller à l'école lorsque la distance à parcourir pour l'atteindre augmente, mais ce phénomène ne concerne que les élèves qui sont vraiment éloignés de l'école (plus de 10 km), avec un chiffre de 75 % de proportion d'accès, contre des chiffres supérieurs à 90 % lorsque l'école se trouve à moins de 10 km du domicile familial. Une structure comparable est identifiée si la distance au lieu d'être évaluée en km l'est en temps.

Pour aborder la distinction entre le poids respectif de l'offre (par le système) et de la demande (par les familles) de scolarisation dans les raisons qui font qu'un jeune va (ne va pas) à l'école, on peut au sens large cibler i) ceux qui ne vont pas à l'école parce que l'école serait *trop loin*, (poids de l'offre) et ii) ceux qui ne vont pas à l'école, bien qu'ils aient une école dans leur proximité raisonnable (facteurs du côté de la demande).

* La pauvreté se révèle être un facteur assez déterminant à cet égard pour ceux qui n'accèdent pas à l'école alors qu'une offre est disponible à une distance assez proche. En effet, alors que plus de 96 % des enfants des quintiles 4 et 5 des conditions de vie (les plus favorisés au plan économique) ont accès à l'école lorsque celle-ci se situe à moins d'un km, ce chiffre baisse à 86 % en moyenne pour les enfants des quintiles 3 et 4, et seulement 80 % pour ceux du quintile le plus pauvre. Une consolidation de ces chiffres permet d'estimer que les jeunes qui n'ont pas accès à l'école pour des raisons liées à une demande de scolarisation lacunaire de la part de leurs parents représentent de 6 à 7 % de la population des jeunes en âge d'avoir accès à l'école. On estime en outre que ces jeunes concernés par des lacunes avérées dans la demande de scolarisation de leurs parents peuvent se trouver aussi bien en milieu urbain que rural.

* Concernant le cas des enfants pour lesquels l'école se révèle effectivement être *trop lointaine*, la pauvreté continue de jouer, puisque seuls 41 % des enfants du premier quintile (le plus pauvre) résidant à plus de 10 km d'une école y ont effectivement accès, contre un chiffre de 90 % en moyenne pour les enfants des quatre autres quintiles également éloignés de l'école. Le

différentiel entre ces groupes est certes important, mais les nombres globaux d'élèves considérés sont faibles, si bien qu'à la fin, le poids négatif global des écoles très lointaines sur l'accès à la scolarisation à l'échelle du pays reste limité (0,4 %).

Au total, le poids de la demande lacunaire de scolarisation²² (6-7 %) ressort donc beaucoup plus important que celui de l'offre trop lointaine (0,4 %). Ce résultat a potentiellement une grande portée pour les politiques éducatives qui seraient envisagées pour réduire les disparités sociales dans l'accès à l'école et de faire diminuer le nombre des enfants non scolarisés dans le pays.

Pour clôturer cette section sur l'approche interprétative des disparités entre les profils de scolarisation, on peut noter i) que l'effet des régions tend à disparaître quand on prend en compte les caractéristiques sociales des populations qui les habitent. Sur ce plan, les analyses conduites soulignent l'existence de disparités fortes ii) entre l'urbain et le rural et iii) un effet de genre (au détriment des filles) qui est très intense en milieu rural et pour les populations pauvres (alors qu'il est très modéré en milieu urbain et notamment pour les populations plus aisées). Enfin, iv) lorsqu'on passe l'analyse des disparités sociales entre l'accès au primaire à l'achèvement du cycle secondaire au filtre de l'opposition entre les facteurs d'offre et de demande pour en rendre compte, on note que les effets de demande de la part des familles jouent un rôle sensiblement plus intense que ceux de l'offre de services éducatifs par l'administration.

2.3.3.2.2. Perspective analytique, disparités dans les mécanismes de sélection du système

Comme mentionné plus haut, le profil de scolarisation fait un constat des chances d'accès des élèves aux différents points de référence considérés dans leurs carrières scolaire. Mais il résulte lui-même de ce qui se passe dans le fonctionnement du système éducatif. Ce fonctionnement se manifeste **entre** ces différents points de référence identifiés dans la section précédente en son sein. On identifie alors i) les séquences qui déterminent l'accès aux différents cycles d'études (accès au primaire et transition entre cycles primaire et moyen et entre cycles moyen et secondaire), et ii) les séquences qui se situent au cours de chacun des trois cycles concernés, pendant lesquels les élèves construisent (plus ou moins bien) leurs connaissances et compétences mais, aussi, peuvent être amenés à abandonner leurs études.

Il est alors intéressant de documenter le processus de génération des disparités qui se constituent de façon séquentielle et cumulative le long du système éducatif selon cette grille de lecture. L'idée est d'identifier l'impact respectif de chacune des six séquences identifiées dans les parcours scolaires au sein du processus global de sélection sociale dans le système du pays.

Pour cela, le calcul du rapport des chances entre un groupe à priori défavorisé et la moyenne, spécifique à chaque séquence, a été réalisé. Le tableau 2.14, ci-après, propose les chiffres obtenus pour quelques groupes de population à priori défavorisée ; les deux colonnes de droite, consolident de façon multiplicative les disparités construites sur chaque segment du système.

²² Les populations rurales, souvent plus traditionnelles et plus pauvres, manifestant souvent à la fois un moindre intérêt général pour l'école et un besoin plus fréquent de la contribution des enfants au sein de l'économie familiale.

Tableau 2.14: Rapport des chances à la moyenne pour une sélection de groupes à priori défavorisés pour chaque séquence du parcours scolaire primaire-secondaire

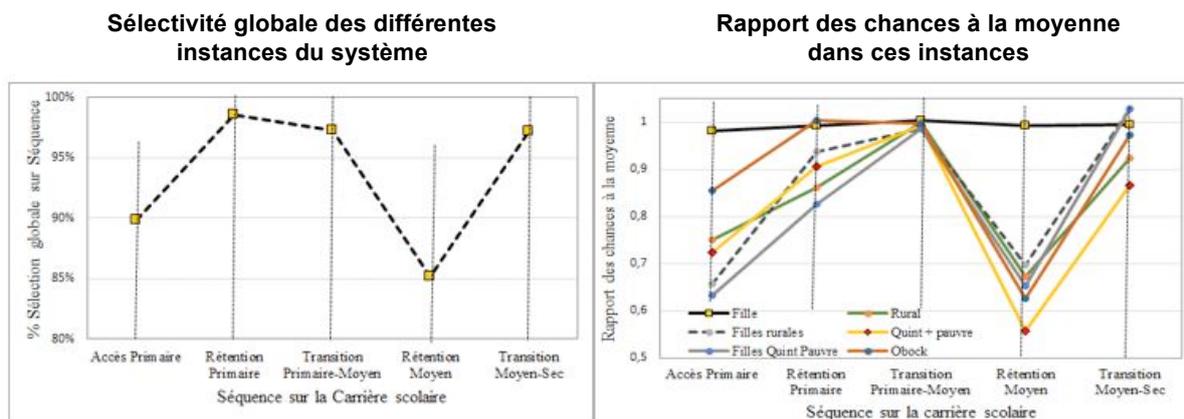
	Instances de génération des disparités sociales (accès au primaire – achèvement du secondaire)						% accès global	
	Accès Primaire	Rétention Primaire	Transition Primaire-Moyen	Rétention Moyen	Transition Moyen-Secondaire	Rétention Secondaire ¹	Au secondaire	En Terminale secondaire
Valeurs moyennes	89,8 %	98,5 %	97,3 %	85,1	97,2 %	6,8 %	71,2 %	54,7 %
Filles/moyenne	0,981	0,994	1,004	0,992	0,996	1,112	0,964	1,071
Rural/moyenne	0,750	0,861	1,000	0,673	0,925 *	0,989 *	0,445 *	0,441 *
Filles rurales/moyenne	0,657	0,937	0,987	0,697	1,029	0,521 **	0,436 *	0,227 **
Quintile 1/moyenne	0,723	0,907	0,994	0,556	0,866 *	0,926 *	0,314 *	0,290 *
Filles Quintile 1/moyenne	0,633	0,827	0,986	0,653	1,029 **	0,586 **	0,347 **	0,203 **
Tadjourah/moyenne	0,809	0,998	1,001	0,784	1,029	0,521 **	0,652	0,340
Obock/moyenne	0,854	1,004	0,997	0,626	0,972 *	0,735 *	0,508	0,373

(1) Chiffres à prendre avec prudence du fait de l'incertitude des informations disponibles dans l'enquête ;

(*) Petits nombres dans l'enquête

Le graphique 2.14, ci-après, limité à l'accès au secondaire (en raison de l'estimation non satisfaisante de la rétention au cycle secondaire), illustre les structures principales qui ressortent des chiffres du tableau 2.14.

Graphique 2.14: Sélectivité globale et sur chaque instance de fonctionnement du système et rapport des chances à la moyenne pour quelques groupes de population



Le graphique est extrêmement parlant ; deux conclusions en ressortent avec force :

- I. La première, issue de la partie gauche du graphique qui concerne **la sélectivité numérique globale** des différentes instances de fonctionnement du système éducatif djiboutien, est que l'essentiel de la sélectivité du système est concentré d'une part au niveau de l'accès au cycle primaire et, d'autre part, au niveau de la rétention au cours du cycle moyen, les autres instances de sélection jouant globalement un rôle mineur. Les problèmes d'accès sont à priori principalement de nature externe au système et sont de l'ordre de la demande insuffisante de scolarisation, comme cela a été exploré antérieurement. La dimension interne au système, de nature scolaire et pédagogique, est à priori plus présente (éventuellement principale) pour ce qui concerne les difficultés identifiées au cours du cycle moyen ; mais on ne sait pas d'emblée dans quelle mesure les problèmes effectifs seraient plutôt ceux d'élèves qui n'ont pas suffisamment acquis dans le primaire et/ou d'un fonctionnement défaillant du cycle moyen.
- II. La seconde, issue de la partie droite du graphique 2.14, est que c'est, sans surprise, dans les deux instances citées au point précédent (**l'accès au primaire et la rétention au cours**

du cycle moyen) que les **disparités sociales se nichent, pour leur plus grande part**, notamment dans le fonctionnement du cycle moyen et sa capacité à conserver sur l'ensemble du cycle les élèves qui y ont eu accès. Cependant, on identifie bien dans le graphique que la rétention au cours du primaire constitue également une instance où des disparités sociales sont présentes ; mais on note aussi que les groupes qui sont caractérisés par une performance très inférieure à la moyenne sont de taille relativement réduite et donc relativement typées (par exemple, 13 % de la population pour les ruraux et moins de 8 % pour les filles du quintile le plus pauvre). Dans une certaine mesure dans la continuité avec ce point, on note d'une part que le genre seul a globalement une incidence très faible alors que, d'autre part, les filles rurales et/ou pauvres sont significativement défavorisées dans leurs chances de scolarisation.

Au total, il ressort que les aspects qui viennent d'être identifiés devraient constituer référence principale des actions concrètes de politique éducative visant à améliorer le fonctionnement et l'équité des services éducatifs dans le système djiboutien. Soulignons toutefois (avec un double trait) que c'est **lorsque ces disparités se mettent en place qu'il convient d'agir**, car il y a un principe d'irréversibilité du processus, ceux qui sont éliminés en un point du processus n'étant plus concernés par ce qui se pourra se passer après.

2.3.3.2.3. Les disparités sociales au niveau de l'enseignement supérieur

Dans l'EDAM, on compte que les individus identifiés comme étant scolarisés dans l'enseignement supérieur à la date de l'enquête (2017) sont de façon plus fréquente des hommes (60 % d'hommes, 40 % de femmes) et d'autre part, presque exclusivement (99 %) issus de ménages résidant en milieu urbain. Par ailleurs, on peut constater un très fort biais en faveur des étudiants issus de familles aisées, avec un chiffre de 74 % pour la proportion des étudiants dont la famille se situe dans les quintiles 4 ou 5 de l'indicateur factoriel des conditions de vie, contre un chiffre de l'ordre de seulement 10 % pour ceux issus des quintiles 1 ou 2²³. Cette structure est dans une large mesure dans la continuité (en la marquant davantage) de la structure de sélection constatée dans le système éducatif en amont de l'enseignement supérieur.

2.4. Les Enfants non Scolarisés

Le ciblage des enfants non scolarisés est intéressant à faire car ce groupe est celui que la politique éducative actuelle a de facto «laissé pour compte», et que les dispositions de la politique éducative nouvelle devraient chercher à inclure au cours des années à venir. Les questions de référence sur ce point sont notamment i) combien sont ces enfants qui font des scolarisations tronquées ou pas de scolarisation du tout ? ii) quelles sont plus spécialement les caractéristiques personnelles, sociales et géographiques de ces individus ? Et iii) quelles dispositions sont prises dans la perspective d'un fonctionnement plus inclusif du système ?

Un point initial à clarifier concerne le critère de référence pour identifier qu'un individu est considéré faisant partie de la cible qui vient d'être définie de façon générique. Ce point concerne la distinction entre l'âge et le niveau scolaire. D'un côté, l'article 4 de la loi d'orientation scolaire stipule que l'âge de la scolarité obligatoire est compris entre 6 et 16 ans. D'un autre côté, l'article 22 détermine que l'enseignement primaire est obligatoire, alors que l'article 27 indique que le niveau moyen est également obligatoire, mais avec la restriction que l'individu ait satisfait au test d'admission à ce cycle organisé pour cela.

²³ Si on cible la population des étudiants qui font des études au-delà de la licence, on constate que tous proviennent des quintiles 4 et 5, et même très majoritairement (78 %) du quintile 5, le plus aisé dans la population du pays.

Ces différentes perspectives ne sont, au plan concret, pas tout à fait superposables. Par exemple, certains jeunes peuvent n'entrer en primaire qu'à 7 ou 8 ans²⁴ et être à ce titre comptabilisés de ce fait comme non scolarisés à 6 et ou 7 ans, alors que nombre d'entre eux pourront ultérieurement faire une scolarité complète aux cycles primaire et moyen. D'autres élèves peuvent quitter le système à 15 ans alors qu'ils ont validé une scolarité réussie au cycle moyen.

2.4.1. Le nombre des jeunes concernés sur la tranche d'âge de 6 à 15 ans

Deux populations, i) ceux qui n'ont jamais été scolarisés et ii) ceux qui ont été scolarisés mais ont mis un terme à leurs études avant d'atteindre l'âge de 16 ans

2.4.1.1. Les jeunes qui n'ont jamais été scolarisés

Dans l'EDAM, on compte une population globale de 122 948 jeunes de 6 ans à 15 ans ; parmi eux, 19 554, soit 15,4 %, n'ont jamais été scolarisés. Parmi ces 19 554 jeunes, on peut estimer qu'il y aurait 5 500 jeunes d'âge compris entre 6 et 9 ans à y avoir effectivement accès. Ce serait donc de l'ordre de 14 000 jeunes de 6 à 15 ans au moment de l'enquête (soit 11,4 %) qui ne sont, ou ne seront jamais, effectivement scolarisés.

Une possibilité alternative consiste à regarder le groupe d'âge de 9 à 15 ans et à évaluer, sur cette population, certes tronquée du point de vue des âges, mais plus directement satisfaisante du point de vue de l'accès à l'école, la proportion qui a effectivement été un jour scolarisée. Dans l'EDAM, ce groupe compte 86 234 jeunes. Parmi ceux-ci, 10 469 n'ont jamais été scolarisés, représentant 12,1 % du groupe considéré. Ce chiffre surestime à priori un peu la proportion valant pour le groupe cible des 6-15 ans, dans la mesure où on peut anticiper que certains jeunes qui sont entrés au primaire à 6 ou 7 ans peuvent avoir abandonné leurs études avant d'atteindre leurs 9 ans. Comme on a par ailleurs estimé que la rétention globale sur le cycle primaire était de 98 % (tableaux 5 et 9, supra), ce qui représenterait plus ou moins 1,5 % sur les 3 premières années du cycle et environ 0,7 % sur la population de 6 à 15 ans. En défalquant ces 0,7 % de surestimation estimée, on aboutit de nouveau à un chiffre de 11,4 % (12,1 % - 0,7 %) pour la proportion estimée, et au chiffre de 14 000 pour le nombre des jeunes du groupe d'âge de 6 à 15 ans qui n'ont jamais été scolarisés. Il paraît donc raisonnable de retenir ces chiffres pour les jeunes de 6 à 16 ans qui actuellement n'ont pas eu accès à l'école.

2.4.1.2. Les jeunes qui ont été scolarisés mais ont abandonné leurs études avant leurs 16 ans

Sur cette population cible de 122 948 jeunes de 6 à 15 ans dans l'EDAM, 23 665 ne sont pas scolarisés à la date de l'enquête (représentant 19,2 % de cette catégorie d'âge) ; et ce soit parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés (dont ceux qui ont entre 7 et 9 ans et qui pourraient l'être encore), soit parce qu'ils l'ont été un jour mais ont mis un terme à leurs études depuis. Si on retient le chiffre de 14 000 (estimé au point précédent) pour ceux qui dans cette classe d'âge et qui n'ont jamais été scolarisés, ce serait donc environ 9 700 jeunes (soit 7,8 %) qui, dans cette catégorie d'âge, ont été scolarisés mais ont abandonné leurs études avant leur seizième année. Une façon alternative et complémentaire consiste, non pas à considérer la population âgée de 6 à 15 ans, mais à cibler plus spécifiquement celle de 15 ans²⁵. On peut alors identifier les jeunes qui ne sont pas/plus scolarisés à cet âge (qui devraient l'être, ou l'être encore, pour respecter la référence de la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans).

²⁴ Alors que certains autres (environ 10 % de leur cohorte) accèdent en fait au primaire à 5 ans.

²⁵ Pour disposer d'un échantillon plus large et réduire les aléas d'échantillonnage, nous avons préféré conduire l'analyse sur la population des jeunes de 14 et 15 ans.

Sur les 25 218 jeunes de 14 ou 15 ans dans l'EDAM, 3 300 (soit 13,1 %²⁶) n'ont jamais été scolarisés ; par différence, 21 918 auraient donc eu un jour accès à l'école. Parmi ces derniers, 19 723 seraient encore scolarisés à la date de l'enquête, ce qui laisse, par complémentarité, 2 195 jeunes (soit 8,7 % de la population prise ici comme référence) qui ont eu un jour accès à l'école et qu'ils l'ont abandonné avant l'âge de la scolarité obligatoire.

Cette dernière approche donne, comme attendu, des chiffres un peu plus élevés (8,7 %) que ceux obtenus avec la première approche (7,8 %), ceci tenant que certains jeunes (notamment de 10 à 12 ans), encore identifiés comme toujours scolarisés dans la première approche, vont en fait mettre un terme à leurs études avant d'atteindre leurs 15 ou 16 ans. Mais la différence des chiffres entre les deux approches reste toutefois très modérée.

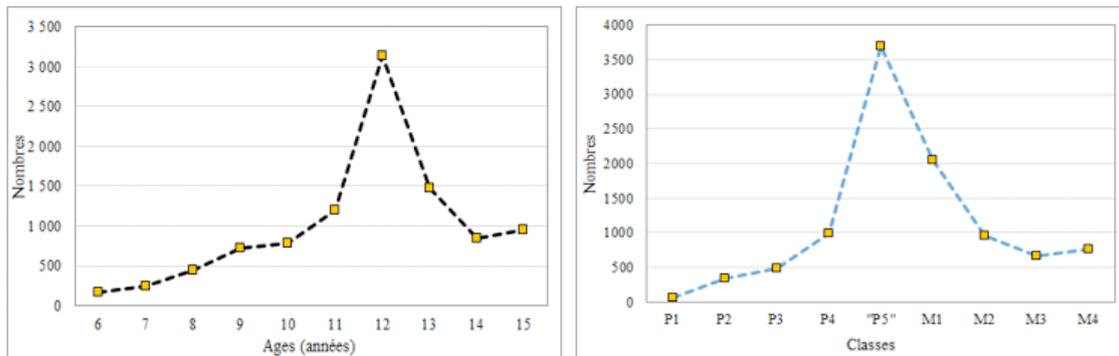
Au total, il apparaît raisonnable de tabler que sur la population des 122 948 jeunes de 6 à 15 ans, environ 14 000 (11,4 % d'entre eux) n'ont pas eu accès à l'école, auxquels s'ajoutent environ 10 000 jeunes (7,8 % de cette population globale) qui ont bien eu accès à l'école mais l'auront abandonnée avant d'atteindre 16 ans. C'est donc pour pratiquement un enfant sur cinq (19,2 %) que l'objectif de la scolarité obligatoire de 6 à 16 ans n'est pas rempli.

Pour compléter ces estimations du nombre des jeunes qui ont été un jour scolarisés et qui ont mis un terme à leurs études avant d'atteindre l'âge de 16 ans, il est maintenant intéressant d'examiner à quels âges et après quelle plus haute classe «validée» s'opèrent ces abandons précoces. Le tableau 2.15, ci-après (analyses de l'EDAM), propose les principaux chiffres obtenus sur ce plan ; le graphique 2.15, qui lui est joint, en donne une illustration visuelle.

Tableau 2.15: Âges et classes auxquels se situent les abandons précoces d'études

Âge Abandon Études	Nombres	Classe Abandon Études	Nombres
6	174	P1	64
7	248	P2	335
8	441	P3	490
9	725	P4	985
10	781	« P5 »	3 689
11	1 205	M1	2 056
12	3 136	M2	960
13	1 479	M3	659
14	851	M4	763
15	961		
Ensemble	10 000		10 000

²⁶ Ce chiffre (13,1 %) est un peu supérieur à celui proposé avant (11,4 % pour des cohortes plus récentes), manifestant des progrès (assez modestes) réalisés dans les chances d'accès aux études lors des dernières années.

Graphique 2.15: Âges et classes auxquels se situent les abandons précoces d'études

Même s'il y a des abandons précoces à tous les âges de 6 à 15 ans et dans toutes les classes de la première classe du cycle primaire à la dernière du cycle moyen, il y a tout de même une forte concentration de ceux-ci (près de 60 %), d'une part entre 11 et 13 ans et, d'autre part, aux niveaux de la dernière classe du primaire et de la première classe du moyen.

A titre de première consolidation de ces analyses sur les Enfants non Scolarisés, émerge le point que les lacunes du système en matière d'accès à l'école sont d'une importance sensiblement plus forte que celles concernant les abandons précoces. Cet argument vaut d'une part parce que le nombre estimé de ceux qui n'ont pas accès à l'école est plus élevé que celui de ceux qui abandonnent précocement (respectivement 14 000 et 10 000 enfants), et d'autre part parce que la grande majorité (80 %) de ceux qui abandonnent le font après avoir plus ou moins fait une scolarité primaire complète (alors que ceux qui n'ont pas eu accès à l'école n'ont bénéficié d'aucun apprentissage scolaire).

2.4.2. Les caractéristiques des jeunes non scolarisés dans la période actuelle

Après cette identification des nombres de jeunes de 6 à 15 ans non scolarisés ou déscolarisés, il est à présent utile de compléter l'analyse en examinant les caractéristiques géographiques et sociales de ces populations. Pour ce qui est du non-accès à l'école, le cas est aisé et on peut reprendre comme base ce qui a été présenté aux titres 3.1 et 3.3.1 plus haut dans ce chapitre, notamment les modélisations M1 à M3 du tableau 2.12.

Pour ce qui est des risques d'abandon précoce, le cas est plus difficile car si on a pu en identifier les nombres (titre 4.1), ceux-ci ont été estimés dans des calculs faisant intervenir des informations d'origines différentes, avec comme conséquence qu'on ne peut pas rattacher les individus à une sous-population unique. Dans ces circonstances, il n'est pas possible de décliner les nombres d'abandons selon le genre, le milieu de résidence ou le genre.

La difficulté est en fait que, parmi les jeunes de 6 à 15 ans qui ne sont pas scolarisés au moment de l'enquête, une certaine proportion (principalement de 6 à 8 ans) va effectivement avoir accès à l'école, sachant que certains d'entre eux vont poursuivre des études au-delà de leurs 16 ans, alors que d'autres y mettront un terme avant d'avoir atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Il faut noter que ces jeunes qui abandonnent l'école avant 16 ans ne sont à priori pas socialement favorisés, mais il faut noter aussi que ceux qui n'ont pas été scolarisés ne le sont à priori pas davantage. Dans ce contexte, il est paru plus intéressant de considérer deux groupes parmi les jeunes de 14 et 15 ans, à savoir i) ceux qui ne sont jamais allés à l'école et ceux qui l'ont abandonnée et ii) ceux qui sont encore scolarisés. Cela permettra d'avoir une idée globale des caractéristiques de la population des enfants non scolarisés.

Les résultats obtenus peuvent se lire de deux manières complémentaires. La première examine la proportion des jeunes de 14-15 ans non scolarisés au sein de chaque catégorie sociale de population, alors que la seconde examine la proportion du nombre des jeunes non scolarisés dans le pays selon leur catégorie sociale. Les deux images peuvent être drastiquement différentes. Le tableau 2.16, ci-après, présente les résultats obtenus selon cette double lecture.

* Si on cible en premier lieu la proportion des jeunes de 14-15 ans non scolarisés au sein de chaque catégorie sociale, on observe que les risques d'être non scolarisés diffèrent de façon considérable selon la catégorisation sociale considérée. Alors que le genre fait assez peu de différences, la région introduit des différenciations plus fortes avec un risque de 48 % à Obock et de 43 % à Tadjourah, contre seulement 26 % à Ali Sabieh et 18 % à Djibouti-ville. Le milieu de résidence offre des différenciations plus fortes avec un chiffre de 18 % dans l'urbain et 57 % dans le rural ; mais la dimension qui fait les différences les plus massives est le niveau de vie des familles avec un risque limité à 6 % dans le quintile le plus élevé et de 65 % dans le quintile le plus pauvre de la population. Ces différences sont considérables, renvoyant en outre à une observation, maintes fois faites dans ce rapport, qui identifie de façon criante le quintile le plus pauvre, avec un chiffre spécialement plus bas que celui des quintiles 2 et 3.

Tableau 2.16: Structure des jeunes (14-15 ans) non scolarisés selon variables sociales

Quintile niveau de vie	% Non scolarisés	% dans le pays
1 (+ pauvre)	64,9%	34,3%
2	20,7%	18,6%
3	24,5%	23,4%
4	15,4%	18,0%
5 (+ riche)	5,7%	5,6%
Ensemble	22,0%	100,0%

Régions	% Non scolarisés	% dans le pays
Djibouti ville	18,6%	66,2%
Ali-Sabieh	26,3%	6,5%
Dikhil	31,6%	8,8%
Tadjourah	43,1%	7,8%
Obock	48,6%	4,0%
Arta	34,9%	6,7%
Ensemble	22,0%	100,0%

Genre	% Non scolarisés	% dans le pays
Garçons	20,5%	45,7%
Filles	23,6%	54,3%
Ensemble	22,0%	100,0%

Milieu	% Non scolarisés	% dans le pays
Urbain	17,9%	72,9%
Rural	57,3%	27,1%
Ensemble	22,0%	100,0%

* Mais la lecture selon la proportion du nombre des jeunes non scolarisés dans le pays selon leur catégorie sociale offre une image très différente, cette différence tenant à la répartition des différentes populations dans le pays. Ainsi, alors que les jeunes de Djibouti-ville ont globalement le moins de risques d'être non-scolarisés (18 %), les jeunes non-scolarisés de Djibouti-ville compte pour 66 % de l'ensemble des jeunes (14-15 ans) non scolarisés du pays ; en contrepoint, alors que 48 % des jeunes d'Obock sont non-scolarisés, ils ne comptent que pour 4 % des jeunes non scolarisés dans le pays.

Il sera important de tenir compte à la fois de cette double lecture des chiffres de jeunes non-scolarisés pour bien identifier les actions susceptibles d'être prises pour traiter cette question.

2.4.3. Le dispositif existant d'éducation non formelle

Une fois connu le nombre des Enfants Non Scolarisés, une question importance concerne les actions mises en œuvre pour ces enfants qui n'ont pas été scolarisés ou qui ont abandonné l'école. Il faut noter qu'il n'existe pas vraiment de dispositif d'éducation non formelle dans le pays. On peut néanmoins citer les centres Lire Écrire Compter (LEC), créés en 2002 et gérés par le Diocèse de Djibouti (avec un soutien de l'UNICEF). Ces centres étaient, au départ, réservés aux filles, puis se sont ouverts à tous les enfants âgés de 9 à 20 ans. Cinq centres (à Arta, Ali Sabieh, Djibouti Ville, Obock et Tadjourah) accueillent, sur trois années, des enfants pour y apprendre en

français la lecture, l'écriture et les mathématiques. Le tableau 2.17 ci-après présente l'évolution des effectifs inscrits dans ces centres entre 2008 et 2018.

Le nombre d'élèves dans les différents centres a augmenté sur les dix dernières années, passant de 520 élèves en 2008-09 à un peu moins de 700 en 2018-19 (quasiment autant de filles que de garçons sur l'ensemble de la période). Si au cours des dix dernières années, les effectifs ont stagné à Boulaos (Djibouti Ville), ils ont en revanche été multipliés par deux à Ali Sabieh et par plus de deux à Tadjourah. Au total, les centres d'Ali Sabieh et de Boulaos sont les plus fréquentés avec près de 250 élèves chacun en 2018-19, tandis que ceux d'Arta et d'Obock sont les plus petits, avec environ 50 élèves chacun.

Tableau 2.17: Évolution du nombre d'élèves dans les centres LEC

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018-19
Ali Sabieh	125	164	167	170	234	242	258	240	222	231	244
Arta	33	27	22	23	27	44	71	37	37	35	50
Boulaos	273	246	281	280	278	276	270	260	204	226	244
Obock	44	48	53	60	50	55	16	43	34	50	56
Tadjourah	45	57	59	55	55	64	83	90	93	155	103
Total	520	542	582	588	644	681	698	670	590	697	697
% filles	49,6 %	47,6 %	49,7 %	50,0 %	51,9 %	54,9 %	50,0 %	50,4 %	49,5 %	56,1 %	50,2 %

Une dimension importante dans le cadre de l'éducation non formelle concerne la possibilité pour les enfants qui en sortent de poursuivre leurs études. Il faut noter qu'il n'existe pas de passerelle formelle entre les centres LEC et le système éducatif ; le passage dans les cycles primaire et moyen ou dans la formation professionnelle fonctionnant au cas par cas. La principale difficulté relevée par la Direction diocésaine est alors de trouver des établissements qui acceptent les sortants sans acte de naissance. Malgré cela, on observe, sur la base du tableau 2.18, ci-dessous, que parmi les élèves qui suivaient le 3^{ème} niveau des centres LEC en 2017-2018, 56 % ont intégré le système formel à la rentrée suivante (un chiffre plutôt favorable en référence à ce qu'on peut observer pour des dispositifs comparables dans d'autres pays). Ce chiffre moyen varie selon les régions (40 % de poursuite d'études à Ali Sabieh, Djibouti Ville et Tadjourah, 71 % à Arta et 80 % à Obock). Le niveau auquel les élèves intègrent le système est également assez variable : si 42 % des sortants vont à l'école primaire, 40 % entrent directement au collège et 18 % suivent une formation professionnelle²⁷.

Tableau 2.18: Nombre des élèves poursuivant leurs études selon les centres LEC

	Nombre d'élèves poursuivant leurs études en 2018-19 vers :				Élèves de 3ème année en 2017-18	% en poursuite d'études
	Primaire	ETFP	Collège	Total		
Ali Sabieh	3	7	18	28	67	41,8 %
Arta	3	0	2	5	7	71,4 %
Boulaos	14	0	6	20	44	45,5 %
Obock	6	0	2	8	10	80,0 %
Tadjourah	5	6	2	13	31	41,9 %
Total	31	13	30	74	159	56,1 %
%	41,9 %	17,6 %	40,5 %	100,0 %	-	-

²⁷ Il faut noter que certains élèves quittent les centres LEC sans avoir suivi les 3 niveaux pour aller à l'école primaire. Cela a par exemple été le cas à Tadjourah pour 8 élèves du 1^{er} niveau et de 11 élèves du 2^{ème} niveau (à la rentrée 2018-19). Par ailleurs, certains élèves préfèrent, eux, «redoubler» le 3^{ème} niveau pour mieux se préparer à intégrer le système formel.

Au total, la comparaison du nombre d'Enfants Non Scolarisés et des effectifs pris en charge par les centres LEC (et sans doute par d'autres initiatives locales) indique qu'un grand nombre d'enfants et d'adolescents qui en auraient besoin sont aujourd'hui privés de tout apprentissage des compétences de base en lecture, écriture et calcul et/ou de compétences professionnelles.

2.5. La population analphabète

Une dimension (en partie) sous-jacente à la question des Enfants Non Scolarisés concerne la prévalence de l'analphabétisme dans le pays. Du fait de la couverture incomplète de l'enseignement primaire et de la qualité limitée des services éducatifs offerts, le système éducatif continue d'exclure des enfants et de les priver des compétences de base. Entre maintenant et le moment où l'achèvement du primaire sera effectivement universel et où la qualité de l'éducation sera améliorée, un certain nombre d'enfants (i) ne vont pas avoir eu accès à la scolarisation primaire, (ii) auront eu accès mais n'auront pas une scolarité primaire complète, ou (iii) pour ceux qui ont été scolarisés, auront bénéficié d'une éducation d'une qualité telle qu'elle ne leur aura pas forcément permis d'acquérir les compétences de base en lecture, écriture et calcul. A ces enfants (qui constituent un «flux» d'analphabètes) vont s'ajouter des adultes aujourd'hui dans la vie active et analphabètes (qui constituent le «stock»), soit parce qu'ils n'ont bénéficié d'aucune forme d'enseignement, soit parce qu'ils ont été scolarisés durant leur jeunesse mais n'en ont pas retenu les compétences de base (notamment du fait de la qualité des services éducatifs qu'ils ont suivis). Cette situation n'est évidemment pas satisfaisante dans une perspective de progrès social et économique et en particulier dans celle de la réduction de la pauvreté.

Si l'un des objectifs de l'Agenda 2030 pour le développement durable vise «d'ici à 2030, (à) veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter», peu a en réalité été fait ces dernières années en matière d'alphabétisation. Au-delà des bonnes volontés, de projets de durée limitée et de l'action de certaines ONG, très peu de pays ont construit un programme national de développement de l'alphabétisation, qui définirait des objectifs, une stratégie et un cadre institutionnel clairs. Ceci constitue une réelle limite pour le développement du sous-secteur, d'autant plus que le niveau des ressources qui lui est alloué apparaît en général comme spécialement faible. Djibouti ne fait pas exception à ce contexte général. Une stratégie nationale qui devrait couvrir les 5 prochaines années est en train d'être mise au point par le Ministère de la Femme et de la Famille (MFF) ; sa mise en œuvre devant être confiée à l'Union Nationale des Femmes Djiboutiennes (UNFD).

Cette section vise à estimer l'ampleur de l'analphabétisme sur l'ensemble du territoire national, ainsi que sa prévalence en fonction de certaines caractéristiques de la population. Au-delà de la connaissance de la population d'individus analphabètes, il importe également d'estimer comment la prévalence de l'alphabétisme dans le pays est susceptible d'évoluer entre maintenant et une année cible de référence, en l'absence d'actions spécifiques.

2.5.1. Le nombre et les caractéristiques des individus analphabètes

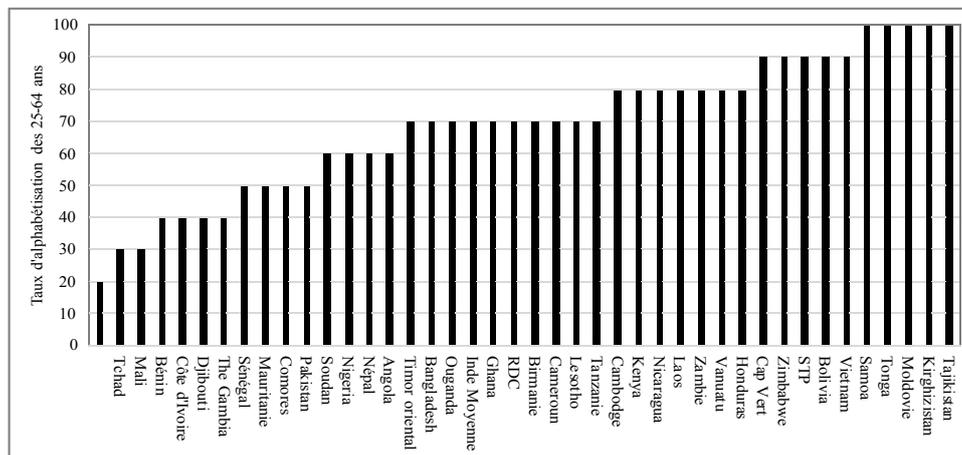
Le nombre et les caractéristiques des individus analphabètes peuvent être identifiés à partir de l'Enquête Djiboutienne Au près des Ménages (EDAM), menée en 2017. Elle comprend un peu plus de 11 000 individus, âgés de 15 à 49 ans, répartis sur l'ensemble du territoire. Les données brutes de l'échantillon enquêté ne sont pas directement représentatives de la population, mais l'utilisation de coefficients de pondération permet à la fois de redresser les biais dus à la méthode de sondage et d'obtenir des chiffres estimatifs de la population nationale. Il faut donc garder en tête que les valeurs numériques obtenues sont des estimations statistiques et, à ce titre, sont caractérisées par des erreurs d'échantillonnage. Pour les indicateurs valant à l'échelle du pays, cette erreur d'échantillonnage est très petite, mais lorsqu'on considère des populations

relativement spécifiques (comme nous allons le faire ci-après), il faut avoir conscience que les chiffres proposés ne sont que des ordres de grandeurs raisonnables.

Dans l'enquête, il est demandé aux individus s'ils savent lire et écrire. Parmi ceux âgés de 15 à 49 ans, 59 % déclarent que c'est le cas. Il faut toutefois noter que cette mesure de l'alphabétisme est subjective, basée sur l'auto-déclaration des individus ; il n'est procédé à aucun test pour mesurer si les personnes savent lire/écrire ou non. Or la mesure subjective conduit toujours à une surestimation du niveau d'alphabétisme des individus (Seurat, 2012 ; Mingat, Ndem et Seurat, 2013). Pour avoir une idée de cette différence dans le cas de Djibouti, des analyses (présentées dans le chapitre 4 de ce rapport) ont consisté à comparer (i) le savoir-lire testé à partir d'une carte de lecture des femmes²⁸ de 20 à 35 ans interrogées pour l'Enquête Djiboutienne à Indicateurs Multiples (EDIM) de 2006 et (ii) le savoir-lire déclaré par les femmes de 30 à 45 ans interrogées pour l'EDAM de 2017²⁹. La comparaison des chiffres permet d'identifier qu'il y a très peu de différence tant pour celles qui n'ont jamais fréquenté l'école (elles sont très peu à pouvoir lire la phrase et à déclarer qu'elles savent lire) que pour celles qui ont fait dix années d'études ou plus (qui déclarent savoir lire et peuvent effectivement lire sans difficulté la carte de lecture). Mais il existe des écarts conséquents entre ces deux extrêmes : pour 4 années d'études par exemple, 74 % des femmes de 30-45 ans déclarent savoir lire dans l'EDAM 2017, alors que ces «mêmes» femmes (de 20 à 35 ans dans l'EDIM 2006) ne savent effectivement lire la carte de lecture qu'à hauteur de 40 %. Des analyses ont été conduites sur les données de l'EDAM pour généraliser l'estimation à l'ensemble de la population (15-49 ans).

Pour compléter ces informations, il convient d'examiner où se situe le taux d'alphabétisation de Djibouti par rapport à ceux des pays de même niveau de développement économique (la mesure comparative concerne la population (25-64 ans). Comme le montre le graphique 2.16 ci-après, le taux d'alphabétisation de Djibouti (43 % dans cette classe d'âge), se situe bien en deçà de la moyenne (71 %) des pays, et même parmi les plus faibles (37^{ème} rang sur 41 pays).

Graphique 2.16: Taux d'alphabétisation (25-64 ans) dans différents pays



A partir des données de l'EDAM, il est également possible d'identifier les caractéristiques de population analphabète (et alphabète). Le tableau 2.19 ci-après fournit la proportion des 15-49 ans selon leur savoir-lire déclinée par leur genre, leur âge, leur milieu et leur région de résidence, ainsi que selon leur niveau de vie.

²⁸ Seules les femmes étaient interrogées dans l'EDIM de 2006.

²⁹ Les femmes qui avaient entre 20 et 35 ans en 2006 ont entre 30 et 45 ans en 2017 ; celles qui savaient/ne savaient pas, lire en 2006 sont vraisemblablement plus ou moins dans les mêmes circonstances dix années plus tard.

La première dimension concerne l'âge des individus. On observe que la proportion d'individus ne sachant ni lire ni écrire augmente de façon nette à mesure qu'on considère des populations plus âgées. Elle varie en effet de façon progressive dans les différentes classes d'âge (17 % pour les (15-19 ans) à 68 % pour les (45-49 ans). Les jeunes générations sont certes plus nombreuses que les anciennes, mais il reste que 35 % des individus analphabètes ont moins de 30 ans.

Tableau 2.19: Savoir lire et écrire des 15-49 ans selon certaines de leurs caractéristiques

		Ne sait ni lire ni écrire		Sait lire et écrire		Total
		N	%	N	%	
Catégorie d'âges	15-19 ans	10 420	17,0%	50 536	82,9%	60 956
	20-24 ans	11 420	25,2%	33 946	74,8%	45 366
	25-29 ans	16 265	36,0%	28 521	63,7%	44 786
	30-34 ans	19 149	47,5%	20 885	52,2%	40 034
	35-39 ans	21 979	57,1%	16 401	42,7%	38 380
	40-44 ans	21 818	60,7%	11 668	34,8%	33 486
	45-49 ans	17 469	68,2%	7 989	31,4%	25 458
Genre	Homme	43 312	31,0%	96 523	69,0%	139 835
	Femme	75 208	50,6%	73 421	49,4%	148 629
Milieu	Urbain	89 383	35,4%	162 838	64,6%	252 221
	Rural	29 137	80,4%	7 106	19,6%	36 243
Région	Djibouti ville	79 747	34,8%	149 569	65,2%	229 316
	Ali-Sabieh	7 121	51,1%	6 802	48,9%	13 923
	Dikhil	11 227	70,2%	4 768	29,8%	15 995
	Tadjourah	9 133	73,8%	3 234	26,2%	12 367
	Obock	4 513	71,8%	1 775	28,2%	6 288
	Arta	6 779	64,1%	3 797	35,9%	10 576
Quintile de niveau de vie	1 (20 % + pauvres)	31 910	84,8%	5 722	15,2%	37 632
	2	29 228	54,0%	24 882	46,0%	54 110
	3	25 647	42,1%	35 286	57,9%	60 933
	4	20 127	29,3%	48 669	70,7%	68 796
	5 (20 % + riches)	11 608	17,3%	55 387	82,7%	66 995
Total		118 520	41,1%	169 946	58,9%	288 466

Des différences apparaissent également selon le genre des individus. La proportion de femmes analphabètes (51 %) est bien plus élevée que celle des hommes (31 %). Le nombre de femmes analphabètes (75 000) dépasse donc celui des hommes (43 000 hommes analphabètes).

En ce qui concerne le milieu de résidence des individus, le taux d'analphabétisme est nettement plus fort en milieu rural (80 %) qu'en milieu urbain (35 %). Mais compte tenu du fort degré d'urbanisation du pays, le nombre d'individus analphabètes est nettement plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural, respectivement un peu plus de 89 000 et de 29 000 individus.

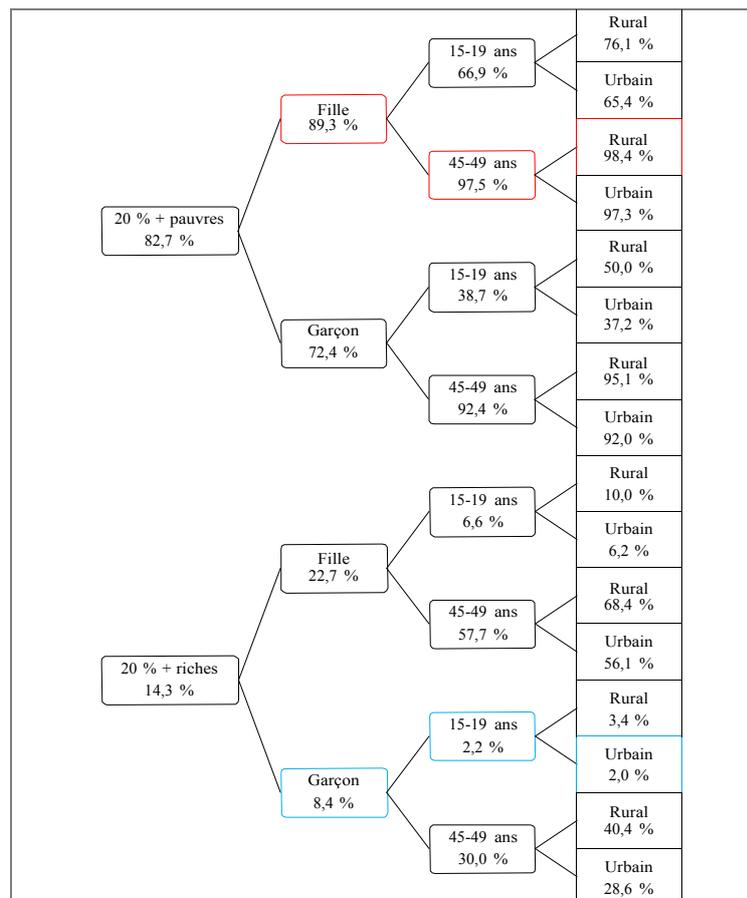
S'agissant des régions, la proportion d'individus analphabètes est nettement moins élevée à Djibouti-Ville (35 %) que dans les autres régions du pays (51 % à Ali Sabieh, 64 % à Arta, un peu plus de 70 % à Dikhil, Obock et Tadjourah). Cela dit et compte tenu de la concentration de la population à Djibouti Ville (79 %), les individus analphabètes se trouvent majoritairement dans la capitale et sa région. Ils sont près de 80 000, soit 67 % de la population analphabète, contre ensuite un peu plus de 11 000 à Dikhil (soit 9 % de la population analphabète), environ 9 100 à Tadjourah (soit 9 %) ou encore un peu plus de 7 000 à Ali Sabieh (soit 8 %).

Enfin, l'analphabétisme est de façon nette moins fort à mesure qu'on considère des niveaux de vie plus élevés. En effet, 85 % des individus appartenant aux 20 % des ménages les plus pauvres sont analphabètes, contre 42 % parmi ceux de la classe moyenne et 17 % des plus riches. Il s'ensuit qu'un peu plus de la moitié (52 %) de la population analphabète se situe parmi les

40 % les plus pauvres (quintiles 1/2) ; ce chiffre atteint même 73 % si on prend en compte les trois premiers quintiles (donc 27 % des individus analphabètes parmi les 40 % les plus riches).

Les informations présentées jusqu'ici sont des distributions univariées pour chacune des caractéristiques individuelles considérées. Or, les écarts peuvent en réalité se cumuler de façon plus ou moins intense. Pour examiner cette question, une modélisation multivariée a été réalisée pour estimer la probabilité des individus de 15 à 49 ans d'être analphabètes selon certaines de leurs caractéristiques. Le graphique 2.17, ci-après, présenté sous forme d'une arborescence, se fonde sur des simulations numériques menées sur l'estimation économétrique de ce modèle.

Graphique 2.17: Probabilité d'être analphabète selon certaines caractéristiques



A partir de la situation moyenne nationale, la première variable prise en compte est celle qui introduit le plus de différences : le niveau de vie des individus. On trouve alors que la probabilité d'être analphabète est de 14 % pour un individu qui ferait partie d'une famille parmi les 20 % les plus riches du pays, alors qu'elle s'élève à 83 % pour un individu qui viendrait d'une famille parmi les 20 % les plus pauvres. Cette différence s'accroît lorsqu'on prend en compte le genre (la probabilité d'être analphabète est de 89 % pour une fille pauvre, contre 8 % pour un garçon riche) puis l'âge des individus et enfin et dans une moindre mesure, lorsqu'on considère le milieu de résidence. Au total, en examinant les situations les plus extrêmes, on observe que la probabilité d'être analphabète varie de 2 % pour un homme issu d'un ménage riche âgé de 15 à 19 ans et vivant en milieu urbain à 98 % pour une femme issue d'un ménage pauvre âgée de 45 à 49 ans et résidant en milieu rural.

Une dimension cruciale dans l'analyse de l'alphabétisme et dans le cadre de ce diagnostic du secteur de l'éducation concerne les liens entre le savoir-lire et le parcours scolaire des individus. Les données de l'EDAM permettent d'examiner le savoir-lire des individus selon la plus haute classe qu'ils ont atteinte durant leur jeunesse. Le tableau 2.20 ci-après apporte ces informations.

Tableau 2.20: Estimation du savoir-lire des 15-49 ans selon la plus haute classe atteinte

Nombre d'années	Ne sait ni lire ni écrire		Sait lire et écrire		Total
	N	%	N	%	
Non scolarisé	115 731	95,0 %	6 091	5,0%	121 822
1 année	106	89,5 %	13	10,5 %	119
2	579	74,7 %	196	25,3 %	775
3	1 127	62,2 %	685	37,8 %	1 812
4	1 507	51,3 %	1 433	48,7 %	2 940
5	3 134	42,1 %	4 315	57,9 %	7 449
6	6 843	28,4 %	17 296	71,6 %	24 139
7	818	17,9 %	3 754	82,1 %	4 572
8	492	10,0 %	4 428	90,0 %	4 920
9	598	6,0 %	9 368	94,0 %	9 966
10	537	2,0 %	26 326	98,0 %	26 863
11 et +	0	0,0 %	83 088	100,0 %	83 088
Total	131 473	45,6 %	156 992	54,4 %	288 465

De façon générale, plus longue a été la durée des études initiales, meilleur est le niveau de savoir-lire. Ainsi, le niveau de savoir-lire est très faible (5 %) pour les individus qui n'ont pas été à l'école, puis il augmente lorsqu'on considère des études plus longues, pour atteindre plus de 90 % à partir de 8 années d'études. Avec des études jusqu'en fin de primaire, 57,9 % des individus savent lire, ce qui implique aussi qu'un peu plus de 40 % ne savent pas lire. Si le temps passé à l'école apparaît comme étant un facteur crucial dans le processus d'acquisition, cela signifie également que compte tenu de la qualité moyenne des études, le fait d'avoir achevé le cycle primaire n'assure pas une acquisition et une rétention de l'alphabétisme des individus.

2.5.2. L'estimation du nombre d'analphabètes à l'horizon 2030

Au-delà de la description de la situation actuelle de l'alphabétisation, il est possible d'estimer le nombre d'analphabètes dans la population (15-49 ans) du pays à l'horizon de l'année 2030, en absence de politique/d'actions spécifiques en matière d'alphabétisation. Si la population des individus analphabètes qui auront entre 28 et 49 ans en 2030 est déjà connue (ses membres ont entre 15 et 36 ans dans l'EDAM 2017), il faut en revanche estimer le nombre des individus analphabètes, qui ne sont pas dans l'EDAM 2017 au sein de la population (15-49 ans), mais qui y seront en 2030 (2 à 14 ans en 2017) et auront de 15 à 27 ans en 2030. Le niveau d'alphabétisme de cette population va dépendre (i) du développement effectif des cycles primaire et moyen et (ii) de l'évolution de la qualité de l'éducation au cours des 10 prochaines années. D'ici là, le système continuera à produire des analphabètes, soit parce que certains n'auront jamais été scolarisés, soit parce qu'ils auront abandonné les études de façon trop précoce, soit parce que la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue est trop faible pour leur faire acquérir et retenir les compétences de base en lecture, écriture et calcul.

Dans la mesure où le nombre des personnes analphabètes en 2030 résulte i) du flux annuel des abandons en cours de cycle sur la période (une conséquence de l'évolution du profil de scolarisation sur le primaire et le moyen) et ii) de la relation entre la plus haute classe atteinte et le savoir-lire à l'âge adulte, une moindre performance dans la mise en œuvre de la politique éducative sur une de ces dimensions conduirait à augmenter le nombre d'analphabètes parmi les 15-27 ans en 2030. Il est utile d'évaluer l'ampleur de cette augmentation éventuelle.

Le tableau 2.21 ci-après propose des estimations du nombre d'individus analphabètes en 2030 selon i) l'évolution quantitative du système, c'est à dire de l'accès et de l'achèvement des cycles primaire et moyen d'ici 2030, et (ii) l'évolution qualitative du système, c'est à dire de la qualité de l'éducation. Quatre scénarii ont été retenus :

- i. Un statu quo dans la situation du système éducatif au plan quantitatif et qualitatif ;
- ii. Un statu quo dans la situation quantitative du système et une amélioration de la qualité de l'éducation en matière de savoir-lire³⁰ d'ici 2030 ;
- iii. Une amélioration quantitative du système avec un accès universel au primaire, un taux d'achèvement de ce cycle à 95 %, un accès au moyen à 92 % et un achèvement de ce cycle à 90 %, avec statut quo de la qualité de l'éducation ;
- iv. Une amélioration quantitative et qualitative du système avec les mêmes hypothèses hautes que précédemment.

Tableau 2.21: Estimations de la population d'analphabètes en 2030

Age 2030	15-28 ans						29-49 ans	Total	15-49 ans en 2030	% d'analphabètes 15-49 ans en
	Accès P	Achèv.	Accès	Achèv.	Qualité	Nombre	Nombre			
1	90 %	88 %	86 %	73 %	Actuelle	17 705	63 830	81 535	367 317	22,2 %
2	90 %	88 %	86 %	73 %	+	17 380		81 210		22,1 %
3	100 %	95 %	92 %	90 %	Actuelle	12 601		76 431		20,8 %
4	100 %	95 %	92 %	90 %	+	12 181		76 011		20,7 %

Le statu quo dans le profil de scolarisation et dans la qualité de l'éducation (scénario 1) conduirait à ce que le nombre d'analphabètes parmi les (15-28 ans) atteigne un peu plus de 17 700 individus. A ces derniers, s'ajouteraient les 63 830 individus analphabètes de (29-49 ans), si bien que la population des (15-49 ans) qui seraient analphabètes en 2030 atteindrait un peu plus de 81 000 individus, soit 22 % de la population (15-49 ans). Le scénario 2 introduit l'incidence de l'amélioration de la qualité des services éducatifs identifiés supra ; le nombre de nouveaux analphabètes (population 15-18 ans en 2030) est un peu moindre que dans le scénario 1, mais la différence est limitée (325). Le scénario 3 qui conserve le statu quo au plan de la qualité mais anticipe des progrès quantitatifs dans le profil de scolarisation, permet une diminution sensible du nombre d'analphabètes de 15 à 28 ans (12 601 dans le scénario 3 contre 17 705 dans le scénario 1). Le scénario 4, qui inclut l'incidence des mesures de qualité, permet de réduire de nouveau ce nombre mais de nouveau avec un impact numérique assez faible (12 181 dans le scénario 4 contre 12 601 dans le scénario 3).

Mais lorsqu'on considère la population globale des analphabètes de la catégorie d'âges (15-49), les nombres en 2030 varient assez peu selon les scénarios considérés (de 76 11 à 81 535) en raison du poids fixe et relativement élevé (63 830) des analphabètes (28-49 ans) en 2030. Selon ces scénarios, ils représenteraient entre 20,7 et 22,2 % de la population nationale (15-49 ans) à l'horizon de l'année 2030.

On voit donc bien qu'aussi nécessaire soit-il d'améliorer en couverture effective et en qualité les cycles primaire et moyen, il s'agit de politiques structurelles qui n'auront qu'un impact limité d'ici l'année 2030. Pour que le nombre des analphabètes (15-49 ans) puisse être réduit de façon significative à cet horizon temporel, des actions concrètes **efficaces** devront être mises en œuvre

³⁰ Ce chiffre repose sur les analyses (présentées au chapitre 4) portant sur le nombre d'années d'études pour assurer que 80 % des jeunes adultes sachent lire ; la valeur de cet indicateur est de 7 années pour Djibouti contre 6 pour la moyenne de pays de même PIB/habitant que Djibouti. Les estimations ont donc recalibré la relation entre savoir-lire et plus haute classe atteinte pour assurer que le pays rattrape son retard sur ce plan d'ici 2030 au bénéfice progressif de la population des (15-28 ans).

de façon directe pour impartir et assurer la rétention du savoir, écrire et compter aux populations cibles.

Si on se réfère à l'ODD 4 sur ce point, il conviendrait que ces actions aient, d'ici 2030, réussi à ce qu'à un chiffre au moins égal à 50 000 adultes i) aient acquis les connaissances de base de référence de manière durable et ii) soient capables de les utiliser dans leur vie sociale et productive. Il s'agit à l'évidence d'un objectif national ambitieux, tant au plan des nombres que de la qualité des services à mettre en œuvre. Outre des moyens financiers et humains, sa réalisation demandera compétences, définition des modalités de fonctionnement des activités, ténacité, logistique organisationnelle, suivi et évaluation.

La stratégie nationale de l'alphabétisation pour les 5 prochaines années est en train d'être mise au point par le Ministère de la Femme et de la Famille (MFF) ; on ne connaît donc pas encore les objectifs en termes de nombre d'individus qui seront ciblés par les actions d'alphabétisation. Ces actions devraient être portées par l'Union Nationale des Femmes Djiboutiennes (UNFD), qui met déjà en œuvre les activités du sous-secteur pour le MFF. Après un projet pilote initié en 2016, qui proposait des activités d'alphabétisation en langues nationales, l'UNFD s'est vu confier, en 2018, l'organisation de deux sessions d'alphabétisation de 6 mois en français. La première a eu lieu de décembre 2018 à mai 2019 dans 61 centres d'alphabétisation (25 à Djibouti Ville et 31 dans les régions). Les huit heures de cours hebdomadaire étaient réparties à raison de deux heures sur quatre soirées. Environ 70 alphabétiseurs ont été recrutés sur concours et supervisés durant la session par des directeurs d'école. Près de 2 800 personnes (dont 90 % de femmes) se sont inscrites à la première session et près de 2 000 l'ont terminée ; on ne dispose pas d'éléments d'évaluation de cette première session, en particulier pas d'informations empiriques sur les résultats obtenus. La seconde session est actuellement en cours (octobre 2019-mars 2020).

Encadré 2 : Les services éducatifs pour les enfants réfugiés

En 2019, le Haut-Commissariat aux Réfugiés des Nations Unies (UNHCR) recensait 29 214 réfugiés ou demandeurs d'asile à Djibouti (49 % de moins de 17 ans. Ces réfugiés se trouvaient à Djibouti Ville (19 %), ainsi que dans trois villages de réfugiés situés à Ali Addeh (59 %) et à Holl-Holl (18 %) dans la région d'Ali Sabieh, et à Markazi (5 %) dans celle d'Obock. Depuis 2017 et la signature d'un mémorandum entre le MENFOP et l'UNHCR, le MENFOP s'est engagé à intégrer les enfants réfugiés dans le système éducatif national. Il est donc en charge de l'offre de services éducatifs dans les villages de réfugiés sur financements de l'UNHCR, de l'UNICEF, de l'Union Européenne et de la *Lutheran World Federation* (LWF, s'occupait des écoles dans les villages de réfugiés avant 2017).

La description de la scolarisation des enfants réfugiés est contingente des informations disponibles et est donc assez limitée (on ne connaît pas par exemple le nombre d'enfants présents dans les villages de réfugiés). Elle concerne le nombre d'enfants actuellement scolarisés dans les différentes classes et le nombre d'enseignants qui y travaillent. Deux points sont préalablement à noter. Le premier concerne les enfants réfugiés qui sont à Djibouti Ville : si, une fois qu'ils ont le statut de réfugié, ils peuvent s'inscrire dans n'importe quelle école du pays, le MENFOP ne connaît pas le nombre de ceux qui le font effectivement. Ils ne sont donc pas intégrés dans les chiffres présentés dans cette partie. Le second porte sur le fait que les villages de réfugiés n'accueillent pas les mêmes populations : ceux de la région d'Ali Sabieh, accueillent, depuis les années 1970, des réfugiés venus de Somalie, d'Éthiopie et d'Érythrée, tandis que ceux de la région d'Obock, créé en 2015, accueille des réfugiés du Yémen. Les services éducatifs sont organisés de façon différente dans les écoles des deux régions.

A Ali Sabieh, les écoles des villages de réfugiés ont des classes dites «de transition», avec usage du programme kenyan, et des classes dites «intégrées», mettant en œuvre le programme djiboutien traduit en anglais. La traduction du programme djiboutien du français à l'anglais se fait de façon progressive : en 2019, les classes intégrées concernaient les cinq niveaux du primaire et il est prévu que le moyen soit aussi couvert d'ici 2021, le secondaire et l'ETFP d'ici 2025. Tant que les classes ne sont pas intégrées, les élèves

des villages de réfugiés ne peuvent pas passer de diplôme, mais un texte est en préparation pour que les élèves puissent obtenir un certificat. A Obock, l'organisation de l'école est calquée sur le modèle yéménite. Le cycle primaire dure 6 années et le moyen 3. Le programme est celui du Yémen et est donc dispensé en arabe.

Le tableau ci-dessous fournit les effectifs des enfants scolarisés aux différentes classes dans les écoles des trois villages de réfugiés en 2018-2019. Sans commenter l'intégralité des chiffres du tableau, on observe que de façon globale, un peu plus de 4 300 élèves sont scolarisés dans les écoles des villages de réfugiés. Environ 3 100 élèves, soit 72 % des effectifs scolarisés, se trouvent à Wadajir, 900 (soit 21 %) à Nabad et un peu plus de 300 (soit 7 %) à Markazi.

Tableau 2.22: Effectifs des élèves dans les écoles des trois villages de réfugiés

Région	Ali Sabieh						Obock			Total		
	Nabad			Wadajir			Markazi					
École	N	% Filles	%	N	% Filles	%	N	% Filles	%	N	% Filles	%
Préscolaire	102	32 %	11 %	344	53 %	11 %	53	53 %	17 %	499	43 %	12 %
Moyenne S.	-	-	-	136	53 %	4 %	22	55 %	7 %	158	55 %	4 %
Grande S.	102	32 %	11 %	208	53 %	7 %	31	52 %	10 %	341	42 %	8 %
Primaire	658	47 %	73 %	2 013	47 %	65 %	187	50 %	61 %	2 858	48 %	66 %
1ère année	181	50 %	20 %	428	45 %	14 %	43	44 %	14 %	652	47 %	15 %
2ème année	96	41 %	11 %	390	47 %	13 %	36	44 %	12 %	522	43 %	12 %
3ème année	146	45 %	16 %	377	45 %	12 %	39	59 %	13 %	562	52 %	13 %
4ème année	100	57 %	11 %	343	48 %	11 %	21	33 %	7 %	464	45 %	11 %
5ème année	135	44 %	15 %	475	49 %	15 %	25	64 %	8 %	635	54 %	15 %
6ème année	-	-	-	-	-	-	23	52 %	8 %	23	52 %	1 %
Moyen	147	36 %	16 %	627	38 %	20 %	36	43 %	12 %	810	40 %	19 %
6ème année	77	45 %	8 %	215	40 %	7 %	-	-	-	292	28 %	7 %
7ème année	51	31 %	6 %	210	45 %	7 %	15	60 %	5 %	276	32 %	6 %
8ème année	19	32 %	2 %	106	38 %	3 %	10	60 %	3 %	135	33 %	3 %
9ème année	-	-	-	96	28 %	3 %	11	9 %	4 %	107	37 %	2 %
Secondaire	-	-	-	110	25 %	4 %	29	69 %	10 %	139	42 %	3 %
Seconde	-	-	-	54	30 %	2 %	11	55 %	4 %	65	34 %	2 %
Première	-	-	-	37	24 %	1 %	11	82 %	4 %	48	47 %	1 %
Terminale	-	-	-	19	21 %	1 %	7	71 %	2 %	26	41 %	1 %
Total	907	39 %	100 %	3 094	41 %	100 %	305	54 %	100 %	4 306	36 %	100 %

Le préscolaire compte près de 500 enfants. A Nabad, il ne compte qu'une seule section et accueille un tiers de filles, tandis qu'à Wadajir et Markazi, il est organisé en deux sections et compte un petit plus de filles que de garçons. Avec un peu plus de 2 850 élèves, le primaire est le niveau d'enseignement le plus important. Il accueille les deux tiers des enfants scolarisés dans les villages de réfugiés, à parité garçons et filles. L'enseignement moyen compte un peu plus de 800 élèves (19 % des élèves scolarisés), dont un peu plus de garçons que de filles. Enfin, avec 3 % des effectifs, le secondaire général est assez limité : il compte 110 élèves à Wadajir, 29 à Markazi et n'est pas proposé à Nabad. Si les filles y comptent seulement pour 25 % des effectifs à Wadajir, elles représentent 69 % des effectifs à Markazi.

Par ailleurs, le rapport élèves-enseignants donne une information sur les modalités d'encadrement à chaque niveau. Ces informations sont proposées dans le tableau ci-après. Notons que les enseignants sont en majorité des réfugiés ; seuls trois enseignants, en charge du français dans les écoles de Nabad et Wadajir, sont djiboutiens. Les enseignants, recrutés au niveau baccalauréat, sont des contractuels et la « prime » qu'ils reçoivent leur est versée par le MENFOP ; ce dernier assure aussi des éléments de formation (au CFEF à Djibouti Ville) et des formations de proximité.

Tableau 2.23: Nombre des élèves et des enseignants dans les écoles des villages de réfugiés

Région	Ali Sabieh						Obock			Total		
	Nabad			Wadajir			Markazi					
École	Élèves	Ens.	REM	Élèves	Ens.	REM	Élèves	Ens.	REM	Élèves	Ens.	REM
Préscolaire ³¹	102	2	51	344	5	69	53	2	27	499	9	55
Primaire	658	13	51	2 013	45	45	187	11	17	2 858	69	41
Moyen	147	6	25	627	17	37	36	7	5	810	30	27
Secondaire	-	-	-	110	11	10	29	9	3	139	20	7
Total	907	21	43	3 094	78	40	305	29	11	4 306	128	33

On observe de fortes différences dans les modalités d'encadrement des élèves entre i) les deux écoles de la région d'Ali Sabieh, et ii) celle de la région d'Obock, cette dernière étant dans une situation plus favorable sur ce plan. Dans les deux premières, le rapport élèves/maître est plutôt élevé, en référence à l'enseignement public djiboutien. Au préscolaire, la taille de la division pédagogique est de 51 élèves à Nabad et 69 à Wadajir et dans le primaire, le REM s'élève respectivement pour ces deux écoles à 51 et 45. Dans l'enseignement public djiboutien, la taille de la division pédagogique est de 32 au préscolaire et le REM de 32 au primaire. A Obock, les chiffres sont bien inférieurs : la taille de la division pédagogique au préscolaire est de 27 et le REM au primaire est de 17. Les différences entre les écoles s'accroissent dans le moyen : le REM est de 5 à Markazi, 25 à Nabad et 37 à Wadajir (il est de 33 dans le public). Enfin, les modalités d'encadrement dans le secondaire général sont nettement en deçà de celles du public djiboutien : le REM est de 10 à Wadajir et 3 à Markazi (21 dans le public djiboutien).

³¹ Pour le préscolaire, on connaît le nombre de divisions pédagogiques de chaque école, pas celui des éducateurs.

Points saillants du chapitre 2 : Analyse des scolarisations : effectifs, couverture scolaire, disparités, enfants non scolarisés, perspective d’alphabétisation

- De façon globale, la couverture scolaire a sensiblement progressé dans le pays au cours des 15 dernières années. Sur la base des paramètres de flux, on compte que 76 % de la cohorte achèvent le cycle moyen et 65 % le cycle secondaire en 2019, alors qu’ils n’étaient respectivement que 50 et 35 % à le faire en 2006. Il convient de souligner que les progrès ont d’abord concerné l’accès à l’école avec un chiffre estimé à seulement 69 % en 2006 et une valeur proche de 90 % tant en 2011 que 2018. Deux éléments autour de l’accès à l’école sont à signaler : i) suite à des consignes administratives plus strictes pour l’inscription scolaire, on enregistre une baisse sensible des effectifs accédant en 1^{ère} année primaire lors des années 2015 et 2016, qui pénalise notamment les enfants de milieux défavorisés. Mais ii) des assouplissements notables permettent alors une remontée forte du nombre des inscriptions, ce qui suggère que l’accès à l’école aurait pu, en 2019, atteindre le chiffre de 95 %. Il conviendra d’examiner dans quelle mesure les nouvelles dispositions ont structurellement permis des progrès durables dans l’accès à l’école (au bénéfice des enfants de milieu modeste) ou bien s’il s’agit d’un phénomène transitoire de compensation. Mais outre les évolutions positives (récentes) en matière d’accès, les progrès globaux réalisés résultent aussi d’améliorations dans les paramètres de flux (rétentions et transitions) sur l’ensemble de la carrière des élèves ; et cela est aussi un point positif.
- Les analyses ont toutefois déterminé que les points cruciaux auxquels se structurait la sélection numérique dans l’enseignement de base en 2018 étaient i) (avant confirmation que ce n’est plus vraiment le cas) l’accès à l’école et ii) la rétention au cours du cycle moyen, la rétention dans le primaire et la transition primaire-moyen ne contribuant que très peu à la sélection numérique globale. Au-delà, la sélection s’installe au cycle secondaire, mais notamment dans la diversité des filières (CAP, Bac Pro et Bac général) et ultérieurement dans le supérieur, notamment via le dispositif d’accès sélectif aux différentes filières.
- C’est sur les segments du système caractérisés par des différenciations dans les carrières des élèves que les disparités sociales s’installent. Ainsi, les disparités sociales sont-elles modérées dans la rétention au primaire et dans la transition, car les flux sont proches de l’universel. Au début du cycle moyen, les abandons concernent environ 15 % de la cohorte. On observe alors que si la proportion des abandons n’est que de 4 % dans le quintile le plus favorisé (Q5), elle est de 53 % dans le quintile le plus pauvre (Q1), et de 22 % des élèves du second quintile (une situation très difficile pour le quintile le plus défavorisé).
- Compte tenu des caractéristiques structurelles du pays, le milieu géographique (urbain/rural), la région, la pratique de la transhumance ou le niveau de vie des ménages font des différences notables dans les carrières scolaires individuelles (c’est moins le cas du genre). Mais un aspect important à considérer est que ces variables sociales sont structurellement liées entre elles et qu’il convient d’identifier leurs incidences spécifiques effectives. En démêlant ces incidences croisées, on identifie qu’une part importante des disparités géographiques renvoient en fait aux caractéristiques de pauvreté des populations, et en fait même à la situation de pauvreté extrême dont l’incidence i) est forte à Djibouti ii) avec des implications spécialement fortes sur les scolarisations. Ce résultat a une grande portée si on veut agir pour la réduction des disparités à l’école ; viser les territoires via par exemple la gratuité des manuels scolaires aux ruraux n’est pas pertinent, notamment parce qu’on exclut les populations pauvres urbaines. Au total, il paraît pertinent de cibler les actions i) sur les segments du système où elles disparaissent se constituent et ii) sur les personnes les plus affectées (souvent les plus pauvres), plus que sur les territoires.
- La sélection identifiée dans l’accès et le cours des carrières scolaires dans le système éducatif ont comme conséquence qu’un certain nombre de jeunes, soit n’ont pas accès à l’école, soit

sont amenés à l'abandonner de façon trop précoce, avant leurs 16 ans ou sans l'achèvement du cycle moyen. La politique éducative est convoquée i) pour que les dispositions soient prises pour éviter dans l'avenir ces exclus de la scolarisation et ii) pour que les jeunes adultes qui en ont été victimes puissent bénéficier de mesures qui les équiperaient pour une meilleure insertion sociale et économique.

- Les jeunes actuellement touchés par cette exclusion trop précoce des services éducatifs sont environ 25 000, soit 19 % de leur génération. Mais cette proportion est de 57 % chez les ruraux et de 65 % chez les jeunes issus du quintile de niveau de vie le plus pauvre. Pourtant, eu égard à la répartition spatiale des populations, c'est à Djibouti-ville qu'est le plus grand nombre (17 000) de jeunes concernés. La politique pour les enfants non scolarisés devra se structurer autour de cette double réalité.
- D'ici 2030, on compte qu'en absence de mesures ciblées, le nombre des adultes analphabètes (15-49 ans) serait compris entre 75 et 80 000 et qu'il conviendrait être capable d'alphabétiser au moins 50 000 d'entre eux pour assurer l'ODD4 sur ce plan. Il s'agit d'un défi assez considérable ; et l'expérience internationale suggère que ce sera difficile à réaliser, compte tenu i) des nombres, ii) de la nécessité de trouver les dispositions pédagogiques et organisationnelles efficaces (car il ne s'agit d'avoir des actions, il faut qu'elles produisent des résultats) et iii) de mobiliser ressources nécessaires.

Chapitre 3 : Les dépenses, les coûts et le financement des services éducatifs

Dans ce chapitre, sont analysés les différents types de ressources mobilisées pour le système éducatif, ainsi que leur distribution par niveau ou type d'éducation. Un ciblage particulier est fait sur le financement public du secteur, l'État étant le principal financeur. Dans la limite de la disponibilité des informations, est également intégrée l'évaluation des montants des ressources extrabudgétaires consacrées à l'éducation, notamment celles qui correspondent aux contributions privées des familles, et ce, tant dans les établissements privés que publics.

Une analyse globale des évolutions sur les dernières années sera proposée, mais dans une perspective relativement agrégée ; une analyse plus détaillée, de reconstruction du budget sera ensuite conduite pour l'année 2018. On identifiera alors aussi les facteurs d'organisation scolaire qui ont un impact sur le niveau des coûts unitaires estimés.

Sur la base de cette reconstruction du budget pour l'année 2018, seront ensuite estimés les coûts unitaires associés à chaque sous-secteur, ainsi que leur décomposition. Les estimations ainsi obtenues seront placées dans une perspective comparative internationale pour situer les choix faits dans le pays par référence à ceux de pays comparables.

3.1. Aspects structurels et évolution des dépenses publiques d'éducation depuis l'année 2013

Cette partie se concentre sur les dépenses publiques (y compris celles financées par l'aide extérieure, lorsqu'elle fait l'objet d'une inscription dans la loi de finances).

Le secteur de l'éducation et de la formation est aujourd'hui, administrativement et pour sa plus grande partie, confié à deux départements ministériels : i) le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFOP, qui couvre le préscolaire, le primaire, le moyen, le secondaire et la formation professionnelle) et ii) le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENSUR). Le Ministère de la Femme et de la Famille est également une composante du secteur mais n'ayant pas directement d'action de *production* de services éducatifs, il n'a pas eu de dépenses budgétaires notables sur les dernières années.

Le tableau 3.1 compile l'évolution, entre les années 2013 à 2018, des dépenses publiques d'éducation-formation sur financement national engagées (budgets exécutés, Loi de règlement) par les deux grands ministères du secteur, en distinguant les dépenses courantes et les dépenses en capital. Pour ce qui est du MENFOP, notons qu'on ne dispose pas de série de la distribution des dépenses par niveau et type d'études. En revanche, pour le MENSUR, une certaine distribution est connue dans la mesure où, d'une part, les grandes structures (Université de Djibouti, Institut des Sciences de la Santé, Centre d'Études et de Recherche de Djibouti) ont une certaine autonomie et reçoivent à ce titre des subventions de fonctionnement, et où d'autre part, les dépenses nationales pour les étudiants à l'étranger sont bien identifiées dans les documents budgétaires. Notons aussi que les dépenses de primes pour les enseignants (et notamment la prime de logement), qui représentent des montants significatifs et qui ne sont pas prises en compte dans les budgets sectoriels, ont été intégrées au titre des dépenses courantes des deux Ministères concernés.

Tableau 3.1: Évolution des dépenses publiques exécutées d'éducation-formation, 2012-2018

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
MENFOP	12 566,1	13 815,4	13 606,5	16 040,6	15 974,4	21 279,8	18 208,2	
Dépenses Courantes	11 437,4	11 720,8	12 966,5	14 058,6	14 767,6	15 811,5	15 525,6	
/ budget MENFOP	8 802,6	8 992,7	10 137,0	11 160,2	11 751,6	12 657,7	12 428,8	
Primes de logement *	2 634,8	2 728,1	2 829,5	2 898,4	3 016,0	3 153,8	3 096,8	3 267,0
Dépenses en Capital sur budget National	1 128,7	2 094,6	640,0	1 982,0	1 206,8	5 468,3	2 682,6	
% Dépenses courantes/dépenses totales	91,0 %	84,8 %	95,3 %	87,6 %	92,4 %	74,3 %	85,3 %	
MENSUR	3 154,6	3 546,0	3 952,7	4 095,5	4 133,0	4 199,3	4 625,0	
Dépenses Courantes	3 046,1	3 019,6	3 812,4	3 871,0	3 899,0	4 060,4	4 336,5	
							5 211,7	
UD (+EMD)	1 562,5	1 535,9	1 757,7	1 812,9	1 862,9	1 963,0	2 159,9	2 234,0
							3 035,1	3 139,2
ISS	69,1	114,5	208,6	212,5	218,3	223,7	254,7	
CERD	469,5	426,2	508,3	515,7	565,7	611,7	620,2	
Fonctionnement MENSUR	45,0 *	50,8	80,3	70,8	72,5	106,8	126,8	
Étudiants à l'étranger	900,0 *	892,2	1 257,5	1 259,1	1 179,6	1 155,2	1 174,9	
Dépenses en Capital sur budget National	108,5	526,4	140,3	224,5	234,0	138,9	288,5	
% Dépenses courantes/dépenses totales	96,6 %	85,2 %	96,5 %	94,5 %	94,3 %	96,7 %	93,8 %	
Ensemble	15 720,7	17 361,4	17 559,2	20 136,1	20 107,4	25 479,1	22 833,2	
Dépenses Courantes	14 483,5	14 740,4	16 778,9	17 929,6	18 666,6	19 871,9	19 862,1	
							20 737,3	
Dépenses en Capital sur budget National	1 237,2	2 621,0	780,3	2 206,5	1 440,8	5 607,2	2 971,1	
% Dépenses courantes/dépenses totales	92,1 %	84,9 %	95,6 %	89,0 %	92,8 %	78,0 %	87,0 %	
							87,5 %	
% MENSUR/dépenses courantes secteur	21,0 %	20,5 %	22,7 %	21,6 %	20,9 %	20,4 %	21,8 %	
							25,1 %	

On retrouve en premier lieu l'augmentation des dépenses publiques courantes et totales du secteur, déjà mentionnées dans le chapitre 1 de ce rapport. Cette évolution s'explique pour une part par l'inflation ayant eu cours sur la période et aussi (surtout) par des évolutions favorables de la situation globale des finances publiques du pays (et ce, en dépit d'une certaine érosion de la priorité budgétaire pour le secteur à l'intérieur de l'ensemble des dépenses de l'État, elles-mêmes devant faire face à des montants croissants du service de la dette).

On identifie aussi, sur la période considérée, un certain maintien de la structure relative des dépenses courantes entre les deux départements ministériels considérés, avec un chiffre qui varie entre 20 et 22 % pour les dépenses courantes du supérieur au sein des dépenses courantes globales du secteur. Mais il convient de souligner l'incidence des constats faits pour les dépenses courantes de l'Université pour les années 2018 et 2019 ; c'est donc plutôt le chiffre de 25,1 % pour la part du supérieur dans les dépenses du secteur pour l'année 2018.

A l'intérieur des dépenses courantes du MENFOP, le tableau propose une ligne particulière pour la prime de logement dont bénéficient les personnels fonctionnaires, enseignants (50 000 FD/mois) ou exerçant une fonction de cadre du système (65 000 FD/mois). Les montants globaux impliqués par cette prime (payée hors budget du MENFOP) sont tout à fait substantiels. Mais il est à noter

que le montant mensuel de cette prime (créée pour compenser le logement traditionnellement offert à ces personnels) est resté fixé aux chiffres nominaux prévalant lors de sa mise en place. Une conséquence est que le *poids* relatif de cette prise a tendance à se réduire dans le temps ; elle représentait 30 % des dépenses courantes sur budget MENFOP en 2013 ; ce chiffre étant réduit à 25 % en 2018 (mais il s'agit encore d'un chiffre très élevé !).

Deux voies sont maintenant utilisées pour poursuivre l'analyse. La première consiste à estimer les dépenses d'éducation acquittées par les familles ; cet aspect est sans doute important à considérer pour disposer d'une image consolidée de l'effort national eu égard notamment à l'existence de la scolarisation dans des structures privées. La seconde consiste à faire un ciblage plus spécifique sur l'approche micro d'estimation pour l'année disponible la plus récente (2018) dans la perspective de permettre des analyses plus détaillées et plus précises et, en particulier, d'être en mesure de distinguer des niveaux d'études et non des agrégats ministériels.

3.2. Les dépenses privées d'éducation

Les dépenses engagées directement par les ménages pour l'éducation de leurs enfants correspondent d'une part, à des plusieurs objets³² et, d'autre part, sont différenciées selon que la scolarisation est effectuée dans un établissement public ou privé. Par ailleurs, on peut facilement imaginer que le niveau d'études doive en outre être pris en considération, les dépenses familiales étant, par exemple et à priori, susceptibles d'être plus élevées dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement primaire. Enfin, on peut anticiper que tous les parents ne répondent pas de manière uniforme aux sollicitations financières dont ils sont l'objet pour la scolarisation de leurs enfants, leurs ressources et leurs contraintes particulières étant susceptibles de rentrer en jeu pour moduler les montants financiers qu'ils vont effectivement mobiliser pour cela.

L'EDAM 2017 propose des informations quantitatives sur ce plan pour chacun des enfants scolarisés au moment de l'enquête (mai 2017) au sein de l'ensemble des 4 474 ménages enquêtés. Le tableau 3.2, ci-après, présente les valeurs moyennes des principaux groupes de dépenses identifiés selon le niveau d'études et le statut de l'établissement fréquenté³³.

Concernant le niveau des dépenses privées totales par élève, le graphique 3.1 donne, suite au tableau 3.2, une illustration de leur valeur monétaire selon le niveau d'études. Il sera ultérieurement intéressant de les comparer (et de les consolider) avec les valeurs estimées des dépenses publiques par élève selon le niveau d'études fréquenté, celles-ci étant estimées plus avant dans ce chapitre.

³² Frais et cotisations diverses pour l'inscription des enfants dans les structures d'enseignement, dépenses pour l'acquisition de livres et de fournitures scolaires, dépenses pour des vêtements requis par certaines activités (notamment pratiques ou sportives) organisées par l'école, dépenses de transport pour aller à l'école, ou autres dépenses liées à la scolarisation, telles que pour l'hébergement scolaire ou des cours particuliers ...

³³ Compte tenu du faible nombre d'observations dans certaines cases (notamment pour le privé), certains chiffres du tableau ont un aléa d'échantillonnage plus marqué. Mais cela n'affecte pas les tendances principales.

Tableau 3.2: Dépenses privées moyennes par élève selon le type de dépenses, le niveau d'études et le statut de l'établissement

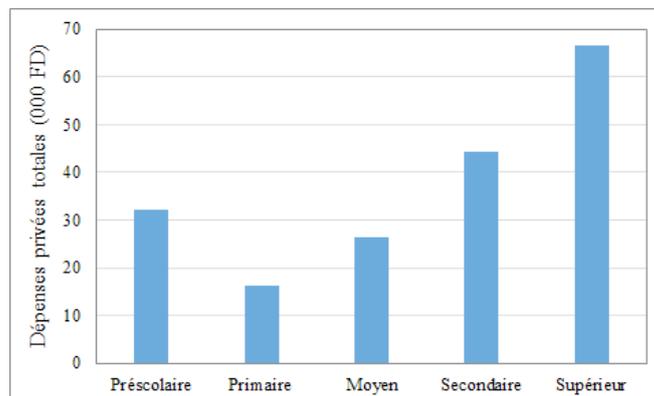
Niveau d'études	Statut Établissement	Dépenses moyennes par élève (000 FD)					
		Scolarité	Livres fournitures scolaires	Vêtements scolaires	Transports scolaires	Autres	Totales
Préscolaire	Global	20,8 (74,5 %)	3,9 (12,2 %)	3,5 (10,7 %)	4,1 (12,6 %)	0 (0 %)	32,3 (100 %)
	Public	9,3 (51,8 %)	3,9 (21,5 %)	2,7 (15,1 %)	2,1 (11,5 %)	0 (0 %)	17,9 (100 %)
	Privé	30,6 (71,1 %)	4,1 (9,4 %)	4,0 (9,2 %)	4,4 (10,1 %)	0,1 (0,2 %)	43,0 (100 %)
Primaire	Global	6,2 (38,0 %)	3,7 (22,7 %)	3,6 (22,3 %)	2,6 (16,0 %)	0,2 (1,0 %)	16,3 (100 %)
	Public	3,1 (24,1 %)	3,6 (27,4 %)	3,5 (27,0 %)	2,6 (20,2 %)	0,2 (1,4 %)	13,0 (100 %)
	Privé	63,0 (81,2 %)	6,5 (8,3 %)	5,9 (7,7 %)	2,2 (2,8 %)	0,0 (0 %)	77,6 (100 %)
Moyen	Global	4,0 (15,2 %)	6,2 (23,5 %)	5,4 (20,5 %)	10,5 (39,8 %)	0,3 (1,0 %)	26,4 (100 %)
	Public	2,3 (9,1 %)	6,2 (25,0 %)	5,4 (21,8 %)	10,6 (43,0 %)	0,3 (1,1 %)	24,7 (100 %)
	Privé	73,6 (74,7 %)	8,8 (8,9 %)	7,0 (7,1 %)	9,1 (9,2 %)	0,0 (0 %)	98,4 (100 %)
Secondaire	Global	4,5 (10,1 %)	11,6 (26,2 %)	6,4 (14,5 %)	18,0 (40,6 %)	3,8 (8,6 %)	44,3 (100 %)
	Public	3,3 (7,5 %)	11,6 (26,6 %)	6,5 (14,9 %)	18,2 (41,9 %)	4,0 (9,1 %)	43,6 (100 %)
	Privé	45,6 (61,5 %)	12,0 (16,1 %)	4,2 (5,7 %)	12,4 (16,8 %)	0,0 (0%)	74,2 (100 %)
Supérieur	Global	23,7 (35,7 %)	7,1 (10,6 %)	6,3 (9,5 %)	28,7 (43,1 %)	0,7 (1,1 %)	66,5 (100 %)
	Public	19,9 (31,9 %)	7,1 (11,3 %)	6,3 (10,1 %)	28,4 (45,5 %)	0,7 (1,2 %)	62,5 (100 %)
	Privé	188,4 (78,2 %)	3,0 (1,2 %)	2,0 (0,8 %)	47,6 (19,7 %)	0,0 (0 %)	240,9 (100 %)
Ensemble	Global	6,6 (23,2 %)	6,2 (21,9 %)	4,9 (17,2 %)	9,8 (34,5 %)	0,9 (3,3 %)	28,5 (100 %)
	Public	4,1 (15,7 %)	6,2 (23,7 %)	4,9 (18,6 %)	10,0 (38,2 %)	1,0 (3,8 %)	26,2 (100 %)
	Privé	62,3 (76,3 %)	7,1 (8,7 %)	5,5 (6,7 %)	6,7 (8,3 %)	0,0 (0 %)	81,6 (100 %)

De façon moyenne pour l'ensemble des individus scolarisés, tous niveaux éducatifs confondus et au cours de l'année scolaire 2016-2017, la dépense privée moyenne par élève est estimée à 28 508 Francs Djiboutiens. Il existe bien évidemment de fortes variations dans ce montant global, certaines pouvant tenir à des différences structurelles i) entre niveaux, ii) statuts de l'établissement fréquenté ou iii) aux caractéristiques sociales des familles, d'autres à des variations de nature plus individuelle. Nous nous concentrerons bien sûr sur l'identification des aspects structurels qui peuvent contribuer à rendre compte de la variabilité d'ensemble des montants de dépenses privées liées à la scolarisation, telles que déclarées dans l'enquête.

Une première observation concerne la distribution de la contribution des familles pour l'éducation de leurs enfants entre les différents postes de dépenses considérés. En consolidant l'ensemble des individus scolarisés, tous niveaux d'études et tous statuts d'établissement confondus, les frais attachés à l'inscription des élèves sont en moyenne de 6 600 FD (23 % des dépenses privées totales), les dépenses pour l'acquisition de livres et de fournitures scolaires de 6 200 FD (22 %) et celles pour les vêtements demandés par l'école de 4 900 FD (17 %). Les dépenses pour les transports scolaires se montent en moyenne à 9 800 FD sur l'année et, avec 35 % du montant total, c'est globalement le poste de dépenses le plus important au sein des dépenses des familles pour l'éducation de leurs enfants.

Une seconde observation est que, de façon globale, les dépenses des familles pour chacun de leurs enfants augmentent avec le niveau d'enseignement dans lequel ils sont scolarisés, avec l'exception du préscolaire auquel sont attaché des niveaux de dépenses privées (32 300 FD) supérieurs à ceux constatés au cycle primaire (16 300 FD). Au cycle moyen, le chiffre des dépenses totales acquittées par les familles s'élève en moyenne à 26 400 FD pour s'établir à 44 300 FD au cycle secondaire et à 66 500 FD dans le supérieur. Le graphique 3.1, ci-après, illustre cette structure.

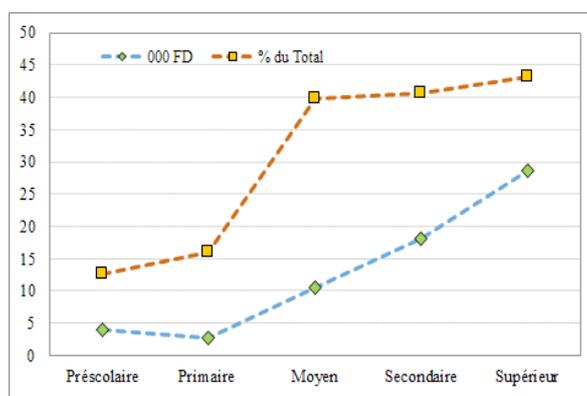
Graphique 3.1: Dépenses privées totales pour la scolarisation aux différents niveaux d'études



Outre des différences concernant le montant des dépenses privées totales selon les niveaux d'études, on constate aussi des différences dans la répartition de ces dépenses entre les différents postes considérés. Ainsi, la part des frais de scolarité est-elle plus forte au préscolaire (65 % des dépenses privées totales) qu'au primaire (38 %) et plus encore qu'au moyen (15 %) et au secondaire (11 %), et même qu'au supérieur (36 %). Il est sans doute défendable, pour des raisons d'équité, que la part des frais de scolarité soit relativement élevée au supérieur, mais cet argument bien sûr ne tient pas pour le préscolaire, qui, du point de vue de son financement, n'est pas calibré, dans les dispositions générales prévalant en 2017, pour favoriser ni son développement quantitatif global, ni son accès aux populations socialement défavorisées.

On peut aussi noter l'existence d'une structure différente de celle constatée pour les frais de scolarité pour ce qui concerne les dépenses liées aux transports scolaires. Leurs montants et la proportion qu'ils représentent au sein des dépenses privées totales sont en effet relativement faibles aux cycles préscolaire et primaire (niveaux où les élèves fréquentent assez souvent un établissement proche de leur domicile), pour augmenter ensuite progressivement lorsqu'on considère des niveaux éducatifs plus élevés ; cela est visible dans le graphique 3.2, ci-après.

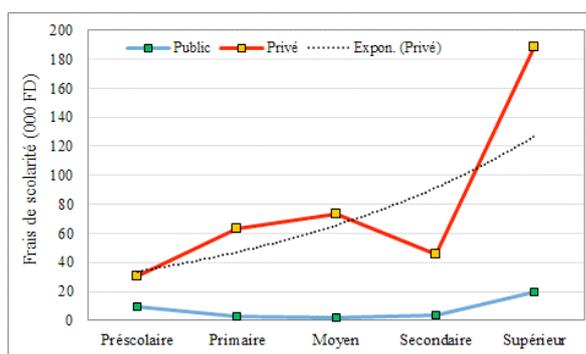
Graphique 3.2: Les dépenses de transport scolaire selon les différents niveaux d'études



Le troisième aspect à noter est que, sans surprise, il y a une distinction forte entre les dépenses associées à la scolarisation dans le secteur public et le secteur privé. Cela dit, cela concerne principalement la rubrique des frais de scolarité, les dépenses sur les autres postes étant

globalement très proches entre les deux types de statut. La moyenne des frais de scolarité (ou assimilés) annuels peut être considérée comme relativement faible (mais pas anecdotique pour autant) dans le **public** au primaire (3 100 FD), au moyen (2 300 FD) et au secondaire (3 300 FD). Elle est plus élevée au niveau préscolaire (9 300 FD) et, surtout dans le supérieur (19 900 FD). Par contraste, les chiffres sont beaucoup plus substantiels pour les élèves scolarisés dans le **privé**, avec des chiffres moyens constatés de 30 600 FD au préscolaire, de 63 000 FD au primaire, de 73 600 FD au moyen, de 45 600 FD au secondaire et de 188 400 FD au supérieur ; ils sont donc aussi assez clairement croissants avec le niveau d'études, comme cela est directement sensible dans le graphique 3.3, ci-après³⁴.

Graphique 3.3: Frais de scolarité moyens/élève dans le public et le privé par niveau d'études



Les chiffres reportés dans le tableau 3.2, supra, ne considèrent ni le milieu de résidence (urbain/rural), ni le niveau de vie des ménages, deux dimensions pour lesquelles on peut à priori supposer qu'elles font des différenciations au plan des dépenses d'éducation des familles.

L'incidence positive du niveau de vie des familles est assez facilement plausible dans la mesure où les dépenses d'éducation étant pour partie facultatives, on doit à priori s'attendre à ce qu'elles soient plus importantes chez les familles culturellement et économiquement aisées. En effet, ces familles sont porteuses en général d'une plus forte demande d'éducation, d'une part, et ont davantage les moyens financiers de la manifester, d'autre part. Concernant l'incidence du milieu de résidence, on est confronté à une double hypothèse dont on ne peut à priori pas identifier les poids respectifs. La première hypothèse suggère que les familles rurales pourraient dépenser davantage, car leurs enfants sont exposés à des distances plus grandes pour rejoindre l'établissement scolaire, cela valant surtout au-delà du cycle primaire, comme le montrent les chiffres du tableau 3.3, ci-après. Mais la seconde voit que les ruraux sont en moyenne des populations plus pauvres que les urbains, ce qui suggère de moindres dépenses engagées pour la scolarisation de leurs enfants.

³⁴ Comme déjà noté, le nombre des observations dans l'enquête est relativement faible pour les élèves du privé au niveau moyen et surtout secondaire et supérieur ; des aléas d'estimation sont donc possibles, avec la plausibilité que les valeurs effectives soient en fait plus proches de celles sur la courbe noire en pointillés dans le graphique.

Tableau 3.3: Distance domicile-établissement scolaire le plus proche selon le niveau d'études et le milieu de résidence³⁵

Distance domicile Établissement + proche	Préscolaire			Primaire			Moyen/Secondaire		
	Milieu		Ensemble	Milieu		Ensemble	Milieu		Ensemble
	Urbain	Rural		Urbain	Rural		Urbain	Rural	
< 1 km	45 %	31 %	44 %	49 %	55 %	50 %	25 %	25 %	25 %
1 à 5 km	40 %	28 %	39 %	39 %	25 %	37 %	52 %	24 %	50 %
> 5 km	15 %	41 %	16 %	12 %	20 %	13 %	23 %	51 %	25 %
Moyenne (Km)	2,6	5,3	2,8	2,4	3,0	2,5	3,6	6,2	3,8

Bien qu'il existe des différences défavorables pour les ruraux dans le primaire, c'est tout de même le niveau d'études où l'offre scolaire est spatialement la plus équilibrée. Les déséquilibres spatiaux dans l'offre des services éducation apparaissent sensiblement plus accentués tant au préscolaire qu'au moyen et au secondaire (où la moitié des enfants ruraux devraient parcourir plus de 5 km pour avoir accès à l'établissement scolaire le plus proche).

De façon globale, les différenciations selon le milieu et selon le quintile des conditions de vie peuvent être approchées par les deux couples de chiffres suivants. Alors que le chiffre moyen de la dépense familiale, tous niveaux éducatifs confondus, s'élève à 26 200 FD par élève scolarisé dans le public, il est de 27 900 FD en milieu urbain contre seulement 8 100 FD en milieu rural. De façon jointe, le chiffre de 35 700 FD est estimé pour les familles appartenant au quintile le plus aisé de la population, alors que celui pour les familles appartenant au quintile le plus défavorisé n'est que 6 900 FD.

Ces écarts sont tout à fait considérables. Cela dit, il faut considérer que les écarts qui viennent d'être proposés sont, d'une certaine manière, amplifiés par le fait que les enfants des groupes favorisés de population font des scolarités en moyenne plus longues que celles des groupes défavorisés et que les segments scolaires élevés (niveaux secondaire et supérieur) ont été identifiés être en général plus coûteux que les premiers segments du système (niveaux primaire et moyen). Il est donc préférable de ne pas s'en tenir à des chiffres globaux mais de cibler les dépenses familiales selon le niveau éducatif auquel le jeune est scolarisé. Le tableau 3.4, ci-après, propose ces chiffres. Le graphique 3.3, qui lui est associé, en donne une illustration.

Tableau 3.4: Dépenses privées moyennes/enfant (000 FD) des familles selon le quintile de conditions de vie et le milieu de résidence par niveau d'études

Niveau d'études	Quintile de Niveau de vie					Ensemble	Milieu de Résidence	
	Quint1 (+ pauvre)	Quint2	Quint3	Quint4	Quint5 (+ riche)		Urbain	Rural
Préscolaire	3,0	20,5	24,0	16,1	15,6	17,9	18,2	5,8
Primaire	3,7	13,6	12,0	15,0	18,0	13,0	14,3	5,3
Moyen	13,0	18,0	22,9	27,5	32,3	24,7	25,7	10,3
Secondaire	20,6	28,7	54,2	42,7	45,2	43,6	43,9	31,3
Supérieur	20,1	60,5	68,4	56,3	65,8	62,5	62,8	32,9
Ensemble	6,9	18,8	26,6	27,8	35,7	26,2	27,9	8,1

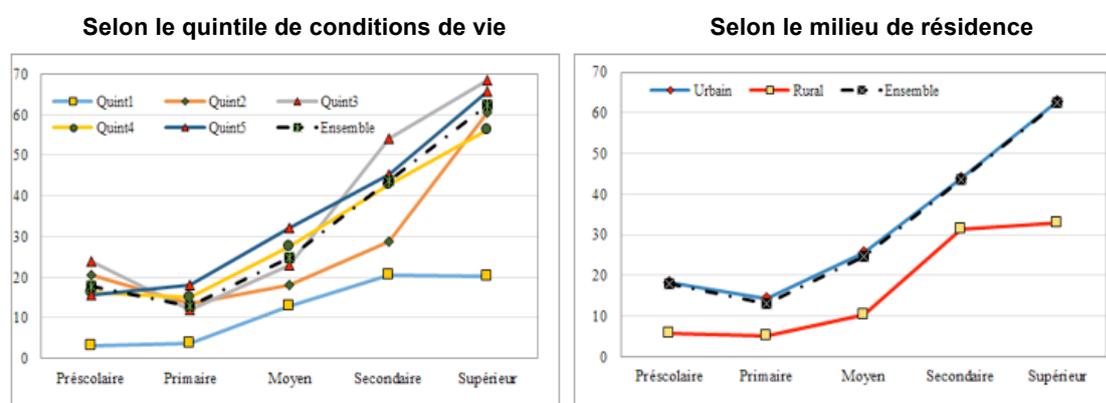
L'observation faite précédemment selon laquelle le milieu de résidence, comme le quintile de conditions de vie, imprimaient globalement leur marque sur le niveau de dépenses des familles pour l'éducation de leurs enfants, se retrouve à chacun des niveaux d'études. Concernant les

³⁵ Ce tableau correspond à l'offre scolaire pour la population d'âge scolaire, pas la distance que parcourent les élèves effectivement scolarisés pour se rendre à l'école.

conditions de vie, il apparaît en outre assez clairement que le premier quintile, qui regroupe les 20 % les plus pauvres des familles, est caractérisé par des dépenses spécialement basses (très inférieures à celles même du second quintile de la distribution des conditions de vie). L'identification du quintile le plus pauvre faite ici renvoie d'ailleurs à ce qui avait été observé au plan des scolarisations et des chances par exemple d'accéder à l'école.

De façon complémentaire, il est intéressant de noter que si l'impact des quintiles de conditions de vie n'est que faiblement influencé par la prise en compte du milieu de résidence dans une modélisation jointe des deux variables, il n'en est pas de même de l'impact du milieu de résidence, qui diminue des deux-tiers lorsqu'on introduit le quintile de conditions de vie. Cela suggère clairement d'une part que l'impact statistique du rural incorpore en fait l'incidence du fait que les ruraux sont en moyenne plus pauvres que les urbains et, d'autre part, que les pauvres qui résident en milieu urbain sont aussi une population très défavorisée.

Graphique 3.4: Niveau des dépenses familiales d'éducation par niveau d'études



Pour clore cette section sur les contributions privées aux activités éducatives, il est intéressant d'évaluer les montants globaux mobilisés par les familles pour l'éducation de leurs enfants selon le niveau d'études et de les mettre en perspective avec les montants correspondants financés sur les budgets de l'État. Le tableau 3.5, ci-après, propose des estimations sur ce plan.

Tableau 3.5: Consolidation des dépenses privées et publiques d'éducation, 2018

Niveau d'études	Effectifs			Dépenses unitaires (000 FD)		Dépenses totales (million FD)			
	Public	Privé	Totaux	Privées	Publiques*	Privées	Publiques	% privé/public	% privé/total
Préscolaire	877	2 782	3 659	17,9	138,1	65,5	121,1	54,1 %	35,1 %
Primaire	54 476	8 503	62 979	13,0	108,3	818,7	5 899,8	13,9 %	12,2 %
Moyen	36 829	4 285	41 114	24,7	130,2	1 015,5	4 795,1	21,2 %	17,5 %
Secondaire	20 919	1 989	22 908	43,6	194,3	998,8	4 064,9	24,6 %	19,7 %
Supérieur Djibouti	8 766	600	9 366	62,5	362,0	585,4	3 173,3	18,4 %	15,6 %
Ensemble	121 867	18 159	140 026			3 483,9	18 054,2	19,3 %	16,2 %

De façon globale, les dépenses privées et publiques sont respectivement estimées à 3,5 et à 18,1 milliards de FD au cours de l'année 2018 (pour un total de 21,5 milliards de FD). Et alors qu'on compte qu'il y aurait environ 13 % des élèves scolarisés dans des structures privées dans le pays, le montant des dépenses privées pour les élèves (scolarisés dans des structures publiques ou privées) est estimé pour sa part à 19,3 % de la dépense publique et 16,2 % de la dépense totale d'éducation. On peut observer (outre le cas du préscolaire pour lequel le public joue un rôle très minoritaire) que la part des contributions privées à l'effort national d'éducation

est globalement croissante avec le niveau des études : de 12,2 % au primaire à 19,7 % au secondaire et retomber 16,2 % au niveau supérieur.

3.3. Les ressources publiques courantes par cycle d'études par l'approche micro, année 2018

La poursuite de l'approche micro vise notamment à l'estimation des coûts unitaires (dépenses courantes par année et par élève), et surtout i) à l'évaluation de certains choix concernant les facteurs d'organisation de l'école, d'une part, et ii) à l'identification de la fonction de coûts de l'éducation en estimant l'articulation des facteurs qui concourent à rendre compte des coûts unitaires de scolarisation, d'autre part.

3.3.1. Reconstruction du budget des dépenses courantes du secteur pour l'année 2018

On vise ici à reconstituer le budget des dépenses courantes du secteur sur la base des ressources (physiques/financières) mobilisées dans les différents lieux où elles sont consommées. Viennent en premier les dépenses salariales qui constituent un élément très majoritaire des dépenses d'éducation, qui est principalement une «industrie de main-d'œuvre». La fonction des individus est également considérée, en distinguant les enseignants des personnels non-enseignants³⁶. Les lieux d'enseignement sont enfin pris en compte en distinguant d'une part les établissements (selon le niveau d'études), et d'autre part les divers services d'appui pédagogique et/ou administratif, situés tant au niveau central que décentralisé (régions, inspections, etc.).

Une étape importante pour cette reconstitution «par le bas» du budget est de déterminer combien de personnes «font quoi» dans l'ensemble du système. Cette perspective, centrale pour la reconstruction du budget, est par ailleurs intéressante en elle-même en tant qu'élément pour un jugement sur les allocations de ressources au sein du système. Une seconde étape consiste à affecter le coût salarial pour l'État attaché en moyenne à chaque catégorie de personnels employés dans le système ; puis à estimer les masses salariales des enseignants et des non-enseignants au niveau des établissements selon leur niveau d'études et au niveau des différents services d'appui (dans les structures nationales et décentralisées). Une troisième étape consiste à prendre en compte les dépenses de biens et services engagées pour le fonctionnement courant du système éducatif (manuels scolaires, matériels pédagogiques, papeteries, fluides, entretien, formation continue, etc.), et ce, tant au niveau des établissements selon le niveau des études qu'ils assurent que des différents services. Enfin, il importe aussi d'intégrer les dépenses à finalité plus sociale (aides en espèces directes et en valeurs monétaires).

3.3.1.1. Les personnels employés et leur rémunération

Le tableau 3.6, ci-après, présente les chiffres obtenus, pour l'année 2018, des différentes catégories de personnels employés dans le système, i) en les ventilant par niveau d'études au niveau des établissements et type de service d'appui, ainsi qu'ii) en indiquant pour chacune de ces catégories de personnels, le niveau moyen du salaire de base et le montant des prestations sociales et des indemnités (dont l'indemnité de logement).

³⁶ Notons que ce qui importe ici est la fonction exercée (enseignant «à la craie», chef d'établissement, conseiller pédagogique) et non le statut (souvent des enseignants) de ceux qui l'exercent.

Tableau 3.6: Distribution des personnels du MENFOP/catégorie, affectation et rémunération

Catégorie	Type Contrat	PRESCO	BASE	MOYEN	Prof.	Secondaire		Privé	MENFOP central	CFEEF	CRIPEN	Enfants Besoins Spéciaux	INSPECTION	Total général	Salaire de base FD/mois	Prest. Sociales Ind. Logement FD/mois	Masse «salariale» (10 ⁶ FD/an)
						Général	Techno.										
Ag. ménage, entretien gardiennage	Convention		558	347	13	185	75	2	90	7	2	1	49	1 329	40 000	163	640,523
Bibliothécaire	Fonct.	2				6	1		1	5	20			35	116 389	475	49,083
	Convention		1	15	2	7	2							27	70 000	286	22,773
	Instituteur		2	19		5			2		5			33	128 028	522	50,906
	Professeur			18		6	8							32	162 945	665	62,826
CE	Fonct.			32		10	6	1						49	215 320	50 879	156,525
CEA	Fonct.			33		15	4							52	209 500	50 855	162,462
CP1	Fonct.			5				2	2	8	9		20	46	139 667	50 570	105,011
CP2	Fonct.			10		10	9		6		8		59	102	209 500	50 855	318,675
CPE	Fonct.			25		16	5						2	48	110 000	449	63,619
DE/DE adjoint	Fonct.		145					1					2	148	139 667	50 570	337,860
DEC	Fonct.		59											59	133 847	50 546	130,551
Instituteur	Fonct.	4	1 414	2				54	21	1	13	7	82	1 598	128 028	50 522	3 423,880
Instituteur Adj.	Fonct.		419					24	7		1		8	459	98 931	50 404	822,533
Inspecteur	Fonct.								2	1			18	21	209 500	65 855	69,389
Professeur	Fonct.		11	852	29	740	209	25	12	36	21		15	1 950	162 945	50 665	4 998,461
Professeur Adj.	Fonct.		1	327	6	101	99	5	6		3		3	551	139 667	50 570	1 257,845
Administratif	Convention		2	171	3	77	39		93		3	1	14	403	65 000	265	315,623
	Fonct.		1	67	2	37	10		147		6	1	9	280	104 750	427	353,396
Pers. Direction	Fonct.				3	1	1		103		11	1		120	197 861	51 432	358,983
Technicien	Convention		2	13	1	6	20		18		1		3	64	50 000	204	38,557
	Fonct.								2					2	116 389	475	2,805
Total général		6	2 615	1 936	59	1 222	488	114	512	58	103	11	284	7 408	-	-	13 742, 284

Au total, sur base budgétaire, il est estimé que l'État assurait la rémunération de 7 408 personnes employées dans le cadre du MENFOP en 2018. Parmi celles-ci, 5 585 avaient le statut de fonctionnaire, alors que 1 823 étaient conventionnées. Sans surprise, les deux contingents les plus importants sont ceux des personnes employées dans l'enseignement primaire (2 615) et dans l'enseignement moyen (1 936 personnes employées).

Il est aussi intéressant d'identifier que sur les 7 294 personnes employées dans les structures du MENFOP (en enlevant les 114 personnes affectées à des structures privées), 4 214 sont des enseignants «à la craie» et 3 080 (soit 42,2 % du total) des personnels d'appui. Ceux-ci se répartissent eux-mêmes en i) 2 112 (29 % du total) employés au sein des établissements d'enseignement et ii) 908 (13,3 % du total), qui ont une activité au sein d'un service d'appui, administratif ou pédagogique, au niveau central ou décentralisé.

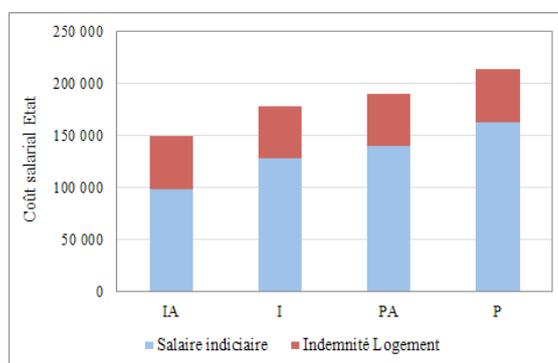
Avec 42,2 % des effectifs employés, on compte un ratio moyen de 0,73 personnel d'appui par enseignant, une valeur qui paraît plutôt généreuse, car le cœur d'un système d'enseignement est l'enseignant, même si un environnement d'appui est nécessaire pour qu'il puisse correctement fonctionner. Mais il faut noter que cette proportion de 42 %, calculée sur la base des nombres, est réduite à 28,5 % si on se base sur la distribution des valeurs financières impliquées. Les chiffres comparatifs disponibles sur ce thème ne sont pas légions ; mais il semble qu'on puisse considérer que si le poids des personnels d'appui dans le système éducatif djiboutien n'est pas faible, il n'est pas non plus excessivement élevé (par référence à certains pays). Cela dit, c'est un domaine sur lequel il convient toujours de rester vigilant.

Le tableau 3.6 donne aussi des indications sur le niveau du coût salarial mensuel des différentes catégories de personnels employés dans le système, ainsi que sur les masses salariales correspondantes compte tenu de leurs nombres respectifs. Notons que, pour les enseignants, chefs d'établissements, inspecteurs et personnels de direction, il y a lieu de distinguer le salaire indiciaire et le coût effectif pour l'État, dans la mesure où interviennent à la fois des prestations sociales et, surtout, la prime de logement, cette dernière comptant pour des montants très substantiels (globalement de l'ordre de 37 % du salaire indiciaire, plus de 50 % pour les instituteurs-adjoints). Notons que cette prime de logement accordée aux enseignants et cadres de l'éducation nationale ne s'applique pas aux autres personnels de la fonction publique (à l'exception des médecins).

De façon globale, et sans surprise, on constate (pour l'année 2018) une hiérarchie des coûts salariaux (somme des salaires indiciaires, des transferts sociaux et de la prime de logement) selon les catégories de personnels, de 149 300 FD par mois pour les Instituteurs-Adjoints à 213 600 FD par mois pour les professeurs (178 500 FD par mois pour les Instituteurs et 190 200 FD par mois pour les Professeurs-Adjoints). Le graphique 3.5, ci-après représente visuellement la hiérarchie entre ces quatre catégories d'enseignants.

On pourra noter que les différentiels de coût salarial entre catégories sont, à Djibouti, plutôt plus modérés que ce qui est observé en moyenne dans d'autres pays ; la raison tient notamment i) à l'importance de l'indemnité de logement (elle n'existe généralement pas ou est d'un montant très inférieur) et ii) au fait que son montant mensuel est le même, quelle que soit la catégorie statutaire de l'enseignant fonctionnaire, ce qui tend à gommer les différenciations.

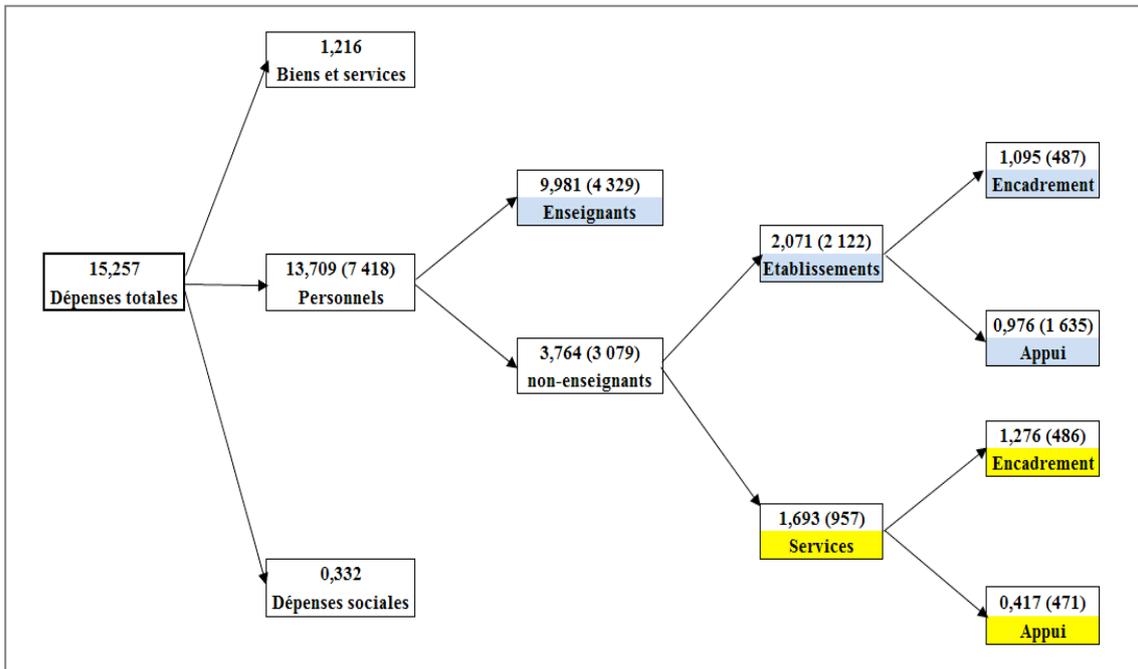
Graphique 3.5: Niveau moyen du coût salarial des enseignants selon leur catégorie statutaire



3.3.1.2. Reconstruction des dépenses publiques courantes

Les informations sur les nombres de personnels et leur distribution entre les différents cycles d'études ou type de services, ainsi que sur le niveau des coûts salariaux de leurs différentes catégories, contenues dans le tableau 3.6, sont ré-exploitées dans la production du tableau 3.7, ci-après. Ce tableau propose des estimations des masses salariales (enseignants et non enseignants) par cycle d'études et type de services, tableau dans lequel sont estimées également les dépenses pour les biens et services ainsi que les dépenses à caractère social (cantines, transports, bourses), attachées à chaque cycle d'études ou chaque type de service.

Au sein des dépenses du MENFOP, les dépenses (et les personnels marqués entre parenthèses) se répartissent globalement comme suit :



Au sein des 15,3 milliards de dépenses courantes du MENFOP, les dépenses de personnels pèsent pour 13,7 milliards (soit 89,9 % du total), celles-ci se décomposant en 10 milliards pour les enseignants à la craie (représentant 72,8 % des dépenses de personnels ou 64,5 % des dépenses courantes totales du MENFOP) et en 3,8 milliards pour les non-enseignants. Au sein de la dépense pour les personnels non-enseignants, on peut distinguer celle qui correspond à l'emploi de ces personnels au sein des établissements (pour 2,1 milliards de FD) et celle qui correspond aux personnels employés dans des services au niveau central ou décentralisé (1,7 milliard). On note aussi que les montants financiers engagés pour les personnels non-enseignants correspondent majoritairement (pour 2,4 milliards de FD, 63 % de la masse salariale des non-enseignants) à la rémunération de personnels d'encadrement (chefs d'établissement, inspecteurs, etc.) ou de spécialistes (planificateurs, financiers, pédagogues, etc.). Les personnels techniques d'appui, bien que plus nombreux que les personnels d'encadrement, ont une masse salariale globale plus faible (1,4 milliard de Francs djiboutiens) en raison du niveau moyen très inférieur de leur rémunération (ils ne sont en outre pas éligibles à l'indemnité de logement).

Tableau 3.7: Reconstruction des dépenses courantes publiques d'éducation pour l'année 2018

	Personnels							Masse salariale (million FD)				(million FD)		
	Enseignants			Non-Enseignants			Total	Enseignants	Non enseignants		Total	Dépenses de Biens et services	Dépenses à caractère social	Dépenses courantes totales
	Fonctionnaires		Total	Encadrement	Appui	Total			Encadrement	Appui				
	Public	Privé												
Établissements														
MENFOP	4 221		4 221	483	1 633	2 116	6 337	9 746,445	1 095,074	975,888	11 817,407	320,935	332,718	12 471,060
Préscolaire	4		4		2	2	6	8,570		2,805	11,375	2,700	0	14,075
Primaire	1 845		1 845	207	563	770	2 615	3 810,974	465,491	275,376	4 551,841	85,683	103,026	4 740,550
Moyen	1 181		1 181	157	598	755	1 936	2 934,717	358,413	393,558	3 686,688	70,832	97,285	3 854,805
Secondaire Général	841		841	76	305	381	1 222	2 127,419	168,059	199,781	2 495,259	57,407	110,267	2 662,933
Secondaire Professionnel	308		308	36	144	180	488	761,734	88,196	91,361	941,291	93,507	22,140	1 056,937
"Moyen" Professionnel	35		35	5	19	24	59	88,033	10,661	11,742	110,436	10,806	0	121,243
Enfants besoins spéciaux	7		7	2	2	4	11	14,998	4,254	1,265	20,517			20,517
MENSUR								1 478,1*	109,7*	463,1*	2 100,8*	1 149,2*	89,6*	3 910,0
Université Djibouti								1 406,8	80,4	449,9	1 987,0	1 058,4	39,6	3 035,1
Inst. Sup. Sciences Santé								71,3	29,3	13,2	113,8	90,8	50,0	254,7
CERD (recherche)														620,2
Services														
MENFOP		108	108	490	473	963	1 071	234,206	1 275,702	417,379	1 927,287	894,644		2 821,931
Services centraux				162	350	512	512		444,530	315,394	759,924	803,464		1 563,388
CFEEF				51	7	58	58		123,001	3,374	126,375	36,000		162,374
CRIPEN				66	37	103	103		168,770	47,249	216,019	23,981		240,000
Inspections				207	77	284	284		529,358	50,398	579,756	31,200		610,956
Subvention au privé		108	108	4	2	6	114	234,206	10,043	0,964	245,213			245,213
Primaire		78	78	1	2	3	81	158,709	2,283	0,964				161,956
Moyen/Secondaire		30	30	3		3	33	75,497	7,760					83,257
MENSUR									50,0*	10,4*	60,4*	66,8*		1 302,1
Services centraux									50,0	10,4	60,4	66,8		127,2
Bourses à l'Étranger														1 174,9
Ensemble								11 458,8**	2 530,5**	1 867,8**	15 959,5**	2 430,6**	422,3**	20 558,7
MENFOP	4 221	108	4 329	973	2 106	3 079	7 408	9 980,7	2 370,8	1 393,3	13 798,3	1 215,6	332,7	15 346,6
MENSUR								1 478,1**	159,7**	474,5**	2 161,2**	1 215,0**	89,6**	5 212,1

* Sans CERD ; ** Sans CERD ni Études à l'étranger

Selon les chiffres consignés dans le tableau 3.7, la dépense publique courante pour le secteur aurait été de 20,6 milliards de Francs djiboutiens au cours de l'année 2018, représentant 4,5 % du PIB du pays³⁷. Parmi ce montant global, la part du MENFOP (15,3 milliards de Francs djiboutiens) est très majoritaire (74,8 %), celle du MENSUR (5,2 milliards de Francs djiboutiens) comptant pour 25,2 % de l'ensemble.

3.3.2. Les dépenses courantes par niveau d'études et les coûts unitaires de scolarisation

Au-delà de ces considérations globales, les données du tableau 3.7 sont surtout intéressantes en ce qu'elles permettent l'estimation des dépenses courantes par niveau ou type d'études. Nous examinons en premier lieu cet aspect, avant d'aborder l'estimation des coûts unitaires de scolarisation pour l'année 2018.

³⁷ Le montant total du secteur de l'éducation pourrait être réduit à 20,0 milliards si on met de côté les dépenses du CERD qui est une institution de recherche.

3.3.2.1. Les dépenses courantes par cycle et type d'études dans les établissements publics

Le tableau 3.7 récapitule, dans sa partie haute, les dépenses de personnels, les dépenses de biens et services et celles à vocation sociale, comptabilisées au niveau des établissements d'enseignement. Mais l'estimation des ressources courantes consommées, globales et par principaux postes de dépenses, aux différents niveaux et types d'études suppose que les dépenses de fonctionnement des différents services (au niveau central et décentralisé) soient distribuées de façon appropriée entre les niveaux d'études que ces services appuient³⁸. On se fonde alors sur la connaissance des niveaux d'études concernés par chaque service, la distribution se faisant, de façon habituelle et commode, sur la base de la masse salariale attachée à chacun des niveaux d'études concernés au niveau des établissements. En procédant de la sorte, on aboutit au tableau 3.8, ci-après (pour l'année 2018).

Tableau 3.8: Les dépenses courantes, globales et par poste, selon le niveau d'études (public)

Niveau	Dépenses courantes au niveau des Établissements (million FD)					Imputation des dépenses des Services (million FD)			Dépenses Totales (million FD)
	Enseignants	Non-Ens	B & S	Sociales	Total	Non-Ens	B & S	Total	
Préscolaire*	62,1	2,8	0,9	0	65,9	10,5	4,4	14,9	80,8
Primaire	3 811,0	740,9	85,7	103,0	4 740,6	800,9	358,5	1 159,3	5 899,9
Moyen	2 934,7	752,0	70,8	97,3	3 854,8	648,7	290,3	939,0	4 793,8
"Moyen" (CFP)	88,0	22,4	10,8	0	121,2	7,1	7,5	14,5	135,8
Sec. Général	2 127,4	367,8	57,4	110,3	2 662,9	159,7	168,9	328,6	2 991,6
Sec. ETFP	761,7	179,6	93,5	22,1	1 056,9	60,3	63,7	124,0	1 180,9
MENFOP	9 785,0	2 065,4	320,9	332,7	12 502,3	1 687,1	893,3	2 580,4	15 082,7
Université	1 406,8	530,3	1 058,4	39,6	3 035,1	36,0	39,9	75,9	3 111,0
ISS	71,3	42,5	90,8	50,0	254,7	2,8	3,6	6,4	261,1
Études à l'étranger					1 174,9	14,0	15,4	29,3	1 204,2
MENSUR (hors CERD)	1 478,1	582,8	1 149,2	89,6	4 464,7	52,8	58,7	111,6	4 576,3
Total secteur	11 263,1	2 648,2	1 470,1	412,3	16 966,0	1 739,9	952,0	2 692,0	19 658,0

* Pour le préscolaire, on a imputé aux 25 enseignants payés par l'UNICEF de façon provisoire, la dépense correspondante à l'usage d'enseignants du public payés par l'État. Pour les dépenses de biens et services au niveau des établissements, le chiffre de la dépense unitaire constatée dans le primaire a été utilisé ; il s'agit d'une sous-estimation de ce qui serait nécessaire d'envisager pour le préscolaire.

Sur la base du tableau 3.8, nous examinons la distribution des dépenses totales par niveau et type d'études en intégrant les dépenses faites au niveau des établissements et des services. Le tableau 3.9 propose les chiffres pertinents dans cette perspective.

³⁸ Notons que certaines des dépenses comptabilisées dans les services peuvent d'une part correspondre à des services directement consommés au niveau des établissements (c'est notamment le cas des dépenses d'eau, d'électricité et de télécommunication ou de manuels scolaires, de guides de l'enseignant et de petits matériels pédagogique) et, d'autre part à des services d'appui au fonctionnement plus général du système (formation continue des enseignants, ressources humaines, services financiers, inspections pédagogiques, service statistique et planification, cabinet du Ministre,...).

Tableau 3.9: Distribution des dépenses courantes totales et de ses composantes par niveau/type d'études, 2018 (milliard)

Niveau	Enseignants		Non-enseignants		Biens & Services		Social		Total		Référence comparative (%)
	Montants	%	Montants	%	Montants	%	Montants	%	Montants	%	
Préscolaire (2 ans)	62,1	76,9 %	13,3	16,5 %	5,3	6,6 %	0	0,0 %	80,8	0,4 %	2,5 %
Primaire	3 811,0	64,6 %	1 541,7	26,1 %	444,1	7,5 %	103,0	1,7 %	5 899,9	30,0 %	37,6 %
Moyen général	2 934,7	61,2 %	1 400,6	29,2 %	361,2	7,5 %	97,3	2,0 %	4 793,8	24,4 %	24,2 %
"Moyen" (CFP)	88,0	64,8 %	29,5	21,7 %	18,3	13,5 %	0	0,0 %	135,8	0,7 %	
Secondaire Général	2 127,4	71,1 %	527,5	17,6 %	226,3	7,6 %	110,3	3,7 %	2 991,6	15,2 %	17,3 %
Secondaire ETFP	761,7	64,5 %	239,9	20,3 %	157,2	13,3 %	22,1	1,9 %	1 180,9	6,0 %	
Université Djibouti	1 406,8	45,2 %	566,3	18,2 %	1 098,3	35,3 %	39,6	1,3 %	3 111,0	15,8 %	
ISSS	71,3	27,1 %	45,3	18,0 %	94,4	35,8 %	50	19,1 %	261,1	1,3 %	18,4 %
Supérieur Étranger									1 204,2	6,1 %	
Total secteur	11 263,0	61,0 %	4 364,1	23,6 %	2 405,1	13,0 %	422,3	2,3 %	19 659,2	100 %	100 %

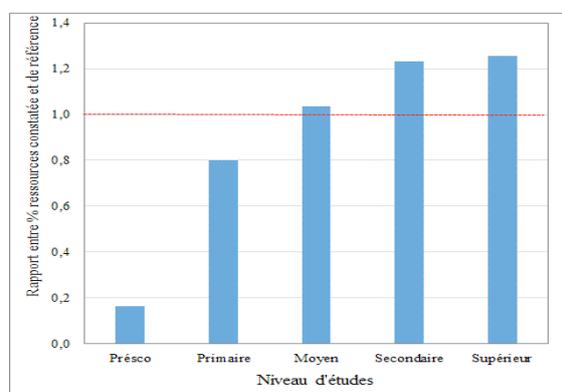
Concernant la **distribution des dépenses courantes dans le système selon le niveau et le type d'études**, et au-delà de l'estimation numérique des pourcentages respectifs, la question d'évaluation consiste à porter un jugement autonome sur cet aspect, en introduisant le point de savoir dans quelle mesure la distribution des ressources entre niveau d'études est pertinente, ou comment il serait pertinent de la modifier. La réponse à cette question devrait raisonnablement dériver de l'ensemble des analyses conduites et des résultats obtenus dans ce rapport ; nous ne pouvons par conséquent pas l'aborder dans ce chapitre. Cependant, il peut être intéressant d'examiner ici dans quelle mesure cette distribution se rapproche (se distingue) de celle qui est observée dans des pays comparables.

Toute approche comparative est délicate, mais celle-ci l'est, au moins au plan technique, davantage encore. La raison est qu'il existe deux ordres de variabilité qu'il convient de contrôler pour fournir une balise comparative pouvant servir de référence. La première, très classique, est que le niveau de développement économique a globalement une incidence sur la structure des dépenses d'éducation selon le niveau d'études ; il convient donc de fournir une estimation de la balise de référence qui corresponde à la situation du pays. Cette approche a amplement été utilisée dans ce rapport.

Cependant, une «difficulté» additionnelle est que l'organisation des études varie (de façon assez forte) d'un pays à l'autre. Ainsi, la durée du cycle primaire dans le public peut aller de 4 à 7 années d'études, alors que celle du premier cycle secondaire peut varier de 2 à 6 ans et celle de ce qui est nommé le second cycle secondaire, de 2 à 5 années (ISU-Unesco). Dans ces conditions, on ne peut comparer la part des ressources affectées à un cycle d'études sans tenir compte de cet ordre de variabilité. Pour conduire l'analyse comparative, il importe donc que les ressources mobilisées pour un cycle d'enseignement soient ajustées pour tenir compte de la variabilité dans la durée de ce cycle dans chacun des pays pris comme comparateurs (plus d'une centaine). En procédant ainsi pour chaque niveau d'études, on peut estimer la distribution des dépenses courantes moyennes dans un pays qui a d'une part le même niveau de développement que Djibouti et d'autre part la même structure des cycles d'enseignement quant à leur nombre d'années d'études.

Les chiffres obtenus dans l'application de cette procédure sont indiqués dans la colonne la plus à droite dans le tableau 3.9, supra. On observe sans surprise que le préscolaire public obtient beaucoup moins de ressources à Djibouti (0,4 % de l'ensemble) par rapport à ce qui est observé en moyenne dans les pays comparables (2,5 %)³⁹. Il en est de même du primaire, qui n'obtient que 30,0 % des ressources publiques du secteur alors que la référence comparative est de 37,6 % (on peut sans doute arguer que cela tient pour partie au fait qu'environ 11 % de la population scolarisable n'a pas accès à Djibouti alors que ce chiffre dans les pays comparables est très proche de 100 %). A partir du moyen, la situation commence à s'inverser avec un chiffre constaté de 25,1 % (24,4 % + 0,7 %) contre une référence estimée à 24,2 %. Le déséquilibre s'accroît au secondaire avec une proportion constatée de 21,2 % contre une référence comparative de 17,3 %. Pour le supérieur, la part de son financement public au sein du secteur (23,2 %) dépasse également assez nettement la référence comparative (18,4 %). Ces chiffres suggèrent l'existence d'un déséquilibre dans la structure globale du financement du système éducatif djiboutien, comme cela peut être illustré dans le graphique 3.6, ci-après.

Graphique 3.6: Rapport entre part des ressources constatées et de référence comparative par niveau d'études



On peut aussi opposer d'un côté i) le bas du système (préscolaire/primaire) qui est caractérisé par un déficit de 9,7 points par rapport à sa référence comparative et, d'un autre ii) le haut du système (secondaire /supérieur dont la part cumulée des ressources dépasse de 9,8 points ses chiffres comparatifs de référence.

Ces chiffres étant établis, il importe de ne pas les considérer de manière normative car ce n'est en aucune manière un objectif que la distribution des ressources publiques entre niveau d'études à Djibouti se calque sur ce qui est observé en moyenne ailleurs. Mais ne pas les considérer de façon normative ne signifie sans doute pas pour autant qu'il serait approprié de ne pas les considérer du tout. Les différences constatées sont à l'évidence matière à réflexions en inscrivant celles-ci dans l'ensemble des analyses et réflexions qui émergeront de ce rapport.

3.3.2.2. Les coûts unitaires par cycle et type d'études dans le public

3.3.2.2.1. Estimation des coûts unitaires et comparaison internationale

L'approche la plus simple pour estimer les coûts unitaires de fonctionnement par cycles et types d'études consiste à rapporter directement le montant des dépenses courantes estimées au cours de l'année considérée avec le nombre des élèves qui y ont été scolarisés. Le tableau 3.10, ci-après, propose les résultats ainsi obtenus. Le tableau propose également ce même coût unitaire estimé en unité de PIB par habitant. Il propose aussi (colonne la plus à droite) une estimation

³⁹ Et ceci d'autant plus qu'une large majorité des ressources des établissements préscolaires publics était en fait assurée par des financements (transitoires) de l'UNICEF, au cours de l'année 2018.

d'une référence comparative des coûts unitaires d'un pays de même niveau de développement que Djibouti (estimation fondée sur les coûts unitaires constatés dans un grand nombre de pays).

Tableau 3.10: Estimation des coûts unitaires par niveau et type d'études, 2018

Niveau/type d'études	Dépenses courantes totales (million FD)	Effectifs des élèves et étudiants du public	Coût unitaire			
			FD (000)	PIB/habitant		
				Constaté	Réf. comparative	Constaté/Référence
MENFOP						
Préscolaire	80,8	585	138,1	28,7 %	12,3 %	2,34
Primaire	5 899,9	54 476	108,3	22,5 %	13,1 %	1,72
Moyen	4 793,8	36 829	130,2	27,1 %	16,5 %	1,64
"Moyen" (CFP)	135,8	781	173,9	36,2 %		
Secondaire Général	2 991,5	17 079	175,2	36,5 %	23,5 %	1,55
Secondaire ETFP	1 180,9	3 598	328,2	68,3 %		
MENSUR						
Université	3 110,0	8 586	362,2	75,4 %	42,0 %	1,79
ISSS	261,1	278	855,3	177,6 %		
Boursiers à l'étranger	1 204,2	779	1 545,6	321,7 %		

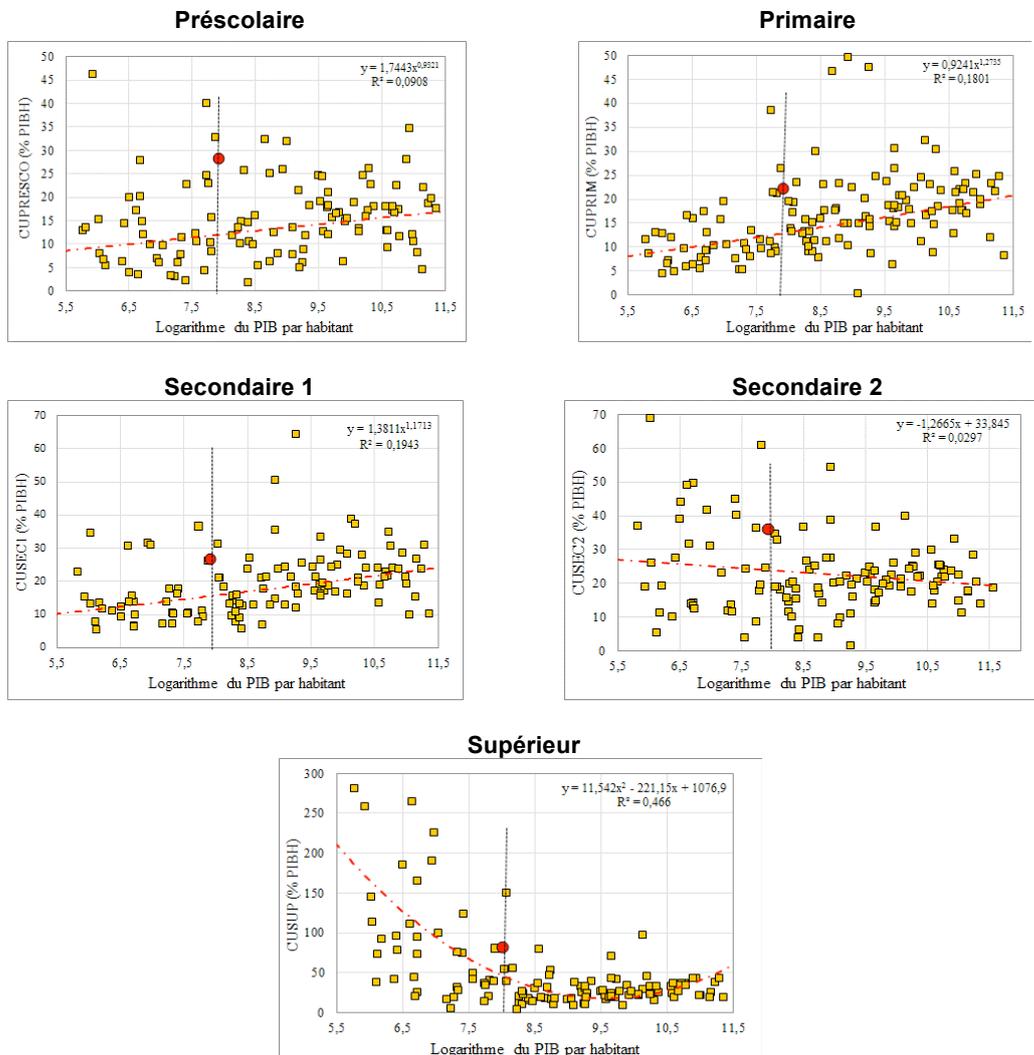
On peut d'abord constater qu'à l'exception du préscolaire, le chiffre du coût unitaire est d'une part, globalement croissant avec le niveau d'études, de 108 300 FD dans le primaire à 130 200 FD au moyen, 175 200 FD au secondaire général et 362 200 FD au supérieur et, d'autre part, est plus élevé dans le professionnel que dans le général, lorsqu'on se situe au même niveau d'études (respectivement 173 900 FD et 130 200 FD au niveau moyen, ainsi que 328 200 et 175 200 FD au niveau secondaire).

Mise à part la situation de l'ISS et des bourses à l'étranger, que nous examinerons un peu plus avant dans ce chapitre, la structure d'ensemble des coûts unitaires apparaît donc dans la «logique» de ce qu'on pouvait à priori anticiper.

Mais au-delà de cette constatation d'ensemble, et dans un objectif d'évaluation, la prise en compte de la perspective comparative permet de compléter l'analyse, de lui donner plus de précision et surtout de produire des éléments de réflexion/*jugement* référencés. Pour cela, il convient i) de transcrire les coûts unitaires évalués en Francs djiboutiens en multiples du PIB par habitant du pays et, ii) de conduire la comparaison avec cette même statistique estimée dans d'autres pays du monde ; on est alors en mesure d'estimer la valeur des coûts unitaires pour un pays fictif qui aurait le même niveau de PIB par habitant que Djibouti. Les graphiques (source ISU complétée) 3.7, ci-après, permettent de mettre en œuvre ce dernier aspect.

Le point rouge dans chacun des graphiques 3.7 représente la position de Djibouti parmi les 110 à 135 pays, pour lesquels les informations sur le coût unitaire de scolarisation sont disponibles. De façon globale, on observe que les points rouges, s'ils ne sont pas dans des positions extrêmes, se situent toutefois bien au-dessus de la courbe rouge en traits mixtes, qui identifie la relation moyenne entre le coût unitaire et le PIB par habitant au sein du groupe de pays considérés. Les chiffres dans la colonne de droite dans le tableau 3.10 indiquent le rapport entre les coûts unitaires constatés à Djibouti, pour chaque niveau d'enseignement général et supérieur, et les valeurs de référence correspondant à celles d'un pays fictif du monde de même niveau de développement économique que Djibouti.

Graphique 3.7: Comparaison internationale des coûts unitaires par niveau d'études



Le rapport entre la valeur du coût unitaire constaté, exprimé en unités de PIB/habitant, et de la valeur comparative de référence est de 1,72 pour le niveau primaire, 1,64 pour le moyen, de 1,55 pour le secondaire général et de 1,79 pour l'enseignement supérieur. Les coûts de l'éducation apparaissent donc se situer à Djibouti, en général, à des niveaux élevés, par rapport à ce qu'ils sont en moyenne dans les autres pays du monde (en contrôlant le niveau de PIB/habitant).

- Concernant les formations professionnelles, on estime qu'au sein d'un même pays, leur coût unitaire s'établit en moyenne à 1,8 fois celui des études générales de niveau correspondant, sachant que cela se distribue entre un coefficient de 1,29 lorsqu'il s'agit de formations tertiaires et de 2,28 pour les formations industrielles. Dans le cas de Djibouti, le coût unitaire de l'enseignement secondaire général est estimé à 175 200 FD, alors que celui de l'ETFP de même niveau générique est de 328 200 FD. Le rapport constaté est de donc de 1,87 ; une valeur relativement proche de celle identifiée en moyenne dans les autres pays. Bien qu'on ne dispose pas d'informations comparatives aussi riches pour l'ETFP que pour l'enseignement général, on peut nonobstant conclure que le point de la cherté relative des services éducatifs

djiboutien dans ces différents pays, il est estimé que le montant annuel des bourses pour l'année 2018 aurait été de 980 millions de FD. Outre la bourse, le paiement des frais de transport et, éventuellement, de visa et d'inscription constituent des accessoires à la bourse ; il a été estimé qu'ils auraient pu se monter à environ 120 millions pour l'année 2018. Au total, le coût des bourses et de leurs accessoires pour les étudiants de master s'établirait donc à 1,1 milliard au titre de l'exercice 2018. Le chiffre de 1,15 milliard de FD retenu dans les données budgétaires apparaît donc a priori convenable (majoré à 1,204 milliards pour tenir compte du coût de la gestion des bourses), mais il est vraisemblable que des dépenses additionnelles puissent exister pour des étudiants en doctorat ou pour traiter des cas particuliers ; il n'a cependant pas été possible d'explorer l'existence de ces possibilités ni d'en estimer les implications budgétaires.

3.3.2.2.2. Un biais social assez fort dans l'appropriation des ressources publiques

Nous avons souligné, dans le chapitre 1 de ce rapport, l'existence de disparités sociales dans les scolarisations, qui globalement sont croissantes avec le niveau éducatif. Nous avons examiné dans la section précédente de ce chapitre que les coûts unitaires de scolarisation étaient également assez fortement croissants avec le niveau d'études. La conjonction de ces deux phénomènes conduit forcément à ce que les élèves de milieu social favorisé accumulent une part plus que proportionnelle des ressources que l'État met à disposition pour financer les structures scolaires publiques du pays.

En se limitant à la population qui fréquentait un établissement public en 2017, et en attachant les coûts unitaires estimés plus haut dans ce chapitre (tableau 2.10) aux données de scolarisation dans l'EDAM, il est possible d'avoir une idée du montant de ressources publiques d'éducation appropriées par les différents groupes sociaux du fait de leur scolarisation différenciée.

On mesure ainsi que sur ce plan d'analyse, les garçons sont un peu favorisés puisqu'ils obtiennent 53,4 % des ressources (46,6 % pour les filles), alors que les garçons comptent pour 50,3 % de la population de référence. La différence est certes notable mais elle est globalement d'ampleur assez modérée.

C'est beaucoup moins le cas du milieu géographique puisque les enfants de milieu rural comptent pour 13 % de la population de référence, alors qu'ils n'obtiennent que 7,2 % des ressources publiques d'éducation.

La dimension régionale a une incidence moindre, bien que toutes les régions hors Djibouti-ville obtiennent des ressources inférieures à leur poids dans la population ; en fait, toutes ces régions ont un certain déficit mais son ampleur est proche d'une région à l'autre. Globalement, le poids de ces régions est de 21,1 % dans la population de référence, alors qu'elles approprient 17,1 % des ressources publiques mises par l'État pour assurer le fonctionnement des structures scolaires publiques.

Mais sans surprise, c'est le niveau de richesse (de pauvreté) des familles auquel sont associées les disparités les plus fortes dans l'appropriation des ressources scolaires publiques. En effet, il est estimé que les enfants du quintile le plus pauvre n'obtiennent que 10,1 % (soit la moitié de leur représentation dans la population) des ressources scolaires publiques totales du secteur. La part du deuxième quintile est significativement plus élevée (17,1 %), rappelant ainsi ce qui a été maintes fois souligné dans ce rapport concernant la situation scolaire spécialement difficile des populations (urbaines ou rurales) les plus vulnérables. Les trois autres quintiles de richesse au sein de la population obtiennent respectivement 19,5, 22,8 et 26,4 % des ressources publiques mobilisées pour le fonctionnement du secteur de l'éducation à Djibouti. Au total, un enfant du quintile le plus élevé s'approprie 2,5 fois plus de ressources que son homologue du quintile le plus pauvre ; cet écart est très substantiel.

dans le pays pour l'enseignement général s'applique aussi à la formation professionnelle. Le point 3.3, plus avant dans ce même chapitre adoptera une perspective plus analytique qui vise à identifier les raisons susceptibles de rendre compte de ce constat de cherté de l'éducation à Djibouti.

- Il est maintenant intéressant d'avoir un regard un peu plus spécifique sur l'Université de Djibouti. On peut noter en premier lieu que, dans l'Université et, contrairement à un certain nombre de pays, les aides aux étudiants (bourses et appuis aux œuvres) ne représentent qu'une fraction minime de la dépense courante. Ceci suggère par conséquent que le coût unitaire moyen élevé (en termes comparatifs) de l'Université de Djibouti le serait encore davantage si la comparaison avait porté uniquement sur les dépenses courantes, hors aides aux étudiants.
- Concernant toujours l'enseignement supérieur, il est important de souligner que le coût unitaire de 362 200 FD proposé dans le tableau 3.10, supra, i) est une moyenne valant pour l'ensemble des filières proposées et ii) qu'il est probable que le coût unitaire n'est pas homogène entre les différentes filières d'enseignement existant à l'Université de Djibouti (UD).

Le calcul précis des coûts unitaires par filière n'est pas directement praticable avec les informations disponibles. Cela dit, une estimation susceptible de proposer des ordres de grandeur raisonnable est plausible. En effet, on peut connaître les personnels (notamment les nombres d'enseignants) attachés à chacune de ces filières. Ceci permet une estimation de la masse salariale des enseignants par filière, chiffres à partir desquels on peut déduire les coûts unitaires correspondants. Une pratique commune pour calculer le coût unitaire global consiste à considérer que les dépenses autres que ces coûts salariaux sont d'autant plus élevés que la masse salariale des enseignants l'est elle-même. Le tableau 3.11, ci-après, regroupe ces informations et ces estimations.

Tableau 3.11: Coûts unitaires par grandes filières de l'enseignement supérieur, 2018-19

	IUT (sec/tert)	Droit/éco	Lettres et SH	Sciences et TK	Total UD	ISS
Effectifs d'étudiants	2 587	2 805	2 167	1 592	9 151	278
Effectifs d'enseignants	82	36	75	74	267	18
Rapport Étudiants/Enseignants Perm.	31,5	77,9	28,9	21,5	34,3	15,4
CU Global estimé (000 FD)	393,637	159,385	429,814	577,254	362,344	855,3 (669,0)

Les informations rassemblées dans le tableau 3.11 montrent en premier lieu que les conditions d'encadrement des étudiants varient fortement selon les filières, avec des chiffres du rapport étudiants-enseignants qui s'échelonnent entre 15,4 (ISS) à 77,9 (formations juridiques et économiques), avec un chiffre de 31,5 à l'IUT (sections secondaires et tertiaires ensemble), de 28,9 en lettres et sciences humaines et de 21,5 dans les filières scientifiques.

Sur la base de ces données, il ressort que le coût unitaire global varie de façon sensible selon la filière d'études ; il est en effet estimé varier de 159 400 FD en droit/économie à 577 300 FD (3,6 fois plus cher) en sciences. Entre ces deux chiffres, le coût unitaire à l'IUT est estimé à 393 600 FD et à 429 800 FD en lettres et sciences humaines.

On peut par ailleurs noter que le coût unitaire estimé pour l'Institut Supérieur des Sciences de la Santé (ISS) est de 855 300 FD, soit un montant beaucoup plus élevé (2,4 fois plus élevé) que le coût unitaire moyen de l'Université de Djibouti. Il s'agit certes d'une formation de nature professionnelle, mais l'écart pourrait sembler a priori excessif. Cela dit, le coût unitaire estimé pour l'ISS incorpore l'incidence de la bourse mensuelle de 15 000 FD accordée à chaque élève sur 12 mois. En termes de montant financier, cela représente 50 millions des 261 millions de la

subvention (majorée de l'imputation d'une (petite) part des dépenses courantes du MENSUR). Il est plus pertinent de retirer le montant de cette bourse pour comparer avec les coûts unitaires de l'Universitaire de Djibouti⁴⁰. En opérant ainsi, le coût unitaire hors bourses de l'ISSS ressort à 690 000 FD, chiffre qui reste tout de même 90 % au-dessus du coût unitaire moyen de l'UD, un écart qui reste très substantiel et qui identifie l'existence de coûts élevés de fonctionnement à l'ISSS (plus élevés que ceux des sciences à l'UD). Notons toutefois que ce coût moyen élevé peut trouver une part de son origine dans le fait que le rapport étudiants-enseignants n'est que de 15,4 à l'ISSS, un chiffre qui s'explique par le fait que l'Institut ne compte que 278 étudiants mais offre des formations différenciées dans 10 spécialités.

Concernant les dépenses pour les étudiants poursuivant des études à l'étranger, il y a d'abord lieu de considérer plusieurs catégories de situations, à savoir i) les étudiants boursiers du Gouvernement djiboutien, ii) les étudiants titulaires d'une bourse d'un pays ami et iii) les étudiants pour lesquels les études à l'étranger correspondent à une initiative privée. On connaît au plan administratif forcément bien la première catégorie, très mal les seconde et troisième.

On connaît en outre les déclarations faites par les pays étrangers sur le nombre d'étudiants djiboutiens inscrits dans leurs universités, sachant que ces déclarations ne sont pas exhaustives car certains pays (par exemple le Sénégal, la Chine, la Russie, l'Égypte, le Soudan) ne fournissent pas cette information. Cela dit, c'est déjà une information (certes un peu sous-estimée) du total des étudiants djiboutiens à l'étranger. Le tableau 3.12, ci-après, donne les chiffres moyens comptabilisés sur la période 2015-2017.

Tableau 3.12: Les nombre d'étudiants djiboutiens à l'étranger, déclarés par les pays hôtes (moyenne 2015-17)

	Total déclarés par pays hôtes (moyenne années récentes)	Dont financés sur budget djiboutien (2018)		Total Déclarés par pays hôtes (moyenne années récentes)	Dont financés sur budget djiboutien (2018)
Tous pays	2 406 + ?	779	Chine	26 + ?	26
France	992	387	Italie	16	0
Maroc	298	94	Bénin	40	2
Malaisie	186	50	Algérie	5 + ?	5
Turquie	178	47	Égypte	11 + ?	11
Arabie Saoudite	151	0	Canada	25	0
Inde	130	1	Russie	40 + ?	40
Tunisie	78	10	Belgique	18	0
Émirats Arabes Unis	50	1	Sénégal	67 + ?	67
Soudan	32 + ?	32	Autres pays	65	6

Selon ces données, on voit que, sur les 2 406 étudiants djiboutiens faisant des études à l'étranger, cinq ou six pays concentrent la grande majorité d'entre eux. Au regard de ces chiffres globaux, les services du MENSUR indiquent qu'en 2018, 779 étudiants djiboutiens de master ont fait leurs études à l'étranger en tant que boursiers nationaux (ils étaient 969 en 2017 et 546 en 2019, suggérant bien une tendance à la baisse de la formule au cours des dernières années).

Les dépenses engagées pour soutenir ces boursiers nationaux ont plusieurs composantes. La plus importante est la bourse elle-même, versée sur une base mensuelle, pour des montants qui diffèrent selon le pays dans lequel ces études ont lieu ; ce montant mensuel peut être de 200 US\$ pour les études au Soudan, de 300 Euros pour les études au Maroc, en Chine ou au Sénégal, de 600 Euros pour les études en France, voire de 1 000 US\$ pour les études en Malaisie. Compte tenu du nombre des étudiants à l'étranger boursiers du Gouvernement

⁴⁰ Notons que cette bourse sera suspendue à partir de la prochaine rentrée universitaire.

3.3.2.3. Les composantes des dépenses/coûts unitaires par cycle et type d'études dans le public

Concernant les diverses composantes de la dépense publique par élève à chacun des niveaux d'études, on peut d'abord constater (tableau 3.9, supra) que **les enseignants représentent la proportion majoritaire (62,5 %) des dépenses courantes du secteur**⁴¹. Ceci est vrai quel que soit le niveau d'études considéré. Mais si les chiffres sont très proches (de 65 %) dans le primaire et le secondaire (général ou technologique), cette statistique est un peu inférieure au cycle moyen (61 %) et surtout dans le supérieur (45 %). Le niveau de ces chiffres (et leur structure) est globalement en ligne avec ceux observés en moyenne dans les autres pays.

Pour ce qui est de l'usage **des personnels non-enseignants**, ils représentent, en moyenne et pour l'ensemble du système, 26 % de la dépense courante, ce chiffre se scindant entre 16,5 % qui se situent dans les établissements et 9,5 % dans les services d'appui. Ces chiffres et leur répartition entre établissements et services sont toutefois variables selon les niveaux d'enseignement. Ainsi, c'est dans l'enseignement supérieur, où la part des non-enseignants (30,6 %) est la plus forte sachant que c'est essentiellement au niveau de l'établissement (l'Université) que ces dépenses sont engagées (28,3 %), les services ne comptant que pour 2,2 %.

Le poids des personnels non-enseignants au niveau des services est également relativement faible (5 %) dans l'enseignement secondaire, alors que la dépense pour les personnels non-enseignants dans les établissements représente respectivement 12,3 % dans la filière générale et 15,2 % dans les formations professionnelles. Ces chiffres et ces structures, pour le secondaire et le supérieur, sont relativement classiques et assez semblables à ce qui est observé en général, si ce n'est qu'il n'est pas rare que les non-enseignants aient un poids un peu plus fort dans les formations professionnelles.

C'est au primaire et au moyen que le poids des non-enseignants dans les services est le plus fort (13,5 %), cela tient principalement au fonctionnement des services d'inspection et au ratio assez généreux (13,6) entre le nombre des professionnels dans ces services et celui des enseignants qu'ils appuient, et de façon moindre, au fonctionnement du CRIPEN et du CFEF. Dans les établissements, le poids financier des non-enseignants est respectivement de 12,6 et de 15,7 % de la dépense totale ; ces chiffres apparaissent aussi élevés (notamment pour le moyen), la valeur de cette statistique se situant en moyenne proche de 10 % dans de nombreux pays.

Outre les personnels, le fonctionnement des activités éducatives demande la mobilisation de **biens & services** ; il peut s'agir de manuels scolaires, de matériels pédagogiques, de consommables/matières d'œuvre, mais aussi de fluides (eau, électricité, télécommunications, carburant), etc. Les achats de biens et services du secteur se sont montés à 1,6 milliard de francs djiboutiens au cours de l'année 2018, représentant 8,5 % de la dépense courante totale. Cette statistique vaut 7,6 % dans l'enseignement général avec une valeur très proche dans le primaire, le moyen et le secondaire ; elle se situe à 10,6 % en moyenne dans l'enseignement supérieur et s'établit à environ 13,5 % dans l'enseignement professionnel.

Au-delà de ce constat descriptif et quantitatif, on peut raisonnablement arguer que cette structure globale est compréhensible au regard du contenu des différents types d'études, les formations professionnelles demandant a priori davantage de consommables et de matière d'œuvre que les formations générales. Mais il n'est pas aisé de porter à priori un jugement évaluatif spécifique et documenté sur la pertinence du niveau de cette statistique à tel ou tel niveau d'études ; la comparaison internationale peut apporter des éléments référencés intéressants. On identifie ainsi qu'alors que ces dépenses comptent pour 7,6 % dans chacun des trois segments de l'enseignement général à Djibouti, la référence comparative (pour des pays de même PIB/habitant) étant respectivement de 13, 15 et 17 % aux niveaux primaire, moyen et secondaire.

⁴¹ Le % serait de 63,3 en mettant de côté les études à l'étranger qui s'organisent différemment des études sur place

Du fait de la possibilité d'un sous-financement, d'intensité même assez notable, de ces dépenses dans le système éducatif djiboutien à ces niveaux d'études, des réflexions pourraient être engagées dans le cadre du programme sectoriel pour les années à venir.

Par ailleurs, et bien qu'on ne dispose pas de données comparatives suffisantes sur la part des dépenses de biens et services dans la formation professionnelle, il ne fait pas de doute que si la référence de 17 % est valide pour l'enseignement général, alors c'est une valeur supérieure à 20 % sur laquelle il faudrait tabler pour l'ETFP. Cela suggère à son tour que les 13,5 % constatés dans l'ETFP au niveau secondaire pourraient éventuellement être augmentés.

Enfin, on note que la part des **dépenses à caractère social** est généralement faible ou très faible à tous les niveaux d'études. C'est notamment le cas de l'enseignement de base, et ce, en dépit du fait que l'accès à l'école ainsi que la rétention au cycle moyen sont caractérisés par des disparités sociales d'ampleur significative et pour la réduction desquelles des dispositions sociales pourraient éventuellement être examinées.

3.3.3. Facteurs qui agissent sur les coûts unitaires et fonction de coûts unitaires par cycle/type d'études dans les établissements publics

L'exercice consiste à utiliser une fonction générique de coût unitaire (note en fin de chapitre) et à l'appliquer à chaque niveau d'études en identifiant les éléments particuliers qui la composent, dans la perspective de reconstruire les valeurs calculées précédemment au point 3.3.2.2. Le tableau 3.13, ci-après en propose une illustration simplifiée.

Les deux facteurs qui déterminent le coût unitaire salarial enseignant sont :

- La rémunération moyenne des enseignants ; elle dépend i) des types (statuts) d'enseignants utilisés à chaque niveau d'études et ii) de la rémunération de ces catégories d'enseignants dans la grille de rémunération de la fonction publique, à laquelle s'ajoutent iii) les indemnités statutaires dont bénéficient les enseignants (dont indemnité de logement).
- L'intensité dans l'utilisation des enseignants peut globalement être appréciée par le rapport entre le nombre des élèves et des enseignants. De manière générale, elle est d'autant plus grande i) que les enseignants assurent un plus grand nombre d'heures de cours et ii) qu'ils ont une classe de plus grande taille à enseigner pendant les heures de cours qu'ils assurent.

Tableau 3.13: Reconstruction des coûts unitaires par niveau d'études dans le public selon les principaux facteurs qui les structurent

Niveau/type d'études		Précolaire	Primaire	Moyen	Secondaire	CFP	ETFP	Supérieur
Coût salarial/enseignant	000 FD	2 143	2 066	2 485	2 530	2 515	2 473	5 391
	PIB/hab.	4,39	4,23	5,09	5,18	5,15	5,06	11,03
Élèves-étudiants/enseignant		20,2	29,5	31,2	20,3	22,3	11,7	32,9
	Élèves/Division Pédagogique		38,3	43,7	48,5		28,1	
Coût salarial enseignant/élève-étudiant	FD	106 089	70 034	79 647	124 631	112 780	211 368	163 848
	PIB/hab.	21,7 %	14,3 %	16,3 %	25,5 %	23,1 %	43,3 %	33,5 %
Coût salarial/non-enseignant	000 FD		1 039	996	966	500	1328	2002
	PIB/hab.		2,13	2,04	1,98	1,02	2,718	4,10
Élèves-étudiants/non-enseignant			70,7	48,8	54,9	11,7	18,6	31,3
	FD	22 817	28 301	38 031	30 890	37 737	66 652	65 956
Coût salarial non-enseignant/élève-étudiant	PIB/hab.	4,7 %	5,8 %	7,8 %	6,3 %	7,7 %	13,6 %	13,5 %
	FD	9 086	8153	9 806	13 250	23 407	46 695	127 918
Dépenses de biens et services/élève-étudiant	PIB/hab.	1,9 %	1,7 %	2,0 %	2,7 %	4,8 %	9,6 %	26,2 %
	FD	0	1 891	2 642	6 456	6 153	0	4 612
Dépenses sociales/élève-étudiant	PIB/hab.	0 %	0,4 %	0,5 %	1,3 %	1,3 %	0,0 %	0,9 %
	FD	138 118	108 302	130 164	175 159	180 015	325 057	362 344
Coût unitaire de scolarisation	PIB/hab.	28,3 %	22,2 %	26,6 %	35,9 %	36,8 %	66,5 %	74,2 %

On mesure bien les valeurs moyennes par niveau d'études estimées avec l'approche des masses budgétaires globales (tableau 3.10, supra).

Comme on a identifié que le coût unitaire de scolarisation était de façon générale, très élevé à Djibouti, par rapport à ce qui est enregistré en moyenne dans des pays situés au même niveau de PIB/habitant, on est maintenant en meilleure position pour en déterminer les raisons sous-jacentes. Dans la mesure où les rémunérations représentent, comme dans tous les pays, une forte proportion importante de la dépense courante totale (89,6 % à Djibouti), il est pertinent de se focaliser sur l'incidence des deux facteurs identifiés, à savoir la rémunération des personnels (des enseignants notamment) et l'intensité avec laquelle ils sont employés.

3.3.3.1. Le niveau de rémunération des enseignants

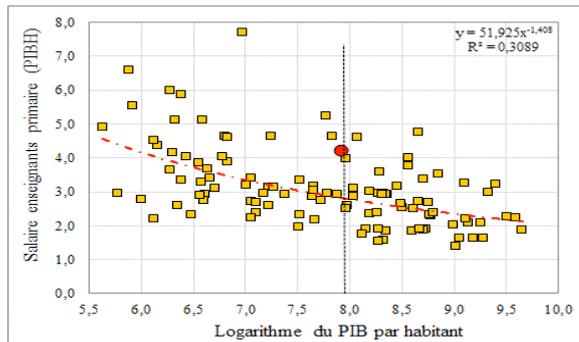
Pour passer de la mesure de la rémunération des enseignants à une dimension évaluative, il convient de disposer d'une référence permettant de porter un *jugement*. Pour les salaires des enseignants du public, la référence pourrait être nationale et concerner ce que gagnent des individus actifs de niveau d'éducation comparable mais qui ne sont pas des enseignants dans le public ; la référence pourrait aussi être internationale et concerner ce que gagnent les enseignants du public au même niveau d'enseignement dans des pays comparables. Des informations selon cette double référence sont à priori intéressantes pour pouvoir articuler le poids respectif i) du niveau général des coûts salariaux dans le pays au sein du contexte mondial, et ii) du niveau de rémunération des enseignants de Djibouti dans leur contexte national.

- Concernant la **comparaison nationale**, certains éléments peuvent être mobilisés. En premier lieu, on peut considérer que les enseignants bénéficient de l'indemnité de logement, avantage partagé avec les seuls médecins au sein des fonctionnaires. Comme cet avantage représente respectivement 31 et 36 % du salaire indiciaire pour les professeurs et professeurs-adjoints du moyen/secondaire (y compris l'ETFP), 40 et 51 % pour les instituteurs et instituteurs adjoints, on a une première indication que le coût salarial des enseignants se situe à un niveau élevé. Une seconde indication est que le marché du travail djiboutien (voir le chapitre 5 de ce rapport) est caractérisé par une forte rigidité, qui conduit à ce que la rémunération des fonctionnaires

soit au-dessus du salaire d'équilibre⁴². Le point est donc i) que la rémunération des enseignants est au-dessus de celle des fonctionnaires, et ii) que ceux-ci bénéficient eux-mêmes d'une position qui place leur rémunération au-dessus du *salaire d'équilibre* sur le marché national du travail⁴³.

- Pour ce qui est de la **comparaison internationale**, le graphique 3.8 propose, le salaire moyen des enseignants du primaire, en unités de PIB/habitant dans un certain nombre de pays.

Graphique 3.8: Coût salarial des enseignants dans le primaire public dans de nombreux pays



Le graphique fait apparaître une assez forte dispersion du coût salarial moyen des enseignants du primaire (il varie entre un peu moins de 2 à près de 8 fois le PIB par habitant). Mais il fait apparaître aussi une tendance (courbe rouge en traits mixtes) relativement intense à la diminution de la valeur numérique de cette statistique lorsqu'on considère des pays économiquement plus avancés.

La situation de Djibouti est relativement atypique dans cette configuration d'ensemble, le point rouge représentant le pays se situant notablement au-dessus de la courbe de tendance. En effet, alors que le coût salarial des enseignants du primaire représente 4,23 fois le PIB par habitant du pays à Djibouti, la valeur de référence pour les pays du monde partageant le même niveau de développement économique que Djibouti n'est que de 2,85. Le niveau de salaire des enseignants constaté pour les enseignants du primaire dans le pays serait donc près de moitié plus (1,48 fois plus) que la référence comparative internationale⁴⁴. En articulant les perspectives nationales et internationales, on aboutit à l'idée i) que le niveau de rémunération des enseignants à Djibouti est sensiblement plus élevé (facteur multiplicatif de 1,48) que celui des enseignants des pays de même PIB/habitant. Mais on aboutit aussi ii) à évaluer que cela tient principalement au fait que les enseignants de Djibouti sont en moyenne mieux rémunérés que les fonctionnaires du pays (facteur multiplicatif moyen de l'ordre de 1,37) alors que le niveau de salaire des fonctionnaires du pays est lui-même plus élevé que les standards internationaux (par un facteur multiplicatif de 1,09).

Il est par ailleurs pertinent de noter que lorsqu'on donne une dimension temporelle à l'analyse du niveau de rémunération des enseignants du primaire, si le niveau, en termes national et comparatif international, apparaît certes élevé dans la période actuelle, il l'était bien davantage

⁴² On observe ainsi qu'un certain nombre d'individus ayant les mêmes diplômes que ceux des enseignants peuvent être soit sans emploi, ou bien occupent un emploi à un niveau de qualification et de rémunération inférieur.

⁴³ Une sorte de validation de ce point est qu'il est estimé que les enseignants qui exercent dans l'enseignement primaire privé gagnent en moyenne sensiblement moins que leurs homologues exerçant dans le public.

⁴⁴ Notons que lorsqu'on conduit l'analyse comparative des salaires des enseignants du primaire, exprimés en parité de pouvoir d'achat, l'image de la position relative du pays est très proche de la nouvelle référence comparative, ce qui suggère que la rémunération des enseignants est «correcte» compte tenu de la cherté de la vie dans le pays.

10 années auparavant. Ainsi, la rémunération moyenne d'un enseignant du primaire représentait-elle plus ou moins 7 fois le PIB/habitant en 2006, alors que le chiffre estimé pour la période actuelle est de 4,2 ; en termes comparatif international, la position de la rémunération des enseignants du primaire à Djibouti les situait environ 87 % au-dessus de la référence comparative internationale en 2006, alors que dans la période actuelle, ce chiffre a été ramené à 48 %. Ces tendances permettent de comprendre que la part des dépenses courantes d'éducation dans le PIB a été réduite au cours des 10 à 15 dernières années, sans que cela ait eu des conséquences négatives sur le fonctionnement du système ; mais les enseignants ont, bien sûr, assez sensiblement perdu en termes de position salariale au sein de la société djiboutienne.

3.3.3.2. L'intensité dans l'utilisation des enseignants

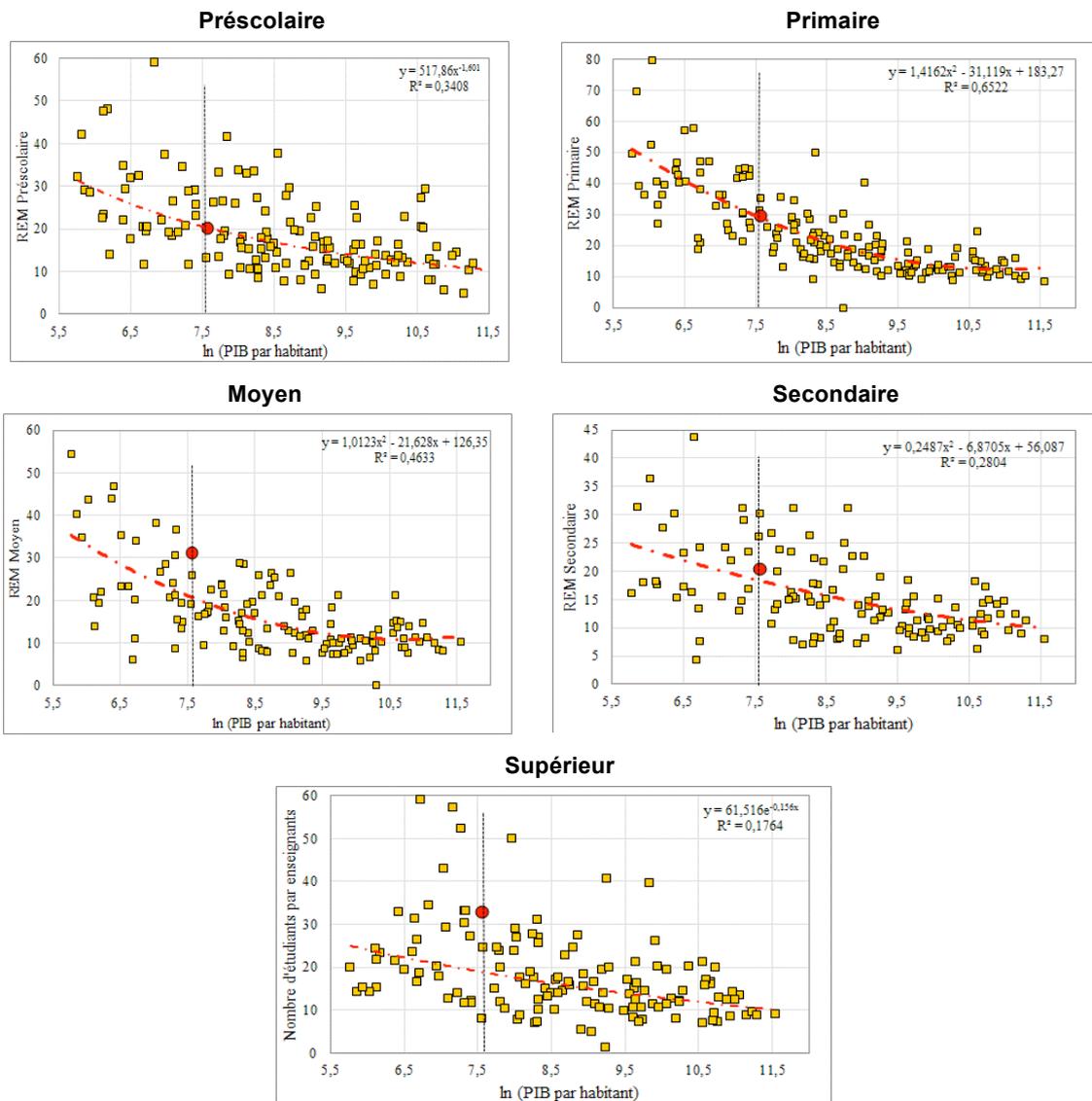
La principale statistique disponible de manière comparative est le rapport entre le nombre des élèves/étudiants et celui des enseignants, selon le niveau d'études. Les graphiques 3.9, ci-après, présentent ces informations dans de nombreux pays pour une année récente.

Les informations contenues dans le graphique 3.9 montrent que la statistique du rapport élèves-enseignants a une valeur numérique très proche de ce qui est estimé en moyenne dans des pays de niveau de développement semblable à celui de Djibouti, pour ce qui est du préscolaire et de primaire. Au secondaire, la différence entre la valeur constatée dans le pays (20,3) et sa référence comparative (18,5) n'est pas importante, mais le chiffre de l'encadrement est tout de même plutôt moins favorable.

Les écarts entre la situation du pays et sa référence comparative sont d'une ampleur sensiblement plus grande, avec des conditions d'enseignement moins favorables à Djibouti, tant au cycle moyen (chiffre de 31,2 constaté à Djibouti contre une référence comparative internationale de 20,5), que dans le supérieur (chiffres respectifs de 32,9 et de 19). Il est éventuellement intéressant de noter que le chiffre de l'encadrement quantitatif n'est spécialement pas favorable pour le cycle moyen, niveau d'études identifié par ailleurs au chapitre 2 de ce rapport comme constituant un «maillon faible» du système⁴⁵.

⁴⁵ La possibilité d'un effet négatif de l'encadrement quantitatif du cycle moyen sur son fonctionnement n'est toutefois ici qu'une conjecture ; des éléments de réponse sur ce point seront abordés au chapitre 4 de ce rapport.

Graphique 3.9: Comparaison internationale du nombre d'élèves-étudiants par enseignant



Au total, pour consolider les informations recueillies sur la rémunération des enseignants d'une part et sur l'intensité de leur utilisation, d'autre part, il apparaît sans ambiguïté que, l'idée d'une possible moindre intensité dans l'utilisation des enseignants n'étant globalement pas validée, le niveau très élevé des coûts unitaires de scolarisation dans le pays tient essentiellement au niveau élevé de la rémunération des enseignants. Par ailleurs, ce constat résulte i) de façon principale de la prise en compte des bénéfices spécifiques dont profitent les enseignants par rapport aux autres fonctionnaires dans le pays et ii) de façon plus minoritaire du niveau élevé des rémunérations dans le secteur moderne de l'économie (dont la fonction publique), à Djibouti, par référence à des pays de niveau de développement économique comparable⁴⁶. Alors que cette seconde composante peut être considérée comme **exogène** pour le secteur de l'enseignement et la politique éducative, ce n'est pas le cas de la première composante qui, elle, est **endogène** pour le secteur de l'éducation et les décisions qui lui sont propres et spécifiques.

⁴⁶ Cet aspect étant susceptible de nuire à la compétitivité internationale des activités menées dans le pays.

Note conceptuelle sur la construction de la fonction de coût

La perspective comptable mobilisée au point 3.2 permet de constater les montants dépensés ; elle ne permet pas d'identifier comment les facteurs de l'organisation scolaire ont une incidence sur la dépense ; une perspective plus analytique est utile : on peut partir de la dépense comptable et sa décomposition (comme cela a été fait) et faire apparaître progressivement les facteurs qui en rendent compte par la construction d'une fonction de coûts à un niveau d'études donné selon une démarche du type suivant.

$$\text{DEPTOT} = \text{MSALENS} + \text{MSALNENS} + \text{MBS} + \text{MDS}$$

Expression dans laquelle, ii) DEPTOT est la dépense courante totale, ii) MSALENS la masse salariale des enseignants, iii) MSALNENS, la masse salariale des non-enseignants, iv) MBS, le montant des dépenses de biens & services et v) MDS, le montant global des dépenses à caractère social. On peut alors écrire que les masses salariales sont le produit du coût salarial moyen des enseignants, CSENS (et de non-enseignants, CSNENS) et du nombre de ceux-ci, respectivement NENS et NNENS:

$$\text{DEPTOT} = \text{CSENS} * \text{NENS} + \text{CSNENS} * \text{NNENS} + \text{MBS} + \text{MDS}$$

On peut alors diviser les deux membres par le nombre des élèves, NEL, et ainsi faire apparaître le coût unitaire (DEPTOT/NEL=CU) à gauche de l'équation

$$\text{DEPTOT}/\text{NEL} = \text{CU} = \text{CSENS} * \text{NENS}/\text{NEL} + \text{CSNENS} * \text{NNENS}/\text{NEL} + \text{MBS}/\text{NEL} + \text{MDS}/\text{NEL}$$

On peut alors remarquer que NENS/NEL est l'inverse du rapport élèves-maîtres (REM) et que NNENS/NEL est l'inverse du taux d'encadrement des élèves en personnels non-enseignants, RENS ; par ailleurs nous notons BSU, le montant des biens et services par élève et DSU, le montant de la dépense sociale par élève :

$$\text{CU} = \text{CSENS}/\text{REM} + \text{CSNENS}/\text{RENS} + \text{BSU} + \text{DSU}$$

Cette expression, déjà intéressante en référence aux choix de politique éducative (en matière de recrutement et de rémunération des enseignants, d'encadrement des élèves, de mobilisation de biens et services et d'appui social à la scolarisation) peut être étendue pour faire apparaître des aspects plus spécifiques des services offerts. On peut ainsi i) remplacer le rapport élèves-maîtres (qui a plutôt une connotation *budgétaire*) par l'effet combiné de la taille de la classe (TC), de la durée d'enseignement offerte aux élèves dans les programmes (TEL) et de la durée moyenne d'activité des enseignants (TENS) ; ce qui offre à l'approche une connotation plus *pédagogique*. On peut aussi introduire la politique sociale en articulant le montant offert à chaque élève, DSL, et la proportion des élèves ciblés, PELC. On obtient alors une nouvelle fonction de coûts, qui est alors plus au près des politiques éducatives du pays.

$$\text{CU} = [(\text{CSENS}/\text{TC}) * (\text{TEL}/\text{TENS})] + (\text{CSNENS}/\text{RENS}) + \text{BSU} + (\text{DSL} * \text{PELC})$$

Une nouvelle extension peut aussi distinguer la politique de recrutement et celle de rémunération des enseignants. Au titre de la politique de recrutement, on peut définir la proportion, α , des enseignants de type 1 (par exemple les adjoints) qui sont utilisés ; au titre de la politique de rémunération, on pourrait faire apparaître i) le niveau moyen de salaire des enseignants de type 1, CSENS1, ii) le niveau du différentiel, β , de rémunération avec ceux entre les enseignants de type 1 et 2 et iii) le montant individuel des indemnités (dont logement), γ . La fonction de coût pourrait alors être comme suit :

$$\text{CU} = [(A * \text{CSENS1} + (1-A) * \text{CSENS1} * (1+B)) + \gamma] / \text{TC} * (\text{TEL}/\text{TENS})] + (\text{CSNENS}/\text{RENS}) + \text{BSU} + (\text{DSL} * \text{PELC})$$

On peut poursuivre davantage pour intégrer de façon éventuellement plus complète les facteurs qui structurent les coûts unitaires ; mais cette formulation est déjà intéressante. Notons par ailleurs que cette même fonction de coûts peut également être utilisée de façon duale pour simuler les incidences potentielles de nouvelles politiques éducatives (par exemple, ne recruter que des enseignants de type 2, modifier la durée d'enseignement des élèves ou de service des enseignants, réduire le montant de l'indemnité de logement, modifier le montant et/ou cibler différemment les appuis sociaux, etc.).

Points saillants du chapitre 3: Les dépenses, les coûts et le financement des services éducatifs

- Le premier point concerne les évolutions relativement détaillées des dépenses publiques exécutées du secteur en distinguant i) celles relatives au MENFOP et celles relatives au MENSUR, ii) les dépenses courantes et les dépenses d'investissement. Notons en premier lieu que les dépenses courantes du MENFOP dépassent de façon notable (de 25 % en 2018) le montant de son budget dans la mesure où les indemnités de logement (dont on sait qu'elles constituent une proportion significative de la rémunération des personnels de l'Education Nationale) sont comptabilisées ailleurs dans le budget de l'État.

De manière générale, on retrouve alors l'incidence des évolutions identifiées au chapitre 1 au plan des finances publiques, avec un assez net tassement des dépenses courantes d'éducation (en valeur monétaires courantes) sur la période récente. On mesure aussi que cela touche de façon assez homogène les deux départements ministériels, la part du MENSUR dans les dépenses courantes du secteur valant en moyenne environ 22 %. Cela dit, du fait qu'il a été constaté que les dépenses de l'Université étaient en réalité assez sensiblement supérieures à sa dotation budgétaire en 2018 (et que c'était une situation récurrente), c'est plutôt sur un chiffre de 25% qu'il convient de tabler pour évaluer le poids de l'enseignement supérieur. Enfin, notons que les dépenses courantes ont représenté près de 90 % des dépenses totales du secteur sur les années récentes.

- Le rapport propose des informations sur les dépenses des familles pour l'éducation de leurs enfants. De façon globale pour l'ensemble des types de dépenses considérées, l'ensemble des niveaux d'études, le secteur public et privé ainsi que pour toutes les catégories de familles, la dépense privée moyenne est de 28 500 FD sur l'année, mais elle est de 26 800 FD pour les élèves scolarisés dans le public et de 81 200 dans le privé. On constate une forte croissance avec le niveau d'études, de 16 300 FD dans le primaire à 26 400 dans le Moyen, 44 300 dans le secondaire et 66 500 FD dans le supérieur. Par ailleurs, avec 35 % des dépenses, on observe que les transports en sont le premier poste, suivi des dépenses pour les livres et fournitures scolaires (22 %). On mesure aussi que le niveau de richesse de la famille exerce une incidence notable sur les dépenses d'éducation, avec un montant de 6 900 FD pour le premier quintile à 36 900 FD pour le cinquième. Enfin, en consolidant les dépenses d'éducation engagées par les familles pour la scolarisation de leurs enfants, on aboutit à un montant agrégé de l'ordre de 3,5 milliards de FD pour l'année 2018, ce qui représente 19 % des dépenses publiques pour le secteur.
- Mais une part importante du chapitre s'appuie sur une reconstitution du budget du MENFOP et du MENSUR pour l'année 2018. On examine ainsi l'utilisation des personnels enseignants et non-enseignants dans les établissements par niveau d'études et dans les services centraux/décentralisés, auquel on affecte les valeurs de leurs salaires et des primes ; on intègre aussi à ce cadre, les dépenses de biens & services et celles à caractère social. Ceci permet d'identifier en premier lieu les montants des ressources affectées à chaque niveau d'éducation et, en second lieu de permettre une mesure précise des coûts unitaires de scolarisation et de les relier aux facteurs de l'organisation scolaire qui en rendent compte.
- Concernant la distribution des masses financières par niveau d'études, la part principale est pour le primaire qui reçoit 30 % du total, suivi du moyen avec 25 %, du supérieur (hors recherche) qui en obtient 23 % et du secondaire qui obtient 21 % des ressources du secteur. La comparaison internationale montre, que par rapport à des pays de même niveau de PIB/habitant, il y aurait un *sous-financement* relatif du primaire (30 % contre une référence de

38 %) mais un *sur-financement* relatif du secondaire (21 % contre référence à 17 %) et du supérieur (23 % contre une référence de 18 %).

- Concernant la mesure des coûts unitaires, les coûts unitaires sont croissants avec le niveau éducatif, de 108 000 FD au primaire à 130 000 FD au Moyen, 175 000 FD au secondaire général et à 362 000 FD dans le supérieur. Mais, il est par ailleurs estimé que les coûts du professionnel sont sensiblement plus élevés (surtout au secondaire, +87 % pour l'ETFP par rapport au général), et que les coûts unitaires du supérieur sont très variables selon la filière suivie avec une estimation de 159 000 FD en droit/économie, 394 000 FD à l'IUT, 430 000 FD en lettres/sciences humaines et 577 000 FD en sciences). Il est estimé par ailleurs que la dépense/étudiant à l'étranger sur financement national est de 1,5 million de FD.
- Mais ces coûts unitaires apparaissent notablement plus élevés que ceux constatés dans des pays de même niveau de développement économique. Ainsi le coût unitaire du primaire est-il estimé représenter 23 % du PIB/habitant contre une référence de 13 % ; les chiffres correspondants sont respectivement de 27 et 17 % au moyen, de 37 et de 24 % au secondaire et de 75 et 42 % pour le supérieur à Djibouti.
- Concernant enfin les facteurs qui expliquent le niveau des coûts unitaires de scolarisation, sont principalement le niveau de rémunération des personnels (notamment enseignants) dans le pays et l'intensité avec laquelle ils sont utilisés (dont le nombre d'élèves qu'ils ont en moyenne en charge et le nombre des heures qu'ils travaillent). Il ressort clairement des analyses que si les coûts unitaires de scolarisation sont élevés à Djibouti, c'est très peu parce que les enseignants seraient utilisés de façon moins intense, c'est de façon claire parce que leur niveau de rémunération est en moyenne très au-dessus de celui constaté en moyenne dans les pays de développement économique comparable. Et il est estimé que la prime de logement porte une part de responsabilité particulière à cet égard, le niveau élevé des salaires dans le pays venant en second.

Chapitre 4 : Efficacité interne et qualité des services éducatifs offerts

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

Concernant par exemple la taille moyenne des divisions pédagogiques, certains argumentent que 20 élèves constitueraient un chiffre très favorable pour les acquisitions et que des classes plus chargées nuiraient à de bons apprentissages ; alors que d'autres soutiennent qu'avoir par exemple 30 élèves dans la classe ne serait pas pénalisant de ce point de vue. Il existe ainsi des opinions subjectives et normatives sur de nombreux aspects caractérisant les modes d'organisation scolaire. Face à des opinions (fréquemment contradictoires), qui souvent en appellent soit à notre bon sens soit à la qualité de ceux qui les émettent, il n'est pas directement possible de trancher ; il est donc préférable de se fonder sur des données empiriques et des analyses objectives pour les départager.

Par ailleurs, même si la référence aux résultats effectifs constatés est essentielle pour une mesure positive de l'impact des différents facteurs qui agissent sur eux, elle n'en est pas moins insuffisante dans une perspective de politique éducative. En effet, dans un contexte général de rareté des ressources et d'usages alternatifs de celles-ci (les facteurs de l'organisation scolaire des services éducatifs étant multiples et les ressources du secteur servant à financer l'ensemble des cycles d'études), les coûts associés à chaque facteur de l'organisation scolaire doivent être pris en compte dans une perspective d'efficacité plus globale.

De façon classique, les travaux qui visent le fonctionnement des services éducatifs à l'intérieur des différents cycles scolaires peuvent être conduits selon deux grandes perspectives, différentes et complémentaires :

- La première s'attache à l'examen des flux d'élèves, redoublements et abandons et leur incidence sur le volume des ressources nécessaires ou gaspillées ;
- La seconde concerne les services éducatifs offerts, en examinant d'une part, les différents facteurs qu'ils mobilisent et les modalités de fonctionnement mis en œuvre (les ressources au sens large) et d'autre part, les résultats tangibles obtenus (spécialement les acquis des élèves) ; et comment l'articulation jointe de ces facteurs et modes d'organisation les influence de façon effective.

Nous présenterons les informations qu'il a été possible de rassembler, et les analyses qu'il a été possible de conduire, successivement sur ces deux aspects.

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

Les flux des élèves au cours de chacun des cycles d'enseignement peuvent être caractérisés par une plus ou moins grande continuité ou fluidité. Le flux des élèves est en principe d'autant plus harmonieux que les élèves qui accèdent à la première année du cycle sont plus nombreux à en atteindre la dernière année (donc avec de faibles abandons en cours de cycle) dans le temps normalement imparti par les programmes d'enseignement (donc avec peu de redoublements).

La scolarisation d'un enfant a un coût pour le système et ces accidents dans les flux d'élèves ont des conséquences sur le volume des ressources nécessaires pour le faire fonctionner ainsi que dans l'efficacité de leur utilisation. On conçoit bien que la scolarité des élèves qui abandonnent de façon précoce aura eu un coût qui, ni à titre individuel ou collectif, ne sera pas tout à fait rentabilisé. Dans cette même ligne, le redoublement fait payer au système deux années de scolarisation pour une seule année validée, ce qui constitue également une perte de ressources par rapport à une situation à priori idéale sans redoublement.

Ces deux considérations conduisent donc à souligner l'existence d'un certain gaspillage des ressources du système, en raison i) de la consommation d'années de scolarisation qui se révèlent moins (peu) improductives du fait des abandons, et ii) du fait que les redoublements impliquent le financement d'un nombre d'années de scolarité supérieur au nombre des années qui aurait en principe été nécessaire.

Des indicateurs dits coefficients d'efficacité interne⁴⁷ permettent d'évaluer ce gaspillage dans l'usage des crédits publics ; ils peuvent être calculés pour chaque cycle au sein du système éducatif. Le principe est de rapporter le nombre des années-élèves théoriquement nécessaires pour produire le nombre d'élèves qui accèdent en dernière année du cycle (produit du nombre d'élèves en dernière année du cycle au moment de l'observation et de la durée du cycle) et le nombre des années-élèves effectivement consommées, parmi lesquelles sont comptées les années supplémentaires dues aux redoublements et les années rendues inutiles du fait des abandons. Dans une situation idéale du point de vue des flux d'élèves, sans redoublements ni abandons, ce rapport vaut donc 1 ; plus il est inférieur à 1, plus cet aspect du fonctionnement du système est problématique.

Le tableau 4.1, ci-après, donne les éléments de cadrage pour les trois premiers degrés d'enseignement pour l'année 2018-19, ainsi que les estimations des indices d'efficacité par cycle d'études. Il propose aussi des informations comparables pour les années 2005-06 (RESEN 2009) et 2015-16 ; mais si celles pour l'année 2018-19 sont considérées comme étant relativement robustes, celles estimées pour l'année 2015-16 doivent être considérées comme indicatives, eu égard à la fragilité des données scolaires.

⁴⁷ Notamment définis par l'Institut Statistique de l'UNESCO.

Tableau 4.1: Efficacité interne dans les flux d'élèves par cycle

Niveau d'études	Primaire			Moyen			Secondaire général		
	2005-06	2015-16	2018-19	2005-06	2015-16	2018-19	2005-06	2015-16	2018-19
Redoublements	7,6 %	7,6 %	6,7 %	9,9 %	9,3 %	6,8 %	6,3 %	10,8 %	8,0 %
1ère année du cycle	3,4 %	3,7 %	2,7 %	5,0 %	4,3 %	4,4 %	4,4 %	3,4 %	7,0 %
2ème année du cycle	9,0 %	6,2 %	4,6 %	4,5 %	3,2 %	2,7 %	2,9 %	3,8 %	4,9 %
3ème année du cycle	6,1 %	3,8 %	3,1 %	4,7 %	4,1 %	3,7 %	11,6 %	25,3 %	12,1 %
4ème année du cycle	5,6 %	3,6 %	3,8 %	25,2 %	25,8 %	16,4 %			
5ème année du cycle	5,4 %	20,5 %	19,4 %						
6ème année du cycle	16,0 %								
% Abandons sur le cycle	8,3	5,7	3,4	32,4	12,6	10,9	4,5	4,4	7,4
Indicateur d'efficacité interne (%)	91,5	90,3	92,2	64,3	85,4	88,4	90,7	88,3	89,1

- Au cours de la période balayée dans le tableau, la fréquence estimée des abandons en cours de cycle est à la fois relativement faible et en diminution dans le primaire (de 8,3 % en 2006 à 5,7 % en 2016 et 3,4 % en 2019). Dans le secondaire, les chiffres sont également assez faibles mais plutôt en augmentation (de 4,5 % en 2006 à 7,4 % en 2019). Mais c'est au moyen que les évolutions sont les plus spectaculaires avec une baisse de 32,4 % en 2005 (un chiffre très élevé) à 12,6 % en 2016 et 10,9 % en 2019. En dépit de ces progrès manifestes, on notera toutefois que des progrès devraient sans doute être réalisés sur ce dernier plan, car on doit considérer que les 11 % d'abandons dans la période actuelle demandent à être réduits.

A ce niveau du rapport, on ne dispose toutefois pas d'éléments factuels pour déterminer dans quelle mesure ces abandons au moyen auraient une origine de nature « sociale » et/ou scolaire. Par ailleurs, on ne dispose pas non plus d'éléments empiriques pour dire, si la dimension scolaire joue un rôle, si le problème tient plutôt à des dispositions inappropriées dans le fonctionnement du cycle moyen ou bien à des acquisitions insuffisantes chez certains élèves quand ils accèdent à ce cycle⁴⁸ (identifiant ainsi une responsabilité du cycle primaire).

- Concernant la seconde dimension des flux scolaires, la fréquence des redoublements de classe, les chiffres moyens sur chacun des trois cycles sont modérés et ont été relativement stables (sur une plage comprise plus ou moins entre 7 et 10 %) au cours de la période considérée. Ce qui est remarquable, bien que fréquent, c'est le pic très significatif de redoublants dans les dernières années du cycle⁴⁹. Ce phénomène vient du fait qu'on n'a sans doute pas été trop regardant sur le niveau des élèves pour les faire passer dans la classe supérieure en cours de cycle, et que le niveau insuffisant d'une proportion non anecdotique des élèves en fin de cycle les conduit à redoubler pour avoir une (des) chance(s) nouvelles d'avoir accès au cycle d'études suivant. Il ne serait pas sans intérêt de conduire des réflexions nouvelles pour savoir si cette façon de gérer les flux est la plus pertinente i) pour les élèves et ii) pour le système.
- La prise en compte jointe de la fréquence des abandons et des redoublements en cours de cycle conduit à estimer le volume relatif des années et des ressources perdues de ce fait. De façon globale et pour la dernière année (2018-19), l'indicateur d'efficacité interne (CEI)

⁴⁸ Des informations, mobilisées plus avant dans ce rapport, pourront contribuer à documenter ces points.

⁴⁹ A cet égard, il est sans doute utile de noter que les chiffres des annuaires et proposés dans le tableau1, ci-dessus, pour ces dernières années du cycle sont en fait très probablement assez intensément sous-déclarés, les nombres de non-redoublants de ces dernières années dépassant fréquemment le nombre des non-redoublants dans la classe inférieure au cours de l'année précédente.

présente des valeurs numériques proches dans les différents cycles d'études : 92,2 % pour le primaire, 88,4 % pour le cycle moyen et 89,1 % pour le secondaire général. Ces chiffres apparaissent aussi plutôt en amélioration au cours du temps, mais ceci vaut surtout pour le cycle moyen pour lequel le CEI, bien que sa valeur estimée soit la plus faible parmi les trois cycles d'études pour l'année 2018-19, est aussi le cycle qui a connu le plus de progrès au cours de la période considérée (64,2 % en 2006, 85,4 % en 2016 et 88,4 % en 2019). Dans la période actuelle, les chiffres des indicateurs d'efficacité interne se comparent aussi plutôt favorablement à ceux observés dans des pays au même niveau de développement économique que Djibouti.

4.2. La qualité des services éducatifs offerts

La qualité des services éducatifs est une préoccupation de référence des politiques éducatives, car si la fréquentation scolaire constitue bien une condition nécessaire pour des apprentissages qui vont au-delà de la transmission des savoir-faire traditionnels, ce qui se passe dans les écoles joue aussi un rôle essentiel. La plupart des experts reconnaissent bien sûr cet aspect des choses, mais ils reconnaissent aussi que l'accent mis sur les aspects quantitatifs de l'école l'a souvent emporté sur les aspects plus qualitatifs au cours des trente dernières années⁵⁰.

4.2.1. Les différentes conceptions de la qualité de l'éducation

Au sens large, les questions de référence sont i) de déterminer les éléments qui peuvent être retenus pour évaluer dans quelle mesure des services éducatifs sont de qualité, et ii) d'identifier les aspects sur lesquels il serait pertinent d'agir pour l'améliorer. Pour documenter ces deux points, le rapport essaiera d'éviter les écueils assez communs rencontrés dans le positionnement d'*expertise* pour adopter le positionnement de l'*analyste*. Il importera de cibler des informations de nature objective d'une part, et de ne pas recourir à des jugements de nature normative pour leur utilisation, d'autre part. Pour cela, l'approche comparative, généralement mobilisée dans ce rapport, sera ici d'une importance toute particulière.

Pour couvrir le thème de la qualité des services éducatifs, cinq conceptions complémentaires peuvent être considérées. Les trois premières, les plus classiques dans la littérature, concernent le système dans son ensemble à tel ou tel niveau d'études, alors que les deux dernières passent d'une vision système globale à ce qui se joue effectivement au niveau des établissements qui le composent, c'est-à-dire dans les lieux où les services éducatifs sont effectivement offerts.

A. La première conception fait référence aux **conditions d'enseignement offertes en moyenne aux élèves dans le pays à chacun des niveaux d'études**. Ces conditions d'études concernent les principaux paramètres caractéristiques de la politique éducative nationale. Cela se décline au plan des ressources (financières, physiques, humaines, temporelles) mobilisées et des modes d'organisation (programmes, rapport élèves-enseignants, modalités de groupement d'élèves, formation des enseignants, disponibilité en matériels pédagogiques, etc.) retenus en moyenne, pour assurer le fonctionnement des services éducatifs dans le pays⁵¹. Au sens large, meilleures sont les conditions moyennes d'enseignement, meilleure est supposée être la qualité du système.

⁵⁰ Ces mêmes experts soulignent aussi volontiers que, tant les pays que l'aide internationale, sont «spontanément» plus orientés vers les aspects tangibles et formels définis au niveau central que sur les comportements effectifs des acteurs ou la qualité, le contrôle et le pilotage des processus qui se passent au niveau local.

⁵¹ Si la notion de qualité était appliquée à la cuisine, la première conception s'attacherait à la recette, à la nature et à la qualité intrinsèque des ingrédients utilisés, et au processus mis en œuvre pour les utiliser.

B. La deuxième conception se désintéresse à priori de la première qui vient d'être abordée, pour **cibler les résultats obtenus**⁵². Dans la partie basse du système éducatif (dans l'enseignement général et notamment jusqu'au terme du cycle moyen), ces résultats se mesurent de façon complémentaire par i) le niveau moyen des acquis obtenus par les élèves, et par ii) les disparités (individuelles et sociales) qui peuvent exister entre eux sur ce plan. La qualité d'un système est alors évaluée comme d'autant meilleure que le niveau moyen des acquis est élevé et que les disparités sont faibles. Dans la partie haute du système (notamment ETEP et supérieur), il convient d'enrichir la notion de qualité en incorporant l'insertion professionnelle des sortants.

Ces deux conceptions de la qualité sont chacune utiles, bien que la mesure par les résultats l'emporte forcément, car c'est d'abord pour obtenir les résultats visés que les services ont été organisés. Mais quand a une perspective évaluative visant à une amélioration des résultats, les deux conceptions deviennent complémentaires, car le résultat constaté dérive bien à priori des ressources et des modes d'organisation qui ont prévalu pour le produire.

C. Dans ce cadre, la troisième conception de la qualité de l'éducation met en regard d'une part, les moyens et modes d'organisation des services et d'autre part, les résultats obtenus chez les élèves qui y ont été exposés. Ceci permet alors d'évaluer la pertinence des dispositions retenues pour faire fonctionner les services éducatifs et d'avoir des idées pour leur amélioration.

D. De façon complémentaire, les deux dernières conceptions pour évaluer la qualité des services offerts dans un système éducatif portent le regard non plus sur les valeurs moyennes (des ressources et des modes d'organisation) dans le système, dans son ensemble et à chaque niveau d'études, mais au niveau de chacun des établissements qui le composent. Dans ce cadre, il importe d'examiner le degré d'homogénéité des établissements au plan des ressources dont ils disposent effectivement et des modes d'organisation des études mis en place localement. La qualité d'un système prend alors la forme de sa capacité à **assurer que tous les élèves ont des conditions d'études homogènes, quel que soit le lieu où ils sont scolarisés**⁵³.

E. Mais les établissements ne vont pas se contenter d'être dotés en moyens et d'appliquer tel ou tel mode d'organisation, leurs acteurs vont aussi avoir des pratiques et des comportements pour mettre en œuvre les ressources dont ils disposent et pour les transformer en résultats scolaires tangibles chez leurs élèves au niveau local. Or on sait que ces pratiques et comportements i) sont susceptibles d'avoir des incidences notables sur les résultats et ii) ne sont pas *spontanément homogènes* d'un établissement à l'autre. Il s'ensuit qu'on considère qu'un aspect important de la qualité d'un système éducatif est d'assurer un pilotage pédagogique des établissements, qui soit capable de réguler ces pratiques et comportements.

Concernant la présentation des analyses réalisées sur ces cinq dimensions attachées au thème de la qualité de l'éducation, nous commencerons par la conception notée B ci-dessus, car elle cible le point essentiel de savoir si le niveau des apprentissages des élèves dans le système est raisonnablement bon ou bien s'il a besoin d'être conforté.

⁵² Pour filer la métaphore culinaire, on oublie alors la recette pour se concentrer sur l'évaluation du plat servi, c'est-à-dire sur ses diverses caractéristiques quand on le consomme.

⁵³ Ou que s'il existe des différences dans les ressources/modes d'organisation, celles-ci soient compensatrices et avantagent les établissements ayant des populations d'élèves de caractéristiques (sociales/scolaires) plus difficiles.

4.2.2. La qualité par les résultats d'apprentissage des élèves

La connaissance du niveau effectif des apprentissages des élèves constitue évidemment un angle spécialement important pour apprécier la qualité des services éducatifs offerts. Mais un instrument est nécessaire pour conduire cette évaluation. Une dimension importante est que cet instrument soit valide (qu'il mesure effectivement ce qu'on souhaite mesurer) et qu'il soit caractérisé par une bonne fiabilité, c'est-à-dire qu'il offre une mesure indépendante de la date à laquelle il est fait et des caractéristiques (genre, groupe de population) des individus sur lesquels il est effectué. Le concept de validité renvoie par ailleurs à l'existence d'un référentiel associé à la mesure qui soit accepté et qui lui donne du sens.

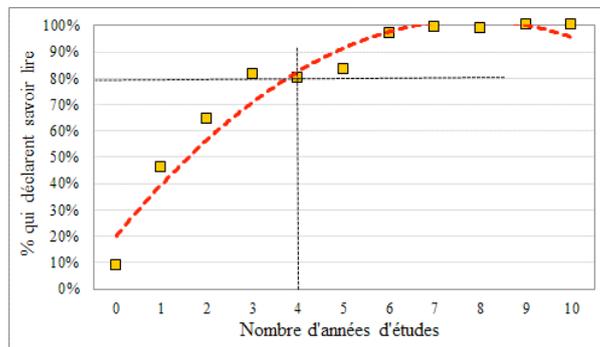
Dans le contexte djiboutien, **les Objectifs Terminaux d'Intégration (OTI) en fin de primaire** offre une mesure des connaissances et compétences des élèves en référence aux contenus de programme, même si leur objectif est de réguler l'accès vers le cycle moyen. Cette mesure est spécialement intéressante tant pour sa dispersion entre élèves (qui permettra d'interroger les facteurs qui expliquent que tous les élèves ne réussissent pas de façon égale) que pour sa valeur moyenne (car on ne dispose pas, comme dans un dispositif d'évaluation internationale des acquis, d'éléments externes ou comparatifs d'évaluation).

Pour situer le niveau moyen des apprentissages à Djibouti dans le contexte international, une possibilité consiste à se fonder sur **le niveau de savoir-lire des jeunes adultes** selon le nombre des années d'études qu'ils ont effectué. Cette mesure a une bonne validité ; elle est certes limitée, mais la lecture constitue *hic et nunc* un aspect central des apprentissages fondamentaux. En outre, le fait que la mesure vienne après que les individus aient quitté l'école augmente sa validité, car l'objectif social de l'école n'est pas tant qu'ils réussissent un test lorsqu'ils sont scolarisés mais qu'ils sachent lire dans leur vie adulte. La mesure du niveau moyen du savoir-lire des jeunes adultes n'est pas «spontanément» disponible dans le cadre djiboutien, mais des efforts particuliers permettent des estimations raisonnables. Sur cette base, des comparaisons internationales pourront alors être effectuées pour situer le niveau moyen de ces apprentissages dans le pays. Nous présentons en premier lieu les résultats obtenus avec cette approche.

4.2.2.1. Mesurer la qualité d'un système éducatif par le niveau de savoir-lire des jeunes adultes qui l'ont fréquenté dans une perspective de comparaison internationale

Dans un certain nombre d'enquêtes de ménages (dont les MICS), des informations sont disponibles sur le savoir-lire de la population adulte. On peut ainsi évaluer la proportion d'adultes qui savent lire en fonction de la durée des études dont ils ont bénéficié au cours de leur jeunesse. Pour éviter que la mesure ne soit trop éloignée de la période scolaire, on cible souvent la population de jeunes adultes (20 à 25 ans). Dans ce cadre, un indicateur, estimé dans un assez grand nombre de pays, identifie le nombre d'années d'études nécessaire pour assurer qu'au moins 80 % de cette population de jeunes adultes sache effectivement lire.

Les informations de base dans le contexte de Djibouti, issus de l'enquête EDAM 4 sont visuellement consignées dans le graphique 4.1, ci-après. On mesure l'existence d'une structure globalement proche de celle observée dans l'ensemble des autres pays, avec trois phases : i) la proportion de savoir-lire est faible pour les individus qui n'ont pas été à l'école, puis ii) cette proportion augmente, progressivement puis plus rapidement, lorsqu'on considère des études plus longues (la progression est en fait très rapide dès même une seule année d'étude pour Djibouti), et iii) cette proportion s'établit à un niveau élevé (proche de 100 %), dès lors qu'on considère un nombre d'années d'études suffisant pour assurer une rétention universelle du savoir-lire à l'âge adulte.

Graphique 4.1: Relation entre savoir-lire déclaré et plus haute classe atteinte, population 20-30 ans

Dans le contexte de cette analyse pour Djibouti, on peut directement lire sur le graphique qu'il faudrait plus ou moins 4 années de scolarisation pour assurer que 80 % de la population des jeunes adultes sachent lire. La comparaison de ce chiffre de 4 années avec le chiffre de 6 années estimé en moyenne pour les pays de développement comparable à Djibouti invite à conclure que la qualité des apprentissages dans le système éducatif djiboutien (dans le primaire) serait assez nettement meilleure à ce qui est observé dans d'autres pays de caractéristiques proches.

Cependant, cette dernière assertion ne peut pas être considérée comme empiriquement pertinente. Il convient en effet de rappeler que l'information sur le savoir-lire, contenue dans l'EDAM 2017, est de nature déclarative (subjective) ce qui la rend suspecte, dans l'absolu. Elle l'est notamment si on souhaite la comparer avec la base de données internationale dont il a été fait état plus haut. La raison est que les chiffres de cette base internationale proviennent d'une mesure certes simple mais objective, qui consiste à faire lire une carte aux individus enquêtés.

On est donc fondé à mettre en doute l'assertion positive sur la qualité des services éducatifs à Djibouti faite plus haut sur la base des informations de cette enquête. Et ce doute est en fait d'autant plus vif qu'on dispose aussi d'une évaluation de nature comparable faite sur la base de l'EDIM 2006 (dans lequel on faisait usage d'une carte de lecture et non d'une déclaration), qui estimait alors que seulement 48 % des jeunes adultes savaient plus ou moins bien lire une phrase simple après six années d'études. Ceci suggérerait alors un niveau moyen faible de la performance du système éducatif djiboutien pour impartir de façon durable le savoir-lire à la population.

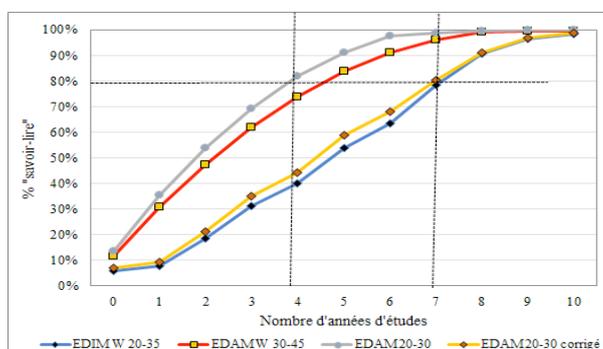
Entre 2006 et 2017, des progrès ont bien sûr pu être enregistrés dans la qualité du système éducatif djiboutien, mais on ne peut prendre cet argument pour « argent comptant », notamment parce qu'on sait, qu'en général, les évolutions effectives des systèmes éducatifs sur le plan de la qualité, en dehors de bouleversements majeurs, sont généralement lentes. Pour essayer de voir plus clair sur ces points, il est intéressant de partir de l'idée qu'il pourrait être possible d'estimer ce qu'aurait été le savoir-lire « effectif » de base en 2017 dans le cadre de l'EDAM 4, dans l'hypothèse où ce savoir-lire aurait été apprécié avec l'utilisation d'une carte de lecture.

Pour ce faire, un point de départ intéressant a consisté à cibler la même population dans les deux enquêtes et comparer leur savoir-lire ; cela permettra d'avoir une idée de l'ampleur de la surestimation associée à l'approche déclarative par référence à celle qui consiste à utiliser une carte de lecture. On peut alors souligner que la population qui avait entre 20 et 35 ans dans l'EDIM 2006⁵⁴ a entre 30 et 45 ans dans l'EDAM 2017 (et que ceux qui savaient ou ne savaient pas lire en 2006 sont vraisemblablement plus ou moins dans les mêmes circonstances dix années plus tard). La comparaison des courbes en rouge (femmes de 30 à 45 ans dans l'EDAM 2017) et en

⁵⁴ Rappelons que dans l'EDIM 2006, seul le module « femmes » offrait la mesure du savoir-lire.

bleu (femmes de 20 à 35 ans dans l'EDIM 2006) dans le graphique 4.2, ci-après, permet d'identifier la différence existante entre déclaration et mesure directe du savoir lire avec une carte de lecture.

Graphique 4.2: Relation entre savoir-lire et plus haute classe atteinte pour diverses populations dans l'EDIM 2006 et l'EDAM 2017



L'écart entre les deux courbes est patent avec, sans surprise, très peu de différences tant pour ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école (ils sont très peu à pouvoir lire la phrase et très peu à déclarer qu'ils savent lire) que pour ceux qui ont fait dix années d'études ou plus (qui déclarent savoir lire et peuvent effectivement lire sans difficulté la carte de lecture). Entre ces deux points extrêmes, les écarts sont conséquents. Par exemple, pour 4 années d'études, on note que 74 % des femmes de 30-45 ans déclarent savoir lire dans l'EDAM 2017, alors que ces «mêmes» femmes (de 20 à 35 ans dans l'EDIM 2006) ne savent lire la carte de lecture qu'à hauteur de 40 % dans l'EDIM 2006.

Le même graphique 4.2, ci-dessus, montre aussi la relation (courbe en gris) entre le savoir-lire déclaratif et le nombre d'années d'études pour l'ensemble (hommes + femmes) de la population d'âge compris entre 20 et 30 ans dans l'EDAM 2017⁵⁵. La prise en compte de l'écart-relatif entre les courbes grise et rouge permet alors d'estimer la relation qui aurait été susceptible d'exister entre le nombre d'années d'études et le savoir-lire effectif dans l'EDAM 2017, dans l'hypothèse où le savoir-lire de la population de 20 à 30 ans aurait été évalué sur la base d'une carte de lecture. Dans ces conditions, on estime qu'il aurait fallu 7 années, et non 4, pour assurer que 80 % des adultes de 20 à 30 ans sachent «effectivement» lire.

La valeur numérique de cette dernière statistique (7 années d'études nécessaires pour assurer que 80 % des jeunes adultes savent lire) peut alors être comparée à ce qui est observé dans un assez grand nombre de pays du monde. Le tableau 4.2, ci-après, et le graphique 4.3 qui lui est associé (en intégrant le niveau de PIB par habitant des pays), propose ces comparaisons.

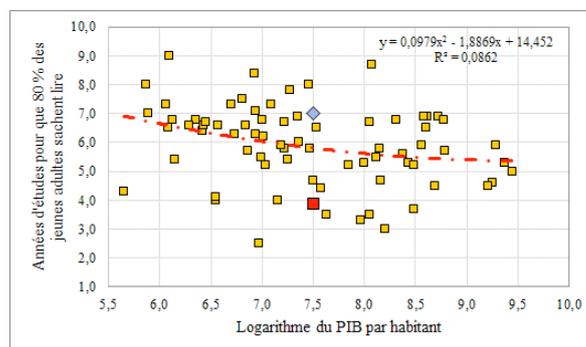
⁵⁵ Cette courbe grise se situe un peu au-dessus de la courbe rouge (pour les femmes de 20 à 35 ans dans cette même enquête) d'une part en raison du groupe d'âges qui diffère un peu, mais surtout parce qu'on constate une rétention du savoir-lire un peu meilleure chez les hommes que chez les femmes

Tableau 4.2: Nombre d'années d'études pour que 80 % des jeunes adultes «sachent lire» dans différents pays

Pays	Années d'études	Pays	Années d'études	Pays	Années d'études	Pays	Années d'études
Djibouti EDAM 2017 Déclaratif	4,0	RDC	6,5	Lesotho	7,1	Rwanda	4,1
Ajusté	7,0	Costa Rica	4,6	Liberia	6,8	Sao Tome	4,7
		Côte-d'Ivoire	6,9	Macédoine du Nord	6,5	Sénégal	6,3
Albanie	5,3	République Dominicaine	6,9	Madagascar	5,4	Serbie	2,5
Algérie	6,9	Égypte	5,5	Malawi	7,0	Afrique du Sud	6,8
Angola	5,9	Éthiopie	6,8	Mali	6,3	Soudan Sud	6,2
Bangladesh	5,5	Gabon	5,9	Mauritanie	6,7	Soudan	6,5
Bénin	7,5	Gambie	9,0	Maurice	4,5	Eswatini	5,8
Bhutan	5,2	Ghana	7,8	Mozambique	6,6	Tanzanie	5,7
Bolivie	3,5	Guatemala	3,0	Namibie	6,9	Thaïlande	4,5
Bosnie	3,7	Guinée	6,6	Népal	4,0	Timor Leste	5,2
Brésil	5,3	Guinée Bissau	6,4	Nicaragua	4,4	Togo	6,7
Burkina Faso	6,6	Inde	6,0	Niger	7,3	Tunisie	5,6
Burundi	4,3	Indonésie	4,7	Nigeria	8,7	Uganda	6,6
Cambodge	6,8	Jordanie	5,2	Pakistan	5,9	Vietnam	3,5
Cameroun	5,4	Kenya	5,8	Palestine	5,3	Yémen	7,3
République Centrafricaine	8,0	Kosovo	6,8	Panama	5,0	Rwanda	4,1
Tchad	8,4	Kirghizistan	4,0	Pérou	5,7	Zambie	8,0
Comores	7,3	RDP Lao	5,8	Philippines	3,3	Zimbabwe	6,6

Dans le graphique, on peut lire que, dans des pays comparables à Djibouti du point de vue du PIB par habitant, la valeur moyenne du nombre des années d'études pour assurer que 80 % des jeunes sachent lire est de 5,9. Le chiffre estimé pour Djibouti est de 7 années. On peut donc en inférer que la qualité des services éducatifs dans le pays est dans la période actuelle (et de façon assez nette) inférieure à la référence internationale identifiée, compte tenu du niveau de développement du pays⁵⁶. Ceci indique que la poursuite de la qualité reste un domaine pour lequel des dispositions devraient être prises pour envisager des progrès en la matière dans le prochain plan décennal.

Graphique 4.3: Nombre d'années d'études pour assurer que 80 % des jeunes adultes «sachent lire», selon le PIB par habitant dans un échantillon de pays du monde



⁵⁶ Outre cette comparaison inter-pays dans la période actuelle, il serait évidemment tentant de chercher à identifier dans quelle mesure des progrès ont été réalisés au cours des dernières années en comparant les résultats des enquêtes 2006 et 2017). Sur la base (fragile) de celles-ci, on pourrait certes faire la conjecture d'une certaine constance des résultats des enquêtes de 2006 et 2017. Mais comme on se base sur des individus qui ont quitté l'école environ une dizaine d'année avant les enquêtes, ce résultat compare en fait des individus scolarisés dans le primaire entre les années 1995 et 2005. On ne peut donc rien dire de façon raisonnable quant à la possibilité de progrès réalisés dans la qualité des apprentissages des élèves du primaire sur les années récentes.

4.2.2.2. Mesurer la qualité d'un système éducatif par le niveau de connaissances et de compétences des élèves en référence aux attentes exprimées dans les programmes

Djibouti a mis en place, depuis de nombreuses années, un dispositif national d'évaluation des élèves en cours (2^{ème} année) et au terme (5^{ème} année) du cycle primaire : les Objectifs Terminaux d'Intégration (OTI). Alors que le système encourage la continuité du processus pédagogique (avec peu de redoublements en cours de cycle), ce dispositif vise aussi à faire le point sur les acquis des élèves en fin de dernière année du primaire, avec l'idée de réguler l'accès au cycle moyen et d'éviter que des élèves ne s'engagent dans ce cycle sans le bagage minimum pour avoir des chances d'y réussir.

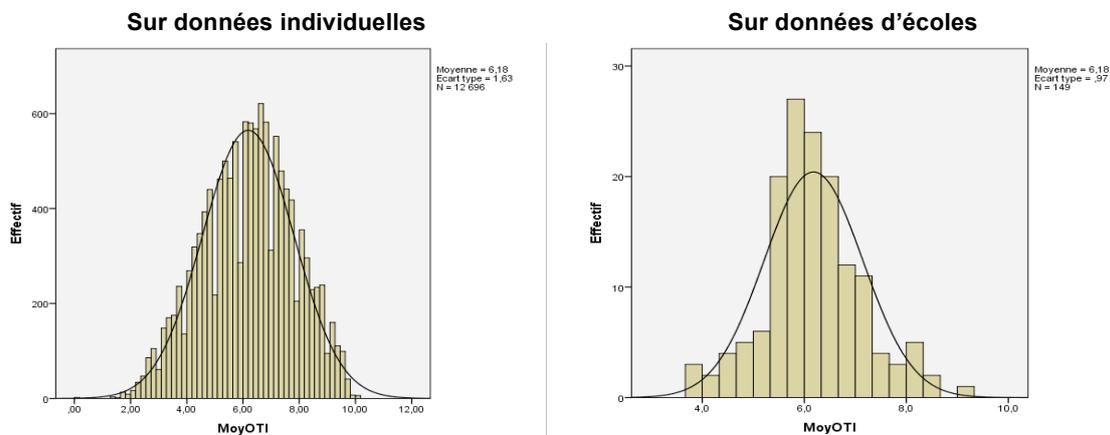
Le dispositif pour assurer cette régulation du passage vers le cycle moyen compte pour 60 % des résultats à un test spécifique passé par tous les élèves du pays et pour 40 % des notes de contrôle continu lors de la dernière année du cycle primaire⁵⁷. La valeur moyenne des notes au contrôle continu est de 6,57, contre 6,18 pour le test PTI ; en revanche, la disparité entre élèves est un peu plus forte pour ce qui est des résultats au test (écart-type de 1,81) que pour la note de contrôle continu (1,63). Mais ce qu'il est important de noter est i) que la corrélation entre les deux mesures est relativement faible ($R^2=0,16$) et ii) qu'on trouve des classes assez fortement déviantes, en ce sens qu'elles sont caractérisées à la fois par un écart assez grand (dans les deux sens) entre le score moyen de leurs élèves au contrôle continu et au test, et par une faible variabilité des notes données par l'enseignant à ses élèves.

Ces différentes observations rappellent d'un côté que les notes scolaires, plus qu'une dimension de certification, ont surtout une dimension pédagogique. Mais il faut aussi souligner d'un autre côté que la dimension *locale* des pratiques de notation est aussi le signe d'une assez faible régulation par le système sur ce plan. Dans la perspective d'une mesure objective de la qualité, le choix a été fait de ne pas considérer le contrôle continu, car ce dernier offre un degré insuffisant de comparabilité des notes données par les enseignants dans leur classe.

L'évaluation certificative des OTI porte sur un test construit nationalement sur la base du contenu des programmes d'enseignement. Il est administré aux élèves de 5^{ème} année de primaire dans trois matières : français (lecture et production écrite), arabe et mathématiques. Le fichier national des OTI pour l'année 2018-19 compte 12 943 élèves, dont 12 694 qui ont effectivement passé les épreuves (dont 5 795 filles, soit 45,6 % de cet effectif). Le score moyen pour l'ensemble ces élèves qui ont passé les épreuves est de 6,18 (sur une échelle de 0 à 10), avec un écart-type de 1,63. La distribution de la note moyenne aux OTI est proposée dans le graphique 4.4, ci-après. Le graphique de gauche propose cette distribution sur données individuelles et celui de droite sur données d'écoles.

⁵⁷ Pour les écoles privées, le contrôle continu n'est pas pris en considération.

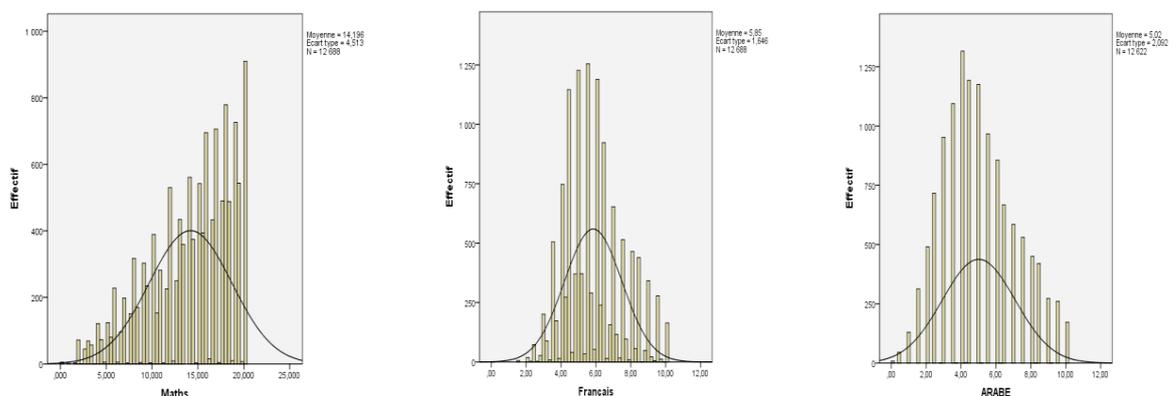
Graphique 4.4: Distribution de la note globale aux OTI, 2018-19



- Le graphique de gauche manifeste que si une bonne proportion des élèves obtient certes des notes bonnes/très bonnes aux épreuves proposées, la variabilité des résultats des élèves est forte, avec une proportion non anecdotique d'élèves qui obtient des résultats faibles/très faibles. Comme ce n'est sans doute pas au cours de la 5^{ème} année d'études que ces derniers élèves sont devenus comme tels, cela suggère qu'il aurait sans doute été souhaitable que des dispositions de remédiation aient pu être prises bien avant qu'ils n'atteignent la fin du cycle.
- Le graphique de droite, fondé sur la moyenne du score des élèves selon l'école où ils ont été scolarisés, fait état pour sa part de l'existence de disparités fortes du niveau moyen des élèves entre écoles à la fin du cycle primaire⁵⁸. L'ampleur de ces disparités interrogent tant au plan de la capacité du système éducatif djiboutien à être normé que dans une perspective d'équité.

Au-delà de ces observations globales, il est intéressant d'examiner la situation des trois matières qui ont fait l'objet d'évaluation, à savoir les mathématiques, la langue arabe et la langue française. Le graphique 4.5, ci-après, propose les distributions constatées du score individuel dans ces trois matières.

Graphique 4.5: Distribution du score individuel aux OTI (2019, 5ème année) par matières



⁵⁸ On compte ainsi que les disparités inter-écoles comptent pour 35 % de la variabilité totale interindividuelle du score moyen aux OTI, un chiffre qui apparaît très substantiel.

Le français agrège lecture et production écrite, mais il faut noter que l'épreuve la mieux réussie est la lecture avec une note moyenne de 7,37/10, sachant que c'est aussi la matière pour laquelle les disparités entre élèves sont les plus faibles (écart-type de 1,76). A l'opposé, la production écrite est la moins bien réussie avec une note moyenne de 4,33/10, assortie d'une dispersion assez forte (écart-type de 2,11). Avec un écart-type fort et une moyenne basse, impliquant une forte proportion de notes très faibles (40 % de notes inférieures à 3), la production écrite apparaît donc très *sélective*. Par ailleurs, la dispersion des notes est assez forte et d'intensité assez comparable pour les mathématiques et pour la langue arabe, mais la note moyenne est meilleure en mathématiques (7,10/10) qu'en langue arabe (5,02/10).

On notera les relations positives entre les résultats des élèves dans les différentes disciplines, les élèves qui réussissent bien dans une matière ayant tendance à réussir bien aussi dans les autres ; le tableau 4.3 donne les corrélations entre les scores des différentes disciplines.

Tableau 4.3: Corrélations croisées entre les scores dans les différentes matières aux OTI

	Lecture	Production écrite	Français	Mathématiques	Arabe	Moyenne OTI
Lecture	1	0,450	0,821	0,522	0,477	0,744
Production écrite		1	0,879	0,343	0,403	0,648
Français			1	0,498	0,512	0,811
Mathématiques				1	0,470	0,876
Arabe					1	0,725
Moyenne OTI						1

Ces relations peuvent s'expliquer par le fait qu'il existe des capacités (personnelles et sociales) des élèves vis-à-vis des apprentissages scolaires qui les distinguent et qui s'expriment dans les acquis dans les différentes disciplines enseignées. Un aspect complémentaire susceptible de jouer est que tous les élèves d'une même école ont partagé le même contexte scolaire et social, même si celui-ci diffère, comme nous le verrons plus loin, d'une école à l'autre.

Les valeurs des corrélations entre disciplines rapportées dans le tableau 4.4, bien que toutes statistiquement significatives, ne sont toutefois pas très élevées (chiffres de l'ordre de 0,50, sauf à l'intérieur du bloc de français), manifestant ainsi des spécificités des différentes disciplines évaluées. Si on considère les trois grands domaines d'apprentissage, c'est le score en mathématiques qui entretient la relation la plus forte avec le score global, alors que c'est celui en langue arabe qui lui est le moins corrélé. Mais en distinguant la lecture et la production écrite au sein du bloc de la langue française, on identifie la production écrite qui s'identifie comme manifestant une spécificité assez forte (et donc l'acquisition de compétences particulières), dans la mesure où son score est peu corrélé tant au score en langue arabe qu'à celui en mathématiques, mais surtout à la lecture au sein du bloc de la langue française.

Enfin, dans une visée plus normative (et donc davantage objet de conventions), on pourrait sans doute arguer qu'avoir plus de 5 (plus de 10 en maths) manifeste un résultat plus ou moins «satisfaisant», qu'avoir entre 4 et 5 (8 et 10 pour les maths) est un peu juste, pouvant être qualifié de «moyen-faible», et qu'avoir moins de 4 (moins de 8 en maths) est insuffisant et même sans doute susceptible d'être identifié comme «préoccupant». Le tableau 4.4 ci-après, identifie la proportion des élèves de 5^{ème} année dans ces trois catégories normatives de résultats dans les deux matières considérées et dans leur agrégation (moyenne OTI).

Tableau 4.4: Proportion des élèves de 5^{ème} année dans les trois catégories normatives de résultats selon la discipline

Domaines d'apprentissages	Niveau normatif des apprentissages		
	«Préoccupant» (< 4 / <8)	«Moyen faible» ([4-5] / [8-10])	«Satisfaisant» (>= 5 / >=10)
Mathématiques	10,6 %	8,1 %	81,3 %
Arabe	29,7 %	19,9 %	50,4 %
Français lecture	2,0 %	1,5 %	94,6 %
Français production écrite	39,7 %	22,7 %	37,7 %
Moyenne OTI	9,8 %	14,0 %	76,2 %

Selon ce barème normatif, et sur la base de la définition choisie pour les différentes épreuves, on identifie, pour l'ensemble des matières considérées et pour l'ensemble du pays en 2019, qu'un peu plus des trois quarts (76,2 %) des élèves de 5^{ème} année ont un score d'apprentissages global qualifié de «satisfaisant»⁵⁹ selon les conventions retenues ici. En revanche, en ciblant les différentes composantes de l'épreuve OTI, on note des niveaux de résultats qui interpellent, notamment en langue arabe (avec 30 % des élèves qui ont des acquis jugés «insuffisants» et 20 % «moyens faibles»), et dans une plus forte mesure encore, en production écrite dans le bloc de la langue française, avec respectivement 40 et 23 % d'acquis considérés comme insuffisants ou moyens faibles. Sans accorder une importance excessive aux valeurs numériques proposées dans le tableau 4.5, compte tenu du caractère conventionnel des catégories construites, cela suggère néanmoins que des efforts spécifiques pourraient à priori être justifiés (méthodes d'apprentissage et formation des enseignants, temps consacré à ces disciplines dans les contenus de programme) dans le domaine de la langue arabe et de la production écrite en langue française.

4.2.3. Les facteurs qui ont une incidence sur les résultats d'apprentissage réalisés

On peut à priori classer en deux groupes les facteurs susceptibles d'exercer une influence sur le niveau de performance des élèves aux OTI :

- Le premier groupe de facteurs est **attaché à l'élève** ; deux aspects peuvent alors être distingués : i) le premier est globalement de nature psychologique et concerne les qualités personnelles cognitives et émotionnelles de l'enfant-élève ; un résumé un peu abrupt pourrait dire que les élèves qui sont intelligents et travailleurs ont de meilleures chances de réussir que ceux qui le sont moins ; ii) le second est de nature sociologique et concerne l'environnement, notamment familial, dans lequel l'enfant est élevé, avec l'idée que des parents plus cultivés et plus aisés économiquement peuvent à la fois créer une motivation plus grande chez l'enfant pour réussir à l'école et mobiliser les ressources nécessaires qui peuvent contribuer à y parvenir.
- Le second groupe de facteurs est **lié à l'institution scolaire**. Deux aspects peuvent également être utilement distingués : i) le premier est globalement attaché aux ressources mises à disposition de l'institution scolaire pour le fonctionnement des établissements et des classes ; l'idée est que plus le système offre un contexte favorable (les programmes, les bâtiments scolaires, la qualification/formation des enseignants, la disponibilité en matériels pour les élèves et les enseignants, les modes de groupement des élèves, etc.), meilleurs vont sans doute être les apprentissages des élèves ; ii) le second est pédagogique au sens large et concerne la capacité et les actions concrètes des acteurs locaux dans les établissements à

⁵⁹ Mais cela signifie aussi que les acquis de 23,8 % des élèves ne sont pas satisfaisants (insuffisants pour 10 %).

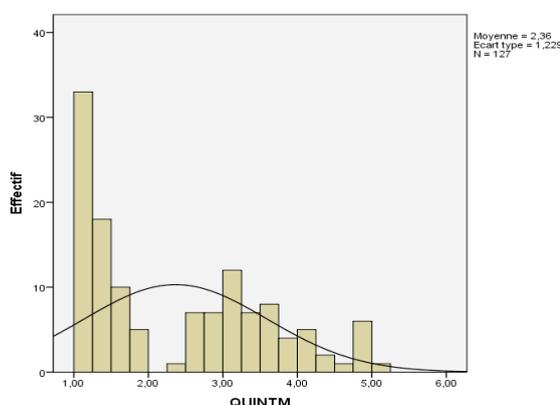
transformer les ressources dont ils disposent en résultats tangibles d'acquisition chez les élèves qui leur ont été confiés. Cela peut concerner à la fois i) leurs compétences professionnelles et ii) leurs pratiques, comportements et motivation avec lesquelles ils mobilisent ces compétences pour la réussite de leurs élèves ; mais cela concerne aussi la qualité du pilotage pédagogique des établissements.

La dimension «psychologique», même si elle compte à l'évidence, est peu sujette à des actions de politique éducative. Les trois autres groupes de facteurs sont plus importants à considérer dans une perspective d'action : (i) la dimension «sociologique» des caractéristiques de l'élève, car la politique éducative voudra souvent agir pour réduire les disparités sociales ; mais les aspects concernant (ii) les moyens et les modes d'organisation des établissements, d'une part, (iii) les pratiques et comportements des acteurs (dont enseignants), d'autre part, sont bien sûr en première ligne.

4.2.3.1. L'influence des facteurs individuels et sociaux sur le score aux OTI

Les facteurs sociaux comme l'estimation du niveau de vie de la famille et/ou le niveau d'instruction des parents ne sont pas disponibles dans l'enquête OTI. Mais dans la mesure où l'on fait l'hypothèse (sur la base des travaux de sociologie de l'éducation) que la dimension sociale est susceptible d'être prégnante tant dans les carrières individuelles des élèves⁶⁰, que dans le fonctionnement et la performance des établissements scolaires, nous avons utilisé les données de l'enquête de ménages EDAM, telles que celles produites par l'INSD (Institut National de la Statistique de Djibouti) pour toutes les zones de dénombrement du pays. Ces informations font état d'une très grande variabilité dans les caractéristiques et les conditions de vie des populations selon le lieu de résidence, comme en atteste le graphique 4.6, ci-après.

Graphique 4.6: Variabilité du quintile moyen de niveau de vie dans les écoles publiques



Alors que certaines écoles (partie gauche du graphique, avec un quintile moyen compris entre 1 et 2) ont un contexte social très défavorisés (il s'agit principalement d'écoles rurales mais pas seulement), d'autres ont au contraire (partie droite du graphique) une population assez typiquement favorisée, avec un quintile moyen de la population de leur zone d'attraction compris entre 4 et 5.

Dans la mesure où l'accès au cycle primaire est plus ou moins universel, il semble raisonnable de prendre en compte les caractéristiques sociales de la population des quartiers où l'école est

⁶⁰ Qu'il s'agisse de travaux classiques de type macrosociologique tels que ceux de P. Bourdieu et A. Passeron (Les Héritiers, 1964 ou La reproduction, 1971), ou ceux à des niveaux plus micro ou contextuels, tels que ceux rapportés dans le livre de M. Duru-Bellat et A. Van Zanten : Sociologie de l'école, 2000.

implantée, non seulement en tant qu'élément de contexte, mais aussi en tant qu'image (au moins approximative) des caractéristiques sociales du public des élèves des écoles primaires du pays. On utilise aussi comme variables susceptibles de rendre compte statistiquement de la variance du score OTI : le genre, l'âge de l'élève, le statut (public/privé) de l'école fréquenté et les variables géographiques concernant le milieu de résidence (urbain/rural) et la région.

Par commodité de présentation, nous procédons en deux étapes : i) la première propose des impacts simples sous formes de tabulations ; ii) la seconde propose une analyse modélisée des scores des élèves. Le tableau 4.5, ci-après, propose les résultats des tabulations simples. Il donne les valeurs moyennes des scores en mathématiques, français et arabe (et un score agrégé pour ces trois disciplines) selon les différentes modalités de chacune des variables individuelles considérées. Le tableau contient des coefficients standardisés de disparité (« Ind. Dispar. »⁶¹) qui visent à mesurer l'ampleur relative des écarts de scores constatés entre les groupes de population construits sur chacune des différentes variables individuelles considérées. Nous nous fondons de façon principale sur cet indicateur pour évaluer le poids respectif de chacune de ces variables. Le graphique 4.7, ci-après, permet de positionner le poids relatif de ces différentes variables quant à leur impact sur le score agrégé des élèves en 5^{ème} année d'études.

Graphique 4.7: Impact des variables individuelles sur le score OTI agrégé des élèves

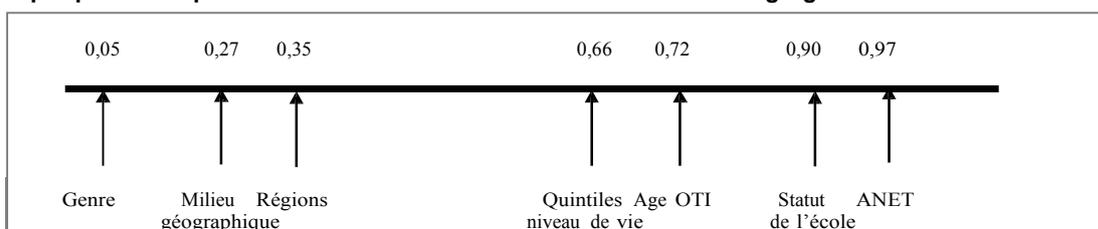


Tableau 4.5: Score moyen (mathématiques/français/arabe) selon les variables de l'élève

Genre	Score OTI	Maths	Français	Arabe
Fille	6,22	14,11	5,94	5,13
Garçon	6,14	14,26	5,77	4,90

Milieu géo	Score OTI	Maths	Français	Arabe
Rural	5,80	12,77	5,67	4,90
Urbain	6,24	14,41	5,88	5,02

Années d'études	Score OTI	Maths	Français	Arabe
0	5,78	12,76	5,64	4,87
< 6 années	6,00	13,91	5,58	4,95
6 années	6,27	14,29	6,10	4,89
9 années	6,78	15,55	6,56	5,24
12 années	7,37	16,74	6,93	6,27

% de ménages précaires	Score OTI	Maths	Français	Arabe
Pas de précaire	6,38	14,75	6,02	5,09
< 20% de précaires	5,96	13,66	5,61	4,92
20-50 % de précaires	5,89	12,83	5,97	4,66
> 50% de précaires	5,63	12,72	5,19	5,04

Statut	Score OTI	Maths	Français	Arabe
Public	6,09	14,04	5,72	4,96
Privé francophone	7,55	16,53	7,80	5,67

Région	Score OTI	Maths	Français	Arabe
Djibouti ville	6,28	14,60	5,86	5,07
Ali Sabieh	6,22	13,51	6,22	5,17
Arta	6,07	14,06	5,70	4,90
Dikhil	5,82	12,76	5,93	4,47
Obock	5,37	10,93	5,52	4,85
Tadjourah	5,71	12,94	5,34	4,93

Niveau de vie	Score OTI	Maths	Français	Arabe
Q1 - pauvre	5,43	12,23	5,03	4,86
Q2	5,97	13,05	6,00	4,78
Q3	5,97	13,81	5,57	4,90
Q4	6,41	14,63	6,13	5,17
Q5 + riche	6,51	15,43	6,04	5,04

Age à l'examen	Score OTI	Maths	Français	Arabe
< 10 ans	6,83	15,13	6,76	5,50
10-11 ans	6,61	15,09	6,27	5,44
12 ans	6,20	14,31	5,84	5,03
13-14 ans	5,73	13,23	5,43	4,56
> 14 ans	5,66	13,01	5,36	4,58

- Dans l'explication statistique du score OTI, le genre a une faible incidence, les filles manifestant toutefois un petit avantage. L'âgedel'élève au moment où il passe les épreuves fait des différences assez marquées sur le score qu'il obtient : plus l'élève est jeune, meilleurs

⁶¹ Il s'agit de la différence entre le score moyen de la modalité associée au score le plus élevé (vert) et celui de celle associée au score le plus faible (orange), divisée par l'écart-type de la distribution de chacun de ces scores.

sont en moyennes ses résultats, avec un écart de 0,9 point selon qu'il a moins de 10 ans ou bien 13 ans, à l'avantage du premier⁶².

- Le milieu géographique exerce un impact assez marqué, avec des scores meilleurs pour les élèves urbains que pour les ruraux (écart de 0,43 point). La région de résidence marque aussi des disparités, avec des scores moyens qui sont meilleurs à Djibouti-ville, mais toutefois avec assez peu d'écart avec Ali Sabieh et Arta ; ce sont surtout les régions de Dikhil et de Tadjourah, mais plus encore celle d'Obock (score plus faible de 0,9 point par rapport à Djibouti-ville), qui manifestent en moyenne des scores d'apprentissage notablement inférieurs.
- Les caractéristiques sociales du milieu dans lequel se fait la scolarité se révèlent aussi imprimer des traces très notables sur le niveau d'acquis des élèves aux OTI au terme du cycle primaire. Ainsi, le quintile de niveau de vie de la famille fait des différences notables (1,1 point dans l'échelle des OTI) entre des élèves dont le niveau de vie de leur famille les situe dans le quintile le plus défavorisé et ceux situés dans le quintile le plus aisé au sein de la population du pays. Des écarts d'ampleur comparable sont enregistrés lorsqu'on remplace le quintile de niveau de vie par le nombre d'années d'études des adultes (ANET) dans la zone géographique d'attraction de chaque école primaire ; le différentiel est ainsi également de l'ordre de 1,1 point entre un milieu où les adultes ont en moyenne moins de 6 années d'études et un milieu où les adultes ont en moyenne 12 années d'études.
- Mais la variable qui génère le plus de différenciation dans la performance scolaire de l'enfant aux épreuves OTI est le statut de l'école dans laquelle l'élève a été scolarisé, avec un très net avantage pour les élèves du privé ; 1,46 point (0,9 unité d'écart-type) sépare en effet la moyenne des élèves venant d'une école privée francophone et ceux scolarisés dans une école publique.

Cela dit, il faut toutefois considérer avec une certaine prudence des résultats basés sur la mesure univariée des différences, d'une part parce que des colinéarités peuvent exister entre variables (par exemple, les populations pauvres sont plus souvent rurales ou bien les élèves qui se présentent jeunes aux OTI sont plus souvent issues de familles socialement favorisées) et, d'autre part, parce qu'on n'a pas indiqué si ces écarts sont ou non statistiquement significatifs. Pour ces deux raisons, il est utile maintenant de compléter l'analyse en ayant recours à des approches modélisées multivariées. Le tableau 4.6, ci-après, propose les résultats obtenus par une procédure de ce type.

La première observation, qui émerge des résultats consignés dans le tableau 4.6, est la faible valeur des coefficients de détermination multiple (R^2) de ces modèles. On trouve en effet, souvent des valeurs de l'ordre de 9 à 12 % dans ce genre de spécification. Ces valeurs sont en fait normalement faibles car d'une part, i) les caractéristiques fondamentalement personnelles (« inobservables et exogènes ») des élèves jouent toujours un rôle notable et d'autre part, ii) on s'attend bien sûr à ce que le fonctionnement des services éducatifs localement offerts (les ressources, les modes d'organisation, mais aussi les pratiques et les comportements des acteurs) exercent aussi une incidence significative sur les résultats d'apprentissage des élèves.

Ce point étant fait, nous retrouvons aussi forcément certains des constats faits sur la base des distributions univariées, mais souvent avec des qualifications nouvelles. Par exemple dans la structure modélisée, on observe qu'il n'y a pas de différences significatives d'acquisition tenant spécifiquement au genre et au milieu géographique, si on cible le score agrégé des différentes matières. Ce résultat est plus ou moins en ligne avec les observations univariées pour le genre,

⁶² On pourrait légitimement se poser la question de savoir dans quelle mesure ce moindre score est associé à une entrée tardive dans le cycle de base ou à des redoublements en cours de cycle. Mais l'information sur l'âge d'entrée au primaire et l'âge d'accès à la dernière classe du primaire ne sont pas disponibles dans la base OTI utilisée.

mais est nouveau pour le milieu géographique. Cela signifie que ce qui était affecté à cette dernière variable dans la première analyse renvoie en fait à des variables, telles que les conditions de vie des ménages, qui i) sont inégalement distribuées entre le milieu urbain et rural et qui ii) ont bien une incidence effective sur les apprentissages des élèves.

Tableau 4.6: Modélisation multivariée de l'impact des variables sociales sur le score OTI dans les écoles publiques

Variabiles	OTI	Maths	Arabe	Français	Lecture	Production écrite
Quintile Niveau de Vie						
Q1 (+ pauvre) - Référence						
Q23	0,30 ***	0,013 (ns)	0,19 (ns)	0,65 ***	0,56 ***	0,74 ***
Q4	0,49 ***	0,16 (ns)	0,27 *	0,93 ***	0,90 ***	0,95 ***
Q5 (+ aisé)	0,76 ***	0,63 ***	0,24 (ns)	1,15 ***	1,20 ***	1,09 ***
Age à l'épreuve						
< 10 ans - Référence						
10-11 ans	- 0,37 ***	- 0,30 **	- 0,034 (ns)	- 0,62 ***	- 0,37 ***	- 0,87 ***
Douze ans	- 0,70 ***	- 0,58 ***	- 0,43 ***	- 0,95 ***	- 0,71 ***	- 1,20 ***
Treize ans et +	- 1,10 ***	- 1,012 ***	- 0,87 ***	- 1,30 ***	- 1,01 ***	- 1,57 ***
Milieu						
Urbain - Référence						
Rural	0,035 (ns)	- 0,21 ***	0,25 ***	0,17 ***	0,11 **	0,23 ***
Genre						
Garçon - Référence						
Fille	0,038 (ns)	- 0,14 ***	0,18 ***	0,14 ***	0,10 ***	0,18 ***
Région						
Djibouti/Arta - Référence						
Ali Sabieh	0,12 **	- 0,31 ***	0,14 *	0,54 ***	- 0,21 ***	1,29 ***
Dikhil	- 0,13 **	- 0,50 ***	-0,47 *	0,42 ***	- 0,05 (ns)	0,92 ***
Obock	- 0,51 ***	- 1,45 ***	- 0,006 (ns)	0,17 *	- 0,08 (ns)	0,41 ***
Tadjourah	- 0,22 ***	- 0,46 ***	- 0,06 (ns)	- 0,05 (ns)	0,002 (ns)	- 0,10 (ns)
Constante	6,34 ***	8,08 **	4,70 ***	5,42 ***	6,98 ***	3,87 ***
Nombre d'observations	11 813	11 813	11 813	11 813	11 813	11 813
R ² (%)	5,8 %	5,5 %	3,4 %	6,4 %	5,0 %	7,1 %

*** significatif au seuil de 1 %, ** à 5 %, * à 10 %, ns : non significatif

La modélisation confirme et apporte aussi des éléments nouveaux dans le croisement de l'impact du genre et du milieu selon les dimensions d'apprentissage. Il est ainsi intéressant de noter que s'il n'y a pas d'impact de ces deux variables sur les acquis globaux, les filles comme les ruraux (filles ou garçons) ont de meilleurs acquis que leurs homologues garçons ou urbains dans toutes les disciplines, à l'exception des mathématiques où c'est l'inverse qui est identifié (ce pattern est robuste et significatif, même si les écarts restent d'ampleur modeste).

La modélisation fait aussi ressortir des disparités régionales d'intensité moindre que celles qui ressortaient de l'approche univariée (elles sont plus ou moins divisées par deux). Par exemple, toutes choses étant égales par ailleurs, Arta ne se distingue pas de façon significative de Djibouti-ville, sachant que l'écart entre Djibouti-ville et Tadjourah qui valait environ 0,6 point dans l'approche univariée n'est plus que de 0,2 point dans le contexte de la modélisation. Mais la dimension régionale reste toutefois intéressante à considérer car si on constate des déficits

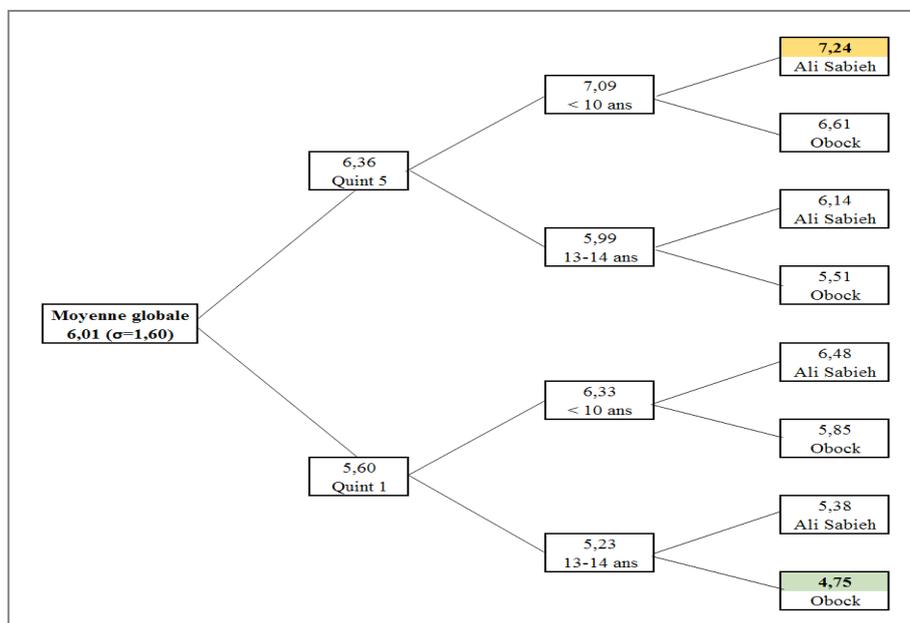
importants d'acquisition en mathématiques, dans les régions autres que Djibouti-ville et Arta, c'est le contraire qui est constaté pour la langue française, et notamment la production écrite.

L'approche modélisée confirme l'effet de l'âge de l'élève au moment où il passe les OTI, avec des résultats en moyenne d'autant meilleurs que l'élève est plus jeune. Les impacts nets (toutes choses étant égales par ailleurs) sont certes un peu inférieurs aux impacts bruts univariés, car les élèves plus âgés (qui ont redoublé et/ou sont rentrés «en retard à l'école») ont plus souvent tendance à être ruraux et à venir de milieux sociaux défavorisés. Il reste que l'âge fonctionne comme un indicateur des difficultés scolaires rencontrées par un élève dans sa scolarité antérieure et c'est ce que manifeste la baisse des scores aux OTI avec l'âge de l'élève.

Enfin, notons que la raison qui i) réduit sensiblement l'impact de la région et ii) plus ou moins annule celui du milieu, lorsqu'on passe de l'approche univariée à l'approche multivariée est d'une part que la dimension sociale a un rôle vraiment important dans les acquisitions scolaires et d'autre part, que sa distribution diffère de façon structurelle selon le milieu et les régions. Ceci contribue à surestimer l'effet réel du milieu et des régions. Ce résultat a une grande portée pour la politique éducative, car on mesure bien que le ciblage d'actions sur les populations rurales (telle que la gratuité des manuels scolaires) est sujette à discussion, lorsqu'un problème de fond est la pauvreté et que les populations urbaines et pauvres (à Djibouti ville) ne sont pas éligibles.

Pour faciliter l'interprétation des résultats formels consignés dans le tableau 4.6 et identifier les impacts joints et cumulatifs des principales variables, nous avons procédé par simulation numérique et proposé une illustration sous forme d'une arborescence. Le tableau 4.7, ci-après, est construit selon cette approche sur la base du score OTI agrégé.

Tableau 4.7: Impact de différentes variables sociales sur le score OTI global dans les écoles primaires publiques



On mesure bien comment s'articulent et se cumulent les influences respectives des différentes variables considérées. Avec une valeur moyenne globale de 6,01, le score moyen s'établit respectivement à 5,60 pour les élèves du quintile le plus pauvre à 6,36 pour les élèves du quintile le plus riche (les autres variables explicatives étant indexées à leur valeur moyenne). Puis la prise

en compte de l'âge de l'élève au moment de l'épreuve ouvre l'éventail des disparités interindividuelles du score d'apprentissage. La plage de variation va alors de 5,23 pour les élèves de milieu pauvre qui passent l'épreuve avec retard (13-14 ans) à 7,09 pour les élèves du premier quintile de niveau de vie qui en outre passent l'examen à moins de 10 ans. L'éventail s'ouvre encore un peu davantage par la prise en compte des régions, entre 4,75 pour les élèves pauvres, résidant à Obock et qui passent l'épreuve à 13 ou 14 ans et 7,24 pour leurs homologues de milieu socialement aisé qui passent l'épreuve à moins de 10 ans et qui résident dans la région d'Ali Sabieh⁶³ ; la différence (2,5 points) représente 1,5 écart-type, ce qui est très substantiel. Au total, il apparaît donc clairement que si les conditions de scolarisation (comme nous le verrons plus avant) ont bien un impact sur les résultats des élèves en fin de primaire, on voit aussi que les caractéristiques individuelles jouent aussi un rôle notable.

4.2.3.2. Ressources, modes formels d'organisation/fonctionnement des services éducatifs

L'approche «classique» pour aborder la qualité de l'éducation cible les ressources et les facteurs (matériels, humains, institutionnels, le temps) mobilisés pour faire fonctionner les structures scolaires. Cette perspective concerne au sens large les contenus anticipés de l'enseignement et le contexte dans lequel ils sont transmis. On imagine alors bien sûr d'un côté que ce contexte est de nature à influencer les résultats mais, d'un autre côté, qu'il y a, entre les deux, des mécanismes d'intermédiation qui rendent «opaque» la transition entre les moyens offerts aux acteurs du système et les résultats tangibles obtenus. Cependant, le contexte reste un élément central de la politique éducative et des activités scolaires offertes, tout en constituant le budget du secteur ; et cela est important dans un contexte de contraintes budgétaires.

Cette section sera principalement consacrée aux ressources et modes d'organisation dans les écoles primaires et aux disparités entre elles sur ce plan. Le premier point concerne les modalités d'encadrement des élèves dans l'ensemble du système éducatif djiboutien, puis dans une perspective de comparaison avec celles prévalant dans d'autres pays du monde.

4.2.3.2.1. L'encadrement quantitatif des élèves dans le système éducatif djiboutien

Concernant l'encadrement quantitatif des élèves, deux catégories de statistiques sont couramment utilisées. La première fait le **rapport entre le nombre global des élèves d'un cycle d'études et le nombre des personnels** (enseignants et/ou non-enseignants) qui y assurent les services aux élèves lors d'une année scolaire donnée⁶⁴ ; la seconde introduit la division pédagogique, qui correspond explicitement au groupe classe dans lequel des élèves font leur scolarité lors d'une année scolaire. La statistique **rapporte alors le nombre des élèves d'un cycle d'études au nombre de divisions pédagogiques** organisées pour en assurer la scolarité.

Alors que la première statistique a plutôt une connotation organisationnelle/financière, la seconde possède une connotation plus pédagogique (elle renvoie à la taille de la classe et aux conditions d'enseignement des élèves). La valeur numérique de la seconde statistique est généralement plus élevée ; cela peut tenir dans le primaire (i) à l'utilisation de certains enseignants spécialistes, qui complètent la polyvalence globale (le cas de la langue arabe) des enseignants, et dans le moyen et le secondaire, (ii) à l'utilisation d'enseignants spécialistes disciplinaires et (iii) au fait que même dans l'hypothèse où il serait complètement effectué, le service statutaire des enseignants est souvent inférieur au temps prévu pour la formation des élèves. Sur la base de ces considérations d'ordre général, la situation constatée dans le cas de Djibouti suit bien le schéma global qui vient d'être présenté. Examinons les chiffres globaux (public + privé) pour l'année 2018-19 (tableau 4.9, ci-après).

⁶³ Notons que ce chiffre serait de 7,12 s'ils résidaient à Djibouti-ville et de 6,85 s'ils passaient en outre l'épreuve des OTI à 10 ou 11 ans.

⁶⁴ Cette statistique peut aussi être désagrégée pour distinguer les établissements publics et privés.

Au préscolaire, le nombre moyen d'élèves par enseignant (REE) est de 26, alors que la taille moyenne des divisions pédagogiques (REDP) est de 26,3. Cet écart tient au fait que l'organisation pédagogique fait en moyenne usage de plus d'un enseignant par classe.

Au primaire, la différence entre les chiffres respectifs du REE (29,8) et du REDP (37,5) s'explique d'une part par la «réserve» de remplaçants (3 % du corps enseignant de ce cycle d'études) et d'autre part, par l'existence des enseignants spécialisés dans la langue arabe (représentant 26 % du nombre total des enseignants employés dans le cycle).

Au cycle moyen dans le public, le REE s'établit à 33,2 lors de l'année scolaire 2017-18, alors que le chiffre de 43,7 est constaté au moyen cette même année pour le REDP. La différence tient cette fois à l'usage d'enseignants spécialisés dont le service hebdomadaire statutaire est de 23 heures alors que le temps d'enseignement prévu pour les élèves est en moyenne de 30,2 heures sur le cycle. Mais si on part de l'idée que les heures d'enseignement des élèves sont effectivement assurées, cela suggère que la durée effective d'activité des enseignants est en moyenne de 22,9 heures, un chiffre très proche des 23 heures attendues.

Au niveau secondaire, dans le secteur public, le REE et le REDP dans le public valent respectivement 21,1 et de 48,5 pour l'année 2017-18. Une situation plus ou moins comparable à celle du moyen est donc constatée dans le secondaire, si ce n'est que l'écart entre les deux statistiques est sensiblement plus grand que celui identifié au cycle moyen. Cela provient du fait i) que le temps d'enseignement des élèves est un peu plus élevé (44 heures) que dans le moyen et ii) que le service statutaire des enseignants du secondaire (20 heures) est inférieur à celui des enseignants du cycle moyen. Cela dit, si ces deux éléments sur les horaires officiels contribuent certes à rendre compte de l'écart entre les chiffres du REE et du REDP au secondaire, les dédoublements de classe intégrée à la maquette pédagogique de l'enseignement secondaire impliquent un coefficient d'alourdissement de 1,16, alors que cette disposition n'existe pas au niveau moyen. La prise en compte de ces divers facteurs conduit alors à estimer que le service hebdomadaire effectif des enseignants se situe en moyenne à 18,9 heures (contre les 20 heures selon les textes officiels).

Tableau 4.8: Encadrement, organisation du temps et groupement des élèves par niveau d'études, 2009-10 à 2018-19

	2009-10	2014-15	2016-17	2018-19		2009-10	2014-15	2016-17	2018-19
Préscolaire					Secondaire Général				
Élèves/Enseignant					Élèves/Enseignant				
Public + Privé				26	Public + Privé	21,0	18,1	17,9	18,0
Public				32	Public	25,5	20,0	19,9	21,3
Privé				25	Privé	12,2	10,9	10,5	8,2
Élèves/Division Pédagogique					Élèves/Division Pédagogique				
Public + Privé	32,7	32,0	30,3	26,3	Public + Privé	45,5	45,1	45,1	42,9
Public		30,5		27,4	Public	49,2	48,3	49,1	46,2
Privé		32,0		26,0	Privé	34,7	31,0	28,6	27,5
Primaire					Enseignants/Division Pédagogique				
% Élèves en Cours Multiples					Public + Privé	2,16	2,49	2,52	2,38
Public + Privé	4,3 %	3,6 %	3,5 %	3,8 %	Public	1,93	2,42	2,47	2,16
Public	4,2 %	3,8 %	3,9 %	4,3 %	Privé	2,86	2,84	2,72	3,37
Privé	5,2 %	1,9 %	0,7 %	0,6 %	Élèves/Non-Enseignant				
% Élèves en Double Vacation					Public + Privé	58,5	45,4	40,6	43,6
Public + Privé	61,8 %	36,1 %	46,5 %	38,3 %	Public	74,7	51,8	35,5	49,9
Public	68,5 %	39,0 %	52,1 %	43,2 %	Privé	30,8	24,3	23,5	21,9
Privé	9,5 %	12,0 %	0,0 %	6,5 %	Enseignement Technique				
Élèves/Enseignant					Public				
Public + Privé	32,8	33,0	30,4	29,8	Élèves/Division Pédagogique	26,4	28,4	25,9	26,5
Public	34,3	35,7	31,7	31,6	CAP/BEP	24,1	28,0	29,2	20,4
Privé	24,2	20,0	22,7	21,6	Bac Professionnel	30,5	27,3	20,4	30,1
Élèves/Division Pédagogique					Bac Technologique	40,4	35,9	34,2	38,0
Public + Privé	41,5	43,1	38,0	37,5	Élèves/Enseignant	10,4	11,8	11,4	10,9
Public	44,4	44,7	38,8	38,9	Élèves/Non-Enseignant	31,1	63,7	53,5	23,0
Privé	27,3	32,7	33,0	30,6	Privé (Bac Technologique)				
Élèves/Non-Enseignant					Élèves/Division Pédagogique			28,6	35,1
Public + Privé	109,2	88,4	78,5	69,3	Élèves/Enseignant			31,8	19,8
Public	133,5	94,7	83,9	72,4	Élèves/Non-Enseignant			286,0	79,0
Privé	44,8	56,1	51,4	54,2	Formation Professionnelle				
Moyen					Public				
Élèves/Enseignant					Élèves/Enseignant	12,4	27,6	34,7	12,1
Public + Privé	32,9	28,0	28,7	29,4	Élèves/Non-Enseignant	36,2	33,9	59,0	26,5
Public	40,1	32,2	31,8	33,2	Privé				
Privé	11,7	10,8	13,3	13,9	Élèves/Enseignant		14,4	20,0	27,0
Élèves/Division Pédagogique					Élèves/Non-Enseignant		18,2	160,0	162,0
Public + Privé	46,5	46,1	43,7	42,9	Enseignement supérieur				
Public	48,9	48,1	45,1	44,3	Nombre d'Étudiants/enseignants	20,5		31,4	33,1
Privé	31,1	30,6	31,8	33,0	Public	20,5		31,4	33,1
Enseignants/Division Pédagogique					IUT	15,0			31,5
Public + Privé	1,41	1,65	1,52	1,46	Sciences et Technologie	18,9			21,5
Public	1,22	1,49	1,42	1,33	Lettres et Sciences Humaines	22,4			28,9
Privé	2,66	2,82	2,39	2,37	Droit-Économie-Gestion	30,0			77,9
Élèves/Non-Enseignant					Inst. Sup Sciences de la Santé (ISSS)				15,4
Public + privé	70,8	66,4	59,2	43,3	Privé	-	-	-	-
Public	85,0	69,5	59,4	50,7	Nombre d'Étudiants/Non-Enseignants	39,2		33,5	31,4
Privé	26,2	43,4	56,7		Public	39,2		33,5	31,4

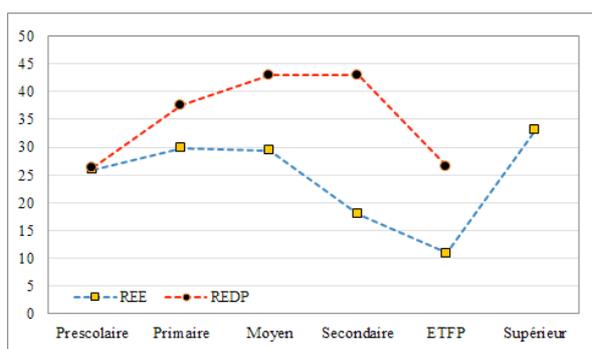
Dans l'ETFP, les chiffres (qui agrègent le BEP, le bac Pro et le baccalauréat technique, dans le public, sont, pour l'année 2017-18, respectivement de 11,6 pour le REE et de 25,3 pour le REDP. Ils se situent à des niveaux inférieurs à ceux du secondaire général (une observation faite dans

de nombreux pays et qui tient à la nature des formations offertes et à leur diversité), mais l'écart relatif entre le nombre moyen d'élèves par division pédagogique entre le rapport élèves-enseignants est proche entre les deux types d'études (générales et techniques).

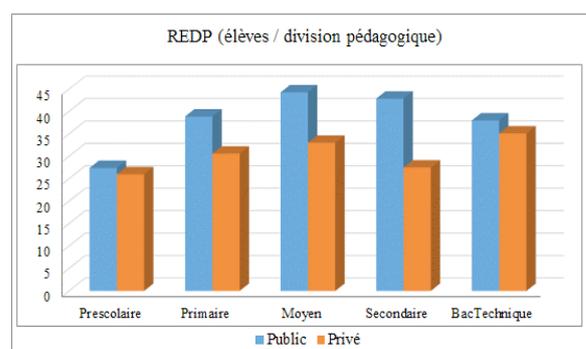
Dans l'enseignement supérieur, le rapport entre le nombre des étudiants et celui des enseignants s'établit, dans le public, au chiffre de 33,1 pour l'année universitaire 2018-19, avec de larges variations selon les filières, de 15,4 pour l'ISSS à 77,9 pour le Droit-Économie-Gestion (31,5 à l'IUT, 28,9 pour les Lettres et Sciences Humaines et 21,5 pour les Sciences).

Les graphiques 4.8 à 4.10, ci-après, récapitulent de façon visuelle les principales structures identifiées dans le tableau 4.8, supra. Le graphique 4.8 illustre la discussion qui vient d'être faite et cible la comparaison des rapports élèves-enseignants et élèves-divisions pédagogiques aux différents niveaux d'études dans le public. Le graphique 4.9 compare la valeur de la statistique du nombre d'élèves par division pédagogique dans les établissements publics et privés aux différents niveaux d'enseignement, alors que le graphique 4.10 rend compte des évolutions constatées dans le rapport élèves-divisions pédagogiques par niveau d'études dans le temps (entre les années 2010 et 2019) en consolidant secteurs public et privé.

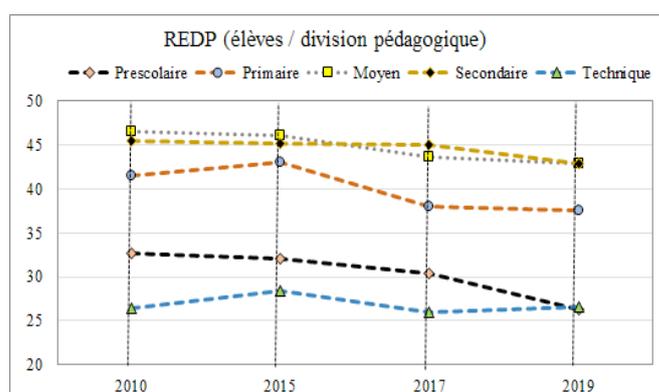
Graphique 4.8: REE et REDP par niveau d'études, 2018-19 dans le public



Graphique 4.9: REDP par niveau d'études, 2018-19 dans le public et le privé



Graphique 4.10: REDP par niveau d'études, 2010-2019 dans le public et le privé consolidés



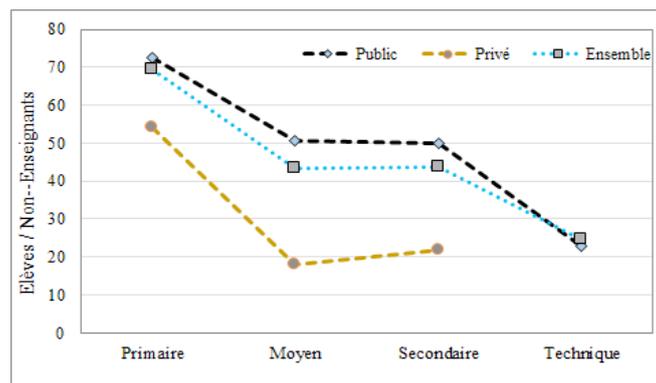
Si on admet par convention qu'un nombre plus faible d'élèves/division pédagogique renvoie à de meilleures conditions d'études, cela suggère que celles-ci sont plus favorables dans le privé que dans le public, comme illustré dans le graphique 4.9. Au primaire, la différence est notable avec

des chiffres de 38,9 dans le public et de 30,6 dans le privé ; elle est plus intense au moyen (respectivement 44,3 et 33), et plus encore au secondaire (chiffres respectifs de 42,9 et de 27,5).

Pour ce qui est des évolutions dans le temps, le graphique 4.10 souligne de prime abord une tendance à la stabilité de la situation prévalant aux différents niveaux d'études sur la période, mais c'est plutôt une certaine amélioration tendancielle qui prévaut. Ainsi, la valeur numérique du nombre d'élèves/division pédagogique diminue-t-elle de 32,7 en 2010 à 26,3 en 2019 au préscolaire, tandis que cette même statistique baisse de 41,5 à 37,5 dans le primaire sur la même période, de 46,5 à 42,9 au cycle moyen, et de 45,5 à 42,9 au secondaire. Dans l'ETFP, c'est plutôt la stabilité qui est constatée, mais elle se situe à une valeur numériquement sensiblement plus faible (26,5 élèves/division pédagogique).

Il convient de noter que si l'encadrement des élèves concerne en premier lieu les enseignants, il concerne aussi **les non-enseignants** qui sont importants pour le fonctionnement des établissements. Ces personnels exercent des activités diverses, de nature administrative ou de service, qui facilitent le fonctionnement des services. Le graphique 4.11, ci-après, propose les chiffres du rapport du nombre des élèves et des non-enseignants aux principaux niveaux d'études, selon le statut (public/privé) de l'établissement, pour l'année scolaire 2018-19.

Graphique 4.11: Élèves/non-enseignant selon le niveau d'études et le statut de l'établissement, 2018-19



Au sein des établissements publics, on observe en premier lieu que les personnels non-enseignants sont utilisés de façon plus intense dans le moyen et le secondaire général (50 élèves en moyenne par personnel non-enseignant) que dans le primaire (70 élèves/non-enseignant) ; sachant qu'à l'intérieur du secondaire, avec un chiffre de 25 élèves/non-enseignants, le technique/professionnel utilise davantage de ces types de personnels que le général en raison du type des formations qu'il offre. En second lieu, on identifie que les établissements privés recourent davantage à des non-enseignants par référence à leurs homologues publics au même niveau d'études (2 fois plus au moyen et au secondaire).

Les conditions d'encadrement des élèves sont certes intéressantes à connaître, mais il est surtout important de pouvoir justifier des informations objectives utiles pour la politique éducative qui aille **au-delà des opinions subjectives spontanées**. Deux arguments sont alors classiquement pris en considération. Le premier est qu'il importe de remplacer les opinions par des faits empiriquement avérés ; le second est i) que, dans une perspective de politique éducative, tous les facteurs doivent être considérés ensemble, et que ii) l'efficience doit remplacer l'efficacité au sein d'arbitrages à faire dans un contexte de ressources financières forcément limitées. Dans cette perspective, les jugements doivent être réalisés sur la base i) des impacts des divers

facteurs, dont ceux relatifs à l'encadrement des élèves, sur les apprentissages et ii) des coûts associés à chacun de ces facteurs. Ces aspects seront abordés plus avant dans ce chapitre.

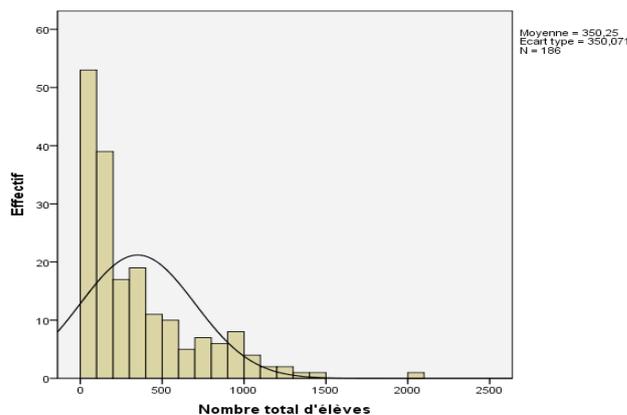
Pour le moment, et de façon certes plus limitée, il est tout de même intéressant de rappeler les chiffres de l'encadrement quantitatif des élèves dans le système éducatif djiboutien dans un cadre de **comparaison internationale**. L'Institut Statistique de l'Unesco publie chaque année des données sur l'encadrement des élèves dans les différents pays du monde, sachant que la statistique retenue par l'ISU est le rapport du nombre des élèves et des enseignants. Les graphiques 3.8, au chapitre précédent, proposent les éléments pour identifier la situation de Djibouti sur ce plan aux différents niveaux d'études dans de nombreux pays du monde. Ces informations montrent que le rapport élèves-enseignants a une valeur numérique très proche de ce qui est estimé en moyenne dans des pays de même niveau de PIB/habitant que Djibouti au préscolaire et au primaire. Au secondaire, la différence entre la valeur constatée dans le pays (21,1) et sa référence comparative (18,5) n'est pas importante, mais le chiffre de l'encadrement est tout de même plutôt moins favorable. Les écarts entre la situation du pays et sa référence comparative sont d'une ampleur sensiblement plus grande, avec des conditions d'enseignement moins favorables à Djibouti, tant au cycle moyen (chiffre de 33,2 constaté à Djibouti contre une référence comparative internationale de 20,5), que dans le supérieur (chiffres respectifs de 33,1 et de 19). Il est intéressant de noter que le chiffre de l'encadrement quantitatif n'est spécialement pas favorable pour le cycle moyen, niveau d'études identifié par ailleurs au chapitre 2 de ce rapport comme constituant un «maillon faible» du système.

Au total et sur base de comparaisons internationales, les dotations quantitatives en personnels enseignants apparaissent globalement correctes à Djibouti, si ce n'est un déficit au niveau de l'enseignement moyen et de l'enseignement supérieur.

4.2.3.2.2. Disparités entre écoles dans l'encadrement quantitatif et modes de groupement des élèves du primaire

Examinons, en premier lieu, certains aspects de la diversité qui existe entre les établissements primaires du pays. Un premier aspect concerne le nombre des élèves qu'ils scolarisent. L'histogramme ci-après (graphique 4.12) illustre cette variabilité entre les établissements. Avec un effectif moyen de 350 élèves, les écoles primaires de Djibouti sont de taille relativement grande. Mais avec 28,5 % des écoles qui ont moins de 100 élèves et 30 % qui en comptent entre 100 et 300 élèves il existe de nombreux petits établissements (surtout ruraux) ; en outre, 17 % des écoles ont entre 300 et 500 élèves et 24 % plus de 500 (6 % plus de 1000). 56,5 % des écoles ont une localisation urbaine contre 43,5 % en milieu rural. Le nombre moyen d'élèves dans les écoles urbaines est de 527 élèves, de 120 élèves pour les écoles rurales. Par ailleurs, les écoles publiques ont la taille moyenne la plus grande (381 élèves), contre 234 et 223 respectivement dans les écoles privées francophones et arabophones.

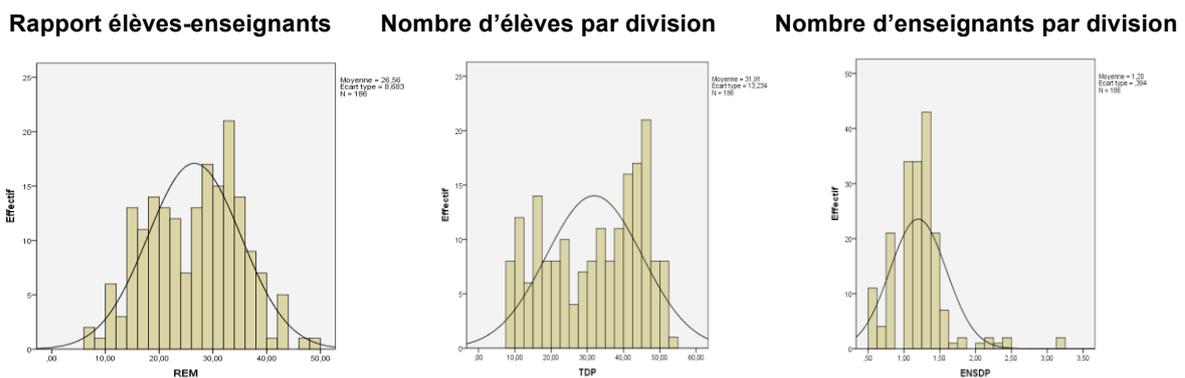
Graphique 4.12: Distribution de la taille des écoles primaires à Djibouti



Les établissements d’enseignement primaire se distinguent aussi selon le nombre de leurs personnels, tant enseignants que non-enseignants. Pour les enseignants, le nombre moyen par établissement est de 12 ; il est de 7 pour les différentes catégories de non-enseignants.

Cependant, on estime généralement que si le rapport élèves-enseignants a surtout une importance i) de nature financière et ii) de nature de la programmation du système (notamment pour les recrutements), c’est plutôt la taille moyenne des divisions pédagogiques qui importe pour ce qui est de la qualité des services éducatifs offerts. La moyenne de cette statistique au niveau écoles est estimée à 34. La mise en relation de la taille des divisions pédagogiques et du rapport élèves-maîtres conduit à estimer qu’il y a, en moyenne, un équivalent de 1,2 enseignant par division pédagogique. Mais au-delà des moyennes, il y a une variabilité très forte entre les établissements, comme en attestent les graphiques 4.13 ci-après.

Graphique 4.13: Distribution des établissements selon les élèves/enseignant et /division



- La distribution de la variable REM (rapport entre le nombre d’élèves et d’enseignants) varie d’environ 10 à un peu plus de 40 (sans les cas extrêmes), c’est-à-dire du simple au quadruple selon les établissements, pour une moyenne de l’échantillon qui se situe à 27. Des écarts se font aussi jour, en moyenne, entre les différentes écoles selon leur statut. Ainsi, pour ce qui concerne le REM, les chiffres les plus bas sont pour les écoles privées arabophones (20), suivies des écoles privées francophones (22), alors que les écoles publiques ont le chiffre le plus élevé (28).

- La taille moyenne des divisions pédagogiques dans un établissement est une variable à priori plus importante pour caractériser les conditions d'enseignement, car cela peut avoir une incidence plus directe sur les apprentissages. On identifie aussi pour ce facteur une très large variabilité. Alors que, sur base école, la moyenne de l'ensemble de l'échantillon est de 32, on constate une plage de 10 à 50 élèves. Des écarts existent aussi entre types d'écoles, avec un chiffre de 27 dans les écoles privées francophones, de 32 dans les écoles publiques et de 35 dans les écoles privées arabophones.
- Le rapport entre le nombre des enseignants et celui des divisions pédagogiques est important à considérer en ce qu'il permet d'assurer le passage entre i) le rapport élèves-enseignants (ce que l'on paie) et ii) la taille moyenne des divisions (ce qu'on offre aux élèves au titre des conditions d'enseignement). Dans une perspective d'évaluation du système, le nombre d'enseignants par division pédagogique est aussi important à considérer car il permet de mettre en lumière l'intensité dans l'utilisation des enseignants et de générer des éléments utiles pour évaluer des aspects spécifiques de la performance gestionnaire du système.

Au-delà de la valeur moyenne (1,2), on mesure que le nombre d'enseignants par division pédagogique varie sur une plage qui s'étend de 0,5 à 3,2 sur l'ensemble des 186 écoles du pays. Mais la valeur moyenne de cette statistique est respectivement de 1,1 dans les écoles publiques, de 1,2 dans les écoles privées francophones et de 1,9 dans les écoles privées arabophones. Ces différences substantielles renvoient surtout à la nature des enseignants utilisés avec l'utilisation parfois à temps partiels d'enseignants, qui ont par ailleurs déjà un emploi dans le public.

- On identifie aussi des variétés dans les modalités de groupement des élèves : le principe de double flux (les élèves viennent soit le matin pour 5h30 de cours, soit l'après-midi, pour 4h30 de cours, en semaines alternées) est retenu pour 103 des 186 écoles du pays (55,4 %). Sur ces 103 écoles, 80 d'entre elles (43 % des écoles) regroupent tous leurs élèves selon cette modalité et 23 (soit 12 %) recourent au regroupement d'une partie de leurs effectifs élèves en simple flux (les élèves viennent à l'école le matin pour 5h30 de cours). Pour un tiers des écoles, la scolarisation utilise la modalité dite du temps plein (les élèves viennent à l'école 4 heures le matin, et y retournent 2 heures l'après-midi). Par ailleurs, on trouve 23 écoles (12 %) dont les élèves sont regroupés en cours multiples. Le tableau 4.9, qui suit, présente comment ces modalités se répartissent selon le statut de l'école.

Tableau 4.9: Modalités des groupements des élèves selon le statut de l'école (nombre d'écoles)

	Double flux	Simple flux	Temps plein	Cours multiples
Public	46	21	57	23
Privé francophone	20	0	2	0
Privé arabophone	14	2	0	0
Horaire moyen/semaine	25h	27h30	30h	-

A priori, il paraît en premier lieu légitime de considérer qu'un temps scolaire plus long pourrait être favorable aux acquisitions des élèves. Sur cette base, avec ses 30 heures de cours hebdomadaire, la formule du temps plein, bien que peu apprécié des familles pour des raisons pratiques, pourrait être, toutes choses par ailleurs, la plus porteuse de résultats. Viendrait ensuite, le simple flux qui n'offre que 27h30 de cours/semaine aux élèves ; le double flux viendrait en dernier, dans la mesure où le temps théorique d'exposition des élèves n'est que 25 heures/semaine (une perte de 16 % de temps par rapport au temps plein). Une façon alternative de voir ces questions consiste à considérer un volume annuel de 900 heures d'enseignement comme référence «normative» souhaitable (cadre analytique de l'initiative *Fast-Track* faisant

suite au Forum de Dakar de 2000). On mesure alors, sur une base hypothétique de 32 semaines d'enseignement sur l'année, que les trois formules offriraient respectivement 960 heures annuelles pour le temps plein, 880 heures pour le simple flux et 800 heures pour le double flux, seule formule à être clairement en dessous des 900 heures de référence.

Outre le volume horaire, le mode de groupement des élèves en cours simples ou multiples est aussi susceptible d'avoir une incidence sur les résultats d'apprentissage. Un argument, plutôt majoritaire, est que la formule du cours multiple pourrait être moins favorable que la formule en cours simple, au motif qu'un élève a l'attention totale de son enseignant dans le cours simple, alors que cette attention est distribuée sur les divers cours des élèves de sa classe en situation de cours multiples. Cet argument peut en fait être retourné pour souligner que dans les classes à cours multiples *bien gérées*, les élèves sont plus exposés à des exercices d'application que dans les classes à cours simple et que ce travail de l'élève au sein de la diversité de ses activités peut être un facteur très positif de ses apprentissages. L'expérience suggère que la notion de *classe à cours multiple bien gérée* constitue un aspect assez crucial et que si on peut retenir que ce n'est pas anodin pour un élève d'être scolarisé dans une classe à cours multiples, il serait utile de disposer d'informations empiriques sur son impact dans le contexte djiboutien.

En croisant les circonstances «temporelles» du groupement des élèves et celles qui caractérisent l'homogénéité/diversité du niveau scolaire formel des élèves au sein de la classe, cinq catégories, inégalement représentées, ont été considérées. L'idée est de construire des cas bien identifiés pour être en situation de tester l'impact des conditions de scolarisation dans l'école. La première catégorie est celle des écoles fonctionnant de façon complète en double flux ; la deuxième, de façon complète en simple flux. La troisième catégorie cible les écoles qui fonctionnent de façon complète selon la formule à temps plein et qui ont recours à l'organisation en cours simple, alors que la quatrième concerne les écoles qui fonctionnent aussi à temps plein mais qui utilisent de façon complète le cours multiple. Enfin, une cinquième catégorie regroupe les écoles qui sont dans des situations mixtes au regard de ces critères.

4.2.3.2.3. Disparités des allocations qualitatives en enseignants aux écoles primaires

Parmi les données disponibles, quatre caractéristiques des enseignants sont disponibles, à savoir : i) leur statut formel, en distinguant les professeurs fonctionnaires et les remplaçants, ii) leur genre, iii) leurs grades qui distinguent les instituteurs adjoints (IA) et les instituteurs (I) et iv) leur diplôme (brevet, BAC, BAC+2/3, etc.). De façon consolidée pour tous les établissements primaires du pays, on compte que 83 % d'enseignants sont fonctionnaires, que 79 % sont des hommes et que 68 % sont des instituteurs et 13 % sont des instituteurs adjoints.

Cela dit, ces chiffres sont des moyennes pour l'ensemble des écoles du pays, quel que soit leur statut. Des différences existent entre écoles publiques et privées. En effet, pour ce qui est du statut administratif des enseignants, toutes les écoles publiques emploient des enseignants fonctionnaires, contrairement aux écoles privées où leur proportion n'est que de 14 % dans le privé francophone et de 19 % dans le privé arabophone. Les femmes sont beaucoup plus présentes dans le privé francophone (55 %) et arabophone (32 %) ; elles ne représentent que 15 % des enseignants du public. Les instituteurs sont plus nombreux dans le public (80 %) et très peu dans le privé, respectivement 12 et 19 % dans le privé francophone et arabophone.

Concernant le niveau de diplôme, on considère trois catégories de base, à savoir i) les titulaires du brevet d'enseignement fondamental (BEF), ii) les titulaires d'un Bac, et iii) ceux qui ont eu deux années ou trois années d'études supérieures. A ces trois catégories, s'ajoutent les cas où l'information n'a pas été documentée dans le questionnaire des écoles. La distribution de ces variables montre qu'au total, 24 % des enseignants du primaire à Djibouti ont le BEF comme niveau d'études, 30 % ont le niveau bac et 19 % ont un niveau supérieur au bac ; pour 27 % des cas, le niveau du diplôme n'est pas connu.

On peut noter que la répartition du niveau de diplôme varie sensiblement selon le statut de l'école. Ainsi, alors que les écoles privées arabophones ont 75 % de leurs enseignants avec le meilleur niveau de diplôme, ce n'est le cas que de 36 % dans les écoles privées francophones et de 10 % dans le public. La plus faible catégorie de diplôme représente environ 25 % dans les écoles publiques et privées arabophones, 18 % dans le privé francophone. Le tableau 4.10, ci-après, donne la répartition des enseignants selon le diplôme et le statut de l'école.

Tableau 4.10: Répartition des enseignants selon le niveau de diplôme par statut de l'école

Statut	Faible diplôme (BEF)	Diplôme intermédiaire (Bac)	Diplôme élevé (> bac)	Diplôme inconnu
Public	25,0 %	31,8 %	10,1 %	33,1 %
Privé francophone	18,2 %	40,9 %	36,4 %	4,5%
Privé arabophone	25,0 %	0,0 %	75,0 %	0,0 %
Total	24,2 %	30,1 %	18,8 %	26,9 %

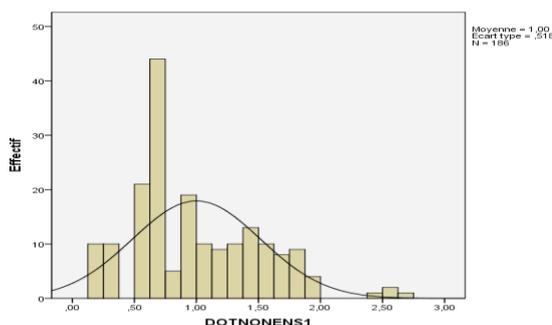
4.2.3.2.4. Diversité de dotations des écoles primaires en personnels non-enseignants

Sous l'appellation générique de personnels non-enseignants, on trouve un certain nombre de fonctions bien différenciées, avec i) un groupe de personnels dont la fonction est assez directement liée au fonctionnement pédagogique de l'établissement (notamment le chef d'établissement et ses adjoints), et ii) un groupe de personnels qui ont des fonctions d'appui plus spécifiques (entretien, gardiennage, mais aussi le cas échéant personnels pour la cantine).

On s'attend bien sûr à ce que le nombre des non-enseignants d'une école primaire augmente de façon générale avec le nombre des élèves qui y sont inscrits. C'est effectivement ce qui est constaté, mais avec des aléas assez notables par rapport à cette tendance globale. Ces différences entre ce qui serait attendu en moyenne sur la base du nombre d'élèves et la réalité permet d'identifier pour chaque établissement un indicateur (DOTNONENS1) de sur ou sous dotation de chaque école sur ce plan. Une valeur de 1 identifie que l'établissement est doté de manière moyenne eu égard au nombre de ses élèves ; une valeur inférieure (supérieure) à 1, signale une situation de sous dotation (de sur dotation) relative en personnels non-enseignants.

La moyenne de cette statistique est de 1, la distribution entre établissements manifeste des différenciations d'ampleur notable entre les écoles primaires du pays. Cette statistique varie en effet sur un intervalle allant de moins de 0,5 à plus de 2, comme cela est illustré dans le graphique 4.14, ci-après. Ces observations manifestent l'existence de disparités d'intensité forte entre établissements quant au nombre de leurs personnels non-enseignants.

Graphique 4.14: Distribution de la dotation des établissements en personnels non-enseignants



4.2.3.2.5. Infrastructures et équipements des établissements primaires

En premier lieu, il y a des aspects homogènes et favorables dans la grande majorité des écoles. Il s'agit notamment de la nature de l'infrastructure. En effet, 78 % des écoles sont en dur, même si, par complémentarité, 22 % sont construites en matériaux moins durables. Au sein des items recensés dans l'enquête annuelle du MENFOP auprès des établissements, trois éléments font des différences assez marquées. Il s'agit des latrines et de la disponibilité en eau et en électricité.

Concernant les latrines, l'information brute concerne leur nombre dans l'école, mais il est pertinent de rapporter ce nombre à celui des élèves compte tenu de la grande variabilité de la taille des écoles. Les informations indiquent que cinq établissements (sur les 186) du public, n'ont aucune latrine en 2019. Par ailleurs, en mettant en regard le nombre d'élèves dans l'établissement et celui des latrines fonctionnelles, une grande proportion d'écoles n'en a en fait que très peu. En effet, on ne compte que 26 % des écoles qui ont une latrine pour moins de 25 élèves, alors que 18 % des écoles ont une latrine pour un nombre d'élèves compris entre 25 et 40. Pour 55 % des établissements, la situation sur ce plan est plus difficile ; on compte ainsi que dans 16 % des établissements, le nombre d'élèves par latrine est supérieur à 100.

On a donc clairement tendance à conclure que, bien que les situations locales soient assez variables sur ce plan, il existe tout de même un certain problème de latrines dans les écoles primaires à Djibouti. Ce problème existe certes dans les écoles privées (tableau 4.11), mais il est aussi très notable dans les écoles publiques, notamment pour celles de taille assez grande localisées en milieu urbain.

Tableau 4.11: Nombre d'élèves par latrine selon le type d'école primaire et le milieu

	Nombre d'établissements				
	Public	Privé francophone	Privé arabophone	Rural	Urbain
Nombre d'élèves / latrine					
Moins de 25	41 (28 %)	5 (23 %)	3 (19 %)	40 (49 %)	9 (9 %)
Entre 25 et 40	57 (39 %)	5 (23 %)	3 (19 %)	18 (22 %)	14 (13 %)
Entre 40 et 100	26 (18 %)	7 (32 %)	8 (50 %)	21 (26 %)	53 (51 %)
Plus de 100	24 (16 %)	5 (23 %)	2 (13 %)	2 (3 %)	29 (28 %)
Total	148	22	16	81	105

Concernant maintenant la disponibilité en eau et en électricité dans les écoles, le tableau 4.12 propose les informations disponibles.

Tableau 4.12: Disponibilité ou non de l'eau et de l'électricité selon le type d'école primaire

	Eau		Électricité	
	Pas d'eau	Eau courante	Pas d'électricité	Réseau
Public	14,9 %	49,3 %	21,6 %	53,4 %
Privé francophone	0 %	100 %	0 %	100 %
Privé arabophone	0 %	100 %	0 %	100 %
Urbain	2,9 %	93,3 %	0 %	99 %
Rural	23,5 %	16 %	39,5 %	16 %

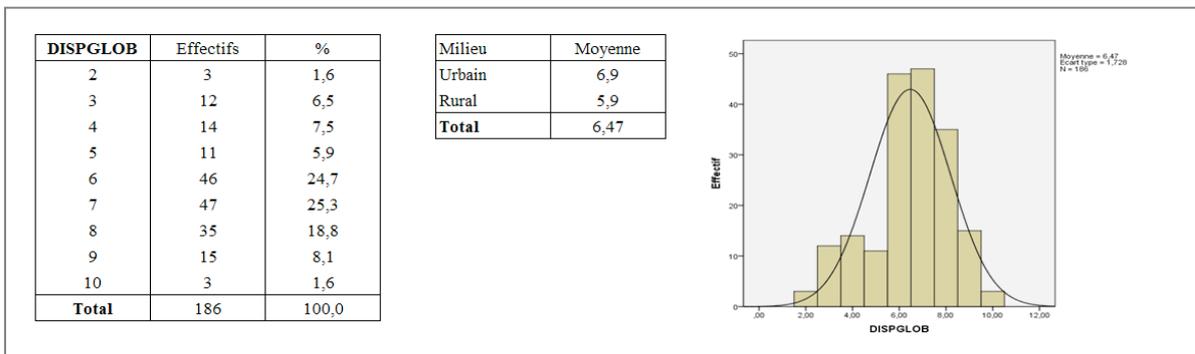
Concernant la disponibilité de l'eau à l'école (point d'eau/eau courante), près des deux tiers (60 %) des écoles de Djibouti sont alimentées en eau courante, 10 % d'entre elles s'alimentent par puits ou forage, 8 % disposent d'un réservoir et 12 % ne disposent d'aucun point d'eau. Pour

ce qui est de la disponibilité de l'électricité, les deux tiers des écoles (63 %) sont raccordés au réseau électrique, tandis que 17 % sont sans électricité. Cependant, 20 % des écoles s'alimentent par l'énergie solaire ou par groupe électrogène. Il ressort du tableau que le risque de n'avoir pas d'eau ou pas d'électricité est plus fort en milieu rural qu'en milieu urbain, et que les structures privées sont mieux équipées que celles du public, la quasi-totalité des écoles privées disposant de l'eau courante et du réseau d'alimentation en électricité. Au total, les écoles publiques (notamment en milieu rural) apparaissent moins loties sur ce plan : seule la moitié dispose de l'eau courante et du raccordement au réseau électrique.

Pour ce qui est de l'existence d'une cantine au sein des écoles du pays, un peu plus de la moitié des écoles (53 %) en sont dotées ; mais c'est le cas de la majorité (99 %) des écoles rurales contre seulement 17 % des écoles urbaines. Les analyses des données sur les écoles primaires de Djibouti ont montré aussi que l'existence d'une cantine scolaire est une caractéristique des écoles publiques ; en effet, 64 % parmi ces écoles en sont équipées, contre 12,5 % dans les écoles privées arabophones et 4,5 % dans les écoles privées francophones.

Sur la base de ces caractéristiques (latrines fonctionnelles, existence d'un point d'eau/eau courante, électricité et cantine pour les élèves) qui se révèlent faire des différences entre écoles, un indicateur synthétique a été construit ; sa valeur s'échelonne de 2 (pour les écoles faiblement dotées sur les quatre points) à 10 (pour celles qui seraient favorisées sur chacun d'entre eux). Cet indicateur synthétique (DISPGLOB) manifeste une large variabilité entre les écoles, comme cela est visible dans le tableau 4.13, et dans le graphique 4.15 qui en propose une illustration.

Tableau 4.13: Indice synthétique de disponibilité d'équipements



On notera une distribution de type plus ou moins normale (sens statistique) de l'indicateur synthétique entre les différents établissements, mais aussi une variabilité assez forte entre les écoles. On mesure, en outre, que si cet indice est en moyenne plus favorable en milieu urbain, la différence est toutefois assez limitée avec le milieu rural.

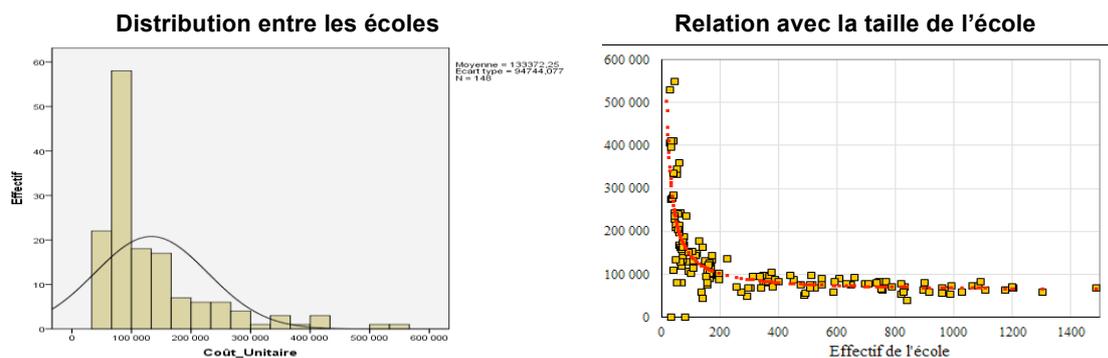
4.2.3.2.6. Ressources monétaires pour le fonctionnement des écoles publiques

Sur ce point, qui d'une certaine façon permet de consolider l'ensemble des disparités entre écoles, nous ciblerons les écoles publiques, dans la mesure où nous n'avons pas pu disposer d'informations directes sur les écoles privées. Au niveau global, pour les 148 écoles primaires publiques considérées (56 427 élèves en 2018-19), on compte 1 785 enseignants et 847 personnels non-enseignants, ces derniers se répartissent en 305 personnes exerçant une fonction de type pédagogique (directeur d'école, adjoint et bibliothécaire) et 542 exerçant d'autres fonctions à un niveau plus subalterne (cuisinier, gardien, agent de nettoyage).

En affectant à chaque personne employée la valeur moyenne de la rémunération de sa catégorie, on a obtenu au niveau des écoles (chapitre 3) une masse salariale globale de 4,551 milliards de Francs djiboutiens, dont 3,811 milliards pour les enseignants et 741 millions FD pour les non-enseignants, cette masse salariale globale représentant 96 % des dépenses courantes engagées au niveau des écoles primaires. La valeur élevée de ce dernier chiffre nous a incités à nous limiter aux dépenses salariales pour évaluer les disparités entre les écoles dans le système public djiboutien. En procédant pour les écoles comme cela été fait pour le niveau national, on peut estimer le coût unitaire salarial pour chacune des écoles primaires publiques du pays.

La valeur moyenne du coût unitaire salarial estimé pour chaque école est de 133 330 FD, un chiffre plus élevé que celui obtenu au niveau national, car il donne une importance égale à toutes les écoles indépendamment de leur taille. Mais ce qui nous importe ici, ce n'est pas la perspective moyenne nationale, mais la disparité entre les écoles. Celle-ci se révèle très importante, puisqu'on identifie d'un côté 13 établissements pour lesquels le coût unitaire de fonctionnement est inférieur à 60 000 FD et d'un autre, 14 établissements pour lesquels cette statistique dépasse les 250 000 FD. Le graphique 4.16, ci-après, illustre, dans sa partie gauche cette variabilité du coût unitaire salarial des écoles primaires publiques du pays.

Graphique 4.16: Distribution du coût unitaire dans les écoles primaires publiques



On pourrait certes en appeler aux aléas inter-écoles dans les allocations de personnels aux écoles (qui existent un peu et seront examinés plus loin) ; mais il est plus pertinent d'en appeler ici à la littérature économique sur l'analyse des coûts de scolarisation⁶⁵, avec la prise en compte de structures d'économies d'échelle dans la production scolaire⁶⁶. Le graphique 4.16, dans sa partie droite, illustre bien comment fonctionne le mécanisme d'économie d'échelle avec une structure de baisse du coût unitaire lorsqu'on considère des écoles de plus grande taille (courbe rouge en pointillés, de nature hyperbolique). Et il apparaît clairement i) un coût très élevé dans les écoles de très petite taille (340 000 FD dans une école de 30 élèves), ii) une baisse très rapide alors que les effectifs d'élèves augmentent (144 000 FD dans une école de 100 élèves et 102 000 FD dans une école de 200 élèves), et iii) une diminution progressive et d'intensité limitée plus ou moins au-delà de 200 élèves (77 000 FD pour une école de 500 élèves et 68 000 FD pour une école de 1 000 élèves).

Si on fixe conventionnellement à environ 150 l'effectif de l'école en dessous duquel les coûts unitaires sont «élevés», on trouve que 59 écoles sont dans cette situation (toutes situées hors

⁶⁵ Voir par exemple le chapitre 3 «Analyzing Costs in Education» de l'ouvrage d'A. Mingat, J.P. Tan et S. Sosale : Tools For Education Policy Analysis, Banque Mondiale, Washington, 2003.

⁶⁶ Elles proviennent de l'existence d'une composante fixe dans les coûts qui tient au fait qu'un minimum de personnels est nécessaire dès lors qu'une école existe. Sur cette base, davantage d'élève impliquent plus de moyens, mais avec une baisse des coûts unitaires au fur et à mesure que les coûts fixes se diluent dans l'ensemble.

Djibouti-ville et pour une bonne part en milieu rural) ; mais ces écoles ensemble ne comptent que 3 900 élèves (soit environ 7 % des élèves scolarisés en primaire). On estime que le *surcoût* pour assurer l'accès à l'école, dans ces zones souvent difficiles et dont les populations sont de milieu plutôt modeste, représente environ 268 millions de FD, ou environ 7 % de la masse salariale globale du primaire public. Un montant sans doute autant nécessaire que supportable.

4.2.4. Identification des facteurs qui ont une incidence sur les apprentissages au primaire

4.2.4.1. Perspective analytique et globale

Avant d'examiner les résultats de l'analyse statistique conduite et d'identifier les impacts spécifiques des différentes variables considérées, il est utile d'en proposer préalablement un cadrage global. Un premier point, établi plus avant dans ce chapitre, est que si la variabilité individuelle des scores OTI est relativement forte, les différenciations brutes entre écoles de ce score ont aussi un poids substantiel puisqu'il est estimé qu'elle compte pour environ 35 % de la variance des scores individuels.

Pour reprendre la structure analytique retenue, cette variabilité inter-écoles peut, elle-même, résulter du fait i) que les élèves des différentes écoles n'ont pas les mêmes caractéristiques personnelles et sociales et ii) que ces élèves ont aussi été scolarisés dans des écoles qui peuvent être plus ou moins performantes pour leur impartir les connaissances identifiées dans les programmes d'enseignement. Rappelons aussi que la structure analytique suivie ici part de l'idée que cette performance des écoles peut, à son tour, tenir d'une part aux ressources et aux modes d'organisation formels mis en œuvre dans l'école et, d'autre part, aux pratiques et comportements des acteurs de chaque école pour transformer, au niveau local, les conditions d'enseignement en résultats tangibles d'apprentissages chez les élèves qui leur ont été confiés.

On est maintenant équipé au plan des informations statistiques (et ce même si leur définition conceptuelle et leur précision sont sans doute imparfaites) pour analyser la variabilité de la moyenne des écoles au OTI. Le tableau 4.14, ci-après, en propose un cadrage global préalable.

Tableau 4.14: Part de variance du score OTI dans les écoles publiques selon les caractéristiques des élèves et des modes d'organisation des écoles

Spécification	Caractéristiques des élèves (a)	Caractéristiques formelles des écoles (b)	Caractéristiques des élèves et des écoles (c)
R ² de la spécification (%)	24,1 %	28,1 %	40,4 %

Ces chiffres montrent d'abord (sans surprise) que tant i) les caractéristiques du public d'élèves que ii) les ressources mobilisées et les modes d'organisation mis en place au niveau des écoles exercent une incidence substantielle sur le niveau moyen d'apprentissage constaté dans les différentes écoles primaires publiques du pays. Pris séparément, les caractéristiques du public des élèves comptent pour 24,1 % de la variance du score moyen inter-écoles, alors que les caractéristiques des moyens formels mobilisés comptent pour leur part pour 28,1 %. Considérés ensemble, ces deux groupes de variables permettent de rendre compte de 40,4 % de la variance du score moyen des élèves entre les différentes écoles primaires⁶⁷.

On peut alors décomposer la variance du score moyen des écoles en trois termes : i) un effet spécifique tenant aux caractéristiques du public d'élèves, qui compte pour 12,3 %, ii) un score spécifique qui tient aux caractéristiques de l'école et qui compte pour 16,3 %, et iii) et un effet de

⁶⁷ Le fait que l'impact consolidé des caractéristiques des élèves et des moyens (40,4 %) dépasse la somme des impacts particuliers de ces deux groupes de variables, identifie l'existence d'une structure de covariance entre eux.

covariance, attaché à leur incidence jointe, qui compte pour 11,8 % de la variance du score moyen des écoles publiques du pays. Au-delà de cette décomposition de nature purement statistique, on pourrait évidemment être tenté de suggérer i) que, les élèves existant avant l'école, leurs caractéristiques comptent pour 24,1 % de la variance et ii) que le contexte dans lequel ils sont scolarisés fait des différences additionnelles à hauteur de 16,3 % de la variance.

4.2.4.2. Incidences des ressources et modes d'organisation sur la performance des écoles

Ayant examiné le poids respectif des deux grandes catégories de variables pour rendre compte de la variabilité du score moyen des différentes écoles primaires aux OTI, on peut maintenant chercher à identifier le poids effectif des différents aspects des caractéristiques sociales et géographiques des élèves, d'une part, et des différents aspects des ressources et des modes d'organisation des services éducatifs au niveau local d'autre part.

Rappelons que pour la plupart des aspects du fonctionnement des services qui sont documentés dans la base des données collectées par le MENFOP, la variabilité entre les différentes écoles est relativement forte. Cette diversité peut sans doute être considérée comme un problème dans la perspective de la gestion d'un système national et surtout de la volonté d'offrir des conditions d'enseignement aussi homogènes que possible à tous les élèves. Notons qu'elle constitue cependant une «opportunité favorable» pour évaluer les impacts recherchés sur des bases positives, dans l'examen des relations existant entre la variabilité des différentes conditions d'enseignement dans le cycle primaire et celle des *résultats* identifiés par ailleurs chez les élèves dans les écoles qu'ils fréquentent. Pour cela, des estimations numériques ont été réalisées, leurs résultats sont synthétisés dans le tableau 4.15, ci-après.

Le tableau 4.15 ci-après propose 6 modèles, ceux notés (1-3) pour les écoles primaires publiques, et ceux notés (4-6) pour l'ensemble des écoles primaires du pays (à l'exception des écoles privées arabophones qui ne passent pas les OTI). Dans chacun de ces deux groupes, le premier modèle prend les seules variables de l'élève, le second, les variables qui caractérisent les conditions d'enseignant et le troisième, les deux catégories de variables.

* Une première chose très globale qui ressort de façon forte est la différence entre les écoles primaires publiques et privées francophones, sachant qu'un élément de référence est qu'on sait (tableau 4.5, supra) que l'écart brut dans le score moyen des élèves entre les écoles publiques et les écoles privées est de 1,46 point.

- Le modèle 4 (tableau 4.15) nous apprend que, si on contrôle les caractéristiques des élèves (dont l'âge, la résidence régionale et le niveau de richesse), on trouve une différence résiduelle de 0,8 point. Ceci signifie d'une part qu'environ 0,7 point des 1,46 points initiaux tient au fait que le public des écoles privées est en moyenne socialement plus favorisé que celui des écoles publiques et que, de façon générale, des élèves de milieu social plus favorisé ont de meilleurs acquis scolaires. Mais cela signifie aussi que des élèves de caractéristiques sociales comparables ont tout de même des niveaux d'apprentissages en moyenne significativement meilleurs (0,8 point) lorsqu'ils sont scolarisés dans le privé francophone que dans le public.
- Ce que nous apprend alors de façon complémentaire le modèle 6, c'est que lorsqu'on contrôle, outre les caractéristiques des élèves, également les conditions d'enseignement, le différentiel net public-privé est réduit à 0,3 point, sachant qu'il n'est alors plus statistiquement significatif. Ce résultat révèle de façon jointe que les écoles privées offrent des conditions d'enseignement en moyenne meilleures que celles prévalant dans les écoles publiques.

Ces résultats empiriques concernant les écoles privées nous en disent donc beaucoup en fait sur les écoles publiques ; on notera par ailleurs que la prise en compte du statut de l'établissement conduit à faire passer de 40 % à 54 % la valeur du R^2 entre les modèles 3 et 6, ce qui renforce l'argument de la différence forte entre les deux secteurs scolaires.

Tableau 4.15: Impact des modes d'organisation au cycle primaire et des caractéristiques sociales des élèves sur la performance des écoles aux OTI

	Écoles publiques			Écoles publiques et privées		
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6
Nombre d'observations	126			145		
Constante	7,904 ***	4,732 ***	7,600 ***	7,837 ***	3,621 ***	6,749 ***
Milieu géographique (réf : rural)						
Urbain	0,094 (ns)		0,289 (ns)	0,028 (ns)		0,196 (ns)
Age à l'examen OTI	- 0,248 ***		- 0,283 ***	- 0,288 ***		- 0,297 ***
Régions (réf : autres régions)						
Djibouti ville, Ali Sabieh, Dikhil	0,413 ***		0,469 ***	0,438 ***		0,470 ***
Niveau de vie (réf : Q1, Q2 et Q3)						
Q45	0,410 **		0,239 (ns)	0,437 **		0,242 (ns)
Fonctionnement de l'école						
Nombre d'élèves total		1,33 E-4 (ns)	- 0,0011*		5,12 E-5 (ns)	- 0,0011(ns)
Nombre d'élèves total ²		1,06 E-7 (ns)	4,43 E-7 (ns)		- 6,11 E-8 (ns)	4,12 E-7 (ns)
Rapport élèves/maître (REM)		0,068 (ns)	0,0345 (ns)		0,104 **	0,102 **
Rapport élèves/enseignants ² (REM ²)		- 0011 (ns)	- 4,14 E-4 (ns)		- 0,0017 **	- 0,0014 **
Nombre d'élèves / latrine		-0,0028 (ns)	- 0,0036 (ns)		-0,0030 (ns)	- 0,0024 (ns)
Nombre d'élèves / latrine ²		2,11 E-6 (ns)	5,65 E-6 (ns)		2,44 E-6 (ns)	2,92 E-6 (ns)
Proportion d'enseignantes femmes		0,017 ***	0,015 ***		0,017 ***	0,014 ***
Dotation en non-enseignants		0,322 **	0,295 **		0,240 **	0,239 **
Proportion de redoublants		- 0,021***	- 0,014 *		- 0,022 **	- 0,016 **
Regroupement des élèves (réf : DF et SF)						
Divers		0,152 (ns)	0,312 *		0,169 (ns)	0,299 *
Temps plein et cours multiples		0,111 (ns)	0,333 (ns)		0,161 (ns)	0,447 *
Temps plein et cours simple		0,008 (ns)	0,244 (ns)		0,034 (ns)	0,252 (ns)
Statut de l'école (Réf : public)						
Privé francophone	-	-	-	0,802 ***	0,714 ***	0,334 (ns)
R ² (valeur brute) valeur ajustée	(0,241) 0,209	(0,281) 0,205	(0,404) 0,311	(0,437) 0,412	(0,464) 410	(0,544) 0,479

*** significatif à 1% d'erreur, ** à 5%, * à 10 %, ns : non significatif. ¹ DF : double flux, SF : simple flux

* Mais les informations les plus importantes offertes par les modélisations proposées dans le tableau 4.15 concernent l'impact des différents facteurs d'organisation des études sur le niveau de la performance scolaire des écoles⁶⁸. Pour cela, nous ciblons de façon principale le modèle 3 du tableau 4.16, dans la mesure où la politique éducative du pays concerne au premier chef, les écoles du secteur public (bien qu'il n'y ait en réalité que peu de différences réelles avec le modèle 6 qui concerne l'ensemble des écoles primaires publiques et privées du pays).

On sait que la taille de l'école est d'une certaine façon une variable particulière à Djibouti, dans la mesure où si on trouve un certain nombre d'écoles à effectif réduit (26 écoles ont moins de 100 élèves), on trouve aussi des écoles avec des effectifs très élevés (16 écoles ont plus de 900 élèves). Les résultats montrent que, toutes choses étant égales par ailleurs, être scolarisé dans une grande école ne constitue pas un facteur favorable pour l'obtention de bons résultats

⁶⁸ L'impact des caractéristiques des élèves ayant été abordé précédemment dans ce chapitre. Cela dit, on retrouve que les résultats aux OTI ne diffèrent significativement selon que l'école est urbaine ou rurale, et que les écoles de Djibouti ville, Ali Sabieh et Dikhil obtiennent une meilleure performance par rapport aux écoles des autres régions. Le niveau socio-économique du public d'élèves ne fait pas en lui-même de différence significative entre les écoles dans leur performance aux scores otI, et, plus les élèves sont âgés lorsqu'ils passent les OTI (ce qui renvoie à des difficultés dans la carrière scolaire en primaire), moins bon est en moyenne leur score à cette épreuve).

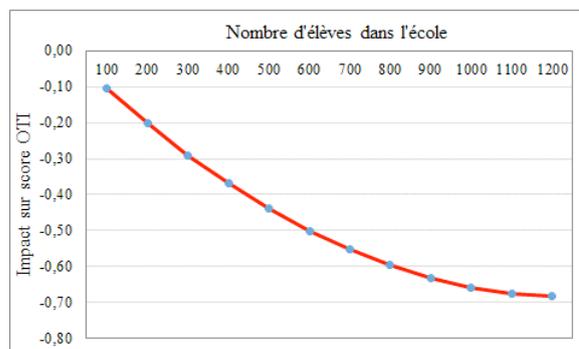
scolaires. Si l'impact linéaire est négatif et très significatif, on a également testé la possibilité d'un impact non linéaire, qui s'est révélée marginalement utile (la forme de l'impact n'est que faiblement de nature parabolique). Pour illustrer cet impact de façon sensible, il est intéressant de procéder par simulation numérique ; le tableau 4.16 en propose le résultat obtenu.

Tableau 4.16: Simulation de l'incidence nette de la taille moyenne des écoles primaires sur les résultats aux OTI

Impact sur le score OTI	Nombre d'élèves dans l'école											
	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1 000	1 100	1 200
	- 0,11	- 0,20	- 0,29	- 0,37	- 0,44	- 0,50	- 0,55	- 0,60	- 0,63	- 0,66	- 0,67	- 0,68

On mesure ainsi que, toutes choses étant égales par ailleurs, le différentiel de score moyen, entre une école de 100 élèves et une autre de 1 000, est de 0,55 point dans l'échelle des OTI, une amplitude très substantielle. Le graphique 4.17, ci-après, illustre visuellement cette relation.

Graphique 4.17: Pattern d'impact de la taille moyenne des écoles sur le score OTI



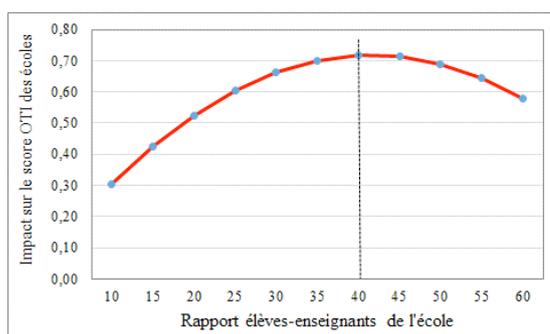
On observe que l'impact parabolique n'est perceptible qu'au-delà de 500/600 élèves, mais que l'impact global de la taille de l'école est, sans ambiguïté, clairement négatif. Cela renvoie à de probables difficultés dans la gestion, le suivi des services éducatifs dans les écoles de grande taille. L'estimation, faite par ailleurs, selon laquelle une disponibilité plus grande de personnels non-enseignants exerce un effet positif et substantiel sur les scores PTI, est sans doute à mettre en relation avec l'impact négatif de la taille de l'école. Davantage de ces personnels constitue un aspect positif pour les acquisitions des élèves. Mais cela ne suffit pas à compenser les difficultés rencontrées dans les écoles de grande taille. Des réflexions pourraient sans doute être engagées sur ce plan dans le cadre du nouveau plan sectoriel.

- Sur la base des résultats des écoles aux OTI, on identifie qu'une proportion plus forte d'enseignantes dans une école est associée à une performance moyenne meilleure des élèves ; l'impact est statistiquement bien significatif, mais l'ampleur reste relativement modeste. Cependant, la dimension qualitative des enseignants relative à leur diplôme s'est avérée sans impact significatif sur les résultats des élèves et des écoles, sachant qu'il s'agit de diplômés de base de niveau secondaire (titulaires du BEF ou du Bac) ; il y a trop peu de diplômés du supérieur à la date de l'enquête pour qu'on puisse inférer des résultats valides sur ce plan. Cela dit, l'évaluation faite sur l'échantillon totale des écoles (dans laquelle on trouve davantage de diplômés du supérieur) n'attribue pas un effet notable à cette modalité ; l'impact est modeste en valeur et statistiquement peu significatif). Au total, si la réforme en

cours vise à recruter des enseignants formés dans le supérieur, il est difficile d'imaginer que cela aura des incidences très fortes sur la qualité effective des services éducatifs ; on sait en revanche qu'avec l'application de la grille salariale actuelle, cela aurait des implications financières substantielles.

- Pour ce qui est des variables de l'organisation «logistique» des écoles primaires, les premiers résultats concernent l'impact du rapport élèves-enseignant (il varie entre 10 et 50) dans les écoles publiques. La spécification retenue est également de forme quadratique pour autoriser la possibilité d'une non-linéarité dans l'impact de la variable. Le coefficient positif de la variable simple peut éventuellement surprendre, car il pourrait suggérer que les apprentissages seraient meilleurs lorsque la taille de la division pédagogique est plus grande. En fait, cette influence est contrariée par le fait que le signe du terme carré est négatif. La résultante de ces deux influences statistiques jointes est d'abord que les contextes dans lesquels le nombre d'élèves par enseignant est faible (par exemple 10-20 élèves) ne se révèlent pas favorables ; les choses ont tendance ensuite à s'améliorer lorsque le nombre d'élèves par augmente, mais ce mouvement est ultérieurement contrarié lorsque le nombre des élèves dépasse 40. Le graphique 4.18, construit à partir d'une simulation des résultats consignés dans le tableau 4.16 (supra, modèle 3), illustre le pattern de l'incidence (toutes choses égales par ailleurs) du rapport entre le nombre d'élèves/enseignant sur le score moyen des écoles aux OTI.

Graphique 4.18: Pattern de l'effet net du ratio élèves-enseignant sur le score OTI des écoles primaires publiques



On observe bien visuellement le pattern parabolique, avec un maximum de la courbe d'impact autour de la valeur 40 pour le rapport élèves-enseignant. Dans la partie gauche du graphique, on identifie assez clairement que les écoles dont le REM est inférieur à 20 (21 écoles) ne sont pas très performantes du point de vue des apprentissages de leurs élèves⁶⁹. En tout cas, on peut noter que ces écoles ne font à priori pas un bon usage des ressources généreuses en enseignants dont elles sont dotées et que des réflexions complémentaires pourraient être fait sur cet aspect. Dans la partie plus à droite dans le graphique, on remarque qu'il serait excessif de donner une signification trop stricte du maximum de la courbe pour un REM de 40. On identifie plutôt un plateau, c'est-à-dire une plage de valeurs de l'indicateur, sur laquelle il y a très peu de différences dans le niveau des apprentissages. On peut conventionnellement situer sur le graphique cette plage entre 30 à 50 élèves/enseignant.

Sur la base de ces résultats, on peut retenir i) que de faibles ratios élèves-enseignant ne constituent pas une garantie pour la qualité du service, et ii) que par référence à la situation

⁶⁹ Ce type de résultat est relativement commun et l'argument utilisé pour l'expliquer est souvent i) que les petites classes peuvent ne pas être stimulantes pour les apprentissages, et surtout ii) qu'il s'agit souvent d'écoles dans des zones un peu reculées où le contrôle des pratiques et des comportements est susceptible d'être un peu «relâché». Nous ne disposons pas d'élément convaincant pour valider ou contredire cet argument dans le cas de Djibouti.

actuelle où le rapport élèves-éducateur moyen est de 28, il pourrait exister des marges d'actions pour l'augmenter un peu sans pour autant altérer la qualité des apprentissages.

- Les modes de groupement des élèves mis en œuvre dans le contexte de Djibouti semblent avoir, de façon spécifique, des incidences au mieux modestes sur les résultats des élèves. On ne constate en effet aucune différence entre l'organisation en simple et en double flux. L'organisation selon la formule du temps plein est en moyenne un peu meilleure mais l'écart avec le simple ou double flux n'est pas statistiquement significatif. Enfin, à l'intérieur de la formule en temps plein, on n'identifie pas de différence entre l'organisation en cours simple et celle en cours multiple. Ces résultats sont importants pour la politique éducative ; en particulier celui qui indique que les cours multiples peuvent être une formule correcte pour les écoles à petits effectifs dans le pays.
- On a pu observer une assez nette variabilité dans la disponibilité d'un certain nombre d'aspects relatif aux conditions d'accueil des élèves (eau courante, réseau d'électricité, cantine, latrines) au sein des écoles primaires. Ces aspects n'ont pas révélé d'impact massif sur les résultats des écoles aux OTI sauf pour ce qui concerne les latrines. En effet, les analyses menées ont fait montre d'une très large variabilité d'une école à une autre (de 10 à 150 élèves par latrine en ne tenant pas compte des situations extrêmes), et cette statistique s'est avérée avoir une incidence statistique significative et d'ampleur notable sur le résultat moyen des élèves d'une école. On identifie ainsi que, toutes choses égales par ailleurs, le différentiel de score aux OTI est de 0,37 point plus élevé dans une école qui compte 1 latrine pour 10 élèves et une autre qui en compterait 1 pour 150 élèves (avec une relation négative plus ou moins linéaire entre ces deux cas). Il s'agit donc d'un aspect des conditions de fonctionnement d'une école pour lequel la politique éducative a des marges d'amélioration à considérer.

4.2.5. Identification des facteurs qui ont une incidence sur la performance des élèves et du système au cycle moyen

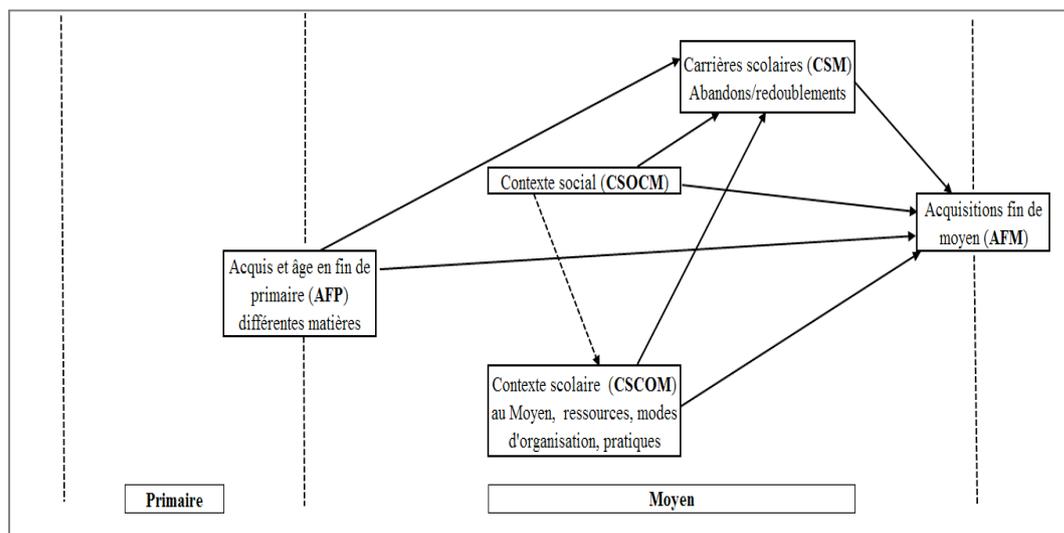
4.2.5.1. Un cadre analytique de référence

Le graphique 4.14 supra constitue une base pour une réflexion particulière sur l'enseignement moyen. Ce niveau d'études y est en effet identifié comme constituant un lieu où les carrières scolaires des élèves divergent et où se constituent des disparités sociales significatives. Il se passe par conséquent quelque chose qui interroge spécifiquement les processus à l'œuvre dans ce segment du système éducatif national.

De façon générique, le cadre analytique est de nature comparable à celui utilisé pour l'analyse des OTI plus haut dans ce chapitre. Mais autant il était pertinent de partir de l'idée que les apprentissages scolaires constatés en fin de cycle primaire s'étaient constitués au cours de ce cycle et que les modalités de fonctionnement des écoles de cycles pouvaient avoir des incidences sur ces apprentissages, autant la transposition directe de ce cadre n'est pas appropriée lorsqu'il s'agit du cycle moyen. Il est essentiel de donner une spécification temporelle au cadre analytique pour l'adapter au cas de l'enseignement moyen.

La raison est que lorsqu'ils abordent le cycle moyen, les élèves ont des niveaux d'apprentissage très diversifiés. Et comme les apprentissages se construisent dans une assez large mesure selon des modalités cumulatives, il s'ensuit que la qualité de la carrière scolaire des élèves au cycle moyen, comme le niveau scolaire constaté dans les épreuves communes du Brevet de l'Enseignement Fondamental (au terme du cycle moyen), dépend de façon jointe de ce qui a été accumulé au cours du primaire et de ce qui a été ajouté au cours du cycle moyen. Le schéma

ci-après illustre la structure temporelle des acquisitions des élèves que nous utiliserons comme cadre de référence des analyses empiriques que nous viserons à conduire.



Le schéma, qui se lit temporellement de la gauche vers la droite, illustre que :

* Dans un premier temps, les élèves font leur scolarité primaire. Ce qui s'est passé dans le primaire est certes **exogène** pour l'analyse cible, qui concerne le cycle moyen. Mais il faut rappeler qu'à la fin du primaire, qui est aussi le début du moyen, il existe une forte variabilité des élèves tant pour ce qui concerne le niveau de leurs acquisitions (dans les différentes matières) que leur âge (globalement AFP). Et ceci concerne le cycle moyen, car il s'agit de la matière première⁷⁰, sur laquelle vont se construire cumulativement les apprentissages et les carrières scolaires en son sein.

* Dans un second temps, les élèves poursuivent leur scolarité au cycle moyen. Ils la font dans un établissement qui a des caractéristiques spécifiques, tant au plan des ressources dont ils ont été dotés et des pratiques qu'ils mettent en œuvre pour les utiliser (CSCOM) que des caractéristiques sociales de leur public d'élèves (CSOCM). Et c'est dans cet établissement qu'ils réalisent une carrière scolaire plus ou moins harmonieuse (CSM), marquée par d'éventuels redoublements de classe ou abandon précoce d'études, et des apprentissages scolaires (AFM) plus ou moins réussis.

Au plan formel cela se traduit dans le jeu d'équations suivant :

$$CSM = f_1 (AFP, CSCOM, CSOCM)$$

$$AFM = f_2 (AFP, CSM, CSCOM, CSOCM)$$

L'estimation statistique de ces équations génériques est à priori de nature à permettre d'identifier les incidences respectives sur les résultats scolaires observés au cycle moyen i) des différents aspects des ressources et des modes d'organisation des établissements de ce cycle d'études, ii)

⁷⁰ Cette grandeur, AFP, est une variable aléatoire qui dépend i) des capacités cognitives et psychologiques personnelles des élèves, ii) de leur milieu socioéconomique, ainsi que iii) des conditions plus ou moins favorables d'enseignement dont ils ont pu bénéficier lors de leur scolarité primaire. Mais tout ceci est exogène pour l'analyse cible du cycle moyen. Dans ce cadre, on fait l'hypothèse que la variable AFP intègre toutes ces influences.

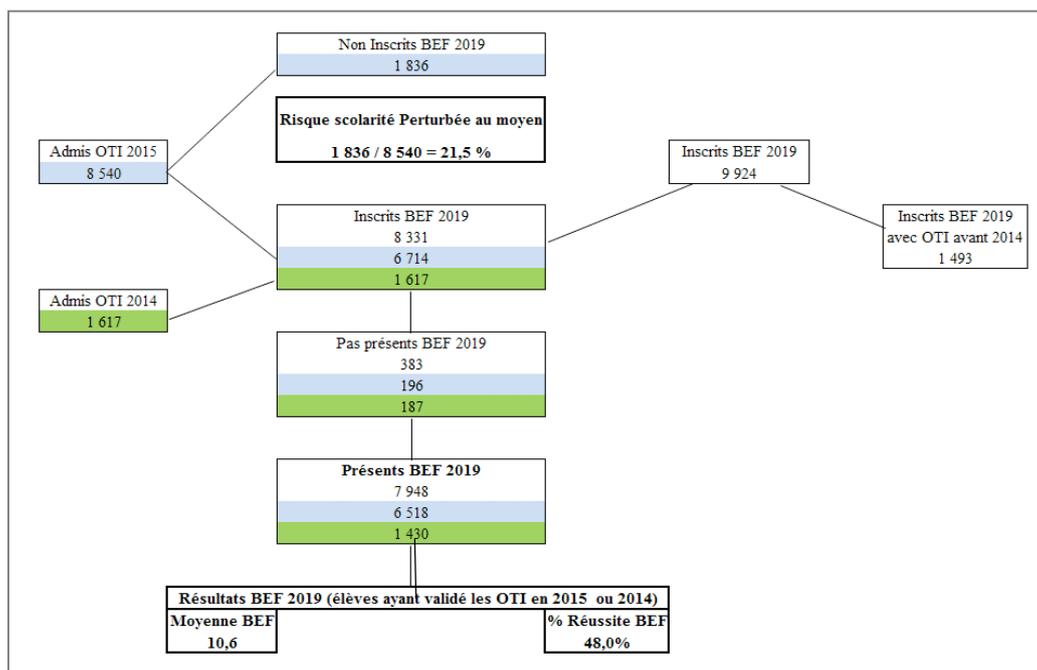
des caractéristiques sociales de leur public d'élèves et iii) du niveau d'apprentissages des élèves en fin de cycle primaire, en distinguant en outre le poids respectif des différentes matières.

4.2.5.2. La mise en œuvre du cadre d'analyse

Il a été possible de disposer des résultats individuels des 9 843 élèves ayant passé le BEF à la session de juin 2019. Ces données ont pu être fusionnées avec les fichiers des 13 122 élèves qui ont passé les OTI en 2015. Tous les élèves qui ont passé les OTI en 2015 n'ont pas passé le BEF en 2019 sachant, par ailleurs, que tous les élèves qui ont passé le BEF en 2019 n'avaient pas été admis aux OTI en 2015. Il a donc été nécessaire de démêler les situations individuelles pour cibler les élèves intéressants pour nos analyses. Le tableau 4.17, ci-après, montre comment se structurent les diverses populations d'élèves qu'il a été pertinent de distinguer.

Sur les 13 122 individus qui passent les OTI en 2015, 8 263 vont y être admis cette année-là⁷¹. De façon parallèle, sur les 9 824 individus qui passent le BEF en 2019, on identifie que 6 427 avaient été admis aux OTI quatre années auparavant, en 2015, et que 3 397 y avaient été admis avant l'année 2015 (population constituée pour partie de redoublants de la classe de 9^{ème} et, pour partie d'élèves qui passent le BEF pour la première fois mais qui ont connu au moins un redoublement de classe au cours de leur scolarité au cycle moyen).

Tableau 4.17: Articulation des populations ayant passé les OTI en 2015 et le BEF en 2019



Comme il a été mesuré que 8 540 élèves avaient réussi les épreuves des OTI en 2015 et que 6 714 d'entre eux, étaient présents au BEF en 2019, on conclut que 1 836 élèves (8 540-6 714), soit 21,5 % (chiffre cohérent avec l'analyse des flux proposée par ailleurs dans ce rapport), ont connu une scolarité caractérisée soit par un (ou des) redoublement, soit par un abandon précoce des études après le primaire (de façon très principale au cours du cycle moyen). De façon complémentaire, on trouve aussi parmi les inscrits au BEF 2019, 1 617 élèves qui avaient validé

⁷¹ Il n'est pas anecdotique de noter que, sur les 8 263 admis, tous l'ont été avec une moyenne globale aux OTI (épreuves et contrôle continu combinés) supérieure à 5, à l'exception de 203 élèves, tous issus des régions hors Djibouti-ville (dont 189 ruraux) qui avaient une moyenne inférieure à 5, et pour une centaine, inférieure à 4,5.

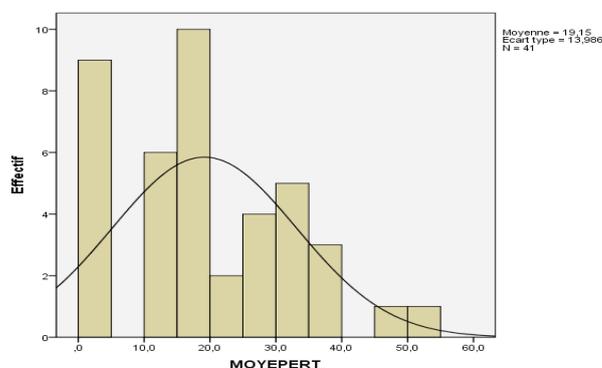
les OTI en 2014, constituant ainsi un groupe de 8 331 élèves inscrits au BEF 2019 après avoir validé les OTI en 2015 ou 2014. Parmi ce groupe, 383 ne sont pas présents le jour de l'examen, ce qui laisse 7 948 élèves qui ont validé les OTI en 2015 (6 518 élèves) ou 2014 (1 430 élèves), et qui ont effectivement passé les épreuves du BEF à la session de 2019. La note moyenne obtenue sur l'ensemble des épreuves est de 10,56, sachant que 3 814 élèves valident l'examen (48 % des présents). Au total, deux populations cibles sont intéressantes pour nos analyses :

- Celle des 6 518 élèves qui ont effectivement passé les épreuves du BEF en 2019 et pour lesquelles on connaît à la fois les notes obtenues à cet examen et les notes obtenues aux OTI (en 2015), ainsi que les caractéristiques de l'établissement (dont le contexte social) dans lequel a eu lieu la scolarisation au cycle moyen. C'est sur cette population que sera appliqué le cadre analytique temporel de référence présenté plus haut ; avec comme variable cible la note moyenne obtenue au BEF et le résultat dichotomique qui oppose réussite et échec à cet examen.
- Celle des élèves admis aux OTI en 2015, sur laquelle est construite une variable qui distingue les élèves inscrits au BEF en 2019 et ceux qu'on ne retrouve pas inscrits à cette même session d'examen, et qui ont donc eu une scolarité «perturbée» après le primaire ; les 1 836 élèves ciblés dans le schéma supra. Pour tous ces élèves les résultats aux OTI sont connus, alors que l'établissement moyen fréquenté (et ses caractéristiques) ne l'est que pour ceux qui ont été inscrits au BEF. Nous avons alors imputé, à ces 1 836 élèves, l'établissement moyen fréquenté par la (grande) majorité des élèves inscrits au BEF aux élèves issus de la même école primaire. Sur cette base de données, on cherchera à comprendre les facteurs qui rendent compte du risque d'une scolarité «perturbée» (redoublement/abandon) au cours du cycle moyen.

4.2.5.3. Analyse temporelle des risques de scolarité perturbée au cours du cycle moyen

Un premier point à noter est que la statistique de la proportion des élèves qui ont une scolarité perturbée (au sens défini ci-dessus) varie de façon notable selon l'établissement. En effet, si sa valeur moyenne est estimée à 19 % pour l'ensemble des 41 collèges du pays, sa plage de variation va de moins de 10 % à plus de 50 %. La moyenne de cet indicateur parmi les collèges du secteur public est de 23,8 %, avec une plage de variation comparable. Un observateur distant serait tenté de suggérer que cela manifeste un pilotage insuffisant de la part de l'administration nationale de l'éducation. Le graphique 4.19, ci-après illustre la distribution de cette variable.

Graphique 4.19: Distribution des établissements selon le % des élèves ayant eu une scolarité «perturbée» au cycle moyen

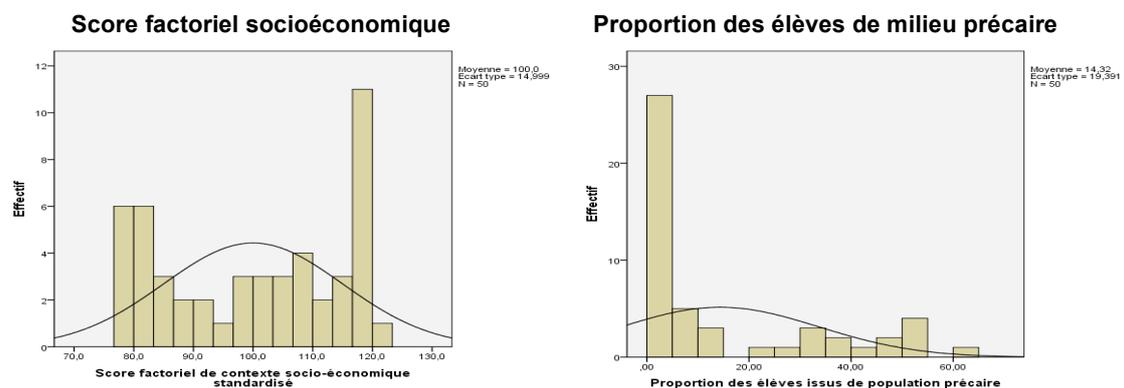


Compte tenu de la structuration temporelle de l'acquisition des connaissances et des disparités, les risques de scolarité perturbée lors du cycle moyen peuvent à priori se lire dans l'articulation i) des facteurs sociaux, ii) du niveau scolaire des élèves lorsqu'ils **abordent le cycle moyen** et iii) des conditions d'enseignement auxquels ils ont été exposés **en cours de cycle moyen**.

* Au niveau individuel, nous avons vu que les élèves sont issus de milieux sociaux bien différenciés et que cela imprime leur carrière scolaire. Mais cette caractérisation individuelle des élèves au plan social n'est pas ici disponible. Cependant, sur la base de la localisation des établissements, il a été possible de caractériser les milieux sociaux des populations qui résident dans la proximité de chaque établissement ; vu le fort taux d'accès au cycle moyen, ceci donne une idée de la tonalité sociale du public de leurs élèves. Le contexte socio-économique de chaque établissement a été caractérisé i) par le quintile moyen de niveau de vie [indicateur factoriel sur données de l'EDAM, standardisé (100, 15)] et ii) la proportion des populations vivant dans des conditions sociales *précaires*.

Sans surprise, ces deux indicateurs, construits dans le cadre de ce rapport, montrent une dispersion forte entre les différents établissements de cycle moyen du pays. La tonalité sociale du public des élèves lors de leur accès au cycle moyen est donc très différenciée entre les différents collèges du pays. Cet aspect est clairement identifiable dans le graphique 4.20, ci-après.

Graphique 4.20: Distribution des indicateurs de tonalité sociale des établissements du moyen

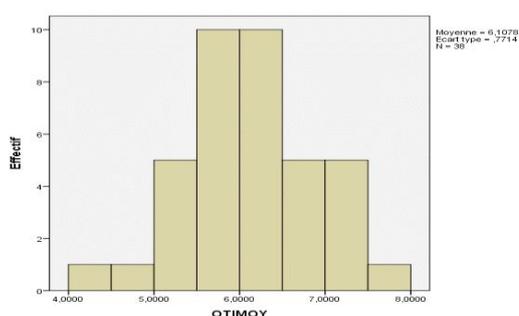


On identifie bien une forte diversité de la tonalité des sociale des établissements scolaires avec d'un côté des établissements tels que «Charles de Foucault», «Excellence» ou «Boulaos» dans lesquels le public est globalement socialement favorisé, et, de l'autre, des établissements tels que «Obock», «Tadjourah» ou «Sagallou» qui recrutent des publics d'élèves beaucoup plus modestes. Il y a lieu de noter que les collèges privés recrutent un public d'élèves socialement aisé, et que c'est entre les établissements publics que la tonalité sociale est très disparate.

* La variabilité concerne aussi le niveau des élèves en fin de cycle primaire, sachant que cela vaut à la fois pour la population globale qui a passé les OTI, mais aussi (dans une mesure certes un peu moindre) pour la population admise au moyen. Certains élèves ont à ce point dans le système un bon niveau d'acquisitions, alors que d'autres présentent des lacunes (générales et/ou dans certaines disciplines). Il est donc bien plausible d'anticiper que les élèves admis au moyen en dépit de lacunes en matière d'apprentissage puissent expérimenter des difficultés en cours de cycle moyen (et qu'à ce titre, ils soient amenés à redoubler ou à abandonner leurs études).

Cette variabilité dans le niveau des élèves à l'entrée au cycle moyen n'est pas seulement un phénomène de nature individuelle. Elle se manifeste aussi au niveau des établissements de ce cycle d'études, certains d'entre eux ayant un public d'élèves de niveau scolaire (score OTI) bien meilleur que d'autres, comme cela est constaté dans le graphique 4.21, ci-après.

Graphique 4.21: Distribution du niveau scolaire moyen (scores OTI) des élèves des différents établissements de cycle moyen



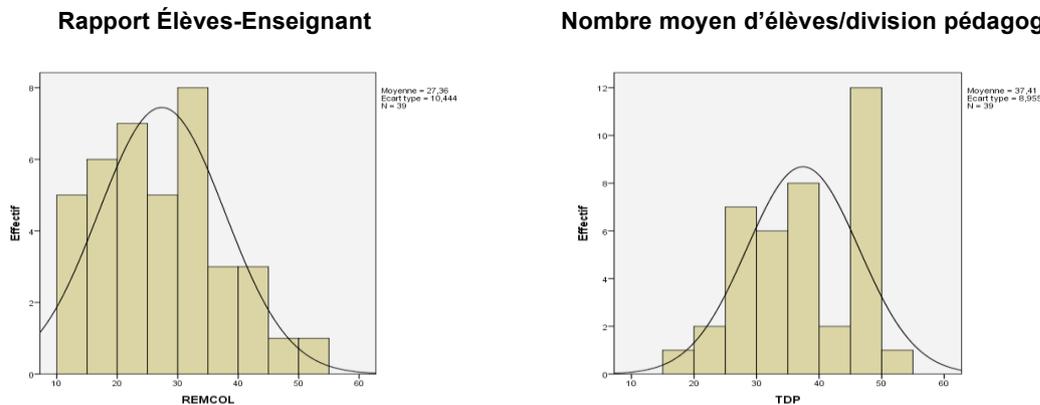
* Enfin, comme documenté pour le primaire, on identifie également une variabilité des ressources et des paramètres qui décrivent l'organisation des services éducatifs offerts dans les établissements de cycle moyen⁷². Il importe d'abord de les décrire pour être, ultérieurement, en mesure d'en évaluer l'impact sur les carrières/acquis des élèves au moyen. Il sera en outre intéressant d'évaluer aussi dans quelle mesure ces disparités entre établissements pourraient être (ou non) compensatrices des difficultés potentielles concernant le public de leurs élèves.

Le fichier des statistiques scolaires offre des éléments descriptifs sur les modes logistiques d'organisation des différents collèges. On dispose essentiellement de trois types d'information, à savoir i) le rapport élèves-professeur, ii) la qualification formelle et le statut des enseignants et iii) des données sur les infrastructures ou équipements existant dans l'établissement.

- La moyenne du rapport élèves-professeur, sur données d'établissements, est de 27,4 ; sa dispersion est aussi assez substantielle dans la mesure où la valeur s'étage entre moins de 10 et plus de 50 entre les différents établissements. La taille moyenne des divisions pédagogiques est comme attendue, plus élevée (37,4), et la dispersion entre les établissements est également très forte. Le graphique 4.22, ci-après, illustre ces distributions entre établissements

⁷² Outre cette variabilité inter-établissements, le moyen peut porter une part de responsabilité plus générale, par exemple au plan des contenus de programmes mal adaptés au niveau effectif d'une partie de leurs élèves ou des actions insuffisantes pour tenir compte de la disparité scolaire de leur public d'élèves.

Graphique 4.22: Distribution des paramètres quantitatifs d'encadrement des élèves dans les établissements de cycle moyen



- Concernant les caractéristiques des enseignants, on compte que **la proportion de femmes** est en moyenne de l'ordre de 25 % (22 % dans le public, 36 % dans le privé), sachant que cette statistique peut varier entre 0 et 70 % selon les établissements. En outre, on compte qu'en moyenne 80 % des enseignants sont **titulaires d'au moins un BAC+3** (79 % dans le public, 86 % dans le privé), indiquant par complémentarité que 21 % des professeurs du public ont un niveau inférieur à cette référence (BAC ou BAC +2). En portant cette statistique au plan des établissements, on note que la proportion des enseignants qui ont un diplôme inférieur au BAC+3 peut varier de 0 à 62,5 % selon l'établissement, suggérant ainsi des conditions qualitatives d'encadrement variables dans les différents lieux d'enseignement sur ce plan.

Un indicateur synthétique du niveau professionnel global des enseignants d'un établissement a été construit ; il varie de la valeur 1, si tous les enseignants de l'établissement sont au niveau minimum, à 4 si tous les enseignants sont au niveau de qualification professionnelle maximum. En moyenne, la valeur de cet indicateur synthétique est de 2,76 mais s'inscrit sur une plage allant de 2,4 à 3,2, confirmant ainsi l'existence de réelles disparités d'un établissement à l'autre sur la base de la qualification formelle de leurs enseignants.

Par ailleurs, on note qu'**en termes de grade**, si en moyenne 61,5 % des enseignants sont dans la catégorie des professeurs, 14,5 % en moyenne sont des professeurs adjoints, on trouve que cette dernière statistique peut varier de 0 à 80 % selon les établissements.

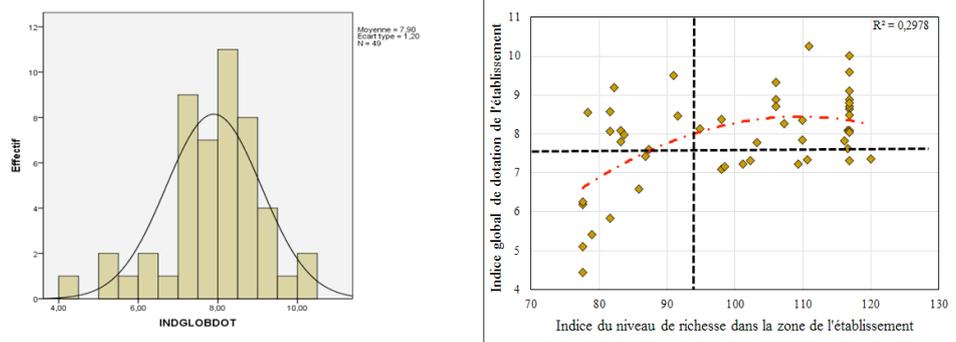
Au total, on identifie bien qu'au-delà des disparités inter-établissements au plan de l'encadrement qualitatif, il existe aussi des disparités notables dans la dimension quantitative de l'encadrement des élèves entre les établissements de cycle moyen.

- Enfin, les différenciations entre établissements peuvent se lire aussi au plan des infrastructures et des équipements dont ils peuvent bénéficier ; on a retenu ici quatre domaines, à savoir la disponibilité i) d'une cantine, ii) de réseau électrique, iii) de l'eau courante et iv) de latrines dont le nombre devrait être proportionnel au nombre d'élèves dans l'établissement. Un indicateur synthétique a été construit ; selon les établissements, il s'échelonne de 1 (les moins bien dotés) à 11 (les mieux dotés). Il montre que la très grande majorité des établissements urbains est assez bien dotée sur ces quatre plans, ainsi que les établissements du secteur privé ; c'est moins le cas des établissements ruraux, notamment ceux de petite taille.

Au total, la prise en compte ensemble de ces différents aspects dessine une diversité dans le contexte logistique/formel dans lequel les différents établissements du cycle moyen délivrent leurs activités éducatives. On peut alors envisager des explorations concernant le second questionnaire cité plus haut concernant le point de savoir dans quelle mesure cette diversité est globalement de nature compensatrice, ou non, des difficultés potentielles des établissements à scolariser des élèves de caractéristiques sociales et scolaires plus défavorables.

Pour engager ces analyses, il est apparu commode de construire un indicateur global (INDGLOTOT) de la dotation des établissements, qui consolide les dimensions de l'encadrement aux plans i) quantitatif et ii) qualitatif, ainsi que iii) de la disponibilité des équipements de base, et en affectant conventionnellement un poids de 1 aux deux premières et de 0,5 pour la troisième. La valeur de cet indicateur varie de 4 (établissement le moins bien doté) à 10 pour celui qui l'est le plus (sa moyenne est de 7,9 et son écart type de 1,2) ; sa distribution est proposée dans la partie gauche du graphique 4.23, ci-après. La partie droite de ce même graphique offre la relation constatée entre l'indice de sa dotation en moyens de fonctionnement et l'indice de richesse du public des élèves de chaque établissement de cycle moyen.

Graphique 4.23: Distribution de la dotation en moyens des collèges publics et relation avec l'indice de richesse des élèves dans chacun d'eux



On peut examiner la forme et l'intensité de cette dernière relation (courbe en pointillés rouges). La forme globale montre de façon assez claire que les établissements qui scolarisent les populations les plus défavorisées au plan socioéconomique ont tendance à avoir des dotations de moyens inférieures. L'intensité de la relation ($R^2=0,30$) entre les deux grandeurs est considéré relativement élevée pour ce genre d'analyse, sachant que la relation est par ailleurs statistiquement bien significative. On ne peut donc pas conclure à l'existence d'une diversité des dotations aux établissements de cycle moyen qui aurait des vertus compensatrices des difficultés potentielles associées aux caractéristiques sociales du public de leurs élèves ; c'est en fait le contraire qui est empiriquement constaté.

Après avoir proposé une description des variables (et ce, même si leur définition conceptuelle et leur précision sont sans doute imparfaites) susceptibles de participer à la structure explicative identifiée, on est maintenant en position de chercher à rendre compte de la variabilité des parcours scolaires *perturbés* (redoublements/abandons en cours du cycle) des élèves du moyen.

Le tableau 4.18 ci-dessous, propose une synthèse des estimations économétriques qui se sont révélées intéressantes. La variable à expliquer considérée comme variable de résultats à expliquer est la variable catégorielle «MOYPERTB» qui vaut 1 si l'élève a eu une scolarité perturbée au cycle moyen, 0 sinon. Les variables explicatives sont i) les caractéristiques sociales et

scolaires des élèves quand ils abordent le cycle moyen et ii) des caractéristiques logistiques du contexte scolaire offert dans l'établissement moyen qu'ils fréquentent.

* Un premier regard global sur les cinq modèles proposés est déjà riche d'enseignements. Selon ces estimations, un premier résultat fort est que sur les 12,6 % d'explication du risque individuel de carrière scolaire perturbée (au sens donné ici), 10,5 %, soit 83 %, sont déjà actés en fin de primaire. Le poids des modes formels d'organisation prévalant au cycle moyen (mais auxquels est attaché l'essentiel des dépenses) ne compte ainsi que pour 17 %⁷³. Un second résultat, également d'une grande force, est que parmi les variables de nature individuelle, la dimension scolaire (8,3 % d'explication) l'emporte de beaucoup sur la dimension sociale (2,7 % d'explication). Les aspects sociaux ont certes une certaine influence explicative, mais l'intensité des aspects scolaires est environ trois fois plus importante.

Tableau 4.18: Des estimations économétriques pour rendre compte des risques de parcours perturbé au cycle moyen

Variables explicatives	Risque d'avoir une scolarité perturbée au cycle moyen				
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
Garçon / réf : fille	0,435 ***		0,476 ***		0,494 ***
Tadjourah et Obock / réf : autres régions	0,441 ***		0,483 ***		0,307 ***
Indice de Précarité de l'environnement	- 0,109 ***		- 0,073 ***		- 0,021 (ns)
Age de l'élève aux OTI		0,358 ***	0,354 ***		0,373 ***
Score OTI (réf score OTI >= 7)					
Score OTI moins de 4,5		0,967 ***	0,945 ***		1,077 ***
Score OTI entre 4,5 et 6		0,793 ***	0,800 ***		0,871 ***
Score OTI entre 6 et 7		0,310 ***	0,297 ***		0,355 ***
Taille de l'établissement (Taille de l'établissement) ²				0,0007 *** - 1,9E-07 ***	0,0008 *** - 2,5E-07 ***
Proportion des professeurs				0,015 ***	0,013 ***
Encadrement élèves/enseignants (Encadrement élèves/enseignants) ²				0,016 (ns) - 4,8E-04 (ns)	0,091 ** - 0,002 ***
Constante	- 1,174	- 6,036	- 6,058	- 2,747	- 9,045
R ² de Nagelkerke	2,7 %	8,3 %	10,5 %	2,0 %	12,6 %

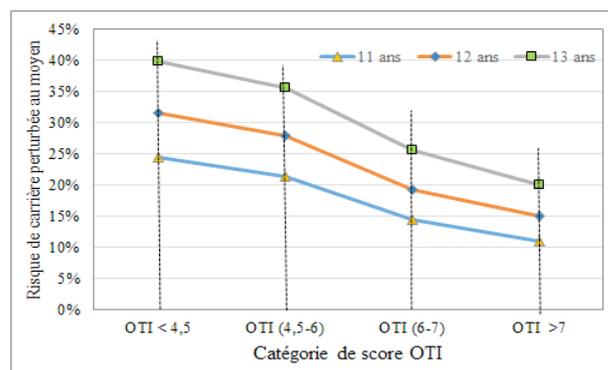
*** significatif au seuil de 1 % d'erreur, ** au seuil de 5 %, * au seuil de 10 %, (ns) non significatif

- Le premier modèle analyse l'influence des seules variables individuelles dans leur dimension sociale. On observe que les risques de carrière scolaire perturbée sont un peu plus forts pour les garçons que pour les filles (écart d'environ de 7 %) et qu'un différentiel d'ampleur comparable pénalise les élèves qui résident dans les régions d'Obock ou de Tadjourah par rapport à ceux des autres régions du pays (qui ne se différencient pas de façon significative). De façon complémentaire, on observe que les élèves qui résident dans un environnement social où la population précaire est plus fréquente ont davantage de risques d'avoir une scolarité perturbée au cycle moyen. Le risque additionnel attaché à la résidence dans une zone socialement difficile (par rapport à des situations moins défavorables) est de l'ordre de 6 %.

⁷³ Cela dit, outre les aspects formels et logistiques de l'organisation des études au cycle moyen (qui jouent donc assez peu sur les carrières scolaires au moyen), nous verrons, un peu plus avant dans ce chapitre, que les pratiques et comportements mis en œuvre au niveau des établissements ont un poids beaucoup plus important.

- Le deuxième modèle est au cœur de la perspective temporelle de l'analyse. Il cible en effet l'incidence des variables scolaires de l'élève en fin de primaire sur les risques de carrières perturbées au cycle moyen. On y mesure bien l'impact du score de l'élève aux épreuves OTI et de son âge au moment où il réussit à cette épreuve. Les écarts selon ces deux dimensions sont tout à fait substantiels, comme cela est visuellement illustré dans le Graphique 4.24, ci-après.

Graphique 4.24: Incidence brute du score et de l'âge aux OTI sur les risques de carrière perturbée au cycle moyen



On mesure bien que les élèves qui accèdent plus jeunes au moyen (ils n'ont pas connu de redoublement au primaire) vont avoir de meilleures chances d'avoir une carrière harmonieuse jusqu'en fin de cycle moyen (en moyenne 15 % de risque de carrière perturbée à 11 ans contre 33 % à 13 ans). De même, les élèves qui ont un score supérieur à 7 aux OTI sont exposés à 18 % de risque de carrière perturbée au moyen alors qu'avec un score inférieur à 4,4 (13 % de la population), le risque monte à 32 %. En croisant les incidences des deux variables, on aboutit à un risque qui varie entre 10 % pour un élève de 11 ans qui a bien réussi aux OTI et 40 % pour un élève de 13 ans qui a finalement été admis au moyen grâce à ses notes de contrôle continu.

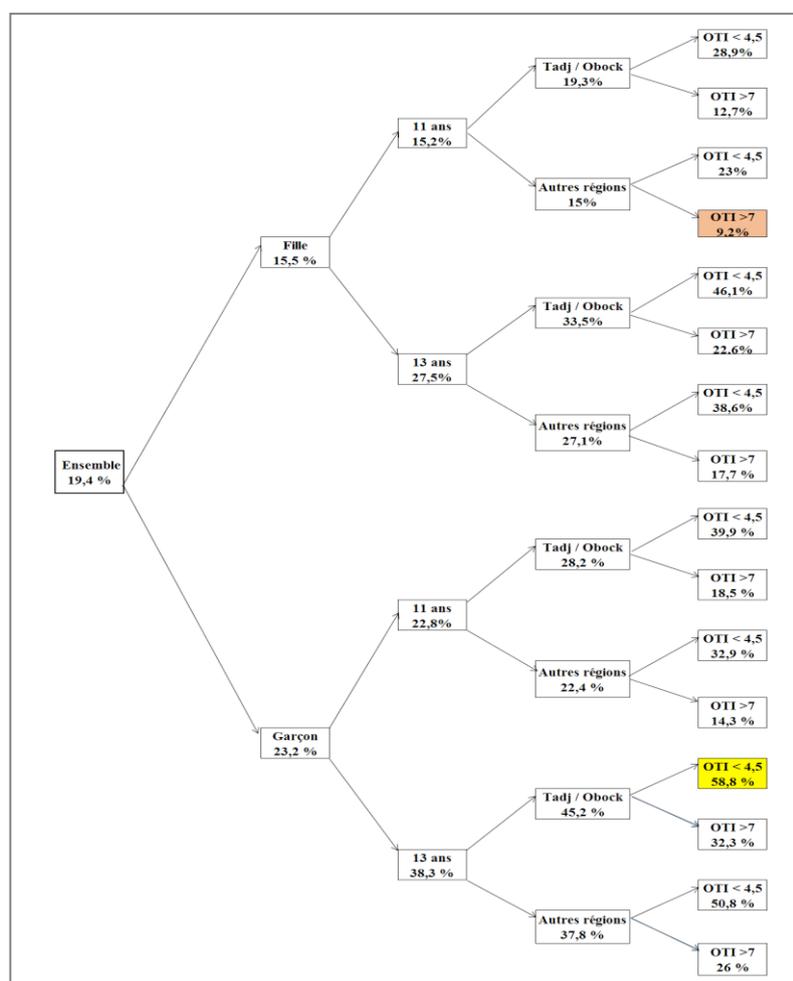
- Le modèle 3 considère à la fois les variables relatives aux caractéristiques individuelles sociales des élèves et leurs acquis en fin de primaire. Il apporte peu d'informations additionnelles, les coefficients étant proches respectivement de ceux des modèles 1 et 2, le coefficient de détermination (10,5 %) étant proche du cumul des R^2 des modèles 1 et 2.
- Le quatrième modèle cible les variables du contexte scolaire des établissements de cycle moyen. La valeur du coefficient de détermination R^2 n'est que de 2 %, rappelant bien l'impact limité des caractéristiques formelles du collège sur le risque des élèves à avoir une scolarité *perturbée*. On identifie toutefois que ce risque a une tendance à être plus grand i) dans les établissements de grande taille (10 % plus élevés dans un établissement comptant 1 200 élèves que dans un établissement qui n'en compte que 200), ii) que la proportion de professeurs est plus grande (10 % de plus de carrières perturbées lorsque le corps enseignant compte 100 % de professeurs plutôt que s'il n'en comptait que 60 %). Tout se passerait comme si les professeurs, académiquement plus diplômés que les professeurs-adjoints, étaient plus exigeants, ceci ayant tendance à décourager les élèves pas bien préparés pour ce cycle d'études.

Enfin, contrairement aux attentes, on note que, si le rapport élèves-enseignants dans un établissement (il varie plus ou moins de 20 à 40) a peu d'incidence sur la carrière des élèves, les risques ont cependant tendance à être moindre (d'environ 6 %) dans un établissement où le REM est de 40 que dans un établissement où il ne serait que de 20.

- Le cinquième modèle consolide les impacts de toutes les variables considérées sur les risques de scolarité perturbée au moyen sans apporter beaucoup d'information nouvelles, eu égard au fait que les corrélations croisées sont entre variables dans les données analysées.

* Le principe de la modélisation multivariée est de prendre en compte un certain nombre de variables et d'évaluer leur incidence éventuelle (significativité statistique et ampleur quantitative) sur une variable de résultat (ici, le risque de carrière perturbée au cycle moyen). Cette approche est très utile au plan analytique, mais elle ne permet pas bien de mesurer comment les impacts quantitatifs de chaque variable se cumulent pour produire des différenciations, éventuellement fortes, sur le résultat analysé. Une façon plus directe et plus parlante, d'illustrer cet aspect du phénomène étudié consiste à opérer par simulation numérique pour identifier les cas qui cumulent des facteurs favorables ou défavorables. C'est ce que propose le tableau 4.19, établi sur la base du modèle 5, et présenté sous forme d'arborescence.

Tableau 4.19: Risques de carrière scolaire perturbée au cycle moyen dans le cumul de l'effet de certains facteurs explicatifs identifiés



Alors que le taux moyen d'une carrière perturbée au cycle moyen est estimé à 19,4 %, on mesure que celui-ci peut s'échelonner, sur la base des quatre variables considérées dans l'arborescence, sur une plage allant de 9,3 % à 58,8 %. La valeur la plus faible (9,3 %) est obtenue lorsque les facteurs considérés sont ensemble favorables (élève fille, résidant à Djibouti ville, Ali Sabieh,

Dikhil ou Arta, ayant passé les OTI à 11 ans et obtenu une note supérieure à 7 à cet examen). La valeur la plus forte (58,8 %) concerne le cas où il y a cumul de valeurs défavorables sur chacun des quatre trois facteurs précités (garçon résidant dans la région d'Obock ou de Tadjourah, ayant validé les OTI à 13 ans avec une moyenne aux épreuves inférieure à 4,5).

Cette analyse des facteurs (et de leur impact) qui structurent les risques de carrières scolaires perturbées en cours de cycle moyen offre aussi une lecture complémentaire intéressante, selon deux axes. Le premier est que même avec une conjonction de facteurs favorables, le risque de carrière perturbée n'est pas faible (de l'ordre de 10 %, ce qui paraît élevé). Le second est qu'une proportion notable des entrants au moyen a des risques élevés d'y faire une carrière perturbée ; on estime ainsi qu'environ un quart des entrants ont un risque supérieur à 30 % de ne pas avoir une carrière *normale* au moyen. Ces deux chiffres illustrent clairement un besoin d'actions de politique éducative pour que les carrières scolaires soient plus harmonieuses au niveau moyen.

* On peut enfin noter que les modèles 2, 3 et 5 dans le tableau 4.18, supra, considéraient une mesure globale du niveau scolaire des élèves aux OTI. Or il est à priori possible que parmi les trois matières (langue arabe, langue française et mathématiques) considérées dans l'épreuve OTI, certaines aient un poids plus fort (plus faible) que d'autres en tant que prédicteur du risque de carrière perturbée au cours du cycle moyen. Pour introduire cette possibilité, le niveau scolaire moyen remplacé par ses trois composantes ; les scores des différentes disciplines ont été standardisés (10,3), pour faciliter la comparabilité des différents impacts. Le tableau 4.20, ci-après, reprend la même spécification que le modèle 5 (tableau 4.18).

Tableau 4.20: L'impact des disciplines en primaire sur les risques de carrières perturbées lors du cycle moyen

	Risque de scolarité perturbée au cycle moyen
Variables explicatives	Coefficients
Garçon / réf : fille	0,456 ***
Tadjourah et Obock / réf : autres régions	0,439 ***
Indice de Précarité de l'environnement	- 0,016 (ns)
Âge aux OTI	0,379 ***
Scores OTI Standardisés (m=10 ; $\sigma=3$)	
. Français	- 0,048 ***
. Arabe	- 0,105 ***
. Mathématiques	- 0,037 ***
Taille de l'établissement	0,0008 ***
(Taille de l'établissement) ²	- 2,4E-7 ***
Proportion des professeurs	0,014 ***
Encadrement élèves/enseignants	0,098 ***
(Encadrement élèves/enseignants) ²	- 0,0017 ***
Constante	- 6,828
R ² de Nagelkerke	12,7 %

*** significatif au seuil de 1 % d'erreur, ** au seuil de 5 %, * au seuil de 10 %, (ns) non significatif

La première remarque est que la prise en compte des trois disciplines (et non le score OTI global) a très peu d'incidence sur le pouvoir explicatif du modèle ; en effet, le pseudo R² était du modèle

5 était de 12,6 %, alors que celui avec les trois disciplines est de 12,7 %⁷⁴. Un second aspect important à souligner est que le score dans chacune des trois disciplines exerce un impact significatif sur le risque de carrière scolaire perturbée au cycle moyen. Mais, quand il s'agit de leur poids respectif, il ressort clairement que l'incidence des résultats en langue arabe est la plus forte, suivie de celle du français, et enfin, celle de mathématiques. Ces résultats, bien robustes, ont sans doute des implications pratiques au plan de la politique éducative pour les années à venir ; différentes options devront probablement être évaluées :

- Un premier domaine, d'ordre stratégique, concerne le ou les points dans le système où il pourrait être pertinent d'intervenir. En effet, si les interventions peuvent, assez naturellement dans une perspective de moyen terme, cibler le primaire, elles peuvent aussi cibler le début du cycle moyen dans une perspective plus pragmatique de plus court terme.
- Un second domaine d'options concerne le contenu des interventions avec des dispositions variées de mise en œuvre (actions d'ensemble/sélectives, sur le temps et les programmes, d'ordre didactique, de formation des enseignants, etc.).

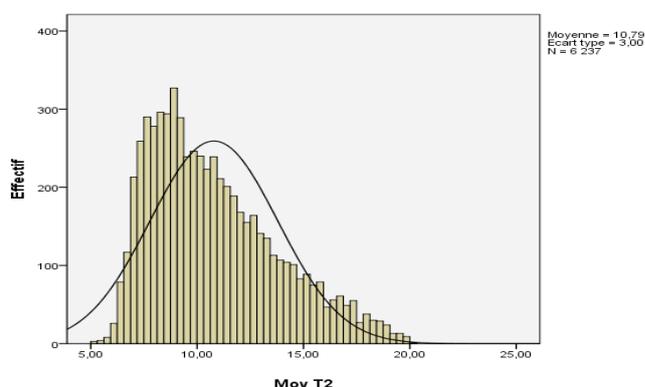
4.2.5.4. Analyse temporelle des résultats des élèves au BEF

4.2.5.4.1. Perspective descriptive

Selon les données de la Direction des examens et concours du MENFOP, on a compté 6 427 candidats présents à l'examen OTI en 2015 et qui ont atteint la fin du cycle moyen en 2019. Cependant, ce sont 6 237 élèves qui se sont présentés pour passer les épreuves de l'examen du brevet, dont 2 973 filles (47,7 %). On connaît : i) le genre des candidats, ii) leur âge, iii) les notes obtenues dans les différentes matières, iv) la moyenne globale compte tenu de l'ensemble des matières et, enfin v) si l'élève a été reçu à cet examen ou non.

La proportion des reçus à l'examen, calculée sur la base des individus qui étaient effectivement présents à l'examen du BEF 2019 et admis à l'examen de OTI de 2015 est de 52,4 % (50,8 % pour les garçons et 54,3 % pour les filles). La réussite est de 87,8 % pour les élèves des établissements privés et de 52,1 % chez les candidats des établissements publics. La note moyenne obtenue au BEF par l'ensemble des candidats auxquels nous nous intéressons est de 10,79. Le graphique 4.25, ci-après, propose la distribution de la note moyenne au BEF pour ces élèves.

Graphique 4.25: Distribution de la note moyenne au BEF, 2019, population ciblée



⁷⁴ Il est possible que les scores de chacune des trois disciplines soient affectés d'un aléa spécifique et que la moyenne sur les trois disciplines offre un aléa plus réduit du fait de corrélations faibles des aléas des différentes composantes.

La valeur moyenne se distribue entre 10,66 pour les filles et 10,93 pour garçons. Elle est par ailleurs de 10,77 chez les élèves du public et de 13,65 chez ceux du privé. De façon plus globale, les données du tableau 4.21, ci-après, propose la distribution de la note moyenne des élèves au BEF et du taux de réussite à cet examen⁷⁵ selon les variables sociales et scolaires.

Tableau 4.21: Notes moyennes et taux de réussite au BEF selon quelques variables sociales

	Notes moyennes au BEF	Taux moyen de réussite au BEF		Notes moyennes au BEF	Taux moyen de réussite au BEF
Région			Statut		
Djibouti Ville	10,92	54,1 %	Public	10,77	52,1 %
Ali Sabieh	9,98	41,3 %	Privé	13,65	87,8 %
Arta	10,27	47,6 %	Niveau de vie		
Dikhil	10,02	39,1 %	Q1-Q3	10,49	49,0 %
Tadjourah	11,71	68,1 %	Q4	11,14	57,6 %
Obock	10,52	51,8 %	Q5	12,61	79,0 %
Milieu			Niveau initial OTI		
Urbain	10,79	52,1 %	OTI < 4,5	8,85	21,5 %
Rural	10,74	56,3 %	OTI [4,5-6]	9,50	34,5 %
			OTI [6-7]	10,73	56,5 %
Total	10,79	52,4 %			
			81,3 %		

Qu'elles soient mesurées à l'aune de la moyenne des notes au BEF ou du taux de réussite, on identifie bien l'ampleur des différences entre régions. Alors que le taux moyen de réussite sur l'ensemble des élèves est estimé à 52,4 %, il varie de chiffres proches de 39 % dans la région de Dikhil pour atteindre près de 68 % dans celle de Tadjourah. Un écart, d'ampleur assez limitée, et de sens non attendu, existe entre les ruraux avec un taux de réussite de 56,3 % contre 52,1 % chez leurs homologues urbains. Avec 87,8 % de réussite, les élèves des établissements privés obtiennent en moyenne des résultats bien meilleurs que ceux du public (52,1 %).

Les élèves scolarisés dans un établissement localisé dans les zones de population les plus favorisées (Q5) obtiennent les meilleures performances (79 % de réussite), suivis par ceux des zones un peu moins favorisées (Q4), qui ont un taux de réussite de 57,6 %. Les élèves localisés dans les zones de population moyennes ou défavorisées (Q1-Q3), qui ne distinguent pas au plan de leur niveau de réussite au BEF, n'ont toutefois pas des résultats un peu inférieurs (49 %).

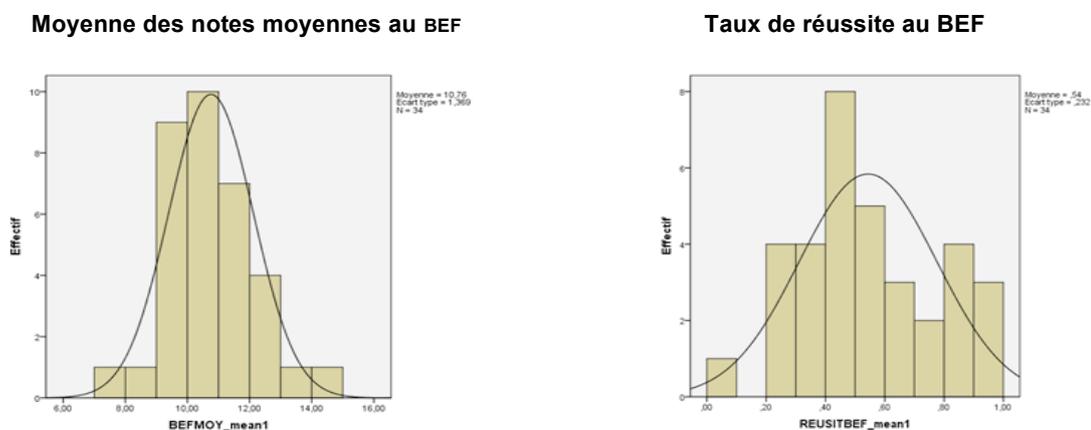
Enfin, le niveau scolaire de l'élève lorsqu'il a accès au cycle moyen, pour lequel, nous avons identifié combien il pouvait être variable (graphique 4.9, supra), fait des différences notables dans les chances d'avoir une bonne moyenne au BEF et de valider cet examen. En effet, pour les élèves qui ont obtenu une moyenne inférieure ou égale à 4,5 aux OTI (ce groupe représente 14,5 % de ceux qui ont eu accès au cycle moyen en 2015, mais seulement 11 % de ceux qui ont eu accès au cycle moyen en 2015 et sont présents au BEF en 2019), la note moyenne au BEF n'est que de 8,85 et le taux de réussite de 21,5 %. Ensuite, les résultats au BEF s'améliorent significativement lorsqu'on considère des élèves ayant eu de meilleurs scores aux OTI, avec une moyenne de 9,50 au BEF et un taux de réussite de 31,5 % pour ceux qui avaient eu entre 4,5 et 5 aux OTI. Les

⁷⁵ Notons que la note moyenne au BEF et la réussite à l'examen sont liées dans la mesure où, au niveau individuel, c'est la note de 10 qui détermine la réussite. Sur un plan analytique, la note est à priori préférable car elle détermine l'obtention du brevet et parce qu'elle porte davantage d'informations sur la qualité des apprentissages (par exemple, 11,5 c'est mieux que 10,5 du point de vue des acquis validés, alors que cela est équivalent pour la réussite à l'examen). Cela dit, le taux de réussite possède une plus grande signification au plan institutionnel et social.

chiffres du BEF s'améliorent de nouveau à une moyenne de 10,73 et un taux de réussite de 57,7 %, lorsque la note moyenne aux OTI était comprise entre 6 et 7. Enfin, pour les élèves ayant eu un score supérieur à 7 aux OTI en 2015 (24,2 % des élèves), la note moyenne au BEF est 13,01 et le taux de réussite 81,3 %. Les écarts selon cette variable sont donc très substantiels.

Mais, au-delà de la situation moyenne nationale sur données individuelles, on peut aussi observer des différences notables entre les différents établissements de cycle moyen. Ainsi, si la moyenne nationale des notes moyennes au BEF était de 10,79 (niveau individuel), elle est de 10,76 au niveau établissement, une dispersion notable est ainsi enregistrée autour de cette moyenne, avec des moyennes comprises entre moins de 8 à un peu plus de 14 d'un établissement à l'autre, manifestant des disparités inter-établissements des résultats au BEF très intenses, comme l'illustre le graphique 4.26, ci-après.

Graphique 4.26: Distribution inter-établissements des résultats au BEF



De façon liée à la dispersion des notes moyennes des établissements, le taux de réussite des établissements est nécessairement aussi très dispersé. Il s'étend en effet sur une plage allant de 20 % à 100 %. Une certaine variabilité sur cet indicateur est certes «normale», mais son amplitude manifeste ici une intensité excessive qui invite à chercher les facteurs institutionnels, organisationnels, pédagogiques et sociaux qui seraient susceptibles d'en rendre compte. On s'étonne même que de telles différences existent, dans le sens où le système de facto les accepte sans prendre les mesures appropriées pour les réguler.

Pour partie, ces disparités sont probablement dans l'ordre des choses, dans la mesure où i) les établissements recrutent dans leur zone géographique de proximité et où ii) la population du pays n'est pas répartie, en quantité et en caractéristiques sociales, de façon homogène sur le territoire. Cet argument s'applique aussi, mais jusqu'à un certain point, aux disparités dans le niveau scolaire des élèves qui accèdent au cycle moyen. En effet, si les caractéristiques scolaires des élèves à l'entrée au cycle moyen sont bien exogènes pour ce qui est du cycle moyen et des établissements qui le composent, elles sont aussi pour partie endogènes si on a une perspective plus globale du système éducatif national, car elles se sont construites au cycle primaire.

Mais au-delà de ces aspects qui caractérisent les populations des établissements d'enseignement moyen, des disparités additionnelles concernent les ressources humaines, matérielles ou les modes d'organisation propres à chacun d'entre eux. Elles ont été brièvement décrites dans la section 2.5.3 supra, identifiant différents aspects plus spécifiques de ces disparités, qui conduisent à ce que tous les élèves ne sont pas exposés à des conditions

d'enseignement tout à fait homogènes, certains étant scolarisés dans un établissement mieux doté en ressources que d'autres (des aspects ayant une dimension d'équité qu'il est préférable de ne pas occulter).

4.2.5.4.2. Perspective de modélisation multivariée

Les résultats du cycle moyen en termes d'apprentissages des élèves sont mesurés par la note obtenue au BEF et la réussite à cet examen. Dans une première étape, on pourra analyser ce résultat en référence au contexte, aux caractéristiques sociales du public d'élèves et aux modalités d'organisation des services éducatifs offerts à ce cycle d'études dans une perspective «purement transversale». Mais on pourra aussi remarquer que les élèves qui passent le BEF ne sont qu'un sous-ensemble de ceux qui ont eu accès au cycle moyen et qu'une sélection entre l'accès au cycle et son achèvement a lieu. Il devient alors pertinent de contrôler son incidence pour analyser de façon plus pertinente les résultats scolaires évalués à son terme lors du BEF.

Le tableau 4.22, ci-après, présentent les résultats des modèles M1 à M4, pour la note globale au BEF et des modèles M5 à M8, pour la réussite à cet examen. Les estimations statistiques attachées à la perspective «purement» transversale sont consignées dans les modèles M1 à M3 pour la note et de M5 à M7 pour la réussite. L'analyse longitudinale/temporelle est introduite dans les M4 et M8. Sans surprise, les modèles M1 à M4 pour la note moyenne au BEF, et les modèles M5 à M8 pour la réussite à cet examen, offrent une image assez comparable.

Tableau 4.22: Modélisation de la note et de la réussite des élèves au BEF

N° de modèle	Note globale moyenne des élèves au BEF				Réussite des élèves au BEF			
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Garçon / réf : fille	- 0,231 ***	- 0,179 **	- 0,165 **	- 0,248 ***	- 0,123 **	- 0,095 *	- 0,085 *	- 0,179 ***
Indice de Richesse de l'environnement	0,354***	0,360 ***	0,271 ***	0,271***	0,200 ***	0,215 ***	0,161 ***	0,202 ***
Tadjourah/Obock / réf : autres régions	1,568 ***	1,921 ***	2,384 ***	1,969 ***	1,017 ***	1,127 ***	1,503 ***	1,477 ***
Urbain		- 1,449 ***	- 1,350 ***	- 1,769 ***		- 1,141 ***	- 1,155 ***	- 1,667 ***
Taille de l'établissement		6,50 E-4 (ns)	1,19 E-3 ***	1,77 E-3 ***		5,18 E-4**	9,25 E-4 ***	1,55 E-3 ***
Taille de l'établissement ²		- 2,37 E-7 **	- 4,41 E-7 ***	- 5,28 E-7 ***		- 1,85 E-7 **	- 3,09 E-7 ***	- 4,80 E-7 ***
Encadrement élèves/professeurs		1,37 E-20 (ns)	6,65 E-2 (ns)	- 1,04 E-1 **		6,56 E-3 (ns)	1,60 E-2 ***	- 1,06 E-1 **
Encadrement élèves/professeurs ²		- 4,50 E-4 (ns)	1,45 E-3 *	1,24 E-3 ***		- 1,57 E-4	- 5,92 E-4 ***	1,25 E-3 (ns)
% professeurs femmes		0,036 ***	0,031 ***	- 0,0016 (ns)		0,021 ***	0,018 ***	- 0,019 (ns)
% professeurs avec bac+2 ou moins		0,047 ***	0,037 ***	0,055 ***		0,033 ***	0,027 ***	0,044 ***
% d'élèves cycle moyen perturbé			- 0,067 ***	- 0,035 ***			- 0,038 ***	- 0,024 ***
Age de l'élève aux OTI				- 0,055 ***				- 0,439 ***
Score OTI (réf score OTI >= 7)				-				-
Score OTI moins de 4,5				- 3,853 ***				- 2,800 ***
Score OTI entre 4,5 et 6				- 3,211 ***				- 2,104 ***
Score OTI entre 6 et 7				- 2,111 ***				- 1,194 ***
Constante	9,55	8,56	9,69	20,19	- 0,61	- 0,84	- 0,103	7,78
R ²	1,9 %	5,6 %	6,4 %	33,0 %	2,0 %	5,9 %	6,5 %	31,3 %

*** significatif au seuil de 1 % d'erreur, ** au seuil de 5 %, * au seuil de 10 %

* Lorsqu'on considère les caractéristiques individuelles des élèves (genre, indice de richesse et la région) seulement (M1 et M5), on constate un petit écart défavorable aux garçons par rapport aux filles, un écart favorable et substantiel des élèves des régions de Tadjourah ou d'Obock en référence aux autres régions (+1,6 pour la note au BEF et coefficient de +1,02 pour la réussite). On identifie aussi que plus le niveau socioéconomique des élèves est élevé, meilleur est en moyenne le résultat au BEF (+ 0,354 dans la note, ce qui donne environ 1,5 point entre les

situations socialement les plus défavorables et les plus favorables au plan social). Des impacts de même nature sont constatés pour les chances de réussir à l'examen (coefficient de +0,212). Par ailleurs, on constate que le pouvoir d'explication statistique est très limité (R^2 de 1,7 % pour la note au BEF et de 2,0 % pour la réussite).

* Les modèles M2 et M6 introduisent la mesure de l'incidence éventuelle des facteurs de l'organisation scolaire. Au plan de l'explication statistique, ces deux modèles apportent un petit plus (5,6 % pour la note au BEF et 5,9 % pour la réussite à cet examen).

* Lorsqu'on analyse la variabilité de la performance des élèves et des établissements en fonction des facteurs qui ont agi au cours de ce cycle d'études, on se situe à la fin de ce cycle. Or, ces mêmes facteurs et éventuellement d'autres, tant au niveau de l'individu que de l'établissement scolaire, ont déjà eu des incidences sur le public d'élèves qui se présente effectivement à l'examen. Cette incidence peut prendre la forme soit i) d'une sélection «numérique», certains des entrants dans le cycle ayant mis prématurément un terme à leurs études avant la fin de ce cycle, soit ii) de l'identification d'une faiblesse plus qualitative vis-à-vis de la réussite scolaire au cycle moyen. L'idée est donc que l'analyse des données du BEF puisse être affectée par les perturbations enregistrées dans les flux d'élèves en cours de cycle et qu'il soit en conséquence pertinent de viser à en contrôler statistiquement l'incidence.

* Les modèles M3 et M7 introduisent ce type de contrôle dans les estimations. La variable «MOYPERTU» a été donc introduite dans ces modèles et a permis un léger gain dans la part de variance expliquée (de 0,8 point pour le modèle explicatif de la note moyenne au BEF et de 0,6 point pour le modèle explicatif de la chance de réussir l'examen). La seconde observation est le fait que cette variable i) est statistiquement très significative, ce qui justifie son utilisation dans l'analyse, et ii) que son signe est négatif, ce qui indique que plus grande est la proportion des élèves ayant eu une carrière perturbée en cours de cycle moyen dans un établissement, moins bonne est la note moyenne des élèves au BEF et leurs chances de réussir à cet examen.

* Les modèles M4 et M8 introduisent la perspective longitudinale en vue d'évaluer l'incidence de la variabilité des caractéristiques du public d'élèves (dans ses différents aspects) **à l'entrée au cycle moyen** sur la variabilité de la performance des résultats scolaires **en fin de ce cycle**. Ce faisant, il sera possible de mieux comprendre le poids respectif de : i) ce qui s'est construit **avant** le cycle moyen (et quels aspects de cet «avant» se révèlent prédicteurs des difficultés (des réussites) constatées lors des études dans l'enseignement moyen), et ii) ce qui se construit, de manière complémentaire, **pendant** le cycle moyen, compte tenu des moyens mobilisés et des modes d'organisation des enseignements mis en œuvre pour cela à ce niveau d'études.

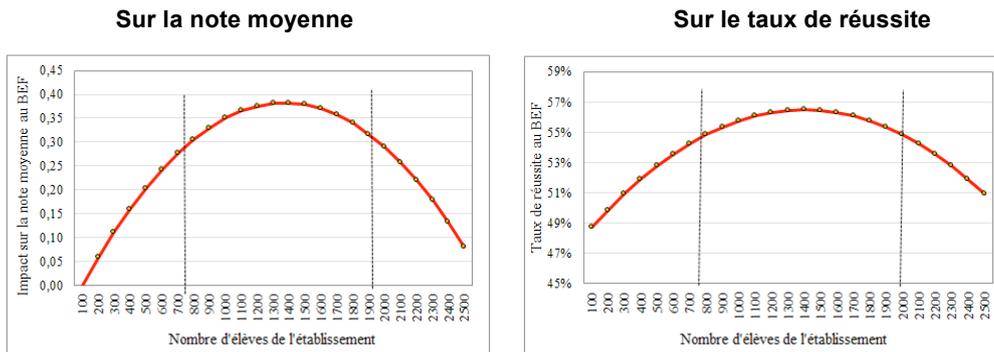
Le résultat le plus patent est qu'au plan de l'explication statistique, ces deux modèles apportent un gain très substantiel. Les comparaisons faites entre i) les valeurs des R^2 des modèles M3 (6,4 %) et M7 (6,5 %) et ii) celles des modèles M4 (33,0 %) et M8 (31,8 %) sont très éclairantes. Le différentiel est en effet de 26,6 points de R^2 pour la note moyenne au BEF, et de 25,2 points de R^2 pour la probabilité de réussite à cet examen. Ces chiffres permettent de conclure sans aucune ambiguïté que les réussites/les difficultés en matière d'apprentissages au cycle moyen sont, dans une très large proportion, déterminées par le niveau des acquis constatés en fin de primaire. Notons également que l'âge auquel les élèves valident leurs OTI (un âge plus grand pouvant manifester un accès tardif à l'école, mais en fait surtout un redoublement en cours de primaire, et en particulier de la 5^{ème} année d'études) est un prédicteur complémentaire statistiquement très significatif, mais d'ampleur assez réduite.

Dans ce contexte, les variables qui caractérisent les ressources et les modes d'organisation prévalant dans les établissements de cycle moyen n'ont qu'un impact relativement mineur, de

l'ordre de 4 % en termes de part d'explication statistique, sur la performance des élèves dans ce cycle d'études. Quelques aspects intéressants peuvent toutefois être utilement retenus.

Le premier aspect concerne la taille de l'établissement (elle varie de moins de 100 à 2 500). La spécification fonctionnelle simple qui s'est révélée la plus appropriée est quadratique. L'incidence, toutes choses égales par ailleurs, de la taille de l'établissement sur les résultats au BEF (note moyenne et probabilité de réussir) est illustrée dans le graphique 4.27 ci-après.

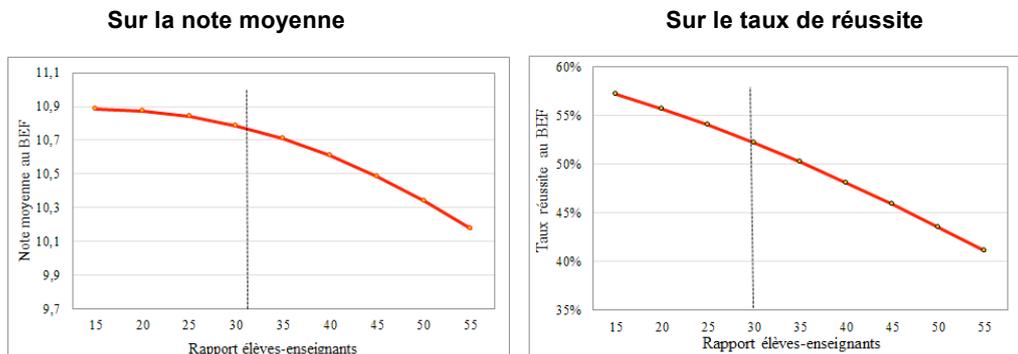
Graphique 4.27: Incidence de la taille de l'établissement moyen sur la performance de ses élèves au BEF



La forme quadratique apparaît clairement, manifestant une performance modeste à la fois dans les établissements de petite taille (moins de 700 élèves et surtout moins de 400 élèves) et dans les établissements de grande taille (plus de 2000 élèves au sein desquels il semble difficile de *gérer* les nombres). C'est en fait entre des effectifs d'établissement compris plus ou moins entre 700 et 1 900 élèves qu'il est optimal de se trouver. Les impacts quantitatifs ne sont pas négligeables puisqu'il est estimé que les élèves d'un établissement qui comptent 200 élèves ont en moyenne et de ce seul fait une note moyenne inférieure d'environ 0,3 point par rapport aux élèves scolarisés dans un établissement qui compterait 1200 élèves (ce qui se transcrit en 8 points dans le taux de réussite à l'examen). Des écarts d'ampleur plus ou moins comparables sont identifiés pour le déficit des élèves scolarisés dans un établissement de 2 500 élèves par rapport à ceux scolarisés dans un établissement de 1 200 élèves.

La seconde variable caractéristique de l'établissement, qui est à la fois caractérisée par une assez nette variabilité entre établissement **et** une incidence avérée sur les résultats au BEF est le rapport élèves-enseignants de l'établissement. Sa valeur moyenne est de l'ordre 30 avec une plage de variation entre 20 et 50. La relation qui s'est révélée pertinente pour modéliser son impact sur les résultats au BEF est également quadratique (bien que le seul impact linéaire ait pu convenir aussi). Le graphique 4.28 qui suit propose une illustration visuelle du comportement de cette variable.

Graphique 4.28: Incidence du rapport élèves-Enseignants sur les résultats des élèves au BEF



L'impact linéaire est négatif et très significatif, mais il ressort que la réalité est un peu mieux prise en compte avec un impact de nature faiblement parabolique (qui devient toutefois bien perceptible lorsque la valeur du REM dépasse 35). On identifie que les résultats des élèves (la note moyenne au BEF ou la réussite à l'examen) ont, toutes choses égales par ailleurs, une tendance globale à être négativement affectés par des valeurs plus élevées du rapport élèves/professeur. Il faut aussi souligner que l'impact quantitatif est d'une ampleur ni considérable ni anecdotique lorsqu'on reste à des niveaux *raisonnables* de REM puisqu'entre un rapport élèves-enseignant de 25 et 35, la note moyenne au BEF est inférieure de 0,15 point et le taux de réussite inférieur de 4 points, au désavantage du contexte avec un nombre d'élèves par enseignant plus élevé. Mais les écarts sont plus marqués si on compare des élèves scolarisés dans un contexte où le REM est de 25 avec celui où le rapport élèves-enseignant dépasse 40 (24 % des élèves sont dans ce cas). Ainsi, l'écart en points est alors de 0,35 point sur la moyenne au BEF et de 8 points sur le taux de réussite. Aller au-delà de 35 ou 40 ne semble donc clairement pas souhaitable du point de vue des apprentissages et de la réussite au cycle moyen.

* Sur la base des résultats des établissements à l'examen du BEF (note moyenne obtenue ou la réussite à cet examen), on identifie aussi une tendance à ce qu'une proportion plus forte d'enseignantes dans un collège soit associée à une meilleure performance moyenne des élèves ; l'impact reste toutefois d'ampleur relativement modeste et n'est plus significatif dans les spécifications «complètes» des modèles 4 et 8. Par ailleurs, notant qu'environ un quart des élèves du cycle moyen étaient encadrés par un enseignant qui n'avait pas la licence, la question pouvait alors être posée de savoir s'ils étaient de moins bons enseignants que ceux titulaires de ce diplôme. La réponse empirique à cette question est assez clairement négative et c'est même le contraire qui est constaté, avec un impact positif et significatif tant sur la note moyenne que sur la réussite au BEF lorsque la proportion de ces enseignants non titulaires de la licence dans un établissement est plus élevée (mais les écarts attachés à cette variable restent sans surprise d'ampleur limitée) ; en tout cas, la licence n'apparaît pas être une nécessité. Ce résultat n'est pas spécifique à Djibouti.

4.2.6. La performance de gestion, un aspect important de la qualité d'un système éducatif

Dans la mesure où l'acte éducatif est réalisé au niveau local, dans l'établissement et même dans la classe où l'élève est scolarisé, il importe de savoir dans quelle mesure, il pourrait exister, au-delà des moyennes, des facteurs de dispersion entre les différents lieux d'enseignement, qui seraient susceptibles d'avoir une incidence sur les apprentissages des élèves. Si les valeurs moyennes au plan national sont sous la détermination de la politique éducative globale du pays, les disparités qui pourraient être constatées entre établissements scolaires résultent, outre

l'incidence du contexte social sur lequel il n'y a pas beaucoup d'actions possibles à court terme, de la performance du système à mettre œuvre de façon efficace et équitable la politique éducative préalablement définie, en d'autres termes, en matière de gestion.

Il est habituel de considérer deux grands domaines gestionnaires complémentaires qui peuvent affecter les apprentissages au niveau local :

- Le premier est de l'ordre de la répartition des ressources (dont les personnels) aux établissements d'enseignement. L'idée de base est que les conditions logistiques qui caractérisent le contexte d'enseignement soient aussi homogènes que possible sur l'étendue du territoire national, sachant que si quelques disparités existent, elles soient de nature compensatrice des difficultés d'enseignement attachées au contexte social des établissements et aux caractéristiques socioéconomiques de leurs élèves, plutôt qu'elles ne les «aggravent».
- Le second, une fois que les établissements aient été dotés des conditions d'enseignement dont ils disposent (point précédent), concerne la façon dont ils vont être capables de les transformer en apprentissages scolaires tangibles chez leurs élèves. Les facteurs de cette transformation sont, au sens large, de l'ordre des pratiques et des comportements des acteurs (enseignants, chefs d'établissement) chaque jour tout au long de l'année scolaire.

On nomme généralement de **performance de gestion administrative** l'axe de la gestion du système ayant trait à la répartition des ressources et des personnels, et de **performance de gestion pédagogique**, l'axe attaché à la régulation des disparités du fonctionnement interne des établissements pour la production des apprentissages chez les élèves. Nous examinons de façon successive ces deux aspects au sein du système éducatif djiboutien.

4.2.6.1. La performance gestionnaire dans l'allocation des ressources aux établissements

De façon simple, on part de l'idée qu'un système bien organisé devrait être tel que i) plus l'effectif scolarisé dans un établissement est grand, plus grand devrait être le nombre de ses enseignants, ii) des établissements de même taille devrait avoir le même nombre d'enseignants ou, de façon duale, iii) que des établissements qui ont un même nombre d'enseignants devraient avoir des effectifs d'élèves relativement proches.

Pour évaluer dans quelle mesure la réalité est en ligne avec ces références normatives (efficacité et équité), le test consiste à estimer, sur l'ensemble des établissements publics (le Gouvernement n'étant pas responsable de ceux du privé sur ce plan), la relation qui existe entre le nombre des élèves (NEL) et des enseignants (NENS) dans un établissement : $NENS = f(NEL)$.

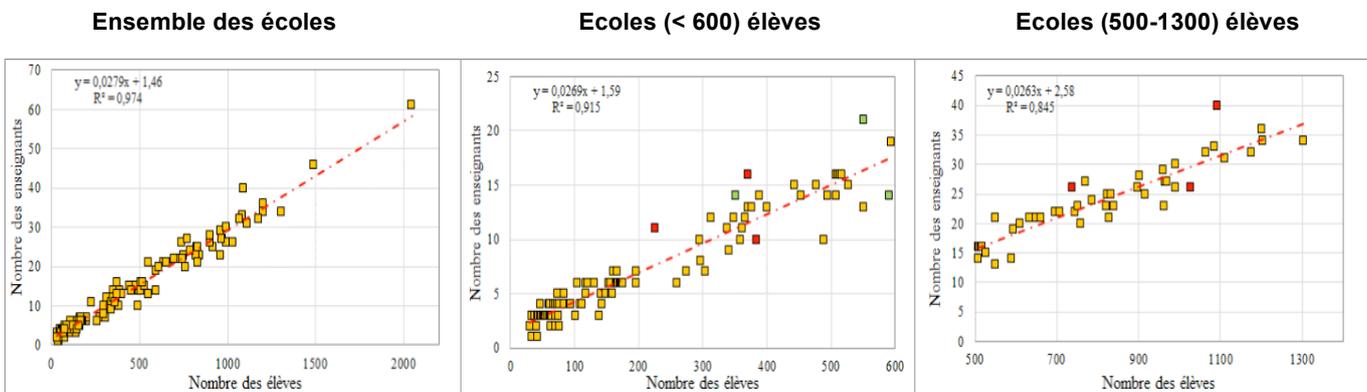
Dans une vision «idéale», on vise une relation linéaire parfaite, caractérisée donc par la valeur 1 pour la statistique R^2 qui en caractérise le degré d'association. Dans la réalité, la valeur estimée est bien sûr susceptible d'être inférieure à l'unité, sachant que plus elle est inférieure à l'unité, plus on juge problématique la qualité du système à répartir efficacement et équitablement ses enseignants aux établissements d'enseignement au niveau local. Par ailleurs, l'identification d'une valeur inférieure à l'unité amène à se poser la question de savoir dans quelle mesure l'aléa ($1-R^2$) i) serait un «bruit blanc», c'est-à-dire serait vraiment aléatoire manifestant une faiblesse technique/institutionnelle à bien répartir les enseignants, ou bien ii) résulterait de biais systématiques manifestant l'incidence d'autres variables, qui pourraient interagir dans les processus d'allocation, telles que le milieu d'implantation de l'établissement ou les caractéristiques sociales de son public d'élèves.

4.2.6.1.1. Application à l'enseignement primaire

A titre contextuel, il est en premier lieu intéressant de noter qu'une caractéristique du pays est d'avoir sa population très inégalement répartie sur le territoire, avec des zones où la densité de population est (très) forte et des zones où la population est beaucoup plus dispersée. Cela a des conséquences sur la distribution de la taille des écoles primaires avec d'un côté i) 41 % des écoles qui comptent moins de 150 élèves et scolarisent 8 % de tous les élèves scolarisés dans le primaire public, et de l'autre ii) 13 % des écoles qui comptent plus de 900 élèves et scolarisent 38 % des effectifs globaux. La plage de variation de l'effectif d'une école va de 30 à 2 045 et de l'effectif des enseignants de 1 à 61.

Ceci suggère que s'il est pertinent d'avoir une perspective globale de la distribution des enseignants dans les écoles sur l'ensemble du système, il l'est également de cibler des groupes d'établissements moins dispersés en termes de taille. Les graphiques 4.29, ci-après, illustrent la relation entre le nombre des élèves et celui des enseignants au niveau des écoles dans des échantillons d'établissements de tailles différentes.

Graphique 4.29: Nombre des élèves et des enseignants dans les écoles primaires publiques



Ces graphiques, ainsi que la valeur numérique des R^2 associés à chacun d'entre eux, montrent qu'il y a bien une relation statistique, significative et forte, entre le nombre des enseignants dans une école et celui des élèves qui y sont scolarisés. Pour le graphique de gauche, l'intensité de la relation ($R^2=0,97$) était d'une certaine façon «mécaniquement» attendue, eu égard à la très large variabilité inter-établissements de l'effectif des écoles ; de même qu'il était attendu que la valeur du coefficient de détermination diminue lorsqu'on cible des échantillons portant sur des établissements ayant une moindre hétérogénéité de leurs effectifs. Cela dit, si on considère les établissements qui ont moins de 600 élèves, la valeur du R^2 reste à 0,92, pour ne valoir que 0,85 pour les établissements dont l'effectif est compris entre 500 et 1300 élèves.

Ces résultats indiquent en premier lieu une performance bien meilleure que celle de nombreux autres pays pour lesquels une analyse de ce type a été conduite ; il est vrai que la taille du pays crée sans doute un contexte favorable à cet égard. Mais ils indiquent aussi que des progrès potentiels pourraient cependant être réalisés pour améliorer l'homogénéité des dotations en enseignants dans le système :

- Les trois établissements marqués en rouge dans le graphique du milieu en sont un premier exemple. Ainsi un établissement a 226 élèves et 11 enseignants, alors qu'un autre qui a 383 élèves n'en a que 10 ; ou encore un troisième établissement qui a 371 élèves et qui dispose de 16 enseignants.

- Les trois établissements marqués en vert, toujours dans le graphique du milieu constituent un second exemple de disparités substantielles. Ainsi, un établissement scolarise 341 élèves et dispose de 14 enseignants, alors qu'un autre qui dispose aussi de 14 enseignants en scolarise 590 ; ou encore un troisième établissement qui a un effectif de 550 élèves, mais qui dispose de 21 enseignants.
- Les trois établissements marqués en rouge dans le graphique de droite constituent un troisième exemple du même symptôme.

Tout en rappelant que les *aléas* dans les allocations d'enseignants aux écoles sont globalement d'une intensité moindre dans le système des écoles primaires publiques à Djibouti que dans d'autres pays, il reste nonobstant que ces aléas existent et qu'il serait intéressant qu'ils soient réduits, mais surtout que des dispositions structurelles soient prises pour qu'ils soient régulés dans le cadre du fonctionnement ordinaire du système.

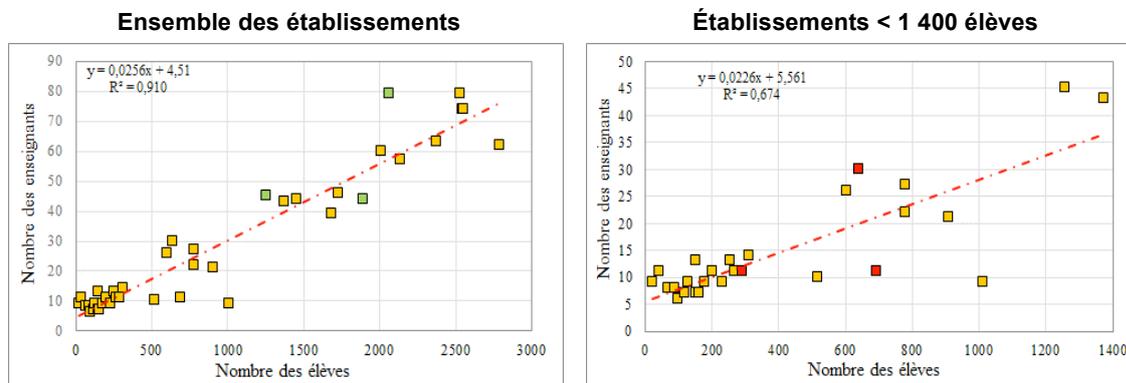
Une question est maintenant de déterminer si ces écarts entre le nombre effectif d'enseignants et le nombre estimé sur la base du nombre des élèves dans les différentes écoles sont distribués effectivement de façon *aléatoire*. Il se peut en effet que certaines des caractéristiques de ces écoles fassent qu'elles aient en fait tendance à être plutôt sur-dotées ou sous-dotées en enseignants, compte tenu de l'effectif des élèves qu'elles scolarisent et des ressources globales mobilisées par le système à ce niveau d'études.

Il est ainsi possible que certaines régions ou circonscriptions soient favorisées ou bien que les écoles localisées en milieu urbain ou rural le soient. Les analyses conduites permettent de conclure qu'il n'existe aucun biais systématique statistiquement significatif selon la localisation géographique de l'école, qu'il s'agisse de la région ou la circonscription, ou du milieu (urbain ou rural). Sans modifier les termes de l'évaluation globale faite précédemment qui suggérait des améliorations possibles en termes d'efficacité de la répartition des enseignants aux écoles primaires publiques dans le pays, on mesure donc maintenant qu'il n'y a pas d'aspects d'équité de nature sociale qui y soient associés ; ceci constitue évidemment un résultat satisfaisant.

4.2.6.1.2. Application à l'enseignement moyen

L'analyse qui vient d'être menée pour le cycle primaire public peut être maintenant dupliquée pour les établissements publics du cycle moyen. La distribution de la taille des établissements marque de nouveau l'existence de petits établissements (28 % des établissements ont un effectif inférieur à 200 élèves et comptent au total pour seulement 3 % des élèves scolarisés à ce niveau d'études), à côté de très grands établissements (20 % des établissements ont un effectif supérieur à 2 000 élèves et comptent, ensemble pour plus de 50 % des effectifs du cycle moyen dans le public). Les graphique 4.30, ci-après, mettent en regard le nombre des élèves et des enseignants dans les établissements publics de cycle moyen.

Graphique 4.30: Nombre d'élèves et d'enseignants dans les établissements publics du moyen



L'allure générale des graphiques est la même que celle enregistrée dans le primaire, avec des nombres d'enseignants qui sont en moyenne plus élevés quand on considère des établissements de plus grande taille. Mais les points sont globalement plus dispersés que dans le primaire, les aléas parasites apparaissant sensiblement plus grands. Ceci est confirmé par la valeur du R^2 qui s'établit à 0,91 pour l'échantillon global (0,97 dans le primaire), et surtout à seulement 0,67 pour celui des établissements dont l'effectif est inférieur à 1 400 élèves. Il apparaît par conséquent que les allocations d'enseignants sont beaucoup moins bien maîtrisées au cycle moyen qu'au primaire. Donnons quelques exemples illustratifs des déviations constatées:

- Les trois établissements marqués en vert dans le graphique de gauche sont un premier exemple. Ainsi, un établissement qui scolarise 1 249 élèves dispose de 45 enseignants, alors qu'un autre qui a 1 894 élèves n'a que 44 enseignants ; ou encore un troisième établissement dont l'effectif d'élèves est de 2 079 et qui dispose de 79 enseignants.
- Les trois établissements marqués en rouge dans le graphique de droite constituent un second exemple de disparités «excessives». Ainsi, un établissement scolarise 293 élèves et dispose de 11 enseignants, alors qu'un autre qui dispose également de 11 enseignants scolarise 693 élèves (plus du double) ; ou encore un troisième établissement qui scolarise un effectif un peu moindre (630 élèves), mais qui dispose de 30 enseignants (près de trois fois plus).

Alors que pour le primaire la comparaison avec d'autres pays était clairement favorable à Djibouti, ce n'est plus le cas pour ce qui concerne le cycle moyen. Examinons maintenant si des caractéristiques des établissements, autres que l'effectif de ses élèves, sont susceptibles de contribuer à rendre compte de la variabilité du nombre de ses enseignants. Ceci est à priori davantage possible pour le cycle moyen (que pour le primaire), car on sait qu'une loi générale de la sociologie de l'éducation est que les questions d'équité dans sa dimension sociale peuvent intervenir de façon plus intense lorsque les systèmes sont moins efficaces⁷⁶.

Une modélisation étendue qui, outre les effectifs de l'établissement, intègre l'incidence possible i) de la localisation (urbaine/rurale) de l'établissement et ii) des caractéristiques sociales du public des élèves. Les analyses réalisées montrent que ni le niveau de richesse des populations qui environnent l'établissement, ni sa localisation urbaine ou rurale n'interviennent au-delà de l'incidence du nombre d'élèves dans l'établissement pour déterminer sa dotation en enseignants par l'administration. En revanche, quelques disparités régionales sont mises à jour. On mesure

⁷⁶ Sachant que l'équité est déjà fondamentalement mise à mal lorsque les élèves de telle école ont des conditions différentes de celles des élèves d'une autre ; et cela indépendamment du fait qu'il y ait ou non de biais sociaux.

que les établissements publics de cycle moyen des régions d'Ali Sabieh et d'Obock sont favorisés, cet effet étant statistiquement significatif. Il en est de même, mais avec une moindre intensité, pour ceux des régions d'Arta et de Tadjourah, mais les différences avec ceux de Djibouti Ville et de Dikhil (qui viennent les derniers) ne sont pas significatives.

4.2.6.2. La performance gestionnaire dans le pilotage pédagogique des établissements

4.2.6.2.1. Structure analytique pour évaluer la performance du pilotage pédagogique des établissements

De façon conceptuelle, on part de l'idée que les résultats scolaires moyens (RSi) constatés dans un établissement (i) dépendent **a**) des intrants scolaires (ISi) mobilisés dans cet établissement pour assurer les services éducatifs, **b**) des caractéristiques personnelles et sociales (PSi) des élèves qui y sont scolarisés, et **c**) de la façon (TRANSi) dont sont utilisés, localement par les établissements, les intrants dont les établissements disposent pour les transformer en résultats tangibles d'apprentissage chez leurs élèves.

$$RSi = f (ISi, PSi, TRANSi)$$

Comme dans la réalité, on ne peut pas disposer directement d'une mesure de TRANSi, on est amené à opérer de la manière suivante :

- Estimer en premier temps l'équation *tronquée* [$RSi = f_1 (ISi, PSi)$];
- Puis dans un second temps, calculer par simulation de cette équation tronquée, le résultat d'apprentissage attendu en moyenne dans chaque établissement (RSATTi), compte tenu des ressources dont il dispose et des caractéristiques sociales de ses élèves.
- Pour enfin, confronter le résultat moyen d'apprentissage effectivement constaté avec le résultat attendu dans chaque établissement. Ceci permet d'identifier des différences entre établissements dans leur capacité à transformer les ressources dont ils disposent en résultats d'acquisition chez leurs élèves. Si l'ampleur moyenne de ces différences sur l'ensemble des établissements est réduite, on tendra à conclure à une bonne homogénéité du système sur ce plan et donc à une gestion pédagogique efficace. En revanche des écarts importants entre résultat moyen attendu et résultat moyen constaté i) manifesterait l'existence de pratiques et de comportements très différenciés d'un établissement à l'autre et ii) identifierait de facto des lacunes dans la gestion pédagogique des établissements dans le système.

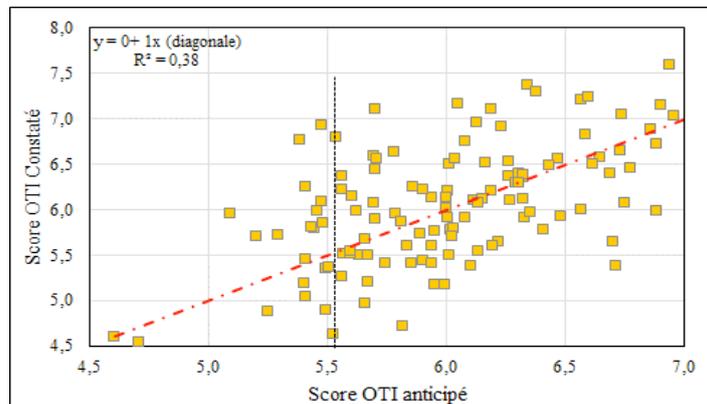
4.2.6.2.2. Application à l'enseignement primaire

Le graphique 4.31 ci-après, construit sur la base des résultats aux épreuves OTI de 2019 des écoles primaires publiques du pays, illustre de façon visuelle la démarche analytique définie.

- L'axe vertical prend en compte le score moyen constaté dans ces différentes écoles. Sa distribution (qui a une moyenne de 6) s'inscrit sur un intervalle allant plus ou moins de 4,0 à 7,5 en tenant compte des établissements «extrêmes» (de 4,5 à 7,2 si on ne retient pas ces cas). De façon *brute*, les différenciations inter-établissements dans le score moyen de leurs élèves aux OTI sont donc tout à fait conséquentes.
- L'axe horizontal enregistre le score moyen estimé de chaque établissement. Ce score intègre le fait que les établissements diffèrent i) dans les caractéristiques sociales des élèves qu'ils accueillent, ii) dans les ressources/élève (encadrement quantitatif et qualitatif, etc.) dont ils disposent et iii) par les modes d'organisation (recours au cours multiples ou au double flux, etc.) qui caractérisent la façon dont ils fonctionnent, ces trois ordres d'éléments ayant des incidences moyennes sur les apprentissages. Compte tenu de cela, il est *normal* d'anticiper

que les établissements aient des scores différents. Ceux-ci s'échelonnent ainsi de 4,5 à 6,9 pour l'ensemble des établissements (de 5,2 à 6,8 en ne considérant pas les cas extrêmes), des plages de variations inférieures à celle enregistrées sur l'axe vertical, mais tout de même d'ampleur substantielle.

Graphique 4.31: Score moyen anticipé et constaté aux OTI, écoles primaires publiques



On peut visuellement constater dans le graphique qu'il existe une relation positive, matérialisée par la droite en pointillés rouges, entre le score moyen anticipé et le score moyen constaté aux OTI au niveau des écoles. Mais la dispersion substantielle des points, caractérisant chaque école de part et d'autre de la droite rouge manifeste que la relation entre les deux grandeurs considérées n'est pas très forte ; ceci est quantitativement confirmé par le fait que la valeur numérique du R^2 de la relation n'est que de 0,38.

On mesure ainsi que des écoles qui partagent un même niveau de score moyen anticipé (des conditions d'enseignement comparables du point de vue des acquisitions de leurs élèves et des élèves de caractéristiques sociales comparables), peuvent finalement avoir des performances moyennes effectives aux OTI très différentes. A titre d'exemple, parmi les écoles qui ont un score OTI anticipé de l'ordre de 5,5, on trouve des écoles dont le score moyen constaté varie entre 4,5 et 7,0. L'ampleur de ces dernières variations identifiées de façon patente l'existence de pratiques et de comportements très différenciés des acteurs, d'un établissement à l'autre ; et ce, même si la méthode statistique utilisée ne permet pas de les identifier. Il est aussi important de noter que la variabilité qui tient aux disparités dans l'efficacité pédagogique spécifique à chaque école est plus forte que celle qui tient aux ressources qu'elle mobilise et aux modes d'organisation scolaires formels qu'elle met en œuvre⁷⁷.

Au plan des écoles individuelles, ces résultats peuvent inciter les corps d'inspection à cibler les écoles peu performantes (elles produisent un niveau moyen d'acquisitions inférieur à ce qui est attendu d'elles). Mais au-delà de cet aspect (important), la conclusion concrète qui ressort sans ambiguïté est **l'existence de lacunes systémiques très notables dans la gestion pédagogique des écoles primaires djiboutiennes.**

- La validité de ce jugement est par ailleurs renforcée par les données comparatives du travail réalisé par Mahdjoub et Mingat (2019), qui ont mobilisé la même approche méthodologique et instrumentale que celle utilisée ici pour chacun des dix pays d'Afrique subsaharienne francophone de l'échantillon PASEC, 2014. On observe que le syndrome identifié ici pour

⁷⁷. Une analyse conduite par ailleurs sur les données d'écoles primaires à Djibouti montre qu'il n'y a aucune relation statistique entre le niveau moyen de résultats d'acquisitions de ses élèves et sa dépense publique par élève.

Djibouti existe dans tous ces pays mais à des degrés divers. Il n'est toutefois pas anecdotique de noter que, parmi ces 10 pays, seul le Tchad est caractérisé par des lacunes systémiques plus intenses en matière de pilotage pédagogique des écoles primaires publiques que celles identifiées pour Djibouti.

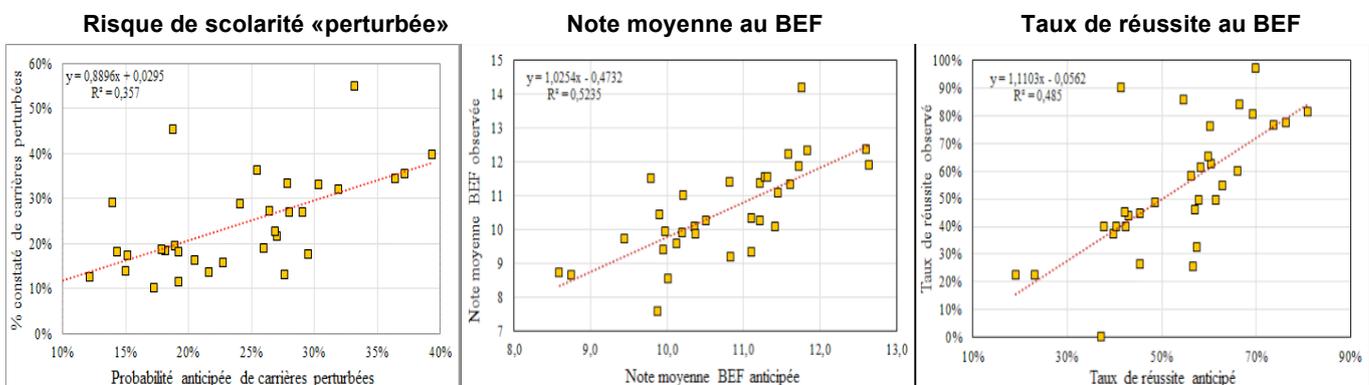
- Mais ce jugement a une portée qui va au-delà de ce constat comparatif pas vraiment positif pour le pays. En effet, le travail cité montre aussi que si le niveau moyen des acquis du primaire dans un pays ne montre aucune corrélation significative ($R^2=0,01$) avec le niveau des coûts unitaires (ni avec le rapport élèves-maitres), il est en revanche très significativement associé ($R^2=0,49$) à la performance du système éducatif en matière de pilotage pédagogique de ses écoles. Dans ce cadre, on comprend que le niveau des acquis des élèves au cycle primaire à Djibouti soit faible (en dépit du coût unitaire élevé), car il est presque exactement en ligne avec le niveau, lui-même faible, de la performance du système à piloter pédagogiquement ses écoles. La qualité effective du système au niveau primaire tient donc assez peu aux ressources mobilisées et beaucoup plus aux pratiques et comportements quotidiens des acteurs dans les écoles. Ces pratiques et comportements ne sont clairement pas homogènes entre les écoles sur le territoire national, manifestant des lacunes patentes au plan du pilotage pédagogique.

4.2.6.2.3. Application à l'enseignement moyen

L'approche suivie pour le cycle moyen relève des mêmes principes que ceux qui viennent d'être appliqués pour le primaire. La différence est toutefois que par rapport aux analyses de l'impact des caractéristiques des élèves/modes d'organisation des études dans les collèges conduites supra pour ce cycle d'études, il convient d'intégrer le niveau moyen d'acquisition des élèves en fin de primaire (à l'entrée au cycle moyen) dans l'estimation du score moyen anticipé des différents établissements du moyen au BEF.

Le graphique 4.32, ci-après, montre alors comment se distribuent les différents établissements publics de cycle moyen du pays au regard de leurs résultats anticipés au BEF et des résultats qu'ils ont effectivement réalisés, sachant que les résultats au BEF sont mesurés d'une part par la note moyenne des élèves et, d'autre part, par le taux de réussite à cet examen au sein de chacun des établissements. Rappelons que la performance des établissements s'exprime en outre également par leur capacité à ce que leurs élèves y fassent une scolarité harmonieuse en cours de cycle.

Graphique 4.32: Résultats moyens estimés/constatés dans les collèges publics



Les résultats, matérialisés dans le graphique 4.32, font état d'une situation au cycle moyen qui est de nature assez comparable à celle constatée pour le primaire. On observe de nouveau i) une variabilité inter-établissements notable sur l'axe horizontal du score prédit (manifestant la spécificité des conditions locales des établissements au plan des caractéristiques de leurs élèves, de leurs ressources par élève et des modalités formelles de fonctionnement), et ii) sur l'axe vertical (manifestant que, pour un même niveau de performance anticipée, la réalité de chaque établissement peut s'en éloigner de façon très sensible).

Mais si l'intensité des disparités entre performance anticipée et observée est assez proche de celle constatée dans le primaire pour ce qui est des risques de carrière scolaire perturbée en cours de cycle moyen, il faut noter que les lacunes dans le pilotage pédagogique des établissements, si elles existent de façon claire, sont toutefois assez clairement moindres pour ce qui est de la performance des établissements au BEF qu'elle ne l'était pour les OTI en fin de cycle primaire. C'est sans aucun doute au primaire que des réflexions et des actions sont le plus nécessaire pour améliorer le pilotage pédagogique du système.

4.2.6.2.4. Les corps d'inspection, aussi pour l'appui aux établissements

* Perspective globale et quantitative

Lorsqu'on parle de pilotage pédagogique des établissements, la première structure à laquelle on fait spontanément référence est celle des corps d'inspection. Il y a principalement deux corps d'inspection dans le contexte de Djibouti. Le premier concerne l'enseignement de base, le second, l'enseignement moyen et secondaire. De façon complémentaire, un corps spécifique est attaché à l'enseignement technique et professionnel. Le tableau 4.23, ci-après, propose le nombre des professionnels concernés en relation avec les nombres d'enseignants en poste dans l'enseignement public (mais les corps d'inspection portent aussi un regard sur le privé) et son évolution depuis l'année 2013-14.

Tableau 4.23: L'encadrement pédagogique par niveau d'études (2014-2019, secteur public)

Niveau d'études	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Primaire						
Nombre de Conseillers Pédagogiques	91	92	92	84	85	90
Nombre d'Inspecteurs	11	11	11	8	14	14
Nombre d'enseignants	1 615	1 578	1 724	1 736	1 738	1 785
Enseignants/Conseiller Pédagogique	17,7	17,2	18,7	20,7	20,4	19,8
Enseignants/Inspecteur	146,8	143,5	156,7	217,0	124,1	127,5
Moyen/secondaire						
Nombre de Conseillers Pédagogiques	41	43	42	58	61	82
Nombre d'Inspecteurs	8	7	6	6	13	13
Nombre d'enseignants	1 694	1 839	1 850	1 926	1 921	1 901
Enseignants/Conseiller Pédagogique	41,3	42,8	44,0	33,2	31,5	23,2
Enseignants/Inspecteur	211,8	262,7	308,3	321,0	147,8	146,2
ETFP						
Nombre de Conseillers Pédagogiques	13	13	13	13	9	7
Nombre d'Inspecteurs	1	1	0	0	4	4
Nombre d'enseignants	303	285	309	365	390	396
Enseignants/Conseiller Pédagogique	23,3	21,9	23,8	28,1	43,3	56,6
Enseignants/Inspecteur	303,0	285,0	-	-	97,5	99,0

Après une période plus ou moins de stagnation jusqu'à l'année 2016-17, les chiffres de l'encadrement pédagogique des enseignants se sont améliorés assez sensiblement au cours des dernières années. Il est en effet mesuré que le nombre global d'inspecteurs-conseillers

pédagogiques du MENFOP est passé de 168 en 2016-17 à 210 en 2018-19, une progression de 25 % en deux ans. Cette évolution manifeste une attention accrue du Ministère au cours des deux années récentes pour faire progresser la cause de la qualité et à son souci d'améliorer le contrôle, l'appui et le pilotage au sein du système.

Cela dit, on manque d'éléments de jugement pour caractériser les allocations de ressources humaines sur ce plan à Djibouti. La perspective comparative pourrait certes être mobilisée, mais il faut reconnaître que la disponibilité de comparaisons internationales sur ce thème est relativement limitée et dispersée.

Il semble toutefois que la variabilité entre les pays soit très forte en matière d'encadrement (contrôle et appui) des enseignants et des structures d'enseignement par des personnels d'inspection⁷⁸. A titre d'exemple (et en notant la fragilité comparative des données), on cite qu'il y aurait environ 1 inspecteur pour 230 enseignants en France, et ce, tant dans le primaire que dans le secondaire ; mais qu'il y en aurait 1 pour 60 enseignants et 1 pour 350 enseignants respectivement en Corée et au Botswana dans le primaire. Dans le secondaire, on trouve le chiffre de 1 inspecteur pour 220 enseignants au Botswana et de 1 pour 60 enseignants en Tanzanie. Outre ces chiffres, des fonctions telles que celle de conseiller pédagogique sont mentionnées dans de nombreux pays, mais l'intensité de leur utilisation est rarement précisée ; il semble toutefois que, comme le nom de la fonction le suggère, ces personnels agissent de façon principale auprès des enseignants sans un intérêt fort ciblé sur l'entité établissement.

En outre, la comparaison internationale montre que tous les pays n'ont pas la même structure de gouvernance, en ce sens que certains d'entre eux (notamment les pays de tradition anglo-saxonne) donnent un rôle substantiel au chef d'établissement pour la plupart des aspects (dont le domaine pédagogique) du fonctionnement des établissements, alors que pour d'autres, le chef d'établissement a un rôle circonscrit aux aspects administratifs. Selon l'une ou l'autre formule, le rôle de facto confié aux structures d'inspection est évidemment différent. Pour ce qui est de Djibouti, les chefs d'établissement, quel que soit le niveau d'études, n'ont en principe pas de rôle dans la sphère pédagogique, leur action étant limitée aux aspects pratiques et administratifs.

Sans qu'il soit vraiment possible d'aboutir à une conclusion ferme sur base comparative, on peut toutefois suggérer que, sur le plan quantitatif, l'usage de personnels d'appui dans le système djiboutien n'est probablement pas fortement déficitaire ; cela ne veut pas dire pour autant que tant la structure de gouvernance, que les ciblage et les pratiques, soient optimaux du point de vue de la performance qualitative du système éducatif du pays. Les résultats empiriques établis plus haut dans cette section sont suffisamment édifiants pour i) qu'on puisse accepter l'idée que des progrès doivent être envisagés et ii) que des réflexions soient engagées pour identifier comment s'y prendre. Le second point de cette section, qui consolide quelques discussions menées avec les acteurs sur leurs pratiques, pourra éventuellement y contribuer, car les corps d'inspection ont sans doute potentiellement un rôle à jouer dans cette perspective.

* Perspective institutionnelle et fonctionnelle

* Il est observé que les inspecteurs et les conseillers pédagogiques réalisent des tâches diverses (visites statutaires aux enseignants et aux stagiaires, contribution à la révision des programmes et la définition des nouveaux manuels, développent de modules de formation et participation à des sessions de formation, etc.). Lorsqu'ils interviennent dans les établissements d'enseignement (ce qui occupe tout de même une part majoritaire de leur temps), ce qui ressort le plus clairement est qu'ils ciblent presque exclusivement les enseignants, dans la perspective, au sens large,

⁷⁸ Il faut toutefois noter qu'une certaine variabilité dans la définition des fonctions peut « polluer » les comparaisons et contribuer à produire pour partie cette variabilité d'ensemble.

d'essayer d'améliorer leurs approches didactiques et pédagogiques. La dimension fortement disciplinaire de l'inspection dans le moyen et le secondaire est de nature à expliquer qu'il en soit ainsi. Mais il ne semble pas que les approches ayant cours au cycle primaire soient pour autant de nature très différente.

* Ces approches traditionnelles des corps d'inspections ont bien sûr toute leur valeur, mais il est important de noter que ces pratiques laissent assez largement de côté la dimension de l'établissement dont on a identifié clairement la forte prégnance dans les analyses empiriques menées précédemment dans ce chapitre.

* L'appui renforcé à la définition du projet d'établissement, la production d'une feuille de route émanant du ministère une fois le projet validé, et le suivi du projet et de ses résultats peuvent constituer une bonne opportunité de faire, de façon *implicite*, évoluer la structure de gouvernance du système. Les corps d'inspection peuvent sans doute jouer un rôle important en la matière. On décrit ci-après comment il pourrait être intéressant de procéder.

- Pour **la constitution du projet d'établissement**, un facteur essentiel serait que l'administration produise une fiche de situation de l'établissement dans laquelle figurerait un certain nombre d'informations concernant i) le contexte, ii) le public des élèves, aux plans social et scolaire, iii) les ressources matérielles et humaines mobilisées et iv) les résultats obtenus chez les élèves de l'école au plan des flux (redoublements, abandons, accès au cycle suivant, niveau d'acquisitions aux OTI, au BEF, au baccalauréat). Sachant que ces informations sur les résultats seront, d'une part, replacées dans leur contexte et seront mises en comparaison avec les autres établissements, d'autre part. Sur la base de cette fiche de situation mise à disposition de l'établissement et des parents d'élèves, le conseil d'école :
 - Dans une première étape, i) identifierait les points faibles de l'établissement et ii) proposerait ceux sur lesquels il peut y avoir une action et sur lesquels il va travailler sur une période de deux à trois années.
 - Dans une seconde étape, i) identifierait les raisons possibles pour lesquelles la performance a été faible et ii) les dispositions argumentées prises pour y remédier.

Sur la base des propositions faites par le conseil d'école, l'administration ferait une réponse documentée. Après que les ajustements éventuels aient été pris en compte, le projet d'école est validé. Il fait alors l'objet de la feuille de route de l'établissement, dans laquelle i) les dispositions retenues pour les actions au niveau des écoles sont rappelées, ii) les ressources additionnelles pour la réalisation du projet sont validées par l'administration et iii) les impacts attendus dans la sphère des résultats sont bien identifiés.

- La mise en œuvre du projet peut alors se faire i) sous le leadership du chef d'établissement (pour lequel cette responsabilité doit faire partie de sa description de poste), et ii) avec l'accompagnement et sous la supervision des corps d'inspection, pour lesquels cet accompagnement pour la production et le suivi régulier, et ultérieurement l'évaluation du projet d'établissement doivent entrer dans leurs compétences et capacités fonctionnelles. Ceci suggère un équilibre différent entre les personnels à vocation disciplinaire et ceux de «vie scolaire».
- L'évaluation des résultats du projet, dans la collaboration entre le conseil d'établissement et l'inspection (et sur la base de la mise à jour de la fiche de situation de l'établissement) permet de tirer les leçons des actions entreprises. Cette évaluation contribue à nourrir la définition du nouveau projet d'établissement et d'actions éventuelles à prendre.

4.2.6.3. Un cadre plus large pour renforcer le management du système (dont primaire et moyen)

Les résultats empiriques obtenus dans ce titre 2.6 sur i) la gestion administrative et ii) le pilotage pédagogique des établissements aux niveaux a) primaire et b) moyen, montrent que des progrès sont possibles pour mieux allouer les enseignants au niveau moyen et que l'utilisation des ressources au niveau des écoles a un impact notablement plus intense que les ressources elles-mêmes, et ce, tant au niveau du primaire que du moyen. Ces résultats ont bien sûr des implications potentielles fortes dans une perspective de politique éducative.

C'est probablement à une structure de gouvernance et à des dispositions nouvelles auxquelles il pourrait être pertinent de réfléchir. Trois points forts sont sans doute alors à considérer :

- i. Organiser la vision globale du système en partant du niveau local de l'établissement car c'est là que sont produits les résultats ;
- ii. Assurer un pilotage intégré du système fondé sur ses résultats mesurés au niveau local dans une chaîne qui va de l'enseignant au chef d'établissement, aux corps d'inspection et à l'administration centrale ;
- iii. Compléter l'approche administrative en incluant les notions de réactivité du système et de responsabilité des acteurs à ses différents échelons, en intégrant des relations fonctionnelles, de suivi et de contrôle entre eux, avec l'appui de structures claires d'incitations et de sanctions.

Cette nouvelle structure de gouvernance i) correspond à un changement de nature culturelle pour le système, ii) demandera une redéfinition ciblée des contenus d'emploi des différentes catégories d'acteurs concernés iii) sera facilitée par un cocktail d'éléments d'instrumentation et de formation ciblés sur les nouvelles responsabilités de chacun des types d'acteurs. Cela demandera beaucoup de clarté, et de ténacité de la part du niveau central, sachant qu'il conviendra sans doute de définir, d'une part, les nouvelles modalités en concertation avec les acteurs concernés pour qu'ils s'approprient les nouvelles dispositions et qu'en tant que changement institutionnel majeur, il sera, d'autre part, pertinent de l'organiser dans un cadre temporel approprié.

Points saillants du chapitre 4 : Efficacité interne et qualité des services éducatifs offerts

- Depuis 15 ans, la fréquence des redoublements en cours de cycle est assez faible, alors que les redoublements sont nombreux dans la dernière année du cycle. Sur ce plan, c'est plutôt la stabilité qui prime. En revanche, les abandons en cours de cycle ont beaucoup diminué. Ceci vaut au primaire (8 % en 2006, 3 % en 2019), mais surtout au moyen, où le chiffre passe de 32 % à 11 % de 2006 à 2019. En dépit de cette baisse, ces 11 % d'abandons en début de cycle indiquent le besoin de progresser encore. Au secondaire, les abandons en cours de cycle sont en augmentation, suggérant des progrès à faire dans l'orientation des élèves après le BEF.
- Sur la base d'estimation du savoir-lire chez les adultes [20-25 ans] et de la comparaison de cette statistique dans de nombreux pays (statistique qui est bien corrélée avec les mesures directes des acquis au primaire), il ressort que le niveau des apprentissages au primaire à Djibouti est notablement inférieur à celui estimé en moyenne pour les pays ayant le même niveau de PIB/habitant.
- Un dispositif national d'évaluation des acquis des élèves a été mis en place en fin de 2^{ème} et 5^{ème} année primaire (OTI). Celui de 2^{ème} année a à priori une visée *formative* pour des activités remédiatrices, mais cela ne semble pas se révéler efficace ; celui de 5^{ème} année est de nature *sommative* et vise à réguler l'accès au moyen. Un certain nombre d'élèves redoublent pour améliorer leur score, mais *in fine* presque tous les élèves ont accès au moyen. La distribution des scores montre i) une très forte dispersion des scores individuels, ii) des différences très substantielles du score moyen entre écoles et iii) que plus/moins un quart des élèves a un niveau bas/très bas.
- Il est dommage (et symptomatique) que le ministère n'utilise pas les scores aux OTI pour évaluer, non pas les élèves, mais le fonctionnement du système, en interrogeant pourquoi la variabilité des scores est aussi large, pourquoi les différences inter-écoles le sont aussi et pourquoi autant d'élèves ont des résultats aussi faibles. Pour rendre compte de la variabilité du score des élèves, nous disposons i) de certaines caractéristiques des élèves (pas leurs capacités cognitives/émotionnelles personnelles) et ii) des modes formels d'organisation de l'école où ils ont été scolarisés (pas les pratiques/comportements des acteurs de ces écoles).
- La modélisation du score OTI montre que les caractéristiques des élèves et des écoles ont ensemble une incidence notable (40 %) sur le score, mais que les deux autres variables, *non-observables*, jouent aussi un rôle important. Concernant les élèves, on identifie un écart faible selon le genre, des différences urbain-rural, mais qui tiennent totalement à la distribution du niveau de vie des populations. Il en est pour partie de même des différences entre régions qui tiennent pour plus de moitié à l'effet niveau de vie ; restent toutefois des écarts notables entre Djibouti qui vient en tête et Obock en dernier. On note que le niveau de vie exerce un impact, brut et net, notable. Enfin, les élèves plus âgés lorsqu'ils valident les OTI y ont des scores notablement plus faibles. Concernant les caractéristiques du contexte scolaire, les modes de groupement d'élèves (simple/double flux, temps plein) ont très peu d'incidence, de même que le niveau formel de diplôme des enseignants. Il n'est pas de même de la taille de l'école, avec une incidence assez négative des grands établissements, sachant que de façon partiellement compensatoire, les rapports élèves-enseignants inférieurs à 25 ne sont pas favorables aux apprentissages, alors qu'il n'y a pas vraiment de différences significatives pour des valeurs de 30 à 50 élèves. Enfin, on note que les élèves du privé ont des résultats très supérieurs à ceux du public, mais que plus de la moitié du différentiel tient aux caractéristiques sociales

meilleures des élèves des écoles privées ; l'écart reste toutefois significatif après les avoir contrôlées.

- Le chapitre sur la qualité cible aussi le niveau moyen pour lequel ont été identifiés des abandons notables en début de cycle et de fortes disparités au niveau du BEF. Dans cette perspective, il a été possible d'examiner les facteurs associés i) à des scolarités perturbées en début de cycle (redoublement/abandon) et ii) à la note obtenue au BEF et la situation de réussite/échec à cet examen. Pour ces deux domaines d'analyse, la modélisation a identifié en quoi la performance constatée était affectée i) par les caractéristiques de l'élève, ii) celles de l'établissement dans lequel il a été scolarisé et iii) le niveau de ses acquis scolaires en fin du primaire (OTI). Les résultats globaux sont très clairs et, dans une large mesure, convergents, à savoir que les résultats au BEF mais aussi, avec une intensité un peu moindre, les risques de carrière scolaire perturbée, dépendent beaucoup plus du score en fin de primaire que des caractéristiques des élèves où de celles du contexte où ils ont été scolarisés au moyen. Les difficultés identifiées au niveau moyen sont très dépendantes des lacunes scolaires des élèves lorsqu'ils abordent ce cycle d'études. Cela dit, le cycle moyen porte forcément aussi une part de responsabilité, car il n'a pas pris suffisamment la mesure de cette situation en fonctionnant «comme si» tous les élèves qu'ils accueillent avaient plus ou moins acquis les compétences visées au primaire, ce qui n'est pas le cas pour une proportion notable d'entre eux.
- Enfin, la qualité d'un système éducatif dépend aussi du fait que s'il est important d'identifier des ressources et des modes généraux d'organisation pour le système, d'une part et, de viser des résultats, toute l'action se passe au niveau des divers établissements qui le composent, d'autre part. Avec cette grille de lecture du système, il importe qu'il y ait homogénéité des conditions d'enseignement entre les établissements, et ce tant i) au plan des ressources/modes d'organisation que ii) des pratiques/comportements des acteurs locaux pour transformer les ressources mobilisées localement en apprentissage chez les élèves. Les résultats sur ces aspects montrent que la gestion administrative est globalement satisfaisante (un peu moins pour la répartition des enseignants aux établissements au niveau moyen), mais que la gestion/pilotage pédagogique est identifiée comme très défailante, en particulier au niveau primaire.
- Au total, le chapitre qualité est fourni en analyses et résultats ; des réflexions, des politiques éducatives et des actions concrètes seront nécessaires i) pour améliorer la qualité du système, notamment dans le couple primaire-moyen, et ii) pour adopter des dispositions gestionnaires plus fonctionnelles basées sur les résultats effectivement obtenus et sur la chaîne de responsabilité des acteurs.

Chapitre 5 : Efficacité externe de l'éducation, marché du travail situation des enseignements technique et supérieur

Toutes les activités éducatives ont à la fois une perspective i) de développement personnel de l'individu et ii) de production de capital humain pour l'individu et la société. Le développement personnel se constitue de façon progressive avec l'exposition aux services éducatifs, alors que la notion de capital humain considère l'éducation comme un «investissement», dans lequel on accepte des coûts (privés/publics) dans un premier temps (lorsque les individus sont scolarisés), pour anticiper des bénéfices sociaux/économiques ultérieurs (lors de leur vie adulte et active). On considère que, de façon globale, les choix de politique éducative devraient viser un certain équilibre entre ces deux perspectives.

Il est généralement pertinent que la réflexion pour la structuration d'un système éducatif distingue d'une part i) sa partie basse qui comprend le préscolaire, le primaire et le moyen et d'autre part, ii) sa partie haute qui comprend le secondaire, l'enseignement technique et l'enseignement supérieur. Alors que la logique des arguments pour la partie basse est principalement de l'ordre du développement personnel, de la couverture universelle ainsi que de la qualité des services éducatif offerts et des apprentissages des élèves, la logique pour la partie haute (qui correspond à des segments terminaux du système) fait pour sa part davantage référence à la pertinence des actions vis-à-vis de la sphère de l'emploi, en acceptant la sélectivité mais en l'assortissant de l'équité.

Dans ce chapitre, la section 1 porte sur les effets de l'éducation lors de la vie adulte des individus, avec un ciblage sur les relations de la partie haute du système éducatif avec l'emploi. La section 2 examinera les impacts globaux des études lors de la vie adulte des individus dans les dimensions économiques et sociales. La section 3 proposera une description structurelle de la situation de l'emploi dans le pays, alors que la section 4 s'attachera de façon plus spécifique i) à l'enseignement technique/formation professionnelle et ii) à l'enseignement supérieur, dans leurs relations avec l'emploi, d'une part de façon qualitative avec l'examen de leurs structures de gouvernance et d'autre part, dans l'insertion des sortants.

5.1. Les études pendant la jeunesse et leurs effets sur la pauvreté et l'emploi à l'âge adulte

5.1.1. Des informations limitées sur quelques pratiques sociales

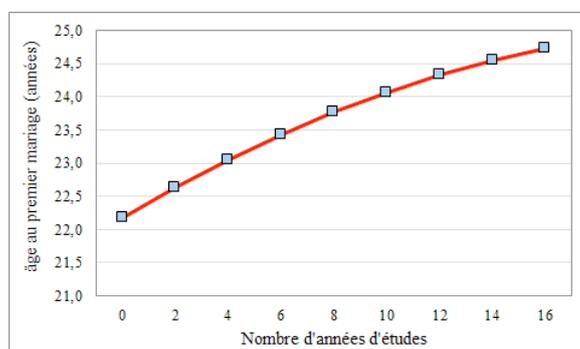
Les enquêtes de ménages fournissent en général de nombreuses informations sur les pratiques sociales des individus, notamment des femmes, dans les domaines tels que la santé, la reproduction, etc. Si l'EDAM contient des données limitées sur ce plan, elle permet tout de même de documenter quelques aspects intéressants : (i) le recours à un personnel de santé, (ii) l'âge des femmes au premier mariage ou encore (iii) le nombre d'enfants par ménage.

Il est estimé que la fréquentation scolaire dans la jeunesse a une incidence statistiquement très significative sur le recours, à l'âge adulte, à un personnel de santé, tant en situation de maladie qu'à titre de prévention, et cela, même après contrôle du niveau global de dépenses du ménage auquel l'individu appartient. Par ailleurs, cela vaut tant pour les adultes et leur propre santé que pour la santé des enfants selon le niveau éducatif de leurs parents.

En outre, dans l'enquête EDAM, on peut connaître l'âge de la mère au premier mariage, dont on sait que cela a, de façon générale, une incidence sur le nombre final des enfants qu'elle aura. Parmi les femmes de 30 à 60 ans, l'âge moyen au premier mariage est de 22,5 ans, avec une assez forte concentration entre 16 et 30 ans. Plusieurs variables exercent une influence significative sur l'âge au premier mariage. Parmi elles, on trouve que les femmes résidant en milieu rural ont tendance à se marier environ 1,5 an plus jeune que leurs homologues urbaines. De même, on identifie une tendance (d'ampleur assez limitée) à se marier en moyen à un âge inférieur dans les jeunes générations et que les femmes qui souffrent d'un handicap se marient un peu plus tard (une demi-année).

Mais la variable cible dans le cadre de rapport est d'évaluer si et dans quelle mesure la durée des études a une incidence sur l'âge de la femme à son premier mariage. C'est ce qu'on observe en général dans d'autres pays ; c'est aussi le cas à Djibouti, comme en atteste visuellement le graphique 5.1 ci-après (construit par simulation numérique d'une modélisation visant à estimer l'effet net spécifique de la durée des études sur l'âge au premier mariage).

Graphique 5.1: Impact spécifique de la durée des études des femmes sur l'âge au 1er mariage



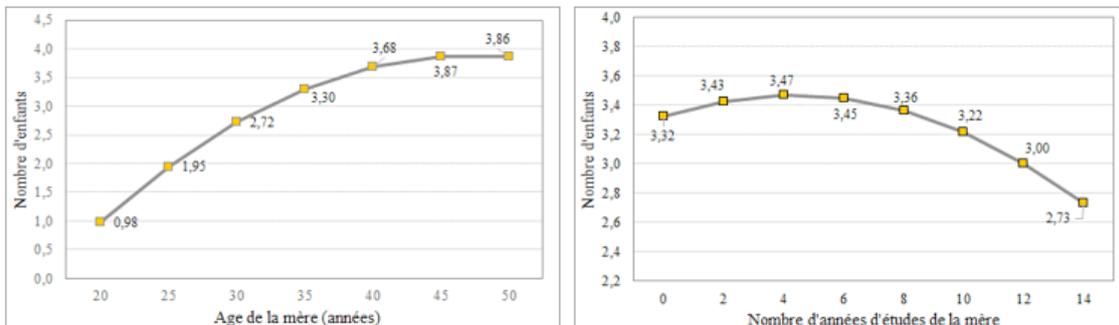
L'impact est statistiquement très significatif et on mesure bien que son ampleur est très notable avec un âge moyen au premier mariage de 22,2 ans pour les femmes qui n'ont pas été à l'école à près de 25 ans pour celles qui ont fait des études supérieures.

Dans la mesure où le nombre d'années d'études a une incidence sur l'âge au mariage et qu'on fait l'hypothèse qu'un âge plus grand au mariage résultera en une descendance finale plus faible ultérieurement, on doit s'attendre à ce que les femmes qui ont fait des études plus longues aient effectivement in fine un nombre moindre d'enfants.

Une façon d'approcher ce dernier aspect consiste à examiner la relation entre le nombre des enfants d'un ménage, le niveau d'éducation et l'âge de la mère. Une modélisation multivariée (avec l'introduction d'une forme quadratique pour l'impact des deux variables explicatives considérées), visant à rendre compte du nombre des enfants au moment de l'enquête, identifie en premier lieu que l'âge de la femme a évidemment une incidence sur le nombre de ses enfants. Mais cette dernière variable étant donc surtout une variable de contrôle, on identifie que le nombre des enfants qu'a eu une femme, à un âge donné, a effectivement tendance à être significativement décroissant lorsque le niveau d'études qu'elle a atteint durant sa jeunesse a été plus grand. Le graphique 5.2, ci-après illustre les incidences moyennes de ces deux facteurs.

Graphique 5.2: Impact de l'âge de la femme et de la durée des études sur le nombre d'enfants

Impact de l'âge avec durée moyenne des études Impact de la durée des études avec âge moyen



La partie gauche du graphique montre la relation (instrumentale mais importante à intégrer dans l'analyse) entre le nombre des enfants et l'âge de la femme à la date de l'enquête. On mesure sans surprise que les naissances (ici estimées pour des femmes ayant une durée d'études moyenne) ont tendance à se concentrer sur la période de 20 à 35 ans, pour se réduire ensuite, notamment après 40 ans. Plus important pour notre propos est que le nombre d'enfants par femme (en considérant des femmes d'âge dans la moyenne de l'échantillon) a une tendance forte à se réduire au-delà de 8 années d'études (et plus encore au-delà de 10 années). On constate donc i) une absence statistique d'impact de la durée des études de la mère sur le nombre de ses enfants jusqu'au milieu du cycle moyen et, ii) une baisse sensible de ce nombre lorsque la mère a fait des études secondaires ou supérieures. Ce résultat est très cohérent avec ce qui est constaté dans de nombreux pays de la région.

5.1.2. L'impact de la scolarisation sur les risques de pauvreté à l'âge adulte

Deux optiques peuvent être considérées en tant que référence sur laquelle on évalue les conditions de vie des ménages. La première optique est monétaire et par les flux ; elle considère les dépenses globales effectuées sur l'année par un ménage en les rapportant au nombre des équivalent-adultes qui le composent. La seconde optique est de nature plus physique et par les stocks, en agrégeant via des méthodes factorielles les différents actifs (véhicules, terres, appareils ménagers et de communication, etc.) possédés par le ménage et les conditions matérielles concrètes dans lesquelles il vit (nature et qualité du logement, eau, électricité, évacuations, etc.).

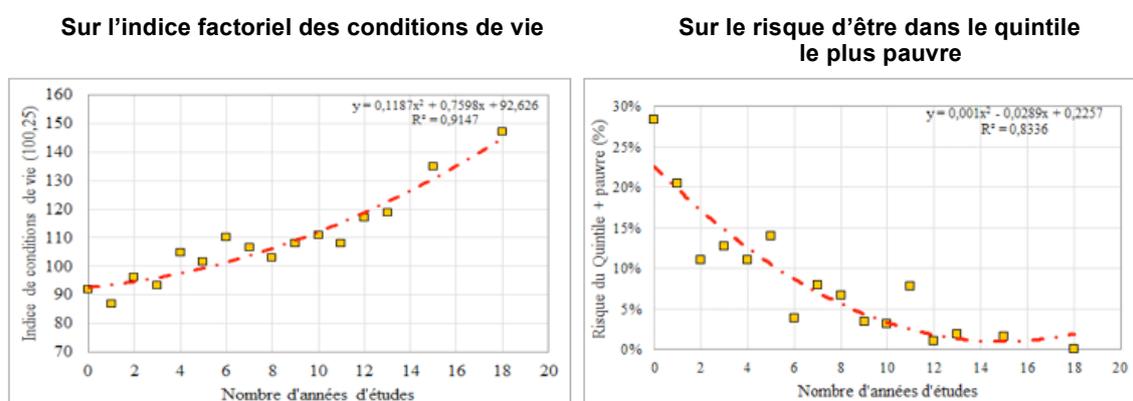
Les informations statistiques qui résultent de ces deux optiques de référence ne sont bien sûr pas contradictoires car, en moyenne, c'est parce qu'il a de bons (mauvais) revenus qu'un ménage peut disposer de plus (moins) de biens et bénéficier de meilleures (moins bonnes) conditions matérielles d'existence. Mais, bien que n'étant pas en moyenne contradictoire, la corrélation entre les deux mesures n'est que de l'ordre de 0,60, indiquant bien qu'il s'agit de mesure de nature différente⁷⁹.

⁷⁹ On souligne souvent d'une part qu'il est normal qu'il en soit ainsi car l'optique dépenses correspond à un flux «instantané», alors que l'optique matérielle intègre des aspects de cycles de vie. On souligne aussi que l'optique matérielle est normalement plus fiable car elle s'appuie sur l'identification d'éléments tangibles, alors que l'optique monétaire peut incorporer tant des imprécisions et des omissions dans le recueil des informations que la prise en compte d'événements un peu exceptionnels sur l'année considérée. En outre, la prise en compte nécessaire de la taille du ménage dans l'estimation financière, si elle est faite selon des dispositions raisonnables, s'appuie toutefois sur des éléments conventionnels qui peuvent constituer une source additionnelle d'aléa dans la mesure.

L'EDAM offre à la fois i) une estimation de la dépense monétaire annuelle du ménage par équivalent-adulte et ii) des éléments factuels nombreux qui ont permis de conduire l'estimation factorielle selon la seconde optique. Nous utiliserons en parallèle ces deux estimations pour évaluer l'incidence du niveau d'éducation atteint par le chef de ménage dans sa jeunesse sur les moyens financiers et physiques dont son ménage dispose et sur les risques de pauvreté au moment de l'enquête.

En ciblant en premier lieu l'approche factorielle, le graphique 5.3, ci-après, met en relation le nombre d'années d'études du chef de ménage avec i) l'indice global des conditions de vie et ii) le risque que son ménage appartienne au quintile le plus pauvre de la population.

Graphique 5.3: Incidence de l'éducation du chef de ménage



Le graphique de gauche (construit sur données agrégées) illustre l'impact positif et très significatif entre les études effectuées dans la jeunesse et le niveau de vie moyen à l'âge adulte.

En complément des informations contenues dans le graphique de gauche, celui de droite montre que le risque d'appartenir au quintile le plus bas est d'autant plus faible que les études ont été plus longues, ce risque étant très faible (inférieur à 5 %) avec plus de 8 années d'études initiales.

Mais il faut noter que ces deux graphiques ont été établis pour la population dont le chef de ménage a entre 20 et 60 ans, alors que l'appartenance générationnelle est susceptible de biaiser la relation entre l'éducation et les conditions de vie. On pourrait en effet anticiper que la valeur (au moins en termes relatifs) de la scolarisation pour la situation sociale n'est pas la même selon qu'il s'agit de générations jeunes pour lesquelles la scolarisation est relativement développée que pour les générations plus âgées où elle l'était beaucoup moins. De façon complémentaire, le fait d'avoir 25 ans plutôt que 40 ans pour une génération ne situe pas au même point dans son cycle de vie, la génération de 40 ans ayant eu davantage de temps pour s'insérer dans la vie, avoir accumulé des actifs (et éventuellement eu davantage de possibilités d'avoir bénéficié de la succession de leurs parents). Pour ces raisons, il est intéressant de compléter l'analyse en introduisant cet éventuel effet de génération (via l'âge du chef de ménage) dans l'analyse.

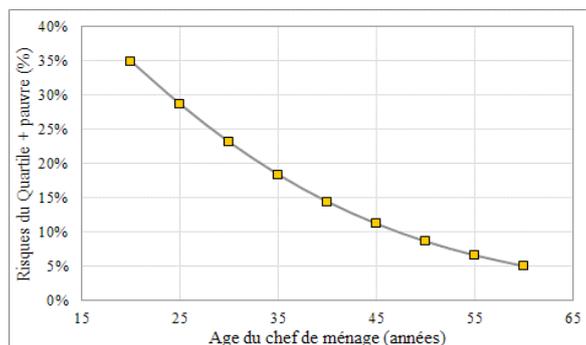
Une modélisation multivariée⁸⁰, d'une part, identifie bien la pertinence de la prise en compte de l'effet de génération et, d'autre part, confirme l'effet de l'éducation après contrôle de l'effet de génération. Elle permet aussi d'identifier, peut-être à l'encontre de l'hypothèse spontanée d'un effet négatif si le chef de ménage est une femme (23 % des cas), que les conditions de vie sont

⁸⁰ La modélisation est linéaire pour l'analyse de l'indice factoriel global, et logistique pour le risque de se situer dans le quintile le plus pauvre, en autorisant un impact quadratique du nombre d'années d'études et de l'âge.

en fait un peu (mais de façon statistiquement significative) meilleures si le chef de ménage est une femme, alors que les risques de pauvreté sont, eux, un peu moindres.

Le graphique 5.4, ci-après, se base sur une simulation numérique de la modélisation du risque de se trouver dans le quintile le plus pauvre selon l'âge du chef de ménage, en raisonnant pour des valeurs moyennes de la durée des études et le genre du chef de ménage. Ces résultats montrent l'ampleur spécifique de l'effet de génération dans l'explication des risques de pauvreté au sein de la population djiboutienne. Ce genre d'effet est perceptible à des degrés divers dans tous les pays ; il paraît spécialement intense dans le cas de Djibouti.

Graphique 5.4: Simulation numérique du risque d'être dans le quintile le + pauvre selon l'âge du chef de ménage (moyennes pour la durée des études et le genre du chef de ménage)



Cela manifeste que l'insertion sociale des jeunes se fait selon des modalités qui prennent du temps et que la situation des adultes de 20 à 30 ans n'est pas sans doute pas très facile dans le pays. Cela montre aussi que si l'éducation a bien une incidence forte au sein de cette population au plan de l'insertion sociale, tout se passe comme si les exigences scolaires qui lui sont faites pour son insertion sociale étaient plus fortes que pour les générations précédentes. Autrement dit, si l'éducation conserve sa valeur en termes relatifs, la concurrence interpersonnelle tend à s'exercer à des niveaux plus élevés d'éducation ; cela signifie donc qu'en termes absolus, l'éducation a perdu une partie de sa valeur sociale.

L'utilisation alternative de l'approche «dépenses» pour identifier le niveau de richesse des ménages conduit à des résultats tout à fait similaires à ceux qui viennent d'être présentés avec l'approche factorielle sur base des actifs et des conditions matérielles de vie des ménages. Sans en dupliquer la présentation, on doit tout de même retenir que cela donne un petit élément de robustesse additionnelle aux conclusions qui en ont été tirées, à savoir que :

- L'éducation du chef de ménage joue un rôle très notable pour déterminer les conditions globales de vie offertes à ses membres ;
- De puissants effets de génération sont à l'œuvre : l'insertion sociale prend du temps, les générations jeunes connaissent des difficultés pour assurer cette intégration et il convient de disposer d'un niveau éducatif plus fort que par le passé pour avoir une place dans la concurrence au sein de la société djiboutienne.

5.2. Fresque descriptive de l'emploi dans le pays ; impact de l'éducation sur l'emploi et le revenu

L'EDAM, en dépit de la qualité imparfaite des données sur l'emploi et du besoin qu'il y a eu à faire un certain nombre de recodages pour traiter certaines incohérences, permet d'esquisser une image de l'emploi dans le pays en mai 2017. La connaissance du contexte de l'emploi constitue en effet une référence importante pour évaluer les actions entreprises dans la partie haute du système éducatif djiboutien (études secondaires, techniques et supérieures), dans la mesure où ces formations sont proches de la sortie des individus de la sphère éducative et de leur entrée dans la sphère économique et la vie active.

5.2.1. La situation des individus 16-60 ans au regard de l'emploi en 2017

5.2.1.1. Quelques constats structurels de base

La population globale potentielle à priori considérée ici pour la situation au regard de l'emploi est celle dont l'âge est compris entre 16 et 60 ans. 318 296 individus sont dans cette tranche d'âge dans l'EDAM, dont 155 241 hommes et 163 055 femmes. La première identification de ces individus est celle de leur relation à l'emploi à la date de l'enquête. Le tableau 5.1, ci-après, propose les chiffres obtenus dans l'enquête EDAM.

Tableau 5.1: Situation en 2017 au regard de l'emploi, population 16-60 ans, par genre

Genre	Hommes			Femmes			Total		
	Nombres	%		Nombres	%		Nombres	%	
Situation au regard de l'emploi en 2017									
Scolarisé en 2017	22 746	14,7 %	-	20 025	12,3 %	-	42 771	13,4 %	-
Activité rémunérée en 2017	55 627	35,8 %	42,0 %	17 293	10,6 %	12,1 %	72 920	22,9 %	26,5 %
A eu une activité rémunérée avant 2017	14 869	9,6 %	11,2 %	4 963	3,0 %	3,5 %	19 832	6,2 %	7,2 %
N'a jamais eu d'activité rémunérée	61 999	39,9 %	46,8 %	120 774	74,1 %	84,4 %	182 773	57,4 %	66,3 %
Total	155 241	100,0 %		163 055	100,0 %		318 296	100,0 %	

Ce premier tableau montre deux caractéristiques essentielles de l'emploi à Djibouti :

- La première est une faiblesse globale de l'emploi dans le pays. En excluant les 42 771 individus encore scolarisés au sein de la population (16-60 ans) en 2017, seuls 79 920 individus exercent couramment une activité rémunérée, représentant seulement 26,5 % de la population active. Même si on peut ajouter les 7,2 % qui n'ont pas d'activité rémunérée mais qui en ont exercé une auparavant, il reste que, parmi les actifs, les deux-tiers (66,3 %) n'ont jamais eu une activité leur procurant un revenu. Ce chiffre est considérable.
- La seconde est une distinction très forte selon le genre, avec des situations beaucoup plus favorables pour les hommes que pour les femmes. En effet, si on cible les individus qui ne sont plus scolarisés au sein de cette population globale, on trouve que 42 % d'entre eux ont une activité rémunérée en 2017 chez les hommes, contre un maigre chiffre de 12 % chez les femmes. Mais si la situation des hommes apparaît sensiblement plus favorable que celle des femmes, elle n'est pas très satisfaisante pour autant, car on compte que 59 % des hommes actifs ne sont pas occupés et que la grande majorité (80 %) ne l'ont jamais été.

Dans la continuité de la section précédente et de l'identification de l'incidence de l'âge du chef de ménage sur les conditions de vie de son ménage, on peut maintenant examiner comment la variable âge intervient dans la détermination du statut d'emploi des individus. Le tableau 5.2, ci-après, propose la distribution de la variable de statut professionnel dans la même spécification que celle utilisée dans le tableau 5.1, mais en le distribuant selon la catégorie d'âge de l'individu.

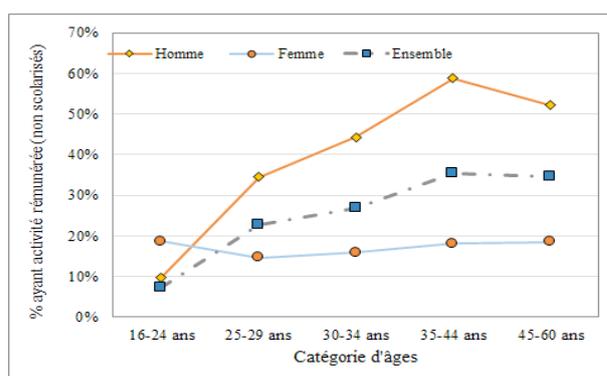
Tableau 5.2: Situation 2017 au regard de l'emploi, population 16-60 ans, par catégorie d'âge

Catégorie d'âge	16-24 ans		25-29 ans		30-34 ans		35-44 ans		45-60 ans		Total (16-60 ans)		
	Nombres	%	Nombres	%	Nombres	%	Nombres	%	Nombres	%	Nombres	%	
Scolarisé en 2017	40 266	43 %	-	-	434	-	423	-	164	-	42 771	13 %	
Activité rémunérée en 2017	3 848	4 %	7 %	9 808	23 %	10 581	27 %	25 326	35 %	23 357	35 %	72 920	23 %
Activité rémunérée avant 2017	1 578	2 %	3 %	1 972	5 %	2 533	6 %	5 167	7 %	8 582	13 %	19 832	6 %
N'a jamais eu d'activité rémunérée	48 157	51 %	90 %	31 521	73 %	26 486	67 %	40 950	57 %	35 658	53 %	182 772	57 %
Total	93 849	100 %		44 785	100 %	40 034	100 %	71 766	100 %	67 761	100 %	318 295	100 %

Dans la catégorie d'âge la plus jeune (16-24 ans), une proportion relativement large de la population (43 %) est encore scolarisée, cette proportion devenant faible (3 %) chez les 25-29 ans, pour être tout à fait marginale au-delà. Dans cette première strate d'âge, 57 % des individus sont toutefois déjà sortis de l'école ; mais très peu d'entre eux (7 %) ont réussi à trouver une activité rémunérée, suggérant l'existence de difficultés substantielle à s'insérer rapidement dans le milieu du travail. On constate toutefois une amélioration de la situation dans la catégorie des 25 à 29 ans, au sein de laquelle la proportion des individus qui exercent une activité rémunérée passe de 7 à 23 % ; une évolution positive certes, mais dont on doit considérer qu'elle reste modeste. En avançant dans les catégories d'âges plus élevés, l'exercice d'une activité rémunérée devient progressivement plus fréquent, mais on constate également qu'il « plafonne » à un chiffre de l'ordre de 35 % autour de l'âge de 40 ans. On retrouve donc de façon assez claire l'argument selon lequel il y aurait une faiblesse globale de l'emploi dans le contexte djiboutien.

Il est maintenant intéressant de prendre en compte à la fois le genre et l'âge (et la distinction des générations) pour progresser dans la description structurelle de la situation de l'emploi dans le pays. Le graphique 5.5, ci-après, construit sur la base d'un tableau semblable au 5.2, ci-dessus, mais construit de façon séparée pour les hommes et les femmes, illustre comment s'articulent ces deux dimensions.

Graphique 5.5: Pourcentage d'accès à une activité rémunérée selon la catégorie d'âge et le genre



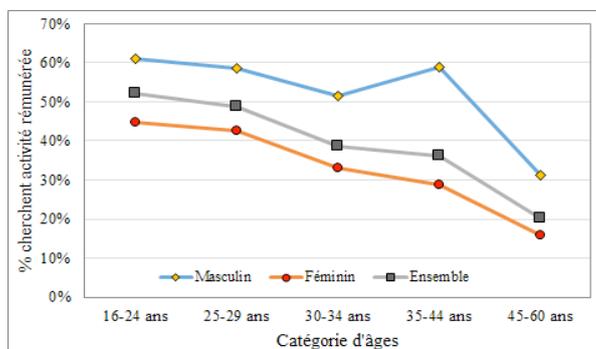
Les informations contenues dans le graphique apportent des compléments qui conduisent à moduler et à préciser les observations faites précédemment. Ainsi, la structure d'amélioration globale relativement modeste de la situation des individus avec l'âge, notée sur la base du tableau 5.2, est sensiblement plus forte pour les hommes et inexistante pour les femmes. Pour ces dernières, un chiffre compris entre 15 et 20 % pour la proportion de celles qui réussissent à obtenir une activité rémunérée, est en effet constaté quel que soit le groupe d'âge considéré. De façon contrastée, le chiffre correspondant pour les hommes, s'il n'est que de l'ordre de 10 % entre 16 et 24 ans, monte à 35 % entre 25 et 30 ans, puis à 44 % et 59 % respectivement entre 30 et

34 ans et entre 35 et 44 ans ; il diminue ensuite un peu pour se situer à 52 % pour les âges compris entre 45 et 60 ans.

Les précisions apportées par le graphique 5.5 sont bien sûr importantes ; elles pourraient sans doute suggérer que les traditions sociales et culturelles sont telles que de nombreuses femmes n'envisagent pas vraiment d'exercer une activité rémunérée en dehors de leur foyer, et que c'est le rôle des hommes de pourvoir aux rentrées monétaires du ménage. Bien que génériquement très plausible, cette argumentation connaît aussi d'évidentes limites. En effet, ce qui ressort par-dessus tout, c'est la faiblesse des possibilités effectives de trouver une activité rémunérée dans le pays. Ce point est avéré, car en se limitant à la population des hommes sur la classe d'âge de 16 à 60 ans, seuls 42 % d'entre eux réussissent à trouver effectivement une activité qui leur permette d'obtenir un revenu. Dans ce contexte où il y a un tel déficit des possibilités de travail offertes aux hommes, l'argument culturel sur le travail des femmes est en réalité analytiquement assez faible, car il n'y a surtout pas suffisamment d'opportunités de travail dans le pays. Les informations proposées dans le graphique 5.6, ci-après, qui examine la proportion des individus qui n'ont jamais eu d'activité rémunérée et qui déclarent en chercher une (selon leur âge et leur genre), sont à cet égard utiles à considérer.

S'il est bien identifiable que les hommes qui n'ont jamais eu d'activité rémunérée sont en général plus nombreux que les femmes à déclarer souhaiter en trouver une, la proportion de ceux qui ont cette intention est relativement substantielle⁸¹ (plus ou moins la moitié de la sous-population considérée), notamment parmi les jeunes. Par la suite, cette proportion diminue certes, mais ce n'est que vers 40 ou 45 ans que les chiffres se situent à un niveau bas.

Graphique 5.6: Pourcentage individus n'ayant jamais eu d'activité rémunérée qui déclarent souhaiter en trouver une, selon leur âge et leur genre



Notons de façon complémentaire que, lorsque les individus se déclarent potentiellement ouverts à prendre une activité rémunérée, c'est l'emploi salarié qui est le plus valorisé, notamment pour les hommes ; pour les femmes, une activité économique rémunératrice, mais non salariée, apparaît une option tout de même acceptable.

5.2.1.2. Quels sont les emplois occupés ?

Après ces informations structurelles sur les possibilités d'activités rémunérées, il est intéressant d'aborder la question de la nature et du niveau de ces activités occupées. Le tableau 5.3, ci-après, propose la distribution des principales variables pertinentes sur ce plan.

⁸¹ Et ce, en dépit du fait qu'ils savent que ce sera très vraisemblablement difficile.

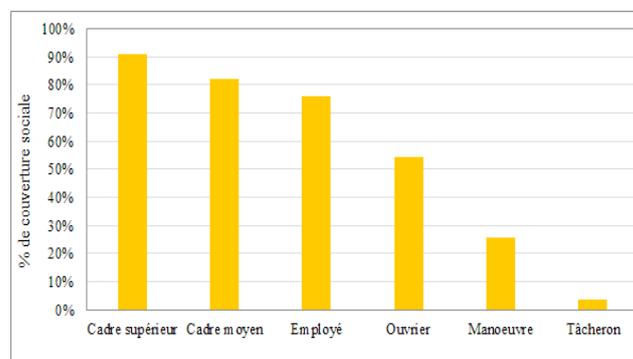
Tableau 5.4: Emploi et couverture sociale dans les différentes branches de l'économie

Branche d'activité	Inscrit Sécurité Sociale			Total		
	Oui		Non	Nombres	% de l'emploi Total	% Couverture Sécurité Sociale par branche
	Nombres	% personnes couvertes				
Agriculture	211	0,6 %	613	824	1,1 %	25,6 %
Pêche	0	0,0 %	110	110	0,2 %	0,0 %
Extraction	42	0,1 %	29	71	0,1 %	59,2 %
Fabrication Prod. aliments/tabac	0	0,0 %	104	104	0,1 %	0,0 %
Branches manufacturières	31	0,1 %	51	82	0,1 %	37,8 %
Eau, électricité et gaz	415	1,2 %	420	835	1,1 %	49,7 %
Bâtiment, Travaux Publics	628	1,8 %	2 311	2 939	4,0 %	21,4 %
Commerce	1 228	3,5 %	10 407	11 635	16,0 %	10,6 %
Restaurants et hôtels	371	1,1 %	518	889	1,2 %	41,7 %
Transport et communications	1 383	4,0 %	943	2 326	3,2 %	59,5 %
Banques, assurances, finance	134	0,4 %	88	222	0,3 %	60,4 %
Autres branches marchandes	72	0,2 %	1 449	1 521	2,1 %	4,7 %
Services domestiques	251	0,7 %	2 688	2 939	4,0 %	8,5 %
Administrations publiques	24 779	70,8 %	7 837	32 616	44,7 %	76,0 %
Administration privées	3 789	10,8 %	5 692	9 481	13,0 %	40,0 %
Organisations Internationales	342	1,0 %	188	530	0,7 %	64,5 %
Bases militaires étrangères	403	1,2 %	181	584	0,8 %	69,0 %
Autre	917	2,6 %	4 294	5 211	7,1 %	17,6 %
Total	34 996	100,0 %	37 923	72 919	100,0 %	48,0 %

Mais une lecture du tableau «par les lignes» offre une perspective différente du croisement des deux variables. On mesure alors que si les administrations publiques à la fois i) offrent les plus grands contingents (70,8 %) de bénéficiaires de couverture sociale et ii) l'offrent à beaucoup (76 %) de leurs employés, on trouve aussi des branches pour lesquelles les bénéficiaires sont peu nombreux, alors qu'ils offrent cette couverture à une bonne proportion de leurs employés. C'est notamment le cas des employés des bases militaires étrangères (69 % des employés couverts), des employés par des institutions internationales (64,5 %) et, dans une moindre mesure, de la banque et des assurances (60,4 % des employés couverts).

On peut noter par ailleurs que dans les différentes branches (la plupart) où on trouve à la fois des personnels couverts par la formule de sécurité sociale et des personnels qui ne le sont pas, que le bénéfice de la couverture est largement réservée aux cadres et aux professionnels, alors que ce sont les personnels d'appui et plus «subalternes» qui ne le sont pas (graphique 5.7).

Graphique 5.7: Taux de couverture sociale selon la catégorie de l'emploi exercé



Toutes branches d'activité confondues, les personnels qui ont un emploi de cadre bénéficient des taux de couverture sociale les plus élevés (91 % pour les cadres supérieurs, 82 % pour les cadres moyens), ce taux diminue lorsqu'on considère des qualifications plus basses (76 % pour les employés, 54 % pour les ouvriers, 26 % pour les manœuvres et 4 % pour les tâcherons)⁸².

Mais la distribution des différents métiers exercés au sein de la population occupée dans le pays, est intéressante à examiner en elle-même. Les données reportées dans la partie en haut et à droite du tableau 5.2, supra, constituent une référence pour cette dimension.

- Entre les différents groupes considérés dans cette nomenclature, celui des activités de services et de vente, avec 16 777 personnes (23 % de l'emploi total), est le plus nombreux. La qualification professionnelle des personnes de ce groupe est relativement faible, la grande majorité (84 %) travaillant à leur compte, sans couverture sociale.
- Le regroupement des membres de l'exécutif/législatif, des cadres supérieurs et des professions intellectuelles et scientifiques constitue le second groupe le plus nombreux (11 994 personnes, soit 16,2 % de l'emploi total). Mais on se situe cette fois au niveau de qualification formelle le plus élevé, avec une grande majorité (81 %) bénéficiant de la couverture sociale.
- Par leur taille, viennent ensuite i) les professions intermédiaires (9 283 avec 12,7 % de l'emploi) et ii) les personnels administratifs et les personnels subalternes des administrations, qui comptent 9 633 personnes et représentent 13,2 % de l'emploi total. Comme son nom le suggère, le premier groupe se situe à un niveau de qualification formelle intermédiaire (avec un taux de couverture sociale de 70 %), alors que le second se situe à un niveau de qualification modeste avec un taux de couverture sociale de 47 %.
- L'essentiel du reste de l'emploi se répartit en parts plus ou moins égales (6 à 7 000 personnes, soit 9 à 10 % de l'emploi total), sur trois catégories de métiers, à savoir les ouvriers/employés peu qualifiés, les artisans et ouvriers de l'artisanat, et les personnels de l'armée et des services de sécurité. Mais si ces trois groupes sont proches du point de vue numérique (aussi du niveau de qualification formelle, qui est relativement faible), ils se distinguent quant au taux d'inscription de leurs membres à la formule de couverture sociale. Alors qu'il est proche de 35 % pour les deux premiers, il est de 71 % pour le troisième.
- Comme déjà cité, avec 1 939 personnes dans l'EDAM, le groupe constitué des agriculteurs/éleveurs/forestiers/pêcheurs est relativement réduit. Il ne représente que 1,9 % de l'emploi total dans le pays, avec une proportion faible de sécurité sociale (12 %).

Au total, outre sa faiblesse numérique globale déjà mentionné (de nombreuses personnes n'ont pas d'activité rémunérée), l'emploi à Djibouti est caractérisé pour les personnes employées i) par le poids du secteur public, avec globalement peu d'ouvriers et très peu d'agriculteurs et avec ii) une proportion assez forte d'emplois tant de niveau élevé que faible, et un poids réduit des emplois qualifiés intermédiaires.

5.2.1.3. Quels sont les revenus du travail ?

L'EDAM propose plusieurs variables pour identifier le revenu du travail⁸³. Le graphique 5.8, ci-après, présente la distribution du revenu de l'activité principale sur une période annuelle. La

⁸² On mesure bien que la couverture sociale est plutôt un attribut de la position sociale et la participation à la fonction publique qu'un instrument de nature *sociale*, dans la mesure où les personnes les plus défavorisées en sont exclues (sans mentionner la situation de la large population qui n'a ni emploi ni couverture sociale).

⁸³ Notons que ces variables ne sont pas d'une bonne qualité dans le fichier (des problèmes au niveau de la collecte). A ce stade, le revenu d'activité est identifié principalement via deux variables de base i) le revenu en milliers de FD et ii) sa fréquence de

variable est renseignée dans le fichier pour 67 130 des 72 919 individus qui ont une telle activité à la date de l'enquête (en mai 2017). Bien qu'incomplète, la disponibilité de cette variable (92 % des cas) est considérée comme satisfaisante.

Le graphique 5.8 donne la distribution du revenu d'activité principale de ceux qui en ont une et le tableau 5.5, qui suit, donne la valeur moyenne de ce revenu selon le métier exercé. La valeur moyenne du revenu d'activité principale (pour les individus qui en ont une) est estimée à 853 000 FD/an (revenu médian de 650 000 FD), sachant qu'environ un quart de cette population a un revenu qui est inférieur à 260 000 FD. La forme de la distribution (proche de la loi log-normale) est globalement conforme à ce qui est observé en général pour cette variable.

Graphique 5.8: Distribution du revenu annuel pour l'activité principale (000 FD)

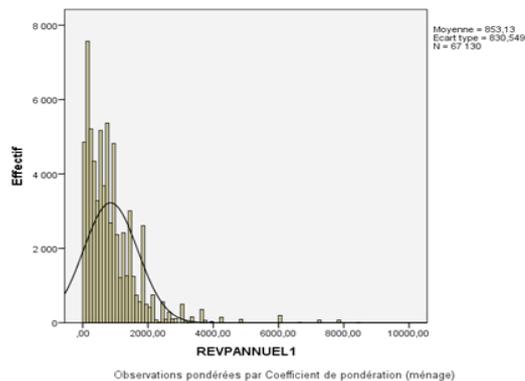


Tableau 5.5: Valeur moyenne du revenu d'activité principale (000 FD) selon le métier exercé

Métier	Moyenne/an
Membres de l'Exécutif et corps législatif, cadres supérieurs	1 483,3
Professions intellectuelles et scientifiques	1 577,8
Professions intermédiaires	1 190,6
Employés administratifs- Cadres subalternes de l'administration	735,0
Personnel des services et vendeurs de magasins et marchés	517,1
Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche	381,4
Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal	690,8
Conducteur d'installations/machines et ouvriers de l'assemblage	685,2
Ouvriers et employés non qualifiés	416,7
Armée, sécurité	876,6
Autres	780,5
Ensemble	853,1

Sans surprise, ces chiffres identifient une assez forte hiérarchie des salaires moyens selon les catégories de métiers. Ainsi, avec un revenu moyen annuel de 1,578 million de FD, trouve-t-on les professions intellectuelles et scientifiques (ainsi que les membres de l'exécutif, du corps législatif et des cadres supérieurs, avec un revenu moyen de 1,483 million de FD), dans le haut de cette hiérarchie. A l'autre extrémité de cette hiérarchie, sont d'une part les agriculteurs et les ouvriers de l'agriculture et de la pêche (avec un revenu moyen annuel de 381 400 FD) et, d'autre

perception. L'analyse de ces informations montre de façon claire i) des revenus exprimés en FD (et non en milliers) et ii) des revenus journaliers (ou hebdomadaires) qui sont en fait mensuels. Un travail a été fait pour traiter ces problèmes avec le souci de corriger ni trop ni trop peu. A la fin, on sait que ce qui a été fait n'est pas parfait ; mais on est confiant que les plus grosses erreurs ont été corrigées sans en importer de nouvelles.

part, le groupe des ouvriers et employés non qualifiés avec un revenu moyen annuel de 416 700 FD. Le rapport des revenus moyens de ces deux groupes «extrêmes» est de environ de 1 à 4.

Entre ces deux groupes extrêmes, et dans la hiérarchie des niveaux de revenus moyens, on trouve les professions intermédiaires (avec un revenu annuel moyen de 1,19 million de FD), les personnels de l'armée et de la police (revenu moyen de 877 000 FD), les employés administratifs et les cadres subalternes de l'administration (revenu moyen de 735 000 FD). On trouve ensuite les artisans et ouvriers de l'artisanat (revenu moyen de 691 000 FD), les individus ayant une activité dans la vente (revenu moyen de 517 000 FD) et enfin les ouvriers et employés non-qualifiés (revenu moyen de 417 000 FD) ; les agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche fermant la marche avec un revenu moyen estimé à 381 000 FD. De façon jointe, on trouve que les individus qui bénéficient de la formule de sécurité sociale ont en moyenne un revenu annuel de 1,16 million de FD, contre seulement un revenu moyen de 551 000 FD pour ceux qui n'en bénéficient pas (renforçant ainsi le point fait plus haut)⁸⁴.

5.2.2. Les incidences de l'éducation sur les chances d'emploi et d'obtention d'un revenu

La situation prégnante à Djibouti d'une proportion notable des individus qui n'ont aucune activité rémunérée invite à construire l'analyse des incidences individuelles de l'éducation économique en deux étapes articulées : la première examine les chances déjà d'avoir une activité rémunérée ; la seconde examine les chances que cette activité corresponde à un bon emploi et permette d'obtenir un bon niveau de revenu.

5.2.2.1. Les incidences de l'éducation sur les chances d'emploi

5.2.2.1.1. Impact de l'éducation sur les chances d'avoir une activité rémunérée

A la date de l'enquête, on trouve 318 296 individus qui ont entre 16 et 60 ans. Parmi ceux-ci, 42 171 sont encore scolarisés, alors que 275 525 ne le sont plus. Ces derniers sont à priori des candidats potentiels pour occuper une activité rémunérée. On identifie qu'ils seraient 72 920 à être dans cette situation, représentant une proportion de 26,5 % des candidats potentiels.

Plusieurs facteurs peuvent à priori contribuer à rendre compte que parmi ces 275 525 candidats potentiels, seulement 72 920 ont effectivement une activité rémunérée⁸⁵. Parmi ces facteurs, on peut faire l'hypothèse que, toutes choses égales par ailleurs :

- L'âge puisse avoir un rôle ; par exemple, que d'être «trop» jeune ou «trop» âgé puisse rendre plus difficile l'accès à une activité rémunérée ;
- Le genre puisse avoir une incidence, les femmes pouvant avoir moins accès à une activité rémunérée soit i) parce qu'elles ne souhaitent pas travailler en général pour des raisons culturelles ou de façon plus spécifique parce qu'elles ont des enfants, soit ii) parce que la société offre moins de possibilités d'emplois aux femmes qu'aux hommes ;
- Le handicap soit susceptible de contraindre les chances d'un individu d'avoir une activité rémunérée ;
- Le milieu rural soit moins propice à trouver une activité rémunérée que le milieu urbain où les opportunités sont peut-être meilleures ;

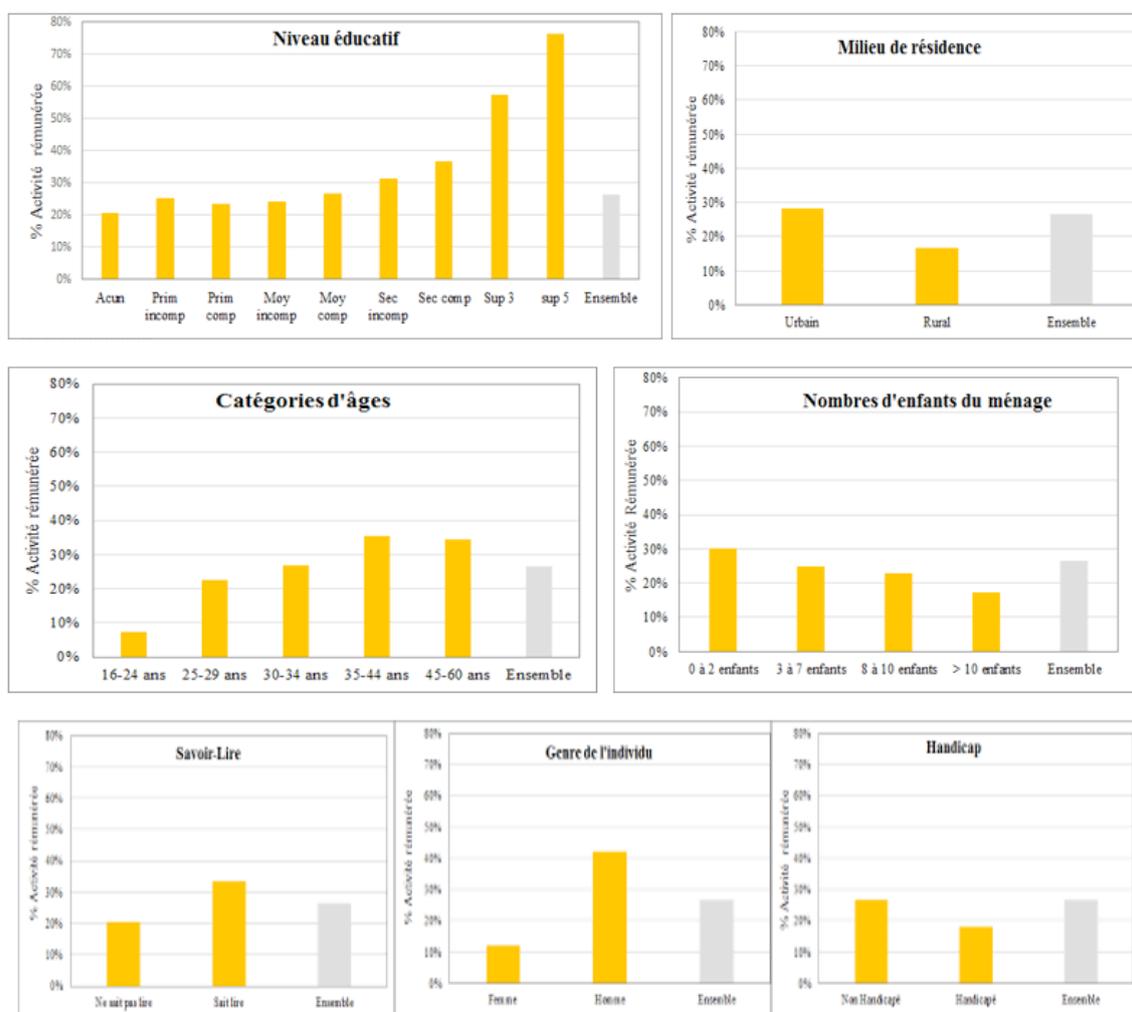
⁸⁴ On trouve aussi que les titulaires d'un contrat à durée indéterminée (CDI) ont un revenu moyen de 1,15 millions de FD, contre un chiffre de 717 000 pour les titulaires d'un contrat à durée déterminée (CDD), et seulement de 515 000 en moyenne pour les actifs qui n'ont pas de contrat formel.

⁸⁵ La raison principale est d'ordre macro-économique et tient au nombre insuffisant d'emplois. Cet aspect est ici exogène ; on examine les facteurs qui, dans ce contexte, font que certains individus obtiennent une activité rémunérée et d'autres, non.

- Enfin le niveau, et éventuellement le type, d'éducation reçue dans la jeunesse ait une incidence sur les chances d'obtenir une activité rémunérée à l'âge adulte.

Le graphique 5.9, ci-après, propose les histogrammes de la proportion d'accès à une activité rémunérée selon avec ces différentes variables susceptibles d'avoir un impact sur elle.

Graphique 5.9: Pourcentage des 16-60 ans non scolarisés ayant une activité rémunérée selon certaines de leurs caractéristiques



Au regard des histogrammes proposés, toutes les caractéristiques, dont on a fait l'hypothèse d'une incidence sur les chances d'un individu d'avoir une activité rémunérée, semblent bien avoir un impact dans le sens anticipé ; nous n'avons en revanche pas anticipé l'ampleur de ces impacts qui, en situation de modalités multiples, auraient une intensité particulière.

Les histogrammes présentés (qui ont une graduation homogène pour leur axe vertical, de sorte à autoriser au plan visuel la comparaison entre l'incidence des différentes caractéristiques considérées) peuvent toutefois suggérer quelque chose sur le poids des différentes caractéristiques sur les chances des individus d'avoir une activité rémunérée. On est évidemment tenté de dire que le niveau éducatif et le genre exercent les impacts les plus intenses, alors que

ceux du handicap⁸⁶ ou du nombre d'enfants dans le ménage le serait moins. Mais il faut rester prudent avec l'usage de ces distributions bivariées car il existe de nombreuses corrélations structurelles entre elles⁸⁷. Ces corrélations tendent par conséquent à mélanger l'impact de plusieurs variables dans la mesure de l'impact de chacune de ces variables dans leur relation bivariée avec les chances d'avoir une activité rémunérée.

Pour contourner cette difficulté, il est préférable de considérer que le phénomène considéré, les chances d'avoir une activité rémunérée, est par nature plurifactoriel, et qu'il est, à ce titre, pertinent d'avoir recours à la modélisation multivariée. La spécification logistique (et non linéaire) a été retenue compte tenu du caractère binaire de la variable à expliquer (1 si l'individu exerce une activité rémunérée au moment de l'enquête, 0 sinon) et qu'on ait donc à estimer une probabilité qui s'inscrit par définition même sur un intervalle [0 et 1]. Le tableau 5.6, ci-après, en propose les résultats obtenus (population des 275 525 personnes de 16-60 ans non-scolarisées au moment de l'enquête). Tous les coefficients sont statistiquement significatifs.

Tableau 5.6: Modélisation multivariée logistique des chances d'accès à une activité rémunérée

Variables explicatives	Valeurs moyennes	Coefficients
Nombre d'année d'études	4,5	- 0,080
(Nombre d'année d'études) ²		0,012
Homme (/femme)	48,1 %	1,629
Âge de l'individu (années)	35,7	0,393
(Âge de l'individu) ²		- 0,004
Nombre d'enfants de la famille	3,6	- 0,054
Rural (/urbain)	14,4 %	- 0,536
Supporte au moins un handicap (/non)	3,5 %	- 0,565
Sait lire et écrire (/non)	46,4 %	0,168
Constante		- 10,236
R ² de Nagelkerke		0,339

La première observation est que la modélisation est globalement satisfaisante, avec un R² de Nagelkerke de 0,34, qui est dans la norme de ce qu'on observe dans ce genre de travail. Les résultats concernant les différentes variables considérées sont également satisfaisants en ce sens que tous les coefficients sont statistiquement bien significatifs⁸⁸ et ont aussi les signes attendus. Cela dit, cette spécification logistique reste assez formelle et on n'a pas accès de façon sensible aux impacts des différentes variables considérées ; c'est en outre encore davantage le cas lorsque la spécification retenue pour certaines variables est quadratique. Des simulations numériques sont alors clairement préférables pour l'appropriation des résultats de cette analyse.

La combinaison des valeurs possibles des différentes variables conduit à une plage très large dans la probabilité d'accès à une activité rémunérée : elle peut varier de 0,3 % (lorsque toutes les variables ont des valeurs numériques défavorables) à 81 % lorsqu'au contraire on assigne à chacune des variables explicatives une valeur numérique favorable. Entre ces deux extrêmes, toutes les valeurs de la probabilité d'accès à une activité rémunérée sont possibles.

⁸⁶ Pour la variable «handicap», l'information dans l'enquête comporte 5 variables concernant la vue, l'ouïe, la mobilité, la mémoire et la communication. Sur chacun de ces aspects, la cotation est de 1 (aucun problème) à 4 («ne peut pas du tout»), sachant qu'un individu porteur d'un handicap peut en fait en porter plusieurs. Plusieurs spécifications instrumentales ont été testées pour évaluer l'incidence du handicap (les prendre en compte de façon séparée ou consolidée ; les résultats obtenus étant assez semblables, nous avons opté pour une variable «Handicap» qui vaut 1 si l'individu n'a aucune capacité sur au moins un des domaines (0 sinon) ; sa moyenne est de 3,5 %.

⁸⁷ Par exemple, le «savoir lire» est lié au genre, au milieu de résidence et bien sûr au niveau scolaire ; de même, le nombre d'enfants du ménage est lié à l'âge, au niveau d'instruction et au milieu.

⁸⁸ Notons que le nombre d'années d'études, comme pour l'âge, la spécifique quadratique s'est révélée appropriée.

Mais une pratique commune et intéressante consiste à fixer toutes les variables à leur valeur numérique moyenne, à l'exception d'une qu'on peut alors faire varier et identifier ainsi son impact moyen spécifique sur le phénomène étudié. En procédant ainsi sur les trois variables qui se révèlent avoir l'impact global le plus intense, à savoir le nombre des années d'études, le genre et l'âge, on obtient les résultats consignés dans le tableau 5.7, ci-après.

Tableau 5.7: Effets nets spécifiques des principales variables agissant sur les chances d'avoir une activité rémunérée (simulation numérique du modèle du tableau 5.6)

Années d'études Prob. (activité rémunérée)	0 21,9 %	2 20,1 %	4 19,9 %	6 21,2 %	8 24,3 %	10 29,5 %	12 37,3 %	14 47,6 %	16 59,4 %	18 70,4 %
Genre Prob. (activité rémunérée)	Femmes 14,5 %	Hommes 43,9 %								
Âge Prob. (activité rémunérée)	25 8,3 %	30 16,4 %	35 25,4 %	40 32,2 %	45 35,2 %	50 33,6 %	55 27,9 %	60 19,3 %		
Groupes Prob. (activité rémunérée)	12 ans études 30 ans Femmes 6,8 %		12 ans études 30 ans Hommes 27 %				12 ans études 45 ans Femmes 30,1 %		12 ans études 45 ans Hommes 63,7 %	

Les chiffres confirment bien l'incidence majeure de ces trois variables sur les chances d'un individu d'avoir une activité rémunérée, tout en précisant les modalités quantitatives de leur impact. Outre l'impact structurel massif du genre (les chances d'une femme qui a fait 12 années d'études et qui a 45 ans ne sont guère différentes de celles d'un homme de 30 ans qui n'aurait eu que deux années de scolarisation), l'examen de l'incidence des deux autres variables permet de souligner deux phénomènes importants. Le premier est que les six premières années d'études n'apportent pas de bénéfices quant à l'accès à une activité rémunérée ; il faut attendre deux années au moyen (et même le cycle moyen complet) avant de voir les chances d'accès à un tel type d'activité vraiment augmenter. Le second est que les sortants de l'école ont visiblement du mal à trouver une activité rémunérée et que le temps de l'insertion économique est long : ce n'est que vers 35/40 ans) que l'insertion se fait pour une proportion notable de la population.

Concernant les autres variables, les simulations numériques confirment les difficultés plus intenses d'accès à une activité rémunérée des ruraux (14,2 % de moyenne, les autres variables étant à leur moyenne) contre un chiffre de correspondant de 21,8 % pour les urbains. Ils confirment aussi les difficultés à s'insérer économiquement des personnes souffrant d'un handicap (13,2 %) contre un chiffre de 20,9 % pour ceux dont ce n'est pas le cas. Les deux dernières variables ressortent avec des impacts réels mais d'intensité moindre. L'impact net spécifique du nombre d'enfants du ménage est négatif, tant pour les hommes et pour les femmes, mais il est relativement modéré, car il n'y a que 4,3 points de différences dans les chances d'accès à une activité rémunérée selon que la famille compte 1 ou 6 enfants. Enfin, le fait de savoir lire n'apporte que 2,6 points aux individus qui n'ont pas ou peu été à l'école dans leur chance d'avoir une activité rémunérée.

5.2.2.1.2. Impact de l'éducation sur les chances d'avoir un bon emploi pour ceux qui exercent effectivement une activité rémunérée

Dans cette perspective, une première approche, descriptive, consiste à regarder le niveau éducatif moyen (ou le contenu en éducation) des différentes catégories d'emplois ; une seconde consiste à définir de façon conventionnelle ce que serait un « bon » emploi et d'examiner dans quelle mesure l'éducation reçue permettrait d'augmenter les chances de l'obtenir.

* Concernant la première approche, le tableau 5.8, ci-après, donne la distribution du niveau d'études dans les principales catégories d'emplois, ainsi que le nombre moyen d'années d'études de ceux qui les occupent ; pour ce dernier aspect, deux catégories d'âges sont distinguées pour pouvoir identifier d'éventuels effets de génération.

Tableau 5.8: Niveau d'études dans les principales catégories d'emplois

Catégorie d'emploi	Distribution des niveaux d'études (pop 16-60 ans)					Ensemble	Nombre moyen d'années d'études		
	Rien/primaire incomplet	Primaire	Moyen	Secondaire	Supérieur		Ensemble	16-35 ans	36-60 ans
	Employeur	32 %	11 %	13 %	19 %				
Indépendant	75 %	7 %	10 %	5 %	4 %	100 %	2,7	3,9	2,3
Tâcheron	75 %	12 %	7 %	4 %	1 %	100 %	2,5	3,0	2,1
Cadres supérieur	3 %	1 %	3 %	14 %	79 %	100 %	15,0	15,2	14,8
Cadre moyen	21 %	2 %	13 %	20 %	43 %	100 %	10,7	12,5	9,3
Employé	32 %	7 %	12 %	25 %	24 %	100 %	8,7	11,5	6,7
Ouvrier	50 %	13 %	13 %	14 %	9 %	100 %	5,3	8,3	3,6
Manœuvre	72 %	12 %	12 %	2 %	2 %	100 %	2,7	3,9	2,1
Armée-Police	46 %	10 %	16 %	21 %	7 %	100 %	6,3	9,3	4,8
Ensemble	48 %	9 %	11 %	15 %	18 %	100 %	6,4	9,1	4,8

Selon cette première approche, on mesure bien (sans vraiment de surprise) que le contenu en capital humain scolaire des différentes catégories d'emplois varie beaucoup de l'une à l'autre.

- Ainsi, en premier lieu, la situation est claire pour les indépendants, tâcherons et manœuvres qui ont, dans la très grande majorité des cas, un niveau d'études très faible (inférieur à un cycle primaire complet) et les nombres moyens d'années d'études les plus faibles (et qui ne progressent guère dans les nouvelles générations). De façon symétrique, elle est également très claire pour les cadres supérieurs, dont la très grande majorité ont fait des études supérieures et ont de loin le nombre moyen d'années d'études le plus élevé (et qui est en outre très stable entre les générations considérées). Elle est un peu plus tranchée pour les ouvriers avec une proportion certes assez forte (50 %) d'individus qui ont un niveau d'éducation faible, mais un niveau global d'éducation qui s'améliore de façon sensible entre les deux générations prises en compte.
- La situation des employés et des employeurs, et dans une mesure un peu moindre des cadres moyens, s'inscrit dans la continuité de celle décrite pour les ouvriers, avec une forte dynamique de progression dans le temps du contenu en éducation de ces emplois. Ainsi, alors qu'il y a une proportion assez forte d'individus avec un niveau faible d'éducation dans les générations plus âgées, celle-ci est presque inexistante dans les jeunes générations. L'évolution des contenus en qualification (technologies de l'information et de la communication) ainsi que celle des relations commerciales (maîtrise des langues) contribuent sans doute à expliquer cette évolution du contenu en éducation de ces emplois ; mais l'évolution des conditions numériques relatives de l'offre et de la demande dans le temps, et la disponibilité croissante d'individus éduqués qui ont du mal à s'insérer dans l'emploi ne sont probablement pas étrangères à cette dynamique.

* La notion de « bon emploi » demande bien sûr à être précisée pour que des calculs puissent être conduits sur ce plan. A priori, deux conceptions pourraient être retenues ; la première serait de considérer que le « bon emploi » est matérialisé par un contrat et qu'il permet de bénéficier de la couverture sociale. Une conception différente serait d'identifier que le « bon emploi » concerne les

deux/trois premiers postes de la nomenclature des métiers, en haut et à droite du tableau 5.3, à savoir i) les membres de l'exécutif et du corps législatif et les cadres supérieurs, ii) les professions intellectuelles et scientifiques et iii) les professions intermédiaires.

- Sur la base de la couverture sociale et du type de contrat (tous types de profession), 39 636 personnes (16 à 60 ans) auraient un bon emploi, représentant 54 % de cette population globale qui a une activité rémunérée à la date de l'enquête.
- Sur la base de la nomenclature des métiers, indépendamment de l'accès à la couverture sociale et au type de contrat, on trouverait 21 277 personnes, de 16 à 60 ans, qui auraient un bon emploi (selon le métier), représentant alors 29,2 % de cette population globale considérée.

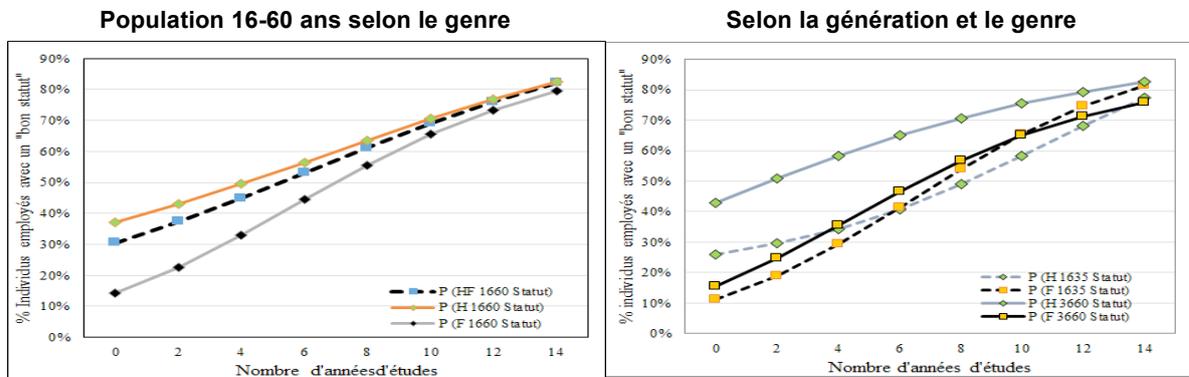
Chacune des deux variables de «bon emploi» est binaire (1 si oui, 0 sinon), et il est alors pertinent d'en conduire une modélisation selon la spécification logistique pour identifier les facteurs qui ont une incidence statistique avérée, et notamment dans quelle mesure la durée des études affecte les chances d'obtenir ce «bon emploi». Les résultats de ces diverses estimations économétriques, pour ce qui concerne l'incidence du nombre d'années d'études, sont résumés et consolidés dans les graphiques 5.10, ci-après.

Les différentes courbes représentées dans ces graphiques ont une ressemblance fondamentale à savoir que, parmi le groupe de ceux qui exercent une activité rémunérée, quelle que soit la population considérée d'âge et de genre et pour chacune des deux définitions du «bon emploi», un plus grand nombre d'années d'études pendant la jeunesse offre en moyenne un meilleur emploi à l'âge adulte. La signification statistique de ces relations est forte et l'impact est intense.

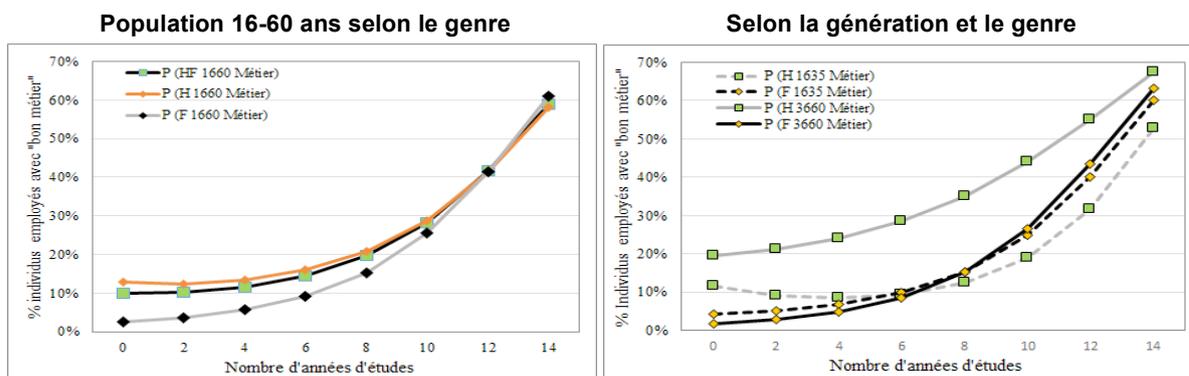
On identifie toutefois une différenciation notable selon les deux définitions retenues de manière conventionnelle pour caractériser le «bon emploi». En effet, alors que l'impact des années d'études sur l'indicateur de qualité de l'emploi occupé est globalement très modéré (en fait non significatif) lorsque l'éducation reçue a été inférieure à 6, et même 8 années pour l'indicateur basé sur le métier, l'effet du nombre d'années d'études est tout de suite très positif sur l'indicateur de qualité de l'emploi construit en référence au statut. Cela tient au fait que certains emplois relativement modestes peuvent (en fait plutôt pouvaient) avoir un bon statut (notamment dans la fonction publique et en particulier dans les forces armées).

Graphique 5.10: Probabilité d'obtenir un « bon emploi » selon le nombre d'années d'études

« Bon emploi » selon le statut (couverture sociale + CDI)



« Bon emploi » selon le métier occupé (cadre moyen/supérieur + prof intermédiaire)



Au-delà de ces observations de base sur la forme même de la relation entre nombre d'années d'études et qualité de l'emploi obtenu, deux points plus spécifiques sont intéressants à noter.

- Le premier concerne l'incidence du genre. De façon générale, on note que les femmes, à niveau d'études et âge donnés, ont en moyenne un emploi de qualité moindre que les hommes. Mais il convient de noter que cet écart vaut surtout pour les niveaux d'études faibles, l'écart se réduisant fortement quand on considère des niveaux d'études plus élevés.
- Le second point à mentionner concerne l'incidence des générations (âge à l'enquête). Dans la suite du point précédent, il convient de souligner que le différentiel hommes-femmes dans les chances spécifiques d'avoir un emploi de qualité, s'il est assez intense dans les générations anciennes, l'est beaucoup moins pour les générations jeunes. Dans le groupe des individus de moins de 36 ans, l'impact positif des années d'études sur la qualité de l'emploi obtenu reste très fort mais les disparités-genre ont virtuellement disparues.

Ces deux derniers aspects identifient une dynamique sociale satisfaisante du marché du travail djiboutien.

Outre l'incidence des années d'études, du genre et de la génération/âge sur les chances d'obtenir un emploi de qualité (pour ceux qui ont une activité rémunérée) qui vient d'être analysé, les

estimations économétriques permettent d'identifier l'incidence du milieu de résidence et, d'autre part, de l'éventuelle situation

- Le fait de résider en milieu rural est défavorable pour quelle qu'en soit la définition retenue, mais le différentiel est toutefois que cela est plus pénalisant pour la définition statut ; par ailleurs, résider en milieu rural plutôt qu'urbain est assez nettement plus intense pour les hommes que pour les femmes d'obtenir en général un bon emploi (quelle qu'en soit la définition)
- Le handicap est bien identifié comme réduisant les chances de ceux qui en ont un, et ce, avec une intensité plus forte que pour ceux qui n'en ont pas, aussi notable, que d'une part cet impact est nettement plus important pour les femmes, et d'autre part qu'il est beaucoup plus important (en particulier pour les femmes), période plus concurrentielle pour l'obtention d'un emploi

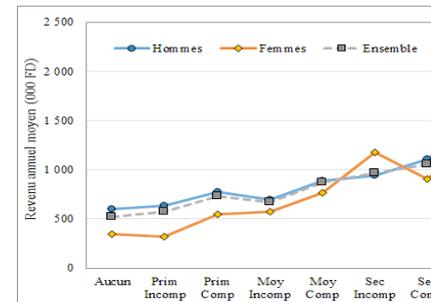
5.2.2.2. Les incidences de l'éducation pendant la jeunesse

Notons que les informations disponibles dans l'EDAM en matière de revenus des individus qui ont une activité rémunérée au moment de l'enquête (graphique 5.7, supra, on sait qu'il existe une variance assez importante des revenus sachant qu'on a déjà pu observer (tableau 5.5) l'existence de différences dans le métier exercé. Dans la suite du point précédent dans lequel on a vu (sans surprise toutefois) qu'un meilleur niveau d'éducation dans la jeunesse est lié à l'accès à de meilleurs emplois, on doit s'attendre à ce que ce meilleur niveau élevé soit donc associé à un niveau de revenus plus élevé.

5.2.2.2.1. Perspective individuelle

La tabulation simple proposée dans le graphique 5.11, ci-dessous, illustre l'argument qui vient d'être fait.

Graphique 5.11: Revenu moyen/an de l'activité rémunérée selon le niveau d'éducation



Les données regroupées dans le graphique 5.11 sont assez intéressantes.

- En premier lieu, on constate bien que le revenu de l'activité rémunérée, y a accès, a tendance à être d'autant meilleur que le niveau d'éducation est plus élevé. Cette tendance est par ailleurs spécialement accentuée avec le cycle moyen, et plus encore au-delà du secondaire, dans lequel le revenu est nettement plus élevé.
- En second lieu, on constate que si cette relation globale entre le niveau d'éducation et le revenu vaut bien et de façon assez proche pour les hommes, elle est nettement plus marquée pour les femmes.

qu'à niveau d'études initiales comparables, les femmes ont un niveau de revenu inférieur à celui des hommes. En moyenne, une femme gagne environ 30 % de moins qu'un homme, mais cet écart, spécialement fort pour les niveaux d'études les plus bas, a significativement tendance à se réduire lorsqu'on va vers les niveaux d'études les plus élevés.

Dans la perspective de fournir un cadre analytique à la relation entre l'éducation et le revenu du travail, il est classique dans la littérature de recourir à l'estimation de fonctions de gain «à la Mincer»⁸⁹. La fonction de gains met génériquement en référence le logarithme du revenu du travail d'un individu avec le nombre d'années de ses études et le nombre des années de son expérience professionnelle, et ce, éventuellement en intégrant, d'une part, une spécification quadratique de ces deux termes et, d'autre part, la prise en compte additionnelle de quelques variables personnelles et/ou contextuelles. Cette spécification permet de dériver des estimations des taux de rendement privés de l'éducation.

Le tableau 5.9, ci-après, propose l'estimation de spécifications alternatives de la fonction de revenus en distinguant le genre⁹⁰ et la prise en compte des variables scolaire et des facteurs personnels ou contextuels.

Tableau 5.9: Estimation de spécifications alternatives de la fonction de revenus

N° Modèle	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6	Modèle 7
Population	Hommes + Femmes			Hommes		Femmes	
Nombre années d'études	0,093***	0,060***	0,049***	0,039***	0,035***	0,093***	0,090***
(Nombre années d'études) ²	-	0,0023***	0,0027***	0,0032***	0,0034***	0,0004 (ns)	0,0007*
Formation Professionnelle (Réf. Non)	0,043**	0,049***	0,035*	0,055***	0,049***	- 0,047 (ns)	- 0,037 (ns)
Expérience	0,023***	0,027***	0,024***	0,032***	0,032***	0,0083***	0,0091***
(Expérience) ²	8,6 E-5***	16, 6 E-5***	14,0 E-5***	- 23,4 E-5	24,4 E-5***	5,8 E-5 (ns)	4,7 E-5 (ns)
Hommes (Réf. Femmes)	-	-	0,266***	-	-	-	-
Rural (Réf. Urbain)	-	-	- 0,093***	-	- 0,137***	-	0,0015 (ns)
Handicap (Réf. Non)	-	-	- 0,159***	-	- 0,141***	-	- 0,336***
Constante	5,120	5,098	5,007	5,162	5,202	5,169	5,155
R ²	0,142	0,144	0,154	0,120	0,122	0,224	0,226
Nombre d'observations	67 085			51 168		16 916	

* Une première observation globale concernant ces résultats est qu'avec des chiffres compris entre 0,12 et 0,23, la valeur des coefficients de détermination multiple (R²) est plutôt inférieure à celle constatée dans des travaux menés dans des pays plus ou moins comparables. Comme cela a été identifié supra, les raisons à cela peuvent à priori tenir à la qualité tant de la variable de revenu qu'au fait que la variable d'expérience professionnelle n'est qu'un *proxy* de la variable réelle à laquelle nous n'avons pas accès dans l'enquête. Cela ne doit toutefois pas avoir des incidences très fortes sur la pertinence de l'utilisation des modèles réalisés, si ce n'est une certaine sous-estimation de leurs coefficients (notamment de l'expérience professionnelle).

La spécification de base de l'équation de Mincer (modèle 1) conduit à estimer que le rendement moyen des études dans le pays, pour les individus qui ont une activité rémunérée, est de 9,3 %

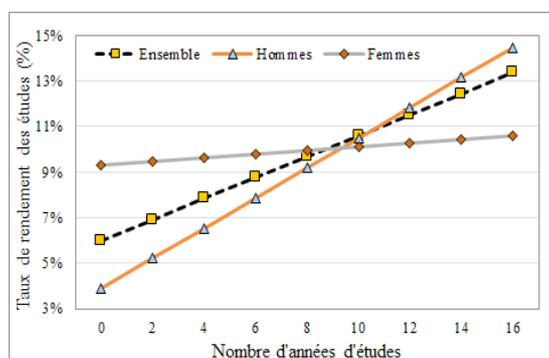
⁸⁹ En référence à J. Mincer qui a introduit cette formulation dans son ouvrage «Schooling, Experience and Earnings», NBER, University of Columbia, New York, 1974 ; celui-ci a servi de base à un nombre notable des travaux d'économie de l'éducation sur ce thème.

⁹⁰ Notons que si 72 920 individus ont une activité principale rémunérée au moment de l'enquête, et que seuls eux ont pu déclarer un revenu, cette information n'est en fait disponible que pour 67 085 d'entre eux ; c'est sur eux que portent les estimations du tableau 5.9. Pour la variable évaluant l'expérience professionnelle, elle n'est pas directement disponible dans l'enquête. Nous utilisons comme substitut la procédure standard qui consiste à calculer cette expérience comme l'âge défalqué du nombre d'années d'études et de 6 années (âge d'entrée à l'école). Il ne s'agit que d'une approximation car d'une part certains individus qui ont redoublé ont passé plus de temps à l'école que le nombre des années validées et car, d'autre part, l'insertion dans l'emploi prend souvent (comme déjà souligné) un certain temps après la sortie des études avant de trouver une activité rémunérée.

en 2017⁹¹. Ce chiffre peut être considéré relativement élevé. Pour ce qui est des années d'expérience, la rentabilité n'est que de 3,2 % en moyenne (un chiffre éventuellement un peu sous-estimé). Mais, au-delà de ces chiffres moyens, on identifie l'existence de différenciations notables, d'abord, d'une part selon le niveau des études et, d'autre part selon le genre.

* En premier lieu, on constate que le taux privé de rendement de l'éducation (de 9,3 %, valant pour tous les niveaux d'études en moyenne) se situe en fait à un niveau d'autant plus élevé que le niveau d'études l'est aussi⁹². La courbe en pointillés noirs dans le graphique 5.12, ci-après en propose une illustration. Ainsi, la rentabilité économique n'est que de l'ordre de 6 à 7 % au début du primaire pour se situer à 8 % en fin de primaire, à 10,5 % en fin de moyen, à 12,5 % en fin de secondaire, pour atteindre 14,5 % au niveau de la licence. Et comme en outre, un pattern de même nature, bien que de moindre intensité, vaut pour la rentabilité de l'expérience professionnelle (les individus plus diplômés ayant accès à des emplois plus complexe pour lesquels l'expérience compte beaucoup), on mesure l'ampleur de l'avantage salarial dont bénéficient les individus bien diplômés en cours de carrière.

Graphique 5.12: Taux de rentabilité de l'éducation selon le niveau des études et le genre



* Mais ce chiffre de 9,3 % pour la rentabilité moyenne des études à Djibouti vaut aussi en moyenne conjointement pour les hommes et pour les femmes. En distinguant les deux sexes, on identifie un chiffre moyen de 9,8 % pour les femmes et de 8,7 % pour les hommes. Ces chiffres donnent à priori l'idée que la situation est meilleure pour les femmes que pour les hommes ; mais l'interprétation est plus complexe qu'il peut apparaître spontanément. La réalité est que si les femmes gagnent plus que les hommes à être éduquées, c'est notamment parce que le revenu des femmes peu éduquées est en moyenne spécialement faible par rapport à celui de leurs homologues masculins (comme cela est visuellement identifié dans le graphique 5.10). L'éducation des femmes leur permet d'autant plus de compenser ce handicap que leurs études sont plus longues. Mais si on regarde l'ensemble de la population qui a une activité rémunérée, il reste (comme le coefficient du Modèle 3 l'indique) que les femmes sont en moyenne pénalisées à hauteur de 26 % par rapport aux hommes. Ces résultats suggèrent assez clairement la portée positive potentielle de la scolarisation des filles, et ce, tant dans une perspective d'efficacité économique que d'équité dans la société djiboutienne.

* Un aspect important concernant les différenciations entre les hommes et les femmes en matière de revenu concerne la rentabilité de l'expérience professionnelle. Le point est la rentabilité de la formation professionnelle apparaît plus élevée pour les hommes (un chiffre estimé à 1,85 % en

⁹¹ Il serait évidemment plus grand si on considérait l'ensemble de la population car nous avons vu que l'éducation avait un impact avéré sur les chances d'avoir une activité rémunérée.

⁹² Ceci résultant du fait que le coefficient du terme quadratique du nombre d'années d'études est à la fois positif, très significatif et d'intensité notable.

moyenne) que pour les femmes (cette statistique ne vaut que 1,17 %). Cela peut s'expliquer par le fait que le nombre des années d'expérience professionnelle tel que calculé ici est sans doute amputé de périodes de grossesse qui d'une part n'accumulent pas d'expérience professionnelle en tant que telle, sachant que la littérature économique suggère aussi que les entreprises ont tendance à moins confier des responsabilités à des femmes en du fait des discontinuités dans leur activité effective. Ces deux facteurs sont à priori crédibles sans qu'on ait ici les moyens de distinguer leurs impacts respectifs.

5.2.2.2.2. Ciblage plus spécifique sur la formation professionnelle

Dans ce qui précède, nous n'avons pris en compte que la durée générique des études. Les informations de l'EDAM permettent un complément intéressant qui concerne les individus qui ont reçu une formation professionnelle ; mais, il convient de noter que, dans l'enquête, on n'en connaît ni la durée ni la spécialité, sachant que individus qui en ont bénéficié peuvent par ailleurs avoir déclaré des niveaux d'études générales très variés.

Selon les données de l'EDAM, 8 036 des 275 440 individus de 16 à 60 ans, non scolarisés au moment de l'enquête, déclarent avoir bénéficié d'une formation professionnelle, représentant 2,9 % de cette population. Pour plus des deux-tiers (5 508 individus), ce sont des hommes qui ont été bénéficiaires d'une formation professionnelle.

Pour suivre le même cheminement que celui suivi plus haut dans ce chapitre, les bénéficiaires de la formation professionnelle reçue peuvent concerner en premier lieu les chances d'exercer une activité rémunérée et, en second lieu d'obtenir, dans cette activité rémunérée, un meilleur emploi ou un meilleur revenu.

Concernant l'accès à une activité rémunérée, l'impact positif de la formation professionnelle est patent. Une simple tabulation le suggère déjà fortement puisque si les chances globales pour toute la population de 16 à 60 ans (non scolarisée à la date de l'enquête) d'avoir une activité rémunérée ne sont que de 26,5 %, elles s'établissent à 55,1 % pour ceux qui ont bénéficié d'une formation professionnelle⁹³. On note par ailleurs que les impacts positifs valent tant pour les hommes (respectivement 42 et 65,6 %) que pour les femmes (12 et 32,1 %). Les résultats de cette tabulation simple sont par ailleurs confirmés par la modélisation des chances d'accès à une activité rémunérée dans laquelle on estime que l'impact spécifique net (en contrôlant le nombre des années d'études, l'âge, le milieu géographique) de la formation professionnelle est statistiquement très significatif avec un coefficient auquel on associe un gain de 17 % des chances d'avoir une activité rémunérée (sans différenciation selon le genre).

On observe aussi que, parmi ceux qui ont une activité rémunérée, le fait d'avoir eu une formation professionnelle leur donne plus de chances d'obtenir un meilleur emploi et un meilleur revenu. En effet, des tabulations simples font état d'un avantage de l'ordre de 20 % dans les chances d'un « bon emploi » pour les individus qui ont bénéficié d'une formation professionnelle (par rapport à ceux qui n'en ont pas eu), ainsi que d'un avantage également de l'ordre de 20 % au plan du revenu obtenu.

Mais on sait que les tabulations simples peuvent introduire des erreurs d'estimation lorsque les phénomènes concernés font intervenir plusieurs facteurs ; c'est pourquoi, des modélisations multivariées ont été réalisées. Elles confirment le bénéfice de la formation professionnelle mais en réduisent la valeur numérique de son impact. Ainsi, en contrôlant les incidences (*parasites* pour le ciblage de cette analyse) du niveau d'études, de la génération, du genre du handicap et

⁹³ Mais on note aussi, en creux, que près de la moitié (45 %) des individus qui ont reçu une formation professionnelle n'a pas trouvé d'activité rémunérée (34 % pour les hommes, 68 % pour les femmes). Bien que de nombreux facteurs puissent expliquer pourquoi certains qui ont bénéficié d'une formation professionnelle n'ont pas d'activité économique rémunérée, la question reste en filigrane de savoir si le ciblage, les contenus, les modalités de la formation professionnelle dispensée ont une part de responsabilité, manifestant alors des marges d'amélioration pour les dispositifs mis en place.

du milieu géographique, trouve-t-on un effet net spécifique positif de la formation professionnelle qui s'est établi à environ 14 %. Concernant l'impact sur le revenu de l'activité rémunérée exercée, l'estimation multivariée conduit à réduire de façon sensible l'impact de la formation professionnelle, puisqu'il ne se situe qu'à 3,5 %, mais celui-ci reste positif et statistiquement significatif (mais seulement au seuil de 5 %).

5.2.2.3. Les caractéristiques de l'activité professionnelle comptent aussi dans un marché caractérisé par un degré notable de dualité et d'hétérogénéité

Dans ce qui précède, nous avons assez largement fait, dans une perspective globale, comme s'il y avait d'un côté des individus, plus ou moins éduqués et porteurs de caractéristiques personnelles diverses, et de l'autre des revenus plus ou moins élevés, c'est-à-dire en faisant l'hypothèse implicite que le marché du travail était plus ou moins homogène. Nous avons bien identifié que ce n'était pas le cas, notamment en considérant i) l'indicateur de «*bon emploi selon le statut occupé*», mais aussi en introduisant ii) des effets de génération qui font que les individus, plus âgés et qui ont déjà une activité professionnelle rémunérée, ne sont pas vraiment en compétition avec les individus plus jeunes, souvent mieux éduqués et nombreux sur le marché, qui cherchent à en obtenir une. Ceci manifeste un assez fort degré de segmentation du marché du travail djiboutien.

Deux angles d'analyse peuvent être considérés pour mobiliser des éléments empiriques qui permettraient i) de mieux identifier l'existence de cette hétérogénéité et de segmentation du marché et ii) d'en évaluer l'intensité.

- Concernant l'identification du degré de segmentation entre i) un secteur de l'emploi moderne, où les individus jouiraient à la fois d'un bon revenu et d'une bonne protection sociale et ii) un secteur de l'emploi informel où les individus devraient se contenter d'emplois à la fois plus précaires et mal rémunérés, l'introduction explicite de l'indicateur de couverture sociale et de type de contrat (CDI) dans la spécification de la fonction de gains doit être à priori éclairante.
- Concernant les effets de génération, on peut examiner de façon séparée i) la situation des individus qui viennent plus ou moins de terminer leurs études et cherchent à s'insérer dans l'emploi (par exemple celle des individus de la classe d'âge entre 20 et 35 ans), et ii) celle de leurs aînés (classe d'âge de 45 à 60 ans). La comparaison de ces deux groupes peut s'effectuer tant i) sur les chances d'avoir une activité rémunérée que ii) sur le niveau moyen de revenu qui peut être obtenu par les individus qui ont une activité rémunérée selon leur niveau d'études.

Les résultats de ces analyses convergent à identifier l'existence d'un marché du travail très hétérogène, avec une segmentation en trois groupes très hiérarchisés. Le premier, le plus nombreux, est constitué de ceux qui n'ont pas d'activité rémunérée ; certains de ceux-ci certes n'en cherchent pas (davantage des femmes), mais on peut considérer que la majorité en auraient sans doute une s'ils pouvaient l'obtenir. Parmi ceux qui ont une activité rémunérée, on trouve deux groupes de taille plus ou moins comparables selon qu'ils bénéficient d'une couverture sociale et d'un statut stable et ceux qui ne bénéficient pas de ces attributs de leur activité. Mais cela ne pourrait constituer qu'un accessoire intéressant du travail, par ailleurs plus ou moins également rémunéré pour des individus ayant des niveaux d'éducation comparables. La réalité est toute autre, tant est considérable le différentiel moyen entre des individus ayant fait initialement les mêmes études selon que leur emploi est dans le secteur moderne ou informel.

Il est en effet estimé que pour un même niveau d'études (aussi même genre, âge et localisation), une «*plus-value*» de revenu de 68 % est attachée en moyenne à l'emploi moderne par rapport à l'emploi informel. Une information complémentaire est qu'en introduisant, de façon additionnelle, l'appartenance à la fonction publique, on identifie que celle-ci rémunère ses employés environ

15 % au-dessus du niveau moyen constaté pour des individus de caractéristiques comparables employés dans le secteur moderne hors fonction publique.

Les effets de génération viennent compléter l'image d'hétérogénéité de la structuration du marché du travail. Il la complète d'abord parce que le différentiel spécifique de revenu entre les deux secteurs de l'emploi est sensiblement plus fort dans la population des 20 à 35 ans (+79 %) que dans celle des 45 à 60 ans (+58 %), marquant donc plutôt une tendance au renforcement de l'hétérogénéité dans le temps que son atténuation.

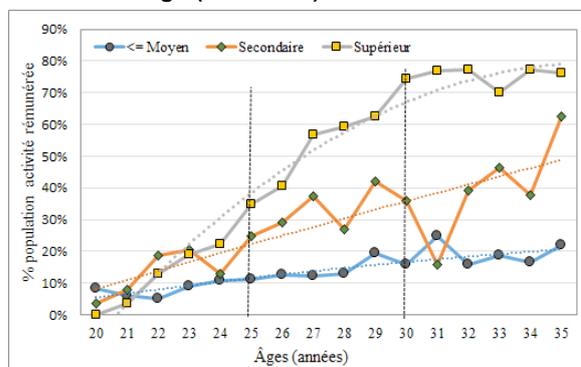
Mais outre cet aspect, on observe aussi que la valeur même des différents niveaux d'éducation sur le marché du travail a beaucoup changé entre ces deux groupes d'âges. Ceci vaut à la fois pour les chances d'avoir une activité rémunérée, que pour celles d'obtenir un bon revenu pour ceux qui ont une telle activité.

Pour le premier point concernant l'accès à une activité rémunérée, le tableau 5.10 et le graphique 5.13 ci-après illustrent la situation rencontrée.

Tableau 5.10: Accès activité rémunérée selon le niveau d'études et la classe d'âges

Niveau d'études	Classe d'âges			
	20-35 ans		45-60 ans	
	%	% activité Rémunérée	%	% activité Rémunérée
Aucun/Primaire incomplet	43 %	13 %	78 %	28 %
Primaire Complet	9 %	16 %	9 %	37 %
Moyen	13 %	8 %	6 %	55 %
Secondaire	19 %	26 %	4 %	67 %
Supérieur	15 %	52 %	3 %	89 %
Total	100 %	21 %	100 %	34 %

Graphique 5.13: Taux d'activité rémunérée le niveau d'études et l'âge (20-35 ans)



Les chiffres du tableau montrent en premier lieu que le niveau éducatif de la population a considérablement augmenté entre les deux groupes d'âges, la proportion de ceux qui ont fait des études secondaires passant par exemple de 4 à 19 % (de 3 à 15 % pour les études supérieures). Ils montrent en second lieu que, s'il est globalement toujours très avantageux d'avoir fait davantage d'études pour avoir des chances d'exercer une activité rémunérée, la proportion qui réussit à en obtenir une s'est considérablement réduite pour les individus qui ne possèdent qu'un niveau faible ou moyen d'études. C'est notamment le cas pour les individus qui se sont arrêtés à la fin du cycle primaire, et davantage encore pour ceux qui se sont arrêtés au cycle moyen, dont les chances d'accéder à une activité rémunérée sont considérablement plus faibles dans le groupe d'âge de 20 à 35 ans que dans celui de 45 à 60 ans.

L'information additionnelle proposée par le graphique 5.13 renforce l'image de la situation difficile des sortants du système éducatif qui ont un niveau d'études modeste sur le marché du travail dans la période récente. En effet, si la valeur moyenne du taux d'accès à une activité rémunérée du groupe d'âges de 20 à 35 ans est faible pour ceux dont le niveau d'études est au mieux le cycle moyen, on n'observe que très peu de progression dans le temps ; au-delà d'un problème *temporaire* d'insertion, on est face à une difficulté plus structurelle. C'est beaucoup moins le cas des individus qui ont fait des études secondaires, et encore moins s'ils ont fait des études supérieures.

5.3. Enseignement technique, formation professionnelle, enseignement supérieur et emploi

Les analyses qui viennent d'être présentées sur le marché du travail djiboutien donnent des indications de référence pour nourrir l'évaluation du système éducatif du pays dans son ensemble. Mais elles interpellent de façon plus directe les segments terminaux du système, à savoir d'une part le sous-système d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle (ETFP) et, d'autre part, l'enseignement supérieur (auquel il est conceptuellement pertinent de rattacher le secondaire général qui l'alimente de façon directe). Examinons de façon successive ces deux segments terminaux du système.

5.3.1. L'enseignement technique et la formation professionnelle

5.3.1.1. Une évolution institutionnelle significative en cours

Le sous-secteur de l'ETFP constituait une des priorités notables du Programme Décennal de l'Education 2010-2019. En 2010, ses effectifs étaient de l'ordre de 2 000 élèves contre environ 4 600 en 2019, soit une multiplication par un facteur de 2,3 sur dix années. Mais sur la même période, les effectifs du secondaire général ont augmenté de 12 500 à 18 800 élèves, une multiplication par un facteur de 1,5, suggérant par conséquent que s'il y a bien eu une priorité effective pour l'ETFP par rapport au général, celle-ci a tout de même été modérée au plan quantitatif.

Deux sous-périodes doivent toutefois être distinguées sur ces dix années, avec une inflexion décidée en 2017 et matérialisée par la définition du Plan d'Action de l'Education Révisé 2017-2019. Celui-ci concerne l'ensemble du MENFOP, mais il introduit en particulier des décisions fortes pour le sous-secteur de l'ETFP.

Notons d'abord que le PAE 2017 s'inscrivait dans la continuité des réflexions menées dans le cadre de la Stratégie de Croissance Accélérée Pour l'Emploi (SCAPE) 2015, qui promouvait d'une part le développement et la diversification de l'ETFP et, d'autre part, un renforcement soutenu du pilotage du système éducatif par l'exigence de résultat et l'application d'une gestion axée sur les résultats. Il s'inscrivait aussi dans la continuité des consultations nationales menées lors des ateliers consacrés à l'élaboration et à la conception de la feuille de route, qui dégagait le positionnement du MENFOP par rapport à l'atteinte des objectifs de l'ODD4.

Dans ce contexte, le sous-secteur de l'ETFP s'était déjà engagé dans un processus de réflexion auquel correspondait des réformes significatives. Un aspect important, même s'il était exprimé de façon implicite, était que les dispositions institutionnelles et fonctionnelles qui valaient pour l'enseignement général n'étaient pas pertinentes pour l'ETFP. C'est dans cette perspective qu'a été créée la Direction Générale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (DG-ETFP) au sein du MENFOP, visant à introduire la possibilité de dispositions différenciées entre l'enseignement général et l'ETFP. La possibilité d'une implication plus forte du secteur privé était alors envisagée pour mieux adapter les formations aux besoins du marché du travail.

Une étude sectorielle a été réalisée sur les compétences et les besoins du marché du travail ainsi qu'une analyse de situations de travail. Diverses actions ont été entreprises i) pour la mise à jour des programmes en référence aux demandes de compétences du marché de l'emploi (tant au niveau CAP que Bac Professionnel), ii) le renforcement des capacités des cadres du sous-secteur notamment par des formations en Tunisie sur la politique de la formation professionnelle dans ses diverses dimensions (stratégie, ingénierie, réglementations, financement, approches pédagogiques, etc.).

Par ailleurs, en vue de développer le partenariat avec les entreprises du secteur privé, la DG-ETFP a signé des accords-cadres avec les organisations professionnelles et des partenariats pour des formations de 6 mois au profit de 500 jeunes dans les métiers de chauffeur professionnel, agent de sécurité, conducteur de camion poids lourds/engins de chantier. De plus, ces accords ont également permis la signature de 44 conventions avec les entreprises privées au profit de 1 550 stagiaires. On mesure ainsi bien combien ceci manifeste une prise en main nouvelle de l'ETFP, selon des bases différentes de ce qui prévalait antérieurement.

Sur cette base, déjà en évolution avant la construction du PAE du secteur en 2017, ce dernier a surtout consisté, pour l'ETFP, en un accompagnement, en n'apportant que des ajustements assez mineurs. Le PAE envisageait, d'ici 2020, la finalisation du document de la politique nationale de l'ETFP, ainsi que la mise en place d'un instrument de suivi et évaluation de la politique ; il envisageait aussi un début de croissance plus nette des effectifs concernés via d'une part, la construction et l'équipement de structures nouvelles de formation, et d'autre part, une stimulation du secteur privé, cadré par un dispositif de validation et d'accréditation à construire. Le PAE envisageait par ailleurs de prendre des dispositions pour assurer la formation des formateurs techniques dans les centres et pour organiser les relations avec le secteur productif de l'économie nationale. Enfin, il tablait sur l'idée que le taux d'insertion dans l'emploi des sortants des formations d'ETFP s'établirait à 60 % (à l'issue du PAE).

5.3.1.2. Éléments d'évaluation de la situation de l'ETFP à la fin de l'année 2019

Deux éléments principaux ont été mobilisés sous ce titre d'évaluation de la situation actuelle de la formation professionnelle dans le pays : le premier trouve sa source dans des visites et des interviews de nature qualitative auprès de quelques structures d'ETFP. Le second présente les premiers résultats d'une enquête réalisée, dans le cadre même de ce RESEN, par les structures d'ETFP auprès d'anciens élèves (BEP/CAP, CFP et Bac Pro) sortis de formation en juin 2017 et 2018, c'est-à-dire 18 et 30 mois après qu'ils aient quitté ces formations.

5.3.1.2.1. Sur la base de visites de sites et d'interviews d'acteurs de l'ETFP

Au point 4.1.1 ci-dessus, nous avons vu les changements intervenus dans la façon de penser l'ETFP dans le pays. Les visites et interviews réalisés visent, d'une part à examiner ce qu'il en est de la situation effective dans le moment actuel et d'autre part, à identifier éventuels aspects complémentaires qu'il pourrait être pertinent de prendre en considération dans la perspective du programme de développement du secteur entre 2020 et 2035.

* Le premier aspect, de nature structurelle, est qu'une décision a été prise de se concentrer sur la formation professionnelle et donc d'abandonner les baccalauréats techniques. La Formation Professionnelle se décline alors autour de trois types de formation. Le premier type, situé globalement au cycle moyen, vise des publics déscolarisés (dans de très nombreux cas des élèves dont la scolarisation générale est bloquée au niveau de la classe de 9^{ème} sans l'obtention du BEF ni de possibilité d'accès à une place en secondaire) ; il peut alors leur être offert des formations d'une année avec la délivrance du Certificat de Formation Professionnelle (CFP). Le deuxième type de formation, qui recrute après le cycle moyen, offre des formations de 2 ans conduisant au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Le troisième type est le Bac Professionnel, dont la formation est de 3 années, et qui recrute également après le cycle moyen ; une passerelle est toutefois aménagée pour une (toute) petite proportion des sortants de CAP (dans les filières correspondantes). En 2019, les effectifs respectifs sont de 1 013 pour les formations de CFP, de 999 pour les formations de CAP et de 2 165 pour celles de Bac Pro.

* Un premier point d'évaluation du dispositif concerne l'accès et la demande pour les formations proposées. D'une façon générale, on peut retenir l'idée que l'accès aux formations

professionnelles se fait principalement *par défaut*, posant des difficultés au système. En effet, le nœud de l'accès à la formation professionnelle est la classe de 9^{ème} année, la hiérarchie des orientations étant assez strictement articulée sur la réussite académique dans cette classe.

- Pour ceux qui ont raté au brevet, la seule possibilité est de redoubler ou bien d'avoir accès selon le nombre de places disponibles dans une formation de CFP. Mais certaines filières sont très demandées (l'électricité par exemple) et le choix est fait sur critères académiques, alors que d'autres attirent peu (la soudure par exemple). Un certain nombre d'élèves vont alors être orientés dans ces filières contre leur gré, ce qui entraîne des abandons en cours de formation et in fine, une sorte de gaspillage de ressources.
- Pour ceux qui ont réussi au brevet, le principe d'orientation est d'offrir la filière générale à ceux dont les résultats à cet examen sont les meilleurs⁹⁴. Puis, parmi ceux qui restent, les meilleurs académiquement seront orientés vers le Bac professionnel. Enfin, les derniers se verront orientés vers les formations de CAP (certains pouvant y être admis sans le brevet), sachant que pour les CAP et les Bacs Pro, le classement académique va permettre à certains d'obtenir la filière de leur choix (l'électricité étant de nouveau demandé, alors que le travail des métaux ne l'est pas) et que des jeunes seront orientés contre leur gré, entraînant des abandons d'études avant la fin du cycle.

Les difficultés de l'orientation des élèves sont largement citées, et on mesure que le volontarisme institutionnel pour le développement du système de formation professionnelle et de certaines de ses filières connaît des limites fortes. Des approches nouvelles devront être considérées. Des informations des jeunes et de leurs familles sur les bénéfices en matière d'emploi (si tant est qu'on puisse démontrer qu'ils existent effectivement) pourraient utilement être diffusées et des dispositions incitatives (positives, négatives) pourraient être envisagées. Il s'agit de viser une régulation plus harmonieuse des flux vue tant du côté des élèves que de celui de l'efficacité dans l'usage des ressources publiques (ces formations sont coûteuses tant en termes d'équipement que de fonctionnement courant) et de l'articulation formation-emploi.

* Un second point d'évaluation du dispositif porte sur la disponibilité des moyens pour délivrer les services pertinents. Ceci concerne à priori i) les équipements, ii) les consommables et les matières d'œuvre, et iii) les ressources humaines.

- L'amélioration des **équipements** pour assurer la dimension professionnelle des formations est considérée comme un aspect important, et ce en raison notamment dans un contexte où les technologies de référence évoluent souvent de façon rapide. Il a été souligné que des progrès significatifs ont été faits bien qu'il reste des lacunes à combler dans telle ou telle filière de formation à la fin 2019, sachant que de nouveaux besoins de mise à jour vont forcément se faire sentir dans le temps et que le système doit avoir une attention toujours renouvelée sur ce plan, ce qui n'est évidemment pas facile.
- La disponibilité des **matières d'œuvre, des consommables et des petits équipements** constitue une nécessité pour que les élèves en formation acquièrent les gestes professionnels lors de leurs activités pratiques. Ceci est considéré comme exigeant car le renouvellement nécessaire est permanent. Un peu comme pour les plus gros équipements cités au point précédent, les acteurs mesurent à la fois que des efforts sont réalisés sur cet aspect (notamment via le Fonds pour la Formation), mais que des lacunes ou des insuffisances de renouvellement sont assez souvent constatées.
- Le troisième aspect des besoins spécifiques à la formation professionnelle pour assurer sa qualité concerne **les personnels**. Contrairement à la formation générale pour laquelle les

⁹⁴ Des élèves avec de bons résultats académiques peuvent certes choisir la filière professionnelle ; peu le font.

besoins sont connus, réguliers et relativement standards dans un système éducatif qui produit et emploie les enseignants dont il a besoin, la formation professionnelle est dans une situation beaucoup plus difficile, car ses besoins sont multiples, spécifiques et changeants, pour concerner des petits nombres dans des spécialités très particulières que le système éducatif ne produit pas vraiment.

Dans ce contexte, les modalités standards de l'éducation nationale (et sans doute au-delà, de la Fonction Publique) ne sont pas bien appropriées. Par exemple, d'un côté, on doit recruter des enseignants de cuisine, de menuiserie, de soudure ou de carrelage, mais d'un autre côté, au plan institutionnel, on doit recruter des titulaires de licence. Et comme il n'y a aucune formation de licence dans ces spécialités, on est bien sûr face à des difficultés. Le système cherche alors des contractuels (qu'il ne paie pas bien) ou bien est amené à faire des *contorsions* pour contourner l'obstacle (comme identifier un cuisinier et lui faire passer une licence de logistique, pour qu'il coche à la fois la case cuisinier et la case licencié). En outre, une qualité du système de formation dans un monde en changement étant sa capacité à s'adapter, on ne peut s'arrêter au recrutement des personnels pour considérer aussi des dispositions visant à leur formation continue ; c'est un plan où des progrès doivent être considérés.

De façon globale, la «question» des personnels de la formation professionnelle devra à l'évidence faire l'objet de réflexions pour trouver des solutions institutionnelles appropriées, notamment si la perspective est bien de donner une priorité au développement d'un système de formation professionnelle à la fois performant et opérant à une échelle sensiblement plus large.

* Un troisième point d'évaluation concerne les relations avec les secteurs productifs, entreprises des secteurs formel et informel. L'idée de la formation professionnelle étant de fournir les compétences demandées par les secteurs productifs, il importe qu'elle ait des relations fonctionnelles avec ces derniers, tant pour l'organisation des études (contenu de formation, équipements mobilisés, participation de professionnels dans la formation, mise en place de stages) que pour l'insertion des sortants. Dans la situation actuelle, de telles relations existent mais il serait intéressant que des possibilités plus intenses soient explorées au niveau local avec des établissements dotés de marges accrues d'autonomie dans leur fonctionnement.

* Un quatrième point concerne l'insertion des sortants. Ceci est central car si on fait de la formation professionnelle, c'est d'abord dans la perspective i) de favoriser le développement des secteurs productifs en leur offrant les compétences nécessaires et ii) de favoriser l'emploi des jeunes. Le succès de la formation professionnelle se mesure en premier lieu à la capacité des sortants à s'insérer efficacement dans l'emploi. Par ailleurs compte tenu de l'incertitude *ex-ante* sur la pertinence des contenus offerts et des nombres concernés, le pilotage *ex-post* du système constitue une vertu cardinale dans le cadre de la formation professionnelle. Les acteurs ont évidemment conscience de cela. Cela dit, si des bribes d'information sont mentionnées sur ce point, l'information n'est d'une part ni complète ni régulière⁹⁵, et, d'autre part et surtout, n'est pas intégrée de manière «cybernétique» dans **un dispositif réactif** aux succès enregistrés comme aux performances médiocres constatées. Des évolutions sur ce plan apparaissent cruciales à considérer dans le cadre du nouveau plan de développement du secteur.

* Dans le contexte spécial d'incertitude et de spécificité qui caractérise l'ETFP, les politiques et les décisions *ex-ante* sont nécessaires, mais le pilotage par les résultats en matière d'insertion est indispensable. La flexibilité des dispositifs et leur agilité à identifier les ajustements nécessaires et à les mettre en œuvre sont mises en avant par les experts du monde entier. Pour la mise en

⁹⁵ L'ANEFIP, Agence Nationale de l'Emploi, de la Formation et de l'Insertion Professionnelle, pourrait avoir un rôle d'observatoire sur ce plan, mais ce n'est dans la réalité pas le cas.

application de cette perspective, les cadres génériques de gouvernance de l'éducation générale, qui demandent sans doute eux-mêmes à évoluer, ne sont pas bien adaptés à l'ETFP.

Ainsi, le fonctionnement des établissements au niveau local doit pouvoir s'adapter et introduire des ajustements dans son offre de formation (spécialités offertes, nombre d'apprenants). Dans ce contexte, la flexibilité des actions suppose que les établissements puissent disposer d'une autonomie suffisante pour assurer la qualité des services offerts, l'adaptation des formations aux variations dans les demandes de qualification, la capacité de recruter des professionnels, parfois temporaires en dehors des contraintes et des barèmes de la Fonction Publique, de tisser des liens gagnants-gagnants avec les milieux professionnels.

Le grand enjeu consiste à faire évoluer la gouvernance de façon optimale dans une bonne articulation entre ce qui tient au fonctionnement du sous-système d'ETFP dans son ensemble, à celui des établissements de formation, et à celui des relations entre le management du système et celui des établissements. Des réflexions sur le degré et les domaines d'autonomie et de pilotage de ces différents niveaux et de la gestion de la *tension* eux sont sans doute nécessaires dans le cadre de la préparation du nouveau programme à moyen terme du secteur d'éducation et de formation dans son ensemble, dans celui de la formation professionnelle en particulier.

5.3.1.2.2. Quelques résultats de l'enquête sur les sortants de l'ETFP (janvier 2020)

L'objectif de l'enquête était de connaître la situation par rapport à l'emploi des sortants des formations à visée technique et professionnelle des promotions 2017 et 2018. De façon pratique, il s'agissait i) d'identifier toutes les formations concernées, ii) de connaître le nombre de sortants de chacune d'elles, iii) de récupérer leurs coordonnées téléphoniques et iv) de les contacter pour leur administrer le questionnaire.

Sur le premier point, les formations ciblées étaient i) au niveau moyen, les CFP (Certificat de Formation Professionnelle), et au niveau secondaire, ii) les BEP et CAP, iii) les baccalauréats professionnels, iv) les formations tertiaires (gestion, comptabilité, informatique), dispensées au sein des établissements d'enseignement général, ainsi que v) les formations industrielles dispensées dans les lycées industriels et commerciaux. Certaines de ces formations n'ont cependant pas été prises en compte : il s'agit i) des BEP, dont les élèves ont tous été reversés en bac professionnel (674 en 2017, 739 en 2018), ii) des CAP, car aucun élève n'est sorti de cette filière (récemment restructurée) en 2017 ou 2018, ainsi que iii) des formations tertiaires dans les lycées généraux (dont le statut mériterait sans doute d'être mieux ciblé⁹⁶). De plus, les formations dispensées dans le privé n'ont pas été prises en compte⁹⁷. Il aurait pourtant été intéressant de savoir si les sortants de ces formations (susceptibles de fonctionner différemment de leurs homologues du public) réussissent à avoir une meilleure insertion dans l'emploi.

Sur le deuxième point, qui consistait à identifier le nombre de sortants de chaque formation, il est apparu qu'on ne connaît pas le nombre de diplômés de chacune des formations mais seulement le nombre d'élèves scolarisés en dernière année. Ils étaient 3 455 en 2017 et 2 794 en 2018. Tous n'ont pas obtenu leur diplôme, mais on ne sait pas combien ils sont. Il est donc impossible d'identifier la population exacte des sortants, qui auraient normalement dû être concernés par l'enquête.

Sur le troisième point, il est ressorti que certains établissements n'ont pas les coordonnées téléphoniques de leurs élèves diplômés. Cela concerne le lycée technique de Gabode, le Centre

⁹⁶ Ces formations sont notamment caractérisées d'une part par un taux très faible de réussite au baccalauréat et par des orientations peu pertinentes qui résultent en taux de de réussite modestes dans l'enseignement supérieur.

⁹⁷ D'après les annuaires statistiques du MENFOP, les formations privées accueillait 499 élèves en 2017 et 419 élèves en 2018, dont la grande majorité était en CFP (on ne connaît cependant pas leur taux de réussite).

sectoriel d'Arta, les lycées techniques d'Ali-Sabieh, de Dikhil et d'Obock, ainsi que le Lycée Industriel et Commercial (LIC) de Tadjourah⁹⁸.

Compte tenu des deux points précédents, il a fallu se fier à la liste des 1 600 individus disponible à la Direction de l'ETFP. Deux difficultés se sont alors posées : i) certains élèves se sont révélés injoignables, ayant éventuellement changé de numéro de téléphone entre le moment où ils étaient en formation et la date de l'enquête, et ii) certains enquêteurs, qui n'avaient pas ou peu d'expérience de ce type de travail, n'ont réussi à joindre que très peu d'élèves (contrairement à d'autres, qui ont obtenu un meilleur taux de réponse après avoir repris les listes de ces enquêteurs défaillants).

Au total, il a été possible d'obtenir la réponse de 794 élèves au questionnaire qui avait été préparé : 279 diplômés en juin 2017 et 515 en juin 2018. Bien qu'un échantillon plus grand et un meilleur suivi des enquêteurs eussent clairement été préférables, le travail réalisé autorise néanmoins que des conclusions, limitées certes (surtout en termes de couverture des formations), mais tout de même relativement robustes soient tirées quant à la situation d'insertion des formés de l'ETFP sur le marché du travail national.

Les 794 sortants ont été d'abord interrogés sur leur parcours de formation, ainsi que sur le type et la spécialité du diplôme qu'ils ont obtenu. Leurs réponses sont consignées dans le tableau 5.11, ci-après, pour les sortants des promotions 2017 et 2018.

Tableau 5.11: Parcours de formation des sortants de la promotion 2017 et 2018

LHA					LIC				
Année sortie Spécialité	2017		2018		Année sortie Spécialité	2017		2018	
	Nombre	% filles	Nombre	% filles		Nombre	% filles	Nombre	% filles
Bac pro	20	64%	36	61%	CFP	1	0%	59	41%
Cuisine	6	67%	17	65%	Mécanique diésel Préposé	1	0%		
Hébergement	5	44%			marchandises Commis de			11	91%
Restaurant	9	80%	19	58%	bureau Bureautique			7	71%
CFS					comptabilité Manutention			7	100%
CFP	82	6%	72	33%	Menuiserie			13	0%
Carrosserie peinture	8	0%			Entretien Informatique			5	0%
Électricité bâtiment	11	0%			Manceuvre bâtiment			12	8%
Froid	8	0%	14	0%				4	25%
Informatique	34	47%			Bac STI Génie	39	10%		
Mécanique diésel	4	0%			civil Génie	23	13%		
Plomberie	12	0%			électrique	16	6%		
Réparation automobile	3	0%			Bac Pro	131	32%	316	48%
Soudure	2	0%	16	13%	Commerce	20	85%	51	75%
Cuir			10	0%	Construction, réhabilitation.	5	0%	25	0%
Mécanique			10	0%	Électromécanique	22	5%	32	0%
Préposé marchandises			14	100%	Électrotechnique	22	0%	17	24%
Commis de bureau			8	100%	Froid climatisation	7	0%		
CFB					Gestion admin., comptabilité	1	100%	79	63%
CFP	6	100%	32	100%	Gestion admin., secrétariat	32	100%	25	100%
Cuisine	6	100%	15	100%	Maintenance véhicules	17	0%	20	0%
Commis de bureau			6	100%	Organisation gros œuvre	5	0%		
Coiffure			11	100%	Logistique			53	68%
					Structures métalliques			14	0%

⁹⁸ Le nombre d'élèves scolarisés en dernière année dans ces établissements était de 1 343 en 2017 et 640 en 2018.

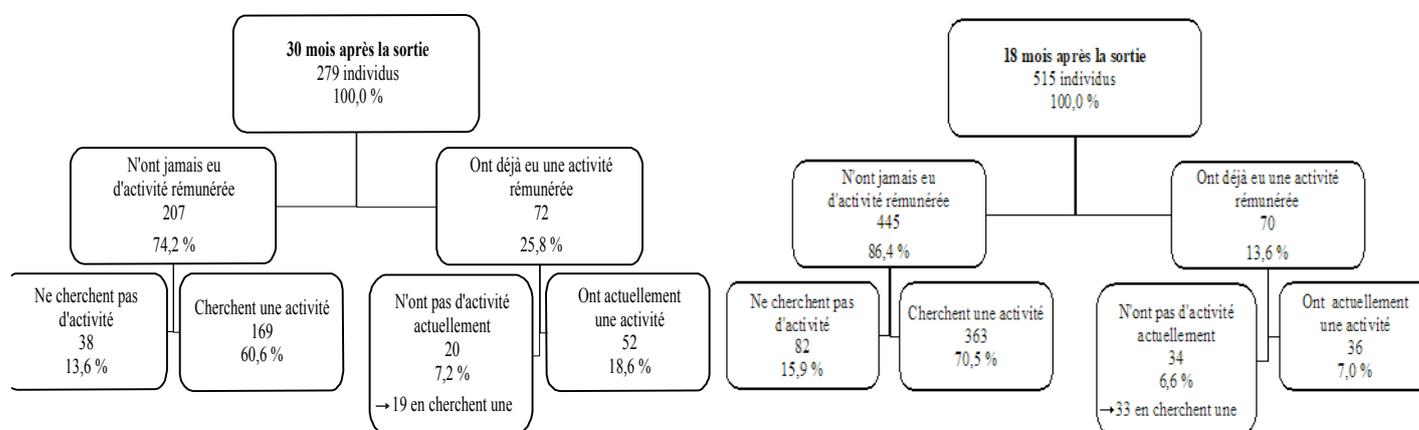
On note tout d'abord que les sortants des promotions 2017 et 2018 qui ont répondu au questionnaire de l'enquête viennent de 4 établissements :

- le Lycée Hôtelier d'Arta (LHA), qui propose des Bacs Pro spécialisés en cuisine, hébergement et restauration ; ils représentent 7 % des sortants de l'ETFP de l'échantillon ;
- le Centre de Formation de Boulaos (CFB) à Djibouti Ville et qui offre des CFP de cuisine, commis de bureau et coiffure ; ses sortants pèsent 2 % de l'échantillon 2017, 6 % en 2018 ;
- le Centre de Formation du Stade (CFS), à Djibouti Ville accueille des CFP de diverses spécialités industrielles ; il représente 29 % des sortants de 2017 et 14 % de ceux de 2018 ;
- le Lycée Industriel et Commercial (LIC) de Djibouti Ville, qui propose des CFP, des baccalauréats STI (seulement en 2017) et des Bacs Pro dans différentes spécialités du secteur industriel ; il représente la grande majorité des sortants qui ont répondu au questionnaire de cette enquête : 61 % en 2017 et 73 % en 2018.

On observe ensuite que l'échantillon de l'enquête compte 68 % de filles parmi les sortants de la promotion 2017 et 50 % parmi ceux de la promotion 2018. Les spécialités sont cependant loin d'être mixtes : les filles ne sont pas ou ne sont que très peu représentées dans les filières industrielles (elles y sont cependant un peu plus nombreuses parmi les sortants de 2018 que parmi ceux de 2017), alors qu'elles sont majoritaires dans les filières tertiaires et de l'hôtellerie.

Au-delà du parcours de formation des sortants, une dimension cruciale pour le système d'ETFP concerne la situation professionnelle dans laquelle ils se trouvent (i) 18 mois et (ii) 30 mois après leur sortie d'études. Le tableau 5.12, ci-après, présente ces informations.

Tableau 5.12: Situation des diplômés de l'ETFP après leur sortie d'études



Dix-huit mois après leur sortie d'études, seuls 70 des 515 diplômés de l'ETFP en 2018, soit 14 % d'entre eux, ont déjà eu une activité rémunérée. Parmi eux, la moitié a encore une activité rémunérée, tandis que l'autre moitié n'en a plus et recherche un emploi. De façon mécanique, 86 % des sortants de l'ETFP n'ont pas eu d'activité rémunérée dans les 18 mois qui ont suivi leur sortie d'études. Mettant de côté les 82 diplômés qui ne cherchent pas d'emploi actuellement (dont 65 pour poursuite d'études), et en prenant en compte ceux qui ont perdu leur activité, 396 diplômés de l'ETFP, soit 77 % d'entre eux, sont actuellement en recherche d'emploi.

La situation est un petit plus favorable 30 mois après la sortie d'études. 26 % des diplômés de l'ETFP de 2017 ont déjà eu une activité rémunérée ; 19 % ayant encore cette activité. Il reste toutefois que près des trois quarts (74 %) des diplômés de l'ETFP en 2017 n'ont jamais eu d'activité professionnelle et qu'ils sont 67 % à être actuellement à la recherche d'un emploi. De façon

globale, le constat est que l'insertion professionnelle des diplômés de l'ETFP est difficile : sur les 794 sortants pour lesquels des informations sont disponibles, seuls 18 % ont déjà eu une activité rémunérée et 11 % en ont une actuellement. Pour avoir une idée plus fine de l'insertion professionnelle des sortants de l'ETFP, il est intéressant d'examiner s'ils ont déjà eu une activité rémunérée selon le type et la spécialité du diplôme qu'ils ont obtenu, 18 et 30 mois après leur sortie d'études. Ces informations sont fournies dans le tableau 5.13, ci-après.

Tableau 5.13: Situation des sortants de l'ETFP selon le type et la spécialité du diplôme

18 mois après la sortie : 515 diplômés							
CFP : 163 diplômés				Bac Pro : 352 diplômés			
	N répondants	Ont/ont eu une			N répondants	Ont/ont eu une activité	
		N	%			N	%
Entretien Informatique	12	0	0 %	Construction, réhabilitation	25	12	48 %
Froid	14	0	0 %	Électromécanique	32	10	31 %
Manceuvre bâtiment	4	0	0 %	Électrotechnique	17	6	35 %
Manutention	13	0	0 %	Maintenance véhicule	20	3	15 %
Mécanique	10	0	0 %	Structures métalliques	14	3	21 %
Menuiserie	5	0	0 %	Admin. comptabilité	79	5	6 %
Préposé marchandises	25	1	4 %	Admin. secrétariat	25	1	4 %
Soudure	16	0	0 %	Commerce	51	4	8 %
Bureautique compta.	7	0	0 %	Logistique	53	1	2 %
Coiffure	11	0	0 %	Cuisine	17	12	71 %
Commis de bureau	21	0	0 %	Restaurant	19	11	58 %
Cuisine	15	0	0 %	Total	352	68	19 %
Cuir	9	1	11 %				
Total	162	2	1,2 %				
30 mois après la sortie : 279 diplômés							
CFP : 89 diplômés				Bac Pro : 151 diplômés			
	N répondants	Ont/ont eu une			N répondants	Ont/ont eu une activité	
		N	%			N	%
Carrosserie peinture	8	0	0 %	Construction, réhabilitation	5	3	60 %
Électricité bâtiment	11	0	0 %	Électromécanique	22	8	36 %
Froid	8	2	25 %	Électrotechnique	22	10	46 %
Mécanique diésel	5	1	20 %	Froid climatisation	7	2	29 %
Plomberie	12	4	33 %	Maintenance véhicules	17	9	53 %
Réparation automobile	3	1	33 %	Organisation gros œuvre	5	1	20 %
Soudure	2	0	0 %	Admin. comptabilité	1	0	0 %
Informatique	34	3	9 %	Admin. secrétariat	32	6	19 %
Cuisine	6	0	0 %	Commerce	20	2	10 %
Total	89	11	12,4 %	Cuisine	6	5	83 %
				Hébergement	5	2	40 %
				Restaurant	9	5	56 %
				Total	151	53	35,1 %
Bac STI : 27 diplômés							
	N répondants	Ont/ont eu une			N répondants	Ont/ont eu une	
		N	%			N	%
Génie civil	23	7	30 %				
Génie électrique	16	1	6 %				
Total	39	8	20,5 %				

* En ce qui concerne d'abord les diplômés des CFP, on observe que leur insertion professionnelle est très faible : 18 mois après leur sortie d'études, seuls 2 diplômés sur les 152 de l'échantillon ont déjà eu ou ont une activité rémunérée ; 30 mois après leur sortie, ils sont 8 sur 62 à avoir ou à avoir eu un emploi. Au total, on compte donc que seuls 13 des 252 sortants de CFP, soit 5 % d'entre eux, ont ou ont eu une activité rémunérée depuis leur sortie d'études. Si les spécialités suivies par ces 13 sortants sont diverses, on peut surtout retenir que les sortants de 12 des 19

spécialités proposées dans ce type de formation n'ont jamais eu d'activité rémunérée. Ce constat met en lumière le faible degré d'adéquation de ces formations avec le marché du travail, au niveau des spécialités proposées, mais peut-être aussi au niveau des compétences qu'elles permettent de faire acquérir aux élèves.

* S'agissant ensuite des titulaires d'un Bac Pro, ils sont respectivement 19 % et 35% à avoir/avoir eu une activité rémunérée, 18 mois et 30 mois après leur sortie d'études. Si leur insertion professionnelle est globalement meilleure que celle des sortants de CFP, elle reste toutefois assez limitée (81 % des diplômés de 2017 et 65 % de ceux de 2018 n'ont jamais eu d'activité rémunérée) et varie selon les spécialités. La proportion de diplômés ayant eu ou ayant actuellement une activité rémunérée est très faible dans le secteur tertiaire (0 % en logistique, 6 % en gestion administrative secrétariat et comptabilité, et en commerce) ; elle est un peu meilleure dans le secteur industriel (de 13 % en construction et réhabilitation à 31 % en électrotechnique) et dans une plus forte mesure encore, dans le secteur de l'hôtellerie (40 % en hébergement, 56 % en restauration et surtout 83 % en cuisine).

* Concernant enfin les diplômés d'un Bac STI, ils ne sont que 8 sur 39, soit 20 % d'entre eux, à avoir eu ou à avoir actuellement une activité rémunérée ; presque tous diplômés en génie civil.

De façon complémentaire à cette description, il est possible de modéliser la probabilité des sortants d'avoir, ou d'avoir eu, une activité rémunérée selon leur genre, le temps écoulé depuis leur sortie d'études, le niveau et le secteur du diplôme obtenu. Les résultats du modèle de régression construit à cet égard sont présentés dans le tableau 5.14, ci-après.

Tableau 5.14: Modélisation de la probabilité d'avoir ou d'avoir eu une activité rémunérée

Variabes	Modalités	Coefficient
Constante		-1,23
Genre	Femme	Réf.
	Homme	0,20 (ns)
Temps depuis la sortie	18 mois	Réf.
	30 mois	0,65 **
Diplôme	CFP	Réf.
	Bac Pro. ou Bac STI	2,05 ***
Secteur	Industriel	Réf.
	Tertiaire	-1,37 ***
	Hôtellerie / Restaurant	1,20 ***
R ² de Nagelkerke		27,3 %

Si le genre ne fait pas de différence significative dans la probabilité d'avoir déjà eu une activité rémunérée, il en va autrement des autres variables prises en compte. Il ressort ainsi que la probabilité d'avoir déjà eu une activité rémunérée est plus forte :

- 30 mois après la sortie d'études plutôt que 18 mois après ;
- Parmi les diplômés d'un bac STI ou d'un Bac Pro par rapport aux titulaires d'un CFP ;
- Parmi ceux qui ont un diplôme dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration, plutôt que parmi ceux qui ont suivi des études dans le secteur industriel et dans une plus forte mesure encore, plutôt que parmi ceux qui ont un diplôme dans le secteur tertiaire.

Au total, si la probabilité d'avoir déjà eu une activité rémunérée est en moyenne de 12 %, elle varie en fait de 4 % pour un diplômé de 2017 d'un CFP dans le secteur tertiaire à 69 % pour un diplômé, en 2018 d'un bac STI, ou d'un bac professionnel dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration.

Des questions supplémentaires ont été posées aux sortants qui ont ou ont eu une activité rémunérée depuis la fin de leur formation sur i) le nombre de mois passé entre le début de recherche d'emploi et le début de leur activité, ii) le secteur et iii) le domaine d'activité dans lesquels ils travaillent, iv) le type de contrat qu'ils ont et enfin v) le degré d'adéquation entre leur formation et leur activité. Les réponses des 142 individus qui ont ou ont déjà eu une activité, déclinées par diplôme et par secteur, sont données dans le tableau 5.15, ci-après.

Une première information concernait le nombre de mois mis par les diplômés de 2017 et de 2018, pour trouver une activité rémunérée. Si les réponses ne sont pas vraiment exploitables, il ressort tout de même que la durée moyenne pour trouver un emploi est plus courte dans les secteurs de l'hôtellerie et industriel que dans le secteur tertiaire.

Tableau 5.15: Caractéristiques des activités rémunérées trouvées selon le diplôme et le secteur

	142 diplômés qui ont ou ont eu une activité rémunérée						
	CFP			Bac STI	Bac Pro		
	13			8	121		
	Industriel	Tertiaire	Artisanat	Industriel	Industriel	Tertiaire	Hôtelier
8	4	1	8	67	19	35	
<u>Secteur</u>							
Public	63 %	75 %	0 %	25 %	30 %	26 %	3 %
Privé formel	38 %	25 %	0 %	50 %	51 %	68 %	94 %
Privé informel	0 %	0 %	100 %	25 %	16 %	5 %	0 %
NSP	0 %	0 %	0 %	0 %	3 %	0 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
<u>Domaine d'activité</u>							
Administration	25 %	75 %	0 %	25 %	13 %	58 %	0 %
Mécanique	0 %	0 %	0 %	0 %	13 %	0 %	0 %
Transport	0 %	0 %	0 %	0 %	6 %	0 %	0 %
Bâtiment	25 %	0 %	0 %	13 %	31 %	5 %	0 %
Tourisme	13 %	0 %	0 %	2 %	2 %	0 %	97 %
Commerce	25 %	0 %	0 %	50 %	0 %	16 %	0 %
Autre	13 %	25 %	100 %	0 %	34 %	21 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
<u>Type de contrat</u>							
Pas de contrat	13 %	0 %	0 %	38 %	28 %	37 %	9 %
CDD	25 %	25 %	100 %	38 %	24 %	11 %	89 %
CDI	50 %	75 %	0 %	13 %	25 %	32 %	0 %
NSP	13 %	0 %	0 %	13 %	22 %	21 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
<u>Adéquation formation</u>							
Pas du tout	75 %	25 %	100 %	88 %	39 %	26 %	0 %
Un peu	13 %	0 %	0 %	0 %	6 %	5 %	0 %
Moyennement	0 %	50 %	0 %	0 %	2 %	26 %	0 %
Fortement	13 %	25 %	0 %	13 %	52 %	42 %	91 %
NSP	0 %	0 %	0 %	0 %	2 %	0 %	9 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Les sortants ont ensuite été interrogés sur le secteur où ils ont trouvé leur activité. Il ressort que la majorité des bacheliers travaillent dans le privé, le plus souvent formel. Cela concerne 94 % des bacheliers dans le secteur de l'hôtellerie, 68 % de ceux du secteur tertiaire, 51 % de ceux du secteur industriel et 50 % des bacheliers STI. Exceptés ceux qui travaillent dans l'hôtellerie, environ un quart a trouvé une activité dans le public. A l'inverse, les titulaires d'un CFP, nettement moins nombreux, ont, de façon plus *fréquente*, trouvé une activité dans le public.

Si les domaines d'activité dans lesquels les sortants ont trouvé un emploi sont plutôt homogènes pour les diplômés en hôtellerie, qui travaillent quasiment tous dans le tourisme, et pour les diplômés du secteur tertiaire, dont la majorité a une activité dans l'administration, ils le sont moins pour les sortants des autres formations. Ainsi, on retrouve des titulaires d'un CFP dans le secteur industriel dans l'administration, le commerce ou encore le tourisme ; et de la même façon, pour les bacheliers professionnels du secteur industriel, qui travaillent dans le bâtiment, la mécanique, l'administration ou encore le transport.

Les types de contrat obtenus par les individus sont très disparates, que ce soit au sein d'un même diplôme ou d'un même secteur d'activité, si bien qu'il est difficile d'en tirer une tendance générale. On peut néanmoins souligner que les bacheliers, STI et professionnels, sont ceux qui de façon plus fréquente n'ont pas de contrat de travail.

Enfin, les individus ont des perceptions très différentes selon leur diplôme et domaine de formation, quant au degré d'adéquation entre leur formation et l'activité rémunérée qui a été trouvée. On trouve d'un côté, les titulaires des CFP du secteur industriel et de l'artisanat, ainsi que les bacheliers STI, qui dans leur majorité, ont trouvé un emploi qui n'est pas ou que peu lié à leur domaine de formation, et de l'autre, les titulaires des CFP dans le secteur tertiaire et les bacheliers professionnels, qui jugent que leur emploi est fortement en lien avec leur formation.

Les 584 sortants actuellement en recherche d'emploi ont été interrogés sur leur secteur dans lequel ils cherchent et le moyen selon lequel ils comptent trouver un emploi. Leurs réponses, déclinées selon leur diplôme et leur secteur, sont présentées dans le tableau 5.16, ci-après.

Tableau 5.16: Type et modalités de recherche d'emploi selon le diplôme et le secteur

584 diplômés en recherche d'emploi								
CFP					Bac STI	Bac Pro.		
204					25	355		
Industriel	Tertiaire	Hôtelier	Artisanat		Industriel	Industriel	Tertiaire	Hôtelier
111	63	14	16		25	106	214	35
Secteur recherche								
Peu importe	87 %	68 %	100 %	69 %	80 %	65 %	47 %	15 %
Fonction publique	11 %	6 %	0 %	0 %	12 %	12 %	33 %	3 %
Entreprise	3 %	25 %	0 %	31 %	8 %	23 %	20 %	82 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100,0%
Modalités								
ANEFIP	25 %	25 %	14 %	0 %	52 %	32 %	24 %	34 %
Journal	23 %	13 %	43 %	13 %	20 %	7 %	25 %	0 %
Famille	25 %	19 %	14 %	19 %	24 %	23 %	16 %	0 %
Connaissance	7 %	5 %	0 %	0 %	4 %	7 %	5 %	23 %
Autre	3 %	13 %	0 %	31 %	0 %	32 %	30 %	40 %
NSP	16 %	25 %	29 %	38 %	0 %	0 %	0 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

La majorité des diplômés est à la recherche d'une activité, peu importe que celle-ci soit dans le secteur ou dans le secteur privé. Quand ce n'est pas le cas, ou lorsqu'ils se prononcent pour un secteur particulier, c'est le privé qui les intéresse (ce qui paraît logique pour les diplômés de secteurs comme l'artisanat et l'hôtellerie). De façon générale, la fonction publique est très peu plébiscitée, exceptée pour un tiers des bacheliers professionnels du secteur tertiaire, et dans une moindre mesure (un peu plus de 10 %) des diplômés d'un CFP ou d'un bac professionnel du secteur industriel.

Les modalités mises en œuvre pour chercher un emploi sont plutôt diverses. De façon globale et en mettant de côté les diplômés qui ont indiqué chercher selon d'autres moyens que ceux cités

(sans qu'on sache lesquels) et ceux dont les réponses sont manquantes, on trouve que 38 % des diplômés se tournent vers l'ANEFIP, 38 % privilégient plutôt leur famille et leurs connaissances, tandis que 26 % espèrent trouver grâce à une annonce dans le journal. Certains diplômés sortent toutefois de cette tendance générale : c'est par exemple le cas des bacheliers STI qui sont plus nombreux que la moyenne à compter sur l'ANEFIP (52 % d'entre eux).

5.3.2. L'enseignement supérieur et la recherche

Avant l'année 2000, les étudiants djiboutiens faisaient leurs études à l'étranger. Depuis cette date, le pôle d'enseignement supérieur de Djibouti a été créé et a été transformé en université en 2006. Le baccalauréat, clé d'accès aux études supérieures, devient, après avoir été délivré formellement par l'Université de Bordeaux, un diplôme national en 2013. L'enseignement supérieur, institutionnellement attaché au Ministère de l'Education Nationale, devient un Ministère de plein exercice en 2011, en intégrant la dimension de la recherche.

L'évolution des effectifs a été clairement à la hausse au cours des 20 dernières années, passant de 461 étudiants en 2001 à un peu plus de 2 000 étudiants en 2006 et à plus de 10 000 étudiants en 2019 ; cette évolution numérique a été accompagnée d'une diversification de l'offre de formations, dans le système LMD. Outre la diversification de l'offre à l'intérieur de l'Université de Djibouti, on note aussi l'existence de trois structures d'enseignement supérieur privé accréditées par le MENSUR savoir i) l'Institut Supérieur de Comptabilité et d'Administration des Entreprises (ISCAE), ii) l'Académie Arabe des Sciences du Financement et Bancaire et iii) l'Institut Africain de Djibouti, pour un total de l'ordre de 600 étudiants en 2019. On note aussi la création récente de l'École de Management, Commerce et Gestion.

Outre le Centre d'Études et de Recherche (CERD) qui n'a pas d'activités spécifiques d'enseignement, et l'Institut Supérieur des Sciences de la Santé (ISSS, qui offre diverses formations paramédicales), l'Université de Djibouti constitue l'institution principale du dispositif d'enseignement supérieur public dans le pays.

Elle offre actuellement 17 licences générales (4 en droit, économie, gestion), 3 en sciences de l'ingénieur, 6 en lettres, langues et sciences humaines, et 4 en science), et est en phase de mise en place de 4 masters (1 dans le domaine de la gestion et 3 en lettres, langues et sciences humaines). Outre le doctorat en médecine, l'Université de Djibouti propose une école doctorale qui accompagne une soixantaine de doctorants co-inscrits dans une université à l'étranger

Un certain nombre d'aspects de l'enseignement supérieur (effectifs globaux, équité, aspects financiers) ont été examinés dans les chapitres de ce rapport. Nous abordons ici davantage les aspects de choix stratégiques et, au sens large, de gouvernance, avant de cibler de façon plus spécifique la question, toujours difficile, de l'insertion professionnelle des sortants.

5.3.2.1. L'organisation des études, les filières, la stratégie, la gouvernance

Les institutions universitaires visent toujours plusieurs objectifs qu'elles cherchent à articuler en fonction des contraintes auxquelles elles sont confrontées, dont les ressources (financières, humaines) dont elles peuvent disposer. Sans ordre de prééminence, i) un objectif est d'offrir des formations au plus grand nombre et que celles-ci soient de qualité, ii) un deuxième objectif est plus universel et vise l'existence de formations d'excellence dans le contexte international, et iii) un troisième objectif est de répondre aux demandes du marché du travail dans son ensemble, ses spécificités et ses évolutions, comme celle de l'insertion professionnelle réussie pour chacun des formés. Dans un pays où de nombreuses structures et de nombreux types de structure existent, un établissement particulier peut faire des choix qui ne couvrent pas l'ensemble des objectifs du système. Ce n'est pas le cas de Djibouti, pour lequel ces objectifs doivent à priori être poursuivis en même temps. Il est toutefois incontournable que des choix soient opérés et qu'une

stratégie soit élaborée et mise en œuvre. Nous examinerons en premier lieu certains aspects impliqués par ces choix, pour aborder ensuite comment évaluer la performance stratégique globale de l'université à cet égard.

* **L'accès aux études supérieures** est assuré pour les diplômés du baccalauréat. Mais l'admission aux études médicales, aux formations d'ingénieurs et à celles offertes par l'IUT, ainsi que par l'ISSS (Institut Supérieur des Sciences Médicales, qui offre formations de type paramédical) se fait sur concours. Par ailleurs, l'admission pour les autres filières n'est pas pour autant libre en ce sens que les bacheliers font des vœux que l'administration tente de satisfaire, avec l'application d'un algorithme d'optimisation qui tient compte du nombre de places disponibles dans chacune de ces filières et des profils scolaires qui y sont préférés. Il résulte que si tous les bacheliers peuvent effectivement obtenir une inscription universitaire, un certain nombre d'entre eux, notamment ceux des séries de bac moins prestigieuses, se retrouvent dans des études qu'ils n'ont pas choisies. Une conséquence jointe de ces deux derniers aspects est une fréquence d'échecs assez nombreux en première année universitaire dans cette population.

* Sur ce point, des **difficultés en matière de flux au début du cursus** dans le supérieur, on peut sans doute faire la conjecture que la segmentation entre filières lors de l'accès porte une certaine part de responsabilité. En effet, les filières sélectives recrutent des étudiants qui, tout à la fois ont un bagage académique de bonne qualité et une motivation pour les études qu'ils ont choisies. Cela dit, si certains étudiants, ayant aussi un bon bagage académique et une bonne motivation, sont également inscrits dans des filières non ouvertement sélectives, ces dernières filières vont aussi recevoir des étudiants qui ont un bagage académique plus modeste, sachant que certains d'entre eux vont se retrouver inscrits dans une filière qu'ils n'ont pas désirée (on parle alors couramment d'inscription «forcée»). On a donc l'image d'une institution qui fonctionne plus ou moins «à deux vitesses», avec un segment où tout est bien, et un segment où sont potentiellement concentrés davantage de problèmes.

* **L'offre de formations de niveau supérieur** à Djibouti, bien qu'incomplète, est relativement diversifiée jusqu'au niveau de la Licence. En revanche, le développement de masters, et davantage encore de formations doctorales, est encore limité, ces études se faisant de façon fréquente dans le cadre de partenariats avec des institutions situées à l'étranger. Cela dit, même pour les licences, un certain nombre de créneaux n'existent pas dans le pays, eu égard à la quasi inexistence des ressources humaines qui auraient été nécessaires à leur fonctionnement. La distribution globale des **effectifs par niveau, type d'études et discipline** pour l'année universitaire 2018-19 est proposée dans le 5.17, ci-après.

- Faire porter l'évaluation sur les effectifs invite à considérer à la fois les nombres globaux et leur distribution entre les différents types d'études. Concernant ce dernier aspect, on peut observer que la distribution des effectifs entre disciplines/types d'études n'est pas très différente de ce qui observé en général dans des pays de même niveau de développement que Djibouti. Mais cet argument n'est pas très convaincant car il a été identifié (section 3, supra dans ce chapitre) que le marché du travail du pays portait de nombreuses spécificités, qui le distinguaient de façon forte de celui des pays situés au même niveau de développement. On ne dispose donc pas d'éléments ex-ante très pertinents pour juger de la pertinence ni du nombre total des étudiants ni de leur distribution entre filières de formation. La seule référence pertinente se trouve dans la performance des formés sur le marché du travail.

Tableau 5.17: Les effectifs des étudiants du supérieur, 2018-19

	2018-19	
	Effectifs	%
Formations professionnelles courtes (IUT/UD)	2 587	25,3 %
ISSS (paramédical)	278	2,7 %
Formations niveau Licence	7 164	70,2 %
Juridiques et économiques	3 405	33,4 %
Publiques (UD)	2 805	27,5 %
Établissements privés	600	5,9 %
Lettres, langues et sciences humaines (UD)	2 167	21,2 %
Sciences et technologie (UD)	1 592	15,8 %
Formation post licence		
Master		
Doctorat en cotutelle		
Médecine (UD)	180	1,8 %
Ensemble	10 209	100 %
Public	9 609	94,1 %
Privé	600	5,9 %
Étudiants à l'étranger *	2 144	
Sur bourses djiboutienne	584	
Autres cas *	1 560	

- Alors que l'Université de Djibouti a été créée en 2006 et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en 2012, et que les responsables du secteur ont bien conscience que ces informations seraient essentielles pour mieux piloter le système, des travaux sur l'insertion des formés des différentes spécialités ne sont encore qu'envisagés, les modalités n'étant pas encore précisées et aucun dispositif de collecte d'informations ciblées sur ces aspects n'étant encore structuré. Nous avons vu supra que le secteur de l'ETFP est dans une large mesure dans une configuration comparable.

* **L'organisation des études** repose sur la mobilisation de moyens logistiques (bâtiments, équipement, documentation) et humains (enseignants ayant les qualifications académiques appropriées, personnels d'appui).

- Concernant les infrastructures, de nombreux efforts ont été réalisés. L'Université compte actuellement cinq sites. Quatre sont au centre-ville et le cinquième, hors de la ville ancienne, à Balbala. Ce dernier site universitaire à l'architecture moderne et fonctionnelle accueille le nouveau campus ; il aura vocation à accueillir l'ensemble des formations d'enseignement supérieur public, à l'exception de la faculté de médecine, qui restera proche de l'hôpital principal du pays. Les équipements informatiques et la documentation sont d'ores et déjà en place sur le nouveau campus. On peut donc conclure que l'institution s'est dotée d'infrastructures à priori performantes. Cela dit, deux éléments peuvent éventuellement être soulignés. Le premier est lié aux évolutions en cours dans l'enseignement supérieur, avec des interrogations qui se développent sur le concept même de campus universitaire dans sa forme traditionnelle. Les possibilités d'avoir accès à des contenus construits et des apprentissages accompagnés par les meilleurs universitaires du monde à des coûts faibles via l'enseignement à distance affaiblissent tendanciellement la nécessité des formules présentes. Le second est que la maintenance et l'entretien d'une structure telle que le nouveau campus de Balbala est susceptible dans le temps d'impliquer des coûts substantiels qui sont et seront à considérer.

- Concernant les ressources humaines pour assurer le fonctionnement des services, les notions de quantité et de qualité sont des dimensions pertinentes à examiner. Pour ce qui est de la dimension quantité, on peut mesurer en premier lieu que l'Université comptait 9 241 étudiants et 292 enseignants à temps plein au cours de l'année universitaire 2019⁹⁹. Cela donne un rapport entre le nombre des étudiants et celui des enseignants de 32,8¹⁰⁰ ; un chiffre élevé en comparaison au chiffre de 19,0 estimé en moyenne dans les pays ayant un niveau de PIB par habitant comparable à celui de Djibouti. Notons que cette statistique valait 20,5 en 2009, ce qui suggère, qu'au cours des dix dernières années, le système s'est sensiblement développé plus vite au plan des effectifs d'étudiants qu'à celui du nombre des enseignants pour les encadrer.

Les contraintes budgétaires ont sans doute joué un rôle pour limiter les possibilités de recrutement d'enseignants, mais les difficultés à trouver les individus qualifiés pour assurer les services ont aussi eu leur part de responsabilité en la matière. Cela dit, concernant la contrainte financière forcément existante¹⁰¹, on peut noter i) que les dépenses de biens et services sont spécialement élevées à l'Université de Djibouti et que des arbitrages sont sans doute possibles pour dégager quelques marges de manœuvre. On peut noter également ii) que le Gouvernement n'a sans doute pas été suffisamment proactif d'une part pour faciliter le développement de l'enseignement supérieur privé dans le pays (ainsi, on ne compte, à Djibouti que 6 % des effectifs du supérieur dans le privé contre une référence de 31 % en moyenne pour les pays ayant le même niveau de PIB par habitant) et, d'autre part, pour profiter des ressources importantes offertes de cours à distance. Celles-ci auraient pu davantage être mobilisées soit pour réduire les coûts en personnels enseignants, soit pour substituer certaines lacunes locales.

Au total, si on peut mettre au crédit de l'Université de Djibouti et, plus largement du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche d'avoir su assurer la mise en place d'un système et d'avoir conduit sa croissance tout à fait significative, on doit sans doute aussi retenir deux points sur lesquels des lacunes manifestes se sont fait sentir :

- Le premier est d'ordre organisationnel et « technique ». C'est un peu comme si le système s'était mobilisé pour construire sa croissance et sa diversification, année après année, en ayant fait l'économie d'un corps d'informations et d'analyses qui auraient pu alimenter son suivi et ses ajustements. On serait tenté de suggérer que les institutions (Université et sans doute plus encore le MENSUR) n'ont pas suffisamment manifesté de capacités stratégiques pour piloter ces évolutions, et ce tant au plan du fonctionnement interne que de la pertinence externe.
- En parallèle au premier point, le second est que si le système a connu une croissance finalement assez spectaculaire dans les différents aspects de son fonctionnement (c'est évidemment à son crédit), il est, dans une large mesure, resté avec une structure de gouvernance très réduite. S'il était sans doute souhaitable qu'il en soit ainsi dans son développement initial, ceci est progressivement devenu un handicap au fur et à mesure que des questions nouvelles émergeaient et que celles-ci impliquaient une vision plus holistique du système.

Ces deux aspects sont liés, mais les questions de gouvernance sont à l'évidence d'une importance première, car c'est une structure plus forte au plan de la gouvernance qui facilite la mise en œuvre des dispositions plus pratiques et stratégiques mentionnées au premier point.

⁹⁹ On compte en outre près de 200 vacataires qui assurent l'équivalent d'une vingtaine de postes permanents.

¹⁰⁰ La prise en compte des vacataires en équivalent temps plein amènerait le rapport enseignants-étudiants à 29,3.

¹⁰¹ Rappelons que la part du supérieur dans les dépenses courantes est plus forte que celle observée en moyenne dans les pays de niveau de développement économique comparable à Djibouti.

5.3.2.2. La question de l'emploi des sortants de l'enseignement supérieur

Étant le plus haut niveau d'études, la situation d'emploi des sortants des études supérieures est un aspect d'intérêt évident pour l'évaluation de ce niveau dans le système éducatif djiboutien. Dans la mesure où, comme cela a été évoqué précédemment au titre 4.2.1, il n'existe pas vraiment de dispositif organisé de suivi des sortants du système après qu'ils aient obtenu leur diplôme, le recours à l'enquête EDAM (2017) constituera de nouveau un substitut, certes moins performant qu'un dispositif dédié, mais néanmoins tout à fait utile en son absence.

Compte tenu de la croissance relativement récente des effectifs de diplômés de l'enseignement supérieur à Djibouti, les sortants âgés de plus de 35 ans sont assez peu nombreux. En outre, si on cible la période d'insertion professionnelle, il apparaît en outre pertinent de s'intéresser aux individus relativement jeunes. Ces deux considérations nous ont incités à circonscrire les analyses à la population titulaire d'un diplôme du supérieur, âgée de 22 à 35 ans au moment de l'enquête. Selon les informations de l'EDAM, 14 492 individus sont dans cette catégorie, 9 315 hommes et 5 177 femmes, 8 707 individus de 22 à 28 ans (en phase d'insertion professionnelle) et 5 785 individus de 29 à 35 ans (en phase d'intégration dans l'emploi).

Le tableau 5.18, ci-après, propose la distribution de ces 14 492 individus selon i) l'âge et le sexe, ii) la situation par rapport au marché du travail (à la date de l'enquête), en distinguant a) le type d'emploi occupé pour ceux qui en ont un, b) s'ils cherchent effectivement un emploi pour ceux qui n'en ont pas et c) les raisons déclarées par ceux qui indiquent ne pas en chercher.

* Concernant la situation globale des diplômés du supérieur¹⁰² vis-à-vis de l'emploi, un premier chiffre est que sur les 14 492 individus ciblés, 7 753 (soit 53,5 %) ont un emploi. La distinction selon le **genre** montre des chiffres de 60,5 % pour les hommes et de 40,0 % pour les femmes.

Outre le sexe, l'**âge** intervient aussi, puisqu'il est estimé que, pour les deux sexes confondus, la proportion d'emplois n'est que de 38,5 % pour les individus (22-28 ans, au sens large, pour ceux qui ont obtenu un diplôme d'enseignement supérieur de façon récente (ces 38,5 % se répartissant entre 42,3 % pour les hommes et 32,6 % pour les femmes). Par contraste, la valeur de cette même statistique est de 76,1 % pour la catégorie d'âges compris entre 29 et 35 ans (avec un chiffre de 84,2 % pour les hommes et de 57,5 % pour les femmes).

¹⁰² Il importe de noter que l'enquête ne donne pas ni la nature particulière du diplôme obtenu, ni la durée des études supérieures, ni la discipline ou de la filière suivie ; ceci constitue une limitation tout à fait importante.

Tableau 5.18: Situation sur le marché du travail des diplômés du supérieur de 22 à 35 ans, selon le groupe d'âge et le genre

Catégorie d'âges	Situation par rapport au marché du travail		Sexe		Total
			Masculin	Féminin	
22-28 ans	Emploi principal occupé	Cadres supérieurs	488	134	622
		Cadres moyens	515	308	823
		Employés	770	540	1 310
		Ouvriers	401	84	485
		Armée Police	58	50	108
	Sécurité Sociale	Oui	1 532	844	2 376
		Non	701	273	974
	Type d'entreprise	Fonction Publique	1 937	938	2 875
		Collectivités locales	101	50	151
		Société État, privée, mixte	121	50	171
		Organisations Internationales	73	79	152
Total Employés		2 233	1 117	3 350	
Recherchent un travail		1 639	1 082	2 721	
Ne cherchent pas de travail	Études	559	392	951	
	Famille	314	657	971	
	Autres	534	180	714	
	Total Hors marché travail	1 407	1 229	2 636	
Total		5 279	3 428	8 707	
29-35 ans	Emploi principal occupé	Cadres supérieurs	556	96	652
		Cadres moyens	1 151	312	1 463
		Employés	1 020	543	1 563
		Ouvriers	447	53	500
		Armée Police	225	0	225
	Sécurité Sociale	Oui	2 745	712	3 457
		Non	654	292	946
	Type d'entreprise	Fonction Publique	2 967	850	3 817
		Collectivités locales	188	57	245
		Société État, privée, mixte	55	69	114
		Organisations Internationales	200	28	228
Total Occupé		3 399	1 004	4 403	
Recherchent un travail		381	364	745	
Ne cherchent pas de travail	Études	0	0	0	
	Famille	95	290	385	
	Autres	161	91	252	
	Total Hors marché travail	256	381	637	
Total		4 036	1 749	5 785	
Total (22-35 ans)	Emploi principal occupé	Cadres supérieurs	1 044	230	1 274
		Cadres moyens	1 666	620	2 286
		Employés	1 791	1 083	2 874
		Ouvriers	848	138	9 86
		Armée Police	283	50	333
	Sécurité sociale	Oui	4 277	1 556	5 833
		Non	1 355	565	1 920
	Type entreprise	Fonction Publique	4 904	1 788	6 692
		Collectivités locales	289	108	397
		Société État, privée, mixte	165	119	284
		Organisations Internationales	273	107	380
Total Occupé		5 632	2 121	7 753	
Recherchent un travail		2 020	1 446	3 466	
Ne cherchent pas de travail	Études	559	392	951	
	Famille	409	947	1 356	
	Autres	695	271	966	
	Total Hors marché travail	1 663	1 610	3 273	
Total		9 315	5 177	14 492	

* Mais ces chiffres bruts demandent la prise en considération du fait que certains diplômés déclarent que, s'ils n'ont pas d'emploi, c'est surtout **parce qu'ils n'en n'ont pas cherché**. On connaît dans l'enquête à la fois la population qui est dans ce cas et les raisons invoquées pour en rendre compte. On mesure ainsi que globalement (les deux sexes et les deux groupes d'âges), la population qui n'a pas d'emploi mais déclare ne pas en avoir cherché est de 3 273 individus, soit 22,6 % des 14 492 de la population cible totale.

Ce pourcentage varie toutefois beaucoup entre les quatre groupes constitués par le croisement du sexe et de la catégorie d'âges. Ainsi ce pourcentage n'est-il de 30,3 % pour la catégorie d'âges compris entre 22 et 28 ans (respectivement 26,7 % pour les hommes et 35,9 % pour les femmes), alors qu'il n'est que de 11 % pour la catégorie d'âges compris entre 29 et 35 ans (respectivement 6,3 % pour les hommes et 21,8 % pour les femmes).

De façon complémentaire, **les raisons déclarées** pour ne pas avoir cherché d'emploi sont intéressantes à connaître ; la nomenclature dans l'enquête sur ce plan peut être regroupée en i) poursuite d'études, ii) raisons familiales et iii) «autres» raisons, non identifiées.

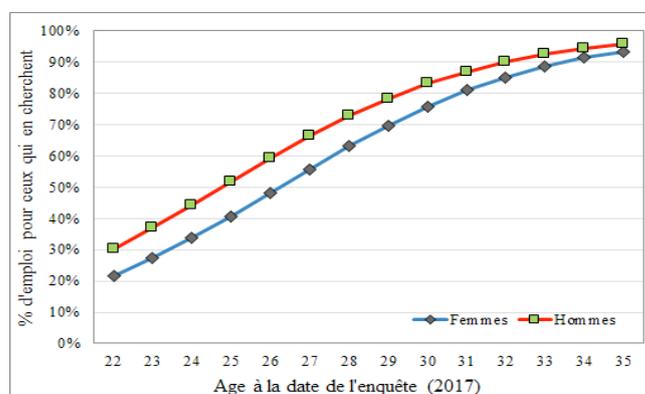
Concernant les raisons de ne pas être demandeur d'emploi, deux points sont à noter. Le premier est que la poursuite d'études ne concerne que les individus (22-28 ans), aucun des 29-35 ans n'étant encore en études. Parmi les individus (22-28 ans) qui ne sont pas demandeurs d'emploi, la poursuite d'études concerne 951 individus, soit 36 % des non demandeurs d'emploi de cette catégorie d'âges (10 % des individus 22-28 ans). Les proportions sont assez proches selon le genre. Le second point est la référence aux «raisons familiales» pour n'être pas demandeur d'emploi. Cette raison est sensiblement plus souvent invoquée i) par les femmes et ii) dans la population des 29-35 ans que chez les 22-28 ans, parmi ceux ne recherchant pas d'emploi.

* La mise de côté du groupe de ceux et celles qui ne sont pas demandeurs d'emploi permet **une appréciation plus juste des chances d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur**. De façon globale, sur les 14 492 individus de 22 à 35 ans ciblés, 3 273 n'étant en fait pas demandeurs d'emploi, il reste 11 219 individus (7 652 hommes et 3 715 femmes) qui ont effectivement cherché un emploi. Parmi ceux et celles-ci, 7 753, soit **69,1 %**, **déclarent avoir une activité économique au moment de l'enquête**, sachant que cette dernière proportion se décline en **73,6 % pour les hommes et 59,4 % pour les femmes**.

La distinction des deux catégories d'âges autorise une description plus fine du phénomène étudié. En effet, on observe des chances d'emploi beaucoup plus fortes, **85,5 %** (respectivement 89,9 % pour les hommes et 73,4 % pour les femmes) dans la catégorie d'âges **29 à 35 ans** (les individus ont eu le temps de mieux s'insérer dans le milieu professionnel), que dans la catégorie d'âges **22 à 28 ans**. Ainsi, dans cette catégorie d'âges, on ne trouve que **55,2 % des individus voulant travailler qui ont trouvé effectivement un emploi** ; le chiffre moyen pour ce groupe d'âges est estimé respectivement à 57,7 % et à 50,8 % pour les hommes et les femmes.

Mais l'âge étant une variable continue, il a été jugé intéressant de modéliser la chance d'un diplômé du supérieur (quel que soit le type/spécialité du diplôme) qui cherche un emploi, d'en obtenir un (quel que soit cet emploi), en fonction de son âge et de son sexe [$P(\text{emploi}) = f(\text{âge}, \text{sexe})$]. Compte tenu de la dimension probabiliste du phénomène, la spécification logistique est retenue. Sans surprise, les deux variables sont statistiquement bien significatives. Le graphique 5.14, ci-après, propose une simulation numérique des résultats obtenus par cette modélisation.

Graphique 5.14: Simulation numérique de la modélisation des chances d'emploi pour les diplômés du supérieur qui en cherchent, selon leur âge et leur sexe



La structure représentée dans le tableau, et en particulier celle concernant l'impact de l'âge, manifeste trois aspects à retenir. Le premier est qu'une bonne proportion des diplômés sortant de l'Université ont besoin d'un certain temps pour s'insérer dans l'emploi. Le deuxième est que ce n'est que vers l'âge de trente ans que ce processus atteint plus ou moins son terme. Le troisième est que même si cela prend un certain temps, on trouve tout de même, d'une part i) que plus de la moitié des diplômés ont un emploi dès 26 ans (avec un petit avantage pour les hommes par rapport aux femmes) et d'autre part, ii) que vers 30 ou 31 ans, c'est environ 80 % des diplômés qui ont cherché un emploi qui en ont trouvé un. Ces chiffres apparaissent, en première approche, globalement plutôt satisfaisants.

* Les analyses qui viennent d'être présentées demanderaient bien sûr à être complétées, et ce par l'introduction souhaitable, d'une part i) du type et de la spécialité du diplôme, et d'autre part ii) du type et de la qualité de l'emploi obtenu. Pour le premier de ces deux points, l'information n'est simplement pas disponible et on peut juste le regretter. En revanche, pour le second point, l'enquête documente le type d'emploi et le revenu monétaire perçu.

Pour ce qui est de **l'emploi occupé** (pour ceux qui en ont effectivement un), ce qui ressort de façon massive des chiffres du tableau 5.16, c'est la place très prépondérante de l'emploi public. Pour l'ensemble de la population cible de 22 à 35 ans, la fonction publique représente en effet 86,3 % des emplois occupés, auxquels on peut ajouter les 5,1 % des emplois dans les collectivités locale (soit un total de 91,4 %), ces chiffres étant peu différents dans les deux catégories d'âges considérées. De façon structurelle jointe, on mesure que la grande majorité des emplois (75 %) de la population des 22-35 ans sont couverts par le système de protection sociale ; sur ce plan, on note un chiffre un peu plus élevé (78,5 %) pour le groupe des 29-35 ans que pour celui des 22-28 ans (70,9 %). Ces chiffres donnent l'impression que la performance des formations universitaires en référence au marché du travail est assez relativement favorable.

La distribution du niveau des emplois occupés constitue, toutefois, un point moins positif, susceptible d'assombrir un peu le tableau constaté pour la période actuelle. En effet, si on peut considérer que le débouché visé par le titulaire d'un diplôme d'enseignement supérieur est un emploi de cadre (supérieur, voire moyen, notamment en début de carrière), on constate que ce n'est le cas que pour 43,1 % des diplômés qui ont entre 22 et 28 ans à la date de l'enquête, et pour 48 % des diplômés qui ont un emploi dans le groupe de 29-35 ans. Les emplois de «personnel administratif» et d'ouvriers (qui comptent ensemble pour 49,8 % des emplois occupés par les diplômés du supérieur ayant entre 22 et 35 ans (53,6 % chez les 22-28 ans et 46,9 % chez les 29-35 ans) montrent clairement que si les diplômés de l'enseignement supérieur trouvent

assez souvent un emploi, ils doivent aussi, et de façon relativement fréquente, se contenter d'emplois en dessous de leurs attentes.

* Un angle complémentaire, et très synthétique, pour juger de la situation globale «actuelle» de l'offre et de la demande des diplômés de l'enseignement supérieur consiste à confronter une estimation du nombre des diplômés produits en moyenne par année par l'institution et une estimation du nombre des emplois qui ont été potentiellement disponibles pour eux sur le marché du travail national, selon leur niveau de qualification. Le tableau 5.20, ci-après, propose les termes de cette confrontation au cours des années récentes.

Tableau 5.19: Éléments pour un bilan global formation-emploi des diplômés du supérieur

Nombre moyen d'emplois créés par an selon la catégorie dans les années récentes						Nombre moyen de diplômés du supérieur par an (sans double compte)
Cadre Supérieur	Cadre moyen	Employés	Ouvriers	Autres	Total	
202	282	517	905	6 964	8 870	1 117

Si on considère qu'une insertion efficiente d'un diplômé du supérieur consiste à ce qu'il tienne un emploi de cadre, alors on mesure bien que le nombre produit (en tenant compte que certains étudiants ont une licence et continuent en master) est environ 2,3 fois supérieur à celui des emplois cibles disponibles. Il y a éventuellement des pénuries pour des formations particulières et des excédents plus intenses dans telle autre ; mais on peut cependant conclure en premier lieu à l'existence **d'un excédent global de la production de diplômés au niveau de l'enseignement supérieur** dans le pays, par rapport à ce que l'économie, dans sa configuration actuelle, peut absorber de manière efficiente.

En second lieu, il importe aussi de noter que cette offre excédentaire de formés dans l'enseignement supérieur et **le report sur des emplois de qualification inférieure par ces diplômés du supérieur qui ne trouvent pas d'emplois correspondant à leur niveau de qualification, concurrencent les individus qui ont fait des études moins longues** et réduisent leurs chances d'emploi ; une situation qui peut être jugée non souhaitable tant au plan de l'efficience économique que de l'équité sociale.

Enfin, et selon un mode plus prospectif et structurel, il importe de souligner que **le centrage sur les emplois de la fonction publique dans la situation actuelle constitue une faiblesse pour l'avenir**, car i) la fonction publique n'aura pas la possibilité d'augmenter beaucoup ses effectifs et ii) en outre et surtout, la fonction publique ne peut pas être un véritable moteur pour la croissance du pays dans les années à venir. Le modèle ayant eu cours au cours des dix dernières années dans l'enseignement supérieur devra donc d'une certaine façon se *réinventer* pour la prochaine décennie.

5.3.3. Des réflexions sectorielles plus politiques concernant l'articulation de l'ETFP et de l'enseignement supérieur

La formation professionnelle et l'enseignement supérieur sont deux domaines certes bien distincts. Ils ont toutefois en commun d'être des niveaux terminaux du système d'éducation et de formation du pays et, à ce titre, d'être en première ligne au sein de la stratégie de formation-croissance du pays pour la période de moyen terme à venir.

Au-delà des cycles d'études qui ont une perspective de nature plutôt organisationnelle, on considère généralement qu'il est aussi intéressant, dans une perspective plus politique pour un système éducatif, de considérer d'une part i) sa *partie basse* (préscolaire, primaire, moyen) et,

d'autre part, ii) sa *partie haute* (secondaire, ETEP, supérieur). En effet, les logiques à l'œuvre dans ces deux blocs sont différentes. Dans la partie basse, le développement personnel des individus, l'universalité, la qualité des apprentissages fondamentaux et les questions d'équité sont centrales. Dans la partie haute, si les questions de qualité et d'équité (ce dernier aspect se transformant en égalité des chances dans un contexte plus sélectif) restent présentes, les aspects associés au marché du travail et à l'insertion économique et sociale des individus viennent clairement sur le devant de la scène. Pour les trois éléments de ce second bloc global, une stratégie importante est de viser à maximiser les objectifs dynamiques en matière d'emplois et de croissance économique.

Il ne serait donc sans doute pas incongru (il y a même des arguments fondamentaux assez forts) d'envisager un redécoupage institutionnel qui fasse pièce à ces logiques différenciées entre les deux parties, haute et basse, du système d'éducation et de formation du pays. Mais on sait aussi que des changements dans le découpage des responsabilités des différents départements ministériels au sein d'un pays ne sont pas forcément *faciles*. Pourtant, comme nous avons vu tout au long de ce rapport que le futur programme sectoriel (2020-2035) devrait marquer une certaine rupture par référence au programme précédent (2011-2019), une réelle opportunité est sans doute ouverte aussi pour ce type de changement de nature institutionnel.

Points saillants du chapitre 5 : Efficacité externe de l'éducation, marché du travail et situation des enseignements techniques et supérieurs

* L'éducation vise à la fois le développement individuel et la production de capital humain pour l'individu/société. La notion de capital humain voit l'éducation comme un «investissement», dans lequel il y a des coûts lorsque les individus, jeunes, sont scolarisés, et des bénéfices sociaux/économiques dans leur vie adulte. Du préscolaire au moyen, on cible développement personnel, couverture universelle et apprentissages fondamentaux, alors que les segments terminaux du système ciblent aussi la pertinence pour l'emploi.

* Le début du chapitre porte sur les impacts sociaux de l'éducation lors de la vie adulte des individus. L'EDAM n'est pas riche sur ce plan, mais on a pu identifier i) que l'éducation avait une incidence majeure sur la réduction du risque de pauvreté, ii) que le niveau d'études des mères (surtout avec des études secondaires ou supérieures) était associé à une baisse du nombre de leurs enfants et iii) que les femmes plus éduquées avaient tendance à mieux agir pour leur santé et celle de leurs enfants.

* Les travaux descriptifs/analytiques sur le marché du travail djiboutien ont montré en premier lieu que la quasi absence des secteurs agricole et manufacturier dans le pays fait que les emplois sont (très) rares sur le marché du travail djiboutien. Ainsi, parmi les (20-59 ans non scolarisés) trouve-t-on que seuls 32 % des individus ont une activité rémunérée, 15 % avec un emploi moderne, 17 % dans l'informel. Dans la concurrence inhérente à cette situation, les individus plus éduqués et les hommes s'en tirent beaucoup mieux. Mais on note que les disparités selon le genre i) ont tendance à se réduire avec le temps et ii) sont beaucoup plus faibles dans les groupes très éduqués. Mais l'expansion du système éducatif dans les 15 dernières années, associée à une croissance faible des emplois modernes, ont fait que la concurrence s'établit à des niveaux d'études de plus en plus élevés (les titulaires du BEF avaient de bonnes chances d'avoir une bonne activité rémunérée il y a 25 ans ; ils n'en ont presque aucune aujourd'hui).

L'accès aux emplois des individus éduqués est aussi un accès au revenu. En moyenne, le revenu moyen de ceux qui en avaient un, était, en 2017, de 850 000 FD. Entre catégories d'emplois, il variait de l'ordre de 400 000 FD pour les ouvriers non qualifiés à 1,6 million de FD pour les cadres supérieurs. Mais comme l'éducation est un fort atout pour l'accès i) d'abord à l'emploi, puis ii) à un emploi dans le secteur moderne et iii) puis aux emplois les plus rémunérés du secteur moderne, le revenu moyen s'échelonne de 500 000 FD pour les individus avec le primaire à 1,5 million FD avec la licence (plus avec maîtrise/doctorat), conduisant à un taux de rendement de l'éducation de 9,3 % parmi les individus qui ont un emploi. Mais la segmentation du marché du travail fait qu'un individu de mêmes caractéristiques scolaires a en moyenne un revenu de 68 % plus élevé si l'emploi occupé est dans le secteur moderne plutôt que dans l'informel ; s'ajoute à cela une «prime» additionnelle de 15 % s'il est dans le secteur public plutôt que dans le privé.

* Compte tenu du chômage fort dans le pays, un argument est de développer l'ETFP. L'expérience des 10 dernières années a montré c'était plus difficile qu'anticipé. Des efforts renouvelés ont été faits et la dynamique récente est plus encourageante. Toutefois, plusieurs obstacles semblent freiner son développement. L'un est la faible demande des élèves pour ces formations ; ceci amène souvent des études choisies *par défaut* et une faible motivation, ponctuée par redoublements et abandons. Un second est que l'ETFP impose une approche spécifique qui suppose flexibilité/adaptabilité dans l'offre de formation. Un troisième est de mettre l'insertion professionnelle au cœur du dispositif, imposant de travailler étroitement avec les secteurs productifs. Tout cela suppose une «culture» particulière et une structure de gouvernance différente de celle à l'œuvre ; c'est un point important pour préparer l'avenir de l'ETFP.

Ces aspects sont d'autant plus importants à considérer que, si l'ETFP coûte cher, les performances des sortants sur le marché travail ne sont pas à la hauteur des espérances. Une enquête d'insertion réalisée en janvier 2020 montre i) que ce processus prend plusieurs années et ii) que l'insertion est souvent faible. Pour l'ensemble de l'échantillon, seuls 14 % ont eu une activité rémunérée 18 mois après les études et 26 % après 30 mois, avec des différences selon le type/spécialité d'études. Après 30 mois, la situation est spécialement faible (12 % d'activité) pour les CFP. Elle est meilleure pour les bacheliers pros (35 %), mais parmi ceux-ci, le taux d'activité n'est que de 15 % pour le tertiaire, contre 42 % pour les filières secondaires et 60 % pour celles de la restauration/hôtellerie.

* L'enseignement supérieur a connu de grand progrès au cours des 15 dernières années. Ils se mesurent à l'évolution de ses effectifs et à la construction du nouveau campus de Balbala ; mais ces deux aspects interrogent au plan stratégique. On pourrait sans doute suggérer que le concept même de campus universitaire dans sa forme traditionnelle est aujourd'hui questionné ; mais c'est au plan du *contrôle* des effectifs que le questionnement stratégique est sans doute plus fort. On en a un premier indice en constatant que si on veut l'excellence en général, cela a pris la forme de la création d'un secteur protégé qui sélectionne des étudiants qui ont de bonnes caractéristiques académiques et choisi positivement leurs études, et un secteur non protégé qui connaît davantage de difficultés, et ce d'autant qu'il est moins bien financé. Un second indice est que le nombre des enseignants n'a pas suivi celui des étudiants, le rapport étudiants-enseignants étant passé de 20,5 en 2009 à 32,8 en 2019, alors que le chiffre de 19 est constaté dans les pays de même niveau de développement que Djibouti. Un troisième indice est que le pays n'a sans doute pas été assez proactif pour faciliter le développement d'un enseignement supérieur privé qui aurait pu servir de *souape* au public ; les effectifs du supérieur privé ne comptent en effet à Djibouti que 6 % des effectifs totaux contre un chiffre de 31 % pour les pays ayant le même PIB/habitant. Enfin, un quatrième indice est qu'on estime que le système d'enseignement supérieur produit près de deux fois plus de diplômés que le nombre d'emplois de cadres créés annuellement dans le pays et que parmi les 65 % qui trouvent un emploi, plus ou moins la moitié doit se contenter d'emplois assez subalternes. Au total, la (faible) gouvernance du système ne l'a sans doute pas aidé à faire les meilleurs choix stratégiques.

Chapitre 6 : Le développement du préscolaire

Dans le cadre de l'Agenda 2030 pour le développement durable, l'un des objectifs de la communauté internationale vise «*d'ici à 2030, (à) faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire*». Le développement d'activités ciblées sur le jeune enfant (de la naissance à l'entrée au primaire) s'appuie sur un certain nombre de travaux de recherches (en biologie, psychologie, sciences de l'éducation, économie, etc.), qui montrent qu'une prise en charge appropriée peut avoir des impacts ultérieurs positifs et significatifs pour sa vie, à la fois pour son développement, sa scolarité primaire (préparation à l'école, rétention scolaire, niveau d'acquisitions) et au-delà, (revenus du travail à l'âge adulte, etc.), ainsi que pour l'ensemble de la société (productivité accrue des travailleurs, réduction des comportements à risques et de la délinquance, etc.).

Deux périodes de développement du jeune enfant, auxquelles correspondent à la fois des besoins et des modalités d'intervention différents, peuvent être distinguées. La première période concerne les premières années de la vie de l'enfant (de 0 à plus ou moins 3 ans), durant lesquelles l'enfant est élevé de façon principale au sein de sa famille (au sens large) et où prennent place les premiers apprentissages, notamment dans les domaines moteur, émotionnel, langagier et relationnel. Il existe certes, un certain nombre de services sociaux ciblant cette tranche d'âge, mais une observation forte est que ce sont les interactions quotidiennes avec l'enfant dans la famille qui favorisent, de façon principale, son développement. La seconde période concerne les années (de plus ou moins 3 ans et pour une à trois années) qui précèdent l'accès de l'enfant à l'école primaire. Lorsque l'enfant grandit, ses besoins se diversifient, notamment dans les dimensions de la socialisation, du développement instrumental et cognitif.

Ces aspects sont d'autant plus importants et qu'il importe qu'il y soit correctement préparé quand il va entrer à l'école primaire. Autant le cadre familial était pertinent pour les premières années de la vie, autant le regroupement des enfants dans des structures préscolaires constitue l'organisation de référence pour cette catégorie d'âge. On notera que les activités préscolaires concernent, également et d'une certaine façon, la stratégie de l'enseignement primaire. On constate en effet que si des progrès ont été faits en matière de couverture du primaire au cours des quinze dernières années, cela a surtout concerné l'accès, alors que des problèmes notables demeurent dans de nombreux pays en matière de rétention et de qualité. Or, la préscolarisation, qui concourt à une meilleure préparation des enfants à l'entrée au primaire, a des impacts significatifs à la fois sur la rétention au primaire, sur le redoublement et les apprentissages (Evans, Myers et Ilfeld, 2000 ; Mingat et Jaramillo, 2003 ; Mingat, 2006 ; etc.).

A Djibouti, l'enseignement préscolaire est assez récent (il a été créé par la Loi d'orientation du Système Éducatif Djiboutien de 2000) et facultatif. Jusqu'en 2007, les services préscolaires relèvent uniquement du secteur privé et concernent Djibouti-Ville. Deux réformes sont menées en 2007 et 2014 : la première met en place un dispositif pilote de classes préscolaires publiques au sein des écoles primaires et met en place, sous l'égide du Ministère de la Promotion de la Femme et du Planning Familial, des garderies communautaires pour les enfants de 3 à 6 ans (à Balbala et dans les zones rurales) ; la seconde réorganise le préscolaire public en une seule année accueillant les enfants de 4 à 5 ans. On trouve aujourd'hui quatre formules de préscolarisation : le public (sous la responsabilité du MENFOP), le communautaire (sous la responsabilité du Ministère de la Femme et de la Famille), le privé francophone et le privé

arabophone. Les objectifs pour le préscolaire, énoncés dans le Plan d'Action pour l'Education pour la période 2014-2016, visaient notamment à augmenter la couverture préscolaire de 4 % en 2013 à 17 % en 2016, à définir et mettre en place un cadre législatif pour le sous-secteur ou encore à développer un curriculum pour le préscolaire.

Le présent chapitre vise à établir un état des lieux des services préscolaires à Djibouti. La description et les analyses sur l'état actuel de la préscolarisation dans le pays concernent tout d'abord les effectifs et la couverture préscolaire, puis les modalités d'organisation des services.

6.1. Effectifs et couverture du préscolaire

Une première question importante concerne le nombre d'enfants qui fréquentent le préscolaire et ceux qui en sont exclus. Les analyses portant sur le nombre d'enfants préscolarisés sont menées à partir de deux sources de données : d'une part, des données administratives, et plus précisément des statistiques collectées, de façon annuelle, par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFOP), et d'autre part, des données de l'Enquête Djiboutienne Au près des Ménages (EDAM) conduite dans le pays en 2017. Elles sont utilisées de manière complémentaire et examinées de façon successive.

6.1.1. D'après les données administratives

Une première information tirée des données administratives concerne l'évolution des effectifs préscolarisés et de la couverture préscolaire sur les dix dernières années. Le tableau 6.1 ci-dessous fournit ces informations.

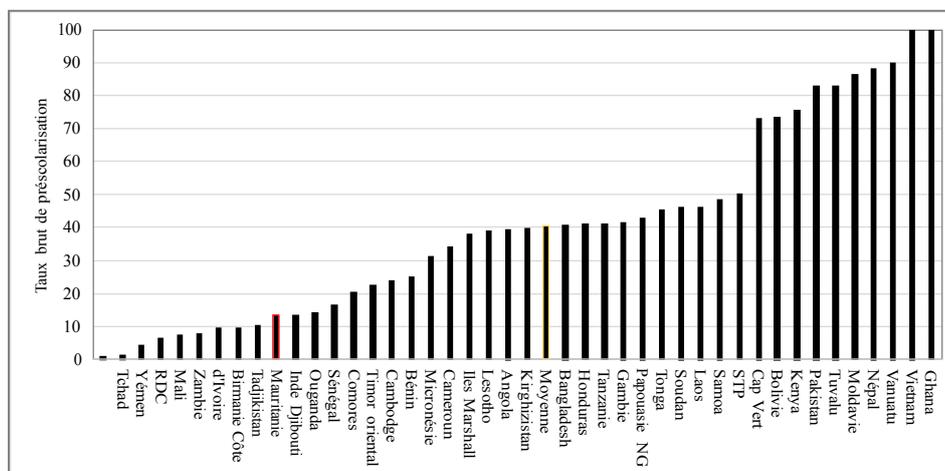
Tableau 6.1: Évolution des effectifs et de la couverture du préscolaire entre 2009 et 2018

Années	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018-19
Effectifs	1 146	1 857	1 595	574	2 681	2 526	2 848	3 818	3 900	4 383
% filles	-	-	-	-	-	-	-	-	49 %	48 %
Taux préscolarisation	3,5 %	5,7 %	4,9 %	1,5 %	7,2 %	7,9 %	8,9 %	11,9 %	11,7 %	13,3 %

Le nombre d'enfants préscolarisés est en constante augmentation depuis une dizaine d'années : il est passé d'un peu plus de 1 000 enfants en 2009 à près de 4 400 en 2018 (soit une multiplication par un facteur d'un peu plus de 4). Un aspect positif de la préscolarisation dans le pays est que pour les années pour lesquelles ces informations sont disponibles, les effectifs se partagent de façon quasiment équilibrée selon le genre des enfants. En rapportant ces effectifs à la population des enfants d'âge préscolaire, on observe que le taux de préscolarisation a augmenté de 3 % à 13 % au cours des dix dernières années. Il faut toutefois noter que la couverture préscolaire a connu une nette diminution à la rentrée 2012-2013 ; le MENFOP expliquant cette baisse par la réallocation des salles du préscolaire au primaire, pour faire face à l'augmentation des effectifs dans ce niveau. Au total, avec une couverture préscolaire actuelle de 13 %, on note d'une part, que l'objectif inscrit dans le Plan d'Action de l'Education 2014-2016, qui prévoyait de préscolariser 17 % des enfants d'ici à 2016, n'a pas été atteint, et d'autre part, que 87 % des enfants du pays sont toujours privés de préscolarisation.

Pour compléter ces informations, il convient d'examiner où se situe la couverture préscolaire de Djibouti par rapport à celle enregistrées dans un large échantillon de pays en développement. Comme le montre le graphique 6.1 ci-dessous, elle se situe bien en deçà de la moyenne (qui s'élève à 40 %) et même parmi les plus faibles (au 34^{ème} rang sur 43 pays).

Graphique 6.1: Taux bruts de préscolarisation dans un échantillon de pays



6.1.2. D'après les données de l'EDAM 2017

Il est maintenant utile de mobiliser, de façon complémentaire aux données scolaires, celles de l'Enquête Djiboutienne Auprès des Ménages (EDAM) menée en 2017 sur l'ensemble du territoire national. Après pondération, elle offre à la fois une distribution représentative de la population et des nombres correspondants à la population nationale totale pour la période où elle a été réalisée. En ciblant la population des enfants 5 ans, elle permet une estimation de ceux qui sont préscolarisés. L'avantage de cette approche est qu'elle repose sur des données individuelles et offre de nombreuses informations sur les caractéristiques de l'enfant et du ménage auquel il appartient¹⁰³.

Avant d'examiner les analyses menées sur la base de ces données, il convient d'apporter une précision méthodologique concernant le ciblage des enfants de 5 ans pour estimer la couverture préscolaire dans le pays. Bien que le préscolaire concerne les enfants de 4 et 5 ans dans le public, les enfants de 3 à 5 ans dans le privé et le communautaire, tous les enfants n'y entrent pas à 3 ou 4 ans (certains étant préscolarisés un an, juste avant d'entrer au primaire). Dans ce contexte, la prise en compte de la classe d'âges des 4-5 ans ou des 3-5 ans sous-estimerait la couverture préscolaire. Il est cependant certain que les enfants qui accèdent au préscolaire, même pour une seule année, sont préscolarisés à 5 ans (la préscolarisation est en effet un peu plus forte dans l'enquête à 5 ans qu'à 4 ans).

D'après les données de l'EDAM, la couverture préscolaire était de 6 % en 2017 (un chiffre inférieur à ce qui figure dans les statistiques scolaires, ce qui s'explique sans doute par des sous-déclarations d'enfants fréquentant le communautaire). Il faut également noter que parmi les enfants de 5 ans recensés, un peu moins de 2 % sont scolarisés en CI au moment de l'enquête mais ont été préscolarisés avant leur entrée au primaire. Au total, 7 % des enfants de 5 ans sont ou ont été préscolarisés. Parmi les préscolarisés, un peu plus de la moitié (52 %) sont dans une structure privée francophone, 41 % dans le public, 4 % dans un «autre type de préscolaire» (sans doute communautaire) et 2 % dans le privé arabophone.

¹⁰³ Par contraste, les données administratives sont collectées via des enquêtes effectuées auprès des structures préscolaires, sans qu'on connaisse les caractéristiques des enfants qui y sont préscolarisés.

Examinons maintenant comment se distribue, au plan social et géographique, la couverture préscolaire (tableau 6.2 ci-après). On retrouve d'abord le faible écart entre garçons et filles, déjà constaté avec les données administratives.

Tableau 6.2: Couverture préscolaire selon certaines variables sociales et géographiques

Genre	
Garçon	Fille
6,5 %	5,3 %

Milieu de résidence	
Urbain	Rural
7,5 %	0,1 %

Moyenne	
5,8%	

Région	
Djibouti ville	8,2 %
Ali-Sabieh	4,4 %
Dikhil	0,0 %
Tadjourah	0,0 %
Obock	0,0 %
Arta	3,6 %

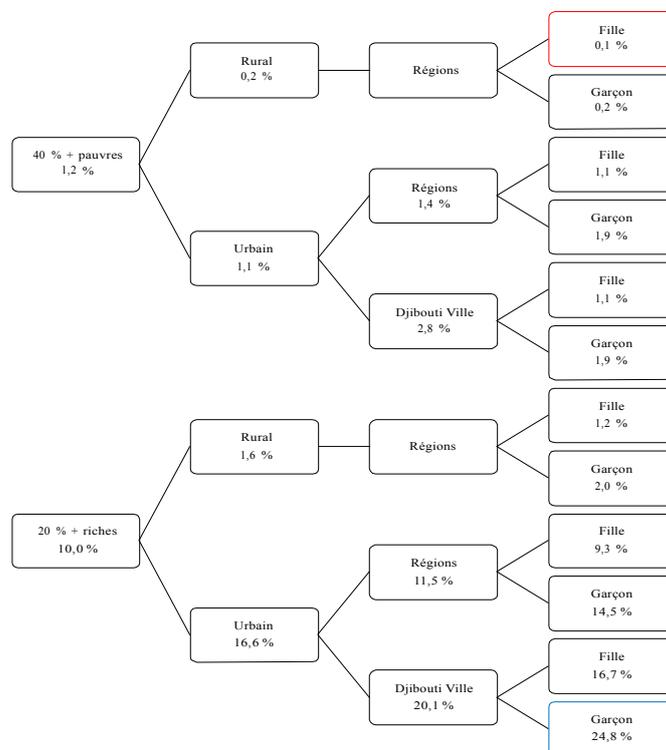
Quintile de richesse	
Q1 (+ pauvres)	1,9 %
Q2	1,5 %
Q3	5,5 %
Q4	9,6 %
Q5 (+ riches)	20,6 %

Des différences apparaissent lorsqu'on considère les autres caractéristiques des enfants. Elles apparaissent d'une part avec le milieu de résidence : si 7 % enfants résidant en milieu urbain sont préscolarisés, ils ne sont que 0,1 % à l'être en zone rurale. Des disparités existent également entre les régions, notamment entre Djibouti-Ville et le reste du pays. Ainsi, si 8 % des enfants habitant dans la capitale sont préscolarisés, ils ne sont que 4 % à l'être dans les régions d'Ali-Sabieh et d'Arta, la couverture préscolaire étant inexistante dans les trois autres régions du pays.

Le niveau de vie des ménages est la variable qui enregistre les écarts les plus intenses. La couverture préscolaire s'avère très faible parmi les 40 % des ménages les plus pauvres (moins de 2 %), passe à 5 % parmi les enfants de la classe moyenne, puis à 10 % parmi les enfants du quintile 4 et enfin, à 21 % parmi les enfants appartenant aux familles les plus aisées. Cela dit, bien que la préscolarisation soit plus répandue parmi les enfants appartenant aux familles les plus riches (quintile 5), il reste tout de même que 79 % des enfants de cette catégorie n'étaient pas préscolarisés en 2017.

Les informations présentées jusqu'ici sont des distributions univariées pour chacune des caractéristiques individuelles considérées. Or, les écarts peuvent en réalité se cumuler de façon plus ou moins intense. Dans cette perspective, une modélisation multivariée a été réalisée pour estimer la probabilité des enfants d'être préscolarisés selon certaines de leurs caractéristiques. Le graphique 6.2, ci-après, présenté sous forme d'une arborescence, se fonde sur des simulations numériques menées à partir de l'estimation économétrique de ce modèle.

Graphique 6.2: Probabilité de fréquenter le préscolaire selon différentes caractéristiques



A partir de la situation moyenne nationale, la première variable prise en compte est le niveau de vie des familles (celle qui segmente le plus la couverture préscolaire). Cette caractéristique est ensuite déclinée par milieu de résidence. On trouve alors que la probabilité d'être préscolarisé est quasiment nulle (0,2 %) pour un enfant qui ferait partie d'une famille parmi les 20 % les plus pauvres et résiderait en milieu rural, tandis qu'elle s'élève à 17 % pour un enfant qui serait dans une famille urbaine parmi les 20 % les plus riches. Cette différence s'accroît encore lorsqu'on prend en compte la région¹⁰⁴ et le genre. En prenant en considération les situations les plus extrêmes, on observe que la probabilité d'être préscolarisé est quasiment nulle pour un enfant, fille ou garçon, issu d'une famille appartenant au quintile de revenus le plus bas (Q1) résidant en milieu rural, alors qu'elle s'élève à 25 % pour un garçon de milieu favorisé résidant en zone urbaine à Djibouti-Ville. Si cet écart est loin d'être négligeable, on note aussi que la préscolarisation est globalement assez limitée, même pour les enfants qui cumulent les caractéristiques les plus favorables.

6.2. Les caractéristiques de l'offre préscolaire

Sous le terme générique de «préscolaire», on trouve en réalité différentes formules : publiques, privées francophones, privées arabophones et communautaires. Elles se distinguent certes par leur statut, mais elles se caractérisent aussi et sans doute par une grande variété dans les ressources dont elles disposent, leurs modalités de fonctionnement, ainsi que dans la nature, le contenu et la qualité des activités qu'elles mettent en œuvre, et par voie de conséquence vraisemblable, dans leur impact effectif pour la préparation des enfants au primaire. Il est très

¹⁰⁴ Des regroupements de régions ont été faits lorsque les coefficients qui leur étaient associés manifestaient, dans une spécification antérieure, un comportement statistique comparable (dans leur signe et dans leur ampleur).

probable que cette variété apparaisse entre les différentes formules, mais aussi au sein de chacune d'elle, entre structures au niveau local.

Avant d'examiner en détails la variété de l'offre préscolaire, rappelons qu'une fonction importante d'une structure préscolaire est justement d'être «*pré-scolaire*», c'est-à-dire de contribuer le mieux possible à la préparation des enfants à leur carrière scolaire ultérieure dans le primaire. L'évaluation de la qualité des services préscolaires doit alors être mesurée à l'aune des prérequis qu'ils permettent de faire acquérir aux élèves dans la perspective de leur entrée au primaire. Pour mener cette évaluation, il importerait, de façon idéale, de disposer i) d'une enquête qui examinerait le degré de préparation des enfants aux apprentissages formels, au moment où ils accèdent au cycle primaire (selon qu'ils ont fréquenté ou non le préscolaire, et selon la formule et la durée suivie pour ceux qui ont été préscolarisés), et/ou ii) d'une enquête à portée temporelle plus longue, qui explorerait ultérieurement les carrières scolaires et le niveau des apprentissages de ces enfants (Mingat, 2015). Ces informations ne sont pour l'instant pas disponibles dans le contexte de Djibouti. On dispose cependant d'éléments empiriques tirés d'évaluations des compétences de nouveaux entrants au primaire menés dans différents pays africains (Togo, Sénégal, Sao Tomé et Príncipe, Cameroun, Niger, Côte d'Ivoire, Gambie, Mali, RDC ; Mahdjoub, 2013, 2015, 2016, 2018 ; Mingat, Yabe, 2016 ; Seurat, 2013, 2015, 2017a, 2017b). A défaut d'analyses spécifiques au contexte djiboutien, ces éléments pourront être utilement mobilisés tout au long de cette section.

6.2.1. Les différents types de préscolaire

La description des modalités d'organisation des structures préscolaires s'appuie sur une enquête menée en janvier 2020 par la Direction de la Planification du MENFOP auprès des responsables des 71 structures préscolaires recensées dans le pays. Avant de les examiner, une première information concerne les effectifs préscolarisés pour l'année 2018-2019 selon le type de préscolaire et la région (tableau 6.3 ci-dessous).

Tableau 6.3: Répartition du nombre de structures préscolaires et d'élèves selon les régions

	Public		Privé francophone		Privé arabophone		Communautaire		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Structures	20	28 %	23	32 %	4	6 %	24	34 %	71	100 %
Élèves	883	20 %	2 600	59 %	195	4 %	761	17 %	4 439	100 %
Ali-Sabieh	116	13 %	29	1 %	0	0 %	55	7 %	200	5 %
Arta	104	12 %	0	0 %	0	0 %	40	5 %	144	3 %
Dikhil	118	13 %	0	0 %	0	0 %	103	14 %	221	5 %
Djibouti	335	38 %	2 571	99 %	195	100 %	471	62 %	3 572	80 %
Obock	36	4 %	0	0 %	0	0 %	52	7 %	88	2 %
Tadjourah	174	20 %	0	0 %	0	0 %	40	5 %	214	5 %

Le préscolaire compte un peu plus de 4 400 enfants¹⁰⁵ préscolarisés dans 71 structures. Avec 2 600 élèves, le privé francophone, installé à Djibouti Ville (à l'exception d'une structure à Ali Sabieh), représente 60 % des effectifs préscolarisés¹⁰⁶. Les 20 classes préscolaires publiques accueillent 883 élèves, soit 20 % des effectifs du préscolaire, et se situent pour un peu plus d'un tiers (38 %) à Djibouti-Ville et les deux-tiers dans les régions. Viennent ensuite les garderies communautaires, avec un peu plus de 750 enfants (17 % des effectifs du préscolaire) répartis dans 24 structures, dont les deux-tiers à Djibouti Ville et l'autre tiers dans les différentes régions.

¹⁰⁵ Ce chiffre dépasse un peu celui tiré des données administratives ; certaines structures n'ayant pas été prises en compte dans ces dernières.

¹⁰⁶ Il faut noter qu'une de ces structures privées est en fait anglophone. Elle accueille 57 enfants. Pour des raisons pratiques, elle a été classée dans le privé francophone.

Enfin, avec 195 enfants (4 structures à Djibouti-Ville et 4 % des effectifs), l'offre privée arabophone est la plus limitée.

Pour compléter cet aperçu général, il peut être intéressant d'examiner le nombre d'années de préscolaire offertes dans les différentes formules (tableau 6.4 ci-dessous). Il existe une forte variabilité sur ce plan. On trouve i) le public, qui propose une seule année de préscolaire (à l'exception d'une structure), ii) le privé arabophone, qui offrent plutôt deux années, iii) le privé francophone, qui proposent majoritairement trois années de préscolaire, et enfin iv) le communautaire, dans lequel il existe dans des proportions quasi comparables des structures avec une, deux ou trois années.

Tableau 6.4: Nombre d'années de préscolaire proposées dans les différentes formules

	Public		Privé francophone		Privé arabophone		Communautaire		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 année	18	95 %	4	17 %	0	0 %	9	38 %	31	44 %
2 années	1	5 %	3	13 %	3	75 %	6	25 %	13	18 %
3 années	0	0 %	17	71 %	1	25 %	9	38 %	27	38 %
Total	19	100 %	24	100 %	4	100 %	24	100 %	71	100 %

6.2.2. Les modalités d'organisation des structures préscolaires

Au-delà des effectifs préscolarisés dans les différentes formules, il est maintenant utile de décrire, de façon plus précise, les modalités d'organisation des structures préscolaires. Les informations fournies par l'enquête portent sur une assez large variété de ces modalités, à savoir i) les conditions d'accueil des enfants, ii) les modalités d'encadrement des élèves, iii) les caractéristiques des éducateurs, iv) la disponibilité de manuels et matériels pédagogiques, v) les éventuels appuis que les structures reçoivent, vi) le degré d'implication des parents, vii) les types de contenu dispensé dans les structures, et enfin viii) le temps dédié aux activités préscolaires. Ces différents éléments sont examinés de façon successive.

6.2.2.1. Les conditions d'accueil des élèves

Les responsables des structures préscolaires ont été interrogés sur les conditions d'accueil des élèves. Plus précisément, il s'agissait d'une part, de savoir si les structures préscolaires disposent de l'eau courante, de l'électricité, de sanitaires, d'une cour de récréation, d'une aire de jeux et d'une cantine, et d'autre part, de connaître la nature et l'état des murs, du toit et du sol, de sorte à identifier l'état général des locaux. Le tableau 6.5 ci-dessous donne, pour chaque formule, la proportion de structures selon la disponibilité des équipements et l'état des locaux.

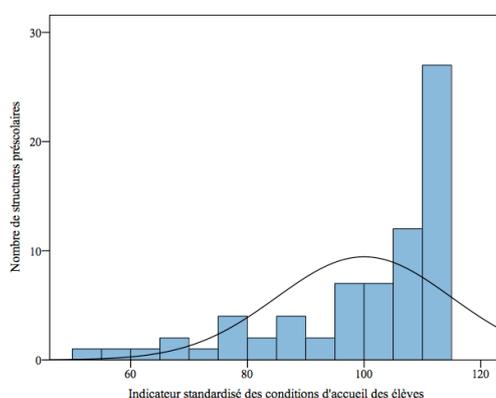
Tableau 6.5: Equipements de base des locaux selon le milieu et le type de préscolaire

	Public	Privé francophone	Privé arabophone	Communautaire	Total
Équipements					
Eau courante	89 %	96 %	100 %	63 %	83 %
Électricité	84 %	100 %	100 %	83 %	90 %
Latrines	84 %	100 %	100 %	75 %	87 %
Cour de récréation	100 %	88 %	75 %	54 %	79 %
Aire de jeux	42 %	58 %	100 %	29 %	46 %
Cantine	74 %	0 %	0 %	8 %	23 %
État des locaux					
Mauvais	16 %	4 %	0 %	42 %	20 %
Moyen	5 %	0 %	0 %	17 %	7 %
Bon	79 %	96 %	100 %	42 %	73 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

De façon globale, la grande majorité des structures préscolaires dispose de l'électricité (90 %), de latrines (87 %), de l'eau courante (83 %) et d'une cour de récréation (79 %). Elles sont ensuite nettement moins nombreuses à avoir une aire de jeux (46 %) et une cantine (23 %, sachant que les activités ne sont proposées que la matinée). Si les structures privées et publiques se caractérisent par des chiffres un peu supérieurs à la moyenne, les garderies communautaires se situent un peu en deçà, avec une disponibilité moindre des différents équipements. Il en va de même pour l'état des locaux. Près des trois quarts (73 %) des structures sont en bon état (avec des murs en dur, un toit en tôle, tuile, béton ou bois, un sol en ciment ou en carrelage, et tout en bon état), mais 7 % sont dans un état moyen et surtout, 20 % sont en mauvais état. Ces structures en mauvais état sont principalement des garderies communautaires (10 sur 14 ; 3 étant des structures publiques et 1 une structure privée francophone).

Sur la base de ces différentes informations et à l'aide d'une analyse factorielle, un indicateur synthétique des conditions d'accueil des élèves (standardisé, moyenne 100 et écart-type 15) a été construit. Le graphique 6.3 ci-après présente la distribution des structures selon cet indicateur.

Graphique 6.3: Distribution des structures selon les conditions d'accueil des élèves



Si la majorité des structures préscolaires dispose à la fois de locaux en bon état et d'un certain nombre d'équipements de base, certaines accueillent en revanche les enfants dans des conditions précaires. Il ressort d'analyses complémentaires qui ont été menées que les garderies communautaires ont en moyenne les conditions d'accueil les plus difficiles, et qu'à l'inverse, les structures privées, notamment arabophones, se caractérisent par des locaux en meilleur état et d'un plus grand nombre d'équipements. Notons que les évaluations de la qualité des services préscolaires menées dans différents pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale montrent que des conditions d'accueil favorables ont un impact positif et significatif sur le niveau de compétences des élèves à l'entrée au primaire.

6.2.2.2. Les modalités d'encadrement des élèves

Une première approche pour examiner les modalités d'encadrement des élèves consiste à examiner la relation entre le nombre des élèves et celui des éducateurs dans chacune des structures préscolaires. Le graphique 6.4 ci-après, dans lequel chaque point représente une des 71 structures de l'échantillon, fournit cette information. On devrait s'attendre à ce que les structures qui préscolarisent un plus grand nombre d'élèves disposent d'un nombre plus grand d'éducateurs. On observe que c'est en grande partie le cas (le R^2 de cette relation étant de 91 %). Mais il existe aussi une variabilité, certes limitée, entre les structures : certaines disposent, pour un même nombre d'élèves, d'un nombre différent d'éducateurs, et d'autres ont le même

nombre de d'éducateurs mais des effectifs d'élèves différents. Ainsi, on trouve que les structures qui accueillent 45 élèves peuvent avoir entre 1 et 3 éducateurs, alors que celles qui disposent d'un éducateur peuvent avoir des effectifs qui varient de 10 à 45 élèves.

Graphique 6.4: Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'éducateurs

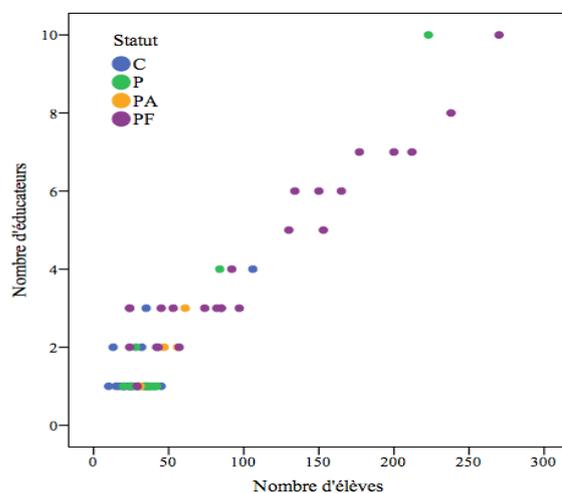


Tableau 6.6: Nombre d'élèves par éducateur dans les différentes formules

REE	Public		Privé francophone		Privé arabophone		Communautaire		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
< 20	1	5 %	5	21 %	0	0 %	6	25 %	12	17 %
20-25	5	26 %	6	25 %	2	50 %	9	38 %	22	31 %
26-30	1	5 %	10	42 %	1	25 %	5	21 %	17	24 %
31-35	4	21 %	3	13 %	1	25 %	2	8 %	10	14 %
36-45	8	42 %	0	0 %	0	0 %	2	8 %	10	14 %
Total	19	100 %	24	100 %	4	100 %	24	100 %	71	100 %
Moyenne	32		24		26		24		26	
Min-Max	14-42		7-32		20-31		7-45		7-45	

Si le rapport élèves/éducateur s'établit en moyenne à 26, il varie d'une part, entre les formules, de 24 dans le privé francophone et les garderies communautaires à 32 dans le public, et d'autre part, au sein de chaque formule, entre les structures, de 7 à 45. Les structures dans lesquelles le nombre d'élèves par éducateur est le plus faible (inférieur à 20) relèvent principalement du privé francophone et du communautaire, tandis qu'à l'inverse, celles où le nombre d'élèves/éducateur est le plus fort (supérieur à 35) sont des structures publiques.

Si le nombre d'élèves/division pédagogique est similaire au nombre d'élèves/éducateur (indiquant donc qu'un éducateur prend en charge une seule division pédagogique) dans 59 structures, il est en revanche différent dans 12 structures. Dans 6 d'entre elles, un éducateur se partage entre plusieurs divisions pédagogiques (5 garderies communautaires et 1 privé arabophone) ; dans les 6 autres, une même division pédagogique est prise en charge par plus d'un éducateur (sachant que l'un des deux éducateurs n'est pas présent à plein temps dans 5 d'entre elles ; cela concerne 4 structures privées francophones et 2 garderies communautaires). Si les chiffres ne changent donc pas pour le public et le privé arabophone selon qu'on considère le nombre d'élèves/éducateur ou par division pédagogique, ceux du privé francophone et du communautaire varient un peu. Dans la première formule, le nombre d'élèves par division pédagogique est alors en moyenne de 25 et la proportion de structures qui se caractérise par une taille de division pédagogique supérieure à 30 élèves augmente un peu ; tandis que dans la seconde formule, la taille moyenne de la division pédagogique passe à 21 et la proportion de garderies dans lesquelles les élèves sont moins de 25 est un peu plus forte.

De la même façon que pour les caractéristiques des enseignants, on ne dispose pas de référence empirique sur les modalités d'encadrement qui seraient optimales, toujours en référence au niveau de préparation des élèves au primaire. Pour apporter des éléments d'information sur ce point, on peut, en premier lieu, mobiliser les valeurs moyennes du rapport élève/éducateur dans un échantillon de pays en développement pour lesquels cette statistique est disponible (ISU). Il s'avère qu'avec un ratio élèves/éducateur (REE) de 26, Djibouti se situe dans la moyenne (24) des pays comparateurs. Mais si on considère seulement la situation qui prévaut dans le public, on trouve alors qu'un REE moyen de 32 classe le pays parmi ceux dont le nombre moyen d'élèves par éducateur est le plus élevé (seuls 5 pays sur 35 ont un REE plus grand). Pour compléter ces informations, on peut, en second lieu, mobiliser les résultats des bilans de compétences des nouveaux entrants au primaire menés dans différents pays africains. Ils montrent d'une part, que c'est la taille de la division pédagogique (plus que le rapport élèves/éducateur) qu'il est pertinent de considérer (le REE portant une valeur davantage financière que pédagogique) et d'autre part, qu'il n'existe pas ou très peu de différences dans le degré de préparation des enfants au primaire quand la taille de la division pédagogique varie entre 25 et 40. Ce type d'analyses demande certes à être mené pour Djibouti, mais des dispositions pourraient sans doute être prises pour limiter la variabilité de la taille des divisions pédagogiques entre les structures.

6.2.2.3. Les caractéristiques des éducateurs

Avant d'examiner les caractéristiques des éducateurs, il convient d'abord de nous intéresser au nombre d'éducateurs dans les différentes formules de préscolarisation et à la proportion qu'ils représentent parmi les personnels du préscolaire (tableau 6.7, ci-dessous).

Tableau 6.7: Nombre de personnels dans les différentes formules

	Public		Privé francophone		Privé arabophone		Communautaire		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Éducateurs	32	67%	104	53%	8	57%	33	69%	177	58%
Aide-maternelles	2	4%	56	29%	2	14%	5	10%	65	21%
Autre	14	29%	36	18%	4	29%	10	21%	64	21%
Total	48	100%	196	100%	14	100%	48	100%	306	100%

De façon globale, les services préscolaires emploient 306 personnes dans le pays. Parmi eux, 58 % sont des éducateurs. Ces derniers peuvent être assistés dans les classes par des aide-maternelles, ces dernières représentant 21 % des personnels du préscolaire. Les autres personnels (responsables des structures, comptables, personnels administratifs, personnels d'entretien et gardiens) représentent également 21 % des personnels du préscolaire. Ces proportions globales diffèrent selon les formules.

On trouve en effet que les structures communautaires et publiques emploient davantage d'éducateurs (ils représentent respectivement 69 et 67 % des personnels), ne disposent que de peu de personnels d'appui (10 et 4 % d'aide-maternelles), mais ont en revanche quasiment autant d'autres personnels (21 et 29 %) que les autres formules.

A l'inverse, dans les structures privées, la proportion d'éducateurs est un peu inférieure (un peu plus de 50 %) ; le privé francophone emploie ensuite davantage d'aide-maternelles (29 %) et le privé arabophone d'autres personnels (29 %).

Au-delà du nombre d'éducateurs, examinons de façon plus précise leurs caractéristiques : leur genre, la langue dans laquelle ils enseignent, leur statut, leur niveau d'études académiques, leur niveau de formation professionnelle, qu'elle soit initiale ou continue, et leur nombre d'années d'expérience (tableau 6.8 ci-après).

Tableau 6.8: Caractéristiques des éducateurs selon le type de préscolaire

		Public		Privé francophone		Privé arabophone		Communautaire		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nombre		32	100 %	104	100 %	8	100 %	33	100 %	177	100 %
Genre	Homme	2	6 %	1	1 %	0	0 %	7	21 %	10	6 %
	Femme	30	94 %	103	99 %	8	100 %	26	79 %	167	94 %
Langue	Français	32	100 %	102	98 %	0	0 %	31	94 %	165	93 %
	Arabe	0	0 %	2	2 %	8	100 %	2	6 %	12	7 %
Statut	Fonctionnaire	7	22 %	14	13 %	0	0 %	0	0 %	21	12 %
	Contractuel	25	78 %	90	87 %	8	100 %	33	100 %	156	88 %
Diplôme académique	BEF	4	13 %	4	4 %	0	0 %	1	3 %	9	5 %
	Baccalauréat	13	41 %	66	63 %	3	38 %	25	76 %	107	60 %
	Licence ou +	15	47 %	27	26 %	5	63 %	4	12 %	51	29 %
	Autre	0	0 %	7	7 %	0	0 %	3	9 %	10	6 %
Diplôme professionnel	Aucun	28	88 %	92	88 %	8	100 %	32	97 %	160	90 %
	CAP/CEAP	3	9 %	2	2 %	0	0 %	0	0 %	5	3 %
	Autre	1	3 %	10	10 %	0	0 %	1	3 %	12	7 %
Formation continue	Non	7	22 %	51	49 %	8	100 %	11	33 %	77	44 %
	Oui	25	78 %	53	51 %	0	0 %	22	67 %	100	56 %
	N moyen de jours moyens	5		22				4		14	
	N Min-Max	2-10		2-45				3-12		2-45	
Années d'expérience	Moyenne	3		6		5		3		5	
	Min-Max	0-22		0-32		1-10		0-10		0-32	

Pour ce qui est du genre des éducateurs, les structures préscolaires emploient en très grande majorité (en moyenne 94 % du personnel) des femmes. On note que les garderies communautaires sont les seules à compter un peu plus d'hommes que la moyenne (21 % des éducateurs de cette formule).

S'agissant de la langue d'enseignement, quasiment tous les éducateurs enseignent en français, excepté et de façon logique, dans le privé arabophone (ainsi que deux éducateurs dans le privé francophone).

Concernant le statut des éducateurs, la grande majorité (88 %) sont des contractuels. Ils le sont tous dans le privé arabophone et les garderies communautaires. Dans le privé francophone, 87 % des éducateurs sont contractuels (13 % sont des fonctionnaires). Dans le public, seuls 22 % des éducateurs sont des fonctionnaires ; la grande majorité (78 %) étant des contractuels rémunérés par l'UNICEF.

Pour ce qui est du niveaud'études des éducateurs, près des deux tiers (60 %) sont titulaires du baccalauréat et environ un tiers ont un niveau équivalent ou supérieur à la licence ; seuls 5 % sont titulaires du BEF et 6 % d'un autre diplôme. Si on retrouve cette tendance globale dans le privé francophone, on note toutefois que le public comprend une proportion quasi-équivalente de bacheliers et de diplômés du supérieur, et un peu plus de titulaires du BEF que la moyenne, tandis que le communautaire compte davantage aux bacheliers (76 %) et moins de diplômés du supérieur (12 %).

Si les éducateurs sont très peu nombreux à avoir suivi une formation professionnelle initiale spécifique à l'enseignement, ils sont en revanche un peu plus de la moitié (56 %) à avoir bénéficié de journées de formation continue. Au cours de l'année scolaire 2018-2019, cela a concerné 51 % des éducateurs du privé francophone pour une durée moyenne de 22 jours, 67 % de ceux du

communautaire pour une durée moyenne de 4 jours et 78 % de ceux du public avec une durée moyenne de 5 jours. Enfin, si le nombre d'années d'expérience est en moyenne peu élevé (5 ans), il l'est spécialement dans le public et le communautaire (3 ans).

Il serait possible d'évaluer si ces choix concernant les caractéristiques des enseignants sont optimaux pour le système, en mettant en regard la variabilité des modes d'organisation des structures préscolaires et celle du degré de préparation au primaire des enfants qui les ont préalablement fréquentées. Mais comme nous l'avons déjà souligné, cette base empirique n'existe pas (encore) pour le pays. On peut néanmoins mobiliser les analyses réalisées dans différents pays d'Afrique de l'ouest et centrale sur ces aspects. En ce qui concerne d'abord la durée des études initiales des éducateurs, il ressort qu'il n'y a pas d'écart de performance chez les élèves (en termes de construction des compétences à l'entrée en primaire) lorsque le niveau académique des éducateurs varie du niveau de la classe de 3^{ème} à celle de terminale (ou davantage).

Ces résultats suggèrent que le niveau de connaissances générales formelles nécessaire pour exercer avec succès la fonction d'éducateur n'est sans doute pas très élevé, et que ce ne sont pas les connaissances académiques formelles qui font les bons éducateurs au préscolaire. Par ailleurs, il est possible que ces éducateurs, assez peu diplômés aient des approches plus concrètes dans leurs relations avec les élèves (qu'auraient plus difficilement les éducateurs avec des études supérieures par exemple). S'agissant ensuite de la formation professionnelle initiale reçue par les éducateurs, les travaux réalisés dans d'autres pays indiquent que les approches du préscolaire étant spécifiques et différentes de celles du primaire, les formations ciblées sur le primaire se révèlent peu pertinentes et que des formations pédagogiques (fussent-elles de courte durée) bien ciblées sur les activités qui devaient être mises en œuvre au préscolaire, peuvent être porteuses d'une grande efficacité. En toute hypothèse, ces résultats soulignent qu'il est tout à fait possible d'obtenir de bons résultats d'apprentissage, sans avoir recours à des personnels diplômés et coûteux ; ceci a potentiellement une portée significative dans la perspective du développement du préscolaire dans le pays.

6.2.2.4. La disponibilité en manuels et matériels pédagogiques

Il est maintenant utile de considérer les informations sur la disponibilité d'une part, de manuels, et d'autre part, de différents matériels pédagogiques. Il a été demandé aux responsables des structures préscolaires si les éducateurs disposaient, en quantité suffisante ou non, d'un certain nombre de manuels et matériels. Leurs réponses sont consignées dans le tableau 6.9, infra.

Tableau 6.9: Disponibilité de manuels et matériels pédagogiques

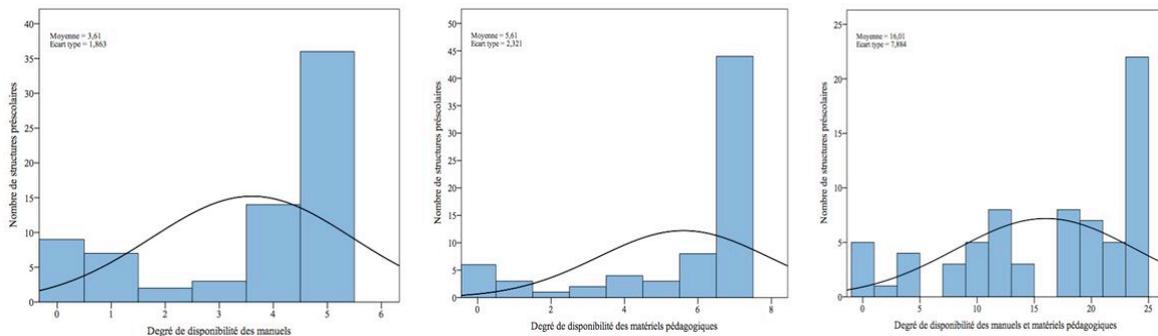
	Non	Oui		Total
		Pas suffisamment	Suffisamment	
Manuel de graphisme	25 %	32 %	42 %	100 %
Manuel de français	21 %	28 %	51 %	100 %
Manuel de pré-maths	27 %	28 %	45 %	100 %
Manuels religieux	32 %	28 %	39 %	100 %
Guides pédagogiques	34 %	14 %	52 %	100 %
Planches	28 %	14 %	58 %	100 %
Papier, feuilles ou cahiers	18 %	16 %	66 %	100 %
Crayons, feutres	16 %	14 %	70 %	100 %
Ardoises et craies	14 %	17 %	69 %	100 %
Peinture et pinceaux	17 %	17 %	66 %	100 %
Pâte à modeler	23 %	18 %	59 %	100 %
Jeux éducatifs	24 %	14 %	62 %	100 %

Entre un quart et un tiers des structures préscolaires ne disposent pas de manuels, que ce soit de graphisme (25 %), de français (21 %), de pré-mathématiques (27 %), de religion (32 %) ou de guides pédagogiques (34 %). Lorsqu'elles en disposent, ce n'est pas forcément en quantité suffisante : la proportion de structures dans ce cas varie de 14 % pour les manuels religieux à 32 % pour les manuels de graphisme. Au total, environ 40 % de structures préscolaires disposent d'une quantité suffisante de manuels religieux, de graphisme et de pré-mathématiques et environ la moitié a suffisamment de manuels de français et de guides pédagogiques.

La disponibilité des matériels pédagogiques (planches, papier, feuilles, crayons, feutres, etc.) est meilleure : environ les trois quarts des structures préscolaires ont les différents matériels de base listés ici et les deux tiers en disposent en quantité suffisante. Il reste que de 14 % des structures n'ont pas d'ardoise ni de craie, 16 % n'ont ni crayon ni feutre ou encore que 18 % n'ont pas de papier.

Sur la base de ces différentes informations, nous avons construit trois indicateurs rendant compte du degré de disponibilité i) des manuels, ii) des matériels pédagogiques et iii) des deux (en accordant la valeur 0 lorsque les structures n'en ont pas et la valeur 1 lorsqu'elles en ont, que ce soit en quantité suffisante ou non). La distribution de ces indicateurs dans les structures préscolaires est présentée dans le graphique 6.6 ci-après. Si la majorité des structures dispose de manuels (51 % ont les cinq types de manuels cités et 20 % en ont 4) et dans une plus forte mesure encore, de matériels pédagogiques (62 % ont tous les matériels listés et 15 % en ont cinq ou six sur sept), elles sont aussi un certain nombre à devoir se passer de ces supports. Ainsi, 23 % des structures ne disposent au plus que d'un type de manuel et 12 % n'ont aucun matériel pédagogique. Nous avons ensuite cherché à savoir si et dans quelle mesure le degré de disponibilité des manuels et matériels pédagogiques varie selon les formules. Il ressort que les structures privées sont en moyenne mieux dotées que les formules publiques et communautaires, qui ne se différencient pas de façon significative sur ce plan.

Graphique 6.6: Distribution des structures selon la disponibilité des manuels et matériels



La disponibilité, au sein des structures préscolaires, d'un certain nombre de matériels pédagogiques est sans doute nécessaire pour assurer une certaine diversité des activités et *in fine* la qualité des apprentissages. C'est ce que confirment les évaluations des compétences des élèves à l'entrée au primaire menées dans différents pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale, les élèves ayant fréquenté un préscolaire bien doté en petits matériels/consommables ont de meilleures performances que les autres. Il pourrait ainsi être utile de fournir des matériels pédagogiques aux structures préscolaires, et ce d'autant que cette mesure est peu coûteuse.

6.2.2.5. Les moyens de fonctionnement

Les responsables des structures préscolaires ont été interrogés sur le montant des frais de scolarité demandés aux familles pour l'année 2018-2019. Leurs réponses, déclinées par type de préscolaire, sont consignées dans le tableau 6.10 ci-dessous.

Tableau 6.10: Montant annuel (en DJF) des frais de scolarité selon le type de préscolaire

	Public		Privé francophone		Privé arabophone		Communautaire		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	18	95 %	0	0 %	0	0 %	8	33 %	26	37 %
< 20 000	1	5 %	0	0 %	0	0 %	9	38 %	10	14 %
20 000 à 50 000	0	0 %	7	29 %	2	50 %	7	29 %	16	23 %
50 000 à 100 000	0	0 %	4	17 %	2	50 %	0	0 %	6	8 %
> 100 000	0	0 %	13	54 %	0	0 %	0	0 %	13	18 %
Total	19	100 %	24	100 %	4	100 %	24	100 %	71	100 %
Moyenne	47		109 979		44 750		11 267		43 520	
Minimum	0		20 000		30 000		0		0	
Maximum	900		340 000		56 000		32 000		340 000	

De façon attendue, les formules se distinguent nettement sur cet aspect. On trouve ainsi i) le public, dans lequel aucun frais de scolarité n'est demandé aux familles (sauf une structure qui demande 100 DJF par mois), ii) le communautaire, dans lequel les familles ne sont pas (33 %) ou peu mises à contribution (38 % ont des frais inférieurs à 20 000 DJF par an et 29 % compris entre 20 et 50 000 DJF), et enfin, iii) le privé, avec des frais de scolarité en moyenne d'environ 45 000 DJF pour les quatre structures arabophones et d'un peu moins de 110 000 DJF pour les structures francophones. Dans cette dernière formule, le montant des frais de scolarité varie de 20 000 à 340 000 DJF, sachant qu'un peu plus de la moitié des structures ont des frais de scolarité annuels supérieurs à 100 000 DJF.

Les responsables des structures préscolaires ont également été interrogés sur d'éventuels appuis qu'ils pourraient recevoir de l'UNICEF, d'ONG ou d'autres entités. Il ressort que 17 structures, 5 publiques et 12 communautaires, bénéficient d'un appui de l'UNICEF, sous forme de salaires des éducateurs (3 structures), de mobiliers (8) et de matériels pédagogiques (13). Il faut noter que l'appui de l'UNICEF au préscolaire est en réalité plus important (sans peut-être que ce soit connu). Dans le public, l'UNICEF prend en charge la formation et les salaires de 25 enseignants des classes préscolaires publiques (cette aide s'arrêtant à la rentrée 2021). Dans le communautaire, l'appui de l'organisation est différent à Djibouti-Ville, où l'UNICEF fournit le mobilier et les matériels pédagogiques (la communauté prenant en charge la rémunération de l'éducateur et les locaux), et dans les régions, où l'UNICEF prend tout en charge (le salaire des éducateurs passant par le Ministère de la Famille).

Par ailleurs, seule une structure privée francophone reçoit l'appui d'une ONG et 3 structures privées (2 francophones et 1 arabophone) bénéficient d'un appui d'une autre entité, sans que la nature ou le montant de ces appuis ne soit précisé.

6.2.2.6. L'implication des parents

L'implication des parents dans les structures préscolaires est appréhendée ici à partir de différentes questions. Il s'agit d'abord de savoir s'il existe un comité de gestion et si oui, s'il est fonctionnel. Comme le montre le tableau 6.11 ci-dessous, un comité de gestion existe dans 68 % des structures préscolaires (fonctionnel dans 61 % des structures). Cette proportion varie selon les types de préscolaire. Si aucune structure privée arabophone ne dispose d'un comité de

gestion, 50 % des garderies communautaires, 54 % des structures privées francophones et surtout 95 % des structures publiques sont dotées d'un comité de gestion fonctionnel.

Tableau 6.11: Existence d'un comité de gestion fonctionnel dans les structures

Comité de gestion	Public		Privé francophone		Privé arabophone		Communautaire		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Non	1	5 %	8	33 %	4	100 %	10	42 %	23	32 %
Oui mais non fonctionnel	0	0 %	3	13 %	0	0 %	2	8 %	5	7 %
Oui et fonctionnel	18	95 %	13	54 %	0	0 %	12	50 %	43	61 %
Total	19	100 %	24	100 %	4	100 %	24	100 %	71	100 %

L'implication des parents peut se faire selon d'autres modalités, notamment par des visites au sein de la structure et/ou des interactions avec les éducateurs. Comme le montre le tableau 6.12 ci-dessous, les parents viennent régulièrement rendre visite aux éducateurs dans 80 % des structures préscolaires et ont de nombreuses interactions avec eux dans 83 % des structures ; visites et interactions sont cependant un peu moins fréquentes dans les garderies communautaires que dans les autres formules.

Tableau 6.12: Régularité des visites et interactions entre parents et personnels

	Public		Privé francophone		Privé arabophone		Communautaire		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Visites										
Non	1	5 %	4	17 %	1	25 %	8	33 %	14	20 %
Oui	18	95 %	20	83 %	3	75 %	16	67 %	57	80 %
Total	19	100 %	24	100 %	4	100 %	24	100 %	71	100 %
Interactions										
Non	0	0 %	5	21 %	0	0 %	7	29 %	12	17 %
Oui	19	100 %	19	79 %	4	100 %	17	71 %	59	83 %
Total	19	100 %	24	100 %	4	100 %	24	100 %	71	100 %

Sur la base de ces différentes informations, nous avons construit un indicateur synthétique rendant compte du degré d'implication des parents et avons cherché à savoir s'il variait selon le type de préscolaire. Il ressort des analyses de régression que l'implication des parents est, de façon significative et en moyenne, plus forte dans le public ; elle l'est ensuite moins dans le privé francophone, puis dans les garderies communautaires et enfin dans le privé arabophone.

6.2.2.7. Le temps dédié aux activités préscolaires

Le temps est une composante essentielle des apprentissages. Il est banal de le dire, mais il faut effectivement du temps pour apprendre. Pour appréhender le temps que les enfants ont passé en grande section, nous avons interrogé les responsables des structures préscolaires sur les dates de début et de fin d'année. Sur cette base, nous avons ensuite calculé le nombre de mois sur lesquels l'année scolaire 2013-2014 a pris place. Dans la mesure où nous ne connaissons pas la durée des différentes vacances scolaires, elles ne sont pas intégrées dans le calcul. Les informations sont données dans le tableau 6.13, ci-après.

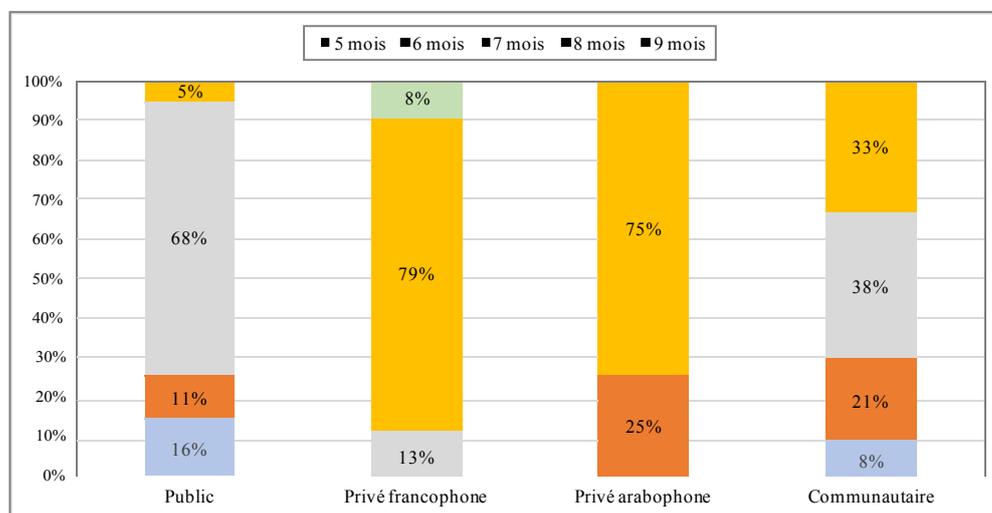
Tableau 6.13: Début, fin et durée de l'année scolaire dans l'échantillon étudié

	Moyenne	Minimum	Maximum	Durée de l'année scolaire	N	%
Début d'année scolaire	22/09/2018	02/09/2018	03/12/2018	5 mois	5	7 %
Fin d'année scolaire	15/05/2019	30/04/2019	30/06/2019	6 mois	8	11 %
				7 mois	25	35 %
				8 mois	31	44 %
				9 mois	2	3 %
				Total	71	100 %
				Moyenne (mois)	7,2	-

Si la rentrée scolaire s'est faite en moyenne le 22 septembre, elle s'est en réalité échelonnée entre le 2 septembre et le 3 décembre (un écart de 3 mois). L'année scolaire s'est finie en moyenne le 15 mai, mais la première école a terminé l'année le 30 avril et la dernière le 30 juin (une différence de deux mois). Les écarts entre les structures tant au début qu'en fin d'année sont considérables et indiquent que le temps passé par les enfants en grande section est variable d'un établissement à l'autre. Si l'année scolaire a duré en moyenne 7 mois, les élèves ont bénéficié de seulement 5/6 mois d'activités préscolaires dans 18 % des structures, de 7 mois dans 35 % et de 8 ou 9 mois dans 47 % des structures.

Il est utile d'examiner dans quelle mesure la durée de l'année scolaire varie selon les structures des différents types de préscolaire. Le graphique 6.7 ci-après présente ces informations. On observe qu'il existe une grande variabilité sur ce plan tant entre les différentes formules qu'en leur sein.

Graphique 6.7: Durée de l'année scolaire selon le type de préscolaire



Les structures privées francophones sont celles qui se caractérisent par les durées de fonctionnement les plus longues : si 13 % ont accueilli les élèves pendant 7 mois, elles sont surtout 87 % à l'avoir fait pendant 8 ou 9 mois. Viennent ensuite les structures privées arabophones, dont une a fonctionné pendant 6 mois, alors que les trois autres l'ont fait pendant 8 mois. La durée de l'année scolaire est ensuite assez variable dans les garderies communautaires et les structures publiques. Dans le communautaire, elles sont 29 % à avoir fonctionné pendant 5 ou 6 mois, 38 % pendant 7 mois et 33 % pendant 8 mois. Dans le public,

elles sont 27 % à avoir ouvert pendant 5 ou 6 mois, 68 % pendant 7 mois et 5 % pendant 8 mois.

Le temps préscolaire peut être limité en début et en fin d'année, mais aussi en cours d'année scolaire. Il a donc été demandé aux responsables de structures préscolaires s'il y avait eu des interruptions des activités préscolaires au cours de l'année 2018-2019, et si oui, combien de temps elles avaient duré. Il ressort que seules deux structures préscolaires (publiques) sont concernées et ce, pour des durées d'interruption inférieures à 15 jours.

Les dernières questions portent sur le nombre d'heures que les élèves de grande section passent chaque jour de la semaine dans la structure. A partir de ces informations, nous avons calculé le nombre d'heures passées par les enfants au préscolaire chaque semaine (tableau 6.14, ci-après). De façon globale, si la durée hebdomadaire du préscolaire est en moyenne de 22 heures, elle varie en fait de 13 heures à 30 heures. Le privé arabophone est la formule dans laquelle la durée hebdomadaire d'activité est en moyenne la plus faible (19 heures) et à l'inverse, le privé francophone se distingue par la durée moyenne la plus forte (24 heures). Le communautaire est, elle, la formule dans laquelle la durée hebdomadaire est la plus variable (l'écart-type est de 4).

Tableau 6.14: Volume horaire hebdomadaire des activités selon le type de préscolaire

	Public	Privé	Privé	Communautaire	Total
Moyenne	22	24	19	21	22
Minimum	18	15	15	13	13
Maximum	25	30	21	25	30
Écart-type	2	3	3	4	3

De façon globale, si la durée hebdomadaire du préscolaire est en moyenne de 22 heures, elle varie en fait de 13 heures à 30 heures. Le privé arabophone est la formule dans laquelle la durée hebdomadaire d'activité est en moyenne la plus faible (19 heures) et à l'inverse, le privé francophone se distingue par la durée moyenne la plus forte (24 heures). Le communautaire est, elle, la formule dans laquelle la durée hebdomadaire est la plus variable (l'écart-type est de 4).

A partir de la durée hebdomadaire d'activités et du nombre de semaines durant lesquelles l'année scolaire s'est déroulée, nous avons calculé le volume horaire annuel des activités préscolaires pour les élèves de grande section (en retirant la durée des vacances scolaires et les interruptions au cours de l'année pour les deux structures concernées). Le graphique 6.8 ci-dessous présente la distribution des structures préscolaires selon ce volume et le tableau 6.15 qui suit fournit, pour chaque formule, les statistiques descriptives qui y sont associées.

Graphique 6.8: Distribution des structures selon le volume horaire annuel

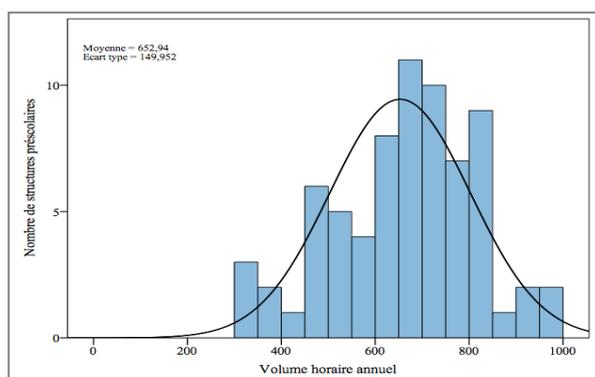


Tableau 6.15: Volume horaire annuel selon le type de préscolaire

	Public	Privé	Privé	Communautaire	Total
Moyenne	603	759	580	598	653
Minimum	385	480	390	325	325
Maximum	750	990	651	850	990
Écart-type	106	118	127	161	150

Si en moyenne, les activités préscolaires ont pris place pendant environ 650 heures, elles ont en fait varié d'un peu plus de 320 heures à 990 heures. On retrouve la même variabilité lorsqu'on considère les chiffres dans les différentes formules : ils oscillent en moyenne entre 580 heures dans le privé arabophone à un peu plus de 750 heures dans le privé francophone. Mais dans chacune de ces formules comme dans les autres, on voit aussi que la durée annuelle des activités passe également du simple au double (voire plus).

Sachant que la durée du cycle préscolaire proposé par les structures varie de 1 à 3 années, on mesure combien le volume d'heures d'activités préscolaires dont les élèves ont bénéficié est être très variable. Si on suppose que la durée de l'année scolaire et le volume horaire hebdomadaire ne changent pas dans le temps et entre les différentes sections, un élève pourrait arriver au primaire en ayant fait 325 heures d'activités préscolaire, tandis qu'un autre pourrait avoir bénéficié de 2 970 heures d'activités préscolaire. Cet écart est considérable.

6.2.2.8. Les types de contenus des activités préscolaires

De façon générale, on sait qu'il existe une grande variabilité des formules préscolaires, notamment sur le plan du contenu des activités. Les formules oscillent en effet entre un pôle qui cible le développement social, relationnel et émotionnel de l'enfant, et un autre pôle qui vise son développement cognitif, et explicitement la préparation aux apprentissages formels en lecture et calcul à l'école primaire. La question de la langue est également souvent présente dans la variété des services, notamment parce que la langue d'enseignement du primaire n'est pas nécessairement la langue maternelle des enfants.

En général, dans le premier pôle, la langue nationale est en général privilégiée, tandis que dans le second, une certaine priorité est donnée à l'introduction de la langue d'enseignement utilisée dans le cycle primaire. Ces informations sont donc importantes à documenter. Pour traiter ces questions, on dispose d'un certain nombre d'informations, qui ont été collectées auprès des responsables des structures préscolaires. Il s'agit i) du temps alloué, d'une part, aux activités cognitives et d'autre part, à la socialisation aux jeux au sein des classes de grande section, ii) du volume des interactions en français entre l'éducateur et les enfants (toujours de grande section) et iii) de l'importance accordée à la discipline au sein des structures préscolaires. Les responsables des structures préscolaires ont d'abord été interrogés sur le temps alloué d'une part, aux jeux, et d'autre part, aux activités cognitives. Leurs réponses sont données dans le tableau 6.16, ci-dessous.

Tableau 6.16: Temps consacré aux jeux et aux activités cognitives

	Temps pour les jeux		Temps pour les activités cognitives	
	N	%	N	%
Jamais ou presque	15	21 %	3	4 %
De temps en temps	24	34 %	8	11 %
Assez souvent	25	35 %	29	41 %
Souvent	7	10 %	31	44 %
Total	71	100 %	71	100 %

On observe d'abord qu'un peu plus de la moitié des structures n'accordent que peu de temps aux activités ludiques : 21 % n'en consacrant jamais ou presque et 34 % ne le faisant que de temps en temps. A l'inverse, 35 % des structures dédient assez souvent du temps aux jeux et 10 % le faisant souvent.

On note ensuite que les structures préscolaires sont nettement plus nombreuses à consacrer plus de temps aux activités cognitives. Elles sont en effet 44 % à y consacrer souvent du temps et 41 % à le faire assez souvent. Elles ne sont en fait que 15 % à n'allouer que peu (11 %) ou très peu (4 %) de temps aux activités cognitives.

Sur la base d'un regroupement entre le temps consacré aux jeux et celui alloué aux activités cognitives, on peut, de façon certes un peu conventionnelle, identifier quatre groupes d'intensité, tel que cela apparaît (zones colorées) dans le tableau 6.17, ci-après.

Tableau 6.17: Croisement du temps consacré aux jeux et aux activités cognitives

		Temps consacré aux activités cognitives				Total
		Presque	Parfois	Assez souvent	Très souvent	
Temps consacré aux jeux	Presque jamais	1	2	3	9	15
	Parfois	0	5	12	7	24
	Assez souvent	2	1	13	9	25
	Très souvent	0	0	1	6	7
	Total	3	8	29	31	71

On peut alors aboutir aux regroupements suivants :

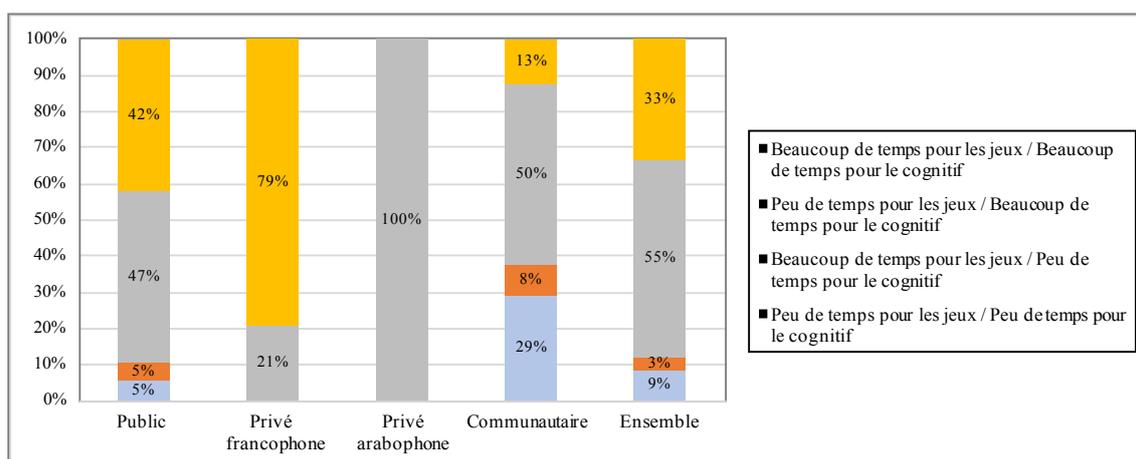
- 8 structures préscolaires (soit 11 % de l'échantillon) n'accordent que peu voire très peu de temps à la fois aux jeux et aux activités cognitives ;
- 3 structures préscolaires (soit 4 % de l'échantillon) accordent beaucoup de temps aux jeux et très peu aux activités cognitives ;
- 31 structures préscolaires (soit 43 %) allouent peu de temps aux jeux mais accordent une large place aux activités cognitives ;
- Enfin, 29 structures préscolaires (soit 40 %) accordent beaucoup de temps à la fois aux jeux et aux activités cognitives.

Dans le cas de notre échantillon, on observe que les services offerts dans les deux premières catégories semblent être axés sur la socialisation et s'apparentent donc plutôt à de la garderie, tandis qu'à l'inverse, dans les deux dernières catégories, les activités visent davantage le développement cognitif des enfants et leur préparation à l'entrée en primaire (bien que la socialisation soit aussi importante pour l'accès au primaire). De prime abord, on suppose que le curseur entre ces deux extrêmes devrait en fait être davantage orienté vers la formule visant le développement cognitif des enfants. La dimension cognitive est essentielle : elle permet l'apprentissage des prérequis, qui constituent la base sur laquelle les élèves vont construire leurs «vrais» apprentissages.

Examinons maintenant comment se répartissent les structures des différentes formules selon cette catégorisation de temps dédié aux activités cognitives et aux jeux. Le graphique 6.9, ci-après, présente ces distributions. Les quatre structures du privé arabophone privilégient toutes les activités cognitives plutôt que les jeux. Cela concerne également environ la moitié des garderies communautaires et des structures publiques. L'autre moitié des structures de ces deux formules se distribuent différemment : dans le communautaire, 29 % des structures consacrent à la fois peu de temps aux jeux et aux activités cognitives (ce qui pose la question de ce que les

élèves y font), tandis que cela ne concerne que 5 % des structures dans le public ; à l'inverse, 42 % des structures publiques consacrent beaucoup de temps aux jeux et aux activités cognitives, alors qu'elles ne sont que 13 % à faire de même dans le communautaire. Dans le privé francophone, un peu plus des trois quarts (79 %) font de même, tandis qu'un peu moins d'un quart (21 %) des structures privilégie toutes les activités cognitives plutôt que les jeux.

Graphique 6.9: Temps alloué aux activités cognitives et aux jeux selon les formules



La question de la langue ou des langues dans lesquelles les activités préscolaires sont menées est importante à considérer dans la perspective de l'entrée au primaire, où l'enseignement se fait soit en français soit en arabe, selon la filière dans laquelle les enfants sont scolarisés. Les responsables des structures préscolaires ont donc été interrogés sur la ou les langues utilisées pour les activités avec les enfants de grande section. Leurs réponses sont données dans le tableau 6.18, ci-dessous.

Tableau 6.18: Langues utilisées dans les structures préscolaires

71 structures préscolaires												
25 monolingues (35 %)			37 bilingues (51 %)				9 trilingues ou + (13 %)					
Langue	N	% total	L1	L2	N	% total	L1	L2	L3	L4	N	% total
Français	23	32%	Français	Afar	12	17%	Français	Afar	Somali	-	5	7%
Arabe	1	1%		Somali	22	31%				Arabe		
Anglais	1	1%		Arabe	2	3%		Afar	Somali		3	4%
			Arabe	Somali	1	1%						

Sur les 71 structures, 25 (35 % de l'échantillon) utilisent une seule langue, 37 (51 %) en utilisent deux et 9 (13 %) fonctionnent avec trois langues ou plus. Dans les structures monolingues, toutes utilisent le français, sauf deux (une utilise l'arabe et l'autre l'anglais). Parmi les 37 structures «bilingues», 36 combinent français et une langue nationale, l'afar dans 12 d'entre elles et le somali dans 22 ; 2 structures associent français et arabe, et 1 utilise l'arabe et le somali. Parmi les structures où plus de deux langues sont utilisées, 5 combinent français, afar et somali et 1 associe français, arabe et somali. Il n'y a en fait qu'une structure où les quatre langues citées sont utilisées. Au total, sur l'ensemble des structures préscolaires, seules 3 n'utilisent pas du tout le français (deux structures privées arabophones et une anglophone).

Au-delà de cette tendance globale, il peut être intéressant de connaître le nombre de langues utilisées dans les structures des différentes formules. Le tableau 6.19, ci-dessous, fournit ces informations.

Tableau 6.19: Profil linguistique des structures selon le type de préscolaire

	Monolingue	Bilingue	Trilingue (ou +)	Total
Public	26 %	58 %	16 %	100 %
Privé francophone	71 %	29 %	0 %	100 %
Privé arabophone	25 %	25 %	50 %	100 %
Communautaire	8 %	75 %	17 %	100 %
Ensemble	35 %	52 %	13 %	100 %

Les profils linguistiques des différentes formules sont assez différents. On trouve d'un côté les structures privées francophones, dont la majorité n'utilise qu'une langue (71 %) ; d'un autre côté, les structures publiques et les garderies communautaires dont la majorité ont recours à deux langues (respectivement pour ces deux formules 58 % et 75 %), et enfin le privé arabophone, dont deux structures sur quatre utilisent trois langues ou plus.

De façon complémentaire, il a été demandé aux responsables des structures préscolaires d'estimer le volume de temps, durant lequel les interactions entre éducateurs et enfants de grande section se font en français (tableau 6.20, ci-après). La fréquence des interactions en français est assez variable : si elles sont très peu fréquentes voire inexistantes dans 15 % des structures et peu fréquentes dans 28 % des structures, elles sont moyennement fréquentes dans 27 % des structures et très fréquentes dans 30 %.

Tableau 6.20: Importance des interactions éducateurs/enfants en français

Fréquence des interactions en français	N	%
Aucune	3	4 %
Très peu (< 15 % du temps)	8	11 %
Peu (15 à 30 % du temps)	20	28 %
Moyenne (30 à 50 % du temps)	19	27 %
Forte (> 50 % du temps)	21	30 %
Total	71	100 %

Une dernière question concerne le rôle que les responsables des structures préscolaires assignent au préscolaire. De façon un peu caricaturale et à l'instar des deux pôles entre lesquels oscillent les contenus des activités préscolaires, il existe deux conceptions de ce que devrait être normativement le cadre dans lequel se déroulent les activités préscolaires. La première est animée par le souci d'imposer peu de contraintes aux enfants, de les laisser faire librement leurs expériences et de leur permettre de s'épanouir avec une grande spontanéité, tandis que la seconde est animée par l'argument, selon lequel les enfants doivent adopter des comportements sociaux structurés, intégrer des codes de vie en commun et commencer à intégrer la valeur de l'effort. Bien sûr, personne ne soutient l'idée qu'il est pertinent de suivre strictement l'une ou l'autre de ces deux perspectives ; il est raisonnable que les structures se situent dans une position intermédiaire, mais de façon évidente, tout le monde ne positionne pas le curseur au même endroit sur le continuum entre ces deux pôles. En ce qui concerne la perception des 71 responsables de structures préscolaires, il ressort des données que tous considèrent que le préscolaire doit permettre aux enfants d'apprendre les règles de vie en société et qu'il est très

important pour 64 (soit 90 % d'entre eux) et assez important pour 7 (soit 10 %) de faire preuve de discipline pour y arriver.

Pour conclure, il faut souligner que ce chapitre fournit un certain nombre d'informations sur le préscolaire à Djibouti, qui n'étaient jusqu'à présent pas ou peu documentées. Un constat fort qui en ressort est qu'il existe une grande variabilité des services préscolaires offerts dans le pays, d'une formule à une autre, mais aussi et surtout au sein de chacune des formules, d'une structure à l'autre. Ceci est particulièrement visible en ce qui concerne les modalités d'encadrement des élèves, la disponibilité des manuels et matériels pédagogiques, le nombre d'années du cycle proposé et le volume horaire annuel, ainsi que les contenus des activités préscolaires offertes.

Ce constat de variabilité ouvre plusieurs pistes de réflexions (et d'actions) pour le futur.

- La première réflexion est que l'image de diversité des activités proposées montre que cela ne «fait pas système» ; on retient surtout l'émiettement, pas l'unité. L'instant présent identifie donc une vraie faiblesse initiale, à un moment où les opinions se constituent au plan national pour penser qu'il serait pertinent que le pays assure des activités de préscolarisation, d'une part en allant vers leur couverture universelle, d'autre part, avec la visée que cela devrait contribuer significativement à la qualité des apprentissages au cycle primaire. Pour cela, il y a clairement besoin d'une vision collective et de la définition de services de référence, de modalités d'organisation validées (au plan du contenu, des horaires, des personnels utilisés, etc.) dans le cadre d'une structure institutionnelle contrôlée. Le dernier terme «contrôlé» est important d'être retenu, car on constate en général une difficulté à ce que les services préscolaires offerts aient un noyau suffisant d'homogénéité d'un lieu à l'autre. Cette difficulté est toujours plus grande dans le préscolaire que dans le primaire ; et on a vu les difficultés que rencontre ce cycle d'études sur ce plan à Djibouti. Il importera certes de définir des modalités génériques de référence dans ses différentes dimensions pour les services préscolaires ; mais il importera aussi que des dispositions soient prises d'une part i) pour assurer que les modalités génériques sont bien appliquées, et d'autre part ii) pour qu'on puisse vérifier que les résultats attendus ont bien été atteints.
- Une seconde question cruciale sera de définir les modalités moyennes de référence pour l'organisation des services. Il conviendra qu'elles soient i) efficaces en ce sens qu'elles assurent effectivement la meilleure préparation des enfants à leur entrée au primaire pour y maximiser leurs apprentissages, mais aussi qu'elles soient ii) coûts-efficaces, c'est-à-dire que les dispositions prises aux points précédents assurent le résultat visé au coût minimum. On dispose certes de travaux empiriques conduits sur ces points dans un certain nombre de pays, mais il n'en existe pas dans le contexte djiboutien. Il pourrait donc être intéressant de conduire un travail analytique dans lequel i) un instrument d'évaluation des entrants en primaire pourrait être construit sur la base des prérequis fonctionnels et cognitifs pour le primaire et où ii) il serait possible d'identifier i) dans quelle mesure les élèves qui ont bénéficié du préscolaire sont mieux préparés au primaire et surtout ii) quels modes d'organisation des services préscolaires se révèlent à cet égard les plus coûts-efficaces. Ceci pourrait servir pour nourrir, sur des bases factuelles, la réflexion et les décisions pour la nouvelle politique du préscolaire dans le pays.

Points saillants du chapitre 6 : Le développement du préscolaire

Ce chapitre vise à établir un état des lieux des services préscolaires à Djibouti ; cela concerne les effectifs et la couverture préscolaire, ainsi que les modalités d'organisation des services préscolaires. En préambule, il faut noter que de nombreux aspects du préscolaire à Djibouti n'étaient jusqu'à présent pas ou peu renseignés. Une enquête a donc été menée en janvier 2020 auprès des 71 structures préscolaires du pays pour les documenter.

Le nombre d'enfants préscolarisés est en augmentation depuis une dizaine d'années : il est passé d'un peu plus de 1 000 enfants en 2009 à près de 4 400 en 2018. En rapportant ces effectifs à la population des enfants d'âge préscolaire, le taux de préscolarisation a augmenté de 3 % à 13 % au cours des dix dernières années. Avec une couverture préscolaire actuelle à 13 %, l'objectif inscrit dans le Plan d'Action de l'Education 2014-2016, qui prévoyait de préscolariser 17 % des enfants d'ici à 2016, n'a pas été atteint. De plus, ce chiffre reste en deçà de la moyenne des pays de même niveau de développement économique (qui s'élève à 40 %) et implique surtout que 87 % des enfants sont aujourd'hui privés de services préscolaires. La couverture préscolaire est également marquée par des disparités selon la localisation géographique des enfants et surtout par leur niveau de vie. Ainsi, en prenant en compte les situations les plus extrêmes, la probabilité d'être préscolarisé est quasiment nulle pour un enfant (que ce soit une fille ou un garçon) issu d'une famille pauvre résidant en milieu rural, alors qu'elle s'élève à 25 % pour un garçon de milieu favorisé résidant dans la région de Djibouti Ville. Si cet écart est loin d'être négligeable, ce chiffre indique aussi que la préscolarisation est globalement assez limitée, même pour les enfants qui cumulent les caractéristiques les plus favorables.

Sous le terme générique de « préscolaire », on trouve en réalité différentes formules : du privé francophone (qui représente 60 % des effectifs préscolarisés), des classes préscolaires publiques (20 % des effectifs), des garderies communautaires (17 %) et du privé arabophone (4 %). Elles se distinguent par leur statut, mais se caractérisent aussi et surtout par une grande variabilité de leurs modalités d'organisation, d'une formule à une autre, et surtout au sein de chacune des formules, d'une structure à l'autre. Ceci est particulièrement visible en ce qui concerne la durée de préscolarisation qu'elles proposent (une, deux ou trois années), les modalités d'encadrement des élèves, la disponibilité des manuels et matériels pédagogiques ou encore le volume horaire annuel et les contenus des activités préscolaires.

A ce stade, une dimension cruciale, notamment dans la perspective du développement du préscolaire dans le pays, est d'évaluer la qualité des services actuellement offerts. Pour le faire, il faudrait disposer d'une enquête qui examinerait le degré de préparation des enfants aux apprentissages formels, au moment où ils accèdent au cycle primaire, selon qu'ils aient fréquenté ou non le préscolaire, et pour ceux qui l'ont fréquenté, selon la formule et la durée suivie, ainsi que selon les modalités formelles d'organisation des services et des approches et contenus des activités dispensées dans les différentes structures préscolaires. Ce travail pourrait fournir des éléments empiriques utiles pour mettre en place un dispositif de gestion et de suivi des services préscolaires, ainsi que pour orienter la réflexion et la prise de décision en vue du développement des services préscolaires dans le pays.

Chapitre 7 : Consolidation et synthèse des résultats obtenus ; Perspectives pour la politique éducative

Dans ce rapport, nous avons suivi une perspective empirique et analytique dans laquelle la description du fonctionnement du système éducatif djiboutien dans la période passée et actuelle a été abordée de façon séquentielle selon divers angles thématiques. Dans ce chapitre, nous aurons le double objectif de résumer les principaux résultats obtenus avec cette méthode, et d'en proposer une lecture plus synthétique. Ce faisant, et sans proposer directement de recommandations précises, nous progresserons vers l'identification des domaines dans lesquels il apparaît intéressant d'engager une réflexion sur l'action de politique éducative pour les prochaines années. Dans cette perspective, il pourra ultérieurement se révéler utile d'envisager l'estimation d'un modèle global de simulation financière du secteur de l'éducation pour faciliter les choix qui devraient alors être faits pour anticiper les évolutions au cours des années à venir.

Pour la construction de cette politique éducative future, la réflexion se situera nécessairement à l'intersection i) du diagnostic de la situation présente, qui identifie des réussites certes, mais aussi des difficultés, et ii) de la vision du pays pour son système éducatif dans une période de moyen terme dans le cadre de la vision 2035 du pays. Il s'agira à la fois de viser i) à corriger tant que possible les dysfonctionnements systémiques et spécifiques identifiés et ii) à prendre en compte les objectifs sociaux actuels du pays pour son avenir. Par ailleurs, cette politique devra aussi être financièrement soutenable, ce qui impliquera des choix forcément difficiles.

7.1. Une lecture synthétique des principaux résultats du diagnostic du système

La perspective analytique a, par nature, été amenée à cibler des questions particulières et des aspects spécifiques du fonctionnement du système. La perspective de synthèse passe de l'examen des détails et d'une certaine déconstruction de la réalité, à la reconstruction dans laquelle on la vision globale et structurelle va primer. La ligne de lecture que nous suivrons pour cela articule dans une *fresque* globale du système i) les scolarisations, ii) la qualité des services et iii) le marché du travail, avec iv) l'équité et v) la dynamique temporelle, dans une moindre mesure l'efficacité, comme fils rouges.

1.1. Le premier élément macro considéré est la dynamique temporelle respective de la production d'éducation et du marché du travail. Au cours des vingt dernières années, le système éducatif s'est significativement développé en améliorant sa couverture et les flux en son sein ; ceci est évidemment positif. Mais dans un marché du travail très étroit eu égard à la quasi absence d'un secteur agricole et manufacturier dans le pays, la production scolaire a augmenté plus vite que le nombre des emplois. Une conséquence a été le maintien d'un taux de chômage très élevé, et ce d'autant que le virage vers la formation professionnelle n'a pas été bien réussi, les formations générales étant restées très majoritaires. Une seconde conséquence a été que cela a exacerbé la concurrence pour l'emploi qui se situe à des niveaux de plus en plus élevés de diplôme. Dans ce contexte, les diplômés du supérieur ont tiré leur épingle du jeu (ce n'est pas un problème en soi), si ce n'est que, si leur insertion est globalement assez bonne, i) la moitié des emplois trouvés sont plutôt subalternes, et ii) cela a poussé au chômage nombre de formés à des niveaux inférieurs (qui antérieurement trouvaient davantage d'emplois).

1.2. Ces mouvements sont beaucoup d'inconvénients au plan de l'équité. En effet, on compte que plus de 75 % des étudiants du supérieur sont originaires des deux quintiles de niveau de vie les plus élevés (45 % pour le quintile le plus élevé), alors que ce n'est le cas que pour moins de 2 % de ceux du quintile socialement le plus défavorisé. Des chiffres presque comparables sont enregistrés pour le secondaire général. En fait, la très grande majorité des jeunes du quintile 1 et la majorité des jeunes du quintile 2 n'ont pas accès à ces niveaux d'études. Le fait que beaucoup aient fait une scolarité primaire complète et qu'ils échouent au cycle moyen, parce qu'ils abandonnent en cours de cycle (c'est beaucoup le cas des jeunes les plus pauvres) ou qu'ils n'obtiennent pas le BEF, n'aura que très peu de valeur pour obtenir une activité rémunérée, encore moins un emploi protégé et bien rémunéré dans le secteur moderne.

1.3. Le fait que les populations socialement défavorisées ne soient pas suffisamment mises en situation d'avoir accès aux cycles d'études qui comptent a en premier lieu des conséquences négatives en termes d'équité en général ex-post, et notamment au plan de la répartition des financements publics pour le secteur éducatif selon le niveau de vie des familles. On compte en effet qu'un individu appartenant au quintile de niveau de vie le plus élevé obtient, de par sa scolarisation plus longue et ses études plus coûteuses, 2,5 fois plus de ressources publiques que son homologue du quintile le plus pauvre.

Mais ces scolarisations plus courtes des jeunes de milieu défavorisés tiennent d'abord au fait i) que la qualité de l'éducation est globalement faible au niveau primaire et moyen (assez nettement inférieure à celle observée dans des pays de niveau de développement comparable à Djibouti) et qu'en outre, ii) les populations socialement défavorisées pâtissent plus que les autres de telles circonstances. Par ailleurs, les analyses pointent sans ambiguïté que si les apprentissages au primaire sont faibles et marqués par de fortes disparités, cela a aussi des répercussions négatives majeures sur le fonctionnement du cycle moyen, caractérisés i) par des abandons trop fréquents et socialement très typés, et ii) des chances relativement faibles de réussite au Brevet de l'Enseignement Fondamental.

1.4. Les raisons pour lesquelles le niveau des apprentissages des élèves est insuffisant au niveau primaire sont forcément multiples. On pourrait certes mentionner un sous-financement public relatif assez net de la partie basse du système éducatif. On constate en effet i) que le préscolaire a été, jusqu'à une date très récente, le parent (très) pauvre de l'attention de l'État¹⁰⁷ et ii) que la part des ressources publiques du secteur pour le primaire (30 %) est nettement inférieure à ce qui est observé en moyenne (37,6 %) dans les pays de même PIB/habitant que Djibouti (en contrôlant la durée du cycle). Les arbitrages budgétaires implicites à l'intérieur du secteur ont de fait été plutôt favorables à la partie haute du système (secondaire et supérieur).

1.5. Mais les analyses conduites amènent à retenir que la qualité insuffisante des apprentissages ne tient sans doute pas en premier lieu à l'insuffisance des ressources, mais à des lacunes notables dans la façon elles sont utilisées dans les établissements au niveau local. Il ressort en effet que des établissements comparables du point de vue des caractéristiques sociales de leur public d'élèves, des ressources dont ils disposent et des dispositions pour les mettre œuvre, peuvent avoir des niveaux d'apprentissage effectifs très différents de leurs élèves.

Ce constat identifie qu'un certain nombre d'établissements performant beaucoup moins que ce qu'il est techniquement possible d'attendre. Ceci manifeste que les comportements/pratiques des acteurs (enseignants, chefs d'établissement) au niveau local (dont on sait l'importance pour transformer un contexte d'apprentissage en acquis effectifs chez les élèves), i) diffèrent de façon sensible d'une école à l'autre, ii) sont insuffisants dans certaines d'entre elles et iii) sont

¹⁰⁷ Avec un faible nombre des élèves concernés dans le public, un contrôle faible des pratiques locales sous le nom générique de préscolaire, et une seule année de préscolarisation alors que les études empiriques indiquent assez clairement que deux années sont très préférables.

insuffisamment régulés. La mesure des résultats et le pilotage pédagogique des établissements scolaires sont pratiquement inexistantes, le système étant pour une part importante organisé sur la base de dispositions administratives formelles.

Outre ces divers points structurels, des résultats plus particuliers méritent d'être retenus.

1.6. Les deux premiers concernent le financement public des services éducatifs dans le pays, avec deux aspects complémentaires. L'un est que l'éducation a fait, de façon traditionnelle à Djibouti, l'objet d'une assez forte priorité budgétaire, et les signes sont là que c'est aujourd'hui un peu moins le cas, notamment en relation avec les ressources mobilisées pour la politique économique de développement du pays et l'augmentation du service de la dette ; sans doute aussi du fait de la concurrence des autres besoins collectifs de l'État. L'autre est qu'il y a eu des gains de productivité dans l'organisation scolaire dont le principal est (et sans doute le plus méconnu en tant que tel) la baisse progressive du niveau de rémunération des enseignants qui a *de facto* agi comme une contribution au financement du secteur lors des dix dernières années. Les analyses ont montré i) que la rémunération des enseignants était généreuse il y a 15 ans, ii) qu'elle a subi une baisse tendancielle depuis, mais iii) que le niveau de rémunération des enseignants n'est plus aujourd'hui au-dessus des standards internationaux pour un pays au niveau de PIB/habitant de Djibouti, eu égard au coût de la vie dans le pays. Cela suggère que cette source de financement est dans une large mesure tarie pour les années à venir.

1.7. L'aspect suivant concerne la formation professionnelle. Elle faisait explicitement l'objet d'une priorité du Plan décennal de 2010 ; force est de constater que la réalité a été plus dure qu'anticipée (tant au plan des effectifs concernés que de l'insertion des sortants). Il y a à cet égard un échec relatif des raisons liées à la faible expérience du pays pour ces activités et la très faible disponibilité initiale de compétences, tant pour construire l'architecture du sous-système que pour organiser et faire fonctionner les activités de formation professionnelle elles-mêmes. La situation s'est certes progressivement améliorée, mais l'évaluation a été faite que la structure traditionnelle de gouvernance administrative, déjà peu propice à l'efficacité fonctionnelle des services éducatifs classiques (comme noté plus haut) constitue un frein significatif dans la formation professionnelle (au plan du recrutement des personnels, du travail avec les secteurs productifs et le souci de l'insertion, de la réactivité nécessaire aux changements sur le marché de l'emploi, etc.). Des ajustements significatifs au plan de la gouvernance sont clairement nécessaires si on veut donner une place plus forte à ce sous-secteur dans les années à venir.

1.8. Enfin, les points suivants concernent des modes particuliers d'organisation des services éducatifs en relation avec leur qualité pour les élèves. De nombreux points sur ce thème sont examinés dans le rapport. Nous citons trois d'entre eux qui ont une signification plus spéciale.

* Le premier point est lié à la distribution spatiale des populations sur le territoire. La forte variabilité de leur densité selon les lieux a des conséquences tant i) sur la variabilité de la taille des établissements (le système éducatif est constitué à la fois d'établissements de grande/très grande taille et d'établissements de petite/très petite taille aux différents niveaux d'études) que ii) sur le recours à des options différenciées pour le groupement des élèves.

- Concernant la taille des établissements, un résultat assez robuste est que le fonctionnement des (très) grands établissements tend à être difficile (à gérer) avec des effets négatifs pour les élèves ; à l'opposé, les établissements de très petite taille ne constituent pas non plus un contexte très positif pour les apprentissages.
- La raison pourrait a priori tenir aux modes de groupement des élèves qui y sont mis en place. Quatre modalités, utilisées selon l'intensité des nombres à scolariser localement, sont recensées : i) le simple flux, ii) le double flux, le temps-plein qui se décline selon que la classe est en cours iii) simple ou iv) multiples. L'idée dans le pays est que les cours multiples ne seraient pas favorables, de même que la formule en double flux (qu'il est envisagé de

supprimer). Les résultats montrent que les modalités de groupements des élèves ne font en fait, en eux-mêmes, pas de différence significative sur les acquis des élèves. Ce résultat incite à regarder les aspects de gestion interne dans les petits/grands établissements pour comprendre/agir sur leurs difficultés.

* Le second point concerne l'encadrement quantitatif des élèves, sur ou pour lequel la situation initiale du primaire et du moyen est très différente.

- Pour le primaire, la valeur nationale du REM (30) est proche de la balise comparative pour des pays de même PIB/habitant que Djibouti, mais la dispersion est forte (10-50). On a généralement l'idée qu'une valeur faible du REM serait favorable aux apprentissages ; les analyses empiriques montrent en fait qu'une valeur du REM inférieure à 25 n'est pas favorable. En revanche, aucun effet négatif n'est constaté pour des REM entre 40 et 50. Les élèves des petites écoles primaires (rurales) cumulent l'effet négatif d'être dans une école à effectif réduit et d'avoir un REM inférieur à 25 (ces écoles ont besoin d'appui). Les grandes écoles (urbaines) ne sont pas, pour leur part, pénalisées d'avoir un REM souvent compris entre 40 et 50, mais souffrent tout de même du fait d'avoir de très nombreuses classes et se révèlent être à ce titre plus difficiles à gérer.
- Au cycle moyen, la valeur nationale moyenne du REM (32) est beaucoup plus élevée que la référence comparative (21) pour des pays de même PIB/habitant que Djibouti ; en outre, la dispersion est forte avec des valeurs comprises entre (15 et 50). Mais cette fois la relation entre apprentissage est statistiquement significative, négative et d'une intensité assez forte, avec des niveaux d'apprentissages qui sont, toutes choses égales par ailleurs, d'autant moins bons que la valeur du REM est plus élevée. Le diagnostic est clair : il importe d'une part de réduire la valeur du REM et d'autre part, de limiter autant que possible les situations où le REM est supérieur à 25 ou en tout cas à 30.

* Le troisième point concerne le niveau de certification des enseignants. Une propension à laquelle peu de pays résistent (Djibouti pas une exception) consiste à penser qu'il est pertinent de le fixer à un niveau élevé. Dans le cas de Djibouti, le souhait est que tous les enseignants, de la maternelle au secondaire, soient au moins titulaires d'une licence. Cela impliquera bien sûr des dépenses notables, mais les analyses ne montrent pas vraiment de bénéfice pour les élèves. C'est le cas d'abord au cycle moyen où on trouve que les professeurs (Bac+3) ne sont pas plus performants que les professeurs-adjoints (Bac+2). On a alors l'intuition que si la licence n'est pas nécessaire au moyen, il est vraisemblable qu'elle ne le soit pas non plus au primaire ; c'est effectivement ce qui est observé, même si l'échantillon pour le dire est moins fourni qu'au moyen (il y a aujourd'hui encore peu de titulaires de licence au primaire). Ces résultats pour le primaire et le moyen sont en fait assez standards dans les analyses empiriques faites dans d'autres pays. Enfin, pour le préscolaire, de nombreux travaux empiriques montrent que même la détention d'un baccalauréat n'est pas obligatoire pour assurer la qualité des services offerts. Au total, l'idée que tous les enseignants aient la licence, de la maternelle au moyen, i) est de façon certaine coûteuse, ii) n'est pas coût-efficace et iii) ne constitue pas une solution pour améliorer le niveau des apprentissages qui, par ailleurs, en a bien besoin.

7.2. Lignes de réflexion pour la politique éducative des années à venir

De façon liminaire, il paraît clair que la politique éducative pour les années à venir, si elle doit forcément s'inscrire sur les bases des dispositions/modes d'organisation actuelles, ne devra pas être totalement dans la continuité. Le diagnostic qui a été fait et les perspectives économiques nouvelles imposent sans doute que le système éducatif évolue de façon assez forte. Un premier aspect à mentionner est que le contexte démographique et sans doute aussi économique (même

si les finances publiques pourraient se révéler plus difficiles) ne devrait pas être défavorable dans les années à venir, ce qui constitue à l'évidence des points positifs.

2.1. Outre des points sur lesquels des réflexions particulières devraient être conduites, un premier domaine dans lequel des évolutions pourraient être justifiées concerne les questions de culture institutionnelle et de gouvernance. Trois aspects complémentaires peuvent être alors mentionnés. i) Le premier concerne l'intérêt insuffisant du système pour se connaître. ii) Le deuxième est que même si l'intérêt existait, des progrès devraient être faits pour renforcer les capacités humaines de les produire et de les exploiter. iii) Le troisième est que même si la connaissance du fonctionnement était effectivement produite de façon régulière, il conviendrait que le système dispose, en son sein et dans son fonctionnement ordinaire, des mécanismes structurels qui permettraient de les utiliser au mieux.

- Pour ce qui est des informations, le contenu même de ce rapport illustre qu'il existe d'assez nombreuses données statistiques mais qu'elles ne sont pas exploitées pour assurer l'évaluation, le suivi et le pilotage du système et de ses disparités, notamment entre établissements. Cela concerne d'abord les informations disponibles au sein du système éducatif, mais aussi à l'INSD dont les enquêtes de ménages. Un certain nombre d'informations, notamment en matière d'insertion professionnelle des sortants, peuvent aussi être produites de manière relativement facile mais ne le sont pas.
- Parmi ces informations, celles concernant les résultats des processus d'éducation et de formation viennent en première ligne, car l'objectif au plan de la gouvernance sera, d'une certaine façon, et selon l'expression connue, de *passer d'une approche administrative et centralisée fondée sur les moyens à une approche plus localisée fondée sur les résultats obtenus*. Ces résultats concernent les flux, les disparités et les apprentissages, du préscolaire au secondaire général, auxquels s'ajoutent les résultats en matière d'insertion professionnelle pour les niveaux terminaux, ETEP et enseignement supérieur.
- Pour ce qui est des mécanismes internes de fonctionnement du système, des évolutions significatives sont sans doute aussi nécessaires pour exploiter au mieux les informations pertinentes produites et réussir le changement de paradigme identifié. Il serait pertinent que des réflexions dans ce sens aient lieu dans le cadre de la préparation du futur programme décennal, en faisant en sorte que tous les acteurs soient progressivement concernés par le changement culturel dans le système. L'idée est d'introduire une «boucle cybernétique intégrée de rétroaction» calée sur les résultats obtenus, qui sache produire de façon régulière les ajustements nécessaires dans le fonctionnement du système. Cela impliquera sans doute des redéfinitions du contenu des emplois et de la structure de responsabilité au sein des différents rouages du système, dans la chaîne qui remonte de la classe et de l'établissement, aux organes de direction des ministères concernés en passant par les niveaux intermédiaires et les corps d'inspection.

Enfin, si ces principes «gouvernance fonctionnelle» valent bien génériquement pour le système d'éducation/formation dans son ensemble, les modalités de leur mise en application vont à l'évidence se décliner de façon différenciée, selon qu'il s'agit de sa partie basse ou bien de sa partie haute au sein de la stratégie globale de formation du Capital Humain dans le pays. Les logiques à l'œuvre et les modalités de gouvernance i) dans la partie basse du système (du préscolaire à la fin du moyen) et ii) dans sa partie haute (ETEP et enseignement supérieur, ainsi que secondaire général qui en est la porte d'entrée) étant bien différentes, cela pourrait stimuler une réflexion sur le périmètre respectif des deux départements ministériels.

Outre ces réflexions d'ordre structurel, un certain nombre de points plus spécifiques méritent, de façon complémentaire, d'être signalés.

2.2. Le cas de l'enseignement préscolaire. Au sein du système, c'est le segment le plus en retard au plan quantitatif. Des progrès récents ont certes été faits, mais ils sont limités et fragiles. En outre, ces progrès de couverture ont surtout ciblé une organisation des études sur une seule année, alors que les travaux empiriques convergent pour souligner que si le préscolaire est génériquement très important pour le développement individuel des enfants et leur préparation pour de meilleurs apprentissages au primaire (la question des contenus du préscolaire doit également être traitée), deux années s'avèrent très préférables à une seule. Mais la formule d'une année gérée par le MENFOP ne paraît pas vraiment viable, l'expérience des quelques pays ayant misé sur quelque chose de ce genre étant tout sauf concluante. En toute hypothèse, il sera important de revisiter positivement les options pour ce segment du système, en conjuguant les perspectives vers la couverture universelle et la production de services pertinents pour l'amélioration des apprentissages au cycle primaire.

2.3. Dans le primaire, c'est là que s'établit le socle des apprentissages fondamentaux individuels. Deux aspects sont identifiés comme nécessitant que des progrès significatifs soient réalisés.

- Le premier concerne l'accès à l'école : un peu plus de 10 % des enfants djiboutiens en sont privés, sachant que cela concerne surtout des populations pauvres (rurales, nomades ou urbaines). Des progrès très récents ont été réalisés en éliminant les handicaps pratiques à l'inscription scolaire ; il conviendra de vérifier si ces progrès sont pérennes et de prendre des dispositions complémentaires si cela s'avérait nécessaire. De façon incidente, on notera que les manuels scolaires sont gratuits pour les ruraux, une disposition favorable mais qui ne concerne pas les urbains pauvres, alors qu'il serait pertinent que ce le soit.
- Le second aspect concerne la qualité des apprentissages des élèves. Le diagnostic est clair et a été rappelé au point 1.3, supra : i) elle se situe à un niveau notablement inférieur à celui constaté en moyenne dans des pays de même PIB/habitant que Djibouti et ii) cela a des impacts négatifs sur la scolarité au cycle moyen (sur les abandons, redoublements et apprentissages). Même si des ressources additionnelles seraient les bienvenues, il est considéré que la stratégie principale, outre des actions spécifiques sur l'organisation des services, est dans l'amélioration du pilotage pédagogique des écoles ; et cela doit sans doute faire l'objet de réflexions, de décisions et d'actions claires en la matière. En outre, des actions au plan des contenus de programme pourraient être considérées pour se concentrer un peu plus sur les matières fondamentales (mathématiques et langues arabe et française). Cela pourra inclure des actions sur les volumes horaires, notamment dans la dernière année du cycle, comme sur les approches pédagogiques et didactiques pour les enseigner. Enfin, on veillera que des approches remédiatrices appropriées soient mises en place en cours de cycle (notamment sur la base d'évaluations intermédiaires), pour éviter qu'on ne puisse *in fine* que constater qu'un nombre trop grand d'élèves a trop de lacunes en fin de cycle.

2.4. Dans l'examen global du système, le cycle moyen apparaît assez clairement comme un *maillon faible* (fréquence assez forte d'abandons en cours de cycle et taux de réussite assez modeste au BEF). On veillera à recruter de nouveaux personnels de sorte à réduire la valeur moyenne du rapport élèves-enseignants et éviter des valeurs supérieures à 30 dans tous les établissements. Mais si cela est important, ce n'est pas cela qui permettra de régler les difficultés rencontrées dans ce cycle d'études. La source de ces difficultés est que dans la situation actuelle (et probablement pour un certain nombre d'années, car s'il sera sans doute possible d'améliorer le primaire de façon significative, cela prendra forcément du temps), le cycle moyen reçoit une proportion trop grande (entre 20 et 30 %) d'élèves qui n'ont pas acquis les connaissances scolaires attendues en fin de primaire, et pas les connaissances suffisantes pour réussir au cycle moyen, compte tenu du programme qui y est enseigné.

Dans ce contexte, la perspective ne peut pas être de réduire les ambitions du cycle moyen pour éviter ses difficultés symptomatiques ; elle ne peut être que de s'organiser pour que le cycle moyen prenne les dispositions de remédiation appropriées, pour que la très grande majorité des élèves qui accèdent au moyen, et ce quel que soit leur niveau, puissent arriver au BEF (avec ses ambitions intactes), quatre années plus tard avec de grandes chances d'y réussir. Pour cela, plusieurs stratégies concrètes peuvent être imaginées. Ce n'est sans doute pas dans la nature de ce rapport de faire des recommandations trop précises, mais on peut à priori imaginer soit des actions de nature générale pour tous les élèves ou des actions de nature ciblée sur ceux des élèves qui accèdent au collège avec des lacunes constatées aux OTI. On peut aussi imaginer d'intensifier significativement le nombre des heures allouées aux matières fondamentales lors des deux premières années du cycle moyen, de faire des séances de remédiation par petits groupes dans ces matières pour les élèves qui en ont besoin, etc.

2.5. L'enseignement secondaire se trouve dans une situation un peu particulière, du moins pour ce qui est de l'enseignement général. En effet, il se situe en position intermédiaire entre la partie basse du système, universelle, et l'enseignement supérieur orienté vers l'excellence académique et la satisfaction des demandes sur le marché de l'emploi. Les effectifs orientés vers l'enseignement secondaire général et le fonctionnement de celui-ci doivent être déterminés de sorte à satisfaire les besoins quantitatifs et qualitatifs (filières et contenus des formations) de l'enseignement supérieur ; l'idée qu'un même département ministériel couvre ces deux niveaux d'études a sans doute des arguments à défendre.

2.6. L'ETFP est un sous-secteur potentiellement très important pour la mise en œuvre de la stratégie croissance-emploi 2035 du Gouvernement. Mais ce qui compte, ce n'est pas de *cocher la case* ETFP dans le futur programme décennal, mais de faire en sorte i) que les compétences appropriées soient effectivement produites, en quantité et en qualité, et ii) que celles-ci rencontrent efficacement les demandes de la sphère productive sur le marché du travail. Une première nécessité est que les dispositifs d'orientation soient ajustés pour éviter que l'accès à l'ETFP (qui doit regrouper l'ensemble des formations de ce type, indépendamment de leur attache actuelle à tel ou tel type d'établissement) ne conduise à la sélection par défaut des élèves scolairement faibles et socialement défavorisés. Ce syndrome existe dans de nombreux pays, à Djibouti aussi ; il serait pertinent qu'il soit mieux contrôlé.

Par ailleurs, compte tenu des incertitudes et de la volatilité de celui-ci, il sera surtout pertinent que le programme décennal mette en place le cadre dans lequel les activités d'ETFP vont se développer. Cela concerne i) les modalités de fonctionnement des services avec le rôle des milieux professionnels, ii) la gouvernance (tant du sous-secteur dans son ensemble que des établissements de formation qui le composent), en mettant l'insertion dans l'emploi au centre des dispositions et iii) la flexibilité du dispositif d'ensemble pour ses ajustements réguliers en fonction des résultats obtenus au cours du temps. Enfin, les réflexions de nature plus pratiques porteront sur une architecture du sous-secteur, qui vise à la fois les métiers traditionnels du secteur informel de l'économie nationale et les demandes de la *nouvelle économie* du pays selon les perspectives de développement identifiées par le Gouvernement.

2.7. Pour l'enseignement supérieur, ses perspectives, simples à énoncer, pas forcément faciles à réaliser, sont de tenir à la fois des objectifs, non contradictoires mais distincts, d'une part, d'excellence académique et, d'autre part de réponses, en quantité et en qualité, aux demandes du marché du travail dans sa dynamique temporelle. Pour ce qui est de l'excellence académique, cela passe à la fois par un renforcement qualitatif des cycles de licence et par des ouvertures progressives et ciblées (effectifs contrôlés) de programmes de master et de doctorat. Concernant la réponse aux demandes du marché du travail, l'essentiel des points, développés au paragraphe précédent pour l'ETFP, s'appliquent. C'est aussi une raison pour laquelle l'idée qu'un même département ministériel coiffe l'ETFP et le supérieur a des arguments à faire valoir.

2.8. Il n'est sans doute nécessaire de souligner, enfin, que si l'avenir se construira pour partie avec la jeunesse nouvelle, il se construira aussi pour partie avec la population adulte actuelle. Or on compte un nombre notable de jeunes adultes analphabètes et qui vont le rester toute leur vie, en l'absence de dispositions pratiques fortes pour qu'ils acquièrent les compétences de base indispensables pour leur meilleure inclusion dans la société. Il s'agit d'une mesure qui conjugue potentiellement efficacité sociale et équité. La réalisation de l'ODD 4 sur cet aspect particulier impliquerait que des dispositions ambitieuses soient prises (identification des pratiques coût-efficace, mise en place d'un dispositif sur l'ensemble du territoire et mobilisation des ressources appropriées) pour que les résultats soient tels que la majorité des jeunes adultes qui seraient resté analphabètes avec les dispositions actuelles ne le soient pas à l'horizon de l'année 2030.

