

Programme de transfert monétaire : entre autonomisation des femmes, qualité de l'éducation et réduction du travail des enfants vivant dans les communautés cacaoyères en Côte d'Ivoire

Cash Transfer Program: Between Empowering Women, Quality of Education and Reducing Child Labor in Cocoa-growing Communities in Côte d'Ivoire

Fabrice TANO, (Maître-Assistant),
Laboratoire Gouvernance, Conflits et Politiques Publiques (LaGC2P)
UFR Sciences Sociales
Université Peleforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

Adresse de correspondance :	Unité de Formation et de Recherche des Sciences Sociales de l'Université Peleforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire BP 1328 Korhogo-Côte d'Ivoire ; Tél : +225 07 47 61 21 91
Déclaration de divulgation :	Les auteurs n'ont pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude. Ils assument l'entière responsabilité de tout éventuel plagiat, de l'usage de l'intelligence artificielle dans la rédaction, ainsi que des résultats présentés dans cet article.
Conflit d'intérêts :	Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêts.
Citer cet article	TANO, F. (2026). Programme de transfert monétaire : entre autonomisation des femmes, qualité de l'éducation et réduction du travail des enfants vivant dans les communautés cacaoyères en Côte d'Ivoire. <i>International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics</i> , 7(10), 54–81. https://doi.org/10.5281/zenodo.21895367
Licence	Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND

Received: 26/06/2026

Accepted: 16/08/2026

International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics - IJAFAME

ISSN: 2658-8455

Volume 7, Issue 10 (2026)

Programme de transfert monétaire : entre autonomisation des femmes, qualité de l'éducation et réduction du travail des enfants vivant dans les communautés cacaoyères en Côte d'Ivoire

Résumé :

Alors que la littérature établit rarement de lien direct entre transferts monétaires et amélioration des compétences fondamentales des enfants, cette étude mixte examine l'impact combiné d'une intervention économique (transfert monétaire via des Associations Villageoises d'Épargne et de Crédit, AVEC) et éducationnelle (TaRL/PEC) sur l'autonomisation des femmes, les apprentissages des enfants et le travail des enfants, dans deux régions cacaoyères de Côte d'Ivoire (Bouaflé et Daloa). Reposant sur un essai contrôlé randomisé à quatre groupes (bénéficiaires et non-bénéficiaires de chaque intervention), elle mobilise 2 451 élèves de CE1-CE2 au départ et 3 808 à l'évaluation finale (incluant le CM1), analysés par ANOVA, test T indépendant et d de Cohen, et complétés par des entretiens auprès de 30 femmes et 27 enseignants. Les résultats attestent un impact marqué sur l'autonomisation économique et sociale des femmes. Sur les apprentissages, les effets sont modestes et différenciés : en lecture, ils demeurent faibles et circonscrits au CE1 ($d = 0,22$; $p < 0,01$), sans se généraliser ; en calcul, ils sont significatifs à tous les niveaux, mais d'ampleur limitée ($d = 0,20$ à $0,39$; $p < 0,001$). Cette efficacité tient largement aux conditions de mise en œuvre, la connaissance du dispositif par les enseignants s'érodant de 78 % à 67 % au fil de l'année. Enfin, le transfert n'agit pas directement sur le travail des enfants, mais le modère indirectement par la médiation conjointe des AVEC et de l'école. L'étude documente ainsi les voies indirectes, socialement médiatisées, par lesquelles opèrent ces dispositifs.

Mots clés : Pauvreté, Transfert monétaire, Autonomisation des femmes, Éducation, Côte d'Ivoire

JEL Classification : M12

Type du papier : Recherche empirique

Abstract:

While the literature seldom establishes a direct link between cash transfers and improvements in children's foundational skills, this mixed-methods study examines the combined impact of an economic intervention (cash transfers through Village Savings and Loan Associations, VSLAs) and an educational one (Teaching at the Right Level, TaRL/PEC) on women's empowerment, children's learning, and child labour, in two cocoa-growing regions of Côte d'Ivoire (Bouaflé and Daloa). Drawing on a randomised controlled trial with four groups (beneficiaries and non-beneficiaries of each intervention), it involves 2,451 pupils in grades CE1–CE2 at baseline and 3,808 at endline (including CM1), analyzed through ANOVA, independent-samples t-tests and Cohen's d , and complemented by interviews with 30 women and 27 teachers. The findings show a marked impact on women's economic and social empowerment. For learning outcomes, the effects are modest and differentiated: in reading, they remain weak and confined to CE1 ($d = 0.22$; $p < 0.01$), without generalizing; in numeracy, they are significant across all grades but limited in magnitude ($d = 0.20$ to 0.39 ; $p < 0.001$). This effectiveness depends largely on implementation conditions, teachers' knowledge of the program eroding from 78% to 67% over the school year. Finally, the transfer does not act directly on child labour, but moderates it indirectly through the joint mediation of the VSLAs and the school. The study thus documents the indirect, socially mediated pathways through which such interventions operate.

Keywords: Poverty, Cash transfer, Women's empowerment, Education, Côte d'Ivoire

Classification JEL: M12

Paper type: Empirical research

1. Introduction

La question de la réduction de la pauvreté dans le monde majoritaire devient de plus en plus complexe, aussi bien pour les décideurs et les partenaires au développement que pour les chercheurs (World Bank, 2019). La persistance de la pauvreté en dépit des politiques successives de développement a en effet conduit, au cours des deux dernières décennies, à un renouvellement profond des instruments d'intervention publique. En effet, aux approches centrées sur l'offre de services et les infrastructures se sont progressivement adjointes des politiques ciblant directement le revenu des ménages, portées par la montée en puissance de la protection sociale non contributive. Ce déplacement traduit un changement de paradigme plutôt que d'agir sur l'environnement économique dans l'espoir que les bénéfices de la croissance atteignent les plus démunis, il s'agit désormais de transférer directement des ressources à ceux qui en sont privés. C'est dans ce mouvement que s'inscrit l'une des pistes les plus explorées actuellement, à savoir l'utilisation directe des transferts monétaires en faveur des ménages les plus vulnérables.

De nombreux chercheurs estiment que ces mécanismes de solidarité institutionnelle exercent un impact considérable sur la réduction de la pauvreté (Freeland & Cherrier, 2012). Les transferts monétaires permettent en effet aux familles de disposer de sommes régulières pour atténuer les difficultés économiques et absorber les chocs sociaux (CaLP, 2011 ; Dosso, Coulibaly, & Assue, 2023). Au-delà de ce rôle d'amortisseur, ils desserrent la contrainte de liquidité qui enferme les familles pauvres dans des arbitrages de court terme, souvent défavorables à l'investissement dans le capital humain. En rendant l'avenir moins incertain, ils autorisent des décisions que la précarité rendait jusque-là impossibles, comme le maintien d'un enfant à l'école plutôt que sa mise au travail. Il est ainsi de plus en plus évident que ces programmes, relativement faciles à mettre en œuvre sur le plan administratif, conduisent les familles à mobiliser ces ressources pour améliorer la nutrition et le bien-être du ménage (Haushofer & Shapiro, 2016 ; McIntosh & Zeitlin, 2018). Souvent conditionnels, ces transferts ont été conçus pour agir simultanément sur plusieurs dimensions de la privation, notamment la pauvreté monétaire, le travail des enfants et le décrochage scolaire.

Leur diffusion s'est considérablement accélérée au cours de la dernière décennie. Ainsi, la protection sociale couvre désormais environ 52,4 % de la population mondiale, contre moins de la moitié dix ans plus tôt sans que cet essor comble les besoins.

L'attrait de ces dispositifs tient aussi à la robustesse croissante de leurs évaluations à travers le recours généralisé aux méthodes expérimentales qui ont objectivé leurs effets sur la consommation, la scolarisation et la santé, leur conférant une légitimité que peu d'autres instruments de lutte contre la pauvreté peuvent revendiquer. Souvent conditionnels, ces transferts ont été conçus pour agir simultanément sur plusieurs dimensions de la privation, notamment la pauvreté monétaire, le travail des enfants ou le décrochage scolaire. En subordonnant le versement à des comportements jugés désirables (fréquentation scolaire, suivi médical), la conditionnalité traduisant une ambition qui dépasse le simple soutien au revenu afin d'infléchir durablement les trajectoires des ménages et rompre la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. L'effet sur le travail des enfants ne procède pas directement du transfert monétaire, mais transite par le renforcement de la scolarisation, de sorte que la combinaison des deux volets en modère les manifestations plus efficacement que chaque volet isolé. C'est à l'aune de cette double promesse à savoir soulagement immédiat et transformation structurelle qu'il convient d'interroger la portée réelle de ces dispositifs dans le contexte ivoirien, où la question de la pauvreté des ménages et celle de la scolarisation des enfants demeurent étroitement nouées.

En Côte d'Ivoire, cette dynamique se heurte à un double enjeu qui la rend particulièrement aiguë. Dans les régions cacaoyères, la pauvreté rurale se conjugue à une forte prévalence du travail des enfants et à une crise persistante des apprentissages, de nombreux enfants n'acquérant pas les compétences fondamentales en lecture et en calcul en dépit de la fréquentation scolaire. Ces trois phénomènes à savoir la pauvreté des ménages, la faiblesse des apprentissages et le travail des enfants sont étroitement noués, chacun renforçant les autres. C'est à leur articulation que s'adresse le programme pour soutenir les Enfants à la Maison et à l'École (SEMÉ), qui combine une intervention économique, sous la forme de transferts monétaires canalisés par des AVEC, et une intervention éducative fondée sur le Programme d'Enseignement Ciblé (PEC). L'analyse de ce dispositif s'appuie sur une théorie du changement (Anderson, 2015), selon laquelle une intervention ne produit ses effets qu'à travers une chaîne de résultats intermédiaires reliant les ressources mobilisées aux transformations attendues. Dans le cas du programme SEMÉ, cette chaîne relie le transfert monétaire à l'autonomisation des femmes, puis à la scolarisation des enfants, et enfin à la modération du travail des enfants, chaque maillon conditionnant le suivant. Ce cadre conduit à anticiper que les effets observés seront moins le produit mécanique du transfert que celui des dynamiques sociales et scolaires qu'il enclenche.

La contribution de cette étude est double. Sur le plan empirique, elle documente, à partir d'un essai contrôlé randomisé rarement mis en œuvre dans le contexte ouest-africain, l'effet conjoint de deux interventions habituellement évaluées séparément. Sur le plan théorique, elle éclaire un angle mort de la littérature. En effet, alors que celle-ci peine à établir un lien direct entre transferts monétaires et amélioration des compétences fondamentales, la présente recherche met au jour les voies indirectes (socialement médiatisées par les associations villageoises et l'institution scolaire) par lesquelles ces dispositifs produisent réellement leurs effets. Ce déplacement du regard, de la ressource distribuée vers l'infrastructure sociale qu'elle mobilise, constitue l'apport principal de ce travail. Pour éprouver ces hypothèses, l'article s'organise comme suit. La deuxième section recense les travaux consacrés aux effets des transferts monétaires sur la pauvreté, la scolarisation et le travail des enfants, et présente le modèle innovant de l'approche SEMÉ. La troisième expose la méthodologie mixte adoptée. La quatrième présente et discute les résultats, avant que la conclusion n'en dégage les principaux enseignements.

2. Revue de la littérature

La littérature consacrée aux transferts monétaires s'est considérablement enrichie au cours des deux dernières décennies, à mesure que ces dispositifs se diffusaient de l'Amérique latine vers l'Afrique subsaharienne. Elle documente aujourd'hui un large éventail d'effets, du recul de la pauvreté monétaire à l'amélioration du capital humain, tout en soulignant la variabilité de ces résultats selon les contextes et les modalités de mise en œuvre. La présente revue s'organise de manière thématique. Elle examine successivement les effets des transferts monétaires sur la réduction de la pauvreté (2.1), sur la scolarisation et les compétences de base des enfants (2.2), sur le travail des enfants (2.3), ainsi que sur l'autonomisation des femmes et la dynamique communautaire (2.4), avant de présenter le programme SEMÉ et le cadre d'analyse qui sous-tend la présente étude (2.5).

2.1. Transfert monétaire et réduction de la pauvreté

En Amérique latine, dix-sept pays de la région Amérique latine-Caraïbes ont adopté des programmes de transferts monétaires conditionnels (World Bank, 2010). Soutenus en grande partie par la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), ces programmes

ont bénéficié chaque année, au cours de la dernière décennie, à quelque 21 millions de familles, soit près de 93 millions de personnes. Les plus vastes d'entre eux concernent le Brésil et le Mexique, où respectivement 12 millions et 5,2 millions de foyers en ont bénéficié. Le programme colombien Familias en Acción touche près de 20 % des foyers du pays, tandis que le programme jamaïcain d'avancement par la santé et l'éducation (PATH) atteint environ 12 % de la population. Ces initiatives ont connu un succès inégal dans la réduction de l'écart de pauvreté. Celui-ci a diminué de 12,8 % en Équateur (Cecchini et al., 2018), de 15,6 % au Brésil (Soares et al., 2010 ; Fiszbein & Schady, 2009 ; Paes-Sousa et al., 2011 ; Kervyn De Lettenhove, 2012) et de 20 % au Mexique (Stampini & Tornarolli, 2012). La consommation moyenne par habitant a parallèlement progressé de 7 % au Brésil, de 8 % au Mexique et de 10 % en Colombie (Banque mondiale, 2010). Au-delà du revenu, d'autres indicateurs se sont améliorés entre autres l'accès à l'éducation, la nutrition infantile (Ham, 2014 ; Hartarto & aliii, 2021), la réduction du travail des enfants (International Cocoa Initiative, 2020) et l'employabilité des femmes (Ambler & Brauw, 2017). Les apports nutritionnels et les taux de vaccination ont également progressé là où ils étaient faibles, comme au Nicaragua ou au Honduras où la fréquentation des centres de soins a par exemple augmenté de 38 % pour les enfants de moins de six ans en Jamaïque, et le suivi de la croissance des enfants de 0 à 2 ans de 23 % en Colombie.

Contrairement aux programmes latino-américains, les dispositifs mis en œuvre en Afrique subsaharienne, regroupés sous l'appellation de « filets de sécurité sociale », affichent une efficacité globalement moindre (Monchuk, 2014). Si plus de la moitié des pays africains ont initié une stratégie de réduction de la pauvreté fondée sur ce modèle (World Bank, 2014), les résultats obtenus dans la réduction de l'extrême pauvreté et dans la gestion des chocs sociaux demeurent plus limités, en raison notamment du changement climatique, des migrations et des crises politico-militaires (Coudouel et al., 2000). Cette divergence suggère que l'efficacité des transferts monétaires n'est pas intrinsèque au dispositif, mais étroitement dépendante des conditions institutionnelles et contextuelles de sa mise en œuvre. Cette dépendance au contexte n'efface pas la robustesse de certains effets sur le bien-être des ménages. Pour la Banque mondiale (2011, 2012a), les filets sociaux adoptés par la majorité des pays africains visent la productivité des ménages et la réduction des vulnérabilités, à travers l'amélioration du capital humain, la sécurité alimentaire, la santé maternelle et la nutrition infantile. Dans le même sens, une hausse sensible du revenu du ménage accroît les dépenses de consommation familiale (Tanoh & Danhi, 2024), les transferts renforçant le capital humain et le bien-être familial (Saavedra, 2016) tout en réduisant significativement le stress maternel (Wolf et al., 2024). La Commission européenne (2012) rappelle toutefois que les transferts ne sauraient à eux seuls réparer les carences nutritionnelles accumulées depuis la petite enfance, même si un revenu additionnel investi dans l'alimentation favorise une meilleure croissance des jeunes enfants (Bundy et al., 2009).

S'agissant de la Côte d'Ivoire, les premiers transferts monétaires y ont été introduits vers 2011 par des organisations humanitaires, à la suite de la crise post-électorale de 2010 qui marqua la fin d'une décennie de crise militaro-politique (ACTED, 2012). Prolongeant ces initiatives, le gouvernement ivoirien a mis en œuvre, en collaboration avec la Banque mondiale, un vaste Programme Filets Sociaux Productifs entre 2015 et 2022, inscrit dans la stratégie nationale de protection sociale du Plan national de développement (PND 2021-2025), en vue d'améliorer le niveau de vie des populations les plus pauvres (Côte d'Ivoire, 2022). Depuis 2017, ces programmes ont bénéficié à 457 000 ménages, pour un montant total de 120,5 milliards de FCFA, couvrant l'ensemble des 31 régions du pays, soit 3 671 villages et 108 communes et chefs-lieux de départements. Durant la pandémie de Covid-19, de nombreux ménages ont en outre bénéficié de transferts monétaires

inconditionnels (CARE, 2021), destinés à soutenir leurs moyens de subsistance, leur alimentation et leur santé.

2.2. Transfert monétaire, scolarisation et compétences de base

L'accès à l'éducation de base s'est élargi dans de nombreux pays en développement, sans que la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage suivent la même trajectoire. L'incapacité à offrir une éducation primaire de qualité crée des disparités importantes au détriment des groupes vulnérables, en particulier les filles et les enfants pauvres des zones rurales, qu'elle désavantage durablement sur les plans économique et social. Le contexte de pauvreté affecte par ailleurs le développement cognitif des enfants (Jasinska, 2018) et leur santé nutritionnelle (Berenger & Vérez, 2021), réduisant leurs compétences de base en lecture et en calcul et ralentissant les processus d'apprentissage. Plusieurs travaux attestent l'effet des transferts sur la scolarisation. Dans une étude randomisée menée en Équateur, Schady et Araujo (2008) montrent que le programme Bono de Desarrollo Humano (BDH) a accru l'inscription scolaire d'environ 10 points de pourcentage et réduit le travail des enfants d'environ 17 points. Au Maroc, les transferts « Tayssir » ont sensiblement accru la fréquentation scolaire (Benhassine et al., 2010) : après deux ans, le taux d'abandon dans les écoles bénéficiaires était inférieur de 7,6 points à celui des écoles témoins (10 %), soit une baisse de 76 %, la réinscription des élèves ayant abandonné ayant presque doublé et la proportion d'enfants jamais scolarisés ayant reculé de 31 %. Au Malawi, Hiwot et Cecchi (2024) mettent en évidence un impact indirect sur l'assiduité des adolescents, via l'accroissement du capital de confiance des bénéficiaires, tandis que Kumara et Pfau (2011) établissent un effet significatif des transferts ciblés sur la fréquentation scolaire dans le cas sri-lankais. Ces travaux convergent néanmoins vers une même limite. Ils documentent abondamment l'effet des transferts sur la fréquentation scolaire, notamment l'inscription, l'assiduité, le maintien, mais beaucoup plus rarement leur effet sur les apprentissages eux-mêmes. Benhassine et al. (2010) relèvent ainsi une amélioration des résultats à un test d'arithmétique de base, mais non statistiquement significative. Cette distinction entre fréquentation et acquisition effective de compétences constitue un angle mort de la littérature, que la présente étude se propose précisément d'explorer.

2.3. Transfert monétaire et travail des enfants

Pour de nombreux ménages pauvres, en particulier ruraux, le recours au travail des enfants dans l'agriculture, les activités domestiques ou les mines artisanales apparaît comme une réponse à l'insécurité économique (Wortsman et al., 2024), compromettant l'atteinte des objectifs de développement durable relatifs à l'éducation (ODD 4) et à l'élimination du travail des enfants (ODD 8.7). De nombreux programmes de transfert observent une diminution du taux de travail des enfants, ce qui en ferait une option de politique prometteuse (ICI, 2020). La relation demeure toutefois complexe. En effet, un tiers seulement des études analysées font état d'une diminution manifeste du travail des enfants (Wortsman et al., 2024). Le travail réduit en effet le temps disponible pour la scolarité et les devoirs, et accroît la probabilité de redoublement. Évaluant l'aide monétaire polyvalente auprès de ménages de réfugiés syriens au Liban, Salti et al. (2022) constatent, grâce à un plan d'échantillonnage suivant les effets sur plusieurs périodes, que les ménages bénéficiant d'une aide de long terme présentent des niveaux de travail des enfants plus faibles, avec une réduction significative de 4 points de pourcentage par rapport aux groupes de court terme et témoin, résultat qualitativement similaire pour les garçons et les filles, et qui souligne l'importance d'inscrire les transferts dans la durée. L'hétérogénéité de ces résultats s'éclaire à la lumière de deux cadres théoriques complémentaires. La théorie du capital humain (Becker, 1964) postule qu'en relâchant la contrainte budgétaire du ménage, le transfert accroît le

rendement perçu de la scolarisation et incite à substituer l'école au travail : l'enfant cesse de travailler parce que sa scolarité devient un investissement soutenable. La théorie des stratégies de subsistance des ménages (Basu & Van, 1998) introduit toutefois un contre-mécanisme, l'investissement dans une activité productive (élevage, parcelle agricole, petit commerce). Dans cette perspective, le transfert peut accroître la demande de main-d'œuvre familiale et, paradoxalement, maintenir voir intensifier le travail des enfants, un phénomène désigné sous le nom de paradoxe de la richesse (Bhalotra & Heady, 2003). Cette tension entre un effet-revenu, qui éloigne l'enfant du travail, et un effet-production, qui l'y retient, explique que l'impact net des transferts sur le travail des enfants demeure si variable d'un contexte à l'autre, et dépende étroitement de l'usage que les ménages font de la ressource reçue.

2.4. Transfert monétaire, autonomisation des femmes et dynamique communautaire

Au-delà des apprentissages et du travail des enfants, les transferts monétaires influencent la dynamique communautaire et l'autonomisation des femmes. Examinant les effets des programmes nationaux sur les interactions communautaires, Pavanello et al. (2016) relèvent des effets positifs sur le renforcement du capital social de cohésion et la rupture des schémas d'exclusion, mais aussi des effets négatifs notamment les tensions intracommunautaires et le sentiment d'injustice résultant principalement de problèmes de ciblage. Pour WFP & USAID (2017) et le UNFPA (2024), les transferts monétaires ont favorisé l'autonomisation des femmes au Tchad, en accroissant leur capacité de décision dans les activités commerciales, leur accès aux ressources productives et la perception de leur propre autonomie. Il ressort de l'ensemble de ces travaux que les programmes de transferts monétaires, conditionnels comme inconditionnels, exercent des effets tangibles sur la participation scolaire et le niveau de scolarisation des enfants des ménages bénéficiaires. La littérature met toutefois très peu en évidence le lien, direct ou indirect, entre ces programmes et l'amélioration des compétences de base, la qualité de l'éducation ou la remédiation du travail des enfants. C'est à ce déficit de connaissance que la présente étude entend répondre.

2.5. Le modèle innovant de l'approche SEMÉ

Le projet Soutenir les Enfants à la Maison et à l'École (SEMÉ) développé et mise en œuvre en Côte d'Ivoire visent s'inscrit dans la dynamique de la réduction de la pauvreté, d'amélioration de la qualité de l'éducation et de la réduction du travail des enfants (Kembou & al., 2024). Ce programme d'intervention initié de 2001 à 2024 par des chercheurs et des partenaires au développement, dispose de deux (2) branches d'action à savoir le volet économique qui est mis en œuvre uniquement avec les femmes des ménages pauvres de 140 communautés rurales, 3000 femmes participantes qui sont regroupé au sein d'Association Villageoise d'Épargne et de Crédit (AVEC) et dont certaines bénéficient d'une allocation de 8\$ (environ 5000 CFA) par semaine avec des options d'épargne et la possibilité d'avoir accès à des crédits pour le financement d'activité génératrice de revenus. Et un volet éducationnel avec une approche d'enseignement innovante : le Programme d'Enseignement Ciblé (PEC) ou encore le « *Teaching at the Right Level* » (TaRL) afin d'améliorer les compétences de base des enfants et réduire considérablement le travail des enfants dans un contexte global d'apprentissage des enfants dans des environnements à haut risque d'analphabétisme (Ball & al, 2022) et de faibles ressources éducatives (Jasinska & al., 2022).

2.6. Objectif de l'étude

L'objectif principal de cette étude est de comprendre dans quelle mesure l'association d'un transfert

monétaire et d'une intervention éducative fondée sur l'enseignement par niveau de compétence (PEC) influence conjointement l'autonomisation des femmes, les compétences fondamentales des enfants et la réduction du travail des enfants, en contexte de pauvreté rurale ivoirienne. Il se décline en trois hypothèses de recherche, auxquelles répond le dispositif expérimental à quatre groupes :

1. Le volet économique améliore les indicateurs d'autonomisation économique et sociale des femmes bénéficiaires, comparativement aux non-bénéficiaires.
2. Le volet éducatif améliore les compétences de base en lecture et en calcul des enfants des écoles bénéficiaires par rapport aux écoles témoins, l'effet étant plus prononcé pour les élèves initialement les plus faibles.
3. L'effet sur le travail des enfants ne procède pas directement du transfert monétaire, mais transite par le renforcement de la scolarisation, de sorte que la combinaison des deux volets en modère les manifestations plus efficacement que chaque volet isolé.

L'analyse de ce dispositif s'appuie sur une théorie du changement (Anderson, 2015), selon laquelle une intervention ne produit ses effets qu'à travers une chaîne de résultats intermédiaires reliant les ressources mobilisées aux transformations attendues. Dans le cas de SEMÉ, cette chaîne relie le transfert monétaire à l'autonomisation des femmes, puis à la scolarisation des enfants, et enfin à la modération du travail des enfants, chaque maillon conditionnant le suivant. Ce cadre conduit à anticiper que les effets observés relèveront moins d'une causalité directe du transfert que des dynamiques sociales et scolaires qu'il enclenche. Le modèle conceptuel qui en découle, articulant les interventions (transfert monétaire et PEC), leurs médiateurs (autonomisation des femmes, engagement scolaire, qualité de la mise en œuvre) et les résultats attendus (autonomisation économique et sociale, compétences EGRA/EGMA, réduction du travail des enfants), est présenté à la figure 1. C'est à ce dispositif que s'adosse le présent article.

3. Méthodologie de l'étude

3.1. Devis de recherche

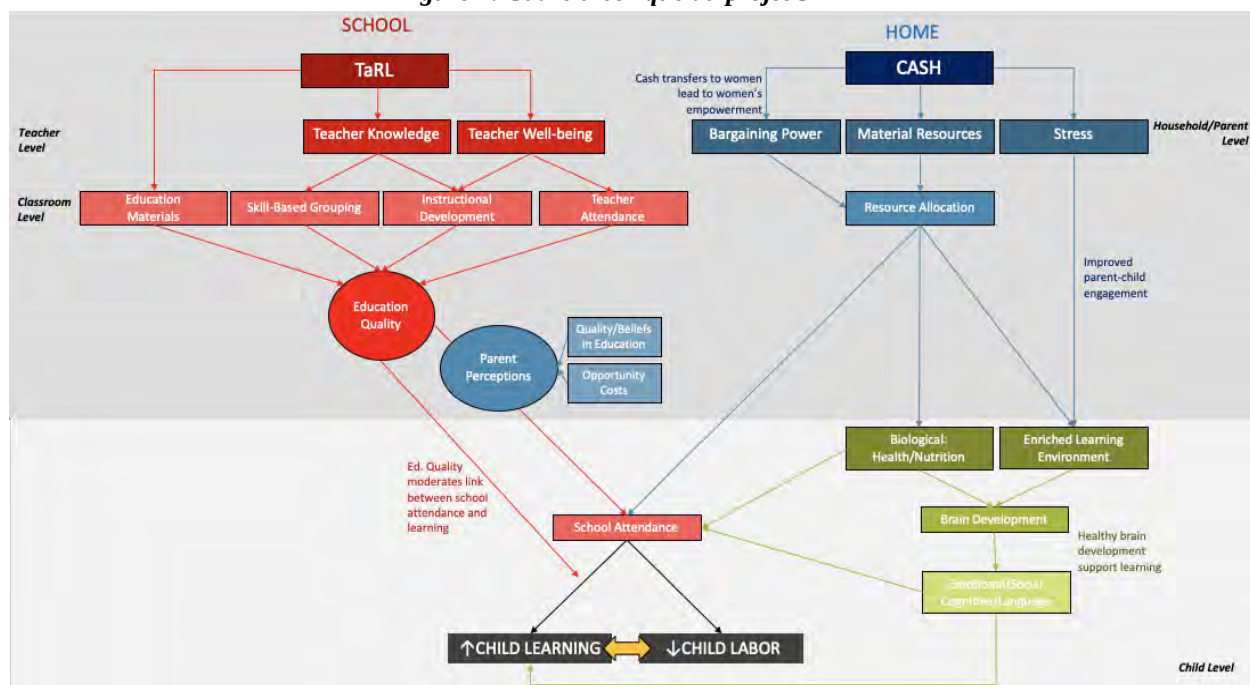
Cette étude adopte un devis mixte de type convergent (Creswell & Plano Clark, 2018), associant une composante quantitative et une composante qualitative conduites en parallèle, puis intégrées au stade de l'interprétation. Les données qualitatives y servent à expliquer et à contextualiser les effets mesurés par le volet quantitatif, en éclairant les mécanismes sociaux et les conditions de mise en œuvre qui les sous-tendent. La composante quantitative repose sur un essai contrôlé randomisé en grappes, dont l'unité de randomisation est la communauté villageoise, pré-enregistré en avril 2021 (AEARCTR-0004738). Les communautés ont été réparties aléatoirement, avec stratification par région et par cohorte, entre quatre conditions : (i) transfert monétaire associé à une AVEC ; (ii) programme éducatif scolaire (PEC) associé à une AVEC ; (iii) transfert monétaire et programme éducatif combinés ; (iv) AVEC seule, constituant le groupe témoin. Ce dispositif factoriel permet d'estimer les effets propres et conjoints des deux interventions. Le présent article mobilise ce design pour analyser l'effet du volet éducatif (PEC) sur les apprentissages des enfants et l'effet du volet économique sur l'autonomisation des femmes. Quant à la composante qualitative, elle a concerné les femmes des Associations Villageoises d'Épargne et de Crédit (AVEC) bénéficiaires des transferts, un groupe de femmes non bénéficiaires servant de comparaison, ainsi que les enseignants participant au PEC.

3.2. Cadre théorique de l'étude

Le projet SEMÉ s'attaque aux deux obstacles qui détournent les enfants ivoiriens de l'école, la pauvreté des ménages et la faible qualité perçue de l'enseignement (Canagarajah & Coulombe,

2004), en combinant deux interventions éprouvées. La première est un transfert monétaire inconditionnel, déployé avec 100 WEEKS auprès de ménages ruraux : plus simple à administrer, il améliore la nutrition et le bien-être des ménages (Haushofer & Shapiro, 2016 ; McIntosh & Zeitlin, 2018) et pourrait, comme les transferts conditionnels en Équateur et au Népal, retarder l'entrée au travail et accroître la scolarisation (Edmonds & Schady, 2011 ; Edmonds & Shrestha, 2013), hypothèse jamais testée en Afrique de l'Ouest. La seconde adosse le programme d'enseignement ciblé de Pratham (TaRL), qui regroupe les élèves par niveau de compétence (Banerjee et al., 2016), à un dispositif d'e-coaching. L'accompagnement des enseignants ruraux se limite en effet à deux jours par an, le présentiel s'y heurtant au coût et à l'état des routes (Komba & Nkumbi, 2008). Une plateforme combinant rappels comportementaux, réponse vocale interactive et SMS soutiendrait le cycle planification-action-réflexion (Walkington, 2005) et agrégerait les difficultés remontées pour orienter les formateurs. Aussi efficace que le coaching en présentiel en Afrique du Sud (Kotze et al., 2019), cette voie figure parmi les leviers les plus rentables en Afrique subsaharienne (Conn, 2017) et prolonge les travaux de l'équipe sur l'alphabétisation par téléphone et le développement professionnel des enseignants (Gerritsen et al., 2018).

Figure 1: Cadre théorique du projet SEMÉ



Source : Auteur, 2022

Cette étude s'appuie sur la théorie du changement de comportement telle que développée et décrite par Anderson (2015, p.3) et de Duflo, Glennerster & Kremer, (2007) qui stipule que « la théorie du changement une façon de décrire comment un groupe espère atteindre un but donné à long terme ». Il ne s'agit pas d'une méthode conçue spécifiquement pour mesurer l'impact, puisqu'elle sert d'abord d'outil d'aide au développement de solutions à des problèmes sociaux complexes. Sur cette base, notre modèle théorique intègre deux (2) dimensions à savoir une intervention économique à la maison avec le transfert monétaire et une intervention éducationnelle PEC à l'école. Chacune de ces interventions structurent des composantes et des indicateurs bien précis

en vue d'améliorer d'une par l'apprentissage des enfants et réduire d'autre part le travail des enfants.

3.3. Délimitation spatiale du projet SEMÉ

Concernant la délimitation spatiale, il faut savoir que le projet SEMÉ a couvert deux (2) grandes régions de la Côte d'Ivoire que sont la région de la Marahoué (avec chef-lieu de département la ville de Bouaflé) et la région du Haut-Sassandra avec la ville de Daloa comme chef-lieu de région couvrant une superficie globale de 8000 km² avec 140 communautés villageoises.

3.4. Zone de l'étude

Cette présente étude s'est déroulée dans les limites spatiales du projet SEMÉ. Elle a couvert 15 communautés rurales dans une zone géographique prédéfinie estimée à 2547 km² pour la phase qualitative.

3.5. Procédure de randomisation et taille d'échantillon

Une analyse d'équivalence initiale a été conduite pour vérifier que la randomisation produisait des groupes statistiquement comparables, en régressant le statut de traitement sur chaque caractéristique de ménage, de mère et d'enfant, avec ajustement pour le regroupement au niveau du village. Une analyse de puissance a posteriori, sous l'hypothèse d'une puissance de 80 % au seuil de 5 %, indique que pour 140 communautés rurales, 2451 enfants et une corrélation intra-classe comprise entre 0,012 et 0,135, le dispositif permet de détecter une taille d'effet minimale (MDES) de 0,057 à 0,178 ; la MDES atteint 0,103 à 0,109 pour les effets de sous-groupes au niveau individuel et 0,145 à 0,154 au niveau communautaire.

3.6. Échantillon qualitatif

L'échantillon qualitatif repose sur un tirage aléatoire stratifié. Les communautés du projet ont été réparties en trois strates correspondant : i) aux femmes bénéficiaires du projet, ii) aux femmes non bénéficiaires et iii) aux enseignants participants au PEC, au sein desquelles cinq communautés ont été tirées au sort, soit quinze au total. Dans les 15 communautés rurales tirées, nous avons interviewés individuellement deux (2) femmes par communauté et nous avons réalisé six (6) focus group avec les femmes des AVEC sur l'ensemble des 15 communautés. Au total, nous avons réalisé 30 entretiens individuels et 6 focus group avec les femmes bénéficiaires et non bénéficiaires du programme de transfert monétaire. Les entretiens individuel semi-directif avec les femmes ont été menés dans la langue locale préférée des femmes par l'entremise d'assistant de recherche comprenant ces dialectes. En somme, nous avons des entretiens en baoulé [n=8], en dioula [n=12] et français [n=10]. Par la suite, les entretiens ont été traduits du baoulé et du dioula en français pour l'analyse. Au niveau des enseignants, nous avons réalisé 27 entretiens semi-directifs individuels avec les enseignants ayant mis en œuvre le volet éducatif PEC du programme de transfert monétaire. Au niveau quantitatif, nous avons mobilisé les données d'évaluation de 2451 enfants du Cours Élémentaire première année (CE1), du Cours Élémentaire deuxième année (CE2) et du cours moyen première année (CM1) évalués au début de la mise en œuvre du programme et de 3808 enfants (CE1, CE2, CM1) à la fin de l'étude.

3.7. Matériels et instruments de collecte

Pour l'approche qualitative, deux guides d'entretien (individuel et de groupe) ont été conçus : l'un adressé aux femmes des AVEC, l'autre aux enseignants du PEC mettant en œuvre l'approche PEC. Le guide destiné aux femmes portait sur la réduction des facteurs de stress, l'investissement

économique, la prise de décision, la participation sociale et communautaire, le travail des enfants, la dynamique familiale, les moyens de subsistance, l'éducation et la relation avec la communauté. Le guide destiné aux enseignants portait sur la qualité de l'éducation (perception du programme, assiduité, décrochage, niveau des élèves) et le travail des enfants. Pour l'approche quantitative, nous avons mobilisé les données secondaires issues des évaluations EGRA¹ (lecture) et EGMA (mathématiques), réalisées en début et en fin de scolarité de base auprès des élèves du programme. Les deux guides d'entretien ont fait l'objet d'un pré-test auprès de [6] participants. La collecte s'est poursuivie jusqu'à saturation des données, des vingt-troisièmes participantes pour le questionnaire des femmes et du dix-septième participants pour les enseignants.

3.8. Batteries d'évaluation en lecture et calcul

Les évaluations des compétences de base ont mobilisé les outils internationaux EGRA et EGMA, déjà utilisés en Côte d'Ivoire (Ball et al., 2022 ; 2024 ; Jasińska & al., 2022, 2022a ; Wortsman et al., 2024).

Figure 2 : modèle d'exercice d'évaluation en lecture et calcul issue de EGRA et EGMA

EGRA: Évaluation de la lecture en début de scolarité:

Exemple : Combien de lettres lus en 1 minute?

E	i	f	O	A	é	ch	Q	z	ou
b	N	on	s	i	m	L	an	G	T
w	O	g	ou	L	T	j	c	p	M
V	K	a	R	u	f	é	J	s	b
s	L	c	an	D	Y	f	H	a	e
i	s	u	p	M	v	oi	T	n	P
Z	un	e	g	in	F	d	o	an	v
d	é	b	A	m	on	T	C	o	r
R	L	q	B	e	n	i	a	p	ou
gn	E	ch	V	d	U	ç	oi	m	x

EGMA: Évaluation des mathématiques en début de scolarité:

Exemple : Combien de calcul correct fait en 1 minute?

1 + 3 =
3 + 2 =
6 + 2 =
4 + 5 =
8 + 1 =
7 + 3 =
5 + 5 =
3 + 7 =
11 + 3 =
13 + 4 =
16 + 3 =
8 + 10 =
18 + 7 =
14 + 25 =
38 + 26 =

Source : Auteur, 2022

3.9. Protocole d'analyse des données : utilisation d'Atlas. Ti et de R Studio

Les transcriptions qualitatives ont été importées dans Atlas.ti (Muhr, 1993) et analysées en deux cycles. Un premier cycle de codage descriptif et ouvert (analyse textuelle ; Given, 2008) a segmenté le corpus au plus près des propos des participants ; un second cycle de codage taxonomique (Trabelsi & al., 2016) a regroupé ces codes en catégories thématiques. La construction des catégories a procédé de façon itérative, l'arbre de codage étant appliqué à l'ensemble du corpus et révisé jusqu'à la stabilisation, afin de dégager les mécanismes d'autonomisation des femmes et de remédiation du travail des enfants. L'analyse quantitative des apprentissages a été réalisée sous R Studio (R Studio Team, 2019). Le plan d'analyse pré-enregistré de l'essai repose, pour les résultats quantitatifs, sur une estimation en intention de traiter par régression des moindres carrés ordinaires à erreurs-types regroupées au niveau communautaire, avec effets fixes de région et de cohorte et un terme de contrôle pour l'assignation croisée à l'intervention éducative. Le score de base y est introduit comme covariable retardée, et les comparaisons multiples corrigées par des q-values FDR (Anderson, 2008) ; les effets de sous-

¹ EGRA (Early Grade Reading Assessment) et EGMA (Early Grade Mathematics Assessment) évaluent les compétences de base en lecture et en mathématiques des jeunes élèves ; ils ont été développés par RTI International (2015)

groupes sont testés par interaction avec le statut de traitement. Une ANOVA a examiné l'évolution des scores de lecture (lettres, mots, passage, compréhension orale) et de calcul entre le début et la fin du projet, pour chaque année scolaire, la taille de l'effet étant estimée par le d de Cohen sur test T indépendant (Cohen, 1988). Les graphiques ont été produits avec ggplot2 (Wickham, 2016).

3.10. Comparatibilité des cohortes et mesure d'impact

L'effectif quantitatif est passé de 2 451 élèves au début de l'étude à 3 808 à la fin, notamment avec l'intégration des cohortes 2 et 3 et l'inclusion d'enfants d'autres communautés rurales. Cette évolution doit être prise en compte. En effet, l'impact n'est pas mesuré sur un panel identique, mais sur des cohortes répétées comparées à un niveau agrégé. Il est estimé à partir de l'évolution des niveaux d'apprentissage entre groupes de traitement et de comparaison, ainsi qu'entre vagues de collecte, plutôt qu'à partir des trajectoires individuelles. Cette méthode est adaptée au contexte rural, marqué par la mobilité des élèves, les entrées tardives, les abandons temporaires et les changements d'établissement. Toutefois, les différences de composition des cohortes (âge, sexe, niveau initial, assiduité, situation socioéconomique ou exposition à l'intervention) peuvent influencer les résultats. Des analyses de robustesse intégrant les caractéristiques observables des élèves, ménages et écoles sont donc nécessaires. Les résultats doivent être interprétés comme des effets moyens à l'échelle des groupes et communautés, non comme des changements directement observés chez les mêmes enfants.

3.11. Considérations éthiques

La recherche a été approuvée par le ministère de l'Éducation nationale de Côte d'Ivoire, qui a autorisé le projet et la collecte des données. L'étude a respecté les principes de participation libre, volontaire et éclairée. Les femmes, enseignants et adultes interrogés ont été informés des objectifs, activités, informations demandées et usages scientifiques des données. Leur consentement écrit précisait leur liberté de refuser de ne pas répondre ou de se retirer à tout moment sans sanction. Pour les enfants mineurs, le consentement des parents ou représentants légaux et leur assentiment ont été recueillis avec l'appui des Comités de gestion des établissements scolaires (COGES). Les explications étaient adaptées à l'âge et, si nécessaire, au contexte linguistique local. Les enquêteurs ont été sensibilisés à la dignité, à la confidentialité et à l'absence de pression ou de stigmatisation. Les données, anonymisées par codes, ont été conservées de façon sécurisée et accessibles uniquement aux membres autorisés. Les résultats agrégés empêchent l'identification des participants et visaient à protéger leur vie privée et leur bien-être.

3.12. Limites de l'étude

L'étude présente plusieurs limites. La présence scolaire, les activités économiques ou domestiques, la mobilité et les interruptions de scolarité n'ont pas toujours été mesurées directement, continûment et de manière comparable, alors qu'elles influencent le temps d'apprentissage et les performances. Le dispositif multicohorte implique en outre que les élèves du début et de la fin ne sont pas nécessairement les mêmes. Les variations observées peuvent donc refléter les effets du projet et ceux de la composition des groupes. Des facteurs non mesurés, tels que la motivation familiale, l'encadrement à domicile ou l'implication des enseignants, peuvent également intervenir. Les données provenant de plusieurs acteurs et sources reposent en partie sur des déclarations rétrospectives, exposées aux biais de rappel et de désirabilité sociale. Ces biais, potentiellement similaires entre groupes, ne modifieraient pas nécessairement le sens des estimations, mais peuvent en réduire la précision. Des registres de fréquentation fiables, des

données administratives harmonisées et des observations répétées en classe auraient renforcé les conclusions.

L'étude n'a pas recueilli assez fréquemment d'informations détaillées sur l'utilisation des transferts et l'évolution des dépenses après chaque versement. Un suivi hebdomadaire ou mensuel aurait mieux distingué les dépenses scolaires de celles liées à l'alimentation, à la santé, aux dettes, à l'épargne ou aux activités productives, et précisé les mécanismes influençant fréquentation et apprentissages. Il aurait toutefois nécessité davantage de visites, de ressources et de disponibilité des ménages, difficiles à réunir en milieu rural.

La durée d'observation ne permet pas d'établir la persistance des effets à moyen et long terme. Ceux-ci peuvent s'atténuer après la fin du soutien ou se consolider par les changements de comportement, investissements éducatifs et dynamiques communautaires. Un suivi des mêmes communautés permettrait d'étudier la durabilité des acquis, les effets différés et les trajectoires scolaires ultérieures.

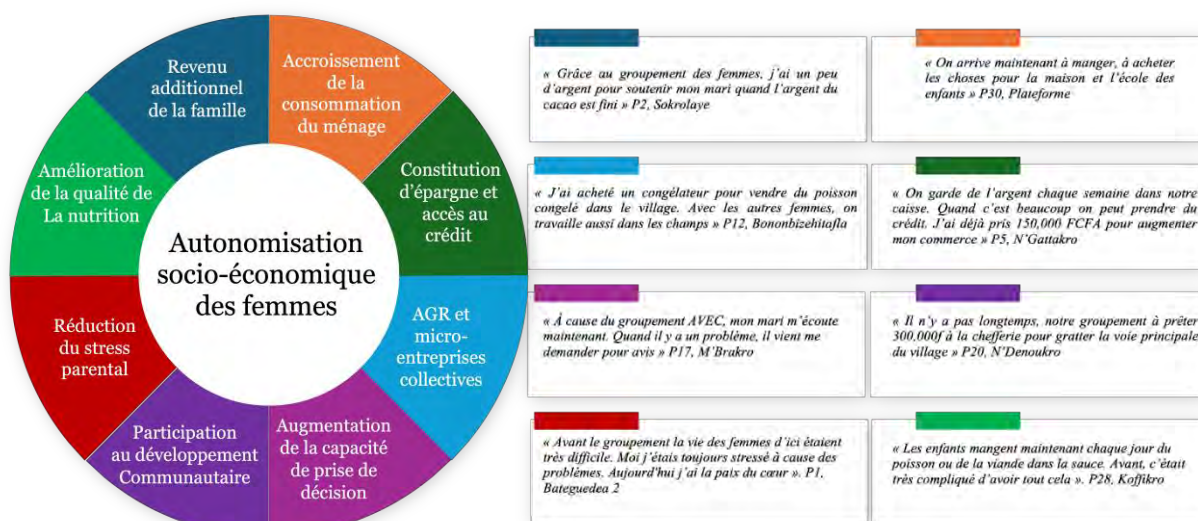
Enfin, la validité externe est limitée par les caractéristiques économiques, institutionnelles, scolaires et socioculturelles des zones rurales ivoiriennes étudiées. Les résultats ne sont pas automatiquement généralisables aux villes, à d'autres régions ou à des pays différents. Ils éclairent néanmoins les mécanismes reliant transferts, décisions des ménages, fréquentation et apprentissages. Toute transposition devrait être précédée d'une analyse contextuelle et, si possible, d'une phase pilote d'adaptation.

4. Résultats et discussion de l'étude

Ces travaux de recherche sur l'impact du programme de transfert monétaire dans le cadre du projet SEMÉ articule les principaux résultats sous trois (3) angles à savoir sur : i) *l'autonomisation des femmes bénéficiaires* ; ii) *l'amélioration des conditions d'accès à l'éducation* et iii) *la protection sociale des enfants*.

4.1. Transfert monétaire et autonomisation des femmes : un impact tangible

Figure 4 : Cercle concentrique des indicateurs d'autonomisation socio-économique des femmes



Source : Construction de l'auteur, données d'enquête qualitative, 2024

L'analyse du corpus de données qualitatives issues des entretiens individuels et de groupes réalisés avec les femmes met en évidence huit (8) tendances regroupées en trois (3) grandes catégories d'indicateurs associés à l'autonomisation des femmes bénéficiaires du programme de transfert monétaire. Ce sont : a) *l'autonomie économique* ; b) *la résilience familiale* et c) *la capacité de prise de décision* et d) *la participation communautaire*.

4.1.1. Une autonomie économique des femmes marquée prioritairement par la constitution d'actifs financiers et des investissements agro-commerciales

Le programme de transfert monétaire a permis aux femmes bénéficiaires de pouvoir constituer en groupe une épargne collective. En effet, les Associations Villageoises d'Entraide Communautaire (AVEC) mise en place à travers ce programme ont été un levier important dans la mobilisation de l'épargne. Ces associations fonctionnent sur un principe d'apport mutualiste sur la base des fonds hebdomadaires transférés aux bénéficiaires. Ces groupements sont coachés par des jeunes choisis au sein de la coopérative agricole à laquelle appartiennent les conjoints des femmes bénéficiaires. Chaque semaine, les femmes se réunissent pour discuter des opportunités, des finances, mais aussi des problèmes et des difficultés qu'elles traversent. Ces réunions périodiques sont l'occasion pour procéder au prélèvement obligatoirement d'un quart, soit 1000 CFA (environ 2 \$) sur l'allocation perçue du transfert monétaire afin d'épargner dans la caisse commune. Après 52 semaines de cotisation, il permet aux différents membres du groupement, la possibilité d'obtenir du crédit allant jusqu'à 300.000 FCFA (environ 500\$) pour des investissements individuels ou collectifs. Ce dispositif communautaire intégré au programme de transfert monétaire a permis d'une part la constitution d'une épargne et de crédit afin d'amorcer un auto-financement endogène des femmes bénéficiaires. Ce mécanisme d'entraide a permis à la majorité des femmes de réaliser des activités génératrices de revenus telles que l'achat et la location de tricycle pour le transport des produits agricoles, la réalisation de petites unités commerciales (vente de poisson, élevage, transformation d'huile de palme, etc...) ainsi que des microentreprises collectives dans le secteur agricole.

4.1.2. La résilience familiale comme facteur social le plus répandu de l'autonomisation des femmes

Pour de nombreuses participantes au programme de transfert monétaire du projet SEMÉ, l'un des bénéfices visibles dans la sphère individuelle de chaque femme est l'augmentation de leur capacité de résilience familiale. Cela se traduit d'une part par l'augmentation des capacités de satisfaction des ménages à travers l'obtention de revenu additionnel et l'accroissement des dépenses de consommation. D'autre part, les indicateurs psycho-nutritionnels tels que la réduction du stress parental et l'amélioration de la qualité des aliments utilisés pour le repas familial participent à créer les conditions pour que les ménages des femmes participantes au programme de transfert monétaire puissent faire face aux chocs socio-économiques. Cette résilience familiale apparaît comme un axe important de l'autonomisation des femmes parce qu'elle met en perspective une composante multidimensionnelle de l'autonomisation des femmes. Cette composante agit au-delà du principe de réduction des chocs individuels des participantes, comme un effet levier qui tire aussi vers l'autonomie l'ensemble des liens sociaux qui structurent les conditions d'existence de ces femmes.

4.1.3. Une augmentation de la capacité de prise de décision

L'un des volets non moins importants de l'autonomisation des femmes est leur capacité à prendre seule des décisions. Longtemps confinées dans les rôles de procréation et dans l'exercice des tâches ménagères, les femmes des zones rurales accèdent de plus en plus à des fonctions qui leur

permettent de pouvoir prendre des décisions sans forcément s'en référer à leur conjoint. C'est le cas pour les femmes participantes au programme de transfert monétaire du projet SEMÉ. À ce niveau, il ressort des analyses de données qualitatives qu'il y a une forte tendance à l'inversion ou du moins à l'équilibre des rapports dans la prise de décision entre les femmes participantes et leur conjoint. En effet, elles indiquent qu'elles arrivent à prendre des décisions conjointement avec leurs maris quand il s'agit des affaires concernant les enfants, les dépenses des ménages et dans une certaine mesure de l'exploitation familiale. Certaines femmes sont arrivées dans leur rapport avec leur conjoint à prendre en charge les dépenses alimentaires du ménage sans que le mari n'intervienne. Ces femmes ont amélioré leur capacité grâce à l'accès à l'information qu'offrent les groupes de discussion de l'association, le partage d'expériences, de conseils et du mentorat. Mais aussi, et bien plus d'ailleurs, grâce à leur initiative d'investissement économique favorisant des gains substantiels de revenu additionnel et secondaire, qui apparait pour les conjoints de ces femmes, comme des ressources importantes pouvant compenser le déficit budgétaire, issu principalement du revenu cacaoyer du ménage, durant les périodes de soudure². En outre, on observe aussi que des conjoints ont la possibilité d'avoir accès au crédit à travers leur femme membre de l'AVEC.

4.1.4. Une plus forte participation au développement communautaire

Cette nouvelle posture des femmes a entraîné, par un effet de diffusion et d'imitation, une appropriation progressive du modèle associatif des AVEC dans les différents villages d'implantation du projet. L'ampleur de la mobilisation ainsi que l'intérêt suscité au sein des communautés ont favorisé la création de nouveaux groupements d'entraide, composés majoritairement de femmes, mais également, dans certains cas, d'hommes souhaitant bénéficier de mécanismes similaires de solidarité, d'épargne et de crédit. Cette dynamique dépasse ainsi le cadre initial du projet et contribue au renforcement de la participation communautaire, de l'autonomie économique et des capacités locales d'organisation. Elle se manifeste également dans les relations que les AVEC entretiennent avec les autorités traditionnelles. Certaines associations établissent avec les chefferies locales des formes particulières de collaboration et d'intermédiation financière, notamment en accordant des microcrédits destinés à financer des actions d'intérêt collectif. Ces ressources permettent, par exemple, de soutenir le reprofilage des pistes agricoles, la réparation des pompes d'adduction d'eau potable ou encore la réalisation de petits travaux communautaires. Par cette implication, les AVEC deviennent progressivement des actrices importantes du développement local et participent à l'amélioration des conditions de vie de l'ensemble de la communauté. Toutefois, cette dynamique produit aussi certains effets sociaux moins favorables. Des tensions apparaissent entre les femmes bénéficiaires et les femmes non bénéficiaires, mais aussi entre leurs conjoints respectifs, notamment lorsqu'elles appartiennent à une même coopérative agricole. Ces tensions, alimentées par des sentiments d'exclusion, de jalousie ou d'inégalité dans l'accès aux ressources, peuvent fragiliser la cohésion sociale au sein des structures communautaires. Bien qu'elles restent généralement maîtrisées, elles se manifestent par des critiques, des railleries, une prise de distance et, plus rarement, par des ruptures de relations amicales. Il importe donc d'accompagner cette dynamique par des actions inclusives de

² La soudure désigne, pour les populations vivant de l'agriculture vivrière et familiale, la période de l'année précédant les premières récoltes et durant laquelle les produits des récoltes précédentes peuvent manquer donc une indisponibilité de revenu qui permettrait d'acheter sur le marché local de quoi à vivre le ménage. Durant cette période, une flambée des prix peut se produire, accentuée par la spéculation. Si elle est anormalement longue, la période de soudure peut conduire à une sous-alimentation des populations concernées voire à la famine.

sensibilisation, de dialogue et de médiation afin d'en consolider les effets positifs tout en limitant les risques de division sociale.

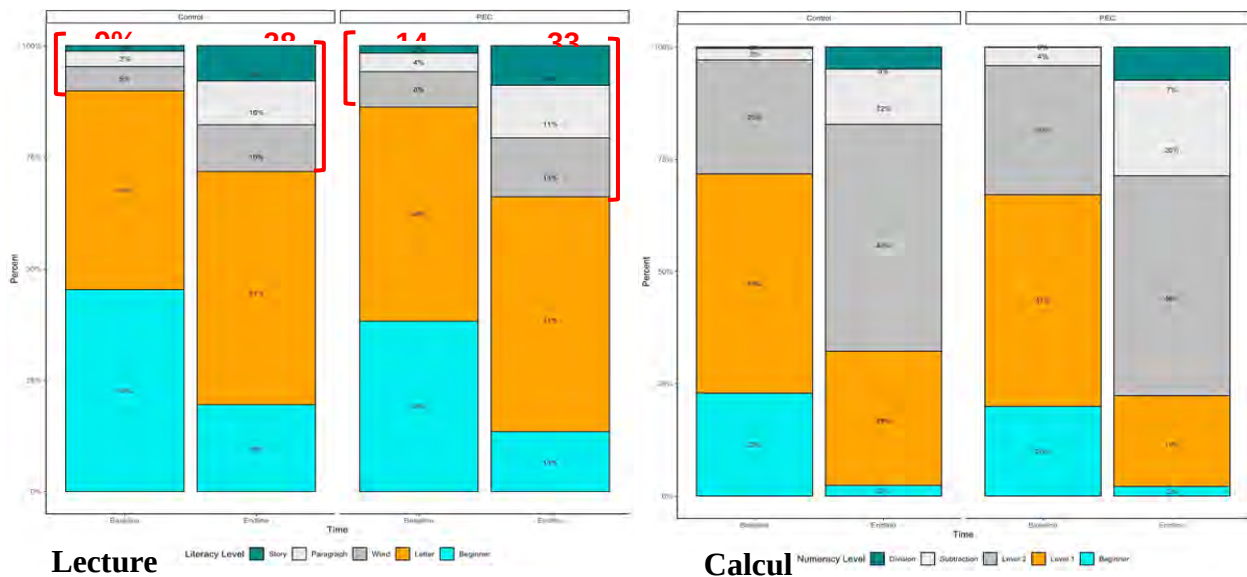
4.2. Transfert monétaire et acquisition de compétences de base des enfants

L'analyse des données d'évaluation des enfants du programme éducatif associé au transfert monétaire de leurs parents a porté d'une part sur la comparaison des enfants bénéficiaires de l'approche PEC et des non bénéficiaires qui ont constitué le groupe contrôle. Et d'autre part sur les tests en lecture (lettres, mots, paragraphes de texte et histoire) et de mathématique.

4.2.1. Une progression similaire en lecture et en calcul entre bénéficiaire du PEC et le groupe contrôle

En lecture, la progression est sensible dans les deux groupes. La proportion d'enfants restés au niveau Débutant recule de vingt-six points chez le groupe contrôle (45 % à 19 %) et de vingt-cinq points chez les bénéficiaires du PEC (38 % à 13 %), tandis que l'accès aux niveaux supérieurs (mots, paragraphes, textes suivis) s'accroît de dix-neuf points dans l'un et l'autre groupe. Cette convergence est frappante : rapportée à la situation de départ, la progression des bénéficiaires ne se distingue pas de celle du contrôle, et l'effet propre de l'intervention s'avère quasi nul en lecture. Ce résultat suggère que les gains observés relèvent d'une dynamique d'apprentissage commune aux deux groupes (scolarisation ordinaire, maturation, familiarisation avec les épreuves) plutôt que de l'apport spécifique du PEC. En calcul, la configuration est plus contrastée. Au bas de l'échelle, les deux groupes convergent, la part des Débutants devenant marginale (2 % de part et d'autre). Mais au sommet, l'écart se creuse : la maîtrise des opérations avancées (soustraction et division) progresse de vingt-trois points chez les bénéficiaires du PEC (4 % à 27 %) contre quatorze points chez le contrôle (3 % à 17 %). Le PEC vide en outre plus nettement le Niveau 1 (–28 points, contre –20), signe d'une élévation plus marquée vers les compétences supérieures. Son effet propre sur les opérations avancées peut ainsi être estimé à une dizaine de points en sa faveur. Contrairement à la lecture, le PEC paraît donc exercer un effet différencié sur le calcul, en accélérant l'accès aux opérations les plus exigeantes.

Figure 6 : Comparaison des tests en lecture et en calcul des enfants du PEC et du groupe contrôle

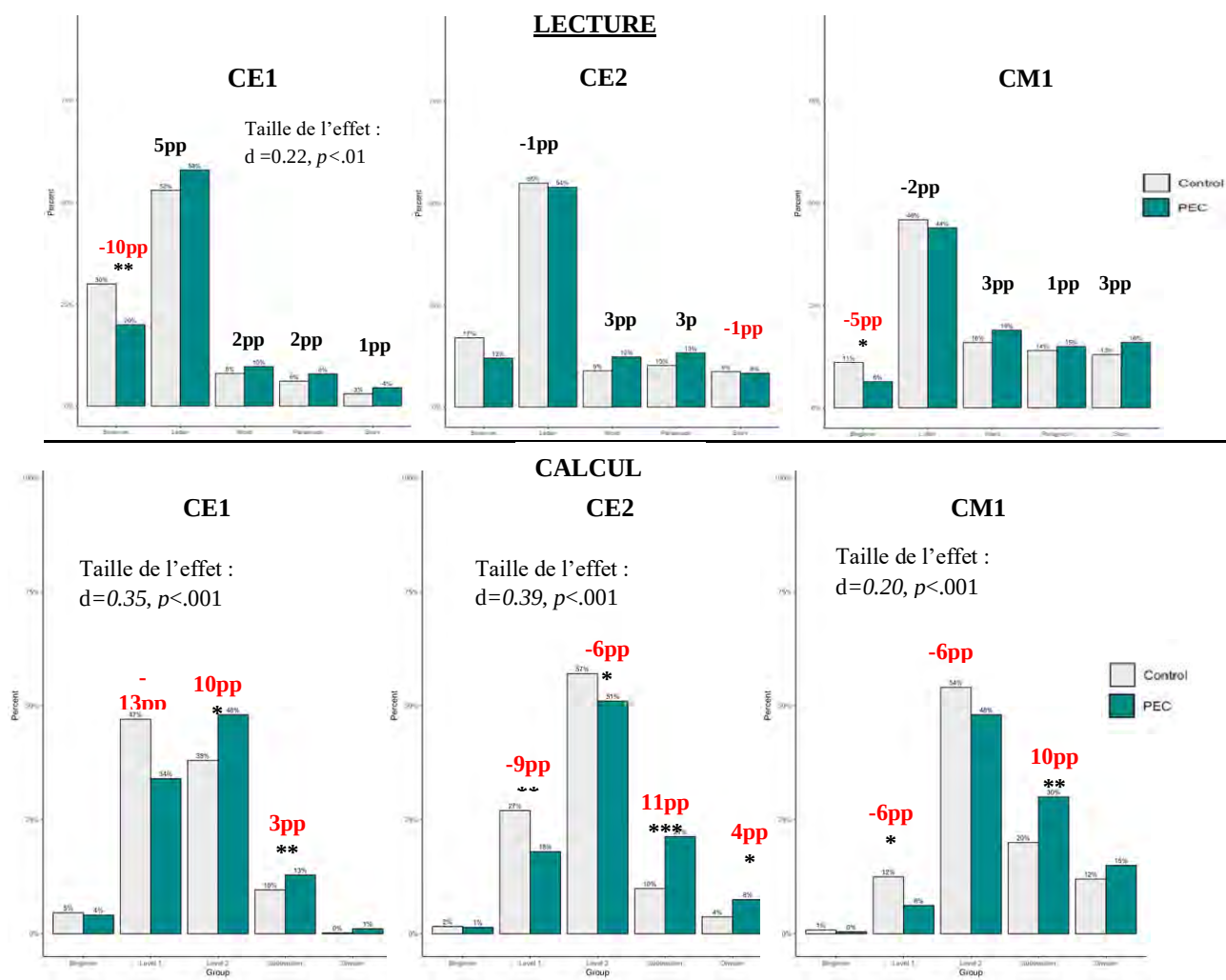


Source : Auteur, données quantitatives, SEMÉ, 2024

4.2.2. Résultats comparatifs de la taille de l'effet des Test-T en utilisant le D de Cohen

En lecture, l'analyse fait ressortir un effet localisé. Au CE1, la proportion d'enfants demeurant au niveau Débutant recule de dix points dans la condition expérimentale (de 30 % à 20 %), ce qui correspond à une taille d'effet faible, mais statistiquement significative ($d = 0,22$; $p < 0,01$). En revanche, dans les classes supérieures (CE2 et CM1), aucun effet statistiquement significatif n'est observé sur les gains en lecture, l'avantage du Programme d'Enseignement Ciblé s'y estompe. L'effet du programme sur les compétences en lecture apparaît donc circonscrit aux plus jeunes apprenants, sans se généraliser à l'ensemble du cycle. En calcul, la configuration diffère nettement. L'ensemble des effets sont statistiquement significatifs, avec des valeurs p inférieures à 0,001. Les tailles d'effet, comprises entre 0,20 et 0,39, traduisent des effets faibles à modérés, mais présents à tous les niveaux de classe et croissant avec celui-ci. Le programme y déplace systématiquement les enfants des niveaux intermédiaires vers les opérations les plus exigeantes (soustraction et division). Au total, ces résultats confirment une efficacité différenciée du Programme d'Enseignement Ciblé selon les niveaux d'apprenant. En effet, les gains sont modestes et concentrés sur le début de cycle en lecture, plus régulière et plus soutenue en calcul.

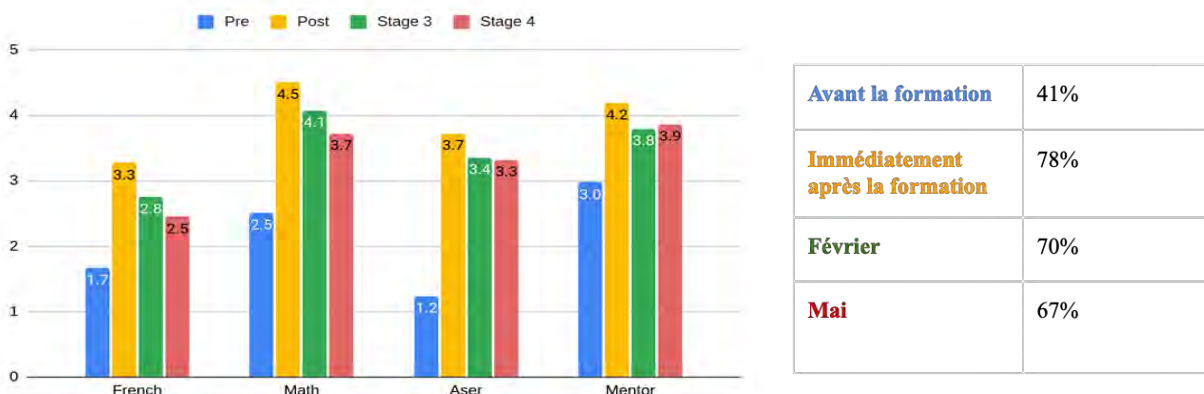
Figure 7 : Test-T en lecture et calcul en utilisant le D de Cohen



Source : Auteur, données quantitative, SEMÉ, 2024

L'analyse conjointe des données qualitatives et quantitatives recueillies auprès des enseignants chargés de mettre en œuvre le Programme d'Enseignement Ciblé révèle une érosion progressive de leur maîtrise du dispositif au fil de l'année scolaire. Si la formation initiale s'avère très efficace, le niveau global de connaissance passe de 41 % avant la formation à 78 % immédiatement après, ce gain se dégrade ensuite régulièrement, retombant à 70 % en février puis à 67 % en mai. Cette déperdition, de onze points par rapport au pic post-formation, laisse néanmoins subsister un acquis net substantiel par rapport à la situation initiale (+26 points), de sorte que le phénomène traduit moins un échec de la formation qu'un affaiblissement de son bénéfice dans la durée. Cette érosion n'est toutefois pas uniforme selon les domaines. Elle est la plus marquée en français, où le score des enseignants, après avoir progressé de 1,7 à 3,3, retombe à 2,5 en mai, ne conservant ainsi que la moitié du gain acquis. Elle demeure au contraire limitée pour la maîtrise de l'outil d'évaluation (ASER), qui conserve près de 84 % de son gain, ainsi que pour l'accompagnement (Mentor). Les mathématiques occupent une position intermédiaire, préservant environ 60 % de la progression initiale. Autrement dit, la connaissance enseignante se maintient inégalement, la compétence en lecture s'avérant la plus vulnérable à l'oubli.

Figure 8 : Évolution de la connaissance du PEC chez les enseignants au fil du temps



Source : Données quantitative, SEMÉ, 2024

Or cette hiérarchie de la déperdition recoupe étroitement celle des effets observés sur les apprentissages des enfants. Le domaine dans lequel la maîtrise enseignante s'érode le plus (le français) est précisément celui où l'effet du programme sur les élèves s'est révélé le plus ténu, un gain significatif n'apparaissant qu'au CE1 en lecture. À l'inverse, les mathématiques, où la connaissance des enseignants résiste mieux, correspondent au domaine où l'effet sur les enfants s'est montré le plus régulier et le plus soutenu, présent à tous les niveaux de classe. Cette correspondance, domaine par domaine, entre l'affaiblissement de la compétence enseignante et l'atténuation des gains d'apprentissage constitue un faisceau d'indices convergents. Elle suggère que la performance du programme est étroitement tributaire de la qualité de sa mise en œuvre, et que le faible impact global constaté ne saurait s'interpréter comme une inefficacité intrinsèque de l'approche. Le déclin de la connaissance enseignante, vraisemblablement lié à un épuisement professionnel et à une motivation décroissante au fil de l'année (dimensions corroborées par les entretiens), apparaît ainsi comme une condition de mise en œuvre susceptible d'avoir fortement pesé sur les résultats mesurés. Cette hypothèse gagne encore en portée si l'on considère que l'évaluation finale des élèves est intervenue en fin d'année scolaire, au moment même où la maîtrise du dispositif par les enseignants avait atteint son niveau le plus bas.

L'analyse qualitative des entretiens individuel et de groupe de discussion avec les femmes bénéficiaires met en relief deux (2) tendances d'interaction indirecte entre le programme de transfert monétaire et de la remédiation du travail des enfants à travers le dispositif des Associations Villageoises d'Épargne et de Crédit. Ces associations assurent d'une part la surveillance et le contrôle de fréquentation scolaire des enfants et d'autre part veille à la protection des enfants contre les phénomènes d'exploitation des enfants dans la cacaoculture, dans les activités domestiques et les mines artisanales.

L'analyse qualitative des entretiens individuels et des groupes de discussion menés auprès des femmes bénéficiaires fait apparaître que le transfert monétaire n'exerce aucun effet direct sur le travail des enfants. Le nuage de mots issu du corpus le donne à voir de manière saisissante. En effet, le vocabulaire mobilisé par les bénéficiaires s'organise autour de la protection, de l'école et de la surveillance, bien davantage qu'autour du travail des enfants lui-même. Lorsqu'elles évoquent la question du travail des enfants, les femmes la formulent spontanément à travers le prisme de la scolarisation et de la protection collective, et non à travers celui de la ressource monétaire reçue. C'est donc par un canal indirect que le programme agit. Deux mécanismes de modération se dégagent des propos recueillis. D'une part, les Associations Villageoises d'Épargne et de Crédit (AVEC) instituent une surveillance collective de la fréquentation scolaire et une protection des enfants contre les formes d'exploitation observées dans la cacaoculture, les activités domestiques et les mines artisanales. D'autre part, l'engouement suscité par le Programme d'Enseignement Ciblé réduit l'absentéisme et renforce la participation des enfants aux activités scolaires, tandis que le suivi scolaire opéré conjointement par les mères et les enseignants consolide ce mouvement. La synergie du dispositif structurel des AVEC et de l'encadrement pédagogique du PEC ne supprime pas la question du travail des enfants, mais en modère sensiblement les manifestations.

Figure 9 : Nuage de mots établissant le lien entre les AVEC et l'école dans leur modération du travail des enfants



Source : Auteur, données qualitative, Étude, 2024

Ce résultat, loin d'être isolé, prolonge et unifie l'ensemble des constats précédents. De même que les effets sur les apprentissages se sont révélés modérés et étroitement dépendants des conditions de mise en œuvre (figures 6 et 7), et que cette dépendance s'expliquait par l'érosion de la

compétence enseignante au fil de l'année (figure 8), la modération du travail des enfants ne procède pas d'un effet mécanique du transfert monétaire, mais d'une infrastructure sociale que celui-ci rend possible. Le mécanisme se reconstitue de bout en bout. En effet, le transfert monétaire alimente l'AVEC, qui organise une surveillance collective de la scolarité ; cette surveillance s'exerce à travers l'école, dont l'attractivité repose sur le PEC ; et l'efficacité du PEC dépend elle-même de l'engagement des enseignants. La modération du travail des enfants repose ainsi, en dernière instance, sur le même maillon que les gains d'apprentissage (l'engagement scolaire) ce qui explique qu'elle demeure partielle. En outre, ce n'est pas la ressource monétaire qui agit en tant que telle, mais le capital social collectif qu'elle contribue à structurer, confirmant ainsi que l'efficacité du programme s'inscrit dans une logique de médiation sociale plutôt que de causalité directe.

En définitive, le programme SEMÉ produit des effets faibles, mais qu'il produit des effets indirects, socialement médiatisés et tributaires de leur mise en œuvre. Les gains d'apprentissage, modérés et différenciés, comme la modération du travail des enfants, ne procèdent jamais d'un effet mécanique du transfert monétaire, mais d'une infrastructure sociale que celui-ci contribue à structurer à savoir que la mobilisation des femmes au sein des Associations Villageoises d'Épargne et de Crédit transforme une ressource individuelle en un mécanisme collectif de surveillance et de protection de l'enfance, dont l'efficacité se joue à travers l'école et l'engagement des enseignants. C'est ce maillon (la durabilité de l'encadrement scolaire) qui conditionne l'ensemble des résultats, comme en témoigne l'érosion de la compétence enseignante au fil de l'année, la plus marquée précisément là où les effets sur les élèves sont les plus faibles. Loin de disqualifier l'approche, le faible impact mesuré en révèle ainsi la condition de réussite et déplace l'enjeu de la conception du programme vers son entretien dans la durée. Ce faisant, l'étude éclaire ce que la littérature sur les transferts monétaires laisse le plus souvent dans l'ombre : non l'existence d'un effet direct sur la pauvreté ou les compétences, mais les voies indirectes par lesquelles ces dispositifs opèrent lorsqu'ils s'adossent à un tissu collectif préexistant. L'efficacité d'un transfert ne se lit décidément pas dans la somme versée, mais dans la densité des liens sociaux qu'elle permet d'activer.

4. Discussion des résultats

Nos résultats relatifs à l'impact du programme de transfert monétaire sur l'autonomisation des femmes révèlent une autonomie économique marquée par la constitution d'actifs financiers et par des investissements agricoles et commerciaux. Ils mettent en relief la résilience familiale, l'accroissement de la capacité de décision des femmes et leur participation au développement communautaire comme autant d'indicateurs clés de cette autonomisation. Ces dimensions concourent non seulement à réduire l'extrême pauvreté des femmes, mais aussi à résorber les fragilités sociales au sein de la communauté. Ces résultats corroborent ceux de Soares et al. (2010), Fiszbein et Schady (2009), Paes-Sousa et al. (2011) et Kervyn De Lettenhove (2012), qui établissent l'impact des programmes de transferts monétaires sur la réduction de la pauvreté ; ils rejoignent également les travaux de Pavanetto et al. (2016) sur l'interaction communautaire et la cohésion sociale, et s'accordent avec ceux d'Ambler et Brauw (2017) sur l'employabilité des femmes dans les dispositifs de transfert monétaire.

Sur le plan des compétences fondamentales, nos résultats font apparaître des effets contrastés selon le domaine. En lecture, l'amélioration des scores EGRA demeure faible et localisée (significative au seul CE1) et ne se distingue guère, dans les classes supérieures, de la progression du groupe contrôle. En calcul, en revanche, les gains mesurés par l'EGMA, bien que d'ampleur modérée, se révèlent plus réguliers et déplacent les enfants vers les opérations les plus exigeantes. Cette efficacité différenciée, et la modestie des gains en lecture, ne sauraient toutefois s'interpréter

comme une inefficacité intrinsèque de l'approche par l'enseignement au niveau adéquat (TaRL). Elles s'éclairent à la lumière des conditions de mise en œuvre entre autres la connaissance du dispositif par les enseignants, portée à son sommet par la formation initiale, s'érode sensiblement au fil de l'année scolaire, et ce d'autant plus fortement qu'il s'agit de la lecture précisément le domaine où les gains des élèves sont les plus ténus. La convergence entre l'affaiblissement de la compétence enseignante et l'atténuation des effets sur les apprentissages suggère que la performance du programme est étroitement tributaire de la qualité et de la durabilité de son encadrement, d'autant que l'évaluation finale est intervenue au moment où cette compétence avait atteint son niveau le plus bas. Ces résultats confirment en cela ceux de Benhassine et al. (2010), qui montrent que les transferts monétaires contribuent à améliorer les compétences arithmétiques de base sans toujours atteindre le seuil de significativité.

Enfin, s'agissant du travail des enfants, nos résultats laissent transparaître que le transfert monétaire n'exerce pas d'effet direct, mais opère par la médiation de deux institutions que sont les groupements AVEC et l'école. Les premiers instituent une surveillance collective de la fréquentation scolaire et une protection de l'enfance contre les formes d'exploitation ; la seconde, dont l'attractivité est renforcée par le PEC, réduit l'absentéisme et accroît la participation des enfants aux activités scolaires. La synergie de ces deux dispositifs ne supprime pas le travail des enfants, mais en modère sensiblement les manifestations. Ce résultat contraste avec celui de Salti et al. (2022), qui relie directement l'aide monétaire à une réduction du travail des enfants. Cette divergence tient vraisemblablement à la différence d'approche dans la mise en œuvre : là où les dispositifs étudiés par ces auteurs reposent sur un transfert individuel direct, le programme SEMÉ canalise la ressource à travers une structure collective féminine, de sorte que son effet se joue moins dans la somme versée que dans le capital social qu'elle contribue à mobiliser. C'est dans cette médiation sociale, plutôt que dans une causalité monétaire directe, que réside la spécificité de nos résultats et, sans doute, leur principale contribution à la littérature.

Au-delà des limites tenant à la collecte des données, plusieurs réserves invitent à la prudence dans l'interprétation des résultats. Premièrement, les entretiens conduits auprès des femmes bénéficiaires sont exposés à un biais de désirabilité sociale. En effet, sollicitées dans le cadre d'un programme dont elles tirent avantage, les participantes ont pu valoriser les effets perçus de l'intervention ou ajuster leurs réponses à ce qu'elles supposaient attendu. La triangulation avec les entretiens d'enseignants atténue ce biais sans l'éliminer, et les mécanismes d'autonomisation dégagés doivent être lus comme des perceptions rapportées plutôt que comme des faits objectivés. Deuxièmement, le volet relatif au travail des enfants repose sur une analyse qualitative dépourvue de groupe de comparaison strict, ce qui interdit d'établir une relation causale. Nos résultats mettent au jour des mécanismes de modération plausibles, mais non une réduction imputable au seul programme. Troisièmement, la proximité géographique des communautés bénéficiaires et non bénéficiaires expose l'étude à un risque de contamination notamment la diffusion d'informations, de pratiques scolaires ou de ressources entre communautés voisines, susceptible d'atténuer les écarts mesurés entre groupes et, partant, de conduire à une sous-estimation des effets réels de l'intervention. Ces limites n'invalident pas les tendances observées, mais elles en circonscrivent la portée et appellent à interpréter les résultats comme convergents et indicatifs plutôt que comme définitivement établis.

Les résultats de cette étude comportent plusieurs implications pour les décideurs publics ivoiriens, à l'heure où la protection sociale et la qualité de l'éducation figurent parmi les priorités du Plan National de Développement. Premièrement, la faible portée directe du transfert monétaire sur les apprentissages et le travail des enfants invite à ne pas concevoir les filets sociaux comme des

instruments suffisants en eux-mêmes. En effet, leur efficacité se joue dans leur articulation avec des dispositifs collectifs au premier rang desquels les Associations Villageoises d'Épargne et de Crédit qui transforment une ressource individuelle en mécanisme de surveillance et de protection de l'enfance. Les programmes de filets sociaux gagneraient donc à être adossés systématiquement à de telles structures communautaires. Deuxièmement, l'érosion de la maîtrise du dispositif par les enseignants au fil de l'année plaide, pour le ministère de l'Éducation, en faveur d'un investissement soutenu dans la formation continue et l'accompagnement pédagogique. L'enseignement par compétence ne produit ses effets qu'à la condition d'un encadrement régulier, faute de quoi les acquis initiaux se dissipent. Troisièmement, la convergence des effets vers le canal scolaire suggère de coordonner explicitement les politiques de protection sociale et les politiques éducatives, aujourd'hui souvent conduites séparément. C'est à leur articulation, et non à leur juxtaposition, que tient la portée transformatrice observée. Ces orientations, si elles étaient intégrées à la conception des futurs programmes, permettraient d'en accroître sensiblement le rendement social.

5. Conclusion

En définitive, il ressort de cette étude à méthodologie mixte que l'association du transfert monétaire et de l'intervention éducative a produit un double impact. Le premier concerne les femmes bénéficiaires, dont la capacité d'autonomie économique et sociale s'est sensiblement renforcée, à travers la constitution d'actifs, la participation aux décisions du ménage et l'engagement dans la vie communautaire. Le second touche aux apprentissages des enfants. En effet, l'étude confirme, dans ses grandes lignes, les résultats positifs observés dans d'autres évaluations de l'approche par l'enseignement par niveau de compétence (TaRL), à savoir que l'enseignement ciblé favorise l'amélioration des compétences fondamentales en français et en calcul, au bénéfice principal des élèves initialement classés aux niveaux d'apprentissage les plus faibles.

Ces gains demeurent toutefois modestes et inégalement répartis, et c'est là que réside l'un des principaux enseignements de ce travail. Les résultats obtenus au moyen des outils EGRA et EGMA sont contrastés : si la reconnaissance des lettres et la précision du décodage en lecture progressent, de même que le séquençage en mathématiques, la fluidité de la lecture et certaines opérations arithmétiques n'enregistrent pas de gains statistiquement significatifs dans le groupe d'intervention. Loin de disqualifier l'approche, ce constat en éclaire la condition de réussite : la performance du programme s'est révélée étroitement tributaire de la qualité et de la durabilité de sa mise en œuvre. L'érosion, au fil de l'année scolaire, de la maîtrise du dispositif par les enseignants — la plus marquée précisément là où les gains des élèves sont les plus ténus — illustre combien l'efficacité de l'enseignement ciblé dépend de l'engagement continu des acteurs chargés de le déployer.

Il en découle que cette approche pourrait produire des effets plus prometteurs sur l'alphabétisation et la numératie à la condition que sa mise en œuvre intègre un ensemble de paramètres jusqu'ici sous-estimés : le maintien de la motivation des enseignants, la qualité des infrastructures scolaires, le renforcement continu de leur connaissance du programme, et la prise en compte des facteurs contextuels susceptibles d'en influencer l'implémentation. L'enjeu se déplace ainsi de la conception du dispositif vers son entretien dans la durée. Au-delà de la mesure des effets, la contribution de cette étude est de montrer que l'efficacité d'un transfert monétaire adossé à une intervention éducative ne se lit pas dans la ressource distribuée, mais dans la densité des liens collectifs et de l'encadrement scolaire qu'elle parvient à mobiliser condition à laquelle un plus grand nombre d'enfants pourront atteindre des niveaux d'apprentissage plus élevés.

Limites de recherche

Les enseignements de cette étude doivent être appréciés au regard de plusieurs contraintes méthodologiques. En premier lieu, l'échantillon qualitatif demeure restreint. En effet, trente entretiens individuels et six groupes de discussion auprès des femmes, complétés par vingt-sept entretiens d'enseignants, ce qui, sans nuire à la richesse des mécanismes dégagés, en limite la généralisation. En deuxième lieu, l'étude ne comporte pas de suivi longitudinal au-delà de la période d'intervention. Elle ne permet donc pas d'apprécier la persistance des effets observés une fois le programme achevé, ni la durabilité des acquis en matière d'apprentissage et de scolarisation. En troisième lieu, l'ancrage géographique dans deux régions cacaoyères confère aux résultats une validité externe limitée, les processus mis en évidence étant tributaires d'un contexte socio-économique spécifique dont la transposabilité à d'autres milieux reste à établir. Ces limites n'entament pas la portée des tendances dégagées, mais elles en délimitent le périmètre et tracent autant de pistes pour des recherches ultérieures avec un élargissement de l'échantillon, des mesures de suivi post-intervention et de réplique dans des contextes diversifiés.

Références

- (1). ACTED (2012). Intervention de Cash Transfert dans les quartiers précaires d'Abidjan. www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/01/ACTED-Rapport-de-capitalisation-Cote-d'Ivoire-Abidjan-1.pdf.
- (2). Adato, M., & Bassett, L. (2009). Social protection to support vulnerable children and families: the potential of cash transfers to protect education, health and nutrition. *AIDS Care*, 21(sup1), 60–75. <https://doi.org/10.1080/09540120903112351>
- (3). Ambler, K., & de Brauw, A. (2017). *The impacts of cash transfers on women's empowerment: Learning from Pakistan's BISP program* (Social Protection and Labor Discussion Paper n° 1702). World Bank Group.
- (4). Ball, M.-C., Curran, E., Tanoh, F., Akpé, H., Nematova, S. et Jasińska, K.K. (2022). Apprendre à lire dans des environnements à haut risque d'illettrisme : le rôle du bilinguisme et de l'éducation bilingue dans le soutien à la lecture. *Journal of Educational Psychology*, 114 (5), 1156–1177. <https://doi.org/10.1037/edu0000723>
- (5). Banerjee, A. V., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2016). *Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of "Teaching at the Right Level" in India* (Working Paper n° 22746). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w22746>
- (6). Banque mondiale (2010). Transferts conditionnels en espèces (TCE) en Amérique latine et Caraïbes. Banque mondiale, Washington, D.C. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/441171468190758890/pdf/95534-2010Mar29-P115067-P082037-P101211-P105024-FRENCH-LAC-Results-Profile-Box-385461B-PUBLIC.pdf>
- (7). Banque mondiale (2011). *Africa's Future and the World Bank's Support to It: Africa Regional Strategy*. Banque mondiale, Washington, D.C.
- (8). Banque mondiale (2012a). *Managing risk, promoting growth: Developing systems for social protection in Africa — The World Bank's Africa social protection strategy, 2012-2022*
- (9). Beegle, K., & Christiaensen, L. (2019). *Accelerating poverty reduction in Africa*. World Bank Publications. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32354>

- (10). Benhassine, Najy, Florencia Devoto, Esther Duflo, Pascaline Dupas et Victor Pouliquen. 2015. Transformer une bousculade en un coup de pouce ? Un « transfert monétaire ciblé » pour l'éducation. *American Economic Journal : Economic Policy* 7 (3) : 86–125. <https://doi.org/10.1257/pol.20130225>
- (11). Basu, K., & Van, P. H. (1998). The economics of child labor. *The American Economic Review*, 88(3), 412–427.
- (12). Becker, G. S. (1964). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. National Bureau of Economic Research ; Columbia University Press.
- (13). Berenger, V., & Vérez, J. C. (2021). Les politiques publiques peuvent-elles lutter contre la sous-nutrition des enfants? Application au Sénégal. *Mondes en développement*, 195(3), 29-52.
- (14). Bhalotra, S., & Heady, C. (2003). Child farm labor: The wealth paradox. *The World Bank Economic Review*, 17(2), 197–227.
- (15). Bundy, D., Burbano, C., Grosh, M., Gelli, A., Jukes, M., Drake, L. (2009), Rethinking School Feeding — Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector, Banque mondiale, Washington, DC (http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080042112/DID_School_Feeding.pdf)
- (16). CaLP (2011). Les transferts monétaires dans les situations d'urgence urbaine boîte à outils destinée aux praticiens. Cash Learning Partnership, Oxfam House, John Smith Drive, Oxford OX4 2JY. <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/01/les-transferts-monetaires-1.pdf>
- (17). Canagarajah, S., & Coulombe, H. (1997). *Child labor and schooling in Ghana* (Policy Research Working Paper n° 1844). World Bank.
- (18). CARE International (2021). Les Transferts Monétaires Dans la Réponse à la Pandémie de COVID-19. www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/CARE-MARS-CVA-Learning-FR.pdf
- (19). Cecchini, S., Atuesta, B., & Morales, B. (2018). Conditional cash transfer programs in Latin America and the Caribbean. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44154>
- (20). Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- (21). Conn, K. M. (2017). Identifying effective education interventions in sub-Saharan Africa: A meta-analysis of impact evaluations. *Review of Educational Research*, 87(5), 863–898. <https://doi.org/10.3102/0034654317712025>
- (22). Cote d'Ivoire (2022). Plan national de développement (PND 2021-2025). Ministère du Plan et du Développement. [https://partenariat.gouv.ci/uploads/document/Plan_National_de_Developpement_PND_2021-2025_\(TOME_1\)-compress%C3%A9.pdf?download=1](https://partenariat.gouv.ci/uploads/document/Plan_National_de_Developpement_PND_2021-2025_(TOME_1)-compress%C3%A9.pdf?download=1)
- (23). Coudouel, A., Ezemenari, K., Grosh, M., & Sherburne-Benz, L. (2002). Social protection. Dans J. Klugman (dir.), *A sourcebook for poverty reduction strategies : vol. 2. Macroeconomic and sectoral approaches* (p. 163–200). World Bank.
- (24). Creswell, JW, et Plano Clark, VL (2018). Concevoir et mener une recherche à méthodes mixtes (3e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- (25). Dosso, A. L., Coulibaly, M. N., & Assue, Y. J. A. (2023). Impacts socioéconomiques des filets sociaux productifs sur les conditions de vie des populations bénéficiaires dans le

- département de Séguéla (Côte d'Ivoire). *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé*, 25(4), 49-62.
<https://www.ajol.info/index.php/jrsul/article/view/267232>
- (26). Duflo, E., Glennerster, R., & Kremer, M. (2007). Using randomization in development economics research: A toolkit. In T. P. Schultz & J. A. Strauss (Eds.), *Handbook of development economics* (Vol. 4, pp. 3895-3962). Elsevier / North-Holland.
 - (27). Edmonds, E. V., & Schady, N. (2012). Poverty alleviation and child labor. *American Economic Journal: Economic Policy*, 4(4), 100–124. <https://doi.org/10.1257/pol.4.4.100>
 - (28). Edmonds, E. V., & Shrestha, M. (2014). You get what you pay for: Schooling incentives and child labor. *Journal of Development Economics*, 111, 196–211. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2014.09.005>
 - (29). FAO (2014). Qualitative research and analyses of the economic impacts of cash transfer programmes in sub-Saharan Africa Kenya Country Case Study Report. Food And Agriculture Organization Of The United Nations Rome, <http://www.fao.org/docrep/019/i3721e/i3721e.pdf>
 - (30). Fiszbein, A., Schady, NR., & Ferreira F.H.G. (2009). Conditional cash transfers: reducing current and future poverty. World Bank Publications. <https://worldcat.org/title/1022727324>
 - (31). Freeland, N., & Cherrier, C. (2012). Les transferts sociaux dans la lutte contre la faim : Un instrument de référence pour les praticiens du développement. Commission Européenne, <http://capacity4dev.ec.europa.eu/t-and-m-series/>
 - (32). Gerritsen, D., Zimmerman, J., & Ogan, A. (2018). Towards a framework for smart classrooms that teach instructors to teach. Dans J. Kay & R. Luckin (dir.), *Rethinking learning in the digital age: Making the learning sciences count. Proceedings of the 13th International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2018)* (vol. 1). International Society of the Learning Sciences.
 - (33). Given, L.M. (2008). The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
 - (34). Ham, A. (2014). The impact of conditional cash transfers on educational inequality of opportunity. *Latin American Research Review*, 49(3), 153–175. <https://doi.org/10.1353/lar.2014.0049>
 - (35). Hartarto, R. B., Wardani, D. T. K., & Azizurrohman, M. (2021). A qualitative study of conditional cash transfer and education aspirations: Evidence from Yogyakarta. *Journal of Social Service Research*, 47(6), 776-785.
 - (36). Haushofer, J., & Shapiro, J. (2016). The short-term impact of unconditional cash transfers to the poor: experimental evidence from Kenya. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(4), 1973-2042. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw025>
 - (37). International Cocoa Initiative (2020). L'impact des transferts monétaires sur le travail des enfants : un résumé des observations. https://www.cocoainitiative.org/sites/default/files/resources/ICI_Impact-of-cash-transfers-on-child-labour_31032020_0.pdf
 - (38). Jasińska, K., Seri, A., Tanoh, F., & Guei, S. (2018, août). *How the brain learns to read in environments with high risk of illiteracy: An fNIRS study of EF and reading development in rural Côte d'Ivoire* [Communication affichée]. 10e réunion annuelle de la Society for the Neurobiology of Language, Québec, Canada.

- (39). Jasińska, K., Zinszer, B., Xu, Z., Hannon, J., Blahoua A.S., Tanoh, F., & Akpé, H. (2022). Home learning environment and physical development impact children's executive function development and literacy in rural Côte d'Ivoire, *Cognitive Development*, Volume 64, 101265, ISSN 0885-2014, <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101265>.
- (40). Kembou S, Jasińska K, Ogan A, Wolf S, Tanoh F, Guei S. Best practices for implementing equitable and just large-scale randomized trials in majority world countries. *Dev Psychol*. 2024 Oct 31. doi: [10.1037/dev0001871](https://doi.org/10.1037/dev0001871). Epub ahead of print. PMID: 39480308.
- (41). Kervyn de Lettenhove, M. (2012). Conditional Cash Transfers in Latin America: Impact, scope and limitations. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LI, 5-18. <https://doi.org/10.3917/rpve.512.0005>
- (42). Komba, W. L., & Nkumbi, E. (2008). Teacher professional development in Tanzania: Perceptions and practices. *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), 67–83.
- (43). Kotze, J., Fleisch, B., & Taylor, S. (2019). Alternative forms of early grade instructional coaching: Emerging evidence from field experiments in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 66, 203–213. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.004>
- (44). Kumara, A. S., & Pfau, W. D. (2011). Impact of Cash Transfer Programmes on School Attendance and Child Poverty: An Ex Ante Simulation for Sri Lanka. *The Journal of Development Studies*, 47(11), 1699–1720. <https://doi.org/10.1080/00220388.2010.536223>
- (45). McIntosh, C., & Zeitlin, A. (2018). Benchmarking a child nutrition program against cash: experimental evidence from Rwanda. San Diego: University of California.
- (46). McIntosh, C., & Zeitlin, A. (2018). *Cash versus kind: Benchmarking a child nutrition program against unconditional cash transfers in Rwanda* [Document de travail]. University of California San Diego & Georgetown University.
- (47). Mesfin, H., & Cecchi, F. (2024). Cash transfers and social capital: Evidence from a randomized controlled trial in Malawi. *Journal of African Economies*, 33(4), 411–434. <https://doi.org/10.1093/jae/ejad017>
- (48). Monchuk, V. (2014). Reducing Poverty and Investing in People: The New Role of Safety Nets in Africa [Réduire la pauvreté et investir dans le capital humain: Le nouveau rôle des filets sociaux en Afrique-études de cas dans 22 pays-vue d'ensemble]. World Bank Publications-Books.
- (49). Muhr, T. (1993). Atlas. ti software development. Berlin: Scientific Software Development.
- (50). Norbert Schady & Maria Caridad Araujo, 2008. "Cash Transfers, Conditions, and School enrollment in Ecuador," *Economía Journal*, The Latin American and Caribbean Economic Association - LACEA, vol. 0(Spring 20), pages 43-77, January.
- (51). Paes-Sousa, R., Santos, L.M.P., & Miazaki, É. S. (2011). Effects of a conditional cash transfer program on child nutrition in Brazil. *Bulletin of the World Health Organization*, 89, 496-503.
- (52). Pavanello, S., Watson, C., Onyango-Ouma, W., et Bukuluki, P. (2016). Effets des transferts monétaires sur les interactions communautaires : données probantes émergentes. *The Journal of Development Studies*, 52 (8), 1147–1161. <https://doi.org/10.1080/00220388.2015.1134774>
- (53). Saavedra, J.E. (2016). The effects of conditional cash transfer programs on poverty reduction, human capital accumulation and wellbeing. <https://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2016/Poverty-SDGs/JuanSaavedra-paper.pdf>

- (54). Salti, N., Chaaban, J., Moussa, W., Irani, A., Mokdad, R.A., Jamaluddine, Z. & Ghattas, H. (2022). The impact of cash transfers on Syrian refugees in Lebanon: Evidence from a multidimensional regression discontinuity design, *Journal of Development Economics*, Volume 155, 102803, ISSN 0304-3878, <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2021.102803>.
- (55). Soares, F. V., Ribas, R. P., & Osório, R. G. (2010). Evaluating the impact of Brazil's Bolsa Familia: Cash transfer programs in comparative perspective. *Latin American research review*, 45(2), 173-190.
- (56). Stampini, M., & Tornarolli, L. (2012). The Growth of Conditional Cash Transfers in Latin America and the Caribbean: Did They Go Too Far? <http://hdl.handle.net/10419/91737>
- (57). RStudio Team. (2019). *RStudio: Integrated development for R* [Logiciel]. RStudio, Inc. <http://www.rstudio.com/>
- (58). Trabelsi, M., Meddouri, N., & Maddouri, M. (2016). New Taxonomy of Classification Methods Based on Formal Concepts Analysis. *Fca4Ai@ Ecai*, 1703, 113-120.
- (59). Tanoh, F., & Danhi, A. (2024). Précarité socio-économique, structuration des dépenses de consommation et stratégies de résilience des ménages de producteurs de cacao en côte d'Ivoire . *Revue Internationale Du Chercheur* , 5(1). Retrieved from <https://revuechercheur.com/index.php/home/article/view/857>
- (60). UNFPA (2024). Tchad : Autonomisation des femmes et des filles en situation de crise humanitaire, quand l'assistance financière redonne vie. <https://chad.unfpa.org/fr/news/tchad-autonomisation-des-femmes-et-des-filles-en-situation-de-crise-humanitaire-quand>
- (61). WFP & USAID (2017). Rôle des transferts monétaires pour l'autonomisation des femmes au Tchad. VAM Étude Genre et Marchés #12, <https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000050368/download/>
- (62). Wickham, H. (2016). ggplot2: Elegant graphics for data analysis. Springer-Verlag New York. <https://ggplot2.tidyverse.org>
- (63). Wolf, S., Kembou, S., Ogan, A. & Jasinska K. (2024). Cash Transfers Improve Economic Conditions and Reduce Maternal Stress in Rural Côte d'Ivoire. *J Child Fam Stud* 33, 1251–1265. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02817>
- (64). World Bank (2014). Reducing Poverty and Investing in People. The New Role of Safety Nets in Africa. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-0094-8>
- (65). Wortsman, B., Bhattacharya, J., Lim, J., Tanoh, F., Shaheen, S., Ogan, A., & Jasińska, K. (2024). Accelerating progress towards eradicating child labour (SDG8.7) with quality education (SDG4): School quality is linked to reduced child cocoa labour in Côte d'Ivoire. *Research in Comparative and International Education*, 19(3), 321-351. <https://doi.org/10.1177/17454999241255182>
- (66). Wortsman, B., Bhattacharya, J., Lim, J., Tanoh, F., Shaheen, S., Ogan, A., & Jasińska, K. (2024). Accelerating progress towards eradicating child labour (SDG8.7) with quality education (SDG4): School quality is linked to reduced child cocoa labour in Côte d'Ivoire. *Research in Comparative & International Education*. Publication en ligne anticipée. <https://doi.org/10.1177/17454999241255182>

Remerciements

Nous tenons à remercier tous les assistants de recherche pour leur aide dans la collecte des données et dans l'analyse notamment : Armand Kouakou, Rose Kouassi et Akpé Hermann. Nous voulons aussi dire un grand merci aux enfants, aux femmes des AVEC, aux enseignants et aux membres des communautés rurales qui ont participé à cette étude. Notre reconnaissance va à l'endroit de Global Development Network (GDN) pour son support et aux professeurs Kaja Jasinska et Aristide Menguele, nos mentors pour leur appui et leur orientations scientifiques. Nous exprimons également notre gratitude au ministère ivoirien de l'Éducation nationale pour l'autorisation accordée à ces travaux de recherche, ainsi que pour les partages de données qui ont eu lieu tout au long du projet.

Informations sur le financement et la propriété intellectuelle

Les recherches présentées dans cette publication ont été soutenues par le Global Development Network (GDN) et l'Agence française de développement (AFD) grâce à une bourse de recherche (GDNIO/GRANT/185/2023-2024/RECHERCHE AU SUD-IRCB VOLET 2/Tanoh Fabrice Oswald TANOI) et une subvention de mobilité scientifique. Les opinions exprimées dans cet article ne reflètent pas nécessairement celles du GDN ou de l'AFD.