

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA

Fitiavana-Tanindrazana-Fandrosoana



Rapport d'Etat du Système Educatif Malgache

**Une analyse sectorielle pour instruire
un nouveau plan sectoriel de l'éducation 2017-2021**

MADAGASCAR

Rapport d'état du système éducatif malgache

**Une analyse sectorielle pour instruire
un nouveau plan sectoriel de l'éducation 2017-2021**

Février 2016

Remerciements

Ce troisième RESEN après ceux de 2001 et de 2008, ayant officiellement débuté lors du 1^{er} atelier de formation et de lancement des activités qui s'est tenu à Toamasina du 27 au 31 Juillet 2015, a été élaboré grâce au concours conjoint, sous l'orientation du Comité Interministériel de Pilotage, d'une équipe nationale composée, d'une part, des cadres nationaux issus des trois ministères en charge de l'éducation et, d'autre part, des partenaires techniques et financiers, notamment: le PME ou GPE; l'UNICEF; la Banque Mondiale; l'AFD et des experts en analyse sectorielle de l'éducation du Pôle de Dakar de l'UNESCO..

Les hauts responsables étatiques qui composent le **Comité Interministériel de Pilotage (CIP)**¹:
Monsieur RALIJAONA Christian, Secrétaire Général du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique (MESupRES) ;
Monsieur RALANTOMAHEFA, Secrétaire Général du Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MEETFP) ;
Monsieur RABESON Rolland, Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale (MEN) ;
Monsieur RAKOTOZAFY Rivo, Directeur de l'Evaluation de l'Enseignement, de la Recherche, et des Aspects Financiers (DEERAF/MESupRES) ;
Monsieur ANDRIANTARIJAKA Christophe, Directeur des Etablissements (DET/MEETFP) ;
Monsieur RAKOTOJAONA Laharontsoa Directeur Général de l'Enseignement Secondaire et de la Formation de Masse (DGESFM/MEN)
Madame RANDRIANARISON Prisca, Directeur de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogiques de l'Enseignement Secondaire (DEIPES/ MEN) ;
Monsieur ANDRIANALIZANDRY Joël Sabas, Directeur de la Planification de l'Education (DPE/MEN)
Madame RAKOTONDRABE Zoliarinoro, Directeur de l'Exécution Budgétaire/Ministère des Finances et du Budget (DEB/MFB) ;
Monsieur RANAIVOSON Patrice, Directeur Général de l'Académie Nationale des Sports/Ministère de la Jeunesse et des Sports (DGANS/MJS) ;
Monsieur RASOLONJATOVO Auguste, Directeur/Ministère de la Population, de la Protection Sociale et de la Promotion de la Femme (MPPSPF) ;

Les membres de l'équipe technique nationale

Au titre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESupRES) :
Docteur RAKOTOZAFY Rivo, Enseignant Chercheur à la Faculté des Sciences de l'Université de Fianarantsoa (Directeur de l'Evaluation de l'Enseignement, de la Recherche, et des Aspects Financiers) ; Professeur RAKOTOMAHEVITRA Andrianelison (Directeur d'Appui à la Réforme de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche); Mme RAKOTOASIMBOLA Sahondra, Assistant de Recherche, Chef de division de la valorisation des Résultats de Recherche (Direction de la Recherche et de l'Innovation); Mme RAZAFIMAHEFA Marie Laurence, Assistant d'Enseignement Supérieur, Chef de Service des Réformes et Innovations (Direction d'Appui à la Réforme de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche); Mme RAKOTOSON Tina, Planificateur Principal, Chef de Service de Suivi et Evaluation (Direction Générale de l'Enseignement Supérieur); Mme RABAKOMALALA Nirinasoa, Attachée de Planification, Chargée d'Etudes (Direction des Etudes, de la Planification, de la Statistique et des Orientations Stratégiques) ; Mme RAZAKASOA Solohariseheno, Réalisateur, Chargée d'Etudes (Direction des Etudes, de la Planification, de la Statistique et des Orientations Stratégiques); Mme RATEFINANAHARY Vololonirina, Attachée d'Administration, Responsable des données Statistiques (Direction des Etudes, de la Planification, de la Statistique et des Orientations Stratégiques); Mr TANJAKA Basile, Gestionnaire-Informaticien et Planificateur Principal, Chef de Service de l'Évaluation Financière (Direction de l'Evaluation de l'Enseignement, de la Recherche et des Aspects Financiers); et Mr RAZAFIMANDIMBY Daniel Euloge, Assistant d'Enseignement Supérieur, Planificateur Principal et Sociologue (Direction de l'Evaluation de l'Enseignement, de la Recherche et des Aspects Financiers).

¹ N° Décret CIP

Au titre de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (MEETFP) :

Mr ANDRIANTARIJAKA Christophe, Professeur Certifié (Directeur des Etablissements); Mme RAVONIARIMALALA Virginie, Professeur Certifié de l'Enseignement Technique (Direction de la Professionnalisation des Petits Métiers et de la Promotion de l'Auto Emploi); Mme RAZAFINIMPIASA Hary Lala, Professeur Certifié de l'enseignement Général (Institut National de Formation); Mr RAZAFIMAHARAVO Rolland Raphaël, Professeur Certifié de l'Enseignement Technique (Chef de Service des Etablissements Publics); Mr MBOLA Versène Zéphyrin, Professeur Certifié de l'Enseignement Technique.(Chef de Service.....); Mr RANDRIANANDRIANINA Jean Jacques, Chef du Service de la Validation des Acquis Professionnels DFPCRC

Au titre de l'éducation nationale ou MEN chargé de l'enseignement préscolaire, de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire général du 1^{er} et 2nd cycles) :

Mr ANDRIANALIZANDRY Joël Sabas, Assistant de Recherche-Planificateur Mathématicien (Directeur de la Planification de l'Education); Mme RAJONHSON Lina, Assistant d'Enseignement Supérieur, chargée d'études (Service de la Planification et des Etudes/DPE); Mme RAHARIMIANDRASOA Marie Angeline, Economiste, Chef de Service de la Programmation et Suivi (Direction de la Planification de l'Education); Mlle RAMONJISON Rova, Economiste, chargée d'études (Service de la Planification et Etudes/DPE); Mr RABENANDRASANA Téophil, Planificateur Principal-Mathématicien, Chef de Service de la Carte Scolaire (Direction de la Planification de l'Education); Mr RAZAFINDRANOVA Olivier Théodule, Professeur Certifié Spécialiste en évaluation des acquis scolaires, Chef de Service de la Planification et Etudes (Direction de la Planification de l'Education); Mr RANDRIAMANAMPISOA Ernest, Planificateur Principal-Mathématicien, Chef de Service de la Statistique (Direction de la Planification de l'Education); Mr RABETRANO Rivo, Planificateur Principal- Physicien, Chef du Service des Risques et Catastrophes (Direction de la Planification de l'Education); Mr BOTO André Juckely, Planificateur Principal-Mathématicien, chargé d'études (Service de la Statistique/DPE); Mr RAKOTOARIVAO Edmond, Inspecteur Administratif et Financier (Direction de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogiques de l'Enseignement Secondaire); Mr ANDRIARINIVOMANANA Harison, Professeur Certifié et Conseiller Pédagogique de l'Enseignement Secondaire, chargé d'études (Direction de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogiques de l'Enseignement Secondaire); Mr RAJEMISON Solofohery, Professeur Certifié et Conseiller Pédagogique de l'Enseignement Secondaire (Direction de l'Education Préscolaire et de l'Alphabétisation).

Les personnes suivantes, issues des Directions en charge du SIGE des trois ministères, ont joué un rôle capital lors de la collecte et de la mobilisation des données ainsi que du traitement des données, Mr RAKOTONIALA Mamy Fanantenana, Professeur Certifié de l'Enseignement Technique (Chef du Service de la Statistique et de Planification à la DSI/MEETFP); Mr RASAMISON Jullino Serge, Informaticien-Statisticien, chargé d'études (DPE/MEN); Mr RAHAROSON Noarimanana, Informaticien-Mathématicien, chargé d'études (DPE/MEN).

Le travail de l'équipe technique nationale a été appuyé par deux consultants nationaux chargés selon leur contrat :

de la coordination technique (Coordinateur Technique National) assurée par Monsieur RAKOTOARISOA Harimanana, Assistant de Recherche, Planificateur principal- Economiste (ER) et; de l'appui au traitement des données des enquêtes ménages (Consultant National) assuré par Monsieur RAVELO Arsène, Ingénieur Statisticien Démographe et Planificateur principal-Mathématicien à l'Institut National de la Statistique (INSTAT)

Les partenaires techniques et financiers, qui ont apporté leurs remarques et suggestions pour améliorer la qualité du travail de l'équipe nationale, sont composés de deux groupes : des spécialistes en éducation en poste auprès des représentations des organismes internationaux à Antananarivo- Madagascar (Banque Mondiale, UNICEF, UNESCO, AFD...) et des experts en analyse sectorielle de l'éducation placés auprès du siège des organismes internationaux (PME et Banque Mondiale à Washington, UNICEF à New York et Pôle de Dakar auprès du BREDA...). Aussi, nous leur adressons nos sincères remerciements

Au titre des spécialistes en éducation en poste à Madagascar: Mme RAKOTOARIVONY Rary Adria et ses collaborateurs à la représentation de la Banque Mondiale, Mr LANSARD Matthias chef de section Education/UNICEF Madagascar et ses collaborateurs, Mme RABENIRINA Danielle de L'AFD et Mme RAKOTONDRAZAKA Raymondine de l'UNESCO.

Au titre des spécialistes et/ou experts en analyse sectorielle de l'éducation en poste à l'extérieur de Madagascar: Mme MARTINEZ Raphael et Mme HAMMADOUN MAIGA Aminata du GPE à Washington, Mme RASOLONJATOVO Danielle Harisoa de la Banque Mondiale à Washington, Mme LEDOUX Blandine de l'UNICEF New York et des analystes sectoriels en éducation du Pôle de Dakar: Mr AMELOWONOU Kokou (Analyste principal des politiques éducatives) et Mr NKENGNE Patrick (Analyste des politiques éducatives).

Les appuis logistiques ont été assurés par l'UAT/PAUET: outre les remarques et suggestions pour améliorer la qualité du travail de l'équipe nationale, nous tenons à remercier Madame RABETOKOTANY Josiane et ses collaborateurs pour leur soutien technique, administratif et financier durant l'élaboration de ce RESEN.

Avant-propos

Le contexte Malgache actuel est, en un sens, particulièrement opportun, notamment en ce qui concerne l'éducation. En effet, durant la période transitoire, allant de 2009 à 2013, suite à la crise politique de 2009, Madagascar a connu un environnement macroéconomique difficile suite au gel de la plupart des financements extérieurs (aides budgétaires et plusieurs projets de développement). La croissance du pays a été fortement ébranlée, le taux de croissance économique est passé de 7,1% en 2008, à moins 4% en 2009 pour atteindre 2,3% en 2013. Malgré le retour à l'ordre constitutionnel en 2014 et la reprise des négociations avec les partenaires financiers multi et bilatéraux, la relance économique n'est pas encore constatée avec une croissance économique (3,3%) légèrement supérieure à celle moyenne de la population (3% par an). Au plan social, l'environnement macroéconomique de la période transitoire s'est traduit par une aggravation de la situation de l'emploi par la fermeture des entreprises franches, et de la pauvreté : la proportion de la population malgache vivant au-dessous des seuils nationaux de pauvreté est passée de 68,7% en 2005 à 71,5% en 2012.

Concernant le secteur de l'éducation, durant cette même période de transition, les responsables de l'éducation, tous les acteurs et les partenaires éducatifs ainsi que les étudiants et les élèves étaient confrontés à un système éducatif qui était loin de satisfaire les différentes demandes d'éducation et de formation. D'ailleurs, même les produits du système ne cessaient de rencontrer des difficultés croissantes d'insertion dans la vie active et sur le marché du travail.

Toutefois, pour certains chercheurs, un tel contexte se présente comme une opportunité à saisir pour réaliser un travail analytique global du secteur de l'éducation. En effet, dans ce cas précis, l'état des lieux du secteur fera apparaître d'une manière évidente les défaillances auxquelles il faut remédier, les lacunes qu'il faut combler et les maux qu'il faut soigner. En somme, une telle situation ne peut que rendre plus facile le diagnostic du système éducatif.

De ce fait, les enjeux sont d'une importance capitale. En effet, en premier lieu, il va falloir redresser de façon significative le système éducatif, considéré comme catalyseur des objectifs de développement durable ou ODD appelés à prendre le relai de l'OMD. Ensuite, le second enjeu, décisif, consiste à mettre à jour la définition d'une structure des scolarisations aux différents niveaux et aux différents types d'études et de formation qui correspondent aux besoins du développement économique et social du pays. C'est donc avec ces références et dans un nouveau contexte, post transition, qu'un nouveau plan sectoriel de l'éducation doit être élaboré.

Le présent RESEN, portant sur les dix dernières années (2004-2014), est le troisième à Madagascar et constitue, non seulement une mise à jour de celui réalisé en 2008 (très concentré sur le primaire et le secondaire), mais aussi une intégration des autres sous-secteurs de l'éducation, à savoir ceux de l'enseignement technique et la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. Cette nouvelle approche vise ainsi à explorer le fonctionnement du secteur éducatif malgache dans sa dynamique temporelle et dans une perspective de comparaison internationale pour mieux identifier ses forces et ses faiblesses. Il vise également à identifier les voies possibles pour réduire les sources de dysfonctionnement en matière de gestion du système et pour mettre en synergie les trois sous-secteurs afin de définir une vision d'ensemble pour les années à venir. Ainsi, le diagnostic est structuré autour de huit chapitres thématiques issus du RESEN qui sont interdépendants et d'un chapitre supplémentaire (condensé du Diagnostic sur la Question Enseignante à Madagascar).

Le chapitre 1 traite du contexte global (sociodémographique et macroéconomique) dans lequel s'est développé le secteur éducatif malgache. Son objectif est d'analyser le poids des facteurs

sociodémographiques et économiques influant sur le système et les perspectives qu'ils offrent pour le développement futur du système éducatif malgache.

Le chapitre 2 analyse l'évolution quantitative globale de la scolarisation, du préscolaire à l'enseignement supérieur, et de l'éducation non formelle. Outre l'évolution quantitative, il traite également l'évolution de la couverture scolaire, de l'efficacité interne et de l'efficacité quantitative des ressources publiques mises à la disposition du système éducatif.

Le chapitre 3 consacré aux aspects financiers, présente l'évolution par nature de Dépenses (courantes et investissement) des ressources publiques allouées aux trois sous-secteurs en charge de l'éducation. Il estime aussi le coût unitaire actuel (2014) par type de Dépenses (salaire, transfert, biens et services) et par niveau d'enseignement, les résultats vont être pris comme situation de base dans le modèle de simulation (outil pour tester la soutenabilité budgétaire à moyen terme des perspectives de développement souhaitées du secteur).

Le chapitre 4, axé sur la qualité et gestion de l'éducation, cherche à évaluer/estimer le niveau de la qualité des services éducatifs offerts dans les établissements scolaires ainsi que leur gestion. Les résultats permettent d'explorer et d'anticiper les facteurs internes et externes au système éducatif qui peuvent être retenus dans l'amélioration à termes (court, moyen et long) de la qualité des services éducatifs malgaches.

Le chapitre 5 aborde la question d'efficacité externe du système éducatif, en analysant d'une part cette question, d'une part, sous l'aspect économique et, d'autre part, sous l'aspect social.

Le chapitre 6 traite l'évolution et la situation actuelle des questions d'équité dans la scolarisation. Il s'attache en priorité à la dispersion qui peut exister autour des situations et tendances moyennes analysées dans les chapitres 2 et 3 de ce document. Ces dispersions peuvent concerner aussi bien la carrière scolaire, comme l'accès et la rétention en relation avec les caractéristiques sociales des individus (genre, milieu géographique, niveau de revenus des parents, etc.), que les conditions d'enseignement. Les disparités dans l'accaparement des ressources publiques sont aussi abordées et analysées.

Le chapitre 7, spécifiquement consacré à l'enseignement supérieur, est davantage conçu comme un approfondissement de l'analyse globale de l'enseignement supérieur déjà abordées dans les précédents chapitres en regard du fonctionnement attendu de l'ensemble du secteur éducatif.

Le chapitre 8, consacré spécifiquement à l'enseignement technique et à la formation professionnelle, analyse l'évolution et la structure actuelle du sous-secteur.

Le chapitre 9, présente les principaux résultats issus de l'analyse diagnostique pour la construction d'une politique enseignante efficace, durable et soutenable.

Table des matières

LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES	12
LISTE DES TABLEAUX	16
LISTE DES GRAPHIQUES	22
LISTE DES FIGURES	25
RESUME EXECUTIF DU RESEN	26
1 CONTEXTE GLOBAL DE DEVELOPPEMENT DU SECTEUR DE L'EDUCATION	44
1.1 CONTEXTE DEMOGRAPHIQUE, HUMANITAIRE ET SOCIAL.....	44
1.1.1 <i>Evolution de la population globale, et de la population scolarisable</i> ..	44
1.1.2 <i>Quelques indicateurs sociaux</i>	46
1.2 CCONTEXTES MACROECONOMIQUE ET DES FINANCES PUBLIQUES	50
1.2.1 <i>Evolution du Produit Intérieur Brut</i>	51
1.2.2 <i>Evolution des ressources de l'Etat</i>	52
1.2.3 <i>Evolution des Dépenses de l'Etat</i>	54
1.2.4 <i>Dépenses publiques d'éducation</i>	55
1.2.5 <i>Perspectives possibles à moyen terme (2016-2018)</i>	58
2 ANALYSE GLOBALE DES SCOLARISATIONS ET DE L'EFFICACITE INTERNE	61
2.1 PRESENTATION DE LA STRUCTURE DU SYSTEME EDUCATIF.....	61
2.1.1 <i>Éducation et formation formelles</i>	63
2.1.2 <i>Formation non formelle</i>	65
2.2 ANALYSE GLOBALE DES SCOLARISATIONS	65
2.2.1 <i>Evolution des effectifs scolarisés</i>	65
2.2.2 <i>Mise en regard des effectifs avec les populations scolarisables : calcul des taux de scolarisation</i>	71
2.2.3 <i>Couverture effective : analyse des profils de scolarisation et de rétention</i>	74
2.2.4 <i>Facteurs d'offre et de demande dans l'explication de l'accès et de la faiblesse de la rétention</i>	79
2.3 ANALYSE DE LA SITUATION DES ENFANTS HORS DU SYSTEME A PARTIR DES DONNEES DES ENQUETES NATIONALES.....	82
2.4 ANALYSE DE L'EFFICIENCE QUANTITATIVE : MISE EN RELATION DE LA COUVERTURE SCOLAIRE ET DES FINANCES PUBLIQUES POUR L'EDUCATION.....	83
2.5 EFFICACITE INTERNE DANS LES FLUX D'ELEVES.....	84
3 ASPECTS FINANCIERS	89
3.1 DEPENSES PUBLIQUES D'EDUCATION	89
3.1.1 <i>Dépenses courantes et Dépenses d'investissement par sous-secteur entre 2010 et 2014</i>	89
3.1.2 <i>Evolution globale des Dépenses d'éducation de 2004 à 2014</i>	91
3.1.3 <i>Analyse détaillée des dépenses publiques d'éducation pour l'année 2014</i> 94	
3.1.4 <i>Financements interne et externe</i>	99
3.1.5 <i>Coûts unitaires publics de scolarisation</i>	101
3.2 CONTRIBUTION DES MENAGES A L'EDUCATION	105
4 LA QUALITE, LES CAPACITES DU SYSTEME ET LA GESTION	109

4.1	EVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES ET LEUR EVOLUTION.....	109
4.1.1	Examens et concours nationaux.....	109
4.1.2	Examens nationaux au niveau de l'enseignement supérieur.....	118
4.1.3	Evaluations nationales.....	120
4.1.4	Les enquêtes auprès des ménages sur l'alphabétisation.....	126
4.2	ANALYSE DES CAPACITES DU SYSTEME.....	127
4.2.1	Transformation des ressources en résultats par les écoles.....	127
4.2.2	Analyse des facteurs associés à la qualité des apprentissages.....	128
4.2.3	Analyse institutionnelle.....	132
4.3	GESTION DES ENSEIGNANTS.....	140
4.3.1	Aspects quantitatifs de la gestion des enseignants.....	140
4.3.2	Aspects qualitatifs de la gestion des enseignants.....	147
4.4	GESTION DES AUTRES RESSOURCES ET DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT.....	158
4.4.1	Gestion des manuels et guides au primaire (ratios manuels-élèves calculés par région, coefficient de détermination R^2).....	158
4.4.2	Gestion du temps d'enseignement effectif dans les écoles primaires.....	159
4.4.3	Gestion de l'absentéisme des enseignants dans l'enseignement général.....	160
4.4.4	Gestion de l'absentéisme des enseignants dans l'ETFP.....	162
4.4.5	Gestion du personnel administratif et technique PAT dans l'enseignement supérieur.....	163
5	EFFICACITE EXTERNE.....	166
5.1	EFFETS DE L'EDUCATION DANS LE DOMAINE ECONOMIQUE.....	166
5.1.1	Education et insertion professionnelle des sortants du système éducatif 166	
5.1.2	Sous emploi.....	171
5.1.3	Revenus.....	172
5.1.4	Analyse de l'adéquation entre la formation et l'emploi.....	173
5.1.5	Anticipation des besoins futurs du marché du travail.....	174
5.2	EFFETS DE L'EDUCATION DANS LE DOMAINE SOCIAL.....	175
5.2.1	Impact de l'éducation sur la rétention de l'alphabétisation des femmes âgées de 15 ans et plus.....	175
5.2.2	Education et comportement de la mère en matière de santé de reproduction.....	176
5.2.3	Age au premier accouchement selon la durée des études.....	176
5.2.4	Maîtrise de la fécondité.....	176
5.2.5	Accès des femmes aux soins de santé pendant la grossesse.....	177
5.3	EDUCATION ET COMPORTEMENT DE LA MERE EN MATIERE D'ENGAGEMENT CIVIQUE ET SOCIAL.....	178
5.4	IMPACT DE L'EDUCATION SUR LA PAUVRETE.....	179
5.5	CONSOLIDATION DES EFFETS SOCIAUX PAR NIVEAU D'INSTRUCTION.....	180
	ASPECTS D'EQUITE ET DE DISTRIBUTION AU SEIN DU SYSTEME SCOLAIRE.....	184
5.1	DIMENSION DE L'EQUITE DANS LA SCOLARISATION.....	184
5.1.1	Disparités selon le genre.....	184
5.1.2	L'évolution des écarts d'accès entre filles et garçons du primaire au secondaire du second cycle.....	187
5.1.3	Disparités selon le milieu de résidence.....	188
5.1.4	Disparités selon le niveau de richesse des parents.....	190
5.1.5	Disparités selon les origines géographiques.....	191
5.1.6	Instances de production des inégalités dans le parcours scolaire.....	194
5.1.7	Facteurs d'offre et de demande dans l'explication des disparités sociales en matière de scolarisation.....	196
5.2	DISPARITES DANS LA DISTRIBUTION DES RESSOURCES.....	201
5.2.1	Répartition de la dépense au sein d'une cohorte.....	202

5.2.2	Sélectivité sociale dans la distribution des ressources publiques en éducation.....	204
6	L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	206
6.1	HISTORIQUE ETAT DES LIEUX.....	206
6.1.1	Mise en place de l'enseignement supérieur.....	206
6.1.2	Développement de l'enseignement supérieur.....	207
6.1.3	Typologie des Etablissements d'enseignement Supérieur (EES).....	209
6.1.4	Evolution et situation actuelle.....	211
6.2	ORGANISATION ET DEROULEMENT DES ETUDES, EFFICACITE INTERNE, EQUITE.....	214
6.2.1	Modes de fonctionnement et caractéristiques du système d'enseignement supérieur.....	214
6.2.2	Gouvernance.....	225
6.2.3	Déroulement des études, efficacité interne des institutions/filières.....	229
6.2.4	Équité en matière d'accès et de parcours au niveau de l'enseignement supérieur.....	235
6.3	COUT ET FINANCEMENT.....	236
6.3.1	Reconstitution et présentation des budgets des différents établissements d'enseignement supérieur par type de formation.....	237
6.3.2	Structure des coûts unitaires et coût des diplômés par type d'établissement d'enseignement supérieur.....	243
6.4	RESULTATS ET/OU PERFORMANCES, EFFICACITE EXTERNE, INDICATEURS DE QUALITE DE LA RECHERCHE PAR INSTITUTIONS/FILIERES.....	244
6.4.1	Importance de la production scientifique comme indicateur de la qualité du corps des enseignants-chercheurs.....	244
6.4.2	Efficacité externe des institutions de l'enseignement supérieur.....	247
7	ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	252
7.1	PRESENTATION GLOBALE DE L'ETFP.....	252
7.1.1	ETFP à Madagascar.....	252
7.1.2	Organisation des offres et structures d'ETFP.....	255
7.1.3	Modalités de régulation et assurance qualité.....	259
7.1.4	Etat des données pour le système d'ETFP.....	260
7.2	PERFORMANCE DE L'ETFP.....	260
7.2.1	Evolution du nombre d'établissements ETFP.....	260
7.2.2	Scolarisation dans l'ETFP.....	261
7.2.3	Accès.....	265
7.2.4	Equité.....	269
7.2.5	Efficacité externe de l'ETFP.....	273
7.3	COUTS ET FINANCEMENT.....	276
7.3.1	Sources de financement de l'ETFP.....	276
7.3.2	Analyse des Dépenses publiques en ETFP.....	278
7.3.3	Analyse d'autres sources de financement.....	280
7.3.4	Structure des Dépenses en ETFP.....	281
7.4	EFFICACITE INTERNE ET QUALITE.....	282
7.4.1	Analyse de l'efficacité interne.....	282
7.4.2	Analyse de la qualité des formations.....	284
7.5	FORMATION NON FORMELLE DE L'ETFP.....	293
7.5.1	Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ) de l'ETFP.....	293
7.5.2	Apprentissage des Métiers de Base (AMB) de l'ETFP.....	297
8	DIAGNOSTIC SUR LA QUESTION ENSEIGNANTE.....	301
8.1	LE RECRUTEMENT.....	302
8.1.1	Evolution de l'effectif des enseignants entre 2004 et 2014.....	302

8.1.2 Modalités et Procédures de recrutement selon les catégories d'enseignants	304
8.2 L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS	305
8.2.1 Estimation du taux de départ au niveau du MEN.....	305
8.2.2 Attrition au niveau de l'enseignement supérieur.....	306
8.2.3 Analyse des Causes de départs définitifs.....	307
8.3 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	309
8.3.1 Qualifications académiques des enseignants	309
8.3.2 Qualifications pédagogiques des enseignants.....	311
8.3.3 Formation initiale	312
8.3.4 La formation continue des enseignants.....	314
8.4 LA GESTION ADMINISTRATIVE DES ENSEIGNANTS	317
8.4.1 L'allocation des enseignants dans les écoles	317
8.4.2 L'absentéisme des enseignants.....	319
8.5 LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE ET LE CONTEXTE SOCIOPROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS.....	320
8.5.1 Satisfaction professionnelle de l'enseignant	321
8.5.2 Contexte social.....	323
8.5.3 Mécanismes de dialogue social (négociation collective, règlement des conflits, consultations, communication et échanges d'information...).....	324
ANNEXES	327
ANNEXE 1 : TEXTES ET REFERENCES JURIDIQUES	327
ANNEXE 2 : FILIERES DEVELOPPEES DANS LES CFP.....	328
ANNEXE 3 : FILIERES DEVELOPPEES DANS LES LTP.....	329
ANNEXE 4 : FILIERES DEVELOPPEES DANS LES INSTITUTS D'ETFP (ETABLISSEMENT PRIVE)	330
ANNEXE 5	331
ANNEXE 6	332
ANNEXE 7	333
ANNEXE 8	334
ANNEXE 9	337
ANNEXE 10 : TAUX D'ACHEVEMENT PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, PAR REGION ET PAR GENRE EN 2014	339
ANNEXE 11 : TAUX D'ACCES ET D'ACHEVEMENT SIMULES DU PRIMAIRE, DES COLLEGES ET DES LYCEES EN 2012.....	340
ANNEXE 12 : NOTES SUR LES CALCULS DES INDICES DE RESSOURCES POUR CLASSIFIER LES REGIONS SELON L'IMPORTANCE DES FACTEURS D'OFFRE ET DE DEMANDE	341

Liste des acronymes et sigles

AFD	Agence Française de Développement
AGEMAD	Amélioration de la Gestion des Ecoles à Madagascar
AIEA	MADSUP/FAC, l'UNICEF, l', l', Le, le
AMB	Apprentissage des Métiers de Base
AMB	Art et Métiers de Bois
APC	Approche Par les Compétences
ASAMA	Action Scolaire d'Appoint pour les Malgaches Adolescents
BACC Techno	Baccalauréat Technologique
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Secondaire
BIT	Bureau International du Travail
BOEN	Bulletin Officiel de l'Education Nationale
BTP/RS	Bâtiment-Travaux-Publics et Ressources Stratégiques
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
BTSS	Brevet de Technicien Supérieur Spécialisé
CAE	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAP/EPT/ETFP	Centre d'Appui Formation/ Education Pour Tous/ Enseignement Technique et Formation Professionnelle
CAP/ CEG	Certificat d'Aptitude Pédagogique/ Collège d'Enseignement Général
CAP/ EP	Certificat d'Aptitude Pédagogique/ l'Enseignement Primaire
CAP/CP	Certificat d'Aptitude Pédagogique/ Conseiller Pédagogique
CAPEN	Certificat d'Aptitudes Pédagogiques des Ecoles Normales
CBMT	Cadrage Budgétaire à Moyen Terme
CC	Conseil des Classes
CDE	Comité de Direction de l'Etablissement
CE	Cours Elémentaire
CEG	Collège d'Enseignement Général
CEI	Coefficient d'Efficacité Interne
CEMAC	Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Central
CEPE	Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires
CeRes	Centre de Ressources
CFA	Certificat de Fin d'Apprentissage
CFF/ESS	Certificat de Fin de Formation/Enseignant Semi Spécialisé
CFP	Centre de Formation Professionnelle
CIME	Commission Infrastructures Matériels et Equipements
CIP	Comité Interministériel de Pilotage
CIP	Classification Type des Professions
CIRAD	Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement
CISCO	Circonscription Scolaire
CLD	Comité Local de Développement
CM	Cours Moyen
CNFPAR	Centre National de Formation Professionnelle Agricole et Rurale
CNPPSH	Centre National de Formation Professionnelle de Personnes en Situation de Handicap
CNQ	Cadre National de Qualification
CNR	Centres Nationaux de Recherche
CNRIT	Centre National de Recherche Industrielle et Technologique
CNTEMAD	Centre National de Télé-Enseignement à Madagascar
CODIS	Conseil de Discipline
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
COPRIES	Conférence des Présidents des Institutions de l'Enseignement Supérieur
CP	Cours Préparatoire
CRAN	Cours de Remise à Niveau
CRFPPSH	Centre Régional de Formation Professionnelle des Personnes en Situation de Handicap
CRINFP	Centres Régionaux INFP

CROU	Centre Régional des Œuvres Universitaires
CRP	Centre de Ressources Pédagogiques
CSO	Conseil Scientifique d'Orientation
CTM	Collège Technique Mixte
CTS	Conseiller Technique Spécialisé
DAAF	Direction des Affaires Administratives et Financières
DCAQ	Direction des Curricula et de l'Assurance Qualité
DCAQ	Direction de l'Accréditation et de l'Assurance Qualité
DEA	Diplôme d'Etudes Approfondies
DEB	Direction de l'Exécution Budgétaire
DEERAF	Directeur de l'Evaluation de l'Enseignement, de la Recherche, et des Aspects Financiers
DEGS	Droit, Economie, Gestion et Sociologie
DEIPES	Direction de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogique de l'Enseignement Secondaire
DEPSOS	Direction des Etudes, de la Planification, de la Statistique et des Œuvres Stratégiques
DET	Directeur des Etablissements Techniques
DETP	Direction de l'Enseignement Technique et Professionnel
DEUG	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales
DEXAM	Direction des Examens
DGANS	Direction Générale de l'Académie Nationale des Sports
DGESFM	Direction Générale de l'Enseignement Secondaire et de la Formation de Masse
DGFTPI	Direction Générale de la Formation Technique et Professionnelle Initiale
DGGETFP	Délégation Générale du Gouvernement à l'Enseignement Technique et à la Formation Professionnelle
DNOSU	Direction Nationale des Œuvres Sociales Universitaires
DPCB/MFB	Direction de la Programmation et du Cadrage Budgétaire
DPE	Direction de la Planification de l'Education
DPL	Direction du Patrimoine et de la Logistique
DR	Développement Rural
DREETFP	Direction Régionale de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
DREN	Direction Régionale de l'Education Nationale
DRH	Direction des Ressources Humaines
DRI	Direction de la Recherche et de l'Innovation
DSI	Direction du Système d'Information
DTS	Diplôme de Technicien Supérieur
DUEL	Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires
DUES	Diplôme Universitaire d'Etudes Scientifiques
DUFPCGE	Diplôme Universitaire de Fin de Premier Cycle d'Etudes en Gestion
DUFPCEJ	Diplôme Universitaire de Fin de Premier Cycle d'Etudes Juridiques
ECD	Employé de Courte Durée
EDS	Enquête Démographique et de Santé
EES	Etablissement d'Enseignement Supérieur
EFAR	Etablissement de Formation Agricole et Rurale
EGRA	Early Grade Reading Assessment
ELD	Employé de Longue Durée
ENAM	Ecole Nationale de l'Administration Malgache
ENF	Enseignant Non Fonctionnaire
ENI	Ecole Nationale d'Informatique
ENMG	Ecole Nationale de Magistrature et de Greffe
ENNET	Ecole Normale Nationale de l'Enseignement Technique
ENS	Ecole Normale Supérieure
ENSD	Ecole Normale Supérieure des Douanes
ENSET	Ecole Normale Supérieure pour l'Enseignement Technique
ENSOMD	l'Enquête Nationale sur le Suivi des Objectifs du Millénaire pour le Développement
EPM	Enquête Périodique auprès de Ménages
EPP	Ecole Primaire Publique
EPS	Education Physique et Sportive
EPT	Education Pour Tous
EQTP	Equivalent Temps Plein
ESPA	Ecole Supérieure Polytechnique
ESSA	Ecole Supérieure de Sciences Agronomiques

FEFFI	Farimbon' Ezaka ho Fahombiazan'ny Fanabeazana Ifotony
FIDA	Fonds International pour le Développement Agricole
FKL	Fokonolona
FOAD	Formation Ouverte et A Distance
FOFIFA	FOibe Fikarohana Fambolena (Centre de Recherche Agricole)
FOP	Ministère de la Fonction Publique
FORMAPROD	Programme de formation professionnelle et d'amélioration de la productivité agricole
FPE	Fiche Primaire d'Enquête
FPI	Formation Professionnelle Initiale
FPQ	Formation Professionnelle Qualifiante
FRAM	Fikambanan'ny Ray Aman-drenin'ny Mpianatra (Association des Parents d'Elèves)
FSP	Fonds Spéciaux Prioritaires
FTG	Formation Technologique Générale
FTP	Formation Technique et Professionnelle
FTS	Formation de Techniciens Supérieurs
GREFTP	Groupement Régional de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
HDR	Habilité à Diriger des Recherches
IDH	Indice de Développement Humain
IHSM	Institut Halieutique des Sciences Marine
INFor	Institut National de Formation
INFP	Institut National de Formation Pédagogique
INPF	Institut National de Promotion de la Formation
INSCAE	Institut National des Sciences Comptables et de l'Administration d'Entreprises
INSTAT	Institut National de la Statistique
INSTN	Institut National des Sciences et des Technologies Nucléaires
INTH	Institut National de Tourisme et Hôtellerie
IOSTM	Institut OdontoStomatologie Tropical de Madagascar
IRD	Institut de Recherche pour le Développement
IRT	Théorie des Réponses aux Items
ISP	Institutions Supérieures Privées
IST	Institut Supérieur de Technologie
IST	Institut Supérieur de Technologie
ISU	Institut des Statistiques de l'Unesco
LMD	Licence-Master-Doctorat
LSH	Lettres et Sciences Humaines
LTP	Lycée Technique et Professionnel
MAP	Madagascar Action Plan
MEETFP	Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MENRS	Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique
MESupRES	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MFPTLS	Ministère de la Fonction Publique, du Travail et des Lois Sociales
MINESEB	Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base
MPPSPF	Ministère de la Population, de la Protection Sociale et de la Promotion de la Femme
MPPSPF	Ministère de la Population, de la Protection Sociale et de la Promotion de la Femme
ODD	Objectif du Développement Durable
OMAPI	Office Malgache de la Propriété Intellectuelle
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONEF	Observatoire National de l'Emploi et de la Formation
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PAT	Personnel Administratif et Technique
PAUET	Programme d'Appui d'Urgence au programme Education pour Tous
PAUSENS	Projet d'Appui d'Urgence aux Services Essentiels d'Education, de Nutrition et de Santé
PEC (TeSI)	Projet d'Etablissement Contractualisé (Tetikasa an-tSekoly Ifanekena)
PETT	Professeur de l'Enseignement Technique Théorique
PGE	Politique Générale de l'Etat
PIB	Produit Intérieur Brut
PIC	Pôle Intégré de Croissance
PME	Partenariat Mondial pour l'Education
PND	Plan National de Développement
PNEFP	Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPA	Parité de Pouvoir d'Achat
PPO	Pédagogie par objectifs
PPT	Préscolaire Pour Tous à Madagascar
PREFTEC	Projet de Renforcement de la Formation Technique et Professionnelle
PTA	Professeur Technique Adjoint
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
RMM	Revue Médicale de Madagascar
SIES	Service de l'Inspection et de l'Encadrement Scolaire
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
TAMA	Taux d'Accroissement Moyen Annuel
TBR	Tableau de Bord de la Recherche
TBS	Taux Brut de Scolarisation
THA	Textile-Habillement-Accessoires
THR	Tourisme-Hôtellerie-Restauration
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
TNI	Tableau Numérique Interactif
UAT- EPT	Unité d'Appui Technique au programme Education Pour Tous
UCAI	Unité de Contrôle et d'Audit Interne
UEMOA	Union Economique et Monétaire Ouest Africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VIH/SIDA	Virus Immunodéficience Humaine/Syndrome de l'Immunodéficience Acquise
ZAP	Zone Administrative Pédagogique

Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition des Dépenses courantes publiques entre 2004 et 2014 (en %)	30
Tableau 2 : Évolution des coûts unitaires élève (hors Alpha, Recherche et Administration) de scolarisation en secteur public, 2004-2014.	31
Tableau 3 : Taux de couverture par niveau d'enseignement en 2005-2006 et en 2013-2014.	35
Tableau 4 : Comparaison internationale du taux de couverture par niveau d'enseignement	35
Tableau 5 : Taux de transition en 1ère année par rapport à l'effectif des élèves du niveau considéré	36
Tableau 6 : Proportion des redoublants par niveau d'enseignement	38
Tableau 7 : Achèvement de la quatrième année du primaire avec succès selon la durée du trajet domicile-école par milieu de résidence en 2012.	39
Tableau 8 : Evolution de la population malgache selon les sources Nationale et des Nations Unies.	45
Tableau 9 : Evolution du Produit Intérieur Brut (PIB) et du PIB par habitant de 2004 à 2014	51
Tableau 10 : Evolution des recettes de l'Etat de 2004 à 2014	52
Tableau 11 : Ressources internes en pourcentage du PIB	53
Tableau 12 : Evolution des Dépenses totales de l'Etat de 2004 à 2014	55
Tableau 13 : Evolution de l'aide extérieure de 2009 à 2013 (décaissements effectifs en millions de \$US).	55
Tableau 14 : Evolution des Dépenses publiques totales d'éducation de 2004 à 2014 (base engagement)	56
Tableau 15 : Cadrage macro budgétaire 2016-2018 (en milliards Ar)	59
Tableau 16 : Evolution des effectifs par niveau d'enseignement entre 2004-2008 et 2009-2013 (public et privé)	66
Tableau 17 : Evolution par statut de l'effectif scolarisé dans le primaire entre 2005-2006 et 2013-2014	68
Tableau 18 : Répartition des apprenants par type d'établissement et selon les secteurs en 2013-2014.	70
Tableau 19 : Distribution des apprentis en FPQ et AMB par type d'établissement selon les secteurs de formation en 2013-2014	70
Tableau 20 : Evolution du taux brut de scolarisation (%) et nombre d'apprenants ou étudiants pour 100 000 habitants de 2004-2005 à 2013-2014.	72
Tableau 21 : Taux Brut de scolarisation à l'issue des enquêtes nationales auprès des ménages (%)	74
Tableau 22 : Comparaison internationale des indicateurs d'accès au niveau de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire général 1 ^{er} cycle et 2 nd cycle (pays avec un PIB/habitant compris entre 400 et 700 dollars US courants 2013)	76
Tableau 23 : Distribution des enfants 11 -13 ans scolarisés selon la durée du trajet domicile-école en 2012	80
Tableau 24 : Taux d'accès des enfants âgés de 11 à 13 ans par genre selon milieu de résidence et le niveau de richesse des parents	80
Tableau 25 : Distribution des écoles primaires et des élèves inscrits selon les années d'études offertes	81
Tableau 26 : Nombre des écoles et d'élèves concernés par la discontinuité éducative	81
Tableau 27 : Achèvement de la quatrième du primaire avec succès selon la durée du trajet domicile-école par milieu de résidence en 2012.	82
Tableau 29 : Durée moyenne de scolarisation et des Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB nationales comparées aux pays Africains de revenu par tête compris entre 400 et 700 \$US en 2013, année 2012 ou proche	84
Tableau 30 : Evolution de la proportion des redoublants par niveau d'enseignement entre les années scolaires 2004-2005 et 2013-2014	85
Tableau 31 : Comparaison internationale des proportions de redoublants dans l'enseignement primaire, dans l'enseignement secondaire général du 1 ^{er} cycle et du 2 nd cycle (Donnée la plus récente)	86
Tableau 32 : Coefficients d'efficacité interne (profil semi-longitudinal) par niveau d'enseignement en 2008 et 2013.	86
Tableau 33 : Dépenses courantes et Dépenses d'investissement par sous-secteur entre 2010 et 2014 (base engagement)	90

Tableau 34: Evolution des Dépenses publiques d'éducation (base engagement en milliards d'ariary 2014).....	91
Tableau 35: Evolution des dépenses publiques à l'éducation par niveau d'enseignement (base engagement en milliards d'Ar 2014).....	92
Tableau 36: Structure des dépenses publiques par niveau d'enseignement et par type de 2004-2014 (base engagement en %).....	93
Tableau 37: Répartition des dépenses de fonctionnement hors solde par sous-secteur en 2014(en milliers d'Ariary).....	94
Tableau 38: Dépenses de fonctionnement pour l'année 2014 (en milliers d'Ariary).....	95
Tableau 39: Masse salariale des agents de l'Etat par ministère employeur de janvier à décembre 2014 (en milliers d'Ar).....	95
Tableau 40: Les Dépenses de transfert en 2014 (en millier d'Ar).....	97
Tableau 41: Les dépenses courantes reconsolidées en 2014 (en milliards d'Ar).....	98
Tableau 42 : Comparaisons Internationales des Dépenses publiques courantes allouées par niveau d'enseignement, Année la plus récente.....	98
Tableau 43: Evolution des Dépenses en capital par sources de financement de 2004-2014 (en milliards d'Ar 2014).....	100
Tableau 44: Les Dépenses en capital en 2014(en milliards d'Ariary courant).....	101
Tableau 45 : Répartition des Dépenses courantes publiques unitaires par niveau d'enseignement, année 2014.....	102
Tableau 46 : Évolution des coûts unitaires (hors administration) de scolarisation en secteur public, 2004-2014.....	103
Tableau 47: Structure des coûts unitaires publics par niveau d'enseignement (y compris l'administration) pour les pays comparateurs, année proche.....	103
Tableau 48 : Décomposition de la dépense publique par élève par poste de dépense dans le secteur public en 2014 (en Millions d'Ar).....	104
Tableau 49: Décomposition de la dépense courante par élève (approche micro) en 2014 (base engagement).....	105
Tableau 50: Estimation des Dépenses scolaires des ménages par élève, par niveau d'enseignement et par type de Dépenses en 2011-2012 (en Ar).....	106
Tableau 51: Estimation de Dépenses moyennes par enfant selon le type d'établissement (en Ar courant).....	107
Tableau 52 : Evolution des taux de réussite au CEPE par secteur.....	110
Tableau 53 : Tendances centrales des notes des élèves au CEPE 2013.....	111
Tableau 54 : Evolution des taux de réussite au BEPC par secteur.....	112
Tableau 55 : Tendances centrales des notes des élèves au BEPC 2010.....	112
Tableau 56 : Evolution des scores moyens dans les disciplines de base des candidats admis au Baccalauréat général par série.....	115
Tableau 57 : Evolution des pourcentages des candidats inscrits au Baccalauréat général et au Baccalauréat technique.....	117
Tableau 58 : Résultats aux tests (scores sur 100).....	121
Tableau 59 : Résultats aux tests pour deux quartiles en 2005 et 2012.....	121
Tableau 60 : Scores au test de lecture en malagasy.....	122
Tableau 61 : Scores au test de lecture en français.....	123
Tableau 62 : Pourcentage de réponses correctes aux questions de compréhension en malagasy et en français.....	123
Tableau 63 : Répartition de la population par niveau d'instruction.....	126
Tableau 64 : Pourcentage des individus de 15 ans et plus par niveau d'instruction selon les capacités à lire, à écrire et à faire un petit calcul.....	127
Tableau 65: Les scores moyens aux tests en 2 ^{ème} année.....	129
Tableau 66 : Scores moyens sur 100 par domaine de compétence en français.....	129
Tableau 67 : Scores moyens sur 100 par domaine de compétence en mathématiques.....	130
Tableau 68: Bourses nationales dans les six universités, IST.....	140
Tableau 69 : Evolution des effectifs des enseignants à Madagascar.....	140
Tableau 70 : Répartition du personnel enseignant de l'université par tranche d'âge pendant les années 2004 et.....	141
Tableau 71 : Evolution de l'effectif du personnel enseignant de l'université de 2004 à 2013.....	142
Tableau 72 : Caractérisation de la formation initiale des enseignants du primaire 2013à 2016.....	143
Tableau 73 : Caractérisation de formation initiale des enseignants du Collège.....	145
Tableau 74 : Eléments de calcul du taux d'attrition entre 2012 et 2013.....	146
Tableau 75 : Evolution des étudiants inscrits en préparant le DEA et le Doctorant.....	147
Tableau 76 : Evolution du taux de réussite au CAP/EP public et privé.....	147

Tableau 77 : Répartition des enseignants selon le niveau académique.....	148
Tableau 78 : Répartition des enseignants selon le niveau pédagogique.....	148
Tableau 79 : Allocation des enseignants du primaire par région.....	149
Tableau 80 : Degré d'aléa dans l'allocation des enseignants du primaire dans quelques pays africains.....	150
Tableau 81 : Relation entre coût unitaire salarial et effectif de l'école au niveau de l'enseignement primaire.....	155
Tableau 82 : Evolution des effectifs des ENF subventionnés du Primaire, du nombre de mois payés par année scolaire et du système de paiement.....	157
Tableau 83 : Tableau comparatif des fourchettes des salaires entre les fonctionnaires, les Enseignants FRAM subventionnés et non subventionnés (Ariary).....	157
Tableau 84 : Ratio élèves/manuel par région en 2014-2015.....	158
Tableau 85 : Ratios relatifs au personnel administratif et technique Année universitaire 2012 - 2013.....	163
Tableau 86: Evolution et distribution de la population active entre 2005 et 2012	167
Tableau 87 : Structure du capital humain et évolution entre 2005 et 2012.....	168
Tableau 88 : Situation professionnelle selon le niveau d'enseignement et la génération, année 2012.....	169
Tableau 89: Situation de la population active sur le marché de travail selon la génération 2012.....	170
Tableau 90: Taux de sous-emploi selon qu'il soit visible ou invisible et le genre.....	172
Tableau 91: Revenus salariaux mensuels moyens, selon la catégorie socio- professionnelle et selon la branche d'activités en millier d'Ar).....	173
Tableau 92: Distribution des actifs de 25-34 ans, par niveau d'éducation et statut de l'emploien2012.....	173
Tableau 93: Evolution du stock d'emploi en fonction du niveau de qualification requis entre 2005 et 2012.....	174
Tableau 94 : Emplois disponibles par branches d'activités, Madagascar 2005-2012	175
Tableau 95 : Effets de l'éducation de la mère sur quelques comportements en matière de reproduction.....	177
Tableau 96: Adoption de comportements des femmes en matière de santé, année 2012	178
Tableau 97: Influence de l'éducation en matière d'engagement civique et social, année 2012.....	178
Tableau 98 : Distribution de l'impact social de l'éducation, par niveau d'éducation et type de comportement.....	180
Tableau 99: Distribution de la population des 03-24 ans selon le genre et le statut éducatif.....	185
Tableau 100 : Taux Bruts de Scolarisation par niveau d'enseignement en 2009 et 2013.....	185
Tableau 101 : Distribution de la population de 3 à 24 ans selon le statut éducatif et le milieu de résidence.....	189
Tableau 102 : Distribution de la population de 3 à 24 ans selon le statut éducatif par niveau de richesse des parents.....	190
Tableau 103: Distribution de la population de 3 à 24 ans selon les régions de résidence des parents et leur statut éducatif.....	192
Tableau 104: Rapport entre situation la plus favorable et celle la plus défavorable selon les différentes dimensions sociales dans les instances du parcours scolaire.....	195
Tableau 105: Classification des régions selon le poids de l'offre et de la demande en termes de rétention dans le primaire.....	198
Tableau 106: Quelques caractéristiques des régions par rapport à l'accessibilité physique de l'offre éducative en 2013-14.....	198
Tableau 107 : Déterminants de la probabilité d'atteindre la dernière année du primaire (rétention),	199
Tableau 108: Classification des régions selon le poids de l'offre et de la demande en termes de transition primaire-collège.....	201
Tableau 109: Disparités dans l'allocation des ressources publiques d'éducation	204
Tableau 110 : Répartition des étudiants suivant les domaines de formation dans les Universités publiques et privées, année 2014.....	210
Tableau 111 : Effectif total des étudiants et taux de couverture par E.E.S, année 2004-2014.	211

Tableau 112: Effectif des enseignants permanents et Nombre d'étudiants pour 1 enseignant par type EES par Université, année 2004 et 2014.....	212
Tableau 113 : Situation des infrastructures universitaires, année 2004 et 2014.	217
Tableau 114 : Rapports étudiants-personnel de l'ES, année 2004 et 2014.....	218
Tableau 115 : Obligations de service du personnel enseignant en heures d'équivalence enseignement dirigé.....	219
Tableau 116 : Encadrement annuel.....	220
Tableau 117 : Effectif des enseignants permanents par institution ou établissement supérieur.....	220
Tableau 118 : Volume des heures effectuées au titre du 1 ^{er} semestre de l'année universitaire 2012-2013, de l'université d'Antananarivo.....	221
Tableau 119: Services effectués par l'ensemble des enseignants de l'ESPA, 1er semestre de l'année 2012-2013.....	222
Tableau 120 : Équivalents Temps Plein de l'ensemble des enseignants.....	222
Tableau 121 : Comparaison des coûts d'heures complémentaires et de vacances par rapport aux postes permanents (montant en milliers d'Ariary).....	223
Tableau 122 : Evolution et Distribution du personnel enseignant permanent selon leurs grades.....	223
Tableau 123 : Evolution et pourcentage des nouveaux bacheliers inscrits en 1 ^{ère} Année aux institutions d'enseignement supérieur (IES).....	230
Tableau 124 : Effectifs totaux par année d'études des étudiants des UP, des IST, des centres de formation et nombre de licences délivrées, années universitaires 2003-2004 à 2005-2006.....	231
Tableau 125 : Effectifs totaux par année d'études des étudiants des UP, des IST, des centres de formation et nombre de licences délivrées, années universitaires 2010-2011 à 2012-2013.....	232
Tableau 126: Composition du public des différents E.E.S selon genre.....	235
Tableau 127 : Répartition des étudiants par code de redoublement, selon le genre.....	236
Tableau 128 : Structure de la distribution des ressources selon divers types d'EES, année 2004 et 2014.....	239
Tableau 129 : Structure du budget de chaque type d'EES, année 2004 et 2014.....	240
Tableau 130 : Situation de la prise en charge des étudiants des UP et leurs composants en pourcentage du total des Dépenses sociales, 2014.....	241
Tableau 131 : Variation des montants d'allocation des bourses des UP et IST à Madagascar.....	242
Tableau 132 : Présentation des types de formation.....	256
Tableau 133: ETFP conduisant à un diplôme national.....	257
Tableau 134: ETFP conduisant à un diplôme d'établissement.....	258
Tableau 135 : Les types de formation non formelle.....	258
Tableau 136 : Le nombre d'établissement offrant des formations dans chacun des cycles.....	260
Tableau 137 : Effectif des apprenants par cycle, de 2011-2012 à 2013-2014.....	262
Tableau 138 : Evolution du nombre d'apprenants pour 100 000 habitants, par secteur.....	264
Tableau 139 : Conditions d'accès.....	265
Tableau 140 : Evolution des nouveaux entrants en 1 ^{ère} année dans les établissements publics et privés.....	266
Tableau 141: Distribution des nouveaux entrants en 1 ^{ère} Année de l'ETFP en 2013-2014, par secteur.....	267
Tableau 142: Taux d'accès en 1 ^{ère} année par rapport à la population d'âge théorique d'entrée correspondant.....	267
Tableau 143: Taux de transition en 1 ^{ère} année par rapport à l'effectif des élèves du niveau considéré.....	268
Tableau 144: Taux de participation des filles, selon les secteurs en 2011-2012 et 2013-2014.....	269
Tableau 145: Nombre d'apprenants pour 100 000 habitants selon le genre par secteur.....	270
Tableau 146: La participation des filles, par région, en termes d'effectif, de 2011-2012 à 2013-2014, au niveau des LTP du public.....	270
Tableau 147: La participation des filles, par région, en termes d'effectif, de 2011-2012 à 2013-2014, au niveau des CFP du public.....	271
Tableau 148: La répartition des établissements, par région, de 2011-2012 à 2013-2014.....	272
Tableau 149 : La répartition des jeunes dans l'emploi, selon le sexe et par branche d'activité.....	275

Tableau 150: Répartition des jeunes travailleurs selon les grands groupes de la CITP par sexe.....	276
Tableau 151: Sources de financement de l'ETFP public en 2012.....	277
Tableau 152: Part des Dépenses courantes de l'éducation allouée à l'ETFP.....	278
Tableau 153 : Part des Dépenses d'investissement d'éducation allouées à l'ETFP	278
Tableau 154: L'évolution de la part des Dépenses publiques allouées à l'ETFP de 2010 à 2014	279
Tableau 155: Dépenses publiques en ETFP par apprenant en unité de PIB/Hab, en 2014 (Hors solde des enseignants) pour 4 directions régionales.....	280
Tableau 156: exemple de structure de recettes pour quelques établissements-2011	281
Tableau 157: exemple de répartition des Dépenses courantes publiques allouées à l'ETFP par rubrique pour quelques établissements, 2011.....	281
Tableau 158 : Effectif des redoublants dans les CFP publics.	283
Tableau 159: Effectif des redoublants dans les LTP publics.....	283
Tableau 160: Effectif des redoublants dans les établissements privés	284
Tableau 161: Niveau minimum de qualification des enseignants/formateurs des CFP et des LTP.....	285
Tableau 162: Distribution des formateurs des CFP par catégorie au niveau de la fonction publique et par niveau de diplôme	285
Tableau 163: Distribution des formateurs des LTP par catégorie au niveau de la fonction publique et par niveaux de diplôme.....	286
Tableau 164: Distribution des formateurs par diplôme, 2015.....	286
Tableau 165 : Infrastructures INFor.....	287
Tableau 166 : actions de formation continue (2011-2014).....	289
Tableau 167: Qualification des formateurs de l'INFor (2014-2015).....	290
Tableau 168: Evolution des effectifs des apprenants en FPQ dans les établissements privés, par région.....	294
Tableau 169: Evolution des effectifs des apprenants en FPQ dans les établissements privés, par secteur.....	294
Tableau 170: Evolution des effectifs des apprenants en FPQ de longue durée dans les établissements privés, par filière.....	295
Tableau 171: Evolution des effectifs des apprenants en FPQ dans les établissements publics, par région.....	295
Tableau 172: Evolution des effectifs des apprenants en FPQ dans les établissements publics, par secteur.....	296
Tableau 173: Evolution de la FPQ dans les centres nationaux spécialisés.....	296
Tableau 174: Evolution par filière de l'effectif des apprenants en AMB dans les CFP	297
Tableau 175: l'effectif des Jeunes Ruraux Déscolarisés ayant suivi une formation professionnelle en 2014, dans le cadre du programme CAP-EPT/EFTP avec l'UNESCO	298
Tableau 176 : Evolution du rapport élèves-maître (REE) du primaire de 2004-2005 à 2013-2014	302
Tableau 177 : L'évolution des effectifs des étudiants et des enseignants permanents, par universités et par type d'établissement entre 2004 et 2014	303
Tableau 178 : Nombre total d'enseignants recrutés par l'Etat pour chaque niveau dans le Public entre 2005 et 2014.....	304
Tableau 179 : Nombre estimé de départs en retraite de 60 ans selon les catégories, les qualifications entre 2011 et 2020.....	306
Tableau 180 : Taux d'attrition des enseignants des ESS entre 2012 et 2013	306
Tableau 181 : Evolution des étudiants inscrits en préparant le DEA et le Doctorant.....	307
Tableau 182 : Taux estimé (%) de départs selon les différentes causes en 2014-2015.....	307
Tableau 183 : Projection des départs à la retraite dans l'Education Nationale.....	308
Tableau 184 : Coût de roulement des enseignants du secteur public au niveau du MEN en 2014.....	308
Tableau 185 : Répartition des enseignants des EPP selon le diplôme académique en 2013-14.....	309
Tableau 186 : Répartition des enseignants des CEG selon le diplôme académique en 2013-14.....	309
Tableau 187 : Répartition des enseignants des lycées selon le diplôme académique en 2013-14.....	310
Tableau 188 : Qualifications académiques des enseignants des CFP et des LTP en 2014.....	310

Tableau 189 : Profils académiques des enseignants de l'enseignement supérieur.	310
Tableau 190 : Répartition des enseignants du primaire selon le diplôme pédagogique en 2013.....	311
Tableau 191 : Profil des formateurs des CFP et LTP.....	312
Tableau 192 : Distribution des formateurs des CFP par catégorie au niveau de la fonction publique et par niveau de diplôme	312
Tableau 193 : Evolution des capacités d'accueil de formation selon le scénario	313
Tableau 194 : Part de l'attribution des postes d'enseignants du primaire non imputable au nombre d'élèves ($1-R^2$) en 2013-14.....	318
Tableau 195 : Mesures à Prendre et/ou solutions proposées par les enseignants et directeurs d'écoles en 2015.....	320
Tableau 196 : Indicateur de la satisfaction professionnelle des enseignants malgaches.....	321
Tableau 197 : Motivation des enseignants selon leur ancienneté.....	321
Tableau 198 : Raisons de la satisfaction professionnelle des enseignants par niveau d'enseignement	322
Tableau 199 : Ambitions professionnelles des enseignants selon le secteur d'enseignement.....	323

Liste des graphiques

Graphique 0.1 : Evolution de la population malgache entre 2015 et 2030 (en milliers d'Habitant).....	27
Graphique 0.2: Evolution du PIB, Taux de croissance réelle du PIB et Taux de croissance annuelle de la population malgache	28
Graphique 0.3: Composition des Dépenses courantes par niveau pour l'année 2014 31	
Graphique 0.4 : Dépenses publiques unitaires (hors Alphabétisation, Recherche et Administration) par niveau d'enseignement à Madagascar (2014) et Moyenne pays comparateurs (année la plus proche)	32
Graphique 0.5 : Taux annuel moyen d'accroissement des effectifs (%) entre 2004 et 2013.....	33
Graphique 0.6 : Profils de scolarisation transversaux (en %) en 2004-2005, en 2008-2009 et en 2013-2014 pour les niveaux d'enseignement relevant du MEN...	36
Graphique 1.1: Evolution du ratio de pauvreté entre 1993 et 2010 (en %).....	47
Graphique 1.2: Accès des ménages à l'électricité et de la population en eau potable selon les milieux en 2012 (en %)	48
Graphique 1.3: Evolution du paludisme à Madagascar de 2000 à 2011	50
Graphique 1.4: Evolution de la part ressources externes par rapport aux ressources totales de l'Etatde 2004 à 2014	53
Graphique 1.5: Comparaison internationale des Dépenses courantes publiques totales d'éducation par rapport aux Dépenses totales courantes de l'Etat hors intérêts de la dette (Pays dont le PIB/Tête est compris entre 400 et 700\$US courant 2013).....	57
Graphique 1.6: Comparaison internationale des Dépenses publiques totales d'éducation (courantes + investissement hors financement externe) en % du PIB (Pays dont le PIB/Tête est compris entre 400 et 700\$US courant 2013).....	57
Graphique 1.7: Evolution des Dépenses courantes d'éducation en Ar 2013 par rapport au nombre d'enfants et jeunes en âge de scolarisation (3 à 24 ans) 58	
Graphique 1.8: Dépenses courantes et Dépenses en capital d'éducation par rapport aux Dépenses totales d'éducation entre 2004 et 2014.....	58
Graphique 2.1: Evolution du nombre total d'élèves et du pourcentage du public dans l'enseignement préscolaire de 2004-2005 à 2013-2014	66
Graphique 2.2: Evolution du nombre total d'élèves et du pourcentage du privé dans l'enseignement primaire.....	67
Graphique 2.3: Evolution du nombre d'élèves et du pourcentage du privé dans les collèges de 2004-2005 à 2013-2014.....	68
Graphique 2.4: Evolution du nombre d'élèves et part du secteur privé au niveau des lycées d'enseignement général de 2004-2005 à 2013-2014	69
Graphique 2.5: Evolution de l'effectif des apprenants de l'enseignement technique et de la formation professionnelle de 2004-2005 à 2013-2014	69
Graphique 2.6: Evolution de l'effectif des étudiants des institutions publiques et privées d'enseignement supérieur, années universitaires 2004-2005 à 2013-2014.....	71
Graphique 2.7: Profils de scolarisation transversaux (en %) en 2004-2005, en 2008-2009 et en 2013-2014 pour les niveaux d'enseignement relevant du MEN...	75
Graphique 2.8: Distribution (en %) des nouveaux entrants au CP1 par âge en 2009-2010 et 2011-2012.....	77
Graphique 2.9: Proportion des jeunes de 3 à 18 ans qui ont eu accès à l'école...	77
Graphique 2.10 : Profil de scolarisation selon les deux méthodes longitudinale et pseudo-longitudinale.....	78
Graphique 2.11: Les sept premières raisons de non fréquentation de l'école des enfants de 6 à 12 ans en 2012	79
Graphique 3.1: Composition des dépenses courantes par niveau pour l'année 2014 96	
Graphique 3.2: Taux d'achèvement et part de Dépenses courantes d'éducation allouées au primaire (Année la plus récente).....	99
Graphique 3.3: Estimation de la proportion des Dépenses des ménages par rapport aux Dépenses courantes globales d'éducation (Etat+Familles), année la plus récente.	107
Graphique 4.1: Taux de réussite au CEPE.....	110
Graphique 4.2: Taux de réussite au BEPC.....	111
Graphique 4.3: Evolution des nombres des Admis, des Inscrits et celle du taux de réussite au CFA.....	113
Graphique 4.4: Evolution des nombres des Admis, des Inscrits et celle du taux de réussite au CAP.....	113
Graphique 4.5: Evolution des nombres des inscrits, des admis et celle du taux de réussite au BEP.....	114

Graphique 4.6: Evolution des pourcentages des inscrits par série au Baccalauréat Général.....	114
Graphique 4.7: Evolution des taux de réussite par série au Baccalauréat de l'enseignement général de 2003 à 2014.....	115
Graphique 4.8 : L'évolution des inscrits aux examens du Baccalauréat de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.....	116
Graphique 4.9: L'évolution du taux de réussite aux examens du Baccalauréat de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.....	116
Graphique 4.10: L'évolution du taux de réussite aux examens du Baccalauréat de l'enseignement technique et de la formation professionnelle par secteur.....	117
Graphique 4.11: L'évolution du taux de réussite aux examens du Baccalauréat (%).....	118
Graphique 4.12: Evolution des taux de réussite au diplôme de niveau Bac+2 (en %).....	118
Graphique 4.13: Evolution des taux de réussite au diplôme de niveau Bac+3 (en %).....	119
Graphique 4.14: Evolution des taux de réussite au diplôme de niveau Bac+4 (en %).....	119
Graphique 4.15: Evolution des taux de réussite à l'examen d'obtention de diplôme d'ingénieur et de CAPEN dans les universités et IST (en %).....	120
Graphique 4.16: Evolution des scores moyens des élèves pour les trois tests.....	121
Graphique 4.17: Position des pays par rapport à la moyenne des scores nationaux en lecture et mathématiques - Fin de scolarité primaire.....	125
Graphique 4.18: Relation entre coût unitaire et résultats au CEPE, 2013-14.....	127
Graphique 4.19: Cohérence de l'allocation des personnels (enseignants fonctionnaires et non fonctionnaires) dans les écoles publiques et communautaires, 2013-14.....	150
Graphique 4.20: Cohérence de l'allocation des personnels (fonctionnaires et non fonctionnaires) dans les collèges publics, 2013-14.....	152
Graphique 4.21: Cohérence de l'allocation des enseignants dans les collèges publics et communautaires, 2013-14.....	152
Graphique 4.22: Cohérence de l'allocation des personnels enseignants et non enseignants dans les Lycées publics, 2013-14.....	153
Graphique 4.23: Cohérence de l'allocation des enseignants en classe dans les Lycées publics, 2013-14.....	153
Graphique 4.24: Coût unitaire salarial selon l'effectif des élèves.....	155
Graphique 4.25: Coût unitaire salarial dans les écoles sans ENF non subventionné selon l'effectif des élèves.....	156
Graphique 4.26: Nombre moyen de jours perdus par mois.....	159
Graphique 4.27: Principales causes de l'absentéisme des enseignants.....	160
Graphique 5.1 : Distribution des sortants de (15-34 ans) suivant le niveau d'éducation et le secteur institutionnel dans l'emploi, 2012.....	169
Graphique 5.2 : Secteur d'activité des actifs occupés (15-34 ans) selon le niveau d'instruction en 2012.....	170
Graphique 5.3 : Acuité du chômage selon le niveau d'éducation, 2012 (groupe d'âge 15-34 ans).....	171
Graphique 5.4: Revenus salariaux mensuels moyens selon le niveau d'instruction (en millier d'Ar).....	172
Graphique 5.5 : Probabilité pour une femme âgée de 15 ans et plus d'être alphabétisée selon la durée de scolarisation.....	175
Graphique 5.6 : Age au premier accouchement de femmes de 15-49 ans selon la durée d'études.....	176
Graphique 5.7: Risque de pauvreté selon le niveau d'instruction du chef de ménage.....	180
Graphique 6.1 : Taux de parité filles/garçons en termes d'achèvement par niveau d'enseignement.....	186
Graphique 6.2: Nombre d'étudiants pour 1000 jeunes par genre en 2006, 2008, et 2013.....	187
Graphique 6.3: Nombre d'apprenants pour 100 000 habitants par genre entre 2010-2011 et 2013-2014.....	187
Graphique 6.4: Profils simplifiés transversaux des filles et des garçons en 2013-2014.....	188
Graphique 6.5 : Profil de scolarisation probabilisé selon le milieu de résidence aux trois cycles de l'enseignement général.....	189
Graphique 6.6: Profils de scolarisation probabiliste par niveau de richesse des parents.....	191
Graphique 6.8: Production de disparités sociales dans les différents segments du système éducatif.....	195

Graphique 6.9: Classification des régions selon le poids de l'offre et de la demande en termes d'accès en première année du primaire.....	196
Graphique 6.10: Classification des régions selon les poids de l'offre et de la demande en matière de Rétention dans le primaire.....	197
Graphique 6.11: Poids de l'offre et de la demande au niveau de la transition Primaire-Collège.....	200
Graphique 6.12: Poids de l'offre et de la demande dans la transition Lycée-Collège.....	201
Graphique 6.13: Courbe de Lorenz.....	203
Graphique 6.14: Part des ressources pour les 10 % les plus éduqués pour quelques pays africains en 2010 ou année proche.....	203
Graphique 7.1: Développement de l'enseignement supérieur, de 2004 à 2014, suivant les effectifs des étudiants inscrits par type d'établissement d'enseignement supérieur.....	208
Graphique 7.2: Comparaison internationale du nombre des étudiants pour 100 000 habitants (donnée la plus récente).....	212
Graphique 7.3: Evolution du taux d'accès en 1 ^{ère} année par rapport à la population d'âge théorique (18 ans) de l'Enseignement Supérieur de 2004 à 2014.....	214
Graphique 7.4 : Effectif des enseignants permanents des UP par grades et par catégorie d'âge, année universitaire 2012-2013.....	225
Graphique 7.5: Présentation des conditions de fonctionnement (et notamment d'encadrement et de prise en charge des étudiants publics+privés) des établissements supérieurs.....	243
Graphique 7.6: Répartition des chercheurs par grade et par discipline, année 2014.....	245
Graphique 7.7: Evolutions des publications scientifiques au sein des centres et instituts de recherche.....	246
Graphique 7.8 : Nombre des diplômés produits par l'enseignement supérieur de 2004 à 2013.....	247
Graphique 8.1: Distribution des enfants scolarisés dans le formel par niveau et/ou sous-secteur en 2013-2014.....	261
Graphique 8.2: Effectif des apprenants par secteur, de 2011-2012 à 2013-2014...262	262
Graphique 8.3: Comparaison internationale, l'ETFP comme part du secondaire (donnée la plus récente).....	263
Graphique 8.4: Part de l'ETFP privé dans les secteurs de formation en 2011-2012 et 2013-2014.....	264
Graphique 8.5: Apprenants en ETPF pour 100 000 habitants, Madagascar et autres pays comparateurs (donnée la plus récente).....	265
Graphique 8.6: Evolution du taux de réussite aux concours d'entrée en 1 ^{ère} année FPI et FTG des établissements publics.....	268
Graphique 8.7: Allocation à l'ETFP des Dépenses courantes d'éducation par niveau de couverture, Madagascar et pays comparateurs.....	279
Graphique 9.1 : Evolution du nombre d'enseignants du primaire par statut entre 2004-05 à 2014-15.....	302
Graphique 9.2 : Relations entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants (y compris FRAM subventionnés et non subventionnés) dans les EPP en 2013-14...317	317

Liste des figures

Figure 2.1 : La structure du système éducatif malgache	62
Figure 5.1: Description du marché de travail à Madagascar, en milliers, en 2012	167
Figure 6.1 : Classification des régions selon le niveau d'accès au primaire, l'achèvement du primaire et l'achèvement du secondaire de niveau 2	194
Figure 7.1 : Organigramme du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2014)	226
Figure 8.1 : <i>Organigramme du MEETFP</i>	254
Figure 8.2 : Principaux flux de fonds pour le système ETFP :	277

Résumé exécutif du RESEN

A la sortie d'une longue crise politique (2009 à 2013), qui a freiné le développement socio-économique du pays, voire arrêté la plupart des réformes entamées au niveau de la majorité des secteurs, l'Etat, conscient de la situation de fragilité et de vulnérabilité du pays, entend prendre en main de façon nettement volontariste la direction des actions du développement. L'intervention volontariste de l'Etat est basée sur la Politique Générale de l'Etat ou PGE qui se voit traduite en termes concrets et tangibles au niveau du Plan National de Développement ou PND. Les thématiques prioritaires de la PGE définie suivant les orientations du Président de la République, touchent, entre autres, l'élargissement de l'accès aux services sociaux de base².

Le PND 2015-2019 a été élaboré et sera mis en œuvre dans le cadre d'une réelle décentralisation effective caractérisée par le transfert effectif de pouvoirs et de ressources conséquentes aux collectivités territoriales décentralisées³. Cinq axes stratégiques de développement sont dégagés et touchent : i) la gouvernance ; ii) la stabilité macro-économique ; iii) la croissance inclusive ; iv) le capital humain ; v) et le capital naturel.

En ce qui concerne l'axe 4, en particulier le secteur éducatif, les actions visent les objectifs spécifiques suivants : i) se doter d'un système éducatif performant et conforme aux besoins et aux normes internationaux ; ii) promouvoir et valoriser l'enseignement technique et professionnel et/ou professionnalisant ; iii) et assurer une formation universitaire répondant aux normes, aux besoins et à l'assurance qualité. Face à ces différents objectifs de la politique de l'Etat en matière d'éducation, les ministères en charge de l'éducation malgache ont entrepris des concertations nationales qui ont abouti à des propositions d'axes stratégiques et/ou de politiques sous sectorielles.

Afin de pouvoir évaluer les défis et/ou marges de manœuvre permettant d'atteindre les objectifs spécifiques que s'est fixé le Gouvernement et les propositions d'amélioration et/ou d'orientation issues des concertations nationales, il est logique et important de pouvoir profiter d'un état des lieux du secteur éducatif malgache, afin d'en connaître les forces et les faiblesses à la fois sur les plans quantitatif et qualitatif. Ainsi, un diagnostic de type RESEN (Rapport d'Etat du Système Educatif National), des dix dernières années, a été mené pour l'ensemble du secteur éducatif. Les résultats de ce rapport vont permettre au pays de mieux préparer son Plan Sectoriel de l'Education (PSE) post crise et post PIE pour l'enseignement primaire. Les paragraphes qui suivent présentent un résumé synthétique des principaux résultats du diagnostic.

² PND 2015-2019

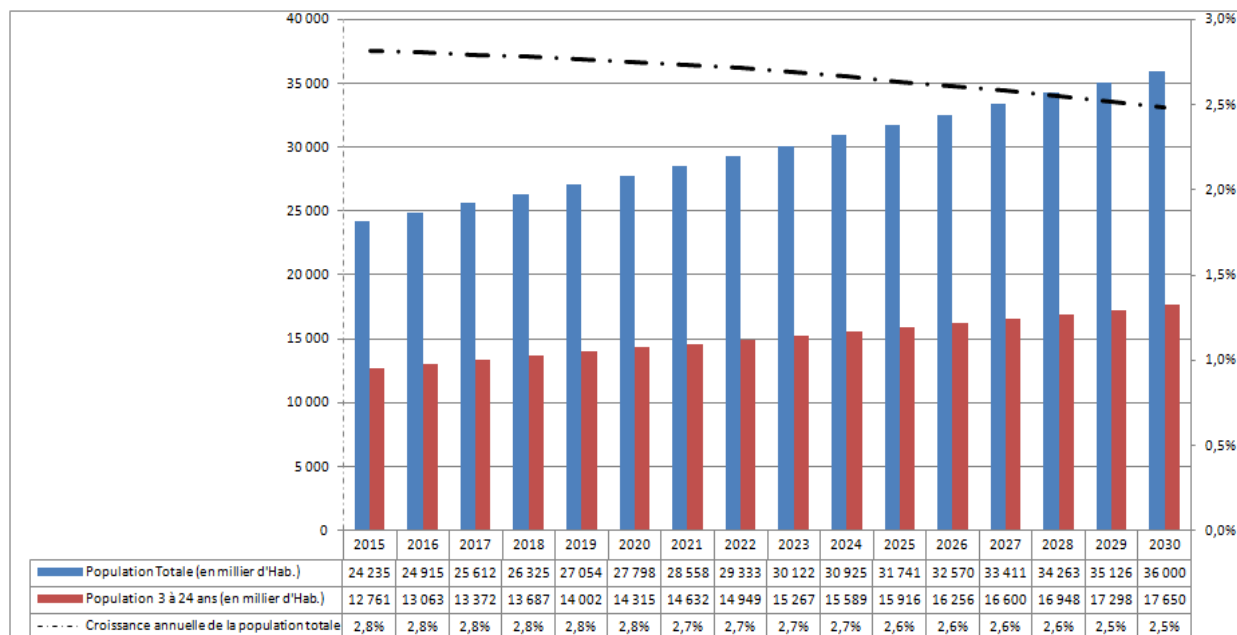
³ PND, version définitive, page 59

Le système éducatif malgache fait face à un contexte marqué par une croissance démographique encore soutenue et des indicateurs sociaux qui ne sont pas favorables à la demande scolaire.

Avec une population majoritairement rurale (80%) et un rythme de croissance annuelle moyenne de près de 3% entre 1993 et 2014, Madagascar fait partie des pays d’Afrique de l’Est où la population croît à un rythme encore élevé. La projection des Nations Unies « variante fécondité médiane », établie sur une tendance à la baisse de la croissance de la population totale du pays (2,7 % par an en moyenne entre 2015 et 2030 contre 2,9% entre 2000 et 2015), estime que la population malgache atteindrait 31,7 millions d’habitants d’ici 2025⁴.

Pour la population d’âge scolaire de 3 à 24 ans, on s’attend à une augmentation de 25% de la cohorte de ce groupe d’âge dans les dix prochaines années, c’est-à-dire de 12,761 millions en 2015 à 15,916 millions jeunes en 2025⁵. Cette pression démographique constituera un défi supplémentaire dans l’atteinte des objectifs de scolarisation à tous les niveaux de la structure du système éducatif et aura des implications sur le financement de l’éducation dans le pays. Il faudra ainsi étendre le système éducatif par l’augmentation en nombre de l’effectif d’enseignants qualifiés, d’écoles et/ou de salles de classe équipées et répondant aux normes d’encadrement, de manuels et autres équipements collectifs pédagogiques.

Graphique 0.1 : Evolution de la population malgache entre 2015 et 2030 (en milliers d’Habitant)



Source: Projection de la Division de la Population des Nations Unies, Révision 2012

Les indicateurs qui rendent compte du contexte social dans le pays sont peu favorables à la demande éducative ce qui constitue un énorme défi pour le pays:

⁴ Projection démographique, 2015-2030 de la division de la population des Nations Unies, révision 2012.

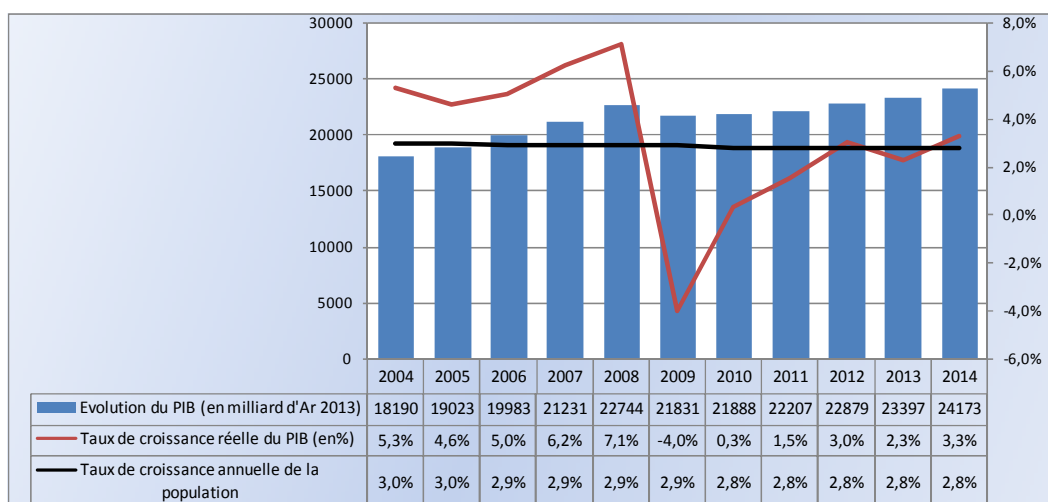
⁵ Nations Unies, Division de la population, World Population Prospects: The 2012 Révision, POP/F15-1

- La persistance du niveau élevé de la pauvreté monétaire. En effet selon les résultats de l'Enquête nationale de suivi des OMD (71,5 % de la population vit encore sous le seuil national de pauvreté en 2013. Et selon les récentes estimations de la Banque Mondiale, la proportion de la population malgache vivant en dessous des seuils de pauvreté internationaux a augmenté entre 2005 et 2010⁶, la proportion de la population vivant par exemple avec moins de 1,9\$US par jour est passée de 74% à 82% sur la période.
- Le niveau encore élevé du taux d'analphabétisme de la population des adultes (28,4% des malgaches de 15 ans et plus) a des impacts sur le cursus scolaire des élèves et qu'il convient de ne pas négliger;
- La situation de l'insécurité alimentaire a également des impacts négatifs sur le système éducatif tels que l'accès et la rétention, environ un tiers de la population est en insécurité alimentaire dans le pays et près de 80% de la population du grand sud de Madagascar, soit plus d'un million de personnes, étaient en insécurité alimentaire en raison de la sécheresse provoquée par le phénomène El Nino;
- La malnutrition chronique qui ralentit le développement psychomoteur et intellectuel de l'enfant reste également forte avec 47,3% des enfants de moins de 5 ans dont 18,1 % sous forme sévère ;
- Bien que la morbidité due au paludisme ait connu une amélioration, passant de 21,6% en 2003 à 5% en 2011 pour les enfants de moins de cinq ans et de 17,57% à 2,3% pour ceux de cinq ans et plus, cette maladie continue à poser un sérieux problème de santé publique au niveau national et affecte le système scolaire au travers des absences et décès tant des enseignants que des élèves ; et
- Les catastrophes naturelles, conséquences des changements climatiques, non seulement détruisent une partie des infrastructures scolaires mais réduisent également la fréquentation scolaire notamment pour les enfants issus de familles à faible résilience....)

Une croissance économique tributaire du contexte sociopolitique

Après six années de croissance soutenue (moyenne de 5,6% entre 2004 et 2008), pendant la période transitoire 2009-2013, le pays a vu sa croissance économique ralentir avec une moyenne annuelle de 0,6% (très inférieure à la croissance moyenne annuelle de la population). Ainsi, le PIB réel par habitant tend à diminuer annuellement depuis 2009

Graphique 0.2: Evolution du PIB, Taux de croissance réelle du PIB et Taux de croissance annuelle de la population malgache



Source: Tableau 9

⁶ The World Bank, World Development Indicators : poverty rates at international poverty lines

Faible performance de l'Etat en matière de prélèvement des recettes publiques

En outre, en dépit de la performance économique enregistrée durant la période transitoire, les ressources budgétaires (fiscales et non fiscales) de l'Etat n'ont en moyenne augmenté, en termes réels, que de 0,9% par an contre 8,4% entre 2004 et 2008. Les recettes fiscales (ressources principales de l'Etat) par rapport au PIB ont stagné (moyenne de 10,6% entre 2009 et 2014) après une hausse annuelle observée entre 2004 et 2008 (de 10,9% à 13%). En 2013, le niveau des recettes budgétaires en pourcentage du PIB se situait à 10,8% contre 12% en 2004. Ce niveau est en dessous de celui de la moyenne (16,4%) des pays d'Afrique à niveau du PIB par tête, compris entre 400 et 700 \$US courants en 2013.

Le secteur de l'éducation a toujours fait l'objet d'une priorité relativement forte du gouvernement

Malgré le contexte des finances publiques du pays, la priorité budgétaire en faveur du secteur éducatif a été maintenue durant la période transitoire. La part des Dépenses courantes en éducation a été en moyenne de l'ordre de 26,9% par rapport aux Dépenses courantes de l'Etat hors intérêts de la dette entre 2004 et 2008, et 25,5% entre 2009 et 2013. En termes de comparaison internationale, la priorité budgétaire pour l'éducation est légèrement supérieure à la moyenne des pays d'Afrique à niveau de revenu par tête comparable de 400 à 700\$US courant 2013 (22,9%: donnée la plus récente).

Exprimées par rapport aux recettes fiscales de l'Etat, les Dépenses publiques courantes d'éducation représentent en moyenne 23,2% durant la période sous revue avec un maximal de 26% en 2005 et 2014.

En plus du financement public, les ménages contribuent de façon non négligeable à l'effort national d'éducation

Il est estimé qu'en 2012, les ménages ont consacré jusqu'à 386 milliards Ar au financement des Dépenses scolaires globales dont: 54% au profit des élèves du primaire (malgré la gratuité de ce niveau d'enseignement) et 25% allouées aux collégiens. Au total, pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, les familles supportent 40 % des Dépenses courantes nationales d'éducation (Etat+Ménages). Comparée aux pays comparateurs dont leurs données sont disponibles, cette proportion est légèrement inférieure à 0,97 fois de la moyenne.

Une tendance à la diminution de la part des Dépenses courantes du primaire hors administration et recherche scientifique

La part des Dépenses courantes du primaire, hors administration et recherche scientifique, est passée de 45,1% à 47,8% entre 2004 et 2008 et de 47,8% à 33,9% entre 2008 et 2014. Une tendance qui s'explique par la priorisation des autres niveaux d'enseignement et de l'administration dans l'arbitrage intra-sous sectoriel.

Tableau 1 : Répartition des Dépenses courantes publiques entre 2004 et 2014 (en %)

Dépenses publiques par niveau d'enseignement	2004	2006	2008	2014
<i>Dépenses courantes</i>				
Préscolaire et Alphabétisation	0,0%	0,0%	0,3%	1,0%
Primaire	45,1%	46,5%	47,8%	33,9%
Collège d'enseignement général	12,5%	14,4%	15,0%	17,4%
Lycée d'enseignement général	5,8%	7,0%	6,1%	7,8%
Enseignement technique et Formation professionnelle	4,0%	2,9%	2,8%	2,9%
Enseignement supérieur	12,1%	17,5%	13,7%	17,0%
Recherche scientifique	1,3%	1,3%	1,3%	1,5%
Administration	19,2%	10,4%	12,9%	18,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Tableau 35

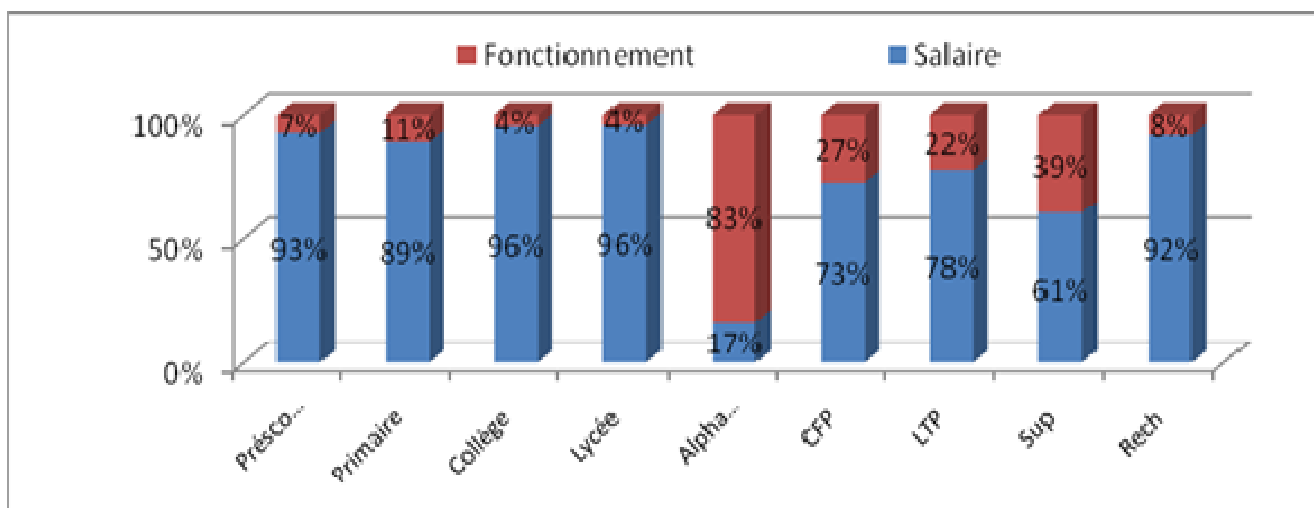
Les Dépenses courantes sont essentiellement consacrées au paiement des salaires, laissant peu de marges de manœuvre pour les Dépenses indispensables à la qualité des services.

Les Dépenses de transfert allouées à l'enseignement primaire et aux universités accaparent les 86,2% des Dépenses totales de transfert des trois ministères en charge de l'éducation. La masse salariale des enseignants FRAM du MEN, des vacataires et des PAT du MEETFP et du MESupReS, représente 51,8% du montant total des transferts engagés. Pour l'enseignement supérieur, les bourses intérieures et extérieures représentent 41% du montant total des Dépenses de transfert dont 78% intérieures.

Sur l'ensemble des Dépenses courantes des trois ministères en charge de l'éducation, les rémunérations de personnels (fonctionnaire et non fonctionnaire) représentent 84,2% en 2014. Ce chiffre atteint 89% et plus pour les sous-secteurs gérés par le MEN.

Sur le plan d'allocation par niveau d'enseignement, on constate qu'une proportion relativement élevée des dépenses courantes sert à financer l'enseignement primaire, dont 90% allouées aux dépenses de personnel (salaire et subvention des enseignants FRAM).

Graphique 0.3: Composition des Dépenses courantes par niveau pour l'année 2014



Source : Tableau 32

Pour l'enseignement supérieur, au titre de l'année budgétaire 2014, 59% du montant total de transferts alloués aux universités sont destinées au paiement des heures complémentaires et des bourses d'études dont 54,3% des bourses extérieures. Le fonctionnement ne représente que seulement 9% du montant total de transferts alloués aux universités.

Une diminution du coût unitaire élève en unité du PIB par tête

En 2014, les coûts unitaires moyens (hors administration) des services d'éducation, s'échelonnent de 63 083 Ar dans le préscolaire, de 60 958 Ar dans le primaire à 1 436 763 Ar dans le supérieur, des valeurs allant de l'indice 1 à 23,6 lorsqu'on passe du primaire au supérieur. C'est une réalité qui mérite d'être considérée au moment de discussions sur les arbitrages entre niveaux d'enseignement.

A l'exception de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, il a été constaté que le coût unitaire en unité du PIB par tête par niveau d'enseignement a connu une diminution. C'est au niveau du 2nd cycle de l'enseignement général que cette diminution est plus prononcée entre 2008 et 2014.

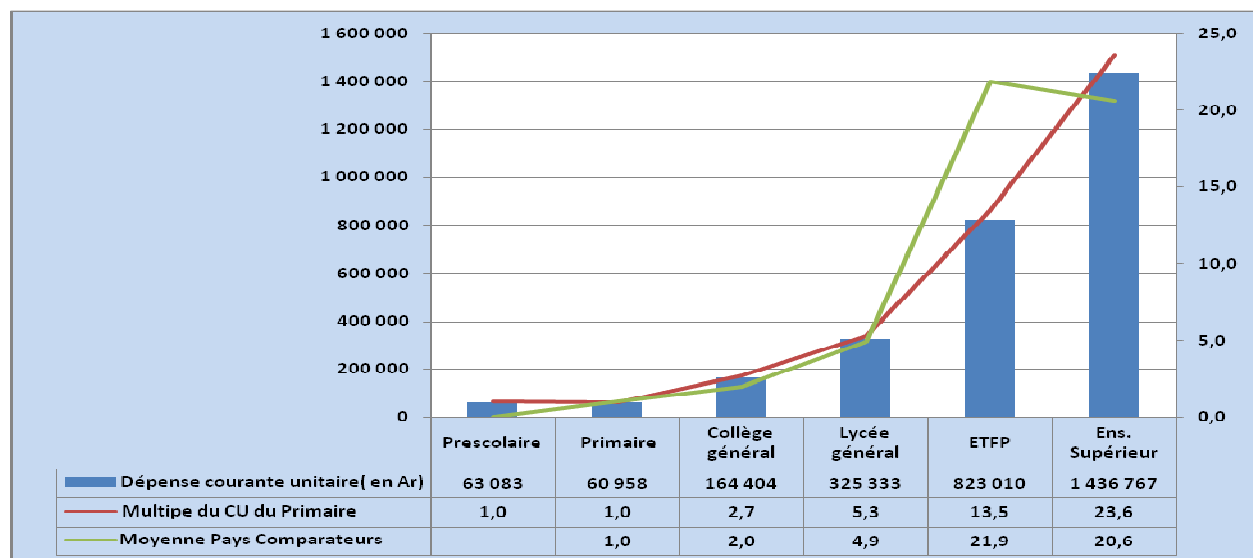
Tableau 2 : Évolution des coûts unitaires élève (hors Alpha, Recherche et Administration) de scolarisation en secteur public, 2004-2014.

Niveau d'enseignement	Coût Unitaire (Unités de PIB/tête)				CU en Ar
	2004	2006	2008	2014	2014
Préscolaire				0,06	63 083
Primaire	0,07	0,07	0,08	0,06	60 958
Collège d'enseignement général	0,22	0,19	0,17	0,15	164 404
Lycée d'enseignement général	0,53	0,55	0,46	0,30	325 333
Enseignement technique et Formation professionnelle	0,99	0,72	0,75	0,75	823 010
Enseignement supérieur	1,33	1,7	1,4	1,31	1 436 767

Source : Tableau 45

En comparant avec les pays africains de niveau de revenu par tête comparable, il apparaît, à l'exception de l'enseignement technique et la formation professionnelle, que les multiples du coût unitaire du primaire sont plus élevés par rapport à la moyenne des pays comparateurs.

Graphique 0.4 : Dépenses publiques unitaires (hors Alphabétisation, Recherche et Administration) par niveau d'enseignement à Madagascar (2014) et Moyenne pays comparateurs (année la plus proche)



Source : Graphique III.14

10% de jeunes accédants aux niveaux les plus élevés consomment 46% des ressources publiques en éducation

Aujourd'hui, les 10% les plus éduquées accaparent un peu moins de la moitié des ressources publiques allouées à l'éducation. Cette part des dépenses accaparées par les 10% le plus éduquées a même augmenté comparativement à 2010 (de 44% à 46%). Pour les pays d'Afrique de niveau de revenu comparable, ces mêmes individus consomment en moyenne 44,7%.

20% les plus riches accaparent 3 fois plus de ressources que les 20% les plus pauvres

Comme les plus éduqués sont les bénéficiaires d'une forte part des ressources publiques en éducation, facilement, on imagine que c'est aussi le cas pour les plus riches dans la mesure où ils sont majoritairement représentés dans l'enseignement supérieur. Ainsi, les 20% les plus riches s'approprient 3 fois plus des ressources publiques en éducation que les 20% les plus pauvres. Des actions doivent être orientées vers les 20% défavorisés aux fins d'équité d'une part, mais également en vue d'améliorer l'accès et de la rétention au sein du système étant donné le poids de ces groupes dans la population scolarisable.

Une diminution significative des Dépenses d'investissement

Les Dépenses publiques d'investissement en éducation (financements interne et externe sur base engagement des trois ministères en charge de l'éducation), ont connu une diminution significative à partir de 2009. Le niveau de ces Dépenses par rapport aux Dépenses totales d'éducation représentait en moyenne 28,2% par an entre 2004 et 2008 contre 6,6% entre 2009 et 2013.

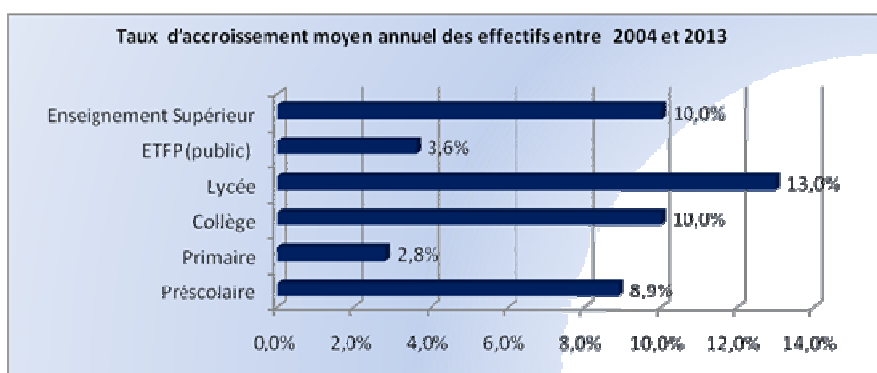
Au regard du cadrage macro budgétaire 2016-2018⁷⁷ et dans l'hypothèse que la part moyenne des Dépenses courantes d'éducation par rapport aux recettes fiscales de l'Etat des dix dernières années (23%) soit maintenue, les Dépenses courantes des trois ministères en charge de l'éducation avoisineraient 1 078 millions d'Ar courant en 2018.

Des efforts en matière de financements publics de l'éducation, plus particulièrement le financement des investissements internes, doivent être réalisés pour assurer qu'ils soutiennent de manière adéquate et durable le développement du système éducatif.

Les effectifs ont connu une augmentation dans l'ensemble du secteur d'éducation

Entre 2004-2005 et 2013-2014, les effectifs se sont accrus du préscolaire à l'enseignement supérieur. L'accroissement moyen annuel est de 8,9% dans le préscolaire, 2,8% dans le primaire, 10% et 13% dans l'enseignement secondaire général 1er et 2nd cycles, 3,6% dans l'enseignement technique et la formation professionnelle (public) et 10% dans l'enseignement supérieur.

Graphique 0.5 : Taux annuel moyen d'accroissement des effectifs (%) entre 2004 et 2013



Source : Tableau 2.1

Dans ce contexte de croissance des effectifs à tous les niveaux d'enseignement, les situations diffèrent d'un niveau à un autre.

Au niveau du préscolaire, l'effectif n'a cessé de croître, passant de 132 504 à 285 530 enfants inscrits entre 2004 et 2013. La principale explication de ce développement est la mise en œuvre par le MEN de sa politique relative au développement du préscolaire (ouverture de classes préscolaires au sein des EPP). Les centres d'activité préscolaire publics et communautaires se sont développés de façon exponentielle passant de 195 à 2 325 centres entre 2006-2007 et 2013-2014. L'on assiste durant les cinq dernières années à une tendance à la diminution de la part du secteur privé, passant de 91,3% en 2009 à 69,3% en 2014

Dans le primaire, suite à la décision du ministère en 2004 d'alléger les charges parentales (subvention des enseignants non fonctionnaire ou FRAM, suppression des frais d'inscription et dotation de caisse école, dotation de fonds catalytique local aux écoles et enfants des zones vulnérables), de 2004-2005 à 2008-2009, l'effectif d'élèves du primaire a connu une progression

⁷⁷ DPCB/DGB/MFB

linéaire suivant une croissance annuelle moyenne de 4,7%. De 2009-2010 à 2011-2012, période marquée par la crise sociopolitique et par la suspension de l'aide internationale et notamment celle de la mise en œuvre du plan EPT, une baisse de moins de 0,6% de l'effectif d'élèves du primaire a été enregistré avant de connaître une timide progression annuelle (moyenne 2,3%). La quasi-totalité (81,4%) des élèves sont inscrits dans le public (y compris les écoles communautaires).

Dans l'enseignement secondaire général, sur la période sous revue, les effectifs scolarisés ont été multipliés par 2,4 dans les collèges d'enseignement général et multipliés par 3 dans les lycées d'enseignement général. Ces situations ont été dues essentiellement au développement des collèges communautaires et des lycées annexes. La proportion des élèves scolarisés est en moyenne de 37% et de 51%, respectivement, dans les collèges et lycées privés.

Dans l'enseignement technique et la formation professionnelle, l'effectif des apprenants du public dans les structures formelles (de la préparation du Certificat de Formation Professionnelle au Brevet de Techniciens Supérieurs) est passé de 17 497 à 23 967 de 2004-2005 à 2013-2014. Par diplôme préparé, c'est au niveau des cycles Bac plus (BTS/BTSS) qui accueille 11,5% des apprenants et CFA qui ne forme que 0,5% des apprenants que l'ETFP a enregistré de fort taux d'accroissement annuel, respectivement en moyenne 38,5% et 35,1%. Le plus faible taux moyen de croissance est observé au niveau du cycle BEP/Bac Pro (6,9% par an), qui scolarise en moyenne environ 72% des apprenants sur les trois dernières années, résultant du développement des trois secteurs (Tertiaire, Industriel, Génie Civil).

Dans l'enseignement supérieur, l'effectif des étudiants des Etablissements d'Enseignement Supérieur (EES), des centres de Formation à Distance (FOAD) et des Institutions Supérieures Privées (ISP) a connu également une forte croissance (multiplié par 2,4). La proportion des étudiants dans les ISP par rapport à l'ensemble est passée de 7,6% à plus de 25% de 2004-2005 à 2013-2014.

Outre l'alphabétisation, l'effectif des apprenants dans la formation non formelle (Formation Professionnelle Qualifiante et Apprentissage de Métiers de Base), des formations de perfectionnement, de reconversion ou de pré-emploi, réalisées à la demande, de durée variable selon le cas, a connu également une évolution positive mais très faible (en moyenne un accroissement moyen annuel de 1,1%).

Globalement, tous ces accroissements sont les résultats du développement conjoint du secteur public y compris les communautaires (semi public) et du secteur privé. Toutefois, des questions se posent sur la capacité du système éducatif national à satisfaire la demande, qui n'est autre que la couverture scolaire à tous les niveaux d'enseignement.

L'augmentation des effectifs a permis un accroissement de la couverture scolaire à tous les niveaux d'enseignement.

Entre les années scolaires 2004-2005 et 2013-2014, la couverture scolaire, mesurée par le Taux Brut de Scolarisation pour les niveaux d'enseignement relevant du MEN (Effectif d'élèves scolarisés par niveau d'enseignement rapporté à la population scolarisable d'âge théorique) et le nombre d'apprenants ou d'étudiants pour 100 000 habitants, a connu une augmentation.

Tableau 3 : Taux de couverture par niveau d'enseignement en 2005-2006 et en 2013-2014

	2005-2006	2013-2014
Préscolaire (Taux Brut de Scolarisation dans le cycle = Effectif Total/Population de 3 à 5 ans)	8,2	13,9
Primaire (Taux Brut de Scolarisation dans le cycle = Effectif Total/population de 6 à 10 ans)	135,4	146,5
Collège d'Enseignement Général (Effectif Total/Population de 11 à 14 ans)	31,8	49,8
Lycée d'Enseignement Général (Effectif Total/Population de 15 à 17 ans)	9,6	20,3
Technique FPI_ FTG_ FPS (Nombre d'Apprenants/100 000 Hab.)	170	165
Enseignement Supérieur (Nombre d'Etudiants pour 100 000 habitants)	272	464

Source : Tableau 2.5

La comparaison des taux de couverture atteints par Madagascar en 2013 aux pays d'Afrique, qui sont semblables économiquement, fait apparaître que Madagascar présente un taux brut de scolarisation au primaire de 1,4 fois la moyenne des pays comparateurs. Pour l'enseignement secondaire général, Madagascar se situe à la moyenne des pays comparateurs. Pour les autres niveaux d'enseignement, le niveau de couverture scolaire atteint par Madagascar, en 2013, se situe en deçà de la moyenne des pays comparateurs

Tableau 4 : Comparaison internationale du taux de couverture par niveau d'enseignement

	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	ETFP	Supérieur
Madagascar	13,9	146,5	49,8	20,3	164,4	463,8
Moyenne des pays comparateurs	25,1	105,6	50,5	19,8	387,1	642,3
Rapport Madagascar/ Moyenne des pays comparateurs	0,6	1,4	1	1	0,4	0,7

Source : Tableau 2.6

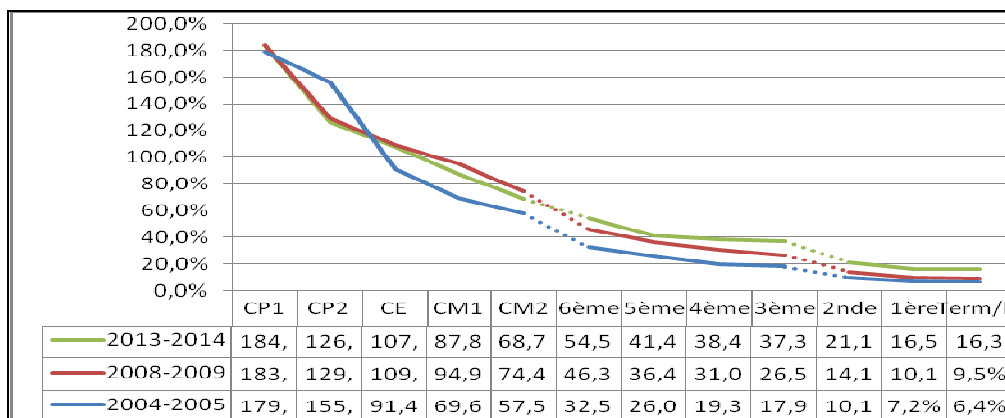
Toutefois, l'achèvement universel du primaire demeure un défi.

L'accès multi-cohortes et surtout le niveau élevé de redoublements (cas de l'enseignement primaire Malgache) gonflent les effectifs scolaires et donnent ainsi une vision inadéquate du développement quantitatif du système. Le taux brut d'accès en 1^{ère} année du primaire qui rapporte les nouveaux entrants quel que soit leur âge à la population des enfants âgés de 6 ans est estimé à 180% en 2014 dénotant d'une proportion importante d'enfants âgés de moins ou de plus de 6 ans dans l'effectif des nouveaux entrants. En effet, selon les données de l'ENSOMD, les entrées précoces (5 ans et moins) représentaient 13,7% et les 7 ans et plus 61% de l'ensemble des nouveaux inscrits en 2011. Les nouveaux entrants en première année du primaire représentaient 180% (taux d'accès) et plus des enfants âgés de 6 ans (âge officiel d'entrée en CP1). Selon les données de l'ENSOMD, les entrées précoces (5 ans et moins) représentaient 13,7% et les 7 ans et plus 61% de l'ensemble des nouveaux inscrits en 2011.

Après avoir connu une hausse entre 2005 et 2009 en passant de 56% à 74%, le taux d'achèvement a diminué suite à la crise et ne situe qu'à 69% en 2014.

L'examen du profil de scolarisation fait apparaître par ailleurs que le taux d'accès en 1^{ère} année au collège et au lycée d'enseignement général s'est amélioré, passant respectivement de 32,5% à 54,5% et de 10,1% à 21,1% entre les années scolaires 2004-2005 et 2013-2014. Le profil de scolarisation fait également apparaître que la déperdition est très élevée dans le sous secteur enseignement primaire et secondaire général du système éducatif malgache.

Graphique 0.6 : Profils de scolarisation transversaux (en %) en 2004-2005, en 2008-2009 et en 2013-2014 pour les niveaux d'enseignement relevant du MEN



Source : Graphique 2.7

Ainsi, avec un taux d'accès en CM2 ou taux d'achèvement du primaire de près de 69 % en 2013-2014, résultant des abandons fréquents à l'intérieur des différents cours, on voit que Madagascar est encore loin de l'objectif d'une scolarisation primaire universelle. Toutefois, le pays affiche des taux d'accès et d'achèvement qui le placent relativement en assez bonne position par rapport à la moyenne des pays comparateurs. L'atteinte de cet objectif doit donc conduire à se focaliser principalement sur le maintien jusqu'en fin de cycle chaque cohorte d'élèves entrant en première année du primaire.

Pour l'ETFP, l'effectif des nouveaux entrants en 1^{ère} année de formation dans les établissements (LTP et CFP) publics et privés confondus, entre 2011-2012 et 2013-2014, est passé de 11 329 à 14 598 apprenants dont en moyenne 67% inscrits dans les ETFP privés. Il est à souligner que le nombre de places en 1^{ère} année est limité par la capacité d'accueil dans chaque filière, au niveau des établissements (infrastructures, postes de travail dans les ateliers, outillages et équipements pour la pratique). Le taux de transition en 1^{ère} année par rapport à l'effectif des élèves du niveau considéré n'a pas évolué entre 2011-2012 et 2013-2014

Tableau 5 : Taux de transition en 1^{ère} année par rapport à l'effectif des élèves du niveau considéré

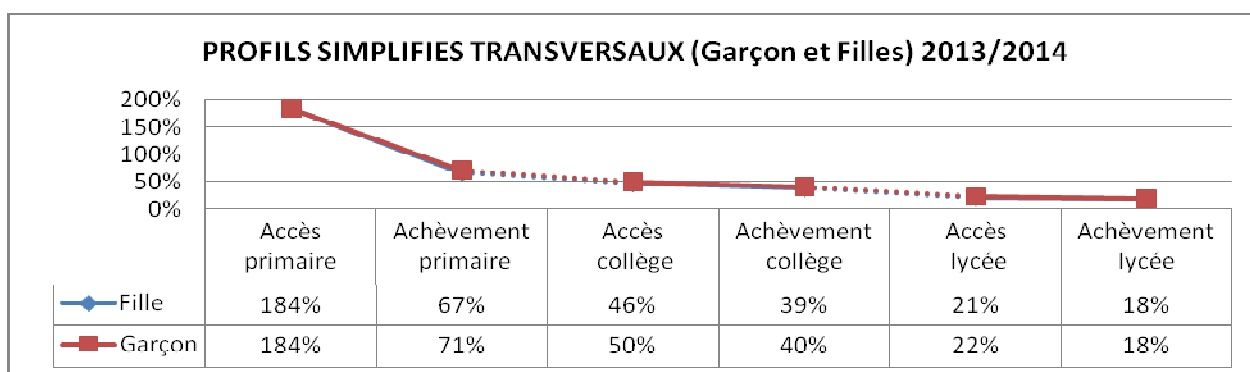
Diplôme par cycle préparé	Taux de transition en 1 ^{ère} année par cycle (%)		
	2011 - 2012	2012 - 2013	2013 - 2014
CFA (7 ^{ème})	0,06	0,1	0,12
CAP (5 ^{ème})	0,4	0,41	0,48
BEP/Bacc Pro (3 ^{ème})	8,62	16,53	8,58
Bacc Techno (3 ^{ème})	0,55	1,41	0,61
BTS/BTSS (Terminale)	2,13	2,9	2,64

Source : Tableau 8.12

A propos des parcours (accès, rétention) des étudiants, à l'instar des formations de licence (année universitaire 2011 à 2013). Seuls 20 étudiants sur les 100 inscrits en 1ère année obtiennent le diplôme préparé. L'accès en 1ère année est particulièrement sélectif dans les Universités Publiques où sur 100 étudiants, seulement 56 accèdent à la 2ème année. La fréquence de redoublement est très accentuée en 3ème année dans les Universités Publiques, avec 1 étudiant sur 6 redouble son année d'étude. Également, les abandons restent aussi fréquents et accentués au fur et à mesure que les étudiants passent d'un niveau à l'autre.

Dans le parcours scolaire des élèves du primaire jusqu'à la dernière année du second cycle, il n'y a quasiment pas de disparités significatives entre filles et garçons. Filles et garçons accèdent au primaire et achèvent le second cycle de l'enseignement général de façon plus ou moins équitable

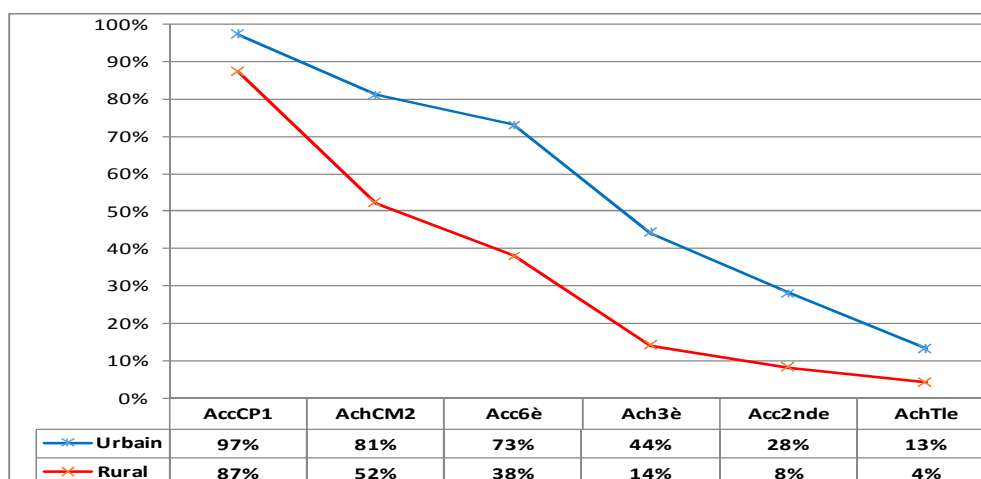
Graphique 7: Profils simplifiés transversaux des filles et des garçons en 2013-2014



Source : Graphique 6.3

Par contre, entre milieu de résidence des élèves, selon l'analyse menée à partir des données de l'ENSOMD, les **disparités entre enfants des zones rurales et urbaines commencent dès le niveau primaire.**

Graphique 8: Profil de scolarisation probabilisé selon le milieu de résidence aux trois cycles de l'enseignement général



Source : Graphique 6.4

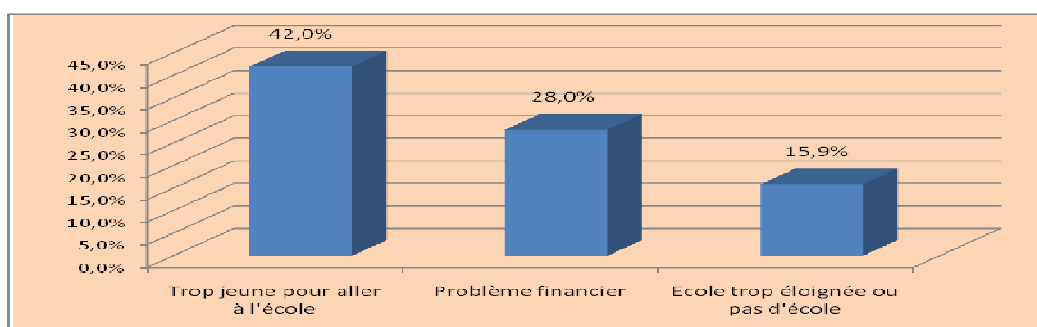
Si les enfants issus des milieux urbains ont quasiment l'accès universel en première année du primaire, environ un enfant sur dix n'accède pas à l'école primaire en milieu rural. Globalement, les

écarts dans l'accès sont frappants et s'accroissent très substantiellement avec les niveaux d'enseignement. Ce constat est également valable lorsque l'on s'intéresse au niveau de richesses et à l'origine géographique des parents, de manière encore bien plus discriminante.

Les problèmes de la non-fréquentation scolaire sont à la fois des problèmes d'offre et de demande scolaire.

L'enquête nationale sur le suivi des OMD réalisée en 2012-2013 donne quelques indices et/ou des informations pour comprendre «la non scolarisation des jeunes malgaches de 6 à 12». Plusieurs facteurs influent sur ce phénomène, d'une part, ceux liés à l'offre éducative et, d'autre part, ceux liés à la demande d'éducation.

Graphique 9: Les trois premières raisons de non fréquentation de l'école des enfants de 6 à 12 ans en 2012



Source : Graphique 2.11

En 2012, selon l'ENSOMD, 24% ou 1,9 millions des jeunes âgés de 5 à 18 ans n'ont jamais été à l'école dont 576 milles âgés de 7 à 10 ans, et qu'environ 1,4 millions de ce groupe d'âge ont été déscolarisés, soit 23% de ceux qui ont déclaré avoir été scolarisés. La probable réintégration de ces enfants dans le système scolaire renforce en partie la régularité du niveau élevé du taux d'accès en 1^{ère} année du primaire, s'ils sont considérés comme non redoublants.

Les redoublements des élèves contribuent à réduire leurs chances d'accéder à la dernière année d'études de chaque cycle d'enseignement.

Parmi les mesures qui ont été prises pour améliorer la rétention et/ou l'achèvement de chaque cycle d'études, viennent, entre autres, la baisse du redoublement. . Le redoublement augmente la probabilité des élèves d'être retirés définitivement de l'école par leurs parents qui comparent les coûts de scolarisation avec les redoublements fréquents et les avantages familiaux de la présence de l'enfant pour les travaux domestiques ou travaux rémunérateurs (coût d'opportunité).

Tableau 6 : Proportion des redoublants par niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	2005-2006	2013-2014
Enseignement Primaire	19,70%	20,90%
Collège d'Enseignement Général	10,40%	13,60%
Lycée d'Enseignement Général	12,80%	11,20%
Centre de Formation Professionnelle	6,3%	4,2%
Lycée Technique et Professionnel	12,3%	8,0%
Enseignement Supérieur	12,5%	13,4%

Source : Tableau 2.16

Outre le redoublement, pour pouvoir améliorer la rétention scolaire et/ou l'achèvement du cycle primaire, d'autres facteurs dans les dimensions de l'offre et de la demande influent également sur le parcours scolaire des élèves.

En ce qui concerne l'offre, il est identifié que, entre les années scolaires 2012-2013 et 2013-2014, environ 13 % des enfants malgache sont scolarisés dans les écoles publiques et privées qui ne proposent pas les cinq (5) années d'études du primaire, et que la continuité éducative n'est pas assurée dans près de 24 % des écoles. Environ 50% des élèves scolarisés dans ces écoles risqueraient d'abandonner le système éducatif s'ils ne pouvaient pas continuer leurs études dans des écoles plus éloignées de leur domicile mais présentant une continuité éducative. Notons que, selon les données de l'ENSOMD, la distance à l'école la plus proche dépasse 30 minutes pour près de 29% des enfants malgaches âgés de 11 à 13 ans. Un élève résident en milieu urbain a presque 2 fois plus de chance d'accéder à l'école pour une durée de moins de 30mn par rapport à celui résident en milieu rural.

Toujours à partir des données de l'enquête ENSOMD, les résultats de l'analyse de l'impact du temps du trajet domicile-école montrent un effet significatif de cette variable sur la rétention scolaire. Quel que soit le milieu de résidence, plus grande est la durée, plus faible est la chance d'un élève entrant en première année d'arriver et finir avec succès la quatrième du primaire (ou d'accéder en dernière année du primaire).

Tableau 7 : Achèvement de la quatrième année du primaire avec succès selon la durée du trajet domicile-école par milieu de résidence en 2012.

Durée du trajet	Rural	Urbain	Total
moins de 30 mn	51,8%	85,1%	59,7%
Plus de 30 mn	33,7%	74,2%	37,8%
Ensemble	43,3%	82,2%	49,9%

Source : Tableau II.13

49% des ressources mobilisées pour l'enseignement primaire ne sont pas transformées en résultats ou sont gaspillées du fait des redoublements et des abandons tout au long du cycle.

Si une évolution négative de l'indice global d'efficacité, passant de 55,2% en 2008 à 51,1% en 2013, a été observée au niveau de l'enseignement primaire, une évolution positive ou une meilleure utilisation relative des ressources a été enregistrée au niveau des collèges et des lycées d'enseignement général.

Tableau 7: Coefficients d'efficacité interne (profil semi-longitudinal) par niveau d'enseignement en 2008 et 2013.

	2008	2013
Enseignement Primaire	55,2%	51,1%
Enseignement Secondaire Général 1er cycle	70,5%	72,1%
Enseignement Secondaire Général 2nd cycle	81,5%	86,1%

Source : Tableau II.18

Malgré les efforts déployés par les ministères en charge de l'éducation pour le développement du secteur, beaucoup d'efforts restent à faire pour l'amélioration de la qualité de l'apprentissage.

Comme les résultats de l'apprentissage sont mesurés au moyen d'examens publics nationaux, d'évaluations nationales et internationales. Les taux de réussite aux examens sont restés relativement stables durant les dix dernières années, autour de 70% au CEPE, 40% au BEPC, 60 à 70% aux CFA, CAP et BEP, 40 à 50% aux Bac, Licence et Maîtrise, et enfin 80% aux examens de niveau Bac+5.

Les tendances centrales des notes sur 20 des élèves dans les 4 disciplines de base (malagasy, opérations, situation-problème et français), au CEPE de la session 2013 ont fait sortir que les élèves maîtrisent beaucoup plus la discipline malagasy par rapport aux trois autres. La moitié des candidats ont obtenu plus de 13 sur 20 en malagasy contre 8 sur 20 en opération et 9 sur 20 respectivement en situation de problème et en français. C'est dire que, pour la majorité des élèves qui ont réussi l'examen au CEPE, les compétences en français et celles en mathématiques ne sont suffisantes pour poursuivre le second cycle de l'enseignement fondamental.

Les évaluations nationales et internationales dans le primaire ont fait ressortir une baisse alarmante des compétences des élèves en lecture, français, malagasy et mathématiques. Une baisse des scores moyens des élèves de 14% en français, de 22% en Mathématiques et 13% en Malagasy a été observée entre 2005 et 2012. Ces constats soulignent les difficultés rencontrées par les élèves dans les trois disciplines. Si, lors des enquêtes du PASEC de 1997 et 2004, Madagascar figurait parmi les pays les plus performants, en 2015, il se trouve parmi les pays les moins performants (au 9^{ème} rang parmi les 11 pays de l'évaluation groupée).

L'évaluation des acquis scolaires des élèves de CP2 et CM2 en lecture en 2015, par EGRA (Early Grade Reading Assessment), a fait sortir que :

- la lecture de mots familiers et la lecture de texte malagasy sont les épreuves les plus réussies pour les élèves de T5 ou CM2, Pour les élèves de T2 ou CP2, les scores au test sont alarmants, le score moyen pour la lecture des mots familiers est de 29 sur 100 et celui de la lecture de texte est de 24 sur 100 ;
- les résultats aux épreuves en français sont plus faibles par rapport à ceux de Malagasy. Les meilleurs scores moyens correspondent à la lecture de texte pour les T5 ;
- les résultats de la compréhension révèlent d'énorme différence dans la performance basée sur la langue. La plupart des élèves se débrouillent bien en malagasy surtout en T2 alors que la moitié des élèves de T2 ou de T5 ne sont pas arrivés à avoir une réponse correcte en français. Le faible niveau de maîtrise des élèves de T2 ou CP2 en français pénalise leur apprentissage des cours enseignés dans cette langue dès la troisième année du primaire ou CE, fragilisant ainsi les apprentissages tout au long de leur scolarité.

Le préscolaire améliore les performances et les acquisitions scolaires des élèves

Les performances et les acquisitions scolaires des élèves qui ont fait le préscolaire sont meilleures par rapport aux autres élèves. Les résultats par domaine de compétence font sortir que les scores moyens des élèves en T2 qui ont fait le préscolaire (école expérimentale) sont généralement supérieurs par rapport à ceux des écoles témoins.

Tableau 8 : Scores moyens sur 100 par domaine de compétence en français

Domaines de compétences en français	Scores moyens des écoles expérimentales	Scores moyens des écoles témoins	Ecart et degré de significativité de la différence (Exp-Témoin)
Compréhension des mots	68	60	8***
Lecture-écriture	66	58	8**
Compréhension de phrase	29	25	4**
Conjugaison	37	31	6*
Grammaire	50,8	49,8	1
Compréhension de texte	14	9	5**

Source : Tableau 4.15

Tableau 9: Scores moyens sur 100 par domaine de compétence en mathématiques

Domaines de compétences en mathématiques	Scores moyens des écoles expérimentales	Scores moyens des écoles témoins	Différence et degré de significativité de la différence (Exp-Témoin)
Opération	41	36	5**
Numération	61	55	6**
Problème	51,7	50,9	0,8

Note : * = significatif au seuil de 10% ; ** = significatif au seuil de 5% ; *** = significatif au seuil de 1%.

Source : Tableau 4.16

Une classe perd en moyenne le quart des horaires annuels officiels

Une étude effectuée par l'ONG Education Network en Mai 2011 a montré qu'une classe perd en moyenne 44,93 jours par année à cause du non-respect du calendrier scolaire officiel communiqué par le Ministère. Cette perte représente 26,43% de temps scolaire prédéfini, soit plus d'un quart du temps scolaire.

L'enquête sur la qualité de prestation de services d'éducation, connue sous le nom de "Service Delivery Indicators" (SDI) ou "Indicateurs de Prestation de Services" (IPS), menée à Madagascar en 2015, a fait état de la situation suivante : le taux d'absence des enseignants est plus élevé dans le secteur public que dans le secteur privé et se traduit par une perte journalière de 40 minutes d'enseignement pour les élèves des écoles publiques, soit une perte de 52 jours dans l'année scolaire soit à peu près 300 heures.

Un individu ayant achevé au moins le cycle primaire ne serait plus analphabète à son âge adulte

Une mesure alternative à celle des acquis des élèves et mobilisable à travers les enquêtes auprès de ménages est celle de l'alphabétisation des adultes considérant qu'un individu sachant lire, écrire

et faire un petit calcul est alphabétisé, il ressort, selon l'ENSOMD, que le taux d'alphabétisation de la population de niveau d'instruction minimum "Primaire Complet" avoisine les 100%.

Tableau 10: Pourcentage des individus de 15 ans et plus par niveau d'instruction selon les capacités à lire, à écrire et à faire un petit calcul

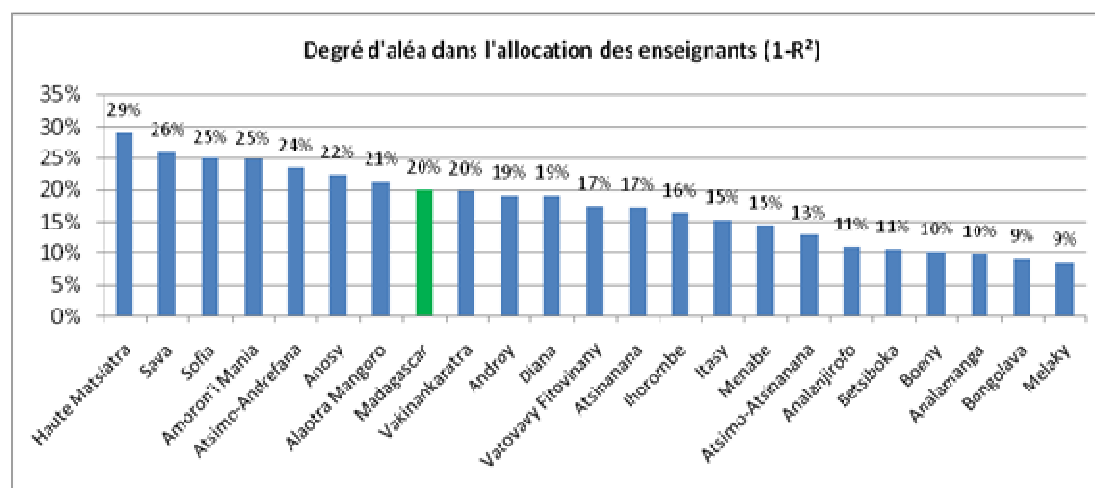
	Sait lire	Sait écrire	Sait faire un petit calcul
Sans instruction	14,3	13,6	33,2
Primaire Incomplet	86,1	84,4	89,5
Primaire Complet	99,8	100,0	99,9

Source : Tableau 4.13

L'allocation des enseignants dans les établissements publics reste à améliorer et à rendre plus équitable

L'allocation du personnel enseignant, qui constitue le point central des questions de gestion administrative, se présente différemment selon le niveau d'enseignement. Pour l'enseignement primaire, on observe que des progrès peuvent encore être réalisés dans l'allocation des enseignants aux écoles dans la mesure où 9% à 29 % des affectations ne s'expliquent pas par le nombre d'élèves dans les écoles.

Tableau 11: Allocation des enseignants du primaire par région



Source : Tableau 4. 1

Une forte dualité entre le secteur informel traditionnel et le secteur formel moderne et qualifié

En 2012, selon l'ENSOMD, la population active potentielle est estimée à 10,9 millions d'habitants dont 98% sont des actifs occupés. Sur l'ensemble des actifs occupés, 92,3% sont dans le secteur informel ou près de 89% évoluent dans l'agriculture. La quasi-totalité des personnes non éduquées (98,3%) exercent dans le secteur informel. La part du secteur moderne est faible et même avec

l'hypothèse d'une forte croissance dans les prochaines années, on estime qu'elle restera encore minoritaire par rapport à l'ensemble.

D'un point de vue d'efficacité économique, il existe un déséquilibre entre l'offre éducative et les emplois disponibles dans l'économie. Ce déséquilibre crée des situations de sous utilisation des qualifications disponibles. Les sortants de l'enseignement supérieur occupant des postes de cadres et/ou d'employés qualifiés ne représentent que 58,4%, les autres sont, soit en situation de sous-emploi en exerçant des emplois qui ne nécessitent pas le niveau d'instruction qu'ils ont acquis (0,6% des manœuvres et 33,5% des agriculteurs), soit tout simplement sans emploi (7,5%). Pour le second cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'insertion dans le secteur moderne est également faible (0,4% de cadres et 36,4% d'employés ou ouvriers) et le taux de chômage se situe à 2,8%.

En terme de développement humain, le niveau primaire est fortement rentable comparé aux deux cycles du secondaire et en particulier au supérieur. A coût égal, l'efficacité du primaire pour améliorer le développement humain est 2,5 fois supérieure à celle du secondaire premier cycle, 6 fois supérieur à celle du secondaire second cycle et 33 fois supérieur à celle de l'enseignement supérieur.

Chapitre 1

Contexte global de développement du secteur de l'éducation

Introduction

Le développement de tout système éducatif d'un pays est en grande partie déterminé par les facteurs sociaux, démographiques, humanitaires et économiques. L'analyse du contexte sociodémographique permet d'estimer la demande potentielle d'éducation à tous les niveaux d'enseignement ainsi que la connaissance des facteurs sociaux qui affectent cette demande. A titre d'exemple, l'analyse du niveau de pauvreté de la population et de la malnutrition des enfants, ainsi que celui de l'incidence des maladies endémiques (paludisme et diarrhée...) qui sont les plus déterminants, permettent d'évaluer une partie des contraintes auxquelles fait face le système éducatif.

Quant au contexte macroéconomique et des finances publiques, son analyse permet d'apprécier l'évolution des ressources publiques qui ont été mobilisées pour le secteur éducatif et d'anticiper celles susceptibles de l'être pour le futur. L'identification des contraintes sociodémographiques et économiques qui pèsent sur le développement du secteur éducatif constitue donc la première étape de l'examen du financement du secteur, et le préalable à toute réflexion plus profonde concernant la mise en œuvre d'une nouvelle politique éducative. L'objectif de ce chapitre est d'analyser le poids des facteurs influant sur le système au cours des dernières années : de 2004 à 2014, et les perspectives qu'ils offrent pour le développement futur du système éducatif.

1.1 Contexte démographique, humanitaire et social

1.1.1 Evolution de la population globale, et de la population scolarisable

Deux Recensements Généraux de la Population et de l'Habitat (RGPH) étaient effectués à Madagascar depuis l'indépendance, respectivement en 1975 et en 1993. Selon ces deux RGPH, le nombre total de la population malgache est passé de 7,6 millions à 12,2 millions, soit un taux d'accroissement annuel moyen de la population de 2,7%. En 1993, avec un rapport de masculinité de 99% et un âge moyen de la population totale, estimé à 22 ans, la moitié de la population avait un âge inférieur à 16 ans. Après ces deux RGPH, et durant 22 ans, il est important de noter qu'aucun recensement général de la population et de l'habitat systématique n'a pu être réalisé à Madagascar depuis lors. Pour combler cette lacune, l'Institut National des Statistiques (INSTAT) publie périodiquement des projections démographiques issues des enquêtes auprès d'un échantillon de ménages malgaches (EPM), mais basées sur le RGPH de 1993. Vu que ce recensement est daté de plusieurs années, ces projections sont de moins en moins fiables.

Si la population malgache est encore majoritairement rurale (80%)⁸, d'après les projections démographiques de l'INSTAT, cette population est estimée à 22,434 millions d'habitants en 2014⁹ dont 11,107 millions d'hommes et 11,327 millions de femmes, soit un rapport de masculinité de 98%. Avec une densité globale d'environ 38 habitants au km², la population malgache a évolué à un rythme annuel moyen de 2,9% par rapport au RGPH_1993. Au niveau régional, ce taux varie de 2,1% (*Amoron'i Mania*) à 4,4% (*Ihorombe*) par an comme le montre le graphique 1.1 de l'Annexe 1.

⁸ INSTAT/EPM_2010

⁹ INSTAT/Direction de la Démographie et des Statistiques Sociales, Projection de la population malgache de 1993 à 2014

La structure de la population totale est caractérisée par une proportion importante des jeunes âgés de 3 à 24 ans¹⁰, dont environ 50,2% sont de sexe féminin. En effet, cette proportion est passée de 53,3% en 1993 à 54,8% en 2014, avec un accroissement moyen annuel de l'ordre de 3,1% par an contre 2,9% pour l'ensemble de la population.

Selon la projection de la Division de la Population des Nations Unies, la population malgache se chiffrait à 23, 572 millions¹¹ d'habitants en 2014, soit un accroissement annuel moyen d'environ 3,0% par rapport au RGPH de 1993. Comparé à une moyenne de 2,7% et 2,8% respectivement pour l'ensemble de l'Afrique Subsaharienne et pour l'ensemble de l'Afrique de l'Est, ceci indique que : **Madagascar fait partie des pays d'Afrique de l'Est où la population croît à un rythme encore élevé.** (Voir Graphique I.2 de l'Annexe 2)

Madagascar fait donc face à une croissance démographique assez soutenue, qui n'est certainement pas sans conséquence sur le système éducatif. Cependant, selon la projection des Nations Unies (variante fécondité médiane ou « medium fertility »), il est anticipé que ce taux connaîtrait une tendance à la baisse pendant les vingt prochaines années pour s'établir à 2,5% en 2030¹².

En comparant l'évolution de la population totale selon les deux sources, on observe que : (i) la croissance annuelle (en %) tend à diminuer faiblement d'année en année, tandis que (ii) la croissance annuelle (en nombre) est plus marquée pour la division de la population des Nations Unies, comme le montre le Tableau I.1 qui suit. De même, la comparaison des résultats de projections de la population d'âges scolaires de 3 à 24 ans en 2011 et en 2013 montre que les résultats de celle des Nations Unies sont légèrement supérieurs, d'environ 2%, par rapport à ceux de la projection nationale.

Tableau 8: Evolution de la population malgache selon les sources Nationale et des Nations Unies

Année	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
NU en millier Hab.	15 745	16 236	16 736	17 245	17 763	18 290	18 826	19 371	19 927	20 496	21 080	21 679	22 294	22 925
INSTAT en millier Hab.	15 200	15 658	16 119	16 585	17 062	17 550	18 048	18 556	19 072	19 601	20 142	20 696	21 263	21 842
TAMA NU	3,2%	3,1%	3,1%	3,0%	3,0%	3,0%	2,9%	2,9%	2,9%	2,9%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%
TAMA INSTAT	3,1%	3,0%	2,9%	2,9%	2,9%	2,9%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,7%	2,7%

Source : Estimation et projection démographique des Nations Unies, Division de la Population, Révision 2012, Projection démographique INSTAT/DDSS/27 octobre 2014 et nos calculs

Ainsi, pour pouvoir faire une comparaison internationale, l'équipe nationale avec l'appui du Consultant statisticien démographe¹³ a décidé d'utiliser les données démographiques des Nations Unies (utilisées dans les comparaisons internationales par le Pôle de Dakar, l'ISU/UNESCO, la Banque mondiale, et plusieurs autres organismes internationaux) pour conduire l'évaluation du fonctionnement de l'ensemble du système éducatif malgache dans le cadre de ce diagnostic. Par conséquent, dans la partie prospective, l'étude se référera sur la projection de la population des Nations Unies, révision 2012 (variante fécondité médiane) présentée en Annexe 3.

La projection des Nations Unies, variante fécondité médiane, établie sur une tendance à la baisse de la croissance de la population totale du pays (2,7 % par an en moyenne entre 2015 et 2030 contre 2,9% entre 2000 et 2015), estime que la population malgache atteindrait 36 millions d'habitants d'ici 2030¹⁴. Pour la population d'âge scolaire de 3 à 24 ans, sa croissance se situerait en moyenne à 2,2% par an entre 2015 et 2030 contre 2,8% entre 2000 et 2015. Cette population très jeune et en croissance rapide entraîne une importante demande potentielle d'éducation. **On**

¹⁰ INSTAT/Direction de la Démographie et des Statistiques Sociales, Projection de la population malgache de 1993 à 2014

¹¹ Nations Unies, Division de la population, World Population Prospects: The 2012 Révision, Estimation 1950-2010

¹² Nations Unies, Division de la population, World Population Prospects: The 2012 Révision, Estimation 1950-2010

¹³ RAVELO Arsène, Statisticien-démographe à l'INSTAT

¹⁴ Cf tableau annexe : projection démographique, 2015-2030 de la division de la population des Nations Unies, révision 2012.

s'attend donc à une augmentation de 25% de la cohorte des jeunes âgés de 3 à 24 ans dans les dix prochaines années, c'est-à-dire de 12,761 millions en 2015 à 15,916 de jeunes en 2025¹⁵.

Cette pression démographique constituera un défi supplémentaire dans l'atteinte des objectifs de scolarisation à tous les niveaux de la structure du système éducatif et aura des implications sur le financement de l'éducation dans le pays. Il faudra ainsi étendre le système éducatif par l'augmentation en nombre de l'effectif d'enseignants qualifiés, d'écoles et/ou de salles de classe équipées et répondant aux normes d'encadrement, de manuels et autres équipements collectifs pédagogiques. ***Cette pression démographique entraînera également une charge pour les cohortes en âge de travailler de 15 à 64 ans*** (environ 9 malgaches sur 10 en 2005 et 2010) selon la classification du BIT.

Par niveau d'enseignement, on s'attendrait, en 2030, au niveau du : i) préscolaire, 2,9 millions d'enfants âgés de 3 à 5 ans ; ii) primaire, 4,5 millions d'enfants âgés de 6 à 10 ans ; iii) du secondaire général et technique, 5,5 millions de jeunes et d'enfants âgés de 11 à 17 ans ; iv) et 3,9 millions de jeunes appartenant au groupe 18 à 24 ans.

1.1.2 Quelques indicateurs sociaux

Quelques indicateurs qui rendent compte du contexte social dans le pays sont présentés ci-après. Ils décrivent l'évolution et la situation de ce contexte social et quelquefois dans une perspective de comparaison internationale.

- **Proportion de la population vivant sous le seuil de la pauvreté**

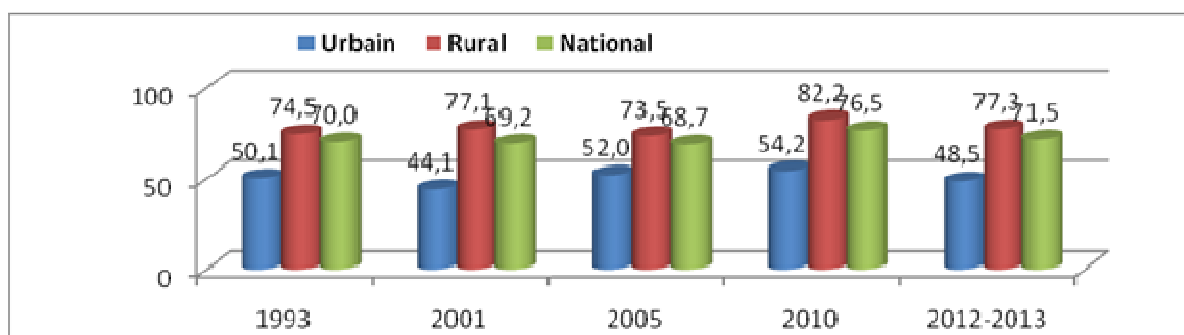
Les différentes crises sociopolitiques qu'a connues le pays ont toujours engendré une désorganisation économique et sociale, caractérisée par une aggravation du phénomène de pauvreté et de vulnérabilité. Depuis la crise politique de 2009 et face aux impacts de la crise financière mondiale, Madagascar connaît d'énormes difficultés socio-économiques et en souffre encore. Le secteur privé, qui s'était déjà développé, a été fragilisé par une transition où plusieurs entreprises, notamment celles des secteurs axés vers l'exportation, ont fermé leurs usines de production, mettant ainsi plusieurs chefs de ménage au chômage.

Le rapport du PNUD, réalisé en 2013, sur le développement humain place Madagascar en termes d'IDH (Indice de Développement Humain) en 151^{ème} position sur 187 pays. Si le premier objectif du millénaire pour le développement (OMD) était de réduire de moitié la proportion de personnes vivant en dessous du seuil de pauvreté, d'une manière globale, durant les 20 dernières années, Madagascar n'a pas fait de véritable progrès en matière de lutte contre la pauvreté. ***Depuis 1993, la pauvreté monétaire s'est durablement oscillé autour de 70%***, de 1993 à 2012-2013, la proportion de la population malgache vivant au-dessous des seuils nationaux de pauvreté est passée de 70,0% à 71,5%¹⁶. Selon les deux dernières enquêtes auprès de ménages (EPM_2005 et EPM_2010), le ratio national de pauvreté s'est accru de 7,8 points de pourcentage, passant de 68,7% à 76,5%. Ces résultats, sont en grande partie, liés avec l'évolution des grands agrégats macro-économiques et mettent en lumière les effets néfastes des crises sociopolitiques sur les conditions de vie des ménages généralement ruraux.

¹⁵ Nations Unies, Division de la population, World Population Prospects: The 2012 Révision, POP/F15-1

¹⁶ Enquête auprès de ménage (EPM 1993) et Enquête nationale sur le suivi des OMD (ENSOMD 2012-2013), INSTAT

Graphique 1.1: Evolution du ratio de pauvreté entre 1993 et 2010 (en %)



Source : INSTAT/DSM/EPM, 1993, 2001, 2005, 2010

Notons que, selon les récentes estimations de la Banque Mondiale, la proportion de la population malgache vivant en dessous des seuils de pauvreté internationaux tend à augmenter: entre 2005 et 2010, celle vivant au-dessous de 3,1\$US par jour (Parité de Pouvoir d'Achat ou PPA) est passée de 89,9% à 93%¹⁷ et de 74,1% à 82% pour celle vivant au-dessous de 1,9 \$US par jour.

- **Taux d'urbanisation**

A Madagascar, le milieu urbain est constitué en général par les localités suivantes : la Capitale (Antananarivo), les cinq ex-chefs lieu de Province et les Chefs lieu de district. Selon l'ENSOMD 2012 – 2013, les résultats ont montré que dans 83% des cas, la population Malagasy vit en milieu rural ; seulement 17% vivent en milieu urbain, et la Capitale concentre 6% de la population¹⁸. Généralement, en zone urbaine, il est plus facile d'accéder à une offre éducative de qualité. Par contre, **en milieu rural et particulièrement dans les zones enclavées, la gestion et l'organisation de l'offre éducative aussi bien en quantité qu'en qualité** (construction de nouvelles salles de classe et réhabilitation de salles de classe, paiement des enseignants FRAM subventionnés, dotation des élèves en Kits scolaires, affectation des enseignants fonctionnaires....) **ont été depuis longtemps difficiles particulièrement pour le ministère en charge de l'enseignement primaire malgré sa volonté à développer les réseaux scolaires.**

- **Taux d'alphabétisation des adultes (15 ans et plus)**

Il a été toujours défini qu'un individu est considéré comme alphabétisé s'il sait lire, écrire et faire un petit calcul. Cependant, l'alphabétisation n'a pas beaucoup évolué surtout en milieu rural et chez les hommes. En effet, d'après les résultats de l'Enquête Nationale sur le Suivi des OMD (ENSOMD) 2012 – 2013, le taux d'alphabétisation des individus âgés de 15 ans et plus à Madagascar est estimé à 71,6%. Selon le milieu de résidence, ils sont respectivement de 97,2% dans la Capitale, 90,9% dans les autres grandes villes, 93,3% en milieu urbain contre 66,2% en milieu rural ; et selon le genre, ils sont respectivement 68,3% pour les hommes contre 75,1% pour les femmes. En tout, **28,4% des malgaches sont encore considérés comme analphabètes. Le taux d'alphabétisation des adultes de 15 ans et plus augmente en allant des ménages les plus pauvres aux plus aisés.** S'il est de 46,4% pour les ménages considérés les plus pauvres, il est de 86,8% pour ceux des plus riches¹⁹, ce qui montre toujours l'importance des efforts à faire dans le cadre de l'éducation.

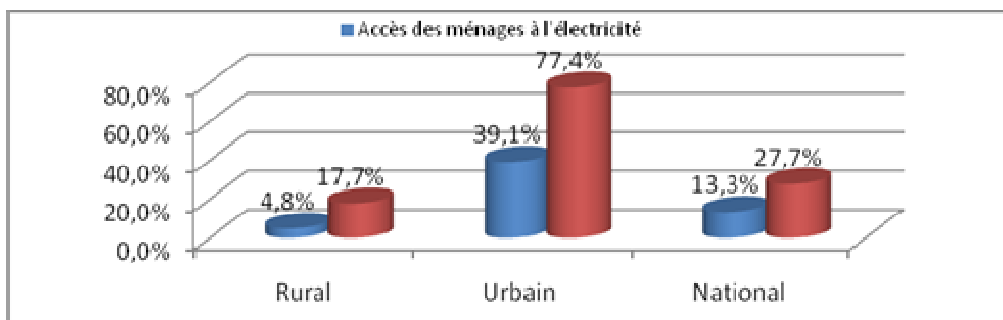
¹⁷ The World Bank, World Development Indicators : poverty rates at international poverty lines

¹⁸ INSTAT/EENSOMD 2012 – 2013

¹⁹ idem

Proportion des ménages ayant accès à l'électricité et celle de la population ayant accès à l'eau potable améliorée. L'accès des ménages à l'électricité s'est amélioré entre 2005 et 2012. En effet, la proportion des ménages ayant accès à l'électricité est passée de 12,3% à 13,3%. Par ailleurs, l'objectif de 68% en 2015 pour ***l'accès de la population à de sources d'eau potable améliorée est loin d'être atteint*** car 27,7% seulement y ont accès en 2012 selon l'ENSOMD 2012 – 2013.²⁰ Malgré ces efforts, les inégalités selon les milieux persistent. L'évolution de ces deux indicateurs au niveau national et leur niveau selon les milieux suggèrent d'importants besoins d'accès aux services sociaux de base.

Graphique 1.2: Accès des ménages à l'électricité et de la population en eau potable selon les milieux en 2012 (en %)



Source : ENSOMD 2012 – 2013

- **Insécurité alimentaire**

A Madagascar, la situation de l'insécurité alimentaire reste très préoccupante. ***Environ un tiers de la population est en insécurité alimentaire dans le pays***, ce qui signifie qu'ils adoptent un régime alimentaire très pauvre en quantité qui ne répond pas aux besoins énergétiques et extrêmement pauvre en qualité (alimentation composée de céréales et féculents uniquement) pour des raisons de disponibilité et d'accès aux aliments. Les régions les plus affectées par l'insécurité alimentaire sont en premier lieu les régions du grand sud, vulnérables aux épisodes de sécheresse, ainsi que les régions vulnérables aux cyclones. Lors des dernières évaluations menées entre 2005 et 2012, le pourcentage de la population en insécurité alimentaire est globalement resté stable, mais dans certaines régions, la situation s'est détériorée en raison de la récurrence des chocs climatiques. Lors de la dernière évaluation réalisée à ce jour, en mars 2016, près de 80% de la population du grand sud de Madagascar, soit plus d'un million de personnes, étaient en insécurité alimentaire en raison de la sécheresse provoquée par le phénomène El Nino.

- **Taux de malnutrition et de mortalité des enfants de moins de 5 ans**

La malnutrition est responsable, directement ou indirectement, de 45% de décès annuels d'enfants de moins de 5 ans dans le monde²¹. La forme aiguë de la malnutrition est associée à un risque de décès de 4 à 9 fois plus que pour les enfants sains²². A Madagascar, avec 71,5%²³ de la population vivant en dessous du seuil national de pauvreté, la malnutrition touche une grande partie de la population dont particulièrement les enfants en bas âges. Selon les résultats de l'ENSOMD 2012-2013, ***un peu moins de la moitié des enfants de moins de 5 ans (47,3 %) souffre d'une malnutrition chronique dont 18,1 % sous forme sévère***. Parmi les enfants souffrant de malnutrition chronique, citons ceux des régions les plus affectées des Hautes Terres : Haute

²⁰ ENSOMD 2012 – 2013

²¹ The Lancet Maternal and Child Nutrition Series Vol 382, August-3-2013

²² WHO child growth standards and identification of severe acute malnutrition in infants and young children. A joint statement by WHO and UNICEF, 2009

²³ INSTAT_ENSOMD 2012-2013

Matsiatra (65,2 %), Vakinankaratra (65,2 %), Amoron'i Mania (64,0 %). En tenant compte du lieu de résidence, le milieu rural est le plus touché avec un taux de 48,6 %, contre 39,1 % pour l'ensemble urbain. Toutefois, la capitale présente une prévalence assez importante à 46,2 %. Le faible accès aux produits alimentaires et la résistance aux changements d'habitudes alimentaires est une des sources de la malnutrition. Ce phénomène associé au retard de croissance aurait certainement un impact sur le parcours scolaire d'un enfant qui dépend, entre autres, du développement cognitif, social et émotionnel durant les premières années après sa naissance.

Le taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans est de 62‰²⁴ et il est plus élevé en milieu rural qu'en milieu urbain, avec des taux respectifs de 64‰ et 39‰. **Les principales causes de la mortalité des enfants de moins de 5 ans restent la diarrhée, la pneumonie et le paludisme.**

- **Le paludisme**

Le paludisme qui est une maladie parasitaire demeure responsable d'un grand nombre de décès dans le groupe d'âge de moins de 5 ans. A Madagascar, bien que la morbidité due au paludisme ait connu une amélioration, passant de 21,6% en 2003 à 5% en 2011 pour les enfants de moins de cinq ans et de 17,57% à 2,3%²⁵ pour les supérieurs à cinq ans, **le paludisme** reste un problème majeur de santé publique au niveau national et **affecte le système scolaire au travers des absences et décès tant des enseignants que des élèves, en particulier ceux des zones rurales enclavées qui ont des difficultés pour se ravitailler en médicaments de traitement.**

Il est à noter que l'incidence du paludisme atteint généralement son apogée après la saison des pluies (décembre à avril)²⁶. C'est surtout sur les côtes Est et Ouest que sa transmission est respectivement forte et persistante de plus de cinq mois.

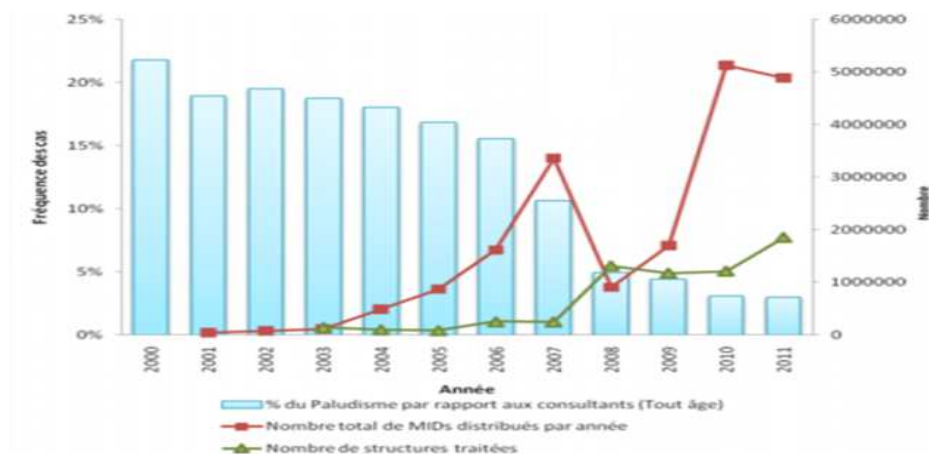
Par ailleurs, Madagascar fait partie des cinq premiers pays classés les plus vulnérables au changement climatique. Ces changements climatiques engendreront des événements météorologiques extrêmes de plus en plus intenses au cours des prochaines années (Banque Mondiale, 2014). Le pays enregistre souvent des catastrophes naturelles qui sont les conséquences des changements climatiques, entre autres, les changements brusques de températures, la forte précipitation, les sécheresses et les inondations intenses ainsi que les éboulements suite à la violence des cyclones. Ces **catastrophes naturelles** ont également **d'impact sur le parcours scolaire d'un enfant (faible fréquentation scolaire des enfants issus de familles à faible résilience, faute d'accès à l'eau potable, les enfants sont les plus exposés aux épidémies de paludisme et de la bilharziose après les inondations...)**

²⁴ INSTAT_ENSOMD 2012-2013

²⁵ Plan Stratégique Paludisme 2013-2017 – Madagascar, Service de Statistiques Sanitaire 2011.

²⁶ Madagascar, Enquête Démographique et de Santé 2008-2009

Graphique 1.3: Evolution du paludisme à Madagascar de 2000 à 2011



Source : Bulletin n° 15 DVSSSE/PNLP-MINSAN, Juin 2012. MID : Moustiquaire imprégnée à efficacité durable

- **Taux de prévalence du VIH/SIDA**

Depuis le premier cas diagnostiqué à Madagascar en 1987, malgré les efforts de communication-éducation-dépistage et de l'élargissement de l'accès au traitement antirétroviral, **le taux de prévalence du VIH/SIDA chez les adultes de 15 à 49 ans tend à augmenter faiblement passant de 0,02% en 1989 à 0,13% en 2007, et estimée à 0,5% à la fin de 2012**²⁷. Ce taux est relativement faible, mais, bien que Madagascar ne fasse pas partie des pays à forte prévalence, l'évolution de l'épidémie pourrait entraîner une augmentation du nombre d'enfants orphelins de père et/ou de mère dans les années à venir et plus particulièrement dans les régions et/ou zones à fort taux de prévalence : Ihorombe, Vatovavy-FitoVinany, Betsiboka et Sava avaient un taux de prévalence compris entre 2 et 2,37% en 2003.

En 2012, en vue d'atteindre les objectifs « zéro infection, zéro décès, zéro discrimination dû au VIH/SIDA », un Plan Stratégique National de Lutte contre le VIH/SIDA, couvrant la période 2013-2017, est en cours de mise en œuvre. Et depuis 2012, le processus d'intégration de l'éducation sexuelle, y compris la lutte contre le VIH/SIDA, dans le cursus de l'enseignement général a été initié. En 2013, l'Etat malgache disposait d'une Politique Nationale de prise en charge globale des personnes infectées et affectées par le VIH à Madagascar.

1.2 Contextes macroéconomique et des finances publiques

Le développement d'un système éducatif est toujours contraint par les possibilités de financement national et international. Il est donc primordial d'analyser l'évolution des agrégats macroéconomiques du pays tels que le Produit Intérieur Brut et la capacité de l'Etat à prélever une part de cette richesse pour le fonctionnement des services publics afin d'identifier les possibilités de mobilisation de ressources additionnelles pour les services publics en général et pour le secteur de l'éducation en particulier.

²⁷ ENSOMD 2012-2013

1.2.1 Evolution du Produit Intérieur Brut

Pour comprendre le niveau global de richesse du pays, il faut connaître les évolutions du Produit Intérieur Brut (PIB). Le tableau I.2 présente l'évolution du PIB et du PIB par habitant entre 2004 et 2014.

Il apparaît que l'évolution de ces deux **agrégats est liée au contexte sociopolitique du pays**. Après une croissance soutenue, en moyenne 5,6%, entre 2004 et 2008, pendant la période transitoire (2009-2013), cette croissance n'a été en moyenne que 0,6% par an. Evalués aux prix courants, ces agrégats ont connu respectivement une augmentation significative, avec un accroissement annuel moyen respectif de 12,4% et 9,2% entre 2004 et 2013. Cependant la **croissance réelle** qui tient compte de l'évolution du niveau des prix a été toutefois plus **faible**. En effet, **sur la période considérée, le taux moyen de croissance réel du PIB n'a été que de 2,8% par an**, faisant ainsi passer, en valeur constante 2013, le PIB de 18 238 à 24 211 milliards d'Ar entre 2004 et 2013.

Le PIB par habitant, en valeur constante 2013, est passé de 1 024 à 1 021 milliers d'Ar **entre 2004 et 2013**, soit **moins 0,03% de croissance annuelle moyenne**. Entre 2009 et 2013 la croissance moyenne annuelle du PIB réel /habitant (moins 1,05% contre 2,74% entre 2004 et 2008) est très largement inférieure à celle de la population (2,9% pour les Nations Unies et 2,8% pour l'INSTAT) qui se traduit par un appauvrissement de la population.

Tableau 9: Evolution du Produit Intérieur Brut (PIB) et du PIB par habitant de 2004 à 2014

Année	PIB (en milliards Ar)		Population* (en milliers)	PIB/Habitant (en milliers Ar)		Taux de croissance réelle du PIB (en %)	Taux de croissance réelle du PIB/Hab. (en %)	Déflateur du PIB ²⁸
	Prix Courants	Prix de 2013		Prix Courants	Prix de 2013			
2004	8 156	18 190	17 763	459	1 024	5,3%	2,2%	44,8
2005	10 092	19 028	18 290	552	1 040	4,6%	1,6%	53,0
2006	11 815	19 983	18 826	628	1 061	5,0%	2,0%	59,1
2007	13 768	21 231	19 371	711	1 096	6,2%	3,3%	64,8
2008	16 081	22 744	19 927	807	1 141	7,1%	4,1%	70,7
2009	16 726	21 831	20 496	816	1 065	-4,0%	-6,7%	76,6
2010	18 245	21 888	21 080	866	1 038	0,3%	-2,5%	83,4
2011	20 034	22 207	21 679	924	1 024	1,5%	-1,4%	90,2
2012	21 774	22 879	22 294	977	1 026	3,0%	0,2%	95,2
2013	23 397	23 397	22 925	1 021	1 021	2,3%	-0,6%	100,0
2014	25 775	24 173	23 581	1 093	1 025	3,3%	0,5%	106,6
Taux de croissance annuel moyen 2004 - 2013	12,4%	2,8%	2,9%	9,3%	-0,03%			

Source : DPCB_MFB et nos calculs

* Estimation et projection démographique des Nations Unies Révision 2012, Division de la Population, World Population

²⁸ Le déflateur du PIB est un des indicateurs économiques permettant de mesurer l'inflation, il est calculé à partir des évolutions du PIB nominal et du PIB réel.

1.2.2 Evolution des ressources de l'Etat

Les ressources de l'Etat proviennent de deux sources : les ressources internes et les financements extérieurs. La présente sous-section va analyser l'évolution de ces ressources pendant la période 2004 – 2013.

Les ressources internes

Elles sont constituées essentiellement par les recettes fiscales et non fiscales. Elles montrent en général la capacité de prélèvement de l'Etat qui dépend en grande partie de la fiscalisation de l'économie comme l'indique le tableau I.

Les recettes internes (fiscales et non fiscales) de l'Etat sont passées de 2191 à 2488 milliards d'Ar (en valeur constante de 2013) entre 2004 et 2014, soit en moyenne une augmentation de 1,3% par an en termes réels. Avant la crise, avec la croissance économique globale enregistrée par le pays, les recettes internes de l'Etat **ont connu une augmentation moyenne annuelle de l'ordre de 8,4% de 2004 à 2008 (en valeur constante de 2013) contre 0,5% entre 2009 et 2014.** Durant cette dernière période, parallèlement à la faiblesse de la croissance économique, **on observe un faible pourcentage des recettes fiscales** (ressources principales de l'Etat) **par rapport au PIB**, avec de taux qui restent dans une fourchette comprise entre 10% et 11,2%. **De manière générale, les recettes fiscales de l'Etat par rapport au PIB ont connu une tendance à la stagnation de 2009 à 2014.** Cette tendance dénote la faible performance de l'Etat malgache en matière de prélèvement des recettes publiques. Une performance qui peut s'expliquer, en partie, outre l'ampleur de la pauvreté, par la structure de l'économie du pays marquée par la prépondérance du monde rural et du secteur informel difficiles à taxer/imposer.

Tableau 10: Evolution des recettes de l'Etat de 2004 à 2014

Année	Recettes totales de l'Etat (milliards d'Ar)								
	Recettes internes				Recettes externes				Recettes totales de l'Etat aux prix de 2013
	Recettes fiscales aux prix courants	Recettes non fiscales aux prix courants	Total aux prix de 2013	Recettes fiscales en % du PIB	Dons courants aux prix courants	Dons capital aux prix courants	Total aux prix de 2013	Recettes externes en % des recettes totales	
2004	887	95	2 191	10,9%	319	352	1497	40,6%	3 688
2005	1 020	83	2 079	10,1%	141	439	1093	34,4%	3 172
2007	1 573	35	2 479	11,4%	89	504	915	27,0%	3 394
2008	2 087	50	3 022	13,0%	128	421	775	20,4%	3 798
2009	1 782	80	2 430	10,7%	21	256	362	13,0%	2 792
2010	1 981	268	2 698	10,9%	18	337	426	13,6%	3 124
2011	2 234	36	2 517	11,2%	17	373	433	14,7%	2 950
2012	2 263	118	2 501	10,4%	1	262	276	9,9%	2 778
2013	2 452	71	2 522	10,5%	1	296	296	10,5%	2 818
2014	2 589	65	2 488	10,0%	207	386	556	18,3%	3 044

Source : OGT réalisation 2000-2013 et OGT réalisation 2014 du MFB et nos calculs

En comparaison avec les pays africains à niveau du PIB par tête, compris entre 400 et 700 \$US courants en 2013, il apparaît que Madagascar, comme le montre le tableau I.4 qui suit, présente une **faible performance en matière de prélèvement des recettes publiques (10,8%)** en dessous de la moyenne du taux de prélèvement (sur recettes fiscales et recettes non fiscales) des pays comparateurs (16,4%).

Tableau 11: Ressources internes en pourcentage du PIB

Pays	PIB/habitant aux prix courants en \$US (2013)	Recettes internes/PIB(en %) *
Rwanda	696	15,6
Burkina Faso	695	16,2
Togo	646	18,2
Ouganda	610	16,4
Mozambique	593	15,6
Guinée-Bissau	565	10,7
Erythrée	544	30,4
Guinée	530	12,1
Ethiopie	489	11
Gambie	477	13,6
Niger	459	18,2
Libéria	455	21,5
Rép. Démocratique du Congo	443	14
Madagascar	463	10,8
Moyenne comparateurs pays	554	16,4

(*) Donnée la plus récente

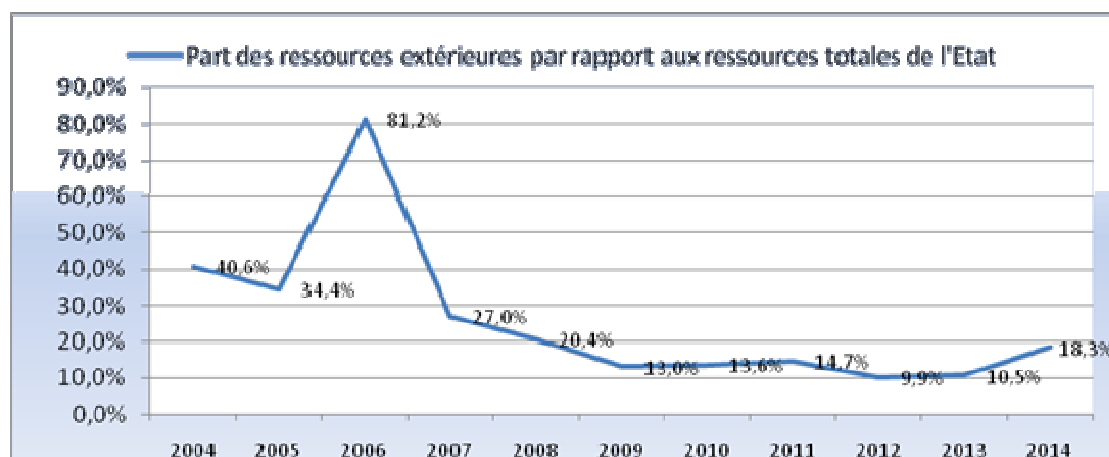
Source : autres que Madagascar, base d'indicateurs / Pôle de Dakar

Les ressources extérieures

En ce qui concerne les recettes extérieures (*dons courants et en capital*), en valeur constante de 2013, elles **ont connu une forte baisse allant de 40,6% à 9,9% des recettes totales de l'Etat de 2004 à 2012** avant de reprendre timidement une hausse en 2013. Durant la période transitoire (2009-2013), **suite au gel de financement des partenaires techniques et financiers habituels du pays**, les ressources extérieures ne représentent que seulement 12,4% des recettes totales de l'Etat. En proportion du PIB, elles ne représentent que 1,6% par an en moyenne durant la période transitoire 2009-2013 contre 5,4% entre 2004 et 2008.

Les recettes totales de l'Etat, aux prix de 2013, sont passées de 3687,7 à 3 044,5 milliards d'Ar entre 2004 et 2014 soit l'équivalent d'une baisse de 64,3 milliards d'Ar par an en moyenne. Cette diminution est due à celle des recettes extérieures (dons), tant pour le financement du déficit budgétaire que pour le financement des projets d'investissements publics. Il est à noter que l'année 2006 était une année exceptionnelle et n'est pas représentée dans le tableau dans la mesure où le niveau des recettes externes par rapport aux recettes totales de l'Etat était de 81,2%.

Graphique 1.4: Evolution de la part ressources externes par rapport aux ressources totales de l'Etat de 2004 à 2014



Globalement, on peut conclure que ***le contexte général des finances publiques n'a pas du tout été favorable durant la période transitoire avec des recettes sur ressources internes qui restent faibles par rapport au PIB et des recettes externes fortement réduites par rapport aux recettes totales de l'Etat.***

1.2.3 Evolution des Dépenses de l'Etat

Les Dépenses de l'Etat sont essentiellement les Dépenses courantes et les Dépenses en capital. Cette sous-section va analyser l'évolution de ces Dépenses qui permettront de décrire l'enveloppe globale du budget, à partir de laquelle les Dépenses d'éducation sont allouées d'une part, et d'observer l'évolution du déficit budgétaire qui décrit la vulnérabilité et le manque de marge de manœuvre des finances publiques d'autre part.

Globalement, entre 2004 et 2014, les Dépenses totales de l'Etat ont augmenté en valeur courante (de 2 045 milliards à 3 823 milliards d'Ar), mais en valeur constante (au prix de 2013), elles ont plutôt diminué (4 562 à 3 586 milliards d'Ar). Les Dépenses courantes représentent 54,9% des Dépenses totales de l'Etat pour la période d'avant crise (2004 à 2008). De 2009 à 2013, cette proportion augmente de façon significative passant de 68,3% pour atteindre 77,4% en 2013 (avec un pic de 79,6% en 2012). Globalement, durant la période étudiée, les Dépenses courantes de l'Etat restent à un niveau proche de celui des ressources internes.

Concernant les intérêts de la dette, ils sont relativement modestes durant la période (en moyenne 10,3% des Dépenses courantes totales de l'Etat). Alors qu'en 2004 et 2005, ils représentaient plus de 20% des Dépenses courantes totales de l'Etat, cette proportion s'est considérablement réduite à partir de 2007. Une tendance qui a permis à l'Etat d'augmenter ses Dépenses publiques de fonctionnement.

Pour ce qui est du déficit budgétaire par rapport au PIB, on observe une tendance à la baisse durant la période sous revue. Toutefois, entre 2004 et 2008, il est relativement important (en moyenne 9,4% du PIB hors dons extérieurs) par rapport à la période 2009-2013 (en moyenne 3,5% du PIB hors dons extérieurs).

L'aide extérieure, inscrite et non inscrite dans le budget de l'Etat, constitue une composante essentielle du financement des programmes nationaux de développement mise en œuvre par le pays dans la réalisation des OMD. Avant la crise sociopolitique de 2009, le volume global de l'aide reçue des partenaires techniques et financiers (PTF) a été estimé à 698 millions de \$US en 2008²⁹. En 2009, à l'exception des aides d'urgence et humanitaire, les partenaires techniques et financiers de Madagascar ont suspendu leurs financements au développement. Ainsi, le volume global de l'aide extérieure décaissé se situait à 424 millions de \$US en 2009³⁰, soit une diminution de 39,3% par rapport à la situation de 2008.

²⁹ Rapport sur la coopération au développement 2009-2010 Madagascar, Primature et Ministère de l'Economie et de l'Industrie.

³⁰ Rapport sur la coopération au développement, Madagascar, Primature et Ministère de l'Economie et de la Planification, Edition de mars 2015.

Tableau 12: Evolution des Dépenses totales de l'Etat de 2004 à 2014

Année	Dépenses de l'Etat (en milliards d'Ar)						Dépenses courantes en % des Dépenses totales de l'Etat	Intérêts de la dette en % des Dépenses courantes	Déficit budgétaire avec dons extérieurs en % du PIB	Déficit budgétaire hors dons extérieurs en % du PIB
	Dépenses courantes		Dépenses en capital		Dépenses totales de l'Etat aux prix courants	Dépenses totales de l'Etat aux prix de 2013				
	Dépenses courantes totales aux prix courants	dont intérêts de la dette	sur ressources internes aux prix courants	sur ressources externes aux prix courants						
2004	1 027	239	230	789	2045	4562	50,2%	23,3%	4,8%	13,0%
2005	1 107	267	306	734	2147	4047	51,6%	24,1%	4,6%	10,3%
2007	1 520	156	315	735	2570	3963	59,1%	10,2%	2,7%	8,1%
2008	1 754	127	474	771	2999	4241	58,5%	7,3%	1,9%	6,3%
2009	1 753	129	361	452	2566	3349	68,3%	7,3%	2,5%	4,4%
2010	1 848	148	385	530	2762	3314	66,9%	8,0%	0,9%	3,1%
2011	2 157	143	287	555	2999	3324	71,9%	6,6%	1,7%	4,0%
2012	2 323	144	165	430	2918	3066	79,6%	6,2%	1,3%	2,7%
2013	2 505	124	138	593	3236	3236	77,4%	4,9%	1,8%	3,3%
2014	2 824	142	285	714	3823	3586	73,9%	5,0%	2,2%	5,0%

Source : OGT réalisation 2000-2013 et OGT réalisation 2014 du MFB et nos calculs

Les décaissements des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) habituels constituent plus de 90% de l'aide totale reçue par Madagascar. En 2012 et 2013, sur les 862 millions de \$US décaissés, 48% sont non-inscrits dans le budget. Le Tableau 1.6 suivant montre l'évolution de l'aide extérieure de 2009 à 2013.

Tableau 13 : Evolution de l'aide extérieure de 2009 à 2013 (décaissements effectifs en millions de \$US).

Année	2009	2010	2011	2012	2013
PTF habituels	424,0	488,1	409,6	387,0	475,3
Coopérations décentralisées	5,2	6,2	7,7	8,8	10,0
ONG Internationales	13,7	24,7	25,4	25,7	24,7
Total de l'aide	442,8	518,9	442,7	421,5	510,0

Source : Rapport sur la coopération au développement, Madagascar, Primature et Ministère de l'Economie et de la Planification, Edition de mars 2015.

1.2.4 Dépenses publiques d'éducation

Dans un contexte marqué par un très faible taux de croissance économique et par un faible taux de pression fiscale, le secteur de l'éducation, y compris la recherche scientifique, a toujours fait l'objet d'une priorité relativement forte. En effet, **la part des Dépenses courantes en éducation a été en moyenne de l'ordre de 26,9% par rapport aux Dépenses courantes de l'Etat hors intérêts de la dette entre 2004 et 2008, et 25,5% entre 2009 et 2013** (Période de la Transition). La moyenne de 2009 à 2013 **montre la volonté du gouvernement de la Transition de protéger les Dépenses d'éducation**, plus particulièrement les Dépenses en personnel qui représentent plus de 70% des Dépenses courantes, malgré la crise et/ou l'instabilité politique à laquelle il devait faire face. **Exprimées par rapport aux recettes fiscales de l'Etat, les dépenses publiques courantes d'éducation représentent en moyenne 23,2% durant la période sous revue avec un maximal de 26% en 2005 et 2014.**

Durant les dix dernières années, en valeurs nominales, les dépenses publiques totales d'éducation ont sensiblement augmenté, passant de 266,2 à 716,2 milliards d'Ar entre 2004 et 2014, soit une augmentation moyenne annuelle de 10,4 %. Les dépenses courantes, qui représentent toujours une proportion très élevée (entre 68 % et 97 %), évoluent, quant à elles, de 197 à 674 milliards d'Ar entre 2004 et 2014, en suivant un rythme fort d'accroissement moyen annuel de 13,1%.

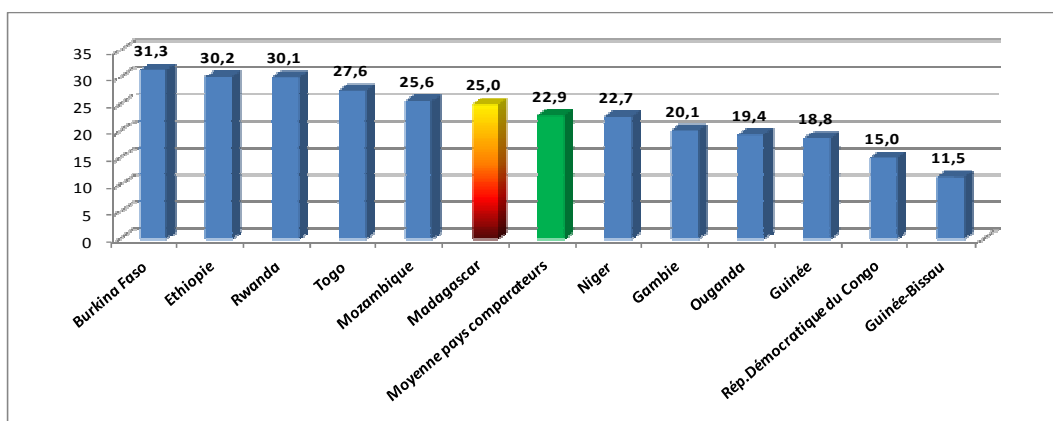
Tableau 14: Evolution des Dépenses publiques totales d'éducation de 2004 à 2014 (base engagement)

Année	Dépenses totales publiques d'éducation (en milliards d'Ar)								
	Dépenses courantes				Dépenses en capital			Dépenses totales d'éducation en % du PIB	Dépenses totales d'éducation en % des Dépenses totales de l'Etat hors intérêts de la dette
	Dépenses courantes totales aux prix courants	Dépenses courantes totales aux prix de 2013	en % des Dépenses courantes de l'Etat hors intérêts de la dette	en % des recettes fiscales	sur ressources internes aux prix courants	sur ressources externes aux prix courants	Dépenses totales en capital aux prix de 2013		
2004	197	439	25,0%	22,2%	33	36	154	3,3%	14,7%
2005	265	500	31,5%	26,0%	50	73	233	3,8%	20,7%
2006	279	471	27,1%	22,1%	34	76	185	3,3%	17,3%
2007	341	526	25,0%	21,7%	46	78	192	3,4%	19,3%
2008	418	591	25,7%	20,0%	46	119	233	3,6%	20,3%
2009	437	570	26,9%	24,5%	43	17	79	3,0%	20,4%
2010	435	522	25,6%	22,0%	13	16	34	2,5%	17,7%
2011	513	568	25,5%	22,9%	27	15	47	2,8%	19,4%
2012	540	567	24,8%	23,9%	14	13	29	2,6%	20,4%
2013	586	586	24,6%	23,9%	11	3	14	2,6%	19,3%
2014	674	632	25,1%	26,0%	40	3	40	2,8%	19,5%

Source : Rapport d'exécution budgétaire des Ministères en charge de l'Education et nos calculs

Les dépenses courantes d'éducatons par rapport aux celles de l'Etat, hors intérêts de la dette, se situaient en moyenne à 26% sur la période 2004-2014. Cette valeur moyenne montre la priorité des gouvernements successifs du pays en faveur de l'éducation. Si on compare cette proportion à celle allouée par les pays d'Afrique à niveau de revenu par tête comparable, on s'aperçoit qu'elle est légèrement supérieure à la moyenne des pays comparateurs comme le montre le graphique 1.5 ci-après

Graphique 1.5: Comparaison internationale des Dépenses courantes publiques totales d'éducation par rapport aux Dépenses totales courantes de l'Etat hors intérêts de la dette (Pays dont le PIB/Tête est compris entre 400 et 700\$US courant 2013)

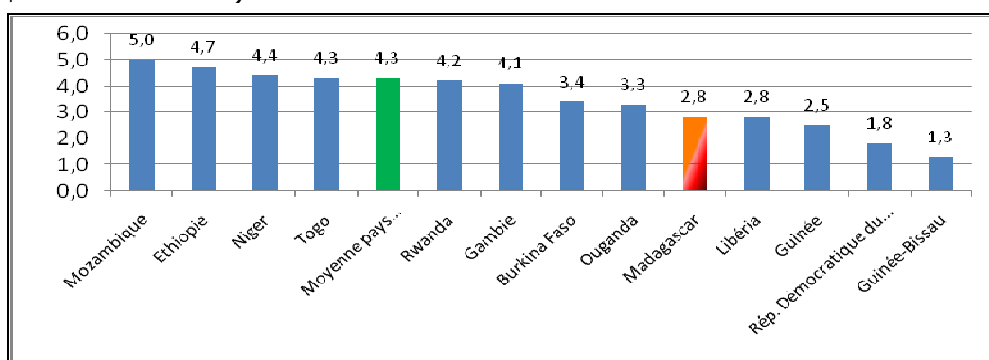


Source : autres que Madagascar, base d'indicateurs / Pôle de Dakar (Donnée la plus récente)

Les dépenses totales d'éducation, évaluées aux prix de 2013, sont passées de 593,8 milliards en 2004 à 671,7 milliards Ar en 2014 (avec un pic de 824 milliards Ar en 2008). Par rapport aux dépenses totales de l'Etat hors intérêts de la dette, les dépenses totales d'éducation oscillent autour de 19% durant la période sous revue. Comparée au PIB, elles représentent en moyenne 3,5% par an, entre 2004 et 2008, contre 2,7% entre 2009 et 2013.

En termes de comparaison internationale avec les pays d'Afrique à niveau de revenu par tête comparable, on s'aperçoit que la part des dépenses publiques totales d'éducation hors financement externe par rapport au PIB (2,8%) est largement inférieure à la moyenne des pays comparateurs (4,3%).

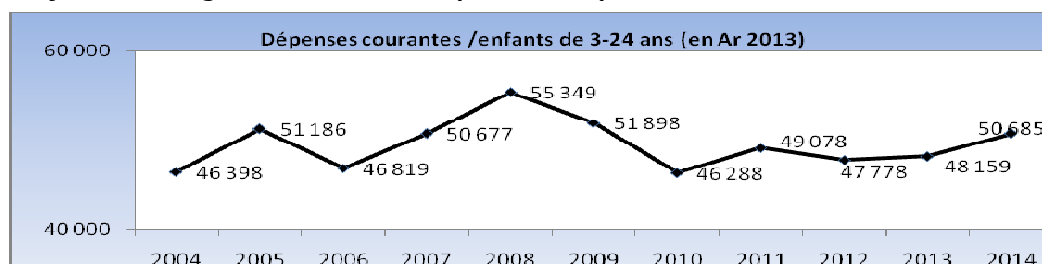
Graphique 1.6: Comparaison internationale des Dépenses publiques totales d'éducation (courantes + investissement hors financement externe) en % du PIB (Pays dont le PIB/Tête est compris entre 400 et 700\$US courant 2013)



Source : autres que Madagascar, base d'indicateurs / Pôle de Dakar (Donnée la plus récente)

Le volume des dépenses courantes, aux prix de 2013, rapportées au nombre d'enfants et jeunes scolarisables de 3 à 24 ans, n'a pas connu d'amélioration durant la période 2004-2014 comme le montre le graphique 1.7 suivant. Cette tendance n'a pas permis à l'Etat, malgré la priorité qu'il a donné à l'éducation, de soutenir convenablement le secteur pour que les enfants malgaches puissent avoir une scolarisation de qualité.

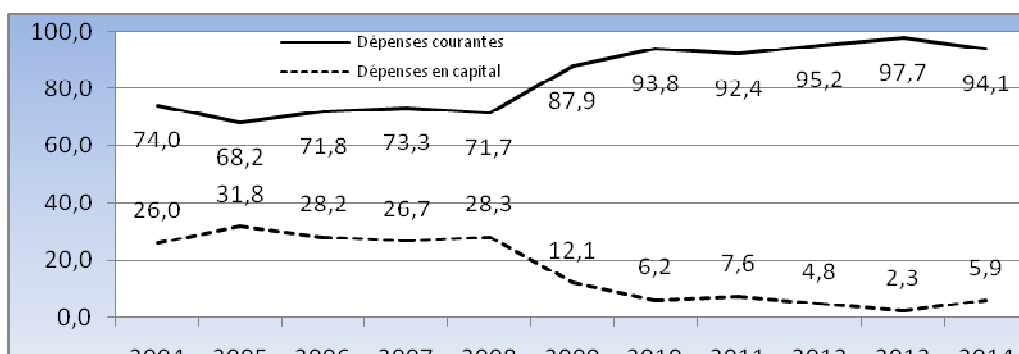
Graphique 1.7: Evolution des Dépenses courantes d'éducation en Ar 2013 par rapport au nombre d'enfants et jeunes en âge de scolarisation (3 à 24 ans)



Source : Exécution budgétaire (base engagement) des Ministères en charge de l'éducation et nos calculs

Concernant spécifiquement **les dépenses publiques d'investissement en éducation** (financements interne et externe), elles **ont connu une diminution significative à partir de 2009**. Si entre 2004 et 2008, le niveau de ces dépenses par rapport aux dépenses totales d'éducation représentait en moyenne 28,2% par an, il a diminué à 6,6% entre 2009 et 2013. De même si entre 2004 et 2008, le niveau de ces dépenses par rapport aux dépenses d'investissement de l'Etat représentait en moyenne 10,9% par an, il a baissé à 4,4% entre 2009 et 2014. Le Graphique 1.8 ci-après montre l'évolution des dépenses totales courantes et celle des dépenses d'investissement d'éducation par rapport aux dépenses totales d'éducation.

Graphique 1.8: Dépenses courantes et Dépenses en capital d'éducation par rapport aux Dépenses totales d'éducation entre 2004 et 2014.



Source : Rapport d'exécution budgétaire des Ministères en charge de l'éducation et nos calculs

1.2.5 Perspectives possibles à moyen terme (2016-2018)

L'objectif de cette sous-section est d'envisager les perspectives possibles en matière de mobilisation des ressources pour le secteur de l'éducation dans les cinq prochaines années (2016 – 2020). Les perspectives de développement du système éducatif dépendent, entre autres, de l'estimation de l'évolution des trois variables économiques suivantes : le PIB, la pression fiscale et les ressources internes allouées au secteur éducatif. A ces estimations, s'ajouteront les dépenses d'investissements qui devront être financées sur le budget de l'Etat et les appuis extérieurs, ressources additionnelles pour le système. Le tableau qui suit présente le Cadrage Budgétaire à Moyen Terme (CBMT) 2016-2018 :

Tableau 15: Cadrage macro budgétaire 2016-2018 (en milliards Ar)

CADRAGE MACRO BUDGETAIRE	ANNEE				
	2015 (LFI)	2015 (LFR)	2016	2017	2018
PIB Nominal	28 880,5	28 618,3	32 055,0	36 364,2	41 051,6
Taux de croissance réelle	5,0%	3,2%	4,3%	5,0%	5,0%
Recettes totales et Dons	3 897,6	3 494,9	4 081,0	4 786,7	5 432,9
<i>Recettes totales</i>	3 394,2	2 961,5	3 407,5	4 047,4	4 774,4
Recettes budgétaires	3 394,2	2 961,5	3 407,5	4 047,4	4 774,4
<i>Recettes fiscales</i>	3 332,3	2 843,6	3 339,1	3 969,8	4 686,8
<i>Recettes non fiscales</i>	61,9	117,9	68,4	77,6	87,6
Dons	503,4	533,4	673,5	739,3	658,5
Dons courants	44,7	47,4	78,3	82,4	43
Dons en capital	458,7	486,0	595,2	656,9	615,5
Dépenses totales	4 550,3	4 702,5	4 995,9	5 873,3	6 596,8
<i>Dépenses courantes</i>	3 260,9	3 413,4	3 427,4	3 630,7	3 773,5
Dépenses budgétaires	3 223,0	3 035,9	3 351,8	3 550,7	3 693,5
<i>Dépenses du personnel</i>	1 774,8	1 646,5	1 808,3	1 931,5	2 013,9
<i>Solde</i>	1 651,6	1 521,8	1 669,5	1 785,5	1 862,9
<i>Indemnités</i>	123,2	124,7	138,8	146,0	151,0
<i>Fonctionnement (hors opération d'ordre)</i>	1 105,5	1 128,9	1 238,4	1 283,1	1 309,6
<i>Biens et Services</i>	261,5	167,2	275,1	324,0	379,9
<i>Transferts (hors arriérés)</i>	844,0	961,7	963,3	959,1	929,7
Intérêts	342,7	260,5	305,1	336,1	370,0
Autres Opérations Nettes du Trésor	37,9	377,5	75,6	80,0	80,0
<i>Dépenses en capital</i>	1 289,3	1 289,0	1 568,2	2 242,5	2 823,1
Financement interne	422,1	229,9	521,0	700,0	1 150,0
Financement externe	867,2	1 059,1	1 047,2	1 542,5	1 673,1

Source : MFB/DGB/DPCB du 26/10/2015

L'Axe 4 « **Capital humain adéquat au processus de développement** » du PND vise à restaurer la culture de l'excellence et de l'utilité des services publics offerts et la dignité humaine, en offrant, entre autres, des services d'éducation et de santé de qualité dans un environnement sain. Entre autres, ses actions visent les objectifs spécifiques suivants et relatifs au secteur éducatif : i) se doter d'un système éducatif performant et conforme aux besoins et aux normes internationaux ; ii) promouvoir et valoriser l'enseignement technique et professionnel et/ou professionnalisant ; iii) et assurer une formation universitaire répondant aux normes, aux besoins et à l'assurance qualité.

RESUME du chapitre 1 : Situations et tendances sociodémographiques et économiques

Madagascar fait partie des pays d'Afrique de l'Est où la population croît à un rythme encore élevé. Le pays compte, selon la Division de la Population des Nations Unies, 23,6 millions d'habitants en 2014 contre seulement 12,6 millions en 1993, ce qui correspond à un taux de croissance moyen d'environ 3% par an et le nombre théorique d'enfants d'âges scolaires de 3 à 24 ans passerait de 11,28 millions en 2010 à 17,65 millions en 2030. Ce qui constituera un défi supplémentaire dans l'atteinte des objectifs de scolarisation à tous les niveaux de la structure du système éducatif et aura des implications sur le financement de l'éducation dans le pays.

Si le premier objectif du millénaire pour le développement (OMD) était de réduire de moitié la proportion de personnes vivant en dessous du seuil national de pauvreté, d'une manière globale, la pauvreté monétaire s'est durablement oscillé autour de 70% depuis 1993. Selon les récentes estimations de la Banque Mondiale, la proportion de la population malgache vivant en dessous des seuils de pauvreté internationaux tend à augmenter : entre 2005 et 2012, celle vivant au dessous de 3,1\$US par jour (Parité de Pouvoir d'Achat ou PPA) est passée de 89,9% à 93% et de 74,1% à 82% pour celle vivant au dessous de 1,9 \$US par jour.

Selon les résultats de l'Enquête Nationale sur le Suivi des OMD (ENSOMD) 2012 – 2013, le taux d'alphabétisation des individus âgés de 15 ans et plus est estimé à 71,6% contre 71,4% en 2010. Ce Taux d'alphabétisation des adultes augmente en allant des ménages les plus pauvres (49%) aux plus aisés (88%).

La situation de l'insécurité alimentaire reste très préoccupante, plus particulièrement dans le grand sud de Madagascar, en raison de la sécheresse provoquée par le phénomène El Nino. Environ un tiers de la population est en insécurité alimentaire dans le pays.

La malnutrition touche une grande partie de la population dont particulièrement les enfants en bas âges. Un peu moins de la moitié des enfants de moins de 5 ans (47,3 %) souffre d'une malnutrition chronique dont 18,1 % sous forme sévère.

Bien que la morbidité due au paludisme ait connu une amélioration, passant de 21,6% en 2003 à 5% en 2011 pour les enfants de moins de cinq ans et de 17,57% à 2,3% pour les plus de cinq ans, il reste un problème majeur de santé publique au niveau national et affecte le système scolaire au travers des absences et décès tant des enseignants que des élèves, en particulier ceux des zones rurales enclavées qui ont des difficultés pour se ravitailler en médicaments de traitement.

Madagascar enregistre souvent des catastrophes naturelles qui sont les conséquences des changements climatiques. Ces catastrophes naturelles ont d'impact sur le parcours scolaire d'un enfant (faible fréquentation scolaire)

La croissance économique de Madagascar est très liée au contexte sociopolitique. Durant la période sous revue, après six années de croissance soutenue (5,6% en moyenne entre 2004 et 2008), le pays a vu sa croissance économique ralentir avec une moyenne annuelle de 0,6% (très inférieure à la croissance moyenne annuelle de la population) pendant la période transitoire 2009-2013. Ainsi, le PIB réel par habitant tend à diminuer annuellement depuis 2009. En outre, en dépit de la performance économique enregistrée durant la période transitoire, les ressources (fiscales et non fiscales) de l'Etat n'ont en moyenne augmenté, en termes réels, que de 0,9% par an contre 8,4% entre 2004 et 2008.

Malgré la faible capacité de l'Etat en matière de prélèvement des recettes publiques, le secteur de l'éducation a toujours fait l'objet d'une priorité relativement forte du gouvernement. Les dépenses courantes du secteur représentaient en moyenne 25,5% de celles de l'Etat hors intérêt de la dette entre 2009 et 2014, soit 23,9% des recettes fiscales, contre 26,7% ou 22,4% des recettes fiscales entre 2004 et 2008. Par rapport au PIB, les dépenses totales du secteur de l'éducation, y compris la recherche, a connu une tendance à la baisse passant de 3,8% en 2005 (la plus élevée) à 2,5% en 2010 (la plus faible).

Chapitre 2

Analyse globale des scolarisations et de l'efficacité interne

Introduction

L'éducation et la formation sont la base du développement économique et social d'un pays. Il est en effet très difficile d'envisager un développement digne de ce nom tant que la population n'a pas reçu l'éducation et la formation nécessaires. Selon le Plan National de Développement (PND, 2015-2019), l'atteinte de la vision Madagascar : « une Nation Moderne et Prospère », nécessite un « capital humain adéquat au processus de développement ». Sa valorisation, essentiellement par le biais de l'éducation, est considérée à juste titre comme une des clés du développement économique d'un pays car l'éducation de chaque personne représente un investissement qui lui permet d'apporter sa contribution au développement de la société. C'est dans ce sens que Madagascar a approuvé les objectifs sortis des forums internationaux liés à l'éducation et à la formation, qu'il s'est engagé à atteindre³¹.

De ce fait, les gouvernements successifs ont montré leur ferme volonté de protéger et de promouvoir l'éducation. Ce qui a toujours constitué l'un des atouts majeurs du secteur. En effet, des petits enfants, des adolescents et des jeunes ont été scolarisés et formés dans des établissements aussi bien publics que privés, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur. L'analyse globale des scolarisations fera l'objet de ce second chapitre, en mettant l'accent sur l'efficacité interne du système éducatif et sur les conditions des enfants hors du système scolaire.

Ce chapitre est structuré en cinq sections : i) un descriptif du système éducatif actuel du pays ; ii) une analyse quantitative des scolarisations des dix dernières années par niveau d'enseignement ; iii) une analyse des déscolarisés ; iv) une analyse de l'efficacité quantitative ; et v) une analyse de l'efficacité interne. Les analyses réalisées dans ce chapitre s'appuient essentiellement sur : les données statistiques disponibles au niveau des trois ministères en charge de l'éducation et de la formation, des données démographiques de la Division de la Population des Nations Unies (révision 2012), et les enquêtes ménages (EPM, EDS, ENSOMD).

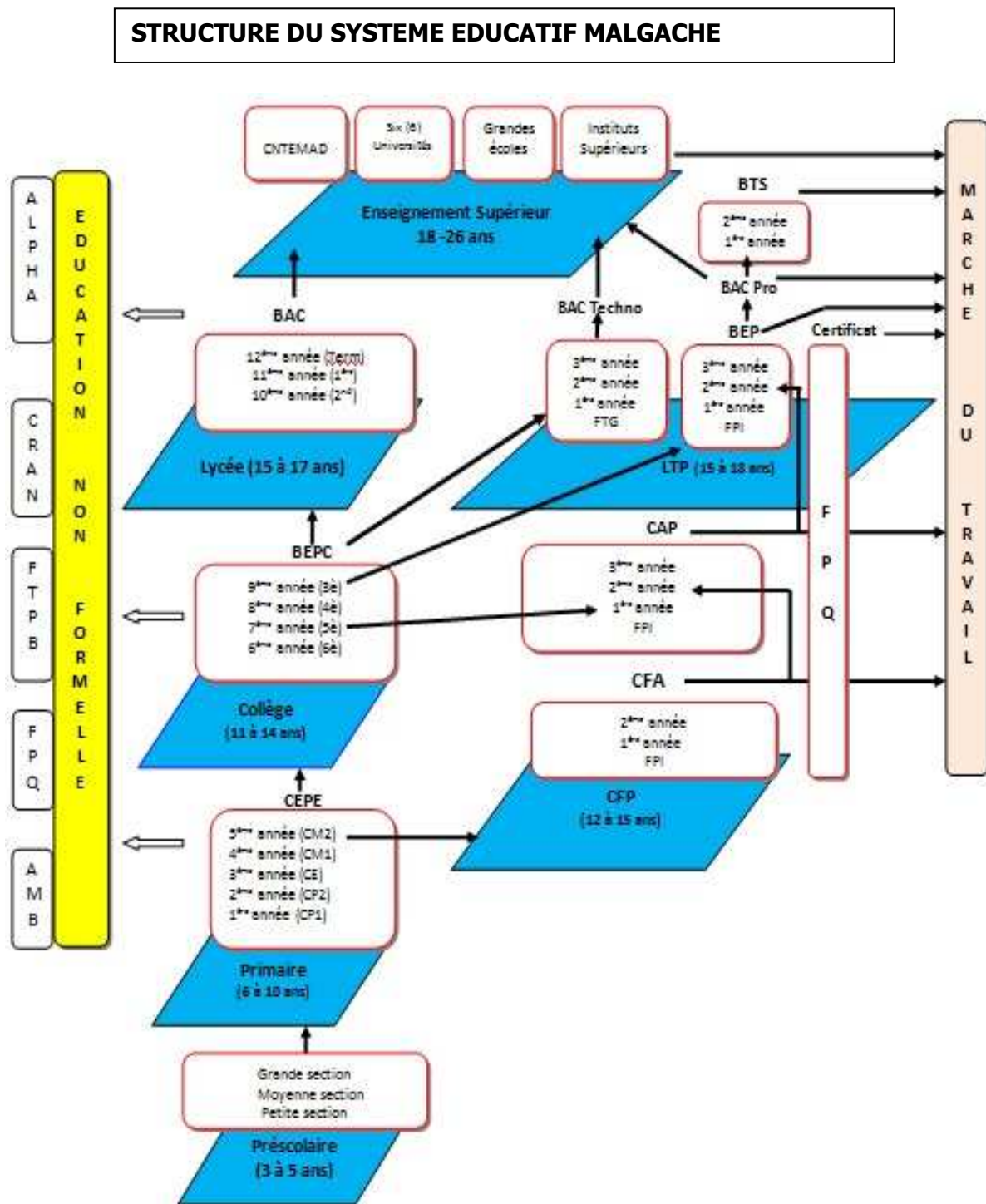
2.1 Présentation de la structure du système éducatif

Avant d'aborder les différentes sections sus énoncées, il est essentiel de présenter brièvement l'organisation actuelle du système d'éducation et de formation. Le Schéma II.1 ci-dessous permet de visionner dans son ensemble la structure du système.

Le système éducatif malagasy a connu plusieurs mutations dans sa structure et son organisation (dénominations, missions et attributions). Actuellement son administration est assurée par trois (3) ministères : Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), le Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MEETFP) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESupRES).

³¹Madagascar a ratifié la Conférence Mondiale sur l'Éducation Pour Tous à Jomtien /Thaïlande en 1990 et à Dakar/Sénégal en 2000

Figure 2.1 : La structure du système éducatif malgache



La Constitution de la quatrième République de Madagascar dispose d'un certain nombre d'articles relatifs à l'amélioration du système éducatif.

Article 22.- L'Etat s'engage à prendre les mesures nécessaires en vue d'assurer le développement intellectuel de tout individu sans autre limitation que les aptitudes de chacun.

Article 23.- Tout enfant a droit à l'instruction et à l'éducation sous la responsabilité des parents dans le respect de leur liberté de choix. L'Etat s'engage à développer la formation professionnelle.

Article 24.- L'Etat organise un enseignement public, gratuit et accessible à tous. L'enseignement primaire est obligatoire pour tous.

Article 25.- L'Etat reconnaît le droit à l'enseignement privé et garantit cette liberté d'enseignement sous réserve d'équivalence des conditions d'enseignement en matière d'hygiène, de moralité et de niveau de formation fixées par la loi. Ces établissements d'enseignement privé sont soumis à un régime fiscal dans les conditions fixées par la loi

Article 27.- Le travail et la formation professionnelle sont, pour tout citoyen, un droit et un devoir³².

L'éducation et la formation formelles³³ et non formelles³⁴ font partie du système éducatif malagasy. Elles sont à la fois moteur et levier du développement social et économique.

2.1.1 Éducation et formation formelles

L'éducation et la formation formelles comprennent quatre niveaux et différents types d'établissements d'enseignement et de formation :

i) L'éducation préscolaire d'une durée de trois ans est dispensée aux enfants âgés de 3 à 5 ans. Il comprend trois niveaux correspondant chacun à l'âge des enfants : la petite section pour les 3 ans, la moyenne section pour les 4 ans et la grande section pour les 5 ans. Situé au commencement d'un processus continu d'apprentissages qui se poursuit jusqu'à l'âge adulte, le préscolaire est surtout à vocation éducative priorisant les activités d'éveil et les activités de socialisation de l'enfant. L'objectif étant surtout de mettre en place le développement intégral de l'enfant à la fois dans les domaines cognitif, psychomoteur et socio affectif en vue de sa préparation à la scolarisation future. Il est dispensé dans les établissements privés (confessionnels ou non) et dans les établissements publics (EPP et Communautaire).

ii) L'enseignement primaire, d'une durée de 5 ans, est officiellement destiné aux enfants âgés de 6 à 10 ans et appelé **cycle primaire**. Dispensé dans les établissements publics (EPP et Communautaire) et privés (confessionnels ou non), il est décomposé en 3 cours : le cours préparatoire (CP1 et CP2), le cours élémentaire (CE) et le cours moyen (CM1 et CM2). Il vise l'autonomie de l'enfant et lui donne les moyens d'agir sur son existence et sur la société. Ce cycle est sanctionné par le Certificat d'Etude Primaire Élémentaire ou CEPE.

iii) L'enseignement général post primaire (secondaire général du 1^{er} cycle), dispensé au niveau des collèges d'enseignement général (CEG) public et privé, d'une durée de 4 ans est ouvert aux élèves ayant achevé la dernière année du primaire et est destiné théoriquement aux enfants âgés de 11 à 14 ans. L'accès en première année ou classe de 6^{ème} des CEG publics se fait par voie de concours pour les élèves ayant obtenu leur CEPE. Ce cycle d'étude est sanctionné par le Brevet d'Etude du Premier Cycle ou BEPC.

iv) L'enseignement secondaire général du 2nd cycle (lycée d'enseignement général), d'une durée de 3 ans se situe à la suite du 1^{er} cycle. L'admission au lycée public s'effectue par voie de concours aux élèves ayant passé avec succès le BEPC. A l'issue de la première année du lycée (classe de seconde), l'élève peut opter soit pour une étude littéraire (série A) soit pour des études scientifiques (série C et série D). Le cursus est sanctionné par le diplôme de Baccalauréat de l'enseignement secondaire général.

v) L'enseignement technique et la formation professionnelle sont dispensés dans deux types d'établissement rencontrés aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé : le Centre de Formation Professionnelle (CFP) et le Lycée Technique et Professionnel (LTP).

- Le CFP comprend deux cycles de formation. Le 1^{er} cycle, d'une durée de 2 ans, reçoit les élèves ayant achevé la dernière année du primaire et est sanctionné par le Certificat de Fin d'Apprentissage (CFA). Le second cycle, d'une durée de 3 ans, accueille les élèves de la

³² Constitution de la IV^{ème} République de Madagascar, articles : 22, 24, 25 et 27

³³ On entend par formation formelle la formation formelle comprend toute formation structurée, diplômante, intégrée clairement aux parcours scolaires structurés.

³⁴ La formation non-formelle inclut tout type de développement de compétences de durée fixe et de curriculum déterminé, mais n'aboutissant pas à une qualification reconnue sur le plan national.

deuxième année du collège de l'enseignement général ou les apprenants titulaires du CFA et est sanctionné par le Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP).

- Le LTP a une durée de formation de 3 ans. L'accès y est automatique pour les apprenants titulaires de CAP contrairement aux élèves issus de la classe de 3^{ème} du CEG dont l'admission se fait par voie de concours. Les apprenants préparent le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) et le Baccalauréat Professionnel (Bac Pro) pour la Formation Professionnelle Initiale (FPI) et le Baccalauréat Technologique (Bac Techno) pour la Formation Technologique Générale (FTG).

Après le baccalauréat, les apprenants ont la possibilité de poursuivre pendant 2 ans de Formation de Technicien Supérieur (FTS) au niveau des LTP en vue d'obtenir le Brevet de Technicien Supérieur (BTS).

vi) L'Enseignement Supérieur, les Institutions Publiques d'Enseignement Supérieur comprennent les six Universités implantées dans chacune des six ex chef-lieu de provinces (incluant Facultés, Ecoles et Instituts), les trois Instituts Supérieurs de Technologie et le Centre National de Télé-enseignement à Madagascar (CNTEMAD). L'accès aux Institutions Publiques d'Enseignement Supérieur se fait soit par voie de concours, soit par sélection de dossiers pour les titulaires du diplôme de Baccalauréat (général et technique). Des établissements d'enseignement supérieur relèvent d'autres ministères (INSCAE et ENSD/Finances et Budget , ENAM/Fonction Publique, ENMG/Justice, INTHT/Tourisme...)

Les Institutions Privées d'Enseignement Supérieur sont celles qui ne sont pas prises en charge par l'Etat. L'octroi d'une autorisation d'ouverture de ces institutions ne conduit pas automatiquement à la reconnaissance par le Ministère de l'Enseignement Supérieur du diplôme délivré par celles-ci. Cette reconnaissance ne peut avoir lieu qu'une fois que l'institution ait obtenu l'habilitation pour ses offres de formation³⁵.

L'enseignement supérieur comporte des cycles : court et long, allant de 2 ans à 5 ans, voire 8 ans et plus pour la formation doctorale. Selon l'article 3 de l'arrêté N°14803/2013- MESUPRES fixant les normes d'accréditation pour l'enseignement supérieur à Madagascar, on distingue deux(2) types d'institutions d'enseignement supérieur selon leur vocation : les institutions proposant des formations courtes à vocation professionnelle de niveau inférieur ou égal à la licence (bac + 3) et, les institutions proposant des formations à vocation académique et/ou professionnelle, s'appuyant sur la recherche et pouvant aller jusqu'au Doctorat

Depuis 2012, la formation universitaire a basculé progressivement vers le système LMD (Licence-Master-Doctorat). Elle est basée sur le système de crédits qui, une fois acquis, sont conservables et transférables dans d'autres études. Ce nouveau système admet le principe de la formation tout au long de la vie et de la formation ouverte et à distance (FOAD).

vii) Les formations initiales des enseignants se déroulent dans des institutions spécialisées. Celles des enseignants du primaire et du collège sont assurées par l'Institut National de Formation Pédagogique (INFP) et ses Centres Régionaux (CRINFP) rattachés au Ministère de l'Education Nationale. L'accès à cette formation, destinée généralement aux enseignants en activité et aux titulaires au moins du Baccalauréat se fait par sélection de dossiers suivi d'un entretien. La formation dure deux ans pour chacun de ces deux types d'enseignants.

La formation initiale des enseignants des lycées d'enseignement général et d'enseignement technique est dispensée quant à elle par les Ecoles Normales Supérieures (ENS pour l'enseignement général et ENSET pour l'enseignement technique). Avant 2013-2014, d'une durée

³⁵ L'habilitation est octroyée pour permettre aux institutions d'enseignementsupérieur de dispenser des formations qui s'inscrivent dans le cadre de la politique générale de l'Etat en matière d'enseignement supérieur et qui répondent aux normes prévues par le système LMD (article 2 de l'ARRETE N° 04.151/2010-MESUPRES)

de cinq ans et destinée aux titulaires du baccalauréat admis au concours d'entrée, la formation dans ces Ecoles Normales est sanctionnée par le CAPEN (Certificat d'Aptitude Pédagogique des Ecoles Normales). Depuis 2014, les écoles normales supérieures ont intégré le système licence, master, doctorat. La Licence prépare à l'enseignement dans les collèges tandis que le Master forme les enseignants du lycée. L'ENS assure également la formation des autres ressources humaines de l'éducation. Ces établissements sont sous tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESUPRES).

viii) L'éducation des enfants en situation de handicap, s'effectue dans des établissements spécialisés (publics et privés) sous tutelle du MEETFP et du MPPSF (Ministère de la Population, de la Protection Sociale et des conditions Féminines)

2.1.2 Formation non formelle

L'article 26 de la Loi d'orientation N° 2004-004 du 26 Juillet 2004 portant orientation du système éducatif malagasy dispose que l'éducation non formelle fait partie intégrante du système éducatif global et relève des Ministères en charge de l'éducation et de la formation en partenariat avec les Organisations de la Société Civile, ONG, organisations sociales, communautaires, etc.). Cette forme d'éducation couvre les domaines de l'alphabétisation, l'éducation des adultes, la Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ) et l'Apprentissage des Métiers de Base (AMB).

Les FPQ et les AMB sont des formations de perfectionnement, de reconversion ou de pré-emploi. Elles permettent l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles ou la modernisation des techniques traditionnelles pratiquées notamment dans les domaines de l'artisanat, l'agriculture, l'élevage, la valorisation des ressources naturelles (transformation, conservation) et quelques métiers d'entreprises. Les FPQ et les AMB sont des formations réalisées à la demande, de durée variable selon le cas. En général il n'existe pas de ce fait de programmes d'études prédéfinis. Aucune qualification préalable n'est exigée pour pouvoir y accéder, il suffit d'avoir 15 ans d'âge au minimum au moment de l'inscription. Cependant depuis 2013, des référentiels ont été validés au niveau national pour quelques métiers.

Les FPQ sont habituellement accueillies dans les CFP, les LTP et les centres privés de mécanique automobile, de restauration et hôtellerie, de broderie, ..., ou encore dans les centres publics spécialisés comme le Centre National de Formation Professionnelle Agricole et Rurale (CNFPAR), le Centre National de Formation Professionnelle de Personnes en Situation de Handicap (CNFPSSH), l'Institut National de Promotion de la Formation (INPF).

Les AMB se déroulent le plus souvent dans les CFP et sont généralement fréquentés par les jeunes déscolarisés ou non scolarisés et par des adultes.

2.2 Analyse globale des scolarisations

2.2.1 Evolution des effectifs scolarisés

L'évolution des effectifs d'élèves aux différents niveaux d'enseignement, présentée par le tableau 2.1 permet d'avoir une vision d'ensemble du système d'éducation formelle et de son développement sur les dix dernières années (avant la crise 2009 et durant la période transitoire 2009-2013). Dans l'ensemble du système éducatif, **les effectifs ont connu, d'une manière générale, une augmentation**. L'enseignement préscolaire a connu une croissance continue de 2004 à 2013 (7,9% avant la crise et 10,3% durant la période de crise), tandis que les autres niveaux d'enseignement ont vu leur rythme annuel de croissance baisser, notamment l'enseignement primaire (passant de 4,7% à 1,6%).

Tableau 16: Evolution des effectifs par niveau d'enseignement entre 2004-2008 et 2009-2013 (public et privé)

Niveau	2004-2005	2008-2009	Taux d'accroissement moyen annuel 2004-2008	2009-2010	2013-2014	Taux d'accroissement moyen annuel 2009-2013	Taux d'accroissement moyen annuel 2004-2013
Préscolaire	132 504	179 536	7,9%	190 674	285 530	10,3%	8,9%
Primaire	3 597 731	4 323 981	4,7%	4 329 577	4 611 438	1,6%	2,8%
Collège	486 239	816 537	13,8%	920 464	1 146 264	5,6%	10,0%
Lycée	106 595	169 019	12,2%	211 769	320 766	10,9%	13,0%
ETFP (public) *	17 497	18 098	0,8%	n.d	23 967	...	3,6%
Enseignement Supérieur	44 948	68 460	11,1%	74 598	106 330	9,3%	10,0%

Sources : Les trois ministères en charge de l'éducation (MEN, MEETFP et MESUPRES) et nos calculs

*Formation Professionnelle Spécialisée ou FPS comprise

n.d : non disponible

2.2.1.1 Evolution de l'effectif scolarisé dans le préscolaire

Depuis 2007, **l'enseignement préscolaire**, qui était auparavant sous tutelle du Ministère de la population et de la protection de l'enfance, a été pris en charge par le MEN à travers la création d'une Direction chargée de développer ce sous-secteur de l'éducation afin d'atteindre l'objectif 1 que s'est fixé collectivement les participants dans le cadre d'action de Dakar 2000. Ainsi, de 2007 à 2013, l'effectif d'enfants inscrits dans le préscolaire (y compris ceux âgés de moins de 3 ans fréquentant les crèches) n'a cessé de croître, passant de 132 504 à 285 530 enfants inscrits entre 2004 et 2013, soit un accroissement moyen annuel de 8,9%, comme le montre le tableau II.1. La principale explication de ce développement est la mise en œuvre par le MEN de sa politique relative au développement du préscolaire (ouverture de classes préscolaires au sein des EPP).

En effet, le nombre de centres d'activité préscolaire publics et communautaires a progressé de façon exponentielle passant de 195 à 2 325 entre 2006-2007 et 2013-2014, soit en moyenne 304 centres d'activité préscolaire nouvellement créés par an. Corollairement, l'on assiste durant les cinq dernières années à une diminution de la part du secteur privé qui est passée de 91,3% à 69,3% des effectifs. Le rythme d'ouverture de centres préscolaires privés est de 128 par an pour cette même période.

Graphique 2.1: Evolution du nombre total d'élèves et du pourcentage du public dans l'enseignement préscolaire de 2004-2005 à 2013-2014



Source : Annuaire statistiques de la Direction de la Planification du MEN et nos calculs

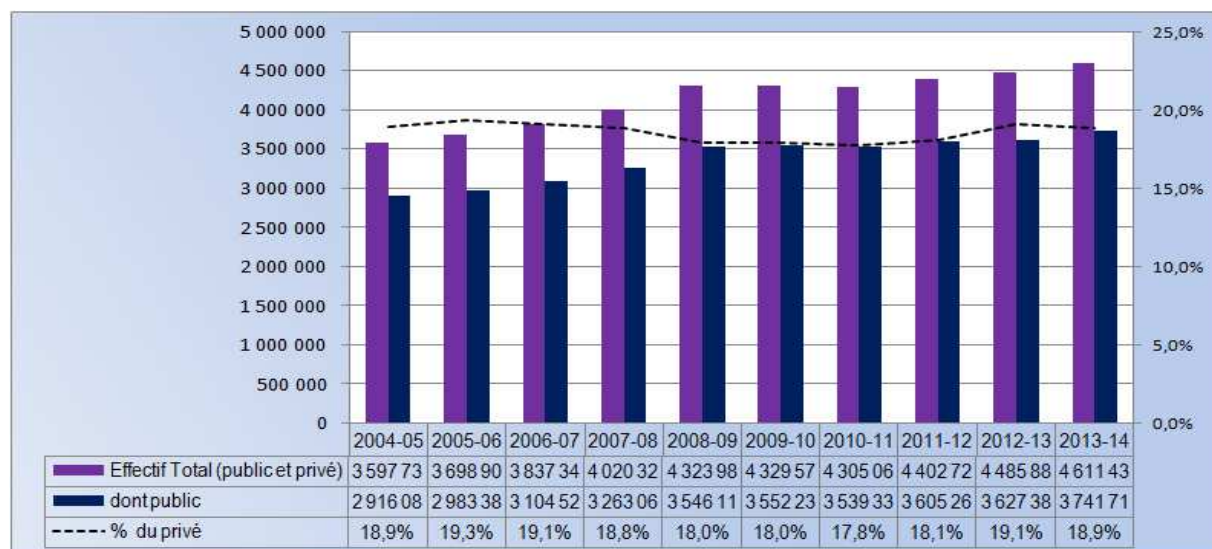
2.2.1.2 Evolution de l'effectif scolarisé dans le primaire

Depuis la mise en œuvre des deux premiers Plans EPT 2005 et 2007, visant à atteindre les objectifs du cadre d'action de Dakar en 2000 et des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), des stratégies ont été élaborées et des mesures ont été prises pour permettre au pays de se mettre sur la voie de l'atteinte de l'objectif de l'universalisation de l'enseignement primaire à l'horizon 2015, telle que la décision d'alléger les charges parentales (subvention des enseignants non fonctionnaire ou FRAM, suppression des frais d'inscription et dotation de caisse école, dotation de fonds catalytique local aux écoles et enfants des zones vulnérables, etc.). Ainsi :

- de 2004-2005 à 2008-2009, l'effectif d'élèves du primaire a connu une progression linéaire suivant une croissance annuelle moyenne de 4,7%, où le secteur public a enregistré 5% contre 3,4% pour celui du privé ;
- de 2009-2010 à 2011-2012, période marquée par la crise sociopolitique et par la suspension de l'aide internationale et notamment celle de la mise en œuvre du plan EPT, une baisse de moins de 0,6% de l'effectif d'élèves du primaire a été enregistrée. En effet, la plupart des écoles n'ont pas obtenu de kits scolaires et de caisses écoles, et les parents sont obligés de participer aux frais de fonctionnement des écoles. Par ailleurs, la crise a fortement influé sur le développement du secteur privé dont le pourcentage des élèves scolarisés a atteint le niveau le plus bas de 17% ; et
- depuis 2011-2012, avec le retour progressif des dons et projets de la part des Partenaires Techniques et Financiers habituels dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Intérimaire de l'Education (PIE) 2012-2015, un redressement de la tendance durant les trois premières années de transition a été observé, grâce à ce plan de sauvetage. L'effectif d'élèves a connu, de nouveau, une croissance annuelle moyenne de 2,3% sur la période.

Graphique 2.2: Evolution du nombre total d'élèves et du pourcentage du privé dans l'enseignement primaire

de 2004-2005 à 2013-2014



Source : *Annuaire statistiques de la Direction de la Planification du MEN et nos calculs*

Notons qu'entre 2005-2006 et 2013-2014, le nombre des écoles communautaires, comptabilisées comme écoles publiques, est passé de 2 407 à 5 519, soit de 10,2% à 18,3% du nombre total des écoles primaires. Parallèlement, les effectifs scolarisés sont passés de 178 213 à 477 668 élèves, soit de 4,8% à 10,4% du total des élèves dans le primaire.

Tableau 17: Evolution par statut de l'effectif scolarisé dans le primaire entre 2005-2006 et 2013-2014

Statut	2005-2006				2013-2014			
	Nombre des écoles	%	Effectif	%	Nombre des écoles	%	Effectif	%
Public	15 468	65,8%	2 805 170	75,8%	17 950	59,5%	3 264 044	70,8%
Privé	5 615	23,9%	715 523	19,3%	6 705	22,2%	869 726	18,9%
Communautaire	2 407	10,2%	178 213	4,8%	5 519	18,3%	477 668	10,4%
Ensemble	23 490	100,0%	3 698 906	100,0%	30 174	100,0%	4 611 438	100,0%

Source : *Annuaire statistiques de la DPE et nos propres calculs*

2.2.1.3 Evolution de l'effectif scolarisé dans les collèges

Pour promouvoir et rapprocher l'offre de l'enseignement secondaire général du 1^{er} cycle, le gouvernement/MEN, dans le cadre de la mise en application de la loi N° 2008-011 du 17 juillet 2008, a pris la décision de reformer l'enseignement fondamental (cinq années du primaire plus quatre années du collège général) au niveau de certaines EPP des 20 CISCO pilotes (1^{ère} phase de la réforme de l'enseignement fondamental) avec la possibilité des élèves du primaire de continuer leurs deux premières années d'études secondaire général (6^{ème} et 5^{ème}) au niveau de leur école respective avec un nouveau programme et des enseignants spécialisés à la rentrée scolaire 2008—2009.

Le Graphique II.3 ci-après renseigne sur l'évolution du nombre d'élèves dans les collèges, y compris ceux scolarisés dans les écoles primaires. Dans l'ensemble, les effectifs élèves du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire général ont quasiment doublé, passant de 486 239 à 1 146 264 entre 2004-2005 et 2013-2014. Cette croissance a été possible grâce à l'augmentation du nombre de collèges publics, communautaires et privés, ainsi que du nombre de salles de classe. De 2005 à 2013, le nombre total des collèges est passé de 2 109 à 4 909. Cette évolution est due essentiellement au développement des collèges communautaires dont la part est passée de 1,7% à 5,4%, si celle du public a diminué de 44,9% à 38,9%.

Graphique 2.3: Evolution du nombre d'élèves et du pourcentage du privé dans les collèges de 2004-2005 à 2013-2014

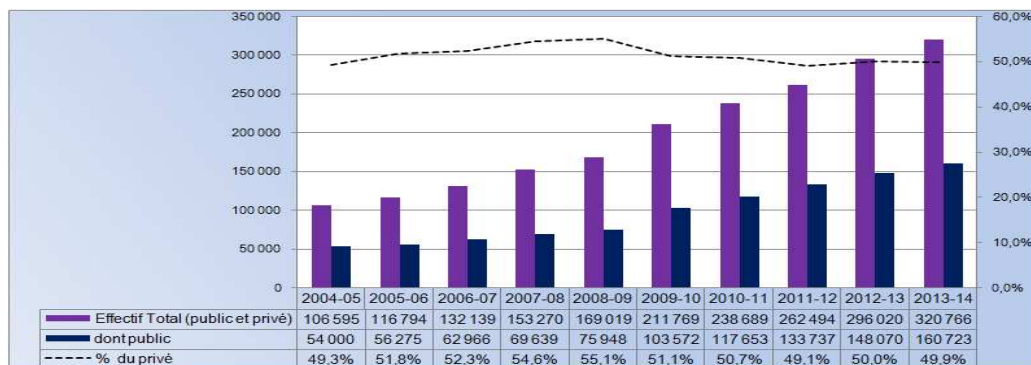


Source : *Annuaire statistiques de la Direction de la Planification du MEN et nos calculs*

2.2.1.4 Evolution de l'effectif scolarisé dans les lycées

Au niveau des lycées d'enseignement général, l'effectif total de ce niveau d'enseignement a quasiment triplé, passant de 106 595 à 320 766 élèves entre 2004 et 2013. Le Graphique 2.4 montre une progression suivant une croissance annuelle moyenne de près de 13%. C'est entre 2008-2009 et 2009-2010, période d'ouverture de nouveaux lycées publics (annexes) jusqu'au niveau des communes, que la croissance a été la plus forte (25,3%). L'évolution est marquée, pour la période 2005-2008, par une augmentation annuelle de la proportion d'élèves scolarisés dans les établissements privés de 51,8% à 55,1% et une tendance à la baisse par la suite.

Graphique 2.4: Evolution du nombre d'élèves et part du secteur privé au niveau des lycées d'enseignement général de 2004-2005 à 2013-2014

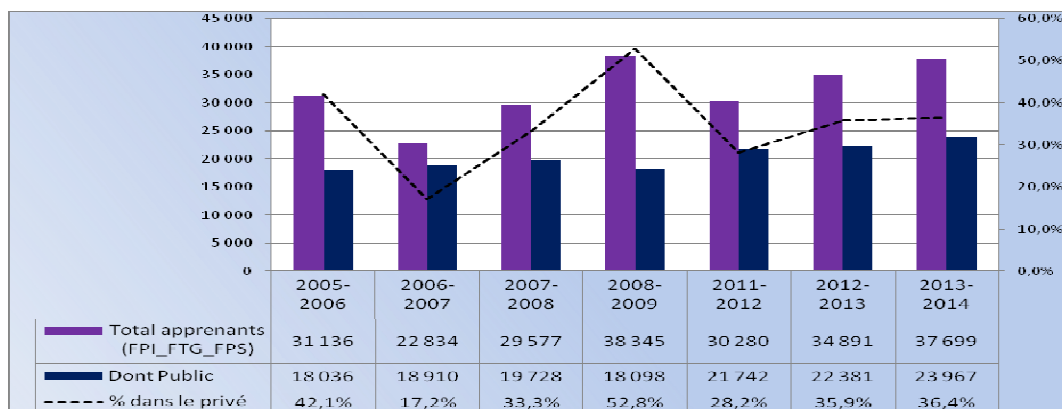


Source : *Annuaire statistiques de la Direction de la Planification du MEN et nos calculs*

2.2.1.5 Evolution de l'effectif scolarisé dans l'enseignement technique et la formation professionnelle

L'offre éducative formelle dans ce secteur relève du Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle. Elle est assurée par trois types d'établissements (CFP, LTP et Institut) publics et privés. L'évolution des effectifs des apprenants dans ces établissements a connu un accroissement annuel moyen de 2,4% entre 2005-2006 et 2013-2014, qui est relativement faible par rapport à celui de la population de 12 à 18 ans (3,3%). Comme les données concernant le secteur privé sont difficiles à mobiliser et loin d'être exhaustives, ce niveau moyen annuel d'accroissement peut ne pas refléter la demande réelle. En termes d'effectifs, le secteur public est prépondérant. Il a scolarisé environ 2 apprenants sur 3 (soit 63% des effectifs totaux) durant la période. Le Graphique 2.5 montre l'évolution de l'effectif total des apprenants et la variation de la proportion des apprenants dans le privé.

Graphique 2.5: Evolution de l'effectif des apprenants de l'enseignement technique et de la formation professionnelle de 2004-2005 à 2013-2014



Source : *Annuaire statistiques MEN (2005-2008) et MEETFP (2011-2013)*

En 2013-2014, 11,4% des apprenants ont suivi leur formation dans les CFP, 75,6% dans les LTP et 13% dans les Instituts. Au niveau des CFP, 77% des apprenants suivent le cycle CAP (Certificat d'Aptitude Professionnel). Au niveau des LTP, près de 92,6% sont répartis entre trois secteurs : 20,1% Génie civil, 34,2% dans l'Industriel, et 38,3% dans le Tertiaire. Tandis qu'au niveau des Instituts, 61,3% sont dans le secteur tertiaire, 13,7% dans le tourisme et l'hôtellerie, et 12% dans le secteur industriel. Il est à noter que pour le secteur « Art et technique », il n'y a qu'un seul établissement public (LTA Ampefiloha) qui offre une formation en céramique. La répartition des apprenants en 2013-2014 par niveau d'établissement et selon les différents secteurs proposés est présentée dans le Tableau II.3 qui suit.

Tableau 18: Répartition des apprenants par type d'établissement et selon les secteurs en 2013-2014.

SECTEUR	ETABLISSEMENTS PUBLICS				ETABLISSEMENTS PRIVES				TOTAL
	CFP	LTP	INSTITUT	<i>Sous Total</i>	CFP	LTP	INSTITUT	<i>Sous Total</i>	
AGRICOLE	246	609	5	860	10	154	194	358	1 218
ART ET TECHNIQUE		40		40	6			6	46
GENIE CIVIL	967	4 758	203	5 928	84	972	235	1 291	7 219
HABILLEMENT	624	601		1 225	431	136		567	1 792
INDUSTRIEL	1 133	7 714	427	9 274	416	2 039	158	2 613	11 887
TERTIAIRE	76	5 837	121	6 034	148	5 078	2 874	8 100	14 134
TOURISME & HOTELLERIE	52	554		606	105	25	667	797	1 403
ENSEMBLE	3 098	20 113	756	23 967	1 200	8 404	4 128	13 732	37 699

Source: Base de données de la DSI, MEETFP

Dans les cinq prochaines années, selon la nouvelle Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (PNEFP), cinq secteurs seront les domaines d'intervention prioritaires du MEETFP, à savoir : i) Tourisme-Hôtellerie-Restoration (THR) ; ii) Bâtiment-Travaux-Publics et Ressources Stratégiques (BTP/RS) ; iii) Développement Rural (DR) ; iv) Technologie de l'Information et de la communication (TIC) ; et enfin v) Textile-Habillement-Accessoires (THA).

L'éducation non formelle, destinée à offrir des possibilités d'apprentissage et de formation à tous ceux qui n'en ont pas bénéficié dans les structures formelles du système, concerne l'Apprentissage des Métiers de Base (AMB) et la Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ) en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique. Toutefois, il est à noter que certaines FPQ relèvent de l'éducation formelle.

Entre 2005-2006 et 2013-2014, l'évolution de la demande en FPQ et en AMB a été très faible avec un accroissement moyen annuel de 1,1% par an (de 21 709 à 23 665 apprentis). Notons que le niveau de recrutement et la durée de formation sont variables. Dans l'ensemble la participation du secteur public ne représente que 11,2%, étant donné que la première mission des établissements publics est l'éducation formelle. Par ailleurs, l'absence des textes d'application de la loi 2008-011 du 17 juillet 2008 et du décret d'application de 2011-08 n'a pas permis aux établissements de développer la FPQ. Les tableaux II.4 ci-dessous présente la distribution par secteur (public ou privé) et par niveau de recrutement des apprentis selon le type de formation en 2013-2014.

Tableau 19: Distribution des apprentis en FPQ et AMB par type d'établissement selon les secteurs de formation en 2013-2014

SECTEUR	ETABLISSEMENTS PUBLICS	ETABLISSEMENTS PRIVES	TOTAL	Pourcentage
AGRICOLE	101	435	536	2,3%
ART ET TECHNIQUE	14	1 113	1 127	4,8%
GENIE CIVIL	487	443	930	3,9%
HABILLEMENT	108	2 220	2 328	9,8%
INDUSTRIEL	701	5 106	5 807	24,5%
TERTIAIRE	1 070	11 136	12 206	51,6
TOURISME & HOTELLERIE	160	571	731	3,1%
ENSEMBLE	2 641	21 024	23 665	100%

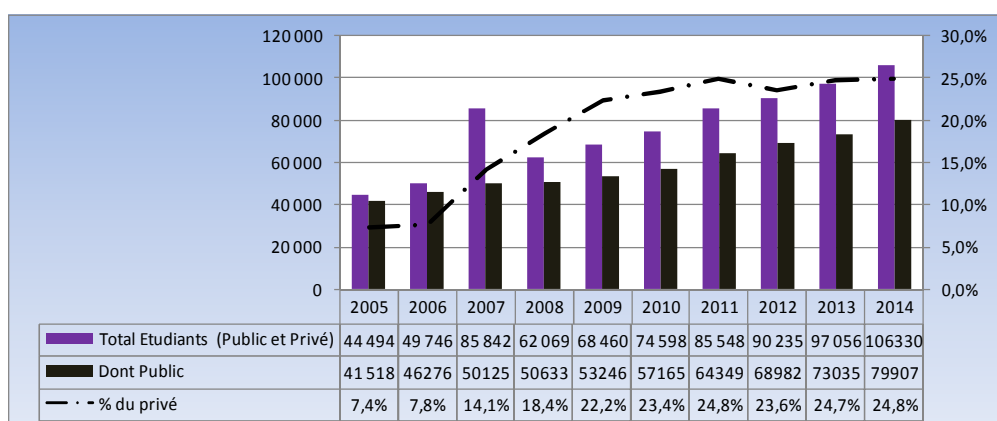
Source : DSI/MEETFP

2.2.1.6 Evolution de l'effectif scolarisé dans l'Enseignement Supérieur

Pour la modernisation et surtout la promotion nationale et internationale (mobilité et insertion professionnelle) des étudiants de l'enseignement supérieur malgache, le ministère en charge de ce niveau d'enseignement s'est engagé dans la réforme Licence-Master-Doctorat. A partir de l'année universitaire 2010, quelques institutions d'enseignement supérieur ont commencé à entrer progressivement dans le système LMD.

Cette partie se contente de mener l'analyse globale relative à l'évolution de l'effectif des étudiants durant les dix dernières années. L'analyse détaillée par institution et par filière ainsi que la mise en place du système LMD seront relatées dans le Chapitre 7. D'après graphique 2.6, l'enseignement supérieur à Madagascar a crû de façon régulière entre 2004-2005 et 2013-2014, passant de 44 494 à 106 330 étudiants, soit un taux d'accroissement annuel moyen de 10%. Cette forte croissance est due principalement au développement des institutions privées d'enseignement supérieur, l'effectif de leurs étudiants s'est accru en moyenne de 27,5% par an durant la période 2004-2012. En 2013-2014, le nombre d'étudiants du privé représente 24,8% de l'ensemble (public+privé) contre 6,6% en 2004-2005. Le graphique 2.6 qui suit présente l'évolution des étudiants de l'enseignement supérieur de 2004-2005 à 2012-2013.

Graphique 2.6: Evolution de l'effectif des étudiants des institutions publiques et privées d'enseignement supérieur, années universitaires 2004-2005 à 2013-2014.



Source : *Annuaire statistiques MESUPRES et nos calculs*

2.2.2 Mise en regard des effectifs avec les populations scolarisables : calcul des taux de scolarisation

L'évolution des effectifs scolarisés aussi intéressante qu'elle soit doit être mise en regard avec celle des populations scolarisables correspondantes pour avoir une première idée de la couverture quantitative du système aux différents niveaux. La manière habituelle de procéder consiste à calculer des taux bruts de scolarisation (TBS), rapport du nombre d'élèves scolarisés à un niveau d'enseignement et du nombre des jeunes d'âge correspondant normalement à ce niveau d'enseignement dans la population du pays à la même date. Dans cette partie, nous allons analyser successivement d'abord les résultats obtenus à partir des données administratives d'abord et ensuite ceux qui ont été sortis des enquêtes auprès des ménages. Pour les données administratives, nous nous limiterons à l'analyse des taux bruts de scolarisations de tous les niveaux d'éducation.

2.2.2.1 Analyse à partir des données administratives

L'utilisation des données administratives et des projections démographiques est la méthode la plus directe. Elle peut poser des problèmes du fait que certains responsables locaux (niveau ZAP-CISCO) et régionaux (niveau DREN) envoient et saisissent directement le nombre des élèves transcrit dans la fiche annuelle d'enquête (FPE) sans avoir préalablement contrôlé : le nombre et la localisation des établissements ayant et n'ayant pas éventuellement répondu au questionnaire; l'existence effective de l'établissement; le remplissage du questionnaire ; et enfin la qualité des données.

Sur la base des effectifs scolarisés et des projections démographiques de la division des Nations Unies, révision 2012, **à l'exception de l'enseignement technique et la formation professionnelle, une nette amélioration de la couverture scolaire a été enregistrée à tous les niveaux d'enseignement ces** dernières années.

Le Tableau 20 présente l'évolution des taux brut de scolarisation pour les niveaux d'enseignement relevant du Ministère de l'Education Nationale (MEN) et du nombre d'apprenants ou étudiants pour 100 000 habitants, respectivement pour le Ministère en charge de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (MEETFP) et Ministère en charge de l'enseignement supérieur (MESUPRES). Pour tous les niveaux d'enseignement, une évolution positive, en termes de couverture éducative a été enregistrée par système éducatif national.

Tableau 20 : Evolution du taux brut de scolarisation (%) et nombre d'apprenants ou étudiants pour 100 000 habitants de 2004-2005 à 2013-2014.

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Préscolaire	7,5	8,2	8,3	8,8	9,5	10,0	10,7	12,2	13,1	13,9
Primaire	135,1	135,4	137,1	140,5	148,6	146,3	143,1	144,2	144,7	146,5
Secondaire Général 1er Cycle (Collège)	27,5	31,8	35,5	38,7	40,2	43,9	48,7	50,4	49,6	49,8
Secondaire Général 2nd Cycle (Lycée)	9,2	9,6	10,5	11,8	12,6	15,3	16,7	17,7	19,4	20,3
Technique FPI_ FTG_ FPS (Apprenants/100 000 Hab.)	n.d	170	121	153	192	n.d	n.d	140	157	165
Supérieur (Etudiants/100 000 Hab.)	253	272	307	320,4	344	364	406	416	422	464

Source : *Annuaire statistiques de la DPE/MEN, DSI/MEETPF, DEPSOS/MESUPRES, estimation et projection démographique de la division de la population/Nations Unies, révision 2012 et nos calculs*

Au niveau du préscolaire, le taux de scolarisation a presque doublé entre 2005 et 2014, passant de 7,5% à 13,9%. L'objectif de 12,7% en 2013-2014, dans le cadre de la mise en œuvre du PIE, a été dépassé de 1,2 point de pourcentage.

L'enseignement primaire qui présentait déjà un Taux Brut de Scolarisation (TBS) nettement supérieur à 100% en 2005 continue à enregistrer un taux élevé puisque celui-ci était de 148,6% en 2009. Ces situations et tendances signifient que l'évolution des effectifs élèves a été plus forte que la croissance démographique de la population en âge (6 à 10 ans) de fréquenter l'enseignement primaire, que les réseaux de l'enseignement primaire ont une forte capacité physique à satisfaire la demande et/ou à s'y adapter et que le redoublement dans le cycle reste élevé malgré toutes les mesures prises.

Au niveau de l'enseignement secondaire général du 1^{er} cycle (collège) et du 2nd cycle (lycée), une forte progression a été aussi enregistrée. C'est surtout au niveau du second cycle du secondaire

général que le TBS a beaucoup augmenté puisque celui-ci est passé de 9% à 20% entre 2005 et 2014.

Enfin, contrairement à l'enseignement technique et la formation professionnelle, on note une évolution positive et soutenue de l'indicateur de couverture dans l'enseignement supérieur, qui passe de 253 à 464 étudiants pour 100 000 habitants entre 2005 et 2014, soit une amélioration de 83,3%. Devant cet accroissement, des questions se posent, entre autres, celle de savoir si les ressources publiques mobilisées pour ce niveau d'enseignement ont accompagné ce mouvement ? si les conditions d'études se sont-elles améliorées ? et si ces investissements ont amélioré la productivité des formés ?³⁶

D'après le Tableau II.6 ci-dessous, en confrontant les TBS_2013-2014 des quatre niveaux d'enseignement relevant du MEN à ceux des autres pays comparateurs, il apparaît que Madagascar présente un taux brut de scolarisation au primaire de 1,4 fois la moyenne des pays comparateurs. Pour l'enseignement secondaire général, Madagascar se situe à la moyenne des pays comparateurs.

Tableau II. 1 : Comparaison internationale de la couverture scolaire (pays avec un PIB/habitant compris entre 400 et 700 dollars US courants 2013)

PAYS	Précolaire	Primaire	Collège	Lycée	ETFP	Supérieur
Burkina Faso	3,5	79,6	34,4	9,3	168,5	410,6
Rép. Démocratique du Congo	4,3	110,4	52,4	25,4	1101,0	801,0
Ethiopie	17,7	86,9	33,1	8,1	342,5	755,8
Gambie	36,4	90,2	66,7	36,2	727,0	447,0
Guinée	15,1	90,8	44,3	26,0	290,8	782,1
Guinée-Bissau	5,0	117,0	51,7	27,0	55,0	351,0
Libéria	141,0	102,4	49,4	33,2	431,0	1047,0
Mozambique	n.d	108,9	88,2	11,8	128,0	462,0
Niger	6,9	79,8	23,6	4,8	146,0	139,0
Rwanda	14,5	153,2	51,1	13,1	549,0	673,0
Togo	17,4	134,5	68,9	32,5	528,0	1015,0
Ouganda	14,7	113,6	41,7	10,7	178,0	824,0
Madagascar	13,9	146,5	49,8	20,3	164,4	463,8
Moyenne des pays comparateurs	25,1	105,6	50,5	19,8	387,1	642,3
Rapport Madagascar/ Moyenne des pays comparateurs	0,6	1,4	1,0	1,0	0,4	0,7

Source: autres que Madagascar, base d'indicateurs / Pôle de Dakar, Donnée la plus récente

Pour les autres niveaux d'enseignement, le niveau de couverture scolaire atteint par Madagascar, en 2013, se situe très loin de la moyenne des pays comparateurs. La moyenne des pays comparateurs ne constitue pas en soi une norme à laquelle il serait souhaitable pour Madagascar de s'ajuster. Toutefois, la valeur du rapport entre la situation du pays et la situation moyenne des pays comparateurs pour ces niveaux signale qu'il serait intéressant d'analyser de façon plus approfondie le niveau de scolarisation en référence aux objectifs régionaux et internationaux ainsi qu'aux éventuelles spécificités du contexte national.

2.2.2.2 Analyse à partir des EPM, et ENSOMD

Des enquêtes auprès des ménages ont été réalisées en 2005 et en 2010 par l'Institut National de la Statistique (INSTAT). En 2012, le même institut a mené une Enquête Nationale pour le Suivi des Objectifs du Millénaire pour le Développement (ENSOMD). L'utilisation de ces enquêtes auprès des ménages présente un point fort en ce sens qu'on dispose dans une enquête menée à une période donnée, des informations à la fois homogènes sur le numérateur (les enfants scolarisés) et le

³⁶ Ces questions seront abordées respectivement dans le chapitre sur les coûts et financement et dans le chapitre sur l'efficacité externe.

dénominateur (le nombre total des enfants qu'ils soient scolarisés ou non). Cependant, comme toutes les enquêtes par échantillonnage, l'utilisation des données d'enquêtes ménages souffrent des aléas associés à sa taille limitée. Le Tableau 21 qui suit présente le niveau des TBS atteint par le pays selon les rapports relatifs aux enquêtes nationales auprès de ménages en 2005, en 2010 et en 2012.

Tableau 21: Taux Brut de scolarisation à l'issue des enquêtes nationales auprès des ménages (%)

NIVEAU	TBS en 2004-2005 selon EPM 2005	TBS en 2009-2010 selon EPM 2010	TBS en 2011-2012 selon ENSOMD 2012- 2013
Préscolaire		18,8	10,1
Primaire	139,3	118	108,4
Collège	33,8	43,7	45,5
Lycée	12,8	15,8	23,4

Source : EPM_2005 ; EPM_2010 et ENSOMD_2012 et nos propres calculs selon ENSOMD (collège et lycée)

Un premier constat montre que le TBS de l'enseignement primaire, en 2005, calculé à partir des données de l'EPM_2005 (139,3%) était légèrement supérieur à celui calculé à partir des données scolaires administratives et des données de population des Nations Unies (135,1%). On constate aussi que, contrairement à la tendance observée dans le Tableau 20, le TBS de l'enseignement préscolaire et le TBS de l'enseignement primaire ont connu une tendance à la baisse entre 2009 et 2013. Ces deux tendances contradictoires méritent une réflexion sur la qualité/fiabilité des données.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire général 1er cycle (Collège) et 2nd cycle (Lycée), l'évolution des TBS calculés à partir des deux sources a connu une même tendance. En outre, leurs valeurs en 2010 se rapprochent (43,7% contre 43,9% pour le collège et 15,8% contre 15,3% pour le lycée)³⁷. Il est à noter que dans le cas de Madagascar, l'utilisation de l'une ou l'autre source fait varier de façon sensible et non négligeable la valeur des indicateurs alors que le rapprochement de la valeur des taux calculés selon les deux sources augmente la confiance qu'on peut placer dans la vraisemblance des données administratives d'une part, et des données de population utilisées d'autre part.

Les TBS qu'on venait de présenter et d'analyser donne une image globale de la couverture scolaire. Notons que l'accès multi-cohortes et surtout le niveau élevé de redoublements (cas de l'enseignement primaire Malgache) gonflent les effectifs scolaires et donnent ainsi une vision inadéquate du développement quantitatif du système. Cela dit, **le TBS est une valeur moyenne pour un niveau d'enseignement et ne renseigne pas sur le parcours scolaire d'une cohorte d'élèves à l'intérieur de chaque niveau d'enseignement et entre les niveaux d'enseignement.**

2.2.3 Couverture effective : analyse des profils de scolarisation et de rétention

Afin de mieux appréhender le parcours scolaire des enfants, il est nécessaire d'avoir recours à des indicateurs spécifiques permettant d'estimer le niveau d'accès à chaque année d'études et le degré de survie au sein de chaque cycle et entre les cycles qui viennent compléter l'indicateur de couverture globale qu'est le TBS. Ceci fait recours à l'estimation des profils de scolarisation³⁸ et de rétention.

³⁷ Cf. Tableau II.4

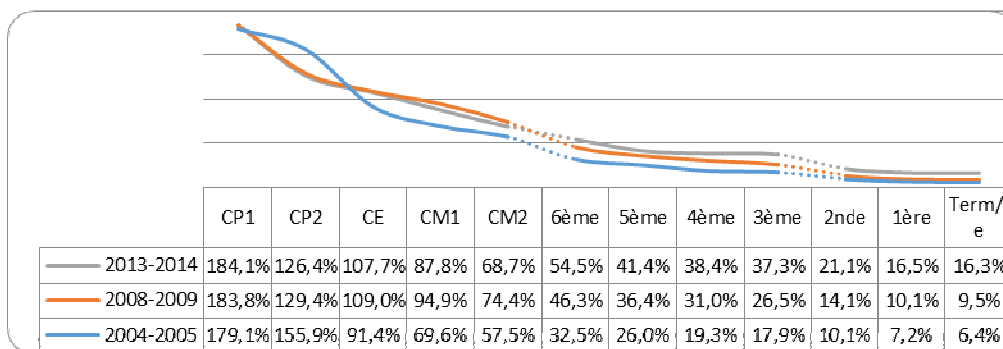
³⁸ Décrit l'accès aux différentes années d'études d'un sous secteur éducatif ou d'un système éducatif

2.2.3.1 Estimation des profils de scolarisation

Comme pour l'estimation des taux brut de scolarisation, les profils de scolarisation sont estimés à partir des données issues des enquêtes annuelles des trois ministères en charge de l'éducation et des données de population (les projections démographiques de la division de la population des Nations Unies, révision 2012 sont prises comme référence dans le cadre de ce diagnostic). L'estimation des profils de scolarisation peut aussi se fonder sur des données issues des enquêtes nationales auprès de ménages (EMP, ENSOMD).

Dans l'estimation des profils de scolarisation, deux méthodes sont retenues (transversale et pseudo-longitudinale) dans le cadre de ce diagnostic afin d'avoir une idée sur la tendance de la scolarisation des enfants à l'intérieur de chaque niveau d'enseignement. Le profil transversal sur un ou plusieurs cycles est défini comme étant la suite des taux brut d'accès³⁹ aux différentes années d'études calculés pour une même année scolaire, il donne une photographie instantanée actuelle du système. Le Graphique 2.7 présente l'évolution des profils transversaux (hors enseignement technique et enseignement supérieur) pour les années scolaires 2004-2005, 2008-2009 et 2013-2014.

Graphique 2.7: Profils de scolarisation transversaux (en %) en 2004-2005, en 2008-2009 et en 2013-2014 pour les niveaux d'enseignement relevant du MEN



Source : *Annuaire statistiques de la DPE/MEN, Projections de la population des Nations Unies, révision 2012 et nos calculs*

Les constats suivants peuvent être effectués :

i) Au niveau de l'enseignement primaire, les taux d'accès en première année (CP1), déjà largement supérieurs à 100%, continuent d'augmenter annuellement. Les situations peuvent être expliquées, outre l'augmentation en nombre des écoles, par les entrées précoces et tardives des enfants et par le possible non déclaration des redoublants, comme conséquence de la surestimation des nouveaux entrants en CP1 par les directeurs d'école puisqu'officiellement, dans le cadre de la continuité de l'apprentissage à l'intérieur d'un cours, les élèves du CP1 sont appelés à poursuivre leurs cursus en 2^{ème} année du cours préparatoire ou CP2. Le taux d'accès en CM2 (aussi appelé taux d'achèvement du cycle primaire) reste faible et a même régressé, passant de 74,4% à 68,7% entre 2008 et 2013. Ce qui signifie qu'une forte proportion d'une cohorte d'élèves entrant pour la première fois en CP1 abandonne avant la dernière année du cycle (CM2). Ainsi, l'objectif du millénaire qui voudrait que 100% de la classe d'âge officiel de cette année d'études (CM2) achèvent le cycle primaire serait loin d'être atteint si la tendance continue.

ii) Au niveau de l'enseignement secondaire général du 1^{er} et du 2nd cycles, une nette amélioration dans les taux d'accès en première année du cycle et dans l'achèvement du cycle est observée. En ce qui concerne le 1^{er} cycle, ces taux ont connu respectivement une augmentation de

³⁹ Chaque taux est défini comme le rapport entre les nouveaux entrants (non redoublants) dans l'année d'études considérée et la population qui a l'âge théorique de fréquenter cette année d'études. Le profil montre, pour l'année considérée, le nombre d'enfants atteignant chaque année d'études en pourcentage de ceux qui aurait dû l'être.

22 et 19 points de pourcentage sur les dix dernières années. Pour le 2nd cycle, la même tendance est observée aussi bien au niveau du taux d'accès en classe de seconde que de l'accès en classe terminale (achèvement), respectivement de 11 et 10 points de pourcentage d'amélioration.

iii) Le taux de transition entre le primaire et collège s'est amélioré de 22,9 points de pourcentage ces dix dernières années (de 56,5% « 32,5/57,5 » à 79,3% « 54,5/68,7 » entre 2004 et 2013). Celui entre le 1^{er} cycle et le 2nd cycle de l'enseignement secondaire général a presque stagné (56,4% en 2004 et 56,6% en 2013).

Les trois profils transversaux (2004-2005, 2008-2009 et 2013-2014), malgré les améliorations observées, montrent que **la déperdition est très élevée dans le sous-secteur enseignement primaire et secondaire général du système éducatif malgache**. On assiste dès les premières années d'études à une forte déperdition dont les effets se font ressentir dans les classes supérieures. Sur 100 enfants qui entrent en 1^{ère} année (CP1), seulement 69 ou (126,4/184,1) accèdent en 2^{ème} année (CP2) et 31 ou (100-69) ont abandonné, 59 ou (107,7/184,1) arrivent en 3^{ème} année (CE) et 10 ou (69-59) ont abandonné entre la 2^{ème} et la 3^{ème} année et 37 ou (68,7/184,1) arrivent à la dernière année du primaire.

La comparaison internationale, du niveau du taux d'accès et du taux d'achèvement, nous donne des indications qui permettent de situer Madagascar comparativement aux groupes des pays comparateurs et de relativiser sa performance par rapport à ces indicateurs. Outre le constat que de fortes disparités d'accès existent au niveau des pays de niveau de développement comparable, Madagascar affiche des taux d'accès et d'achèvement qui le placent relativement en assez bonne position.

Tableau 22 : Comparaison internationale des indicateurs d'accès au niveau de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire général 1^{er} cycle et 2nd cycle (pays avec un PIB/habitant compris entre 400 et 700 dollars US courants 2013)

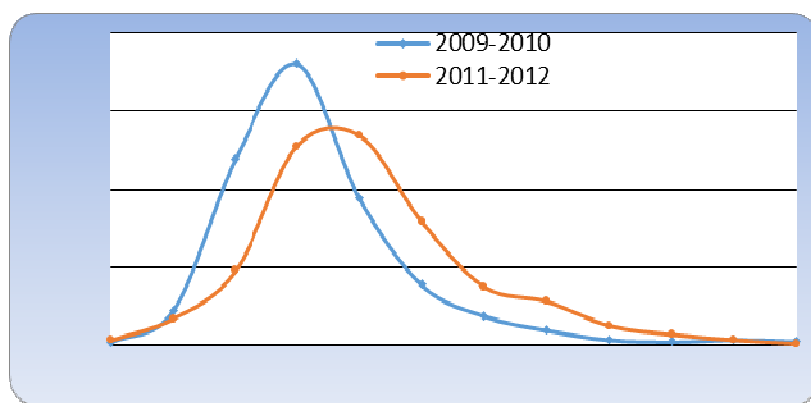
PAYS	Taux d'Accès en 1ère année du primaire	Taux d'Achèvement du primaire	Taux d'Accès en 1ère année du secondaire 1er cycle	Taux d'Achèvement du secondaire 1er cycle	Taux d'Accès en 1ère année du secondaire 2nd cycle	Taux d'Achèvement du secondaire 2nd cycle
Burkina Faso	88,3	54,9	35,4	19,9	8,7	6,5
Rép. Démocratique du Congo	136,0	71,0	51,0	43,0	39,0	30,0
Ethiopie	145,7	54,5	34,4	25,7	6,6	5,7
Gambie	108,7	72,4	65,3	64,7	39,1	30,3
Guinée	100,0	61,5	26,1	36,2	15,8	24,7
Mozambique	155,5	54,9	36,3	23,7	12,3	9,8
Niger	98,5	55,5	32,2	13,2	4,9	3,1
Rwanda	199,5	75,0	57,3	37,7	22,0	13,0
Togo	138,3	79,0	66,0	41,9	26,3	19,3
Ouganda	143,8	55,0	36,4	27,0	11,0	9,9
Madagascar	184,1	68,7	54,5	37,3	21,1	16,3
Moyenne des pays comparateurs	131,4	63,4	44,0	33,3	18,6	15,2
Rapport Madagascar/ Moyenne des pays comparateurs	1,4	1,1	1,2	1,1	1,1	1,1

Source : autres que Madagascar, base d'indicateurs / Pôle de Dakar, Donnée la plus récente

Si le profil transversal a permis d'avoir une idée du niveau de couverture dans chacun des trois niveaux d'enseignement relevant du Ministère de l'Education Nationale, sa limite est de mélanger différentes cohortes d'élèves. Pour la première année du primaire, le niveau du taux d'accès largement supérieur à 100% ne signifie pas que tous les enfants malgaches d'âge de 6 ans sont tous inscrits en CP1.

En 2011-2012, selon l'ENSOMD, environ 26% de l'ensemble des nouveaux entrants en première année du primaire, du groupe d'âge de 3 à 14 ans, ont l'âge officiel (6 ans) contre 36% en 2009. Les entrées précoces (5 ans et moins) représentent 13,7% en 2011 contre 29% en 2009 et les 7 ans et plus représentent 61% de l'ensemble des nouveaux inscrits en 2011 contre 35% en 2009. Des situations qui justifient la persistance du niveau élevé des TBA mais qui suggèrent à ce que des mesures soient prises et que d'importants efforts soient nécessaires afin de pouvoir normaliser l'âge d'entrée en première année du primaire.

Graphique 2.8: Distribution (en %) des nouveaux entrants au CP1 par âge en 2009-2010 et 2011-2012

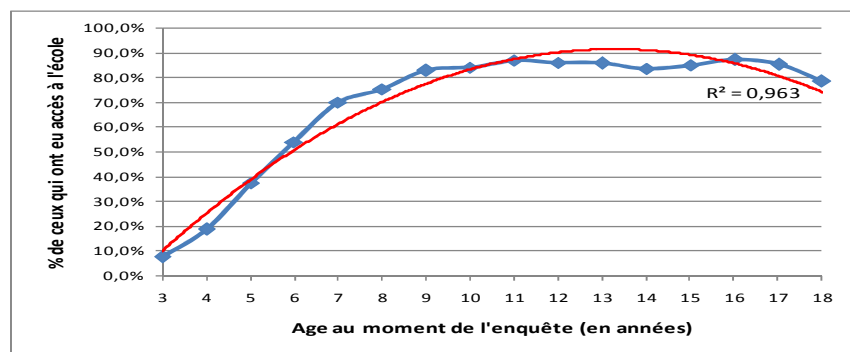


Source : nos propres calculs à partir des données de l'EPM_2010 et l'ENSOMD 2012-2013

L'analyse des données de l'enquête auprès des ménages offre également la possibilité de calculer le taux d'accès net du phénomène des entrées de plusieurs cohortes à l'école. En effet, on reconnaît chaque individu enquêté s'il a été scolarisé ou non, et son âge.

Selon les données de l'ENSOMD_2012-2013, environ 67% des jeunes âgés de 3 à 18 ans ont déclaré avoir été scolarisés au moment de l'enquête. Ce qui signifie que 33% du groupe d'âge de 3 à 18 ans n'ont jamais été à l'école. Dans le Graphique II.9 ci-après, on observe, selon la déclaration parentale, que les enfants d'une génération ne rentrent pas à l'école au même âge et la proportion des enfants qui ont eu accès à l'école augmente de moins de 10% à 3 ans jusqu'à 87% à 11 ans. Au-delà de cet âge, la proportion fluctue avant de connaître une tendance à la baisse. De la sorte, on peut considérer que la probabilité pour une génération d'accéder un jour à l'école est de l'ordre de 87%. Ce qui signifie qu'environ 13% d'enfants ne pourront jamais aller à l'école (8% en 2005, EPM 2005). Le niveau du taux d'accès générationnel amène à la conclusion que beaucoup d'efforts seront encore à réaliser pour que toute une génération accède à l'école.

Graphique 2.9: Proportion des jeunes de 3 à 18 ans qui ont eu accès à l'école



Source : Notre analyse à partir des données de l'ENSOMD_2012-2013

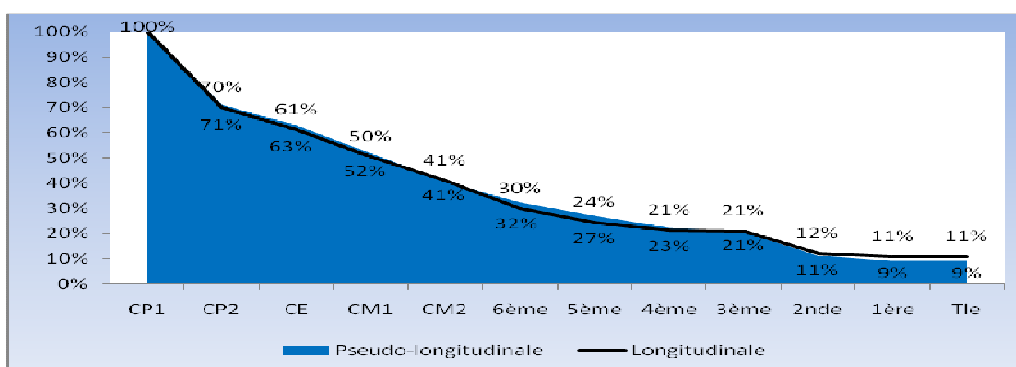
2.2.3.2 Estimation de la rétention

La difficulté principale à laquelle fait face le système éducatif malgache, plus particulièrement le sous-secteur enseignement primaire et secondaire général, est le faible taux d'achèvement dû à des abandons fréquents. L'objectif d'une scolarisation primaire universelle que s'est fixé le gouvernement ne se limite pas seulement à faire accéder et/ou à inscrire les élèves à l'école mais surtout à les y retenir afin d'atteindre la fin du cycle. Ainsi, dans ce qui suit, on se focalise sur le devenir d'une cohorte d'enfants entrants pour la première fois en première année (CP1 ou 6^{ème} et 2^{nde}) quel que soit leur âge.

La mise en regard des deux taux - accès et achèvement - donne le poids de la rétention (Rapport entre le taux d'accès en dernière année du cycle ou taux d'achèvement et le taux d'accès en première année). Ainsi, entre 2008-2009 et 2012-2013, le taux de rétention estimé au niveau de l'enseignement primaire, selon les profils de scolarisation transversaux, a connu une baisse de trois(40-37) points de pourcentage. Quelle que soit la méthode de calcul utilisée⁴⁰ (transversale, longitudinale ou encore pseudo-longitudinale), **la tendance** observée est toujours identique.

Les profils de scolarisation estimés selon les méthodes longitudinale et pseudo-longitudinale, qui consistent respectivement à suivre le parcours de la cohorte d'enfants qui étaient en âge d'entrée à l'école douze années plus tôt et à regarder ce qu'a été tout au long des cycles de l'enseignement primaire et secondaire l'accès à chaque de population de référence et à mettre en relation les non redoublants de deux années scolaires successives (2012-2013 et 2013-2014), montrent que, malgré la faiblesse de l'écart des taux de survie entre les années d'études, la probabilité pour un élève entrant pour la première fois en première année du primaire (CP1) d'atteindre le CM2 serait de 41% (taux de rétention), 21% la classe de 3^{ème} et seulement 10% en moyenne en classe terminale de l'enseignement général.

Graphique 2.10 : Profil de scolarisation selon les deux méthodes longitudinale et pseudo-longitudinale



Source : *Annuaire Statistiques de la DPE/MEN et nos calculs*

⁴⁰Les profils de scolarisation indiquent les chances qu'a un enfant d'une cohorte donnée d'atteindre chacune des classes dans les différents cycles d'enseignement. Concrètement, ces profils peuvent être établis de trois manières différentes :

Transversale : On compare, pour chaque classe, le nombre des non-redoublants au nombre des jeunes du même âge dans le pays. On mesure ainsi, pour chaque année, la proportion des enfants du pays qui accèdent à chaque classe du système éducatif en fonction de leur âge.

Longitudinale : On rapporte le nombre des non-redoublants dans la dernière année d'un cycle d'enseignement au nombre de non-redoublants entrant dans la première année de ce cycle n années auparavant (n étant le nombre d'années du cycle considéré).

Pseudo-longitudinale : On part des enfants accédant à la première année d'un cycle donné et on calcule quelle proportion va passer dans la classe supérieure, redoubler ou abandonner. Le profil obtenu mesure la carrière probable de ceux qui entrent actuellement dans le système éducatif en supposant que les conditions de rétention seront identiques à celles qui prévalent aujourd'hui.

Les résultats sur l'accès et la rétention ont montré que le développement actuel de l'enseignement primaire ne pourra permettre au pays d'être au rendez-vous de la scolarisation primaire universelle dans le court terme. Toutefois, cet objectif n'est pas hors de portée si des mesures adéquates et pérennes sont prises pour réduire les redoublements et les abandons en cours de cycle et pour améliorer les conditions d'enseignement des élèves par l'optimalisation/rationalisation des ressources publiques mises à la disposition du Ministère.

2.2.4 Facteurs d'offre et de demande dans l'explication de l'accès et de la faiblesse de la rétention

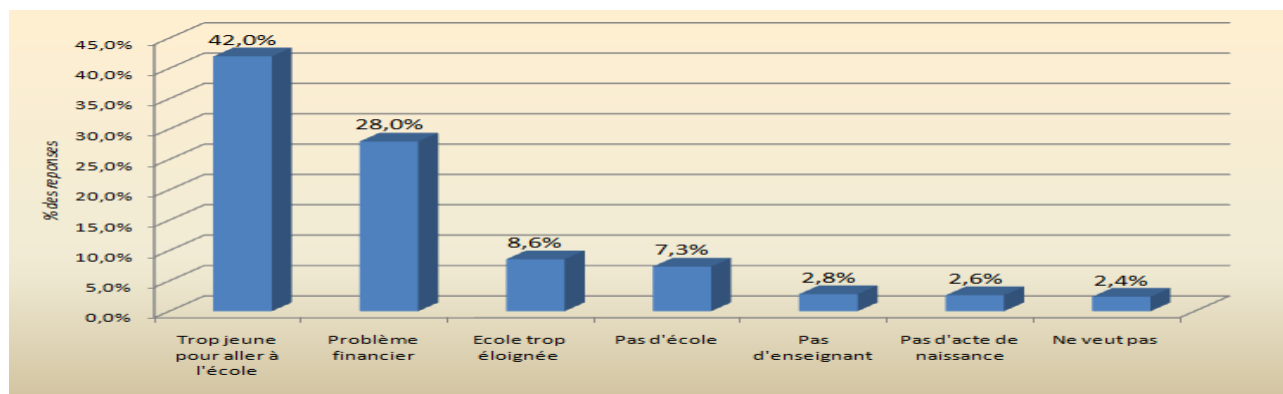
Les analyses qui viennent d'être conduites dans les sous-sections précédentes ont montré que l'accès d'une génération à l'enseignement se situait en moyenne à 87%. L'accès à l'école demeure un problème du système malgré la volonté politique d'améliorer l'accès initiée depuis la mise en œuvre du premier plan EPT en 2005. Toutefois, dans le cadre de ce diagnostic, il est normal de s'interroger sur les facteurs agissant sur l'accès à l'école.

La rétention par contre, avec sa tendance à la baisse observée, est très préoccupante. En effet, si les conditions actuelles de scolarisation restaient inchangées, 60 enfants sur 100 entrants en première année du primaire n'atteindraient pas la dernière année du cycle. Dans cette perspective, il est essentiel de déterminer les facteurs, du côté de l'offre et du côté de la demande, qui limitent la rétention à l'école des jeunes enfants malgaches.

2.2.4.1 Accès à l'école

L'enquête nationale de suivi sur les OMD réalisée en 2012-2013 donne quelques indices et/ou des informations pour comprendre «la non scolarisation des jeunes malgaches de 6 à 12 ans non pondérés ». Plusieurs facteurs influent sur ce phénomène, d'une part, ceux liés à l'offre éducative tels que l'éloignement de l'école, trop jeune pour aller à l'école, l'inexistence de l'école, la fermeture des écoles, le manque d'enseignant, etc. et, d'autre part, ceux liés à la demande d'éducation : il s'agit principalement des problèmes financiers des parents, de la nécessité de travailler, de la perception négative de l'école, etc. Cependant, il faut noter qu'il est difficile de vraiment approfondir cet aspect de l'analyse du fait de la structure des questions posées. Toutefois, les réponses et les résultats obtenus donnent des indications sur les raisons principales de non fréquentation de l'école des enfants de 6 à 12 ans comme le montre le Graphique 2.11 ci-dessous.

Graphique 2.11: Les sept premières raisons de non fréquentation de l'école des enfants de 6 à 12 ans en 2012



Source : ENSOMD_2012-2013

De ces résultats, il apparaît que le sentiment des familles sur la non-scolarisation des enfants est plus lié à l'âge trop jeune des enfants pour aller à l'école, ce qui est confirmé par le fait que seulement 38% des enfants d'âge officiel de 6 ans ont accédé à l'école en 2011-2012. La deuxième raison principale est liée aux problèmes d'ordre financier, tandis que la troisième et la quatrième sont liées respectivement à l'éloignement de l'école et à l'inexistence de l'école. Il est à signaler qu'en milieu urbain, environ 2,5% des jeunes de 6 à 12 ans n'ont pas été scolarisés du fait de leur infirmité physique et mentale (0,3% en milieu rural).

On peut penser qu'une des raisons pour lesquelles les parents déclarent que leurs enfants sont très jeunes pour aller à l'école, est liée à l'éloignement de celle-ci par rapport au domicile parental, qui constitue un problème d'offre. Le facteur géographique de la localisation de l'école, distance et/ou temps que doit mettre l'enfant pour se rendre à l'école par rapport à sa résidence, est donc décisif pour l'accès à l'école. Ainsi, à partir des données de l'ENSOMD_2012-2013, nous examinerons la question de l'éloignement de l'école ou, plus exactement, le temps que met chaque enfant pour se rendre à l'école la plus proche du domicile familial. Pour conduire cette analyse, nous choisissons ici de cibler les enfants de 11 - 13 ans, âge au-delà duquel on observe que la probabilité d'entrer à l'école tend à diminuer pour les enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école. Il apparaît que la distance la plus proche dépasse plus de 30 minutes pour près de 31,0% des enfants du milieu rural contre 18,5% de ceux du milieu urbain. De façon globale, plus de deux tiers des enfants qui ont eu accès à l'école font moins de 30 minutes pour se rendre à l'école (69,0% des enfants ruraux et 81,5% pour ceux résidents en milieu urbain).

Tableau 23: Distribution des enfants 11 -13 ans scolarisés selon la durée du trajet domicile-école en 2012

Durée du trajet	Rural	Urbain	Total	Rural	Urbain	Total
moins de 30 mn	69,00%	81,50%	71,20%	522 487	130 220	652 707
Plus de 30 mn	31,00%	18,50%	28,80%	234 331	29 560	263 891
Ensemble	100,00%	100,00%	100,00%	756 818	159 780	916 598

Source : Nos propres calculs à partir de l'ENSOMD_2012-2013

Le rapport de chance (ou Odds Ratio, $OR=(130220*234331)/(522487*29560)$) est alors à peu près de 2 contre 1, ce qui signifie qu'un élève résident en milieu urbain à presque 2 fois plus de chance d'accéder à l'école pour une durée de moins de 30mn par rapport à celui résident en milieu rural.

Outre les facteurs genre et milieu, le niveau de richesse des parents influence aussi positivement l'accès des enfants à l'école. Le Tableau 24, montre que, quel que soit le niveau de richesse des parents des enfants résidant en milieu urbain, l'accès est largement supérieur à ceux résidant en milieu rural qu'ils soient fille ou garçon.

Tableau 24: Taux d'accès des enfants âgés de 11 à 13 ans par genre selon milieu de résidence et le niveau de richesse des parents

	Rural			Urbain			Ensemble		
	20 Plus pauvre	40 Plus riche	Total	20 Plus pauvre	40 Plus riche	Total	20 Plus pauvre	40 Plus riche	Total
Garçon	65,5%	88,2%	81,5%	91,9%	97,8%	96,4%	73,3%	91,5%	86,4%
Fille	69,1%	89,8%	83,9%	93,1%	98,1%	96,9%	76,3%	92,7%	88,2%
Total	67,3%	89,0%	82,7%	92,5%	98,0%	96,6%	74,8%	94,4%	87,4%
Fille/Garçon	105,5	101,8	102,9	101,2	100,33	100,6	104,2	101,3	102,1

Source : nos propres calculs à partir de l'ENSOMD-2012-2013

2.2.4.2 Rétention à l'école

Dans cette sous-section l'étude porte sur l'effet des facteurs d'offre sur la rétention des enfants jusqu'à la dernière année du primaire.

Concernant l'offre éducative, deux facteurs peuvent influencer la rétention à l'école. Le premier facteur est l'importance des écoles à cycle incomplet. Le second est lié au trajet domicile école.

En se basant sur les données administratives, nous allons analyser, entre les années scolaires 2012-2013 et 2013-2014, l'évolution de la distribution des écoles primaires selon le nombre d'années d'étude offertes et des élèves qui y sont inscrits. Le Tableau 25 ci-après présente cette évolution.

Tableau 25: Distribution des écoles primaires et des élèves inscrits selon les années d'études offertes

Années d'études offertes	2012-2013		2013-2014	
	Ecoles	Elèves	Ecoles	Elèves
CP1	1,3%	0,5%	1,4%	0,6%
CP1-CP2	4,1%	1,8%	3,8%	1,8%
CP1-CP2-CE	10,4%	5,1%	9,8%	5,0%
CP1-CP2-CE-CM1	8,6%	5,0%	8,0%	5,5%
CP1-CP2-CE-CM1-CM2	75,6%	87,6%	76,9%	87,1%
Total (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nombre/Effectif	28 887	4 531 969	29 877	4 595 409

Source : Nos propres calculs à partir des données scolaires de la DPE/MEN

Ce tableau montre qu'en 2013-2014, près de 77% d'écoles primaires (publiques et privées), qui scolarisent 87% des élèves, offrent les cinq années d'études composant le cycle de l'enseignement primaire et assurent donc la continuité éducative sur l'ensemble du cycle. Cependant, les 13% d'élèves restants ne sont pas pour autant en situation d'insuffisance d'offre éducative puisqu'une école à cycle incomplet ne signifie pas toujours qu'elle offre une discontinuité éducative. En effet de nouvelles années d'études peuvent être ouvertes au fur et mesure pour compléter le cycle, dans le cas des écoles communautaires des fokontany à très faible demande. A partir des deux années scolaires (2012-2013 et 2013-2014), on arrive à identifier les écoles qui présentent des discontinuités éducatives, c'est-à-dire les écoles qui ne sont pas parvenues à offrir le niveau supérieur aux élèves qu'elles ont scolarisés en 2012-2013. Sur les 388 écoles qui n'ont offert que la première année du primaire en 2012-2013, 73 écoles n'ont pas pu assurer la continuité scolaire en 2013-2014, ce qui contraint 3 363 élèves du CP1 à abandonner leur scolarité s'ils ne peuvent pas changer d'école. Le Tableau 26 présente le nombre des écoles et d'élèves concernés par la discontinuité éducative.

Tableau 26: Nombre des écoles et d'élèves concernés par la discontinuité éducative.

Années d'études offertes	Nombre d'écoles selon les années d'études offertes en 2012-2013	Nombre d'écoles présentant de discontinuité éducative en 2013-2014			Nombre d'élèves à risque d'abandonner l'école en 2013-2014		
		Nombre	en %	dont Ecoles rurales	Nombre	en %	dont issus des écoles rurales
CP1	388	73	18,8%	89,0%	3 363	13,8%	81,4%
CP1-CP2	1 185	460	38,8%	95,9%	27 921	34,6%	97,3%
CP1-CP2-CE	2 991	1 898	63,5%	96,4%	137 545	59,3%	97,2%
CP1-CP2-CE-CM1	2 485	1 304	52,5%	95,6%	113 346	50,1%	96,1%

Source : Nos propres calculs à partir des données scolaires de la DPE/MEN

Au niveau national, environ 50% des élèves scolarisés dans des écoles ne présentant pas de continuité scolaire risquent d'abandonner le système éducatif. En effet, s'ils souhaitent continuer leurs études, ils doivent aller dans des écoles généralement plus éloignées de leur domicile.

Toujours à partir des données de l'enquête EPM, les résultats de l'analyse de l'impact du temps de trajet domicile-école montrent un effet significatif de cette variable sur la rétention scolaire. Le tableau suivant donne les résultats de la simulation sur la probabilité de rester à l'école jusqu'à la fin du cycle primaire en fonction de la durée du trajet domicile-école et de la zone d'habitation.

L'analyse de l'achèvement du CM1 avec succès des enfants de 11 à 15 ans, à partir des données de l'ENSOMD_2012-2013, selon le temps de trajet domicile-école montre un effet significatif de cette variable sur la rétention scolaire. Quel que soit le milieu de résidence, plus grande est la durée, plus faible est la chance d'un élève entrant en première année d'arriver et finir avec succès la quatrième du primaire (ou d'accéder en dernière année du primaire). Le Tableau 27 suivant donne les résultats de l'analyse.

Tableau 27: Achèvement de la quatrième du primaire avec succès selon la durée du trajet domicile-école par milieu de résidence en 2012.

Durée du trajet	Rural	Urbain	Total
moins de 30 mn	51,8%	85,1%	59,7%
Plus de 30 mn	33,7%	74,2%	37,8%
Ensemble	43,3%	82,2%	49,9%

source : nos propres calculs à partir de l'ENSOMD_2012-2013

Le système souffre toujours de problèmes liés à l'offre éducative. Au niveau de la rétention, rapprocher l'école des élèves permettrait d'augmenter sensiblement les chances d'un enfant d'arriver jusqu'à la fin du primaire. On estime qu'en moyenne le taux peut gagner environ 22 points de pourcentage (60% – 38%), et s'approcher de la valeur calculée pour une distance inférieure à 30mn.

L'ensemble des analyses concernant l'accès et la rétention, qu'on vienne de présenter, a permis d'identifier les défis auxquels les responsables du système éducatif, particulièrement le MEN, devront faire face dans le cadre du nouveau plan sectoriel de l'éducation post crise.

2.3 Analyse de la situation des enfants hors du système à partir des données des enquêtes nationales

Nous avons vu dans le Graphique 2.7 que depuis l'année scolaire 2004-2005, les taux d'accès au niveau du primaire se situent largement à plus de 100 % alors que moins du trois quart (3/4) accèdent en dernière année ou CM2. Par ailleurs il a été aussi constaté selon l'ENSOMD_2012 – 2013 que 24% des jeunes âgés de 5 à 18 ans n'ont jamais été scolarisés. Ainsi, il est important de connaître le nombre de ces enfants en dehors de l'école, autrement dit ceux qui ont abandonné prématurément l'école et ceux qui n'ont jamais été scolarisés. Le Tableau 2.13 suivant présente la répartition de ces jeunes selon leur statut de scolarisation en 2012.

Erreur ! Source du renvoi introuvable. Répartition des enfants de 5 à 18 ans selon son statut de scolarisation en 2012

Groupe d'Age	Ont été scolarisés	Jamais été à l'école	Ont été déscolarisés	% des déscolarisés
5 à 6 ans	652 049	748 627	200 837	31%
7 à 10 ans	2 049 401	576 490	159 312	8%
11 à 14 ans	1 997 186	337 751	321 582	16%
15 à 18 ans	1 410 584	272 031	739 353	52%
Ensemble	6 109 220	1 934 899	1 421 084	23%

Source : Nos propres calculs à partir des données de l'ENSOMD_2012-2013

Environ 1,4 millions des jeunes âgés de 5 à 18 ans ont été déscolarisés, soit 23% de ceux qui ont déclaré avoir été scolarisés. Par rapport aux données de l'EPM_2005, la proportion des jeunes de 5 à 18 ans déscolarisés a connu une hausse, passant de 18% à 23%. Pour les enfants d'âges de 5, 6 et 7 ans, respectivement 36%, 28% et 13% ont été déscolarisés en 2012 alors qu'en 2004, ils ne représentaient que respectivement 16%, 7% et 3%. La probable réintégration de ces enfants dans le système scolaire renforce en partie la régularité du niveau élevé du taux d'accès en 1^{ère} année du primaire, s'ils sont considérés comme non redoublants.

Si on ne considérait que les enfants entre 7 et 10 ans qui n'ont jamais été inscrits à l'école et qui doivent encore être intégrés dans l'enseignement primaire, ce seraient environ 576 400 enfants qu'il faudrait inscrire en première année du primaire, en plus de la génération de 6 ans qui doit y entrer normalement. Si on élargissait la classe d'âge jusqu'à 14 ans, le nombre serait alors d'un peu plus de 914 000 d'enfants. Pour les enfants de 7 à 14 ans déscolarisés qui sont au nombre de 481 000, soit on les intègre dans le système normal (plus particulièrement les enfants en bas âge et de niveau CE et moins, qui représentent 93% des déscolarisés du groupe d'âge 7-10 ans) ou soit on les fait suivre de programme spécial de rattrapage (type ASAMA ou Action Scolaire d'Appoint pour les Malgaches Adolescents).

Pour les 15 ans et plus qui ont quitté prématurément le système éducatif, au nombre de 739 300, une possibilité serait de les faire bénéficier de formation professionnelle qualifiante (FPQ) pour qu'ils puissent s'insérer dans la vie professionnelle. Pour ceux qui n'ont jamais été à l'école, une autre possibilité serait de les faire bénéficier d'un programme spécial d'alphabétisation pour leur permettre d'acquérir des compétences qui leur assureront une alphabétisation durable à l'âge adulte, ce programme spécial concernerait dans ce cas près de 272 000 jeunes.

Notons pour terminer cette section que, ces chiffres doivent être considérés comme approximatifs, une analyse plus approfondie du phénomène doit être menée pour affiner la stratégie à mettre en œuvre pour solutionner le problème des déscolarisés et, de façon plus large, des enfants non scolarisés dans le cadre d'un nouveau plan sectoriel de l'éducation post crise.

2.4 Analyse de l'efficacité quantitative : mise en relation de la couverture scolaire et des finances publiques pour l'éducation

Les sections précédentes ont décrit le développement quantitatif du système éducatif malgache des dix dernières années. Quelle que soit la tendance, des ressources ont été consommées par ce système, comme cela a été présenté dans la troisième section du premier chapitre (*les Dépenses publiques d'éducation*).

C'est dans la mise en relation de la durée moyenne de scolarisation d'un enfant ou (espérance de vie scolaire) et des Dépenses publiques totales du secteur par rapport au PIB qu'on peut juger du

degré d'efficacité du système éducatif. Le coefficient d'efficacité, rapport entre la durée moyenne de scolarisation et le pourcentage du PIB alloué au secteur éducatif, indique le nombre d'années de scolarisation qu'un pays peut offrir à sa population en dépensant 1% de son PIB pour l'éducation. Le Tableau 28 qui suit montre que :

- i) 1% du PIB alloué à l'éducation génère 3,2 années scolaires pour Madagascar contre 2,2 années en moyenne pour les pays comparateurs, témoignant d'une efficacité relativement assez bonne dans l'usage des ressources publiques allouées à l'éducation à Madagascar et
- ii) il existe une certaine relation positive mais faible entre les deux grandeurs étudiées. Il y a des pays qui mobilisent pour leur système éducatif des ressources publiques relativement comparables en volume mais qui offrent à leur population des niveaux différents de couverture scolaire.

Tableau 28 : Durée moyenne de scolarisation et des Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB nationales comparées aux pays Africains de revenu par tête compris entre 400 et 700 \$US en 2013, année 2012 ou proche

PAYS	Durée moyenne de scolarisation	Dépenses publiques d'éducation en % du PIB	Coefficient d'efficacité
Burkina Faso (2010)	5,3	3,8	1,4
Rép. Démocratique du Congo (2012)	7,7	1,8	4,3
Ethiopie (2008)	7,4	5,4	1,4
Gambie (2010)	8,1	4,2	1,9
Guinée (2012)	7,1	2,5	2,8
Mozambique (2005)	7,1	5,2	1,4
Niger (2012)	5,6	4,4	1,3
Rwanda (2008)	8,7	4,1	2,1
Togo (2011)	9,6	4,3	2,2
Ouganda (2011)	9,4	3,3	2,9
Madagascar (2013)	8,2	2,6	3,2
Moyenne des pays comparateurs	7,6	3,9	2,2
Rapport Madagascar/ Moyenne des pays comparateurs	1,08	0,7	1,5

Source : Tableau d'indicateurs, Pôle de Dakar

2.5 Efficacité interne dans les flux d'élèves

Le système éducatif malgache s'est caractérisé, depuis longtemps, par la faiblesse de son efficacité interne. Si l'école doit œuvrer à ce que la majorité des élèves qui accèdent en première année d'un cycle d'enseignement donné parviennent à la dernière année de ce cycle, nous avons relevé dans ce chapitre que la probabilité d'accéder en dernière année du primaire est moins de 50% et moins de 10% pour la dernière année du lycée pour un élève entrant en première année du primaire. Dans ces situations, les abandons et les redoublements constituent autant de perturbations dans la fluidité des flux des élèves d'une part et, d'autre part, affectent le coût de fonctionnement du système éducatif et son efficacité. Il s'agit donc dans cette dernière section, vue la priorité accordée par le gouvernement et par les parents d'élèves ainsi que par les partenaires techniques et financiers à l'éducation, d'évaluer l'ampleur et la dynamique des redoublements par niveau d'enseignement et, enfin, d'estimer les conséquences des redoublements en termes d'efficacité dans l'utilisation des ressources allouées à l'éducation.

Malgré les différentes mesures/approches pédagogiques et administratives visant à réduire ou à améliorer le redoublement, plus particulièrement au niveau du cycle primaire (public) dans le cadre des politiques/programmes nationaux visant à atteindre l'achèvement universel du primaire, sa proportion reste inchangée et importante (moyenne de 20% durant la période sous revue). Au niveau du 1^{er} cycle et du 2nd cycle de l'enseignement secondaire général, la proportion est relativement faible (moyenne de 11,6% pour le 1^{er} cycle et 10,8% pour le second cycle).

Pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, une réduction de la proportion des redoublants est observée avant la stagnation durant les trois dernières années. En effet, au niveau des établissements de formation professionnelle, ces proportions ont diminué de plus de 50% entre 2008-2009 et 2011-2012. Ces tendances sont également observées au niveau des lycées techniques comme le montre le tableau ci-dessous. Pour l'enseignement supérieur, le pourcentage des redoublants varie en dents de scie autour de 10,5% et 15,0%.

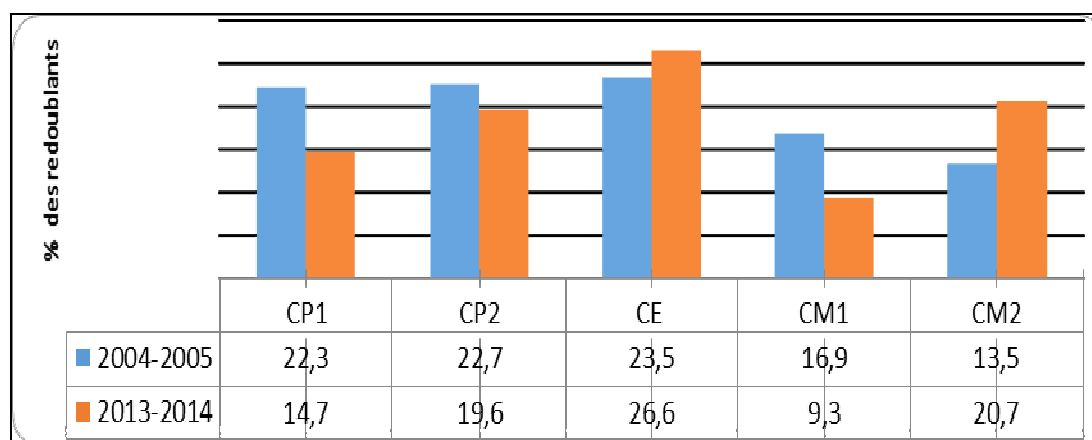
Tableau 29: Evolution de la proportion des redoublants par niveau d'enseignement entre les années scolaires 2004-2005 et 2013-2014

Niveau d'enseignement	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Enseignement Primaire	18,3%	19,7%	19,1%	19,7%	20,4%	20,2%	19,4%	20,5%	22,1%	20,9%
Collège d'Enseignement Général	12,1%	10,4%	10,5%	11,7%	12,2%	8,9%	11,6%	13,0%	12,0%	13,6%
Lycée d'Enseignement Général	13,7%	12,8%	11,6%	11,7%	10,4%	8,8%	8,8%	9,6%	9,1%	11,2%
Centre de Formation Professionnelle	n.d	6,3%	n.d	n.d	8,1%	n.d	n.d	4,4%	4,4%	4,2%
Lycée Technique et Professionnel	n.d	12,3%	n.d	n.d	10,8%	n.d	n.d	8,0%	8,0%	8,0%
Enseignement Supérieur	13,7%	12,5%	13,1%	13,1%	15,0%	11,7%	11,2%	11,3%	10,5%	13,4%

Source : *Annuaire Statistiques des 3 Ministères en charge de l'éducation et nos calculs*

Si la proportion moyenne des redoublements de l'enseignement primaire apparaît élevée, par année d'études, elle reste toutefois variable comme le montre le graphique ci-après. Au-delà de ces tendances et constats, dans un contexte marqué par une forte demande de scolarisation (TBA et TBS largement supérieurs à 100% pour l'enseignement primaire), la forte proportion du redoublement, avec ce qu'elle engendre comme coût supplémentaire à travers l'augmentation du nombre d'années élèves, amène à poser des questions sur la pertinence de la pratique d'évaluation et de la décision pédagogique du conseil de classe. Il convient de noter que, depuis l'élaboration des programmes nationaux cherchant à améliorer l'éducation à Madagascar (PNAE), le redoublement ait toujours fait l'objet d'un certain nombre d'études et d'analyses cherchant à déterminer les liens de causalité entre le redoublement d'une part et le niveau d'acquisition des élèves d'autre part.

Graphique II. 1: Pourcentage des redoublants dans l'enseignement primaire par année d'études en 2004-2005 et en 2013-2014



Source : *Nos propres calculs à partir des annuaires statistiques de la DPE_MEN*

Dans un contexte où le pays ambitionne à offrir une éducation primaire à tous ses enfants, dans le cadre de la définition d'une nouvelle politique éducative, la question de redoublement devrait être clairement posée et discutée au sein de la communauté éducative (de la base jusqu'au niveau national). Une proportion non négligeable d'enfants du système est poussée annuellement vers l'abandon compte tenu de leurs redoublements fréquents dus, entre autres :

- i) à la pratique d'évaluation des enseignants; et
- ii) à la perception économique des parents des redoublements (les coûts d'opportunité constituent un argument négatif pour la fréquentation scolaire, le redoublement encourage donc les parents à retirer leurs enfants de l'école vers des activités économiques).

La comparaison des proportions des redoublants au niveau de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire général du 1^{er} cycle et du 2nd cycle, avec d'autres pays d'Afrique de revenu par tête comparable, permet d'apprécier l'ampleur du redoublement à Madagascar. A part les deux niveaux d'enseignement secondaire général qui présentent des proportions des redoublants proches de la moyenne des pays comparateurs, celle de l'enseignement primaire est de deux fois la moyenne des pays comparateurs comme le montre le tableau II.19.

Tableau 30 : Comparaison internationale des proportions de redoublants dans l'enseignement primaire, dans l'enseignement secondaire général du 1^{er} cycle et du 2nd cycle (Donnée la plus récente)

Pays	% des redoublants du primaire	% des redoublants du collège d'enseignement général	% des redoublants du lycée d'enseignement général
Madagascar	20,9	13,6	11,2
Moyenne des pays comparateurs	9,9	11,5	12,1
Rapport Madagascar/ Moyenne des pays comparateurs	2,1	1,2	0,9

Source : Base d'indicateurs_ Pôle de Dakar

Pour Madagascar, la persistance du niveau élevé des redoublements et des abandons scolaires peut être traduite par une mauvaise performance du système éducatif en matière d'efficacité dans l'utilisation de ressources qui lui sont mobilisées. La prise en compte cumulée de la fréquence des redoublements et des abandons en cours de cycle pour 2008 et 2013 conduit à une estimation des coefficients d'efficacité interne (CEI) par niveau d'enseignement présentée dans le tableau qui suit.

Tableau 31 : Coefficients d'efficacité interne (profil semi-longitudinal) par niveau d'enseignement en 2008 et 2013.

	2008	2013
Enseignement Primaire		
Indice efficacité global	55,2%	51,1%
Indice efficacité sans redoublements	65,8%	62,3%
Indice efficacité sans abandons	84,0%	82,1%
Enseignement Secondaire Général 1er cycle		
Indice efficacité global	70,5%	72,1%
Indice efficacité sans redoublements	78,8%	80,7%
Indice efficacité sans abandons	89,5%	89,4%
Enseignement Secondaire Général 2nd cycle		
Indice efficacité global	81,5%	86,1%
Indice efficacité sans redoublements	90,9%	93,7%
Indice efficacité sans abandons	89,7%	91,9%

Source : Nos propres calculs à partir des annuaires statistiques de la DPE_MEN

Au niveau de l'enseignement primaire, les données du tableau II.20 montre une évolution négative de son indice global d'efficacité de 55,2% à 51,1% entre 2008 et 2013. Ce qui signifie que 45% et plus des ressources mobilisées pour ce niveau d'enseignement ne sont pas transformées en résultats ou gaspillées du fait des redoublements et des abandons tout au long du cycle. Cette proportion de ressources gaspillées représente 1,2 fois la moyenne des huit pays d'Afrique de niveau de revenu par tête comparable à celui de Madagascar dont les données la plus récente sont disponibles⁴¹. S'il n'y avait pas de redoublement, le coefficient d'efficacité interne du primaire serait de 62,3% en 2013 et 82,1% sans abandons. La tendance observée (diminution de 4,1 points de pourcentage en 5 ans alors que le niveau est déjà faible) est ici inquiétante et demande à être améliorée de façon significative. Les communautés éducatives nationales devront à se penser sur des mesures visant à réduire les redoublements et les abandons dans le contexte d'un nouveau plan sectoriel de l'éducation post crise.

Au niveau des collèges d'enseignement général, l'indice global d'efficacité a connu une évolution positive et fait état d'une meilleure utilisation relative des ressources par rapport au primaire. Cependant, à ce niveau aussi, 38% des ressources mobilisées contre 42% la moyenne des pays comparateurs sont gaspillées. Comparativement à ces deux niveaux d'enseignement, la situation est largement meilleure dans les lycées d'enseignement général même s'il est vrai que l'incertitude dans les données sur les effectifs des redoublants en dernière année surestime sans doute la valeur du taux. Plus on avance dans les niveaux d'enseignement plus les coefficients d'efficacité interne sont meilleurs du fait de la tendance à l'amélioration des abandons et des redoublements.

⁴¹ Tableau d'indicateurs, Pôle de Dakar

RESUME du Chapitre 2: Scolarisations, efficience quantitative et efficacité interne

Les différentes analyses réalisées dans ce chapitre, à partir des données administratives et des projections démographiques de la division de la population des Nations Unies ainsi que des données et résultats des enquêtes ménages, ont donné une vision globale et dynamique de l'évolution quantitative de la scolarisation au cours des dix dernières années.

Entre 2004-2005 et 2013-2014, les effectifs se sont accrus du préscolaire à l'enseignement supérieur. L'accroissement moyen annuel est de 8,9% dans le préscolaire, 2,8% dans le primaire, 10% et 13% dans l'enseignement secondaire général 1er et 2nd cycles, 3,6% dans l'enseignement technique et la formation professionnelle (public) et 10% dans l'enseignement supérieur. Le taux de scolarisation du préscolaire à l'enseignement secondaire général 2nd cycle et le nombre d'apprenants et d'étudiants pour 100 000 Habitants ont en conséquence connu une augmentation. Durant la période, la proportion des élèves scolarisés dans les écoles privées du préscolaire et du collège, a connu une diminution passant respectivement de 94% à 69% et de 42% à 38%. Au niveau du primaire, le pourcentage du privé est en moyenne de 18,6% au cours de la même période.

Avec un taux d'accès en première année du primaire largement supérieur à 100%, dû aux entrées multi-cohortes et au fort taux de redoublement, le système éducatif malgache est caractérisé par un faible taux de rétention malgré l'amélioration enregistré durant la période: sur 100 entrants en première année du primaire, en moyenne de 10% pouvaient espérer atteindre la dernière année du 2nd cycle de l'enseignement secondaire général. Il est à noter qu'au niveau du primaire, les chances des enfants malgaches d'accéder à la dernière de ce cycle sont faibles (40% au plus). Avec un taux d'achèvement de 69% en 2013-2014, Madagascar reste bien loin de l'objectif de scolarisation universelle.

Selon les données de l'ENSOMD, 71,2% des enfants ont leur école à moins de 30 minutes et plus d'un quart (28,8%) des enfants mettent plus de 30 minutes pour se rendre à l'école. Les écoles sont plus proches des enfants en milieu urbain qu'en milieu rural avec 81,5% des enfants en milieu urbain qui mettent moins de 30 minutes pour se rendre à l'école contre 69% des enfants en milieu rural.

Une très faible proportion d'élèves concernés par la discontinuité éducative, mais 50% des élèves scolarisés dans des écoles ne présentant pas de continuité scolaire sont des élèves à risque d'abandonner le système éducatif. Autrement dit, ils ne pourront pas poursuivre leur scolarité primaire jusqu'à son terme.

En plus de la génération de 6 ans qui doit entrer normalement à l'école, 736 000 enfants de 7 à 10 ans non scolarisés doivent encore être intégrés dans l'enseignement primaire. Si on élargit la classe d'âge jusqu'à 14 ans, le nombre serait alors d'un peu plus de 1.395.000 d'enfants.

Une efficience relativement assez bonne dans l'usage des ressources publiques allouées à l'éducation, 1% du PIB alloué à l'éducation génère 3,2 années scolaires contre 2,2 années en moyenne pour les pays d'Afrique de niveau de revenu comparable (400 à 700 \$US en 2013).

Une évolution négative de l'indice global d'efficacité du primaire de 55,2% en 2008 à 51,1% en 2013. Plus on avance dans les niveaux d'enseignement plus les coefficients d'efficacité interne sont meilleurs.

Chapitre 3

Aspects financiers

Introduction

Le développement quantitatif et/ou qualitatif du système d'éducation et de formation dépend en grande partie du volume des ressources publiques et privées mobilisées pour le secteur. Il dépend aussi de la gestion de ces ressources et/ou de leur utilisation. Dans le cadre de cette vision, ce chapitre essaiera de présenter les évolutions des ressources publiques allouées à l'éducation sur la période d'étude, notamment celle des années 2004, 2006, 2008 et 2014. Il présentera, particulièrement pour l'année 2014, une analyse détaillée qui portera sur l'utilisation des ressources : par nature de dépenses et par niveau d'enseignement, en faisant une distribution précise de la masse salariale et des dépenses courantes hors salaires du secteur, ainsi que des dépenses d'investissement. Il sera aussi étendu à l'évaluation des montants des ressources privées (dépenses des ménages) consacrées à l'éducation.

Des estimations des coûts unitaires publics de scolarisation seront également suivies d'une analyse de quelques facteurs qui influent leur variation. Une attention particulière sera donnée à l'analyse du niveau de salaire des personnels enseignants et non enseignants dans les établissements scolaires et universitaires d'une part, et des dépenses en capital, notamment les kits scolaires et les constructions de salles de classe, d'autre part. Ces deux éléments sont fondamentaux pour la détermination respective des budgets de fonctionnement et d'investissement du secteur par niveau d'enseignement pour arriver au test de faisabilité financière des choix politiques et stratégiques. Par ailleurs, les informations obtenues sur les divers aspects seront placées dans une double perspective temporelle, pour examiner les évolutions, et dans un cadre comparatif international, pour situer Madagascar par rapport à d'autres pays comparables.

3.1 Dépenses publiques d'éducation

Comme déjà évoqué dans le chapitre 1 (section 3), les dépenses publiques totales d'éducation se composent des Dépenses courantes et des Dépenses d'investissement.

3.1.1 Dépenses courantes et Dépenses d'investissement par sous-secteur entre 2010 et 2014

Le Tableau 32 suivant présente les dépenses courantes et les Dépenses d'investissement de chaque ministère chargé de l'éducation. D'après ce tableau, les dépenses courantes des cinq dernières années représentent en moyenne 94,6% des dépenses totales du secteur de l'éducation ; dont 79,4% sont allouées au MEN qui scolarise environ 98% des effectifs totaux d'élèves-apprenants-étudiants. Durant cette période, en termes de répartition, la proportion des dépenses salariales des trois ministères par rapport aux dépenses courantes a connu annuellement une fluctuation (avec un maximum de 77,9% et un minimum de 67,8%) au bénéfice de la part accordée aux transferts et aux biens et services. En pourcentage des recettes fiscales de l'Etat, les dépenses courantes du MEN ont été en moyenne de 18,9% contre 4% pour le MESUPRES et 0,84% pour le MEETFP.

Quant aux dépenses publiques d'investissement qui relèvent à la fois d'un financement sur ressources

internes et d'un financement sur ressources externes sous forme de prêts ou subventions non remboursables, le secteur ne peut seulement préserver que 5,4% en moyenne de ses dépenses totales dans le cadre de l'amélioration et de l'extension de l'accès de la population au système éducatif dont 67% sur financement interne. Durant la période, seul le MEN, plus particulièrement l'enseignement primaire, a pu bénéficier de l'ensemble de financement extérieur.

Tableau 32: Dépenses courantes et Dépenses d'investissement par sous-secteur entre 2010 et 2014 (base engagement)

Dépenses au prix courants (milliards Ar)	2010	2011	2012	2013	2014
MEN					
Dépenses Courantes	348,5	411,5	437,2	473,0	512,8
<i>en % des Recettes fiscales</i>	17,6%	18,4%	19,3%	19,3%	19,9%
Dépenses salariales	298,0	319,8	343,9	403,5	399,0
Biens et services, Indemnités	15,9	20,0	22,5	16,8	28,0
Transferts	34,6	71,7	70,8	52,7	85,8
Dépenses d'investissement	21,6	37,8	20,5	7,1	28,6
Interne	5,5	22,9	7,5	4,3	25,9
Externe	16,1	14,9	13,0	2,8	2,7
METFP					
Dépenses courantes	15,4	18,1	18,3	19,0	25,7
<i>en % des Recettes fiscales</i>	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	1,0%
Dépenses salariales	12,2	12,4	13,8	13,9	14,0
Biens et services, Indemnités	1,7	2,6	1,4	1,2	4,0
Transferts	1,5	3,1	3,1	3,8	7,7
Dépenses d'investissement	1,1	4,1	6,4	4,4	7,3
Interne	1,1	4,1	6,4	4,4	7,3
Externe	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
MESUPRES					
Dépenses courantes	71,3	83,1	84,5	94,2	135,2
<i>en % des Recettes fiscales</i>	3,6%	3,7%	3,7%	3,8%	5,2%
Dépenses salariales	23,7	25,5	28,2	39,0	43,5
Biens et services, Indemnités	2,7	2,6	1,6	3,2	6,6
Transferts	44,9	55,0	54,8	52,0	85,1
Dépenses d'investissement	6,1	0,4	0,4	1,9	6,6
Interne	6,1	0,4	0,4	1,9	6,6
Externe	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
MEN_METFP_MESUPRES					
Dépenses courantes	435,2	512,7	540,0	586,1	673,7
<i>en % des Recettes fiscales</i>	22,0%	22,9%	23,9%	23,9%	26,1%
Dépenses salariales	333,8	357,7	385,9	456,4	456,5
<i>en % des Dépenses courantes</i>	76,7%	69,8%	71,5%	77,9%	67,8%
Biens et services, Indemnités	20,3	25,2	25,4	21,2	38,6
Transferts	81,1	129,8	128,6	108,5	178,6
Dépenses d'investissement	28,7	42,2	27,3	13,4	42,5
Interne	12,6	27,4	14,3	10,7	39,8
Externe	16,1	14,9	13,0	2,8	2,7

Source : DGB/MFB et les Trois Ministères en charge de l'éducation et nos calculs

Compte tenu de l'instabilité de la structure institutionnelle avant 2010, il s'avère difficile de disposer

des séries temporelles et continues des dépenses publiques d'éducation. Ceci est dû, entre autres, par la non disponibilité des fichiers soldes des agents des trois ministères chargés de l'éducation pour les années budgétaires de 2009, 2010, 2011, 2012, et 2013. Ainsi les années d'analyse dans le cadre de cette revue porteront sur les années 2004, 2006, 2008, et 2014.

3.1.2 Evolution globale des Dépenses d'éducation de 2004 à 2014

L'évolution en valeurs monétaires courantes et en valeurs constantes 2014 des Dépenses publiques totales d'éducation a été présentée dans le chapitre 1 (section 3) par grands types de Dépenses (courantes et en capital). Dans cette section, il convient d'examiner en premier lieu les Dépenses budgétaires du secteur éducatif ainsi que leur évolution par nature de Dépenses depuis 2004. Le Tableau 33 ci-dessous présente l'évolution globale des dépenses d'éducation pour l'année 2004 à 2014. Durant cette période, ce sont les Dépenses courantes, et plus spécifiquement celles de personnels (*traitements et salaires*), **qui constituent la première composante des dépenses publiques d'éducation**. En valeurs réelles, elles ont connu annuellement une hausse allant de 468,5 à 673,7 milliards d'Ariary 2014. Les dépenses pour les biens et services, déjà faible en proportion du total des dépenses courantes, ont connu une tendance à la baisse, passant de 22,9% en 2004 à 8,5% en 2014 de l'ensemble des dépenses courantes au profit des traitements et salaires (63% à 68% entre 2004 et 2014) et des transferts (35,2% à 39,1% entre 2004 et 2014).

Quant aux dépenses d'investissement, leur part dans les dépenses totales a chuté, de 27,5% en moyenne 2004 et 2008 à 5,9% en 2014. Cette faible part des dépenses d'investissement en 2014 s'explique non seulement par la réduction des ressources intérieures mais surtout par la diminution drastique des ressources extérieures. Si entre 2004 et 2008, les dépenses d'investissement extérieures représentent en moyenne 64% du total des dépenses d'investissement, elles ne représentent que 6% en 2014.

Tableau 33: Evolution des Dépenses publiques d'éducation (base engagement en milliards d'ariary 2014)

<i>en milliards d'Ar 2014</i>	2004	2006	2008	2014
Dépenses courantes en % des Dépenses totales	74,0%	71,8%	71,7%	94,1%
Traitements et salaires	296,4	336,6	434,1	456,5
Biens et services	67,9	47,0	49,2	38,6
Transferts	104,2	118,8	147,1	178,6
Total des Dépenses courantes	468,5	502,5	630,4	673,7
Dépenses d'investissement en % des Dépenses totales	26,0%	28,2%	28,3%	5,9%
Ressources intérieures	79,4	60,9	69,7	39,8
Ressources extérieures	85,2	136,1	178,7	2,7
Total des Dépenses d'investissement	164,6	197,0	248,4	42,5
Total général	633,1	699,5	878,8	716,2

Source : DGB/MFB et les Trois Ministères en charge de l'éducation et nos calculs

3.1.2.1 Evolution des dépenses d'éducation par niveau d'enseignement

Cette sous-section s'attache à l'estimation de la part des ressources publiques allouées à chaque niveau d'enseignement. L'évolution des dépenses totales publiques des trois secteurs de l'éducation (MEN, MESUPRES, METFP) de 2004 à 2014, ont sensiblement augmenté entre 2004 et 2008, passant en valeurs réelles, de 633,1 à 878,9 milliards d'Ar 2014, soit une augmentation

moyenne de 8,5% par an. Durant la période transitoire, il a été constaté une diminution du montant réel des dépenses de 162,7 milliards d'Ariary, entre 2008 et 2014. Par ailleurs, il est à signaler qu'à partir de l'année 2008, l'éducation préscolaire et l'alphabétisation ont été rattachées au secteur éducatif.

Malgré la priorisation accordée par le pays à l'enseignement primaire, les dépenses totales, en valeur constante 2014, de ce cycle présentent une diminution significative allant de 513,0 à 255,6 milliards d'Ariary entre 2008 et 2014. Cette diminution a été due en partie par la suspension des aides (dons courants) et des projets des bailleurs classiques durant la période de crise. En effet, les dépenses d'investissement, en valeurs réelles, ont connu une diminution de six fois moins entre 2008 et 2014, passant de 211,4 à 27,5 milliards d'Ar 2014.

Le Tableau 34, ci-après, présente les montants engagés aux titres des trois ministères actuels en charge du secteur éducatif par niveau d'enseignement sur les années 2004, 2006, 2008 et 2014.

Tableau 34: Evolution des dépenses publiques à l'éducation par niveau d'enseignement (base engagement en milliards d'Ar 2014)

Dépenses publiques d'éducation	2004	2006	2008	2014
<i>Dépenses courantes</i>				
Préscolaire et Alphabétisation	0,0	0,0	1,8	6,4
Primaire	211,5	233,5	301,6	228,1
Collège d'enseignement général	58,6	72,2	94,6	117,0
Lycée d'enseignement général	27,1	34,9	38,8	52,3
Enseignement technique et Formation professionnelle	19,0	14,6	17,9	19,7
Enseignement supérieur	56,5	88,1	86,1	114,8
Recherche scientifique	6,0	6,7	8,3	9,9
Administration	89,8	52,4	81,3	125,5
Total	468,5	502,5	630,4	673,7
<i>Dépenses d'investissement</i>				
Préscolaire et Alphabétisation	0,0	0,0	0,2	0,0
Primaire	114,0	176,8	211,4	27,5
Collège d'enseignement général	5,4	0,7	4,5	0,0
Lycée d'enseignement général	0,0	3,8	8,5	0,3
Enseignement technique et Formation professionnelle	1,8	0,2	1,5	7,3
Enseignement supérieur	8,8	2,0	12,4	6,2
Recherche scientifique	4,6	12,2	7,7	0,4
Administration	30,2	1,4	2,2	0,8
Total	164,6	197,0	248,5	42,5
<i>Dépenses totales</i>				
Préscolaire et Alphabétisation			2,0	6,4
Primaire	325,4	410,3	513,0	255,6
Collège d'enseignement général	63,9	72,8	99,1	117,0
Lycée d'enseignement général	27,1	38,7	47,3	52,6
Enseignement technique et Formation professionnelle	20,8	14,8	19,4	27,1
Enseignement supérieur	65,3	90,2	98,5	121,0
Recherche scientifique	10,6	18,9	16,0	10,3
Administration	120,0	53,7	83,5	126,3
Total	633,1	699,5	878,9	716,2

Source : DGB/MFB et les Trois Ministères en charge de l'éducation et nos propres calculs

3.1.2.2 Arbitrage intra sectoriel

Durant la période de 2004 à 2014, le pays a consacré en moyenne 17,9%⁴² de ses dépenses publiques totales au secteur pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement technique et professionnel, l'enseignement supérieur et la recherche. Le tableau III.4 ci-dessous montre l'évolution des proportions des dépenses par type et par niveau d'enseignement de 2004 à 2014.

D'après ce tableau, si l'enseignement primaire a bénéficié en moyenne de 56,1% des dépenses totales exécutées du système éducatif entre 2004 à 2008, cette proportion a chuté à 35,7% en 2014, elle se situe bien en dessous de la référence du partenariat mondial pour l'éducation (50%). Cette diminution de la part de l'enseignement primaire s'explique en partie, par l'augmentation très nette de la part de l'administration du système qui est passée de 9,5% en 2008 à 17,6% en 2014.

Tableau 35: Structure des dépenses publiques par niveau d'enseignement et par type de 2004-2014 (base engagement en %)

Dépenses publiques par niveau d'enseignement	2004	2006	2008	2014
Dépenses courantes				
Préscolaire et Alphabétisation	0,0%	0,0%	0,3%	1,0%
Primaire	45,1%	46,5%	47,8%	33,9%
Collège d'enseignement général	12,5%	14,4%	15,0%	17,4%
Lycée d'enseignement général	5,8%	7,0%	6,1%	7,8%
Enseignement technique et Formation professionnelle	4,0%	2,9%	2,8%	2,9%
Enseignement supérieur	12,1%	17,5%	13,7%	17,0%
Recherche scientifique	1,3%	1,3%	1,3%	1,5%
Administration	19,2%	10,4%	12,9%	18,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dépenses d'investissement				
Préscolaire et Alphabétisation	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%
Primaire	69,2%	89,7%	85,1%	64,7%
Collège d'enseignement général	3,2%	0,3%	1,8%	0,0%
Lycée d'enseignement général	0,0%	1,9%	3,4%	0,6%
Enseignement technique et Formation professionnelle	1,1%	0,1%	0,6%	17,3%
Enseignement supérieur	5,3%	1,0%	5,0%	14,6%
Recherche scientifique	2,8%	6,2%	3,1%	0,8%
Administration	18,3%	0,7%	0,9%	1,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dépenses totales				
Préscolaire et Alphabétisation	0,0%	0,0%	0,2%	0,9%
Primaire	51,4%	58,7%	58,4%	35,7%
Collège d'enseignement général	10,1%	10,4%	11,3%	16,3%
Lycée d'enseignement général	4,3%	5,5%	5,4%	7,3%
Enseignement technique et Formation professionnelle	3,3%	2,1%	2,2%	3,8%
Enseignement supérieur	10,3%	12,9%	11,2%	16,9%
Recherche scientifique	1,7%	2,7%	1,8%	1,4%
Administration	19,0%	7,7%	9,5%	17,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Nos propres calculs sur la base du tableau 3.3

⁴² Chapitre1, contexte macroéconomique.

3.1.3 Analyse détaillée des dépenses publiques d'éducation pour l'année 2014

Comme l'année 2014 a été prise, dans ce chapitre, comme année de référence dans toutes les évolutions des dépenses d'éducation en valeurs monétaires constantes, il est tout à fait logique de prendre cette année comme base d'analyse détaillée des dépenses publiques d'éducation par niveau d'enseignement. L'analyse détaillée présentée dans cette section essaiera de décomposer par nature, les dépenses courantes en salaires, en transferts et en biens et services par niveaux d'enseignement y compris l'administration centrale et déconcentrée. Elle a aussi pour objectif de cibler de façon pertinente les dépenses de personnel qui constituent la plus grande proportion dans les Dépenses courantes totales.

En ce qui concerne les dépenses de fonctionnement hors solde, sur les 164,35 milliards d'Ar votés, puis modifiées à 224,37 milliards d'Ar, un montant de 217,22 milliards d'Ar a été engagé. En termes d'engagement par rapport au crédit modifié de 96,8% pour l'ensemble, on note 99,0% pour le MESUPRES et 93,5% pour le MEETFP, comme il est indiqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau 36: Répartition des dépenses de fonctionnement hors solde par sous-secteur en 2014(en milliers d'Ariary)

MINISTERE	Crédit Initial	Crédit modifié	Montant engagé	Taux d'engagement
<i>MEN</i>	101 156 854	119 219 526	113 787 876,660	95,4%
<i>MEETFP</i>	8 778 411	12 533 172	11 721 812,900	93,5%
<i>MESUPRES</i>	54 410 717	92 618 524	91 707 125,020	99,0%
<i>Ensemble</i>	164 345 982	224 371 222	217 216 814,580	96,8%

Source : Secteur éducatif – Madagascar (*MEN – MEETFP, MESUPRES*) et Nos calculs

3.1.3.1 Répartition fonctionnelle des dépenses par niveau d'enseignement

Le tableau ci-dessous nous présente les dépenses de fonctionnement engagé dans les trois sous-secteurs pour l'année 2014, on observe une part importante de transferts, au détriment des biens et services, dans les trois sous-secteurs. Dans le cas du MEN, la part allouée aux transferts représente 75% (dont 74% est consacré au salaire) des dépenses de fonctionnement. Les salaires des enseignants FRAM, du préscolaire, du primaire, du collège et du lycée général, recrutés pour répondre en partie à l'expansion du système qui sont comptabilisées dans les dépenses de transfert sont à l'origine de la part importante des transferts dans les dépenses globales depuis 2004. En ce qui concerne le MEETFP et le MESUPRES, les dépenses allouées aux transferts restent élevées par rapport aux dépenses de fonctionnement (7 milliards pour le MEETFP et 85 milliards pour le MESUPRES) soit un pourcentage de 66% (dont 70% pour le salaire) et 93 % (dont 49% pour le salaire), les bourses d'études sont comptabilisées dans les Dépenses de transferts et sont à l'origine de la part élevée des transferts dans ce sous-secteur.

Tableau 37: Dépenses de fonctionnement pour l'année 2014 (en milliers d'Ariary)

MINISTERE	NIVEAU	Biens et services	Transferts	Dont Salaire	Total	Dont Administration
MEN	Préscolaire	452 966	2 775 465	2 764 520	3 228 431	373 456
	Primaire	18 766 354	72 753 505	52 329 679	91 519 859	10 152 469
	Collège	5 671 155	8 730 266	7 541 901	14 401 421	3 328 260
	Lycée	2 279 258	1 483 876	1 076 766	3 763 134	1 465 315
	Alphabétisation	793 032	82 000		875 032	793 032
Total MEN		27 962 765	85 825 112	63 712 866	113 787 877	16 112 533
MEETFP	CFP	1 021 070	1 898 505	1 348 808	2 919 575	605 960
	LTP	3 005 544	5 796 694	4 047 239	8 802 238	1 859 998
Total MEETFP		4 026 614	7 695 199	5 396 047	11 721 813	2 465 958
MESUPRES	Universités	5 720 742	81 247 721	38 178 781	86 968 463	5 770 742
	CNR	928 662	3 810 000	3 810 000	4 738 662	928 662
Total MESUPRES		6 649 404	85 057 721	41 988 781	91 707 125	6 699 404
TOTAL GENERAL		38 638 783	178 578 032	111 097 693	217 216 815	25 277 895

Source : DGB/MFB, les trois Ministères en charge de l'éducation et nos calculs

3.1.3.2 Dépenses de personnel par niveau d'enseignement et par fonction

La mise en regard de la situation du personnel travaillant dans le secteur éducatif est importante dans l'estimation des dépenses salariales par niveau d'enseignement. Sur la base de la fusion des données de la Gestion des ressources Humaines, de la direction de la planification et de la Direction du système d'information des trois ministères et du fichier solde janvier 2014 du MFB, il y aurait en 2014 environ 55 571 personnes travaillant pour le compte du secteur éducatif dont 52 574 agents sont affectés au niveau du MEN, 1 373 agents affectés au niveau du MEETFP et 1 624 agents affectés au niveau du MESUPRES dont 288 pour la Recherche Scientifique.

Le Tableau 38 nous montre la masse salariale estimée des personnels en poste, travaillant pour les trois ministères. Ce tableau intègre également les coûts des personnels payés sur des dépenses de transfert comme les FRAM. Il est à noter que ce tableau prend aussi en compte l'installation (12 mois de salaire plein plus 3 mois de congés non pris) de ceux qui partent à la retraite.

Tableau 38: Masse salariale des agents de l'Etat par ministère employeur de janvier à décembre 2014 (en milliers d'Ar)

MINISTERE	NIVEAU	PERSONNEL					FRAM VACATAIRES PAT SupRES (Payés sur transfert)
		Dans les établissements			Dans l'administration	Total	
		en classe	non en classe	Total enseignants			
MEN	Préscolaire	1 115 050	1 568 024	2 683 073	705 597	3 388 670	2 764 520
	Primaire	116 198 422	30 520 813	146 719 235	45 749 719	192 468 954	52 329 679
	Collège	68 607 442	37 320 675	105 928 117	35 014 376	140 942 493	7 541 901
	Lycée	35 655 366	14 335 351	49 990 717	11 996 905	61 987 622	1 076 766
	Alphabétisation				176 399	176 399	
Total MEN		221 576 279	83 744 863	305 321 143	93 642 996	398 964 139	63 712 866
MEETFP	CFP	832 782	1 125 664	1 958 446	596 028	2 554 474	1 348 808
	LTP	5 280 344	3 777 035	9 057 379	2 384 113	11 441 492	4 047 239
Total MEETFP		6 113 125	4 902 700	11 015 825	2 980 141	13 995 966	5 396 047
MESUPRES	Sup	33 612 926		33 612 926	3 001 795	36 614 721	38 178 781
	Rech	6 081 582		6 081 582	823 645	6 905 227	3 810 000
Total MESUPRES		39 694 508		39 694 508	3 825 441	43 519 949	41 988 781
TOTAL GENERAL		267 383 913	88 647 563	356 031 476	100 448 577	456 480 053	111 097 693

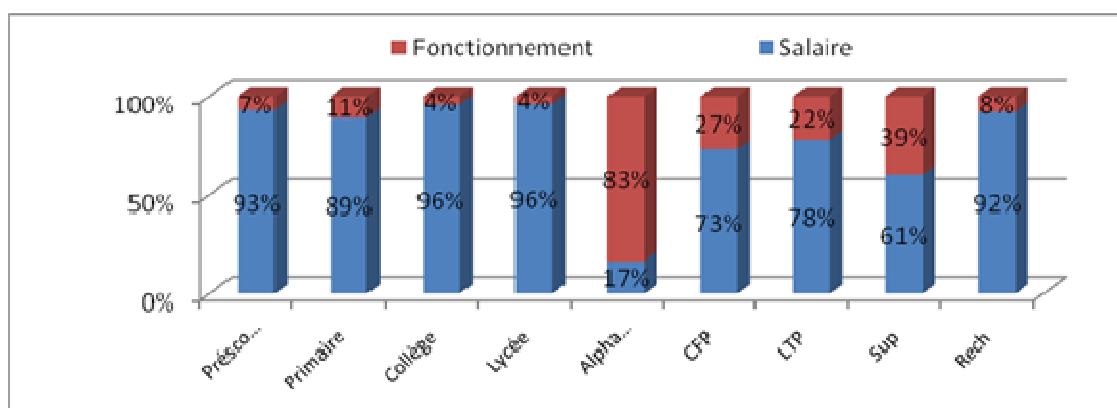
Source : Nos estimations à partir du fichier solde janvier 2014 et les données administratives des trois ministères

Il a été constaté que les salaires des enseignants non en classe et ceux de l'administration représentent une part importante dans la masse salariale. Une situation qui s'explique en partie

par le faible ratio enseignants/ enseignant non en classe et l'ancienneté dans la fonction publique des agents affectés dans l'administration (non en classe et hors établissement). La part des salaires des enseignants non en classe est maximale au préscolaire (46,3%) ; elle demeure élevée dans le primaire (15,9%) et surtout au niveau de l'enseignement secondaire (collège et lycée) qui sont respectivement 26,5% et 23,1%. Concernant l'enseignement technique, ce même ratio oscille entre 44,1% dans le CFP et 33,0% dans le LTP.

L'analyse de la composition des Dépenses courantes nous permet d'apprécier le niveau des Dépenses hors salaires afin de déterminer les marges de manœuvres pour les intrants scolaires, qui contribuent à la qualité de l'éducation, autres que les enseignants. Si on se réfère au graphique suivant, on constate une part élevée des Dépenses salariales à tous les niveaux de l'enseignement, à l'exception de l'alphabétisation. En moyenne, 90% des Dépenses courantes du MEN sont allouées au salaire, ce qui signifie que 10% seulement sont consacrées aux intrants autre que les enseignants notamment les biens et services dont la formation des enseignants, les programmes compensatoires etc... La part des salaires pour l'ETFP est légèrement inférieure par rapport à celle du MEN mais elle reste toutefois assez élevée (75%). Par ailleurs, on remarque une faible part des salaires (63%) dans l'enseignement supérieur, comparativement aux deux autres sous-secteurs, cela s'explique par la part importante consacrée aux bourses d'étudiants.

Graphique 3.1: Composition des dépenses courantes par niveau pour l'année 2014



Source : Nos propres calculs à partir des engagements budgétaires 2014 des trois ministères en charge de l'éducation

3.1.3.3 Reconsolidation des dépenses publiques courantes

Toutes les analyses sur les catégories de dépenses ont été faites selon la nature des dépenses présentées selon le budget initial voté. En fait, les dépenses de fonctionnement courant et de frais de personnel, ainsi que les dépenses en capital d'investissement ont été effectuées à partir des crédits engagés. A cet effet, les dépenses de transfert en 2014 comportent des dépenses de personnel telles que le paiement des subventions destinées aux enseignants FRAM pour le MEN, les salaires des personnels administratifs et techniques et des enseignants vacataires pour le MEETFP et le MESUPRES. Le tableau suivant résume les dépenses effectuées à ce propos.

Tableau 39: Les Dépenses de transfert en 2014 (en millier d'Ar)

	Alphabétisation	Précolaire	Primaire	Collège	Secondaire	Technique et professionnel	Université	Recherche scientifique
Transfert dont:	82 000	2 775 465	72 753 505	8 730 266	1 483 876	7 695 199	81 247 721	3 810 000
Subvention FRAM		2 764 520	52 329 679	7 541 901	1 076 766			
Caisse école			15 748 061					
Subvention INFP/CRINFP			2 981 025					
Subvention privée			1 127 000	753 847	258 232			
Fonctionnement des établissements (CFP, LTP,						1 798 682	7 361 108	
Salaire vacataires, PAT						5 396 047	23 445 975	
Heures complémentaires							14 732 808	
Bourses Intérieures							26 064 215	
Bourses Extérieures							7 206 800	
Administration		10 945	567 740	434 518	148 878	500 470	2 436 815	

Source : MFB - MEN – MEFTP, MESUPRES) et Nos calculs

Les dépenses de transfert allouées à l'enseignement primaire et aux universités accaparent les 86,2% des Dépenses totales de transfert des trois ministères en charge de l'éducation. La masse salariale des enseignants FRAM du MEN, celles des vacataires et des PAT du MEETFP et du MESUPRES, représente 51,8% du montant total des transferts engagés. Au niveau de l'enseignement supérieur les bourses pour les étudiants à l'étranger et du pays, représentent 41% des transferts alloués à ce sous-secteur. Une partie des salaires des personnels non fonctionnaires (FRAM et PAT) est pris en charge par les communautés locales pour le MEN et par le budget autonome des universités pour le MESUPRES, dont les données sont malheureusement non disponibles et ne permettent pas d'estimer la contribution de ces entités.

En outre, particulièrement au niveau des établissements d'enseignement supérieur du secteur public, pour pallier à l'insuffisance en heures des obligations statutaires et en nombre des enseignants chercheurs, les établissements sont obligés soit de recourir aux compétences spécifiques externes, soit d'augmenter les heures assurées par chaque enseignant chercheurs, à titre d'heures complémentaires. Ces dernières représentent en coût un pourcentage estimé à 18,1% des transferts aux universités. Pour l'Éducation Fondamentale du second cycle et l'Enseignement secondaire, les transferts sont composés principalement de subventions pour les établissements privés. Les Dépenses sont de 1,012 milliards Ar dont 753,847 millions destinées aux collèges privés et 258,232 millions Ar aux lycées privés. Enfin, pour l'Enseignement Primaire, à part les subventions pour les écoles primaires privées, les Dépenses de transfert sont aussi utilisées pour le paiement des salaires des enseignants non fonctionnaires, qui composent principalement le corps enseignant du primaire. En effet, si les fonctionnaires sont au nombre de 18 245 en 2014, par contre les enseignants non fonctionnaires sont au nombre de 68 336, soit environ 79% de l'effectif total des enseignants et tous ont été subventionnés. Le coût des subventions est de 110.000 Ar par mois par enseignant FRAM et payable par bimestre pendant les 12 mois de scolarité. Le coût total de 52,3 milliards d'Ar de ces subventions a été payé sur transfert. La plus grande partie de ces subventions a été supportée par le budget de l'État (subvention de 8 mois sur douze) et les quatre mois qui restent sont à la charge des bailleurs (par les projets PAUET et PAUSENS) hors budget.

Actuellement, il est clair que toutes les dépenses seront comptabilisées selon leur vraie nature quelles que soient les provenances du budget. Les dépenses courantes hors salaires de l'Administration centrale ou déconcentrée sont redistribuées par niveau par rapport à l'effectif du personnel des établissements scolaires. Les résultats finaux de tous ces calculs sont présentés dans les deux tableaux suivants, le premier pour les Dépenses courantes et le deuxième pour les dépenses en capital.

Tableau 40: Les dépenses courantes reconsolidées en 2014 (en milliards d'Ar)

Niveau	Masses salariales	Transfert		Fonctionnement courant (hors indemnité)	Totales	% Dépenses courantes à la totalité
		Etablissements publics	Etablissements privés			
Education Préscolaire et Alphabétisation	4	3		1,3	8	1%
Enseignement Primaire	192	72	1	19	284	42%
Collège d'Enseignement	141	8	1	6	155	23%
Lycée d'enseignement général	62	1	1	2	66	10%
Enseignement Technique et Formation professionnelle	15	8		4	26	4%
Enseignement supérieur	43	85		7	135	20%
Totales	456	176	3	38	674	100%

Source : Nos calculs

Les dépenses courantes pour le primaire représentent donc 42% des dépenses courantes totales. L'enseignement supérieur et les collèges viennent ensuite avec respectivement 20% et 23% des dépenses totales. Du fait de la faiblesse de l'effectif des apprenants, même si les coûts unitaires sont assez élevés, la proportion des dépenses dans la Formation Professionnelle et Technique par rapport aux dépenses totales reste faible par rapport aux autres niveaux d'enseignement avec seulement 4% des Dépenses totales.

Comparaison internationale

Certes, l'évolution de la distribution des Dépenses courantes affectées à un sous-secteur donné peut déjà montrer la priorité accordée par un pays à ce sous-secteur. Mais l'effort du pays en matière de financement de l'éducation ne peut être apprécié qu'à travers des comparaisons internationales. Pour Madagascar, il est intéressant et pertinent de comparer les arbitrages faits en matière d'allocation de ressources pour le fonctionnement de chaque sous-secteur par niveau d'enseignement avec ceux faits par d'autres pays à revenu comparable. Le tableau III.5 qui suit présente la part des Dépenses courantes publiques par niveau d'enseignement au cours de l'année la plus récente.

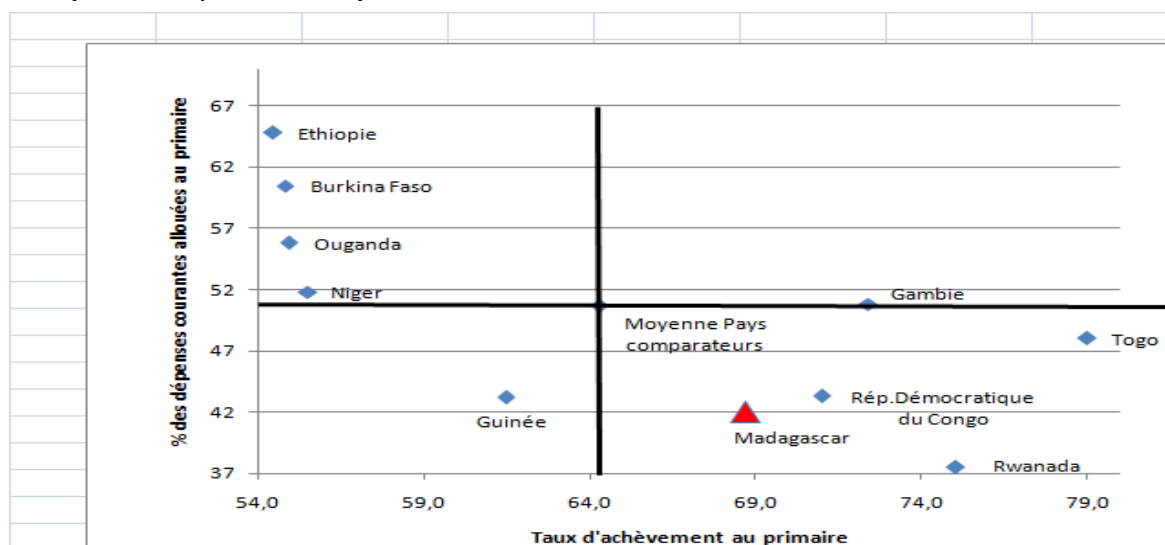
Tableau 41 : Comparaisons Internationales des Dépenses publiques courantes allouées par niveau d'enseignement, Année la plus récente

PAYS	% PRIMAIRE	% COLLEGE ET LYCEE	% ETFP	% ENS.SUP.
Burkina Faso	60,5%	14,6%	2,6%	17,9%
Rép. Démocratique du Congo	43,3%	31,9%	7,2%	28,9%
Ethiopie	64,8%	n.d	n.d	27,8%
Gambie	50,8%	34,0%	2,6%	10,8%
Guinée	43,2%	25,9%	4,9%	34,2%
Guinée-Bissau	55,2%	32,7%	2,5%	6,8%
Niger	51,8%	20,2%	3,4%	16,9%
Rwanda	37,5%	n.d	n.d	13,5%
Togo	48,0%	26,8%	6,1%	17,7%
Ouganda	55,8%	29,8%	3,4%	11,8%
Madagascar	42,2%	32,8%	3,8%	18,3%
Moyenne des pays comparateurs	51,1%	27,0%	4,1%	17,6%
Rapport Madagascar/ Moyenne des pays comparateurs	0,83	1,2	0,9	1,0

Source : Tableau d'indicateurs, Pôle de Dakar et nos calculs

La comparaison internationale proposée ci-dessus montre que la part des Dépenses courantes qu'alloue Madagascar à l'enseignement primaire, l'enseignement technique et la formation professionnelle est inférieure à la moyenne (51,1% pour le primaire et 4,1 pour l'ETFP) des pays comparateurs. Par contre, l'enseignement secondaire général et l'enseignement supérieur obtiennent des allocations supérieures ou égales à la moyenne de ces pays comparateurs. Les résultats de la comparaison permettent de situer l'effort d'un pays à mobiliser des ressources publiques pour l'atteinte de ses objectifs. En second lieu, la part des dépenses courantes affectées au niveau secondaire (second cycle fondamental, secondaire général), enregistre un pourcentage de 32,8%. Par rapport à la grande majorité des autres pays comparateurs (la valeur moyenne pour les onze pays comparateurs est de 27,0%), Madagascar affecte une proportion assez forte des dépenses courantes du secteur à ces niveaux d'enseignement.

Graphique 3.2: Taux d'achèvement et part de Dépenses courantes d'éducation allouées au primaire (Année la plus récente)



Source : Indicateurs, Pôle de Dakar et données scolaire, DPE/MEN

Le Graphique 3.2 ci-dessus nous montre la combinaison entre la part des dépenses courantes d'éducation allouées au primaire et le taux d'achèvement à ce même niveau. La situation des pays diffère par rapport au cadran où il se situe. On observe que le taux d'achèvement entre tous les pays varie entre 54,5% à 79% dans le primaire et la part des dépenses courantes allouées au primaire varient entre 37,5% et 64,8%. Dans le cas de Madagascar, le pourcentage des dépenses courantes allouées au primaire (42,2%) est en deçà de la moyenne des pays comparateurs (50,6%) alors que le taux d'achèvement à ce niveau d'enseignement dépasse la moyenne des pays comparateurs (68,7% contre 64,3%).

3.1.4 Financements interne et externe

L'analyse sur le financement externe ne concerne que les investissements inscrits dans le budget des trois ministères en charges de l'éducation. L'analyse de la structure des dépenses totales du secteur éducatif démontre que les dépenses publiques totales d'investissement, des années 2004, 2006 et 2008, sont financées à hauteur de 64% en moyenne par des emprunts et subventions extérieures, et à moins de 10% en 2014. En valeurs réelles, les dépenses en capital du secteur ont augmenté de 164,8 à 248,5 milliards d'Ariary de 2004 à 2008 dont 36% sur financement interne. Entre 2008 et 2014, les dépenses d'investissement extérieur ont connu une énorme baisse, passant de 178,7 à 2,7 milliards d'Ar 2014.

Tableau 42: Evolution des Dépenses en capital par sources de financement de 2004-2014 (en milliards d'Ar 2014)

<i>en milliards d'Ar 2014</i>	<i>2004</i>	<i>2006</i>	<i>2008</i>	<i>2014</i>
Ressources Internes				
Précolaire et Alphabétisation	n.d	n.d	0,2	0
Primaire	68,0	53,0	45,2	25,0
Collège d'enseignement général	1,9	0,7	2,7	0,0
Lycée d'enseignement général	0,0	2,9	5,0	0,1
Formation professionnelle et technique	1,9	0,2	1,5	7,3
Enseignement supérieur	2,4	2,0	12,3	6,2
Recherche scientifique	2,1	0,7	0,6	0,4
Administration	3,1	1,4	2,2	0,8
Sous total	79,4	61,0	69,7	39,8
Ressources Externes				
Précolaire et Alphabétisation	n.d	n.d	0,0	0
Primaire	45,9	123,7	166,2	2,5
Collège d'enseignement général	1,9	0,0	1,9	0,0
Lycée d'enseignement général	1,7	0,9	3,5	0,2
Formation professionnelle et technique	0,0	0,0	0,0	0,0
Enseignement supérieur	6,4	0,0	0,1	0,0
Recherche scientifique	2,4	11,4	7,1	0,0
Administration	27,1	0,0	0,0	0,0
Sous total	85,4	136,0	178,7	2,7
Total Ressources Externes et Internes				
Précolaire et Alphabétisation			0,2	0
Primaire	113,9	176,7	211,4	27,5
Collège d'enseignement général	3,8	0,7	4,5	0,0
Lycée d'enseignement général	1,7	3,8	8,5	0,3
Formation professionnelle et technique	1,9	0,2	1,5	7,3
Enseignement supérieur	8,8	2,0	12,4	6,2
Recherche scientifique	4,5	12,1	7,7	0,4
Administration	30,2	1,4	2,2	0,8
Total	164,8	196,9	248,5	42,5

Source : MEB - MEN – MEFTP, MESUPRES et Nos calculs

Si l'évolution des dépenses en capital de l'éducation a été présentée globalement dans le chapitre 1, dans cette section, l'analyse va porter surtout sur la répartition par niveau d'enseignement ainsi que par source de financement durant l'année 2014. Le tableau 3.12 ci-après démontre la répartition des dépenses par source de financement et leur proportion par niveau d'enseignement.

Tableau 43: Les Dépenses en capital en 2014(en milliards d'Ariary courant)

Niveau	Financement intérieur		Financement extérieur		Dépenses totales en capital	
	Montant	en %	Montant	en %	Montant	en %
Education Préscolaire et Alphabétisation	0,0	0,0%	0,0	0,0%	0,0	0,0%
Enseignement Primaire	25,0	62,9%	2,5	91,7%	27,5	64,7%
Collège d'Enseignement Général	0,0	0,0%	0,0	0,0%	0,0	0,0%
Lycée d'enseignement général	0,1	0,1%	0,2	8,3%	0,3	0,6%
Enseignement Technique et Formation professionnelle	7,3	18,4%	0,0	0,0%	7,3	17,3%
Enseignement supérieur	6,2	15,6%	0,0	0,0%	6,2	14,6%
Recherche scientifique	0,4	0,9%	0,0	0,0%	0,4	0,8%
Administration	0,8	2,1%	0,0	0,0%	0,8	1,9%
Total	39,8	100%	2,7	100%	42,5	100%

Source : Les trois Ministères en charge de l'éducation et nos calculs

En 2014, la part des investissements de l'enseignement primaire est évaluée à 64,7% des ressources, dont 91% sur financement interne. Ce qui signifie que ce sous-secteur dans le cadre de l'atteinte des objectifs de l'OMD, a toujours été prioritaire dans l'allocation des dépenses en capital aussi bien interne qu'externe. L'enseignement technique et la formation professionnelle, et l'enseignement supérieur viennent ensuite avec respectivement un pourcentage calculé à 17,3% et 14,6%, en cas exceptionnel, si ces niveaux n'ont bénéficié qu'à moins d'un pour cent pour le premier et 5% au maximum pour le second.

3.1.5 Coûts unitaires publics de scolarisation

Les dépenses globales reflètent la politique éducative et se rapportent au nombre d'élèves accueillis dans les établissements scolaires du secteur éducatif. La dépense par élève (coût unitaire) est estimée ici par les données budgétaires globales, pour essayer de voir la pertinence des activités effectuées en vue de recomposer ces dépenses.

3.1.5.1 Estimation macro de la dépense publique par élève

En référence à la section 1 qui structure les budgets, la dépense totale de fonctionnement (ou Dépenses courantes) pour un niveau d'enseignement (D) est la somme des dépenses de personnel (P), de matériel, aussi appelées dans les budgets dépenses de biens et services (M) et de transferts (T). Aussi, le recours à ces estimations "micro" des coûts unitaires permet de développer une perspective nationale, une perspective comparative temporelle et une perspective internationale.

Perspective nationale

Les données du Tableau 3.13 ci-dessous renseignent sur les informations concernant la variabilité des coûts unitaires des niveaux d'enseignement dans le secteur public. La dépense courante unitaire par élève/apprenant/étudiant est globalement croissante. Elle est en moyenne de 75 374 Ariary pour le préscolaire soit 0,07 en unité de PIB par tête, 75 898 pour le primaire soit 0,07 du PIB par tête, 218 281 pour le collège soit 0,20 du PIB/tête, 409 094 pour le lycée soit 0,37 du PIB par tête, 1 050 244 à l'enseignement technique soit 0,96 du PIB par tête et 1 546 549 à l'université soit 1,41 du PIB par tête.

Tableau 44 : Répartition des Dépenses courantes publiques unitaires par niveau d'enseignement, année 2014

Niveau et type d'étude d'enseignement	Effectif d'élèves	Dépense courante unitaire	Coût unitaire en PIB/tête	Multiple du CU du primaire
<i>Education et Préscolaire</i>	87 790	75 374	0,07	0,99
<i>Enseignement Primaire</i>	3 741 712	75 898	0,07	1
<i>Collège d'enseignement général</i>	711 670	218 281	0,20	2,9
<i>Lycée d'enseignement général</i>	160 723	409 094	0,37	5,4
<i>Enseignement technique et formation professionnelle</i>	23 967	1 073 050	0,96	13,8
<i>Enseignement supérieur</i>	79 909	1 546 549	1,41	20,4

Source : nos propres calculs à partir des données de l'exécution budgétaire 2014 des trois ministères et du MFB.

En effet, l'enseignement primaire accueille la plus grande partie des effectifs scolarisés. En utilisant le coût unitaire de ce niveau de l'enseignement primaire comme multiple, les grandes disparités de coûts entre les niveaux d'enseignement sont mises en évidence. En général, la dépense courante unitaire par élève ou étudiant s'accroît avec le niveau d'enseignement, soit par sa spécificité, soit par le degré des études poursuivies.

Perspective comparative temporelle

L'analyse concerne ici l'évolution des coûts unitaires (hors administration) au cours des dernières années à la fois en unités monétaires constantes (2014), et en pourcentage de PIB par habitant (Tableau 45 ci-dessous). Ceci permet l'évaluation de la durabilité des coûts unitaires en mesurant le poids d'une année d'éducation à un niveau d'enseignement en référence à la production économique moyenne des habitants du pays. Les résultats obtenus pour les quatre années observées, 2004, 2006, 2008 et 2014 et pour les différents niveaux d'enseignement font ressortir que les coûts unitaires (hors administration) des dépenses courantes à tous les niveaux d'enseignement ont tous connus une baisse par rapport à leur niveau en 2008. Pour le collège d'enseignement général, l'effectif est multiplié par 2,9 entre 2004 et 2014 alors que le coût unitaire élève (hors administration) a été réduit de 32%.

Entre 2004 et 2008, les structures et la tendance des coûts unitaires (hors administration) présentés dans le Tableau 45 amènent à plusieurs remarques : les coûts unitaires en valeurs réelles de 2014 à l'université ont été largement supérieurs au revenu réel par habitant (PIB réel par tête d'habitant). Ces coûts apparaissent particulièrement plus élevés par rapport aux autres niveaux essentiellement l'enseignement primaire (21 fois en moyenne). Entre 2008 et 2014, le coût unitaire élève/apprenant/étudiant a connu une baisse en général, moins 51% pour les lycées, -33% pour le primaire, -14% pour le collège, -8% à l'université et -2% seulement pour l'enseignement technique.

Tableau 45 : Évolution des coûts unitaires (hors administration) de scolarisation en secteur public, 2004-2014.

Niveau d'enseignement	Coût Unitaire (Ar constant 2014)				Coût Unitaire (Unités de PIB/tête)			
	2004	2006	2008	2014	2004	2006	2008	2014
Préscolaire				63 083				0,06
Primaire	77 871	78 263	92 432	60 958	0,07	0,07	0,08	0,06
Collège d'enseignement général	242 851	211 317	201 668	164 404	0,22	0,19	0,17	0,15
Lycée d'enseignement général	581 136	621 023	556 544	325 333	0,53	0,55	0,46	0,30
Enseignement technique et Formation professionnelle	1 083 267	812 210	909 668	823 010	0,99	0,72	0,75	0,75
Enseignement supérieur	1 453 577	1 921 846	1 700 675	1 436 767	1,33	1,70	1,40	1,31

Source : Nos calculs

La perspective de comparaison internationale au PIB/tête en valeurs courantes conduite à l'année la plus récente, situe Madagascar globalement en mauvaise position. En effet, le niveau des dépenses courantes par élève, qui a baissé entre 2008-2014 par niveau d'enseignement, reste assez nettement en dessous de la moyenne des pays comparateurs, comme le montre le Tableau 46 ci-après.

Tableau 46: Structure des coûts unitaires publics par niveau d'enseignement (y compris l'administration) pour les pays comparateurs, année proche

PAYS	% du PIB/tête					Multiplicateur				
	Primaire	Collège	Lycée	ETFP	ESUP.	Primaire	Collège	Lycée	ETFP	ESUP.
<i>Burkina Faso (2012)</i>	0,13	0,17	0,63	1,81	1,28	1	1,3	4,8	13,9	9,8
<i>République Démocratique du Congo (2012)</i>	0,05	0,13	nd	nd	0,91	1	2,6	nd	nd	18,2
<i>Ethiopie (2010)</i>	0,11	nd	nd	nd	6,43	1	nd	nd	nd	58,5
<i>Gambie (2012)</i>	0,09	0,11	0,23	0,16	0,85	1	1,2	2,6	1,8	9,4
<i>Guinée (2012)</i>	0,07	0,09	0,09	0,93	0,92	1	1,3	1,3	13,3	13,1
<i>Guinée-Bissau (2010)</i>	0,05	nd	nd	1,22	0,41	1	nd	nd	24,4	8,2
<i>Niger (2012)</i>	0,16	0,4	1,17	6,12	5,01	1	2,5	7,3	38,3	31,3
<i>Rwanda (2012)</i>	0,07	0,26	nd	nd	0,83	1	3,7	nd	nd	11,9
<i>Togo (2012)</i>	0,09	0,12	0,31	1,59	0,83	1	1,3	3,4	17,7	9,2
<i>Ouganda (2012)</i>	0,07	nd	0,19	nd	1	1	nd	2,7	nd	14,3
<i>Madagascar (2014)</i>	0,07	0,207	0,37	0,96	1,41	1	2,9	5,4	13,8	20,4
Moyenne des pays comparateurs	0,09	0,18	0,44	1,97	1,85	1	2,0	4,9	21,9	20,6
Rapport Madagascar/ Moyenne des pays comparateurs	0,58	0,81	0,66	0,39	0,7	1	1,5	1,1	0,6	1

Source : Indicateurs pays, Pôle de DAKAR et nos calculs

On observe que les différences de coûts sont légèrement plus importantes comparativement aux autres pays, à l'exception de l'ETFP. Le différentiel de coûts entre le primaire et l'ETFP est en outre beaucoup plus faible à Madagascar que dans les pays comparateurs (13,8 fois le coût du primaire à Madagascar, 21,9 fois en moyenne dans les pays comparateurs); cela aurait tendance à confirmer la grande faiblesse des ressources (internes et externes) allouées à ce sous-secteur.

3.1.5.2 La décomposition de la dépense publique par élève par poste de dépense

Les données globales, dans la précédente section, ont été décomposées par poste de dépenses et par natures. Les coûts unitaires annuels se basent sur les dépenses associées par niveau éducatif, telles les dépenses en personnel (P), de biens et services (M) et de transferts (T), et de l'effectif des élèves scolarisés. Cette décomposition illustre les facteurs qui structurent la variabilité des coûts unitaires entre les niveaux d'enseignement.

Tableau 47 : Décomposition de la dépense publique par élève par poste de dépense dans le secteur public en 2014 (en Millions d'Ar)

NIVEAU	Effectif élèves (ou étudiants)	Dépenses du Personnel	Biens et services	Transfert	Dépenses courantes	Coût par élève (%)				
						CU _{ens}	CU _{adm}	CU _M	CU _T	CU
Education Préscolaire	87 790	3 565,1	90,5	2 764,5	6 420,0	42%	14%	1%	43%	100%
Ecole Primaire	3 741 712	192 469,0	9 181,6	72 185,8	273 836,3	54%	17%	3%	26%	100%
Collège Enseignement Général	711 670	140 942,5	2 777,4	8 295,7	152 015,7	70%	23%	2%	5%	100%
Lycée Enseignement Général	160 723	61 987,6	962,8	1 335,0	64 285,4	78%	19%	1%	2%	100%
Collège Professionnel	3 098	2 554,5	378,6	1 798,4	4 731,5	41%	13%	8%	38%	100%
Lycée Technique	20 869	11 441,5	1 136,0	5 396,3	17 973,8	50%	14%	6%	30%	100%
Enseignement Supérieur	79 909	36 614,72	6 642,6	85 057,7	128 315,0	22%	3%	5%	70%	100%

Source : Nos calculs

Les coûts unitaires par élève ou apprenant ou étudiant s'échelonnent selon les niveaux. On constate que les salaires représentent la plus grande part des dépenses courantes en éducation. Les dépenses de personnel constituent 71% du coût unitaire dans le primaire contre 93% dans le collège et 97% dans le lycée. Les dépenses en personnel enseignant représentent à elles seules 76% des Dépenses de personnel dans le primaire, 75% dans le collège et 81% dans le lycée. Par contre, à l'université les dépenses en personnel atteignent seulement 25% contre 54% dans le collège professionnel et 64% dans le lycée technique.

On constate que les coûts unitaires en dépenses de biens et services sont généralement faibles : 1% pour l'éducation préscolaire et le lycée, 2% pour le collège et 3% pour le primaire. Ils représentent à plus de 5% pour l'enseignement supérieur. L'enseignement professionnel accorde plus d'importance en dépenses de biens et services, notamment en matériel (avec un coût unitaire estimé à 8% pour le CFP et 6% pour le LTP), pour assurer les conditions de travail de ses apprenants.

On enregistre un coût unitaire en transfert important pour tous les niveaux à l'exception de l'enseignement secondaire général. Les subventions des enseignants FRAM dans le préscolaire et le primaire, de même que les salaires des vacataires et des ECD dans l'ETFP sont comptabilisés dans les dépenses de transferts, ce qui explique cette part importante du coût unitaire en transfert (43% pour le préscolaire, 26% pour le primaire, 38% pour le CFP et 30% pour le LTP) comparée à la part du coût unitaire en biens et services. Quant à l'enseignement supérieur, les bourses des étudiants sont affectées aux dépenses de transferts cela explique le pourcentage élevé du coût unitaire par étudiant en transferts (70%). Il est à noter que, les effectifs des étudiants bénéficiant des bourses d'études connaissent un accroissement significatif (avec une variation de 10,3% pendant les dix dernières années).

D'après les horaires des élèves et des enseignants de chaque niveau, la supériorité du coût unitaire en enseignant dans le secondaire s'explique par la plus faible charge de service des enseignants qui y exercent (1,56), certainement par la supériorité de leurs salaires (1,45) et par la sous utilisation importante qui caractérise ce niveau (1,19). Elle n'est que partiellement compensée par la faible taille de classe dans le primaire (0,62).

3.1.5.3 Approche micro de la décomposition des coûts unitaires

Le Tableau 48 illustre cette décomposition du coût unitaire selon l'approche « micro », cette estimation du coût unitaire se fera à partir des conditions d'enseignement et des Dépenses moyennes au niveau de l'élève. Elle s'est calculée sur la base du principe suivant : Coût unitaire public = Salaire moyen des enseignants/ (Ratio élève maître x (1-% dépense hors salaire des enseignants)). Le recours à ces estimations « micro » permet de développer une approche analytique des facteurs qui structurent la variabilité des coûts unitaires entre les niveaux d'enseignement.

Tableau 48: Décomposition de la dépense courante par élève (approche micro) en 2014 (base engagement)

Niveau d'enseignement	Nbre ens. en classe	REM	% Dépenses hors salaire ens.	Salaire annuel moyen	CU	Multiplicateur
Primaire	84581	44	26%	1 992 505	60 958	1,0
Collège	24752	29	35%	3 076 493	164 404	2,7
Lycée	6156	26	30%	5 966 883	325 333	5,3
ETFP	1996	12	42%	5 766 118	821 680	13,5

Source : Nos calculs

Le niveau élevé du coût au collège, au lycée et à l'ETFP, comparativement au primaire, tient surtout à de faibles taux d'encadrement (Ratio élève-maître moindre). La faiblesse relative du coût unitaire au primaire tient essentiellement à la prédominance des enseignants moins rémunérés (FRAM).

Cette sous-section permet d'identifier les potentielles de l'Etat par rapport aux Dépenses hors salaires dont il dispose. Les salaires des enseignants représentent la plus grande part des Dépenses courantes en éducation, particulièrement aux niveaux primaires et lycée (respectivement 74% et 70%). Les Dépenses courantes hors salaires des enseignants représentent 26% des Dépenses courantes au primaire, et 30% au lycée. Pourtant, une très large part des dépenses hors salaires enseignants est constituée de Dépenses salariales pour l'administration (77% au primaire, 77% au collège et 86% au lycée). Cela laisse très peu de marge pour couvrir les dépenses contribuant à l'amélioration de la qualité, notamment, l'acquisition des fournitures de bureaux, des matériels didactiques et des manuels scolaires, ainsi que les formations des enseignants etc.

3.2 Contribution des ménages à l'éducation

Madagascar s'est engagé à l'atteinte des objectifs du millénaire, à universaliser l'enseignement primaire et toutes les aides allouées étaient beaucoup plus axées sur le développement du primaire. Par ailleurs ce défi stipulé dans les principaux indicateurs des Objectifs Millénaires du Développement à Madagascar priorise en premier lieu le primaire. La question du financement privé de l'éducation s'avère importante dans la mesure où l'atteinte des objectifs de l'EPT suppose que les plus pauvres puissent aussi avoir accès à l'éducation. Or, même dans les systèmes totalement publics, certains frais induits par la scolarisation sont financés par d'autres sources de financement (Entreprises, Collectivités locales, ONG, Association des anciens de l'école, etc...), en dehors de financement de l'Etat. Cependant, comme le système ne dispose pas des données/informations sur l'ampleur de financement assuré par ces différents acteurs, il existe une source de financement qui est celle des ménages.

Le traitement et l'analyse de la base de données de l'Enquête Nationale sur le suivi des OMD 2012_2013 (ENSOMD 2012_2013) permettent d'avoir des résultats sur les dépenses globales des familles par niveau d'enseignement tout en distinguant leur participation selon le type de dépenses, comme les frais de scolarité, les droits de scolarité, les cotisations FRAM et PASCOMA, l'achat des livres ou manuels scolaires, le transport scolaire, les fournitures scolaires, les uniformes, etc. Selon les résultats de l'ENSOMD 2012_2013, en moyenne, un ménage dépense 66 000 Ar (contre 49 100 Ar en 2005⁴³) par enfant (tous niveaux confondus). En 2011-2012, la dépense scolaire du préscolaire est estimée, en moyenne, à 96 000 Ar par enfant; pour le primaire, environ à 47 000 Ar; pour les collèges, à 88 000 Ar; pour les lycées 139 000 Ar; pour l'enseignement supérieur, à 166 000 Ar; et pour la formation professionnelle et technique, à 163 000 Ar. Les frais de scolarité, les droits de scolarité et fournitures scolaires constituent les principaux postes de dépenses scolaires des ménages. Le Tableau 49 qui suit présente les dépenses scolaires des ménages par élève, par niveau et par type de Dépenses en 2011-2012.

Tableau 49: Estimation des Dépenses scolaires des ménages par élève, par niveau d'enseignement et par type de Dépenses en 2011-2012 (en Ar)

Types de dépenses	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	Supérieur	ETFP	Ensemble
Frais de scolarité ou Ecolages	43 072	15 295	28 248	51 192	15 545	47 287	21 272
Droits de scolarité	15 774	9 740	20 109	29 701	49 231	29 618	14 187
Fournitures scolaires	14 231	11 408	22 556	32 650	43 404	41 571	15 806
Nourriture	12 662	4 481	5 193	8 542	25 968	20 347	5 717
Uniformes	2 986	1 772	3 909	4 327	1 205	4 230	2 396
Linges de sports	1 229	712	2 698	3 580	631	2 474	1 306
Livres	1 457	474	882	2 191	8 557	6 535	892
Transport pour l'école	764	258	465	1 912	13 646	6 849	731
Cotisations FRAM	736	1 656	1 793	1 173	182	199	1 580
Assurance	158	115	184	241	366	0	144
Autres Dépenses	2 918	1 493	2 148	3 642	6 721	1 760	1 930
Ensemble	95 988	47 404	88 186	139 152	165 455	160 871	65 961

Source : Rapport national sur l'ENSOMD 2012_2013, OMD2 page 47

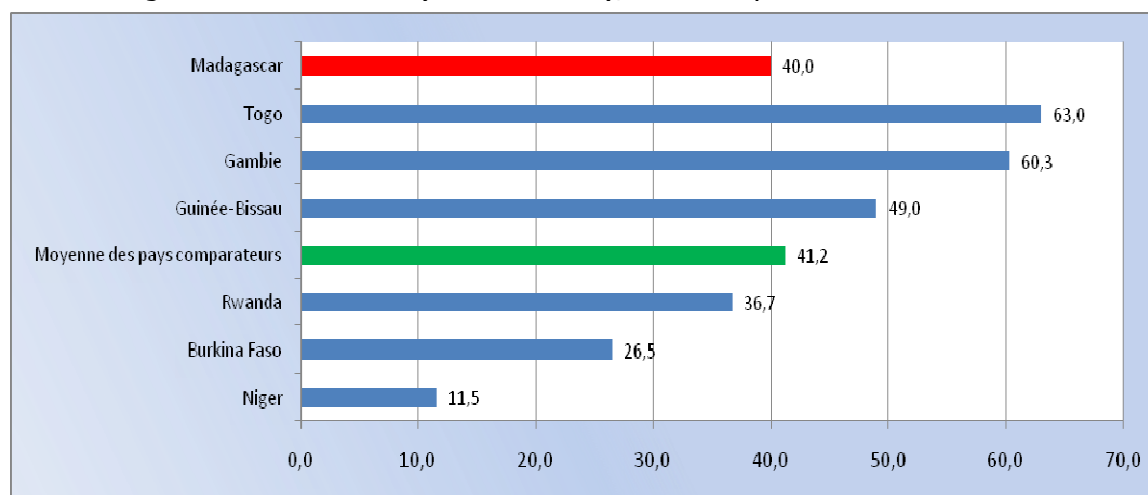
Selon les données de l'ENSOMD 2012_2013 et les données administratives, durant l'année scolaire 2011-2012, on estime à 386 milliards Ar les Dépenses scolaires globales des ménages dont : 54% au profit des élèves du primaire et 25% allouées aux collégiens. Au total, pour l'ensemble des niveaux d'enseignement considérés dans cette analyse, les familles supportent 40 % (contre 34,2% en 2004⁴⁴) des Dépenses courantes nationales d'éducation (Etat+Ménages). Comparée aux pays comparateurs dont leurs données sont disponibles, cette proportion est légèrement inférieure (0,97 fois de la moyenne des 6 pays comparateurs).

Ces niveaux élevés des dépenses des ménages expliquent sans aucun doute une partie de la faible rétention des élèves dans le primaire d'un côté et, de l'autre côté accentue l'abandon (ou la non continuation des études) des élèves au collège, en particulier pour les enfants issus de couches les plus défavorisées de la population. L'objectif d'achèvement universel du primaire et son extension au second cycle du fondamental passe obligatoirement par la réduction drastique de la contribution financière des parents d'élèves.

⁴³ EPM_2005

⁴⁴ Indicateurs pays, Pôle de DAKAR

Graphique 3.3: Estimation de la proportion des Dépenses des ménages par rapport aux Dépenses courantes globales d'éducation (Etat+Familles), année la plus récente.



Source : Indicateurs pays, Pôle de DAKAR et nos propres calculs

Par ailleurs, il est intéressant de comparer les Dépenses des familles selon le type d'établissement (public ou privé) dans lequel l'enfant est scolarisé. Selon toujours le rapport national sur suivi des OMD (ENSOMD 2012_2013, quel que soit le niveau d'enseignement, un énorme écart a été observé entre les dépenses des familles scolarisant leurs enfants dans le secteur public et celles des familles préférant scolariser leurs enfants dans le privé. Le Tableau 50 ci-après présente cet écart.

Tableau 50: Estimation de Dépenses moyennes par enfant selon le type d'établissement (en Ar courant)

Niveau d'enseignement	Public	Privé	Privé/Public
<i>Préscolaire</i>	26 903	152 017	5,7
<i>Primaire</i>	26 688	128 673	4,8
<i>Collèges</i>	48 346	175 707	3,6
<i>Lycées</i>	70 594	230 890	3,3
<i>Supérieur</i>	78 516	344 519	4,4
<i>ETFP</i>	43 751	188 202	4,3
Ensemble	33 335	159 467	4,8

Source : Rapport national sur le suivi des OMD, OMD2, page 48

A travers ce Tableau 50 on se rend compte que les familles qui optent pour le secteur privé dépensent plus en moyenne pour la scolarisation de leurs enfants que celles qui choisissent le secteur public. Cette différence dans la dépense moyenne par enfant entre public et privé pourrait s'expliquer par le fait, pour certains établissements surtout confessionnels, que l'offre éducative et l'encadrement y sont de qualité et les enfants y sont sûrement bien éduqués (éducation civique et religieuse).

Le financement de l'enseignement préscolaire et de l'enseignement primaire est un thème central dans la politique éducative du pays. Les contributions familiales pour la scolarisation des enfants sont assez importantes tout en prenant en considération l'importance du privé (Confessionnel ou non), puisque les établissements privés occupent une place assez importante dans le système scolaire malgache, avec en moyenne 19% des effectifs totaux dans les écoles primaires privées, 38% dans les collèges privés et 51% dans les lycées privés. Enfin, l'existence d'écoles communautaires financées totalement par la communauté locale ou par des bailleurs partenaires de l'éducation, dont cette dernière qui prend en charge les salaires d'une partie des enseignants, ne peut qu'alourdir le volume des contributions privées au financement des services éducatifs.

RESUME du Chapitre 3 : Coûts et financement du système éducatif

Les dépenses publiques exécutées (base engagement) pour le secteur de l'éducation, ont connu une hausse globale entre 2004 et 2014 avec un accroissement moyen annuel de 4% en valeurs constantes. Durant cette période, le pays a consacré en moyenne 18% de ses dépenses publiques au secteur de l'Éducation, soit 94,1% des dépenses courantes totales et 5,9% des dépenses totales d'investissement en 2014. Cela signifie que l'Etat priorise le développement du secteur éducatif. Cette priorisation se manifeste surtout au niveau de l'enseignement de base même si la part du budget alloué par le pays à ce niveau a connu une baisse. Si elle représentait 51,4% des dépenses totales exécutées du secteur éducation en 2004, elle est passée à 35,7% en 2014. Cette diminution se fait au détriment de l'administration qui a enregistré une hausse significative durant cette même période en termes de dépenses courantes (de 89,8 à 125,5 milliards d'Ariary 2014).

La comparaison internationale avec les pays comparateurs a montré que la part des dépenses courantes qu'alloue Madagascar pour le primaire (42,2%) est inférieure par rapport à la moyenne des pays d'Afrique de niveau de revenu comparable (51,1%). Pour les autres niveaux, le niveau secondaire (second cycle fondamental, secondaire général et technique), avec un chiffre estimé à 36,6%, Madagascar affecte une proportion supérieure aux dépenses courantes du secteur à ces niveaux d'enseignement comparé à la grande majorité des autres pays d'Afrique considérés (la valeur moyenne des pays comparateurs est de 31,4%). Cette situation est presque identique pour le niveau de l'enseignement supérieur car elle est chiffrée à 18,3% par rapport à la moyenne des pays comparateurs de 17,6%.

La baisse significative des dépenses en capital, allant de 167,8 milliards d'ariary à 42,5 milliards d'ariary entre 2004 et 2014 est aussi constatée. Cette diminution s'explique par la suspension des financements externes due à la crise que traverse le pays. Pendant cette période les dépenses en capital sont assurées par les ressources propres internes dont ses parts sont à l'ordre de 93,7%. Quoiqu'il en soit, pour le développement de son système éducatif les aides externes s'avèrent nécessaires pour Madagascar.

L'analyse des dépenses courantes (hors administration) rapportées à l'effectif des élèves et des étudiants du secteur public a montré que le coût unitaire par niveau d'enseignement (en moyenne de 60 958 Ariary pour le primaire soit 0,06 du PIB, 164 404 pour le collège soit 0,15 du PIB, 325 333 pour le lycée soit 0,30 du PIB, 823 010 à l'enseignement technique soit 0,75 du PIB et 1 436 767 à l'université soit 1,31 du PIB) ne s'est pas accru en termes réels entre 2004 et 2014.

Les salaires des enseignants représentent la plus grande part des dépenses courantes en éducation, particulièrement aux niveaux primaires et lycée (respectivement 74% et 70%). Les dépenses courantes hors salaires des enseignants représentent 26% des dépenses courantes au primaire, et 30% au lycée. Pourtant, une très large part des dépenses hors salaires enseignants est constituée de dépenses salariales pour l'administration (77% au primaire, 77% au collège et 86% au lycée). Cela laisse très peu de marge pour couvrir les dépenses contribuant à l'amélioration de la qualité, notamment, l'acquisition des fournitures de bureaux, des matériels didactiques et des manuels scolaires, ainsi que les formations des enseignants etc.

Enfin, si les dépenses publiques d'éducation représentent 2,6% du PIB en 2014, elles sont estimées à 4,4% avec les dépenses des ménages. Donc, malgré les efforts du pays à alléger la charge des parents d'élève (plus particulièrement dans le primaire), on constate que les dépenses des familles sont encore assez élevées car elles représentent 40% des dépenses courantes nationales d'éducation.

Chapitre 4

La qualité, les capacités du système et la gestion

Introduction

Pour s'intégrer de façon durable dans l'objectif de développement, avoir un objectif d'améliorer le nombre d'enfants ayant accès à l'éducation est nécessaire mais ne serait pas suffisant. Il faut viser en plus à ce qu'ils terminent un cycle entamé et qu'ils acquièrent des connaissances scolaires et des compétences pour la vie. L'aspect qualitatif des services éducatifs apparaît alors essentiel.

Quand on aborde la question de la qualité des enseignements, on l'assimile la plupart du temps aux conditions d'apprentissage et à l'environnement scolaire. Une école de qualité serait alors celle qui bénéficie de bonnes conditions d'apprentissage : classe non surchargée, existence de matériel pédagogique, enseignants formés, un environnement scolaire attrayant : salles de classe en dur et électrifiées, existence de latrine en bon état, d'eau potable, de terrain de sport... Or, l'objectif de l'école reste l'acquisition des connaissances et des compétences définies pour chaque niveau. Comme la transformation des ressources en résultats scolaires n'est pas toujours automatique, elle dépend en grande partie d'une bonne gestion, il est essentiel de mesurer la disponibilité des ressources au niveau des écoles et leur effet sur la qualité des résultats scolaires.

Ce chapitre présente une analyse de la qualité des services offerts par le système éducatif malgache. Il est subdivisé en quatre sections :

- la première se focalise sur l'évaluation du niveau des acquis scolaires à travers les examens et évaluations nationaux, les comparaisons internationales et les enquêtes auprès des ménages,
- la seconde vise à mesurer l'efficacité de l'utilisation des intrants éducatifs au niveau des écoles par la mise en relation des résultats scolaires avec les ressources et moyens mis à disposition,
- la troisième traite la gestion des enseignants dans ses aspects quantitatifs et qualitatifs, et enfin,
- la quatrième examine la gestion des ressources éducatives autres qu'enseignants (manuels élèves, programmes scolaires, salles informatiques, laboratoires, bibliothèques, centres d'étude, centres de ressources pédagogiques, ateliers, salles spécialisées...) et celle du temps d'enseignement.

4.1 Evaluation des acquis scolaires et leur évolution

Cette section met à disposition un inventaire global de l'ensemble des examens publics nationaux, des évaluations nationales et internationales que Madagascar utilise pour mesurer et faire le suivi des résultats de l'apprentissage à tous les niveaux d'étude, de même que pour comparer le niveau moyen des acquisitions des élèves/apprenants/étudiants à celui de pays de l'Afrique subsaharienne.

4.1.1 Examens et concours nationaux

Le secteur de l'éducation, de l'enseignement et de la formation comprend :

- l'éducation fondamentale (Primaire et Collège),
- l'enseignement secondaire (Lycée),

- l'enseignement technique et la formation professionnelle (Centre de Formation Professionnelle et Lycée Technique Professionnel), et
- l'enseignement supérieur et la formation universitaire.

Chaque niveau d'étude est sanctionné par un certificat ou un diplôme. Cette sous-section est réservée pour les examens nationaux au niveau du MEN et du MEETFP. Ceux de l'Enseignement Supérieur seront analysés dans la sous-section suivante.

4.1.1.1 Certificat d'Etudes Primaire Elémentaire (CEPE)

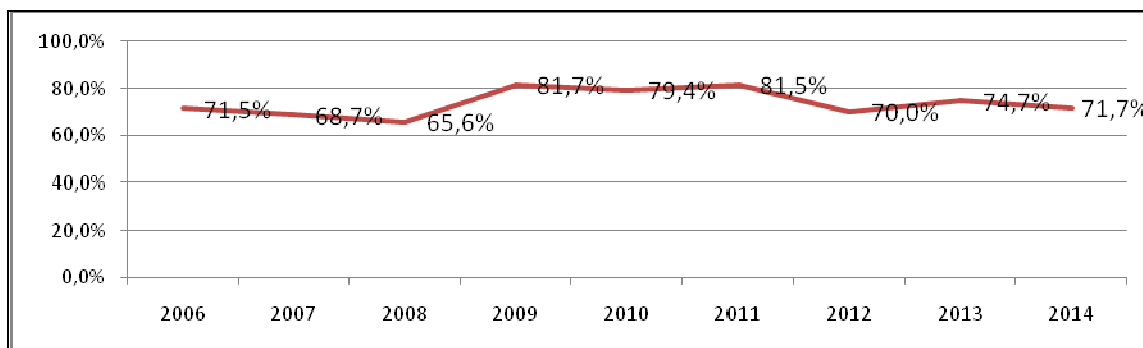
L'examen pour l'obtention du CEPE, jumelé au concours d'entrée en classe de 6^{ème} du collège public, est destiné à sanctionner les cinq années d'étude du Primaire. Toutefois, des programmes d'alphabétisation consignés dans le document « Stratégie Nationale de l'Alphabétisation » ont été développés par le MEN à l'intention des enfants et jeunes non scolarisés, entre autres, l'ASAMA qui permet de préparer en 10 mois à l'examen du CEPE.

Les candidats composent des épreuves écrites dans les disciplines : "Mathématiques" (Opérations, Situation-problème), "Géographie" et "Sciences de la Vie et de la Terre" en malagasy ou en français, "Malagasy" et "Tantara sy Fahaiza-miaina" (Histoire et Civisme) en malagasy et "Français" en français.

Toute personne (candidat d'école ou candidat libre) justifiant avoir suivi le CM2 (Cours Moyen 2^{ème} année) quel que soit son âge est autorisée à s'inscrire à cet examen. Toutefois, l'entrée en première année de collège est réservée aux candidats de moins de 16 ans.

Le Graphique 4.1 ci-après présente les pourcentages des admis au CEPE par année.

Graphique 4.1: Taux de réussite au CEPE



Source : Statistiques scolaires/DPE/MEN

Si, annuellement, environ sept candidats sur dix réussissent au CEPE, ce taux s'est légèrement amélioré en passant à huit sur dix durant la période 2009-2011. Une disparité est toutefois constatée entre les secteurs public et privé comme le montre le Tableau 51 ci-dessous.

Tableau 51 : Evolution des taux de réussite au CEPE par secteur

Secteur	Taux de réussite au CEPE par année				
	2009	2010	2011	2012	2013
Public	77,7%	76,0%	76,4%	63,5%	72,9%
Privé	92,5%	91,5%	92,9%	89,2%	79,1%

Source : Statistiques scolaires/DPE/MEN

Une tendance à la baisse du taux de réussite est enregistrée dans les deux secteurs depuis 2009. En outre, les résultats ont été relativement moins bons dans le public en 2012, probablement à cause de la grève d'environ 4 mois des enseignants du Primaire public. Toutefois, le secteur privé affiche toujours de meilleurs résultats que le public.

Pour aller plus loin, il est important d'analyser les scores moyens dans les disciplines de base à l'examen du CEPE.

Scores moyens dans les disciplines de base au CEPE

Le Tableau 52 ci-après présente les tendances centrales des notes sur 20 des élèves dans les 4 disciplines de base : malagasy, mathématiques (opérations et situation-problème) et français, au CEPE de la session 2013, où le taux de réussite au niveau national est de 74,7%. Les notes des élèves varient de 0 à 20 sur 20 dans chacun de ces 4 matières.

Tableau 52 : Tendances centrales des notes des élèves au CEPE 2013

Disciplines	Malagasy				Opérations				Situation-Problème				Français			
	Public	Privé	Libre	Ensemble	Public	Privé	Libre	Ensemble	Public	Privé	Libre	Ensemble	Public	Privé	Libre	Ensemble
Moyenne sur 20	12,2	13,6	11,9	12,6	8,0	11,2	8,3	8,9	9,2	10,9	8,7	9,6	8,5	10,9	9,2	9,1
Ecart Type	3,8	3,5	3,9	3,8	5,3	5,7	5,5	5,6	3,8	4,3	4,2	4,0	3,5	4,2	4,1	3,9
Médiane	13	14	12,5	13,0	8,0	12,0	8,0	8,0	9,0	11,0	8,0	9,0	8,0	11,0	9,0	9,0

Source : Service des Examens/DEF/MEN

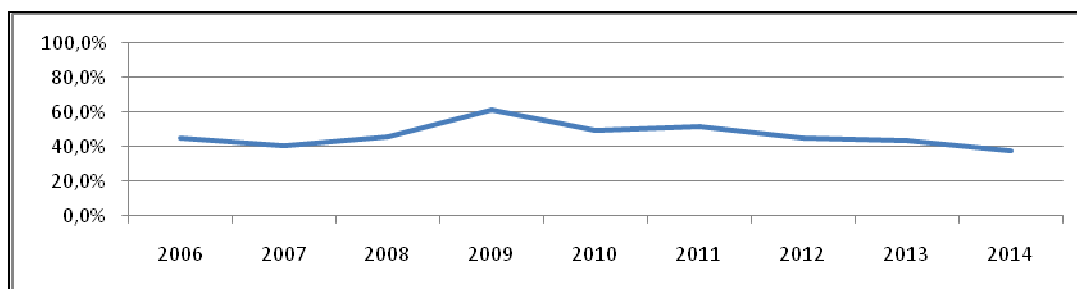
Les élèves maîtrisent beaucoup plus la discipline malagasy par rapport aux deux autres. En effet, la moitié des élèves ont obtenu plus de 13 sur 20 en malagasy. Sauf pour les candidats issus des écoles privées, les moyennes en français et dans les sous-disciplines de mathématiques sont inférieures à 10 sur 20. Les élèves ont beaucoup plus de difficultés en opérations, en français et en situation-problème. Par ailleurs, le niveau des élèves est plus hétérogène en opérations que pour les autres épreuves. Toutefois, la distribution des notes pour ces disciplines de base est plus ou moins normale.

4.1.1.2 Brevet d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Secondaire (BEPC)

A l'issue des quatre années d'étude du Collège d'enseignement général, les élèves passent un examen officiel pour obtenir le BEPC. Cet examen sert également de concours **d'entrée** en classe de Seconde du lycée public. Il est composé d'épreuves écrites dans les **disciplines** Mathématiques, Sciences physiques (Physique et Chimie), Sciences de la Vie et de la Terre, Histoire, Géographie, Education civique, Malagasy, Français, Anglais ou Allemand ou Espagnol et d'épreuve pratique facultative en Education physique et sportive.

La candidature à l'examen du BEPC est ouverte à toute personne, sans distinction d'âge, ayant suivi des cours de la classe de Troisième (dernière année de collège). Toutefois, seuls les moins de 20 ans peuvent prétendre à accéder en première année de lycée. Pour être admis à l'examen du BEPC, les candidats doivent obtenir une moyenne générale des notes aux différentes disciplines supérieure ou égale à 10/20. Cependant, les correcteurs peuvent fixer un seuil entre 9 et 10 sur 20 en délibération. Le graphique ci-après présente les pourcentages des admis au BEPC par année.

Graphique 4.2: Taux de réussite au BEPC



Source : Statistiques scolaires/DPE/MEN

Environ quatre candidats sur dix obtiennent annuellement le BEPC, ce taux est passé à six sur dix en 2009. Toutefois, les résultats varient suivant les secteurs comme le montre le tableau ci-après.

Tableau 53 : Evolution des taux de réussite au BEPC par secteur

	2009	2010	2011	2012	2013
Public	56,3%	45,6%	45,6%	39,4%	38,5%
Privé	66,9%	55,9%	57,0%	52,8%	50,6%

Source : Statistiques scolaires/DPE/MEN

Les taux de réussite au BEPC ont continuellement baissé dans les deux secteurs depuis 2009 avec une chute plus accentuée en 2012. Toutefois, les résultats sont toujours meilleurs dans le secteur privé que dans le public. Comme précédemment, il est important d'analyser les scores moyens dans les disciplines de base à l'examen du BEPC.

Scores moyens dans les disciplines de base au BEPC

Le Tableau 54 suivant présente les résultats obtenus par les élèves de 81 CISCO (sur les 114) à l'examen du BEPC de la session de 2010 dans les trois disciplines de base du collège : malagasy, français et mathématiques. Le taux de réussite au BEPC de ces CISCO est de 49,8%. Les tendances centrales des notes des élèves pour ces 3 matières montrent un niveau assez homogène des élèves dans ces matières : écarts type autour de 3, moyennes plus ou moins égales aux médianes. Les moyennes dans ces trois matières sont toutes inférieures à 10 sur 20. Les élèves réussissent mieux la matière malagasy que le français avec les moyennes respectives de 9,8 et 8,2. De plus, si la moitié des élèves obtiennent des notes inférieures ou égales à 8 sur 20 en français, ils ont des notes inférieures et égales à 10 sur 20 en malagasy. Les notes des élèves en mathématiques sont faibles car la moitié des élèves ont eu des notes inférieures à 6 sur 20.

Tableau 54 : Tendances centrales des notes des élèves au BEPC 2010

Disciplines	Malagasy				Français				Mathématiques			
	Public	Privé	Libre	Ensemble	Public	Privé	Libre	Ensemble	Public	Privé	Libre	Ensemble
Moyenne sur 20	9,9	10,1	8,5	9,8	8,0	8,6	7,6	8,2	6,6	6,5	5,2	6,4
Ecart Type	2,9	2,9	3,2	3,0	3,2	3,7	3,6	3,4	3,5	3,6	3,6	3,5
Médiane	10,0	10,0	9,0	10,0	8,0	8,0	7,0	8,0	6,0	6,0	5,0	6,0

Source : Service des Examens /DEF/MEN

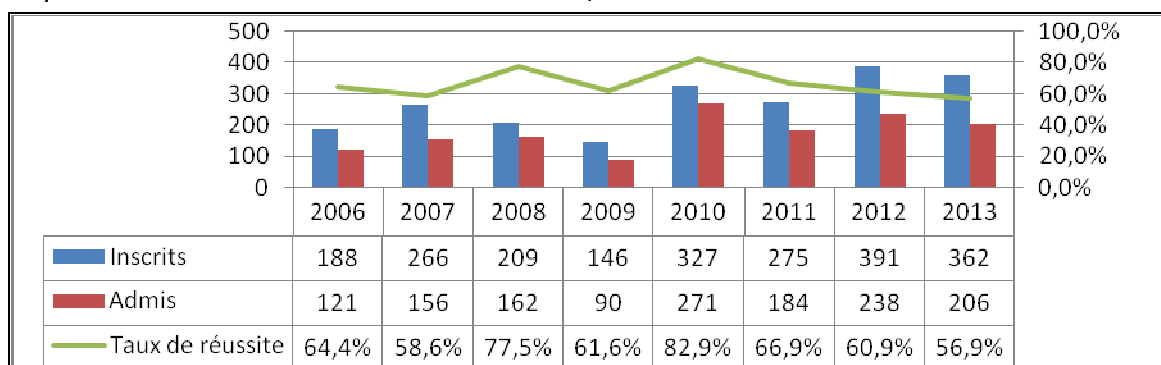
En conclusion, beaucoup d'élèves de ces CISCO qui ont le BEPC en 2010 n'ont pas eu la moyenne ni en français ni en mathématiques. Autrement dit, si l'obtention du BEPC ne signifie pas nécessairement l'acquisition des connaissances minimales en français et en mathématiques. A la fin du collège, les élèves du public ont relativement la même performance que ceux du privé. Par contre les candidats libres sont légèrement moins performants.

4.1.1.3 Certificat de Fin d'Apprentissage (CFA)

Les Centres de Formation Professionnelle (CFP) accueillent les élèves ayant au moins le niveau de CM2. Après deux ans de formation, ces élèves passent un examen officiel pour l'obtention du Certificat de Fin d'Apprentissage (CFA) dans l'un des métiers : Coupe et couture, Forge, Menuiserie Bois, BTP Commis de Chantier, Atelier Pose, BTP Maçon. Les résultats à l'examen du CFA sont indiqués dans le Graphique 4.3 ci-dessous.

Bien que le nombre d'inscrits au CFA n'ait cessé d'augmenter depuis 2006, il reste relativement faible en tournant autour de 300 apprentis par an dans tout Madagascar. Ceci résulte de la faible capacité d'accueil des centres de formation et d'une absence de politique de vulgarisation appropriée.

Graphique 4.3: Evolution des nombres des Admis, des Inscrits et celle du taux de réussite au CFA



Source : Direction des Examens/MEETFP

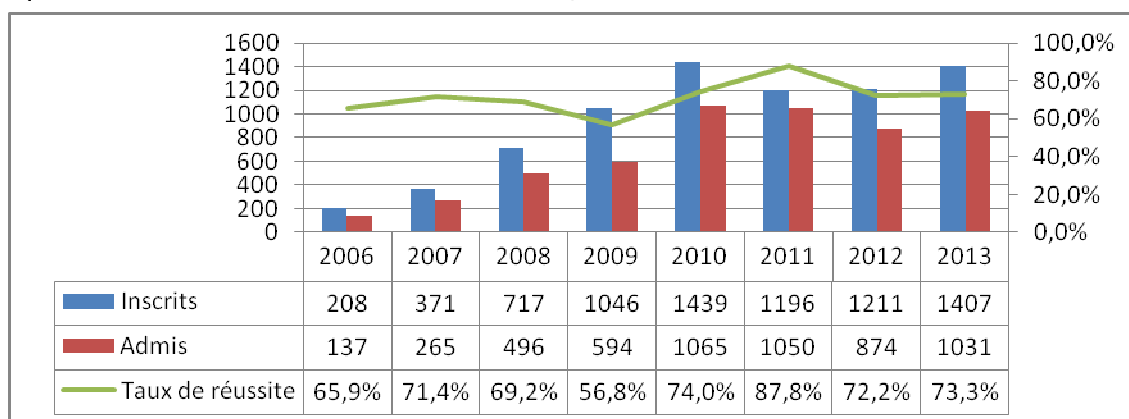
Bien que le nombre des inscrits à l'examen du CFA varie d'une année à l'autre, ceci a connu une baisse accrue en 2009 peut-être à cause de la crise. En outre, une tendance générale à la baisse du taux de réussite à cet examen est observée en passant de 82,9% en 2010 à 56,9% en 2013.

4.1.1.4 Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)

Après l'obtention du CFA, les élèves peuvent : soit exercer tout de suite une profession, soit continuer leurs études dans un Centre de Formation Professionnelle pour suivre le cycle CAP. Les élèves ayant le niveau de la classe de 5^{ème} du Collège de l'Enseignement Général peuvent également s'inscrire au cycle CAP. A l'issue de trois années d'études, ils passent l'examen de fin de formation qui est sanctionné par le CAP. Le nombre des inscrits au CAP a continuellement augmenté de 2006 à 2010 tout en restant inférieur à 1500, comme le montre le Graphique IV 4 ci-dessous. Ceci a connu une légère baisse pendant la période 2011-2012 avant de remonter en 2013 et redescendre en 2014. Le nombre limité des inscrits au CAP reflète encore et toujours la difficulté du système à développer les CFP.

A l'exception du minima de 56,8% en 2009 et du maxima de 87,8% en 2011, le taux de réussite à cet examen tourne autour de 70% pour la période 2006-2013. Cependant, on observe une légère tendance à la hausse.

Graphique 4.4: Evolution des nombres des Admis, des Inscrits et celle du taux de réussite au CAP



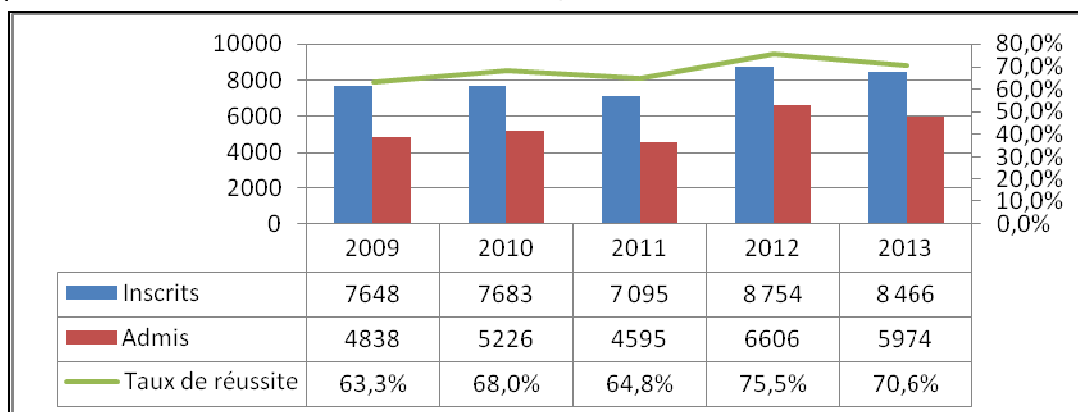
Source : Direction des Examens/MEETFP

4.1.1.5 Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP)

Les apprenants ayant effectué trois années d'études dans les Lycées Techniques et Professionnels, et les titulaires du CAP ayant effectué trois années d'étude dans les Centres de Formation Professionnelle passent un examen officiel pour l'obtention du Brevet d'Etudes Professionnelles. Ce

qui leur permet d'accéder à un emploi. Les résultats aux examens du BEP sont donnés dans le Graphique 4.5 suivant.

Graphique 4.5: Evolution des nombres des inscrits, des admis et celle du taux de réussite au BEP



Source : Direction des Examens/MEETFP

Malgré une légère diminution entre 2012 et 2013, le taux de réussite reste supérieur à celui de 2009 en tournant autour de 70%. On constate cependant une stabilisation de l'inscription aux environs de 8000.

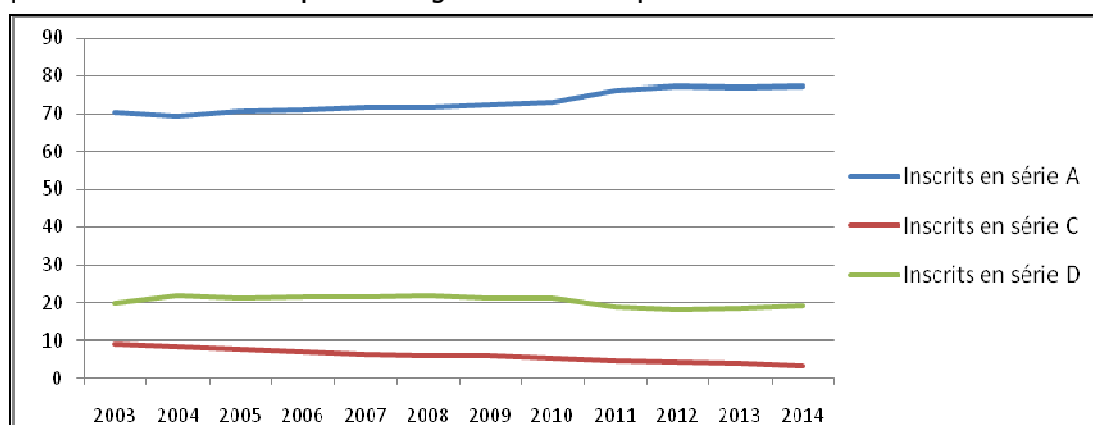
4.1.1.6 Baccalauréat

A l'issue de trois années d'études dans les lycées d'enseignement général ou technique, les élèves passent l'examen pour l'obtention du baccalauréat, diplôme qui leur permet de poursuivre leurs études dans un établissement d'enseignement supérieur. Il relève du Ministère l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Baccalauréat de l'Enseignement général

A l'examen du baccalauréat de l'enseignement général, les candidats ont trois options : la série A pour les littéraires et les séries C et D pour les scientifiques.

Graphique 4.6: Evolution des pourcentages des inscrits par série au Baccalauréat Général

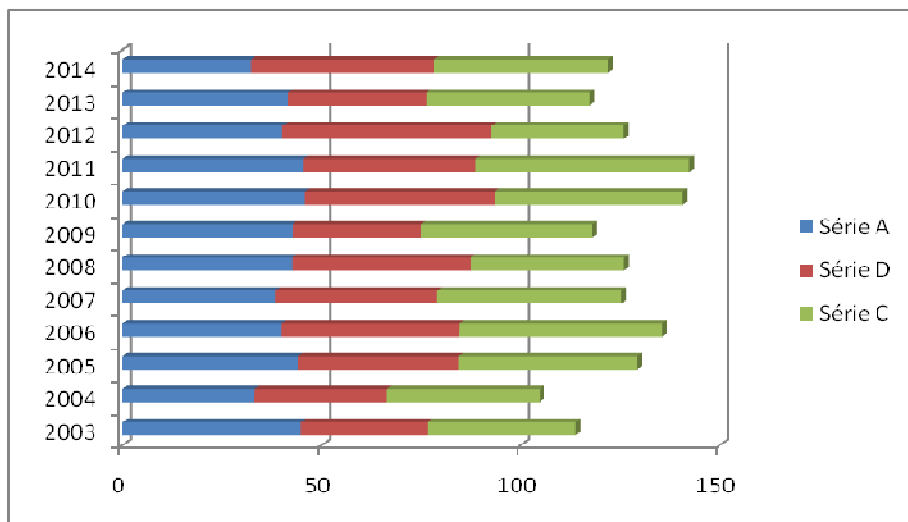


Source : DEPSOS/MESupReS

Environ, 3 candidats sur 4 optent pour la série littéraire, ceci suppose que les élèves ont des difficultés dans les disciplines scientifiques ou que l'obtention du baccalauréat de la série A offre plus de possibilités d'accès aux filières existantes au niveau des établissements d'enseignement supérieur. En outre, cette préférence s'est accentuée au cours des dix dernières années car, si

environ 20% des candidats sont généralement inscrits en série D, le pourcentage d'élèves inscrits en série A ne cesse d'augmenter en passant de 70% en 2003 à 77% en 2014 tandis que, en série C, cette proportion diminue de plus en plus en allant de 10% en 2003 à 4% en 2014. Pourtant les taux de réussite ne diffèrent pas beaucoup entre les séries comme le montre le graphique ci-après.

Graphique 4.7: Evolution des taux de réussite par série au Baccalauréat de l'enseignement général de 2003 à 2014



Source : DEPSOS/MESupReS

Le taux de réussite au baccalauréat de l'enseignement général stagne autour de 40% pendant les dix dernières années; ce qui n'est pas du tout satisfaisant d'autant plus que cela occasionne de nombreux redoublements et éventuellement des abandons. Si le taux de réussite a enregistré une hausse dans les sessions de 2013 et 2014 allant de 41% à 44% pour la série C et de 35% à 46% pour la série D, celui de la série A a régressé de 9 points (41% en 2013 contre 32% en 2014).

Il est aussi important d'analyser les scores moyens dans les disciplines de base des candidats admis au Baccalauréat général par série. Le Tableau 55 ci-dessous présente ces scores moyens.

Tableau 55 : Evolution des scores moyens dans les disciplines de base des candidats admis au Baccalauréat général par série

Série	Disciplines	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
A1	Français	10,3	11,0	10,8	11,3	10,5	10,0	9,8
	Malagasy	11,8	10,8	12,0	11,5	10,0	11,8	11,5
	Philosophie	9,0	9,8	8,0	9,3	10,3	8,8	8,5
A2	Français	11,3	11,8	10,5	10,8	10,0	10,3	11,3
	Malagasy	12,3	11,5	11,8	10,8	12,0	11,3	11,0
	Philosophie	10,0	9,3	10,3	9,8	8,8	9,5	10,0
C	Mathématiques	8,8	9,3	8,5	10,0	10,3	9,8	10,5
	Physique-Chimie	10,0	8,5	9,8	10,3	10,5	9,5	9,3
D	SVT	10,8	10,5	10,0	10,3	10,8	10,5	10,0
	Physique-Chimie	9,5	9,3	10,3	9,5	9,8	10,3	9,5

Source : DESUPP/MESupReS

De 2008 à 2014, les notes moyennes dans les disciplines de base des admis au baccalauréat de l'enseignement général varient entre 08,00 et 12,25 sur 20, elles sont plus élevées pour la série A2. En effet, pour les séries scientifiques (C et D), les scores moyens dans les disciplines de base sont compris entre 08,50 à 10,75 sur 20, pour les séries littéraires (A1 et A2) entre 08,00 et 12,25 sur 20.

Ainsi, les candidats réussissent à l'examen du baccalauréat sans que les notes moyennes aux disciplines de base pour une série donnée soient élevées ; ce qui signifie que les notes aux autres

disciplines ont un poids non négligeable sur les résultats et que la maîtrise des compétences de base pour une série donnée n'est pas nécessairement forte.

Le Baccalauréat de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle

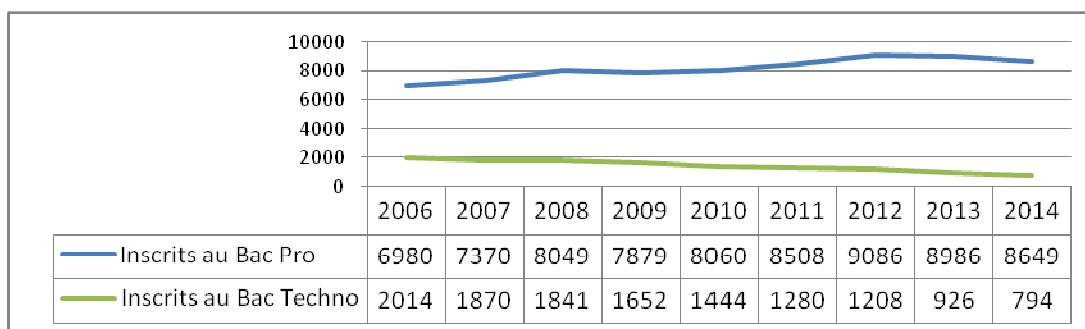
Il y a deux catégories de baccalauréat dans le secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle:

Le ***baccalauréat professionnel***, pour les apprenants qui ont fait trois années d'études en Formation Professionnelle Initiale (FPI) dans les secteurs "Génie civil", "Industriel", "Tertiaire" et "Agricole" des lycées techniques professionnels publics et privés; et

Le ***baccalauréat technologique***, pour les apprenants ayant effectué trois années d'études en Formation Technologique Générale (FTG) dans les secteurs "Génie civil", "Industriel" et "Tertiaire" des lycées techniques professionnels publics et privés.

Deux candidats au baccalauréat technique sur trois sont inscrits à l'examen du baccalauréat professionnel du fait du nombre limité des établissements qui offrent la FTG. Ce qui peut signifier une faiblesse de l'offre par rapport à la demande. En outre, le nombre des inscrits au baccalauréat professionnel est en évolution positive au fil des années contrairement à celui du baccalauréat technologique.

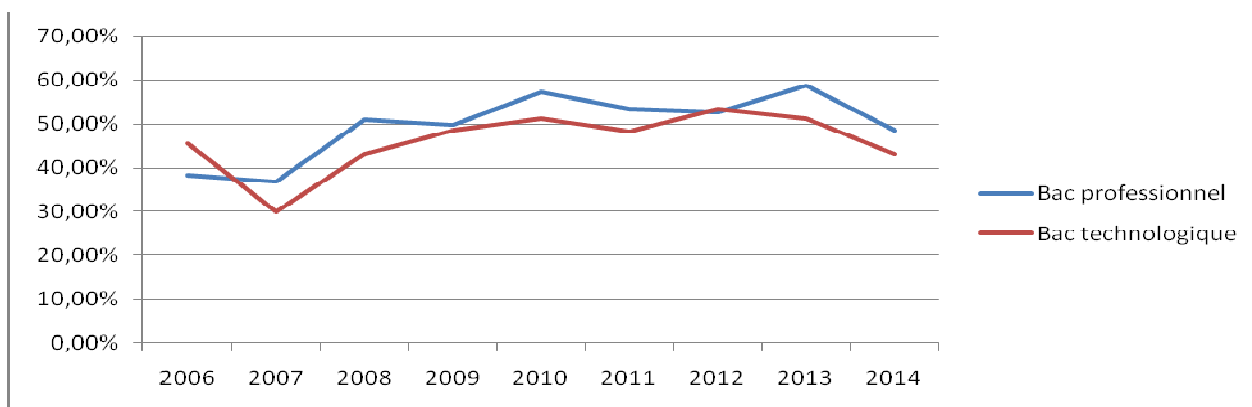
Graphique 4.8 : L'évolution des inscrits aux examens du Baccalauréat de l'enseignement technique et de la formation professionnelle



Source : DESUPP/MESupReS

D'après le Graphique 4.9, le taux de réussite au baccalauréat professionnel est légèrement supérieur à celui du baccalauréat technologique depuis 2007. Pendant la période 2006-2013, les résultats se sont améliorés mais une baisse des taux de réussite est enregistrée en 2014. Le taux moyen oscille autour de 52%; ce qui n'est pas encore satisfaisant.

Graphique 4.9: L'évolution du taux de réussite aux examens du Baccalauréat de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

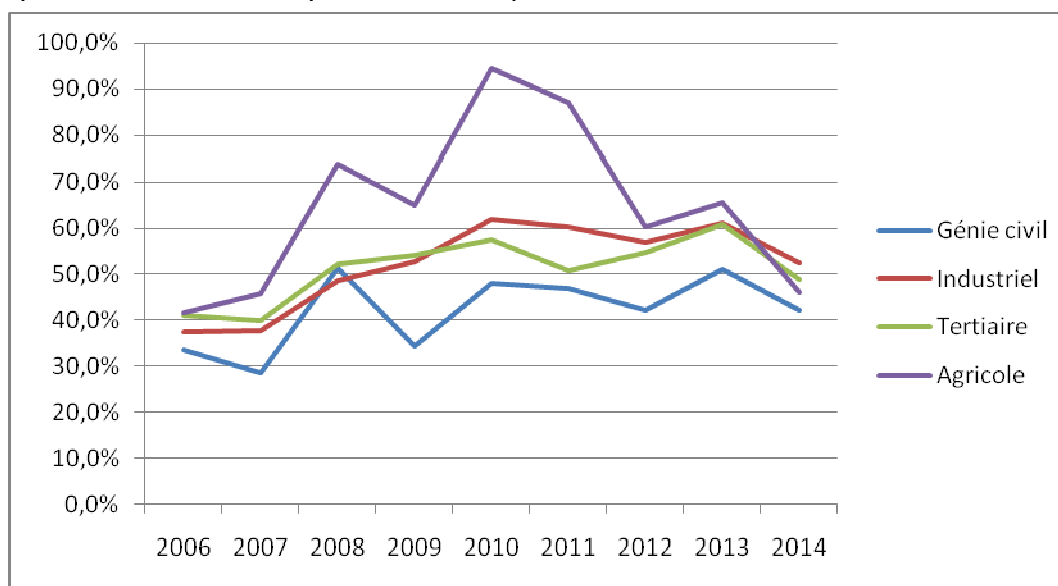


Source : DESUPP/MESupReS

En outre, parmi les candidats inscrits à l'examen du baccalauréat technique, 21% sont issus du secteur "Génie Civil", 33% du secteur "Industriel", 44% du secteur tertiaire et 2% du secteur agricole. La faible proportion de candidats du secteur agricole est expliquée par la faiblesse de l'offre dans ce domaine (la proportion d'établissements dispensant de la formation pour le secteur agricole est de l'ordre de 1/20) et sans doute par les préférences des candidats. Mais ne serait-il pas légitime de développer le secteur agricole étant donné que Madagascar est un pays à vocation agricole ?

Il est aussi important d'analyser les résultats au Baccalauréat technique par secteur présentés par le graphique ci-après :

Graphique 4.10: L'évolution du taux de réussite aux examens du Baccalauréat de l'enseignement technique et de la formation professionnelle par secteur



Source : DESUPP/MESupReS

Si les taux de réussite pour les secteurs "Génie civil", "Industriel" et "Tertiaire" varient globalement entre 30% et 60% pendant la période 2006-2013, ceux du secteur "Agricole" ont connu une hausse progressive allant de 40% à 94% avant de redescendre petit à petit à 65,6% en 2013. Mais, en 2014, ces pourcentages ne s'éloignent pas trop car ils valaient 42,2% pour le secteur "Génie civil", 52,6% pour le secteur "Industriel", 48,7% pour le secteur "Tertiaire" et 46,3% pour le secteur "Agricole".

Comparaison des nombres des inscrits et admis aux 2 options de baccalauréat

Plus de 85% des jeunes malgaches passent le bac général tandis qu'une infime partie (moins de 15%) opte pour le bac technique. De plus, la proportion de candidats au baccalauréat général augmente chaque année au détriment de celle des inscrits au baccalauréat technique. L'offre en enseignement technique stagne et n'arrive pas à satisfaire la demande.

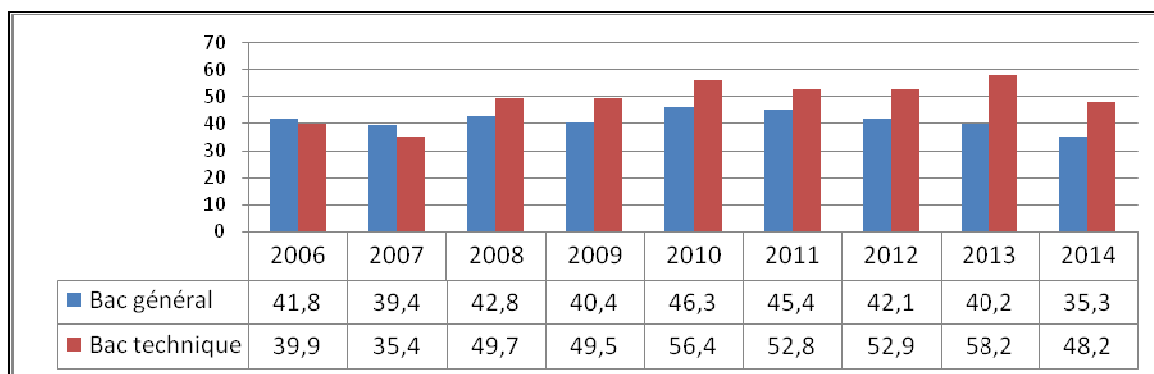
Tableau 56 : Evolution des pourcentages des candidats inscrits au Baccalauréat général et au Baccalauréat technique

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Baccalauréat Général	85,1%	86,6%	87,1%	88,7%	90,3%	91,5%	92,3%	93,2%	94,0%
Baccalauréat Technique	14,9%	13,4%	12,9%	11,3%	9,7%	8,5%	7,7%	6,8%	6,0%

Source : DESUPP/MESupReS

Bien que le pourcentage d'inscrits au baccalauréat général est largement supérieur à celui des inscrits au baccalauréat technique, les taux de réussite sont meilleurs pour le baccalauréat technique (professionnel et technologique) que pour le baccalauréat général depuis 2008 comme le montre le graphique 4.11 suivant.

Graphique 4.11: L'évolution du taux de réussite aux examens du Baccalauréat (%)



Source : DESUPP/MESupReS

4.1.2 Examens nationaux au niveau de l'enseignement supérieur

Les établissements publics d'enseignement supérieur comprennent les 6 Universités, les Grandes Ecoles, les Instituts Supérieurs et le Centre National de Télé-enseignement à Madagascar (CNTEMAD). La présente sous-section analysera les résultats des examens à chaque niveau d'études dans ce sous-secteur.

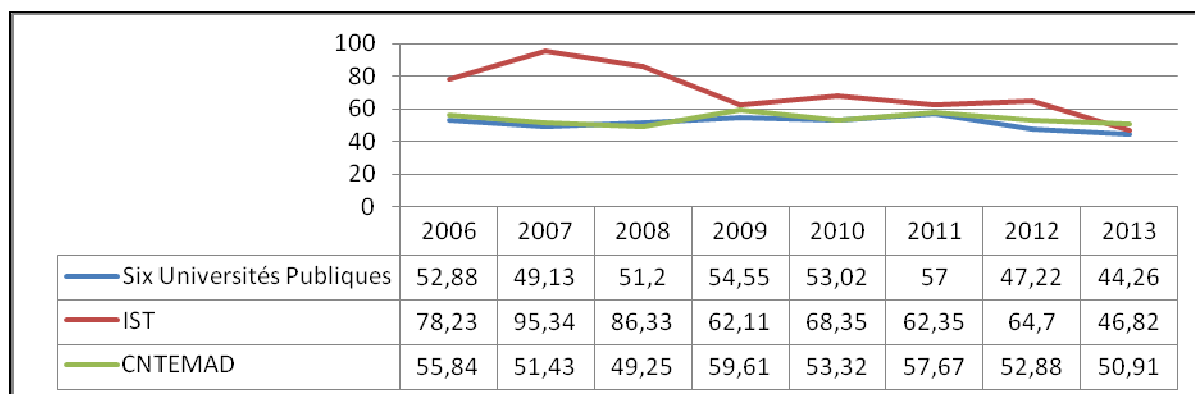
4.1.2.1 Diplômes de fin d'études du 1^{er} cycle (niveau Bac+2)

Après deux années d'études successives après le Baccalauréat dans un établissement d'enseignement supérieur, l'étudiant peut décrocher le Diplôme de fin du 1^{er} cycle de l'Enseignement Supérieur. Les types de Diplômes obtenus sont les :

DUEL, DUES, DEUG, DTS dans les six universités,
DTS dans les IST, et DUFPCG, DUFPCJ dans le CNTEMAD.

Le Graphique 4.12 suivant permet de constater que : d'une manière générale, les taux de réussite en 2^{ème} année varient différemment au fil des années dans les trois catégories d'établissement avec un avantage pour les étudiants des IST (autour de 64%) et du CNTEMAD (autour de 57%) par rapport à ceux des Universités (autour de 55%). En outre, les résultats enregistrés lors des sessions 2012 et 2013 sont en baisse comparés à ceux des années précédentes.

Graphique 4.12: Evolution des taux de réussite au diplôme de niveau Bac+2 (en %)

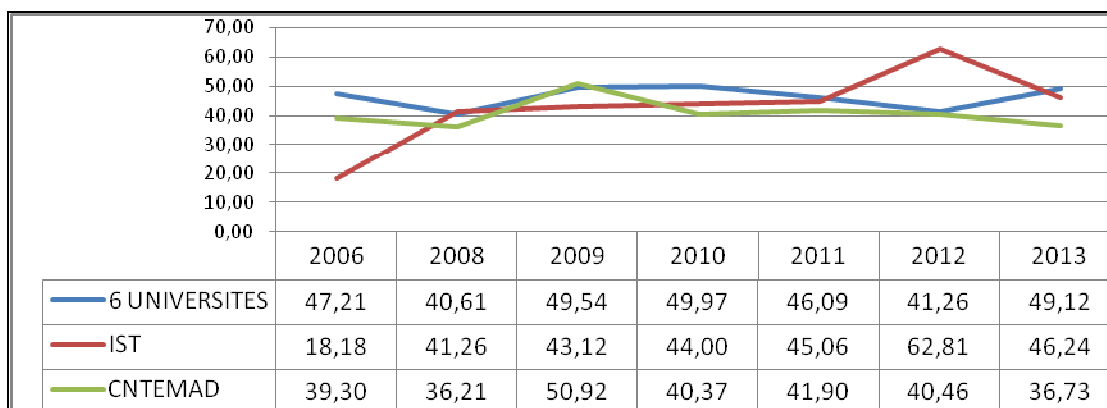


Source : DESUPP/MESupReS

4.1.2.2 Diplômes de Licence et de Maîtrise (niveaux Bac+3 et Bac+4)

Après l'obtention du diplôme de fin d'études du 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur, l'étudiant peut encore poursuivre ses études dans les six universités, les IST, le CNTEMAD et les Institutions Supérieures. A l'issue d'une année ou de deux années d'études successives avec succès aux examens, il peut obtenir respectivement le diplôme de Licence ou de Maîtrise. Cependant, il faut noter que les IST octroient un diplôme équivalent à la Licence dénommé Diplôme de Technicien Supérieur Spécialisé (DTSS). Les taux de réussite à ces examens sont présentés dans les Graphique 4.13 et Graphique 4.14 suivants.

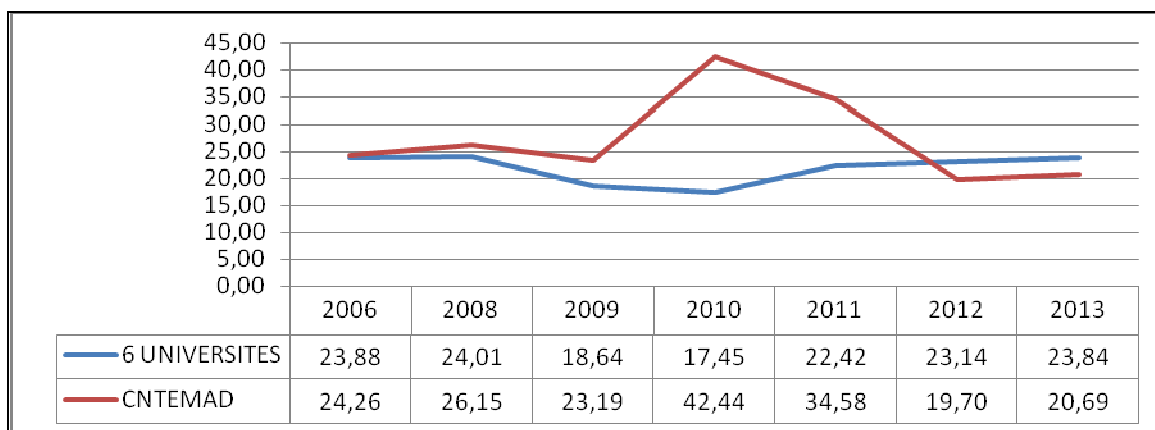
Graphique 4.13: Evolution des taux de réussite au diplôme de niveau Bac+3 (en %)



Source : DESUPP/MESupReS

Durant la période 2006-2013 les taux de réussite varient sensiblement de 40 à 50% dans les six universités, 36 à 50% dans le CNTEMAD, et 18 à 62,81% dans les IST.

Graphique 4.14: Evolution des taux de réussite au diplôme de niveau Bac+4 (en %)



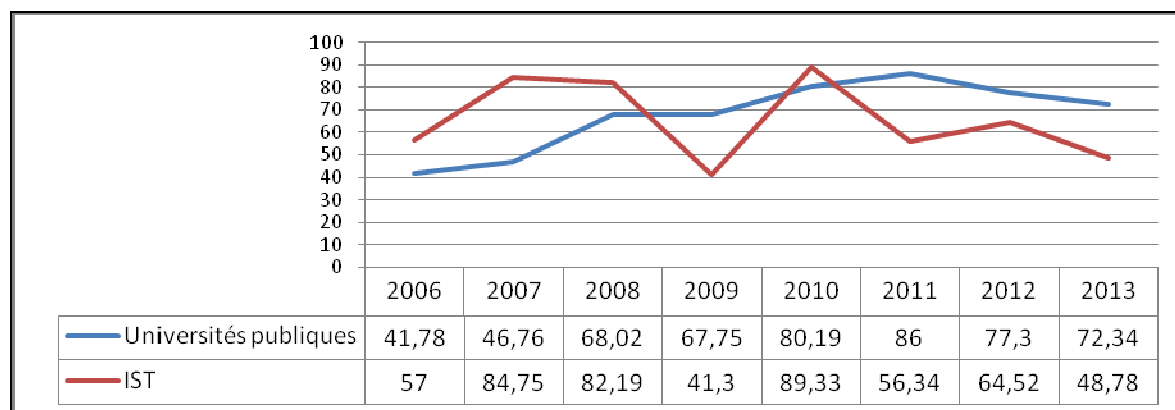
Source : DESUPP/MESupReS

Si, en 2006, un étudiant sur 4 (soit environ 25%) en 4^{ème} année obtient le diplôme de fin d'études quel que soit l'établissement fréquenté, le taux de réussite dans les 6 universités a connu une baisse en atteignant 17% en 2010 avant de remonter en 2013 à sa valeur de 2006. Par contre, les résultats se sont beaucoup améliorés au niveau du CNTEMAD avec 42% de taux de réussite en 2010 puis se sont détériorés avec environ 20% en 2012 et 2013. Ainsi, il est constaté qu'au fur et à mesure où le niveau d'études monte, on remarque une diminution progressive du taux de réussite aux examens de 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année d'études.

4.1.2.3 Diplômes du niveau Bac+5

Les étudiants ayant achevé avec succès cinq années d'études dans les ESPA, ESSA, ENI et les IST obtiennent le diplôme d'Ingéniorat ; tandis que ceux qui ont fréquenté les ENS et ENSET reçoivent le CAPEN. Le Graphique IV 15 suivant présente les taux de réussite pour cette catégorie de diplôme dans les Universités et les IST.

Graphique 4.15: Evolution des taux de réussite à l'examen d'obtention de diplôme d'ingéniorat et de CAPEN dans les universités et IST (en %)



Source : DESUPP/MESupReS

Dans les universités publiques, le taux de réussite à l'examen d'obtention de diplôme d'ingénieur et de Certificat d'Aptitudes Pédagogiques des Ecoles Normales (CAPEN) a enregistré une hausse continue jusqu'en 2011, où il a atteint la valeur de 86%, mais a été réduit à 72% en 2013. Par contre, au niveau des IST, le taux de réussite pour l'obtention du diplôme d'ingéniorat évolue en dents de scie en variant de 41% à 89% avec une tendance à la baisse depuis 2010.

En conclusion, il est constaté que les résultats dans les écoles et les instituts sont meilleurs que ceux dans les facultés. Ceci est dû aux bonnes conditions de travail, à la sélection des étudiants en première année et au système d'évaluation dans les écoles et les instituts. En effet, au niveau des taux d'encadrement, on assiste à une disparité entre ces établissements ; 1 enseignant pour 28 étudiants dans les Ecoles, 1 pour 13 dans les Instituts contre 1 pour 67 dans les Facultés, et particulièrement 1 pour 44 dans les Institutions Privées.

4.1.3 Evaluations nationales

4.1.3.1 Evaluation des acquis scolaires des élèves de CM2 en 2012

C'est une évaluation qui a été menée en fin d'année scolaire 2011-2012, sur 2180 élèves de CM2 dans 163 écoles primaires. Elle a permis, dans le cadre de l'élaboration du Plan Intérimaire de l'Éducation (2013-2015), d'avoir une meilleure connaissance de l'état des lieux, entre autres, les compétences acquises des élèves en fin du primaire, et de mesurer les facteurs liés à l'environnement scolaire et extrascolaire qui affectent les apprentissages des élèves. L'évaluation s'est basée sur la démarche méthodologique du PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN) et les instruments utilisés (tests de français et de mathématiques de fin d'année scolaire et questionnaires) sont ceux du PASEC pour permettre de faire une comparaison dans le temps et une comparaison internationale (entre les pays qui ont déjà bénéficié des opérations du PASEC).

Le test "Ajout en français" a été élaboré spécifiquement par l'équipe nationale et est composé d'items qui évaluent d'autres compétences que celles mesurées par le test standardisé de français du PASEC.

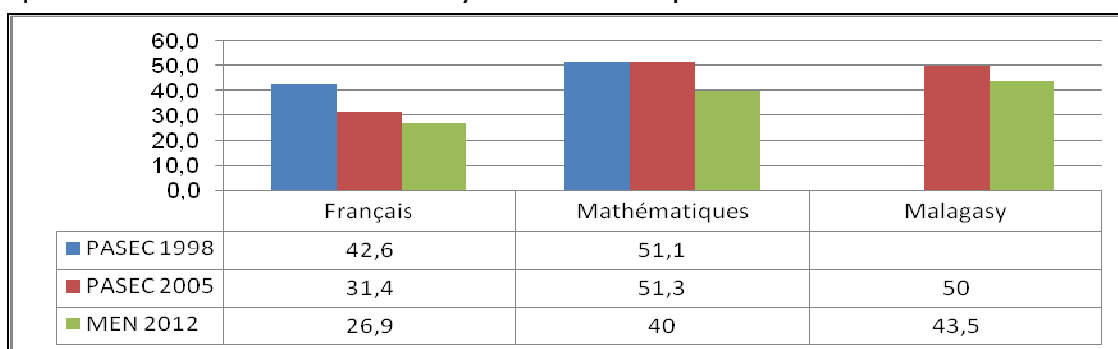
Tableau 57 : Résultats aux tests (scores sur 100)

Tests	Score moyen	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum
Français	26,8	23,8	12,6	2,4	81,0
Mathématiques	40,0	39,0	17,1	0,0	97,6
Malagasy	43,5	42,5	15,7	0,0	87,5
Ajout en français	9,4	,0	21,2	,0	100,0

Source: Evaluation CM2_2012/DPE/MEN

Le score à un test étant défini comme le nombre de réponses correctes données par l'élève relativement au nombre total des items du test, les élèves ont en moyenne réussi 3 items sur 10 en Français et 4 items sur 10 en Mathématiques ainsi qu'en Malagasy. Les plus mauvais résultats ont été enregistrés en Ajout de français. Toutefois, la moyenne de 9,4 sur 100 est trompeuse car les scores ont été très dispersés ; en effet, environ 80% des élèves n'ont trouvé aucune réponse correcte et les 20% restants ont eu un score moyen de 47,7 sur 100.

Graphique 4.16: Evolution des scores moyens des élèves pour les trois tests



Source : Evaluations diagnostiques PASEC 1998 et 2005 et nos calculs

Sauf pour les mathématiques où les performances des élèves sont restées presque au même niveau en 1998 qu'en 2005, une détérioration notoire des scores dans les trois disciplines est observée de 2005 à 2012 (baisse de 14% en français, 22% en Mathématiques et 13% en Malagasy). Ces constats soulignent les difficultés rencontrées par les élèves dans les trois disciplines.

Toutefois, il est à noter que le niveau de vie des parents a été appréhendé par un indicateur de confort matériel, utilisant des informations sur la possession à domicile de certains biens durables comme le réfrigérateur, la télévision, la radio, le téléphone, la voiture, le vélo, etc., sur la disponibilité de certaines infrastructures de base à domicile (robinet, toilette, électricité, ...) et le type de matériaux qui a servi à la construction de l'habitat. Ainsi, sans contester les limites de l'indicateur, les élèves ont été ordonnés sur une échelle selon le niveau de vie de leurs parents. Le tableau ci-après présente les scores moyens des élèves des deux quartiles extrêmes.

Tableau 58 : Résultats aux tests pour deux quartiles en 2005 et 2012

	Score moyen en français et mathématiques en 2005	Score moyen en français et mathématiques en 2012
Quartile le plus riche	48,5	42,4
Quartile le plus pauvre	41,7	29,0

Source : Bases des données des Evaluations diagnostiques PASEC 2005 et MEN 2012 et nos calculs

Il apparaît qu'une baisse de 6 points a été enregistrée chez le quartile le plus riche contre 12,7 points chez le quartile le plus pauvre. C'est cette forte détérioration de la performance chez les plus pauvres qui a tiré les scores moyens vers le bas en 2012. Les élèves du quartile le plus pauvre en 2012 serait-il alors plus pauvre que ceux de 2005 ?

4.1.3.2 *Evaluation des acquis scolaires des élèves de CP2 et CM2 en lecture en 2015 par EGRA (Early Grade Reading Assessment)*

L'évaluation EGRA, financée par l'USAID, a été menée en Juillet et Août 2015 dans 240 écoles primaires publiques et privées de 9 régions (Alaotra Mangoro; Amoron'i Mania, Analamanga, Atsimo Andrefana, Atsinanana, Boeny, Haute Matsiatra, Itasy, Vakinankaratra) sur les 22 de Madagascar. Elle a ciblé 10 élèves de la deuxième année et 10 élèves de la cinquième année de chaque école. L'évaluation comprend un test sur les compétences/capacités en lecture en malagasy et un autre en français. Chaque test est composé de 4 items EGRA qui sont : l'identification de lettres, la lecture de mots familiers, la lecture de texte court et des questions de compréhension du contenu. Les tests soumis aux élèves de T2 sont également administrés aux élèves de T5, toutefois, ces derniers subissent en plus un test de lecture spécifique à leur niveau.

La maîtrise de la lecture dans l'ensemble est mesurée à partir du nombre de mots lus correctement en une minute pour chacun des trois premiers items et du nombre des réponses correctes aux questions de compréhension. La performance des élèves au quatrième item est une bonne prédiction de la capacité des enfants d'acquérir plus de compétences et de capacités dans la lecture avancée.

- **Les résultats aux tests de lecture**

En malagasy

La lecture de mots familiers et la lecture de texte en T5 sont les épreuves les plus réussies par les élèves. Toutefois, le score médian de la lecture des mots familiers pour l'ensemble T2 et T5 qui est de 36 sur 100 est très inférieur à la moyenne (61 sur 100). Ceci montre qu'une minorité d'élèves a obtenu des scores élevés et que cela a fait augmenter le score moyen.

Tableau 59 : Scores au test de lecture en malagasy

	Identification de lettres		Lecture de mots Familiers		Lecture de texte en T2		Lecture de texte en T5	
	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane
<i>Ensemble</i>	46	48	61	36	46	43	63	63
<i>Garçons</i>	45	46	53	34	43	40	59	57
<i>Filles</i>	48	49	69	38	49	45	66	65
<i>Ecoles publiques</i>	46	48	36	35	44	40	60	59
<i>Ecoles privées</i>	48	48	43	43	52	48	71	72
<i>T2</i>	35	37	29	23	24	23	-	-
<i>T5</i>	58	56	95	49	68	60	-	-

Source : Draft du rapport final EGRA

En français

En général, les résultats aux épreuves en français sont plus faibles par rapport à ceux de Malagasy. Les meilleurs scores moyens correspondent à la lecture de texte pour les T5. Le fait que les scores moyens soient largement supérieurs aux médianes indique encore ici l'existence d'un petit nombre d'élèves de très bon niveau qui gonfle la moyenne des scores de l'ensemble. Contrairement au malagasy, c'est pour la lecture des mots familiers en français que les élèves obtiennent les plus mauvais scores.

Tableau 60 : Scores au test de lecture en français

	Identification de lettres		Lecture de mots Familiers		Lecture de texte en T2		Lecture de texte en T5	
	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane
<i>Ensemble</i>	40	37	27	21	39	31	72	43
<i>Garçons</i>	40	35	26	20	37	29	82	41
<i>Filles</i>	40	38	28	22	41	33	65	44
<i>Ecoles publiques</i>	36	31	23	16	35	25	66	39
<i>Ecoles privées</i>	52	51	39	38	53	52	90	56
<i>T2</i>	26	22	14	10	18	12	-	-
<i>T5</i>	54	52	40	38	61	53	-	-

Source : Draft du rapport final EGRA

En compréhension de texte

Les résultats de la compréhension révèlent d'énorme différence dans la performance basée sur la langue. La plupart des élèves se débrouillent bien en malagasy surtout en T2 alors que la moitié des élèves de T2 ou de T5 ne sont pas arrivés à avoir une réponse correcte en français. En effet, le score médian pour cet item en français est 0 sur 100 aussi bien en T2 qu'en T5 et même le score moyen le plus élevé obtenu par les écoles privées n'est que de 33 sur 100.

Tableau 61 : Pourcentage de réponses correctes aux questions de compréhension en malagasy et en français

	Malagasy				Français			
	Questions de Compréhension T2		Questions de Compréhension T5		Questions de Compréhension T2		Questions de Compréhension T5	
	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane
Ensemble	62	80	40	40	14	0	19	0
Garçons	64	80	38	40	13	0	20	20
Filles	67	80	41	40	15	0	19	0
Ecoles publiques	63	80	38	40	10	0	14	0
Ecoles privées	73	80	44	40	27	20	33	20
T2	47	60	-	-	5	0	-	-
T5	84	100	40	40	24	20	-	-

Source : Draft du rapport final EGRA

En général les résultats aux tests de lecture ont montré que les élèves des écoles privées obtiennent généralement de meilleurs scores moyens que les élèves des écoles publiques. Les filles obtiennent aussi de meilleurs scores pour la lecture de mots familiers et la lecture de texte en 5^{ème} année sauf pour le français.

- **Comparaison internationale**

Il y a une grande similarité des résultats de Madagascar avec ceux des autres pays africains qui ont implémenté l'évaluation EGRA dans la mesure où les ressources pour soutenir le développement de la lecture sont insuffisants, il en est de même pour la formation et la quantité de livres de lecture. Il y a aussi des similarités en termes de facteurs qui influencent l'acquisition de la capacité de lecture. Le niveau d'étude et les ressources familiales sont d'importante prédiction de la réussite en lecture au Kenya. En Zambie, Ghana et Ethiopie, l'aide familiale aux devoirs à la maison et le passage au préscolaire ont été trouvés comme des facteurs liés positivement à la maîtrise de la lecture. La différence entre fille et garçon à Madagascar pour les lecteurs avancés est significative en faveur des filles contrairement à d'autres pays africains comme Ghana et Maroc.

- **Facteurs de l'acquisition de la capacité de lecture**

L'évaluation a permis d'analyser plusieurs facteurs comme la disponibilité des livres, le type d'écoles, le milieu de l'école (rural ou urbain), les expériences de l'enseignant et la formation des enseignants. Le seul facteur identifié par l'étude qui influe sur les compétences/capacités en lecture est le milieu d'implantation de l'école ; en effet, les écoles en milieu rural réussissent moins. La disponibilité des ressources familiales influence positivement l'apprentissage aux compétences/capacités en lecture. En outre, le fait d'avoir fait le préscolaire améliore l'acquisition du vocabulaire et améliore le développement des compétences/capacités en lecture en français (Loeb, Bridges, Bassok, Fuller, & Rumberger, 2007).

4.1.3.3 Evaluation diagnostique du Système éducatif malgache en 2015 sous-forme du PASEC 2014

Le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) a lancé, en 2012, sa première évaluation groupée, les enquêtes ont été menées dans 10 pays africains⁴⁵ en avril-mai 2014 et à Madagascar en mai-juin 2015. Les tests PASEC sont une mesure externe des systèmes éducatifs, et ont été développés pour mesurer l'ensemble des compétences fondamentales acquises tout au long du cycle primaire et jugées indispensables pour maîtriser de façon durable la lecture (comprendre un texte et savoir en extraire des informations explicites et implicites) et les principes mathématiques de base (savoir compter, résoudre des opérations et des problèmes mathématiques, connaître les concepts de géométrie et de mesure de base).

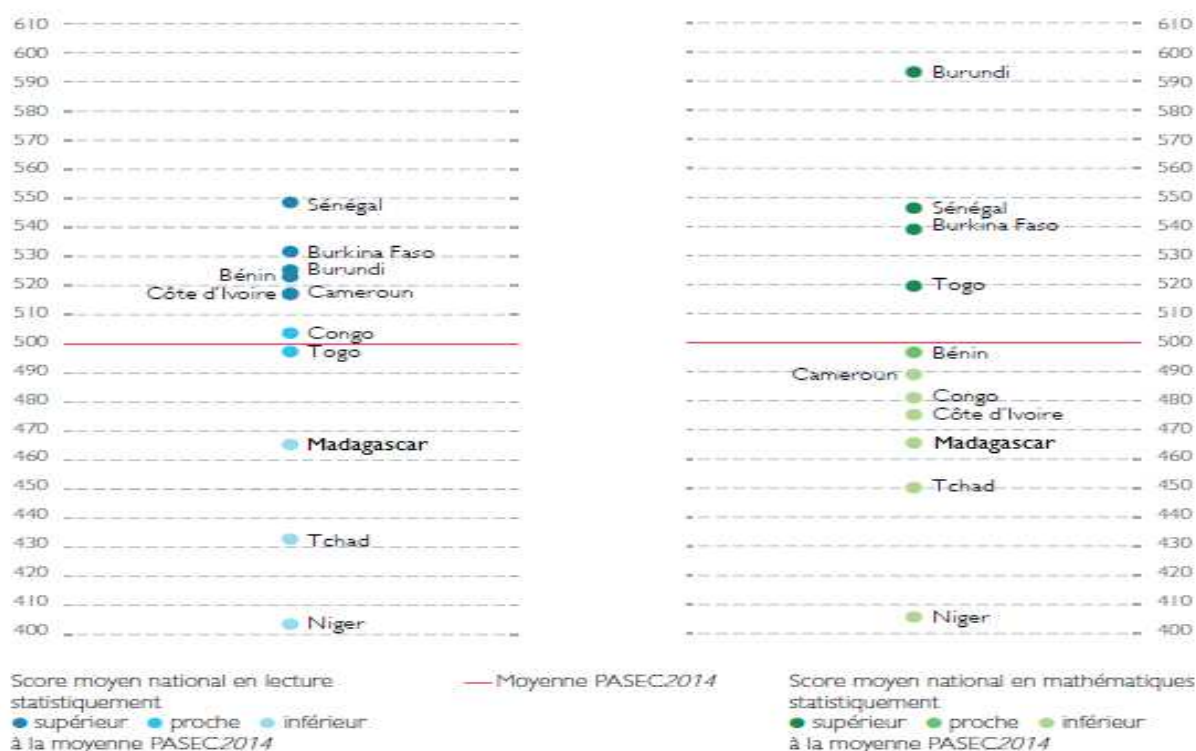
Les tests PASEC2014 de fin de scolarité primaire ont été administrés en français aux élèves malgaches de 5^{ème} année du primaire (CM2). Après la collecte des données, 179 écoles sur les 180 écoles échantillonnées ont été effectivement enquêtées. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 99,4% contre 96,6% pour les élèves.

- **Comparaison internationale des compétences des élèves et équité des systèmes éducatifs en fin de scolarité primaire**

La présentation des scores moyens nationaux PASEC2014 de lecture et de mathématiques sur une échelle commune permet d'apprécier, pour chaque discipline, la position de chaque pays sur la base de son score moyen, et en référence à la moyenne PASEC2014, fixée à 500 points. Les codes couleurs attribués aux pays dans le graphique IV.17 permettent d'identifier pour chaque pays si le score moyen national est équivalent, supérieur ou inférieur à la moyenne PASEC2014 dans chaque discipline.

⁴⁵Bénin, Burkina-Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad, Togo

Graphique 4.17: Position des pays par rapport à la moyenne des scores nationaux en lecture et mathématiques – Fin de scolarité primaire



➤ **En lecture**

Le Sénégal (552,8 points), le Burkina Faso (535,8 points), le Burundi (529,4 points), le Bénin (527,4 points), le Cameroun (521,3 points) et la Côte d'Ivoire (520,8 points) ont des scores nationaux moyens supérieurs à la moyenne des dix pays ayant participé à l'évaluation PASEC2014.

Le Congo (506,9 points) et le Togo (500,7 points) ont des scores moyens similaires à la moyenne PASEC2014 de 500 points.

A Madagascar (465,4 points), au Tchad (434,5 points) et au Niger (404,9 points), les scores moyens nationaux largement inférieurs à la moyenne PASEC2014.

➤ **En mathématiques**

Le Burundi (598,1 points), le Sénégal (550,5 points), le Burkina Faso (543,3 points) et le Togo (523,8 points) obtiennent des scores nationaux moyens supérieurs à la moyenne des dix pays ayant participé à l'évaluation PASEC2014.

Le Bénin (500,3 points) a un score moyen similaire à la moyenne PASEC2014.

Dans les six autres pays les scores moyens nationaux sont inférieurs à la moyenne internationale : Cameroun (492,8 points), Congo (484,6 points), Côte d'Ivoire (478,8 points), Madagascar (465,7 points) Tchad (453,8 points) et Niger (408,2 points).

Il est rappelé que, lors de l'évaluation de 1997, Madagascar a été classé premier en mathématiques et deuxième en français parmi les pays PASEC et que, en 2004, le niveau moyen en mathématique fait partie des meilleurs observés tandis que celui en français est très bas. La comparaison dans le temps a montré une baisse du niveau moyen atteint entre les évaluations de 1997 et de 2004.

En 2015, Madagascar se trouve au 9^{ème} rang parmi les 11 pays de l'évaluation groupée ; ceci montre que la baisse du niveau des élèves s'est accentuée et est encore plus inquiétante.

4.1.4 Les enquêtes auprès des ménages sur l'alphabétisation

4.1.4.1 Niveau d'instruction de la population de 15 ans et plus

La population âgée de 15 ans ou plus est classée en huit catégories selon la classe la plus élevée atteinte :

- ✓ sans instruction : n'ayant jamais fréquenté l'école ou n'ayant achevé que le préscolaire ;
- ✓ niveau primaire incomplet : ayant achevé l'une des classes du primaire (T1 ou première année du primaire à T5 ou dernière année du primaire) en n'étant pas titulaire du CEPE ;
- ✓ niveau primaire complet : ayant achevé la dernière classe du primaire (T5) en étant titulaire du CEPE ;
- ✓ niveau secondaire premier cycle incomplet : ayant achevé l'une des classes du collège (T6 ou première année du collège à T9 ou dernière année du collège) en n'étant pas titulaire du diplôme de BEPC ;
- ✓ niveau secondaire premier cycle complet : ayant achevé la dernière classe du collège (T9) en étant titulaire du diplôme de BEPC ;
- ✓ niveau secondaire second cycle incomplet : ayant achevé l'une des classes du lycée (T9 à T12 ou dernière année du lycée) en n'étant pas titulaire du diplôme de baccalauréat ;
- ✓ niveau secondaire Second cycle complet : ceux qui ont achevé la dernière classe du lycée (T12 ou dernière année du lycée) et étant titulaire du diplôme de baccalauréat ;
- ✓ niveau supérieur : ceux qui ont achevé l'une des classes de l'enseignement supérieur ou étant titulaire de diplôme de l'enseignement supérieur.

Tableau 62 : Répartition de la population par niveau d'instruction

Niveau d'instruction	Fréquence (%)
Sans instruction	27,3
Primaire Incomplet	36,0
Primaire Complet	4,8
Secondaire premier cycle Incomplet	16,8
Secondaire premier cycle Complet	2,7
Secondaire second cycle Incomplet	7,0
Secondaire second cycle Complet	2,1
Supérieur	3,3

Source : INSTAT/DSM/ENSOMD 2012-2013

Selon l'enquête nationale de suivi des objectifs du Millénaire de Développement (ENSOMD) réalisée de décembre 2012 à février 2013, environ 3 individus de 15 ans et plus sur 10 sont sans instruction.

4.1.4.2 Taux d'alphabétisation selon le niveau d'instruction

L'alphabétisation est une dimension essentielle des résultats d'apprentissage des élèves surtout de l'enseignement primaire. La relation du nombre d'années d'études effectuées durant la jeunesse et le fait d'être non alphabétisé peut être utilisée pour l'analyse sur les acquis scolaires. Ces données sont disponibles à partir des enquêtes ménages.

Tableau 63 : Pourcentage des individus de 15 ans et plus par niveau d'instruction selon les capacités à lire, à écrire et à faire un petit calcul

	Sait lire	Sait écrire	Sait faire un petit calcul
Sans instruction	14,3	13,6	33,2
Primaire Incomplet	86,1	84,4	89,5
Primaire Complet	99,8	100,0	99,9

Source : INSTAT/DSM/ENSOMD 2012-2013

En considérant qu'un individu sachant lire, écrire et faire un petit calcul est alphabétisé, il ressort que le taux d'alphabétisation de la population de niveau d'instruction minimum "Primaire Complet" avoisine les 100%. Ce qui signifie qu'un individu ayant achevé au moins le cycle primaire ne serait plus analphabète à son âge adulte. Il est constaté que ce résultat semble non cohérent avec les résultats de l'évaluation EGRA du fait que :

les outils d'évaluation sont différents étant donné que les objectifs sont différents,
 les groupes d'âge de la population ciblée sont aussi différents (moins de 15 ans pour l'enquête EGRA, et 15 et plus pour l'ENSOMD)

4.2 Analyse des capacités du système

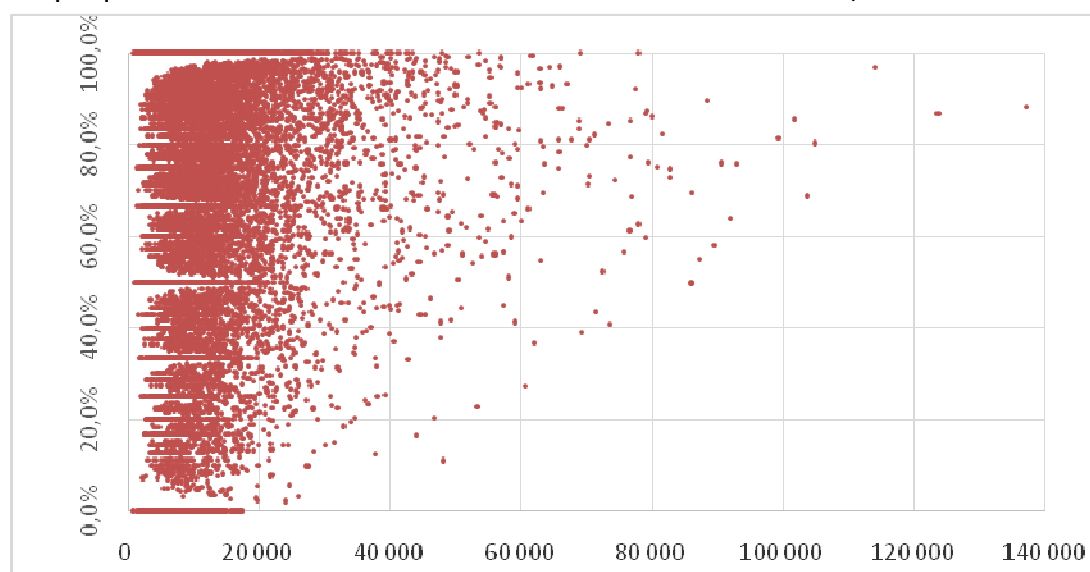
Cette section se réserve à analyser les relations qui existent entre les ressources mises à disposition des établissements et l'amélioration des résultats scolaires.

4.2.1 Transformation des ressources en résultats par les écoles

Pour fonctionner correctement, un établissement scolaire nécessite la mise à sa disposition de plusieurs ressources de types différents. Les ressources logistiques telles les salles de classe doivent être attrayantes, électrifiées, les bibliothèques et les salles spécialisées équipées et les latrines et terrain de sport en bon état. Les conditions pédagogiques telles qu'encadrement par des enseignants qualifiés avec un taux allégé, programmes et manuels pertinents sont fondamentales pour assurer la qualité des résultats scolaires. Le chapitre 3 de ce rapport a établi le coût unitaire moyen des établissements pour tous les niveaux d'études.

L'analyse veut étudier la relation qui existe entre le coût unitaire moyen du primaire et les résultats à l'examen du CEPE. Les observations sont faites sur les 15 561 écoles à cycle complet scolarisant 3 075 339 élèves dont les résultats au CEPE sont disponibles en 2013-14. En mettant en relation, dans un modèle économétrique, les allocations financières aux écoles publiques (Dépenses en personnel, en fonctionnement...) ramenées en coût unitaire moyen élève avec l'effectif d'élèves, on obtient le Graphique 4.18 suivant.

Graphique 4.18: Relation entre coût unitaire et résultats au CEPE, 2013-14



Source : Nos calculs

On constate :

- une grande variabilité du coût unitaire entre les différentes écoles du primaire qui varie de moins de 500 à plus de 100 000 Ariary;
- une grande variabilité du taux de réussite au CEPE qui varie de 0 à 100% ;
- aucune relation statistique entre les deux mesures: des écoles qui ont des coûts unitaires plus élevés (40 000 Ar) n'ont pas de meilleurs résultats (25%) et vice versa, des écoles à faibles coûts unitaires (5 000 Ar) qui obtiennent de meilleurs taux de réussite au CEPE (plus de 80%).

Ces résultats montrent qu'il n'y a aucun lien entre le coût dépensé par élève et les résultats scolaires obtenus à l'examen de CEPE. On relève donc une faible transformation des ressources mises à disposition des écoles en résultats. Ce qui peut résulter d'une faiblesse dans la gestion pédagogique du système et/ou de l'absence d'un véritable pilotage par les résultats. C'est un domaine dans lequel des progrès doivent être faits. Dans une perspective d'amélioration de la qualité des services éducatifs, une réflexion pour des mécanismes et des outils de suivi rigoureux de l'allocation et de l'utilisation des ressources doit être envisagée. Le pilotage du système doit tenir compte des progrès constatés dans les résultats scolaires afin d'arriver à une gestion plus axée sur les résultats.

4.2.2 Analyse des facteurs associés à la qualité des apprentissages

4.2.2.1 *Politique sur le préscolaire : Evaluation d'impact du projet « Préscolaire Pour Tous à Madagascar » en 2013-2014*

Le projet « Préscolaire Pour Tous à Madagascar » (PPT), initié en 2010 par le Ministère de l'Éducation Nationale en collaboration avec l'ONG internationale Aide et Action, consiste à l'expérimentation d'un dispositif de proximité pour la promotion de l'éducation préscolaire dans 30 EPP de 4 régions⁴⁶ de Madagascar. La capitalisation et la dissémination des résultats devraient permettre ensuite une mise à l'échelle par l'Etat des expérimentations porteuses et une sensibilisation des parents sur le bien-fondé du préscolaire dans la l'amélioration du rendement scolaire. Ainsi, une évaluation des acquis des élèves des cours préparatoires des EPP d'accueil des centres préscolaires cibles du projet PPT a été réalisée pendant l'année scolaire 2013-2014, année de fin du projet afin de comparer les acquis des élèves de la 2^{ème} année des EPP d'accueil des centres préscolaires cibles du projet PPT avec ceux des élèves de la 2^{ème} d'un groupe d'EPP témoin similaire aux EPP cibles du PPT. Elle comporte une phase au début de l'année scolaire ou pré-test et une autre à la fin ou post-test. L'échantillon est formé de 20 élèves par écoles choisis d'une manière aléatoire. Les tests cherchent principalement à évaluer des aptitudes chez l'élève en se basant sur ses présupposés acquis scolaires et l'utilisation de ces acquis pour la résolution de problèmes. Ces acquis ont été évalués en français, en mathématiques et en malagasy. Les résultats de la comparaison des scores moyens sur 100 des élèves de la 2^{ème} année des EPP d'accueil des centres préscolaires cibles du projet PPT avec ceux des élèves de la 2^{ème} année du groupe témoin sont présentés dans le tableau suivant :

⁴⁶ Les régions de DIANA, SAVA, Atsimo Andrefana et Analamanga

Tableau 64: Les scores moyens aux tests en 2^{ème} année

Disciplines	Scores moyens aux Pré-tests (sur 100)			Scores moyens aux Post-tests (sur 100)		
	Ecoles expérimentales	Ecoles témoins	Ecart et degré de significativité de la différence (Exp-Témoin)	Ecoles expérimentales	Ecoles témoins	Ecart et degré de significativité de la différence (Exp-Témoin)
Français	42,7	37,2	5,4***	51,0	44,8	6,2***
Maths	57,6	56,6	1,0	51,2	45,9	5,3**
Malagasy	63,8	56,4	7,4***	59,9	48,8	11,1***
Ajout Français	28,2	25	3,2	37,2	27,4	9,9***
Lecture en malagasy	64,0	52,8	11,2***	62,4	49,7	12,7***

Note : * = significatif au seuil de 10% ; ** = significatif au seuil de 5% ; *** = significatif au seuil de 1%.

Les écoles expérimentales ont toujours enregistré des scores moyens plus élevés aux différents tests et les différences de scores, relativement importantes, sont statistiquement significatives sauf aux tests de maths et d'ajout de français de début d'année. On note, toutefois, des scores moyens aux alentours ou en dessous de la moyenne pour les deux groupes d'écoles, lesquels niveaux de scores indiquent des performances aux tests assez modestes pour les écoles expérimentales et plutôt faibles pour les écoles témoins.

Les tests de début et de fin d'année sont différents dans leurs contenus, aussi ne peuvent-ils être comparés directement. Un résultat plus faible en fin d'année qu'en début d'année ne traduit pas une régression du niveau des élèves mais illustre plutôt une faiblesse en termes de performances et d'acquisitions scolaires.

Dans l'ensemble, les scores moyens des écoles expérimentales ont certes baissé mais les différences de scores constatées entre les deux groupes d'écoles ont beaucoup augmenté, dont le degré de significativité plus important indique une évolution notoire des écoles expérimentales entre le début et la fin de l'année. La différence de score est notamment marquée pour les tests aux mathématiques, malagasy et ajout en français.

D'une façon générale, les performances et les acquisitions scolaires des élèves qui ont fait le Préscolaire Pour Tous semblent meilleures par rapport aux autres élèves dans toutes les disciplines testées. Et ces différences sont statistiquement significatives.

Performance des élèves par domaine de compétences

En français

Pour les tests de français, 5 domaines de compétences ont été évalués ; à savoir la compréhension de mots, la compréhension de phrases, la lecture-écriture, la conjugaison, la grammaire et la compréhension de texte.

Tableau 65 : Scores moyens sur 100 par domaine de compétence en français

Domaines de compétences en français	Scores moyens des écoles expérimentales	Scores moyens des écoles témoins	Ecart et degré de significativité de la différence (Exp-Témoin)
Compréhension des mots	68	60	8***
Lecture-écriture	66	58	8**
Compréhension de phrase	29	25	4**
Conjugaison	37	31	6*
Grammaire	50,8	49,8	1
Compréhension de texte	14	9	5**

Note : * = significatif au seuil de 10% ; ** = significatif au seuil de 5% ; *** = significatif au seuil de 1%.

Dans tous les domaines, les scores moyens des élèves des écoles expérimentales sont généralement supérieurs à ceux des écoles témoins. La différence de score est cependant modeste sauf pour la compréhension de mots où on enregistre 8 points de différence.

On note par ailleurs de faibles scores pour les deux groupes d'écoles dans la compréhension de phrases, la conjugaison et la compréhension de texte. Les scores sont bien en dessous de la moyenne, accusant la difficulté des élèves dans ces domaines.

En mathématiques

Pour les tests de mathématiques, trois domaines de compétences ont été évalués : la numération, l'opération et le problème.

Tableau 66 : Scores moyens sur 100 par domaine de compétence en mathématiques

Domaines de compétences en mathématiques	Scores moyens des écoles expérimentales	Scores moyens des écoles témoins	Différence et degré de significativité de la différence (Exp-Témoin)
Opération	41	36	5**
Numération	61	55	6**
Problème	51,7	50,9	0,8

Note : * = significatif au seuil de 10% ; ** = significatif au seuil de 5% ; *** = significatif au seuil de 1%.

Comme pour le français, dans les trois domaines de compétences en mathématiques, les élèves des écoles expérimentales ont de meilleure performance par rapport aux élèves des écoles témoins. La différence est significative sauf pour le domaine de compétences en problème.

4.2.2.2 Caractéristiques personnelles de l'élève, son milieu familial ou la catégorie sociale de ses parents

Les données collectées lors de l'évaluation des acquis scolaires des élèves de CM2 menée en juillet-août 2012 ont permis d'énoncer ci-après les quelques caractéristiques des élèves malgaches de CM2, de leur milieu familial et social :

Les élèves de CM2 sont composés de 52% de filles et de 48% de garçons. Ils ont âgés de 8 à 18 ans avec 14% de moins de 11 ans, 20% de 11 ans qui est l'âge officiel en CM2 au moment de l'enquête et 66% de plus de 10 ans. Environ 27% d'entre eux ont fait l'école maternelle ou le jardin d'enfants. Plus de 60% des élèves ont redoublé au moins leur classe et parmi eux, 13% ont redoublé plus de deux fois. Ceci peut expliquer l'âge moyen de 12 ans en CM2. Une légère amélioration de la proportion d'élèves qui n'ont jamais redoublé jusqu'en CM2 est toutefois signalée car cette proportion est passée de 33% en 1997-1998 à 39% en 2012.

La majorité des élèves soit 88% vit avec au moins l'un de leurs parents; la même situation est ressortie lors de l'enquête EDS-2008 où 66% des enfants de moins de 18 ans vivent avec leurs deux parents, 14% avec leur mère et 5% avec leur père et 14% des enfants avec aucun des deux parents.

3 élèves sur 4 habitent à moins de 30 minutes de l'école, ce qui démontre que l'école est plus ou moins rapprochée du domicile.

22% seulement des élèves vivent dans des maisons en dur. Le reste habite dans des maisons construites avec des matériaux locaux, en bois, en banco, en végétal. La majorité 92% ne disposent pas de toilettes avec eau courante à la maison et plus de 73% n'ont pas l'électricité chez

eux. Toutefois au moins 80% sont équipés d'une radio, 51% de téléphone. Pourtant, plus de 44% n'ont pas de livres chez eux et 26% seulement ont accès à une télévision. On note aussi une très faible proportion d'élèves qui bénéficient de l'utilisation d'ordinateur et d'appareil électroménager.

Le vélo constitue le moyen de locomotion le plus utilisé par la famille (45% des familles des élèves). Néanmoins on enregistre plus de 23% qui disposent de charrue et 19% de charrette. Très peu ont une voiture (5%) ou de mobylette (8%).

95% des élèves enquêtés affirment prendre régulièrement 3 repas par jour. Mais il est important de déterminer la qualité nutritive des repas et peut-être aussi la quantité. En effet, le quart des élèves seulement mange régulièrement de la viande, du poisson, du lait ou des œufs et la moitié des élèves consomment des fruits et des légumes.

98,7% des élèves ne parlent que le malgache à la maison.

La plupart des élèves aident les parents à la maison que ce soit en travaux domestiques, champêtres ou en petit commerce. Toutefois, très peu affirment (environ 7%) que cela ait une incidence sur leurs études à la maison, leur assiduité ou leur apprentissage en classe.

41,5% ont la possibilité d'avoir un livre de français à la maison et 29,5% un livre de mathématiques. Selon l'affirmation des élèves, plus de 80% des parents savent lire et écrire.

Ils sont près de 93% à déclarer qu'au moins un des deux parents sait lire et écrire ce qui a légèrement diminué par rapport à 2004 (96%).

- 35,8% des élèves bénéficient d'un encadrement de leurs parents en dehors des cours et 40,5% de leurs frères et sœurs. Néanmoins, 21,9% ne disposent d'aucune aide de la part d'autres personnes. Toutefois, comparés aux résultats de 1997, l'encadrement à la maison connaît une amélioration de 28 points.

• **Modélisation des acquis scolaires en 5^{ème} année**

Il s'agit d'identifier les facteurs ou déterminants susceptibles d'influer sur le score agrégé de Français-Maths des élèves du CM2 (SFIN2FM100=Score de Math et de Français). Ces facteurs sont recherchés parmi les variables relatives aux élèves, aux maîtres et aux directeurs listés en annexe.

Dans cette étude, le seuil de significativité est fixé à 5%. Le modèle final est le suivant :

	Coefficient	Erreur Standard	t	P>|t|	[95% Intervalle de confiance]	
l'élève a plus de 10 ans	-1.644777	.9054377	-1.82	0.071	-3.43374	.1441862
l'élève est une fille	-.1306951	.5821413	-0.22	0.823	-1.280889	1.019499
l'élève a suivi un enseignement préscolaire ou fait la maternelle	2.760125	.9358087	2.95	0.004	.9111551	4.609095
le milieu de l'école est urbain	5.73209	1.389141	4.13	0.000	2.987427	8.476754
l'élève est en situation de tutorat	-1.678665	.8790702	-1.91	0.058	-3.415531	.0582005
l'élève a connu au moins une fois le redoublement	-1.968168	.671519	-2.93	0.004	-3.294955	-.6413815
l'élève prend régulièrement le déjeuner (repas du midi)	-4.385605	2.126351	-2.06	0.041	-8.586848	-.1843617
l'enfant parle français à ses parents	4.399034	3.63575	1.21	0.228	-2.784476	11.58254
l'élève fait des travaux champêtres tels que l'élevage, la pêche, le jardinage, le champ	-2.254508	.7723606	-2.92	0.004	-3.780538	-.7284789
l'élève a un livre de maths qu'il peut emmener à la maison	1.314468	.912895	1.44	0.152	-.4892293	3.118165

	Coefficient	Erreur Standard	t	P>|t|	[95% Intervalle de confiance]	
les deux parents savent lire et écrire	-.6833645	.71205	-0.96	0.339	-2.090232	.723503
l'élève bénéficie d'au moins une aide	-2.187093	.9469378	-2.31	0.022	-4.058052	-.3161343
durée du trajet domicile-école	-1.315825	.3841763	-3.43	0.001	-2.07488	-.5567697
niveau de vie de la famille	1.343177	.3840875	3.50	0.001	.5842977	2.102057
le maître est une femme	.7071351	1.387697	0.51	0.611	-2.034675	3.448945
le maître vit seul	6.271845	1.790377	3.50	0.001	2.734421	9.809269
le maître vit dans l'école	-2.159317	1.617262	-1.34	0.184	-5.354703	1.036068
diplôme pédagogique le plus élevé du maître	-3.011451	1.450787	-2.08	0.040	-5.877914	-.1449873
le directeur est une femme	.7680531	1.158585	0.66	0.508	-1.521077	3.057183
âge du directeur	.2632321	.0786905	3.35	0.001	.1077555	.4187086
le directeur parle la langue ou le dialecte du milieu	-4.620575	2.160592	-2.14	0.034	-8.889469	-.3516805
le directeur est un fonctionnaire	-3.064215	1.842276	-1.66	0.098	-6.704181	.5757508
le diplôme académique le plus élevé du directeur	1.390747	1.402704	0.99	0.323	-1.380713	4.162207
durée de formation pédagogique initiale du directeur	.2689253	.4028984	0.67	0.505	-.5271208	1.064972
ancienneté du directeur en tant que instituteur sans être directeur	-.1291232	.0691402	-1.87	0.064	-.2657303	.0074839
l'école bénéficie de formation dans le cadre d'un partenariat	-4.748651	1.50032	-3.17	0.002	-7.712981	-1.784321
existence de problème d'absentéisme des enseignants	-2.486977	1.232646	-2.02	0.045	-4.922437	-.0515167
_cons	35.17254	5.662842	6.21	0.000	23.98391	46.36118

Dans l'ensemble, le fait que l'élève a fréquenté une école maternelle, que l'école est implantée dans le milieu urbain, que le maître vit seul, le niveau de vie de la famille et l'âge du directeur influencent positivement les acquisitions scolaires en français et en mathématiques. Par contre, le redoublement, la prise régulière de déjeuner, le fait que l'élève bénéficie d'une aide à la maison, qu'il fait des travaux champêtres (élevage, pêche, jardinage, champ), que le directeur parle le dialecte du milieu, que l'école bénéficie de formation dans le cadre d'un partenariat, la durée du trajet domicile-école par l'élève, le diplôme pédagogique du maître et l'existence de problème d'absentéisme des enseignants affectent négativement les acquisitions.

Le modèle explique 36% de la variation du score agrégé de Français-Maths des élèves du CM2 et donc de nombreuses variables explicatives ne sont pas cernées.

4.2.3 Analyse institutionnelle

4.2.3.1 Production d'information pour la gestion

Existence de base des données scolaires

Au niveau du Ministère de l'Education Nationale (MEN)

Le MEN recueille annuellement les données scolaires au sein de tous les établissements du préscolaire jusqu'au lycée du secteur public et privé. Ces données concernent les effectifs élèves désagrégés en genre, le personnel et leur profil, les différents projets et partenaires de l'établissement, les infrastructures, les organisations pédagogiques et les résultats scolaires (passage de classe, redoublement et examen de fin de cycle). Ces données sont saisies par les

agents de la CISCO, consolidées au niveau des directions régionales pour constituer les bases des données scolaires régionales, rassemblées au niveau du ministère pour constituer la base des données scolaires nationale. Aussi, chaque niveau de gestion (déconcentré ou national) peut générer à sa volonté les indicateurs de pilotage dont il a besoin.

Des collectes d'informations qui ne varient pas trop globalement sont réalisées à des intervalles de temps plus longs et avec des plus de détails. Le ministère utilise un site web www.educnat.gov.mg pour publier les informations sur l'Education Nationale, les résultats aux examens nationaux et les annuaires statistiques.

Au niveau du Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MEETFP)

Le Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle dispose d'une base de données centrale au sein de la DSI⁴⁷. En outre, des bases de données spécifiques existent au niveau des directions comme la DRH, la DCAQ, la DEXAM, la DAAF, l'INFor, l'ONEF⁴⁸, la DPL⁴⁹ etc. Ces bases ne sont pas encore centralisées pour le moment. Les données officielles sont publiées à travers un annuaire et sont aussi mises à disposition de toute personne intéressée sur le site web du Ministère www.metfp.gov.mg

Au niveau du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESupReS)

Le MESupReS procède chaque année à la collecte des données statistiques des établissements d'enseignement supérieur publics et privés, et établit une base des données concernant les étudiants, les personnels et les résultats des examens afin de sortir les différents indicateurs et les annuaires statistiques par le biais de la Direction des Etudes, de la Planification, de la Statistique et des Œuvres Stratégiques. En outre, des bases de données spécifiques existent au niveau des directions comme la Direction des Ressources Humaines, la Direction des Affaires Administratives et Financières, la Direction de l'Enseignement Supérieur, etc. Le Ministère utilise également un site web www.MESupReS.gov.mg pour partager et publier les informations de l'enseignement supérieur.

Uniformité des examens nationaux ou régionaux

Enseignement primaire et secondaire général

Le Ministère de l'Education Natioanle organise deux examens nationaux de fin de cycle : le CEPE en fin du primaire qui est uniforme au sein des directions régionales d'une même province et le BEPC en fin de collège uniforme dans tout le pays. Les résultats sont proclamés au niveau de chaque CISCO mais validés au niveau central.

Enseignement technique et formation professionnelle

Les examens nationaux sont uniformes quel que soit le niveau (CFA, CAP, BEP et BAC). Ces examens se déroulent à la même période pour tous les centres. Par contre, les contrôles continus (CAP, BEP et BAC), pour les épreuves pratiques, ont lieu à des périodes différentes mais il y a des sujets d'examens communs au niveau de la même région administrative (treize régions pour

⁴⁷ Direction du Système d'Information

⁴⁸ Observatoire National de l'Emploi et de la Formation

⁴⁹ Direction du Patrimoine et de la Logistique

Madagascar). Pour les épreuves d'Education Physique et Sportive (EPS), les examens se déroulent à la même période dans la même région administrative, comme les contrôles continus.

En ce qui concerne les examens qui ne sont pas nationaux (formation professionnelle qualifiante pour la plupart des cas), les examens sont différents et la certification se fait au niveau régional. La mise en place du Cadre National de Qualification (CNQ) permettra d'assurer la conformité totale de tout examen.

Enseignement supérieur

Les examens de baccalauréat général et technique sont des examens nationaux uniformes dans tout le territoire. Ces examens se déroulent à la même période pour tous les centres. Les centres sont rattachés aux 6 universités qui sont chacun responsable de la proclamation des résultats. Chaque établissement prépare les épreuves des examens de passage dans les universités. Il assure l'uniformité et le déroulement des examens. Pour le cas de l'IST, chaque département assure l'uniformité de l'examen de passage. Ces examens se déroulent à la même période pour chaque département. Pour le CNTEMAD, les examens de passage sont uniformes et se déroulent à la même période dans tous les centres.

Indicateurs au niveau des établissements

Les tableaux d'affichage figurent parmi les documents exigés aux directeurs d'établissement par la hiérarchie où sont présentés les principaux indicateurs tels que le taux d'abandon, le taux de redoublement, les taux de réussite aux examens, le taux de fréquentation ainsi que la pyramide des âges.

Existence de base des données des résultats scolaires ou évaluation des acquis scolaires

Enseignement primaire et secondaire général

Ces dernières années le Ministère de l'Education Nationale a commencé à mettre en place la base de données des résultats des examens de fin des cycles primaire et collège. Le traitement des résultats des examens sont informatisés au niveau des CISCO puis consolidés au niveau des directions régionales. C'est la Direction de la Technologie de l'Information et de la communication qui rassemble les bases des données régionales pour constituer la base des données nationale des examens de CEPE et de BEPC.

Bien que la structure nationale de l'évaluation des acquis scolaires n'est pas encore créée une équipe nationale est constituée pour organiser des évaluations des acquis scolaires selon les besoins du système et stocker les bases des données.

Enseignement technique et formation professionnelle

Avec l'informatisation des résultats des examens, par l'utilisation des logiciels WINEXAM et WINVAC, qui sont installés au niveau de chaque établissement, chaque établissement est en mesure d'analyser en détail et d'exploiter les résultats des examens. Toutefois, dans la majorité des établissements de formation, cette exploitation ne se fait qu'au cours des conseils de classe de fin d'année de formation. L'exploitation pédagogique des résultats des évaluations est en cours avec la redynamisation des CPE. Aucune évaluation des examens par un organisme indépendant n'a encore été réalisée jusqu'ici.

Publication et distribution des annuaires statistiques

Chaque année, le MEN et le MESUPRES produisent des annuaires statistiques, publiés aux sites web des ministères. L'annuaire statistique du MEN est distribué à toutes directions centrales et régionales. Les établissements et les utilisateurs peuvent capter les informations publiées dans l'annuaire statistique par l'utilisation du site web ou s'adresser directement au ministère concerné.

Le METFP a bénéficié en 2011 d'un partenariat avec l'UNESCO/ISU pour le renforcement des capacités en termes de production de données statistiques. Les actions programmées visaient principalement la production d'un annuaire statistique pour l'année scolaire 2011/12 et la mise à disposition des Directions Régionales de la base de données ainsi constituée. Par l'intermédiaire de la Direction du Système d'Information, un annuaire statistique est distribué aux directions centrales et régionales et aux partenaires financiers et techniques. Il est aussi disponible pour consultation et téléchargement en ligne sur le site web du ministère. La base est alimentée à travers des Fiches Primaires d'Enquêtes (FPE) numériques. Le retour de ces fiches se fait par mail.

Système de retour d'information aux écoles

Avec le projet Amélioration de la Gestion des Ecoles à Madagascar (AGEMAD) expérimenté en 2004-2007, un système de retour d'information aux écoles par des tableaux de bord école générés au niveau du ministère central a été expérimenté. Ce système n'a pas pu être généralisé puisque l'extension du projet AGEMAD dans toutes les écoles a été suspendue suite à la crise de 2009. En 2015, le ministère a conçu deux types de tableaux de bord : un tableau de bord pour l'école avec toutes les informations et les indicateurs essentiels et un tableau de bord simplifié pour la communauté qui est une traduction illustrée du premier. Ces tableaux de bord, générés au niveau de la CISCO, constituent un système de retour d'information aux écoles afin d'améliorer le pilotage par la communauté éducative locale.

Existence de texte décrivant les responsabilités de chaque acteur

Le décret 2009-1172 fixant les attributions et l'organisation générale du MEN décrit les responsabilités des instances dirigeantes du MEN (Ministre, Cabinet, SG, Directions générales et directions, organismes rattachés...). Dans son article premier, ce décret stipule que le Ministre de l'Education Nationale met en œuvre et exécute la politique de l'Etat en matière d'éducation nationale et d'alphabétisation. A ce titre, il veille particulièrement à la réforme du système éducatif national pour répondre aux besoins actuels et futurs de la nation. Le Ministre est chargé, entre autres d'assurer une éducation de qualité pour tous les malgaches, de mettre en œuvre des stratégies de lutte contre l'analphabétisme et la pauvreté, et d'améliorer le système d'enseignement préscolaire, primaire, collège et secondaire. Il exerce la tutelle directe des établissements éducatifs publics et privés relevant des structures centrales et déconcentrées du ministère. Les missions, attributions, rôles et responsabilités des structures déconcentrées (ZAP⁵⁰, CISCO⁵¹, DREN⁵²) sont en cours de révision cette année 2015.

Mais pratiquement, la dissémination et l'application posent un problème pour diverses raisons. De même, pour le sous-secteur de l'ETFP, le décret N°2015-267, fixant les attributions du Ministre de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle ainsi que l'organisation

⁵⁰ Zone administrative et pédagogique

⁵¹ Circonscription scolaire

⁵² Direction régionale de l'éducation nationale

générale du Ministère et des missions et responsabilités de chaque organe en son sein (Cabinet, Secrétariat général, Directions générales, personne responsable des marchés publics, organismes rattachés, services rattachés, directions centrales et services centraux, directions régionales et services régionaux). La responsabilité de chaque acteur est bien défini tant pour les structures centrales que pour les structures régionales et les établissements.

Pour les structures centrales, il y a un organigramme bien défini par le Décret 2015-267. Ensuite, les attributions de chaque service sont fixées par arrêté. Les attributions des GREFTP⁵³ et des Directions Régionales sont fixées par le Décret 2011-316.

Pour les Etablissements de formation, plusieurs textes complémentaires sont disponibles, à savoir les « Références et lignes Directrices » et la Note Circulaire fixant les attributions des Proviseurs, des Censeurs, des Chefs des Travaux, des Surveillants généraux et des Surveillants. Il n'y a pas de mécanisme de sanction au niveau local. Les agents sont par contre, régis soit par le statut général des fonctionnaires, soit par les textes régissant les agents non encadrés de l'Etat. Dans lesdits textes, des mécanismes de sanctions sont bel et bien existants.

Existence de mécanisme d'incitation et de sanction

Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire général, deux types de gestion sont appliqués :

- Les fonctionnaires sont régis par le statut général des fonctionnaires et ses textes subséquents ;
- Les ENF sont réglementés par les contrats passés avec les parents d'élèves.

Toutefois, la gestion des absentéismes des ENF est souvent subjective et/ou abusive et les procédures existantes pour la gestion de l'absentéisme des fonctionnaires et contractuels ne sont pas efficaces (longues procédures).

Au niveau de l'enseignement technique et formation professionnelle, le contrôle de l'application des textes est aisé s'il s'agit d'acteurs relevant de la Fonction Publique. Pour les privés, toutefois, le ministère adopte une politique d'encouragement, d'incitation et nullement de sanction. A travers son Unité de Contrôle et d'Audit Interne (UCAI), l'équipe d'Inspecteurs au sein du Cabinet du Ministre de l'enseignement technique, ainsi que les différentes structures habilitées peuvent, à tout moment, vérifier l'application et le respect des textes en vigueur.

La responsabilité des différents acteurs est bien définie par le décret 2012-688 fixant l'organisation et le fonctionnement des Universités et de l'établissement d'enseignement supérieur. La loi 95-023 portant statut des enseignants et chercheurs de l'enseignement supérieur englobe un dispositif d'incitation et de sanction.

Des conférences des Présidents des Universités et des Directeurs généraux des Instituts et le Staff du ministère (COPRIES) se déroulent deux ou trois fois par an pour prendre les décisions qui permettent d'assurer (i) la formation dans les universités et établissements et (ii) l'amélioration de la qualité de formation.

Existence des comités de gestion et leurs responsabilités à l'amélioration de la qualité, formations reçues

(i) Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire général

Par arrêté n°5245-96 du 28 Août 1996 une structure délibérative et consultative dénommée conseil d'établissement (CE) est érigée au niveau des Collèges et Lycées. Ce conseil a pour objet de concrétiser et mettre en œuvre la solidarité entre la direction de l'établissement, les personnels

⁵³ Groupement Régional de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle

enseignant et administratif, les élèves, les parents d'élèves, les collectivités territoriales décentralisées, les partenaires sociaux et économiques. Le CE exerce les attributions suivantes :

- ✓ se prononcer sur les grandes orientations et les objectifs de l'établissement ;
- ✓ adopter le Plan de Travail Annuel ;
- ✓ s'assurer de l'emploi des heures d'enseignement dans le respect des horaires dus aux élèves, des obligations règlementaires des professeurs et de l'ensemble des personnels ;
- ✓ participer à l'élaboration et adopter le projet d'établissement.

Une structure similaire existe dans le Primaire, la FEFFI (Farimbon'Ezaka ho Fahombiazan'ny Fanabeazana Ifotony) qui est une association d'utilité publique chargée de la gestion pédagogique, administrative et financière de tous les établissements scolaires publics d'enseignement général. L'Assemblée Générale délibère notamment sur : les activités à entreprendre dans le cadre du Projet d'Etablissement Contractualisé (PEC) ; les activités à entreprendre par la FEFFI ; l'acceptation des dons et legs ; l'acceptation et la réalisation des engagements au profit de l'établissement scolaire ;

la détermination, les modalités de la participation de la FEFFI aux travaux entrepris en commun avec d'autres entités légalement constituées ; les actions à intenter en justice ou à soutenir au nom de la FEFFI.

Elle assure, avec le concours de l'Etat, le développement de l'établissement scolaire par le biais d'un PEC ou Tetikasa an-tSekoly Ifanekena (TeSI) qui est le cadre des activités à réaliser au sein de l'école par la communauté scolaire en collaboration avec les partenaires de l'école (parents d'élèves, associations et ONG, autorités et notoriétés locales, personnes de bonne volonté et bailleurs...). Les objectifs d'un PEC sont de (d') : assurer la scolarisation de tous les enfants sans exception, offrir à tous les élèves sans exception un environnement favorable à leur développement, renforcer les capacités à tous les niveaux et améliorer la participation des communautés.

Il est à noter que le PEC a été mis en œuvre en 2015 dans 7870 écoles des régions : Atsimo Atsinanana, Anosy, Androy, Atsimo Andrefana, Melaky, Analanjirofo, Sofia et DIANA.

(ii) Au niveau de l'enseignement technique et formation professionnelle

Pour le sous-secteur ETEFP, il y a des Comités de gestion au sein des établissements qui sont fixés par les textes officiels (CDE⁵⁴, CIME⁵⁵, CC⁵⁶, CODIS⁵⁷). Parallèlement à cela, il y a l'Association des Parents d'élèves ou FRAM qui contribue d'une manière significative à l'amélioration de la qualité de la formation, à la gestion de l'Etablissement et à l'incitation au respect de la discipline. Ils font régulièrement des dotations en matériels et équipements de base comme les tables-bancs etc. Les Parents d'élèves assurent également la prise en charge partielle de la rémunération des enseignants vacataires.

Au niveau régional, le GRETEFP, une structure mise en place par le Ministère, agit comme un comité de gestion et vote le budget des établissements. Ce même organisme doit aussi évaluer les performances et l'atteinte des résultats attendus, en collaboration avec les directions centrales DCAQ et DET. La communauté (Fokontany, CLD⁵⁸ et / ou Commune) participe aussi parfois à l'amélioration de la qualité de la formation à travers des dotations en matériels. Ce cas n'est toutefois pas généralisé.

⁵⁴ Comité de Direction de l'Etablissement

⁵⁵ Commission Infrastructures Matériels et Equipements

⁵⁶ Conseil des Classes

⁵⁷ Conseil de Discipline

⁵⁸ Comité Local de Développement

Rôles des communautés à l'amélioration de la qualité

Les associations des parents d'élèves (FRAM) prennent en charge les salaires des ENF. Cependant, aucune réglementation n'est appliquée quant à la somme et à la nature des salaires. Le montant alloué à chaque enseignant dépend des possibilités des FRAM; il n'est pas toujours satisfaisant. En plus, la difficulté financière des parents et les mauvaises organisations au sein des FRAM entraînent quelquefois un retard de paiement.

Outre la prise en charge des salaires des enseignants, certaines FRAM participent aussi à l'achat des matériels et mobiliers ainsi qu'à l'entretien des bâtiments scolaires. Quelques associations FRAM motivent également les élèves par la distribution de primes pour les méritants à la fin de l'année scolaire. Cela entretient un sentiment d'émulation chez les élèves et favorise la réussite scolaire.

Inspection/Appui aux établissements

Le MEN dispose des structures pouvant assurer l'acte d'inspection et d'encadrement. Par décret n°2009-1172 du 23 septembre 2009, deux directions ont été créées, l'une pour le lycée et l'autre pour l'Education Fondamentale (primaire et collège). Des structures techniques déconcentrées, les SIES⁵⁹ implantés dans les 22 régions jouent également un rôle dans l'inspection.

Le MEN ne compte actuellement que d'une dizaine d'inspecteurs administratifs et financiers en activité. Les inspecteurs pédagogiques sont tous partis à la retraite. En attendant le recrutement de nouveaux inspecteurs, le Ministère forme des chargés d'inspection pédagogique dans 3 Cisco pilotes. Ce sont des agents faisant fonction d'inspecteurs. Un autre projet est actuellement en cours pour le recrutement de 60 inspecteurs de l'enseignement secondaire.

Le MEETFP ne dispose pas encore, à l'heure actuelle, de dispositif d'inspection. Par contre, il y a des visites, des contrôles et des vérifications qui sont menés par les structures centrales (DAAF⁶⁰, DCAQ⁶¹, DET⁶², DRH⁶³, SLeg⁶⁴) et les structures régionales. Ces visites mènent à la mise en œuvre d'actions d'encadrement et d'appui sous forme de formation ou autres.

En cas de disfonctionnement rapporté ou avéré, la visite est plus ciblée et motivée. Les rapports de suivi sont, dans la plupart des cas, envoyés aux directions concernées pour prise de décision et pour alimenter les bases de données des directions centrales.

Fréquence des visites d'établissement pour supervision ou appui ou conseils et critère de priorisation

Des inspections sont effectuées à la suite de doléances ou de dénonciations parvenues directement au Ministre de l'Education Nationale, au Secrétaire Général, aux Directions concernées ou au SIAF⁶⁵ (service d'inspection rattaché au SG s'occupant des affaires administratives et financières). Des investigations peuvent aussi être réalisées selon le planning prévu dans le PTA des directions d'inspection. Les aspects de gestion d'un établissement sont contrôlés. Vu l'insuffisance en nombre d'inspecteurs, ils sont assistés dans leur tâche par des agents faisant fonction d'inspecteur.

La priorisation des visites, dans une approche normale, se fait dans une optique de couverture géographique pour l'EETFP. Il s'agit de visiter le maximum de centres de formation. Ce sont des visites qui cadrent aux attributions de chaque direction.

⁵⁹ Service de l'Inspection et de l'Encadrement Scolaire

⁶⁰ Direction des Affaires Financières

⁶¹ Direction des Curricula et de l'Assurance Qualité

⁶² Direction des Etablissements

⁶³ Direction des Ressources Humaines

⁶⁴ Service de la Législation et des Contentieux

⁶⁵ Service de l'Inspection Administrative et Financière

Dissémination des rapports d'inspection

Les rapports de suivi sont, dans la plupart des cas, envoyés aux directions concernées pour compte rendu et prise de décision mais aussi pour alimenter les bases de données des directions centrales. Des exemplaires sont remis aux instances à l'origine de la mission d'inspection. Les propositions de sanction sont soumises aux supérieurs tandis que les recommandations sont destinées aux entités inspectées. Les rapports d'inspection sont confidentiels, les copies sont classées dans les archives de l'autorité d'investigation, d'autres sont détenues par la hiérarchie directe de l'agent inspecté.

Prise en compte des recommandations des visites et inspections

D'une façon générale, les propositions sont prises en compte par les instances de décision et consistent à un avertissement ou à la traduction en Conseil de Discipline (CODIS) ou à la révocation de l'agent fautif. Les mesures prises sont effectuées dans le respect du statut général des fonctionnaires.

4.2.3.4 Allocation des ressources et mesures d'incitation à la performance

- ***Prise en compte du principe d'équité dans les allocations des ressources publiques***

Chaque école primaire publique est dotée annuellement d'une caisse école. Ce fonds est géré par le FEFFI. L'école dispose d'un programme d'emploi validé par l'assemblée générale de la FEFFI. Il est surtout utilisé pour assurer le fonctionnement de l'établissement. L'allocation se fait au prorata du nombre de sections dans l'établissement. Certaines écoles reçoivent en plus des subventions des PTF dont le montant varie suivant l'effectif de l'école.

Le budget de fonctionnement des collèges est géré par le chef CISCO, il en est de même pour une partie de celui des lycées, l'autre partie étant utilisée directement par le proviseur suivant un programme d'emploi validé par le conseil d'établissement. L'allocation du budget dépend essentiellement de la taille de l'établissement. Toutefois, les nouveaux lycées reçoivent annuellement un montant fixe de 4 millions d'Ariary.

Globalement, l'allocation des ressources tient compte du principe d'équité. Les établissements ont une certaine autonomie dans l'utilisation de leur budget.

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique reçoit chaque année un financement provenant de l'Etat et qui est réparti aux universités et instituts (IST, INSTN) et CNTEMAD. Une fois le transfert réalisé, chaque destinataire utilise le budget pour régulariser leurs Dépenses (bourses des étudiants, salaires du personnel administratif et technique, Dépenses de fonctionnement, heures complémentaires, indemnités de recherche et autres dépenses). Les ressources sont réparties en fonction de l'effectif des étudiants inscrits et boursiers, des enseignants permanents et du personnel administratif et technique.

Pour le cas du sous-secteur de l'ETFP, les établissements d'enseignement technique publics proposent un budget. Ce budget est voté au cours de la réunion du Conseil d'Administration du GREEFTP. Lors de l'exécution budgétaire, l'Etat alloue une subvention financière pour l'établissement qui complète les ressources propres.

- ***Prise en compte du principe d'incitation à la performance***

Les étudiants inscrits aux universités et IST bénéficient des allocations des bourses nationales. Suivant l'arrêté interministériel n°28462/2014-MESupReS fixant les montants des allocations des

Bourses Démocratiques et Incitatives aux étudiants des universités et IST. Le taux d'équipement de tous les étudiants boursiers qui s'installent en début d'année universitaire est fixé à 70 000 Ariary par an, soit 26,4 dollars US⁶⁶ par an et par étudiant. En plus les étudiants obtiennent des bourses pendant 9 mois mais le taux applicable varie par critères pédagogiques et par année d'étude. Le tableau suivant illustre les aides perçues mensuellement par étudiant.

Tableau 67: Bourses nationales dans les six universités, IST

	Passants (Montant en ariary/mois)	Redoublants (Montant en ariary/mois)
1 ^{ère} année	24 200	6 050
2 ^{ème} année	30 250	7 562
3 ^{ème} année	36 300	9 075
4 ^{ème} jusqu'à 7 ^{ème} année	48 400	12 100

Source : MESupReS

Les bourses allouées aux étudiants augmentent avec l'année d'études. En cas de redoublement, elles sont réduites au quart. Les effectifs des étudiants boursiers sont passés de 26 390 boursiers en 2004 à 46 627 en 2013 pour les universités et IST. En effet, environ 80% des étudiants bénéficient d'une bourse dans les universités pendant la période d'étude. Ceux de l'IST représentent 70,9% en 2004 soit 503 étudiants, et, en 2013, la proportion de boursiers par rapport aux étudiants inscrits est passée à 79,7% soit 1675 étudiants.

4.3 Gestion des enseignants

4.3.1 Aspects quantitatifs de la gestion des enseignants

4.3.1.1 Recrutement d'enseignants

D'après le tableau qui suit, l'effectif des enseignants de l'enseignement général de tous les niveaux n'a cessé d'augmenter. C'est au niveau du préscolaire et du collège que l'accroissement est le plus élevé avec des taux d'accroissement moyen annuel (TAMA) respectivement de 12,6% et de 10%. Le TAMA de l'effectif des enseignants du lycée frôle est de 9,7% et celui des enseignants du primaire de 5,7%, relativement faible par rapport à ceux des trois autres niveaux.

- **Enseignement général**

Tableau 68 : Evolution des effectifs des enseignants à Madagascar

Niveau	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Préscolaire			4949	6089	6325	6380	7277	9461	12468	11358
Primaire	67137	76831	78 743	85 257	90 265	95 184	99555	102112	112734	110528
Collège	19500	21137	23 620	25 665	28 904	31090	31353	37976	41092	45676
Lycée	6586	6 464	7 642	7 706	9 463	9603	8700	11866	13116	15102

Source : Annuaire Statistique DPE/MEN

- **Enseignement technique et formation professionnelle**

Dans le sous-secteur de l'ETFP, pour un fonctionnaire, entre le recrutement et la prise de fonction, il ne doit écouler plus de huit (08) jours. Pour un vacataire, le décompte des horaires assurés débutent avec la prise en charge des apprenants.

⁶⁶ 1dollar US = 2 652 Ariary

Jusqu'à maintenant, il n'y a pas d'offre publique de recrutement. Ce qui se fait comme recrutement c'est juste un remplacement numérique (remplacement des agents partis à la retraite ou décédés).

Par ailleurs, il n'y a pas de texte spécifique qui régit les recrutements. Toutefois, quand c'est nécessaire, une commission de recrutement est mise en place afin de répartir les quelques postes disponibles.

• Enseignement supérieur et recherche scientifique

L'enseignement dans les universités est assuré par des enseignants permanents et des vacataires. Les enseignants permanents sont des fonctionnaires recrutés par l'État et répartis en quatre grades:

- les professeurs titulaires, nommés parmi les professeurs par voie de décret, ont un diplôme de doctorat d'État, d'agrégation ou HDR (Habilitation à Diriger des Recherches),
- les professeurs : ayant un diplôme de doctorat d'État, d'agrégation ou HDR ;
- les maîtres de conférences sont titulaires de Doctorat du troisième cycle (anciennement) ou de Doctorat nouveau régime;
- les assistants : ayant un diplôme d'études approfondies (DEA) ou équivalent.

D'une manière générale, le taux d'accroissement des enseignants permanents des universités est de 46,7% dans la période de 2004 à 2013. Le tableau suivant donne leur répartition par grade.

Tableau 69 : Répartition du personnel enseignant de l'université par tranche d'âge pendant les années 2004 et 2013.

Année	2004					2013				
	A	MC	P	PT	Total	A	MC	P	PT	Total
Moins de 30						7	2	1		10
[30-34[	1	1	0	0	2	33	18	2		53
[35-39[	7	5	0	0	12	33	70	2		105
[40-44[	23	25	3	0	51	40	65	14		119
[45-49[	94	89	6	8	197	44	71	20	3	138
[50-54[	145	156	29	28	358	43	103	18	6	170
[55-59[	44	84	14	24	166	115	136	43	19	313
60 et plus	24	57	5	29	115	115	190	50	59	414
Total	338	417	57	89	901	430	655	150	87	1322

Source : MESupReS

L'insuffisance des enseignants permanents est ressentie tant sur le plan qualitatif que quantitatif. En effet, seulement 18% des enseignants ont le grade de professeur titulaire et de professeur en 2013 et leur répartition entre les universités est déséquilibrée car 70% des professeurs titulaires et des professeurs exercent à l'université d'Antananarivo. Dans plusieurs universités de province, l'insuffisance de professeurs titulaires ne favorise pas le développement des activités de recherche et la formation des doctorants, compromettant ainsi fortement la relève des enseignants. Ainsi durant les périodes d'analyses, deux conséquences majeures ont été ressenties : i) le vieillissement du corps enseignants, ii) le recours aux vacances et aux heures complémentaires.

En 2013, 727 enseignants sur les 1322 ont plus de 55 ans, c'est-à-dire que dans 10 ans, plus de 54 % des enseignants seront mis à la retraite. Parmi ces départs futurs, 78 sont des professeurs titulaires et 93 des professeurs. Sur les 727 enseignants, il faut noter que 414 enseignants ont déjà plus de 60 ans dont 109 enseignants professeurs titulaires et professeurs départs dans 5 ans. Toutefois, l'analyse nous permet d'appréhender que le système éducatif de l'enseignement supérieur aux universités souffre de l'insuffisance de personnel enseignant durant la période d'étude avec un taux d'encadrement élevé comme le montre le tableau suivant :

Tableau 70 : Evolution de l'effectif du personnel enseignant de l'université de 2004 à 2013

Université	2004			2013		
	Etudiants	Enseignants	Taux d'encadrement	Etudiants	Enseignants	Taux d'encadrement
Antananarivo	20 625	575	36	26 324	736	36
Antsiranana	1 173	60	20	2 223	108	21
Fianarantsoa	2 829	67	42	8 662	110	79
Mahajanga	1 894	67	28	5 141	124	41
Toamasina	3 447	35	98	11 894	83	143
Toliara	1 707	97	18	3 291	161	20
Ensemble	31 675	901	35	57 535	1322	44

Source : DEPSOS/MESupReS

Durant la période d'études, les problèmes majeurs qui alourdissent l'encadrement sont :(i) l'accroissement des effectifs des étudiants, ii) l'insuffisance des capacités d'accueil et (iii) le faible accroissement des effectifs des enseignants permanents. Pour maintenir le taux d'encadrement à 35 étudiants pour un enseignant en 2004, il faut prendre des mesures d'accompagnement tels que des recrutements d'enseignants permanents mais malheureusement le nombre de postes budgétaires disponibles et le salaire global des enseignants ne permettent pas de les réaliser. En plus, les effectifs des étudiants ne cessent pas d'augmenter.

En réalité, des efforts ont été ressentis pour améliorer la qualité des formations par les recrutements d'enseignants de corps maîtres de conférences et de professeurs. L'effectif des enseignants permanents est passé de 901 enseignants en 2003 à 1 233 en 2013, celui des maîtres de conférences de 417 à 655 celui des professeurs de 57 à 150. Mais l'effectif des étudiants a tellement augmenté que le taux d'encadrement n'a pas diminué. En effet, un enseignant encadre 35 étudiants en 2013 contre 44 en 2004.

4.3.1.2 Formation des enseignants

La formation est le garant de l'amélioration de la qualité de l'éducation à Madagascar. Elle doit non seulement préparer l'élève-maître à sa future fonction mais aussi renforcer et développer les compétences de l'enseignant dans sa fonction.

- **Formation initiale**

En règle générale, la formation pédagogique initiale vise à former au métier d'enseignant en se focalisant essentiellement sur trois aspects : (i) les pratiques pédagogiques ; (ii) la conduite des cours ; (iii) l'organisation du travail de l'enseignant (préparation des cours, programmation diversifiée du temps et des activités d'apprentissage, organisation des évaluations des élèves, etc.). Toutefois, sous cette conception générale, on trouve dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne et même à l'intérieur d'un même pays, une variété de formules selon la durée, le contenu et les modalités de la formation.

A Madagascar, la formation initiale est dispensée dans des institutions spécialisées de formation des enseignants. Elle est respectivement assurée par l'INFP pour les enseignants du primaire et du collège (décret 2009-1139 du 01 septembre 2009, article 3); par les ENS et ENSET pour ceux des lycées tant général que technique et professionnel. Cette section traite des aspects quantitatif et qualitatif de la formation initiale des enseignants.

L'Institut National de Formation Professionnelle assure les missions de formation initiale et continue, en présentiel et à distance, du personnel enseignant, du personnel de l'encadrement et

de l'inspection pédagogique et du personnel administratif relevant du Ministère de l'Éducation Nationale.

Formation initiale, durée, institutions en charge du recrutement

La formation initiale des enseignants du primaire a connu des révisions périodiques durant ces dix dernières années. Le Tableau 71ci-dessous retrace l'évolution de cette formation depuis la mise en œuvre du Plan Education pour Tous en 2003. Notons que la modalité d'évaluation de la formation n'a pas changé : elle comporte une évaluation au cours de la formation sur chaque discipline, une évaluation de pratique de classe et une évaluation finale. La formation des enseignants a connu une période de trêve entre 2013 à 2015 alors qu'il était prévu dans le PIE de former 3200 enseignants par an, soit 9600 enseignants entre 2013 à 2016.

Tableau 71 : Caractérisation de la formation initiale des enseignants du primaire 2013à 2016

Année	Nombre d'enseignants formés	Critères de recrutement des élèves maîtres	Durée de la formation	Modalités des formations	Certification
2004	1860	2 niveaux de recrutement : 1) Option A : niveau BEPC pour enseigner en CP, 2) Option B : niveau terminale de lycée pour enseigner en CE et CM.	15 mois (6 mois d'intra muros- regroupement- et 9 mois de stage en responsabilité)	Les deux promotions d'élèves maîtres reçoivent un enseignement distinct. Formation : - Intra-muros - Stage d'imprégnation - Stage sous-tutelle - Stage en responsabilité, puis Présentation d'un projet éducatif personnel	Un certificat équivalent à un CAE pour le niveau BEPC et équivalent au CAP pour ceux qui ont le niveau terminale
2005	2000	BEPC + FRAM + 2 années de pratique de classe pour enseigner dans toutes les classes du primaire	12 mois (6 mois d'intra muros et 6 mois de pratiques de classe)	Les élèves-maîtres sont affectés par binôme dans une même classe où ils effectuent leur stage en responsabilité, ils permutent à chaque bimestre pour suivre la formation intra-muros dans les CRINFP	Un certificat équivalent à un CAE
2006		BEPC + FRAM + 2 années de pratique de classe pour enseigner à toutes les classes du primaire	12 mois (6 mois d'intra muros et 6 mois de pratiques de classe)	Les élèves-maîtres sont affectés à 2 dans la classe où ils effectuent leur stage en responsabilité, ils permutent à chaque bimestre pour recevoir la formation intra-muros dans les CRINFP Formation - Intra-muros - Stage d'imprégnation - Stage sous-tutelle - Stage en responsabilité Présentation d'un rapport de stage et portfolio	Un certificat équivalent à un CAE
2007 Enseignant Semi-		Titulaire de baccalauréat, général ou	12 mois (1400 heures dont 945 heures	L'alternance théorie-pratique. Les 2 options :	Un certificat CFF/ESS

Année	Nombre d'enseignants formés	Critères de recrutement des élèves maîtres	Durée de la formation	Modalités des formations	Certification
Spécialisé		technique Enseignant suppléant des CEG, EPP et FKL Agée 43 ans au plus l'année de la sélection	d'intra-muros et 455 de stages)	- Option littéraire : Langues (Français, Anglais, Malagasy) Sciences Sociales et EPS - Option Scientifique : Mathématiques, SVT, Sciences Physiques et EPS. Formation - Intra-muros - Stage d'imprégnation - Stage sous-tutelle - Stage en responsabilité Présentation d'un rapport de stage et portfolio	
2008 Enseignant Semi-Spécialisé	2800	Titulaire de baccalauréat, général ou technique Enseignant suppléant des CEG, EPP et FKL Agée 43 ans au plus l'année de la sélection	12 mois (1400 heures dont 945 heures d'intra-muros et 455 de stages)	L'alternance théorie-pratique. Les 2 options : - Option littéraire : Langues (Français, Anglais, Malagasy) Sciences Sociales et EPS - Option Scientifique : Mathématiques, SVT, Sciences Physiques et EPS Formation - Intra-muros - Stage d'imprégnation - Stage sous-tutelle - Stage en responsabilité Présentation d'un rapport de stage et portfolio	Un certificat CFF/ESS
2012 Enseignants du primaire		Titulaire de baccalauréat de l'enseignement général Ou Enseignant suppléant bachelier en activité dans des EPP/CEG Agée 43 au plus l'année de la sélection	12 mois (1400 heures dont 810 heures d'intra-muros et 590 heures de stages)	Formation intra-muros dans les CRINFP et stages dans des établissements scolaires de l'Éducation Primaire Publique (Didactique des matières, perfectionnement linguistique, psychopédagogie)	

Source : Institut National de Formation Pédagogique (INFP)

Ce tableau met en avance l'instabilité du système de formation (le critère de recrutement, la durée de la formation, les modalités de formation ainsi que le certificat délivré). De 2004 à 2006, vu le nombre important des enseignants titulaires de BEPC, la formation initiale se fait par voie de concours pour ce niveau. A partir de l'année 2007, l'Etat réoriente sa position stratégique en choisissant le baccalauréat comme diplôme minimum requis pour accéder à la formation initiale. Le niveau BEPC est considéré comme insuffisant.

Entre 2004 et 2012, l'INFP et les CRINFP ont formés 732 conseillers pédagogiques du primaire, 5852 enseignants semi-spécialisés et 9696 enseignants du primaire. Toutefois le nombre des

conseillers pédagogiques formés reste nettement insuffisant par rapport au besoin ce qui explique le faible taux d'encadrement sur le terrain.

Comme la formation initiale des enseignants du primaire, celle des enseignants de collège a connu des modifications à chaque nouvelle cohorte de stagiaires. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de la formation des professeurs de collège depuis 2004.

Tableau 72 : Caractérisation de formation initiale des enseignants du Collège

Année	Nombre d'enseignants formés	Critères de recrutement des enseignants du collège	Durée de la formation	Modalité des formations	Sanctionnées par
2004 (CAP/CEG) INFP	88	Concours professionnel Enseignant en exercice + baccalauréat,	2 ans et 5 mois	Cette formation est basée sur la bivalence (Français/Anglais, Mathématiques/Physique Chimie).	Certificat CAP/CEG
2005 (CAP/CEG) INFP	43	Concours professionnel Enseignant en exercice + baccalauréat	2 ans et 5 mois	Cette formation est basée sur la bivalence (Malagasy/Histoire Géographie, Sciences Naturelles /Sciences physique et chimie).	Certificat CAP/CEG
2005 Formation courte INFP+6 CRINFP		Maître-FRAM dans les collèges, titulaires du Baccalauréat	6 semaines : 203 heures dont 45 heures de tronc commun et 158 de didactique des matières	Formation courte et ponctuelle -Option littéraire : Langues (Français, Anglais, Malagasy) Sciences Sociales et EPS -Option Scientifique : Mathématiques, SVT, Sciences Physiques et EPS	Attestation non reconnue par la Fonction Publique Recrutés comme contractuels
2006 Formation courte INFP+6 CRINFP		Maître-FRAM dans les collèges, titulaires du Baccalauréat	6 semaines : 203 heures dont 45 heures de tronc commun et 158 de didactique des matières	Formation courte et ponctuelle -Option littéraire : Langues (Français, Anglais, Malagasy) Sciences Sociales et EPS -Option Scientifique : Mathématiques, SVT, Sciences Physiques et EPS	Attestation non reconnue par la Fonction Publique Recruté comme contractuel
2010 19 CRINFP		Titulaire de baccalauréat au moins, général ou technique Enseignant suppléants des CEG, EPP et FKL Agée 43 au plus l'année de la sélection	12 mois qui se répartit en renforcement académique et stages	Alternance théorie-pratique Les 2 options : Option littéraire : Langues (Français, Anglais, Malagasy) Sciences Sociales et EPS Option Scientifique : Mathématiques, SVT, Sciences Physiques et EPS. Formation : -Intra-muros -Stage d'imprégnation -Stage sous-tutelle -Stage en responsabilité Présentation d'un rapport de stage et portfolio	Certificat CFFP/EC

Source : Institut National de Formation Pédagogique (INFP)

Si le baccalauréat est la connaissance académique exigé à l'entrée, les compétences pédagogiques s'acquièrent pendant la formation et souvent observées pendant la pratique de classe. Les enseignants sont évalués à travers les théories et la pratique de classe.

- **Formation continue**

Le MEN met en œuvre des sessions de formation continue pour renforcer les capacités des enseignants en service dont la plupart n'ont pas bénéficié de formation initiale. Souvent ces sessions sont des formations de proximité, délocalisées dans des bassins de formation situés en général au niveau des ZAP ou dans des Centres de Ressources Pédagogiques (CRP).

Les CRP sont des centres pour assurer l'encadrement de proximité des enseignants. Ces centres sont dotés de matériels dans le but de garantir la formation continue des enseignants. On compte actuellement 500 CRP dans tous Madagascar. En 2010, d'après les études effectuées par les PTF, les CRP se chiffraient aux environs de 500 dans toutes les régions de Madagascar. Il convient de signaler que seulement 127 sont considérés théoriquement comme fonctionnels suite aux divers problèmes que ces centres ont rencontrés. Les 219 autres, dont 52 sécurisés avec pack de matériels complets et 167 sécurisés avec matériels incomplets, n'ont aucune source d'énergie. Les restes (environ 150) sont non sécurisés et non dotés de matériels informatiques, audiovisuels et kits photovoltaïques.

- **Capacités d'accueil des CRINFP**

Le MEN dispose de 25 CRINFP dont 6 nouvellement construits. Au total, ces CRINFP peuvent accueillir 3894 enseignants lors d'un processus de formation. Pour le reste, la capacité d'accueil est insuffisante ou ne répond pas aux normes exigées par une pédagogie moderne de formation des adultes selon laquelle les contenus de formation des maîtres sont basés sur des pratiques actives.

4.3.1.3 *Attrition*

Il est difficile de mesurer précisément ce phénomène à Madagascar étant donné que le nombre de nouveaux recrutements n'est pas bien déterminé et que la répartition des postes à pourvoir varie suivant les catégories. L'estimation du nombre d'enseignants qui abandonnent, volontairement ou involontairement la profession ou qui passent d'un statut à une autre pose également un problème, d'autant plus que les agents ayant atteint l'âge de la retraite peuvent vouloir être maintenus à leurs postes pendant un certain temps.

Toutefois, l'enquête pour le diagnostic de la question enseignante menée en 2015 a permis de savoir qu'environ 22% des enseignants du primaire et du collège quittent le système pour avoir atteint l'âge réglementaire de retraite de 60 ans et que les 78% le font pour d'autres motifs à savoir une mauvaise relation avec le supérieur (14%), pour des raisons sociales, familiales et financières (environ 28%), ou à cause de la non motivation sur le plan technique (12%), la suspension du contrat ou licenciement (13%) et pour d'autres raisons comme les décès, etc. (10%).

Pour l'enseignement supérieur, le taux d'attrition au cours de l'année 2012 calculé à partir des données du tableau ci-après est estimé à 0,004 :

Tableau 73 : Eléments de calcul du taux d'attrition entre 2012 et 2013

	Enseignants en poste en 2012	Enseignants en poste en 2013	Enseignants recrutés en 2013	Enseignants ayant quitté en 2013
Professeur Titulaire	91	86		5
Professeur	129	150	21	
Maître de conférences	622	656	34	
Assistant	400	430	30	
Ensemble	1242	1322	85	5

Source : DEPSOS/MESupReS

Plus de 400 enseignants des universités étant âgés de plus de 60 ans en 2013, une formation doctorale est dispensée au niveau de chaque université pour assurer la relève. Le tableau suivant illustre l'évolution des étudiants qui poursuivent et peuvent décrocher le diplôme de DEA et le diplôme de doctorat.

Tableau 74 : Evolution des étudiants inscrits en préparant le DEA et le Doctorat

Université		2008	2009	2010	2011	2012	2013
Antananarivo	DEA	708	617	653	831	729	693
	Doctorat	460	422	333	556	515	557
Antsiranana	DEA	33	44	54	76	28	19
	Doctorat	8	8	7	-	5	0
Fianarantsoa	DEA	-	8	13	11	37	7
	Doctorat	-	-	-	-	16	0
Mahajanga	DEA	58	55	55	75	75	108
	Doctorat	-	-	-	-	-	-
Toamasina	DEA	-	-	-	-	-	-
	Doctorat	-	-	-	-	-	-
Toliara	DEA	32	29	32	17	23	27
	Doctorat	25	9	9	7	7	6
Ensemble	DEA	831	745	794	957	883	847
	Doctorat	493	439	349	568	521	563

Source : DEPSOS/MESupReS

4.3.2 Aspects qualitatifs de la gestion des enseignants

4.3.2.1 Qualité et efficacité de la formation des enseignants

- **Evaluation des formations**

Les élèves maîtres en formation initiale subissent des évaluations théorique et pratique à la formation. L'impact de la formation des enseignants peut être évalué à travers les acquis scolaires de leurs élèves dans le cas des évaluations PASEC. L'enquête PASEC 2004-2005 a montré que la formation des enseignants n'a pas d'effet sur les acquis scolaires. En 2015, le Ministère a administré des tests aux enseignants FRAM pour évaluer la formation continue de 6 semaines qu'ils ont suivie en août-septembre. Les résultats de cette évaluation ne sont pas encore disponibles.

- **Le Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Primaire (CAP/EP)**

Les enseignants qui n'ont pas reçu de formation initiale ont la possibilité d'avoir le Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Primaire (CAP/EP) en cours de carrière. La candidature à l'examen pour l'obtention du CAP/EP exige une certaine expérience en matière d'enseignement. Il est réservé aux enseignants en service. La possession de ce certificat présente un certain avantage que ce soit au niveau du salaire que dans la promotion à un poste de responsabilité comme Chef ZAP, Directeur d'école.

Tableau 75 : Evolution du taux de réussite au CAP/EP public et privé

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Inscrits	1 238	1 624	2 750	nd	2 670	2 683	2 125
Présents	1 068	1 415	2 354	nd	2 021	2 195	1 792
Admissibles	709	747	1 257	nd	985	610	658
Taux en %	66,4	52,8	53,4	nd	48,7	29,3	36,7

Source : DEF/MEN

D'une façon générale, le nombre des inscrits au CAP/CP augmente au cours de la période 2008 à 2013 en passant de 1 238 à 2 683 pour présenter une légère baisse à 2 125 en 2014. Cependant

le taux de réussite a connu une baisse pendant la même période, le taux de 66,4% de 2008 n'est plus atteint, seuls 1/3 des candidats ont réussi au dernier examen.

- **Evaluation des compétences de l'enseignant**

La qualification des enseignants est un facteur essentiel dans la réussite de l'apprentissage et de l'enseignement des élèves. Cette qualification des enseignants peut être mesurée par les Diplômes académiques et les Diplômes professionnels qu'ils possèdent. C'est pourquoi, il est très important de prendre en considération la répartition des enseignants selon la possession de ces Diplômes, au niveau de la localisation de l'école, au niveau des types d'école, au niveau des secteurs.

Le niveau académique de l'enseignant

Le tableau ci-après présente la répartition des enseignants de l'échantillon selon le niveau académique le plus élevé atteint.

Tableau 76 : Répartition des enseignants selon le niveau académique

Diplôme académique	1997	2004	2012
Bacc	8%	17%	20%
BEPC et équivalent	90%	81%	77,5%
CEPE	2%	2%	2,5%

Source : Base des données de l'enquête sur les acquis scolaires des élèves de CM2 en 2012

A Madagascar, surtout dans les zones les plus reculées, il n'est pas toujours possible de trouver des enseignants ayant au moins le Brevet d'Etude du Premier Cycle, cité ci-dessus pour être le « niveau efficient d'éducation souhaitable pour les enseignants du primaire ». Toutefois, il faut reconnaître que les enseignants faisant partie de l'échantillon et ayant ce profil, ne représentent qu'environ 2%. Ce qui signifie que la grande majorité sont titulaires du BEPC. Néanmoins, cela a diminué de 22 points de 1997 à 2012 et le nombre de ceux qui ont le Bac augmente continuellement au fil des ans.

Le niveau pédagogique de l'enseignant

Selon toujours l'enquête sur les acquis scolaires des élèves de CM2 en 2012, environ 1 enseignant sur 2 n'a pas de diplôme pédagogique.

Tableau 77 : Répartition des enseignants selon le niveau pédagogique

Diplôme pédagogique	CAP ou équivalent	CAE ou équivalent	Autres	Sans diplôme pédagogique
Pourcentage	12,5%	31,9%	6,3%	49,4%

Source : Base des données de l'enquête sur les acquis scolaires des élèves de CM2 en 2012

4.3.2.2 Allocation des enseignants dans les écoles

Cohérence de l'allocation des enseignants dans les écoles publiques au niveau de l'enseignement primaire, 2012-2013

L'Etat dote aux écoles publiques et communautaires de l'enseignement primaire des moyens et des personnels soit par l'affectation des enseignants fonctionnaires soit par la prise en charge des subventions des ENF recrutés par les parents. L'analyse a considéré la situation de 23 469 écoles publiques et communautaires au cours de l'année scolaire 2013-2014. Il s'agit de la mise en regard du nombre d'élèves et du nombre d'enseignants. En effet, l'efficacité et l'équité du

système exigeant que l'allocation des ressources donc du personnel n'est dictée que par les effectifs scolarisés dans une école pour que les conditions d'enseignement soient les mêmes partout. Autrement dit, des écoles scolarisant le même nombre d'élèves devraient avoir à peu près le même nombre d'enseignants et, dans la même logique, que des écoles disposant du même nombre d'enseignants devraient avoir globalement le même nombre d'élèves. Le tableau IV. 28 ci-après présente la relation entre l'effectif des élèves et le nombre des enseignants par région.

Tableau 78 : Allocation des enseignants du primaire par région

REGION	Ratio élèves/maître	Degré d'aléa dans l'allocation des enseignants (1-R ²)
Alaotra Mangoro	51,2	21,2%
Amoron'i Mania	55,3	24,7%
Analamanga	48,1	9,8%
Analanjirifo	50,6	10,9%
Androy	73,2	19,2%
Anosy	68,6	22,3%
Atsimo-Andrefana	67,1	23,5%
Atsimo-Atsinanana	63,5	12,8%
Atsinanana	51,3	17,3%
Betsiboka	60,1	10,6%
Boeny	51,7	10,3%
Bongolava	57,2	9,1%
Diana	50,6	19,1%
Haute Matsiatra	58,4	29,1%
Ihorombe	62,2	16,4%
Itasy	54,9	15,3%
Melaky	74,6	8,6%
Menabe	55,2	14,5%
Sava	52,0	26,0%
Sofia	56,3	24,9%
Vakinankaratra	54,1	19,8%
Vatovavy Fitovinany	62,3	17,4%
Madagascar	56,5	20,0%

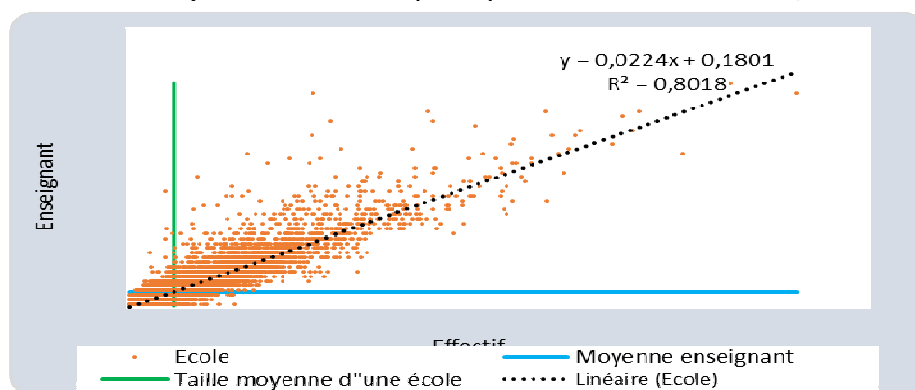
Source : Base de données écoles/DPE/MEN et nos calculs

Le degré d'aléa mesuré par $1-R^2$ vaut 0,23 pour l'ensemble des enseignants du primaire pris en charge par l'Etat (fonctionnaires, contractuels et enseignants FRAM subventionnés). On peut donc dire que 23% de la variabilité des nombres d'enseignants par école ne sont pas expliqués par les effectifs des élèves. Autrement dit, pour 3 cas sur 4, la dotation en enseignants d'une école primaire malgache est fonction de l'effectif de ses élèves.

Il existe toutefois une disparité entre les régions. En effet, le degré d'aléa varie de 8,6% à 29,1%. En outre en liant le ratio élèves/maître et le degré d'aléa, une meilleure allocation d'enseignants est enregistrée au niveau des régions Melaky, Bongolava, Betsiboka, Boeny, Atsimo Atsinanana et Analamanga. Tandis que les enseignants sont assez mal répartis au niveau des régions Alaotra Mangoro, Sofia, Amoron'i Mania, Haute Matsiatra et SAVA.

Pour analyser l'effet du recrutement local par le FRAM, un modèle a été fait à partir de tous les enseignants du primaire sans distinction de statut, donc y compris les enseignants totalement pris en charge par l'association des parents d'élèves (FRAM) ou enseignants FRAM non subventionnés. Le Graphique 4.19 suivant montre qu'une relation positive lie les deux variables.

Graphique 4.19: Cohérence de l'allocation des personnels (enseignants fonctionnaires et non fonctionnaires) dans les écoles publiques et communautaires, 2013-14



Source : Base de données écoles/DPE/MEN et nos calculs

Pour une école donnée, l'équation estimée de la relation moyenne est la suivante :
 Nombre total d'enseignants = 0,1801 + (0,0224 * effectif d'élèves) avec $R^2 = 0,80$

Cette relation est statistiquement significative sur l'ensemble des écoles du système avec un coefficient de détermination de l'ordre de 0,80 qui veut dire que 80% des variabilités de l'allocation sont expliqués par cette relation.

Si le nombre d'enseignants par école ne dépendait que de l'effectif des élèves, tous les points représentant les écoles seraient situés sur la droite représentant l'équation d'ajustement. Le nuage de points montre que ceci n'est pas le cas. En effet, à titre d'exemple, pour des écoles de taille moyenne (160 élèves pour les écoles primaires malgaches), le nombre d'enseignants varie de 1 (soit un enseignant pour 160 élèves) à 8 (un enseignant pour 20 élèves).

Le degré d'aléa mesuré par $1-R^2$ vaut 0,20 pour Madagascar. On peut donc dire que 20% de la variabilité du nombre d'enseignants par école n'est pas expliqué par les effectifs d'élèves soit une diminution de 3 points de pourcentage par rapport à l'ensemble des enseignants du primaire pris en charge par l'Etat. C'est le recrutement local fait par les parents qui améliore un peu la gestion de l'allocation des enseignants. La politique de l'Etat de subventionner tous les enseignants en classe est un moyen entre autre de réduire la disparité dans l'allocation des enseignants.

Il serait également intéressant d'une part d'analyser son évolution temporelle du degré d'aléas, et d'autre part de mener une comparaison internationale.

Parmi les pays présents dans le Tableau IV.29, la plage de variation va de 7% d'aléa en Guinée (2004) à 54% au Bénin (2006). Par rapport à la moyenne de ces 11 pays, le degré d'aléa pour Madagascar est inférieur de 6 points de pourcentage.

Tableau 79 : Degré d'aléa dans l'allocation des enseignants du primaire dans quelques pays africains

PAYS	Degré d'aléa [$1-R^2$] en%
Bénin (2006)	54
Burkina Faso (2006)	22
Congo (2005)	38
Djibouti (2007)	10
Guinée (2004)	7
Guinée-Bissau (2006)	20
Madagascar (2013)	20
Malawi (2007)	42
Mali (2008)	34
Mauritanie (2008)	22
Niger (2008)	22
Moyenne des 10 pays	26

Sources : Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA) et notre propre analyse pour Madagascar

Le degré d'aléas est passé de 19% en 2005 à 20% en 2013, soit une augmentation de 1 point de pourcentage. Ce résultat montre que sur huit ans la situation ne s'est pas améliorée. Avec le recrutement local des ENF, la répartition des enseignants dans les écoles dans les zones reculées est plus facile à gérer par rapport à l'affectation des fonctionnaires. Toutefois, des efforts restent à faire pour améliorer la répartition des enseignants dans les écoles en rendant les allocations plus équitables et plus cohérentes entre les différents lieux d'enseignement. Pour que l'allocation d'enseignants soit faite en fonction de l'effectif des élèves, un suivi rigoureux du recrutement local des ENF est nécessaire. Selon une politique de gestion claire dictée par les besoins réels de l'école d'une part et d'autre part, l'affectation des enseignants fonctionnaires doit suivre un plan très structuré de redéploiement du personnel. L'analyse de l'évolution de cet indicateur dans les autres pays de la région montre par ailleurs que des gains importants dans ce domaine sont possibles.

Il est également intéressant de faire l'analyse de l'allocation des salles de classe après celle de l'allocation des enseignants, étant donné l'importance de ces deux facteurs dans l'éducation. Pour ce faire, on va tout d'abord essayer de voir si la dotation de salles de classe est fonction des effectifs des élèves. Comme dans celle des enseignants, l'analyse est menée sur 23 418 écoles primaires publiques et communautaires à partir des salles utilisées en 2013-14 sans tenir compte de leur état ou de matériaux de construction. Ainsi, en moyenne une école dispose de 3 salles de classes environ. La relation entre les deux dimensions est positive et significative, c'est-à-dire que les écoles qui ont plus d'élèves ont globalement plus de salles de classe. Cela étant dit, l'explication globale de cette relation reste assez faible par rapport à celle trouvée lors de l'analyse de l'allocation des enseignants aux écoles. Pour une école donnée, l'équation estimée de la relation moyenne est la suivante :

Nombre de salles de classe = $1,037 + (0,0123 \times \text{Nombre d'élèves})$ avec $R^2=62\%$

La situation demeure presque identique à celle de 2005 ($R^2 = 61,5\%$). Dans environ 3 cas sur 5 la dotation de salles n'est pas fonction des effectifs des élèves. Ce qui suppose une assez faible relation entre les dotations en salles de classe et les effectifs des élèves et nous suggère d'étendre l'analyse en intégrant la variable « effectifs des enseignants ». En effet, logiquement, on ne s'attend pas à trouver massivement des salles de classe inoccupées ou des enseignants sans salle de classe, on pense trouver une relation relativement forte entre ces deux entités.

Nombre de salles de classe = $1,0911 + 0,5077 \times \text{Nombre d'enseignants}$ avec $R^2=66\%$

Ceci nous montre que, dans 2 cas sur 3, le nombre de salles d'une école est fonction du nombre d'enseignants. La situation s'est détériorée par rapport à 2005 où c'est un cas sur 4 qui n'est pas expliqué par le nombre d'enseignants ($R^2 = 75,4\%$). Ceci suppose que, dans certains cas, l'allocation d'enseignants n'est pas fonction du nombre de salles existantes ou vice versa. C'est dire qu'il existe des salles non utilisées ou des salles surchargées.

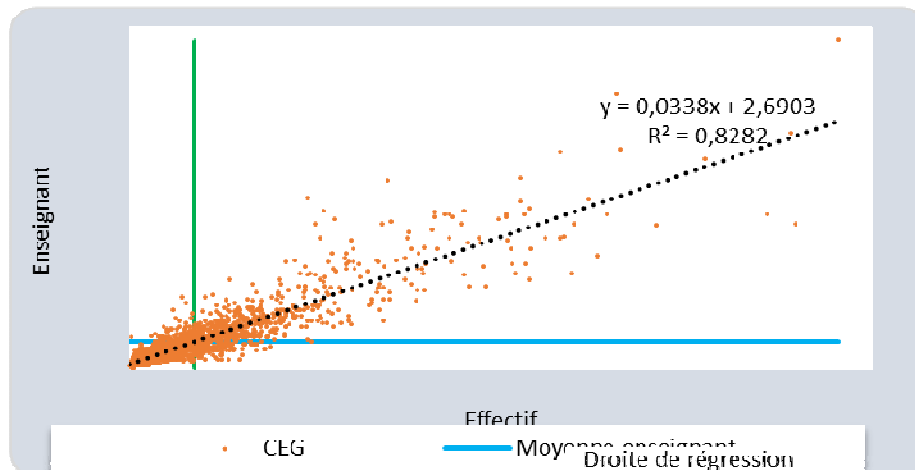
En somme, on retiendra que la gestion de l'allocation des moyens aux écoles primaires reste encore à améliorer. On rappellera à cet effet, qu'en 2013-14, le nombre d'enseignants et le nombre de salles de classe ne sont pas encore liés au nombre d'élèves pour respectivement 1 cas et 2 cas sur 5. Comme les très limitées ressources disponibles demandent à être gérées de façon rationnelle et optimale pour l'atteinte de l'objectif d'une éducation primaire universelle, Madagascar doit encore faire beaucoup d'efforts dans la mise à disposition des écoles des ressources nécessaires, notamment les enseignants et surtout les salles pour que l'allocation de ces moyens soit fonction de la demande et du nombre d'élèves inscrits.

Cohérence de l'allocation des enseignants dans les collèges publics, 2013-2014

Une approche plus ou moins comparable à celle utilisée pour les écoles primaires peut être suivie pour les établissements secondaires. Une des particularités de ce cycle est la part importante que prend le personnel d'appui dans l'organisation des établissements ; il devient donc pertinent de prendre en compte non seulement les enseignants mais aussi ces personnels d'appui.

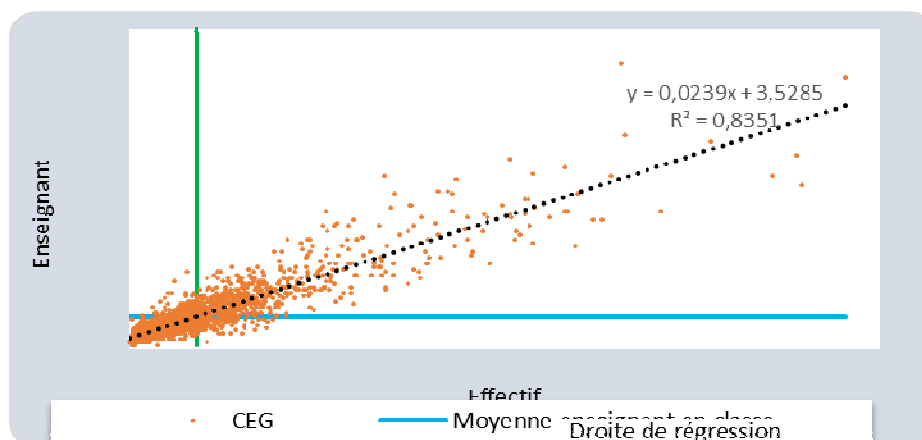
Dans le cas de Madagascar, on note la coexistence de deux catégories : les collèges publics et les collèges communautaires (ici on ne s'intéresse pas au secteur privé). L'analyse a pu être menée sur 2173 établissements dont 228 collèges communautaires. Les graphiques IV. 20 et IV. 21 montrent la position de chaque établissement sur un plan qui représente sur l'axe des abscisses le nombre des élèves scolarisés et sur l'axe des ordonnées le nombre de personnels (non enseignants et/ou enseignants) dans l'établissement.

Graphique 4.20: Cohérence de l'allocation des personnels (fonctionnaires et non fonctionnaires) dans les collèges publics, 2013-14



Source : Base de données collèges/DPE/MEN et nos calculs

Graphique 4.21: Cohérence de l'allocation des enseignants dans les collèges publics et communautaires, 2013-14



Source : Base de données collèges/DPE/MEN et nos calculs

Les équations de la relation moyenne sont données par:

Nombre total de personnels = $2,6903 + 0,0338 * \text{effectif d'élèves}$; $R^2=82\%$

Nombre total d'enseignants en classe = $3,5285 + 0,0239 * \text{effectif d'élèves}$; $R^2=83,5\%$

Comme pour le primaire, on note l'existence de relations positives et significatives entre l'effectif du personnel (enseignant et personnel d'appui ou enseignant) et l'effectif des élèves et les niveaux de corrélation sont importants, en effet, les degrés d'aléa sont relativement peu élevés dans les deux cas. L'estimation faite pour les enseignants donne un degré d'aléa évalué à 16,5% (100 – 83,5) soit une augmentation de 2,5% par rapport à 2005 (13,2%) et celle effectuée pour l'ensemble du personnel, un degré d'aléa de 18% (100 - 82) qui est le même qu'en 2005 (18,2%). L'analyse combinée de ces deux résultats montre une gestion moins rigoureuse dans l'allocation du personnel d'appui aux collèges par rapport à celle des enseignants. En effet, le degré d'aléa au

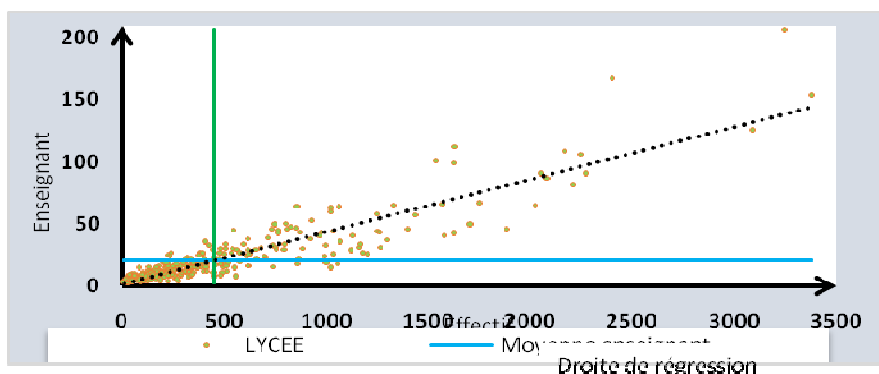
niveau de l'allocation des enseignants seuls, augmente de 1,5 points de pourcentage lorsqu'on intègre dans le modèle les autres personnels d'appui. On note également que, comparée à celle du primaire, l'allocation d'enseignants seuls dans les collèges est relativement plus rationnelle. Si dans le primaire, pour un cas sur cinq, l'allocation d'enseignants dans un établissement n'est pas expliquée par l'effectif, pour le collège, ce chiffre n'est plus que d'un sur six.

Au total, par rapport à 2005, la situation de l'allocation des enseignants des collèges a un peu régressé bien que le degré d'aléa calculé pour les collèges est relativement moins important que celui observé dans l'enseignement primaire. Mais comme pour le primaire des efforts restent à faire quant à la correction de ces inégalités surtout au niveau du personnel d'appui.

Cohérence de l'allocation des enseignants dans les Lycées publics, 2013-2014

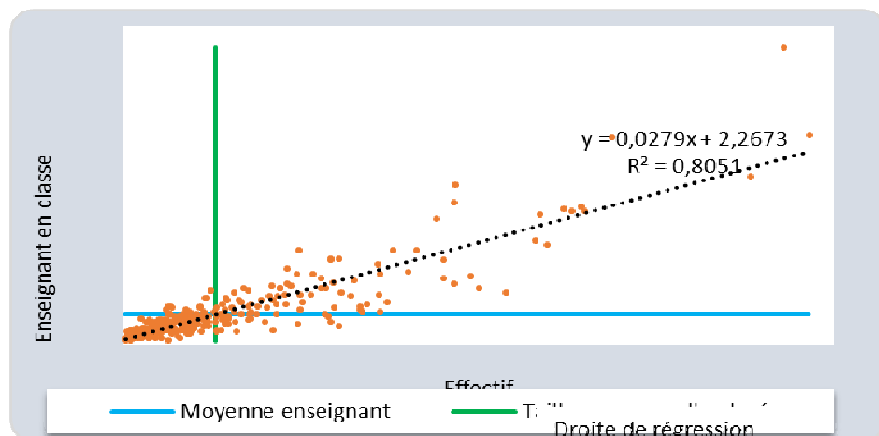
Une des particularités de ce cycle comme le collège est la part importante que prend le personnel d'appui dans l'organisation des établissements. Il devient donc pertinent de prendre en compte non seulement les enseignants mais aussi ces personnels d'appui comme pour les collèges. On note également la coexistence de deux catégories de lycées : les lycées publics et les lycées communautaires puisqu'ici on ne s'intéresse pas au secteur privé. L'analyse a pu être menée sur 358 lycées dont 27 lycées communautaires. Les Graphique 4.22 et Graphique 4.23 ci-après montrent la position de chaque établissement sur un plan qui représente sur l'axe des abscisses le nombre des élèves scolarisés et sur l'axe des ordonnées l'effectif du personnel (non enseignant et/ou enseignant) dans l'établissement.

Graphique 4.22: Cohérence de l'allocation des personnels enseignants et non enseignants dans les Lycées publics, 2013-14



Source : Base de données lycées/DPE/MEN et nos calculs

Graphique 4.23: Cohérence de l'allocation des enseignants en classe dans les Lycées publics, 2013-14



Source : Base de données lycées/DPE/MEN et nos calculs

Les équations de la relation moyenne sont données respectivement par :

Nombre total des personnels = $1,16288 + 0,0421 * \text{effectif d'élèves}$; $R^2=83\%$

Nombre total des enseignants = $2,2673 + 0,0279 * \text{effectif d'élèves}$; $R^2=80,5\%$

Comme pour le collège, on note l'existence de relations positives et significatives entre l'effectif des enseignants et l'effectif des élèves avec un niveau de corrélation assez important, en effet, le degré d'aléa est relativement peu élevé (17%) pour tous les personnels confondus soit une amélioration de un point de pourcentage par rapport à la gestion du personnel des collèges. Le degré d'aléa dans l'allocation des enseignants en classe au lycée est de 80,5% c'est-à-dire que l'affection d'un enseignant sur 5 n'est pas expliqué par l'effectif des élèves. A titre d'exemple, parmi les lycées à 450 élèves, certains ont vingt enseignants ou plus, tandis que d'autres n'en ont que sept. La gestion des enseignants des lycées peut encore être améliorée par rapport à celle des enseignants des collèges. On constate que la politique d'allocation des personnels non enseignants dans les lycées est meilleure que celle des enseignants. En effet, le degré d'aléa au niveau de l'allocation des enseignants seuls (19,5%) diminue de 2,5 points de pourcentage lorsqu'on intègre dans le modèle les autres personnels d'appui (17%).

L'allocation des enseignants de l'enseignement général à tous les niveaux à Madagascar pourra encore être améliorée facilement et de façon notable si on respecte les critères et la loi de la transparence. En effet, une structure d'affectation des enseignants où les responsables des structures déconcentrées (directeurs régionaux, chefs CISCO, chefs ZAP), acteurs bien informés des situations locales, jouent un rôle important est déjà mise en place depuis longtemps. L'affectation des enseignants à l'intérieur d'une Direction régionale est décidée au sein d'une commission régionale d'affectation qui se tient une fois par an avant les grandes vacances. Elle est basée sur une proposition du chef CISCO qui a tenu également une commission d'affectation à son niveau avant de faire sa proposition.

L'affectation des enseignants hors d'une direction régionale est discutée au niveau de la commission nationale dirigée par la direction des ressources humaines et formée par les directeurs régionaux. Des progrès pour rendre les allocations plus équitables et plus cohérentes entre les différents lieux d'enseignement pour les trois niveaux de l'enseignement général sont possibles par le respect des critères de déploiement ou de recrutement du personnel.

Economie d'échelle

Il y a économie d'échelle dans la production de biens ou services lorsque le coût marginal est décroissant quand la quantité produite augmente car il y a une optimisation de l'usage des moyens de production. Dans le contexte scolaire, dès l'ouverture d'une école, même si le nombre des élèves est encore faible, il convient de disposer d'un nombre minimum de moyens et de personnes pour la faire fonctionner. Lorsque le nombre des élèves augmente, le coût pour le fonctionnement des établissements ont normalement tendance à diminuer progressivement pour se stabiliser. On peut partir de l'estimation des relations moyennes entre effectifs de personnels (enseignants et non enseignants) et d'élèves.

L'équation de base est de la forme :

Nombre de personnels = $a + b * \text{Effectifs d'élèves}$

On peut alors multiplier les deux membres de cette équation par le salaire moyen d'enseignants au niveau primaire ; on obtient alors :

Masse salariale = Salaire moyen * $(a + b * \text{Nombre d'élèves})$

On peut maintenant diviser les 2 membres de l'équation par le nombre d'élèves pour obtenir une expression du coût unitaire salarial dans une école en fonction de son effectif d'élèves :

Coût unitaire salarial = $(b * \text{Salaire moyen}) + (a * \text{Salaire moyen} / \text{Nombre d'élèves})$

On connaît pour chaque école primaire publique le nombre de personnels enseignants et non enseignants ainsi que le nombre total d'élèves. Pour les écoles malagasy, les observations sont faites sur les 23411 écoles scolarisant 3 736 985 d'élèves en 2013-14. En mettant en relation, dans un modèle économétrique, leurs Dépenses en personnel avec l'effectif d'élèves, on obtient l'équation suivante :

$$\text{Dépenses salariales totales (en Ar)} = 54803 + 441021 * \text{Nombre d'élèves} \quad (R^2=71\%)$$

Dans cette équation, la constante (ici égale à 54803 Ar) représente les coûts fixes d'une école. Le coefficient multiplicatif de la variable explicative « Nombre d'élèves » correspond au coût marginal par élève : ce que coûte en moyenne, en termes de Dépenses salariales de personnel, l'ajout d'une unité l'effectif des élèves dans une école. Le coût salarial pour un élève est alors :

$$\text{Coût unitaire (par élève) salarial (en Ar)} = 441021 + 54803/\text{Nombre d'élèves}$$

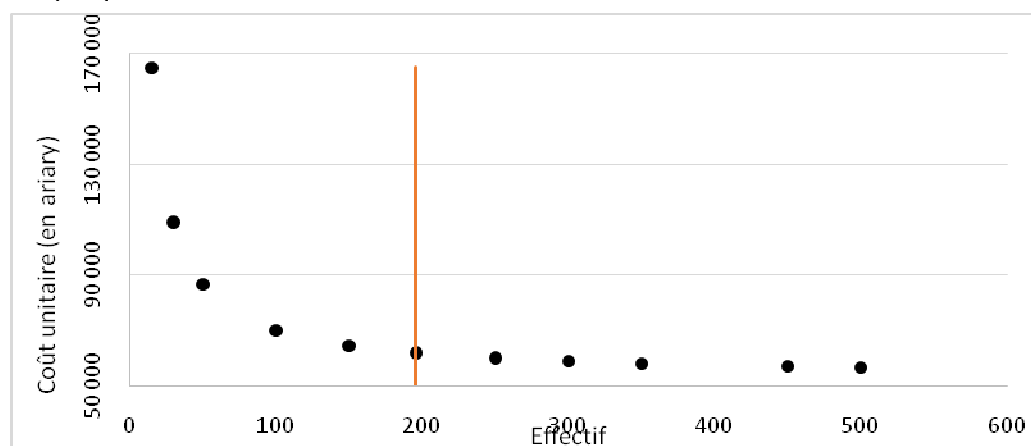
Il s'ensuit que le coût unitaire dans une école a tendance à être plus faible à mesure que le nombre d'élèves augmente. Des économies d'échelle sont par conséquent potentiellement possibles dans la production scolaire. Le Tableau IV 30, ci-après, indique la relation moyenne entre le coût unitaire et l'effectif scolarisé ; le Graphique IV 24 suivant en donne une illustration.

Tableau 80 : Relation entre coût unitaire salarial et effectif de l'école au niveau de l'enseignement primaire

Effectif	15	20	50	100	150	200	250	300	350	400	450	500
Coût unitaire (Ar)	84204	76854	63623	59213	57743	57008	56567	56273	56063	55905	55783	55685

Source : Chapitre 3 et nos calculs

Graphique 4.24: Coût unitaire salarial selon l'effectif des élèves



Source : Chapitre 3 et nos calculs

On constate qu'au-delà d'un certain seuil (entre 150 et 200 élèves), la dépense unitaire reste relativement stable à un niveau. Ces résultats suggèrent, d'une part qu'il est économiquement préférable de ne pas utiliser des écoles trop petites et, d'autre part, que de très grandes écoles ne modifient pas significativement le niveau des Dépenses unitaires.

Il est donc intéressant de regarder la distribution des écoles primaires selon le nombre d'élèves scolarisés, de les positionner selon ce seuil afin d'avoir une meilleure idée du nombre d'écoles trop petites et économiquement coûteuses, d'un côté et du nombre d'écoles trop grandes, de l'autre côté : le coût unitaire passe de 76854 ariary pour 20 élèves à 57743 ariary pour 150 élèves pour se stabiliser ensuite autour de 55000 ariary par élève. Il est possible d'identifier de façon empirique une taille d'école, peut-être comprise entre 150 et 200 élèves, à partir de laquelle la dépense par élève ne va diminuer que de façon marginale si on considère des écoles à effectifs plus nombreux. Cette information est utile à connaître dans une perspective gestionnaire, de planification ou de carte scolaire. Si on adoptait une perspective uniquement économique, ces

écoles dont les effectifs sont inférieurs à 150 élèves devraient être évitées en raison des coûts élevés qu'elles occasionnent.

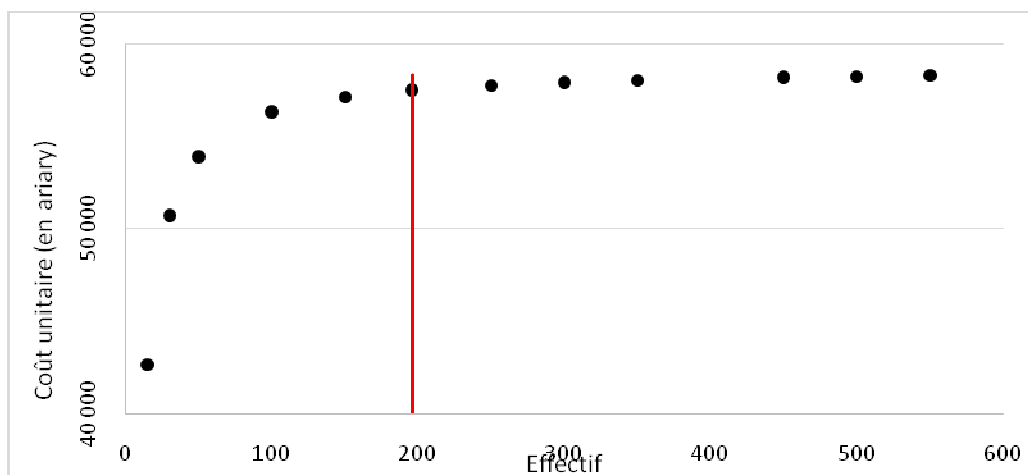
Globalement, environ 66 % des écoles primaires du pays ont moins de 170 élèves; cette proportion est très élevée dans les DREN de Ihorombe, de Melaky, Betsiboka et Boeny (plus de 80% des écoles) et dans une moindre mesure dans celle Haute Matsiatra. Cependant, si la planification scolaire doit certes tenir compte de l'argument économique et chercher à éviter de faire fonctionner des écoles à effectif très réduit, elle doit d'abord viser à assurer la scolarisation de tous les enfants. D'une façon générale, on sait que la distance à l'école constitue un véritable handicap à la scolarisation si bien que dans les zones d'habitat dispersé, certaines écoles ne regroupent qu'un nombre limité d'élèves. L'argument de la scolarisation et de l'équité doit donc venir en premier sans pour autant abandonner totalement l'aspect économique. Le recours aux classes multigrades, mises en œuvre de façon adéquate (formation des enseignants et petits matériels pédagogiques pour les élèves), est une option à considérer de façon positive dans les zones d'habitat dispersé.

Pour les calculs précédents, toutes les écoles ont été considérées sans distinction quant aux statuts des enseignants ; or en réalité, dans ces écoles travaillent des ENF non subventionnés donc qui ne bénéficient pas des ressources publiques de l'Etat. Si on ne tient pas compte d'eux dans l'analyse, la taille des observations se réduit à 20765 écoles scolarisant 3 539 114 d'élèves, l'équation du coût unitaire salarial devient

Coût unitaire salarial (en Ar) = $55253 - 450331/\text{Nombre d'élèves}$

Le coefficient multiplicatif de la variable explicative «Nombre d'élèves» qui correspond au coût marginal par élève devient négatif. Il s'ensuit que le coût unitaire dans une école a tendance à être plus faible dans les écoles à faible effectif. Le Graphique IV 25 obtenu a alors une allure symétrique à la précédente.

Graphique 4.25: Coût unitaire salarial dans les écoles sans ENF non subventionné selon l'effectif des élèves



Source : Chapitre 3 et nos calculs

Lorsqu'on ne considère plus dans le modèle les enseignants totalement pris en charge par les associations des parents d'élèves et qui ne bénéficient pas de la subvention de l'Etat, les écoles publiques à maître unique deviennent nombreuses c'est-à-dire les Dépenses publiques en personnel affectées dans ces écoles sont faibles. Ce sont des écoles de petite taille. On retrouve toujours les résultats précédents qu'à partir d'un seuil (entre 150 et 200) élèves le coût unitaire en personnel tend vers une valeur qui est de 55 000 Ar.

Ces résultats confirment l'absence d'équité dans l'allocation des enseignants faite par l'Etat au détriment des écoles des zones à habitat dispersé et qui est corrigée par l'existence des FRAM.

Tableau 81 : Evolution des effectifs des ENF subventionnés du Primaire, du nombre de mois payés par année scolaire et du système de paiement

Année scolaire	Nb ENF Subventionnés	Nb de mois payés	Montant par mois en Ariary	Système de Paiement
2003/2004	8 000	7	30 000	Billettage au niveau communal
2004/2005	14 500	7	30 000	Billettage au niveau communal
2005/2006	23 242	10	55 000	Paiement par Mandat Carte PAOMA
2006/2007	28 585	10	55 000	Paiement par Mandat Carte PAOMA
2007/2008	31 183	12	60 000	Paiement par Mandat Carte PAOMA et BFV (SAVA)
2008/2009	36 118	12	80 000	Paiement par Mandat Carte PAOMA et BFV (SAVA)
2009/2010	38 585	12	100 000	Paiement Diversifié : Institution de Micro Finance - BFV - PAOMA
2010/2011	39 585	12	100 000	Micro Finance - BFV - PAOMA
2011/2012	45 585	12	110 000	Trésor - IMF - Banque
2012/2013	45 585	12	110 000	Trésor - IMF - Banque
2013/2014	45 585	12	110 000	Trésor - IMF - Banque

Source : DRH/MEN

De 2003 à 2013, le montant de l'allocation des maîtres FRAM a toujours augmenté en débutant à 55 000 MGA pour se stagner à 110 000 MGA en 2011-2012 jusqu'à ce jour. Ce salaire correspond au minimum vital fixé par le décret fixant le salaire minimum d'embauche, d'ailleurs adopté dans la plupart des sociétés malgaches à l'égard de ses ouvriers.

Tableau 82 : Tableau comparatif des fourchettes des salaires entre les fonctionnaires, les Enseignants FRAM subventionnés et non subventionnés (Ariary)

Niveau d'enseignement	Fonctionnaires		Enseignants FRAM Subventionnés		Enseignants FRAM Non Subventionnés	
	Minimum	Maximum	Taux Subvention (Minimum)	Montant Moyen compris subvention	Minimum	Maximum
<i>EPP</i>	280 000	450 000	110 000	140 000	20 000	180 000
<i>CEG</i>	310 000	500 000	120 000	170 000	50 000	200 000
<i>Lycée</i>	520 000	800 000	150 000	250 000	70 000	300 000

Source : DRH/MEN

4.3.2.3 Satisfaction professionnelle de l'enseignant et son contexte socioprofessionnel

La prise en charge par le MEN (et les partenaires techniques et financiers depuis 2006) de la subvention au salaire des ENF a permis de réaliser le doublement du nombre des ENF subventionnés (de 18 000 en 2005 à 39 585 en 2010) et l'amélioration sensible de leurs conditions salariales. En effet, leur subvention mensuelle est passée de 30 000 Ariary pendant 7 mois en 2004 à 100 000 Ariary pendant 12 mois en 2011. Le niveau toujours faible de leur compensation salariale, le manque de régularité dans le versement de la subvention, ainsi que l'absence d'une sécurité de l'emploi rendent néanmoins leur fidélisation difficile. Quant aux maîtres non subventionnés, ils pâtissent encore plus de la faiblesse de leur rémunération, de l'irrégularité des versements et du manque de protection sociale.

L'absence de perspectives de carrière voire de reconnaissance des acquis professionnels constitue une autre cause de la faible motivation des enseignants FRAM. Par exemple, 35% des ENF occupent actuellement le poste de directeur d'écoles, et ce taux n'est pas reconnu par le MEN tant au niveau administratif qu'au niveau financier.

Aussi, si les enseignants FRAM constituent une ressource importante pour assurer la présence d'enseignants locaux dans des zones où les enseignants fonctionnaires refusent souvent de

s'implanter, leurs conditions de travail nuisent à leur motivation et réduisent la qualité de leur enseignement.

Au niveau de l'enseignement supérieur. Suivant le décret 2005-098 relatif aux obligations de service des enseignants-chercheur de l'Enseignement supérieur et de recherche scientifique, les heures complémentaires résultent de la soustraction des obligations de service sur les heures totales effectuée par l'enseignant-chercheur. Les documents administratifs correspondant aux déclarations des heures complémentaires doivent faire apparaître clairement cette soustraction. Le système a eu tendance à privilégier le paiement d'heures complémentaires aux enseignants en poste au détriment de la création de nouveaux postes, avec pour conséquence l'augmentation des taux d'encadrement très significatifs. La déclaration des services effectués par un enseignant-chercheur se fait sur un document uniforme. Les heures complémentaires sont payées annuellement et quelques fois un retard de paiement ce qui fait l'objet de grève des enseignants chaque année ; et les salaires des enseignants permanents sont libérés mensuellement, et chaque enseignant permanent reçoit des indemnités de recherche.

4.4 Gestion des autres ressources et du temps d'enseignement

4.4.1 Gestion des manuels et guides au primaire (ratios manuels-élèves calculés par région, coefficient de détermination R²)

Tableau 83 : Ratio élèves/manuel par région en 2014-2015

	Mathématiques	Français	Malagasy	Autres
<i>Alaotra Mangoro</i>	1,3	2,7	1,3	0,9
<i>Amoron'i Mania</i>	1,4	3,0	1,5	1,0
<i>Analamanga</i>	1,7	3,4	1,9	1,3
<i>Analanjiroro</i>	1,5	4,1	1,5	1,3
<i>Androy</i>	6,1	13,4	7,0	5,1
<i>Anosy</i>	4,4	9,5	2,5	3,5
<i>Atsimo Andrefana</i>	4,4	12,9	4,7	3,8
<i>Atsimo Atsinanana</i>	2,7	8,0	3,4	2,9
<i>Atsinanana</i>	1,7	3,8	1,8	1,6
<i>Betsiboka</i>	3,0	7,0	3,3	2,9
<i>Boeny</i>	2,8	7,1	2,7	2,1
<i>Bongolava</i>	2,2	4,8	2,8	2,0
<i>DIANA</i>	3,3	9,1	3,6	2,6
<i>Haute Matsiatra</i>	2,0	4,2	2,0	1,8
<i>Ihorombe</i>	2,7	6,7	2,7	2,8
<i>Itasy</i>	2,1	4,1	2,8	1,3
<i>Melaky</i>	5,0	14,4	5,4	4,7
<i>Menabe</i>	3,2	6,9	2,2	2,7
<i>SAVA</i>	2,3	6,7	2,2	2,0
<i>Sofia</i>	2,5	6,2	2,5	2,1
<i>Vakinankaratra</i>	1,5	3,4	1,8	1,0
<i>Vatovavy Fitovinany</i>	2,7	6,9	3,0	2,5
<i>Ensemble</i>	2,2	5,0	2,3	1,7

Source : FPE

Les régions Androy et Melaky sont les plus démunies en matière de disponibilité de manuels, viennent ensuite celles d'Atsimo-Andrefana, DIANA, Vatovavy Fitovinany et Betsiboka. Les mieux dotées sont celles d'Alaotra Mangoro, Amoron'i Mania et Vakinankaratra.

4.4.2 Gestion du temps d'enseignement effectif dans les écoles primaires

4.4.2.1 Ampleur de l'absentéisme des enseignants

Une enquête sur la qualité de prestation de services d'éducation, connue sous le nom de "Service Delivery Indicators" (SDI) ou "Indicateurs de Prestation de Services" (IPS), a été menée à Madagascar en 2015. C'est une enquête basée sur l'année scolaire 2015-2016, faite sur les secteurs Education et Santé en partenariat avec la Hewlett Foundation, la Banque Mondiale, l'AERC et la BAD. Elle a été réalisée sur un échantillon représentatif au niveau national, en milieux urbain et rural, par type d'école avec une méthodologie comparable pour tous les pays : Kenya, Madagascar, Mozambique, Niger, Nigeria, Sénégal, Tanzanie, Togo, Uganda.

Les résultats provisoires ont fait état de la situation suivante : lors de visites inopinées d'écoles, sur 100 enseignants pris au hasard,

- 31 sont absents des écoles,
- 8 sont présents mais n'enseignent pas,
- 61 sont présents et enseignent.

Le taux d'absence des enseignants est plus élevé dans le secteur public que dans le secteur privé et se traduit par une perte journalière de 40 minutes d'enseignement pour les élèves des écoles publiques, soit une perte de 52 jours dans l'année scolaire.

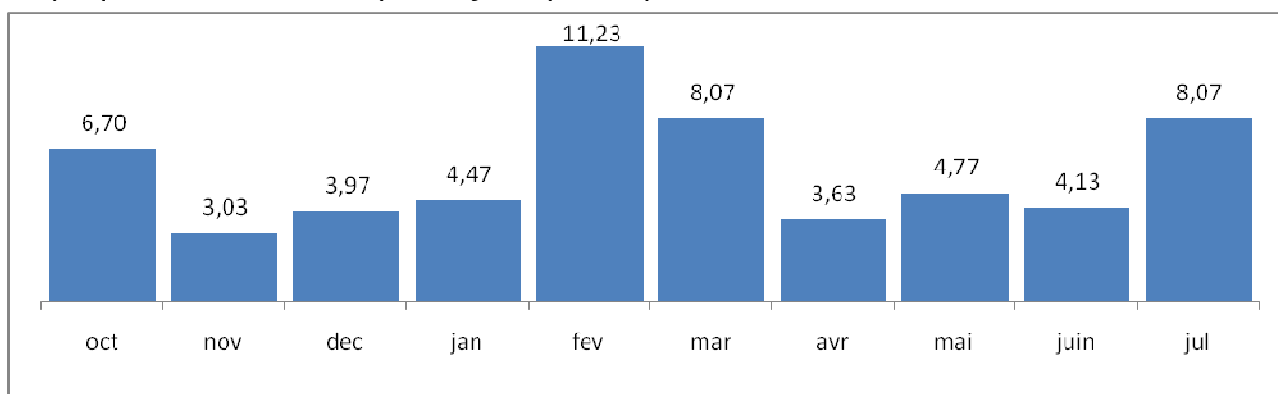
Il est à noter que ce taux d'absence est encore plus élevé quand le directeur est absent.

4.4.2.2 Temps scolaire annuel

Le temps scolaire réel est défini comme le temps durant lequel l'enseignant et les élèves sont ensemble. Il s'agit donc du temps scolaire prévu dans le calendrier officiel du Ministère, à savoir 172 jours dans le cas de l'année scolaire 2010-2011, moins le temps perdu pour diverses raisons.

Une étude effectuée par l'ONG Education Network en Mai 2011 a montré qu'une classe perd en moyenne 44,93 jours par année à cause du non-respect du calendrier scolaire officiel communiqué par le Ministère. Cette perte représente 26,43% de temps scolaire prédéfini, soit plus d'un quart du temps scolaire. Le Graphique 4.26 ci-dessous montre l'évolution du nombre moyen de jours perdus par mois.

Graphique 4.26: Nombre moyen de jours perdus par mois



Source : Enquête ONG Education Network Mai 2011

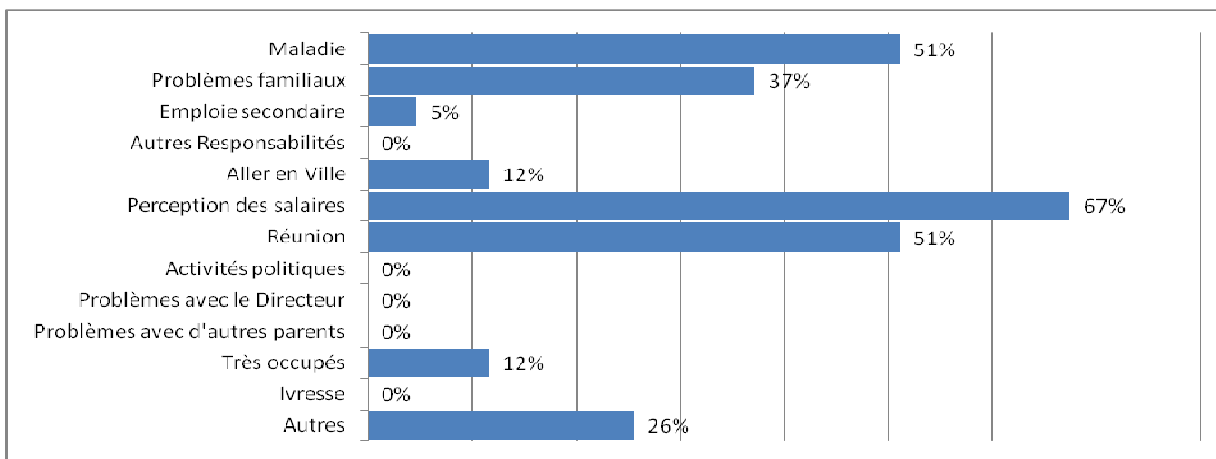
La perte du temps scolaire varie d'un mois à l'autre. Au début de l'année scolaire, la perte est significative, ceci peut s'expliquer par la rentrée tardive des classes. On constate une diminution au mois de novembre. Ensuite, la perte de temps scolaire est en augmentation mensuelle pour atteindre le maximum de 11,23 jours au mois de Février qui s'expliquent par les incidents climatiques (cyclone et inondation). Pendant la période cyclonique, non seulement les routes ou les bâtiments scolaires sont endommagés mais il y a un risque pour les parents d'envoyer leurs enfants à l'école et aussi les enseignants qui ne peuvent pas travailler pour des raisons de sécurité.

4.4.3 Gestion de l'absentéisme des enseignants dans l'enseignement général

4.4.3.1 Principales causes de l'absentéisme des enseignants

L'ONG "Education Network" a mis à jour les causes d'absence des enseignants à partir de l'avis des parents d'élèves :

Graphique 4.27: Principales causes de l'absentéisme des enseignants



Selon l'avis des parents d'élèves, les quatre causes principales de l'absentéisme des enseignants sont :

- ✓ la perception des salaires ;
- ✓ les maladies ;
- ✓ les réunions et
- ✓ les problèmes familiaux.

D'autres causes de l'absentéisme des enseignants sont connues selon le milieu d'implantation de l'école. Voici quelques-unes que l'on rencontre fréquemment :

- ✓ Milieu rural
- ✓ Le déplacement pour aller chercher le salaire ;
- ✓ Insécurité (phénomène dahalo) ;
- ✓ Les problèmes de santé de l'enseignant (zone palustre) ;
- ✓ Travail des champs (activité parallèle) ;
- ✓ Evènement familial (retournement des morts ...) ;
- ✓ Absence de rigueur dans l'administration du personnel traduisant un problème de leadership.
- ✓ Milieu urbain, grandes agglomérations
- ✓ Assurer un cours dans un autre établissement ;
- ✓ Revendications syndicales, grèves ;
- ✓ Les problèmes de santé de l'enseignant ;
- ✓ Evènement familial (mariage,...) ;

- ✓ Absence de motivation pour l'activité enseignante (intrinsèque) et (extrinsèque).

4.4.3.2 *Procédure habituelle en cas d'absence d'un enseignant*

L'absence d'un enseignant à son cours a des répercussions non négligeables sur l'enseignement/apprentissage allant jusqu'à nuire aux résultats scolaires pour la classe. Si l'absence est signalée à l'avance, le Chef d'établissement du Primaire doit faire prendre en charge la classe par un autre enseignant d'une classe parallèle pour continuer le cours ou donner un devoir ou placer les élèves en salle de permanence

Au cas où l'absence est imprévisible, le responsable doit occuper les élèves pour qu'ils ne perturbent pas les autres classes en les faisant garder par un suppléant ou autre personnel administratif dans un établissement où il y a un excédent d'effectif. Là où le nombre d'enseignants est juste suffisant voire insuffisant pour le nombre de classes, par exemple en milieu rural, il est difficile pour le directeur d'assurer l'enseignement ou de garder les élèves en classe, la solution adoptée est de renvoyer les élèves à la maison.

4.4.3.3 *Gestion de l'absentéisme des élèves, Application effective des mécanismes*

Le règlement intérieur (Circulaire 105 38-96/MEN/SG/DES du 29 août 1996) est l'un des documents indispensables à un établissement scolaire afin d'assurer la règlementation de présence d'un élève à l'école. Un registre des élèves servant de cahier de présence est utilisé en classe permettant un meilleur suivi. Il est encore d'usage d'afficher au tableau dans chaque classe du Primaire le nombre d'élèves présents selon le sexe. L'état journalier de présence ou d'absence des élèves fait l'objet d'un rapport mensuel adressé à la hiérarchie qui est le ZAP ou la CISCO. Une longue absence et des absences fréquentes entraînent une convocation des parents pour en trouver les causes et les solutions éventuelles.

Au niveau Collège ou lycée, chaque classe possède un registre hebdomadaire des élèves pouvant enregistrer l'absence d'un élève. Et ce sont les surveillants qui font le contrôle hebdomadaire de l'assiduité des élèves de chaque classe. Un rapport mensuel est également établi à cet effet et expédié par le Directeur à la CiSCO présentant la situation des absences des élèves dans l'établissement. Une longue absence et une absence non justifiée peuvent entraîner une sanction à l'encontre de l'élève selon le règlement intérieur. D'une manière générale, la sanction ne peut être prononcée qu'après la traduction de l'élève devant le CODIS (Arrêté N° 5246-96/MEN du 28 août 1996, instituant le CODIS dans les lycées et collèges d'enseignement général)

4.4.3.4 *Application des mécanismes, les mesures réglementaires prévues en cas d'absences abusives*

Il existe des textes législatifs et réglementaires pour gérer aux mieux l'activité des enseignants. En tant que fonctionnaire, les enseignants ont droit à des absences réglementaires. Les règles régissant le régime des congés, permissions et autorisations d'absence du personnel figurent dans le Décret n° 60-124 du 1^{er} Juin 1960 in BOEN n° 7 pp 80_89) : autorisation d'absence, permission d'absence, congé annuel ou de maladie .

Par ailleurs, le texte réprimant les absences abusives (ou abandon de poste) du personnel existent également dans la législation scolaire du MEN à travers le Circulaire n° 10872-82/FOP/AG du 07 juin 1982, rassemblés dans les BOEN (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale). L'application des sanctions fait suite à la prise de responsabilité des Chefs d'établissement en envoyant des rapports et des propositions à la hiérarchie.

Le CODIS⁶⁷ du Ministère de la Fonction Publique (FOP) est encore fonctionnel, sanctionnant les fonctionnaires en situation d'absence non réglementaire. Le MEN travaille de ce fait en collaboration avec la fonction Publique. Une meilleure ampliation des textes sur les régimes des absences parfois mal compris à cause de l'insuffisance des textes d'application est nécessaire pour mieux informer les agents sur ses obligations en matière d'assiduité sur les lieux de travail.

A la suite d'une longue absence ou d'une absence injustifiée, l'administration peut prendre successivement les mesures suivantes à l'encontre de l'agent récidiviste : Un avertissement verbal ; Une demande d'explication ; et Un rapport circonstancié.

Ce dernier est envoyé à la DREN⁶⁸ pour être retransmis au Ministère Central pour étude à la DRH⁶⁹. Cette direction établit par la suite une fiche technique pour avis à l'intention de Monsieur le Ministre. Ce dernier émet une instruction adressée au Ministère de la FOP demandant la traduction en CODIS de l'agent concerné. Les sanctions sont graduées en fonction de la gravité de la faute.

A partir de 2 mois à 1 année d'absence, l'agent serait traduit en CODIS,

Une absence au poste de 2 à 5 années conduit à une rétrogradation de 2 ans dans l'avancement de grade.

Toutes ces mesures seraient une traduction large de la Loi N° 2003-011 **du** 03 septembre 2003 portant Statut Général des Fonctionnaires. Les textes d'application sont inexistant, une lacune dans l'administration scolaire.

Pour les agents non encadrés, une faute similaire peut entraîner une résiliation du contrat par application de la Loi n°94-025 du 17 novembre 1994 relative au statut général des agents non encadrés de l'Etat. Mais il arrive que pour des fautes moindres on peut facilement avoir une coupure de solde.

4.4.4 Gestion de l'absentéisme des enseignants dans l'ETFP

Aucune étude sérieuse et externe n'a pas encore été menée dans le secteur de l'ETFP concernant l'absentéisme des enseignants. Toutefois, les données existent au niveau des établissements mais ne sont pas encore compilées pour être traitées. A première vue, le phénomène ne semble pas être très important, si l'on se réfère aux rapports envoyés par les chefs d'établissements. La gestion de l'absentéisme des enseignants se fait localement au niveau de l'établissement. (Gestion, remplacement, poursuite ...)

Au niveau institutionnel, la gestion des personnels de l'Etat est régie par le Statut Général des Fonctionnaires, mis en œuvre par le CODIS. S'il s'agit d'infractions à caractères pénales, c'est le Code Pénal qui est appliqué en justice. La responsabilité de chaque acteur est bien définie tant pour les structures centrales que pour les structures régionales et les établissements.

Pour les structures centrales, il y a un organigramme bien défini par le Décret 2015-267. Ensuite, les attributions de chaque service sont fixées par arrêté. Les attributions des GREFTP⁷⁰ et des Directions Régionales sont fixées par le Décret 2011-316. Pour les Etablissements de formation, plusieurs textes complémentaires sont disponibles, à savoir les « Références et lignes Directrices » et la Note Circulaire fixant les attributions des Proviseurs, des Censeurs, des Chefs des Travaux, des Surveillants généraux et des Surveillants. Il n'y a pas de mécanisme de sanction au niveau local. Les agents sont par contre, régis soit par le statut général des fonctionnaires, soit par les textes régissant les agents non encadrés de l'Etat. Dans lesdits textes, des mécanismes de sanctions sont bel et bien existants.

⁶⁷ Conseil de discipline

⁶⁸ Direction Régionale de l'Education Nationale

⁶⁹ Direction des Ressources Humaines

⁷⁰ Groupement Régional de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle

Il y a des Comités de gestion au sein des établissements qui sont fixés par les textes officiels (CDE⁷¹, CIME⁷², CC⁷³, CODIS⁷⁴). Parallèlement à cela, il y a la FRAM, ou Association des Parents d'élèves qui contribue d'une manière significative à la qualité de la formation, à la gestion de l'Etablissement et à la tenue de la discipline. Elle fait régulièrement des dotations en matériels et équipements de base comme les tables-bancs etc. Les Parents d'élèves participent également à la prise en charge partielle de la rémunération des enseignants vacataires.

4.4.5 Gestion du personnel administratif et technique PAT dans l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur public emploie au total 3 625 agents en 2003 comme personnel administratif et technique PAT contre 3 615 en 2013. Les taux d'encadrement du personnel enseignant et des étudiants par le personnel Administratif et technique, sont présentés comme suit :

(i) le ratio « effectif de personnel enseignant / effectif de personnel administratif et technique (PE / PAT) » qui mesure le taux d'encadrement du personnel administratif et technique du personnel enseignant),

(ii) le ratio « effectif des étudiants / effectif du personnel administratif et technique (Etu / PAT) » qui mesure l'occupation administrative du personnel administratif et technique par un étudiant.

Tableau 84 : Ratios relatifs au personnel administratif et technique Année universitaire 2012 - 2013

INSTITUTION	Effectif Etudiants	Effectif Enseignant	Effectif PAT	Ratio 1	Ratio 2
(a)	(b)	(c)	(d)	(b)/(d)	(d)/(c)
1. Universités					
Antananarivo	26 324	736	1 894	14	3
Antsiranana	2 223	108	185	12	2
Fianarantsoa	8 662	110	241	36	2
Mahajanga	5 141	124	287	18	2
Toamasina	10 732	83	224	48	3
Toliara	3 291	161	293	11	2
Ensemble universités	56 373	1322	3 124	18	2
2. IST					
IST Antananarivo	1 135	65	79	14	1
IST Antsiranana	460	20	27	17	1
IST Ambositra	401	18	39	10	2
IST Toliara	169	0	11	15	
Ensemble IST	2165	103	156	57	2
3. CNTEMAD	14 437		114	127	

Source : Direction de la Planification de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Exemple de lecture : pour l'Université d'Antananarivo : 14 étudiants pour 1 PAT et 3 PAT pour 1 enseignant.

⁷¹ Comité de Direction de l'Etablissement

⁷² Commission Infrastructures Matériels et Equipements

⁷³ Conseil des Classes

⁷⁴ Conseil de Discipline

Ce ratio mesure l'effectif moyen d'étudiants encadré par 1 personnel administratif et technique. Il est égal à 18 en moyenne au niveau des universités. La disparité des normes universitaires sur ce ratio ne permet pas de faire une analyse objective sur cette grandeur. Toutefois, on peut remarquer la nette différence entre les universités de chaque province. Ainsi, des excédents relatifs peuvent être notés à Antsiranana et (12 étudiants par PAT), Toliara (11) et Antananarivo (14) par rapport à : Toamasina (48), Mahajanga (18), et Fianarantsoa (36).

Le Ratio Effectif PAT / Personnel enseignant (PAT / PE) mesure l'effectif moyen de personnel enseignant encadré par 1 personnel administratif et technique. Il est de 2 au niveau des universités c'est-à-dire 2 PAT pour 1 enseignant et de 2 aux IST. Bien que les normes sur ce ratio ne soient pas disponibles, on peut conclure que ces chiffres s'avèrent trop élevés, c'est-à-dire que l'effectif du personnel administratif et technique au niveau des universités est relativement élevé par rapport à celui des enseignants. Il serait donc souhaitable de réfléchir aux mesures éventuelles à prendre, entre autres l'augmentation de l'effectif des enseignants permanents.

RESUME du Chapitre 4 : La qualité, les capacités du système et la gestion

Souvent assimilée au niveau des acquisitions des apprenants à tous les niveaux d'étude et aux conditions d'enseignement/apprentissage, la qualité d'un système éducatif est conditionnée par la disponibilité de ressources (humaines, matérielles et financières), l'utilisation rationnelle et surtout la transformation de ces ressources en résultats.

A Madagascar, les résultats de l'apprentissage sont mesurés au moyen d'examens publics nationaux, d'évaluations nationales et internationales. Les taux de réussite aux examens sont restés relativement stables durant les dix dernières années, autour de 70% au CEPE, 40% au BEPC, 60 à 70% aux CFA, CAP et BEP, 40 à 50% aux Bac, Licence et Maîtrise, et enfin 80% aux examens de niveau Bac+5. Toutefois les évaluations nationales et internationales dans le primaire ont fait ressortir une baisse alarmante des compétences des élèves en lecture, français, malagasy et mathématiques. Si, lors des enquêtes du PASEC de 1997 et 2004, Madagascar figurait parmi les pays les plus performants, en 2015, il se trouve parmi les pays les moins performants.

La population de 15 ans ou plus est composée de 27% d'individus sans instruction, de 41% de niveau primaire, 29% de niveau secondaire et seulement de 3% de niveau supérieur.

Une faible transformation des ressources mises à disposition des écoles en résultats est enregistrée ; en effet, les résultats scolaires obtenus à l'examen de CEPE varient indépendamment des allocations financières aux écoles publiques (dépenses en personnel, en fonctionnement...). Par contre, la fréquentation d'un centre préscolaire est un facteur déterminant des futures acquisitions d'un enfant.

Les trois ministères chargés de l'éducation (MEN, MEETFP, MESupReS) sont organisés suivant des textes officiels décrivant les responsabilités de chaque acteur. Ils disposent de bases de données des enquêtes réalisées régulièrement (essentiellement tous les ans) au niveau des établissements ainsi que des examens officiels, diffusent des informations sur des sites web. En outre, ils ont mis en place des mécanismes de gestion, d'incitation et de sanction.

Durant les dix dernières années, le nombre des éducateurs et des enseignants n'a pas cessé d'augmenter mais les associations des parents d'élèves (FRAM) ont fait des recrutements massifs pour pallier à l'insuffisance. Ces enseignants FRAM sont toutefois peu motivés à cause du niveau faible de leur compensation salariale, du manque de régularité dans le versement de leurs subventions et de l'absence de perspectives de carrière voire de reconnaissance des acquis professionnels.

L'INFP et les ENS assurent des formations pédagogiques initiales mais leur capacité d'accueil est assez limitée.

L'allocation des enseignants aux établissements est dans la plupart des cas cohérente avec les effectifs d'élèves avec un aléa avoisinant les 0,80; ce qui n'est pas de celle des manuels et guides ($R^2 \approx 0,29$).

Les enseignants du primaire s'absentent en moyenne de 52 jours par an. Et la perception de salaire est l'une des causes importantes de l'absentéisme des enseignants.

Chapitre 5

Efficacité externe

Introduction

L'éducation est censée contribuer à l'autonomisation de l'individu, au développement social et à la croissance économique du pays. Dans cette optique, le présent chapitre axé sur l'efficacité externe de l'éducation essaiera d'établir une photographie de l'état actuel de ces différentes contributions ainsi que les relations causales qui peuvent s'établir entre elles. Les analyses y afférentes qui tiennent compte des ressources mobilisées par Madagascar pour le secteur éducation pourraient ainsi éclairer les dirigeants du pays et les différents responsables locaux de l'éducation sur les orientations conséquentes nécessaires pour la politique éducative.

L'aspect contribution de l'éducation à l'autonomisation de l'individu s'intéresse à l'examen du devenir des sortants du système éducatif et leur implication dans le développement social et la croissance économique. La question est de savoir si les apprentissages scolaires auraient effectivement préparé les jeunes pour une vie active et sociale favorable à leur épanouissement personnel.

La dimension sociétale de l'étude sera quant à elle abordée dans l'optique de rentabilité économique et sociale des investissements éducatifs. Il s'agit ainsi de déterminer si la société avait pu tirer profit des différents types de formation et d'éducation dispensés à une génération.

Les réponses à ces questions seront développées à travers les études, d'une part des effets de l'éducation dans le domaine économique et d'autre part de ses effets dans le domaine social. L'aspect développement personnel de l'individu sera abordé de manière transversale à travers les deux registres économique et social.

Le premier registre s'intéressera à la question d'adéquation formation-emploi à travers la description de la situation du marché du travail malgache. Ceci pourrait alimenter les réflexions sur les rendements économiques des investissements fournis en matière d'éducation. Le second, pour sa part, apportera la lumière sur les effets de la scolarisation de l'individu sur ses comportements civiques et sociaux. Les comportements de la femme en matière de reproduction et de santé y seront en particulier examinés dans la mesure où ces comportements influent directement sur la croissance démographique qui est un élément clé dans la détermination de toute politique économique et sociale.

5.1 Effets de l'éducation dans le domaine économique

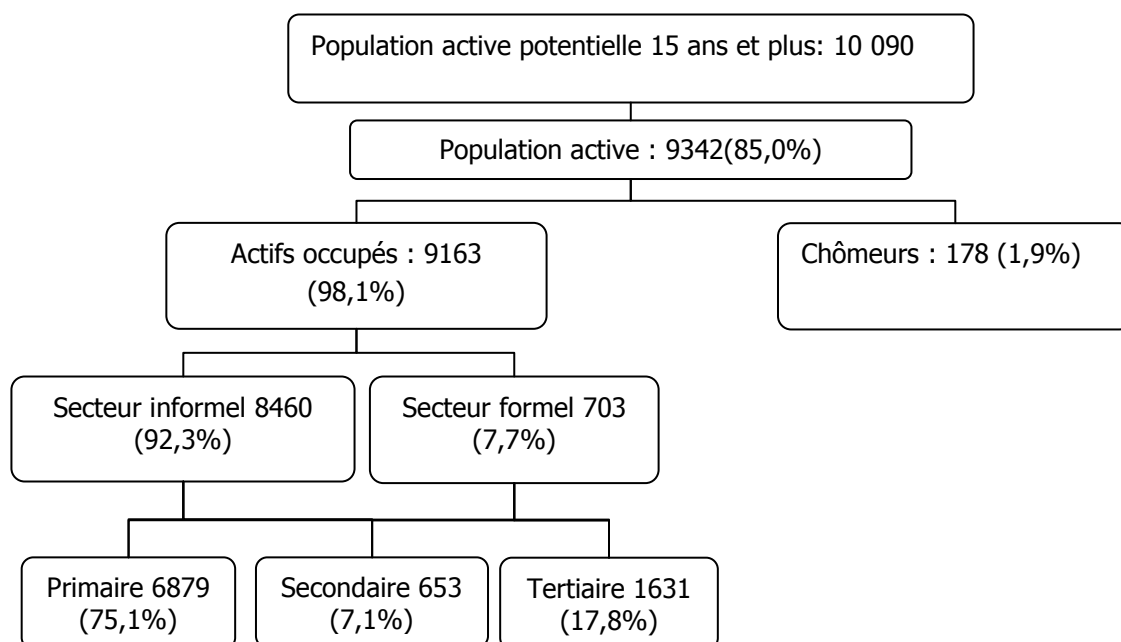
5.1.1 Education et insertion professionnelle des sortants du système éducatif

5.1.1.1 *Contexte global de l'emploi*

En l'absence d'enquêtes spécifiques et récentes sur l'emploi, l'enquête nationale de suivi des objectifs du millionnaire de développement (ENSOMD) 2012 servira de base aux analyses relatives au niveau d'instruction de la population et aux variables décrivant sa participation au marché de travail. Le schéma ci-dessous donne une vue générale du marché du travail. La population active potentielle estimée à 10 millions d'habitants en 2012, est composée de 9,34 millions d'actifs, soit

près de 85,0% de la population en âge de travailler qui est également le taux d'activité à Madagascar.

Figure 5.1: Description du marché de travail à Madagascar, en milliers, en 2012



Source : ENSOMD 2012 et nos calculs

Selon le Bureau International de Travail (BIT), la population au chômage est définie comme les individus sans emplois, qui en recherchent effectivement et sont disponibles pour travailler. Le taux de chômage dans la population de 15 ans et plus est estimé à 1,9%. Mais, pour une nécessité de comparaison avec des pays africains où les données sont disponibles pour la tranche d'âge 15-59 ans, l'analyse de l'évolution du statut et de la distribution de la population dans le Tableau 85 ci-après est faite sur cette tranche d'âge. En outre, pour une raison toujours liée à la non disponibilité de données à un moment précis, la comparaison ne peut être faite que sur deux années les plus proches 2004 et 2005.

Tableau 85: Evolution et distribution de la population active entre 2005 et 2012

	Madagascar 2005(EPM)		Madagascar 2012 (ENSOMD)		Moyenne pays africains autour de 2004
	Nbre (en milliers)	%	Nbre (en milliers)	%	%
Population de 15-59 ans	9 429 217	100,0%	10 018 215	100,0%	100,0%
Population employée	8 095 601	85,9%	8 457 632	84,4%	70,0%
Chômeurs	190 663	2,0%	169 491	1,7%	6,0%
Population inactive	1 142 953	12,1%	1 391 092	13,9%	24,0%

Source pour la moyenne Africaine : A. Mingat, *Education and Labor Markets : a Match difficult to achieve in Sub-Saharan African Countries*.

La population employée représente 84,4% des 15–59 ans en 2012, soit une proportion à peu près stable car l'écart par rapport à celle trouvée en 2005 (85,9%) est peu important, ce dernier chiffre dépassant de loin la moyenne africaine (70 %) en 2004. En passant de 8,1 millions en 2005 à 8,4 millions en 2012, le nombre global d'emplois à Madagascar a progressé à un rythme moyen annuel de 0,6% sur la période, soit un accroissement légèrement plus faible que celui de l'ensemble de la population des 15–59 ans (0,9% par an). La proportion de chômeurs reste faible à Madagascar (1,7% des 15–59 ans en 2012 contre 2% en 2005). A titre comparatif, ce taux est en moyenne de

6% en 2004 pour les pays africains. La proportion des inactifs augmente en passant de 12,1% en 2005 à 13,9% en 2012 et est à peu près la moitié de la valeur moyenne africaine (24%) pendant les 7 dernières années.

5.1.1.2 Evolution de la structure du capital humain

Il importe aussi d'étudier la structure du capital humain en termes de nombre et distribution par niveau d'instruction ainsi que son évolution. Ceci permettra ensuite de comparer l'offre et la demande de formations en référence aux besoins du marché de l'emploi. Le tableau V.2 ci-dessous met en comparaison la situation malgache et celle des pays africains, et présente la répartition du capital humain par niveau d'éducation en 2005 et en 2012 pour le groupe d'âge des 15-59 ans (qui représentent la majorité de la force de travail potentielle) et le groupe d'âge des 25-34 ans. Ceci permet d'en appréhender l'évolution (en % par niveau de sortie) et d'évaluer la tendance la plus récente.

Tableau 86 : Structure du capital humain et évolution entre 2005 et 2012

	Madagascar 2005		Madagascar 2012		Moyenne pays africains	
	15-59ans	25-34ans	15-59ans	25-34ans	15-59ans	25-34ans
Aucune scolarisation	24,6%	22,7%	27,2%	27,6%	51,8%	49,9%
Primaire	56,2%	55,2%	44,5%	45,9%	28,8%	29,6%
Secondaire 1	9,2%	11,2%	18,5%	16,4%	10,6%	10,6%
Secondaire 2	6,4%	6,8%	7,3%	6,8%	5,1%	6,0%
ETFP	inclus dans secondaire général		0,1%	0,1%	1,9%	2,2%
Supérieur	3,6%	4,1%	2,5%	3,2%	1,7%	1,8%

Source : EPM 2005 et ENSOMD 2012 pour Madagascar, A. Mingat, *Education and Labor Markets : a Match difficult to achieve in Sub-Saharan African Countries pour la moyenne des pays africains*

Les proportions des individus n'ayant jamais été à l'école et celles ayant fait le primaire et le supérieur se sont détériorées, bien qu'elles soient meilleures que celles des pays africains, quel que soit le groupe d'âge considéré. En effet, entre 2005 et 2012, la proportion de la population sans instruction (non éduquée) des 25-34ans est passée de 22,70% à 27,6% et celle ayant fait le primaire et le supérieur est passé respectivement de 55,2% à 45,9% et de 4,1% à 3,2% alors que les moyennes des pays d'Afrique Subsaharienne sont de 49,9% pour les non éduqués, 29,6% pour le primaire et 1,8% pour le supérieur.

Les proportions des individus qui ont fait le secondaire général 1^{er} cycle et le secondaire général 2nd cycle ont par contre connu une amélioration. Pour les sortants du secondaire général 1^{er} cycle, cette proportion est passée de 11,2% à 16,4% entre 2005 et 2012, valeurs légèrement au-dessus des moyennes des pays d'Afrique Subsaharienne pour la même période (10,6% pour chacune des deux tranches d'âge).

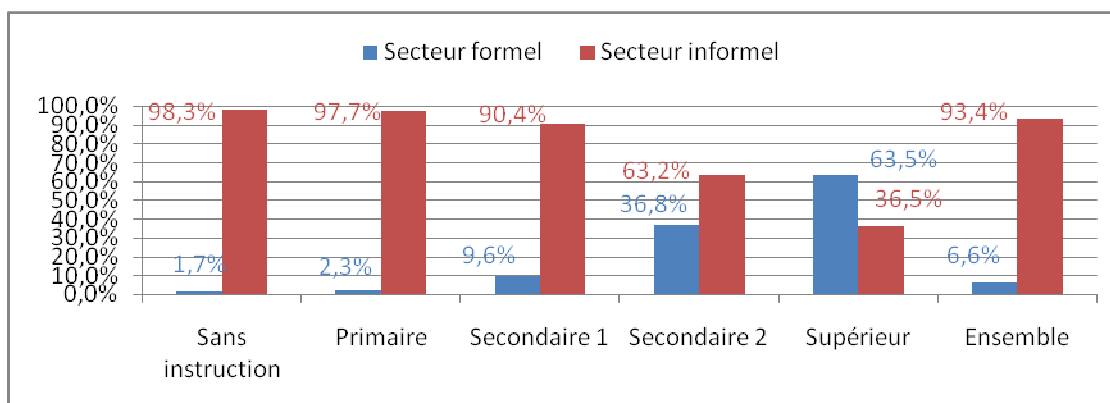
Enfin, parmi les individus de la tranche d'âge 25-34 ans, seulement 0,1% a reçu un enseignement technique et/ou formation professionnelle en 2012, une performance de vingt fois moindre par rapport à la moyenne africaine (2,2%). Le développement à grande échelle de la formation technique et professionnelle reste ainsi pour Madagascar un grand défi à relever.

5.1.1.3 Situation des sortants du système éducatif dans l'emploi

L'examen du Graphique 5.1 ci-dessous permet de dire que l'économie est dominée à 93,4% par les activités informelles où 89,5% des actifs occupés évoluent dans l'agriculture. La quasi-totalité

des personnes non éduquées (98,3%) exercent dans le secteur informel. Ce taux se situe à 90,4% chez les sortants de niveau premier cycle du secondaire et tombe à 36,5% chez les sortants du supérieur. L'éducation semble donc protéger contre les emplois informels.

Graphique 5.1 : Distribution des sortants de (15-34 ans) suivant le niveau d'éducation et le secteur institutionnel dans l'emploi, 2012



Source : ENSOMD 2012 et nos propres calculs

La part du secteur moderne est faible (6,6%) et même avec l'hypothèse d'une forte croissance dans les prochaines années, on estime qu'elle restera encore minoritaire par rapport à l'ensemble. L'analyse du type d'emploi des actifs occupés selon le niveau d'enseignement atteint et la génération permet d'avoir un meilleur éclairage sur le contexte dans lequel s'insèrent les sortants du système éducatif comme le montre le tableau ci-après.

Tableau 87 : Situation professionnelle selon le niveau d'enseignement et la génération, année 2012

Niveau d'enseignement	Primaire			Secondaire1			Secondaire2			Supérieur		
	15-34 ans	35-49 ans	50-64 ans	15-34 ans	35-49 ans	50-64 ans	15-34 ans	35-49 ans	50-64 ans	15-34 ans	35-49 ans	50-64 ans
Catégorie âge												
Secteur moderne												
Public	0,1%	0,3%	1,3%	1,4%	3,6%	11,1%	15,1%	21,2%	29,5%	21,7%	35,8%	47,6%
Privé	2,2%	2,0%	2,5%	8,1%	8,5%	8,4%	21,6%	15,2%	14,6%	41,8%	26,7%	11,4%
Secteur informel												
Agricole	95,4%	96,4%	95,1%	88,2%	85,5%	78,8%	62,8%	63,1%	54,4%	36,5%	37,5%	41,0%
Non agricole	2,3%	1,3%	1,1%	2,3%	2,4%	1,7%	0,5%	0,5%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%
Ensemble	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

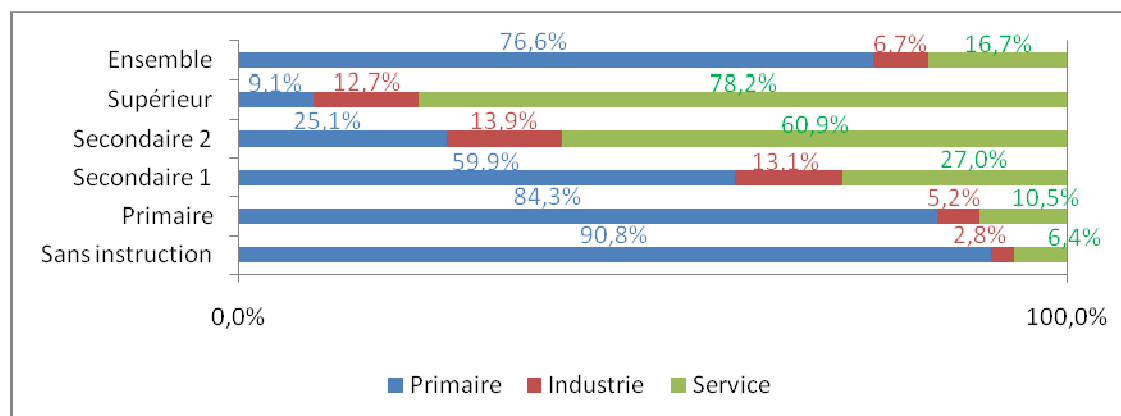
Source : ENSOMD 2012 et calculs des auteurs

Le tableau met en évidence que l'accès à l'emploi des diplômés du supérieur semble être en légère progression aujourd'hui. Globalement, 63,4% des jeunes de 15-34 ans et 59% des 50-64 ans exercent dans le secteur moderne. Cette amélioration de la situation est notamment due au développement de plus en plus marqué du secteur privé moderne (41,8%) par rapport au secteur public (21,7%). Corollairement, leur insertion dans le secteur informel agricole tend à diminuer, avec 41,0% des 50-64 ans et 36,5% des 15-34ans. Un autre fait marquant est la prédominance des diplômés de niveau d'instruction égal ou en-dessous du secondaire 2 dans le secteur informel agricole : 54,4% des 50-64 ans et 62,8% des jeunes de 15-34 ans. Quant aux actifs occupés de niveau primaire, la majorité évolue dans le secteur informel quelle que soit la génération considérée : 96,2% des 50-64 ans, 97,5% des 35-49 ans et 97,7% des 15-34 ans.

En bref, les situations décrites ci-dessus laissent entrevoir un contexte peu favorable à l'insertion des jeunes sortants du système éducatif sur le marché du travail. Cette insertion, comme il est

rapporté dans le Graphique 5.2 ci-dessous, varie suivant les branches d'activités et le niveau d'instruction de l'individu travailleur

Graphique 5.2 : Secteur d'activité des actifs occupés (15-34 ans) selon le niveau d'instruction en 2012



Source : ENSOMD 2012 et calculs des auteurs

De premier abord, le tableau montre que le secteur agricole est le principal pourvoyeur d'emploi. La majorité de la population active (76,6%) constituée essentiellement par des individus sans instruction et de niveau d'études relativement bas ne dépassant pas le niveau secondaire 1^{er} cycle sont dans l'agriculture. Par ailleurs, il est constaté que le secteur service qui fournit 16,7% du stock d'emplois disponibles absorbe la majorité des plus instruits (60,9% du niveau secondaire 2nd cycle et 78,2% du niveau supérieur). La même tendance se retrouve dans la branche industrie où l'on enregistre un écart marqué de 8 à 10 points entre les moins instruits (sans instruction et niveau primaire) et les plus instruits (secondaire 1^{er} cycle jusqu'au supérieur). Il faut cependant remarquer que les proportions des actifs plus instruits évoluant dans cette branche industrie sont sensiblement les mêmes pour les trois niveaux d'instruction concernés. Au regard de ces constats, il est à déduire que plus l'individu est éduqué, moins il exerce dans le secteur agricole et aspire à d'autres emplois notamment dans le secteur tertiaire constitué principalement par le commerce (51,0%), les services sociaux tels la santé et l'enseignement privés (25,0%) et l'administration publique (7%).

5.1.1.4 Insertion des sortants du système éducatif dans l'emploi

Le Tableau ci-après montre la situation de la population active selon différentes générations. Il est constaté que l'acuité au chômage est relativement plus marquée chez les jeunes de 15-34 ans (2,6%) que chez leurs aînés de 35-49 ans (1,2%) et 50-64 ans (1,2%). Malgré cette tendance, l'insertion des jeunes malgaches dans la vie active apparaît toutefois assez satisfaisante car ce taux (2,6%) se situe bien en deçà de l'estimation du taux de chômage dans le monde en 2010 faite par le BIT (11,3%).

Tableau 88: Situation de la population active sur le marché de travail selon la génération 2012

	15-34 ans	35-49 ans	50-64 ans
En emploi	97,4%	98,8%	98,8%
Au chômage	2,6%	1,2%	1,2%
Ensemble	100,0%	100,0%	100,0%

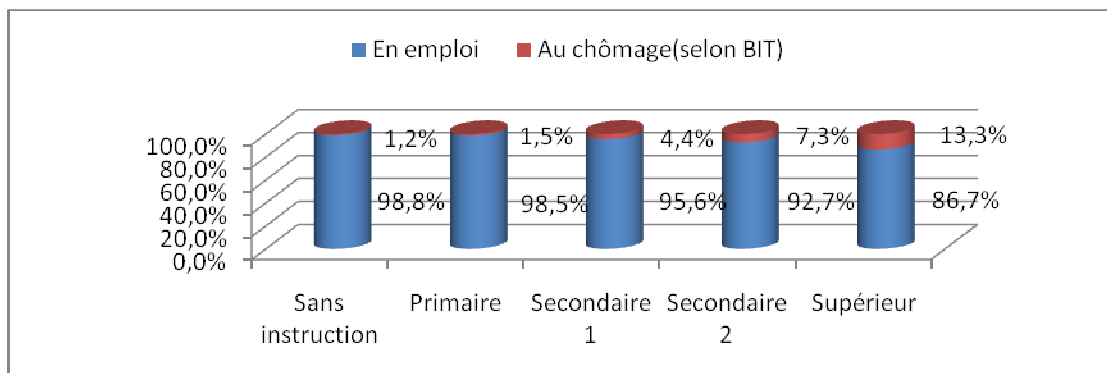
Source : ENSOMD 2012 et calculs des auteurs

Ces statistiques sur l'emploi doivent être cependant prises avec beaucoup de précautions. La faiblesse de la proportion de chômeurs peut s'expliquer et par l'inexistence de système de sécurité sociale, et par les conditions du marché de travail qui font que les individus qui ont perdu leur

emploi acceptent facilement du travail, même précaire, pour survivre. Ce niveau de chômage trouve également sa justification dans la prolifération du secteur informel où prédomine le sous-emploi qui fait l'objet de la section suivante.

D'autre part, tous les niveaux d'éducation sont concernés par le chômage mais l'intensité du phénomène n'est pas toujours les mêmes pour toutes les catégories de diplômés. En général, sur l'ensemble des individus au chômage, 26,9% ont un niveau primaire tandis que 9,9% seulement ont un niveau supérieur⁷⁵, situation qui laisse d'emblée supposer que la possession d'un diplôme élevé préserve du risque de chômage. De telle situation à priori cache pourtant les réalités quant à l'acuité du chômage selon le niveau d'instruction si l'on procède à l'analyse des résultats de l'ENSOMD (2012) illustrés dans le Graphique 5.3ci-dessous.

Graphique 5.3 : Acuité du chômage selon le niveau d'éducation, 2012 (groupe d'âge 15-34 ans)



Source: ENSOMD 2012 et calculs des auteurs

Contrairement à ce qui a été dit dans le paragraphe précédent, le graphique montre que les actifs les moins touchés par le chômage sont les non éduqués (1,2%) suivis des sortants de niveau primaire (1,5%). Ceux qui sont les plus touchés sont les individus de niveau supérieur (13,3%) suivi des sortants du second cycle du secondaire (7,3%) puis du premier cycle du secondaire (4,4%). Il semble donc que le diplôme ne constitue pas un facteur prémunissant contre le chômage comme il est souvent le cas dans les pays développés. Ce phénomène est surtout dû au faible développement économique auquel s'ajoute l'inexistence d'un système de prestations sociales au profit des actifs non occupés.

Pour le BIT, les sortants du système éducatif en âge de travailler, qui n'ont pas de travail et qui n'en cherchent pas activement sont considérés comme des inactifs. Le taux d'inactivité pourrait être ainsi pris comme un indicateur d'appréciation du degré de difficulté d'insertion des sortants du système éducatif.

Dans les pays en développement, plusieurs études ont montré que les jeunes sortants en situation d'inactivité sont plutôt des « chômeurs découragés » du fait d'une longue période de recherche d'emploi infructueuse. A Madagascar, selon le rapport de l'ENSOMD (2012), 19,6% de l'ensemble des sortants du système éducatif malgache sont des chômeurs découragés : 38,7% d'entre eux sont issus du premier cycle secondaire et 23,5% du second cycle secondaire. Cela traduit implicitement que la durée au chômage ou l'attente d'emploi est plus longue pour les sortants du niveau de premier cycle du secondaire.

5.1.2 Sous emploi

⁷⁵ Valeurs calculées à partir des données de l'ENSOMD

Le sous-emploi sur le marché de travail revêt deux facettes : (i) le *sous-emploi visible* qui est lié à la durée du travail et (ii) le *sous-emploi invisible* lié à la faiblesse de la rémunération par rapport à celle que l'actif serait en droit d'attendre compte tenu de sa formation. Un employé est ainsi considéré en situation de sous-emploi visible s'il travaille moins de 35 heures par semaine, et en situation de sous-emploi invisible s'il gagne moins que le SMIG en vigueur. Le Tableau 89 récapitule les deux facettes du sous-emploi selon le genre.

Tableau 89: Taux de sous-emploi selon qu'il soit visible ou invisible et le genre

Taux de sous-emploi	Homme	Femme	Ensemble
invisible (en dessous du SMIG)	40,5%	51,8%	44,8%
visible (moins de 35h de travail)	32,9%	46,4%	39,5%

Source: INSTAT/ENSOMD 2012 – 2013

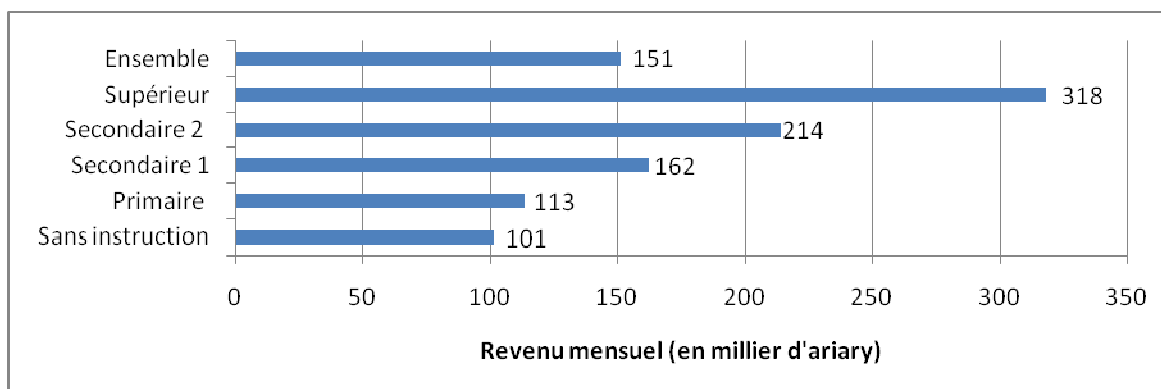
Les salariés touchant moins du salaire horaire minimum (100 000 Ar) représentent plus de 44,8 % de l'ensemble des salariés. Globalement, cette situation d'emplois inadéquats affecte beaucoup plus les femmes (51,8 %) que les hommes (40,5 %).

Le sous-emploi lié à la durée du travail qui constitue l'autre problème majeur du marché du travail peut être interprété comme une contre-performance de l'économie en termes de capacité d'absorption du facteur travail, ou un manque à gagner en volume en termes de production. En 2012, près de quatre actifs occupés sur dix travaillent effectivement moins de 35 heures par semaine contre leur gré. Le phénomène est beaucoup plus marqué chez les femmes (46,4%) que chez les hommes (32,9%).

5.1.3 Revenus

L'analyse des revenus d'activités enregistrés dans le Graphique 5.4 permet d'apprécier le niveau de tension sur marché du travail, les conditions d'activités, et la productivité effective de la main d'œuvre. Le niveau des revenus salariaux mensuels moyens est estimé à 151 000 Ar, mais il est en même temps constaté que le salaire augmente avec le niveau d'instruction suivant une échelle des salaires de 1 à 3 entre les non scolarisés et les diplômés de l'enseignement supérieur. En fait, les salaires mensuels varient de 101 000 Ar pour ceux qui n'ont pas été à l'école à 318 000 pour ceux qui ont fréquenté l'université, en passant par 113 000 Ar pour les salariés ayant achevé le niveau primaire et 162 000 Ar pour les salariés ayant achevé le premier de niveau secondaire.

Graphique 5.4: Revenus salariaux mensuels moyens selon le niveau d'instruction (en millier d'Ar)



Source : INSTAT/ENSOMD 2012-2013

Le Tableau 90 souligne pour sa part les écarts significatifs entre les secteurs d'activités et les catégories socio-professionnelles. Les salariés les plus mal lotis se trouvent dans l'agriculture où les revenus salariaux moyens sont de 76 000 Ar par mois. Les branches privées non agricoles occupent une place intermédiaire dans la hiérarchie, avec un salaire mensuel moyen variant entre 116 000 Ar (dans l'industrie textile) et 156 000 Ar (dans le BTP). Enfin, les employés de l'administration font partie des privilégiés, avec un revenu mensuel supérieur à 241 000 Ar

Tableau 90: Revenus salariaux mensuels moyens, selon la catégorie socio-professionnelle et selon la branche d'activités en millier d'Ar)

Branche d'activité	Cadre supérieur ou moyen	Ouvrier ou salarié qualifié	Ouvrier non qualifié	Ensemble
Agriculture/Primaire	372	209	53	76
Industrie alimentaire	568	148	123	125
Textile	568	127	114	116
BTP/HIMO	514	190	142	156
Autres industries	245	212	119	155
Commerce	279	194	114	144
Transport	267	214	166	185
Santé privée	462	159	82	214
Enseignement privé	145	122	58	120
Administrations publiques	319	212	152	241
Autres services privés	366	175	77	119
Ensemble	318	186	104	151

Source : INSTAT/ENSOMD 2012-2013

D'autre part, selon la catégorie socioprofessionnelle, les cadres supérieurs ou moyens exerçant dans la branche industrielle perçoivent des salaires moyens mensuels élevés pouvant varier de 514 000 à 568 000 Ar. Ceux qui travaillent dans certains services privés se distinguent aussi, notamment la santé privée avec un salaire de 462 000 Ar. Cependant, on constate une disparité flagrante entre les branches d'activités dans la mesure où les employés de l'enseignement privé touchent les plus bas de salaires pour chacune des catégories socioprofessionnelles, avec respectivement 58 000 Ar pour les ouvriers non qualifiés, 122 000 Ar pour les ouvriers ou salariés qualifiés, et 145 000 Ar pour les cadres supérieurs ou moyens (ce dernier chiffre étant à peu près l'équivalent de ce que gagne un ouvrier non qualifié dans le BTP).

5.1.4 Analyse de l'adéquation entre la formation et l'emploi

L'évaluation de l'adéquation entre la formation et l'emploi peut s'apprécier à travers la catégorie socioprofessionnelle occupée dans l'emploi par les sortants suivant leur niveau d'éducation, comme la montre le Tableau 91 ci-dessous.

Tableau 91: Distribution des actifs de 25-34 ans, par niveau d'éducation et statut de l'emploi 2012

	Sans instruction	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	Supérieur	Ensemble
Cadres	0,1%	0,0%	0,0%	0,4%	4,9%	0,2%
Employés, ouvriers	0,1%	1,5%	6,2%	36,4%	53,5%	5,9%
Manœuvres	1,9%	1,5%	6,6%	5,4%	0,6%	2,7%
Agriculteurs	95,1%	93,7%	82,9%	54,6%	33,5%	87,7%
Autres informels	2,3%	2,1%	1,5%	0,5%	0,0%	1,9%
Chômeurs	0,6%	1,1%	2,8%	2,8%	7,5%	1,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : ENSOMD 2012 et calculs des auteurs

Les sortants de l'enseignement supérieur occupant des postes de cadres et/ou d'employés qualifiés ne représentent que 58,4%, les autres sont, soit en situation de sous-emploi en exerçant des

emplois qui ne nécessitent pas le niveau d'instruction qu'ils ont acquis (0,6% des manœuvres et 33,5% des agriculteurs), soit tout simplement sans emploi (7,5%). Pour le second cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'insertion dans le secteur moderne est également faible (0,4% de cadres et 36,4% d'employés ou ouvriers) et le taux de chômage se situe à 2,8%. En résumé, les diplômés du supérieur et du second cycle du secondaire ont du mal à s'insérer dans le secteur moderne. C'est pourquoi ils acceptent facilement soit un emploi dans le secteur agricole, soit être en situation de chômage.

5.1.5 Anticipation des besoins futurs du marché du travail

5.1.5.1 Une demande croissante de main d'œuvre avec très peu de ou haute qualifications

Le système éducatif doit être en mesure de prévoir les besoins futurs du marché du travail et d'adapter les apprentissages aux exigences techniques que cela requiert. Cette démarche anticipative peut se réaliser à travers l'étude de l'évolution du stock et du niveau de qualification des emplois disponibles sur une période donnée. Le tableau V8 ci-dessous fait part de la situation à Madagascar sur la période 2005-2012.

Tableau 92: Evolution du stock d'emploi en fonction du niveau de qualification requis entre 2005 et 2012

	2005		2012		Evolution totale du stock 2005-2012 (en %)
Emploi avec haute qualification	27 827	0,3%	42 256	0,5%	51,9%
Emploi avec qualification moyenne	532 903	6,2%	529 184	5,8%	-0,7%
Emploi avec très peu ou pas de qualification	8 061 341	93,5%	8 592 049	93,8%	6,6%
Ensemble des actifs occupés	8 622 071	100,0%	9 163 489	100,0%	6,3%

Source : EPM 2005, ENSOMD 2012 et nos propres calculs

Globalement, la croissance du stock de main-d'œuvre entre 2005 et 2012 est de 6,3%. Dans l'hypothèse où la tendance sur l'évolution du stock d'emploi, selon la qualification des actifs occupés, est maintenue, la demande en main d'œuvre de haute de qualification (51,9% de croissance) se trouve au premier rang dans les court ou moyen termes, bien qu'elle reste quantitativement minoritaire (0,5% des emplois offerts en 2012). La situation semble ainsi plus favorable pour les diplômés de l'enseignement supérieur si le problème d'adéquation entre la formation et l'emploi pèse moins lourdement qu'auparavant. Ensuite, les mains d'œuvre peu qualifiées ou sans qualification (6,6% d'augmentation), en deuxième position, vont facilement être insérées dans le secteur informel offrant la majorité des emplois (93,8% des emplois en 2012).

5.1.5.2 Des demandes de formation accrues dans le secteur de l'industrie et commercial en perspective

Du fait que l'économie évolue, des métiers apparaissent et d'autres métiers sont en régression ou disparaissent notamment avec le développement technologique. Les secteurs porteurs d'emploi sont régulièrement bousculés par des tendances économiques et/ou par des événements internationaux ou nationaux. Afin d'optimiser son effet sur le marché du travail, il est primordial pour le système éducatif, d'identifier les branches d'activités porteuses et/ou prioritaires. La connaissance de ces activités permettrait de mieux planifier l'adéquation recherchée.

Tableau 93 : Emplois disponibles par branches d'activités, Madagascar 2005-2012

	2005	2012	Taux de croissance 2005-2012
Activités agricoles	6 934 309	6 879 366	-0,8%
Activités industrielles	327 342	652 843	99,4%
Activités commerciales	460 501	755 942	64,2%
Activités de service	899 919	875 345	-2,7%
Ensemble des actifs occupés	8 622 071	9 163 496	6,3%

Source : EPM 2005, ENSOMD 2012 et calculs des auteurs

Les secteurs de l'industrie et commercial sont les secteurs les plus porteurs en termes de demande de mains d'œuvres, avec des croissances respectives de 99,4% et 64,2% du stock d'emploi entre 2005 et 2012. Le premier secteur est, par ordre d'importance de la croissance sur la période, relatif aux industries alimentaire et textile, ainsi qu'aux BTP (Bâtiments et Travaux Publics). L'offre de l'EFTP et l'enseignement supérieur en direction de ces deux secteurs doit certainement être renforcée pour faire face à ces demandes et contribuer à la croissance économique. En revanche, les autres branches d'activités sont en recul, en particulier les activités de service qui ont connu une décroissance de 2,7% en termes de stock d'emploi sur la période. Le phénomène est dû à un manque de dynamisme des services privés, autres que la santé, l'enseignement et le transport.

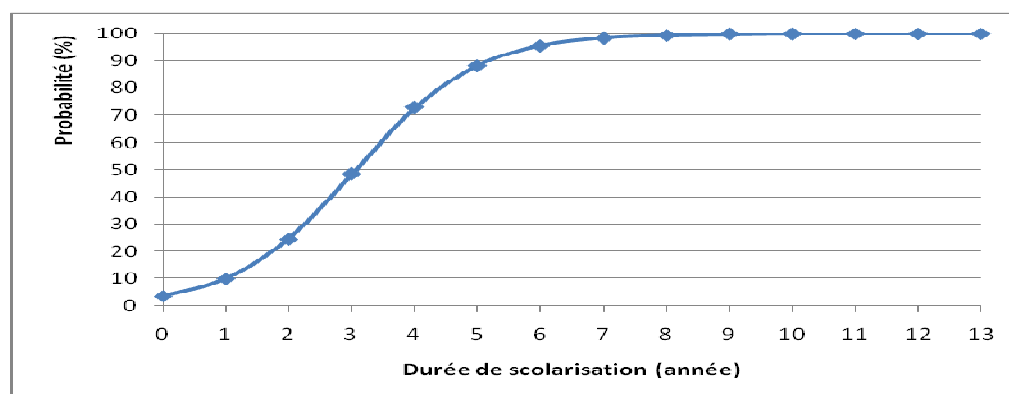
5.2 Effets de l'éducation dans le domaine social

En plus des effets de l'éducation sur l'accroissement de la productivité et des revenus individuels ainsi que sur la croissance économique du pays en général, la scolarisation apporte également des impacts sociaux lesquels feront l'objet de la présente section. D'une manière générale, des études internationales ont montré qu'il existe des liens entre le niveau d'instruction d'un individu et son comportement relatif à la santé, à la procréation et la planification familiale ainsi qu'à l'éducation de ses enfants. Ainsi, la présente section procèdera au traitement et à l'analyse de ces liens à partir des résultats des enquêtes nationales.

5.2.1 Impact de l'éducation sur la rétention de l'alphabétisation des femmes âgées de 15 ans et plus

En utilisant les données de l'enquête nationale sur le suivi des objectifs du millénaire (ENSOMD), la probabilité de non-retour à l'analphabétisme des femmes âgées de 15 ans plus est de 100% pour celles ayant atteint au moins la classe de cinquième de l'enseignement secondaire général 1^{er} cycle comme le montre le Graphique 5.5 ci-après.

Graphique 5.5 : Probabilité pour une femme âgée de 15 ans et plus d'être alphabétisée selon la durée de scolarisation



Source : ENSOMD 2012

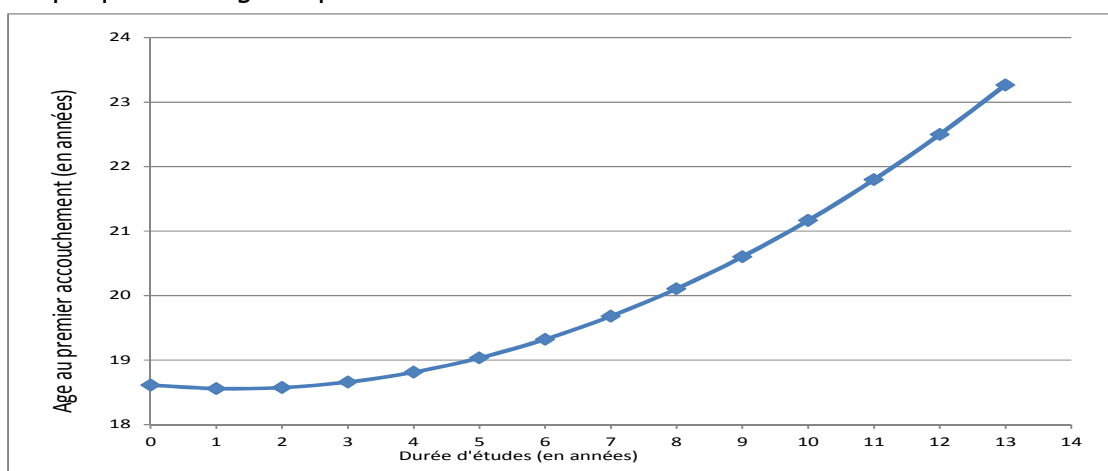
5.2.2 Education et comportement de la mère en matière de santé de reproduction

Le comportement de la mère en matière de santé de reproduction en relation avec son niveau d'instruction est à appréhender à travers un certain nombre d'indicateurs que sont : l'âge au premier accouchement, le nombre d'enfants, le niveau de connaissance et de pratique de méthodes contraceptives.

5.2.3 Age au premier accouchement selon la durée des études

Il existe un lien étroit entre l'âge au premier accouchement et le niveau d'études de la femme. L'analyse sur ce point prend en référence les résultats de l'Enquête Démographique et de Santé (EDS 2008-2009) illustrés par le graphique 5.6 ci-après. La courbe montre que l'âge au premier accouchement de la femme s'accroît avec le niveau d'instruction. Il apparaît que si la femme n'a jamais été scolarisée, son premier accouchement pourrait avoir lieu entre ses 18^{ème} et 19^{ème} années. Si elle a achevé la 5^{ème} année du primaire ou a atteint le niveau supérieur, sa première naissance surviendrait à sa 19^{ème} année ou au-delà de sa 23^{ème} année.

Graphique 5.6 : Age au premier accouchement de femmes de 15-49 ans selon la durée d'études



Source : EDS 2008-09

5.2.4 Maîtrise de la fécondité

Le niveau d'éducation agit sur les comportements des femmes en matière de santé de reproduction. Le tableau V.10 suivant qui résume quelques indicateurs obtenus à partir de l'EDS2008/09 permet d'apprécier le niveau de maîtrise de la fécondité de la femme suivant le niveau d'instruction.

Tableau 94 : Effets de l'éducation de la mère sur quelques comportements en matière de reproduction

Niveau d'instruction	Age moyen au premier mariage	Nombre moyen d'enfants par femme (40-49 ans)	Proportion de femmes de 15-49 ans qui connaît au moins une méthode contraceptive moderne quelconque (%)	Proportion de femmes de 15-49 ans qui connaît et a déjà utilisée une méthode contraceptive moderne quelconque (%)
Sans instruction	17,1	6,4	82,6	24,2
Primaire	17,8	6,0	94,3	38,2
Secondaire 1er cycle	19,0	4,7	99,1	44,5
Secondaire 2nd cycle	21,4	3,6	99,6	48,2
Supérieur	22,7	2,5	99,7	58,6
Total	18,2	5,5	93,5	38,0

Source: EDS 2008/09 et traitement des auteurs

Le tableau montre que l'éducation permet de retarder l'âge de la mère au premier mariage et influe en même temps sur le nombre de ses enfants. Par rapport à l'âge moyen d'entrée en vie maritale (18,2 ans) et contrairement aux femmes de niveaux d'études secondaire et supérieur, le statut de femme mariée commence un peu plus tôt pour les femmes sans instruction (17,1 ans) et celles du niveau primaire (17,8 ans). Le même topo se reproduit quant au nombre d'enfants. Pour un nombre moyen de 5,5 enfants par femme de 40 à 49 ans, les sans instruction et celles du niveau primaire mettent respectivement au monde 6,4 et 6,0 enfants tandis que les autres plus instruites se limitent à 4,7 à 2,5 enfants. Autrement dit, la tendance est que moins la femme est instruite, plus elle a beaucoup d'enfants et vice versa.

Au fait, il y a une forte corrélation entre le nombre moyen d'enfants, l'âge au premier mariage et l'âge au premier accouchement vu auparavant. Les femmes mariées avant l'âge légal sont généralement celles qui accouchent précocement et mettent au monde le plus grand nombre d'enfants qu'elles auront du mal à subvenir à leur besoin. L'avenir de la mère et de l'enfant est ainsi hypothéqué dans la mesure où cela peut, d'une part, avoir des répercussions sur la santé, constituer un obstacle à l'autonomisation et un frein à l'amélioration du statut socio-économique pour la mère, et d'autre part, accroître les risques de mortalité et constituer une cause d'exclusion ou d'abandon scolaire pour l'enfant.

L'éducation a également d'impact sur les pratiques de contraception chez les femmes en âge de procréer (15 à 49 ans). D'une manière générale, la plupart des femmes de cette catégorie (93,5%) connaissent au moins une méthode contraceptive moderne mais peu d'entre elles (38,0%) en font usage. Par ailleurs, les chiffres dénotent toujours cette corrélation entre niveau d'instruction et comportement de la femme vis-à-vis de la méthode contraceptive : les proportions de celles qui en sont au courant ainsi que de celles qui les utilisent s'accroissent avec le niveau d'étude.

5.2.5 Accès des femmes aux soins de santé pendant la grossesse

Les prédispositions des femmes à accéder aux soins de santé sont également liées à leurs niveaux d'instruction. Les comportements qui en découlent ont des impacts sur la santé de la mère et de l'enfant. A ce propos, quelques indicateurs peuvent être pris en compte, ils sont établis à partir des questionnaires administrés lors de l'enquête nationale de suivi des objectifs du millénaire de développement en 2012.

Tableau 95: Adoption de comportements des femmes en matière de santé, année 2012

	Prise de fer au cours de la période de grossesse (%)	Accouchement Assisté par une accoucheuse traditionnelle non formée (%)	Hôpital/ clinique privé comme lieu de soins pendant, durant et après la grossesse (%)	Connaissances par rapport au VIH-SIDA et aux manières de s'en prémunir (%)
Sans instruction	42,0	62,1	0,6	47,6
Primaire	55,9	40,5	1,7	71,3
Secondaire 1er cycle	71,6	14,3	4,7	91,6
Secondaire 2nd cycle	82,6	8,3	9,6	98,5
Supérieur	91,8	0,1	17,9	100,0
total	63,43	29,1	3,8	80,4

Source : calcul des auteurs à partir de l'ENSOMD 2012/13

Les tendances sont partout les mêmes quel que soit l'indicateur considéré : l'adoption des comportements positifs s'accroît au fur et à mesure que la femme est instruite. Les comportements positifs sont toutefois plus marqués au sujet du VIH-SIDA (80,4%) et par rapport à la prise de fer au cours de la période de grossesse (63,43%). La réussite dans ces deux domaines est sans aucun doute le résultat des intenses campagnes de sensibilisation et des actions concrètes menées par l'Etat à leur sujet. A l'inverse, l'adoption des comportements positifs est timide quant à la fréquentation des centres hospitaliers : 29,1% des femmes accouchent encore auprès des tradipraticiennes, 3,8% seulement suivent des soins pré et post natals. La situation tient surtout du fait que les femmes rurales, plus nombreuses et moins instruites, préfèrent recourir au service des matrones pour des accouchements à domicile. Les principales causes évoquées en sont les longs déplacements et l'insécurité pour rejoindre les CSB souvent très éloignés ainsi que les coûts relativement élevés des accouchements et des suivis médicaux auprès des centres hospitaliers privés

5.3 Education et comportement de la mère en matière d'engagement civique et social

Compte tenu de la recrudescence des tensions sociales liées notamment à la récente crise que vient de traverser Madagascar il importe de porter une attention sur l'influence de l'éducation sur des composantes non économiques du bien-être et du progrès social tels l'engagement social, l'intérêt pour la politique ou la vie associative. Le tableau V.12 ci-après, établis également à partir des réponses aux questionnaires de l'ENSOMD (2012), fait part de certains aspects relatifs à cette démarche d'analyse.

Tableau 96: Influence de l'éducation en matière d'engagement civique et social, année 2012

	Proportion de femmes refusant d'avoir des rapports sexuels avec leur mari/partenaire quand elles ne souhaitent pas en avoir	Pourcentage de femmes qui pensent non légitime le fait d'être frappées ou battues par leur mari si elles brûlent la nourriture ?	Proportion d'enfants dont les naissances sont déclarées, selon le niveau d'instruction de la mère	Pourcentage de femmes membres d'une association quelconque
Sans instruction	75,0	80,0	45,0	9,7
Primaire	79,8	84,7	63,5	17,3
Secondaire 1er cycle	86,6	87,8	82,2	25,2
Secondaire 2nd cycle	88,1	89,5	88,2	31,2
Supérieur	89,5	93,3	93,3	39,7
Total	82,4	86,0	61,8	21,3

Source : calcul des auteurs à partir de l'ENSOMD 2012/13

De manière globale, le tableau révèle que le niveau d'éducation accroît l'engagement civique et social de la femme, quel que soit l'aspect considéré. Il apparaît toutefois que les femmes (tous niveaux d'instruction confondus) sont particulièrement sensibles aux questions concernant leurs droits : 82,4% d'entre elles trouvent légitime le fait de pouvoir librement consentir ou non à des rapports sexuels avec leur mari ou partenaire, 86,0% sont contre les violences physiques sur leur personne. Quel que soit donc leur niveau d'instruction, il semble que les femmes sont suffisamment sensibilisées sur leurs droits et aspirent à leur pleine jouissance notamment les droits relatifs à leur dignité personnelle. D'ailleurs, les écarts sont ici peu significatifs entre les différents paliers d'étude (1,5% à 4,5%) et on peut dire plus ou moins modérés entre les deux niveaux d'instruction extrêmes (14,5% pour le premier indicateur et 13,3% pour le second).

Les déclarations par rapport aux deux autres indicateurs retenus attestent quant à elles que peu de femmes (21,3%) adhèrent à une association quelconque et qu'une proportion non négligeable d'entre elles (38,2% ou 100-61,8) ne déclarent pas la naissance de leurs enfants. Autrement dit, les femmes semblent ne pas trop s'intéresser aux affaires publiques, ni se préoccuper des droits à l'identité de leurs enfants. Toutefois, le désintéressement à la vie associative concerne beaucoup plus les femmes sans instruction (90,3%) que celles qui ont atteint l'enseignement supérieur (60,3% ou 100-39,7), et la proportion décroît continuellement au fur et à mesure que la femme soit instruite. L'explication en est probablement le manque d'accès à l'information ou que les affaires publiques sont habituellement réservées aux hommes comme dans presque tous les pays en développement. Des efforts en matière d'éducation et de sensibilisation sont donc ici à déployer pour amener les femmes à se responsabiliser davantage.

L'acte de déclarer la naissance des enfants est pour sa part fortement lié au degré d'instruction de la mère. Chez les plus instruites, le taux de déclaration des naissances est de 93,3% contre 45,0% chez les sans instruction. Parmi les explications de la situation, on peut rappeler les accouchements à domicile par les tradipraticiennes et la non fréquentation des centres hospitaliers modernes où les déclarations de naissance des enfants sont automatiques.

5.4 Impact de l'éducation sur la pauvreté

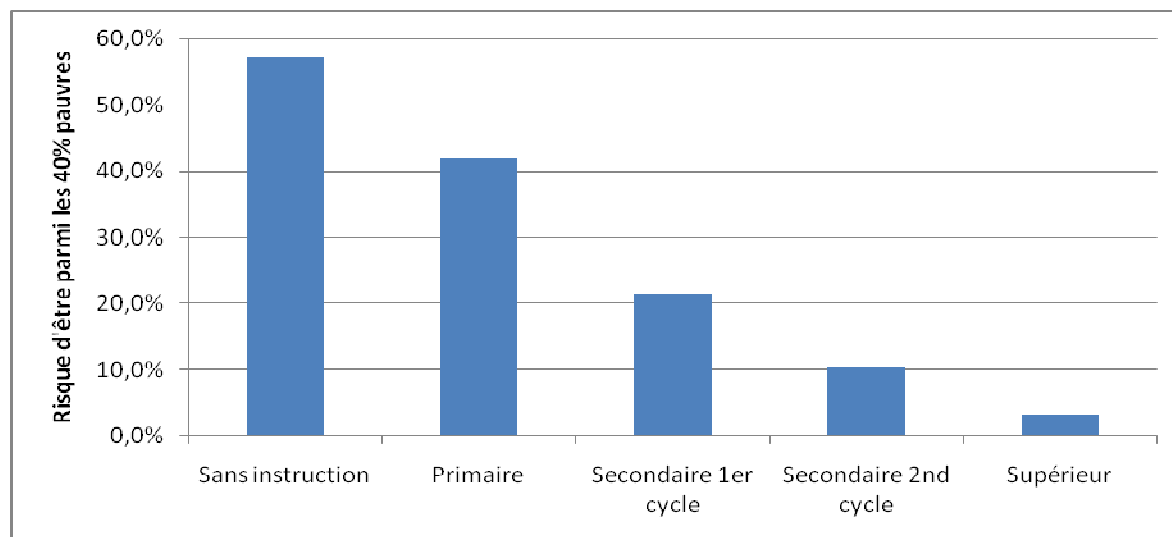
En général, Madagascar connaît un fort taux de pauvreté, 71,5% de la population vivaient au-dessous du seuil national de pauvreté en 2012⁷⁶, plus accentué en milieu rural où le système de protection sociale est précaire et particulièrement chez les ménages dirigés par des femmes. D'autres indices de pauvreté perçus à travers les niveaux de consommation et la répartition des revenus sont également relatés: les 20% les plus riches des malgaches consomment près de 48% de la masse totale des dépenses, et les 20% les plus pauvres seulement 6% ; par ailleurs, la rémunération moyenne des femmes reste toujours inférieure à celle des hommes même si l'écart s'est réduit de façon significative entre 2005 et 2010⁷⁷.

L'analyse de l'impact de l'éducation sur la pauvreté peut apporter de l'éclairage sur les disparités décrites ci-dessus. En fait, le Graphique 5.7 ci-après fait clairement observer que le risque de pauvreté décroît lorsque le niveau d'études du chef de ménage augmente : 57,2 % si celui-ci n'a pas été à l'école, 41,8 % avec un cycle primaire complet et 21,5 % avec un premier cycle secondaire. A partir du second cycle secondaire, le risque s'amenuise fortement à 10,4 % et avec une étude supérieure le chef de ménage est presque à l'abri du risque de pauvreté (3,3%).

⁷⁶Source : ENSOMD 2012-2013

⁷⁷Source : CCA ou Common Country Assessment 2012

Graphique 5.7: Risque de pauvreté selon le niveau d'instruction du chef de ménage



Source : estimation des auteurs à partir des données de l'ENSOMD 2012/13

5.5 Consolidation des effets sociaux par niveau d'instruction

Il s'agit d'évaluer la valeur ajoutée ou gain marginal qu'apporte un niveau donné par rapport à ce qui lui est immédiatement inférieur pour chaque type de comportement et ensuite de déterminer lequel d'entre eux a le plus d'impact dans l'ensemble de comportements sociaux attendus. Le Tableau 97 ci-après présente la mesure consolidée de l'impact social des différents niveaux éducatifs.

Tableau 97 : Distribution de l'impact social de l'éducation, par niveau d'éducation et type de comportement

Domaine d'impact	Primaire	1 ^{er} cycle secondaire	2 nd cycle secondaire	Supérieur
Alphabétisation	87,9	11,9	0,2	0,0
Age au premier accouchement	10,1	17,4	40,6	31,9
Age au premier mariage	12,5	21,4	42,9	23,2
Nombre moyen d'enfants par femme (40-49 ans)	10,3	33,3	28,2	28,2
Niveau de connaissance des femmes de 15-49 ans d'une méthode contraceptive moderne quelconque	68,4	28,1	2,9	0,6
Usage des femmes de 15-49 ans d'une méthode contraceptive moderne quelconque	40,7	18,3	10,8	30,2
Prise de fer au cours de la grossesse	27,9	31,5	22,1	18,5
Accouchement assisté par une accoucheuse traditionnelle non formée	34,8	42,3	9,7	13,2
Hôpital/ clinique privé comme lieu de soins pendant, durant et après la grossesse	6,4	17,3	28,3	48,0
Connaissances par rapport au VIH-SIDA et aux manières de s'en prémunir	45,2	38,7	13,2	2,9
Refus de rapports sexuels avec leur mari/partenaire quand elles ne souhaitent pas en avoir	33,1	46,9	10,3	9,7
Etre frappées ou battues par leur mari si elles brûlent la nourriture n'est pas légitime	35,3	23,3	12,8	28,6

Domaine d'impact	Primaire	1 ^{er} cycle secondaire	2 nd cycle secondaire	Supérieur
Déclaration de naissances des enfants à l'état civil	38,3	38,7	12,4	10,6
Femmes membres d'une association quelconque	25,3	26,3	20,0	28,3
Risque d'être parmi les 40% les plus pauvres	28,6	37,7	20,6	13,1
Impact social moyen par niveau¹	33,7	28,9	18,3	19,1
Impact social moyen pour une année²	6,7	7,2	6,1	4,8
Coût unitaire récurrent public par année (multiple de CU du primaire)³	1	2,7	5,3	23,6
Indice de rentabilité = Impact/(coût x 100)⁴	0,067	0,027	0,012	0,002
Rentabilité relative (Primaire=100)⁵	100,0	39,7	17,1	3,0

Note de lecture:

1 Chaque élément de la ligne est obtenu comme une moyenne simple des éléments de la colonne. Par exemple, 33,7= (87,9+10,1+12,5+10,3+68,4+40,7+27,9+34,8+6,4+45,2+33,1+35,3+38,3+25,3+28,6) /15.

2 Les éléments de cette ligne sont obtenus en divisant l'impact de chaque cycle par le nombre d'année du cycle. Par exemple, 6,7=33,7/5.

3 Cette ligne est extraite comme telle du chapitre 3.

4 Comme indiqué dans la formule, on a par exemple 0.067= 6,7/(1x100).

5 Tous les éléments de cette ligne sont obtenus en divisant la ligne précédente par l'indice de rentabilité du primaire. Par exemple, 39.7= (0,027/0,067) x100.

Les résultats montrent que l'enseignement primaire est le niveau d'éducation qui génère les impacts sociaux les plus importants. Considérant le score global, ce cycle contribue à hauteur de 33,7% de l'ensemble des effets apportés par les différents niveaux. L'effet est plus important pour les variables d'alphabétisation (87,9%), pour les connaissances de méthode contraceptive moderne (68,4%) et VIH/SIDA (45,2%), pour la déclaration de naissance à l'état civil des enfants (38,3%) et pour l'illégitimité d'être battue par son mari (35,3%). Le premier cycle du secondaire apporte un peu plus du quart de l'effet total (28,9%), le second cycle du secondaire 18,3% et le supérieur 19,1%.

Par ailleurs, une année du primaire représente 6,7% de l'impact social global, une année du secondaire 7,2%, pour le premier cycle et 6,1% pour le second cycle et enfin une année d'enseignement supérieur 4,8%. Cela étant, l'impact marginal moyen annuel sur les comportements sociaux est de 6,2%.

En terme de développement humain, l'on observe que le niveau primaire est fortement rentable comparé aux deux cycles du secondaire et en particulier au supérieur. En effet, à coût égal, l'efficacité du primaire pour améliorer le développement humain est 2,5 (100/39,7) fois supérieur à celle du secondaire premier cycle, 6 (100/17,1) fois supérieur à celle du secondaire second cycle et 33 (100/3) fois supérieur à celle de l'enseignement supérieur.

RESUME du chapitre 5 : Efficacité externe

Ce chapitre s'intéresse à mesurer l'impact de l'éducation et des différents niveaux scolaires dans le domaine économique et social. Les résultats peuvent être résumés comme suit

Par rapport à la dimension économique :

La population active (15 ans et plus) en 2012 est estimée à 9,34 millions, soit un taux d'activité de 85,0%. Elle est structurée comme suit : 27,2 % sont sans instruction, 44,5% ont le niveau primaire, 18,5% ont fait le secondaire premier cycle, 7,3% le secondaire second cycle et enfin 2,5% ont le niveau supérieur.

L'économie est dominée à 93,4% par les activités informelles où exercent 98,3% des personnes non éduquées et 90,4% des sortants du premier cycle du secondaire

Plus l'individu est éduqué, moins il exerce dans le secteur agricole et aspire à d'autres emplois notamment dans le secteur tertiaire (16,7%) constitué principalement par le commerce et les services sociaux, ainsi que l'administration publique. Vient ensuite la branche industrie qui attire les 6,7% des plus instruits

Un taux de chômage de 1,9% qui est non seulement faible par rapport à celui des pays africains (moyenne de 6%), mais également en deçà de l'estimation du taux de chômage dans le monde en 2010 faite par le BIT (11,3%). Le diplôme ne constitue pas un facteur prémunissant contre le chômage comme il est souvent le cas dans les pays développés à cause du faible développement économique, voire à l'inexistence d'un système de prestations sociales au profit des actifs non occupés. En effet, les individus de niveau supérieur (13,3%) en sont les plus touchés, suivis des sortants du second cycle du secondaire (7,3%) puis du premier cycle du secondaire (4,4%)

Le niveau globalement faible du chômage trouve sa justification dans la prolifération du secteur informel où prédomine le sous-emploi : environ cinq sur six des salariés sont en situation de sous-emploi invisible (gagne moins que le salaire horaire minimum) tandis que quatre actifs occupés sur dix en situation de sous-emploi visible (volume horaire de travail inférieur à 35 heures)

Le salaire augmente avec le niveau d'instruction suivant une échelle des salaires de 1 à 3 entre les non scolarisés et les diplômés de l'enseignement supérieur : les salaires mensuels varient de 101 000 Ar pour ceux qui n'ont pas été à l'école à 318 000 Ar pour ceux qui ont fréquenté l'université, en passant par 113 000 Ar pour les salariés ayant achevé le niveau primaire et 162 000 Ar pour les salariés ayant achevé le premier cycle de niveau secondaire .

L'analyse par rapport à l'adéquation formation-emploi fait ressortir que les diplômés du supérieur et du second cycle du secondaire ont du mal à s'insérer dans le secteur moderne ou formel. Face à cette situation indésirable, ils acceptent facilement soit un emploi dans le secteur agricole, soit être en situation de chômage.

Les besoins du marché du travail, basés sur l'analyse de l'évolution du stock d'emploi entre 2005 et 2010, permettent d'anticiper que : La demande en main d'œuvre de haute de qualification (51,9% de croissance) est prioritaire dans le court et moyen termes, suivie de celle qui a peu ou n'a pas de qualification (6,6% de croissance) par rapport à la branche d'activité, les secteurs de l'industrie et commercial sont les plus porteurs en termes de demande de mains d'œuvres, avec des croissances respectives de plus de 99% et 64,2% du stock d'emploi entre 2005 et 2012. Le premier secteur est relatif aux industries alimentaire et textile, ainsi qu'aux BTP (Bâtiments et Travaux Publics). L'offre de l'EFTP et l'enseignement supérieur en direction de ces deux secteurs doit certainement être renforcée pour faire face à ces demandes et contribuer à la croissance économique.

Par rapport à la dimension sociale :

La probabilité de non retour à l'analphabétisme des femmes âgées de 15 ans plus est de 100% pour celles ayant atteint au moins la classe de cinquième de l'enseignement secondaire général 1^{er} cycle. L'éducation permet de retarder l'âge de la mère au mariage et au premier accouchement, d'augmenter la probabilité d'utiliser une méthode contraceptive et de réduire le nombre d'enfants. Elle favorise le suivi médical durant la grossesse et l'accouchement. Elle améliore la connaissance en matière de VIH/SIDA. Elle accroît l'engagement civique et social de la femme, quel que soit l'aspect considéré. Le niveau d'éducation du chef de ménage a un effet bénéfique sur la déclaration à l'état civil de ses enfants. Le risque de pauvreté diminue avec le niveau d'éducation.

33,7% des effets sociaux totaux sont obtenus avec le niveau primaire. La poursuite d'études aux premier et second cycles du secondaire apporte une contribution positive mais nettement plus faible (respectivement 28,9 % et 18,3%), de même que l'enseignement supérieur (19,1 %). En terme de développement humain, le niveau primaire est fortement rentable comparé aux deux cycles du secondaire et en particulier au supérieur : l'efficacité du primaire pour l'améliorer est 2,5 fois supérieur à celle du secondaire premier cycle, 6 fois supérieur à celle du secondaire second cycle et 33 fois supérieur à celle de l'enseignement supérieur.

Chapitre 6

Aspects d'équité et de distribution au sein du système scolaire

Introduction

L'équité est une dimension très importante à considérer dans toute politique de développement d'un système éducatif. En premier lieu l'atteinte des objectifs de développement durable en matière d'éducation auxquels beaucoup de pays ont adhéré passe par l'octroi des mêmes chances d'accès à tous les niveaux pour tous les enfants en âge de scolarisation et ce indépendamment de ses caractéristiques personnelles. En second lieu l'éducation étant considérée comme l'un des meilleurs canaux de réduction des inégalités socio-économiques, et partant de la transmission des inégalités intergénérationnelles, elle se doit de garantir à chaque enfant les mêmes chances de réussite, basées sur le mérite, et non sur des attributs personnels sur lequel il n'a pas d'emprise (son sexe, son milieu de résidence, etc.). En outre comme démontré dans le chapitre 5 précédent l'éducation est un facteur important dans le développement socio-économique d'un pays (considérer par exemple l'impact sur la réduction de la mortalité maternelle et info-juvénile, la baisse de la fécondité, au niveau individuel, et au niveau collectif sur l'innovation et la croissance économique, etc.). Chaque pays se doit ainsi d'assurer un niveau d'éducation moyen minimal à toute la population et de s'assurer que les individus les plus capables atteignent les niveaux les plus élevés, et ce indépendamment de leurs origines socio-économiques.

Ce chapitre sera ainsi consacré à l'analyse de l'équité dans le système éducatif malagasy. Pour ce faire, on s'attachera d'abord à examiner les disparités qui peuvent exister en matière de parcours scolaire (accès et rétention) et de résultats scolaires selon les caractéristiques sociales, économiques et démographiques des individus (genre, milieu géographique, niveau de revenus des parents, etc.). Ensuite on analysera la distribution structurelle des ressources publiques en éducation au sein d'une cohorte fictive d'enfants. Enfin, on examinera la sélectivité sociale dans la distribution des ressources publiques en éducation.

5.1 Dimension de l'équité dans la scolarisation

L'analyse de l'équité en matière de scolarisation sera appréhendée en examinant les disparités en matière d'accès aux différents niveaux d'éducation selon les caractéristiques socio-économiques de chaque individu. Deux sources de données seront utilisées pour ce faire ; les données des enquêtes ménages et les données administratives. Comme les données démographiques utilisées proviennent de la projection à partir d'un recensement datant de plus de 30 ans ; les indicateurs seront analysés à partir de la première approche puis une comparaison sera faite avec les résultats obtenus à partir des données administratives.

5.1.1 Disparités selon le genre.

Pour appréhender les disparités selon le genre le premier réflexe est d'examiner le niveau atteint par chaque individu selon le genre. Le tableau 6.1ci-dessous obtenu à partir des données de l'Enquête Nationale sur le Suivi des Objectifs du Millénaire pour le Développement présente la distribution de la population de 3 à 24 ans selon le genre et le niveau terminal atteint et montre qu'il n'y a pas de différence significative entre le niveau d'éducation des filles et des garçons et ce

à tous les niveaux du système éducatif. En effet filles et garçons y sont autant représentés exception faite du préscolaire où les filles semblent être mieux représentées (1,2 fois) que les garçons et ont en fait 1,3 fois plus de chance d'être préscolarisées que ces derniers. Mais dans tous les cas les différences de chances dans tous les autres niveaux restent très faibles

Tableau 98: Distribution de la population des 03-24 ans selon le genre et le statut éducatif

	% dans la Population 3 à 24 ans)	Jamais scolarisé	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	Supérieur
Garçons	50.4%	51.8%	44.9%	49.5%	50.3%	50.7%	49.3%
Filles	49.6%	48.2%	55.1%	50.5%	49.7%	49.3%	50.7%
Coefficient de représentativité des filles		0.9	1.2	1.0	1.0	1.0	1.0
Rapport de chance Fille/Garçon		1.09	1.3	1.1	1.0	1.0	1.1

Sources : Nos calculs à partir des données de l'Enquête National de Suivi de l'OMD 2012-2013 (ENSOMD)

La configuration de ce tableau semble même suggérer qu'il y aurait une tendance à une évolution récente de la disparité entre en faveur des filles. L'analyse de l'évolution de la couverture du système par niveau d'enseignement et selon le genre confirme cette hypothèse (cf. Tab 6.2).

Tableau 99 : Taux Bruts de Scolarisation par niveau d'enseignement en 2009 et 2013

Niveau	2009 – 2010				2013 -2014			
	Ensemble	Garçon	Fille	Indice de parité fille/garçon	Ensemble	Garçon	Fille	Indice de parité fille/garçon
PRESCOLAIRE	10%	10,1%	10,4%	1,03	13,9%	14,1%	14,9%	1,06
PRIMAIRE	147,8%	149,3%	146,6%	0,98	146,7%	146,9%	146,5%	0,99
COLLEGE	43,9%	45,1%	42,7%	0,95	49,8%	49,6%	50%	1,01
LYCEE	15,3%	15,8%	14,8%	0,94	20,3%	20,9%	19,8%	0,95

Sources : Nos calculs à partir des données administratives du MEN et de la projection de la population des Nations Unies

En effet entre 2009 et 2013 les indices de parité filles /garçons en termes de couverture de chaque niveau d'enseignement ont tous légèrement augmenté et ce en faveur des filles ; si par exemple les taux de couverture au collège des filles sont moins élevés comparativement à ceux des garçons en 2009 (indices de parité respectifs par rapport au TBS : 0,95) en 2014 elles dépassent ses pairs de sexe masculin.

Des disparités entre genre existent cependant et parfois d'une ampleur assez importante à l'intérieur de certaines régions et dans certains niveaux d'étude en faveur de l'une ou de l'autre comme le montre le Tableau 6.3 ci-après qui présente les taux d'achèvement par genre, par région et par niveau d'enseignement. Ainsi pour le primaire la grande majorité des régions, filles et garçons achèvent le primaire de façon quasiment identique (indice de parité comprise entre 0,9 et 1,1), font toutefois exception celles d'Androy, d'Amoron'i Mania et d'Alaotra Mangoro où des disparités relativement importantes existent entre filles et garçons en termes d'achèvement du primaire, et ce en défaveur de ces derniers.

Pour les niveaux collège et lycée, non seulement le nombre de régions où sévissent les disparités, mais également leur ampleur a augmenté.

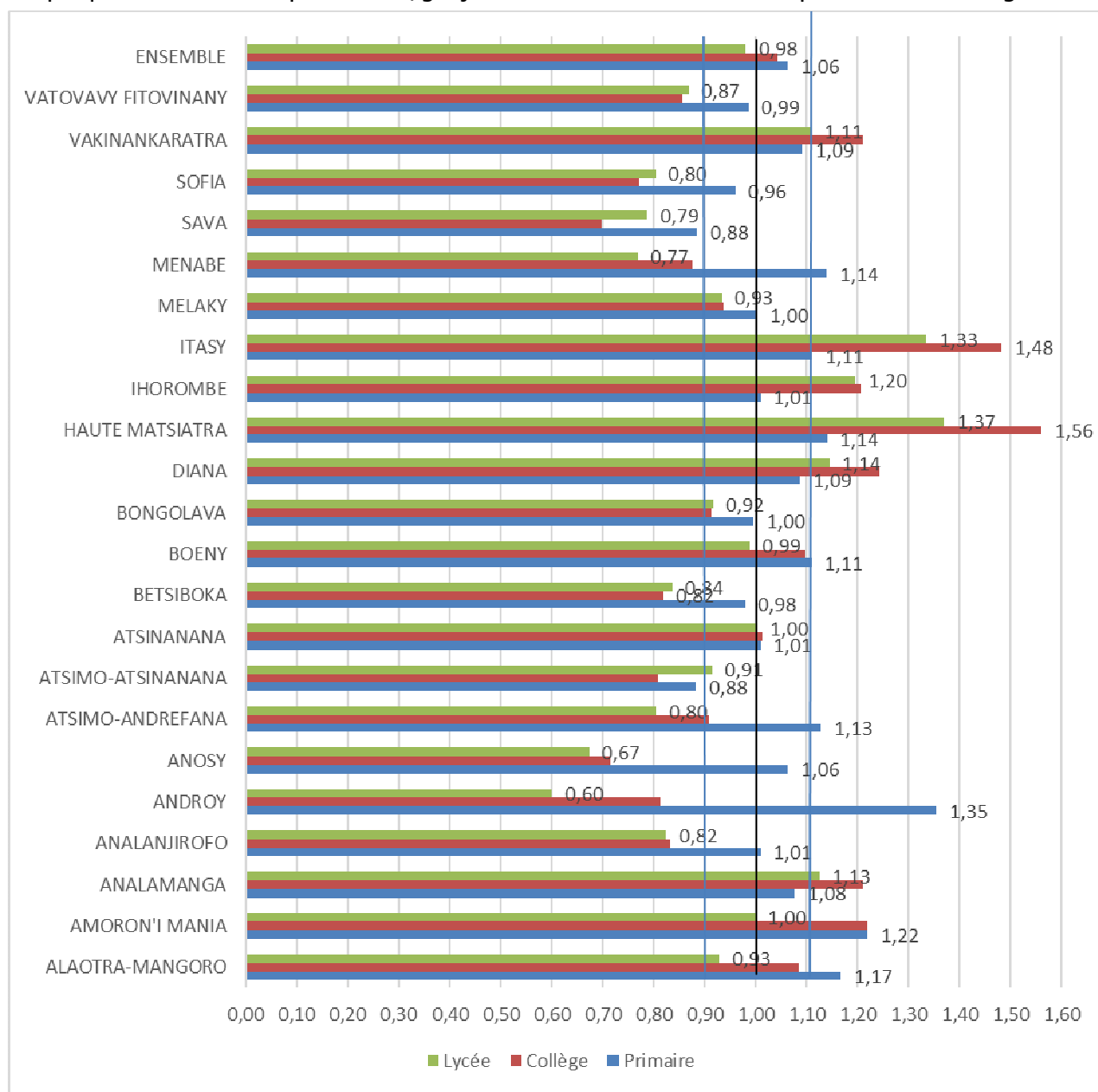
Ainsi ces régions peuvent être réparties en deux groupes distincts :

Le premier où les filles sont moins scolarisées dans les collèges et/ou les lycées que leurs homologues masculins, et constitué principalement de régions côtières qui sont classées selon l'ampleur des écarts sont Anosy, Androy, Sava, Sofia, Menabe, Betsiboka Analanjirofo, Atsimo Atsinanana, Atsimo Andrefana et Vatovavy Fitovinany

le second où les filles sont plus scolarisées que les garçons et composémentamment de régions des hauts plateaux qui également classées selon l'ampleur des écarts sont : Haute Matsiatra, Itasy, Ihorombe, Diana, Analamanga et Vakinankaratra

En somme si dans l'ensemble national les disparités en termes de scolarisation restent faibles entre filles et garçons, à l'intérieur de certaines régions celles-ci sont plus marquées et parfois même très importantes mais pas forcément en défaveur des filles.

Graphique 0.1 : Taux de parité filles/garçons en termes d'achèvement par niveau d'enseignement

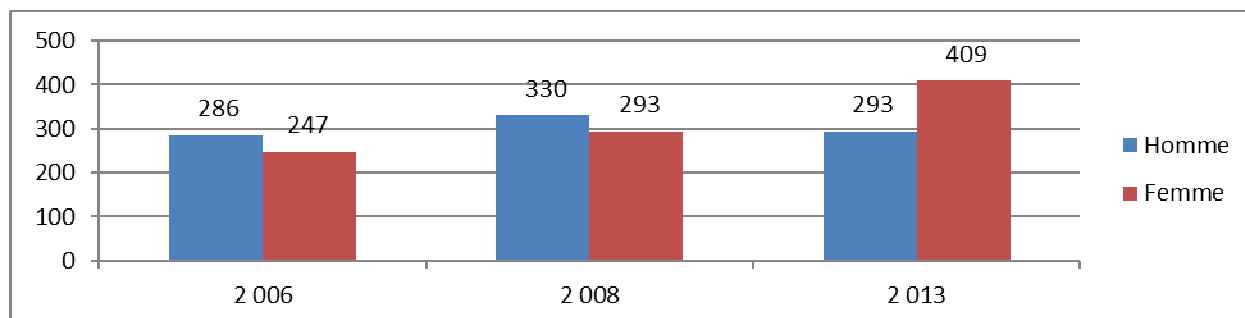


Sources : Nos calculs à partir des données administratives du MEN 2013-2014 et de la projection de la population des Nations Unies

La comparaison des nombres d'étudiants pour 100 000 habitants par genre en 2006 ; 2008 et 2013 (cf. Graphique VI.1) confirment également ce renversement de tendance. Si en 2006 et 2008

les garçons étaient encore mieux représentés que les filles au niveau de l'enseignement supérieur ; en 2013 ces dernières dépassent de très loin les premiers ; et déjà entre 2006 et 2008 les écarts entre garçons et filles ont diminué.

Graphique 0.2: Nombre d'étudiants pour 1000 jeunes par genre en 2006, 2008, et 2013



Source : Nos calculs à partir des données du MESUPRES

Le seul bémol se trouve au niveau de l'enseignement technique et professionnel où les disparités entre filles et garçons sont non seulement assez importantes mais ne cessent de s'amplifier d'une année à une autre. Le nombre d'étudiants pour 1000 habitants des garçons vaut environ deux fois celui des filles.

Graphique 0.3: Nombre d'apprenants pour 100 000 habitants par genre entre 2010-2011 et 2013-2014



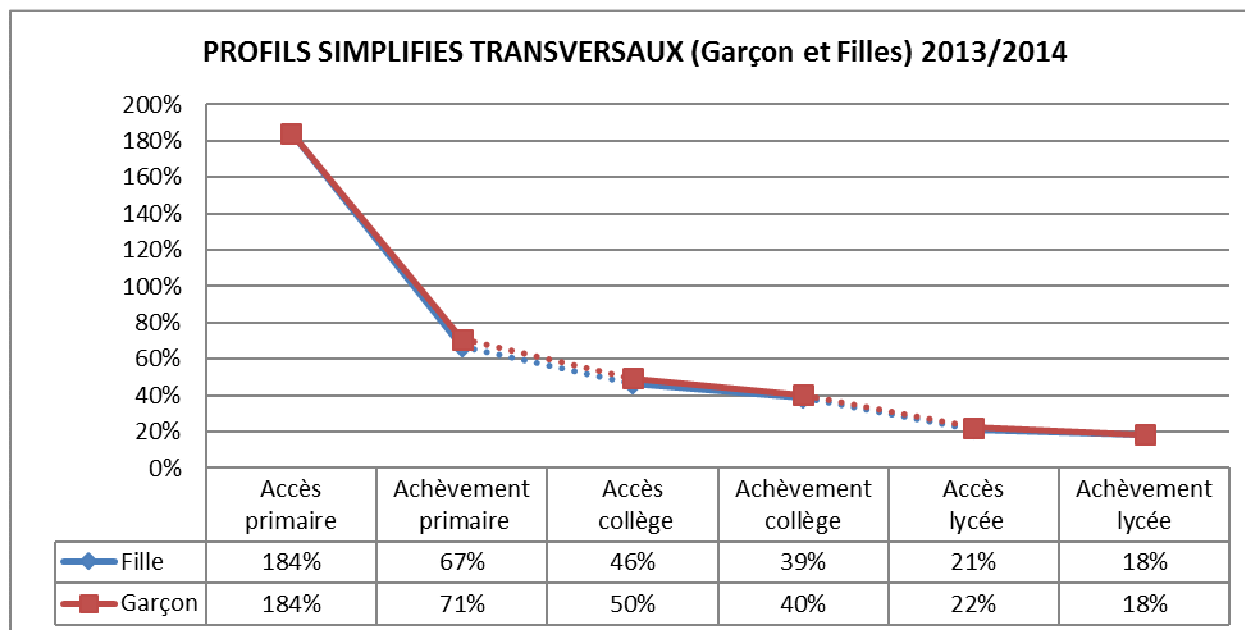
Source : MEFTP

Cette analyse peut être affinée à partir de l'étude du profil de déscolarisation. Etant une suite de taux d'accès à chaque niveau d'enseignement ; l'analyse de l'évolution, selon le niveau d'enseignement, des profils de scolarisation des filles et garçons permet d'identifier les niveaux où les disparités se créent et de définir les actions les plus appropriées pour les combler.

5.1.2 L'évolution des écarts d'accès entre filles et garçons du primaire au secondaire du second cycle

Il n'y a quasiment pas de disparités significatives entre filles et garçons dans le parcours scolaire des élèves du primaire jusqu'à la dernière année du second cycle de l'enseignement général. Filles et garçons accèdent au primaire et achèvent le second cycle de l'enseignement général de façon plus ou moins équitable (Cf. Graphique 6.3)

Graphique 0.4: Profils simplifiés transversaux des filles et des garçons en 2013-2014



Source : Nos calculs à partir des données des annuaires statistiques du MEN 2012-2013 et 2013-2014

De légères distorsions entre les deux sexes existent cependant à l'intérieur du parcours scolaire. **En fait les filles abandonnent légèrement plus au niveau du primaire et accèdent moins au collège que les garçons mais par contre les garçons abandonnent plus au niveau collèges.** Et les deux groupes se rejoignent à partir de l'achèvement du collège.

5.1.3 Disparités selon le milieu de résidence

Le milieu de résidence des parents est souvent source de disparités en terme de scolarisation dans la mesure où dans beaucoup de cas l'offre de service éducatif dans les zones rurales est parfois insuffisante tant en quantité qu'en qualité comparativement aux zones urbaines. Cette carence au niveau de la qualité de l'offre a certainement des conséquences sur la demande éducative et creuse les écarts entre urbains et ruraux tant en termes d'accès qu'en termes de rétention et même de qualité des acquis. Pour appréhender ces disparités dans le système éducatif malgache nous allons classer les milieux de résidence en trois catégories : la capitale (Antananarivo) les autres villes et les milieux ruraux.

Comme dans celle des disparités selon le genre, l'analyse se fera en deux temps. En premier lieu nous allons examiner les niveaux de scolarisation atteints par la population selon leur milieu de résidence puis déterminer si besoin comment évolue les probables disparités identifiées à travers les différents niveaux d'enseignement.

Le tableau 6.3 ci-après présente la répartition de la population de 3 à 24 ans selon leur statut éducatif et leur milieu de résidence, et montre d'importantes disparités entre le monde rural et le monde urbain.

Tableau 100 : Distribution de la population de 3 à 24 ans selon le statut éducatif et le milieu de résidence

Milieu	% dans la Population (3 à 24 ans)	Jamais scolarisé	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	Supérieur
Rural	80.8%	87.8%	71.9%	81.5%	71.0%	58.4%	37.9%
Urbain (Capitale et autres villes)	19.2%	12.2%	28.1%	18.5%	29.0%	41.6%	62.1%
Coefficient de représentativité des ruraux	1.00	1.70	0.61	1.05	0.58	0.33	0.15
Rapport de chance Urbain/Rural		0.46		1.6	2.2	3.3	7.2

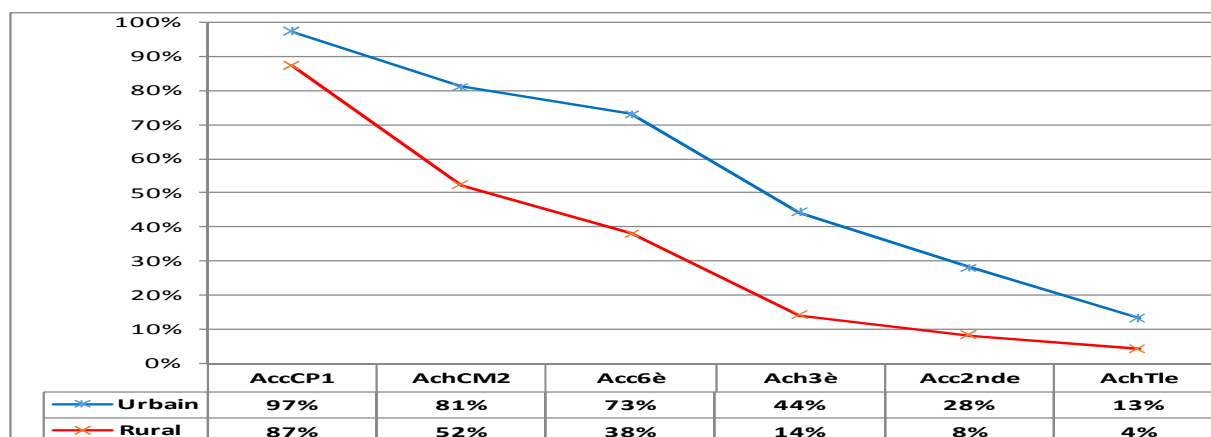
Source : Nos calculs à partir des données de l'ENSOMD 2012-2013

La lecture verticale de ce tableau montre que bien qu'ils soient majoritaires (80% de la population) dans la structure de la population les ruraux sont relativement sous- représentés (respectivement 71% ; 71%, 58% et 37% de ceux qui ont un niveau de scolarisation préscolaire ; secondaire 1, secondaire 2 et l'enseignement supérieur); dans tous les niveaux autres que le primaire. Les ruraux sont apparemment surreprésentés dans le primaire, ce qui suggère que le niveau d'accès à ce niveau est équivalent à travers la population, mais que les redoublements plus importants parmi les ruraux gonflent les effectifs de ces groupes. Et ils sont 1,7 fois plus représentés dans le groupe des enfants jamais scolarisés que leurs homologues urbains

Lu horizontalement ce tableau montre que **les disparités en termes d'accès entre les ruraux et urbains commencent dès le préscolaire en faveur de ces derniers pour s'atténuer un petit peu au niveau du primaire et ne cesser de s'amplifier plus on monte dans la pyramide éducative**. Les pourcentages des urbains ne cessent d'augmenter d'un niveau maximum atteint à un autre à partir du niveau collège jusqu'à l'enseignement supérieur (de 19% à 62% soit une augmentation d'environ 43 points de pourcentage) et qu'au même moment ceux des ruraux ont diminué de 44 points de pourcentage. En fait les chances de scolarisation des ruraux dans tous les niveaux sont faibles par rapport à celles des enfants en milieu urbain qui ont respectivement 1,6 ; 2,2 ; 3,3 et 7,2 fois plus de chances d'être scolarisés dans le primaire, le collège, le lycée et l'enseignement supérieur.

La comparaison des profils probabilistes simplifiés de scolarisation selon le milieu de résidence (Graphique 6.5) confirme que les **disparités entre enfants des zones rurales et urbaines commencent dès le niveau primaire et se creusent au collège pour diminuer sensiblement au secondaire du second cycle**.

Graphique 0.5 : Profil de scolarisation probabilisé selon le milieu de résidence aux trois cycles de l'enseignement général



Source : Nos calculs à partir des données de l'ENSOMD 2012-13

Si les enfants issus des milieux urbains ont quasiment l'accès universel en première année du primaire, environ un enfant sur 10 n'accède pas à l'école primaire en milieu rural. Ces écarts s'accroissent de l'achèvement du primaire jusqu'à l'accès au collège : si en milieu urbain 8 et 7 enfants sur 10 ont la chance d'atteindre respectivement la dernière année du primaire et la première année du collège, ils ne sont que 5 et 4 à espérer y parvenir en milieu rural. Toutefois cette situation s'améliore dès l'accès au lycée : les écarts de probabilités d'accès en dernière année du collège, en première et dernière année du second cycle de l'enseignement secondaire sont respectivement 30, 20 et 10 points de pourcentage entre milieu urbain et rural alors qu'ils étaient de 40 points à l'achèvement du primaire et 35 au niveau de l'accès au secondaire du premier cycle.

5.1.4 Disparités selon le niveau de richesse des parents

Le chapitre 2 du présent rapport nous a renseigné que la pauvreté financière est une des principales raisons de la non scolarisation de leurs progénitures évoquées par les parents. Ces derniers sont encore obligés de payer pour financer une partie de la scolarisation de leurs enfants. Cela a forcément des impacts sur les disparités en termes de scolarisations entre enfants des riches et de ceux des catégories qui ont du mal à survivre. Le tableau 6.7 ci-après présente la distribution des enfants malgaches selon le niveau de scolarisation et le quintile de richesse de leurs familles. Il en ressort en premier lieu que bien que les pauvres sont surreprésentés dans le groupe des enfants jamais scolarisés. Bien qu'ils ne représentent que du cinquième de de la population de la tranche d'âge étudié, la proportion des enfants des 20% les plus pauvres jamais scolarisés s'élève à environ 30%. Par contre ils sont très peu représentés dans les niveaux autres que le primaire. La grande majorité des jeunes scolarisés dans les collèges, les lycées et à l'enseignement supérieur proviennent des familles les 40% plus riches. Bien qu'ils ne font qu'environ la moitié de la population du groupe d'âge considéré dans l'étude, les enfants issus des familles les 40% les plus riches représentent respectivement 66, 91 et 99 % des scolarisés dans les collèges, lycées et l'enseignement supérieur, Les enfants des riches et des pauvres sont par contre équitablement représentés dans le primaire mais il ne faut oublier que, les redoublements plus importants parmi les pauvres gonflent les effectifs de ces groupes dans ce niveau.

Tableau 101 : Distribution de la population de 3 à 24 ans selon le statut éducatif par niveau de richesse des parents.

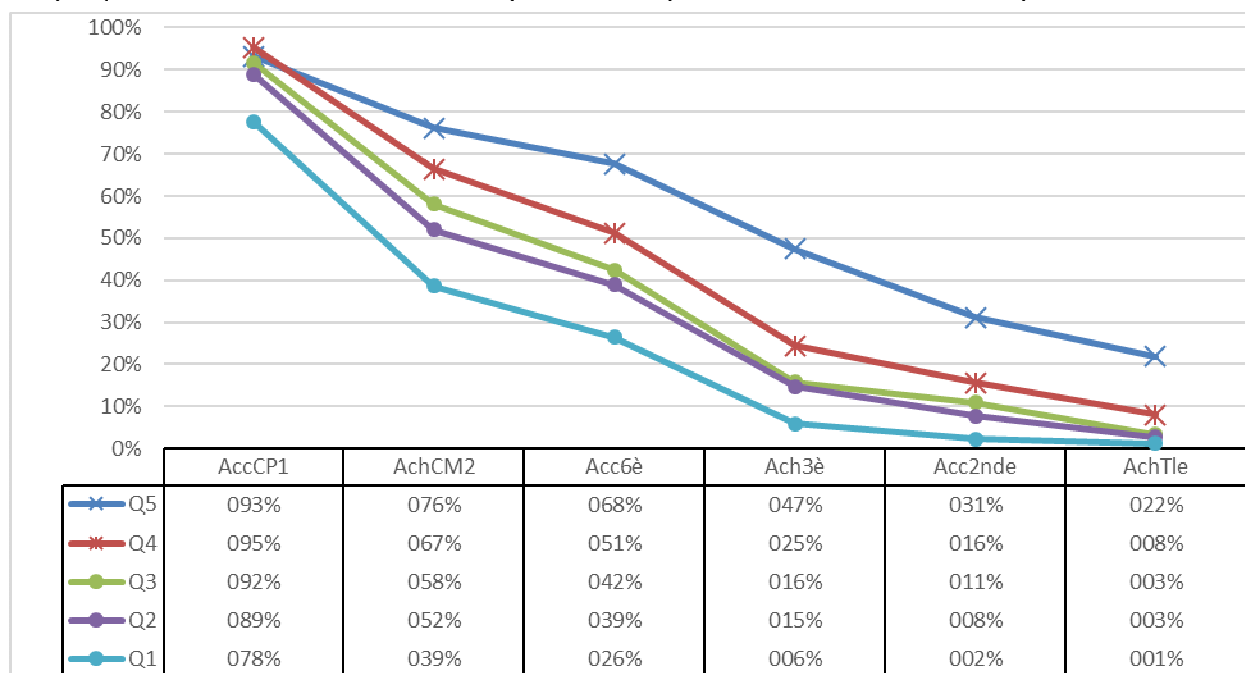
Quintile de richesse	% dans la Population (3 à 24 ans)	Jamais scolarisé	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	Supérieur
20% les Plus Pauvres	17.6%	28.1%	9.2%	14.5%	6.5%	1.1%	0.0%
Quintile 2	22.6%	30.8%	10.6%	22.7%	9.8%	1.7%	0.0%
Quintile 3	22.5%	22.8%	16.5%	26.1%	17.8%	5.8%	0.9%
Quintile 4	21.0%	13.3%	24.9%	23.1%	33.4%	28.5%	4.4%
20% les plus riches	16.3%	5.0%	38.8%	13.7%	32.5%	62.8%	94.7%
Coefficient de représentativité des 20% les plus riches		0.19	4.54	1.01	5.39	59.08	
Rapport de Chances							
40% les plus riches / 40% les Plus pauvres			24	5	11	19	

Source : Nos calculs à partir des données de l'ENSOMD 2012-13

La lecture horizontale de ce tableau montre également que la représentativité des jeunes issus des familles les plus pauvres relativement aux plus riches diminue plus on monte dans la hiérarchie éducative à partir du primaire. En fait leurs chances d'être scolarisés diminuent d'un niveau à un autre pour quasiment s'annuler dans l'enseignement supérieur. **Bref les jeunes issus des familles les 40% les plus pauvres ont 24 ; 5, 11 et 19 fois moins de chances d'être scolarisés dans le préscolaire, le primaire, le collège et le lycée que leurs pairs issus des ménages les 40% plus riches, et n'ont presque pas de chance d'accéder à l'enseignement supérieur.**

L'analyse des profils de scolarisation selon le niveau des richesses des parents (cf. Graphique 6.6) montre que comme dans celles selon le milieu de résidence, les disparités selon le niveau de richesse des parents sont assez importantes, et ce dès l'accès en première année du primaire. Les enfants issus des familles riches ont 30% de chances en plus d'accéder en première du primaire que leurs pairs issus des familles pauvres. Ces disparités s'amplifient jusqu'à l'achèvement du premier cycle secondaire pour s'atténuer à l'achèvement du secondaire du second cycle. Les écarts de chances entre riches et pauvres s'accroissent en fait de 30% au niveau de l'accès en première année à 40% à l'achèvement du secondaire du premier cycle pour diminuer à 20% à l'achèvement du second cycle. Cela dit les écarts restent importantes entre riches et pauvres, **les enfants issus des familles 20% les plus pauvres ont 20 fois moins de chance d'achever le second cycle secondaire que ceux des 20% les plus pauvres et la probabilité d'achever le secondaire du premier cycle parmi les enfants issus des milieux les plus pauvres, reste déjà très faible à 6 % ; un chiffre qui contraste fortement avec celle enregistrée par les enfants issus des milieux les plus aisés, à 31 %.**

Graphique 0.6: Profils de scolarisation probabiliste par niveau de richesse des parents



Source : Nos calculs à partir des données de l'ENSOMD 2012-13

5.1.5 Disparités selon les origines géographiques

Compte tenu des disparités en termes de répartition géographique de l'offre éducative, d'incidence de la pauvreté et d'autres facteurs socio-économiques caractérisant les différentes régions ; l'origine géographique peut également générer des disparités au niveau de scolarisation de la population. Pour le cas malgache, la distribution de la population présentée dans le tableau VI.5 ci-après permet déjà d'entrevoir d'importantes disparités entre les différentes régions de l'île. D'une

part, eu égard à leur proportion dans la population totale les populations des régions du Sud et de l'Ouest de Madagascar sont surreprésentées parmi celles jamais scolarisées. Ce qui dénote certains écarts quant au risque de ne pas accéder à l'école entre les différentes régions. Les jeunes de 3 à 24 ans de la région d'Androy, présentent par exemple 8 fois plus de risque de ne pas être scolarisées que ceux de celle d'Analamanga.

Tableau 102: Distribution de la population de 3 à 24 ans selon les régions de résidence des parents et leur statut éducatif

	% dans la Population (3 à 24 ans)	Jamais scolarisé	Présc	Primaire	Collège	Lycée
Analamanga	14.7%	6.4%	15.0%	23.8%	39.1%	65.7%
Vakinankaratra	8.4%	7.1%	9.8%	8.3%	6.9%	2.3%
Itasy	3.4%	2.3%	4.4%	3.9%	2.7%	0.6%
Bongolava	2.1%	2.2%	2.5%	1.4%	1.1%	0.1%
Matsiatra Ambony	5.7%	5.1%	6.2%	6.2%	4.5%	3.0%
Amoron'I Mania	3.2%	3.1%	3.5%	3.3%	1.8%	0.6%
Vatovavy Fitovinany	6.9%	8.3%	7.1%	3.6%	2.0%	0.0%
Ihorombe	1.5%	2.2%	1.3%	0.7%	0.9%	0.4%
Atsimo Atsinanana	4.5%	6.6%	3.5%	3.0%	1.2%	0.3%
Atsinanana	5.5%	4.8%	5.7%	6.3%	5.8%	13.4%
Analanjirifo	4.5%	3.9%	5.1%	4.8%	3.1%	0.0%
Alaotra Mangoro	4.6%	4.0%	5.1%	5.2%	5.2%	1.0%
Boeny	3.6%	4.3%	3.0%	3.1%	4.1%	4.7%
Sofia	5.8%	5.3%	7.0%	5.6%	2.5%	0.5%
Betsiboka	1.3%	1.7%	1.3%	0.8%	0.4%	0.1%
Melaky	1.5%	2.4%	1.1%	0.6%	0.4%	0.1%
Atsimo Andrefana	6.2%	9.0%	4.4%	5.1%	5.8%	3.8%
Androy	3.6%	6.9%	2.1%	0.9%	0.3%	0.2%
Anosy	3.1%	5.1%	2.1%	1.8%	2.2%	0.4%
Menabe	2.7%	3.7%	2.3%	1.6%	1.5%	0.0%
DIANA	3.0%	2.1%	3.0%	4.3%	4.1%	2.6%
SAVA	4.4%	3.6%	4.7%	5.9%	4.4%	0.4%

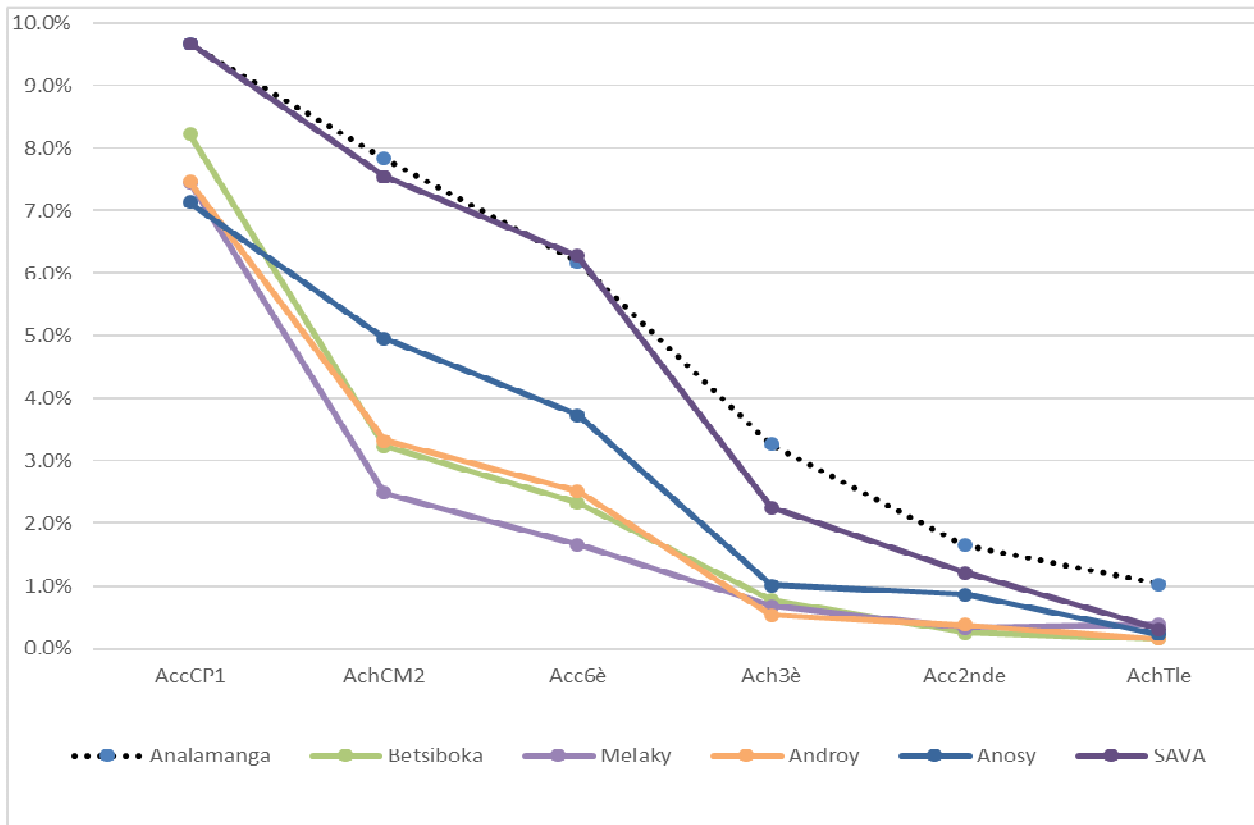
Rapport de chance (Ref. Androy)

Analamanga/Androy		0.08		7.61	9.89	37.77
-------------------	--	------	--	------	------	-------

Source : Nos calculs à partir des données de l'ENSOMD 2012-13

L'analyse des profils de scolarisation probabilistes simplifiés selon l'origine géographique (Graphique 6.7 permet de constater que les disparités entre les régions commencent dès l'accès au primaire pour s'amplifier au niveau de l'achèvement et ensuite se résorber petit à petit à partir de l'accès au premier cycle du secondaire. De 25% au niveau de l'accès au primaire les écarts des chances des enfants des régions les plus défavorisées et celles les plus favorisées passent à 53% à l'achèvement du primaire pour diminuer petit à petit et terminer à 9% au niveau de l'achèvement du secondaire du second cycle.

Erreur ! Source du renvoi introuvable.: Profil probabiliste simplifié de scolarisation selon les régions



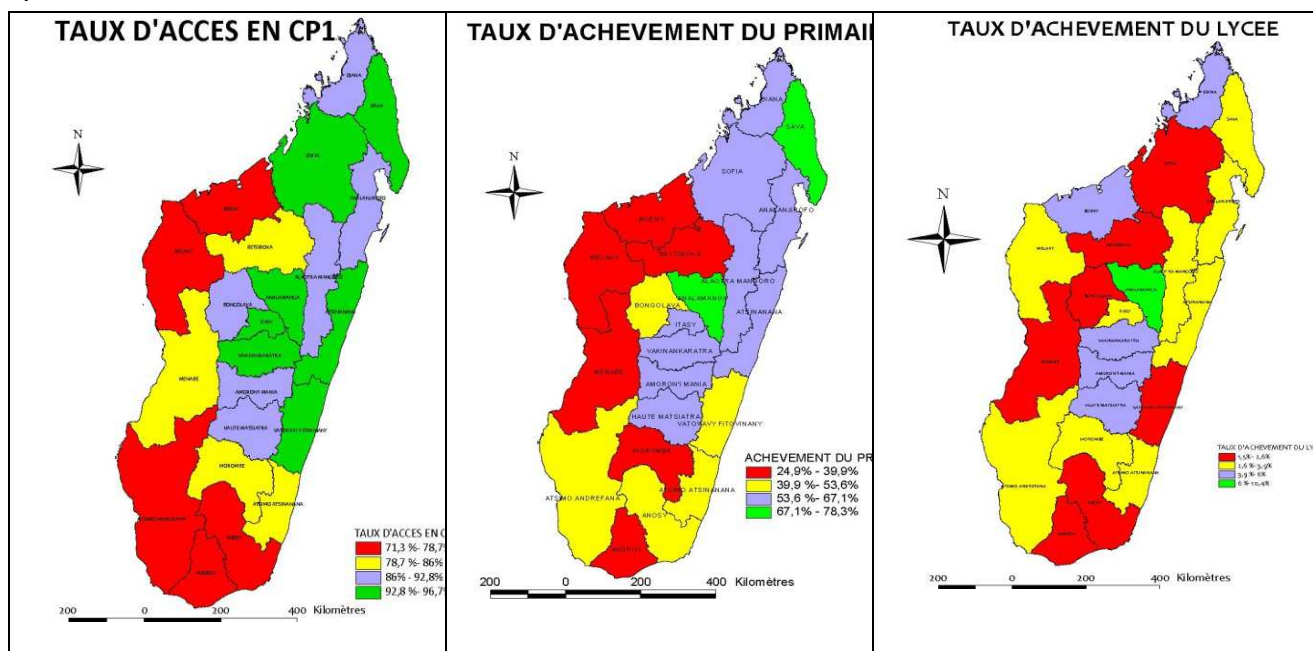
Source : Nos calculs à partir des données de l'ENSOMD 2012-13

Les positions des différentes régions par rapport aux autres changent tout au long de la pyramide éducative et ne permet pas de mieux appréhender leur classification selon les différentes étapes de celle-ci. La figure 6.1 ci-après composée trois cartes suivantes permet de faire cette classification selon l'accès en première année du primaire première porte d'entrée dans le système, l'achèvement du primaire, étape où les écarts sont les plus importantes et l'achèvement du secondaire du second cycle la plus haute étape où l'analyse des disparités entre régions est possible. Ainsi, les régions de l'Ouest (Boeny, Betsiboka, Melaky, Bongolava, Menabe et Atsimo Andrefana) et du Sud (Androy, Anosy, Ihorombe et Atsimo Atsinanana) présentent encore de problèmes d'accès en première année du primaire alors que ceci est presque universel dans celles d'Analamanga, de SAVA, et de Sofia. Les risques pour les enfants de ne pas accéder à l'école vont par exemple de 29% à Anosy à moins de 3% dans les trois dernières régions citées précédemment. Toutes ces régions à plus faible accès à l'école auxquelles s'ajoutent celles de Vatovavy Fitovinany et de Bongolava présentent également les plus faibles chances d'achèvement du primaire, ainsi que du premier et du second cycle du secondaire. Certaines régions voient leur position dans la classification s'améliorer à travers les différentes étapes du processus scolaire, c'est le cas des régions d'Atsimo Andrefana et d'Anosy qui passent des plus faibles accès en CP1 en modérément faibles en termes d'achèvement du primaire, il en est de même des régions de Melaky et de Boeny et qui passent de plus faible accès en première année du primaire en respectivement modérément plus faible et modérément meilleure en termes d'achèvement du secondaire du second cycle. D'un autre côté, pour d'autres les positions s'empirent, ayant pourtant été parmi les meilleures à l'accès en première année les régions de Vatovavy Fitovinany et de Sofia figurent parmi les plus faibles au niveau de l'achèvement du secondaire du second cycle.

Cela dit dans l'ensemble, la classification des régions selon le niveau de scolarisation n'a pas changé depuis 2005 date du second RESEN Madagascar à ce jour notamment au niveau du primaire. Les régions de l'Ouest et du Sud restent les plus vulnérables, celles des hauts plateaux et du Nord les plus favorisées. Les problèmes à résoudre varient d'une région à une autre. Si pour certaines il faut d'abord axer les efforts sur l'accès et la rétention au niveau du primaire, pour d'autres les problèmes se situent déjà à un niveau plus élevé. Cette analyse des disparités au niveau de la scolarisation aurait pu être plus fine en descendant à une structure plus basse à

savoir les circonscriptions scolaires, malheureusement les données de l'enquête ENSOMD ne sont significatives qu'au niveau des régions et qu'en l'état actuel des données de population il ne nous a pas été possible de les décliner par circonscription au risque d'erreurs significatives dans le calcul des différents indicateurs

Figure 0.1 : Classification des régions selon le niveau d'accès au primaire, l'achèvement du primaire et l'achèvement du secondaire de niveau 2



Source: Nos estimations à partir des données de l'enquête ENSOMD

Finalement les écarts constatés jusqu'ici présentent des perspectives cumulatives dans la constitution des disparités sociales à travers les différentes étapes de la pyramide éducative. Ceci ne nous permet pas de « se faire une idée précise du rôle relatif de tel ou tel mécanisme à l'œuvre dans le système dans la production des inégalités sociales ». Il paraît ainsi nécessaire de fournir un aperçu global des instances génératrices de disparités tout au long du processus éducatif ainsi que leur poids respectif dans la production de ces inégalités.

5.1.6 Instances de production des inégalités dans le parcours scolaire

Cette section vise à déterminer si les disparités en termes de scolarisation constatées précédemment sont davantage générées en cours des cycles (donc relatif au mécanisme de fonctionnement du système) ou entre les cycles (donc liées surtout à des questions de carte scolaire). Pour ce faire les rapports entre les situations la plus favorable et la plus défavorable seront examinés dans les différentes instances du processus scolaire (accès en première année et rétention du primaire, transition et rétention dans les deux cycles du secondaire) et selon les différentes dimensions considérées (genre, milieu de résidence, niveau de richesse des parents, et région d'origine). De cette manière les poids respectifs des différentes instances du processus scolaire dans la génération des disparités seront également identifiés. Le tableau 6.6 ci-dessous présente ces rapports et montre que les instances qui génèrent les disparités varient suivant les dimensions sociales considérées.

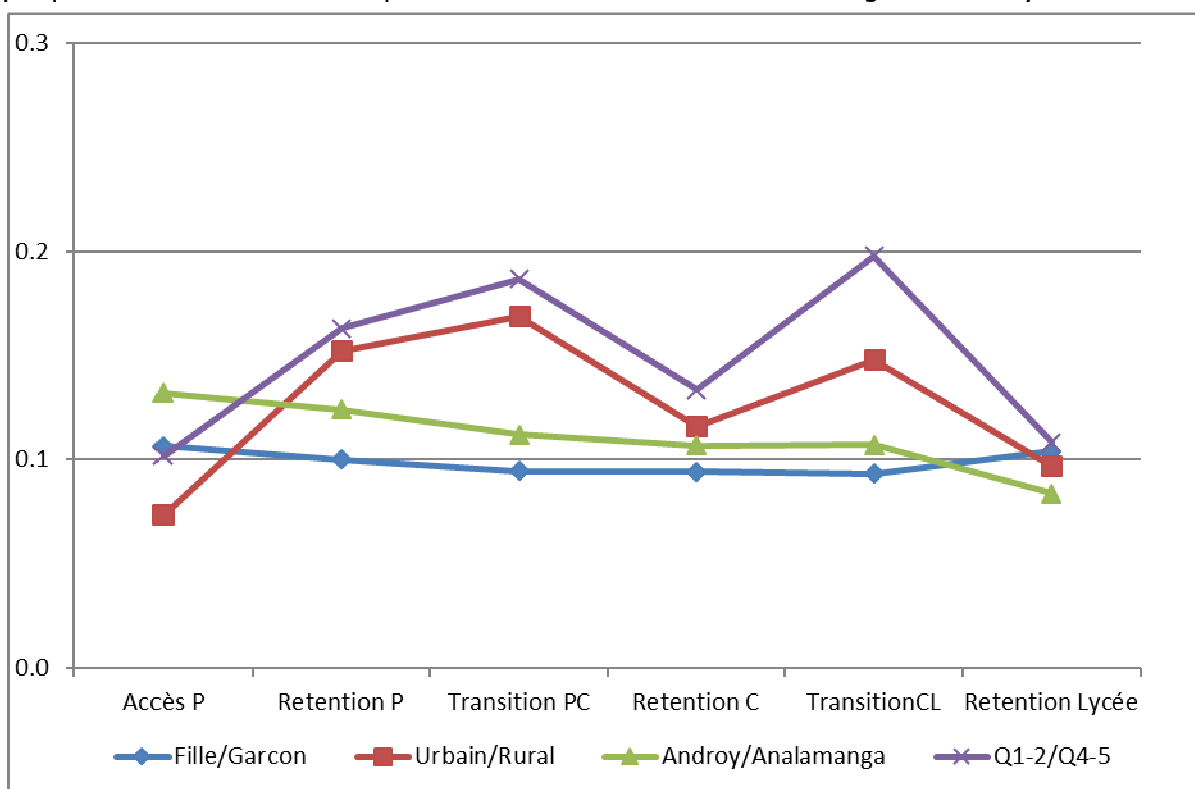
Tableau 103: Rapport entre situation la plus favorable et celle la plus défavorable selon les différentes dimensions sociales dans les instances du parcours scolaire

	Accès au Primaire	Rétention au Primaire	Transition Primaire-Collège	Rétention au Collège	Transition Collège-Lycée	Rétention au Lycée
Fille/Garçon	1,1	1,0	0,9	0,9	0,9	1,0
Urbain/Rural	0,7	1,5	1,7	1,2	1,5	1,0
Analamanga / Androy	1,3	1,2	1,1	1,1	1,1	0,8
Q4-5 / Q1-2	1,0	1,6	1,9	1,3	2,0	1,1

Source : ENSOMD_2012-2013

Filles et garçons progressent de façon quasiment identique à travers les différentes instances du parcours scolaire. Les écarts entre leurs chances restent faibles (moins de 10%) tout au long du cursus. Les disparités sont générées par l'accès et la rétention au primaire pour la dimension région où la plus favorisée (Analamanga) enregistre respectivement 30 et 20% de chances de plus que la plus défavorisée en l'occurrence celle d'Androy. Par contre celles liées au milieu de résidence et au quintile de richesse des parents naissent surtout à partir de la rétention du primaire et prennent de l'ampleur au niveau des transitions primaire-collège et collège-lycée. Les enfants ruraux ont respectivement 50%, 70% et 50% de chances de plus que les enfants urbains et ceux issus des familles les plus riches respectivement 60 et 90% en plus et deux fois plus de chances que ceux issus des familles les plus pauvres.

Graphique 0.7: Production de disparités sociales dans les différents segments du système éducatif



Source : Nos estimations à partir des données de l'enquête ENSOMD 2012-13

Cela dit, les deux principales sources d'inégalités en terme de scolarisation sont donc le milieu de résidence de l'enfant et le niveau de richesse des parents, et les écarts entre les favorisés et les défavorisés sont notamment générées dans de la rétention du primaire et les transitions entre les différents cycles de la pyramide éducative. Vient ensuite l'origine géographique dont les disparités sont manifestes dans l'accès et la rétention au niveau du primaire. En somme les disparités dans la

scolarisation proviennent dans l'ensemble de l'accès et la rétention au niveau du primaire et des transitions aux différents cycles du secondaire. Ce qui suggère une mauvaise répartition de l'offre à tous les niveaux du système entre le monde rural et urbain d'une part et entre les régions d'autre part, mais également des problèmes au niveau de la demande. Mais pour mieux cibler les réponses à ces problématiques, il serait utile d'identifier les facteurs déterminants ainsi que le poids des facteurs d'offre et de demande dans l'explication de ces disparités.

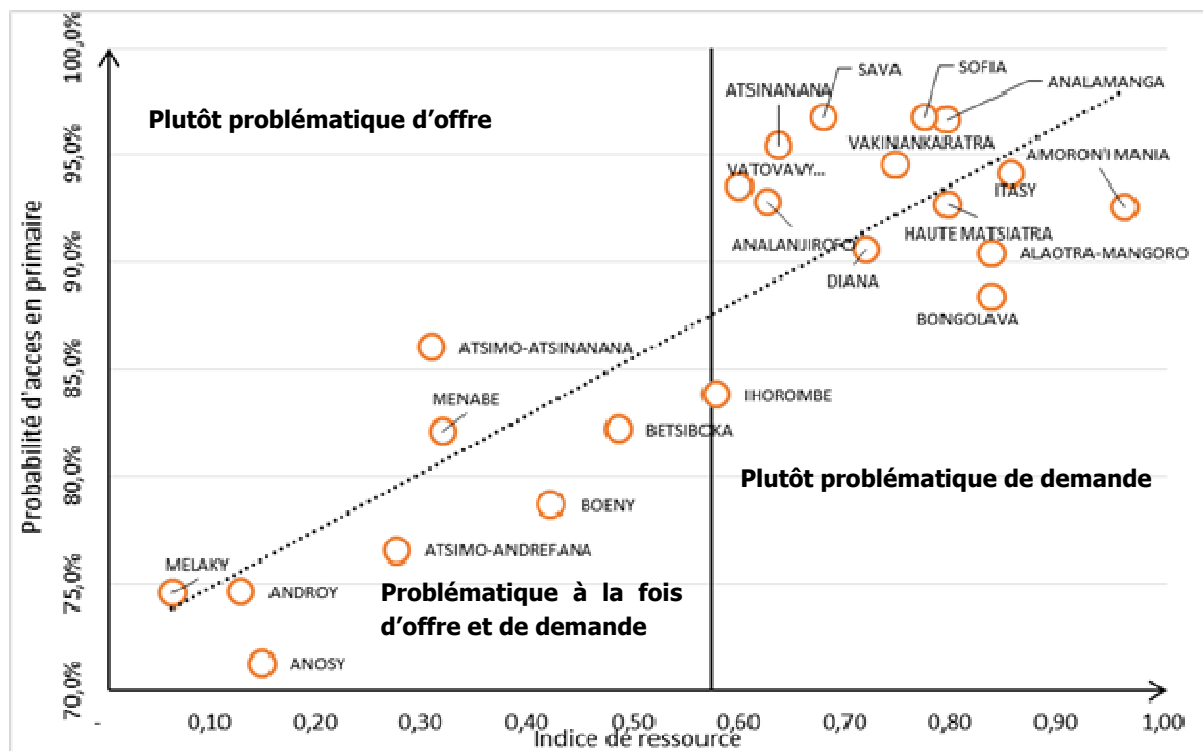
5.1.7 Facteurs d'offre et de demande dans l'explication des disparités sociales en matière de scolarisation

Il s'agit ici de voir si les disparités sociales constatées dans les sous-sections précédentes proviennent particulièrement de l'offre ou de la demande ; et si c'est de l'offre, est-ce due à l'insuffisance ou une mauvaise répartition? Pour ce faire les résultats de scolarisation seront croisés avec des facteurs d'offre pour déterminer la classification des différentes régions suivant les valeurs de ces deux paramètres. Des simulations des valeurs de l'accès et des rétentions selon la distance école-domicile des parents et seront ensuite menées.

5.1.7.1 Poids de l'offre et de la demande dans l'explication des disparités régionales au niveau de l'accès et de la rétention dans le primaire

Les Graphique 0.8 et Graphique 0.9 ci-après présentent la classification des régions selon les ressources mises à sa disposition et leur performance en termes d'accès de rétention dans le primaire.

Graphique 0.8: Classification des régions selon le poids de l'offre et de la demande en termes d'accès en première année du primaire

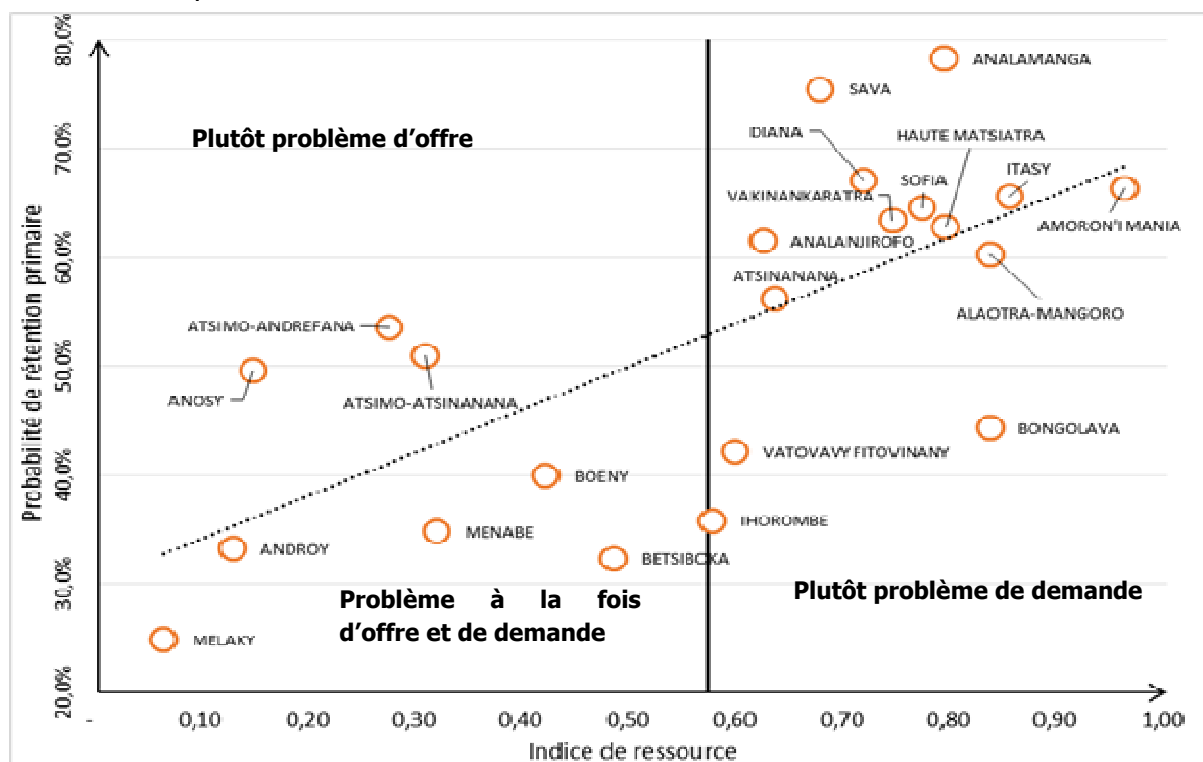


Source : Nos calculs à partir des données administratives du MEN et de l'ENSOMD 2013-2014

La répartition des régions autour de la droite d'équilibre entre offre et demande (droite en pointillé) suggère que dans l'ensemble à Madagascar le niveau de l'accès dans le primaire est fonction de celui de l'offre. Aussi toutes les régions à faible accès au primaire ont des problèmes d'offre comparativement aux autres et vice-versa. En fait seulement environ 25% de la valeur du taux d'accès n'est pas expliquée par le niveau de l'offre et donc due par la demande. L'amélioration de l'accès passe donc par le renforcement de l'offre éducative notamment dans les régions à faible accès à savoir celles d'Atsimo Atsinanana, de Menabe, de Betsiboka, de Boeny, d'Atsimo Andrefana, de Melaky, d'Androy et d'Anosy. Toutefois, si l'on veut atteindre l'accès universel, il ne faudrait pas oublier l'appui aux plus défavorisés dont la principale cause de non accès est l'incapacité des familles à s'acquitter des dépenses de scolarisation auxquelles doivent faire face les familles comme les frais généraux, les cotisations pour le paiement des salaires des enseignants FRAM et pour la construction de salles de classe, et l'achat des fournitures scolaires. (cf. chapitre 2)

Par contre le niveau de la rétention au niveau des régions est expliqué de façon quasi-égale par les facteurs d'offre et de demande. En fait les facteurs d'offre et de demande se partagent de façon égale l'explication des niveaux de rétention dans les différentes régions ($R^2=50\%$). Sur les dix régions à très faible rétention cinq ont à la fois des problèmes d'offre et de demande, 3 ont plutôt des problèmes de demande et les 3 autres plutôt d'offre.

Graphique 0.9: Classification des régions selon les poids de l'offre et de la demande en matière de Rétention dans le primaire



Cela dit, les différentes régions du pays peuvent ainsi être réparties en quatre catégories distinctes par rapport aux poids de l'offre et de la demande relativement à la rétention et/ou l'accès au niveau du primaire comme le montre le tableau VI.7 ci-après

Tableau 104: Classification des régions selon le poids de l'offre et de la demande en termes de rétention dans le primaire

Typologie	Régions	
	A faible accès et/ou rétention	Accès et rétention relativement élevé
Problématique à la fois d'offre et de demande	Androy, Anosy, Atsimo Andrefana, Melaky, Menabe, Boeny, Betsiboka	
Plutôt problématique d'offre	Atsimo Atsinanana	
Plutôt problématique de demande	Vatovavy Fitovinany, Bongolava, Ihorombe	Alaotra Mangoro, Amoron'Imania, Haute Matsiatra, Itasy, Diana,
Sans problématique particulier		Sava, Analamanga, Vakinankaratra, Sofia, Analanjirofo.

Toutefois l'analyse menée jusqu'ici ne permet pas de savoir lesquels parmi les facteurs d'offre et de ceux de demande impactent plus sur le niveau d'accès et de rétention dans le système éducatif malagasy. L'analyse des caractéristiques des différentes régions selon le niveau de l'accès et de rétention permet de les entrevoir suivant qu'en plus l'insuffisance de l'offre toutes les régions à faible accès et/ou rétention des problèmes d'accessibilité physique : Le tableau VI.8 ci-après montre en effet que ces régions présentent les plus importants pourcentages de fokontany sans école et/ou d'écoles à discontinuité éducative, ce qui laisse supposer que les enfants ont à se déplacer dans un autre village pour avoir accès à une école primaire et :ou continuer l'apprentissage jusqu'à la fin du cycle primaire. C'est le cas des régions à plus faible accès et rétention telles Androy, Anosy, Atsimo Andrefana, Melaky et de Menabe où la proportion de fokontany sans école va du plus du quart à plus du tiers, il en est de même de celles d'Atsimo Atsinanana, de Boeny et de Betsiboka mais dans une proportion relativement plus ou moins importantes.

Tableau 105: Quelques caractéristiques des régions par rapport à l'accessibilité physique de l'offre éducative en 2013-14

DREN	% Fokontany sans école	% d'élèves parcourant 2km	% d'écoles à cycle incomplet
ALAO TRA-MANGORO	4%	18%	10%
AMORON'I MANIA	4%	20%	10%
ANALAMANGA	11%	11%	3%
ANALANJIROFO	2%	10%	11%
ANDROY	37%	23%	34%
ANOSY	25%	9%	35%
ATSIMO-ANDREFANA	23%	6%	33%
ATSIMO-ATSINANANA	8%	14%	24%
ATSINANANA	11%	14%	30%
BETSIBOKA	12%	4%	23%
BOENY	14%	7%	17%
BONGOLAVA	7%	11%	8%
DIANA	12%	12%	11%
HAUTE MATSIATRA	4%	15%	7%
IHOROMBE	4%	7%	39%
ITASY	8%	14%	3%
MELAKY	33%	7%	39%

DREN	% Fokontany sans école	% d'élèves parcourant 2km	% d'écoles à cycle incomplet
MENABE	18%	7%	36%
SAVA	4%	8%	5%
SOFIA	9%	6%	6%
VAKINANKARATRA	3%	16%	1%
VATOVAVY FITOVINANY	5%	18%	23%
Total général	13%	12%	15%

Source : Nos calculs et estimations à partir des données administratives du MEN 2013-14 et celles de l'enquête ENSOMD 2013-14

Cela dit, la modélisation de la rétention dans le primaire à partir des données de l'enquête sur le suivi de l'OMD donne encore plus de précisions sur les facteurs d'offre et de demande. Les résultats ainsi obtenus sont présents dans le Tableau 106 ci-après

Tableau 106 : Déterminants de la probabilité d'atteindre la dernière année du primaire (rétention), 2010 2012

Modélisation de la rétention au primaire			
Pseudo-R ²		16.46%	
Variables		Odds Ratio	Significativité
Est une fille (Réf. garçon)		1.1	ns
A un certificat de naissance (Réf. pas de certificat)		2.5	***
Vit en milieu urbain (Réf. rural)		2.8	***
Niveau de richesse du ménage	Q1 (20% les plus pauvres)	Réf.	
	Q2	1.6	***
	Q3	1.7	***
	Q4	1.9	***
	Q5	4.0	***
Distance à l'école primaire la plus proche	Plus de 2km (Ref moins de km)	13.6	***

Sources : Nos calculs à partir des données

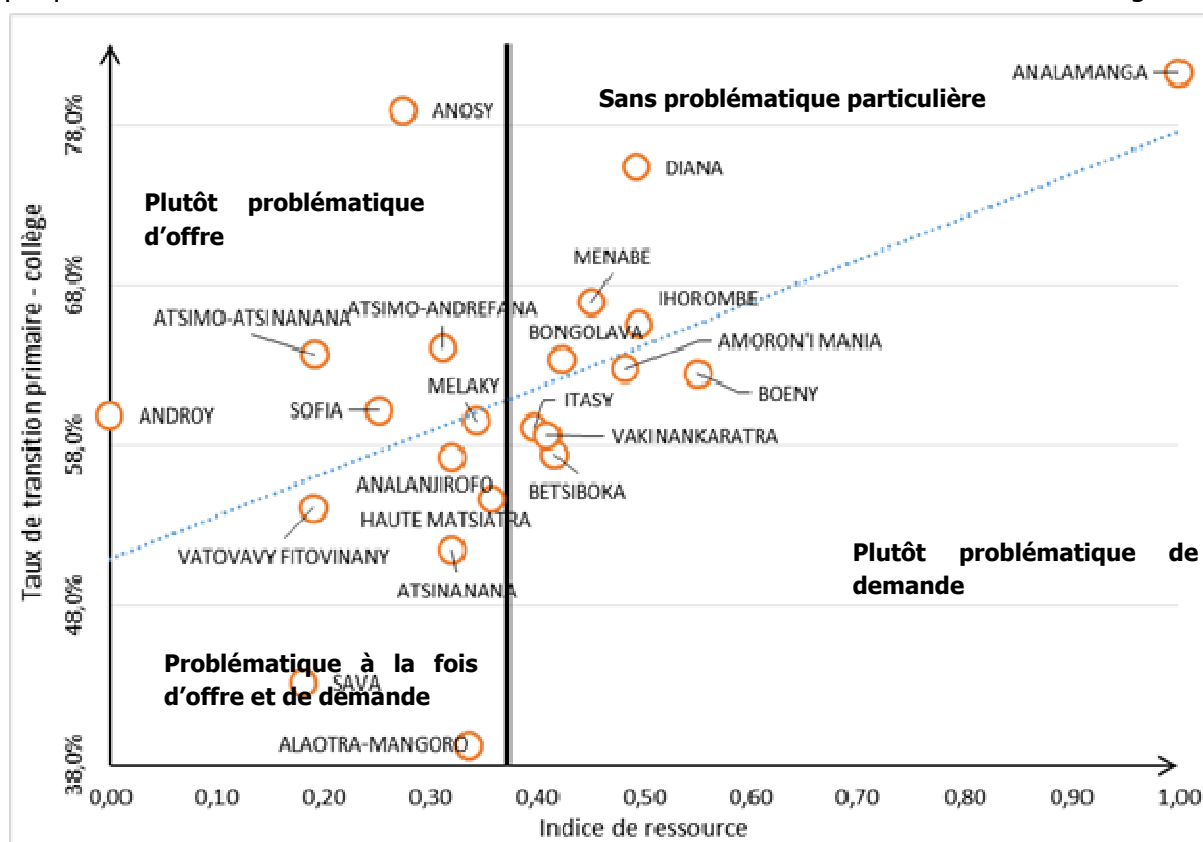
La distance domicile-école la plus proche paraît très déterminante dans la probabilité pour les élèves d'atteindre la fin du cycle primaire. Les élèves habitant à plus de 2km de leur école ont environ 13 fois moins de chance d'atteindre la dernière année du cycle primaire que leurs homologues vivant à moins de 2km. Vient ensuite le niveau de richesse des parents. La probabilité de rétention des enfants au niveau du primaire croît en effet avec quintile de richesse de leurs familles et les enfants issus des familles les 20% les plus pauvres ont 4 fois moins de chance de terminer le cycle primaire que ceux issus des 40% les plus riches. Ce confirme également que le milieu de résidence influe de façon significative sur le niveau de rétention dans le primaire et qu'il n'y ait pas de différence significative entre genre. A tous ces paramètres habituels s'ajoute également,

Bref la distance l'école à leur domicile, le niveau de richesse de leurs parents et la possession ou non d'un certificat de naissance jouent un grand rôle dans l'atteinte par les élèves de la fin du cycle du primaire. Rapprocher l'école des bénéficiaires et réduire les charges en termes d'éducation notamment pour les familles nécessiteuses tout en facilitant l'inscription à la naissance améliorerait de façon significative la rétention au niveau du primaire.

5.1.7.2 Poids de l'offre et de la demande au niveau de la transition Primaire-Collège

Il a été aussi démontré qu'outre l'accès et la rétention dans le primaire, la transition primaire-collège génère également des disparités notamment entre les régions. La question se pose encore si ces disparités sont dues à l'insuffisance de l'offre pour certaines régions ou plutôt à la faiblesse de la demande. Pour appréhender cette problématique, l'indice d'offre de chaque région a été croisé avec le taux de transition pour permettre de les classer suivant que leur problématique se situe au niveau de la demande et/ou de l'offre. Le Graphique 6.9 ainsi obtenu permet de constater que la situation est totalement par rapport à celle relative à ce qui s'est passé au niveau de l'accès et de la rétention au niveau du primaire. Il en ressort ainsi que la plupart des régions à faible accès et rétention au niveau du primaire présentent de meilleures performances en terme de transition primaire-collège. Bien filtrés et sélectionnés dans ce niveau, la plupart des enfants de ces régions qui arrivent en fin du cycle primaire ont beaucoup plus de chance de passer au cycle suivant.

Graphique 0.10: Poids de l'offre et de la demande au niveau de la transition Primaire-Collège



Source: Nos calculs à partir des données de la Base FPE du MEN

A l'opposé, la plupart de celles performantes au niveau du primaire subissent des pressions dues aux flux en provenance de ce niveau d'enseignement et présentent ainsi de plus faible taux de transition primaire-collège et de problématique d'offre. Font exception pour ce renversement de situation les régions d'Analamanga et de DIANA qui gardent leur position dans la hiérarchie, et restent ainsi dans le groupe des régions sans problématique particulière, ainsi que celle de Vatovavy Fitovinany qui en plus de la problématique de demande dont elle souffre au niveau du primaire s'ajoute une problématique d'offre au niveau du secondaire du premier cycle.

En outre, à l'exception de celles de Menabe, Ihorombe et Bongolava qui sont passées dans la catégorie des sans problématique particulière la plupart des régions à faible accès et rétention dans le primaire souffrent toujours de problématique d'offre. Le tableau VI.8 ci-après résume la classification ainsi obtenue.

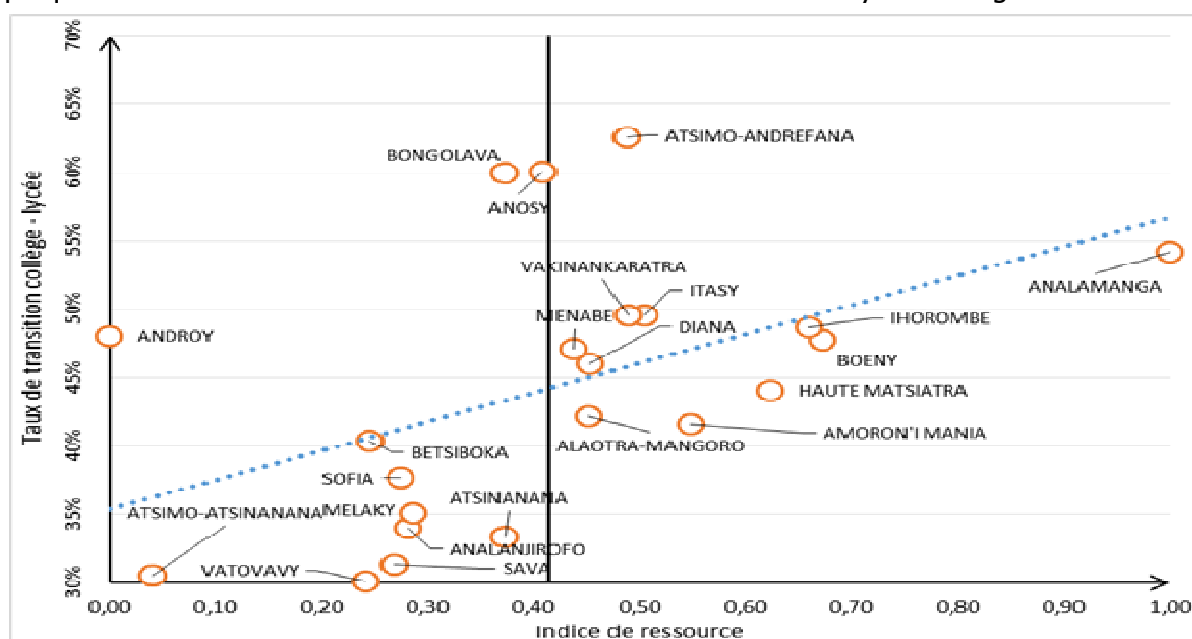
Tableau 107: Classification des régions selon le poids de l'offre et de la demande en termes de transition primaire-collège.

Typologie	Régions	
	A faible Transition	Transition relativement élevée
Problématique à la fois d'offre et de demande	Sava, Alaotra Mangoro, Atsinanana, Sofia, Analanjirofo, Vatovavy Fitovinany	
Plutôt Problématique d'offre	Androy	Anosy, Atsimo Andrefana, Melaky, Atsimo Atsinanana
Plutôt Problématique de demande	Boeny, Vakinankaratra, Amoron'Imania, Matsiatra, Itasy.	Betsiboka, Haute
Sans problématique particulière		Analamanga, Diana, Menabe, Ihorombe, Bongolava

5.1.7.3 Poids de l'offre et de la demande au niveau de la transition Collège-Lycée

La rétention au collège ne générant pas de différence significative entre les régions

Graphique 0.11: Poids de l'offre et de la demande dans la transition Lycée-Collège



Source : Nos calculs

5.2 Disparités dans la distribution des ressources

Les disparités constatées jusqu'ici en matière de scolarisation ont certainement des conséquences sur la distribution des ressources publiques allouées à l'éducation. En effet au fur et à mesure que les individus accèdent à des niveaux élevés du système, ils accumulent une part plus ou moins grande des ressources publiques affectées au système éducatif, d'autant plus que selon le chapitre 3 ci-dessus les coûts unitaires augmentent plus on monte dans la hiérarchie éducative.

L'analyse des disparités en termes de distribution des ressources s'avère ainsi indispensable, pour compléter celles menées jusqu'alors en termes de disparités pour savoir comment chaque individu s'approprié les ressources publiques allouées à l'éducation. Pour ce faire deux niveaux d'analyse complémentaires sont menés :

i) la première concerne la dimension structurelle, qui de ce fait s'intéresse, d'une part, à la distribution des scolarisations terminales par niveau d'enseignement, et d'autre part, à la structure des dépenses publiques par élève. A ce stade, ni les caractéristiques individuelles des enfants, ni leur appartenance à des catégories socio-économiques spécifiques ne sont pas encore prises en compte. Dans cette acception, plus large est la proportion de la classe d'âge qui a accès à l'école et plus élevés, en termes relatifs, sont les coûts unitaires des niveaux. Des actions doivent ainsi être orientées vers ces groupes défavorisés aux fins d'équité d'une part, mais également en vue d'améliorer l'accès et de la rétention au sein du système étant donné le poids de ces groupes dans la population scolarisable supérieurs du système (par rapport à ceux des premiers niveaux), au bénéfice donc du petit nombre qui y a accès : alors la répartition des crédits publics mobilisés pour le secteur de l'éducation sera plus inégale, sur un plan structurel primaire et plus faible est la croissance des coûts unitaires avec le niveau éducatif, alors la répartition des crédits publics mis à la disposition du système d'enseignement sera moins structurellement inégale. Inversement, plus forte est la proportion

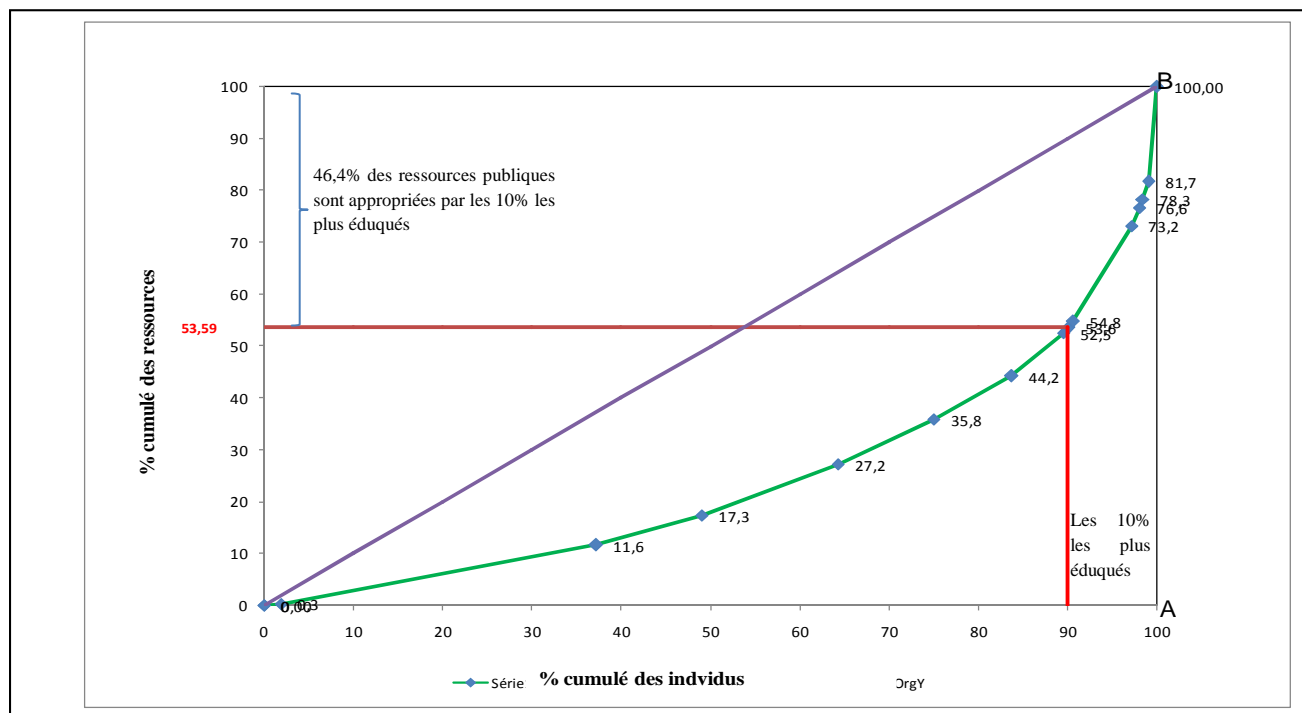
ii) le second quant à lui considère les disparités structurelles comme l'enveloppe à l'intérieur de laquelle les disparités dans les scolarisations entre les différentes couches de la population (selon le sexe, l'origine sociale ou géographique) vont entraîner des différenciations sociales dans l'appropriation des ressources publiques mises à la disposition du secteur

5.2.1 Répartition de la dépense au sein d'une cohorte

Il s'agit dans cette sous-section de déterminer la distribution du niveau terminal de scolarisation et des coûts unitaires de chaque niveau au sein d'une cohorte de jeunes du pays et de définir ensuite à partir de ces éléments le volume de ressources publiques accumulées à chacun des niveaux terminaux de scolarisation. Pour ce faire, en l'absence de données longitudinales (données de cohorte d'élèves) on utilisera les données de scolarisation transversales de 2012-13 correspondantes aux niveaux de sortie du système. Les résultats ainsi obtenus ont permis de construire la courbe de Lorenz (Graphique 6.13) de la distribution des ressources publiques accumulées par une pseudo-cohorte de 2012.

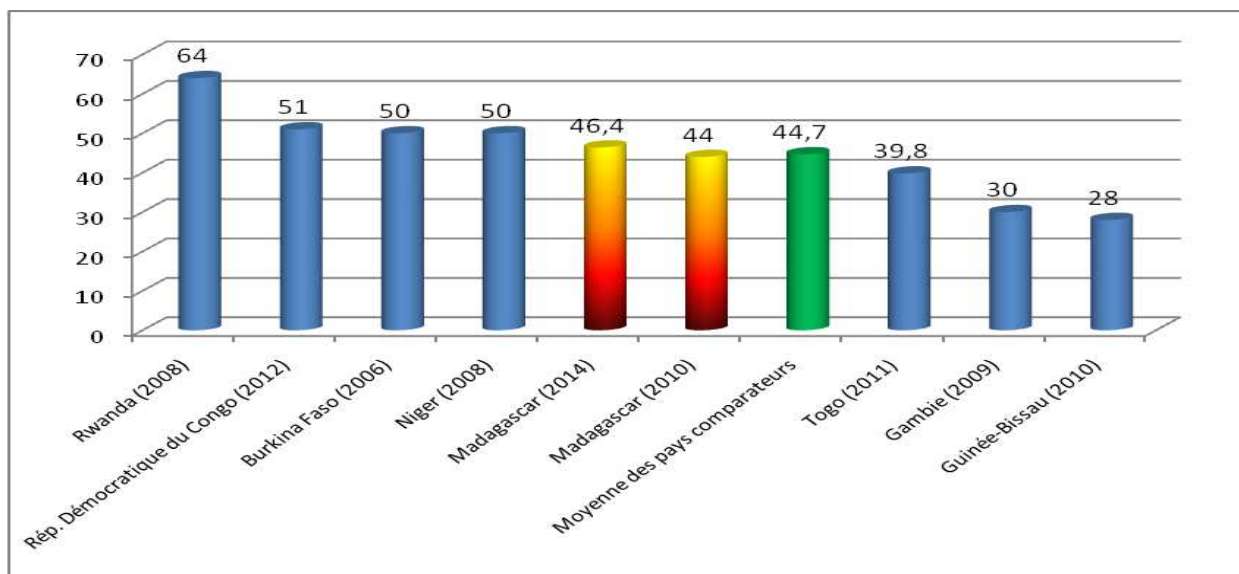
La diagonale matérialisée par la droite OB de ce Graphique représente la situation théorique de répartition égalitaire des ressources publiques en éducation au sein d'une cohorte. L'aire entre la courbe et la droite OB traduit la concentration de la répartition des ressources publiques d'éducation entre les différents groupes. Plus cette aire est grande, plus concentrée est la distribution et plus inégalitaire est l'appropriation des ressources publiques par les individus. La mesure de l'aire permet d'obtenir, en la rapportant à celle du triangle OAB (aire de concentration maximale), le coefficient de Gini qui synthétise le degré de concentration de la distribution des ressources publiques. Pour, Madagascar donc en 2012. Cet indice de Gini estimé à 0,52 suggère d'importantes disparités en termes d'accumulation des ressources par les individus d'une génération.

Graphique 0.12: Courbe de Lorenz



Ce graphique montre également que les 10% les plus éduquées accaparent environ la moitié des ressources publiques allouées à l'éducation c'est-à-dire qu'une faible proportion d'individus consomme la plus grande partie des ressources publiques. Cette part des dépenses accaparées par les 10% le plus éduquées a même augmenté comparativement à 2010 (de 44% à 46%) et place ainsi Madagascar parmi les pays les plus inégalitaires en termes de distribution des ressources publiques de l'éducation. Ce cas de Madagascar est assez spécifique dans la mesure où il a favorisé le développement du primaire mais la faible rétention du système le pénalise en matière d'équité.

Graphique 0.13: Part des ressources pour les 10 % les plus éduqués pour quelques pays africains en 2010 ou année proche



Source : Tableau d'indicateurs Pole de Dakar et nos propres calculs

5.2.2 Sélectivité sociale dans la distribution des ressources publiques en éducation

Si l'analyse précédente s'intéressait à la répartition individuelle des ressources publiques d'éducation, celle qui suit va examiner la répartition par groupe socio-économique de ces ressources. Pour ce faire on va analyser les indices d'appropriation qui mesurent le volume de ressources supplémentaires qu'accapare chaque groupe socio-économique comparativement à celui d'un groupe de référence (usuellement le plus défavorisé). Ces indices d'appropriation s'obtiennent pour chaque groupe en rapportant (i) la proportion de dépenses accaparées par ce groupe à son poids (en pourcentage) de la population considérée ; puis (ii) le rapport ainsi obtenu à celui calculé pour le groupe de référence. Ici, ce sont : les 20% les plus pauvres pour les groupes selon le revenu ; le milieu rural, et les filles pour le genre. Le tableau suivant présente les résultats ainsi obtenus :

Tableau 108: Disparités dans l'allocation des ressources publiques d'éducation

	Ensemble des cycles d'enseignement			
	% des dépenses d'éducation appropriées par chaque groupe de population (a)	% de chaque groupe dans la population des 5-25 ans (b)	R = Rapport (a) / (b)	I = Indice d'appropriation
Revenu				
20% + pauvres	15,7%	24%	0,66	1,00
Q2	14,9%	21%	0,71	1,07
Q3	16,8%	20%	0,84	1,27
Q4	19,4%	19%	1,03	1,57
20% + riches	33,2%	16%	2,04	3,10
Genre				
Filles	49,8%	50%	1,00	1,00
Garçons	50,2%	50%	1,00	1,00
Localisation				
Rural	63,7%	79%	0,81	1,00
Urbain	36,3%	21%	1,70	2,10

Sources : Nos calculs à partir des tableaux 6.1, 6.3, 6.4 et des données financières du chapitre 3

Selon le genre, on observe que filles et garçons se partagent presque équitablement les ressources. En revanche les 20% les plus riches accaparent 3 fois plus de ressources que les 20% les plus pauvres, la population urbaine deux fois plus que les ruraux. Des actions doivent ainsi être orientées vers ces groupes défavorisés aux fins d'équité d'une part, mais également en vue d'améliorer l'accès et de la rétention au sein du système étant donné le poids de ces groupes dans la population scolarisable

Résumé du chapitre 6 : Les aspects d'équité et de distribution au sein du système scolaire

Si filles et garçons se comportent de façon quasiment identique tout au long du processus éducatif, d'importantes disparités existent en termes de scolarisation entre les différentes catégories de la population selon les autres dimensions socioéconomiques telles le niveau de richesse, le milieu de résidence (urbain et rural) et les régions d'habitation. Des écarts sont ainsi constatés en termes d'accès à tous les niveaux du système éducatif. Ces écarts apparaissent dès l'accès en première année du primaire, s'amplifient jusqu'à l'accès en première année du collège pour enfin s'atténuer à partir de l'achèvement des collèges.

Cela dit, les deux principales sources d'inégalités en termes de scolarisation sont le milieu de résidence de l'enfant et le niveau de richesse des parents. Les écarts entre les favorisés et les défavorisés sont notamment générés dans la rétention du primaire et les transitions entre les différents cycles du pyramide éducatif. Vient ensuite mais dans une moindre mesure les régions d'origine des enfants où les disparités naissent notamment au niveau de l'accès en première année et la rétention du primaire. Ce qui suppose outre la problématique de demande, celle relative à la carte scolaire donc à l'offre éducative. De grandes inéquités dans la répartition de l'offre éducative entre urbain et rural d'une part, et entre les différentes régions d'autre part existent donc à tous les niveaux du pyramide éducatif.

Si pour certaines régions comme Analamanga ; SAVA et Sofia, l'accès en première année du primaire est quasi-universel, pour celles de l'Ouest et du Sud du pays, en moyenne 3 enfants sur 10 n'entrent jamais à l'école. Toutes ces régions auxquelles s'ajoutent celles de Vatovavy Fitovinany et de Bongolava présentent également les plus faibles rétentions dans le primaire et souffrent toutes de problématique de d'offre. Outre celles d'Analamanga et de DIANA, les autres régions subissent des pressions démographiques dues aux flux en provenance des niveaux inférieurs. Bref, les problèmes de l'éducation diffèrent d'une région à une autre et donc doivent être de manière différente.

Globalement, les chances d'être scolarisés ne sont pas les mêmes suivant le groupe socio-économiques d'appartenance des enfants. Il n'y a pas quasiment de disparités entre filles et garçons. Par contre si les disparités selon le revenu ont été également quasi-inexistantes jusqu'au niveau secondaire du premier cycle en 2005 et 2011, cette fois elles commencent l'accès en première année du primaire, prennent de l'ampleur à partir du secondaire pour devenir sans commune mesure au niveau de l'enseignement supérieur. Les études supérieures sont donc presque inaccessibles pour les plus pauvres, ces derniers ayant une très forte probabilité d'avoir abandonné le système bien avant ce niveau. Il en est de même avec le milieu, plus on monte en niveau plus les enfants ruraux se font rares.

Les disparités qui viennent d'être relevées en matière de scolarisation, de taux d'accès et de survie ont une implication évidente sur la répartition de la dépense publique d'éducation entre différents groupes de population. Selon le genre, on observe que filles et garçons se partagent presque équitablement les ressources. En revanche les 20% les plus riches accaparent 3 fois plus de ressources que les 20% les plus pauvres, la population urbaine deux fois plus que les ruraux. Bref, le système éducatif malgache, au lieu d'aider à la réduction des disparités ; tout au contraire les renforce. Les ressources publiques d'éducation profitent surtout à la petite proportion la plus éduquée. Des actions doivent ainsi être orientées vers ces groupes défavorisés aux fins d'équité d'une part, mais également en vue d'améliorer l'accès et de la rétention au sein du système étant donné le poids de ces groupes dans la population scolarisable.

Chapitre 7

L'Enseignement Supérieur

Introduction

Ce chapitre spécifiquement consacré à l'enseignement supérieur est davantage conçu comme approfondissement de l'analyse globale de l'enseignement supérieur déjà considérée globalement dans les précédents chapitres en regard du fonctionnement attendu de l'ensemble du secteur de l'éducation et de la formation. La description des institutions et établissements d'enseignement supérieur montre les points forts et les points faibles de l'enseignement supérieur, en indiquant pour tous les niveaux les données des diplômés du supérieur dans les différentes catégories (y compris les cursus conduisant à un titre de chercheur hautement qualifié et les cursus plus professionnels).

6.1 Historique état des lieux

Cette section fera apparaître un bref aperçu sur la mise en place et le développement de l'enseignement supérieur, et la situation actuelle de ses institutions/filières existantes. Des refontes ou des modifications se sont succédées dans le système éducatif à Madagascar selon les régimes politiques en place et les engagements internationaux pris dans le domaine de l'éducation et de la formation en général.

6.1.1 Mise en place de l'enseignement supérieur

De nouveaux établissements de type écoles et institutions ont été créés et érigés en Etablissement d'Enseignement Supérieur (EES). Depuis, le nombre de filières de formation n'a pas cessé d'augmenter et de se diversifier notamment de type faculté et de type professionnel, embrassant de plus en plus d'effectif important d'étudiants.

La réforme nationale de l'enseignement supérieur s'articule au respect des normes et standards internationaux ainsi qu'aux exigences du développement socio-économique et culturel du pays. Le MESUPRES valide la création d'établissements d'enseignement supérieur et de départements, et l'ouverture ou la réorientation d'une formation diplômante. Cependant, sur le plan pédagogique, les institutions supérieures et les universités disposent d'une relative autonomie de décision.

Toutes les études sont organisées en unités d'enseignement (UE) base du dispositif LMD. Le principe repose sur un enseignement de proximité, c'est-à-dire que l'étudiant est fortement encadré par l'équipe pédagogique, qu'est un dispositif d'accueil, d'information et de tutorat. Les parcours types de formations sont constitués par des ensembles cohérents d'unités d'enseignement qui sont articulées selon une logique de progression en vue de l'acquisition d'une ou plusieurs compétences sanctionnées par des Diplômes nationaux.

A chaque niveau d'études concerné, chaque unité d'enseignement est fixée sur la base de 30 crédits pour l'ensemble des unités d'enseignement d'un semestre. Le nombre de crédits pour une unité d'enseignement a une valeur définie sur la base de charge totale de travail requise de l'étudiant pour obtenir cette unité. La charge de travail tient compte de l'ensemble des activités

exigées de l'étudiant et, notamment de volume horaire et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, des mémoires, projets et autres activités.

Afin d'assurer la comparaison et le transfert des parcours de formation, une référence minimale commune est fixée à l'acquisition de 180 crédits pour le niveau Licence et 300 crédits pour le niveau Master soit 120 crédits après Licence. Cette référence permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des diplômes. L'équipe de formation de chaque domaine de compétences d'une institution universitaire ou d'un ensemble d'institutions universitaires propose un nombre de crédits pour chaque unité d'enseignement offerte par l'établissement.

Les Institutions d'enseignement supérieur peuvent inclure dans leur offre de formation, des formations à vocation professionnelle débouchant sur le « diplôme de technicien supérieur » DTS ou des formations débouchant sur le diplôme national d'ingénieur conférant respectivement, le titre de technicien supérieur et le titre d'ingénieur. Selon l'organisation des études, les domaines constituent le cadre général de l'offre de formation de l'établissement. Ils doivent ainsi représenter des ensembles cohérents fédérant les grands champs de compétences pédagogiques et scientifiques de l'établissement. Chaque domaine de formation est structuré en plusieurs mentions qui couvrent un champ scientifique relativement large. Les spécialités sont des subdivisions d'une mention. Elles précisent les compétences acquises par l'étudiant au cours de sa formation. Autrement dit, elles mettent l'accent sur les spécificités au sein d'une mention.

6.1.2 Développement de l'enseignement supérieur

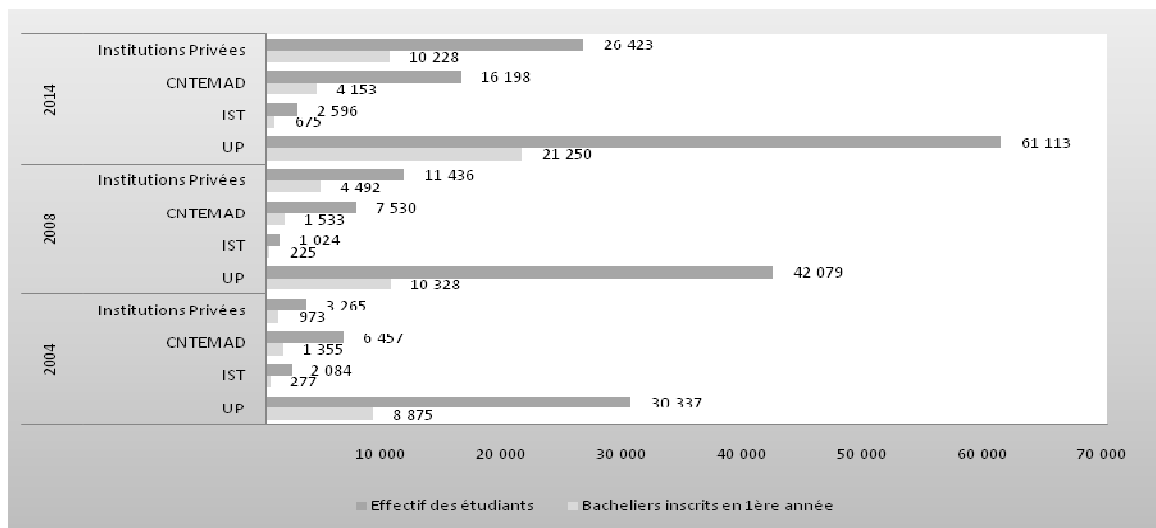
La période étudiée 2004 à 2014, pour le système éducatif, débutait par l'orientation générale du système d'éducation, d'enseignement et de formation à Madagascar (Loi n°2004-004 du 26 juillet 2004), suivie de modification de certaines dispositions (Loi n° 2008-011 du 17 juillet 2008), et apportant des transformations radicales du système tant au niveau de la forme qu'au niveau du fond en 2009.

Actuellement, le système LMD (Licence - Master - Doctorat) continue de réorganiser la formation et la recherche dans les universités, afin de permettre la conception et la mise en œuvre de nouvelles formations, l'adaptation, l'évolution ou la transformation des formations existantes dans une perspective d'élargissement scientifique. Par ailleurs, le renforcement des activités sociales, culturelles et professionnelles, l'ouverture à la mobilité et aux échanges avec les autres pays font partie intégrante de cette réforme.

La réforme prévoit également l'accès de nouveaux publics aux études universitaires par la formation initiale, la formation continue ou en alternance et la validation des acquis, ensuite, l'élévation générale du niveau de formation, de qualification et de l'amélioration de la réussite des étudiants. Enfin, quant à l'enseignement privé, les institutions supérieures privées ont un statut réglementé par l'aide et le contrôle de l'Etat. Le contrôle portait sur le respect du programme, de la conformité de la formation donnée aux orientations de la politique de l'éducation.

L'expansion de l'enseignement supérieur est directement liée aux flux des bacheliers 2004 à 2014 allant de 11 480 à 36 306, affichant un taux annuel moyen d'accroissement de 11,9% durant ces dix dernières années.

Graphique 6.1: Développement de l'enseignement supérieur, de 2004 à 2014, suivant les effectifs des étudiants inscrits par type d'établissement d'enseignement supérieur.



Source : DEPSOS/MESupRES et nos calculs.

Le système universitaire, constitué d'établissements d'enseignement supérieur (EES) à filières de formation et de recherche, a abouti à l'implantation d'universités (publiques et privées), ayant leur propre spécificité tant au niveau des formations offertes que des infrastructures d'accueil, selon l'autorisation d'ouverture et l'habilitation du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Entre 2004 et 2014, les instituts et universités ont accueilli 42 143 à 106 330 étudiants, formés par 1 997 enseignants permanents (1 077 en 2004) et encadrés par 4 235 contre 3 780 agents du personnel administratif et technique en 2004.

Chaque année durant la période, une quinzaine de nouveaux instituts et universités privées est créée dans tout le territoire malagasy pour aider ces nouveaux bacheliers à poursuivre les études supérieures. Depuis les deux dernières années, la création des instituts formant dans le domaine de la science de la santé (paramédicaux) a connu une hausse importante, liée aux coûts abordables de cette formation, viennent ensuite les autres formations de la science de la société (marketing, gestion, économie et droit...). Le domaine art, lettres et sciences humaines, essentiellement le développement local et la science de l'éducation commencent également à émerger.

Dans le cadre de la mondialisation et du développement international de l'enseignement supérieur, les responsables malgaches ont pris la décision d'adopter progressivement le système LMD, afin que les Diplômes universitaires malgaches aient une validité internationale et de faciliter la mobilité des étudiants entre les différents départements et filières. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique avec les établissements d'enseignement supérieurs ont cogité sur la concrétisation de ce nouveau système éducatif à travers des séminaires, des salons des études supérieures et des ateliers pour éclaircir les points obscurs, et pour avoir de convention nationale. Des rencontres se sont multipliées jusqu'à présent entre universitaires aboutissant à l'ouverture de six domaines de formation dans les différents types d'établissements d'enseignement supérieur. Quelques établissements ont opté jusqu'à pour le basculement total, contre un grand nombre encore dans le basculement partiel.

Actuellement, la formation à distance commence aussi à prendre sa place dans le monde de l'enseignement supérieur, et attire en moyenne 9 444 étudiants par an dont 29% issus des

travailleurs et professionnels. Non seulement cette formation permet de résoudre le problème d'infrastructures à l'université, mais surtout de donner à beaucoup plus d'étudiants la possibilité de suivre le cursus (au programme identique à celui dispensé en salle) à travers une plateforme numérique (gestion Antananarivo, IST Antananarivo et Antsiranana). Avec cette nouvelle formation, conforme au système LMD, les professionnels peuvent suivre des cours à travers les unités qui les intéressent.

6.1.3 Typologie des Etablissements d'enseignement Supérieur (EES)

Les parcours types de formations des établissements supérieurs malgaches sont constitués par des ensembles cohérents d'unités d'enseignement, articulées selon une logique de progression en vue de l'acquisition de compétences. A chaque niveau d'études concerné, chaque unité d'enseignement a une valeur définie en crédits. Le nombre de crédits par une unité d'enseignement a une valeur définie sur la base de charge totale de travail requise de l'étudiant pour obtenir l'unité. La charge de travail tient compte de l'ensemble des activités exigées de l'étudiant et, notamment du volume horaire et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages et des mémoires.

En regard des éléments historiques exposés précédemment, l'enseignement supérieur relevant du MESUPRES présente diverses institutions qui continuent de se développer à partir du système d'avant. Compte tenu des informations et de la disponibilité des données, la typologie respective de chaque institution existante est explicitée brièvement comme suit:

- Les EES type Institut tels les Instituts Supérieurs de Technologie (IST), l'Institut Halieutique des Sciences Marine (IHSM), l'Institut Odontostomatologie Tropical de Madagascar (IOSTM), l'Institut National des Sciences et des Technologies Nucléaires (INSTN) qui sont des établissements publics à caractère administratif. Ces instituts à finalité professionnelle sont limités par l'offre (en quantité et en qualité) et fonctionnent en étroite concertation avec les acteurs du secteur économique.
- Les ESS de type faculté telles la DEGS (Droit, Economie, Gestion et Sociologie), la LSH (Lettres et Sciences Humaines) et les Sciences (mathématiques, physiques, chimies et sciences naturelles).
- Les EES de type école telles les Ecoles Normales Supérieures (ENS), l'Ecole Nationale d'Informatique (ENI), l'ESS Agronomique (ESSA), l'Ecole Supérieure Polytechnique (ESP) et l'Ecole de Médecine. Leurs modalités d'accès, à l'exception de l'école de médecine issue d'une sélection de dossiers basée sur les résultats du Baccalauréat, se font par voie de concours national.
- La Formation Ouverte à Distance (FOAD) y compris le Centre National de Télé-enseignement de Madagascar (CNTEMAD) est public et à caractère culturel doté de la personnalité morale. Elle développe de plus en plus des offres de formation initiale et continue, par travail numérique, et jouit de l'autonomie pédagogique, administrative et financière.
- Les Institutions Supérieures Privées (ISP), apparues en 1990, jouissent, aujourd'hui suivant habilitation, l'autorisation de fonctionnement sur une durée déterminée et la reconnaissance académique et administrative des Diplômes qu'elles délivrent. Les normes d'accréditation sont stipulées dans le décret 2013-255-MESUPRES du 9 avril 2013, portant régime d'accréditation, de labellisation des institutions d'enseignement supérieur. Il faut y ajouter la politique de

recherche pour les institutions proposant des formations à vocation académique et/ou professionnelle, s'appuyant sur la recherche et pouvant aller de la licence au doctorat.

Avant l'année 2013-2014, les cursus universitaires généraux sont structurés en trois cycles d'études dans les différentes facultés, écoles et instituts composant les universités. Le 1^{er} cycle est consacré à asseoir des connaissances de base relatives aux disciplines fondamentales. Le 2nd cycle regroupe des formations professionnelle et générale conduisant : soit à la préparation à une profession, soit à la maîtrise des connaissances déjà acquises et à l'initiation à la recherche. Le 3^{ème} cycle, accessible après sélection, est un cycle de haute spécialisation et de formation à la recherche. Il comporte la réalisation individuelle ou collective des travaux scientifiques originaux qui se traduisent par une thèse ou une formation à la spécialisation en vue d'une compétence professionnelle spécifique.

A partir de l'année de migration au système Licence, Master, Doctorat en 2013-2014, au niveau de la licence, l'offre de formation est structurée en six semestres et organisée par domaine, sous forme de parcours types de formation initiale et continue. Ces parcours conduisent à la délivrance de diverses licences qui sanctionnent un niveau validé par l'obtention de 180 crédits capitalisables et transférables. Ils sont organisés de manière à permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet de formation et, au-delà, leur projet professionnel. Ils facilitent ainsi leur orientation.

Au niveau du master, la formation dispensée comprend des enseignements théoriques, méthodologiques et appliqués et, lorsqu'elle l'exige, un ou plusieurs stages. Elle comprend également une initiation à la recherche et, notamment, la rédaction d'un mémoire ou d'autres travaux personnels. Le diplôme master sanctionne un niveau correspondant à l'obtention de 120 crédits capitalisables et transférables au-delà du grade de licence.

Au niveau du doctorat, la formation à et par la recherche peut être accomplie en formation initiale ou continue. Les études doctorales conduisent au doctorat, après soutenance d'une thèse.

En 2014, la couverture de l'enseignement supérieur malgache selon la typologie présentée ci-dessus de par le système LMD est regroupée en six domaines de formation qui illustre le choix et l'orientation des étudiants (selon le genre), dans le Tableau VII.1 ci-après.

Tableau 109 : Répartition des étudiants suivant les domaines de formation dans les Universités publiques et privées, année 2014.

Domaines de formation	Effectif 2014			Pourcentage		
	M	F	Total	M	F	Total
1. Sciences de l'Éducation	1 440	1 204	2 644	1,4%	1%	2%
2. Arts, Lettres et sciences humaines	4 623	7 402	12 025	4%	7%	11%
3. Sciences de la société	29 058	30 353	59 411	27%	29%	56%
4. Sciences et Technologie	10 214	5 095	15 309	10%	5%	14%
5. Sciences de l'Ingénieur	5 136	1 353	6 489	5%	1%	6%
6. Sciences de la santé	4 277	6 175	10 452	4%	6%	10%
Total : Tous les domaines d'études	54 748	51 582	106 330	51%	49%	100%

Sources : DEPSOS – MESupRES, Données statistiques, année 2014, et nos calculs.

L'analyse se rapportant sur les effectifs d'étudiants selon les différents domaines de formation montre que celui des Sciences de la société accueillent les 50% et plus des étudiants. Ceci peut s'expliquer par les faits qu'il possède la capacité d'accueillir beaucoup plus d'étudiants que les autres domaines en étant décentralisé au niveau des six universités, d'une part, la modalité

d'entrée dans les autres domaines de formation en limite l'accès (voie de concours, sélection de dossiers) d'autre part.

6.1.4 Evolution et situation actuelle

Durant la période étudiée (2004-2014), L'évolution de la couverture de l'enseignement supérieur malgache est mise en exergue par le Tableau 110.

Tableau 110 : Effectif total des étudiants et taux de couverture par E.E.S, année 2004-2014.

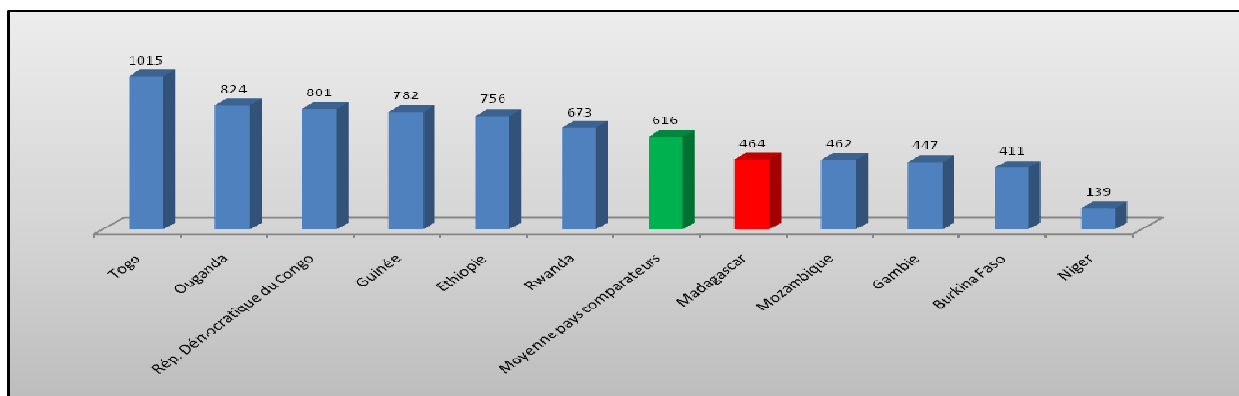
ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	2003-2004			2007-2008			2013-2014		
	Effectif	%	Pour 100 000 Habitants	Effectif	%	Pour 100 000 Habitants	Effectif	%	Pour 100 000 Habitant
EES de type Faculté	24381	57,9	141	31 031	50,0	160	43920	41,3	192
EES de type Ecole	5 956	14,1	35	7 729	12,5	40	13 624	12,8	59
EES de type Institut	2 084	4,9	12	4 343	7,0	22	6165	5,8	27
Universités publiques	32 421	76,9	183	43 103	69,4	223	63 709	59,9	278
CNTEMAD (Formation à Distance)	6 457	15,3	37	7 530	12,1	39	16 198	15,2	71
Institutions supérieures privées	3 265	7,7	19	11 436	18,4	59	26 423	24,8	115
Effectif total des étudiants	42 143	100	244	62 069	100	320	106 330	100	464
Population (en milliers)	17 245			19 371			22 925		

Sources : *Annuaire statistiques/MESupRES, Projection démographique des Nations Unies, Révision 2012 et nos calculs.*

Entre 2004 et 2014, l'effectif des étudiants dans les EES n'a pas cessé d'augmenter. Cependant, il est constaté que la part des institutions supérieures publiques par rapport à l'ensemble des effectifs a diminué de 76,9% à 59,9%, contrairement à celle du privé qui a enregistré une hausse de 7,7 à 24,8%. Pour les centres d'enseignement à distance leur effectif par rapport à l'ensemble a connu une stagnation. Le fait que les universités publiques dominent en effectif, résulte de la considération au niveau internationale et régionale des Diplômes délivrés et l'importance des aides sociales accordées aux étudiants. L'expansion rapide du système de l'enseignement supérieur a nécessité une réforme au niveau de la gestion des flux et de la gouvernance, entre autres l'assainissement des campus et la régularisation des flux d'entrée à l'Université.

Le taux de couverture étant égal à 464 étudiants pour 100 000 habitants reste encore plus faible que celui de la moyenne des pays d'Afrique ayant un revenu par tête entre 400 et 700 USD courant 2013 évalué à 616 étudiants pour 100 000 habitants.

Graphique 6.2: Comparaison internationale du nombre des étudiants pour 100 000 habitants (donnée la plus récente)



Source : Tableau d'Indicateurs, Pôle de Dakar et nos propres calculs pour Madagascar

L'évolution des effectifs des étudiants et des enseignants permanents, par universités et par type d'établissement entre 2004 et 2014, se résume dans le Tableau 111 suivant.

Tableau 111: Effectif des enseignants permanents et Nombre d'étudiants pour 1 enseignant par type EES par Université, année 2004 et 2014.

UNIVERSITE	Etablissement d'Enseignement Supérieur (EES)	Effectif étudiants		Effectif des enseignants permanents		Ratio Etudiants enseignant	Effectif étudiants (%)		TAAM des effectifs (%)
		2004	2014	2004	2014		2004	2014	
ANTANANARIVO	EES type faculté	16 021	20 289	302	398	51	38,0	19,1	2,4
	EES type école	4 240	9 069	273	338	27	10,1	8,5	7,9
	EES type institut	949	1 328	53	73	18	2,3	1,2	3,4
ANTSIRANANA	EES type faculté	716	1 916	22	56	34	1,7	1,8	10,3
	EES type école	417	866	38	53	16	1,0	0,8	7,6
	EES type institut	201	844	9	22	38	0,5	0,8	15,4
FIANARANTSOA	EES type faculté	2 194	7 242	43	63	115	5,2	6,8	12,7
	EES type école	331	1 341	21	31	43	0,8	1,3	15,0
	EES type institut	304	1 219	3	34	36	0,7	1,1	14,9
MAHAJANGA	EES type faculté	616	1 995	37	54	37	1,5	1,9	12,5
	EES type école	906	1 262	13	23	55	2,1	1,2	3,4
	EES type institut	372	1 934	17	50	39	0,9	1,8	17,9
TOAMASINA	EES type faculté	3 326	10 015	35	77	130	7,9	9,4	2,1
	EES type école	-	345	-	6	58	0,0	0,3	
	EES type institut	121	231	nd	-		0,3	0,2	6,7
TOLIARA	EES type faculté	1 508	2 463	77	69	36	3,6	2,3	5,0
	EES type école	62	741	6	17	44	0,1	0,7	28,2
	EES type institut	137	609	14	27	23	0,3	0,6	16,1
CNTEMAD	Formation à Distance	6 457	16 198	-	-	-	15,3	15,2	9,6
Universités publiques (EES)	Ensemble	32 421	63 709	963	1 391	46	76,9	60,0	6,9
Institutions supérieures privées	Ensemble	3 265	26 423	114	606	44	7,8	24,8	23,3
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	ENSEMBLE	42 143	106 330	1077	1997	53	100	100	9,7

Source : Statistiques DEPSOS/MESupRES, années 2004 et 2014, et nos calculs.

Dans l'ensemble, l'enseignement supérieur a connu une évolution des effectifs des étudiants pour la période avec un taux d'accroissement moyen annuel de 9,7%. L'accroissement moyen annuel des effectifs d'étudiants dans les institutions supérieures privées est de 3 fois plus que celui du public y compris le CNTEMAD.

Le recrutement de nouveaux enseignants permanents n'a pas permis d'améliorer le ratio étudiants enseignant, passant de 34 à 46 entre 2004 et 2014. Ce qui est dû à l'augmentation excessive de l'effectif des étudiants. En ce qui concerne le taux d'encadrement, une disparité est constatée au niveau des trois types d'établissements supérieurs publics (IST, Ecoles et Facultés). Pour les IST, ils ont un ratio moyen de 31 étudiants pour un enseignant, tandis que celui des Ecoles est de 41; et 67 pour les facultés. Les facultés des universités de Fianarantsoa et de Toamasina rencontrent un problème d'insuffisance en nombre d'enseignants, avec respectivement 115 et 130 étudiants pour un enseignant en 2014.

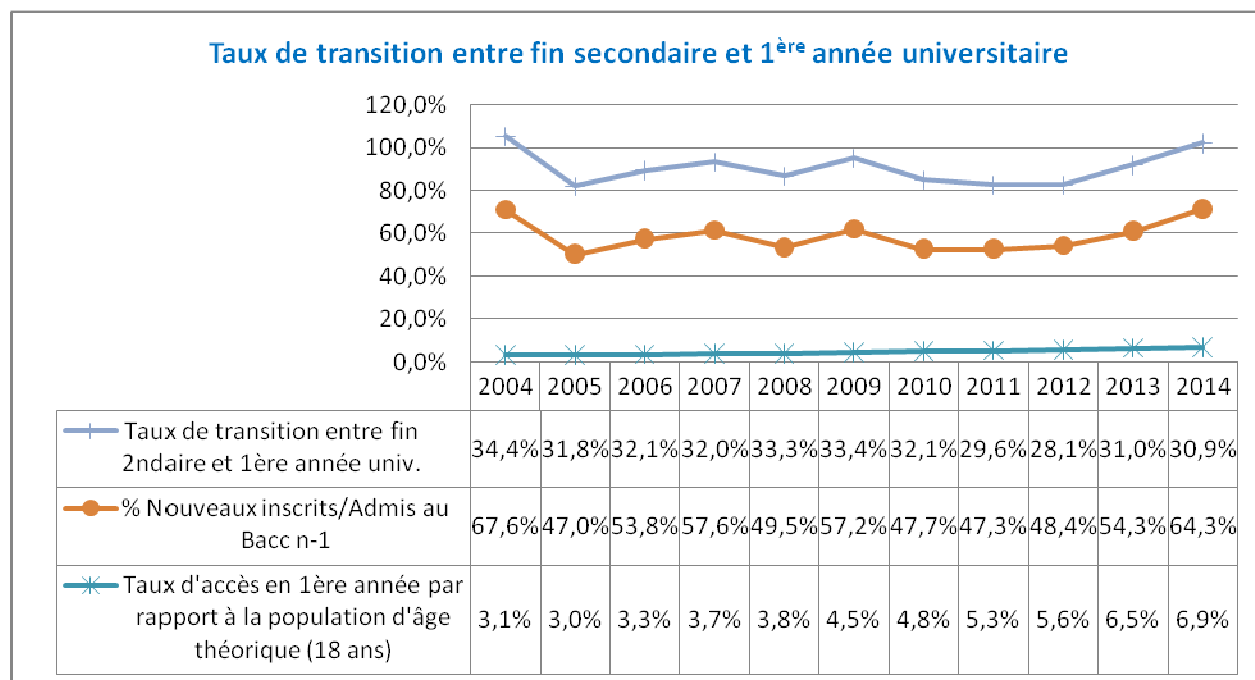
L'évolution des effectifs des étudiants du public y compris le CNTEMAD, environ 7%, peut s'exprimer par les efforts multiples de l'Etat au niveau de :

recrutement des enseignants permanents des universités publiques, passant de 963 à 1 391 entre les années 2004 et 2014 ; la création de cinq nouveaux instituts (essentiellement les IST) ; chaque université par l'extension de la faculté de médecine ; et CNTEMAD, des travaux de constructions nouvelles et/ou de réhabilitation pour accueillir les nouveaux bacheliers non reçus dans les institutions et les universités.

Selon le Graphique 7.3, en rapprochant la répartition des nouveaux inscrits en 1^{ère} année de l'enseignement supérieur à celle des bacheliers issus de l'enseignement général et technique des années 2004 à 2014, l'état des lieux de l'enseignement supérieur explique en partie la diminution de 3,4% de l'accès en 1^{ère} année en 10 ans. Egalement, le taux de transition entre fin secondaire et 1^{ère} année universitaire s'est dégradé de 34,4% à 30,9%, soit 3,5% pour la même période. Les jeunes issus du secondaire ne sont pas préparés à la vie active puisqu'après l'obtention du baccalauréat, sur quatre admis trois continuent leurs études supérieures, un seul entre directement dans le monde du travail.

A propos des jeunes entrant en 1^{ère} année de l'enseignement supérieur, l'effectif des nouveaux étudiants, à l'instar de l'année universitaire 2013-2014, a été de 36 306 inscrits en 1^{ère} année, pour une population d'âge théorique (18 ans) estimée à 512 000 habitants. Par rapport à l'effectif des admis au baccalauréat de l'année n-1, les nouveaux inscrits représentent 64,3% de l'effectif des étudiants.

Graphique 6.3: Evolution du taux d'accès en 1^{ère} année par rapport à la population d'âge théorique (18 ans) de l'Enseignement Supérieur de 2004 à 2014.



Sources : Annuaire Statistiques de la DEPSOS/MESupRES, DPE/MEN, DFI/MEEFTP, Projection démographique des Nations Unies, Révision 2012 et nos calculs.

Le Taux Brut d'Admission à l'enseignement supérieur a doublé en 10 ans (de 3,1% à 6,9% de 2004 en 2014). Cette augmentation a entraîné la multiplication des filières de formation aux institutions supérieures, tant publiques que privées, engendrant des mesures d'accompagnement voire besoin en enseignant, capacité d'accueil etc..., et des modes de régulation des flux d'étudiants en vigueur dans le sous-secteur. Un simple calcul de la tendance des taux d'accès amène à 7,9% à l'horizon 2020 et cela permettra en effet d'apprécier entre autres une tendance d'expansion financière importante en termes de mobilisation de ressources et de développement accru des institutions supérieures privées.

6.2 Organisation et déroulement des études, Efficacité interne, Equité

L'enseignement supérieur a une organisation générale et un fonctionnement définis par des textes réglementaires pris en Conseil National de l'Enseignement Supérieur, pour toutes les questions de stratégie et de politique de développement du secteur. Sa mission consiste à : "Susciter et promouvoir des systèmes de sécurisation humaine, matérielle et de protection sociale" afin d'apporter une contribution effective au développement économique, technique, social et culturel du Pays.

6.2.1 Modes de fonctionnement et caractéristiques du système d'enseignement supérieur

Il existe deux obstacles majeurs au bon fonctionnement des institutions et universités publiques notamment : l'accroissement réel des effectifs des étudiants et le faible niveau des moyens disponibles, tant en ressources humaines, tant en capacité d'accueil.

6.2.1.1 Organisation générale et fonctionnement de l'enseignement supérieur

Les établissements publics d'enseignement supérieur s'organisent au mieux pour faire fonctionner les formations et les recherches universitaires. Des établissements publics d'enseignement supérieur à formation payantes ou non imposent entièrement à leurs étudiants des Dépenses pédagogiques en plus des frais d'inscription. Des irrégularités dans certains paiements (salaires de PAT, bourses d'études ou autres) gênent l'organisation générale et le fonctionnement de l'enseignement supérieur.

Organisation générale de l'enseignement supérieur

On a coutume de classer les systèmes d'enseignement supérieur en trois grandes catégories selon le degré de différenciation des établissements qui les composent: i) des systèmes publics non différenciés ou « universitaires » formés uniquement d'universités d'état ; ii) des systèmes « publics différenciés » composés uniquement d'établissements publics, mais comprenant un nombre élevé d'universités ainsi que d'établissements supérieurs non universitaires ; iii) des systèmes « publics et privés différenciés » incluant à la fois des établissements publics et privés. Les systèmes d'enseignement supérieur des pays en développement appartiennent plutôt à la première de ces trois catégories ; en effet dans 60% des pays à faible revenu ces systèmes sont totalement fondés sur des universités d'état (Banque Mondiale, 2005).

Mais, l'enseignement supérieur malgache semble bien faire exception à cette règle. Le MESUPRES s'occupe, suivant le décret (à mettre dans Annexe) N°2014-634 du 3 juin 2014, fixant les attributions du ministre ainsi que l'organisation générale de son ministère, de la politique du gouvernement en matière d'enseignement supérieur et de recherche scientifique. Eu égard à la prérogative du MESUPRES vis-à-vis des universités, institutions et centres nationaux de recherche, des instances telles : Conférence des Présidents des Institutions de l'Enseignement Supérieur (COPRIES), Conseil Scientifique d'Orientation (CSO), Conseil d'Administration (CA) sont mises en place pour l'orienter dans toute prise de décision quant à la gestion et administration de ces entités. Les institutions et les universités ont leur propre organigramme.

Dans ce cadre l'Etat à travers le Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur, assume la fonction de régulation, d'habilitation des offres de formation et de garant de la qualité de l'enseignement supérieur.

En attendant le basculement total du système en LMD, les cursus universitaires généraux sont structurés en trois cycles d'études dans les différentes facultés, écoles et instituts composant les universités. Le 1er cycle est consacré à asseoir des connaissances de base relatives aux disciplines fondamentales. Le 2nd cycle regroupe des formations professionnelle et générale conduisant: soit à la préparation à une profession, soit à la maîtrise des connaissances déjà acquises et à l'initiation à la recherche. Le 3ème cycle, accessible après sélection, est un cycle de haute spécialisation et de formation à la recherche. Il comporte la réalisation individuelle ou collective des travaux scientifiques originaux qui se traduisent par une thèse ou une formation à la spécialisation en vue d'une compétence professionnelle spécifique.

Au niveau de la licence, pour les EES qui adoptent le système LMD, l'offre de formation est structurée en six semestres et organisée par domaine, sous forme de parcours types de formation initiale et continue. Ces parcours conduisent à la délivrance de diverses licences qui sanctionnent un niveau validé par l'obtention de 180 crédits capitalisables et transférables. Ils sont organisés de

manière à permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet de formation et, au-delà, leur projet professionnel. Ils facilitent ainsi leur orientation.

Au niveau du master, la formation dispensée comprend des enseignements théoriques, méthodologiques et appliqués et, lorsqu'elle l'exige, un ou plusieurs stages. Elle comprend également une initiation à la recherche et, notamment, la rédaction d'un mémoire ou d'autres travaux personnels. Le diplôme master sanctionne un niveau correspondant à l'obtention de 120 crédits capitalisables et transférables au-delà du grade de licence.

Au niveau du doctorat, la formation à et par la recherche peut être accomplie en formation initiale, continue ou en alternance. Les études doctorales conduisent dans une première phase, à un diplôme d'études approfondies (DEA) ou à un master recherche, et dans une seconde phase, au doctorat, après soutenance d'une thèse.

En pratique, l'organisation générale de l'enseignement se trouve toujours dans les textes et l'accomplissement est habituellement moyennant frais de scolarité au détriment de l'intéressé tant de l'étudiant que du personnel enseignant ou non enseignant. Les crédits de fonctionnement des établissements publics d'enseignement supérieur ne suivent pas leurs Dépenses pédagogiques des scolarités. Le recours aux filières de formation payante devient alors une pratique courante. Cette organisation peut-elle être rénovée et effective dans la mise en œuvre du système en LMD.

Fonctionnement de l'enseignement supérieur

La réforme nationale de l'enseignement supérieur s'articule au respect des normes et standards internationaux ainsi qu'aux exigences du développement socio-économique et culturel du pays. Le MESUPRES valide la création d'établissements d'enseignement supérieur et de départements, et l'ouverture ou la réorientation d'une formation diplômante. Cependant, sur le plan pédagogique, les institutions supérieures et les universités disposent d'une relative autonomie de décision.

Théoriquement, toutes les études sont organisées en unités d'enseignement (UE) base du dispositif LMD. Le principe repose sur un enseignement de proximité, c'est-à-dire que l'étudiant est fortement encadré par l'équipe pédagogique, qu'est un dispositif d'accueil, d'information et de tutorat. Les parcours types de formations sont constitués par des ensembles cohérents d'unités d'enseignement qui sont articulées selon une logique de progression en vue de l'acquisition d'une ou plusieurs compétences sanctionnées par des Diplômes nationaux.

A chaque niveau d'études concerné, chaque unité d'enseignement est fixée sur la base de 30 crédits pour l'ensemble des unités d'enseignement d'un semestre. Le nombre de crédits pour une unité d'enseignement a une valeur définie sur la base de charge totale de travail requise de l'étudiant pour obtenir cette unité. La charge de travail tient compte de l'ensemble des activités exigées de l'étudiant et, notamment de volume horaire et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, des mémoires, projets et autres activités.

Afin d'assurer la comparaison et le transfert des parcours de formation, une référence minimale commune est fixée à l'acquisition de 180 crédits pour le niveau Licence et 300 crédits pour le niveau Master soit 120 crédits après Licence. Cette référence permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des Diplômes. L'équipe de formation de chaque domaine de compétences d'une institution universitaire ou d'un ensemble d'institutions universitaires propose un nombre de crédits pour chaque unité d'enseignement offerte par l'établissement.

Dans la pratique, les anciens Diplômes nationaux tels les Diplômes de fin d'études du 1er cycle universitaire (DUEG, DUES2, DUEL2...) et la Maîtrise, qui sont maintenant considérés comme des

Diplômes intermédiaires, continueront à être délivrés. Selon l'organisation des études, les domaines constituent le cadre général de l'offre de formation de l'établissement. Ils doivent ainsi représenter des ensembles cohérents fédérant les grands champs de compétences pédagogiques et scientifiques de l'établissement. Chaque domaine de formation est structuré en plusieurs mentions qui couvrent un champ scientifique relativement large. Les spécialités sont des subdivisions d'une mention. Elles précisent les compétences acquises par l'étudiant au cours de sa formation. Autrement dit, elles mettent l'accent sur les spécificités au sein d'une mention.

Le fonctionnement de l'enseignement supérieur semble rester bloquer par les conditions peu favorables des situations existantes, principalement en moyens financiers insuffisants, en locaux d'enseignement et d'équipement longtemps sans entretien et non renouvelés. La qualité de l'enseignement observée par les fréquences de redoublement, d'abandon et des sorties de diplômés, accuse les difficultés du fonctionnement de l'enseignement supérieur durant ces dix dernières années.

6.2.1.2 Caractérisation des locaux et des équipements disponibles

Le système d'enseignement supérieur public est caractérisé par l'état vétuste des infrastructures universitaires. Durant les dernières années, le manque d'investissement dans l'enseignement supérieur et l'insuffisance de budget de fonctionnement des établissements sont à l'origine de la dégradation des conditions d'études et de la vie estudiantine. En effet, l'augmentation des effectifs a été de 96,5% entre 2004 et 2014 avec plus de 31 288 étudiants supplémentaires dans les six universités par rapport en 2004. Cela a généré des besoins importants en infrastructures universitaires telles que les amphithéâtres, les locaux d'enseignement, les laboratoires, les centres de documentations, etc. et aussi en capacité d'hébergement. Les dernières constructions datent des années 80, et depuis cela il n'y avait que très peu de travaux de réhabilitation et d'extension. Le Tableau 112 ci-dessous met en exergue la disponibilité des capacités d'accueil.

Tableau 112 : Situation des infrastructures universitaires, année 2004 et 2014.

Infrastructures universitaires	Amphithéâtres						Salles des travaux dirigés et travaux pratiques						
	250	300	500	750	1 000	S/Total	50	60	80	100	200	Labo.	S/Total
TOTAL 1975						1 500							5 500
U ^{té} Antananarivo	-	1 200	2 000	4 500	3 000	10 700	850	-	-	5 000	-	6	5 856
U ^{té} Antsiranana	-	-	500	2 250	-	2 750	850	240	-	600	400		2 090
U ^{té} Fianarantsoa	-	-	-	750	-	750	300	-	-	1 300	400		2 000
U ^{té} Mahajanga	250	-	-	750	-	1 000	450	-	-	700	600		1 750
U ^{té} Toamasina	-	-	500	2 250	-	2 750	-	-	320	800	1 400		2 520
U ^{té} Toliara	-	-	-	1 500	-	1 500	-	-	160	700	1 000		1 860
TOTAL 1984	250	1 200	3 000	12 000	3 000	20 950	2 450	240	480	9 100	3 800		21 576
Total cumulé en 2014	250	1 200	3 000	12 000	3 000	20 950	2 450	240	480	9 100	3 800	6	21 576

Source : DEPSOS/MESupRES.

L'environnement que dispose le milieu où se déroule la formation supérieur et les activités de recherche dans les Centres Nationaux de Recherche (CNR) ne permet pas d'assumer convenablement la vocation du Ministère (MESupRES), voire la transformation du système universitaire afin qu'il aligne sa mission et ses programmes au développement d'une nation compétitive. Ces infrastructures existantes qui ont été construites à l'époque des créations des Universités et des CNR, sont soit insuffisantes soit se trouvent à l'état de délabrement. Cette situation suscite des impacts négatifs non seulement au point de vue social, mais surtout pédagogique et scientifique.

Les infrastructures disponibles des institutions publiques de l'année 1984, ont pu servir 31 675 étudiants pour leurs cours magistraux, leurs enseignements théoriques et dirigés. Elles disposaient des locaux d'enseignement composant des amphithéâtres totalisant 20 950 places et des salles de TD et TP pouvant contenir 21 576 places. Le nombre de laboratoires utiles a été en phase de construction. Ces mêmes infrastructures continuent actuellement de servir 61 113 étudiants des UP, soit 0,7 place pédagogique en 2004 contre 1,4 en 2014, dans l'hypothèse où les places pédagogiques restent inchangées.

La gestion des espaces d'enseignement théorique et pratique engendre l'extension des heures et des jours d'ouverture. Le volume horaire d'utilisation de chaque salle est de 8 heures par jour. La gestion et l'affectation des salles se font au sein des scolarités selon leur convenance. L'utilisation des installations est évidemment très manifeste par l'occupation maximale des salles à des fins d'enseignement. Notons que, face à cette insuffisance de salle de cours, des ex-restaurants universitaires, ont été aménagés aux fins utiles des enseignements. A cet effet, le développement de la formation à distance, l'émergence et le développement des institutions privées d'enseignement supérieur, résolvent en partie les problèmes de capacité d'accueil des universités publiques.

Les problèmes évoqués ci-dessus peuvent être en partie une des causes de l'échec majeur dans le premier cycle universitaire. En effet, seuls 49% des étudiants entrant à l'université obtiennent le Diplôme de fin d'études du 1er cycle, et près de 65% de ceux qui n'arrivent pas à terminer le cycle, sortent du système universitaire sans qualification réelle.

6.2.1.3 *Appréciation du niveau d'encadrement*

Cette sous-section aborde les aspects quantitatifs, qualitatifs et prospectifs de l'encadrement enseignant, et non enseignant sur la situation des établissements d'enseignement supérieur et sur leur pertinence en rapport avec des institutions ou services spécifiques (bibliothèque et centre de ressources, laboratoires, logement pour les étudiants, etc.).

Au niveau des rapports étudiants-personnel, des établissements d'enseignement supérieur, le taux d'encadrement calculé à partir de l'effectif des étudiants par enseignant ou/et personnel non enseignant (appelé encore personnel administratif et technique) présente à cet effet le niveau d'encadrement reflété par les variations des ratios dans le Tableau 113. Ce tableau ci-dessous montre les rapports étudiants/personnel tant pour le personnel académique que d'appui administratif, et compare les rapports avec ceux de 2004.

Tableau 113 : Rapports étudiants-personnel de l'ES, année 2004 et 2014

EES de formation	Enseignant permanent			Personnel Administratif et		
	Effectif	Ratio Etudiants/Enseignant Perm	Effectif	Ratio Etudiants/PAT		
	2014	2014	2004	2014	2014	2004
FACULTE	717	61	47	1575	30	nd
ECOLE	468	29	17	1170	11	nd
INSTITUT	206	30	22	752	22	30
Ensemble	1 391	46	34	3 497	18	9
Formation à	-		-	118	137	52
Institutions supérieures privées	606	44	29	620	43	18

Source : DEPSOS/MESupRES, et nos calculs.

Pour la période étudiée 2004 à 2014, des augmentations du nombre moyen d'étudiants par enseignant permanent ont eu lieu dans les trois types établissements d'enseignement supérieur.

Par rapport à la moyenne de l'ensemble par type d'IES, le type faculté accuse un ratio moyen estimé à 1,3 fois la moyenne des EES, contre 1,4 en 2004.

Quant au personnel non enseignant des EES publics, dont l'effectif n'a pas évolué (3496 en 2004 à 3497 à 2014), par l'augmentation annuelle des étudiants, le rapport étudiants/personnel administratif et technique a doublé en dix ans. Malgré ce dédoublement les IES malgache emploient 2,5 fois plus de PAT que de PE en 2014.

Au niveau d'encadrement, le corps enseignant des établissements d'enseignement supérieur se compose généralement de permanents et de vacataires.

Selon le décret relatif aux obligations de service des enseignants-chercheurs et chercheurs-enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, leur mission comporte des obligations de service de trois types : (1) Les enseignements théoriques (ET), dirigés (ED) et pratiques (EP) dispensés dans les établissements d'enseignement supérieur public au titre de la formation initiale ou de la formation continue. Ce premier type d'obligation représente 125 heures ED (en heures d'équivalence enseignement dirigé) pour les enseignants-chercheurs et 50 heures ED annuelles pour les chercheurs-enseignants. (2) La recherche, la valorisation de ses résultats, l'encadrement de thèse ou de mémoire et, la responsabilité d'une équipe de recherche pour un projet de recherche bien déterminé. Ce 2nd type d'obligation représente 75 heures ED annuelles pour les enseignants-chercheurs et non quantifiable pour les chercheurs-enseignants. (3) La participation à toutes autres activités relevant du fonctionnement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ainsi qu'à leur rayonnement. Ce 3^{ème} type d'obligation est composé des autres activités visant à un meilleur fonctionnement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (montage de projet, exécution de projet, participation aux déroulements des examens).

Chaque enseignant chercheur assume annuellement 125 heures d'enseignement théorique, ou 75 heures d'enseignement dirigé ou 75 heures d'enseignement pratique totalisant 125 heures d'enseignement en heures d'équivalence enseignement dirigé. Leurs obligations de service peuvent se résumer par le tableau VII.6 suivant, indiquant les heures d'enseignement annuel réalisées par chaque personnel enseignant. Le volume des heures d'enseignement varie selon les rangs magistraux du corps enseignant qui comprend le grade de professeur titulaire, de professeur, de maître de conférences et d'assistant.

Tableau 114 : Obligations de service du personnel enseignant en heures d'équivalence enseignement dirigé.

Obligation de service	Enseignant-chercheur	Chercheur-enseignant
Enseignements théoriques, dirigés, et pratiques.	125	50
Recherche, valorisation de ses résultats, encadrement de thèse ou mémoire.	75	Non quantifiable
Obligations annuelles de service	200	Non quantifiable

Source : Décret n°2005-098.

Les rubriques de ce type d'obligation ne peuvent pas faire l'objet de déclaration d'heures complémentaires. Pour les chercheurs-enseignants, dans l'hypothèse où ils sont appelés à effectuer des enseignements et encadrements, la première et la seconde catégorie représentent 50 heures ED annuelles dispensées effectivement dans un ou plusieurs établissements de formation. Les heures complémentaires sont déclarables après déduction de cette obligation.

Les volumes d'heures destinées à l'encadrement sont fixés sur la base d'enseignement. Les volumes horaires augmentent au fur et à mesure que les niveaux d'enseignement s'élèvent. Ces heures d'encadrement sont accomplies par étudiant et par demi-journée, et l'encadreur doit tenir huit mémoires au maximum annuellement.

Tableau 115 : Encadrement annuel.

Cursus étudiants (Niveau)	Volume Horaire	Enseignement	Mémoire
BACC+2	10	Enseignement Dirigé	8
BACC+3	12	Enseignement Dirigé	8
BACC+4	15	Enseignement Dirigé	6
BACC+5	20	Enseignement Dirigé	5
BACC+6	50	Enseignement Dirigé	4
BACC+8	150	Enseignement Dirigé	4
Voyage d'études	3	Enseignement Pratique	

Sources : DESUP/MESupRES

Les effectifs des enseignants permanents ont connu une augmentation de 54,4% dans l'ensemble. Le Tableau 116 montre la répartition des enseignants suivant leur rang magistral et par type d'établissement et démontre l'évolution de leur effectif entre les années 2004 et 2014.

Tableau 116 : Effectif des enseignants permanents par institution ou établissement supérieur.

	PERIODE	PT	P	MC	A	TOTAL
Facultés	2004	47	34	234	204	519
	2014	44	53	364	255	717
Ecoles supérieures	2004	41	20	164	126	351
	2014	32	78	225	133	468
Instituts	2004	3	3	34	53	93
	2014	4	7	81	114	206
Sous Total Public	2004	91	57	432	383	963
	2014	80	139	670	502	1391
Institutions Privées	2004	25	13	20	40	98
	2014	0	0	104	145	249
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	2004	116	70	452	423	1061
	2014	80	139	774	647	1640

Source: DEPSOS/MESupRES, Annuaire statistique 2004 et 2014 et nos calculs.

Un nombre de 1640 enseignants permanents assurent l'enseignement des institutions ou des établissements supérieurs dont 46% aux facultés, 34% aux écoles, 14% aux institutions privées et le reste aux instituts en 2014. Chaque institution ou établissement évoque de l'augmentation de l'effectif passant de 1061 à 1640 enseignants pour l'ensemble en dix ans. Parmi le corps professoral, des professeurs titulaires et professeurs sont comptés deux fois en 2014. En 2014, On note cependant une baisse des effectifs des professeurs titulaires (116 à 80 professeurs).

Sont appelés vacataires tout enseignant assumant des enseignements en dehors de son établissement d'origine. Les enseignants chercheurs responsables d'administrations (doyens d'établissement, chef de département, responsable de scolarité, etc....) sont dégagés d'obligation des services et portés comme des vacataires. On peut sans doute connaître leur nombre surtout si les déclarations des heures complémentaires qui déterminent le statut des enseignants et le volume horaire annuel des enseignements effectués, des obligations de services des enseignants permanents et des vacations, sont disponibles. Seulement on n'a pu recueillir que les heures d'enseignement effectuées auprès des établissements supérieurs publics de l'université d'Antananarivo pour le premier semestre de l'année universitaire 2012-2013. Ces données statistiques et financières peuvent être résumées dans le Tableau 117 ci-dessous, utiles pour l'analyse du volume horaire et des effectifs des vacataires :

Tableau 117 : Volume des heures effectuées au titre du 1^{er} semestre de l'année universitaire 2012-2013, de l'université d'Antananarivo.

EES	Statut	Nombre	Heures effectuées	Obligation de service	Heures complémentaires	Coût des Heures complémentaires (Milliers d'Ar)
FLSH			58 224	11 487	50 849	331 572
	Permanent	93	37 654	11 487	30 279	203 231
	Vacataire	153	20 570	-	20 570	128 341
Ecole de Médecine			66 388	4 000	60 030	460 728
	Permanent	43	25 520	3 125	22 314	206 539
	Vacataire	291	40 868	875	37 716	254 189
Fac DEGS			92 964	4 250	88 714	585 296
	Permanent	61	53 036	4 250	48 786	316 964
	Vacataire	189	39 927	-	39 927	268 332
Fac Sciences			85 059	19 625	65 434	392 009
	Permanent	170	75 167	19 625	55 542	307 680
	Vacataire	81	9 893	-	9 893	84 329
ESS Agronomie			21 440	2 875	18 565	144 931
	Permanent	38	17 351	2 875	14 476	116 752
	Vacataire	59	4 089	-	4 089	28 179
ENS Tana			40 443	3 750	36 693	240 743
	Permanent	52	22 730	3 750	18 980	135 096
	Vacataire	152	17 713	-	17 713	105 647
ESPA			71 496	10 375	61 121	431 411
	Permanent	115	50 910	10 375	40 535	302 812
	Vacataire	133	20 586	-	20 586	128 599
Ensemble	Permanent	572	282 367	55 487	230 911	1 589 073
	Vacataire	1 058	153 646	875	150 494	997 617
	Sous -total	1 630	436 013	56 362	381 405	2 586 690

Source : MESupRES/DAAF/ Université Antananarivo, 1^{er} semestre de l'année universitaire 2012-2013, et nos calculs.

A l'instar de l'université d'Antananarivo, l'accomplissement des heures d'enseignement, totalisant 436 000 heures, nécessite les besoins en vacataire pour chaque ES. Dans l'ensemble, les vacataires valent 65% de l'effectif total (1 058 vacataires sur 1 630 enseignants) presque le double de l'effectif des enseignants permanents, ayant une obligation de service calculée à 55 487 heures. A l'école de Médecine devant effectuer 66 388 heures, ce besoin est très ressenti, si les quelques 43 enseignants permanents sont appuyés par 291 vacataires, autrement dit : 1 enseignant permanent aidé par 7 vacataires. Par contre à la faculté des Sciences opérant 85 000 heures d'enseignement pour 170 enseignants permanents, le pourcentage des vacataires (32%) est moindre par rapport à l'ensemble.

A l'ESPA, le volume des heures complémentaires est de 61 121 heures pour ce semestre examiné. En considérant les différents grades en vigueur pour les enseignants permanents de cette école, présentés dans le tableau VII.9, varie de 409 à 538 heures. A temps plein, les enseignants réalisent 443 heures en moyenne par enseignant. Par ailleurs, 133 enseignants vacataires ont effectué 20 586 heures d'enseignement avec 161 heures en moyenne en temps partiel.

L'enseignant à temps plein est payé en moyenne à 2 633 150 Ariary et ce coût varie de 1 615 781 à 5 290 338 Ariary suivant leur grade ; tandis que l'enseignant est payé en moyenne à 966 911 Ariary à temps partiel. Le volume horaire des heures complémentaires coûte 431,4 millions d'Ariary à l'ESPA, dont 302,8 millions d'Ariary alloués aux enseignants permanents et 128,6 millions d'Ariary pour les vacataires.

Tableau 118: Services effectués par l'ensemble des enseignants de l'ESPA, 1er semestre de l'année 2012-2013.

Ecole Supérieure Polytechnique Antananarivo	Effectif des enseignants	Service par statut (heures)	Coût unitaire (Milliers Ar.)
Permanents			
Professeur Titulaire, enseignant rang	13	538	5 290
Professeur, enseignant rang magistral	8	475	3 294
Maîtres de conférences	62	436	2 516
Assistants	32	409	1 616
Total/ moyenne	115	443	2 633
Volume annuel des heures complémentaires versées aux enseignants permanents	40 535 heures		9/heure
Vacataires			
Effectif des enseignants vacataires	133	161	967
Volume horaire annuel des vacances	20 586 heures		9/heure

Source : MESupRES/DAAF/Etat financier des heures complémentaires dispensées par les enseignants permanents et vacataires, au titre du 1er semestre de l'année universitaire 2012-2013, et nos calculs.

En intégrant les vacataires dans l'appréciation globale de l'encadrement, mais aussi en prenant en compte le volume d'heures complémentaires, le nombre d'enseignants « équivalent temps-plein » EQTP est évalué à 792 enseignants pour l'ESPA. Dans cette école, on compte donc 115 enseignants permanents à temps plein avec un service moyen annuel de 443 heures en regard des données précédentes. Le volume d'heures complémentaires payé sur période aux enseignants permanents équivaut en volume horaire à l'activité de 92 postes de permanents. Les 20 586 heures de vacation correspondent de la même manière à 46 postes de permanents. Au total, en termes d'encadrement, cette école dispose l'équivalent de 253,1 postes EQTP.

Tableau 119 : Équivalents Temps Plein de l'ensemble des enseignants

Permanents	Effectif (a)	Service annuel (b)	EQTP service annuel (c=b/443)	EQTP total catégorie (d=c*a)
Professeur Titulaire, enseignant rang	13	538	1,2	15,8
Professeur, enseignant rang magistral	8	475	1,1	9
Maîtres de conférences	62	436	1,0	61
Assistants	32	409	0,9	29
Total	115	443	1,0	115
Volume annuel des heures supplémentaires versées aux enseignants permanents	40 535			91,6
Vacataires				
Effectif des enseignants vacataires	133	161		
Volume horaire annuel des vacances	20 586			46,5
Total des postes EQTP				253,1

Sans préjuger de l'effet de cette politique sur la qualité de l'enseignement, la comparaison des coûts des heures complémentaires et des vacances par rapports aux postes permanents démontre la perte occasionnée par le paiement d'heures complémentaires et de vacation (Tableau 120). Le volume d'heures complémentaires (40 535 heures) payées durant la période réalisée par les 115 permanents correspond à l'activité de 91,6 permanents (EQTP). L'excès de 23 postes de permanents provoque un surcoût de 61,710 millions d'Ariary. Également le recours à des vacances faisant appel à 133 vacataires que devra compenser l'activité de 46,5 permanents invoque une perte estimée à 6,154 millions d'Ariary.

Tableau 120 : Comparaison des coûts d'heures complémentaires et de vacances par rapport aux postes permanents (montant en milliers d'Ariary).

	Volume d'heures (a)	Coût horaire (b)	Coût ¹ total (c=a*b)	EQTP (d)	Coût annuel permanents (e)	Coût* hypothétique (f=d*e)	Économie ¹ (g=f-c)
Volume annuel heures complémentaires permanents	40 535	7,47	302 812	91,6	2 633	241 102	- 61 710
Volume horaire annuel vacances	20 586	6,25	128 599	46,5	2 633	122 445	- 6 154

Source: Tableau 119

*Coût hypothétique équivalent à la dépense si les heures avaient été faites par des postes d'enseignants permanents complémentaires.

Dans cet exemple, l'excès de 23 postes provoque un surcoût de 67,864 millions d'Ariary en six mois. Si cette situation est vérifiée pour l'ensemble des EES des universités, alors le montant des heures complémentaires accaparerait la grande partie des subventions allouées aux universités.

6.2.1.4 La qualité de l'encadrement enseignant

Les qualifications académiques des formateurs évaluent l'encadrement enseignant reçu par l'étudiant à travers les cours magistraux, les travaux dirigés/pratiques, la thèse et l'habilitation à diriger des recherches. Le Tableau 121 ci-dessous qui montre l'évolution et la distribution du personnel enseignant par type d'établissement d'enseignement et selon leur grade pour les années universitaires 2003-2004 et 2013-2014 illustre les qualifications académiques et professionnelles des enseignants. Globalement, les institutions et établissements d'enseignement supérieur disposaient de 14% d'enseignants de rang magistral (professeur titulaire et professeur) pour la nécessaire expérience de la recherche et l'encadrement des enseignants de moindre rang, tels les maîtres de conférences avec un pourcentage égal

Tableau 121 : Evolution et Distribution du personnel enseignant permanent selon leurs grades

Etablissement d'enseignement supérieur	PERIODE	EFFECTIF DES ENSEIGNANTS PAR GRADE				TOTAL
		PT	P	MC	A	
Facultés	2004	9%	7%	45%	39%	100%
	2014	6%	7%	51%	36%	100%
Ecoles supérieures	2004	12%	6%	47%	36%	100%
	2014	7%	17%	48%	28%	100%
Etablissements de type Institut	2004	3%	3%	37%	57%	100%
	2014	2%	2%	28%	68%	100%
Institutions Privées	2004	26%	13%	20%	41%	100%
	2014	0%	0%	42%	58%	100%
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	2004	11%	7%	43%	40%	100%
	2014	5%	9%	47%	38%	100%

Source : DEPSOS/MESupRES, années 2004 et 2014.

La part de personnel ayant un DEA ou Master2 à l'établissement de type institut (68 %) et les institutions privées (58 %) est particulièrement élevée. Les forts pourcentages de personnel ayant un doctorat et de conférenciers, dans les facultés et écoles, garantissent la capacité de ces établissements à assurer les programmes du troisième cycle et à réaliser la recherche.

L'insuffisance d'enseignant permanent ayant des qualifications de niveau élevé, présenté dans la ligne « Institutions privées » du tableau, peut s'expliquer par la singularité de leurs statuts et par la multiplicité des formes de gestion de leur personnel qui se distingue, d'une part, par la catégorie de personnel fonctionnaire retraité et, d'autre part, celle de professionnels reconnus dans le cas de formations professionnalisantes et d'enseignants (retraités ou non) des universités publiques. A l'instar de l'année universitaire 2012-2013, le personnel enseignant a été composé de 18% de permanents et de 82% de vacataires dont 8% de ces derniers qui sont constitués par des enseignants fonctionnaires retraités de grade professeur titulaire et professeur.

Les améliorations d'efficience dans l'encadrement ont été réalisées grâce à la politique du ministère basée sur le départ à la retraite anticipée et le gel de recrutement du personnel administratif et technique. Cependant, au vu de la contribution considérable à la poursuite de la réduction des effectifs de personnel au niveau des universités publiques, le ratio a toutefois doublé (18 étudiants pour 1 agent) en dix ans, c'est-à-dire que l'effectif suggère des inefficiences dans la gestion et l'utilisation du personnel qui, d'une façon meilleure, contribuerait considérablement à des coûts unitaires.

En général, l'enseignement supérieur fait ainsi face à certaines difficultés pour s'assurer du personnel suffisamment qualifié, si les enseignants au grade de professeur titulaire ne représentent plus que 5% en 2014, étant à 11% en 2004. Les données du Tableau 121 mettent en exergue le manque de personnel ayant des qualifications de niveau élevé dans les institutions à l'exception des grandes écoles qui utilisent des enseignants au grade de professeur (professeur titulaire et professeur) égal à 24% de leur personnel, contre 17% seulement pour les autres établissements d'enseignement supérieur. Le faible pourcentage de personnel enseignant de rang magistral provoque des conséquences alarmantes à la capacité de ces instituts à assurer les travaux pratiques et les enseignements dirigés, également les enseignements du troisième cycle et les réalisations des recherches.

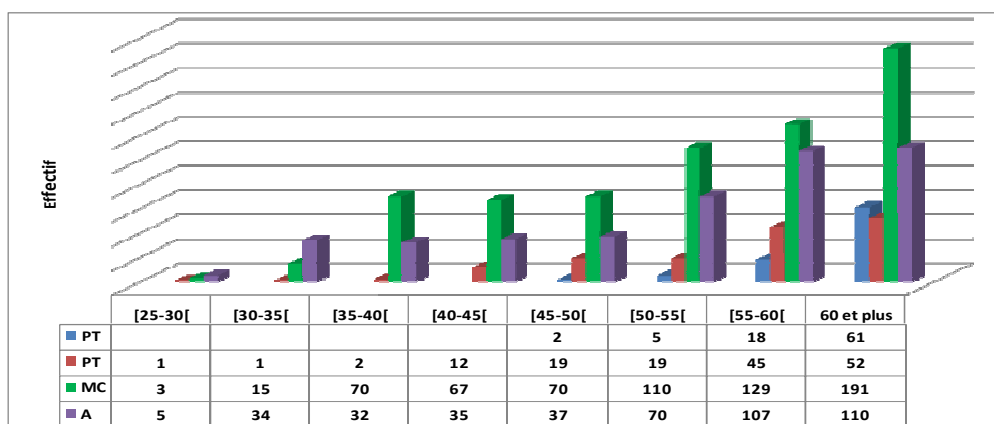
Néanmoins, pour la même période, les écoles ont amélioré la qualification de leur personnel en renforçant ou en recrutant beaucoup plus d'enseignants de grade de professeur et de maître de conférences, dont respectivement le pourcentage de personnel a quasiment triplé (6 à 17%) et a légèrement passé de 47 à 48%. Le recours des institutions privées à des enseignants non permanents (ne respectant pas nécessairement les standards académiques) ou à des heures de vacances constitue l'inexistence d'enseignant de rang magistral.

A la question de qualification en rapport avec l'âge (Graphique 6.4), les personnels enseignants les plus qualifiés sont relativement âgés de 55 ans et plus totalisant 713 sur un effectif de 1 322 enseignants (soit 54%). Du fait de la persistance de mauvaises conditions de fonctionnement il n'existe toujours pas de relève suffisante.

La proportion d'enseignants jeunes (moins de 40 ans) de rang magistral ou en situation de l'être est seulement au nombre de 92. Dans ce dernier cas, la mise en place de politique active de recrutement d'enseignants de haut niveau est alors à recommander et suppose qu'on y consacre des moyens (salaires motivants et autres).

L'analyse prospective devra prendre en compte le problème de l'attractivité de la fonction enseignante (en termes de salaires en particulier) en regard de celles offertes dans d'autres activités sur le territoire national et bien sûr dans d'autres pays du monde. Les politiques adéquates de la part du pays ne peuvent pas financer en pure perte la formation de professionnels de haut niveau.

Graphique 6.4 : Effectif des enseignants permanents des UP par grades et par catégorie d'âge, année universitaire 2012-2013.



Source : DEPSOS/MESUPRES et nos calculs, année universitaire 2012-2013.

6.2.2 Gouvernance

Cette partie est liée à la gouvernance en tant qu'administration et organisation du système. Durant l'existence du système, 2004-2014 étudiée, des systèmes politico-administratif, centralisé ou décentralisé se sont succédés selon le régime en place et le mandat des présidents élus des universités. Ces gouvernances présentent des points forts et des points faibles amenant à soulever brièvement des problématiques du système actuel.

Selon le Décret 2014-634 du 3 juin 2014, le MESUPRES veille particulièrement à la réforme de tout le système enseignement supérieur et recherche scientifique pour répondre aux besoins actuels et futurs de la nation. La gouvernance en formations et recherches scientifiques se réfère à l'autorité et au processus de prise de décision à l'intérieur du système.

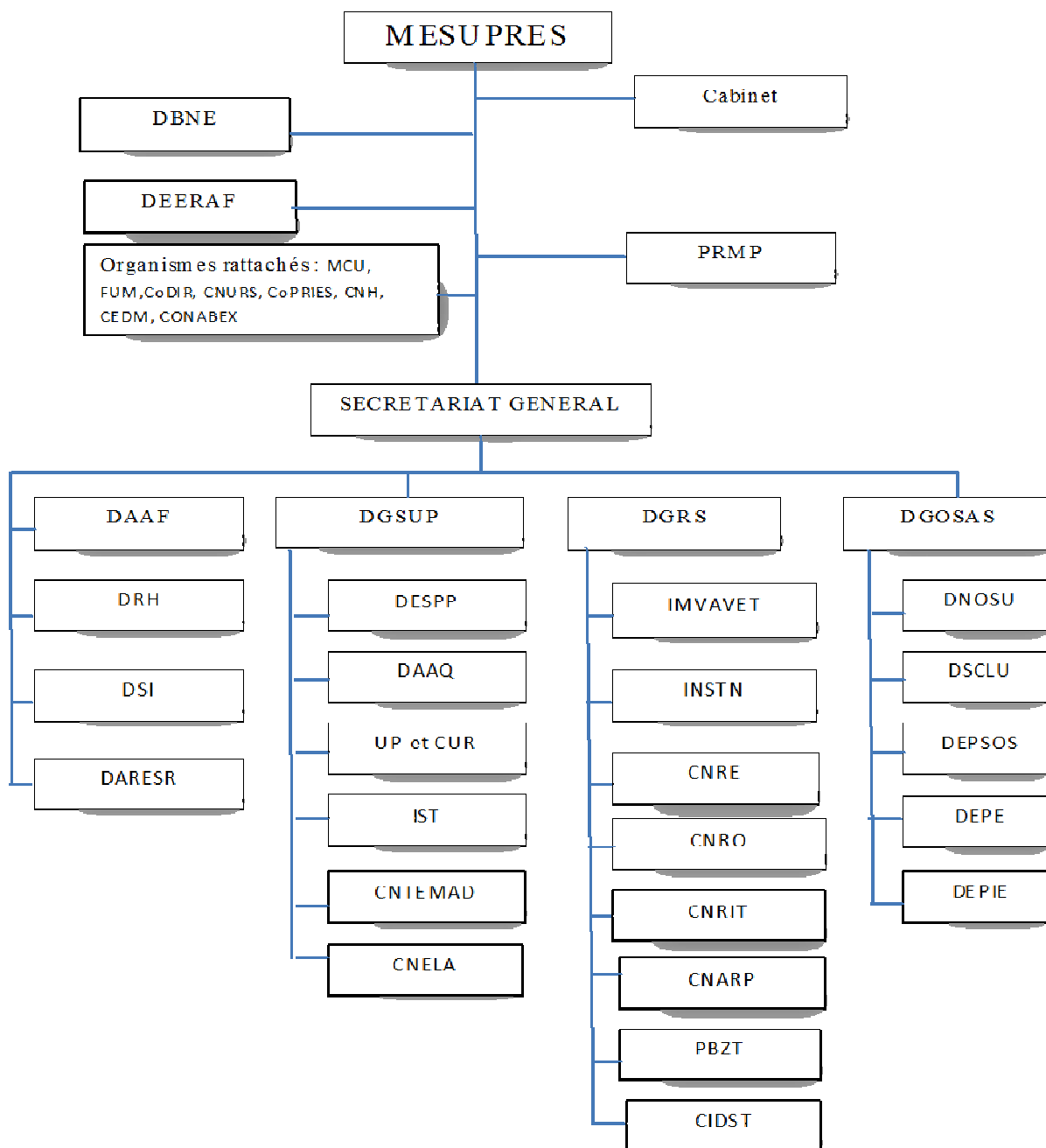
Ainsi, l'organigramme du Ministère fait ressortir une direction générale de l'enseignement supérieur, rattaché au secrétariat général, pour la bonne marche des institutions, des universités et des centres nationaux d'enseignement, et une autre pour les centres nationaux de recherches. En outre, le MESUPRES exerce la tutelle directe des institutions d'enseignement supérieur public et privé relevant de son domaine de compétence, ainsi que des organismes sous tutelle ou rattachés dont l'objet est lié à l'enseignement supérieur et les recherches scientifiques.

On note en sus des directions des ressources humaines, des affaires administratives et financières, l'existence de directions qui s'occupent de la politique de l'allocation des bourses d'études et d'autres en assurent l'évaluation de l'enseignement, les travaux de construction et de réhabilitation des infrastructures et des Équipements, etc.....

Chaque Université Publique (UP) est dirigée par un président qui appuie et/ou contrôle les activités des doyens des Etablissements d'Enseignement Supérieur (EES) de son campus. Chaque EES composé de départements d'études est conduit par un doyen qui : (i) assure l'organisation de toutes les activités émanant soit de l'UP, soit du MESUPRES ; (ii) fait le suivi de toutes les activités

de formation et administratives de ses établissements. Chaque scolarité est implantée initialement au niveau des départements. Malgré les efforts déployés pour assurer une bonne gouvernance, quelques problématiques persistent, que ce soit au niveau central ou à celui des services déconcentrés.

Figure 6.1 : Organigramme du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2014)



Légendes⁷⁸ : Cf. annexe4.

⁷⁸ Annexe4. Légendes de l'organigramme du ministère.

La gestion des statistiques universitaires, surtout leurs ressources humaines et même leurs finances, est attaché au système d'information, un outil d'aide à la décision. Le Ministère est peu avancé dans l'informatisation de la GRH, de la gestion des données statistiques des EES et de la production annuelle des annuaires statistiques. Les logiciels et les procédures y afférentes ne sont pas totalement maîtrisés par les responsables au niveau des institutions, des universités et des IST. Aussi, l'opérationnalisation du SI est toutefois confrontée depuis 2006 à des problèmes de compétences des utilisateurs surtout au niveau des scolarités des établissements d'enseignement, dû à l'insuffisance d'appui, d'assistance et d'encadrement faute de budget pour assurer le suivi dans ces établissements.

Au niveau des études et de la planification, le renforcement des capacités institutionnelles est insuffisant. Les responsables de la planification n'ont plus continué depuis 2006 jusqu'à ce jour leurs activités de planification universitaire (faute d'outils et de moyens financiers), soit à la répartition et évolution des populations, et à la détermination des besoins en ressources humaines, en constructions, en matériel pédagogique, associés à différentes hypothèses de développement du système, leur permettant d'établir une amorce de planification prenant en compte les caractéristiques et les besoins prioritaires des UP, IST et centres nationaux d'enseignement.

Les équipements, particulièrement informatiques, sont en nombre et qualité insuffisants. Les actions de formations entreprises en début des années de la période dans différents domaines pour obtenir cette base d'information, en matière de SIG, n'ont pas été complétées par des actions de suivi auprès des établissements d'enseignement. Les logiciels dispensés ont été mal compris, parfois égarés. Les bases statistiques des scolarités, des ressources humaines et des infrastructures universitaires, parfois non disponibles, ne permettent pas de percevoir les besoins de couverture à des degrés divers. Les cadres manquent souvent de pratique en ce domaine où, par ailleurs, le renouvellement des fournitures et la maintenance sont loin d'être assurés.

Les dotations des établissements universitaires en ressources humaines constituent un élément essentiel de la gestion des systèmes d'enseignement. La gestion des ressources humaines, essentiellement personnel enseignant, se fait au niveau central à partir des besoins des institutions et des postes budgétaires. Toutefois, la pratique de recrutement de personnel administratif et technique se fait continuellement auprès des UP, constatant un certain nombre de dérives. Des responsables d'EES, y compris au niveau des départements, profitent de leur niveau de responsabilité pour influencer sur le recrutement de PAT. Il en résulte parfois des sureffectifs de personnel, principales préoccupations des EES des UP. Aussi, il n'y a pas non plus de politique de ressources humaines permettant à ces enseignants de bénéficier de la couverture sociale et de pouvoir également bénéficier de l'autonomie des gestions centralisées.

Les locaux, hérités de la création des centres universitaires régionaux en 1984, sont dégradés et même ceux qui ont été réhabilités ne sont pas entretenus comme ils le devraient. Partiellement, des nouvelles constructions ont été pourtant réalisées en vue des extensions, voire les IST, les départements en médecine, ou autres dans les universités ou régions. Les équipements et, tout particulièrement les matériaux didactiques, sont en nombre et qualité insuffisants. En tout état de cause, leur autonomie, leur gestion ainsi que leur contrôle sont à revoir complètement.

Au cours de la dernière décennie, des programmes d'investissement public (PIP) sont soutenus par des partenaires techniques et financiers (PTF). Pour l'enseignement, les programmes "Appui à l'Enseignement Supérieur", la "Mise en place de l'École Doctorale", la "Création d'agence d'assurance qualité et d'accréditation", la "Réforme de l'enseignement supérieur", ... sont des

projets relatifs à la préparation de la mise en place du système LMD, et concernent tous les travaux de construction et de réhabilitation, et d'équipements des six universités de Madagascar et des IST aussi bien à Antananarivo que dans les régions.

Pour la recherche, la "Valorisation des sous-produits agricoles, forestières à faible granulométrie", le "Programme Régional d'Appropriation des technologies de l'information et Communication", la "Valorisation des recherches", la Promotion de la recherche en partenariat dans le secteur de développement rural", l'"Amélioration des standards de nutrition", ... sont toujours soutenus par les bailleurs sous de convention avec l'Etat. Le MESUPRES continue de travailler avec les principaux PTF habituels, tels que le MADSUP/FAC, l'UNICEF, l'AIEA, l'IRD, Le FSP, le CIRAD...

Sur le plan financement, la gestion financière du secteur constitue une des clefs de son développement et de l'atteinte des objectifs de développement économique et de développement humain qui lui sont assignés. Les questions d'arbitrage et la vision à définir les plans de développement des UP ne tiennent compte que d'une faible relation statistique entre les ressources consacrées aux UP et leurs performances quantitatives et qualitatives. Dès lors, certaines UP font mieux avec moins de ressources, conditionner le développement du système à la seule mobilisation de ressources propres difficile à soutenir.

A cela, les services financiers ne semblent que gérer la situation courante avec le peu de moyens (humains et matériels) dont ils disposent. Depuis 2009, ces services ne sont aucunement impliqués dans des opérations de cadrages budgétaires prévisionnels malgré les initiatives prises en ce sens auparavant.

La question enseignante constitue d'évidence un point de débat important dans la mesure où ces derniers constituent les principaux acteurs des enseignements mais forment aussi, à travers leur rémunération, l'élément le plus important du coût. Le poids important des enseignants dans la dépense en fait un des principaux éléments d'ajustements pour le développement de systèmes éducatifs dont le financement est très contraint. Faute des ressources humaines et financières, les évaluations d'enseignement, de recherche et d'aspects financiers se font rares et n'ont lieu, le plus souvent, que lorsqu'un dysfonctionnement manifeste est trop apparent ou formellement signalé par une autorité responsable.

Concernant la politique des œuvres sociales universitaires, la prise en charge des étudiants touche les logements et non restauration aujourd'hui, les bourses d'études et les soins donnés auprès des médecines préventives de chaque UP. La valeur du montant de l'aide par étudiant bénéficiaire est maintenue. Mais la proportion des bénéficiaires au sein de la population des étudiants faisant des études dans les pays étrangers dépasse largement la prévision. Outre, à la gestion administrative des logements des étudiants qui relèvent de la Direction Nationale des Œuvres Sociales Universitaires (DNOSU), les associations estudiantines résultant de l'origine sociale ou de la nationalité prennent en main la distribution des logements ; et les restaurants universitaires ont cessé d'être depuis fort longtemps. Leur gestion et attribution des logements sont à revoir complètement pour le bien-être et la bonne condition des études.

Quant à la gestion des bourses intérieures qu'extérieures, leurs paiements ont souvent été en retard et ne sont pas alignés à l'accomplissement des études voulues, provoquant presque chaque année des mécontentements sociaux. Au niveau national, cette situation perturbe parfois l'année universitaire par des suspensions des cours et des activités d'enseignement, et allant même à engendrer des années blanches dans quelques établissements d'enseignement supérieur.

Dans le secteur privé d'enseignement, il existe parfois du point de vue institutionnel, des instituts qui ne suivent pas les procédures d'ouverture préétablies mais qui délivrent des Diplômes non reconnus par les instances et autorités compétentes. Cette situation provoque des malaises au sein de la société : perte de temps et d'argent, non considération des Diplômes par les employeurs potentiels... Or, les institutions supérieures privées contribuent effectivement à l'absorption des nouveaux bacheliers à hauteur de 39,2%. Un système de contrôle devrait être mis en place pour éradiquer les infractions constatées. Les activités relatives à l'évaluation de formations dispensées au niveau des institutions supérieures aussi bien publique que privée devraient être renforcées.

Le système de communication du Ministère est structuré par les attachés de presse piloté par le Cabinet du Ministre, le Service Communication de la Direction des Systèmes d'Information (DSI) et les chargés de communication auprès des présidences des UP, IST et des CNR. D'une manière générale, la communication comporte deux volets, la Communication Interne et la Communication Externe. Les acteurs de la communication interne sont le niveau central du MESupRES et ses structures décentralisées au niveau des UP et IST. Lors de la transmission de l'information, l'utilisation des médias autonomes et des médias de télécommunication est privilégiée.

Pour la communication descendante, le message est transmis aux destinataires sous forme de note, de circulaire ou autres. Par ailleurs, les médias de télécommunication adoptés sont le téléphone et le courrier électronique. La communication ascendante intervient dans le cadre d'un rapport ou d'un compte-rendu. Dans ce processus, l'émetteur est constitué par les exécutants et le récepteur par les supérieurs hiérarchiques. Le deuxième palier est très souvent le Cabinet, le Secrétariat Général ou les Directions Générales.

Les activités du ministère, liées à la Communication Externe comprennent la Communication de Masse et d'orientation. Cette communication de masse porte entre autres sur la relation avec la presse et la gestion du site WEB. Elle est indissociable de la Communication pour l'Image, dont l'intérêt est la préservation d'une bonne image du MESupRES vis-à-vis de l'opinion publique et des partenaires. Le Service Communication est le principal acteur de la Relation Presse. Ses activités portent entre autres sur l'organisation de conférence et de point de presse.

Dans la réalisation de ses activités, le service communication se trouve néanmoins confronté à quelques problèmes. Composé d'une équipe de quelques techniciens, il n'est pas encore structuré du point de vue administratif. Toutes les directions centrales, les UP, les IST et les CNR peuvent se connecter sur Internet via projet IRENALA. Le site web du MESupRES peut être consulté à l'adresse <http://www.MESupRES.gov.mg>. Sa gestion va de pair avec la Relation Presse du fait que ce sont les événements factuels touchant la formation et la recherche qui y sont relatés. La DSI est chargé d'administrer le site du ministère et de publier les articles mis en ligne, et en même temps assure la mise à jour des informations pouvant intéresser le grand public, à l'instar des résultats des examens du Baccalauréat et des orientations des étudiants.

L'email est un médium de télécommunication encore sous-exploité du fait que souvent, les messages électroniques envoyés ne sont pas consultés par nombre de destinataires.

6.2.3 Déroulement des études, efficacité interne des institutions/filières

Cette sous-section a pour objet de retracer les scolarités dans les différentes institutions, d'analyser ces parcours (accès, rétention, certification) au plan de l'efficacité et de dégager les

types de problèmes que révèlent les caractéristiques moyennes des parcours des étudiants des institutions.

Avant d'entamer cette sous-section, la situation des évolutions des nouveaux bacheliers est présentée en Tableau 122ci-dessous.

Tableau 122 : Evolution et pourcentage des nouveaux bacheliers inscrits en 1^{ère} Année aux institutions d'enseignement supérieur (IES).

	Effectif			En pourcentage		
	2004	2008	2014	2004	2008	2014
Admis au Baccalauréat ¹	19 087	26 786	60 820	37,5%	34,9%	38,9%
Nouveaux Bacheliers en 1 ^{ère} année ²	11 480	16 578	36 306	60,1%	61,9%	59,7%
<i>Secteur public</i>	10 507	12 086	26 078	55,0%	45,1%	42,9%
Universités publiques	8 875	10 328	21 250	84,5%	85,5%	81,5%
Institut Supérieur de Technologie	277	225	675	2,6%	1,9%	2,6%
CNTEMAD	1 355	1 533	4 153	12,9%	12,7%	15,9%
<i>Institutions Privées</i>	973	4 492	10 228	5,7%	13,4%	39,2%

Source : *Annuaire statistiques/MESupRES et nos calculs.*

¹Le % des admis a été calculé par rapport aux effectifs des inscrits.

²Le % des nouveaux bacheliers en 1^{ère} année a été calculé par rapport aux admis du BAC.

En termes d'accès, l'effectif des candidats inscrits au Baccalauréat a triplé en dix ans allant de 50933 à 156 483 candidats. Les admis au baccalauréat augmentent sans cesse en nombre, allant de 19 087 à 60 820 admis pour les dix dernières années. En pourcentage, ces effectifs ont baissé de 37,5% à 34,9% entre 2004 et 2008 pour rehausser à 38,9% en 2014. Par contre, la proportion des nouveaux bacheliers reçus auprès des universités et institutions supérieures a tendance à la baisse. Au total, le secteur public a pu accueillir 42,9% de ces nouveaux bacheliers si les institutions supérieures privées enregistrent 39,2% en 2014.

Au niveau du secteur public, 81,5% des bacheliers s'inscrivent dans les universités, 15,9% ont choisi de continuer les études dans les centres d'enseignement à distance, et le reste a opté les institutions supérieures de technologie. (15,9%) ; tandis que les instituts supérieurs se stabilisaient à 2,6% en termes d'effectifs après une baisse critique (1,9%) en 2008. La baisse (enregistrée de 2008 à 2014) du pourcentage des inscriptions aux universités peut s'expliquer par le climat d'incertitude des bacheliers et de leurs parents sur la situation politique, économique et sociale marquée par la crise de 2009. Pourtant, leur demande sociale reste insatiable faute de maintenance de l'existant et d'extension des capacités d'accueil nécessitant des ressources financières importantes.

Sans connaître le nombre des bacheliers qui ont poursuivi leurs études à l'étranger, faute de données disponibles, une proportion de 40,3% (beaucoup plus qu'en 2008 avec 38,1%) des bacheliers n'arrivent pas à continuer les études supérieures.

Il est souhaitable que la très grande majorité des étudiants qui entrent dans le système parviennent au terme du cycle. Cela d'autant plus que les notions ne sont pas simplement proportionnelles au temps passés dans le cycle. Certains étudiants rencontrent des difficultés et redoublent, d'autres abandonnent en cours d'études.

6.2.3.1 Nombre d'années-étudiant requis pour former un diplômé

Au sujet des parcours (accès, rétention, certification) des étudiants, le déroulement des études universitaires à Madagascar, de l'entrée dans le cycle jusqu'à la sortie de ce dernier, est présenté par les principales caractéristiques et la mesure synthétique d'efficacité interne de formation supérieure en licence des UP, et CNTEMAD qui s'effectue théoriquement en 3 années. Cependant, au niveau des IST, après la 2^{ème} année l'étudiant doit effectuer des stages pratiques au sein des entreprises en vue de l'obtention de diplôme de technicien supérieur. Or l'inscription en 3^{ème} année est soit limitée au nombre de places offertes, soit d'ordre financier de l'étudiant. La fluctuation des nombres des inscrits en Tableau 123 par niveau d'études est à l'origine de ces cas soulevés ci-dessus.

Ces comparaisons permettent d'asseoir un diagnostic qui sera ensuite à définir une stratégie visant à améliorer le fonctionnement de la formation considérée.

Les tableaux suivants présentent les données nécessaires à l'estimation des paramètres du cheminement des études supérieures de licence pour les années universitaires 2003-2004 à 2012-2013. Ces premiers éléments sont informatifs et témoignent, à leur niveau, du fonctionnement de la formation.

Tableau 123 : Effectifs totaux par année d'études des étudiants des UP, des IST, des centres de formation et nombre de licences délivrées, années universitaires 2003-2004 à 2005-2006.

		UP				IST				CNTEMAD			
		Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3	Diplômé	Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3	Diplômé	Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3	Diplômé
2003/2004	Effectif total	13 648	5 804	4 402	1 711	289	291	78	51	1 177	1 019	640	358
	Redoublant	2 337	941	920		9	6	12					
2004/2005	Effectif total	13 797	7 068	5 194	1 994	150	159	68	36	1 169	958	671	376
	Redoublant	2 210	996	901		8	5	0					
2005/2006	Effectif total	15 226	7 956	6 388	3 016	341	293	141	63	1 447	962	775	490
	Redoublant	2 004	1 241	1004		15	6	2					
Taux de promotion			0,537	0,887	0,703		0,55	0,903	0,926				
Profil de rétention (%)		100	54	48	33	100	55	50	46				
% des promus		44,5%	74,0%	45,3%		53,3%	23,4%	46,2%		nd	nd	nd	
% des redoublants		17,1%	14,1%	15,7%		3,1%	3,1%	1,4%					
% des abandons		38,4%	9,8%	33,8%		43,6%	74,6%	38,5%					
Années-étudiants consommées		121	62	56	33	103	57	50	46				

Source : MESupRES/DEPSOS /Annuaire statistiques et nos calculs.

Le tableau indique le taux de promotion d'un niveau à l'autre et le profil de la rétention longitudinale des UP, des IST et des centres de formation. Il résume les principales caractéristiques de la progression, à cette époque, des étudiants dans cette formation de la licence. A partir de ces éléments liés aux effectifs totaux et redoublement des étudiants des institutions ou universités, les taux de promotion ont été calculés. Ces taux déduits des effectifs des étudiants par niveau d'études pour trois années successives du cycle témoignent du fonctionnement de la formation à leur niveau.

Au niveau des UP, le taux de promotion de la 1^{ère} en 2^{ème} année est de 53,7%, contre 88,7% pour celui de la 2^{ème} en 3^{ème} année. La 1^{ère} année est particulièrement sélective dans ces UP puisque sur les 100 étudiants, seulement 54 accèdent à la 2^{ème} année. Après la 2^{ème} année, 48 sur 54 étudiants en 2^{ème} année arrivent en 3^{ème} pour l'obtention de diplôme. Par contre, pour les IST les deux types de formation illustrent le pourcentage élevé des abandons en 2^{ème} année pour aller tout de suite

dans le milieu professionnel. Quant au CNTEMAD, les données statistiques des étudiants redoublants sont non disponibles alors il n'est pas pris en compte.

Les pourcentages des promus sont particulièrement bas, notamment en 1^{ère} année, dont en moyenne 48% dans les UP contre 98,8% dans les IST. En 2^{ème} année, ce rapport est amélioré beaucoup plus aux UP avec un taux moyen de 74,5%. Les redoublements des UP sont fréquents et leur proportion se situe pour chaque niveau d'études à 1 étudiant sur 6 en moyenne (16%). En 3^{ème} année ce taux de redoublement s'élève à 21% en moyenne par an. Cependant, ils sont très faibles dans les IST avec un pourcentage moyen calculé à 3%. A l'évidence, comme nous le signalions précédemment, il conviendra de qualifier cette situation en regard des résultats de formations comparables et de mettre en œuvre les analyses complémentaires nécessaires à la définition de stratégies d'amélioration adaptées. Les pré-requis des étudiants des UP peuvent être les causes de ces échecs scolaires.

Aux années universitaires 2010-2011 à 2012-2013, les résultats observés dans le tableau VII.16 ci-dessous démontrent une amélioration du parcours moyen dans la formation de licence des UP, des IST et centres de formation, pris comme exemple.

Tableau 124 : Effectifs totaux par année d'études des étudiants des UP, des IST, des centres de formation et nombre de licences délivrées, années universitaires 2010-2011 à 2012-2013.

		UP				IST				CNTEMAD			
		Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3	Diplômé	Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3	Diplômé	Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3	Diplômé
2010/2011	Effectif total	20 743	10 450	8 903	4 103	596	394	235	124	7 960	6 031	4 414	1 740
	Redoublant	2 933	1 637	1 704		19	20	5		720	416	393	
2011/2012	Effectif total	21 269	11 271	9 347	3 857	767	526	281	124	8 236	5 406	4 334	2 120
	Redoublant	2 915	1 326	1 380		9	30	0		53	133	159	
2012/2013	Effectif total	22 697	11 846	9 918	3 767	840	756	430	139	9 590	6 222	4 722	2 153
	Redoublant	3 814	2 293	2 437		17	15	6		72	65	63	
Taux de promotion			0,558	0,752	0,473		0,86	0,855	0,495		0,728	0,884	0,516
Profil de rétention (%)		100	56	42	20	100	86	73	36	100	73	64	33
Pourcentage des promus		47,9	76,2	43,3		83,2	71,3	52,8		66,2	69,2	48	
Pourcentage des redoublants		14,1	11,8	24,6		3,2	5,7	1,4		9	2,5	1,3	
Pourcentage des abandons		37,9	8,1	37,5		13,6	23,6	45,1		24,7	23,9	43,1	
Années-étudiants consommées		116	63	56		103	91	75		110	75	65	

Source : MESupRES/DEPSOS /Annuaires statistiques et nos calculs.

Au niveau des universités, la sélection en cours d'études semble être très pénible où seulement 56 accèdent en 2^{ème} année sur les 100 étudiants, après la 2^{ème} année 42 sur 56 étudiants arrivent en 3^{ème} année pour finalement 20 étudiants obtiennent le diplôme. Les entrées en 2^{ème} année dans les IST et centre de formation à distance, respectivement six étudiants sur sept et trois étudiants sur quatre, notent un bon déroulement et fonctionnement de ces institutions et centres de formation. Cependant, si les effectifs des étudiants qui arrivent en 3^{ème} année (73 sur les 86 étudiants issus de la 2^{ème} année pour le premier et 64 sur les 73 étudiants issus de la 2^{ème} année pour le second) ne représentent plus qu'une trentaine d'étudiants à l'obtention de diplôme.

Les proportions des étudiants promus d'un niveau à l'autre se sont fortement améliorées dans les IST, si celles des UP sont restées presque les mêmes à celles des années 2003-2004. Les centres de formation présentent des proportions supérieures à 60% en 1^{ère} et 2^{ème} année, alors qu'en 3^{ème} ce pourcentage s'affaiblit à 48%. Les redoublements sont très accentués en 3^{ème} année dans les UP où 1 étudiant sur 4 redouble sa classe, malgré l'amélioration minime des autres niveaux. Pour

les IST, la 2^{ème} année s'est dégradée avec pourcentage de redoublement élevé à 5,7% contre 3,1% en 2003-2004. Quant aux centres de formation, ces rapports sont beaucoup plus élevés en 1^{ère} année avec 9% et moindre en 3^{ème} année (1,3%) pour la période. Dans l'ensemble, les abandons sont aussi fréquents et s'accroissent au fur et à mesure que les étudiants passent d'un niveau d'études à l'autre, malgré le peu d'abandons enregistrés au sein des UP notamment touchant les étudiants de la 2^{ème} année.

A l'évidence, cette situation en regard des résultats de formations des UP, IST et CNTEMAD met en question les pré-requis des étudiants en penchant alors sur les notes obtenues au Baccalauréat et/ou la présélection des candidats à l'entrée dans la formation, et également certaines matières et/ou la manière de les enseigner. Les abandons peuvent être provoqués par les difficultés de réussite des étudiants, ils peuvent aussi avoir d'autres causes tenant à l'organisation de la formation, aux relations entre les enseignants et les étudiants.

En sélectionnant donc les étudiants au préalable sur la base de pré-requis fondés sur les exigences du référentiel de la formation et sur la prise en compte du risque d'échec aux examens, ces éléments ne se révèlent pas pendant le parcours des étudiants dans la formation considérée. En l'absence de présélection, les causes des échecs individuels se traduisent par le calcul du coefficient d'efficacité interne qui suit et permettant de synthétiser les pertes en années-étudiant engendrées par les redoublements et les abandons, par rapport à la consommation d'années-étudiants théoriques utiles.

6.2.3.2 Coefficient d'efficacité interne

L'obtention de ces premiers éléments des informations plus synthétiques sera ainsi mise en regard avec le nombre d'étudiants achevant la formation avec succès (en l'occurrence les étudiants obtenant la licence), suivant les deux années universitaires considérées.

Pendant les années universitaires 2003-2004, et à l'absence d'abandons et de redoublement, également dans l'hypothèse où tous les étudiants obtiendraient la licence, le nombre d'années théoriques utiles⁷⁹ (ATU⁸⁰) est calculé à 99 années-étudiants pour les UP et 138 années-étudiants pour les IST. Du fait des redoublements et des abandons, y compris ceux consécutifs à l'échec au diplôme au terme des redoublements et triplements autorisés dans le cycle, le système a finalement un nombre d'années-étudiants consommées (AC) égal à 273 années tout au long du cycle, pour 33 diplômés, issus des UP, et à 256 années pour 46 diplômés issus des IST. Le CEI de cette formation aux UP s'établit à 36% extrêmement faible, celui des IST à 54% au-dessus de la moyenne.

Au niveau des UP, le CEI « abandons » (ou hors redoublement) est estimé à 0,42 ce qui signifie que les années-étudiants théoriques utiles représentent 42% des années-étudiant consommées hors redoublement et donc que les abandons représentent à eux seuls un surcoût de 58%, en terme d'années-étudiant consommées. De même, le CEI « redoublements » (hors abandons) est estimé à 0,86. Le fait des redoublements s'établit à 14% des années-étudiant utilisées. Il ressort qu'il faudra dans le cas de cette licence dépenser en moyenne près de 3 fois le coût théorique des études pour produire un diplômé (si l'inverse du CEI mesure le coefficient d'alourdissement de la dépense).

⁷⁹ Comme toujours dans ce type de raisonnement on fait implicitement l'hypothèse que les parcours non achevés sont sans utilité individuelle et collective. Les analyses d'insertion viennent parfois contredire cette hypothèse en montrant que les étudiants n'ayant pas obtenu le diplôme obtiennent de meilleurs résultats que les jeunes n'ayant pas du tout suivi le cursus considéré.

⁸⁰ Annexe5. Calcul du coefficient d'efficacité interne (CEI).

Dans le cas des IST et dans la même logique que celle ayant prévalu lors des estimations précédentes, le CEI « abandons » (ou hors redoublement) s'établit à 55% des années-étudiant consommées hors redoublement et un surcoût de 45% en terme d'années-étudiant consommées pour les abandons. A propos du CEI « redoublements » (hors abandons), les IST enregistrent un coefficient égal à 0,98 dégageant 2% des années-étudiant utilisées par le fait des redoublements. La production d'un diplômé auprès de ces institutions dépense en moyenne 1,85 fois le coût théorique des études.

Pour les années universitaires 2010-2011, l'estimation du nombre d'années-étudiants consommés concerne l'ensemble des 6 UP, des IST et de la formation à distance du CNTEMAD. En tenant compte des phénomènes d'abandons et de redoublement, les universités auront finalement consommé 255 années-étudiants tout au long du cycle, pour 20 diplômés, les IST 305 années-étudiants pour 36 diplômés et le CNTEMAD à formation à distance 283 années-étudiants pour 33 diplômés.

Les résultats obtenus présentent de coefficient d'efficacité interne différent pour la production de diplômé (en l'occurrence Licence) pour chaque institution citée en exemple. Les universités affichent un CEI mesuré à 24%, les IST et le CNTEMAD à 35% chacun. L'efficacité interne des deux premiers s'est dégradé de plus en plus au fil des années observées, et que celui des formations à distance également très bas.

En supposant que le redoublement n'est pas considéré pour le cas de cette licence de chaque institution supérieure, le CEI « abandons » est estimé à 0,28 au sein des universités, à 0,36 aux IST et à 0,37 aux centres de formation à distance. Au niveau des universités donc, en termes d'années-étudiants consommées, les années-étudiants théoriques utiles représentent 28% des années-étudiants consommées hors redoublement et les abandons représentent à eux seul un surcoût de 72%. Quant aux IST, les années-étudiants théoriques utiles sont à 36% des années-étudiants consommées hors redoublement et les abandons enregistrent une perte à hauteur de 64%, et les centres de formation à distance une proportion égale à 37% des années-étudiants consommées hors redoublement et les abandons un déficit de 63%.

Hormis les abandons dans le cycle de formation de licence de chaque institution supérieure, le CEI « redoublements » s'établit à 85% au niveau des UP où 15% des années-étudiant utilisées résultent du fait des redoublements. A l'IST, il est évalué à 97% avec lequel uniquement 3% des années-étudiant utilisées découlent des redoublements. Au centre de formation à distance, le CEI « redoublements » s'établit à 95% et la proportion du fait des redoublements comptabilisés à seulement 5% des années-étudiant utilisées.

Il ressort qu'il faudra dans le cas de cette licence dépenser en moyenne à plus de 4 fois le coût théorique des études pour produire un diplômé aux universités. Le coût du diplômé sera égal à $4,2 \times 3 \times \text{CU}$, avec CU le coût unitaire annuel par étudiant, soit un coût du diplômé de $12,6 \times \text{CU}$ contre les $3 \times \text{CU}$ qui auraient été théoriquement nécessaires en l'absence de redoublements et d'abandons. Par contre à l'IST et au CNTEMAD presque identique, le coût du diplômé est réduit à $2,9 \times 3 \times \text{CU}$ soit $8,7 \times \text{CU}$ dans les mêmes conditions.

Ainsi, formellement la sélection des étudiants au préalable sur la base de pré-requis doit être fondée sur les exigences du référentiel de la formation et sur la prise en compte du risque d'échec aux examens. Pour chaque formation les disciplines, les modes d'organisation sont à revoir afin de

mieux cerner les échecs des étudiants et d'interroger la pertinence de ces éléments en regard du référentiel de la formation.

6.2.4 Équité en matière d'accès et de parcours au niveau de l'enseignement supérieur

Cette sous-section a pour objet d'examiner la composition du public des différents établissements d'enseignement supérieur selon le genre et le milieu social.

Selon le genre, la différenciation des principaux indicateurs d'accès pour les hommes et les femmes se résume dans le Tableau 125 suivant.

Tableau 125: Composition du public des différents E.E.S selon genre.

ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	Genre	Effectif étudiants pour 100 000 hab.			En pourcentage		
		2 004	2 008	2014	2 004	2 008	2014
POPULATION (en millier)	Homme	8 844	9 924	11 750	49,8	49,8	49,8
	Femme	8 919	10 003	11 822	50,2	50,2	50,2
Secteur Public: Universités	Homme	195	239	280	52,7	54,0	54,1
	Femme	175	204	238	47,3	46,0	45,9
Secteur Public: IST	Homme	6	7	22	75,0	70,0	62,9
	Femme	2	3	13	25,0	30,0	37,1
Secteur Public: Formation à distance(CNTEMAD)	Homme	39	40	65	51,3	50,0	47,3
	Femme	37	40	72	48,7	50,0	52,7
Secteur Privé	Homme	18	63	109	47,4	52,1	48,6
	Femme	20	58	115	52,6	47,9	51,4
Effectifs des étudiants	Homme	258	349	468	52,3	53,4	51,8
	Femme	235	305	435	47,7	46,6	48,2

Sources : DEPSOS/MESupRES, Projection démographique des Nations Unies, Révision 2012 et nos calculs.

Actuellement, 48,2% des femmes étudient aux institutions d'enseignement supérieures si elles étaient à 46,6% en 2008. Cette proportion des femmes est légèrement en hausse contre une baisse enregistrée pour les hommes de 52,3 à 51,8% entre 2004 et 2014. Dans l'ensemble, la fréquentation des EES par les femmes reste encore faible mais elle a évolué de plus en plus durant ces dix dernières années, allant de 235 à 435 sur 100 000 habitants femmes.

Au niveau des divers EES, les femmes sont nettement sous-représentées dans les IST, où seulement 13 femmes sur 100 000 habitants femmes (soit 37,1% des effectifs des étudiants) fréquentent ces institutions. Cette situation est inversée dans les institutions supérieures privées où les femmes sont en supériorité en nombre que les hommes, atteignant 115 femmes sur 100 000 habitants femmes (soit 51,4% des effectifs des étudiants).

Dans le cas de l'accès, trois femmes sur huit étudiants sont portées nouvellement inscrites dans les UP et IST selon le Tableau 7.18. Cette proportion est inversée au sein des CNTEMAD et Institutions Supérieures Privées, avec 51,1% pour ces dernières.

Tableau 126 : Répartition des étudiants par code de redoublement, selon le genre.

	Genre	UP	IST	CNTEMAD	ISP
Nouveaux inscrits	Homme	44,0%	59,3%	38,8%	47,8%
	Femme	37,8%	39,0%	45,6%	51,1%
Effectif des redoublants	Homme	9,9%	1,4%	6,9%	0,7%
	Femme	8,3%	0,4%	8,7%	0,4%
Effectif total des étudiants		100%	100%	100%	100%

Sources : DEPSOS/MESupRES, Projection démographique des Nations Unies, Révision 2012 et nos calculs, année universitaire 2012-2013.

Le redoublement des femmes est fréquent dans les centres de formation à distance avec un surcroît de 1,8% s'il est presque nul au niveau des institutions supérieures.

Selon le milieu social et d'après l'enquête ENSOMD de l'année 2012-2013, il ressort que 94% des étudiants poursuivant des études supérieures sont issus des 20% des familles les plus riches. Et les enfants malgaches issus des 40% des ménages pauvres, ont moins de chance d'accéder à l'enseignement supérieur. Ce qui souligne la très forte iniquité de l'enseignement supérieur malagasy.

Pour conclure, la parité entre femme et homme a été globalement atteinte en termes de scolarisation (51,8% homme et 48,2% femme). La participation des femmes dans l'ES s'affaiblit sensiblement puis s'est renforcée à la fin des années 2014 ; toutefois, les femmes sont nettement sous-représentées dans les IST. Elles se sont apparemment alignées avec les hommes dans les centres de formation à distance en 2008. Du point de vue équité du fonctionnement du système, de l'année universitaire 2012-2013, le taux d'accès global au supérieur (TAGSup⁸¹) est en général de 16,6% et ses composantes pour les hommes 17,0% et les femmes 16,1%.

6.3 Coût et financement

Globalement, le financement et les coûts du système éducatif ont été examinés en chapitre 3 à propos des évolutions des ressources publiques allouées à l'éducation sur la période étudiée, notamment celle des années 2004, 2006, 2008 et 2014. Dans cette section, l'analyse est axée sur leur utilisation, par nature de Dépenses et par établissement d'enseignement. Des estimations de coûts unitaires étudiants seront également suivies d'une analyse de quelques facteurs de leur variation, selon les dépenses publiques.

Brièvement d'après les indicateurs disponibles, le budget d'Éducation est évalué à 24,8% en moyenne du budget total de l'État tous les ans, et que l'Éducation constitue l'une des technostructures les plus complexes de l'État. La raison en incombe principalement à la place que tient l'éducation dans le pays, en termes d'effectifs, tant de l'effectif des enseignants que de celui des scolarisables, et du volume du budget. Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESupRES) est l'un des trois ministères en charge du système éducatif malagasy. Suivant l'arbitrage budgétaire inter et intra sous sectoriel, ce sous-secteur dispose en moyenne annuellement 12,8% du budget du système éducatif, succédant l'Education Nationale disposant les 51,7%, tandis que la recherche scientifique conserve moins de 2 % pour son budget.

Toujours sortant des données disponibles, la dotation moyenne annuelle de l'enseignement supérieur a été établie à 4,2% par rapport au budget de l'État, depuis 2004 et celle de la recherche fixée à 0,4%, respectivement l'équivalent de 0,52% et 0,04% du PIB. En valeurs courantes, l'évolution du budget de ces sous-secteurs a connu un accroissement moyen annuel de 17,1% pour l'enseignement supérieur et de 14,6% pour la recherche scientifique, pouvant être

⁸¹ Annexe6.Calcul du taux d'accès global au supérieur.

expliquée par la réforme du système qui engageait des changements sur plusieurs fronts, nécessairement à l'enseignement supérieur qui fut l'objet d'un assainissement sans précédent, après la crise de 2008.

Au niveau de la recherche, des initiatives ont été également prises pour développer la recherche dans les universités et les autres institutions. Cependant, les indicateurs disponibles indiquent que seulement 42% des enseignants chercheurs signalent leur implication active dans la recherche. Les activités de recherche sont de type individuel et leur qualité est variable. De plus, il n'existe durant la période aucun mécanisme pour contrôler les activités de recherche et pour en évaluer la qualité. L'existence de politique de recherche depuis 2013 pourra apporter de bonnes perspectives dans cet usage.

L'objet de la section suivante est, en premier lieu, de détailler les coûts des études dans chacune des différentes institutions/établissements d'enseignement supérieur, selon des procédures déjà utilisées précédemment au niveau de tous les niveaux d'enseignement ; en second lieu, d'en faire apparaître et d'en comparer, les principaux déterminants plus largement, et enfin, de réfléchir aux questions de financement sous l'angle de l'équité et de l'efficacité. Méthodologiquement la plupart des calculs présentés dans cette section reprennent les éléments déjà exposés en chapitre 3.

6.3.1 Reconstitution et présentation des budgets des différents établissements d'enseignement supérieur par type de formation

Les informations sur le coût et le financement par institution et UP proviennent de leurs budgets exécutés (2004 à 2014), et de leurs excédents en ressources propres. Néanmoins, la dissection des ressources par type d'EES ou par formation s'avère plus confus depuis 2008. Les moyens et le temps imparti pour collecter les données financières d'antan, essentiellement les ressources propres des EES, ne permettent point de fournir avec aisance les informations nécessaires. Cependant, la présente analyse ne fait qu'apparaître par la suite les ressources et leurs utilisations rationnelles par les utilisateurs de crédit des UP et centres nationaux de recherche. Ces UP sont des Etablissements Publics à Caractère Administratif, et leurs ressources proviennent en majeure partie de la subvention étatique. Les états financiers 2014 des UP déterminent que l'enveloppe de la dotation budgétaire de l'Etat est composée à 94,8% des ressources et 5,2% émanent des recettes propres des universités. Il est à noter que connaissant les coûts des frais d'inscription et des effectifs des étudiants, les recettes des UP sont estimées selon les résultats obtenus en tableau suivant.

En effet, le budget des UP, alimenté par les crédits de l'État et leurs ressources propres, est géré de manière autonome par un président élu pour trois ans par décret, assisté d'un à trois vice-présidents selon la taille de l'université, nommés par le ministre sur sa proposition. L'autonomie de gestion est en partie limitée par le fait que l'État, qui rémunère les personnels enseignant ou administratif et technique (PAT), contrôle la répartition des crédits en la matière ; autrement dit, la dotation budgétaire est strictement pour allouer les Dépenses : (i) de Personnel des universités, (ii) d'allocation des heures complémentaires des enseignants, (iii) de bourses d'études, et (iv) de fonctionnement. Par ailleurs, les salaires des enseignants et chercheurs sont payés en budget général de l'Etat ainsi que les Dépenses d'investissement des infrastructures universitaires et des études de réforme par le Projet d'investissement public (PIP).

D'une manière générale, la décision de la répartition budgétaire des institutions et UP est prise en réunion du Conseil d'administration qui adopte les critères et la méthode de la répartition des enveloppes budgétaires. Les ressources propres reçues par les EES sont directement versées dans le compte respectif de l'EES c'est-à-dire au sous-compte de l'université. La présidence ne reçoit pas de ressources propres de l'EES. Chaque EES établit son budget primitif visé par la présidence puis transcrit dans le budget primitif de l'Université.

Après l'élaboration du budget primitif des universités, le ministère de tutelle (MESupRES) notifie les crédits alloués à chaque institution et université. L'allocation du budget des universités se fait par la suite suivant la cadence des crédits après que les universités ont établi leur plan d'engagement. C'est à ce plan d'engagement que les montants des salaires et ceux des heures complémentaires sont déterminés et transférés, outre les montants alloués au fonctionnement et aux bourses d'études qui sont payés à leur totalité.

Toutes les recettes s'additionnent aux subventions publiques, composées des allocations de salaire du PAT, du paiement des heures complémentaires des enseignants, des bourses d'étudiants, des frais des examens de baccalauréat, des aides au fonctionnement, sous forme de transfert. Les ressources propres sont composées des frais d'inscription, des recettes des services aux étudiants, des produits de la vente de services de recherche et d'expertise, etc., des emprunts, des projets de coopération et d'aide internationale. Ainsi, les recettes des UP sont structurées en dotation budgétaire de l'Etat, d'une part, et en recettes propres des universités et des EES d'autre part.

Globalement, les recettes propres sont obtenues par prélèvement des coûts des inscriptions, des frais de scolarité et des ventes de produits de recherche et d'expertise, des financements extérieurs fruits des partenariats inter universitaires internes ou externes (sous forme d'emprunt ou de don).

En 2004, la dotation budgétaire a été établie à 23,179 milliards d'Ariary sur une ressource totale de 24,624 milliards d'Ariary, soit 94% de la totalité.

Précédemment dans l'accomplissement des heures d'enseignement, l'exemple de l'université d'Antananarivo indiquait que 77% des enseignants permanents effectuaient des heures complémentaires. On notait une surcharge des enseignants permanents des UP qui offrent également leurs services aux universités privés. Le paiement de ces heures complémentaires occupe les 49,4% de la subvention étatique versée aux UP en 2004, et atteignant à hauteur de 58,3% en 2008. L'année dernière ce paiement est réduit à 24,4% en contrepartie des bourses des étudiants fixées à 55,1% si elles étaient à 30,4% en 2004. Le paiement des bourses des étudiants se situait à 7,035 milliards d'Ariary illustrant une tendance à la généralisation de la bourse universitaire. Le traitement et salaire des PAT se positionnaient à 12% de la dotation due à une incitation au départ volontaire à la retraite qui fut appliquée pour résoudre la pléthore des effectifs au sein de la présidence des UP.

En 2008, cette situation se modifia par l'augmentation (de 49 à 58%) de la subvention publique accordée aux paiements des heures complémentaires, et par la diminution (de 12 à 8%) de la part du traitement et salaire de PAT nécessairement par la poursuite de l'incitation au départ volontaire à la retraite. Après des recours de plus en plus importants aux filières payantes, la subvention accordée au fonctionnement des EES baisse à 1% si elle était à 7,6% en 2004.

L'année 2014 fut marquée par le paiement des bourses des étudiants qui s'élevaient de 30,4% en 2004 à 55,1% de la subvention étatique, essentiellement par la croissance des effectifs (allant de 26 390 à 51 064 boursiers) ainsi que le taux de la bourse par étudiant. Les paiements des salaires de PAT et des heures complémentaires baissaient, successivement de 12 à 4% et 49 à 24% entre 2004 et 2014, par la suite forcément par les mesures prises par le MESupRES.

Du côté des ressources propres des UP, les résultats des prélèvements des coûts des inscriptions, des frais de scolarité et autres ne présentent qu'à moins de 10% malgré l'existence des filières payantes. Chaque EES utilise ses recettes propres ajoutées de la subvention qui est de 3 millions d'Ariary par mois, soit 36 millions d'Ariary par an pour l'établissement n'ayant pas recours à la filière de formation payante, et d'un million d'Ariary par mois, soit 12 millions d'Ariary par an pour la filière de formation payante. Par l'absence d'un cadre réglementaire approprié, l'existence de ces filières de formation payante risque de dichotomie dans la qualité de l'enseignement: filières payantes vs filières gratuites, et de problème d'équité de l'enseignement public et de dérapage

mercantile. Les recettes propres réalisées par les universités qui enregistrent 51% des recettes propres en 2008, amènent ces dernières à plus de 5%, certainement les fruits des coopérations inter universitaires, des apports des relations existantes. Les recettes propres réalisées par les EES et versées à l'université s'affichaient à 38,3% en 2014 suite aux flux d'étudiants

Dans le cadre des arbitrages budgétaires inter et intra sous sectoriel et/ou programme, la subvention de l'Etat est basée sur la priorisation des sous-secteurs, ou sur les critères spécifiques, essentiellement les effectifs des étudiants, les spécificités des types de formation. A cet effet, les budgets de l'enseignement supérieur varient d'un EES à l'autre et tiennent moins compte de ces considérations. Les données financières des EES sont groupées dans l'administration et la gestion de la présidence de l'université auquel leur exploitation et traitement exigent de travail laborieux.

La distribution des ressources se base sur les Dépenses exécutées des différents EES, sans réaffectation des Dépenses enseignantes. Les montants de certaine catégorie des Dépenses (salaires PAT, paiements des bourses des étudiants) sont obtenus en fonction des proportions des coûts moyens découverts aux effectifs des étudiants ou du personnel non enseignant. L'estimation des bourses d'études tient compte des coûts moyens des taux mensuels de bourses et du paiement annuel d'équipement attribué à chaque bénéficiaire.

La ressource propre de l'EES est estimée à partir des montants annuels des droits de scolarité⁸² de chaque établissement (à formation payante ou non). Le prélèvement de ces droits varie selon le type des EES, voire les facultés aux montants allant de 11 900 à 100 000 Ariary, les grandes écoles de 45 800 à 212 600 Ariary, et les IST de 528 000 à 1 180 000 Ariary selon les niveaux d'études, les spécificités et les lieux d'implantation des EES. Par ailleurs, les EES à formation payantes imposent à leurs étudiants des frais de scolarité allant de 400 000 à 1 200 000 Ariary suivant les niveaux d'études.

Le Tableau 127 présente la distribution des ressources aux divers types d'EES, en pourcentage du budget total alloué aux établissements, pendant les dix dernières années. En termes de dotation budgétaire de l'Etat, la part des EES de type faculté a chuté de 61,4% à 53,3%, tandis que des grandes écoles et des instituts ont connu des hausses respectivement allant 30% à 32,2%, pouvant être expliquées par l'implantation des départements de Médecine auprès des UP des provinces, 10,4% à 19,6% dues à l'extension des IST dans les régions.

Tableau 127 : Structure de la distribution des ressources selon divers types d'EES, année 2004 et 2014.

Ensemble des universités	EES		EES		EES		BUDGET TOTAL	
	type Faculté		type Grande Ecole		type Institut		EES	
	2004	2014	2004	2014	2004	2014	2004	2014
Ressources	59,9%	52,8%	29,7%	27,6%	10,4%	19,6%	100,0%	100,0%
<u>Dotation budgétaire de l'Etat</u>	61,4%	53,3%	30,0%	32,2%	8,6%	14,6%	100,0%	100,0%
Traitement et salaire PAT	49,1%	69,9%	33,1%	26,2%	17,7%	3,9%	100,0%	100,0%
Paiement des Heures complémentaires des enseignants	65,1%	28,8%	32,5%	49,2%	2,4%	22,0%	100,0%	100,0%
Allocation pour Bourses d'études	84,7%	69,3%	14,7%	18,7%	0,6%	12,1%	100,0%	100,0%
Autres Subventions	27,1%	45,0%	51,4%	33,5%	21,5%	21,5%	100,0%	100,0%
<u>Recettes propres</u>	51,0%	51,1%	24,5%	11,8%	24,5%	37,1%	100,0%	100,0%

Source : Scolarités des EES des UP et Nos calculs.

⁸² Annexe7. Montants annuels des droits de scolarité de chaque établissement.

D'autres subventions de l'Etat pour le bon déroulement des scolarités de ces EES sont attribuées selon leur nombre et leurs ressources propres annuellement, 12 millions d'Ariary aux EES à formation payante et 36 millions d'Ariary aux non payant. Les données recueillies démontrent l'apport de l'Etat aux facultés qui ont reçu 45% de ces subventions en 2014 (27,1% en 2004), tandis que la part des grandes écoles a baissé si celle des instituts reste à 21,5% durant les dix années. La structure du budget reconstitué de chaque EES se présente comme suit en Tableau7.20 ci-dessous.

Tableau 128 : Structure du budget de chaque type d'EES, année 2004 et 2014.

	EES type Faculté		EES type Grande Ecole		EES type Institut		BUDGET TOTAL EES	
	2004	2014	2004	2014	2004	2014	2004	2014
Ressources	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dotation budgétaire de l'Etat	91,5%	78,4%	90,3%	90,4%	74,1%	57,7%	89,4%	77,7%
Traitement et salaire PAT	9,1%	22,4%	12,4%	16,0%	19,0%	3,3%	11,1%	16,9%
Heures complémentaires des enseignants	17,9%	14,7%	18,0%	47,8%	3,8%	30,1%	16,5%	26,8%
Allocation pour Bourses d'études	53,8%	35,4%	18,8%	18,2%	2,2%	16,6%	38,1%	27,0%
Autres Subventions	10,7%	6,0%	41,1%	8,4%	49,1%	7,7%	23,7%	7,0%
Recettes propres	8,5%	21,6%	8,2%	9,6%	23,5%	42,3%	10,0%	22,3%

Source : Scolarités des EES des UP et Nos calculs.

Les données présentent des différences dans leurs schémas de dépense qui pourraient être attribuées aux différentes structures de gestion, pratiques, et programmes même des EES. L'analyse montre qu'en 2004, pour l'ensemble des EES des UP, leurs ressources sont constituées à 89,4% par la dotation budgétaire de l'Etat et 10,0% proviennent des ressources propres. Dix ans plus tard, cette structure constatée est modifiée par une diminution de l'apport de l'Etat établi à 77,7% et la remontée des ressources propres à hauteur de 22,3%.

Pour les trois EES considérés, le salaire des PAT se situe à 16,9% de leurs ressources avec une augmentation de 5,8% pour la période. Ce pourcentage des paiements de salaires est beaucoup plus élevé dans les facultés (22,4%) qui détiennent les 45% des effectifs du PAT des UP. Les grandes écoles ont une structure quasi identique à l'ensemble des EES en 2004 avec 90,3% de subvention étatique et 8,2% de ressources propres, et cette proportion est encore maintenue pour 2014 avec 90,4% et 9,6%. Le paiement des heures complémentaires des enseignants occupe à 47,8% de leurs ressources de 2014, si elles ont axé en 2004 leur budget au fonctionnement de leur scolarité avec 41,1% décrivant le bien-être et la bonne condition des études. A l'opposé en 2014, ce budget de fonctionnement des écoles a chuté à 8,4%, cas devenu généralisé pour d'autres EES (6% pour les facultés, 7,7% pour les instituts). Ce faible pourcentage de la part accordée au fonctionnement des scolarités détériore cette bonne condition des études vécue il y a dix ans par la prise en charge des étudiants de leur scolarité.

Pour les facultés, l'allocation des bourses des étudiants (35,4%) représente la part la plus importante de leurs ressources. A elles seules, l'effectif des boursiers atteint 36 056 sur les 50 189 (soit 72%) de la totalité des bénéficiaires des UP. Les grandes écoles ainsi que les instituts affectent leurs ressources au paiement des heures complémentaires des enseignants qui s'élève respectivement à 47,8% et 30,1% de leur budget.

6.3.1.1 Prise en charge des étudiants et les composants de la dépense sociale

A propos, les aides soutenues par l'Etat s'inscrivent dans les lignes budgétaires de l'ES sous forme de transfert pour allouer les Dépenses sociales. Elles relèvent des centres régionaux des œuvres universitaires (CROU), notamment en bourses d'études pour les UP et les IST.

Les bourses d'études se trouvent en pôle position en 2014 pour les transferts alloués aux universités et institutions supérieures publiques, et les études extérieures supportées par l'Etat. Les coûts saisis par les données n'incluent pas les coûts administratifs supplémentaires correspondant aux CROU. Les aides aux étudiants constituent 39% de la dépense courante en 2014, suivies par le salaire des PAT à 32%, dans les institutions d'enseignement supérieur. Le montant des Dépenses globales exécutées pour ces différents types de Dépenses et chaque institution bénéficiaire est comptabilisé.

Par ailleurs, l'hébergement des étudiants s'estompait depuis 2004 où 31% des étudiants ont pu en bénéficier. Chaque campus universitaire dispose également de médecine préventive. Les étudiants (boursiers) nécessitant de soins médicaux sont pris en charge par les UP dont les coûts sont remboursés par le Ministère de tutelle, par transferts (remboursements frais et soins médicaux). Le Tableau 129 présente la situation de la prise en charge des étudiants des UP et leurs composants en 2014.

Tableau 129 : Situation de la prise en charge des étudiants des UP et leurs composants en pourcentage du total des Dépenses sociales, 2014

INSTITUTION SUPERIEUR PUBLIQUE	Effectif étudiant	Effectif boursiers	% des boursiers	Bourses	Hébergement	Médecine préventive	Pourcentage par U ^{té}
Uté ANTANANARIVO	27 232	22 555	83%	42,1%	0,6%	4,4%	47,0%
Uté ANTSIRANANA	2 782	2 589	93%	2,9%	0,3%	0,8%	4,0%
Uté FIANARANTSOA	8 583	6 759	79%	12,5%	0,2%	1,0%	13,7%
Uté MAHAJANGA	5 191	3 596	69%	8,5%	0,1%	1,0%	9,6%
Uté TOAMASINA	10 591	9 531	90%	13,5%	0,0%	0,8%	14,3%
Uté TOLIARA	4 355	3 318	76%	8,7%	0,3%	1,0%	10,0%
IST	2 379	1 841	77%	1,4%	0,0%	0,0%	1,4%
TOTAL	63 709	50 189	79%	91,9%	1,5%	8,9%	100,0%

Sources : DEPSOS/MESupRES, année universitaire 2013-2014.

La ventilation de cette enveloppe tient compte à la fois de l'effectif des boursiers par établissements, et du montant de la bourse qui varie selon des critères. Les Dépenses en bourse, d'une part, occupent les 92% de la totalité de la prise en charge des étudiants. Presque la totalité des étudiants à hauteur de 79% des étudiants inscrits, allant de 26 390 à 50 189 étudiants bénéficiaires en dix ans, bénéficient de bourses d'études. Cette proportion est maximum à l'Université d'Antsiranana calculé à 93% si elle est à 69%. Le minimum est constaté à l'Université de Mahajanga.

Dans le cas d'allocation de bourse, les critères s'appuient sur la situation sociale des parents et aussi relèvent du cursus pédagogique de l'étudiant. Et ainsi, en cas de redoublement, l'étudiant peut percevoir un montant basé sur la moyenne obtenue de l'année précédente. Actuellement,

tout étudiant bénéficie de bourse en première année et en cas de redoublement les taux de bourses sont réduits.

Par ailleurs, seulement 1,5% de cette prise en charge est destinée à couvrir les Dépenses affectées au logement. La contribution sous forme de loyer est symbolique surtout pour les étudiants boursiers malgaches au détriment des étudiants étrangers. En revanche, les autres prestations relatives aux soins médicaux s'élèvent à 8,9% en 2014 dans l'ensemble. Ce montant consiste surtout au remboursement des frais d'hospitalisation de l'étudiant en cours. Elles apparaissent inexistantes dans quelques instituts d'enseignements supérieurs. D'autres EES bénéficient de soutiens des autres ministères par un système de présalaire ou de prêt d'honneur pour le cas des étudiants préparant la thèse de doctorat.

6.3.1.2 Appui financier direct

En général, les différentes politiques relatives aux aides financières directes (bourses d'études, présalaires, prêts subventionnés, ...) touchent soit à l'équité, soit à l'efficacité. Les étudiants inscrits aux universités et IST à Madagascar bénéficient des allocations des bourses suivant l'arrêté interministériel n°28462/2014-MESupRES fixant les montants des allocations des Bourses Démocratiques et Incitatrices aux étudiants des universités et IST. Ces bourses d'études durent 9 mois et le taux d'équipement à tous étudiants boursiers pour leur installation en début d'année universitaire est fixé à 70 000 Ariary par an (l'équivalent de 26,4 dollars US⁸³ par an et par boursier). Les taux mensuels applicables varient par critères pédagogiques et par année d'étude à tous les EES des universités publiques. Aux UP et IST, 80% des étudiants bénéficient de bourse d'études. En outre, les étudiants de l'EESA bénéficient d'un système de présalaire. Aux UP et IST, 80% des étudiants bénéficient de bourse d'études. Le Tableau 130 suivant illustre les aides perçues mensuellement par étudiant.

Tableau 130 : Variation des montants d'allocation des bourses des UP et IST à Madagascar.

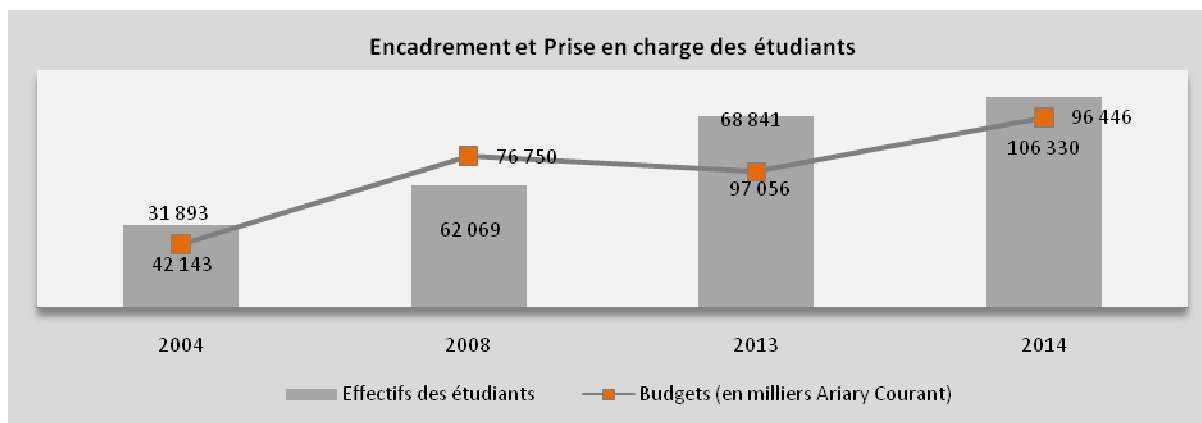
Année d'étude	Boursier Passant (Montant en Ariary/mois)	Boursier Redoublant (Montant en Ariary/mois)
1 ^{ère} année	24 200	6 050
2 ^{ème} année	30 250	7 562
3 ^{ème} année	36 300	9 075
4 ^{ème} jusqu'à 7 ^{ème} année	48 400	12 100

Source : MESupRES/DAAF

En conséquences, en rapprochant les Dépenses totales d'enseignement ou pédagogiques (masse salariale des enseignants et heures complémentaires, indemnités, etc.) au nombre d'étudiants, la politique d'encadrement sur les coûts démontre son impact sur l'efficacité de l'enseignement et la qualité de la formation des établissements d'enseignement supérieur. Entre 2004 et 2008, le Graphique 6.5 met en exergue la synchronisation de l'encadrement avec la prise en charge des étudiants de cette époque, mais ce n'est plus le cas à partir de l'année 2013, situation expliquée principalement par la croissance élevée de l'effectif des étudiants.

⁸³ 1US vaut 2632 Ariary.

Graphique 6.5: Présentation des conditions de fonctionnement (et notamment d'encadrement et de prise en charge des étudiants publics+privés) des établissements supérieurs



Sour

ce : DAAF, DEPSOS/MESupRES et nos calculs.

Pour conclure, les bourses sont plus conséquentes dans les EES, et elles tendent à bénéficier à une proportion plus grande de leurs étudiants. Une évaluation des ressources des étudiants permet de déterminer le montant mis à leur disposition. Cependant, il a été établi que la plupart des étudiants de l'ES sont des familles les plus aisées, et ont donc le moins besoin d'aide financière.

6.3.2 Structure des coûts unitaires et coût des diplômés par type d'établissement d'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur des universités publiques malgaches gèrent les moyens octroyés par le MFB (souvent réduits par des ajustements en cours d'année) en fonction des priorités du moment qui ne relèvent pas forcément des priorités de développement du Ministère mais de ses obligations primordiales. En conséquence, les Dépenses unitaires ne se différencient pas autant par institution. Les EES présentant des Dépenses les plus élevées pour toutes les années, peuvent provenir de leurs ressources propres complémentaires. Dans ces conditions, les coûts unitaires de certaines institutions varient d'année en année, dégageant une tendance générale à la hausse due à l'existence des formations payantes. Il est notable que les Dépenses unitaires pour les EES sans formation payante, sont nettement inférieures aux EES nantis.

Aussi, les EES qui utilisent de petite équipe de personnel de façon multifonctionnelle, chacun assumant divers rôles et responsabilités, ont des coûts unitaires bas. Par ailleurs, bon nombre d'institutions supérieures privées dépendent entièrement des frais d'inscription. Elles ont donc tendance à mieux gérer leurs ressources que les institutions publiques qui reçoivent des fonds importants du gouvernement. La tendance des Dépenses à augmenter avec les scolarisations indique que les économies d'échelle ne sont pas réalisées par ces institutions.

Par poste de dépense, les principales composantes des Dépenses unitaires sont les traitements et salaires, les biens et services et les transferts y compris les allocations étudiantes. En référence aux masses globales (budget, effectif total des étudiants, ...), les coûts unitaires en valeurs réelles à l'université, établis en chapitre 3, se sont améliorés de 1 621 868 à 1 996 103 Ariary entre 2004 et 2006. Ces coûts unitaires se sont cependant dégradés à partir de 2006 à 2014 à 1 436 803

Ariary. Ceci dénote un problème de conditions des études des universités publiques. Le coût par étudiant des Dépenses de matériel ne représente seulement que 5% du coût unitaire global, également 22% le coût unitaire enseignant en 2014. Avec une bonne gestion et l'usage efficient du personnel enseignant, le coût par étudiant de ce poste devrait plutôt monter.

Le coefficient d'efficacité interne, établi précédemment dans le cas de formation de licence, démontre que le coût du diplômé équivaut à 12,6*CU contre les 3*CU qui auraient été théoriquement nécessaires en l'absence de redoublements et d'abandons. A l'IST et au CNTEMAD presque identique, le coût du diplômé est réduit à 8,7*CU dans les mêmes conditions. Ceci est une des raisons des enfants malgaches issus des ménages pauvres ne pouvant plus continuer les études supérieures.

6.4 Résultats et/ou performances, efficacité externe, indicateurs de qualité de la recherche par institutions/filières

Cette section examine la qualité et la pertinence des différentes institutions/filières étudiées sur la délivrance de Diplômes. Mais l'insertion, la position socioprofessionnelle, et le niveau de revenu des diplômés des formations proposées dans l'enseignement supérieur. A minima, cette section s'attachera également à examiner les mécanismes mis en œuvre pour piloter la qualité des formations et s'assurer du devenir des diplômés.

L'enseignement supérieur à Madagascar, de la part des exigences internationales, au vu de la valorisation universelle des Diplômes délivrés et aussi de la volonté exprimée pour la mobilité des enseignants chercheurs et des étudiants, ne cesse d'asseoir ses prérogatives afin d'améliorer les recherches universitaires. La continuité de contrôle dans le sens de l'évaluation de la formation est démontrée par la diversité améliorée des textes⁸⁴ réglementaires.

6.4.1 Importance de la production scientifique comme indicateur de la qualité du corps des enseignants-chercheurs

La recherche à Madagascar joue un rôle dans le développement socio-économique du pays, ainsi que dans la formation supérieure. Au niveau de l'enseignement supérieur, les recherches qu'elles soient universitaires, scientifiques et appliquées contribuent et concourent au développement du pays, à travers leurs activités par le transfert de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

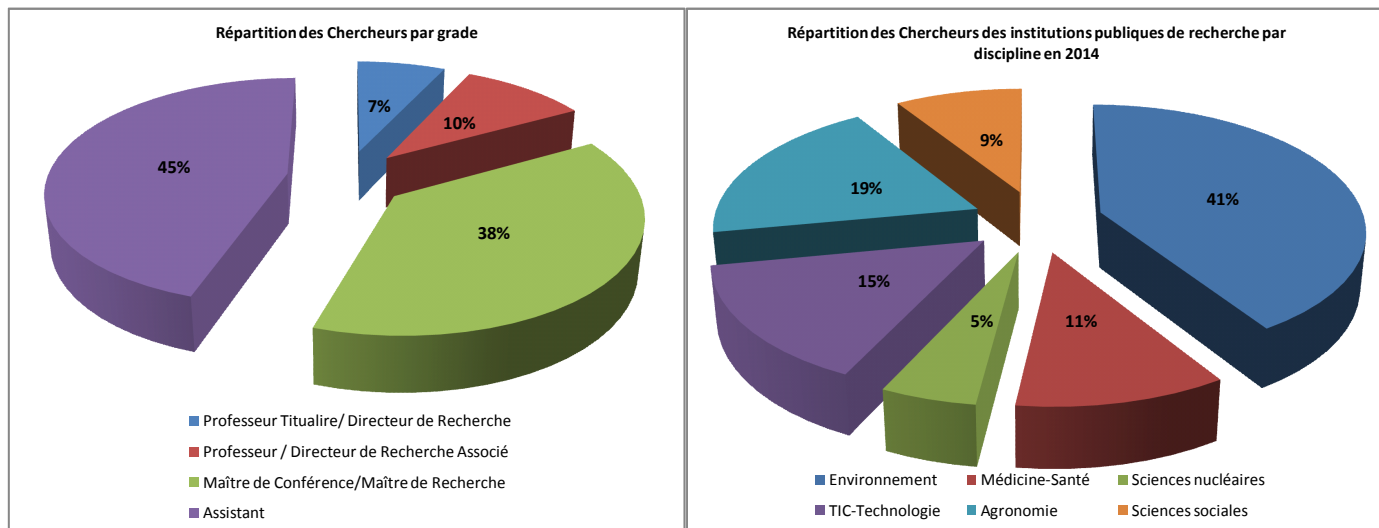
Les Universités ont, certes, une vocation première de formation, mais la recherche, fait également partie des activités des enseignants chercheurs. Les centres et les instituts nationaux de recherches à travers leurs programmes de recherches scientifiques participent à la formation et à la vulgarisation des résultats de recherche.

Un nombre assez faible de professeurs titulaires, de directeurs de recherche et des assistants constitue les chercheurs malgaches qui sont répartis dans 19 institutions de recherche dont 8 centres nationaux de recherche, 6 Universités et IST, 2 instituts privés de recherche. Ceux des centres nationaux ont peu évolué en effectif de 2008 à 2014, passant d'environ 200 à 259, avec une stagnation des effectifs entre les années 2012 et 2014. Le recrutement de contractuels et le maintien en activité de chercheurs dans les centres et instituts de recherche n'arrivent pas à combler les départs liés aux décès ou à la retraite. Sans renouvellement des effectifs, les répercussions sur les activités de recherches en ressentiront de manière progressive.

⁸⁴ Annexe8 : Décret du 8 avril 2002, Arrêté du 23 avril 2002 et Directive n° 03/2007/CM/UEMOA du 4 juillet 2007.

Le paysage de la recherche scientifique couvre pratiquement tous les domaines de développement avec cependant une relative faiblesse des sciences de la société et de la santé. Cependant la répartition par domaine de recherche met en évidence un déséquilibre montrant une place prépondérante tenue par l'environnement 41%, la technologie 15%, l'agronomie 19%. Les sciences nucléaires ne sont que 5% de la recherche. Il est à noter aussi l'importance des Maîtres de Conférences et des Maîtres de Recherche qui regroupent 45% des chercheurs, des Universités et des Centres Nationaux de Recherche.

Graphique 6.6: Répartition des chercheurs par grade et par discipline, année 2014.



Source : Tableau de Bord de la Recherche/Direction de la Recherche et de l'Innovation /MESupRES

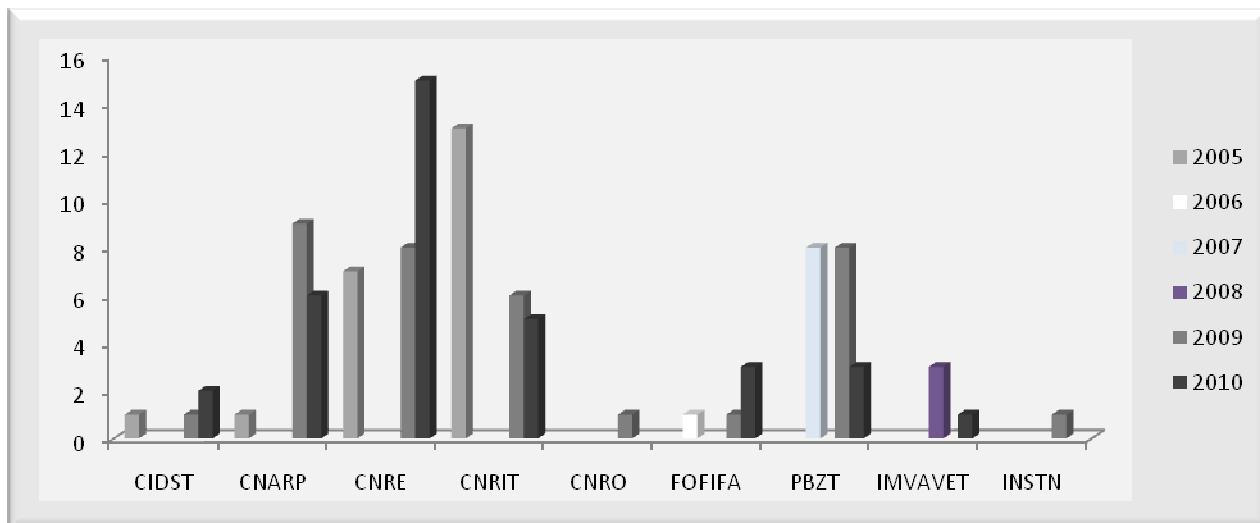
A Madagascar, il existe en 2013 une politique de recherche scientifique ayant de stratégie nationale. La Recherche scientifique touche ainsi différents secteurs à savoir, l'agriculture, l'environnement, l'énergie, la pharmacologie et la santé humaine, la santé animale, la botanique et zoologique, la technologie, l'information et communication, la technologie nucléaire.

Par rapport au budget de l'Etat, la dotation moyenne annuelle de la recherche scientifique est fixée à 0,4% depuis 2004. En valeurs courantes, le budget alloué au sous-secteur enseignement supérieur a connu un accroissement moyen annuel de 17,1% et de 14,6% recherche scientifique durant les dix dernières années. Des relations de coopération sont entretenues avec les pays développés et les organismes internationaux. La coopération régionale est très développée. Dans les projets d'investissement public des dernières années, les ressources externes ont évolué de 52,6% à plus de 90% de 2004 à 2008. Comme dans d'autres pays en développement, Madagascar privilégie des recherches d'adaptation d'innovations pour contribuer au mieux à la croissance. La recherche fondamentale se fait à travers la formation des enseignants chercheurs qui restent connectés à la recherche mondiale, à ses réseaux, ses opportunités d'échange et de formation continue.

Dans cette perspective, la formation des enseignants à la recherche transparait dans les Diplômes académiques détenus (thèse, diplôme nécessaire à l'accès au corps professoral de rang magistral de type habilitation à diriger des recherches...), et les recherches courantes des enseignants chercheurs en activité. La comptabilisation de la production scientifique individuelle des enseignants-chercheurs, et de la production scientifique par département, par laboratoire n'est

cependant pas aussi simple. Les ouvrages sont classés en ouvrages scientifiques et ouvrages de vulgarisation. Les publications scientifiques sont parues par des revues ou annales, et les revues scientifiques et magazines sont publiés en plus des journaux scientifiques dans les départements des universités qui, souvent ne paraissent pas de manière périodique. Certaines de ces revues ont été publiées en coopération avec des instituts et centres de recherches privés et/ou internationaux. Ces publications peuvent être internationales avec comité de lecture ou non et éditées dans des revues de renommées internationales, ou nationales. Le graphique VII.8 fait apparaître des publications référencées au sein des centres de recherches depuis 2005.

Graphique 6.7: Evolutions des publications scientifiques au sein des centres et instituts de recherche



Source: Tableau de bord de la recherche/Direction de la Recherche et de l'Innovation/ MESupRES

Toutefois les publications internationales des chercheurs malagasy ne sont pas considérables. Les domaines des sciences médicales sont les plus dynamiques (de 60 à 70% des publications référencées), suivis de ceux des sciences biologiques, en relation avec les mobilisations internationales dans le domaine environnemental. Par ailleurs, il existait de la copublication, dans le cadre de projets réalisés en coopération.

On distingue également des publications de type revues-supports et des autres revues à comité de lecture. Aussi dans le cadre de coopération bilatérale, des chercheurs extérieurs participaient à la publication de quelques revues et à la tenue des colloques régionaux. Dans le cadre de documentation, les revues sont actuellement publiées via site web et site internet, par le soin de la CIDST, paraissent de manière périodique avec néanmoins une prédominance de la série « sciences biologiques ». Il est à faire remarquer que le « Bulletin de l'Académie Malgache » et les « Mémoires de l'Académie Malgache » ont été édités annuellement, depuis trois décennies.

Au-delà de la recherche proprement dite, des centres nationaux de recherche ont des contrats de service, de recherche et d'expertise. Le système national de la recherche a évolué au fil du temps. La recherche exploratoire est révolue pour laisser progressivement la place à des domaines qui ont trait aux besoins innovateurs de développement liés à la nouvelle technologie et, plus récemment, aux préoccupations mondiales partagées dans le cadre de réseaux régionaux et internationaux.

6.4.2 Efficacité externe des institutions de l'enseignement supérieur

Il est à remarquer que chaque établissement dispose de structures lui permettant de définir et de mettre en œuvre une politique de recherche en cohérence avec les besoins de ses offres de formation et les standards internationaux ; et de plus ces établissements ont une politique de recherche lui permettant d'accéder à l'information actualisée sur les résultats des travaux de recherche au niveau national et international (organisation d'ateliers ou de séminaires, veille scientifique, partenariat avec des universités étrangères, participation aux colloques internationaux),

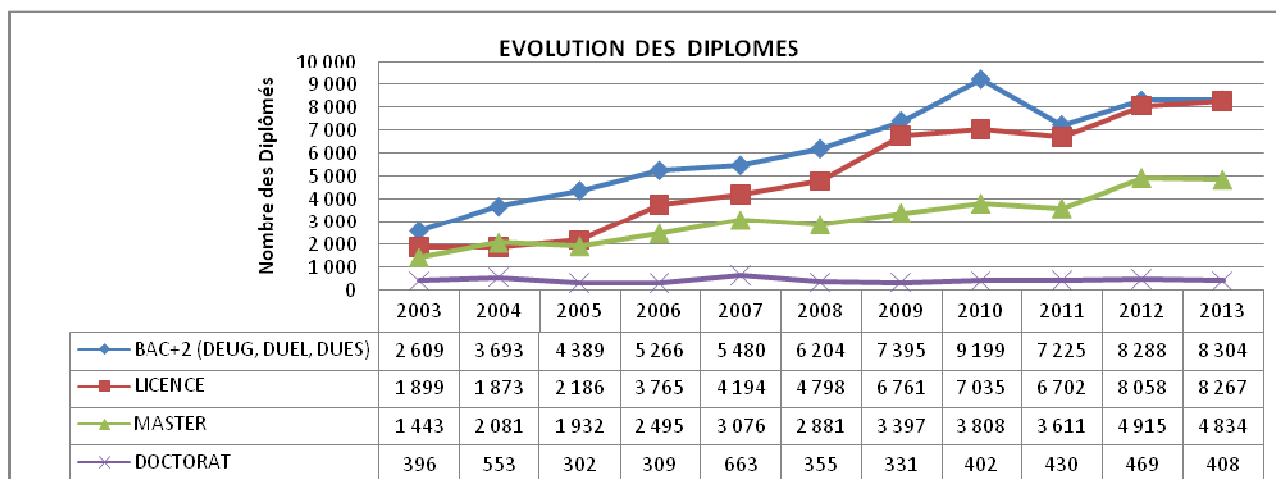
Les institutions se donnent les moyens de mettre en œuvre et d'assurer le suivi de sa stratégie de recherche tout en développant une stratégie de valorisation et entretient des relations structurées avec les acteurs économiques, industriels et sociaux pour le transfert des résultats de la recherche.

Des laboratoires spécialisés dans les universités sont créés en fonction des besoins de formation et de recherche, mais également en fonction des opportunités, issues parfois de partenariat. Dans le cadre du système LMD, la conception des écoles doctorales thématiques au sein des institutions d'enseignement supérieur prend en considération la formation à la recherche et à l'innovation qui se fait par la recherche. Les thèmes de recherche des Ecoles Doctorales sont autant que possible adaptés aux problèmes socio-économiques, technologiques, culturels.

La création en 2012, du réseau « IRENALA », interconnexion à haut débit, permet aux institutions d'enseignement supérieur et de recherche scientifique de développer leurs compétences et capacités, dans le cadre de l'accompagnement numérique de la réforme LMD, d'une part, et vise également à faciliter la communication, la diffusion des informations, les publications en ligne, d'autre part. L'étendue du réseau comprend une vingtaine de sites constitués par les Universités publiques, les Instituts Supérieurs de Technologie, les centres nationaux de recherche et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, ainsi que l'accès à l'international.

Chaque année, l'enseignement supérieur produit en moyenne 14 789 diplômés qui ont connu une tendance à la hausse des effectifs entre 2003 et 2010 allant de 6 347 à 20 444. Mais à partir de cette année le nombre des diplômés dans l'ensemble ont diminué à 17 968 en 2011.

Graphique 6.8 : Nombre des diplômés produits par l'enseignement supérieur de 2004 à 2013.



Source : DEPSOS/MESupRES, année 2014.

Le nombre des diplômés évolue annuellement à 18% depuis 2004. L'accroissement est beaucoup plus ressenti au niveau de la licence (38% par an) que du doctorat (-3%).

En 2004, les universités ont produit 8 200 diplômés, soit 19% des effectifs inscrits indiquant un rendement faible du système. Les licences et les maitrises présentent 48% des Diplômes obtenus si le troisième cycle (Diplôme de Docteur en Médecine ou Chirurgie dentaire, DNR, DESS, Docteur ingénieur, Doctorat d'État, Agrégation et HDR) ne représente que 7% de l'ensemble, soit 553 diplômés. Durant les prochaines années, l'économie malgache devrait répondre à flux croissant de diplômés de l'enseignement supérieur.

En 2013, le nombre de diplômés des universités a atteint près de 21 813 soit 23% des effectifs inscrits. Les licences et les maitrises présentent plus de 60% des Diplômes obtenus en 2013. Les Diplômes du troisième cycle (Diplôme de Dr en Médecine ou Chirurgie dentaire, DNR, DESS, Docteur ingénieur, Doctorat d'État, Agrégation et HDR) se situent à 2% de l'ensemble, soit un effectif de 408 diplômés.

Entre autres, l'évolution du stock d'emploi entre 2005 et 2012 en fonction du niveau de qualification requis (EPM 2005, ENSOMD 2012) montre que la demande en main d'œuvre hautement qualifiée reste minoritaire (27 827 ou 0,3% des emplois en 2005 et 42 256 ou 0,5% en 2012) bien que sa croissance de 51,9% sur la période soit plus importante par rapport à celle du stock global de main-d'œuvre (6,3%). Le nombre des diplômés de l'enseignement supérieur 8 809 en 2005 à 21 730 en 2012 semble être favorable pour les besoins du marché du travail. Pourtant, selon les entretiens d'embauche, les compétences des diplômés ne répondent pas aux exigences des employeurs, surtout du point de vue de leur opérationnalité juste après l'embauche.

Les mêmes enquêtes évoquent que l'évolution du stock d'emploi entre 2005 et 2012 en fonction du niveau de qualification requis, démontre des emplois offerts en majorité des emplois avec très peu ou pas de qualification (93,5% des emplois en 2005 contre 93,8% en 2012), certainement par la prédominance du secteur informel dans lequel les emplois n'exigent pas nécessairement de qualification. Ensuite les emplois avec qualification moyenne s'établissent à 5,8% en 2012 contre 6,2% des emplois en 2005, soit une diminution de 0,7%. Enfin, la demande en main d'œuvre hautement qualifiée reste minoritaire (0,3% des emplois en 2005 et 0,5% en 2012) bien que sa croissance de 51,9% sur la période soit plus importante par rapport à celle du stock global de main-d'œuvre (6,3%).

Le secteur de l'industrie a connu une croissance de 99,4% du stock d'emploi entre 2005 et 2012, suivi par le commerce avec un surcroît de 64,2%. Ces secteurs sont les plus porteurs en termes de demande de mains d'œuvres, si les autres branches d'activités sont en recul, en particulier les activités de service qui ont connu une décroissance de 2,7% en termes de stock d'emploi sur la période. Ainsi, l'offre de l'enseignement supérieur en direction de ces deux secteurs répond à ces profils recherchés mais les entretiens d'embauches et les compétences des diplômés ne satisfont point les attentes des entreprises.

Globalement, les sortants du supérieur ont du mal à s'insérer dans le secteur moderne sur le marché du travail (4,9%). Ils acceptent facilement soit un emploi dans le secteur agricole (33,5%), soit être en situation de chômage (7,5%)⁸⁵. Une proportion relativement élevée est à la recherche d'un emploi, le taux de chômage étant le plus élevé par rapport à l'ensemble des actifs de 25-34 ans.

Suite à l'obtention de leur qualification, donc la vaste majorité (58,4%) comme salariés à temps plein. L'agriculture est acceptée par 33%, mais une part des diplômés travaille à temps partiel (1%).

Pour conclure, les familles malgaches et leurs enfants espèrent à la récente réforme tant attendue d'une insistance sur le besoin que cet enseignement supérieur soit de qualité et associe notamment qualité des contenus et pertinence économique et sociale. Cette normalisation vise

⁸⁵ Tableau V.7 - Chapitre 5

évidemment plus les contenus et les modalités d'organisation que les résultats des diplômés sur le marché du travail, mais cette dernière dimension n'est pas exclue.

L'affiliation des institutions étudiées à ces organes d'homologation traduit assurément une volonté institutionnelle de donner aux Diplômes une meilleure reconnaissance (y compris évidemment aux yeux des étudiants nationaux). La généralisation progressive de structures de type LMD et la politique de découpage des formations sous forme de crédits, sont de nature à renforcer cette tendance, la mobilité des étudiants ne pouvant s'opérer que dans un cadre relativement transparent et offrant des garanties minimales quant à la qualité et la crédibilité des Diplômes en différents lieux.

Le diagnostic relatif aux informations sur l'accréditation et l'homologation externe des formations et des Diplômes sera soigneusement à collecter, de même que toutes les activités mises en œuvre pour assurer au mieux l'orientation, l'accueil et le suivi des étudiants (services d'orientation, de suivi, prise en charge des étudiants en difficulté, tutorat, accompagnement, ...). Des instances régionales et continentales de normalisation, creusées par les unions inter-établissements et universitaires, sont souhaitées à augmenter la production d'indicateurs sur le fonctionnement des formations et à terme à la fois faciliter le diagnostic sous sectoriel et offrir des cadres de comparaison, également mobilisées dans des validations de résultats concrets (mobilité, insertion, ...).

Résumé du chapitre 7 : L'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique

Bien que l'enseignement supérieur sorte d'une année difficile, avec une dotation budgétaire révisée à la baisse de 0,27% en PIB en 2013 contre 0,36% en 2012, l'année 2014 s'annonce un peu meilleure, avec un budget estimé à 0,49%. Les institutions d'enseignement supérieur ont pu inscrire en cette année 106 330 étudiants en employant un effectif de personnel estimé à 6 232 dont 1 391 enseignants permanents au sein des universités publiques. Les universités publiques ont enregistré les 59,9% et que les institutions supérieures privées ont accueilli les 24,8% et les centre de formation à distance les 15,2% des étudiants accédant à l'enseignement supérieur.

Dans le cadre du présent diagnostic sous sectoriel, les établissements d'enseignement existants et leur environnement, de même que toutes les activités mises en œuvre pour assurer au mieux l'orientation, l'accueil et le suivi des étudiants pour la période étudiée, affichent peu de qualité aux formations données. Le corps enseignant se trouve en manque de renouvellement avec la baisse des effectifs des professeurs titulaires (116 à 80 professeurs). Le personnel administratif et technique (PAT), qui affiche un rapport étudiants/personnel très bas contribuent à des coûts unitaires trop élevés et peu efficaces. L'encadrement administratif apparaît exagérément élevé en général avec 8 étudiants pour 1 agent en 2004 devenu seulement 19 étudiants après 10 ans. Des moindres d'efficacité dans l'encadrement à l'ensemble des universités démontrent des recrutements de personnel d'appui administratif et non le gel souhaité.

Les scolarisations ont augmenté de 96,5% entre 2004 et 2014 avec plus de 31 288 d'étudiants supplémentaires, avec un financement accordé à 12,6% au maxi et 0,4% au minima de leur budget. Des préoccupations ont été formulées au sujet de l'encombrement des installations de l'enseignement supérieur et son impact sur l'efficacité de l'enseignement et la qualité de l'apprentissage. Les locaux d'enseignement et les équipements disponibles restent sans changement depuis 1984 et ses budgets d'investissement n'arrivent pas à couvrir leur maintenance. Toutefois, l'augmentation et la diversification des filières de formation constatées favorisent quelque extension partielle des salles de travaux dirigés ou de travaux pratiques. Au niveau des universités publiques, sur 100 étudiants inscrits, 69 sont dans les établissements de type faculté, 21 dans les établissements de type école et le reste aux instituts.

A propos des parcours (accès, rétention, certification) des étudiants, le déroulement des études universitaires à Madagascar s'avère difficile, à l'instar des formations de licence (année universitaire 2011 à 2013). Seuls 20 étudiants sur les 100 inscrits en 1ère année obtiennent le diplôme préparé. L'accès en 1ère année est particulièrement sélectif dans les UP où sur 100 étudiants, seulement 56 accèdent à la 2ème année. La fréquence de redoublement est très accentuée en 3ème année dans les UP, avec 1 étudiant sur 6 redouble son année d'étude. Également, les abandons restent aussi fréquents et accentués au fur et à mesure que les étudiants passent d'un niveau à l'autre.

Les coûts unitaires étudiants restent abordables aux enfants issus des familles riches tant dans le secteur public, mêmes si on observe parfois des coûts plus ou moins élevés dans certaines filières et dans quelques grandes écoles, tant dans les institutions privées d'enseignement supérieur à caractère payant.

Les efforts réalisés par le gouvernement paraissent être doublés en vue d'achever l'ancien système et à la fois d'assoir le nouveau. Au vu de l'expansion de l'enseignement supérieur qui est directement liée aux flux des bacheliers, avec un taux annuel moyen d'accroissement de 11,9%, la taille du secteur a été contrôlée. Les aides aux étudiants ont été effectuées soit sous forme de bourse d'études, soit sous forme de présalaire. Le secteur s'est ouvert aux institutions d'enseignement privé.

Des efforts sont en cours pour professionnaliser l'enseignement et pour adapter le contenu des programmes aux exigences du marché du travail, par la volonté de mise en œuvre du système LMD, depuis l'année 2008. Une minorité des Universités Publiques et Privées applique le système de crédit applicable à toutes les activités d'enseignement y compris stages, mémoires, projets, travail personnel, et pareillement à toutes les formes d'enseignement (présentiel, ouvert, à distance, en ligne, ...).

Actuellement, en termes de parité selon le genre, 51,8% des femmes étudient aux institutions d'enseignement supérieures si elles étaient de 46,6% en 2008 et cette proportion se traduit par 435 sur 100 000 habitants femmes.

Compte tenu des contraintes financières qui pèsent sur le secteur public, il est en effet susceptible d'absorber une partie de la demande excédentaire d'enseignement supérieur, et de contribuer à la diversification du système et donc de répondre aux besoins des étudiants. Les aides aux étudiants constituent 39% de la dépense courante en 2014, suivies par le salaire des PAT à 32%, dans les institutions publiques d'enseignement supérieur. Le montant des Dépenses globales exécutées pour ces différents types de Dépenses et chaque institution bénéficiaire est comptabilisé.

Dans le domaine de la recherche, Il est à remarquer que chaque établissement dispose de structures lui permettant de définir et de mettre en œuvre une politique de recherche en cohérence avec les besoins de ses offres de formation et les standards internationaux. Les institutions se donnent les moyens de mettre en œuvre et d'assurer le suivi de sa stratégie de recherche tout en développant une stratégie de valorisation et entretient des relations structurées avec les acteurs économiques, industriels et sociaux pour le transfert des résultats de la recherche.

Des laboratoires spécialisés dans les établissements des universités sont créés en fonction des besoins de formation et de recherche, mais également en fonction des opportunités issues parfois de partenariat. Dans le cadre du système LMD, la conception des écoles doctorales thématiques au sein des institutions d'enseignement supérieur priorise et prend en considération la formation de recherche et à l'innovation et l'adaptation.

Chapitre 8

Enseignement Technique et la Formation Professionnelle

INTRODUCTION

L'objectif de ce chapitre est d'élaborer un descriptif du système ETFP à Madagascar, qui fournira aux décideurs les informations nécessaires, en termes d'ETFP, pour une politique éducative pertinente, efficace, efficiente et de qualité, et visant l'acquisition de compétences et l'employabilité des apprenants, face au phénomène de la mondialisation et au développement durable.

Nous tenons également à préciser que la présente analyse se limite au sous-secteur, en charge de l'ETFP. Elle ne tient pas compte des segments ETFP sous tutelle d'autres ministères. Par ailleurs, elle porte sur les trois dernières années, de 2011-2012 à 2013-2014.

Ce chapitre comprend 5 sections :

- La section 1 nous tracera une brève historique de l'évolution du sous-secteur de l'ETFP, depuis son existence jusqu'au système actuel.
- La section 2 établira une analyse de la performance du système à travers l'accès, l'équité et l'efficacité externe, à partir des données des trois dernières années (2012 à 2014).
- La section 3 traitera les coûts et financement du sous-secteur.
- Quant à la section 4, elle nous fera connaître l'état de lieux du système, en termes d'efficacité interne et de qualité.
- La section 5 décrira la formation non formelle dans le sous-secteur.

7.1 Présentation globale de l'ETFP

7.1.1 ETFP à Madagascar

Depuis quelques décennies, plusieurs pays aussi bien développés que sous-développés ont pris conscience de la place importante à accorder au capital humain pour booster le développement socioéconomique de son pays. C'est pourquoi ils ont choisi d'investir dans le développement des compétences professionnelles et techniques de ce capital. Ce qui les amène à faire le point sur leur système d'ETFP, en commençant par une analyse rationnelle du sous-secteur, en vue de le dynamiser.

Dans cette sous-section, nous allons présenter le cadre réglementaire du système ETFP malgache, puis les offres et les structures en place dans le système, la régulation et la qualité et enfin les données le concernant.

7.1.1.1 *Cadre législatif*

Ce paragraphe énumère les principaux textes juridiques qui délimitent les champs d'intervention de l'ETFP malgache actuel. Mais d'autres textes ayant trait à l'ETFP ont été référencés en annexe.

- La loi relative à la Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, votée en décembre 2015 et promulguée en février 2016;
- La loi N° 2008- 011 du 17 juillet 2008 modifiant certaines dispositions de la loi n°2004-004 du 26 juillet 2004, définit l'orientation générale du système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar ;
- La loi 95-039 du 02 février 1995 définit le statut des formateurs de la Formation Technique et Professionnelle ;
- Le décret N° 2015- 267 du 03 mars 2015, définit les missions et attributions du Ministre de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle ainsi que l'organisation générale du Ministère ;
- Le Décret N°2013-316 porte sur la création et l'organisation des Groupements Régionaux des Etablissements de Formation Technique et Professionnelle ou GREFTP ;
- Le Décret 2011-428 du 02 août 2011, modifiant le décret 2001-237 du 21 mars 2001, présente la Structure Générale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et l'Organisation des divers types de formation.

Certains de ces lois et décrets, bien que votés, n'ont pas été appliqués, faute de textes d'application.

7.1.1.2 *Administration et gestion*

L'administration et la gestion de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle comprend deux niveaux : le ministère central et les structures déconcentrées au niveau régional, contrairement au ministère en charge de l'Education Nationale, qui est implanté jusqu'au niveau des districts.

• **Au niveau central**

Avant 1992, la Formation Technique et Professionnelle est administrée par la Direction de l'Enseignement Technique et Professionnel (DETP), sous tutelle du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base ou MINESEB.

En 1992 la Délégation Générale du Gouvernement à l'Enseignement Technique et à la Formation Professionnelle (DGGETFP), placée directement sous l'autorité de la Primature fut créée.

En 1995 cette Délégation était changée pour donner naissance au Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel (METFP) dont les compétences vont de la formation initiale à la formation continue et qualifiante.

En 2005, l'ETFP fût de nouveau placé sous l'autorité du ministère en charge de l'éducation et de la formation : Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique ou MENRS avec la Direction Générale de la Formation Technique et Professionnelle Initiale (DGFTPI).

Puis en 2009, le Secrétariat d'Etat en charge de l'ETFP fut mis en place, pour redevenir un ministère en 2011, le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP).

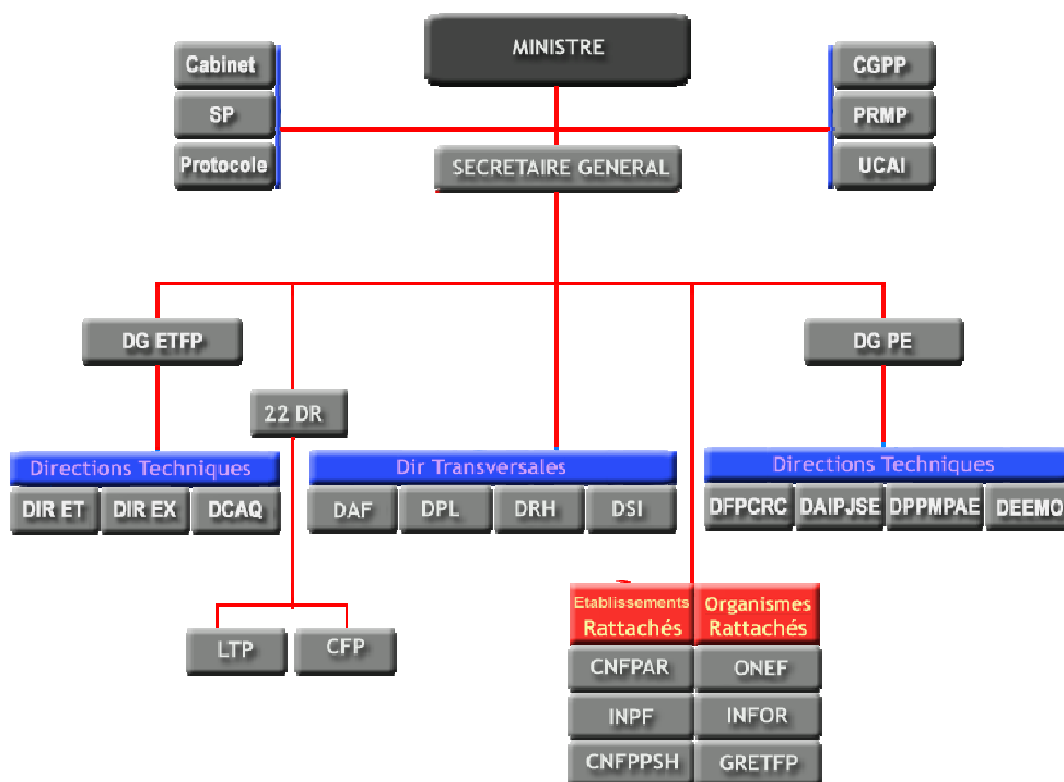
Depuis 2014, la structure est devenue le Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MEETFP) avec l'intégration de l'Emploi, rattaché auparavant au Ministère de la Fonction Publique, du Travail et des Lois Sociales ou MFPTLS.

Selon le décret N°2015-267 du 03 mars 2015⁸⁶, le Ministre de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle élabore et met en œuvre la politique du Gouvernement en matière de promotion de l'Emploi, à travers l'optimisation de l'employabilité des ressources humaines du pays. Il est notamment chargé de :

- préparer, former et octroyer les qualifications de la main-d'œuvre du pays en assurant une meilleure adaptation des enseignements et formations professionnels suivant les besoins qualitatifs et quantitatifs à court, moyen et long termes du développement économique, tant au niveau national que régional ;
- faciliter la participation du monde professionnel à la définition, l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière de promotion du plein emploi, en mettant en place un dispositif de formation ouvert aux partenaires techniques et financiers ;
- concevoir et mettre en œuvre les stratégies d'appui à l'insertion et à la réinsertion professionnelle effective de la population active ;
- concevoir et mettre en œuvre les stratégies de soutien à la revalorisation et à la professionnalisation des métiers ruraux.
- mettre en œuvre un cadre normatif de formation préparant à l'emploi à l'étranger et de la main d'œuvre.

Pour réaliser ses missions et attributions, le ministère est organisé comme suit :

Figure 7.1 : Organigramme du MEETFP



Les fréquents transferts de tutelle ont entraîné une instabilité de la structure en charge de l'ETFP, freinant quelque peu le développement du sous-secteur, par les changements fréquents d'organigramme, entraînant des changements du personnel cadre. Cette instabilité de la structure explique l'absence d'une direction stratégique et des chevauchements de responsabilités/missions entre certaines directions.

⁸⁶ Décret relatif aux missions et attributions du MEETFP

- **Au niveau déconcentré**

La structure déconcentrée au niveau régional est organisée avec la mise en place du Groupement des Etablissements d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle, devenu par la suite Groupement Régional des Etablissements ETFP (GRETFP). Ce groupement a pour objet de développer et de promouvoir la formation technique et professionnelle initiale {FPI}, la formation des techniciens et techniciens supérieurs et la formation continue au niveau de chaque région, en tenant compte de sa spécificité économique, des critères de pertinence, d'équité et d'accès des différentes catégories professionnelles et classes d'âge aux avantages des formations dispensés.

Le groupement comprend deux organes :

un Conseil d'Administration, présidé par un Représentant du Ministère en charge de l'ETFP⁸⁷ ;
un Comité de Coordination présidé par le Représentant Régional du Ministère en charge de l'ETFP⁸⁸.

Cette décentralisation est concrétisée par la mise en place de six Délégations Provinciales jusqu'en 2004, puis de Directions Inter-Régionales jusqu'en 2009 et actuellement de 13 Directions Régionales, qui assurent la couverture des 22 régions (découpage administratif). Certaines Directions Régionales de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle regroupent plusieurs régions. C'est le cas de la Direction Régionale d'Analamanga, par exemple, qui couvre 03 régions : Analamanga, Itasy et Bongolava. Précisons aussi que les Directions Régionales sont rattachées administrativement au Secrétariat Général.

- **Au niveau des établissements**

La création d'un établissement ETFP est d'abord un choix politique. Le choix des filières à ouvrir ainsi que la gestion administrative et financière relèvent du staff de l'établissement, conformément aux textes en vigueur. Toutefois un flou est constaté en termes de statut au niveau des établissements. En effet, aucun texte ne le stipule. Les textes existants précisent seulement que les établissements sont membres du GRETFP, une structure qui a un statut d'EPA. Par ailleurs, l'implication des partenaires dans la gestion de l'établissement, bien que figurant dans les textes, se fait encore timidement et selon les établissements.

7.1.2 Organisation des offres et structures d'ETFP

7.1.2.1 Offres

L'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle sont offerts à travers des formations formelles, non formelles et informelles, aussi bien par des établissements publics que privés. Le décret n° 97/1356 du 04 mars 1997 portant structure générale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et organisation des divers types de formation stipule que l'enseignement technique et la formation professionnelle sont assurés par deux types d'établissements : les Centres de Formation Professionnelle (CFP) et les Lycées Techniques et Professionnel (LTP). Les attributions de ces établissements ont été sensiblement modifiées par le décret 2001-237 du 21 mars 2001 modifiant le décret précédent.

04 types de formation sont dispensés au niveau des établissements publics et privés (agrés):

- la Formation Professionnelle Initiale (FPI), y compris la Formation des Techniciens Supérieurs (FTS)

⁸⁷ Ses missions et attributions sont définies dans l'article 12 du décret 2009-813

⁸⁸ Son rôle est défini dans l'article 15 du même décret

- la Formation Technologique Générale (FTG),
- la Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ),
- l'Apprentissage des Métiers de Base (AMB), fut introduite plus tard.

Ce dernier type de formation bénéficie d'une direction au niveau central, direction devenue plus tard et jusqu'à ce jour Direction de la Professionnalisation des Petits Métiers et de la Promotion de l'Auto Emploi.

Chaque type de formation a ses propres cibles et finalités, et leur degré de formalisation est défini et délimité comme suit :

- la formation formelle comprend toute formation structurée, diplômante, intégrée clairement aux parcours scolaires structurés, régulée par le Ministère en charge de l'ETFP, dispensée en tout ou en partie par un établissement de formation publics ou privés agréés conformément aux curricula nationaux établis et validés par une certification reconnue.
- L'ETFP non formel inclut tout type de développement de compétences de durée fixe et de curriculum déterminé, mais n'aboutissant pas à une qualification reconnue sur le plan national. Ces programmes peuvent être courts ou longs, et sont proposés par différents types d'établissements. Ceux impliqués dans la formation formelle peuvent offrir des programmes non formels, pour répondre à des demandes ponctuelles précises des entreprises.
- La formation informelle est un apprentissage non structuré sans curriculum ni programme précis.

Tableau 131 : Présentation des types de formation

Type de formation	Caractéristiques/brève description
FPI ou Formation Professionnelle Initiale	Post primaire ou postsecondaire niveau I, elle dure 2 à 3 ans et est sanctionnée par le CFA (Certificat de Fin d'Apprentissage) ou le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) ou le BEP (Brevet d'Etudes Professionnelles) et/ou le Baccalauréat Professionnel (Bacc Pro) Post - baccalauréat, elle dure 2 à 3 ans et est sanctionnée par le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou le Brevet de Technicien Supérieur Spécialisé (BTSS)
FTG ou Formation Technologique Générale	Postsecondaire niveau I, elle dure 3 ans et est sanctionnée par le Baccalauréat Technologique (Bacc Techno)
AMB ou Apprentissage des Métiers de Base	Formation modulaire, de courte durée, sanctionnée par une attestation de participation
FPQ ou Formation Professionnelle Qualifiante	Formation modulaire, de courte durée, payante, à la carte pour des besoins précis en vue de recyclage, reconversion, pré-emploi

La formation formelle de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP) comprend :

- La Formation Professionnelle Initiale (FPI), y compris les FTS
- La Formation Technologique Générale (FTG) et,
- Un segment de la Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ).

Ces trois types de formations d'ETFP conduisent à des Diplômes nationaux. L'accès, avec les qualifications préalables mentionnées dans le Tableau VIII.2, se fait par concours ou par sélection

de dossier pour les FPQ. Le même tableau précise la durée, l'établissement et le diplôme pour chaque formation.

La Formation Professionnelle Initiale prépare les apprenants à intégrer le monde professionnel et couvre tous les niveaux : du niveau de la classe de 7^{ème} (CFA) au niveau supérieur (BTSS) tandis que la Formation Technologique Générale est plutôt destinée aux apprenants qui envisagent de poursuivre dans l'enseignement supérieur. Le diplôme de BEPC est exigé pour les candidats au concours d'entrée en 1^{ère} Année de ce cycle.

Les LTP et les CFP offrent les formations de type FPI. Mais seuls les LTP offrent les formations FTG et FTS. Pour la FTG et toutes les formations de type FPI, sauf la FTS, il y a des programmes cadres et des examens nationaux en fin de formation.

Les titulaires du Bac Pro et du Bac Technologique peuvent se présenter à des concours ou des sélections d'entrée à l'enseignement supérieur. Remarquons toutefois qu'ils ont peu de chance d'être reçu, puisque les sélections et concours sont basés sur les disciplines scientifiques de l'enseignement général.

Les filières Coiffure, Mécanique Automobile, Coupe et Couture offrent des Formations Professionnelles Qualifiantes formelles pour quelques métiers. Ces formations disposent d'un programme/curricula et d'un examen nationaux et sont sanctionnées par un diplôme national.

Tableau 132: ETFP conduisant à un diplôme national

Type de formation	Entrée	Durée	Etablissement	Sanction	Catégorie professionnelle/ qualification
FPI ou Formation Professionnelle Initiale	Niveau 7 ^{ème}	2 ans	CFP Centre de Formation Professionnelle	CFA Certificat de Fin d'Apprentissage	Ouvrierspécialisé
	CFA ou niveau 5 ^{ème}	3 ans	CFP	CAP Certificat d'Aptitude Professionnelle	Ouvrier Professionnel
	CAP ou BEPC ou niveau 3 ^{ème}	3 ans	CFP*	BEP Brevet d'Etudes Professionnelles	Employé qualifié
			LTP Lycée Technique et Professionnel	BEP Brevet d'Etudes Professionnelles	Employé qualifié
Bac Pro Baccalauréat Professionnel			Bac Techno Baccalauréat Technologique	Technicien ou Agent de maitrise	
FTG ou Formation Technologique Générale	BEPC	3 ans	LTP Lycée Technique et Professionnel	Bac Techno : Baccalauréat Technologique	
FPQ ou Formation Professionnelle Qualifiante	Selon le module	Selon le module	Public et privé agréé	CFF : Certificat de Fin de Formation	N'a pas encore de catégorie dans la Fonction publique

**Remarque : quelques CFP ont obtenu une autorisation exceptionnelle pour la préparation au cycle BEP.*

Tableau 133: ETFP conduisant à un diplôme d'établissement

Type de formation	Entrée	Durée	Etablissement	Sanction	Catégorie professionnelle/ qualification
FPI ou Formation Professionnelle Initiale	BAC général ou Bac Techno ou Bac Pro	2 ans	LTP Lycée Technique et Professionnel	BTS Brevet de Technicien Supérieur	Technicien Supérieur
	BTS	1 an	LTP Lycée Technique et Professionnel	BTSS Brevet de Technicien Supérieur Spécialisé	Technicien Supérieur Spécialisé

Concernant les cycles BTS et BTSS de la FPI/FTS, bien que s'est stipulé dans les textes réglementaires, il manque les textes d'application. Les critères requis pour une formation formelle ne sont pas appliqués : il n'existe ni curricula communs ni examen national. De ce fait, le programme et l'examen relatifs à ces deux Diplômes sont propres à chaque établissement. Par ailleurs, ces formations sont payantes. Il en est de même pour la FPQ et l'AMB.

La formation de Technicien Supérieur, aussi bien pour le public que pour le privé, est ouverte aux bacheliers et le recrutement se fait par concours. Le concours est organisé par chaque établissement.

La formation non formelle fait partie intégrante de la formation globale de l'ETFP et comprend :

Un important segment de la Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ) et, l'Apprentissage des Métiers de Base (AMB).

Tableau 134 : Les types de formation non formelle

Type de formation	Entrée	Durée	Etablissement	Sanction
AMB ou Apprentissage des Métiers de Base	Selon le module	Selon le module	CFP LTP	Certificat / attestation de Fin de Formation
FPQ ou Formation Professionnelle Qualifiante	Selon le module	Selon le module	CFP LTP	Certificat / attestation de Fin de Formation

L'Apprentissage des Métiers de Base s'adresse en général à tous ceux qui n'ont pu intégrer ni l'enseignement général ni la formation formelle, en particulier aux déscolarisés. La Formation Professionnelle Qualifiante s'adresse à ceux qui cherchent des compléments de compétences tels les primo-chercheurs d'emploi ou ceux qui veulent se recycler ou se reconverter.

7.1.2.2 Structures

Comme mentionné plus haut, les établissements publics et privés, au sein desquels se déroulent ces formations sont de 02 types:

- les Centres de Formation Professionnelle (CFP) et
- les Lycées Techniques et Professionnels (LTP).

Notons cependant l'existence de centres nationaux publics spécialisés:

- le Centre National de Formation Professionnelle Agricole et Rurale (CNFPAR) situé à Antsirabe, dans la région de Vakinankaratra;
- le Centre National de Formation Professionnelle de Personnes en Situation de Handicap (CNFPPSH) d'Antananarivo, et ses Centres Régionaux de Formation Professionnelle des Personnes Vulnérables (CRFPPV) situés à Toliary et Mahajanga;
- l'Institut National de Promotion Formation (INPF) situé à Antananarivo.

Ces Centres Spécialisés ne dispensent que des Formations Professionnelles Qualifiantes.

L'ETFP public formel et une partie du non formel sont gérés par le MEETFP. Mais d'autres ministères ainsi qu'un marché privé de la formation, des ONGs et des entreprises complètent l'offre du public, en matière de développement de compétences via la formation professionnelle (diplômante ou non) de type formation initiale ou formation continue : le ministère en charge du Tourisme, le ministère en charge de l'Agriculture (DFAR, ...), le Ministère de la Fonction Publique, du Travail et des Lois Sociales, les chambres de commerce et d'industrie, SICAM, Henri Fraise, Orange Madagascar,

7.1.3 Modalités de régulation et assurance qualité

L'assurance qualité (l'ouverture, l'évaluation, la certification et l'accréditation des établissements de formation est assumée par une direction au sein du MEETFP : la Direction des Curricula et de l'Assurance Qualité (DCAQ). Tout processus d'ouverture ou de création d'établissement de formation débute par une demande d'ouverture d'établissement et d'agrément de filière. Un canevas de dossier technique, disponible auprès des directions régionales DREETFP permet de former le dossier technique de l'établissement. Une fois le dossier technique réalisé, une équipe de la direction régionale effectue une descente afin de constater la cohérence de ce qui est inscrit dans le dossier technique et le respect des normes avec la réalité sur place.

L'étape suivante est la remontée du dossier vers le ministère pour enregistrement, vérification et études. Si le dossier est incomplet, ou mal réalisé, une régulation se fait afin de l'améliorer. Après cela, le dossier est soumis à la Commission d'Audit des Etablissements qui se réunit pour statuer sur la demande d'ouverture au vu de son dossier technique. Puis un projet d'arrêté est élaboré et envoyé à la primature pour visa et aboutit à un arrêté d'ouverture d'établissement.

L'agrément de filière, pour toute nouvelle filière, fait aussi l'objet d'un dossier technique qui suit le même processus. Il est aussi à remarquer que cette procédure d'assurance qualité touche tout établissement, public comme privé.

Pour ce qui est de la décision d'autorisation d'enseigner, les directions régionales ont le pouvoir de fournir une autorisation d'enseigner provisoire. Deux années après cela, l'intéressé peut demander au ministère une autorisation d'enseigner définitive, qui sera émis sous forme de décision ministérielle.

Le service SSAQ (Service de Suivi et de l'Assurance Qualité), au sein de la DCAQ, effectue le suivi des établissements afin de vérifier la conformité avec les textes en vigueur et les documents techniques. En effet, parfois, certains établissements ont tendance à s'écarter de ce qui a été spécifié dans le dossier technique. Jusqu'ici, aucun mécanisme de sanction n'est mis en œuvre. Le ministère opte pour une procédure d'incitation et d'encouragement.

Une fois que l'établissement est agréé, c'est la Direction des établissements (DET) qui y suit la bonne marche des scolarités et de la vie scolaire. La DET assure la coordination de l'instruction

générale, des études de caractère technique et technologique dans les domaines de l'enseignement technique, des actions de formation professionnelle visant l'acquisition de qualifications pratiques et de connaissances spécifiques nécessaires à l'occupation d'un emploi donné ou d'un groupe d'emplois déterminés.

7.1.4 Etat des données pour le système d'ETFP

Les données sur l'ETFP étaient intégrées dans les annuaires de la structure de tutelle/Ministère de l'Education Nationale. A partir de 2011, avec l'appui de l'UNESCO/ISU, l'entité en charge de l'ETFP a publié les annuaires ETFP, qui sont disponibles sur le site du ministère : <http://www.metfp.gov.mg>

Notons cependant que, malgré le mécanisme d'élaboration de l'annuaire initié par le département responsable, le retour des informations présente encore des défaillances sur la qualité et l'exhaustivité des informations obtenues. Il manque aussi les informations sur le suivi post-formation des sortants du système.

7.2 Performance de l'ETFP

Cette section présente la formation formelle et la formation non-formelle. Elle est divisée en 04 sous-sections, qui abordent respectivement : l'évolution des effectifs des apprenants, les analyses de l'accès, de l'équité et de l'efficacité externe. Comme mentionné précédemment, l'ETFP est composé de deux types d'établissements (CFP et LTP).

7.2.1 Evolution du nombre d'établissements ETFP

Rappelons que, pour le public, les cycles de formation aux CFA et CAP se déroulent dans les CFP et que les autres sont offerts par les LTP, avec des CFP qui sont exceptionnellement autorisés à former au BEP. Pour le privé, des CFP peuvent offrir des formations allant jusqu'au BTSS, tout comme des instituts peuvent former au CFA.

Tableau 135 : Le nombre d'établissement offrant des formations dans chacun des cycles

Nombre d'établissement dispensant un cycle	2011-2012			2012-2013			2013-2014		
	Public	Privé	Total	Public	Privé	Total	Public	Privé	Total
CFA	7	2	9	10	5	15	11	5	16
CAP	23	11	34	27	22	49	30	20	50
BEP/Bacc Pro	48	49	97	52	58	110	59	62	121
Bacc Techno	11	10	21	12	16	28	12	16	28
BTS	9	20	29	9	36	45	10	40	50
BTSS	0	5	5	1	7	8	1	7	8

Source : Statistique/DSI/MEETFP et nos calculs

Le nombre de CFP est passé de 34 à 50 de 2011-2012 à 2013-2014. En 2013- 2014, seulement 16 CFP sur 50 (soit 32 %) offrent des formations pour le cycle CFA, dont 69% dans le public. En ce qui concerne le secteur public, le nombre de CFP est passé de 23 à 30 de 2011-2012 à 2013-2014, ce qui se traduit par 3 à 4 nouvelles créations par an.

Dans la même période, le nombre de LTP est passé de 97 à 121, dont 28 seulement, soit 23%, offrent une FTG en 2013-2014 avec 42% relevant du public. L'offre de formation pour le cycle CFA est surtout développée par le secteur public, contrairement aux autres offres (FTG, BTS, BTSS). Pour les cycles BEP & Bacc Pro, le public et le privé ont presque la même part.

Comme mentionné dans la section précédente, les formations offertes pour les cycles BTS et BTSS sont encore propres à chaque établissement, sans programme cadre ni examen ni diplôme national. C'est la raison pour laquelle elle est encore faiblement développée au niveau des établissements, surtout dans le public.

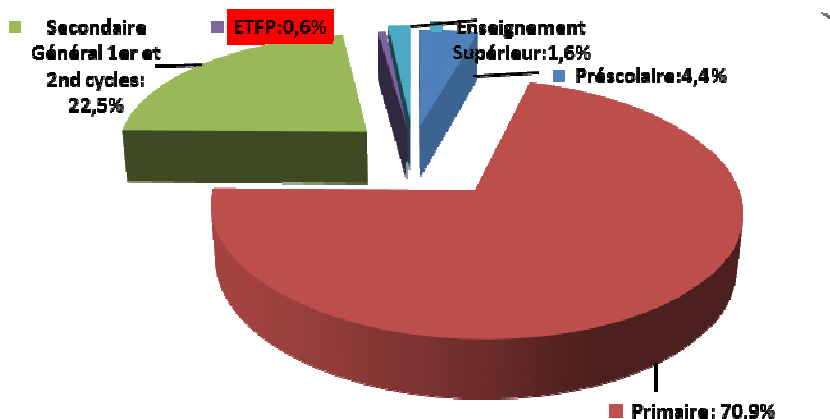
7.2.2 Scolarisation dans l'ETFP

Cette sous-section présente l'évolution des effectifs des apprenants sur les trois dernières années (2011-2012 à 2013-2014).

L'analyse de l'évolution de l'ETFP ne peut se dissocier d'un examen préalable de sa place dans le système éducatif national, ce que nous montre le graphique VIII.1. En 2013-2014, sur 6,5 millions d'enfants scolarisés, seulement 0,6% sont dans l'ETFP (formel). Cette situation peut s'expliquer par :

- i) l'accès et la participation à l'ETFP limités (coût de la mise en place des formations techniques et professionnelles très élevé) ;
- ii) la faiblesse de prise en compte des réalités socio-économiques par l'ETFP et ;
- iii) l'inadaptation des dispositifs de formation.

Graphique 7.1: Distribution des enfants scolarisés dans le formel par niveau et/ou sous-secteur en 2013-2014.



Source : *Annuaire Statistique MEN, MEETFP, MESUPRES et nos calculs*

L'évolution des effectifs d'apprenants de l'ETFP, de 2011 à 2013 entre le public et le privé selon les types de d'établissement et de cycle de formation, est détaillée par le tableau 8.6 qui suit.

Tableau 136 : Effectif des apprenants par cycle, de 2011-2012 à 2013-2014

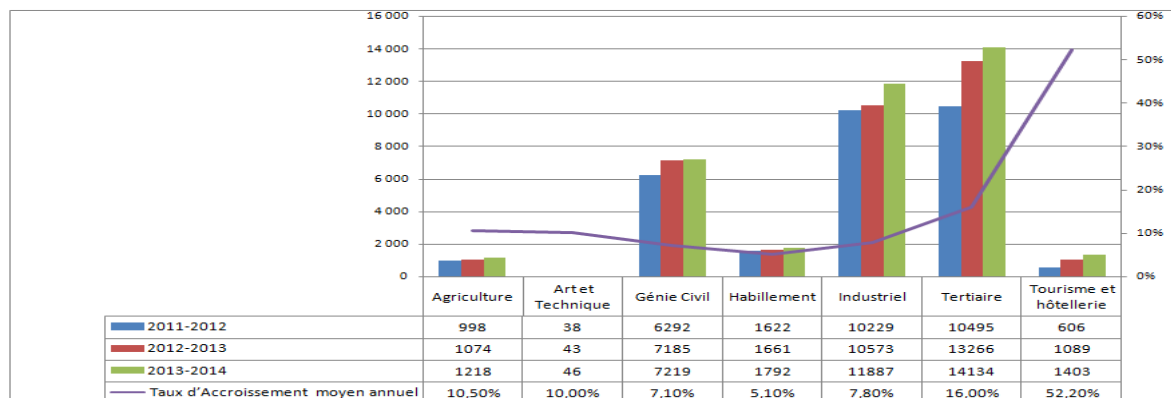
Type d'établissement	Type de formation	Diplôme préparé	Statut	Nombre d'apprenants		
				2011-2012	2012-2013	2013-2014
CFP	FPI	CFA	Privé	32	171	269
			Public	504	706	709
			Ensemble	536	877	978
CFP	FPI	CAP	Privé	684	852	931
			Public	1 829	1 994	2 389
			Ensemble	2 513	2 846	3 320
LTP	FPI	BEP/ Bacc Pro	Privé	5 692	6 970	7 579
			Public	17 371	17 582	18 769
			Ensemble	23 063	24 552	26 348
LTP	FTG	Bacc Techno	Privé	309	918	825
			Public	1 313	1 280	1 344
			Ensemble	1 622	2 198	2 169
LTP	FPI	BTS & BTSS	Privé	1 821	3 599	4 128
			Public	725	819	756
			Ensemble	2 546	4 418	4 884
Total			Privé	8 538	12 510	13 732
			Public	21 742	22 381	23 967
			Ensemble	30 280	34 891	37 699
En % de l'ensemble des niveaux d'enseignement				0,49	0,55	0,58

Source : Statistique/DSI/MEETFP

L'évolution des effectifs d'apprenants de l'ETFP au cours de la période 2011-2013 fait apparaître une tendance continue à la hausse. En d'autres termes, les effectifs augmentent en volume mais aussi en proportion par rapport à ceux de l'ensemble des différents niveaux d'enseignement. L'augmentation des effectifs d'apprenants caractérise à la fois le public et le privé, ce dernier a enregistré un taux moyen annuel de croissance de 26,8%, soit 5 fois plus de celui du public (5,0%). Dans l'ensemble, un taux moyen de croissance annuelle de 11,6% a été enregistré par l'ETFP durant la période.

Par diplôme préparé, c'est au niveau des cycles Bac plus (BTS/BTSS) qui accueille 11,5% des apprenants et CFA qui ne forme que 0,5% des apprenants que l'ETFP a enregistré de fort taux d'accroissement annuel, respectivement en moyenne 38,5% et 35,1%. Le plus faible taux moyen de croissance est observé au niveau du cycle BEP/Bac Pro (6,9% par an), qui scolarise en moyenne environ 72% des apprenants sur les trois dernières années, résultant du développement des trois secteurs (Tertiaire, Industriel, Génie Civil). Par secteur, l'évolution des effectifs d'apprenants, de 2011 à 2013, est présentée par le Graphique 7.2 ci-après :

Graphique 7.2: Effectif des apprenants par secteur, de 2011-2012 à 2013-2014



Source: Statistique/DSI/MEETFP et nos calculs

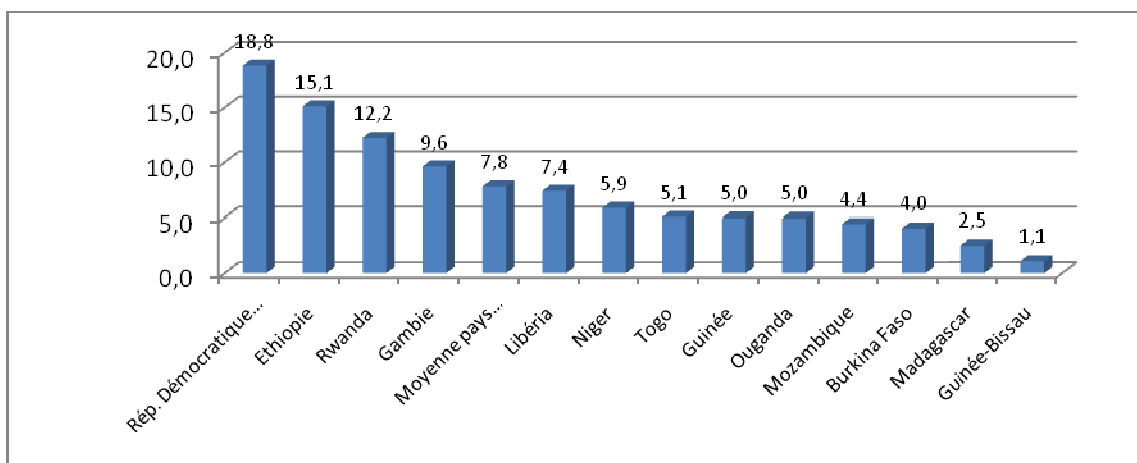
Durant la période sous revue, le secteur Tourisme/Hôtellerie présente le plus fort taux d'accroissement, suivi du secteur Tertiaire. Le plus faible taux a été enregistré par le secteur Habillement.

En 2013-2014, on observe que les secteurs Tertiaire et Industriel, ont absorbé en termes d'effectif, respectivement 14 134 (soit 37,5%) et 11 887 (soit 31,5%) du total des apprenants. Cela pourrait s'expliquer par une forte demande d'une part et une offre considérable de formation d'autre part. On constate par contre une très faible proportion des apprenants dans le secteur Art et Technique, ce qui est normal, car seulement un établissement public (le Lycée Technique Ampefiloha ou LTA) et deux établissements privés offrent une formation dans ce secteur.

Il est à noter que le secteur Tourisme/Hôtellerie s'est développé certes, mais en termes d'effectif, il ne forme que 1 403 apprenants en 2013-2014, soit 3,7% de l'effectif total des apprenants. Or, ce secteur contribue largement à la rentrée de devises pour le pays. Pour la même année de formation, le secteur Agriculture n'occupe que 3,2% des apprenants, alors que c'est un secteur de base de l'économie malgache.

L'ETFP comme part du secondaire s'est amélioré au cours des trois dernières années, passant de 2,2% à 2,5% entre 2011-2012 et 2013-2014, contre 18,8 pour la République Démocratique du Congo, 15,1 pour l'Ethiopie et 12,2 pour Rwanda. Par rapport à la moyenne des pays d'Afrique de revenu moyen par tête compris entre 400 et 700 \$US courant 2013, Madagascar se situe très loin.

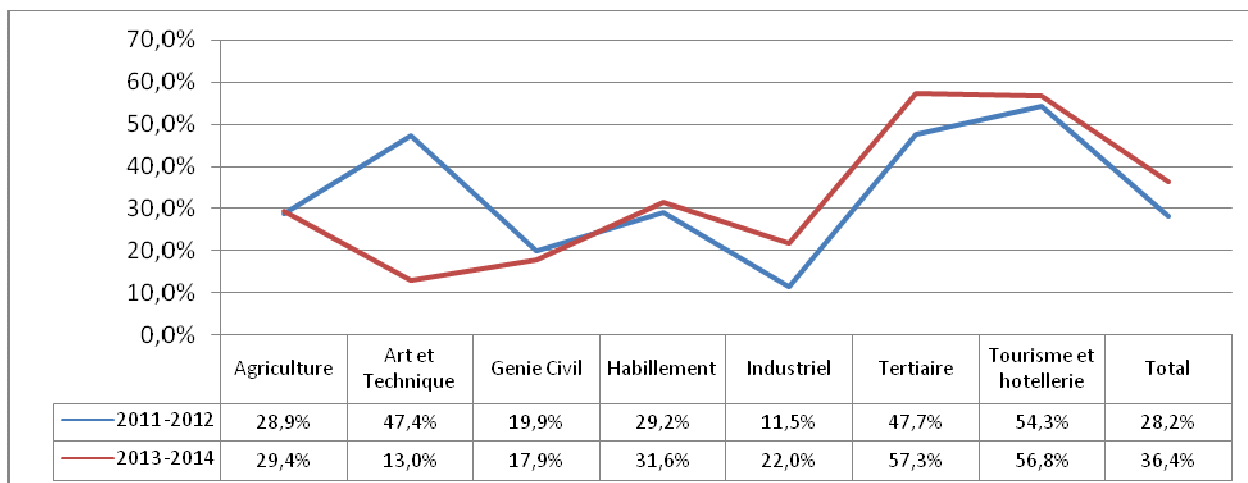
Graphique 7.3: Comparaison internationale, l'ETFP comme part du secondaire (donnée la plus récente)



Source : Base d'indicateurs - Pôle de Dakar et nos calculs

En 2013-2014, sur les 37 699 apprenants, 36,4% (13 732) sont inscrits dans les établissements privés. Cette proportion a connu une amélioration de 8 points de pourcentage entre 2011-2012 et 2013-2014.

Graphique 7.4: Part de l'ETFP privé dans les secteurs de formation en 2011-2012 et 2013-2014



Source : Statistique/DSI/MEETFP et nos calculs

Nous avons vu l'évolution de l'effectif des apprenants par cycle pour la même période, avec la répartition entre le public et le privé. La mise en regard de l'évolution de l'effectif total des apprenants au nombre total de la population nous donne l'évolution du taux de couverture de l'ETFP. Le tableau suivant nous informe sur le nombre d'apprenants pour 100 000 habitants, par secteur, de 2011-2012 à 2013-2014.

Tableau 137 : Evolution du nombre d'apprenants pour 100 000 habitants, par secteur

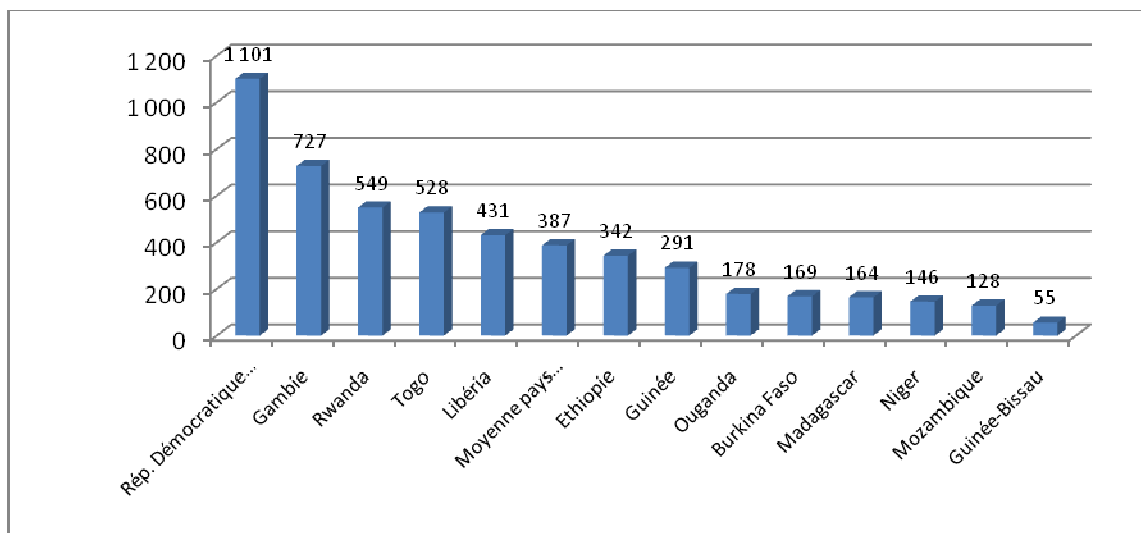
Secteur	Apprenants pour 100 000 Hab.		
	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Agriculture	4,6	4,8	5,3
Art et Technique	0,2	0,2	0,2
Génie Civil	29,0	32,2	31,5
Habillement	7,5	7,5	7,8
Industriel	47,2	47,4	51,9
Tertiaire	48,4	59,5	61,7
Tourisme et hôtellerie	2,8	4,9	6,1
Total	139,7	156,5	164,4

Source : Statistique/DSI/MEETFP, projection démographique des Nations Unies, révision 2012 et nos propres calculs.

Le tableau montre une amélioration annuelle du taux de couverture de l'ETFP, marquant une augmentation de 24,7 points en pourcentage durant la période sous revue. A l'exception du secteur Art et Technique, qui a connu une stagnation en termes de couverture pour 100 000 habitants, tous les autres secteurs ont connu une tendance à la hausse.

Par rapport aux autres pays comparateurs, la couverture de l'ETFP pour Madagascar est encore très faible. Cela peut s'expliquer par le fait que la décentralisation s'arrête au niveau des régions et que, seulement 69 districts sur 119 disposent d'un établissement ETEFP. Le graphique ci-après situe Madagascar parmi les pays comparateurs, selon le nombre d'apprenants pour 100 000 habitants.

Graphique 7.5: Apprenants en ETFP pour 100 000 habitants, Madagascar et autres pays comparateurs (donnée la plus récente)



Source : Base d'indicateurs du Pôle de Dakar et nos calculs

7.2.3 Accès

Nous avons vu précédemment le taux de couverture du pays en ETFP. L'étude de l'accès nous permettra de connaître les raisons de ce faible taux : est-ce un problème d'offre de formation ou de demande de la part des familles ? Pour cela, le tableau ci-après nous présente les conditions d'accès aux divers types de formation.

Tableau 138 : Conditions d'accès

Type de formation	Diplôme préparé	Conditions d'accès	Modalités d'entrée
FPI	CFA	13 à 15 ans, niveau CM2	Concours national ou sélection de dossier
	CAP	15 ans et plus, niveau fin de 5 ^{ème}	Concours national ou sélection de dossier
		15 ans et plus, titulaire du CFA	Accès automatique
	BEP/Bacc Pro	Niveau fin de la classe de 3 ^{ème}	Concours national
Titulaire d'un CAP		Accès automatique en 2 ^{ème} année de BEP de sa spécialité	
FTG	Bacc Techno	16 ans au plus, BEPC	Concours national
FPI	FTS	Baccalauréat Enseignement général ou technique ou techno	Concours établissement ou sélection de dossier

Source : texte régissant l'admission par cycle de formation, Service de la Législation et du Contentieux/MEETFP.

Le tableau 8.9 suivant décrit l'évolution de l'effectif des nouveaux entrants en 1^{ère} année des établissements publics et privés, de 2011-2012 à 2013-2014.

Tableau 139 : Evolution des nouveaux entrants en 1^{ère} année dans les établissements publics et privés

Type d'établissement	Type de formation	Diplôme préparé	Statut	Nombre d'apprenants		
				2011-12	2012-13	2013-14
CFP	FPI	CFA	<i>Privé</i>	20	106	255
			<i>Public</i>	248	344	313
			Ensemble	268	450	568
CFP	FPI	CAP	<i>Privé</i>	252	323	364
			<i>Public</i>	788	731	878
			Ensemble	1040	1054	1242
LTP	FPI	BEP/ Bacc Pro	<i>Privé</i>	1708	1969	2214
			<i>Public</i>	6338	6641	7298
			Ensemble	8046	8610	9512
LTP	FTG	Bacc Techno	<i>Privé</i>	64	241	224
			<i>Public</i>	444	491	454
			Ensemble	508	732	678
LTP		BTS & BTSS	<i>Privé</i>	1035	1980	2186
			<i>Public</i>	430	465	412
			Ensemble	1465	2445	2598
Total			<i>Privé</i>	3081	4619	5243
			<i>Public</i>	8248	8672	9355
			Ensemble	11329	13291	14598

Source : DSI/MEETFP

L'effectif des nouveaux entrants en 1^{ère} année de formation dans les établissements ETFP (LTP et CFP) publics et privés confondus présente un accroissement annuel moyen de 13,5% avec 30,4% pour le privé et 6,5% pour le public. Par ailleurs, il est à souligner que le nombre de places en 1^{ère} année est limité par la capacité d'accueil dans chaque filière⁸⁹, au niveau des établissements (infrastructures, postes de travail dans les ateliers, outillages et équipements pour la pratique).

Néanmoins, il est constaté que certains établissements, surtout les LTP de la capitale, limitent volontairement les places réservées au concours d'entrée afin de recruter des apprenants dans une formation professionnelle initiale payante, soi-disant une FPQ, ce qui est contraire à leurs missions.

Par secteur, la distribution des nouveaux entrants en 1^{ère} Année de l'ETFP en 2013-2014 est donnée par le tableau 8.10.

⁸⁹ Voir la liste des filières et métiers par secteur, en annexe

Tableau 140: Distribution des nouveaux entrants en 1^{ère} Année de l'ETFP en 2013-2014, par secteur

Secteur	Filière	%
Agriculture	Agriculture, Elevage	3,9
Art et Technique	Céramique	0,03
Génie Civil	Bâtiments et Travaux Publics, Art et Métier Bois	18,2
Habillement	Coupe Couture et Broderie	4,4
Industriel	Fabrication, Mécanique, Electrotechnique, Electronique, Structures Métalliques, Mécanique Automobile, Mécanique Agricole, Froid Industriel, Installation Sanitaire et Thermique, Imprimerie	31,8
Tertiaire	G1, G2, G3	37,3
Tourisme et hôtellerie	Hôtellerie	4,4
Total		100

Source : Statistique/DSI/MEETFP et nos propres calculs

Si l'on considère la répartition de ces nouveaux entrants par rapport aux divers secteurs de formation, ce sont toujours les trois secteurs (Tertiaire, Industriel, Génie Civil) qui prédominent en accueillant la majorité des nouveaux entrants avec 87,3% du total. Cela s'explique par le fait que : i) ces trois secteurs sont les secteurs traditionnels de l'ETFP ; ii) la formation dans le secteur Tertiaire est moins coûteuse pour l'établissement ; iii) pour les deux autres secteurs (Industriel et Génie Civil), les établissements disposent de nombre suffisant de postes de travail pour les accueillir.

Les taux présentés par les deux tableaux suivants correspondent respectivement au taux d'accès en 1^{ère} année par rapport à la population d'âge théorique d'entrée dans le cycle et à l'effectif des élèves du niveau considéré.

Tableau 141: Taux d'accès en 1^{ère} année par rapport à la population d'âge théorique d'entrée correspondant

Diplôme par cycle préparé et (âge théorique d'entrée en 1 ^{ère} Année)	Taux d'accès en 1 ^{ère} année par cycle (%)		
	2011 – 2012	2012 – 2013	2013 -2014
CFA (13 ans)	0,05	0,08	0,10
CAP (15 ans)	0,20	0,20	0,23
BEP/Bacc Pro (15 ans)	1,6	1,6	1,8
Bacc Techno (15 ans)	0,1	0,1	0,1
BTS/BTSS (18 ans)	0,3	0,5	0,5

Source : Statistique/DSI/MEETFP, projection démographique des Nations Unies, révision 2012 et nos propres calculs

Les faibles taux d'accès aux établissements de l'ETFP sont généralement dus à :

- une insuffisance d'orientation des apprenants ;
- un choix limité des offres de formation proposées par les établissements de l'ETFP, plus particulièrement ceux du public ; et,

- une inadéquation des offres de formation au contexte socioéconomique de la région d'implantation de l'établissement.

Ces constats sont confirmés par le choix des élèves, présenté par le Tableau 142ci-après.

Tableau 142: Taux de transition en 1^{ère} année par rapport à l'effectif des élèves du niveau considéré

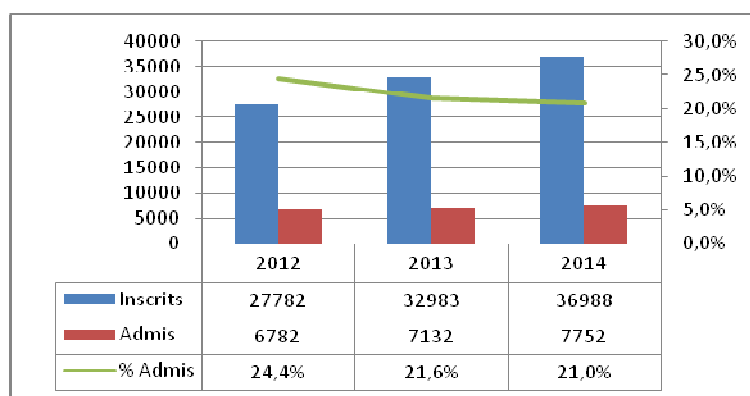
Diplôme par cycle préparé	Taux de transition en 1 ^{ère} année par cycle (%)		
	2011 - 2012	2012 - 2013	2013 -2014
CFA (7 ^{ème})	0,06	0,10	0,12
CAP (5 ^{ème})	0,40	0,41	0,48
BEP/Bacc Pro (3 ^{ème})	8,62	16,53	8,58
Bacc Techno (3 ^{ème})	0,55	1,41	0,61
BTS/BTSS (Terminale)	2,13	2,90	2,64

Source : Statistique/DSI/MEETFP, Annuaire statistique DPE/MEN et nos propres calculs

Par rapport au niveau d'étude de recrutement, la proportion des élèves ayant suivi la dernière année du primaire et la deuxième année de collège qui optent pour les cycles du CFA et du CAP est très faible au niveau national, malgré l'amélioration enregistrée au niveau du taux d'accès en 1^{ère} année. Il en est de même pour les autres cycles.

Si on rapporte le nombre des inscrits aux concours d'entrée en 1^{ère} année des établissements ETFP publics au nombre des élèves de la classe de 3^{ème}, du public et du privé, seulement 13% optent pour continuer leur scolarisation dans l'ETFP. Cette faible proportion s'explique par le fait que la majorité des districts ne disposent pas d'établissements publics d'ETFP. Le graphique VIII.5 présente l'évolution de l'effectif des écoles de l'enseignement secondaire qui se présente aux concours d'entrée en 1^{ère} année du cycle BEP/Bacc Pro (FPI) et du cycle Bacc Techno (FTG) des établissements ETFP publics, pour les trois dernières années.

Graphique 7.6: Evolution du taux de réussite aux concours d'entrée en 1^{ère} année FPIet FTG des établissements publics



Source : DEXAM/MEETFP et nos calculs

En conclusion, l'analyse de l'accès dans l'ETFP relève du problème à une offre de formation déficiente et également d'une demande insuffisante pour certaines filières proposées qui ne correspondent pas à la demande des familles : en plus de l'insuffisance en nombre des établissements publics d'ETFP, ceux existants ont une capacité d'accueil limitée et sont situés géographiquement dans l'ensemble, aux chefs-lieux de districts, alors que la majorité de la demande se situe au niveau des communes et des fokontany (problème d'éloignement). La faible

capacité d'accueil des établissements publics s'explique par : l'utilisation de certains bâtiments de formation à d'autres fins que la formation ; le fait que les grands établissements de la 1^{ère} République n'ont pas connu d'extension en capacité d'accueil, depuis leur création et, l'intégration de la formation professionnelle initiale payante.

En termes d'effectif, 19 CFP sur 30, soit 63,3% ont une taille inférieure à la moyenne nationale, qui est de 130 en 2013-2014. 9 sur 19 ont un effectif de moins de 40 apprenants. Cela s'explique par l'inadéquation de l'offre de formation dispensée par ces établissements par rapport aux besoins en main d'œuvre du secteur local de production. Par contre pour les LTP, beaucoup de candidats se présentent dans les concours d'entrée, mais le nombre de places disponibles reste limité.

Des capacités d'accueil insuffisantes de la part des établissements publics situés en zone urbaine (plus particulièrement, ceux situés dans les ex chefs-lieux de province) obligent beaucoup de familles à opter pour les établissements privés pour la continuité de la scolarisation de leurs enfants. Notons que des partenaires au développement prennent en charge la formation de quelques apprenants non admis au concours d'entrée en 1^{ère} année des établissements publics.

7.2.4 Equité

L'égalité des chances d'accès à l'éducation, quelles que soient les conditions de vie initiale de l'enfant est appelée « équité ». Le genre, le milieu de résidence (urbain/rural) et le niveau de vie sont les trois caractéristiques qui influencent traditionnellement les chances d'accès à l'école. Notre analyse montrera les disparités en fonction du genre et des régions en termes d'effectif d'apprenants et du nombre des établissements d'ETFP.

7.2.4.1 Participation des femmes dans les secteurs de formation

En général, l'équité du genre pour l'ETFP est mesurée par le taux de participation des femmes. Le Tableau 143 présente le taux de participation des filles par secteur en 2011-2012 et 2013-2014.

Tableau 143: Taux de participation des filles, selon les secteurs en 2011-2012 et 2013-2014

Secteur	2011-2012			2013-2014		
	Total	Filles	Taux de participation des filles	Total	Filles	Taux de participation des filles
AGRICOLE	998	383	38,4	1 218	424	34,8
ART ET TECHNIQUE	38	22	57,9	46	22	47,8
GENIE CIVIL	6 292	860	13,7	7 219	1 047	14,5
INDUSTRIEL	10 229	469	4,6	11 887	668	5,6
HABILLEMENT	1 622	1 447	89,2	1 792	1 625	90,7
TERTIAIRE	10 495	6 372	60,7	14 134	8 289	58,6
TOURISME	606	396	65,3	1 403	919	65,5
Total	30 280	10 005	33,0	37 699	12 994	34,5

Source : DSI/MEETFP et nos calculs

Au niveau national, le taux de participation des filles dans l'ETFP s'est amélioré durant la période considérée, passant de 33 % à 34,5%. Ces taux sont relativement faibles par rapport à celui de l'enseignement secondaire général (49,5% en moyenne). Les données sur les enseignants/formateurs font ressortir que les femmes ne représentent que 37,5% de l'ensemble

des enseignants/formateurs du public et du privé, une proportion proche du taux de participation des filles.

Par secteur de formation, l'Habillement, le Tertiaire et le Tourisme/Hôtellerie sont les secteurs préférés par les filles. En tout, la proportion de filles dans ces 3 secteurs est de 62,5%. Dans les autres secteurs, plus particulièrement, l'Industriel, malgré l'amélioration enregistrée, les filles sont faiblement représentées. Ces secteurs sont traditionnellement destinés aux garçons, car nécessite une force physique, donc plus appropriés aux hommes. Le tableau VIII.14 confirme la disparité de scolarisation dans l'ETFP entre filles et garçons dans les différents secteurs de formation.

Tableau 144: Nombre d'apprenants pour 100 000 habitants selon le genre par secteur

Secteur	<i>Total apprenants fille/100 000 Hab.</i>	<i>Total apprenants garçon/ 100 000 Hab.</i>	<i>Indice de parité</i>
Agriculture	3,4	6,9	0,49
Art et Technique	0,2	0,2	0,91
Génie Civil	9,1	54,0	0,17
Habillement	14,1	1,5	0,10*
Industriel	5,8	98,2	0,06
Tertiaire	72,1	51,2	0,71*
Tourisme/Hôtellerie	8,0	4,2	0,53*
Total	113,0	216,2	0,52

Source : Statistique/DSI/MEETFP, projection démographique des Nations Unies, révision 2012 et nos propres calculs.

Selon le nombre d'apprenants pour 100 000 habitants, dans les secteurs Habillement, Tertiaire et Tourisme/Hôtellerie, les garçons sont en situation défavorisée (*) car ces filières sont traditionnellement plus choisies par les filles que les garçons.

7.2.4.2 Disparité dans l'ETFP public selon le genre entre les régions

L'approche genre par région informe sur le taux d'intégration des filles dans les établissements ETFP.

LTP public :

Tableau 145: La participation des filles, par région, en termes d'effectif, de 2011-2012 à 2013-2014, au niveau des LTP du public

REGION	2011-2012			2012-2013			2013-2014		
	Total	Fille	% Fille	Total	Fille	% Fille	Total	Fille	% Fille
ALAOTRA-MANGORO	765	138	18,04	756	146	19,31	799	144	18,02
AMORON'I MANIA	1259	410	32,57	1249	367	29,38	1153	365	31,66
ANALAMANGA	5435	1338	24,62	5109	1311	25,66	5637	1560	27,67
ANALANJIROFO	911	194	21,30	911	194	21,30	814	170	20,88
ANOSY	413	109	26,39	533	137	25,70	578	151	26,12
ATSIMO-ANDREFANA	1438	488	33,94	1438	488	33,94	1101	333	30,25
ATSIMO-ATSINANANA	331	80	24,17	285	81	28,42	475	124	26,11
ATSINANANA	1608	437	27,18	1633	437	26,76	1747	355	20,32
BETSIBOKA				84	39	46,43	96	39	40,63

REGION	2011-2012			2012-2013			2013-2014		
	Total	Fille	% Fille	Total	Fille	% Fille	Total	Fille	% Fille
BOENY	1040	249	23,94	1040	249	23,94	1246	321	25,76
BONGOLAVA	158	62	39,24	303	133	43,89	390	167	42,82
DIANA	2103	700	33,29	2107	696	33,03	2237	745	33,30
IHOROMBE	127	61	48,03	150	68	45,33	154	67	43,51
ITASY				254	82	32,28	314	124	39,49
MATSIATRA AMBONY	769	172	22,37	704	161	22,87	704	161	22,87
MELAKY	87	21	24,14	87	21	24,14	82	35	42,68
MENABE	152	12	7,89	148	32	21,62	163	26	15,95
SAVA	407	88	21,62	390	72	18,46	412	85	20,63
SOFIA	145	15	10,34	145	15	10,34	144	18	12,50
VAKINANKARATRA	914	316	34,57	970	342	35,26	1028	388	37,74
VATOVAVY-FITOVINANY	267	73	27,34	202	54	26,73	340	75	22,06
Total général	18329	4963	27,08	18498	5125	27,71	19614	5453	27,80

Source : DSI/MEETFP

CFP public

Tableau 146: La participation des filles, par région, en termes d'effectif, de 2011-2012 à 2013-2014, au niveau des CFP du public

REGION	2011-2012			2012-2013			2013-2014		
	Total	Fille	% Fille	Total	Fille	% Fille	Total	Fille	% Fille
ALAOIRA-MANGORO	221	27	12,22	206	28	13,59	187	27	14,44
AMORON'I MANIA	290	135	46,55	290	135	46,55	449	143	31,85
ANALAMANGA	1004	586	58,37	1006	573	56,96	1169	598	51,15
ANALANJIROFO	65	5	7,69	165	38	23,03	420	119	28,33
ANOSY	57	14	24,56	57	14	24,56	46	11	23,91
ATSIMO-ANDREFANA	231	71	30,74	338	108	31,95	492	181	36,79
ATSIMO-ATSINANANA	60	27	45,00	60	27	45,00	79	34	43,04
ATSINANANA	572	169	29,55	572	169	29,55	388	169	43,56
BOENY	32		0,00	74	3	4,05	104	13	12,50
DIANA	291	85	29,21	466	187	40,13	347	200	57,64
MATSIATRA AMBONY	146	146	100,00	105	105	100,00	118	118	100,00
MENABE	124	39	31,45	95	24	25,26	37	13	35,14
SAVA	50	3	6,00	34	0	0,00	34	0	0,00
VAKINANKARATRA	270	165	61,11	292	187	64,04	360	227	63,06
Total général	3413	1472	43,13	3760	1598	42,50	4230	1853	43,81

Source : DSI/MEETFP

Il y a encore des disparités au niveau des régions, selon les spécialités ouvertes dans les établissements. Par exemple, la formation en Construction Navale n'est dispensée que dans un seul établissement, pour toute l'île, CFP Mahajanga.

7.2.4.3 Disparités dans l'ETFP (public et privé) selon la répartition des établissements dans les régions

Tableau 147: La répartition des établissements, par région, de 2011-2012 à 2013-2014

REGION	CFP						LTP					
	2011-2012		2012-2013		2013-2014		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
	Nbr e Etab .	% Etab .	NbreEtab .	% Etab .	Nbr e Etab .	% Etab .	Nbr e Etab .	% Etab .	NbreEtab .	% Etab .	Nbr e Etab .	% Etab .
ALAO TRA-MANGORO	2	6,25	2	6,25	2	6,06	2	4,65	3	5,77	3	5,66
AMORON'I MANIA	2	6,25	2	6,25	2	6,06	4	9,30	4	7,69	4	7,55
ANALAMANGA	6	18,75	6	18,75	6	18,18	10	23,26	10	19,23	10	18,87
ANALANJIROFO	2	6,25	2	6,25	2	6,06	2	4,65	2	3,85	2	3,77
BETSIBOKA	0	0	0	0	0	0,00	1	2,33	1	1,92	1	1,89
BONGOLAVA	0	0	0	0	0	0,00	1	2,33	1	1,92	1	1,89
ITASY	0	0	0	0	0	0,00	1	2,33	2	3,85	2	3,77
ANOSY	1	3,125	1	3,125	1	3,03	2	4,65	2	3,85	2	3,77
ATSIMO-ANDREFANA	3	9,38	3	9,38	3	9,09	2	4,65	3	5,77	3	5,66
ATSIMO-ATSINANANA	2	6,25	2	6,25	2	6,06	1	2,33	4	7,69	4	7,55
ATSINANANA	4	12,5	4	12,5	4	12,12	2	4,65	2	3,85	2	3,77
MELAKY	0	0	0	0	0	0,00	1	2,33	1	1,92	1	1,89
IHOROMBE	0	0	0	0	0	0,00	1	2,33	1	1,92	1	1,89
BOENY	1	3,13	1	3,13	1	3,03	2	4,65	2	3,85	2	3,77
DIANA	2	6,25	2	6,25	2	6,06	2	4,65	3	5,77	3	5,66
MATSIATRA AMBONY	1	3,13	1	3,13	1	3,03	1	2,33	1	1,92	1	1,89
VATOVAVY FITOVINANY	0	0	0	0	0	0,00	1	2,33	2	3,85	2	3,77
MENABE	1	3,13	1	3,125	1	3,03	2	4,65	2	3,85	2	3,77
SAVA	1	3,13	1	3,13	2	6,06	2	4,65	2	3,85	3	5,66
VAKINANKARATRA	4	12,5	4	12,5	4	12,12	2	4,65	2	3,85	2	3,77
SOFIA	0	0	0	0	0	0,00	1	2,33	2	3,85	2	3,77
ANDROY	0	0	0	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	32	100	32	100	33	100	43	100	52	100	53	100

Source : DSI/MEETFP

En général, le nombre d'établissements publics a augmenté entre 2011-2012 et 2013-2014, respectivement de 1 pour les CFP et de 10 pour les LTP. Le choix de type d'établissement implanté dépend généralement des besoins exprimés par les autorités régionales. Le Tableau 147 nous montre que les établissements de l'ETFP sont inégalement répartis à travers l'île:

- 07 régions sur 22, soit le tiers, n'ont pas de CFP : Sofia, Vatovavy F, Melaky, Itasy, Ihorombe, Bongolava, Betsiboka ;
- 21 régions sur les 22 disposent de LTP publics ;
- Une région, la région d'Androy, n'a ni CFP ni LTP public.

L'offre de formations est souvent une préoccupation politique majeure dont l'expansion est coûteuse. La plupart des établissements d'ETFP sont localisés en milieu urbain (Chef-lieu de district), à l'instar de la ville d'Antananarivo qui dispose de 6 LTP et 1 CFP.

Concernant les filières, des cartographies⁹⁰ nous montrent celles développées au niveau de chaque région, par type d'établissement et, par ordre d'importance. Elles nous montrent également la répartition de chaque type d'établissement sur le territoire malgache.

7.2.5 Efficacité externe de l'ETFP

L'appréciation de l'efficacité externe permet de comprendre l'employabilité des jeunes face à la rigueur de la conjoncture. Cette sous-section cherche à analyser la situation des sortants de l'ETFP, ainsi que l'insertion des diplômés de l'ETFP sur le marché du travail, avec l'intérêt de disposer de la traçabilité de ces diplômés. Néanmoins, des données exhaustives sur les résultats des parcours des diplômés spécifiquement de l'ETFP ne sont pas disponibles.

L'analyse dans cette sous-section se base sur les documents suivants : l'Enquête sur la Transition des jeunes vers la Vie Active (ETVA) MADAGASCAR-2013, INSTAT/DSM-BIT, la loi d'orientation de la Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (PNEFP)- 2015, l'Enquête Nationale sur l'Emploi et le Secteur Informel (ENEMPSI)-2012, publiée en novembre 2013.

Cette sous-section se divise en deux parties : (i) la pertinence des modes de formation évoque le déroulement de la formation de l'ETFP ; (ii) La deuxième partie intitulée « les opportunités d'emploi des jeunes » constate l'insertion des jeunes dans la vie active après la formation.

7.2.5.1 *Pertinence des modes de formation*

Selon le texte régissant les établissements EFTP, les stages en entreprises ainsi que les visites d'entreprises sont nécessaires. Toutefois, pour des raisons financières et organisationnelles, leur réalisation n'est pas toujours possible.

La pertinence des offres de formation, selon le concept PNEFP, dépend fondamentalement de :

- l'identification et/ou de l'expression des besoins : Les Comités Sectoriels de Pilotage et de Collaboration (CS2PC) sont chargés d'identifier les compétences dont les entreprises du secteur ont besoin pour se développer et participer à la croissance économique sectorielle et nationale.
- la démarche harmonisée de certification et de formation : la qualification à un métier s'octroie sur la base de maîtrise des compétences requises à l'exercice du métier type. Le référentiel de certification et de formation sont élaborés avec des professionnels confirmés et sont validés par les représentants du monde professionnel.
- la Qualité des interventions des centres de formation : Les CS2PC font appel à l'expertise des organismes nationaux d'information, de certification des compétences et de formation professionnelle pour répondre aux besoins en personne qualifiée des secteurs productifs.

⁹⁰ Voir en annexe

7.2.5.2 Les opportunités d'emploi des jeunes

Une politique de l'emploi qui soit à même d'apporter une solution à la problématique de l'emploi des jeunes doit être instaurée. Cela suppose au préalable une parfaite connaissance de la spécificité de l'emploi des jeunes⁹¹.

C'est ainsi que le Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MEETFP) a pris l'initiative d'élaborer la Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (PNEFP). Ce document stipule qu'à partir de 2014, le gouvernement s'est engagé à travers le PND à créer les conditions d'une croissance soutenue et génératrice d'emplois, afin d'améliorer la situation socioéconomique interne et le positionnement externe du pays dans le champ de la mondialisation.

Dans la même foulée, la PNEFP précise que « si cette jeunesse de la population représente un atout, elle constitue en même temps un risque d'instabilité sociale si elle n'est pas éduquée et occupée. ...Les nouveaux jeunes entrant dans le marché du travail annuellement seraient d'environ 480 000 ». ...Les opportunités d'emplois sont dominées par le secteur informel des services à faible rendement. La majorité des actifs ont appris leur métier sur le tas. 2,4 % seulement des actifs ont fréquenté un établissement d'enseignement technique⁹².

Il y a lieu de préciser les compétences acquises des diplômés de l'ETFP par niveau de qualification :

Formation Technologique Générale :

- Maîtrise des règles de calcul de base : mathématiques, physiques, sciences
- Maîtrise de la Communication orale, écrite et professionnelle ainsi que TIC
- Maîtrise des techniques et technologies de la spécialité
- Maîtrise des techniques de production par capacité professionnelle
- Maîtrise des connaissances transversales et cultures générales.

Formation professionnelle Initiale

- Maîtrise des règles de calcul de base appliquées dans le métier (mathématiques, physiques, sciences) ;
- Maîtrise de la Communication orale, écrite, professionnelle, TIC
- Maîtrise des langages spécialisés utilisés dans le métier : dessin, schéma,...
- Connaissance des matériaux et matériels usuels utilisés dans le métier ;
- Connaissance des techniques et du développement technologique dans le métier ;
- Maîtrise des techniques de production dans le métier (compétence professionnelle à acquérir).
- Les règles de sécurité et d'hygiène liées au métier
- La maîtrise des techniques d'entrepreneuriat

Apprentissage de Métier de Base :

- Maîtrise des Compétences Techniques liées au métier
- Maîtrise de la pratique de gestion simplifiée : calcul du coût d'un produit ou de prestation, marketing, relation avec le client, gestion (stock, temps, atelier), règlements légaux et fiscaux ;
- Alphabétisation et calcul de base ;
- Communication professionnelle.

91 : Enquête sur la Transition des jeunes vers la Vie Active (ETVA) MADAGASCAR-2013, INSTAT/DSM-BIT, page 9.

92 : La Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (PNEFP), page 14.

Le tableau ci-après montre la proportion des jeunes hommes et des jeunes femmes absorbées par les emplois salariés ou indépendants, et la part relative de chaque branche d'activité dans l'ensemble du marché de travail.

Tableau 148 : La répartition des jeunes dans l'emploi, selon le sexe et par branche d'activité.

Branches d'activités	HOMME (%)	FEMME (%)	ENSEMBLE (%)
Agriculture	75,3	71,9	73,6
Industrie Extractive	2,7	1,9	2,3
Industrie Alimentaire	2,6	3,2	2,9
Confection	0,5	1,9	1,2
Industrie du bois	1,0	2,9	2,0
Autres industries	0,6	0,3	0,4
Réparation	0,6	0,0	0,3
BTP	2,7	0,5	1,6
Commerce	6,5	10,4	8,5
Transport	1,8	0,3	1,0
Autres services	5,8	6,8	6,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête sur la Transition des jeunes vers la Vie Active (ETVA) MADAGASCAR-2013, INSTAT/DSM-BIT.

A première vue, Madagascar a une économie à vocation agricole. Dans la branche « agriculture », la part des actifs est de 73,6%, et les jeunes hommes sont relativement plus nombreux (75,3%). Toutefois, les pratiques dans l'agriculture restent traditionnelles et ne contribuent pas suffisamment à l'économie.

Par ailleurs, la branche « commerce » attire les jeunes femmes (10,4%). Cette branche occupe la deuxième place des emplois des jeunes, avec 8,5% de proportion dans son ensemble.

La branche BTP, un secteur plus technique, n'englobe que 1,6% de l'ensemble des jeunes actifs, d'où l'existence de l'inadéquation entre les emplois disponibles et les offres de formation. Le secteur du BTP est un des secteurs phares de Madagascar. Il a été jusqu'en 2008 un secteur à forte croissance (+ 27,6%) et dont la contribution au PIB est passée de 3,2% à 4,74% de 2006 à 2008... Entre 2008 et 2011, il y a eu une forte diminution des personnels employés par le secteur (70 % des personnels des entreprises adhérentes du SE-BTP) ainsi qu'une baisse de 40% du volume de production⁹³.

La lecture du tableau ci-dessus permet d'avoir une idée sur les branches d'activités des techniciens issus de l'ETFP. Outre les branches « autres services » et « transport », les autres branches d'activités reflètent les emplois techniques susceptibles d'absorber une bonne partie des sortants de l'ETFP. Ces jeunes sont probablement, soit des diplômés du système de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, soit des jeunes qui se sont formés sur le tas et qui en ont fait leur métier. En outre, l'ENEMPSI préconise que « la branche réparation englobe le plus d'actifs ayant fait l'apprentissage de leur emploi dans l'enseignement technique et FP. Ainsi, 21,6 % des actifs issus de l'ETFP sont dans cette branche d'activité contre 2,4 % des actifs de l'ensemble des Unités de Production Informelles (UPI : auto emploi)⁹⁴ ».

Selon les résultats de l'ETVA-2013, les jeunes femmes travaillant en tant que « travailleurs familiaux » sont proportionnellement plus nombreuses, alors que les jeunes hommes sont relativement plus nombreux dans les emplois salariés ou indépendants⁹⁵.

Par ailleurs, l'inadéquation entre l'emploi et la formation offerte est un handicap à l'insertion des jeunes dans le monde du travail. Le tableau VIII.19 montre le standard des professions qui

⁹³ : La Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (PNEFP), page 18.

⁹⁴ : Enquête Nationale sur l'Emploi et le Secteur Informel (ENEMPSI) 2012-Tome 02, page 31.

⁹⁵ : ETVA MADAGASCAR-2013, INSTAT/DSM-BIT, page 20.

absorbe les jeunes malgaches dans la vie active. Certains groupes de profession prédomine au détriment des autres grands groupes de profession existants.

Tableau 149: Répartition des jeunes travailleurs selon les grands groupes de la CITP par sexe

GRAND GROUPE DE LA CITP*	HOMME (%)	FEMME (%)	ENSEMBLE (%)
Directeurs, cadres de direction, membre de l'exécutif	0,2	0,2	0,2
Professions intellectuelles et scientifiques	1,2	2,2	1,7
Professions intermédiaires	0,7	0,5	0,6
Employés de type administratif	0,6	0,5	0,6
Personnel des services et vendeurs	6,0	10,2	8,2
Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche	59,6	59,7	59,7
Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal	8,7	9,4	9,1
Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage	1,1	0,7	0,9
Ouvriers et employés non qualifiés	21,8	16,6	19,1
FORCES ARMÉES	0,2	0,0	0,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Source : ETVA-2013 MADAGASCAR, INSTAT/DSM-BIT.

* : CITP= *Classification Internationale Type des Professions*

Force est de constater par la lecture du tableau VIII.19 la concentration des jeunes dans le groupe « agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche ». Plus de la moitié des jeunes malgaches (59,7%), sans distinction de sexe, sont dans ce groupe. Cette situation présente un déséquilibre macroéconomique, qui parfois désavantage les jeunes diplômés et freine leur insertion dans un travail de leur choix.

7.3 Coûts et financement

La présente section se limite au MEETFP aux structures sous sa tutelle : structures déconcentrées, établissements de formation, organismes rattachés, établissements spécialisés.

7.3.1 Sources de financement de l'ETFP

Elles comprennent :

- L'allocation budgétaire publique, destinée exclusivement aux établissements publics ETFP pour le fonctionnement et l'investissement;
- La contribution des ménages constituée principalement par les frais de formation, les frais d'évaluation, les droits d'examen, les frais occasionnés par les voyages d'étude et les visites d'entreprise ;
- Les ressources propres des établissements tels les travaux rentables, les locations de salles ou d'espace ainsi que l'utilisation de parking par des tiers⁹⁶.
- Quant aux partenaires de développement, la quantification financière de leur apport tant technique que matériel n'est pas disponible, d'autant plus que leurs actions sont ponctuelles pour la plupart.

⁹⁶Dans le cadre de ce diagnostic, compte tenu de la non disponibilité des informations, l'étude sur les coûts et financements de ce chapitre se limite aux deux sources principales de financement.

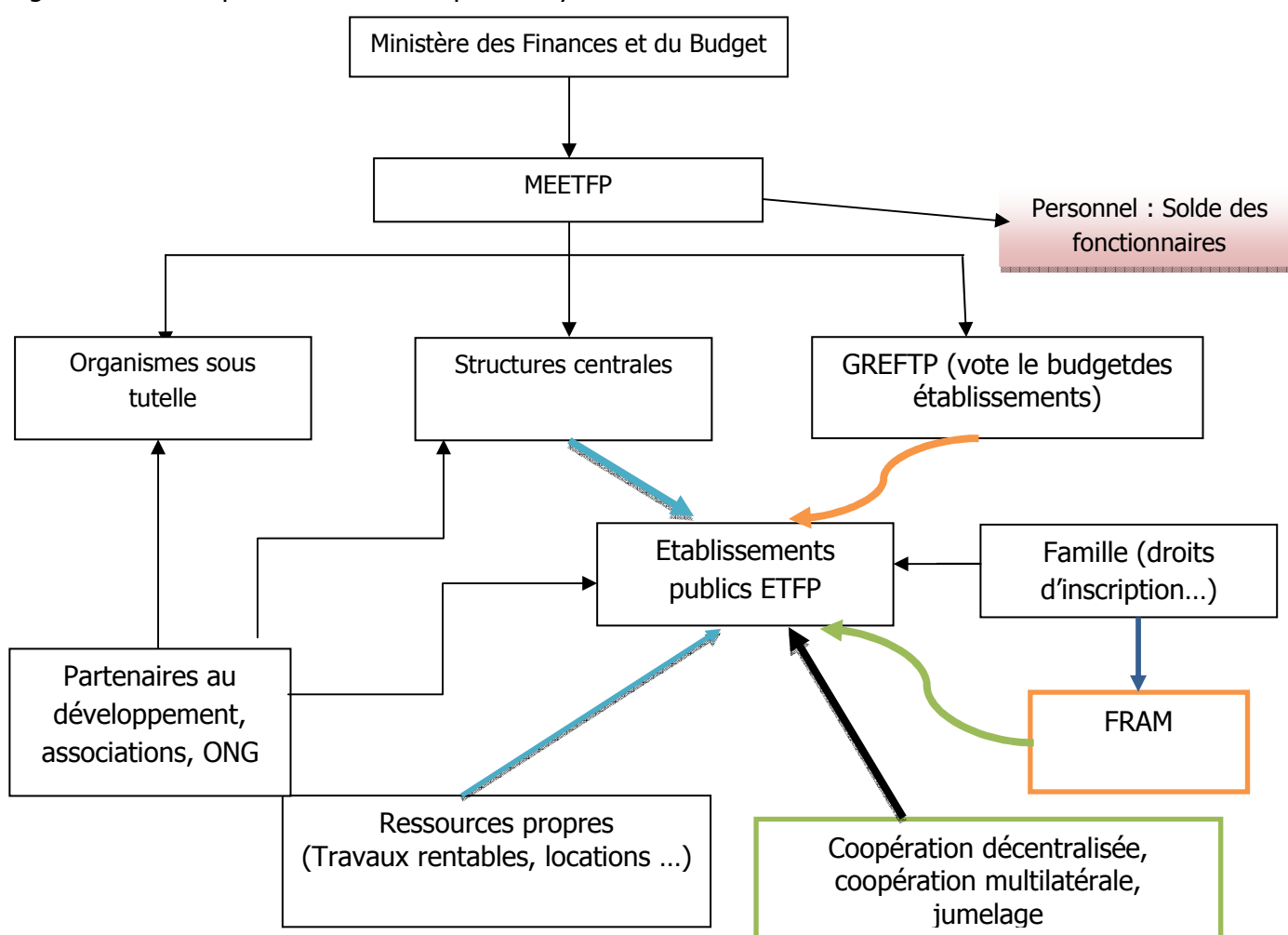
Tableau 150: Sources de financement de l'ETFP public en 2012

Sources de financement	Montant en milliard d'Ariary courant			
	Dépenses courantes	%	Dépenses d'investissement	%
Etat (base engagement)	18,3	75,1	6,4	100
Ménage	6,06	24,9	0	
Total	24,36	100	6,4	100

Source : Tableau 3.1. Dépenses courantes et Dépenses d'investissement par sous-secteur

En 2012, les Dépenses de ménage pour un apprenant en formation dans l'ETFP sont estimées à 160 900 Ariary⁹⁷.

Figure 7.2 : Principaux flux de fonds pour le système ETFP :



Les établissements constituent la raison d'être du MEETFP. En effet, c'est ce qui lui permet de réaliser une de ses principales missions, qui est de permettre à la population, jeunes et adultes, l'acquisition des compétences et connaissances nécessaires à l'exercice du métier de leur choix. D'où les actions de divers intervenants, qui sont axées principalement sur les établissements. Précisons aussi que la coopération décentralisée ou multilatérale n'intervient auprès des structures centrales que pour harmoniser et coordonner leurs actions à destination des établissements.

⁹⁷INSTAT/ENSOMD 2012-13

7.3.2 Analyse des Dépenses publiques en ETFP

Comme précisé plus haut, l'analyse se limite aux Dépenses réalisées par le MEETFP. En effet, au stade actuel, il nous est difficile de disposer des données financières relatives aux autres ministères qui œuvrent aussi et surtout dans la formation professionnelle ainsi qu'aux structures de formation des enseignants/formateurs.

Le tableau ci-après nous informe sur la part des Dépenses de l'ETFP par rapport aux Dépenses de l'éducation.

Tableau 151: Part des Dépenses courantes de l'éducation allouée à l'ETFP

Dépenses courantes (Milliard d'Ar)	2010	2011	2012	2013	2014
ETFP	15,4	18,1	18,3	19	25,7
Dont Salaire	12,2	12,4	13,8	13,9	14,0
<i>Soit en %</i>	<i>79,2</i>	<i>68,5</i>	<i>75,4</i>	<i>73,2</i>	<i>54,5</i>
Ensemble des 3 sous-secteurs en charge de l'Education et de la Formation	435,2	512,7	540	586,1	673,7
<i>Soit part ETFP en %</i>	<i>3,5</i>	<i>3,5</i>	<i>3,4</i>	<i>3,2</i>	<i>3,8</i>

Source : Tableau 3.1 du présent rapport et nos calculs

Le tableau ci-dessus montre que, de 2010 à 2014 : les dépenses courantes de l'ETFP ont augmenté de 69% contre 54,8% pour l'ensemble des trois sous-secteurs en charge de l'éducation/formation. Toutefois, elles ne représentent qu'en moyenne 3,5% des Dépenses courantes totales du secteur éducatif.

Les salaires, qui représentent en moyenne 13,3 milliards d'Ariary par an, absorbent une grande partie de ces dépenses. Les Dépenses de solde (sans les subventions des enseignants non fonctionnaires ou vacataires) sont passées de 79,2% à 54,5% des Dépenses courantes durant la période couverte au profit des Dépenses courantes hors solde. En effet, les Dépenses courantes hors soldes sont passées de 3,2 à 11,7 milliards d'ariary, entre 2010 et 2014. Le tableau suivant nous présente la part des Dépenses d'investissement de l'ETFP par rapport à celles de l'ensemble du secteur éducatif.

Tableau 152 : Part des Dépenses d'investissement d'éducation allouées à l'ETFP

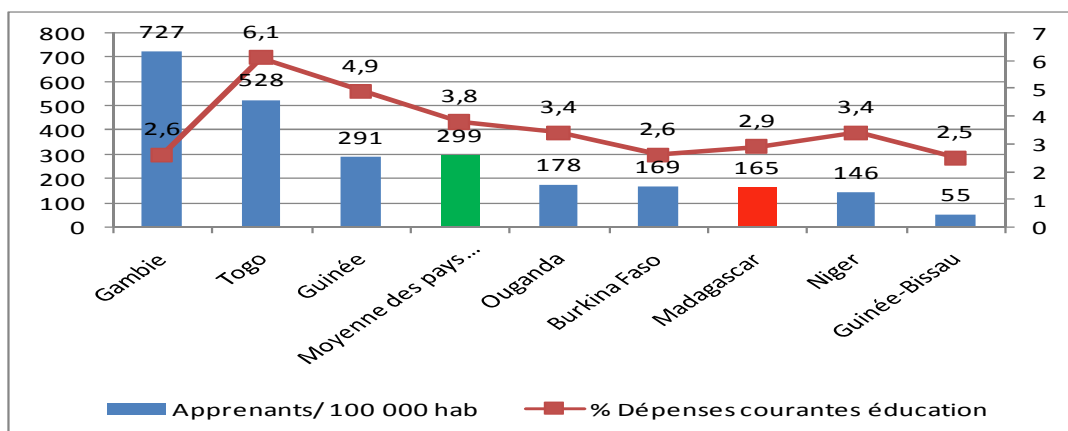
Dépenses d'investissement (Milliard d'Ar)	2010	2011	2012	2013	2014
ETFP	1,1	4,1	6,4	4,4	7,3
Ensemble des 3 sous-secteurs en charge de l'Education et de la Formation	28,7	42,2	27,3	13,4	42,5
<i>Soit en %</i>	<i>3,8%</i>	<i>9,7%</i>	<i>23,4%</i>	<i>32,8%</i>	<i>17,2%</i>

Source : Tableau 32 du présent rapport et nos calculs

Concernant spécifiquement les Dépenses publiques d'investissement en ETFP, leur part dans les Dépenses totales d'investissement de l'Etat a connu une tendance à la hausse entre 2010 et 2014. En effet, elles ont été multipliées par 7 durant cette période, ce qui traduit une forte volonté des responsables à appuyer et/ou à développer l'ETFP. En 2014, 96,7% sur les 7,3 milliards de crédit engagé ont été investis dans l'ETFP et le reste dans l'emploi.

Le tableau ci-après nous montre les Dépenses courantes en ETFP comme pourcentage des Dépenses totales d'éducation en rapport avec le niveau de couverture de l'ETFP pour Madagascar et des pays comparateurs.

Graphique 7.7: Allocation à l'ETFP des Dépenses courantes d'éducation par niveau de couverture, Madagascar et pays comparateurs.



La mise en regard des données sur Madagascar avec celles des pays comparateurs nous montre que les données sur Madagascar sont largement inférieures à la moyenne de celles des pays comparateurs tant sur la couverture que sur la part de Dépenses courantes de l'éducation.

La part des Dépenses publiques allouées à l'ETFP

Tableau 153: L'évolution de la part des Dépenses publiques allouées à l'ETFP de 2010 à 2014

Dépenses publiques (en milliards d'Ariary)	2010	2011	2012	2013	2014
ETFP dont :					
Dépenses courantes	15,4	18,1	18,3	19,0	25,7
Dépenses d'investissement	1,1	12,4	13,8	13,9	7,3
Dépenses totales de l'Etat dont :					
Dépenses courantes (hors intérêt de la dette)	1 700	2 014	2 179	2 381	2 682
Dépenses d'investissement	915	842	595	731	999
Soit en % :					
Dépenses courantes	0,91	0,90	0,84	0,80	0,96
Dépenses d'investissement	0,12	1,47	2,32	1,9	0,73

Source : Tableau 1.4 et nos calculs

Si on observe ce tableau, l'implication de l'état dans l'ETFP est très faible, ce que confirme d'ailleurs le tableau ci-dessus. Les Dépenses courantes n'atteignent même pas 1% des Dépenses publiques, avec une moyenne de 0,88% sur la période de revue. Quant aux Dépenses d'investissement, elles représentent en moyenne 1,3% des Dépenses publiques d'investissement sur la même période. Bien que les deux valeurs présentent une légère tendance à la hausse (TAMA : 14% pour l'ETFP et 11% pour l'Etat

Il serait pertinent d'étudier le coût unitaire par apprenant par cycle de formation ou par secteur ou par filière. Seulement les établissements dispensent plusieurs types de formation et œuvrent dans un ou plusieurs secteurs/filières, ce qui implique, entre autres, l'intervention des enseignants dans plusieurs d'entre eux (formation et secteur/filière), d'où la difficulté de ce calcul. Par contre il est possible de calculer le coût unitaire moyen d'un apprenant par région (comme présenté dans le

Tableau 154ci-dessous). Mais il n'était pas possible d'effectuer le même calcul pour chaque type d'établissement (avec et hors solde), suite à une non disponibilité des données.

Tableau 154: Dépenses publiques en ETFP par apprenant en unité de PIB/Hab, en 2014 (Hors solde des enseignants) pour 4 directions régionales⁹⁸

	Atsimo Atsinanana	Vakinankaratra	Alaotra Mangoro	Atsinanana et Analanjirifo
Dépenses publiques en ETFP (en Ariary) (Transfert aux établissements)	75 466 382	178 755 696	111 921 749	360 867 751
Effectif total des apprenants du public	475	1 028	789	2 561
Dépense moyenne par apprenant ETFP (en Ariary)	158 877	173 887	141 853	140 909
PIB/habitant (en Ariary)	1 093 000			
Dépenses publiques en ETFP par apprenant en unité de PIB/Tête	0,15	0,16	0,13	0,13

Source : compte administratif des GRETFP concernés- DSI/MEETFP- Chapitres I et III de ce rapport et nos calculs

Précisons que : les dépenses mentionnées pour chaque GRETFP comprennent des dépenses en salaire pour le personnel non fonctionnaire (enseignants vacataires et personnel d'appui ECD) en service dans les établissements de la région. En 2014, la dépense moyenne par apprenant pour ces GRETFP est de 153 881 Ariary contre 792 757 Ariary (hors solde) au niveau national.

7.3.3 Analyse d'autres sources de financement

Les subventions allouées aux établissements publics sont insuffisantes pour couvrir tous leurs besoins en fonctionnement, et encore moins d'investir, leur permettant des prestations de qualité. En outre, comme mentionné un peu plus haut, une majeure partie de ces subventions est destinée au paiement des salaires des personnes non fonctionnaires. Or, le statut⁹⁹ des établissements ETFP (EPA) à Madagascar ne leur permet pas de générer des revenus pour subvenir à leurs propres besoins financiers. Toutefois, en plus des frais de formation, appelés plus communément « frais généraux » ainsi que des droits aux divers examens nationaux relevant du ministère de tutelle, des établissements font des recettes à partir des activités énoncées au début (sources de financement). Les partenaires contribuent, à combler les lacunes dues à l'insuffisance budgétaire sous des formes variées : dons de matériels (Exemple : LTP Alarobia) – financement de réformes dans un secteur d'activités (Exemple : Projet FORMAPRO BTP avec AFD pour le secteur BTP, projet ISFAM avec AFD pour le secteur Tourisme-Hôtellerie- Restauration) - renforcement de compétences/capacités (formation de formateurs, perfectionnement professionnel des formateurs, ...). Mais l'évaluation financière de ces actions n'est pas toujours disponible. D'autant plus qu'il n'y a pas de règle précise sur l'aspect financier (estimation financière) de ces interventions des partenaires : modalités d'inscription/intégration dans les budgets et/ou dans la comptabilité matière.

Le tableau ci-après donne un exemple de structure des recettes de quelques établissements pour l'année 2011, et informe sur les recettes propres et ce qu'elles représentent dans leur budget.

⁹⁸ Le choix de ces régions a été conditionné par la disponibilité des données requises

⁹⁹ Texte précisant le statut d'EPA pour les établissements ETFP

Tableau 155: exemple de structure de recettes pour quelques établissements-2011

Etablissement	Subvention d'exploitation	Recettes propres	Subvention d'équipement	Total
LTP 1	27 315 999	725 000	6 095 300	34 136 299
%	80,0%	2,1%	17,9%	100,0%
LTP 2	23 830 000	600 000	8 716 875	33 146 875
%	71,9%	1,8%	26,3%	100,0%
CFP 1	9 761 100	886 000		10 647 100
%	91,7%	8,3%	0,0%	100,0%
CFP 2	8 531 079	1 344 000		9 875 079
%	86,4%	13,6%	0,0%	100,0%

Source : Compte administratif d'un GRETFP et nos calculs

Les exemples présentés dans le tableau montrent que, en 2011: la plus grande partie du budget de fonctionnement des établissements proviennent des subventions de l'Etat (en moyenne 82,5% du budget) ; la subvention allouée aux activités d'investissement ne représente en moyenne que 22,1% du budget. Les CFP n'ont pas bénéficié de subvention d'équipement (investissement) mais enregistrent des recettes propres considérables par rapport aux LTP.

7.3.4 Structure des Dépenses en ETFP

Cette partie devrait présenter la répartition des Dépenses par rubrique, au niveau du ministère de tutelle de l'ETFP. Mais suite à l'indisponibilité de ces données, l'analyse se limitera à des exemples pour des établissements.

En 2011, les Dépenses se répartissent entre 2 programmes : le programme 1 pour l'administration (établissements) ou administration et coordination (GRETFP), le programme 2 pour la formation.

Tableau 156: exemple de répartition des Dépenses courantes publiques allouées à l'ETFP par rubrique pour quelques établissements, 2011

Etablissement	LTP 1	%	LTP 2	%	CFP 1	%	CFP 2	%
Administration								
Charge de personnel	1 501 746	15,3%	1 460 828	14,5%	818 873	17,6%	992 721	18,6%
Achat de biens	1 222 520	12,4%	2 205 088	21,8%	263 338	5,7%	195 257	3,7%
Achat de service et charges permanentes	6 377 000	64,9%	5 828 000	57,7%	3 572 889	76,8%	4 140 000	77,7%
Investissement	725 000	7,4%	600 000	5,9%				
<i>Sous Total administration</i>	<i>9 826 266</i>	<i>28,8%</i>	<i>10 093 916</i>	<i>30,5%</i>	<i>4 655 100</i>	<i>43,7%</i>	<i>5 327 978</i>	<i>54,0%</i>

Formation								
Charge de personnel	17 560 000	72,2%	8 076 000	35,0%	5 117 000	85,4%	2 400 000	52,8%
Achat de biens	5 483 737	22,6%	7 426 306	32,2%			1 663 075	36,6%
Achat de service et charges permanentes	1 266 296	5,2%	7 550 653	32,8%	875 000	14,6%	483 996	10,6%
<i>Sous Total Formation</i>	<i>24 310 033</i>	<i>71,2%</i>	<i>23 052 958</i>	<i>69,5%</i>	<i>5 992 000</i>	<i>56,3%</i>	<i>4 547 071</i>	<i>46,0%</i>
Total général	34 136 299		33 146 875		10 647 100		9 875 049	

Source : Compte administratif d'un GRETFP et nos calculs

N.B. : Les Dépenses en eau et électricité ainsi qu'en redevances téléphoniques mobiles et internet entrent dans la ligne des Dépenses en achat de service et charges permanentes.

L'analyse de ce tableau montre que :

- Les Dépenses relatives à la charge de personnel s'élèvent en moyenne à 16,5% des Dépenses pour le programme 1 « Administration », à 61,4% de celles du programme 2 « formation » et à 43,7% de l'ensemble. Comme mentionné plus haut, ces Dépenses correspondent aux salaires du personnel non permanent (enseignants vacataires et personnel d'appui ECD). Un pourcentage élevé en charge du personnel peut signifier le recours à un effectif considérable de personnel non permanent.

7.4 Efficacité interne et qualité

Le but de l'ETFP n'est pas seulement que tous les apprenants accèdent à un établissement de formation, mais surtout que tous puissent terminer le cycle entamé avec les connaissances et les compétences requises.

7.4.1 Analyse de l'efficacité interne

Il s'agit de s'intéresser à ce qui se passe à l'intérieur de la formation, avec l'idée de base qu'un établissement de formation de qualité est un établissement dans lequel les apprenants entrés en début d'une formation, arrivent au terme de cette formation après le nombre d'années prévues par les textes. Dans cette logique, il est préférable que les apprenants atteignent la fin de formation (C'est-à-dire n'abandonnent pas avant d'avoir fini le programme de la formation).

Le niveau d'apprenants n'explique pas à lui seul la décision de redoublement. Les décisions de redoublement dépendent souvent de facteurs « subjectifs » comme la position relative de l'apprenant dans la classe (surtout dans les CFP du 1^{er} cycle, quand le nombre d'apprenants est faible, le chef d'établissement n'applique pas le texte et recrute les élèves de la classe de 8^{ème} ou 9^{ème} pour augmenter l'effectif de ses apprenants), le milieu et les conditions de formation, la qualification du formateur.

Tableau 157 : Effectif des redoublants dans les CFP publics.

Type de formation	Secteur	Annee_etude	2012-2013		2013-2014		2013-2014	
			Red total	Red Fille	Red total	Red Fille	Red total	Red Fille
FPI	AGRICOLE	1 ^{ère} Année	0	0	103	35	1	1
		2 ^{ème} Année	0	0	64	29	0	0
		3 ^{ème} Année	0	0	78	33	0	0
	ART ET TECHNIQUE	2 ^{ème} Année	0	0	12	6	0	0
		3 ^{ème} Année	0	0	8	2	0	0
	GENIE CIVIL	1 ^{ère} Année	8	2	435	117	31	6
		2 ^{ème} Année	8	1	319	95	13	0
		3 ^{ème} Année	7	0	153	25	12	0
	HABILLEMENT	1 ^{ère} Année	11	10	416	382	17	16
		2 ^{ème} Année	3	3	388	337	11	11
		3 ^{ème} Année	12	12	343	315	10	10
	INDUSTRIEL	1 ^{ère} Année	36	0	623	62	18	0
		2 ^{ème} Année	27	1	514	82	17	1
		3 ^{ème} Année	20	5	405	59	10	5
	TOURISME & HOTELLERIE	1 ^{ère} Année	0	0	160	123	0	0
		2 ^{ème} Année	6	2	113	78	6	2
		3 ^{ème} Année	0	0	96	73	0	0
	Total			138	36	4 230	1 853	146	52

Source : DSI/MEETFP

Tableau 158: Effectif des redoublants dans les LTP publics.

Type formation	Secteur	Annee_etude	2011-2012		2012-2013		2013-2014	
			Total	Fille	Total	Fille	Total	Fille
FPI	AGRICOLE	1 ^{ère} Année	13	6	3	2	36	9
		2 ^{ème} Année	0	0	0	0	14	4
		3 ^{ème} Année	21	6	57	22	41	24
	GENIE CIVIL	1 ^{ère} Année	42	7	66	5	84	6
		2 ^{ème} Année	44	4	47	5	70	9
		3 ^{ème} Année	366	43	357	36	241	43
	HABILLEMENT	1 ^{ère} Année	0	0	0	0	0	0
		2 ^{ème} Année	0	0	0	0	0	0
		3 ^{ème} Année	0	0	0	0	0	0
	INDUSTRIEL	1 ^{ère} Année	85	1	85	3	116	1
		2 ^{ème} Année	61	0	59	0	68	3
		3 ^{ème} Année	275	11	273	8	310	6
	TERTIAIRE	1 ^{ère} Année	99	62	85	50	143	102
		2 ^{ème} Année	114	62	89	50	104	58
		3 ^{ème} Année	334	211	300	181	242	154
	TOURISME & HOTELLERIE	1 ^{ère} Année					0	0
		2 ^{ème} Année					6	2
		3 ^{ème} Année					0	0
FTG	GENIE CIVIL	1 ^{ère} Année	0	0	0	0	10	0
		2 ^{ème} Année	1	0	1	0	10	0
		3 ^{ème} Année	16	2	15	4	39	7
	GENIE INDUSTRIEL	1 ^{ère} Année	0	0	1	0	9	0
		2 ^{ème} Année	0	0	1	0	7	0
		3 ^{ème} Année	12	1	16	0	41	3
	TERTIAIRE	1 ^{ère} Année	7	4	7	4	8	6
		2 ^{ème} Année	19	8	19	8	9	6
		3 ^{ème} Année	17	11	14	8	42	27
Total			1526	439	1495	386	1650	470

Tableau 159: Effectif des redoublants dans les établissements privés

Type de formation	Dipl prépa	Année étude	2011-2012		2012-2013		2013-2014	
			Red Total	Red Fille	Red total	Red Fille	Red total	Red Fille
FPI	CFA	1 ^{ère} Année	0	0	0	0	0	0
		2 ^{ème} Année	0	0	0	0	0	0
	CAP	1 ^{ère} Année	13	9	36	13	37	12
		2 ^{ème} Année	3	3	9	4	12	4
		3 ^{ème} Année	5	0	16	3	16	3
	BEP/BAC PRO	1 ^{ère} Année	27	3	48	11	38	13
		2 ^{ème} Année	31	7	48	11	43	15
		3 ^{ème} Année	276	99	369	138	403	135
	FTG	BAC TECHNO	1 ^{ère} Année	30	18	35	15	35	15
2 ^{ème} Année			0	0	41	19	40	18
3 ^{ème} Année			53	17	77	20	56	23
TOTAL			438	156	679	234	680	238

Source : DSI/MEETFP

7.4.2 Analyse de la qualité des formations

L'étude diagnostique de la qualité des formations portera sur la qualification des formateurs, les curricula de formation, les ressources de formation, l'assurance et la gestion de la qualité.

7.4.2.1 Qualification des formateurs

- **Profils de compétences et de qualifications des formateurs**

Les formateurs en classe comprennent des formateurs des disciplines transversales (littéraires et scientifiques) et des formateurs spécialisés en charge des disciplines techniques. Un formateur d'une matière générale titulaire d'un diplôme délivré par les ENS (CAPEN) dispose d'une double qualification : pédagogique et académique. Celui titulaire uniquement d'un diplôme académique est un formateur non ou insuffisamment qualifié, faute de compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier.

Est reconnu formateur spécialisé celui qui assure les cours théoriques en salle et/ou celui qui organise et conduit les activités pratiques dans les ateliers, les laboratoires, les visites des entreprises et les stages en milieu professionnel. Un formateur spécialisé titulaire d'un diplôme délivré par l'ENSET (CAPEN) et/ou par l'ENNET (Contremaître- PTA - PETT) possède une triple qualification : pédagogique, professionnelle et académique. Celui titulaire uniquement d'un diplôme professionnel délivré par les LTP (BAE-BT- BEP Bacc pro – BTS), les instituts supérieurs de technologie (DTS - Licence professionnelle – Ingéniorat -DEA- Master) et les écoles supérieures polytechniques (Ingéniorat - DEA, Master) dispose d'une double qualification : professionnelle et académique. Il est non ou insuffisamment qualifié dans le domaine pédagogique.

Les titulaires des Diplômes académiques liés aux matières générales et/ou tertiaires relevant des facultés (Licence- Maîtrise- Master- DEA) ont uniquement une qualification académique.

La formation pédagogique devrait constituer le critère primordial de recrutement des formateurs quelle que soit les disciplines enseignées. La formation académique et/ou professionnelle dans une matière ou une filière donnée en est le second. Avant 1979, ces critères sont respectés et l'ensemble du personnel formateur des établissements d'enseignement technique étaient composés majoritairement de sortants de l'Ecole Normale Nationale de l'Enseignement Technique

(ENNET). Ces titulaires de Diplômes pédagogiques délivrés par l'ENNET sont des Contremaîtres, des Professeurs Techniques Adjoints (PTA), et des Professeurs de l'Enseignement Technique Théorique (PETT). Ils étaient des formateurs de collèges et de lycées techniques. Après 1979, année de fermeture de l'ENNET, le système malgache d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle (ETFP) manquait énormément de formateurs qualifiés surtout au niveau des collèges techniques devenus des Centres de Formation Professionnelle (CFP). Les premières années (1985-1990) des Ecoles Normales Supérieures (ENS) et de l'unique Ecole Normale Supérieure pour l'Enseignement Technique (ENSET) furent une période de recrutement systématique des titulaires du CAPEN. Par la suite, les capéniens ne sont plus priorités. Ni la formation pédagogique ni l'expérience en industrie/en entreprise ni la formation liée à la discipline enseignée ne sont plus exigées pour le recrutement.

Le niveau minimum de qualification requis est résumé dans le tableau qui suit :

Tableau 160: Niveau minimum de qualification des enseignants/formateurs des CFP et des LTP

Etab	Niveau minimum de qualification requis
CFP	BT ou BEP ou BACC ou BTS ou DUES/DUEL
LTP	Licence ou Maîtrise d'une spécialité en matière technique ou diplôme d'ingénieur ou CAPEN/ENSET ou CAPEN/ENS

Source : Avis de recrutement de 2010

Des textes régissant les profils de compétences et de qualifications des formateurs des CFP et LTP existent mais ne sont pas appliqués¹⁰⁰. Le tableau ci-dessus révèle la non considération du diplôme pédagogique.

Par ailleurs, un texte régissant le profil de compétences et de qualification des formateurs des établissements ETFP a été pris. Mais l'exploitation des fiches primaires d'enquêtes auprès des CFP et LTP réalisée par la Direction du Système d'Information (DSI) du MEETFP de 2011 à 2014 montre des contradictions avec les textes en vigueur car il existe des formateurs n'ayant pas le Baccalauréat ou équivalent qui enseignent dans les CFP. Il existe des formateurs titulaires d'un diplôme inférieur à la Licence qui tiennent des classes dans les LTP, selon le tableau ci-après :

Tableau 161: Distribution des formateurs des CFP par catégorie au niveau de la fonction publique et par niveau de diplôme

Catégorie/Diplôme	2011-2012		2012-2013		2013-2014%		% moyen
		%		%			
II : BEPC (CAP,CAP/EB...)	14	10.3	17	9.4	22	12.3	10.7
III : Bacc (BT-BEP-Bacc pro-Bacc Techno-Bacc en éducation...)	76	55.9	100	55.6	99	55.3	55.6
IV : Bacc+2 (BTS-DTS-DEUG...)	11	8.1	13	7.2	13	7.3	7.5
V : Bacc+3 (Licence...)	7	5.1	11	6.1	13	7.3	6,2
VI : Bacc+4 (Maîtrise...)	9	6.6	9	5	9	5.0	5,5
VII : Bacc+5 (Inspectorat du primaire...)	1	0.7	2	1.1	2	1.1	1,0
VIII : Bacc+5 (CAPEN- Ingéniorat-DEA-Master...)	6	4.4	6	3.3	4	2.2	3,3
ND	12	8.8	22	12.2	17	9.5	10,2
Total général	136	100	180	100	179	100	100

Source : DSI/MEETFP

¹⁰⁰Décret N° 2011-428 du septembre 2011

Le tableau ci-dessus montre que les Diplômes académiques des formateurs des CFP varient du BEPC au Bacc+5. Les bacheliers représentent 55.57%. Les ¾ des formateurs n'ont pas le niveau équivalent au Bacc plus deux années. Les titulaires d'un diplôme ayant au moins un diplôme de Bacc+2 ne représentent que 23%.

Tableau 162: Distribution des formateurs des LTP par catégorie au niveau de la fonction publique et par niveaux de diplôme

Catégorie/Diplôme	2011-2012		2012-2013		2013-2014		% moyen
		%		%		%	
I : CEPE	1	0.15	1	0.13	1	0.12	0,13
II : BEPC (CAP,CAP/EB...)	19	2.99	18	2.47	18	2.27	2,58
III : Bacc (BT-BEP-Bacc pro-Bacc Techno-Bacc en éducation...)	117	18.45	125	17.17	133	16.83	17,48
IV : Bacc+2 (BTS-DTS-DEUG...)	27	4.25	33	4.53	35	4.43	4,40
V : Bacc+3 (Licence...)	63	9.9	80	10.98	88	11.13	10,67
VI : Bacc+4 (Maîtrise...)	173	27.28	187	25.68	211	26.70	26,58
VII : Inspectorat du primaire-CAPEN	13	2.05	15	2.06	24	3.03	2,38
VIII : Bacc+5 (CAPEN-Ingénieur-DEA-Master...)	183	28.86	199	27.33	222	28.10	28,10
ND	38	5.99	70	9.61	58	7.34	7,65
	634	100	728	100	790	100	100

Source : DSI/MEETFP

Comme l'indique le tableau ci-dessus, il est observé qu'environ le quart des formateurs des LTP (26.35%) ont un diplôme inférieur au Bacc+3 dont 8 % sont titulaires d'un diplôme équivalent au BEPC. 73.65% ont des Diplômes équivalents au Bacc+3 et plus.

Les résultats des enquêtes spécifiques effectuées dans le cadre de l'élaboration de l'étude diagnostique de la question enseignante confirment les données de la DSI/MEETFP même si l'échantillon est peu représentatif :

Tableau 163: Distribution des formateurs par diplôme, 2015

DIPLOMES	EFFECTIF	%	% cumul
BACC	11	14,47	23,68
DTS	7	9,21	
LICENCE	17	22,37	68,42
MAITRISE	8	10,53	
CAPEN	12	15,79	
MASTER	5	11,84	
INGENIEUR	10	13,16	
AUCUNE DECLARATION	6	7,89	7,89
Total général	76	100	100

Source : Enquête PE, novembre 2015

7.4.2.2 Formation continue des formateurs

L'actualisation des connaissances et compétences des formateurs en classe s'inscrit dans la formation continue. Est considérée formation continue tout stage de formation, de perfectionnement ou de recyclage professionnel des formateurs en poste. L'institution spécialisée en charge de la formation continue des formateurs sous tutelle du MEETFP¹⁰¹ est l'Institut National

¹⁰¹Article 2 du décret N° 2001-029 du 10 janvier 2001

de Formation du personnel des établissements d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle (INFor - Ex CeRes). Conforme au texte en vigueur le régissant, les objectifs de la formation continue sont d'améliorer les qualifications et les compétences des formateurs et de relever leur efficacité et leur niveau de performance professionnelle. La Technique, la Technologie, l'Ingénierie de Formation professionnelle, la Psychopédagogie et la Gestion constituent les domaines de formation.

L'INFor est l'entité compétente pour valider et certifier les compétences et qualifications des formateurs en classes. A cet effet, selon le texte régissant l'INFor, un arrêté ministériel portant régime de formation devrait servir de cadre réglementaire et reconnu au niveau de la fonction publique à toute action de formation. Il devrait y être fixé la durée de chaque session, le nombre de stagiaire à recevoir, les modalités de recrutement, l'attestation et/ou certificat délivré à chaque stagiaire¹⁰².

Après le projet PREFTEC, aucun texte réglementaire ne régit la formation continue des formateurs. Une multitude d'intervenants (directions centrales, directions interrégionales, autres organismes rattachés du MEETFP, établissements d'ETFP, organisations nationales et internationales, entreprises, etc.) et l'INFor lui-même n'applique ni les procédures ni les modalités d'organisation et d'évaluation d'une session de formation. La coordination des actions par l'INFor est insuffisante, voire inexistante. Par ailleurs, la gestion de carrière rigoureuse fait défaut car aucune formation n'est ni diplômante ni certifiante.

Capacités du système de formation

Dans le cadre du projet PREFTEC¹⁰³, le CeRes devenu INFor en 2001 a été doté d'un nombre suffisant de structures physiques lui permettant d'assurer dans les normes son rôle de formation continue. Il a pu organiser de nombreuses sessions de formation (au moins 2 par mois) et accueillir 60 stagiaires par édition. Une fois le projet a pris fin, les infrastructures destinées à la formation des formateurs ont été affectées à d'autres fins. L'Institut se trouve être confronté à une faible capacité d'accueil de stagiaires. Il a dû opter à organiser les sessions de formation dans les salles de classes des CFP et LTP des régions. La pérennisation des moyens du projet PREFTEC n'a pas pu être assurée comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 164 : Infrastructures INFor

Types de ressources	Durant PREFTEC	Après PREFTEC
Bureaux	5	10
Unité de capitalisation	1	0
Unité audiovisuelle	1	0
Ateliers fonctionnels (Méca auto-Affutage-Bois)	3	0
Salles de travail des formateurs (Industriel-Tertiaire- Génie civil-Communication)	6	0
Salle de réunion des stagiaires	1	0
Salles de formation	10	1
Amphithéâtre	1	0
Dortoirs	30	0
Réfectoire	1	0
Voitures	3	1

Sources : *Rapports projet PREFTEC et INFor*

¹⁰² Décret INFor articles 12-13-14-15

¹⁰³ 1992-1996 Projet de renforcement de la formation technique

L'examen des données du tableau ci-dessus indique que les conditions de capacité d'accueil de l'INFor ne répondent plus aux critères exigés par une institution spécialisée de formation de formateurs, en dépit de l'acquisition d'un bâtiment destiné à la formation initiale dans des secteurs ou spécialités non couverts par l'Ecole Normale Supérieure pour l'Enseignement Technique (ENSET).

Caractéristiques et efficacité de la formation continue

L'article 15 du décret régissant l'INFor mentionne que les actions de formation continue peuvent être sous forme d'offres présentées aux établissements d'ETFP ou être organisées suite à la demande de ces derniers. Depuis 2010, concernant la qualification pédagogique des formateurs, le module Psychopédagogie constitue l'essentiel des offres et demandes de formation organisées par l'INFor. Le syllabus comprenant 8 thèmes et le document d'animation ont été élaborés par les Conseillers techniques spécialisés du CeRes en 1995. La mise à jour en profondeur tenant compte de l'évolution dans le contexte des spécificités de la formation professionnelle, et dans les domaines des approches pédagogiques et de la technologie n'a été réalisée. Si durant le projet PREFTEC, la durée de la formation à la psychopédagogie était de 21 jours, elle a été réduite à 5 jours depuis 2010. Et la plupart des formateurs de l'INFor chargés de former les formateurs des CFP et LTP n'a ni expérience de classe ni formation pédagogique.

En 2012, le programme Sankoré « Education numérique pour tous en Afrique » du Gouvernement Français a doté les CFP et LTP de Tableaux numériques interactifs (TNI). Des sessions de formation de formateurs ont été organisées et le système ETFP dispose d'une dizaine de formateurs de formateurs qualifiés à l'utilisation du TNI et à la production de ressources pédagogiques. Ces formateurs spécialisés en TNI sont issus de l'INFor, de la DSI et des LTP de la DREETFP d'Analamanga. Pour les formateurs des CFP et LTP de la DREETFP d'Analamanga, Itasy et Bongolava, l'équipe de formateurs qualifiés à la formation au TNI a été mobilisée. Pour ceux des autres directions régionales, les sessions de formation au TNI ont été organisées par l'INFor et assurées par des formateurs non et/ou insuffisamment qualifiés dans les domaines de la technologie éducative et de la pédagogie. Par ailleurs, l'INFor n'a pu élaborer dans les normes et les règles de l'art les documents et outils pédagogiques (syllabus, plan de session, guides du formateur) requis. La durée de la formation à l'utilisation du TNI et à la production de ressources numériques est dans certains cas de 5 jours. Des fois c'est intégré dans le module psychopédagogie et dispensé en 1 ou 2 jours. Systématiquement, l'INFor délivre un certificat/attestation sans définir les critères exigés. Il est constaté une dispersion et une redondance des sessions organisées.

Très peu de sessions de perfectionnement technique et professionnel ont été organisées sous l'égide de l'INFor. Seules 3 spécialités (Coupe-couture, Secrétariat et Maintenance automobile) sont concernées. Une seule édition pour la Coupe et couture et le Secrétariat et deux éditions pour la maintenance automobile ont été réalisées.

Sans aucune considération de l'INFor, des directions centrales et régionales en collaboration avec leurs partenaires respectifs organisent aussi des sessions de formation continue surtout dans le cadre de la formation pratique des formateurs des spécialités.

Les faiblesses du système de l'ETFP ne permettent pas d'évaluer l'efficacité des actions de formation continue : dispositif de suivi et d'évaluation inexistant, informations et données peu fiables et non capitalisées, coordination des activités insuffisante, intervenants multiples et modes d'organisation des formations dispensés diversifiés.

Tableau 165 : actions de formation continue (2011-2014)

Organisateurs	Module	Durée (jours)	Formateurs	Participants 2011-2015	Financement
INFor	Psychopédagogie	05	INFor	Formateurs CFP LTP	INFor
	Andragogie	05	CTS INFor	Formateurs ONTM	ONTM
	Maintenance automobile	05	INFor Spécialiste MA	Formateurs MA LTP	INFor DREETFP
	Coupe et couture	05	CTM	Formateurs CFP	INFor
	Secrétariat	05	CTS INFor Spécialiste G3	Formateurs G3 LTP	DGETFP
	TNI	05	INFor	Formateurs CFP LTP	INFor
	TNI	01 Inclus dans psychopéda	INFor	Formateurs CFP LTP	INFor
	TNI	05	INFor	Formateurs CFP LTP SAVA	DET
DSI	TNI	05	DSI	CFP LTP DREETFP	DSI
DREETFP Analamanga	TNI	03	Pool Formateurs de formateurs MEETFP	CFP LTP DREETFP Itasy Bongolava Analamanga	DREETFP
SCAC	TNI	05	REPTA	Pool Formateurs de formateurs MEETFP	SCAC
REPTA	TNI	05	REPTA Formateurs de formateurs MEETFP	Formateurs CNFPPSH PACA PFSCE BIMTT	REPTA
ONG Hetsika	TNI	05	REPTA	Formateurs LTP Régions Analajirofo	Région Nord Pas de Calais
DREETFP Analamanga	Pédagogie active	05	Lycée étranger partenaire LTP Ampefiloha	Formateurs INFor LTP	Lycée étranger Partenaire LTP Ampefiloha
DREETFP Vakinankaratra Amoron'i Mania	Pédagogie active	05	Formateur DREETFP	Formateurs CFP LTP Ambositra Antsirabe	DREETFP Vakinankaratra Amoron'i Mania
DREETFP Astimo andrefana	Construction de pirogue	15	Consultant	Formateurs LTP Toliara	BAD
DGETFP DET	Plateau technique	15	Lycée Aquitaine	Formateurs LTP Secteur industriel	Région Aquitaine
UNESCO	Pédagogie spécifique JRD	05	Consultant UNESCO	Formateurs JRD	UNESCO
UNESCO	Ingénierie pédagogique APC	02 mois	Consultant UNESCO	Formateurs et cadres INFor	UNESCO
FIDA FORMAPROD	Ingénierie pédagogique	18 mois	Consultant FORMAPROD	Formateurs EFAR	FIDA

Organisateurs	Module	Durée (jours)	Formateurs	Participants 2011-2015	Financement
Planète Urgence	Pédagogie et didactique des disciplines techniques	15	Consultants	Formateurs LTP	Partenaires Planète Urgence
Projet PIC	Métiers du tourisme	21	Consultants PIC	Formateurs HTR	Banque mondiale à travers PIC

Source : nos investigations

A la lumière du tableau ci-dessus, il est constaté que les partenaires ont une grandepart d'interventions par rapport à l'INFor et le MEETFP. Les offres de formation de l'INFor sont limitées.

Profils de compétences des formateurs de formateurs

Dans le cadre de la mise en œuvre du Projet PREFTEC (1993-1996), 30 élèves Conseillers techniques spécialisés (CTS) ont été formés durant 30 mois par un Expert du BIT et des assistants techniques français (ATF) en Ingénierie de formation professionnelle. Après formation, 14 d'entre eux ont été affectés à l'INFor. Ils ont constitué l'équipe de formateurs de formateurs du dispositif national d'ETFP. Ils ont développé et mis en œuvre des programmes de formation dans les domaines de la psychopédagogie et activités de perfectionnement techniques dans des spécialités, entre autres, Ouvrages Bois- Ouvrages Métalliques- Mécanique Automobile-Gestion-Secrétariat-Commerce-BTP-Froid et Climatisation-Informatique-Communication. Ces 5 dernières années, les formateurs qualifiés de l'INFor sont successivement partis à la retraite. Aucune relève n'a été assurée et depuis 2013 ce sont des cadres non qualifiés et/ou insuffisamment qualifiés qui constituent l'équipe de formateurs de l'INFor. Ni la formation pédagogique, ni l'expérience de classe, ni la formation professionnelle liée à une spécialité ne sont plus exigées pour être affecté ou redéployé à l'INFor.

Tableau 166: Qualification des formateurs de l'INFor (2014-2015)

Niveau	Diplômes		
	Pédagogique	Professionnel	Académique
Bacc+5:	02	07	09
Bacc+4 :	00	03	04
Bacc+3 :	00	01	01
Total	02	11	14

Source : INFor

Il est indiqué dans le tableau ci-dessus qu'une grande majorité des formateurs de l'INFor ne répondent pas aux minima de compétences et de qualifications exigés par les normes et standards internationaux. Même pas 15 % ont un diplôme pédagogique. Les 50% ayant des Diplômes professionnels ne couvrent que 5 spécialités (BTP-Mines-Hydraulique-TIC-Télécommunication). 70% d'entre eux sont à la veille de la retraite et la majorité des 30% restants sont sans expériences de classe.

Il ressort de l'analyse diagnostique sur les formateurs qualifiés et la formation des formateurs que l'INFor ne dispose ni de capacités physiques, ni de capacités organisationnelles, ni de compétences ni de qualifications au niveau des ressources humaines pour améliorer la qualité des formations. La situation est alarmante et met en jeu le devenir des générations futures. La priorité des priorités recommandée au futur Plan sectoriel de l'éducation (PSE) est la mise en place de dispositifs

innovants efficaces de formation de formateurs de l'ETFP parce que la qualité du système ETFP doit reposer sur des formateurs qualifiés, compétents et expérimentés.

7.4.2.3 Curricula de formation

Selon l'article 2 du décret n° 92-431 du 03 Avril 1992, le CeRes devenu INFor est l'institution en charge de l'élaboration et de la réactualisation des programmes d'ETFP et ce en collaboration avec les organismes employeurs. La réforme curriculaire a eu lieu dans le dispositif national d'ETFP en lors du dernier Conseil national d'élaboration des programmes (CNEP) tenu à Antananarivo en 1997. Différentes entités concernées par l'ETFP y étaient représentées pour réfléchir, discuter et proposer les grandes orientations, les stratégies et les contenus des programmes de formation dispensés dans les CFP et LTP visant à assurer l'Adéquation formation emploi.

L'approche adoptée dans la démarche d'élaboration des programmes de formation est la Pédagogie par objectifs (PPO). C'étaient les stagiaires Conseillers techniques spécialisés formés à l'ingénierie de formation professionnelle par un Expert du Bureau international du travail (BIT) qui constituaient les chefs de file des équipes chargées de l'élaboration des programmes. Les programmes de formation ont été structurés en filières pour chaque secteur. Outre le concept d'objectif, celui de capacité constitue aussi la trame des contenus des programmes.

De 2003 à 2009, dans le cadre du projet d'appui institutionnel de l'Organisation internationale de la francophonie, un CTS de l'INFor était désigné chargé d'activité Approche par les compétences (APC) et avait participé aux actions de formation y afférentes organisées par l'OIF. Ce ne fut qu'au début de 2014, retour de Madagascar dans l'ordre constitutionnel (après la crise de 2009) que le partenariat OIF/INFor a pu développer et mettre en œuvre un projet de formation de 25 futurs méthodologues APC. Mais d'autres projets initiés par les partenaires, entre autres, celui de FORMAPROD développé et mis en œuvre par le Ministère de l'agriculture et celui du CAPEPT (capacités pour l'enseignement professionnel et technique) de l'UNESCO ont pu mettre en place des programmes de formation élaborés selon l'APC. Les formateurs des établissements de formation agricole et rurale (EFAR) concernés par les deux projets ont été formés à l'ingénierie pédagogique fondée sur l'APC. Une vingtaine de référentiels avec des guides pédagogiques sur les métiers agricoles et non agricoles concernée par le projet CAPEPT financée par l'UNESCO en partenariat avec FORMAPRO. Les référentiels de Diplômes CAPA et BEPA Exploitant agricole sont aussi élaborés dans le cadre du projet FORMAPROD. L'INFor a été associé par les partenaires dans l'élaboration des référentiels cités supra.

En 2010, il a été ajouté aux missions et activités d'une direction centrale du MEETFP celles dévolues à l'INFor depuis la date de création du CeRes en 1992. Il s'agit de la Direction des curricula et de l'assurance qualité. Deux entités distinctes se chargent de l'élaboration des curricula au sein du MEETFP. Un chevauchement de responsabilités et une redondance d'activités témoignent un dysfonctionnement au sein du MEETFP.

7.4.2.4 Ressources de formation

La situation en équipements, infrastructures, salles de formation, ateliers et laboratoires a déjà été abordée dans le chapitre quatre du présent document. Le MEETFP est doté d'un dispositif institutionnel pour former le personnel de l'enseignement technique et de la formation professionnelle : l'INFor. Toutefois, les faiblesses de cette structure légitiment l'intervention des autres directions du MEETFP dans le domaine de la formation des formateurs :

- l'INFOR (Institut National de Formation des Formateurs) sur les thématiques Psychopédagogie, l'utilisation pédagogique des TNI, conception et production de documents pédagogiques numériques ;

- la Direction des Examens (DET) sur l'Administration Scolaire, les Projets d'Établissements, la gestion des plateaux techniques, l'animation des Conseils Pédagogiques d'établissement, la vie scolaire, le partenariat ;
- la Direction des Curricula et de l'Assurance Qualité (DCAQ) sur la Gestion des Établissements et le Management de la Qualité ;
- la Direction du Système d'Information (DSI) sur l'utilisation technologique des TNI et les tablettes numériques, les fiches primaires d'enquête pour la collecte des données statistiques, l'utilisation et la maintenance des TIC ;
- la DEXAM sur les logiciels de gestion examens et des vacances.

Il n'y a pas de coordination de ces activités de formations actuellement. Par ailleurs, aucune étude ne fut menée jusqu'ici pour évaluer l'impact de ces formations.

7.4.2.5 Assurance Qualité et gestion de la qualité

La DCAQ s'occupe de l'assurance qualité. Ce dispositif met en œuvre plusieurs procédés pour viser et garantir la qualité :

- des normes réglementaires « références et lignes directrices » et « guide de gestion des établissements de formation » ;
- une commission qui étudie les dossiers techniques des établissements de formation ;
- un dispositif de suivi qui observe et vérifie l'application des normes du Ministère.

Au niveau régional, les directions régionales débutent sur place le processus d'assurance qualité (c.f. paragraphe régulation et assurance qualité)

Principes de base:

Les références et les lignes directrices se fondent sur quelques principes de base. Parmi ceux – ci :

- Les prestataires de la formation ont la responsabilité première de la qualité de leur offre et de son management ;
- Les intérêts de la société, en ce qui concerne la qualité et le niveau de la formation doivent être sauvegardés ;
- La qualité des programmes de formation doit être recherchée et améliorée, au profit tant des apprenants que des autres bénéficiaires telles que les entreprises ;
- Il faut encourager la culture de la qualité au sein des Établissements de Formation Professionnelle et Technique ;
- Les Établissements doivent être en mesure de mettre en évidence leur qualité dans leur propre pays et à l'étranger.

Objectifs des références et des lignes directrices:

L'objectif de ces références et lignes directrices est de fournir une aide et un conseil aux Établissements de Formation Professionnelle et Technique, tout en contribuant à établir un cadre commun de référence utilisable pour tous.

Ainsi, ces références et lignes directrices vont servir à :

- Encourager le développement des Établissements de Formation Professionnelle et Technique qui favorisent avec dynamisme les succès éducatifs et intellectuels ;
- Offrir aux établissements concernés aide et conseil dans le développement de leur propre culture de la qualité ;
- Satisfaire et augmenter les attentes des établissements, des apprenants, des employeurs et autres partenaires quant aux méthodes et aux résultats de la formation ;
- Contribuer à établir un cadre de référence pour l'organisation de l'offre de formation.

Les axes visés par les références et lignes directrices sont les suivants :

- Références et lignes directrices pour l'agrément de filière dans les établissements de Formation Professionnelle et Technique publics et privés (Organisation pédagogique, équipements et matériels, Formateurs, Programme de formation, Agrément de filière) ;
- Références et lignes directrices pour l'autorisation d'enseigner, exceptionnellement pour les établissements de Formation Professionnelle et Technique privés (Critères d'obtention de l'autorisation d'enseigner, Autorisation d'enseigner) ;
- Références et lignes directrices pour l'ouverture d'un établissement de Formation Professionnelle et Technique public ou privé (Environnement et infrastructures, Personnel administratif et technique, Autorisation d'ouverture) ;
- Références et lignes directrices pour l'évaluation et la certification des formations dans les établissements de Formation Professionnelle et Technique publics et privés (Organisation, Evaluation, Certification)

Accréditation Programmes/Normes Métiers

Quand un établissement de formation professionnelle remplit les conditions requises, le ministère émet un arrêté d'ouverture. Le centre est alors dit « agréé » ou « accrédité ». La mise en application d'un référentiel de formation se fait aussi par voie d'arrêté.

Tout formateur, outre ses qualifications académiques ou professionnelles, doit être autorisé par le ministère pour exercer. Un document nommé « autorisation d'enseigner », délivré par le ministère, habilite le formateur pour intervenir dans les centres de formation.

Il en est de même pour les chefs d'établissements. La nomination d'un chef d'établissement public ou privé est faite par voie d'arrêté.

Le suivi du respect du cadre réglementaire est aussi assuré par le ministère par l'intermédiaire de suivis périodiques. Ces suivis donnent lieu à l'établissement d'un rapport avec des recommandations pour les instances supérieures.

Malgré ce dispositif d'assurance qualité, il y a encore à Madagascar des établissements qui ne respectent pas les normes, et qui ne sont pas agréés. Toutefois aucune action radicale n'est préconisée par le MEETFP qui préfère inciter que punir.

7.5 Formation non formelle de l'ETFP

La formation non formelle fait partie intégrante de la formation globale de l'ETFP. Elle comprend : la Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ), l'Apprentissage des Métiers de Base (AMB).

7.5.1 Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ) de l'ETFP

C'est une formation de perfectionnement, de reconversion ou de pré-emploi. Les établissements de formation conçoivent des formations modulaires et de courte durée. Ce sont des formations à la carte, répondant à des besoins bien précis, et elle est payante.

Une mauvaise interprétation des textes régissant la FPQ incite des établissements privés à organiser des FPQ de longue durée (supérieure à 1 an).

La FPQ peut être assurée dans les CFP et dans les LTP, les centres privés et les centres publics spécialisés :

- Centre National de Formation Professionnelle Agricole et Rurale (CNFPAR) ;

- Centre National de Formation Professionnelle de Personnes en Situation de Handicap (CNFPPSH) ;
- Institut National de Promotion de la Formation (INPF).

7.5.1.1 FPQ dans les établissements privés

Tous les établissements privés pratiquent la FPQ, sans distinction tant en milieu urbain qu'en milieu rural. Il est observé une prolifération des établissements privés compte tenu des offres de formation payante. Le tableau ci-dessous montre l'évolution de l'effectif des apprenants.

Tableau 167: Evolution des effectifs des apprenants en FPQ dans les établissements privés, par région

REGION	2011-2012		2012-2013		2013-2014	
	Total	Fille	Total	Fille	Total	Fille
ALAOIRA-MANGORO	1 423	395	828	301	1 003	454
AMORON'I MANIA	66	31	66	31	66	31
ANALAMANGA	6 919	2 033	9 687	3 989	8 985	3 794
ANDROY			6	2	6	2
ANOSY	5	5	241	122	312	165
ATSIMO-ANDREFANA	296	176	355	225	420	213
ATSINANANA	1 002	582	1 164	689	1 194	719
BOENY	1 325	495	1 051	475	1 051	475
DIANA	60	54	184	139	289	188
IHOROMBE			173	91	118	64
ITASY	42	39	161	98	322	206
MATSIATRA AMBONY	636	352	1 754	813	2 426	1 181
MENABE	49	31	32	23	31	20
SAVA	46	28	38	23	38	23
VAKINANKARATRA	1 244	487	2 086	959	2382	958
Total général	13 113	4 708	17 826	7 980	18 643	8 493

Source : DSI/MEETFP

Ce tableau relate qu'il existe plusieurs apprenants en FPQ dans les régions qui possèdent beaucoup d'entreprises. Ceci est visible surtout à Analamanga, Vakinankaratra, Atsinanana, Boeny et Alaotra Mangoro par rapport aux autres régions. Notons que l'effectif des apprenants sont passés de 13 113 en 2011-2012 à 18 643 en 2013-2014, soit un accroissement moyen annuel de 19%.

Tableau 168: Evolution des effectifs des apprenants en FPQ dans les établissements privés, par secteur

Secteur	2011-2012		2012-2013		2013-2014	
	Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles
AGRICULTURE	217	66	380	117	395	117
ART ET TECHNIQUE	480	393	999	849	994	860
ENVIRONNEMENT	0	0	7	4		
GENIE CIVIL	395	11	260	6	145	6
INDUSTRIEL	5136	136	4349	101	4434	99
HABILLEMENT	1077	1037	1468	1398	1440	1354
TERTIAIRE	5106	2601	9716	5049	10664	5674
TOURISME & HOTELLERIE	702	464	647	456	571	383
Total général	13113	4708	17826	7980	18643	8493

Source : DSI/MEETFP

Les secteurs industriel et tertiaire tiennent un premier rang et le secteur habillement tient le second rang en FPQ dans les établissements privés, même dans les zones rurales car ces secteurs attirent beaucoup plus les apprenants.

En 2013-2014, 18 643 apprenants ont suivi la FPQ dans les établissements privés dont près de 88% sont repartis entre trois secteurs (Tertiaire « 57,2% », Industriel « 23,8% » et Habillement « 7,7% »). La répartition des apprenants par secteur est présentée par le tableau ci-dessus

Tableau 169: Evolution des effectifs des apprenants en FPQ de longue durée dans les établissements privés, par filière

Secteur	2012-2013		2013-2014	
	Total	Filles	Total	Filles
AGRICULTURE	72	0	40	
ART ET TECHNIQUE	34	33	119	78
GENIE CIVIL	220	2	298	2
HABILLEMENT	587	579	780	772
INDUSTRIEL	463	24	672	26
TERTIAIRE	394	191	472	236
TOURISME & HOTELLERIE	6	0		
Total général	1776	829	2381	1114

Source : DSI/MEETFP

En 2013-2014, au niveau de la FPQ de longue durée, l'effectif des apprenants représente 11% des effectifs totaux des établissements publics et privés. Ce sont les établissements privés confessionnels qui suivent cette formation en FPQ de longue durée, comme par exemple : Don Bosco, le centre de formation professionnelle des sœurs et le centre de formation professionnelle FJKM où l'on trouve les secteurs habillement et industriel (mécanique auto) qui tient le nombre important des apprenants.

7.5.1.2 FPQ dans les établissements publics

Seule une minorité d'établissements publics offre une FPQ. Le tableau ci-dessous relate l'évolution de l'effectif des apprenants dans le CFP et le LTP.

Tableau 170: Evolution des effectifs des apprenants en FPQ dans les établissements publics, par région

REGION	statut_etab	2011-2012		2012-2013		2013-2014	
		Total	Fille	Total	Fille	Total	Fille
ALAO TRA-MANGORO	Public	5	5	19	18	5	5
AMORON'I MANIA	Public	40	6	40	6	84	28
ANALAMANGA	Public	593	237	785	103	128	68
ANOSY	Public					30	4
ATSIMO-ANDREFANA	Public	231	165	149	87	264	158
ATSINANANA	Public	20	20	20	20	20	20
BOENY	Public	74	47	74	47	59	34
DIANA	Public	26	1	41	9	61	12
MATSIATRA AMBONY	Public	20	10	136	100	45	33
MENABE	Public	37	18	28	8	15	7
VAKINANKARATRA	Public			45	0	45	0
Total général		1046	509	1337	398	756	84

Tableau 171: Evolution des effectifs des apprenants en FPQ dans les établissements publics, par secteur

Secteur	2011-2012		2012-2013		2013-2014	
	Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles
AGRICULTURE	40	16	20	6	101	33
ART ET TECHNIQUE	70	14	33	28	14	2
GENIE CIVIL	73	38	408	34	30	10
HABILLEMENT	222	205	78	76	103	4
INDUSTRIEL	271	30	415	31	126	100
TERTIAIRE	209	105	197	113	222	17
TOURISME & HOTELLERIE	161	101	186	110	160	119
Total général	1046	509	1337	398	756	84

Source : DSI/MEETFP

L'évolution de la demande en FPQ dans les établissements publics est marquée, pour la période de 2011-2012 à 2012-2013, par une augmentation de 1046 à 1 337 et une tendance à la baisse en 2013-2014 à 756.

Centres publics spécialisés :

L'INPF est un établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC). La formation est payante. C'est un institut de formation de la mécanique auto. Actuellement, cette formation en mécanique auto va disparaître petit à petit, et tandis que le secteur tertiaire tient une place prépondérante désormais.

Le CNFPAR est un établissement public à caractère administratif (EPA). Auparavant, ce centre effectue uniquement la formation en agriculture et élevage, selon son statut. Actuellement, il crée plusieurs filières telles que la gestion, la coupe et couture et la mécanique auto pour étoffer le nombre des apprenants. C'est la raison pour laquelle, il accapare beaucoup d'apprenants.

Le CNFPSSH¹⁰⁴ est aussi un établissement public à caractère administratif (EPA). Ce centre s'est beaucoup développé depuis la réhabilitation de ses infrastructures avec l'appui de la BAD dans le cadre du projet Education III. Il existe actuellement 2 CRFPSSH à Mahajanga et à Toliara.

Tableau 172: Evolution de la FPQ dans les centres nationaux spécialisés

Type d'établissement	Filière	2011-2012	2012-2013	2013-2014
INPF	Mécanique automobile	17	ND	ND
	Gestion	17	ND	ND
	<i>Total</i>	<i>34</i>		
CNFPAR	Agriculture- Elevage	15	18	18
	Art et Métier du Bois	15	18	21
	BTP	13	13	10
	Structures Métalliques	14	12	12
	Fabrication Mécanique	15	15	14
	Mécanique Agricole	12	10	10
	<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>86</i>	<i>85</i>

¹⁰⁴ Handicap social et handicap physique

Type d'établissement	Filière	2011-2012	2012-2013	2013-2014
CNFPPSH	Menuiserie bois	13	13	14
	Coupe et couture	14	19	17
	Pâtisserie	18	22	17
	Dépannage audio visuel	13	15	14
	Informatique	17	16	23
	Informatique Braille (pour les aveugles)	4	7	10
	Braille (pour les aveugles)	3	4	2
	<i>Total</i>	<i>69</i>	<i>83</i>	<i>83</i>

Source : CNFPPAR, CNFPPSH et INPF/ MEETFP.2015

Notons que les Centres régionaux CRFPPSH ont été inaugurés en 2014 et sont peu opérationnels par rapport au CNFPPSH, d'où la non disponibilité de données.

7.5.2 Apprentissage des Métiers de Base (AMB) de l'ETFP

C'est une formation organisée à la demande de la communauté et ciblant un groupe de personnes. Ce type de formation est généralement destiné aux jeunes déscolarisés ou non scolarisés ainsi qu'aux adultes selon leurs besoins spécifiques. Il vise l'acquisition de compétences requises à la professionnalisation voire à la modernisation des techniques traditionnelles pratiquées notamment dans les domaines suivants : artisanat, agriculture, élevage, valorisation des ressources naturelles (transformation, conservation) et quelques métiers d'entreprises.

Notons que la mise en œuvre de ce type de formation est très diversifiée selon les structures d'organisation tant au niveau de la durée que des contenus (programmes) et de l'approche pédagogique. Suite à ce constat, depuis 2011, le MEETFP avec l'appui de l'UNESCO a pris l'initiative d'harmoniser et de formaliser toute formation d'AMB des JRD à travers le projet CAP-EPT/EFTP. Le tableau qui suit résume les réalisations dans ce cadre jusqu'en 2014.

Tableau 173: Evolution par filière de l'effectif des apprenants en AMB dans les CFP

Filière	2011	2012	2013
Agriculture Générale	68	70	75
Base en Artisanat	37	42	45
Elevage Général	65	70	73
Ferblanterie	11	12	12
Gestion et Comptabilité	25	29	33
Pâtisserie	32	35	41
Vannerie	12	12	15
TOTAL	250	270	294

Source : DAMB/METFP, DSI/MEETFP

L'AMB accueillent en 2010 jusqu'au 2013 respectivement passant de 231 à 294 apprenants. Compte tenu du précédent de l'existence de la Direction de l'Apprentissage des Métiers de Base (DAMB), il n'a pas été possible d'avoir des statistiques sur cette section de formation avant 2010. Le nombre d'apprenants y est resté relativement stable.

Il n'est pas alors surprenant si le phénomène précédent se réitère dans le cas de l'AMB (domination nette de la filière Agriculture et Elevage pour chaque année de formation). **Ce sont l'UNESCO, les ONGs et les associations qui sont responsables de l'AMB, ils effectuent cette formation dans les établissements publics (CFP et LTP) ou dans les locaux de la commune.**

Les établissements publics (CFP et LTP) ne pratiquent pas l'AMB à l'exception du CFP Befandriana Sud (région d'Atsimo Andrefana) qui n'effectue que l'AMB en agriculture. Le tableau ci-dessous montre l'évolution de l'effectif des apprenants.

Tableau 174: l'effectif des Jeunes Ruraux Déscolarisés ayant suivi une formation professionnelle en 2014, dans le cadre du programme CAP-EPT/EFTP avec l'UNESCO

JRD formés dans 4 Métiers agricoles		JRD formés dans 9 Métiers non agricoles	
aviculture	191	Couture	61
porciculture	62	BTP	63
cultures maraichères	88	habitat traditionnel	32
pépinières	36	Tourisme villageois	32
	377	Arts culinaires	54
		Vannerie	54
		Soie	32
		Menuiserie - charpenterie	282
		Mécanique automobile	32
			642

Source : UNESCO - DAMB/MEETFP

RESUME du chapitre 8 : Enseignement Technique et Formation Professionnelle

Cette analyse n'a pas tenu compte des dispositifs d'ETFP sous tutelle d'autres ministères et s'est limitée aux données des trois dernières années (2011-2012 à 2013-2014) du fait de la non exhaustivité des données dans le privé. Par contre elle n'inclut pas la formation informelle.

En 2014, le dispositif ETFP est composé de 50 CFP, dont 40% du privé et 121 LTP dont les 51,23% sont aussi dans le privé. Cette même année, le dispositif a accueilli 37 699 apprenants dont 36,4% dans le privé, ce qui donne une couverture de 164,4 apprenants pour 100 000 habitants. Par ailleurs, seuls 69 districts sur les 119 disposent d'établissements ETFP publics.

13 directions régionales couvrant les 22 régions de Madagascar administrent les dispositifs d'ETFP qui, pour la période 2013 - 2014, a accueilli 50 674 apprenants pour une soixantaine de filières. Mais les secteurs et filières de formation ne répondaient pas toujours aux besoins locaux et nationaux. Ainsi, par exemple, avec 73, 6% des actifs dans le secteur agriculture, considéré comme secteur de base de l'économie malgache (contribution de 26,4% au PIB), le dispositif ETFP ne contribue qu'à la formation de 3,2% d'apprenants dans cette filière.

Le ministère comprend 330 personnes au niveau central et 285 personnes au niveau des directions régionales. Dans chaque cas, la moitié sont des fonctionnaires. Au niveau des établissements, il y a 1 985 formateurs avec 50% de fonctionnaires et le personnel administratif et technique comprend 974 personnes dont 52% de fonctionnaires.

L'accès à l'ETFP Malgache est limité par la capacité d'accueil. En effet, sur 6,5 millions d'enfants scolarisés, seulement 0,6% sont dans l'ETFP formel. Par rapport à la population d'âge théorique d'entrée dans chaque cycle, 1 sur 10 000 choisit le CFA, 2,3 sur 10 000 le CAP, 18 sur 10 000 le BEP/Bacc pro et 1 sur 10 000 le Bacc Techno. Ce très faible accès en 1ère année dans les différents cycles peut s'expliquer par le manque d'orientation des apprenants, l'inadéquation des offres de formation aux demandes sociales et économiques des localités et le choix limité aux offres de formation proposées par les établissements.

Pour les offres de formation existantes, on observe un taux d'accroissement moyen annuel des effectifs des apprenants variant de 5% (secteur habillement) à 52% (Tourisme- Hôtellerie). On constate également une amélioration annuelle du taux de couverture de l'ETFP de l'ordre de 24,7%. Toutefois, par rapport aux autres pays comparateurs, Madagascar a encore une très faible couverture qui est de 164 apprenants pour 100 000 Habitants. Généralement, il n'y a pas de disparité de genre. Dans certains secteurs les filles sont mêmes largement majoritaires, 62% pour les secteurs Habillement- Tertiaire- Tourisme Hôtellerie. La disparité se voit plutôt en terme de filière et de répartition géographique: 69/119 districts couverts, 7 régions sur 22 n'ont pas de CFP, et une région (Androy) ne dispose ni de CFP ni de LTP.

Deux sources assurent le financement de l'ETFP : l'Etat et les ménages. Les ménages contribuent à hauteur de ¼ des dépenses courantes. Mais seul l'Etat assure les dépenses d'investissement.

En termes de coûts et financements, en 2014, on observe que :

la part des dépenses courantes d'éducation allouées à l'ETFP est de 3,8%.

Les dépenses courantes d'ETFP ne représentent que 0,91% des dépenses publiques de l'état.

- Les salaires représentent plus de 50% des dépenses courantes de l'ETFP;
- La part de l'ETFP dans les dépenses d'investissement en éducation représente 17,2%;
- La part des dépenses en investissement pour l'ETFP est de 22,1%.

Malgré cette situation, l'Etat a fourni un effort qui a fait évoluer la part des dépenses publiques allouées à l'ETFP. En effet, pour les dépenses courantes, elles sont passées de 0,83% en 2010 à 0,91% en 2014 et pour les dépenses d'investissement de 0,12% en 2010, à 0,73% en 2014.

La dépense publique avec solde par apprenant est de 126 % PIB/Hab, ce qui est coûteux pour les contribuables. Les ressources mobilisées pour les préparations aux CAP, BEP/BAC Pro et BAC Techno ont été utilisées de façon optimale avec des CEI supérieurs à 89%. Seule la préparation au CFA est peu efficace avec un CEI de 70%.

En ce qui concerne les formateurs, on note:

- un mauvais déploiement des ressources humaines : par exemple, existence de titulaire de licence et plus dans les CFP, ou de titulaire de BEPC dans les LTP, ce qui n'est pas conforme aux textes en vigueur;
- un personnel vieillissant : une grande majorité constituée de personnes de 50 à 60 ans ;
- une majorité qui n'a pas bénéficié d'une formation initiale, dans les instituts pédagogiques spécialisés (ENS, ENSET, type ENNET);
- l'insuffisance de formations continues.

Quant aux formateurs de formateurs, on remarque:

- une insuffisance, voire un manque de compétences pédagogiques et/ou professionnelles ;
- une non considération des qualifications pédagogiques et/ou professionnelles lors des recrutements et redéploiements comme la tendance à recruter des personnes ayant uniquement une qualification académique.

Pour la formation non formelle, les établissements développent des FPQ et des AMB. Ces formations sont généralement payantes (par le bénéficiaire lui-même et/ou les partenaires du développement, ou l'Etat). Dans le public, il y a une tendance à la baisse de l'effectif des apprenants qui est limitée par la disponibilité des infrastructures et des ressources humaines (période de vacances).

Dans le cadre du projet CAP/EPT EFTP UNESCO/FORMAPROD-FIDA, il y a eu une forte augmentation des effectifs des apprenants en AMB, qui a quadruplé de 2011 à 2014. Mais cela est encore minime par rapport au nombre total des déscolarisés.

La PNEFP préconise des mesures d'urgence à mettre en œuvre pour qualifier ou requalifier les très nombreux jeunes qui sont hors de tout dispositif d'éducation et de formation et d'emploi. Un plan annuel de qualification de ces jeunes devra être établi, en lien avec les nouvelles missions confiées aux établissements de formation, afin d'aider ces jeunes à se réinsérer avec succès dans le marché du travail.

Chapitre 9

Diagnostic sur la Question Enseignante

Introduction

Ce chapitre a pour objectif d'analyser la question enseignante au sein du système éducatif malagasy étant donné que c'est un des facteurs clés qui peuvent assurer la qualité de l'enseignement donc la performance scolaire. Cette analyse est tirée du « Rapport de l'Etude Diagnostique sur la Question Enseignante à Madagascar » qui a été réalisée par une équipe nationale constituée des cadres des trois ministères en charges de l'éducation. Son élaboration a été conduite en parallèle avec le RESEN et s'inscrit dans le cadre de la préparation du Plan Sectoriel national de l'Education (PSE) à Madagascar dont celle relative à la Politique enseignante et de l'élaboration d'une politique holistique de la question enseignante.

Les enseignants sont au centre des systèmes éducatifs et constituent un levier clé du développement et de la qualité de l'éducation. Des chercheurs sur l'éducation ont même confirmé qu'il n'est pas possible de défier la pénurie d'enseignants et de surmonter les défis des systèmes éducatifs et de la qualité de l'éducation, sans d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulues.

Elle reflète le diagnostic réel et les problèmes que vivent les enseignants de tous les niveaux et dans toutes les zones aussi bien urbaines que rurales. Pour y arriver, la collecte des données a été faite sur la base : (i) d'informations statistiques administratives à divers niveaux (annuaires statistiques, documents de politique éducative, rapports d'évaluation, données fournies par les institutions de formation d'enseignants...), (ii) d'enquêtes au niveau des institutions telles que l'INSTAT, des syndicats, des enseignants et (iii) de revue documentaire.

L'analyse des données mobilisées a conduit à un état des lieux exhaustifs du système éducatif avec ses forces et ses faiblesses. Cet état des lieux servira à soulever des interrogations qui seront au centre des discussions et réflexions au sein des structures centrales, déconcentrées, décentralisées, en vue d'une appropriation des résultats du diagnostic notamment lors des dialogues sur la situation des enseignants qui permettront à son tour d'offrir un meilleur accompagnement dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique sur la question enseignante du pays.

Ce chapitre comprend cinq sections. La section 1 traitera le recrutement des enseignants et s'efforcera d'estimer les besoins en enseignants par niveau d'enseignement. Pour ce faire, des hypothèses ont été émises pour leur estimation. La section 2 analysera les départs définitifs des enseignants. La section 3 portera sur la formation des enseignants en analysant les capacités nationales et l'efficacité des dispositifs de formation des enseignants. La section 4 abordera la gestion administrative des enseignants à travers les questions de déploiement, d'absentéisme. La section 5 sera centrée sur la satisfaction professionnelle et le contexte socioprofessionnel des enseignants.

8.1 Le recrutement

Au cours des dix dernières années, en raison de l'expansion rapide de la scolarisation suite à l'adoption de l'Education Primaire Universelle par le pays, des changements ont été observés dans le corps enseignant, ne serait-ce que leur nombre. En effet, toute croissance de nombre d'élèves, d'apprenants et d'étudiants implique en général le recrutement d'enseignants supplémentaires et/ou l'augmentation du rapport élève par enseignant (REE).

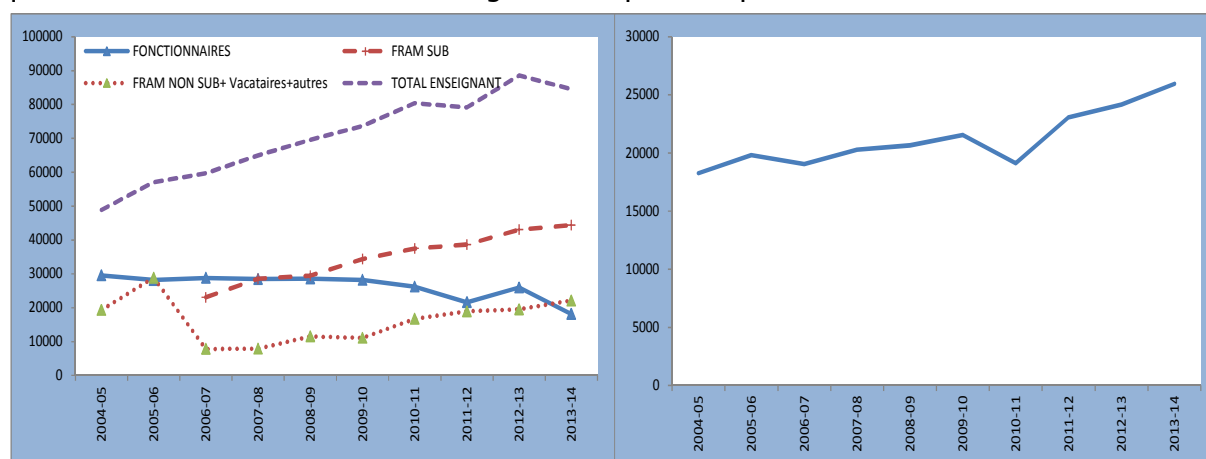
8.1.1 Evolution de l'effectif des enseignants entre 2004 et 2014

8.1.1.1 Au niveau du primaire

Au niveau du secteur public, plusieurs types d'enseignants sont employés dans les écoles: les enseignants fonctionnaires et les enseignants non fonctionnaires (ENF) qui sont payés, en général, par les associations des parents ou FRAM mais parfois aussi par des communes, des ONG ou associations partenaires de l'école d'où leur appellation d'enseignants FRAM. La majorité des enseignants FRAM sont actuellement subventionnés par l'Etat.

Une tendance à la hausse du nombre d'enseignants est observée pour la période 2004-2014 quel que soit le secteur. Pour les écoles publiques, le nombre des enseignants a presque doublé pour cette période. Cependant, comme l'illustre le graphique 9.1 ci-dessous, cette période est marquée par une tendance à la baisse des enseignants fonctionnaires, compensée par une forte croissance des enseignants ENF (FRAM subventionnés et vacataires, etc.).

Graphique 8.1 : Evolution du nombre d'enseignants du primaire par statut entre 2004-05 à 2014-15



a) Ecole primaire publique

b) Ecole primaire privée

Source : *Annuaire statistiques de la DPE/MEN*

Le tableau 9.1 suivant indique que, dans l'ensemble, une amélioration du REE a été constatée il est passé de 54 à 42 entre 2004-05 à 2013-14. C'est au niveau des EPP que la baisse est la plus marquée- de 65 à 44, toutefois il reste au-dessus de 40, valeur de référence retenue dans le cadre indicatif de l'Initiative Mise en Œuvre Accélérée (IMOA). Le recrutement local des enseignants FRAM et les différents efforts soutenus dans le cadre de la réalisation du programme de l'EPT pourraient expliquer cette situation. Pour le secteur privé, la baisse du REE est plus faible (37 à 34), il était déjà en-dessous de la référence retenue dans le cadre indicatif de l'IMOA.

Tableau 175 : Evolution du rapport élèves-maître (REE) du primaire de 2004-2005 à 2013-2014

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Ecole Primaire Publique	60	52	52	50	51	48	44	46	41	44
Ecole primaire privée	37	36	38	37	38	36	40	35	36	34
Ensemble	54	48	49	47	48	45	43	43	40	42

Source : *Annuaire statistiques de la DPE/MEN*

8.1.1.2 Au niveau de l'ETFP et de l'Enseignement supérieur

Le dernier recrutement officiel au sein du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle a eu lieu en 2006. En réalité, il a été fait non pas sur une base de planification relative à des besoins mais dans un objectif de remplacement numérique des enseignants partis à la retraite ou décédés afin de garder plus ou moins constant le nombre d'enseignants en service.

L'enseignement dans les universités est assuré par des enseignants permanents et des vacataires. Les enseignants permanents sont des fonctionnaires recrutés par l'État et répartis en quatre grades:

- les professeurs titulaires, nommés parmi les professeurs par voie de décret, ayant un diplôme de doctorat d'État, d'agrégation ou HDR (Habilitation à Diriger des Recherches),
- les professeurs : ayant un diplôme de doctorat d'État, d'agrégation ou HDR ;
- les maîtres de conférences, titulaires de Doctorat du troisième cycle (anciennement) ou de Doctorat nouveau régime;
- les assistants : ayant un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) ou équivalent.

Dans l'ensemble, le nombre des enseignants permanents est passé de 963 en 2004 à 1391 en 2014, soit un accroissement de 44,4% en 10 ans. Par contre, le taux d'encadrement des étudiants par enseignant permanent s'est dégradé en passant de 34 en 2004 à 46 en 2014. L'insuffisance d'enseignants permanents est d'autant plus ressentie dans certaines Universités telles que les Universités de Fianarantsoa, de Toamasina. En moyenne, le Ministère de l'Enseignement Supérieur a pu recruter 47 enseignants par an. Le tableau ci-après donne la répartition des enseignants permanents et des étudiants par université en 2004 et 2014.

Tableau 176 : L'évolution des effectifs des étudiants et des enseignants permanents, par universités et par type d'établissement entre 2004 et 2014

UNIVERSITE	Etablissement d'Enseignement Supérieur (EES)	Effectif des étudiants		Effectif des enseignants permanents		Nouveaux enseignants 2004-2014	Ratio Etudiants/enseignants	
		2004	2014	2004	2014		2004	2014
ANTANANARIVO	Type faculté	16021	20289	302	398	96	53	51
	Type école	4240	9069	273	338	65	16	27
	Type institut	949	1328	53	73	20	18	18
ANTSIRANANA	Type faculté	716	1916	22	56	34	33	34
	Type école	417	866	38	53	15	11	16
	Type institut	201	844	9	22	13	22	38
FIANARANTSOA	Type faculté	2194	7242	43	63	20	51	115
	Type école	331	1341	21	31	10	16	43
	Type institut	304	1219	3	34	31	101	36
MAHAJANGA	Type faculté	616	1995	37	54	17	17	37
	Type école	906	1262	13	23	10	70	55
	Type institut	372	1934	17	50	33	22	39
TOAMASINA	Type faculté	3326	10015	35	77	42	95	130
	Type école		345	-	6			58
	Type institut	121	231	nd	-			
TOLIARA	Type faculté	1508	2463	77	69	8	20	36
	Type école	62	741	6	17	11	10	44
	Type institut	137	609	14	27	13	10	23
CNTEMAD	Formation à Distance	6457	16198	-	-			
Universités publiques (EES)	Ensemble	32421	63709	963	1391	428	34	46

Source : Statistiques DEPSOS/MESupReS, années 2004 et 2014, et nos calculs.

L'analyse de l'évolution des recrutés par type d'enseignants montre que la grande majorité des recrutés sont des assistants et des maîtres de conférence. Le tableau suivant illustre le nombre des recrutés par type d'enseignants de 2005 à 2014.

Tableau 177 : Nombre total d'enseignants recrutés par l'Etat pour chaque niveau dans le Public entre 2005 et 2014

Types d'enseignants	2005	2006	2007	2008	2009	2014
Professeurs	3	2	1	1	0	0
Maître de Conférences	2	91	15	39	7	28
Assistants	10	6	10	21	11	38
Ensemble	15	99	26	61	18	66

Source : *Statistiques DEPSOS/MESupReS, années 2004 et 2014, et nos calculs.*

Le recrutement des enseignants ne suit pas une planification définie faute de disponibilité de postes budgétaires quelque soit le niveau d'enseignement considéré. L'effectif des enseignants en poste est loin de satisfaire les besoins ce qui a obligé les parents des élèves de l'enseignement général de faire appel à des enseignants recrutés localement sans le profil nécessaire pour le poste. L'ETFP et l'enseignement supérieur ont fait appel à des enseignants vacataires.

8.1.2 Modalités et Procédures de recrutement selon les catégories d'enseignants

Deux types de recrutement existent au sein des Ministères en charge de l'éducation nationale et de l'Enseignement technique : (i) Recrutement au niveau local des Enseignants Non Fonctionnaires (ENF) et (ii) Recrutement par l'Etat au niveau National.

Le recrutement au niveau local est décidé, en cas de besoin, par une réunion des parents d'élèves. Un avis de recrutement est lancé par voie d'affichage au niveau de l'Etablissement. Les parents proposent des candidats FRAM et les membres de comité de l'association de parents d'élèves ou FRAM sélectionnent les enseignants FRAM qu'ils jugent adaptés et capables d'enseigner les élèves et le secrétaire rédige un procès-verbal et le recrutement est fait. Depuis 2005, une instruction émanant du Ministère cadre le processus de recrutement et officiellement, ce type de recrutement des ENF est suspendu théoriquement depuis 2014.

Le Ministère de l'Education Nationale recrute des ENF en classe depuis quelques années en tant que contractuels de l'Etat et ils sont régis par les textes normatifs qui les classifient à travers les catégories selon leurs diplômes. Ils perçoivent des avantages sociaux (indemnités en rapport avec leurs catégories, rémunération mensuelle, prise en charge des frais médicaux, etc.) surtout l'affiliation à la Caisse de retraite. Malgré le statut général des fonctionnaires¹⁰⁵, le recrutement des enseignants est possible pour les personnes âgées de plus de quarante-cinq ans car certains de ces ENF ont travaillé plus de 10 ans en tant que ENF avant leur recrutement comme agent de l'Etat.

Des efforts sont faits pour doter les établissements d'enseignants ayant le profil adéquat. Les procédures de recrutement à Madagascar favorisent principalement les enseignants sortant des centres de formation pédagogique ou les écoles normales. Aussi, en 2014, sur les 10 000 enseignants recrutés, il y a eu 3800 (38%) sortant des CRINFP pour le Primaire, 1000 (10%) enseignants de collège sortants des CRINFP, 480 (4,8%) sortants des ENS recrutés pour les Lycées et le reste (47,2%) des ENF. Toutefois, le manque de coordination entre les besoins des ministères et les plans de formations exécutés dans les centres de formation fait que la formation

¹⁰⁵ Article 17. Nul ne peut être nommé dans un corps de fonctionnaire s'il ne remplit pas les conditions (i) être de nationalité Malagasy, (ii) jouir des droits civiques, (iii) se trouver en position régulière vis-à-vis du service national, (iv) être reconnu, apte physiquement et médicalement pour servir la fonction, (v) être âgé de 18 ans au moins et 45 ans au plus au 1^{er} janvier de l'année portant ouverture du concours, s'il s'agit d'un premier recrutement, et (vi) être titulaire de l'un des titres requis pour le niveau minimum de recrutement du cadre et échelle

initiale n'arrive pas à satisfaire les demandes sur le terrain. Dans le cas actuel, les enseignants FRAM recrutés sont peu qualifiés mais la politique étatique de leur recrutement vise surtout à alléger la charge des parents en matière de frais d'éducation.

Au niveau de l'enseignement supérieur, les enseignants-chercheurs sont régis par un statut spécial défini dans la loi n° 95-023 du 27 Juillet 1995, modifiée et complétée par la loi n°2003-008 du 05 Septembre 2003. Leur recrutement ne peut être effectué sans l'avis du Collège des Enseignants.

8.2 L'attrition des enseignants

Les départs naturels ou déperdition des effectifs des enseignants peuvent avoir un fort impact sur les besoins en enseignants dans un pays. Malheureusement, les données sur cet aspect sont rares et souvent peu fiables.

8.2.1 Estimation du taux de départ au niveau du MEN

Il est très difficile de mesurer précisément ce phénomène dans les pays où même le décompte des enseignants manque de précision, comme le montrent les estimations de déperdition des effectifs des enseignants en âge de retraite citées dans le tableau 9.10.

De 2011 à 2020, en moyenne, 2650 enseignants partent en retraite chaque année scolaire, ce qui représente au total 18585 enseignants d'ici cinq ans, soit environ le 1/7 de l'ensemble des enseignants en 2014. Spécifiquement, on a connu en 2014 des départs naturels respectivement de 299, 240, 1491, 44, 20 pour les catégories A, B, C, D, et « Autres ». Entre 2015 et 2020, le MEN prévoit 1424, 2369, 14451, 204 et 137 enseignants en âge de retraite aux catégories respectives A, B, C, D, « Non Classée ». Cela nécessite une planification en vue de préparer les relèves et une organisation au sein des ministères. Les responsables des ressources humaines devraient régulariser en temps réels les situations administratives des enseignants.

Quant à la répartition par Faritany, la base de données du MEN prévoit des départs respectivement de 5084, 976, 4726, 1969, 3338, et de 2492 pour Antananarivo, Antsiranana, Fianarantsoa, Mahajanga, Toamasina, et de Toliara d'ici cinq ans. Ces chiffres permettent au MEN d'orienter le quota de recrutement ou de redéploiement par faritany. Le contrôle et la mise à jour réguliers des données des ressources humaines des ministères pour la fiabilité des données statistiques éducatives sont d'une grande importance.

Tableau 178 : Nombre estimé de départs en retraite de 60 ans selon les catégories, les qualifications entre 2011 et 2020

Rubriques		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Cumulé
Catégorie (cadre)	A	88	228	273	280	299	265	283	222	222	234	198	1424
	B	114	250	279	278	240	286	292	385	379	480	547	2369
	C	387	1091	1413	1502	1491	1655	1912	2258	2781	3072	2773	14451
	D	18	62	59	49	44	43	42	35	26	24	34	204
	Non Classé	2	9	25	26	20	22	22	18	22	25	28	137
	Ensemble	609	1640	2049	2135	2094	2271	2551	2918	3430	3835	3580	18585
Faritany	Antananarivo	298	657	756	778	752	791	843	841	905	918	786	5084
	Antsiranana	23	66	113	97	90	92	112	161	206	204	201	976
	Fianarantsoa	124	407	549	560	543	582	630	715	866	1013	920	4726
	Mahajanga	50	117	160	180	147	213	237	314	369	406	430	1969
	Toamasina	50	192	249	280	306	348	401	491	638	721	739	3338
	Toliara	64	201	222	240	256	245	328	396	446	573	504	2492
	Ensemble	609	1640	2049	2135	2094	2271	2551	2918	3430	3835	3580	18585

Source : Base Ressources Humaines et Annuaire Statistique 2009-2014

8.2.2 Attrition au niveau de l'enseignement supérieur

L'estimation de l'attrition des enseignants des établissements d'enseignement supérieur permet de prévoir les besoins futurs, les formations et les recrutements qui doivent compenser les départs. Le tableau suivant sert à calculer le taux d'attrition au cours de l'année 2012 (t).

Tableau 179 : Taux d'attrition des enseignants des ESS entre 2012 et 2013

	2012 (t)	2013 (t+1)	Recrutés (t+1)	Départ
Professeur Titulaire	91	86		5
Professeur	129	150	21	
Maître de conférences	622	656	34	
Assistant	400	430	30	
Ensemble	1242 (t)	1322 (t+1)	85	5

Source : DEPSOS/MESupRES

Le taux d'attrition calculé étant égal à 0,004, il faut analyser les causes et les mesures mises en œuvre pour y répondre. En effet, les départs des enseignants permanents peuvent être le fait des causes multiples, comme le départ à la retraite, formation, les décès. Dans le cas des universités malagasy, plus de 400 enseignants sont âgés plus de 60 ans en 2013, ils ont préparé leurs maintiens pour continuer à enseigner.

Pour assurer la relève des enseignants, la formation doctorale existe au niveau des chaque université. Le tableau suivant illustre l'évolution des étudiants qui poursuivent et peuvent décrocher le diplôme de DEA et le diplôme de doctorat.

Tableau 180 : Evolution des étudiants inscrits en préparant le DEA et le Doctorat

Université		2008	2009	2010	2011	2012	2013
Antananarivo	DEA	708	617	653	831	729	693
	Doctorat	460	422	333	556	515	557
Antsiranana	DEA	33	44	54	76	28	19
	Doctorat	8	8	7	-	5	0
Fianarantsoa	DEA	-	8	13	11	37	7
	Doctorat	-	-	-	-	16	0
Mahajanga	DEA	58	55	55	75	75	108
	Doctorat	-	-	-	-	-	-
Toamasina	DEA	-	-	-	-	-	-
	Doctorat	-	-	-	-	-	-
Toliara	DEA	32	29	32	17	23	27
	Doctorat	25	9	9	7	7	6
Ensemble	DEA	831	745	794	957	883	847
	Doctorat	493	439	349	568	521	563

Source : DEPSOS/MESupReS

8.2.3 Analyse des Causes de départs définitifs

Il est utile de rappeler ici que les départs définitifs ont des causes multiples et que cela n'est pas uniquement de la responsabilité de l'enseignant. Différents facteurs ont une influence sur les départs définitifs des enseignants, certains sont liés à l'enseignant lui-même, d'autres à des caractéristiques de la classe ou de l'école, et même de l'environnement de l'école ou encore de l'administration ou du supérieur hiérarchique. Les facteurs en jeu ont tendance à varier d'un niveau à l'autre et il est difficile de généraliser. Il est donc nécessaire de faire une analyse par zone rurale/urbaine, pour chaque niveau d'enseignement. Les résultats fondés sur l'enquête sur le diagnostic de la question enseignante sont présentés afin d'illustrer les analyses.

Les raisons les plus fréquemment rapportées sont dues à la relation avec le supérieur, à la suspension du contrat ou au licenciement, à des raisons sociales ou familiales, à des raisons financières (ou rémunération), à la non motivation sur le plan technique ou aux décès, etc. Ces situations sont expliquées par le tableau ci-dessous.

Tableau 181 : Taux estimé (%) de départs selon les différentes causes en 2014-2015

CAUSES	FREQUENCE					POURCENTAGE (%)				
	EPP	CEG	Lycée	CISCO	Ensemble	EPP	CEG	Lycée	CISCO	Ensemble
Retraite définitive	115	47		26	188	13,22	5,40	0,00	2,99	21,61
Relation avec le supérieur	72	35		19	126	8,28	4,02	0,00	2,18	14,48
Suspension du contrat ou licenciement	64	33		20	117	7,36	3,79	0,00	2,30	13,45
Raisons sociales ou familiales	65	37		22	124	7,47	4,25	0,00	2,53	14,25
Raisons financières ou rémunération	62	36		21	119	7,13	4,14	0,00	2,41	13,68
Non motivation sur le plan technique	57	34		20	111	6,55	3,91	0,00	2,30	12,76
Autres	62	10		13	85	7,13	1,15	0,00	1,49	9,77
Total	497	232	0	141	870	57,13	26,67	0,00	16,21	100,00

Source : Résultats d'Enquête sur le Diagnostic de la Question Enseignante Novembre 2015

Les résultats de l'Enquête sur le Diagnostic de la Question Enseignante ont estimé que plus de la moitié des départs sont ceux des enseignants du primaire, et à environ plus du quart pour les collègues. Environ 22% des départs définitifs du système seulement sont dus à la retraite et que les 78% quittent le système pour d'autres motifs à savoir une mauvaise relation avec le supérieur (14%), des raisons sociales, familiales et financières (environ 28%), la non motivation sur le plan

technique (12%), la suspension du contrat ou licenciement (13%) et autres raisons telles les décès, etc...(10%). L'affectation des enseignants dans un lieu ou localité différent de celui des époux(ses) entraîne aussi la séparation de foyers et les contraintes financières occasionnées produisent également des impacts négatifs sur la motivation de l'enseignant. L'inexistence d'électricité/eau, de matériel didactique/manuels, d'infrastructure et de salle de classe, incite également les enseignants à quitter leurs métiers. Le taux de départs naturels reste autour de 5%.

Tableau 182 : Projection des départs à la retraite dans l'Education Nationale

Année	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Effectif des départs	1 640	2 049	2 135	2 094	2 271	2 551	2 818	3 430	3 585	3 580
Effectif des enseignants	40 930	37 226	42 755	30 046	37 775	45 224	52 406	58 976	65 391	71 811
taux de départs naturels	0,04	0,06	0,05	0,07	0,06	0,06	0,05	0,06	0,05	0,05

Source : DPE et DRH MEN 2014.

Les résultats de l'Enquête sur le Diagnostic de la Question-Enseignante Novembre 2015 ont montré qu'environ 25% des enseignants proposent l'incitation des jeunes étudiants à entrer dans la fonction enseignante par le biais de la garantie au recrutement dans la fonction publique, par une grille salariale attrayante. La formation des chefs d'établissements pour leur donner des compétences de gestion des enseignants et des élèves afin d'instaurer de bonnes relations et communications au sein des écoles.

La rétention du personnel est un processus pour fidéliser les enseignants au sein de son organisation ou à un établissement de sa localité en offrant des avantages financiers ou encore en améliorant les conditions de travail. Bien que le salaire soit un des facteurs de rétention, la rémunération devrait aussi être cohérente avec les valeurs énoncées et les attentes envers les enseignants. Afin de rehausser l'indice salarial, on peut faciliter l'accès à une formation agréée et favoriser ainsi le développement de la carrière professionnelle des enseignants. D'autres mesures pourraient consister à la promotion de l'équilibre travail- vie personnelle, à une certaine flexibilité dans l'horaire de travail, au temps compensatoire. Ainsi, on devrait commencer par prendre conscience de l'impact du roulement du personnel sur la rentabilité du système éducatif. Le taux de roulement des enseignants est calculé à partir des données administratives existantes qui sont complétées par les résultats d'enquête.

Plus ce taux est élevé, plus il en coûte à l'Etat, et plus il devient impératif d'intervenir pour réduire le nombre de départs. Lors du résultat de l'enquête sur le Diagnostic de la question enseignante en Novembre 2015 combiné à l'annuaire statistique, Madagascar a enregistré un taux de roulement d'environ 10%. On s'accorde à dire que le roulement de personnel coûte très cher, mais peu de calculs sont faits concernant la perte annuelle de temps et d'argent. A cet effet, le tableau suivant montre en détail le Coût de Roulement des Enseignants du Secteur Public dans le MEN en 2014.

Tableau 183 : Coût de roulement des enseignants du secteur public au niveau du MEN en 2014

Personnel	Salaire Moyen (en Ar)	Départs définitifs estimés				Recrutés			
		Coût Moyen de Départ (35% Salaire Moyen)	Nombre de Départ	Coût Total Annuel de Roulement (en Millions d'Ar)	Coût de Roulement par Elève (en Ar)	Coût Moyen Mensuel de Recrutement (en d'Ar)	Nombre de Recrutés	Coût Total Annuel de Recrutement (en Millions d'Ar)	Coût de Recrutement par Elève (en Ar)
Enseignants	494 967,27	173 238,54				443 810,27	12 368	65 869	13 343,00
Administratif	494 967,27	173 238,54							
Ensemble	494 967,27	173 238,54	10 509	21 847	4 426	443 810,27	12 368	65 869	13 343,00

Source : Annuaire Statistique 2014, Résultats de l'Enquête sur le Diagnostic de la Question Enseignante Novembre 2015, MFB

En 2014, le coût de recrutement des enseignants par élève est trois fois plus grand que celui du roulement par élève. Le coût moyen de départ représente environ le tiers du salaire moyen alors que celui du recrutement qui est égal au salaire moyen. Sachant que le départ pourrait être

remplacé numériquement, alors l'Etat devrait mobiliser d'autres ressources financières pour couvrir les 2/3 des postes d'allocation au recrutement. Le coût unitaire par élève gagné par le MEN s'élève à 8 917 Ariary, c'est le résultat de la différence entre le recrutement et le roulement.

Le système éducatif malagasy a besoin d'enseignants pour remplacer les retraités, les ENF et les vacataires aussi bien dans l'éducation de base que dans l'enseignement supérieur en passant par l'enseignement technique et professionnel. Pour tous les niveaux, la question de formation initiale et continue des enseignants, l'adéquation des programmes de formation à la demande d'éducation ainsi que des qualifications sont autant de défis qui méritent d'être relevés surtout lors de l'élaboration du PSE.

8.3 La formation des enseignants

L'enseignant qualifié est un acteur incontournable dans tout système d'enseignement de qualité. Le métier d'enseignant requiert des qualifications académiques, pédagogiques et professionnelles. La formation des enseignants qui est un enjeu important doit être analysée à partir des données aussi bien quantitatives que qualitatives.

8.3.1 Qualifications académiques des enseignants

L'examen des diplômes des enseignants en classe révèle que, quel que soit le niveau d'enseignement, le corps enseignant est caractérisé par divers et nombreux diplômes académiques et pédagogiques.

8.3.1.1 Au niveau Primaire

Le niveau académique minimum requis pour suivre la formation initiale des enseignants du primaire à l'INFP est, actuellement, le baccalauréat. Cependant, le niveau académique de la majorité des enseignants en classe dans le primaire est inférieur au bac. En effet, beaucoup n'ont atteint que la dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire. Environ 81% des enseignants sont titulaires de BEPC ou équivalent en 2013. Ces enseignants sont donc considérés comme des enseignants qui n'ont pas la qualification académique requise pour enseigner ce cycle.

Tableau 184 : Répartition des enseignants des EPP selon le diplôme académique en 2013-14

Diplôme académique	Nombre	Pourcentage
Inférieur au BEPC ou CFEPCEs	400	0,5
BEPC ou CFEPCEs	68809	81,4
Bac ou plus	15362	18,2
Non défini	10	0,0
Ensemble	84581	100

Source : Base-FPE 2013

8.3.1.2 Collège:

Le niveau académique minimum requis pour enseigner au collège d'enseignement général (CEG) est le baccalauréat. L'exploitation de la base de données du MEN montre qu'environ 87% des enseignants du collège sont titulaires de ce diplôme. Cependant, 7% des enseignants du collège ont un diplôme académique inférieur au baccalauréat et, par conséquent, n'ont pas la qualification académique requise pour enseigner à ce niveau d'études.

Tableau 185 : Répartition des enseignants des CEG selon le diplôme académique en 2013-14

Diplôme académique	Nombre	Pourcentage
Inférieur au Bac	1726	7,0
Bac ou équivalent	21487	86,8
Sup Bac ou équivalent	1446	5,8
Non défini	83	0,3
Ensemble	24742	100

Source : Base-FPE -2013

8.3.1.3 Lycée d'enseignement général

Le niveau académique minimum requis pour enseigner au lycée est le diplôme de licence. En 2013-14, plus de 45% des enseignants sont titulaires du diplôme de licence et/ou équivalent. Toutefois, plus de 28% des enseignants du lycée n'ont pas la qualification requise pour enseigner au lycée car ils n'ont pas la licence et certains n'ont que le baccalauréat.

Tableau 186 : Répartition des enseignants des lycées selon le diplôme académique en 2013-14

Diplôme académique	Nombre	Pourcentage
Inférieur à la Licence	1754	28,5
Licence	2784	45,3
Maitrise et plus, ingéniorat	1492	24,3
Non défini	121	2,0
Ensemble	6151	100,0

Source : Base-FPE -2013

Comme dans l'enseignement primaire et collège, des enseignants de divers diplômes interviennent aussi dans les lycées.

8.3.1.4 Au niveau des CFP et LTP

Pour le sous-secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, les données recueillies permettent aussi d'analyser séparément les profils académiques des enseignants des CFP et les LTP. Le tableau 3. 5 suivant illustre ces assertions. Le niveau académique minimum requis est aussi le Bac, 12,3% des enseignants ne possèdent pas le niveau requis pour enseigner dans les CFP et 19% pour servir dans les LTP.

Tableau 187 : Qualifications académiques des enseignants des CFP et des LTP en 2014

Catégorie/Diplôme	CFP		LTP	
	Nombre	%	Nombre	%
CEPE			1	0,12
BEPC (CAP,CAP/EB...)	22	12,3	18	2,27
Bacc (BT-BEP-Bacc pro-Bacc Techno-Bacc en éducation...)	99	55,3	133	16,83
Bacc+2 (BTS-DTS-DEUG...)	13	7,3	35	4,43
Bacc+3 (Licence...)	13	7,3	88	11,13
Bacc+4 (Maîtrise...)	9	5	211	26,7
Bacc+5 (Inspection du primaire...)	2	1,1	24	3,03
Bacc+5 (CAPEN- Ingéniorat- DEA-Master...)	4	2,2	222	28,1
ND	17	9,5	58	7,34
Ensemble	179	100	790	100

Source : DSI/MEETFP

8.3.1.5 l'enseignement supérieur

Par rapport aux autres sous-secteurs, les profils académiques des enseignants de l'enseignement supérieur sont relativement moins nombreux et apparemment, il n'existe pas d'inadéquation flagrante telle qu'il ressort du tableau 3. 6. ci-dessous. Environ 42% des enseignants sont titulaires du DEA et 41% du Doctorat de Troisième Cycle.

Tableau 188 : Profils académiques des enseignants de l'enseignement supérieur

Catégorie	DEA	DOCTORAT	DOCTORAT D'ETAT	DOCTORAT AGREGE
Enseignants/chercheurs	31,96%	39,01%	9,74%	6,05%
Chercheurs/Enseignants	9,93%	1,75%	0,75%	0,81%
Ensemble	41,89%	40,76%	10,49%	6,87%

Source : MESupReS

Une grande variété des profils académiques des enseignants par niveau d'enseignement et par sous-secteur est observée. L'existence d'enseignants qui ne remplissent pas les profils exigés pose certainement des problèmes sur la qualité et la performance du système éducatif. Ces problèmes sont atténués par l'acquisition d'expériences professionnelles aux travers des formations continues.

8.3.2 Qualifications pédagogiques des enseignants

8.3.2.1 Enseignement général

La qualification pédagogique des enseignants est un facteur essentiel dans la réussite de l'enseignement/apprentissage. Pour l'enseignement général, la qualification pédagogique n'est pas prise en compte pour le recrutement des enseignants. Les enseignants qui n'ont pas reçu de formation initiale ont la possibilité d'avoir le Certificat d'aptitudes pédagogiques requis pour enseigner dans le cycle après un certain nombre d'années d'expérience. Avoir le CAP/EP donne des avantages à l'enseignant du primaire, non seulement au niveau du salaire, mais aussi dans l'affectation à un poste de responsabilité comme chef ZAP ou directeur d'école.

Les diplômes pédagogiques des enseignants de l'enseignement général sont très diversifiés : le Certificat d'Aptitudes à l'Enseignement (CAE), le Certificat d'Aptitudes à l'Enseignement de l'Education de Base (CAE/EB), le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Primaire (CAEP), le Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP), le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques au Collège d'Enseignement Général (CAP/CEG), le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques des Conseillers Pédagogiques (CAP/CP), le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques de l'Education de Base (CAP/EB), le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques de l'Education Primaire (CAP/EP), le Certificat d'aptitudes pédagogiques de l'Education Physique et Sportive (CAP/EPS), le Certificat d'aptitudes pédagogiques de l'Ecole Normale (CAPEN), le Certificat d'Aptitude au Professorat du Second degré (CAPES), etc. On trouve des titulaires d'un de ces diplômes à tous les niveaux d'études. Toutefois, la situation est alarmante car une grande majorité des enseignants n'ont pas de diplôme pédagogique (82% au primaire, 67% au collège et 74% au lycée) comme le montre le tableau 9.21 suivant.

Tableau 189 : Répartition des enseignants du primaire selon le diplôme pédagogique en 2013

Catégorie	Primaire		Collège		Lycée	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Sans diplôme pédagogique	69206	81,8	16733	67,6	4592	74,6
Avec diplôme pédagogique	15375	18,2	8009	32,4	1559	25,3
Ensemble	84581	100,0	24742	100	6151	100,0

Source : *Base-FPE -2013*

8.3.2.2 Au niveau du MEETFP

Le diplôme académique est essentiellement la base de recrutement des formateurs des établissements ETEFP publics. La qualification professionnelle et l'expérience pratique en industrie ne constituent pas des critères exigés pour le recrutement des formateurs fonctionnaires de l'ETFP. En 2006, la DCAQ (Direction des Curricula et de l'assurance Qualité) avait défini le profil des formateurs du système national d'ETFP. Le tableau 9.21 ci-après présente les critères :

Tableau 190 : Profil des formateurs des CFP et LTP

Etablissements	Niveaux des apprenants	Enseignants des Matières d'enseignement général	Enseignants des Matières techniques
CFP	Ouvrier professionnel Ouvrier spécialisé	Minimum Baccalauréat littéraire, scientifique et technique ou diplôme équivalent	Minimum Technicien ou Agent de maîtrise ou Emploi qualifié ou équivalent
CFP/ LTP	Technicien Agent de maîtrise Employé qualifié	Minimum Licence ou diplôme équivalent	Minimum Technicien supérieur ou équivalent
LTP	Technicien supérieur	Minimum Maîtrise ou équivalent	Minimum Ingénieur ou équivalent
LTP	Cadre professionnel en FPQ	Consultant ou expert aux disciplines titulaire d'une maîtrise ou Bacc +4 et 10 années d'expériences	Consultant ou expert aux disciplines, Ingénieur + 10 années d'expériences

Ces critères ne sont pas remplis d'après les résultats des enquêtes réalisées par la DSI (Direction du Système d'Information) auprès des formateurs des CFP et LTP de 2011 à 2014.

Tableau 191 : Distribution des formateurs des CFP par catégorie au niveau de la fonction publique et par niveau de diplôme

Diplôme	2011-2012 (%)		2012-2013 (%)		2013-2014 (%)	
	CFP	LTP	CFP	LTP	CFP	LTP
Inférieur au Bacc	10,29	3,1	23,66	12,21	21,78	9,73
Bacc ou équivalent	55,88	18,45	55,55	17,17	55,30	16,83
Bacc+2 ou équivalent	8,08	4,25	7,22	4,53	7,26	4,43
Licence ou équivalent et Plus	25,70	74,11	11,06	65,99	15,32	68,96

Source: DSI/MEETFP

Le tableau ci-dessus montre qu'environ la moitié des formateurs des CFP sont des bacheliers, donc ils ont les diplômes requis pour enseigner ce cycle. Par contre, environ 20% d'entre eux ont un niveau académique inférieur au Bac et donc ils n'ont pas la qualification requise pour exercer ce métier. Les titulaires du Bacc+2 n'atteignent pas les 10%. Quant aux formateurs des LTP, près de 70% des enseignants ont le diplôme requis pour exercer ce métier et environ 30% sont de niveau Bacc+2 et moins donc non qualifiés pour ce niveau d'études. Les formateurs bacheliers et ceux possédant un niveau académique inférieur au Bac dans les LTP atteignent 25%.

8.3.3 Formation initiale

La formation initiale est dispensée dans des institutions spécialisées de formation des enseignants. Au niveau de l'éducation fondamentale l'Institut National de Formation Pédagogique (INFP) est le responsable de la formation initiale et de la formation continue.

8.3.3.1 Capacité des centres de formation

De 2004 à 2011, l'INFP a pu former 11 654 enseignants du primaire et du collège dans ses 19 Centres Régionaux. Le nombre d'enseignants entre cette période passait de 86637 à 141209, soit 54461 nouveaux enseignants donc l'INFP et ses CRINFP n'ont pu former que 21% des nouveaux enseignants ; ainsi les 4/5 des nouveaux enseignants de cette période n'ont pas reçu de formation initiale. En 2012, cette formation avoisine le nombre de 3 894, ce qui équivaut sensiblement à la capacité d'accueil de 3900 des CRINFP à Madagascar dont le nombre a atteint 25 depuis la création de 6 nouveaux centres. Le MEN ne forme pas toujours d'enseignants chaque année. La formation des enseignants a connu une période de trêve entre 2013 à 2015. En 2015, le MEN par le biais de l'INFP procède au recrutement de 1000 élèves maîtres du primaire et 500 du collège tous titulaires du baccalauréat. Ils commenceront leur formation en 2016 avec des dispositifs de formation réajustés. La durée de formation s'étale jusqu'à 2 ans pour les enseignants du primaire et 3 ans pour ceux du collège.

Les ENS qui forment les enseignants du lycée font un recrutement annuel de 25 étudiants-professeurs de lycée par an par filière soit 225 étudiants pour les 9 disciplines du lycée par an. En supposant que la réussite au niveau des ENS serait de 98%, depuis 2004, ils auraient sorti sur le marché du travail 2426 professeurs. Or, entre 2004 et 2014, les effectifs des enseignants des lycées sont passés de 6586 à 16996 soit une augmentation de 10410 enseignants. La formation initiale des ENS n'aurait satisfait que le quart du besoin de l'enseignement du lycée à Madagascar.

8.3.3.2 Besoin en formation des enseignants

Parmi les 110.528 enseignants en service recensés (public et privé) pendant l'année 2013 lors de l'évaluation nationale de l'EPT en 2015, 18 647 (16,87%) d'entre eux sont considérés comme enseignants qualifiés dont 18 348 (16,60%) enseignants sortant de l'INFP (entre 2004 et 2013), titulaires d'un Certificat de Fin de Formation Pédagogique des Enseignants du Primaire ou de Collège (CFFP/EP, ESS et CFFP/EC). Et, 299 (0,27%) des enseignants qualifiés sont titulaires de CAE ou CAP. En outre, il est indispensable de mentionner que 91 882 enseignants (83,13%) sont considérés comme non qualifiés car ils ne possèdent pas de diplôme pédagogique. Par rapport à la capacité d'accueil de l'INFP au niveau du MEN et avec un rythme de 3900, il faudrait attendre 23 ans pour former ce nombre d'enseignants non qualifiés. Vu le nombre élevé des enseignants sans diplôme pédagogique qui exercent déjà leur fonction enseignante, il est préférable de leur donner des formations continues.

En supposant que, pour les enseignants en service, on adopte un système de formation continue pour renforcer leur capacité à enseigner, le besoin en formation initiale pour les nouveaux enseignants à recruter par le MEN entre 2015 et 2021 dans l'objectif une éducation fondamentale et secondaire de qualité doit être évalué. L'analyse de ces besoins sera fait avec les différentes projections en besoins de nouveaux enseignants relatives aux trois scénarios présentés dans la section 1. La formation des éducateurs du préscolaire actuellement sera également dispensée par l'INFP et ses centres régionaux. Comme les capacités d'accueil des centres de formation restent inchangées c'est-à-dire 3900 pour les CRINFP et INFP et 500 pour les ENS. Il faudrait 23 ans à l'INFP et 14 ans à l'ENS pour satisfaire les besoins en formation initiale relatifs au scénario 0 et respectivement 20 ans et 16 ans pour le scénario 1 et 33 ans et 16 ans pour le scénario 2.

La logique serait de satisfaire annuellement les besoins en formation de chaque niveau alors il faudrait augmenter la capacité d'accueil des centres de formation. Le tableau suivant présente les annuels en augmentation des capacités des centres actuels en considérant la séparation des responsabilités actuelles reste inchangée (ENS pour les lycées et INFP pour les autres niveaux

Tableau 192 : Evolution des capacités d'accueil de formation selon le scénario

		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Scénario 0	Besoins en capacité des centres	10 653	17 030	10 030	11 080	12 228	13 627	15 049
	Augmentation des capacités d'accueil	6 753	6 377	-7 000	-5 950	-4 802	-3 403	-1 981
Scénario 1	Besoins en capacité des centres	11 847	10 150	8 694	9 215	9 908	10 949	18 014
	Augmentation des capacités d'accueil	7 947	-1 697	-3 153	-2 632	-1 939	-898	6 167
Scénario 2	Besoins en capacité des centres	14 223	19 882	14 582	15 488	16 516	17 818	27 959
	Augmentation des capacités d'accueil	10 323	5 659	-5 300	-4 394	-3 366	-2 064	8 077

Sources : *Section 1 et nos calculs*

Le scénario 0 demande une augmentation brusque des capacités d'accueil actuelles (tripler la capacité actuelle) les première et deuxième années suivie d'une diminution progressive sur cinq ans. Le scénario 1 nécessite également une augmentation presque similaire la première année suivie d'une diminution sur 5 ans et d'un ajout de plus de 6000 places en 2021. Le scénario 2

exige une augmentation de plus de 10 000 places la première année, puis d'un peu moins de 6 000 la deuxième année, suivie d'une diminution de presque la même quantité la troisième année. Cette diminution s'atténue progressivement sur 3 ans pour atteindre -2064 places, et une augmentation brusque de plus de 8000 places devra être enregistrée en 2021.

Quel que soit le scénario adopté, la nécessité d'une grande augmentation des capacités d'accueil dans un bref délai et l'évolution de ces besoins en dents de scie ne permettent pas d'adopter une stratégie d'investir dans la construction de nouveaux centres. Il faut donc trouver une stratégie qui permettrait d'optimiser l'utilisation des structures, des ressources humaines et des infrastructures existantes tout en restant flexible en fonction des besoins.

- On pourrait négocier avec les institutions universitaires publiques et privées pour qu'ils offrent des formations d'enseignants pour les 4 niveaux de l'enseignement général pour des candidats boursiers recrutés par des concours nationaux avec un référentiel métier fixé par le ministère.
- Une autre solution serait également d'utiliser les lycées publics comme centres de formation pendant les vacances pour les candidats recrutés sur concours national et d'envoyer ces candidats en stage pratique jumelé avec une formation à distance pendant les jours de classe. Des formateurs non permanents seraient engagés pour renforcer les formateurs des centres de formation soit pour l'encadrement des élèves-maîtres en stage de responsabilité soit pour dispenser les cours intra-muros.

Pour les deux cas de figure, la durée de formation de deux ans adoptée par le MEN pourrait être gardée. Toutefois, pour assurer la qualité des formations, le MEN doit engager un solide renforcement des compétences des formateurs et l'évaluation de la formation doit comporter, en plus d'une évaluation au cours de la formation organisée par chaque structure, une évaluation pratique et une évaluation de fin de formation organisée par le MEN.

8.3.4 La formation continue des enseignants

Dans cette section, il s'agit de constater les capacités du système éducatif à répondre aux besoins de la formation continue et d'effectuer l'analyse diagnostique de l'efficacité des actions de formation continue.

8.3.4.1 *Caractérisation des formations continues*

On peut dire que la formation continue des enseignants est ponctuelle et organisée d'une manière disparate dans toute l'île, elle peut être délocalisée dans des bassins de formation et même au niveau des écoles ou réalisée au niveau des centres de formation. Compte-tenu de la pluralité des acteurs qui dispensent de la formation continue, il y a donc un risque de chevauchement des domaines de compétence de chaque institution et de l'harmonisation de la formation. Les programmes de formation continue relevant des Institut de Formation des Enseignants ne sont pas structurellement bien établis au niveau des Ministères en charge de l'éducation. En général, la formation continue des enseignants ne dure que quelques semaines (une à six semaines) voire même quelques jours (trois à quinze jours) avec des déplacements des formateurs. Les actions de différents acteurs ne sont pas capitalisées en termes de gestion de carrière et restent comme un défi à relever.

Souvent ces sessions sont des formations de proximité, délocalisées dans des bassins de formation situés en général au niveau des ZAP ou dans des Centres de Ressources Pédagogiques (CRP). Ces derniers sont des centres pour assurer l'encadrement de proximité des enseignants. Ces centres sont dotés de matériels dans le but de garantir la formation continue des enseignants. En 2010, d'après les études effectuées, les CRP se chiffraient aux environs de 500 dans toutes les régions de Madagascar. Mais suite aux divers problèmes que ces centres ont rencontrés, seulement 127 sont théoriquement considérés comme fonctionnels. Les 219 autres, dont 52 sécurisés avec pack de matériels complets et 167 sécurisés avec matériels incomplets, n'ont aucune source d'énergie. Les 154 restants sont non sécurisés et non dotés de matériels informatiques, audiovisuels et de kits photovoltaïques. Les animateurs de CRP reçoivent des formations au niveau des CISCO.

Les formations pédagogiques et/ou linguistiques des enseignants du primaire se font également à travers les réseaux d'enseignants, c'est le cas du dispositif « mallette enseigner le français » initiée par l'INFP. Les réseaux d'enseignants est un dispositif de formation mis en place dans le cadre de la réforme initiée en 2007 surtout pour renforcer les compétences des ENF du primaire sans formation initiale avant leur recrutement par les parents d'élèves (les CRINFP étant destinés à ce moment-là à réaliser la formation initiale des ESS des 6^{ème} et 7^{ème} années du primaire de la réforme). Les formations des ENF au niveau des réseaux d'enseignants sont liées à une voie de carrière. Les enseignants de quelques écoles voisines se réunissent toutes les semaines avec des programmes bien déterminés sous l'animation de deux facilitateurs. Des modules de formations sont envoyés par l'INFP/CRINFP et les ENF des réseaux d'enseignants sont évalués et obtiennent des crédits qui peuvent conduire à une certification à terme et qui est en relation avec un avancement dans le statut des ENF. Il a été mis en veille en 2009 suite à la crise politique et le statut n'a jamais été élaboré. Actuellement, certains réseaux se remettent à fonctionner mais le système d'évaluation lié à la voie de carrière n'est pas remis en pratique.

Les réseaux d'enseignants est un dispositif de formation mis en place en complément des journées pédagogiques (JP) traditionnelles et habituelles jugées insuffisantes pour assurer le renforcement des compétences des ENF sans formation initiale. Les journées pédagogiques ont été instituées dans les années 80 pour une formation continue de proximité des enseignants dans des bassins de formation en général au niveau de la ZAP. Les thèmes de formation sont déterminés par l'équipe pédagogique CISCO. Du fait de l'uniformisation des activités dans toute la CISCO, elles perdent leur esprit de formation de proximité destinée à résoudre les problèmes réels rencontrés par l'enseignant. Les JP durent en général 3 jours mais peuvent aller jusqu'à 5 jours selon les CISCO. Elles sont réalisées pendant les vacances et peuvent être animées par des formateurs spécialement identifiés dont l'expertise permet de répondre aux besoins des enseignants. Les enseignants ne sont pas indemnisés durant les JP.

Une évaluation faite sur les réseaux d'enseignants et les JP en 2011¹⁰⁶ a révélé une complémentarité entre les JP et les formations dans les réseaux. Si on ne peut pas parler de « collaboration » dans les JP, faute de critères de volontariat et de symétrie, l'apprentissage collaboratif est perçu au sein des réseaux grâce à un encadrement par les pairs qui est bien apprécié par les enseignants FRAM. A court et moyen terme, la redynamisation des réseaux d'enseignants, leur institutionnalisation et leur intégration dans l'obligation des enseignants pourraient constituer un dispositif de formation continue pour la grande masse d'ENF sans formation actuelle en apportant certains ajustements comme :

- la redéfinition des rôles des facilitateurs et des CZAP,
- l'effectivité de la mission d'encadrement des formateurs des CRINFP,
- la liaison cohérente entre JP et réseaux d'enseignants,
- la dotation des moyens de fonctionnement,
- l'évaluation périodique, et
- l'appui avec la recherche pour l'introduction de nouvelles pratiques de formation par les paires comme la « lesson study » déjà pratiquée dans plusieurs pays asiatiques

La formation à distance par l'utilisation de la téléphonie, des livrets d'autoformation et des tuteurs locaux a été expérimentée dans la région d'Amoron'i Mania pour le renforcement des enseignants fonctionnaires en français.

Pour les enseignants du collège et du lycée, la formation continue se fait au sein des équipes pédagogiques d'établissement (EPE) ou des Conseils Pédagogiques Inter Etablissement (CPIE) qui sont animés par des enseignants facilitateurs.

¹⁰⁶ « Développement professionnel des enseignants du primaire » formation continue des enseignants du primaire : état des lieux du dispositif et perception de la réforme, Razafimbelo C et col., ENS, CIRDP, Nov 2011

8.3.4.2 Formation continue au niveau du MEETFP

Comme dans l'enseignement général, des formations continues sont aussi dispensées au niveau de l'enseignement technique et la formation professionnelle. Les investigations des projets existants montrent que la formation continue peut comprendre plusieurs modules et/ou thèmes tels que la pédagogie, l'économie, l'andragogie, la technologie numérique, etc.

8.3.4.3 Efficacité du système de formation continue

La formation continue implique quant à elle une connaissance assez fine des besoins de formation des enseignants en poste. Ces besoins peuvent être extrêmement variables dans les systèmes éducatifs où une partie des enseignants n'a jamais suivi de formation professionnelle initiale et où les profils académiques sont hétérogènes. Il serait question d'apprécier l'efficacité de la formation continue dispensée sur les dimensions quantitative (nombre d'enseignants formés) et qualitative (durée, contenu, évaluation, etc.). L'analyse de l'efficacité des formations continues est une opération relativement complexe, au regard de l'insuffisance de données, de dispositif de suivi et d'évaluation d'encadrement des enseignants et de la diversification des modes d'organisation des formations continues dispensées. Selon l'évaluation nationale de l'EPT en janvier 2015, les données disponibles montrent qu'au niveau de formation continue, on observe :

- En 2008-2009, une formation continue de 29.819 enseignants FRAM, soit 73% des enseignants en classe non fonctionnaires, a été effectuée au niveau de 45 CISCO.
- En 2009 et 2010, avec l'appui de l'AFD et de l'UNICEF:
- 6 000 enseignants de la 2^{ème} et de la 7^{ème} année ont été formés sur le nouveau programme d'études selon l'approche pédagogique APS;
- 400 formateurs et encadreurs ont été formés sur la mallette pédagogique du français et la formation linguistique de 3 000 à 6 000 ENF.
- Formation sur la mallette pédagogique de 3 cohortes d'enseignants FRAM dont 3 370 pour la 1^{ère}(2009), 754 pour la 2^{ème} (2010) et 3 243 pour la 3^{ème} (2011).
- En 2015 et 2016, avec l'appui de la GPE, la formation continue des ENF a permis de former autour de 24500 ENF, 1905 CPED et CZAP, 10343 Directeurs d'écoles. Une évaluation des acquis des élèves et un suivi des encadrements de proximité accompagnent cette formation pour évaluer ses effets sur les acquis scolaires et pour évaluer l'évolution des pratiques de classe des enseignants mais les résultats ne sont pas encore disponibles.

De 2010 à 2012 : 46% des dépenses de formation (près de 37 milliards Ar) ont été réservées à la formation des ENF. Le tableau suivant donne le coût de formation initiale et continue entre 2010-2012.

Le suivi et l'encadrement des enseignants sont des moyens utilisés pour aider et soutenir professionnellement les enseignants et surtout ceux qui éprouvent des difficultés dans l'exercice de leur métier. Cette tâche incombe aux inspecteurs et conseillers pédagogiques au niveau du primaire et du collège mais, la non disponibilité des rapports et d'information rend difficile l'analyse de l'efficacité de la formation continue. Il est à remarquer que le nombre d'inspecteurs s'avèrent être relativement faible voire nul au niveau du secondaire. Pour y remédier, le MEN va commencer en 2016 la formation de 64 inspecteurs pédagogiques de l'enseignement secondaire qui seront opérationnels après 2ans de formation à l'IMATEP. Ils ont été sélectionnés parmi 281 candidats après des épreuves écrites puis orales.

Comme il a été mentionné plus haut, les formations continues pour les 3 niveaux d'éducation (primaire, secondaire du 1^{er} et 2nd cycle, enseignement technique) sont caractérisées par une multitude d'intervenants et une diversité des modalités organisationnelles (durée-modules-certification-identification des besoins-ciblage des bénéficiaires-etc.). Ces formations sont initiées dans le cadre des projets financés par des PTF mais les principaux acteurs sont des nationaux, des directions ou services des ministères tels que l'INFP. Il est à rappeler aussi que pour un même

module, la durée de formation peut varier de 3 jours à 6 semaines et à contenu variable, caractérisé par une coordination insuffisante de la part des ministères. Par ailleurs, souvent, les offres de formation continue ne tiennent pas compte ni des besoins spécifiques des enseignants, ni des critères de choix des participants et aucune formation continue n'est diplômante; ce qui n'est pas motivante pour la majorité des enseignants. Une meilleure planification et priorisation de ces formations de la part des ministères s'avère donc nécessaire pour les régions et les enseignants bénéficiaires. L'organisation annuelle d'examens nationaux de certification (CAE et CAP) permettra de capitaliser les différentes formations continues. Lier l'obtention de diplôme à un avancement de grade donc de salaire pourrait motiver encore plus les enseignants à s'investir dans ces formations et dans leur application en classe.

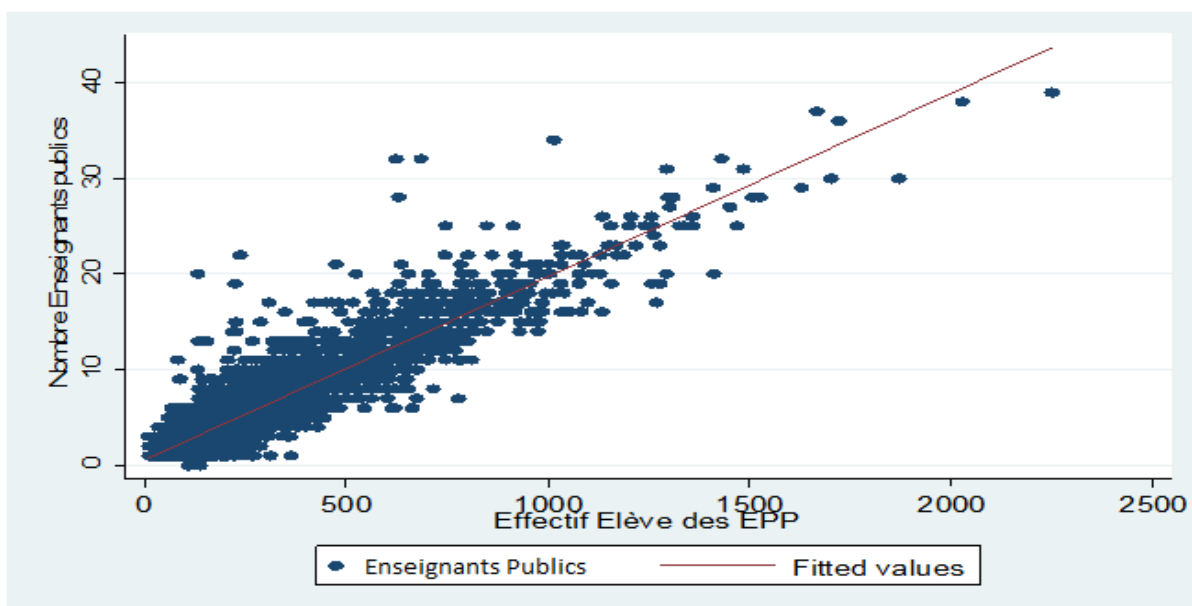
8.4 La gestion administrative des enseignants

8.4.1 L'allocation des enseignants dans les écoles

L'analyse de la cohérence de la répartition des enseignants sur l'ensemble du territoire est fondée sur le principe que le nombre d'enseignants dans une école est lié au nombre d'élèves. Ainsi, plus le nombre d'élèves est élevé dans une école, plus celui des enseignants doit l'être également et, par conséquent, les écoles avec le même nombre d'élèves devraient avoir à peu près le même nombre d'enseignants. Il faut donc se pencher sur la relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans une école pour analyser la cohérence de la répartition géographique.

L'analyse peut être représentée graphiquement dans un premier temps comme pour le cas de l'enseignement primaire en 2014. De manière générale, la relation attendue, telle que représentée par la droite sur le graphique, peut, en effet, être observée dans l'ensemble des pays étudiés. Cependant, elle est loin d'être parfaite. Ainsi, parmi les écoles avec 500 élèves, certaines ont 10 enseignants, tandis que d'autres n'en ont que 5. De même, parmi les écoles avec 10 enseignants, les effectifs peuvent varier de 200 à 1000 élèves. Il est donc évident qu'il existe des problèmes de cohérence dans l'attribution des postes d'enseignants dans les écoles.

Graphique 8.2 : Relations entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants (y compris FRAM subventionnés et non subventionnés) dans les EPP en 2013-14



Source : FPE-MEN

Afin d'analyser le problème de cohérence et d'établir des comparaisons entre les régions (nationale ou internationale), un indicateur est généralement utilisé pour apprécier la qualité de la relation

entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants. Il s'agit du coefficient de détermination, ou R^2 , qui a une valeur comprise entre 0 et 1: plus il est proche de 1 et plus la relation est forte. Symétriquement, l'inverse de ce coefficient ($1 - R^2$) peut être interprété comme la part du phénomène de répartition des enseignants liée à d'autres facteurs que le nombre d'élèves dans les écoles. Plus ce chiffre est élevé, plus les problèmes de cohérence dans le déploiement des enseignants sont importants. Le tableau suivant présente la part du phénomène d'attribution des postes d'enseignants dans les écoles primaires publiques qui dépend d'autres facteurs que le nombre d'élèves pour les 22 Régions. Il donne les chiffres pour les enseignants fonctionnaires ou recrutés directement par l'Etat (colonne 2). Toutefois, certains pays ont recours à des enseignants communautaires qui ne sont pas nommés par le gouvernement et qui sont recrutés par les communautés ou FRAM pour compenser le déficit d'enseignants. Il semble donc également approprié de présenter les résultats avec les enseignants communautaires (colonne 3), pour les pays où l'information est disponible, ce qui donne une idée sur la façon dont l'implication des communautés peut rééquilibrer les situations.

La part des postes d'enseignants fonctionnaires attribués par l'Etat indépendamment du nombre d'élèves, dans les régions varie de 42,5% à Ihorombe à 75,3% à Atsimo Antsinana. La moyenne nationale est de 56,5%, ce qui signifie que 56,5% du phénomène d'attribution des postes d'enseignants fonctionnaires par l'administration scolaire ne dépend pas du nombre d'élèves dans les écoles mais est lié à d'autres facteurs. Les régions qui ont des problèmes de cohérence dans le déploiement d'enseignants sont Atsimo Antsinana, SOFIA, SAVA, DIANA, Vakinankaratra, Atsimo Andrefana et Amoron'i Mania.

Le recrutement des enseignants FRAM par les associations des parents d'élèves ont des effets compensateurs : il reste en moyenne 17% du phénomène d'attribution des postes d'enseignants par l'administration et les parents qui ne dépend pas du nombre d'élèves dans les écoles mais est lié à d'autres facteurs. L'implication des enseignants FRAM a donc amélioré la cohérence de déploiement des enseignants au niveau des écoles.

Tableau 193 : Part de l'attribution des postes d'enseignants du primaire non imputable au nombre d'élèves ($1-R^2$) en 2013-14

Région	(1 - R ²) attribution des postes d'enseignants par le gouvernement (Fonctionnaire uniquement)	(1 - R ²) attribution des postes d'enseignants par le gouvernement (fonctionnaire et FRAM)
DIANA	60,1	15,3
SAVA	63,0	17,9
ITASY	53,7	15,5
ANALAMANGA	44,7	9,9
VAKINANKARATRA	61,8	17,0
BONGOLAVA	49,6	10,0
SOFIA	63,6	20,9
BOENY	28,8	8,9
BETSIBOKA	58,0	9,2
MELAKY	38,5	10,0
ALAOTRA-MANGORO	48,1	17,5
ATSINANANA	35,3	14,0
ANALANJIROFO	47,2	11,0
AMORON'I MANIA	62,9	24,3
HAUTE MATSIATRA	46,8	25,3
VATOVAVY FITOVINANY	62,2	15,8
ATSIMO-ATSINANANA	75,3	13,0
IHOROMBE	42,5	18,0
MENABE	49,1	12,0
ATSIMO-ANDREFANA	66,0	19,7
ANDROY	66,6	19,9
ANOSY	45,3	21,6
Madagascar	56,5	17,0

Source : FPE-DPE

Le ratio élèves/enseignant sans les enseignants FRAM mais avec des enseignants fonctionnaires uniquement ne cessent de s'accroître. Le REE est passé de 99 élèves par enseignant en 2005 à 180 élèves en 2014. La contribution des enseignants FRAM a permis de passer le REE de 60 en 2005 à 44 en 2014, un ratio inférieur à 50 jugé unanimement acceptable par le Service de la Carte Scolaire. Les enseignants FRAM sont donc d'une importance capitale pour le fonctionnement du système éducatif car ils ont permis de pallier l'insuffisance des enseignants dans le primaire. Le MEN devrait procéder à la normalisation de la répartition des enseignants.

Si le REE préconisé par la Carte Scolaire est de 50 élèves par enseignant, l'insuffisance des enseignants est plus ressentie au niveau des écoles des zones rurales. Le faible attrait pour les zones rurales conduit à une situation où les écoles qui y sont implantées ont des difficultés à attirer et à retenir leur personnel. Le tableau ci-après montre la distribution des EPP et écoles communautaires selon la dotation des enseignants.

Le REE égal à 44 cache en réalité beaucoup de disparités. La mauvaise répartition des enseignants se rencontre tant dans les zones urbaines que dans les zones rurales bien que le phénomène soit plus accentué dans les zones rurales. En effet, environ 2,7% des EPP et écoles communautaires seulement sont normalement dotées d'enseignants contre 9,2% des écoles en zone urbaine. 38% des écoles urbaines et 35% des écoles en zone rurale sont sur-dotées en enseignants.

8.4.2 L'absentéisme des enseignants

L'absentéisme des enseignants qui entraîne une diminution du temps d'enseignement/apprentissage est un des facteurs clés qui influent négativement sur les résultats scolaires des élèves. L'enquête sur le diagnostic de la question enseignante en 2015 a montré que le taux d'absentéisme des enseignants en saison sèche (période de l'enquête) est de 47% et qu'en moyenne un enseignant s'absente quinze jours en une année. Ce taux d'absentéisme peut dépasser 50% en période de pluie et l'étude sur les acquis scolaires en 2012 fait par le MEN (année de forte grève syndicale) a montré que l'absence moyenne des enseignants du CM2 était de 28 jours durant l'année scolaire. Les raisons les plus évoquées de l'absence des enseignants sont les événements familiaux y compris la maladie, les décès, les mariages ou les naissances...(33%), les formations (17%), les manifestations ou grèves (15%) et la perception de salaire (14%).

Si les cas d'absentéisme sont enregistrés au niveau de l'école, les systèmes statistiques ne permettent pas de mesurer le phénomène au niveau régional ou central et l'école n'est pas obligée de les transmettre au niveau hiérarchique supérieur. Par ailleurs, si la présence ou l'assiduité des enseignants à son poste est règlementée au niveau des Ministère en charges de l'éducation et si la législation scolaire du MEN aborde également les absences abusives (ou abandon de poste) du personnel, ces règles ne sont pas applicables aux enseignants FRAM qui constituent 70% des enseignants du primaire. De plus, l'application des sanctions suit un processus assez long à partir de la prise de responsabilité du chef d'établissement qui rapporte le cas à la hiérarchie.

Par définition, gérer c'est planifier, organiser, diriger, et contrôler. La planification est "un processus systématique et continu de préparation de l'avenir". Pour l'absentéisme, on peut planifier préalablement le calendrier de paiement des salaires des ENF. L'organisation consiste à faire la répartition fonctionnelle et équitable des tâches individuelles. Or le ratio élève-enseignant varie de 2 à plus de 600. Les enseignants ayant en charge des centaines d'élèves deviennent fragiles et susceptibles de tomber malades. Environ 20% des enseignants ont des problèmes de relations avec leurs chefs hiérarchiques. En outre, 81% des enseignants ne sont pas motivés dans leurs métiers à cause du salaire très bas, du manque de prestige social, et de l'insuffisance des matériels didactiques/manuels. Le tableau suivant donne les propositions de solutions suggérées par les chefs d'établissements et les enseignants contre le problème d'absentéisme.

Tableau 194 : Mesures à Prendre et/ou solutions proposées par les enseignants et directeurs d'écoles en 2015

Solutions / Mesures	ENSEIGNANTS					Chefs d'établissement					ENSEMBLE (%)
	EPP	CEG	Lycée	Total	(%)	EPP	CEG	Lycée	Total	(%)	
Mettre en place un mécanisme de contrôle et de suivi pédagogique	107	41	25	173	29,57	140	50	76	266	18,76	21,92
Prévoir un système de remplacement pour les absences inévitables et de longue durée	71	28	16	115	19,66	86	43	76	205	14,46	15,98
Prendre des mesures d'incitation et de motivation des enseignants	67	32	9	108	18,46	82	48	76	206	14,53	15,68
Prendre des mesures de sanction des enseignants absents	54	15	10	79	13,50	83	45	76	204	14,39	14,13
Paiement de proximité	30	20	5	55	9,40	79	46	76	201	14,17	12,78
Rattrapage des cours	19	4	2	25	4,27	76	47	76	199	14,03	11,18
Autres	7	18	5	30	5,13	50	11	76	137	9,66	8,34
Total	355	158	72	585	100	596	290	532	1418	100	100

Source: *Résultats d'Enquêtes sur le Diagnostic de la Question-Enseignante auprès des Personnes-Clés Novembre 2015.*

Le résultat d'enquête sur le diagnostic de la question-enseignante priorise la mise en place du mécanisme de contrôle et de suivi pédagogique des enseignants, solution proposée aussi bien par les enseignants que par leurs directeurs (environ 22% de l'ensemble). La structure devrait prévoir un système de remplacement pour les absences inévitables et de longue durée (16% des enquêtés), prendre des mesures d'incitations et de motivation des enseignants (16% des enquêtés), prendre des mesures de sanctions des enseignants absents d'après 14% des enquêtés, et de procéder au paiement de proximité (13%). Ces mesures nécessitent des ressources humaines, temporelles, financières et matérielles pour en assurer l'effectivité et pour le suivi des écoles afin d'éradiquer l'impunité.

8.5 La satisfaction professionnelle et le contexte socioprofessionnel des enseignants

Le développement de politiques enseignantes appropriées ne peut se faire sans avoir le souci de la satisfaction professionnelle des enseignants, mais aussi de la promotion d'un dialogue social et de la recherche d'un consensus entre les enseignants et les acteurs sociaux. La question qui se pose est de savoir si les enseignants malgaches sont satisfaits de leur métier. Examiner si les enseignants sont satisfaits de leur métier nécessite naturellement des instruments et des données spécifiques qui permettent d'évaluer et d'apprécier leur niveau de satisfaction, mais aussi les raisons de cette satisfaction ou insatisfaction professionnelle.

La première partie de cette section, à l'aide des données déjà existantes et des résultats de l'enquête effectuée par l'équipe technique nationale, permet d'avoir une vision réelle sur la satisfaction professionnelle de l'enseignant malagasy. La dernière partie aborde l'étude de l'environnement sociétal et organisationnel à travers les résultats des entrevues réalisées avec les représentants de quelques acteurs sociaux. L'analyse du contexte social permettra de comprendre par quel mécanisme s'instaurent le dialogue et le consensus autour de la question enseignante qui établira les bases nécessaires de l'élaboration de la politique enseignante consensuelle et inclusive.

8.5.1 Satisfaction professionnelle de l'enseignant

Procéder à une évaluation de la satisfaction professionnelle des enseignants malagasy est une chose non aisée du fait de la complexité et de la subjectivité de la mesure. Néanmoins des enquêtes sur terrain ont permis d'avoir quelques données significatives.

Tableau 195 : Indicateur de la satisfaction professionnelle des enseignants malgaches

Indicateurs	Enseignant du primaire	Enseignant du secondaire	Enseignant du lycée	Enseignant de la technique
Proportion des enseignants qui choisiraient le même métier	79,09%	39,24%	45,83%	22,37%
Proportion des enseignants qui souhaiteraient changer d'école	20,15%	17,09%	19,44%	14,47%
Nombre mensuel moyen de jours d'absence des enseignants	2	2	1	2
Degré de satisfaction	95,90%	92,20%	90,50%	98,10%

Source : *données des enquêtes novembre 2015 et nos calculs,*

Malgré les difficultés réelles rencontrées par les enseignants, 94,17% des enseignants interrogés souhaitent rester à la profession enseignante quel que soit le secteur. Les proportions sont plus élevées chez les enseignants de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (98,10%) et chez les enseignants des écoles primaires (95,90%). Dans cette logique, rester à la même profession pourrait traduire une certaine satisfaction professionnelle. Cependant, il a été demandé aux enseignants des établissements échantillonnés quelle profession ils choisiraient s'ils devraient choisir une nouvelle profession ? Il a été constaté que 79,09% des enseignants de l'enseignement primaire choisiraient la même profession et que la plus faible proportion est enregistrée chez les enseignants de l'Enseignement Technique et Formation Professionnelle.

Parallèlement, il est nécessaire de savoir le degré de motivation des enseignants selon leurs anciennetés. Celles-ci apparaissent comme un facteur qui influence positivement la motivation des enseignants dans la fonction enseignante.

Tableau 196 : Motivation des enseignants selon leur ancienneté

Motivation	Primaire		Collège		Lycée		LTP	
	Moins de 10 ans	Plus de 10 ans	Moins de 10 ans	Plus de 10 ans	Moins de 10 ans	Plus de 10 ans	Moins de 10 ans	Plus de 10 ans
Motivé	16,6	22,8	32,3	43,8	12,77	35,13	26,7	57,5
Pas motivé	78,5	75,3	67,7	56,3	87,23	64,87	62,12	42,5

Source : *Résultats d'Enquête sur le Diagnostic de la Question Enseignante Novembre 2015*

La lecture de ce tableau montre que 73,88% des enseignants qui ont moins de 10 ans d'expérience ne sont pas motivés. Parmi les enseignants du primaire, du collège et du lycée, ce sont surtout les enseignants du lycée général ayant moins de 10 ans d'expérience qui sont les moins motivés (87,23%). L'enquête menée en 2015 montre que l'une des raisons de la non motivation est le niveau de salaire qui ne tient pas compte du coût de la vie. De plus, la précarité de leur situation est un facteur de non motivation des enseignants en se référant aux autres agents de l'État.

Par contre pour le lycée technique, la motivation augmente beaucoup avec l'ancienneté dans le travail ; 57,5% des enseignants du technique sont motivés pour ceux qui ont plus de 10 ans d'expérience contre 26,7% pour ceux qui ont moins de 10 ans d'ancienneté. L'ancienneté des enseignants dans l'exercice de leur fonction favorise leur épanouissement personnel si bien que leur motivation augmente avec le nombre d'années d'expérience.

Raisons de la satisfaction professionnelle des enseignants

La satisfaction des enseignants résulte entre autre de cinq raisons principales à savoir la disponibilité de manuels et documents de travail, la jouissance du droit à la formation et la régularité des sessions d'encadrement des enseignants par les responsables des organes

déconcentrés du ministère et la maîtrise de la langue d'enseignement. Le tableau ci-après illustre les raisons de la satisfaction professionnelle des enseignants par niveau d'enseignement.

Tableau 197 : Raisons de la satisfaction professionnelle des enseignants par niveau d'enseignement

Raisons de satisfaction	Primaire	Collège	Lycée	LTP
Disponibilité des manuels scolaires	86,13%	85,47%	86,90%	76,32%
Disponibilité de Guide de l'enseignant	70,78%	64,80%	57,14%	48,68%
Droits à la formation	79,64%	80%	48%	55,56%
Existence de Visite d'encadrement	73,96%	32,96%	15,47%	17,59%
Maîtrise de la langue d'enseignement	55,28%	83,24%	89,29%	93,32%

Source : *Résultats d'Enquête sur le Diagnostic de la Question Enseignante Novembre 2015*

Les enseignants ont dit que les matériels didactiques peuvent être considérés comme un facteur de satisfaction parce qu'ils permettent de les orienter dans leur enseignement et donc ils facilitent la mise en œuvre du programme d'enseignement. Les 2/3 des enseignants disent être au courant de leur droit à la formation en sont contents. Cette formation leur permet d'acquérir plus de compétence donc d'être plus à l'aise dans l'accomplissement de leur travail. Quant aux visites d'encadrement, 35% des enseignants en reçoivent. Il faut noter que l'enseignement primaire est plus favorisé par rapport aux autres niveaux d'enseignement car le corps d'encadrement y est plus fonctionnel de par leur existence, en effet 75,53% des enseignants du primaire interrogés bénéficient de l'encadrement soit par le biais du Directeur d'École, soit par le Chef ZAP ou le Conseiller Pédagogique, etc. Cette visite est un élément qui suscite la satisfaction des enseignants car elle leur permet d'améliorer leur travail et leurs conditions de travail. La maîtrise de la langue d'enseignement (le français à partir du collège) est parmi les facteurs de satisfaction de l'enseignant, du fait que cette maîtrise les met à l'aise en classe dans la transmission des cours aux élèves, dans le choix des méthodes pédagogiques et dans la préparation de leur cours. Presque 90% des enseignants enquêtés dans le Collège, Lycée et Technique maîtrisent cette langue.

Causes de l'insatisfaction professionnelle des enseignants

Il est constaté que le niveau de rémunération relativement bas détériore l'image de la profession enseignante en engendrant un faible prestige social. En effet, le salaire constitue l'une des principales causes de l'insatisfaction de l'enseignant. Au niveau des enseignants non fonctionnaires, leur traitement ne varie pas en fonction de leur diplôme.

Le salaire mensuel moyen d'un enseignant est d'environ 230 000 Ar (environ 75\$). Ce montant est très insuffisant pour lutter contre la cherté de la vie (le litre du gasoil vaut de 1\$). Par ailleurs, il n'est pas perçu régulièrement. Par exemple, 32,74% (selon l'enquête réalisée en 2015) seulement des enseignants primaires ont reçu 12 mois de salaire, ce sont les fonctionnaires ou contractuels de l'Etat. Dans la majorité des cas, les enseignants non fonctionnaires ont un retard de paiement de salaire équivalant à 8 mois en moyenne.

Les textes juridiques régissant les différents corps enseignants constituent aussi l'une des principales causes de l'insatisfaction. De nouvelles orientations des Institutions semblent être primordiales du fait de leur ancienneté. On peut prendre comme exemple les textes régissant le statut particulier des professeurs certifiés et celui des professeurs licenciés, ces textes datent respectivement de 1983 et 1961. La vétusté des textes qui fixent les différentes indemnités constitue aussi une cause d'insatisfaction pour les enseignants à cause de la dévaluation monétaire et l'inflation.

Aspirations professionnelles des enseignants

Les données des enquêtes réalisées dressent un aperçu de l'ambition professionnelle des enseignants malgaches.

Tableau 198 : Ambitions professionnelles des enseignants selon le secteur d'enseignement

	Primaire	Collège	Lycée	LTP
Accéder à un contrat à durée indéterminée	19,50%	21,80%	33,30%	25,90%
Passer un concours pour être intégré à la fonction publique	25,90%	15,60%	19%	13,90%
Passer un concours pour accéder au grade supérieur	33,30%	45,30%	23,80%	22,20%
Changer de profession	0,40%	0,00	1,20%	1,90%
Je n'ai pas d'ambition concrète	20,50%	17,30%	22,60%	5,60%
Autres	0,40%	0,00	0,00	0,00

Source : *Résultats d'Enquête sur le Diagnostic de la Question Enseignante Novembre 2015*

Il en est ressorti de ce tableau que 75% des enseignants ambitionnent de passer un concours pour accéder à un grade supérieur ou intégrer la fonction publique. Ce résultat semble cohérent avec les déterminants de la satisfaction professionnelle identifiés précédemment et qui se rapportent principalement aux conditions contractuelles des enseignants. Passer un concours pour accéder à un grade supérieur traduit un désir d'avancement professionnel mais peut aussi garantir une sécurité de l'emploi. Le constat démontre que la grande majorité a une ambition de rester enseignant. Cette logique signifie que les enseignants sont satisfaits de leurs métiers. De plus, d'autres facteurs comme l'augmentation salariale, les changements de situation professionnelle sont étroitement liés aux ambitions professionnelles des enseignants.

Il a été demandé aux enseignants, quel poste ils choisiraient par rapport à un poste autre que l'enseignement. Plusieurs choix de secteurs d'activités ont été proposés, mais 52,79% des enseignants interrogés désirent rester enseignant, ce qui explique un degré de satisfaction assez significatif au métier d'enseignant. Par contre, 31,60% des enquêtés souhaiteraient exercer un métier dans le secteur administratif.

8.5.2 Contexte social

Le contexte social se définit ici comme l'environnement sociétal et organisationnel plus large des enseignants à l'extérieur du cadre scolaire. Cette étude a été réalisée au moyen d'enquêtes administrées auprès des principaux acteurs sociaux intervenant dans l'éducation, en particulier le gouvernement, les ONG, les associations professionnelles d'enseignants et les syndicats. L'analyse des préoccupations de ces divers acteurs complète la compréhension du contexte social du système éducatif en général et des enseignants en particulier.

Sur le plan national, plusieurs institutions sont acteurs dans le domaine de l'Éducation : le Ministère de l'Éducation Nationale, le Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, il y a aussi les organisations syndicales, les associations des parents ; la Convention Nationale de l'Éducation qui réunit les acteurs comme les organisations confessionnelles (Direction Nationale des Écoles Anglicanes, la Direction Nationale de l'Enseignement FLM, la Direction Nationale de l'Enseignement Catholique...), les organisations non confessionnelles (Direction nationale de l'Enseignement laïc de Madagascar, Direction Nationale des Institutions Laïques de Madagascar...).

20 syndicats ont été créés entre 2008 et 2015. En 2012, la création des syndicats prend une ampleur significative ; 40% de syndicats ont été créés pendant ladite année. Cette situation est probablement due à la période de crise politique qu'a traversée le pays, et que les enseignants ont pris conscience de l'importance de la syndicalisation. Les enseignants pensent que c'est à travers le syndicat qu'ils peuvent revendiquer leurs droits et avantages, revendications salariales jugées légitimes par comparaison d'indice : 2,6% de salaire par rapport au PIB, faible par rapport aux pays de la région d'Afrique Subsaharienne. En 2015, un protocole d'accord a été mis en place entre le Ministère de l'Éducation Nationale et les organisations syndicales affiliées au Ministère

pour promouvoir un dialogue permanent (échanges et actions concertées). Le présent protocole d'accord décrit les engagements communs entre le ministère et les syndicats et les associations dans le but de régler les conflits existants dans le système éducatif. Il faut noter que 13 de ces organisations syndicales sont en collaboration avec le MEN, tandis que les 07 restants ne sont pas convaincus des contenus du protocole d'accord. En effet, il y a une forte perception chez les enseignants de manque d'écoute, d'information, et de crédibilité dans un dialogue social d'intérêt commun Etat/syndicats. Malgré les points de convergence et l'attente d'amélioration de la gestion complexe des enseignants (textes législatifs, statuts, promotions, échelles de salaire...) des deux entités.

Les autres sous-secteurs ont aussi leurs syndicats comme le Syndicat des Enseignants Chercheurs et Chercheurs Enseignants (SECES) pour le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Pour ce qui est de l'Enseignement Technique, les enseignants ayant le Certificat d'aptitudes pédagogiques de l'École Normale (CAPEN) se regroupent au sein des divers syndicats du MEN.

Dans le secteur éducatif à Madagascar, il existe des cadres et points de repères politiques, à savoir : les recommandations de l'Organisation Internationale du Travail (OIT)/UNESCO, la journée mondiale de l'Éducation, les objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT), le Plan Intérimaire de l'Éducation 2013-2015, la Convention Nationale de l'Éducation (CNE) 2014. Dans le cadre de l'action syndicale, il est important de connaître les recommandations de l'OIT/UNESCO définissant les normes internationales applicables à la profession enseignante. Malgré leur pertinence, 65,4% des enseignants enquêtés déclarent ne pas en jouir. Madagascar s'est engagé en 2003 dans la vision de la déclaration mondiale en faveur de l'Éducation Pour Tous (EPT) qui prend fin en 2015 d'après les OMD. Il est à remarquer que plus de la moitié des syndicats (53,85%) sont informés au sujet du programme national de l'EPT. Ce constat démontre qu'une grande partie des syndicats (46,2%) ne connaît pas encore les Objectifs de l'EPT. Les représentants des syndicats et enseignants sont vaguement au courant de ces politiques et ne sont pas toujours consultés.

8.5.3 Mécanismes de dialogue social (négociation collective, règlement des conflits, consultations, communication et échanges d'information...)

Le dialogue social a pour principal objectif de promouvoir le consensus et l'implication démocratique des principaux acteurs autour des principales préoccupations des enseignants. Il est donc important de savoir comment ce dialogue est mis en place, comment il se déroule dans la réalité et quel est le jugement des syndicats au niveau de ce dialogue ? A Madagascar, 47,83% des syndicats disent qu'il n'y a pas de dialogue social dans le secteur éducation même s'ils ont le sentiment que ce mécanisme est utile (78,26%). La réalité montre que 56,52% des syndicats ne sont pas du tout satisfaits de l'effectivité de ce dialogue social.

Les syndicats font connaître leur revendication par le biais de leurs représentants portant leurs propositions auprès du ministère de tutelle. D'autres moyens sont également utilisés pour faire valoir leurs droits et revendications, à savoir les médias (la radio, la télévision, la presse écrite). Les divers représentants des enseignants, pour agir, interviennent par étape bien que les grèves soient la solution ultime adoptée pour le règlement des conflits. Mais avant d'y recourir, ils utilisent d'autres moyens de pression comme les assemblées générales, les déclarations, les conférences de presse, les ultimatum, les avertissements. C'est lorsque ces différentes démarches n'aboutissent pas que les syndicats optent pour les menaces de grèves. Parfois l'embargo des examens officiels est une ultime mesure pour mettre la pression aux décideurs.

Il n'empêche que les grèves sont fréquentes et les revendications répétitives à Madagascar. Les représentants des enseignants interrogés affirment que leur syndicat a participé à plusieurs grèves au cours de ces dernières années. Plus de la moitié des représentants des enseignants ne sont pas satisfaits du dialogue social existant.

Un protocole d'accord a été mis en place entre le Ministère de l'Éducation Nationale et les syndicats affiliés au ministère en 2015. Il a été constaté qu'il est nécessaire de promouvoir un dialogue permanent (échanges et actions concertées) entre les syndicats et associations des enseignants et le ministère de tutelle. Conscients de la nécessité de repartir sur de nouvelles bases, le présent protocole d'accord décrit les engagements communs entre le ministère et les syndicats et les associations dans le but de régler les conflits existants dans le système éducatif.

Le gouvernement et les syndicats ont des multiples points communs dans le cadre d'amélioration du système éducatif à savoir :

- l'amélioration de condition de vie des enseignants,
- la scolarisation et la bonne condition des enfants à l'école,
- la considération du métier enseignant.

Plusieurs revendications des syndicats d'enseignants ayant trait aux conditions de travail ont été satisfaites ces dernières années. Depuis 2014, le ministère de l'éducation s'est engagé à recruter 10.000 enseignants par an parmi les non fonctionnaires afin de les recruter tous à l'horizon de 2018. Presque tous les Enseignants Non Fonctionnaires (ENF) sont subventionnés actuellement. De plus, une priorité est accordée aux enseignants sortant de l'École Nationale Supérieure (ENS) et des centres de formation de l'Institut National de Formation Pédagogique (INFP). Cet effort a pour but de remédier à la pénurie d'enseignant et de favoriser la paix sociale entre les syndicats et le Ministère de l'Éducation. Toutefois plusieurs points de divergence existent encore.

CONCLUSION

Suite au programme national de l'État en faveur de l'Éducation pour tous, les centres de formation de formation initiale n'a pas eu les capacités suffisantes pour assurer la qualification professionnelle des enseignants à Madagascar. Par ailleurs, l'État n'a pas non plus assez de capacité pour le recrutement des enseignants fonctionnaires. Aussi, des enseignants vacataires ont été engagés à tous les niveaux et tous les secteurs de l'Éducation. Au niveau de l'enseignement général ce sont les associations des parents d'élèves (FRAM) qui ont recruté ces ENF d'où leur nom d' « enseignants FRAM ». Si leur recrutement qui se fait localement a amélioré l'allocation des enseignants, leur manque de qualification influe négativement sur les résultats scolaires. Le dispositif de formation continue, bien que diversifié, reste inefficace, car les formations sont en général trop ponctuelles, sans suivi et évaluation, sans capitalisation et certification qui auraient pu motiver les enseignants. Toutefois, les différentes expériences de ces dernières décennies constituent une base solide pour de nouvelles stratégies de formation initiale ou continue où l'enseignant serait libre de choisir la formule de formation adaptée à son contexte mais dont la réussite est liée à un avancement dans sa carrière. De telle stratégie devrait être adoptée par l'État devant la forte pression de besoin en enseignants et le coût élevé des formations de formule classique.

Bien que le dialogue social entre les enseignants via les syndicats et l'État n'est pas encore idéal, l'existence du protocole d'accord entre le Ministère et les syndicats est un atout pour l'améliorer afin d'aboutir à l'aplanissement des différents points de divergence qui sont majoritairement les textes vétustes qui régissent les différentes indemnités et les salaires différents corps enseignants.

Propositions de défis pour les trois sous-secteurs de l'éducation

Niveau d'enseignement	Stratégies
Ensemble secteur éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Universaliser une éducation de base de qualité et développer les autres types d'enseignement, particulièrement l'ETFP et l'ESup, en fonction des besoins du marché de travail. - Améliorer la gestion du système pour mieux transformer les ressources en résultats par le transfert de compétences aux structures les plus aptes à réaliser les programmes/projets (principe de subsidiarité).
Préscolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Développer le préscolaire d'une année au niveau des écoles primaires publiques en vue d'améliorer l'accès officiel en première année du primaire et la performance scolaire des élèves du cycle primaire.
Primaire	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer la rétention des élèves à l'école. - Améliorer l'accès dans les zones et pour les couches les plus défavorisées et vulnérables. - Définir une politique curriculaire notamment au niveau de la langue d'enseignement. - Améliorer la qualité des apprentissages par l'amélioration de la qualification académique et pédagogique des enseignants, de l'organisation pédagogique, du suivi et de l'encadrement des enseignants et par la dotation en nombre suffisant de manuels scolaires officiels ainsi que la formation des enseignants à leur utilisation. - Renforcer et améliorer la gestion à la base. - Assurer un meilleur ciblage des actions en vue d'une meilleure efficacité de la politique à mettre en œuvre.
Collège d'Enseignement Général	<ul style="list-style-type: none"> - Développer les capacités des collèges à pouvoir répondre aux pressions résultant du développement du primaire et ce en vue d'une universalisation à terme de l'éducation fondamentale de 9 ans. - Adapter le curricula en fonction du contexte socio-économique du pays et des régions pour la préparation des sortants à la vie active.
Lycée d'Enseignement Général	<p>Augmenter modérément les effectifs de ce niveau d'enseignement et mettre l'accent sur la qualité en renforçant notamment l'enseignement de sciences et en adaptant le curricula de façons à préparer les sortants soit à continuer leurs supérieures ou à suivre de formations professionnelles qualifiantes</p> <p>Assurer l'équité dans le développement l'offre éducative.</p>
Enseignement Technique Formation Professionnelle et	<p>Améliorer l'accès à L'ETFP.</p> <p>Diversifier l'offre de formation par l'actualisation de nouveaux curricula selon l'APC.</p> <p>Renforcement des compétences des formateurs</p>
Enseignement Supérieur	<p>Assurer l'effectivité de la mise en place du système LMD conforme aux normes internationales</p> <p>Mettre en place une structure d'accompagnement pour l'employabilité des diplômés des sortants de l'enseignement supérieur</p> <p>Assurer l'adéquation de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique aux besoins du développement</p>

Annexes

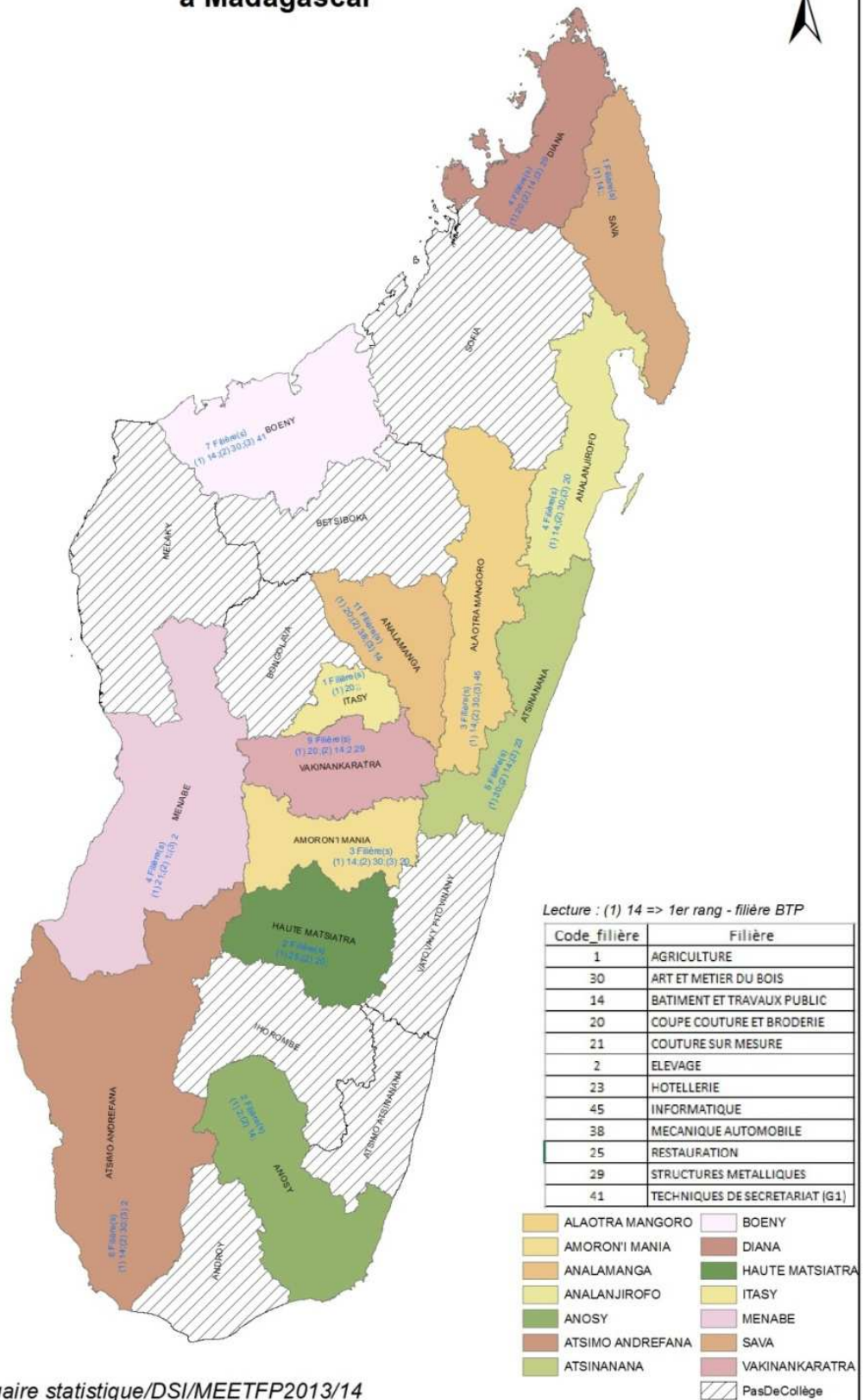
Annexe 1 : Textes et références juridiques

les textes relatifs à l'Emploi, l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle
La loi n° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant Orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar La loi 94- 033 du 13 mars 1995
La loi 78- 040 du

Le décret N° 2014-293 du 13 mai 2014 fixant les attributions du Ministre de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
Décret N° 2008- 478 du 16 mai 2008 fixant les attributions du Ministre de l'Education Nationale ainsi que l'organisation générale de son ministère
Décret N° 2008- 028 du 06 janvier 2008 fixant les attributions du Ministre de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique ainsi que l'organisation générale de son ministère
Décret N° 2007- 969 du 12 novembre 2007 fixant les attributions du Ministre de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique ainsi que l'organisation générale de son ministère
Décret N° 2003-103 du 11 février 2003 fixant les attributions du Ministre de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base ainsi que l'organisation générale de son ministère (MINESEB –DGFTPI et DPFTP)
Décret 2001- 237 du 21 mars 2001
Décret 97/1356 du 04 mars 1997 portant structure générale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et organisation des divers types de formation
Décret N°94-669 du 18 octobre 1994 (organigramme d'un établissement d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle)
Décret N° 75/051 du 08 juillet 1975 fixant les attributions du Ministre de l'Education Nationale ainsi que l'organisation générale de son ministère (DETP : Direction des Enseignements Technique et Professionnel)
Instruction n° 95-1860/METFPE du 02 novembre 1995

Annexe 2 : Filières développées dans les CFP

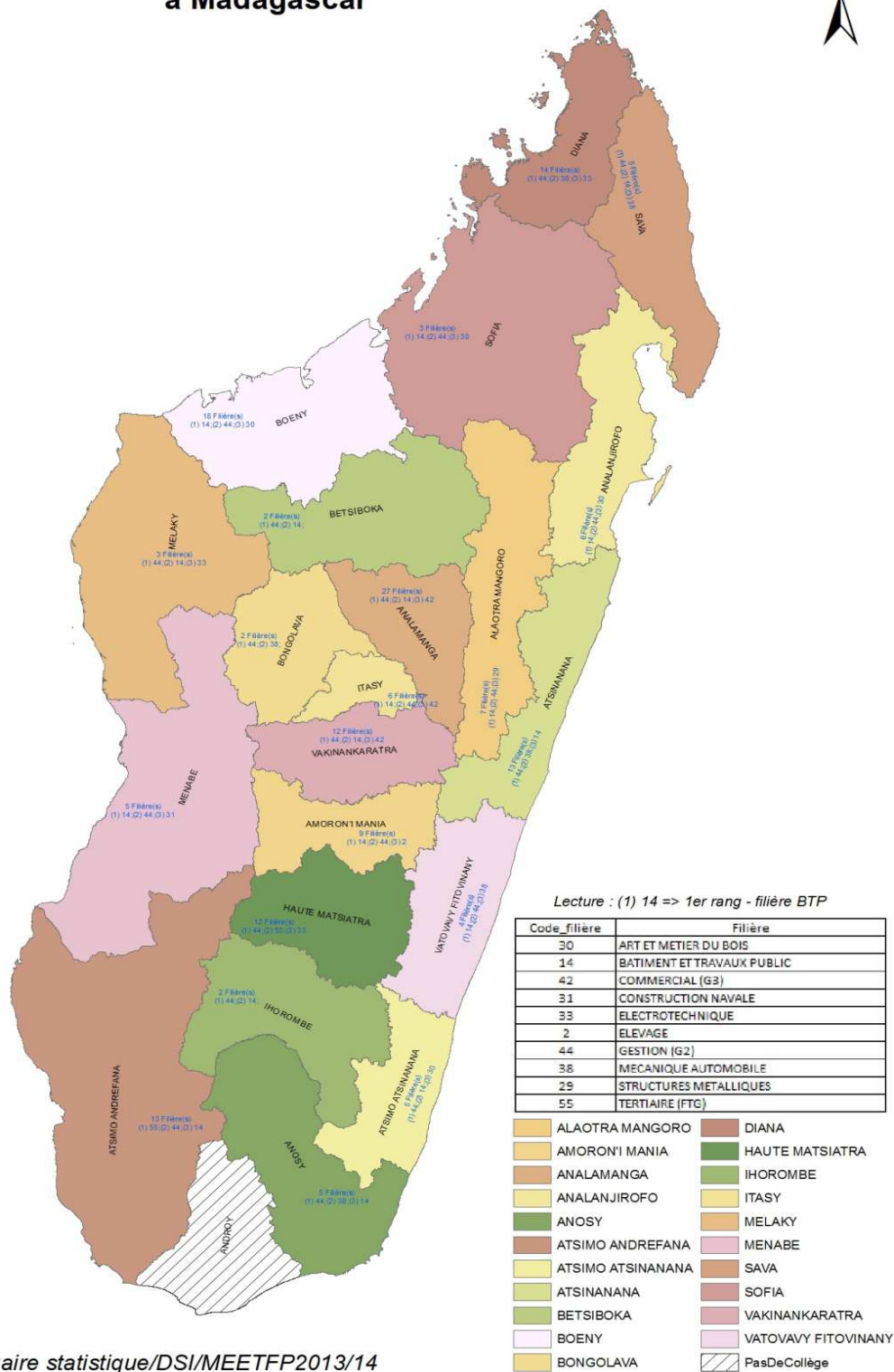
Filières développées au Centre de Formation Professionnelle à Madagascar



Source : Annuaire statistique/DSI/MEETFP2013/14

Annexe 3 : Filières développées dans les LTP

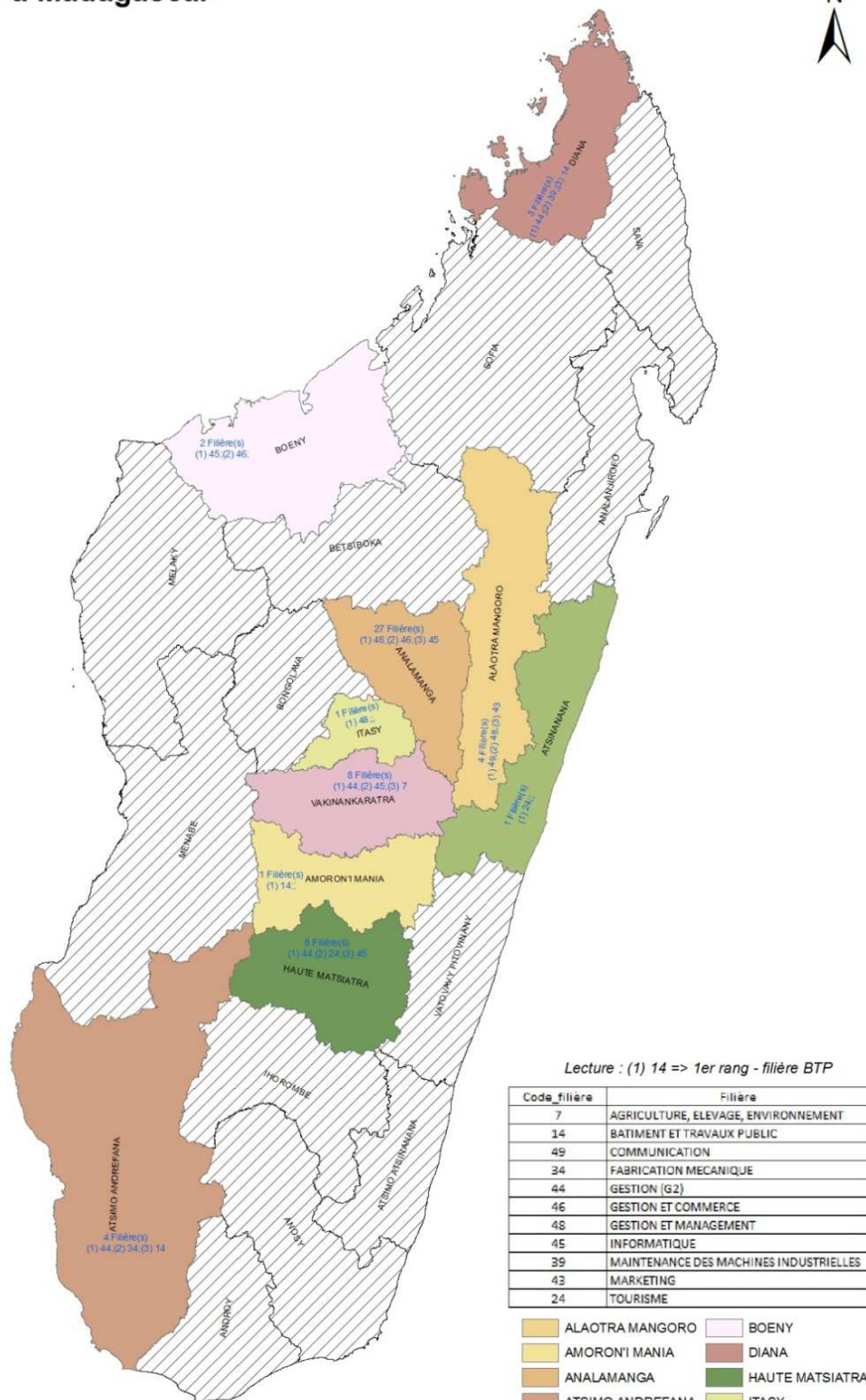
Filières développées au Lycée Technique et Professionnel à Madagascar



Source : Annuaire statistique/DSI/MEETFP2013/14

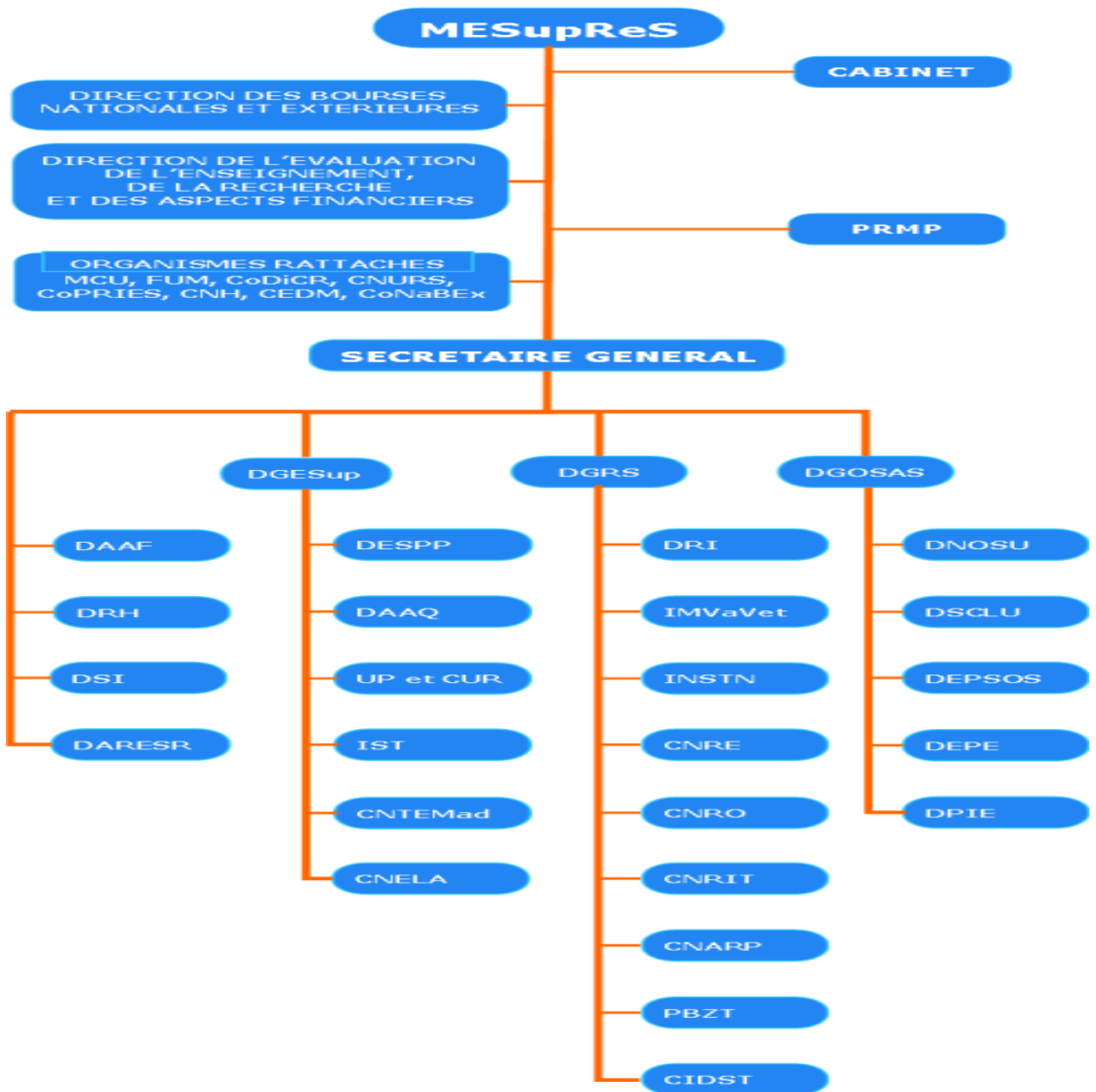
Annexe 4 : Filières développées dans les Instituts d'ETFP (établissement privé)

Filières développées à l'Institut (LTP) à Madagascar



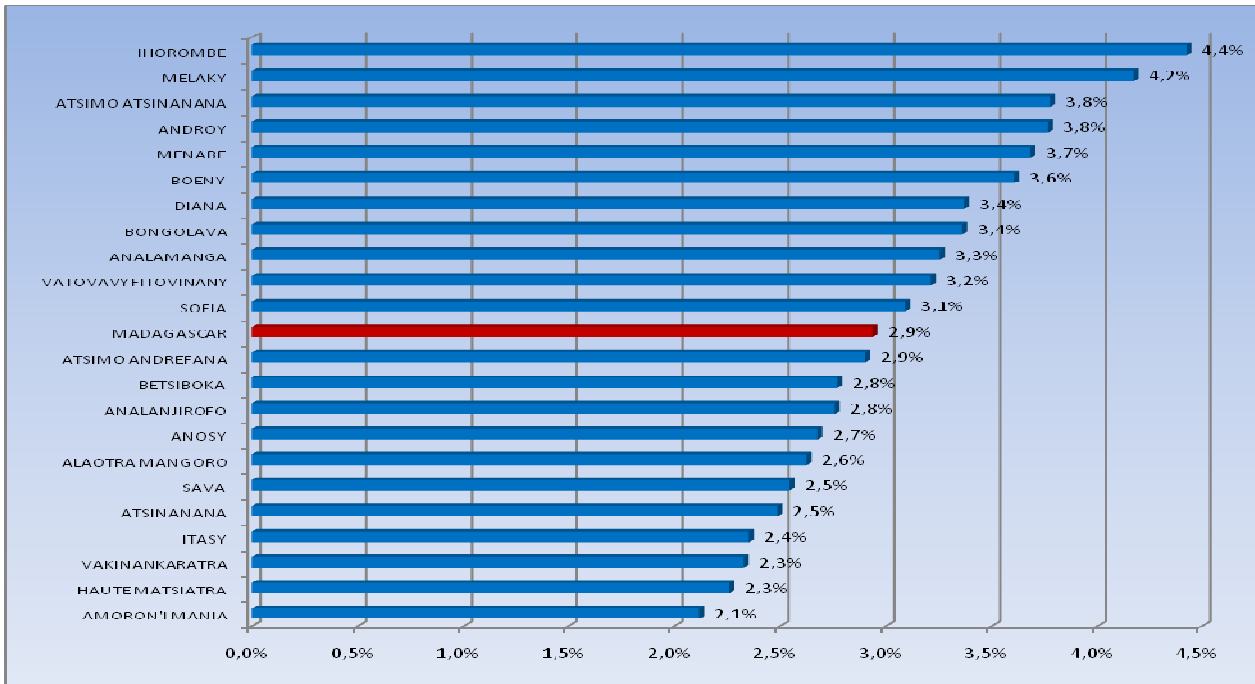
Source : Annuaire statistique/DSI/MEETFP2013/14

Annexe 5



Annexe 6

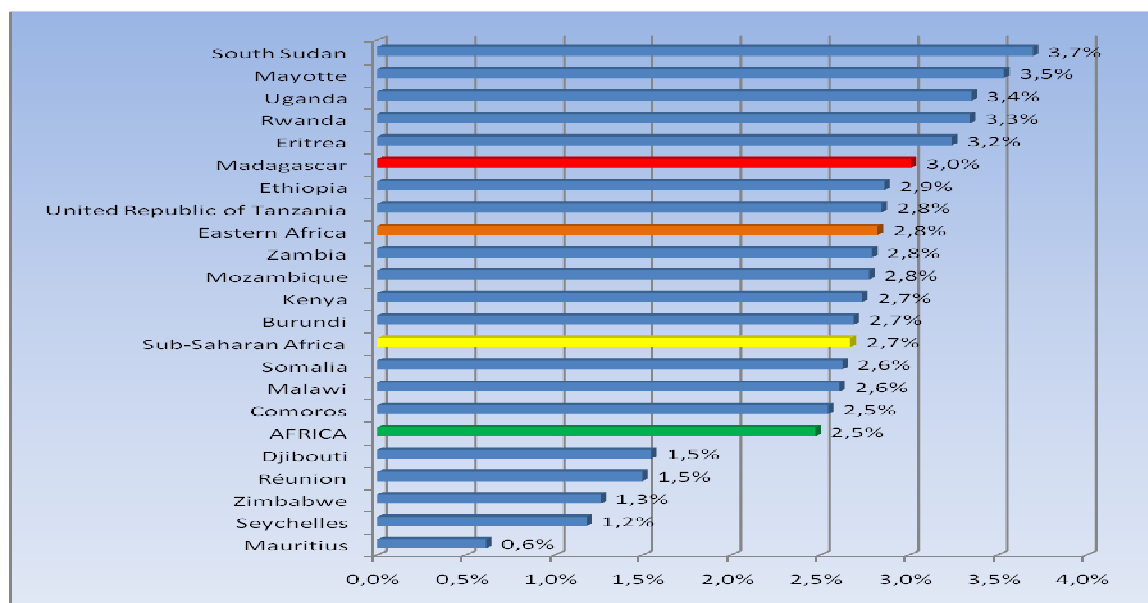
Graphique I.1 : Taux d'accroissement moyen annuel de la population malgache par région entre 1993 et 2014.



Source : Nos propres calculs à partir des données de l'INSTAT/Direction de la Démographie et des Statistiques Sociales, Projection de la population malgache de 1993 à 2014

Annexe 7

Graphique I.2 : Taux moyen d'accroissement annuel de la population des pays de l'Afrique de l'Est de 1993 à 2010



Source : Nos propres calculs à partir des données de la Division de la population des Nations Unies, Révision 2012

Annexe 8

Tableau A.1 : Les tendances démographiques, 2004-2014 (en milliers)

Population totale par âge															
Age	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
0	612	628	634	634	635	640	645	656	672	691	710	728	746	763	781
1	589	604	614	619	624	632	639	649	662	677	692	708	724	740	757
2	567	582	594	604	613	622	631	641	651	663	675	689	704	719	735
3	547	562	575	588	600	611	621	631	640	649	659	672	686	700	716
4	527	542	557	572	586	598	610	620	628	636	645	657	670	683	698
5	508	523	539	555	571	584	597	607	616	624	632	643	655	668	681
6	490	505	522	539	555	569	583	594	603	611	619	630	642	654	666
7	473	488	505	522	538	553	567	580	590	599	608	618	629	641	652
8	456	471	488	505	521	536	551	565	576	586	596	607	617	628	639
9	439	455	471	488	504	519	535	549	562	573	584	595	606	616	627
10	424	440	455	471	486	501	517	532	547	561	573	584	595	605	615
11	409	425	440	454	468	483	499	515	532	548	562	574	584	594	603
12	394	409	424	437	450	465	481	498	516	534	549	562	573	582	592
13	375	390	405	419	434	449	465	482	500	517	533	546	558	569	580
14	355	369	384	401	417	434	450	466	483	499	514	528	542	555	567
15	336	349	365	383	401	419	435	450	465	481	496	511	526	541	555
16	317	329	346	366	386	404	421	435	448	462	477	493	510	527	543
17	303	314	330	351	371	389	405	418	431	444	460	476	493	512	529
18	297	306	320	337	354	370	385	399	413	428	443	460	477	495	512
19	296	303	313	324	337	350	365	380	395	412	428	444	461	477	493
20	295	300	306	312	320	331	345	360	378	396	413	429	445	460	475
21	295	298	299	300	304	312	325	341	361	381	398	415	429	443	456
22	292	294	293	291	292	298	309	326	345	365	382	398	412	425	438
23	284	287	286	285	287	292	302	315	331	348	364	379	393	407	422
24	272	277	280	282	286	291	299	308	319	331	345	359	374	390	406
Pop 3-24 ans	8384	8638	8905	9182	9469	9760	10065	10374	10681	10983	11280	11580	11876	12171	12466

Répartition des hommes par âge															
Age	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
0	307	316	319	319	320	323	326	331	340	349	359	368	377	386	395
1	295	303	308	311	314	318	322	327	334	341	349	357	366	374	383
2	284	292	298	303	308	313	318	323	328	334	340	348	355	364	372
3	274	281	288	295	301	307	312	317	322	327	332	339	346	354	362
4	264	271	279	287	294	300	306	311	316	320	325	331	338	345	352
5	254	262	270	278	286	293	299	305	309	313	318	324	330	337	344
6	245	253	261	270	278	285	292	298	303	307	311	317	323	329	336
7	236	244	252	261	269	277	284	290	296	300	305	311	316	322	328
8	228	236	244	252	261	268	276	283	288	294	299	304	310	316	321
9	220	227	235	244	252	259	267	274	281	287	293	298	304	309	315
10	212	220	227	235	243	250	258	266	273	280	287	293	298	303	309
11	205	213	220	227	234	241	249	257	266	274	281	287	293	298	303
12	197	205	212	218	225	232	240	249	258	267	274	281	286	292	297
13	188	195	202	209	217	224	232	241	249	258	266	273	279	285	290
14	178	185	192	200	208	217	225	233	241	249	257	264	271	277	284
15	168	175	183	192	201	209	217	225	232	240	247	255	263	270	277
16	159	165	173	183	193	202	210	217	224	231	238	246	254	263	271
17	152	157	165	175	185	194	202	209	215	222	229	237	246	255	264
18	149	153	160	169	177	185	193	200	206	213	221	229	238	247	255
19	149	152	157	162	169	175	182	190	197	205	214	222	230	238	246
20	148	151	153	156	161	166	172	180	189	198	206	214	222	229	237
21	148	150	150	150	152	156	162	171	180	190	199	207	214	221	228
22	146	148	147	146	146	149	155	163	173	182	191	199	206	212	219
23	142	144	144	143	144	146	151	158	166	174	182	189	196	203	210
24	136	139	140	142	143	146	150	154	160	166	172	179	187	194	202
Pop 3-24 ans	4196	4323	4456	4595	4738	4883	5036	5191	5345	5497	5647	5799	5949	6099	6249

Répartition des femmes par âge															
Age	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
0	304	312	315	315	315	317	319	325	333	342	351	360	369	377	385
1	293	301	305	308	310	314	317	322	328	335	342	350	358	366	374
2	283	290	296	301	305	309	313	318	323	328	334	341	348	356	363
3	273	280	287	293	299	304	309	314	318	322	327	333	340	347	354
4	263	271	278	285	292	298	304	308	312	316	320	326	332	339	346
5	254	262	269	277	285	291	298	303	307	310	314	319	325	331	338
6	245	253	261	269	277	284	291	296	301	304	308	313	319	325	331
7	236	244	252	261	269	276	283	289	294	298	303	308	313	318	324
8	228	236	244	253	261	268	276	282	288	292	297	302	307	312	318
9	220	228	236	244	252	260	267	274	281	286	292	297	302	307	312
10	212	220	228	236	243	251	259	266	274	280	286	292	297	301	306
11	205	213	220	227	234	242	250	258	266	274	281	287	292	296	301
12	197	205	212	219	225	233	241	250	259	267	275	281	286	291	295
13	187	195	202	210	217	225	233	242	250	259	267	273	279	284	290
14	177	184	192	200	209	217	225	234	242	250	257	265	271	278	284
15	168	174	183	192	201	210	218	226	233	241	248	256	263	271	278
16	158	164	173	183	193	202	211	218	225	232	239	247	255	264	272
17	151	157	165	175	185	194	202	209	216	223	230	238	247	256	265
18	148	153	160	168	177	185	193	200	207	214	222	230	239	248	257
19	148	151	156	162	168	175	182	190	198	206	214	223	231	239	247
20	147	150	152	156	160	165	172	180	189	198	207	215	223	231	238
21	147	149	149	150	152	156	162	171	181	190	199	208	215	222	229
22	146	147	146	145	146	149	154	163	173	182	191	199	206	213	220
23	142	143	143	142	143	146	151	157	166	174	182	190	197	204	211
24	136	138	140	141	143	145	149	154	159	166	172	179	187	195	203
Pop 3-24 ans	5069	5218	5365	5511	5661	5817	5979	6147	6319	6491	6660	6832	7001	7170	7339

Source : Projection démographique des Nations Unies, Division de la Population, World Population Prospects : The 2012 Révision et nos calculs

Annexe 9

Tableau A.2 : Les projections démographiques, 2015-2030 (en milliers d'habitants)

Population	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	
Totale	24 235	24 915	25 612	26 325	27 054	27 798	28 558	29 333	30 122	30 925	31 741	32 570	33 411	34 263	35 126	36 000	
Garçon	12 082	12 424	12 773	13 131	13 497	13 870	14 252	14 641	15 037	15 440	15 849	16 264	16 686	17 114	17 546	17 985	
Fille	12 153	12 492	12 839	13 194	13 557	13 928	14 306	14 692	15 086	15 486	15 893	16 305	16 724	17 149	17 580	18 016	
Total 3 à 5 ans	2 140	2 190	2 242	2 296	2 351	2 405	2 461	2 515	2 568	2 620	2 670	2 722	2 772	2 820	2 866	2 910	
Garçon	1 081	1 107	1 134	1 161	1 190	1 217	1 246	1 273	1 300	1 326	1 352	1 378	1 404	1 428	1 452	1 474	
Fille	1 059	1 083	1 109	1 135	1 162	1 188	1 215	1 242	1 268	1 294	1 318	1 344	1 368	1 392	1 414	1 436	
Total 6 ans	679	694	710	728	745	763	781	799	818	835	853	871	888	905	921	937	
Garçon	342	350	359	368	377	386	395	404	414	423	431	441	449	458	466	474	
Fille	337	344	352	360	369	377	386	395	404	413	421	430	439	447	455	463	
Total 6 à 10 ans	3 258	3 323	3 394	3 471	3 552	3 634	3 719	3 808	3 897	3 986	4 074	4 165	4 255	4 342	4 428	4 510	
Garçon	1 640	1 673	1 710	1 751	1 793	1 835	1 879	1 924	1 970	2 015	2 060	2 106	2 152	2 197	2 240	2 282	
Fille	1 619	1 649	1 684	1 721	1 760	1 799	1 840	1 883	1 927	1 971	2 014	2 059	2 102	2 145	2 187	2 228	
Total 10 ans	625	637	649	663	677	691	707	724	742	759	777	795	813	832	849	867	
Garçon	314	320	327	334	341	349	357	365	375	384	393	402	411	420	430	438	
Fille	311	317	323	329	336	343	351	359	367	376	384	393	402	411	420	428	
Total 11 ans	613	624	635	648	661	674	690	706	723	741	759	777	795	813	831	849	
Garçon	308	313	319	326	332	340	348	356	365	374	383	392	402	411	420	429	
Fille	306	311	316	322	328	335	342	350	358	367	375	384	393	402	411	420	
Total 11 à 14 ans	2 385	2 427	2 470	2 514	2 561	2 612	2 668	2 728	2 792	2 858	2 926	2 996	3 067	3 139	3 211	3 283	
Garçon	1 195	1 217	1 240	1 263	1 287	1 314	1 343	1 374	1 407	1 442	1 477	1 513	1 549	1 586	1 623	1 659	
Fille	1 189	1 210	1 230	1 252	1 274	1 299	1 325	1 354	1 385	1 417	1 449	1 483	1 518	1 553	1 589	1 624	
Total 14 ans	579	590	601	611	622	633	646	659	674	689	705	721	739	756	775	793	
Garçon	290	295	301	306	312	318	325	332	339	347	355	364	373	382	391	400	
Fille	289	295	300	305	310	315	321	328	335	342	350	358	366	375	383	392	
Total 15 ans	568	579	590	600	610	621	633	645	658	673	688	704	720	738	756	774	
Garçon		284	290	295	301	306	312	318	324	331	339	346	355	363	372	381	391
Fille	284	289	295	299	304	309	315	321	327	334	341	349	357	366	374	383	

Population	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Total 15 à 17 ans	1 668	1 704	1 737	1 766	1 796	1 827	1 860	1 895	1 931	1 971	2 013	2 059	2 108	2 159	2 212	2 265
Garçon	833	852	869	884	900	916	933	951	970	991	1 013	1 037	1 062	1 089	1 116	1 144
Fille	835	852	868	882	896	911	927	943	961	980	1 000	1 022	1 046	1 070	1 096	1 122
Total 17 ans	544	556	567	577	587	597	608	618	629	642	655	669	685	702	719	737
Garçon	271	278	284	289	294	299	305	310	316	322	329	337	345	354	363	372
Fille	272	278	284	289	293	298	303	308	313	319	326	333	340	348	357	365
Total 13 à 17 ans	2 837	2 895	2 948	2 999	3 051	3 106	3 165	3 227	3 294	3 365	3 440	3 520	3 604	3 691	3 780	3 870
Garçon	1 419	1 449	1 476	1 503	1 530	1 559	1 589	1 622	1 657	1 694	1 733	1 774	1 817	1 862	1 908	1 954
Fille	1 419	1 447	1 472	1 496	1 521	1 547	1 575	1 605	1 637	1 672	1 708	1 746	1 786	1 829	1 872	1 916
Total 18 à 24 ans	3 311	3 419	3 529	3 638	3 741	3 836	3 924	4 004	4 079	4 154	4 233	4 314	4 399	4 488	4 581	4 681
Garçon	1 651	1 705	1 760	1 815	1 867	1 915	1 960	2 001	2 040	2 079	2 120	2 163	2 207	2 253	2 301	2 353
Fille	1 660	1 714	1 769	1 823	1 874	1 921	1 964	2 003	2 039	2 075	2 113	2 152	2 192	2 235	2 280	2 328
Total 3 à 24 ans	12 761	13 063	13 372	13 687	14 002	14 315	14 632	14 949	15 267	15 589	15 916	16 256	16 600	16 948	17 298	17 650
Garçon	6 400	6 554	6 712	6 874	7 036	7 197	7 360	7 524	7 688	7 854	8 022	8 196	8 373	8 552	8 732	8 912
Fille	6 362	6 509	6 660	6 813	6 966	7 118	7 271	7 425	7 579	7 736	7 895	8 060	8 227	8 396	8 566	8 738

Source : Projection démographique des Nations Unies, Division de la Population, World Population Prospects: The Révision 2012 et nos calculs

Annexe 10 : Taux d'achèvement par niveau d'enseignement, par région et par genre en 2014

REGION	Primaire			Collège			Lycée		
	Garçon	Fille	Indice de parité F/G	Garçon	Fille	Indice de parité F/G	Garçon	Fille	Indice de parité F/G
ALAO TRA-MANGORO	78.3%	91.4%	1.2	45%	49%	1.1	20%	25%	1.3
AMORON'I MANIA	71.2%	86.8%	1.2	33%	40%	1.2	23%	20%	0.9
ANALAMANGA	82.4%	88.7%	1.1	57%	69%	1.2	32%	37%	1.2
ANALANJIROFO	82.0%	82.9%	1.0	56%	46%	0.8	15%	14%	0.9
ANDROY	30.5%	41.3%	1.4	13%	10%	0.8	3%	2%	0.8
ANOSY	37.7%	40.1%	1.1	23%	16%	0.7	7%	6%	0.8
ATSIMO-ANDREFANA	43.6%	49.2%	1.1	24%	22%	0.9	14%	10%	0.7
ATSIMO-ATSINANANA	46.5%	41.1%	0.9	22%	17%	0.8	7%	5%	0.6
ATSINANANA	54.9%	55.4%	1.0	30%	30%	1.0	13%	11%	0.8
BETSIBOKA	48.6%	47.6%	1.0	20%	17%	0.8	5%	4%	0.7
BOENY	47.6%	52.8%	1.1	31%	34%	1.1	13%	12%	1.0
BONGOLAVA	92.5%	92.1%	1.0	39%	36%	0.9	19%	17%	0.9
DIANA	74.9%	81.4%	1.1	58%	72%	1.2	31%	33%	1.0
HAUTE MATSIATRA	75.7%	86.2%	1.1	32%	49%	1.6	22%	23%	1.0
IHOROMBE	41.9%	42.3%	1.0	18%	21%	1.2	10%	12%	1.2
ITASY	89.3%	99.2%	1.1	26%	39%	1.5	13%	17%	1.4
MELAKY	28.7%	28.8%	1.0	12%	11%	0.9	5%	3%	0.6
MENABE	36.5%	41.6%	1.1	22%	19%	0.9	9%	7%	0.8
SAVA	99.3%	87.8%	0.9	72%	50%	0.7	38%	23%	0.6
SOFIA	84.0%	80.7%	1.0	55%	42%	0.8	22%	16%	0.7
VAKINANKARATRA	82.9%	90.5%	1.1	32%	39%	1.2	15%	25%	1.6
VATOVAVY FITOVINANY	47.1%	46.4%	1.0	20%	17%	0.9	9%	7%	0.7
ENSEMBLE	66.6%	70.8%	1.1	39%	40%	1.0	18%	18%	1.0

Sources : Nos calculs à partir des données de l'annuaire statistique du MEN 2014 et projection de la population des nations unies

Annexe 11 : Taux d'accès et d'achèvement simulés du primaire, des collèges et des lycées en 2012

	PRIMAIRE		COLLEGE		LYCEE	
	Accès en CP1	Achèvement	Accès en 6ème	Achèvement	Accès en seconde	Achèvement
Analamanga	96,6%	78,3%	61,8%	32,6%	16,6%	10,4%
Vakinankaratra	94,6%	63,4%	50,2%	19,4%	14,2%	6,0%
Itasy	94,1%	65,7%	47,0%	16,2%	6,8%	3,3%
Bongolava	88,4%	44,3%	27,0%	11,1%	5,0%	2,6%
Matsiatra Ambony	92,7%	62,8%	53,1%	19,3%	10,6%	5,5%
Amoron'I Mania	92,5%	66,3%	57,7%	22,0%	15,9%	5,9%
Vatovavy Fitovinany	93,5%	42,2%	24,8%	8,4%	5,6%	2,2%
Ihorombe	83,8%	35,8%	25,3%	12,1%	8,8%	3,8%
Atsimo Atsinanana	86,0%	51,0%	33,1%	23,3%	7,3%	3,3%
Atsinanana	95,4%	56,2%	46,3%	24,1%	11,8%	3,5%
Analanjirifo	92,8%	61,5%	38,8%	17,6%	7,0%	3,9%
Alaotra Mangoro	90,4%	60,3%	45,7%	14,9%	9,0%	2,9%
Boeny	78,7%	39,9%	31,4%	11,2%	7,9%	4,5%
Sofia	96,7%	64,6%	46,4%	10,8%	8,5%	2,1%
Betsiboka	82,2%	32,4%	23,3%	7,7%	2,5%	1,5%
Melaky	74,6%	24,9%	16,6%	6,8%	3,3%	3,8%
Atsimo Andrefana	76,6%	53,6%	46,3%	24,1%	12,3%	3,9%
Androy	74,6%	33,3%	25,2%	5,4%	3,8%	1,5%
Anosy	71,3%	49,6%	37,3%	10,2%	8,6%	2,2%
Menabe	82,1%	34,8%	29,2%	12,7%	9,4%	2,1%
DIANA	90,6%	67,1%	59,9%	14,6%	5,7%	4,6%
SAVA	96,7%	75,5%	62,8%	22,5%	12,2%	3,1%

Sources : nos estimations à partir de la base de données de l'ENSOMD 2012-2013

Annexe 12 : Notes sur les calculs des indices de ressources pour classer les régions selon l'importance des facteurs d'offre et de demande

L'objectif est ici de déterminer si les problèmes d'accès et /ou de rétention de chacune de région expliquée plutôt par les facteurs d'offre et/ou de demande. Afin de les classer selon ces facteurs la stratégie préconisée est donc de mettre en regard le niveau des ressources à la disposition de chaque région à leur d'accès et/ou de rétention, pour ce faire, des indices composites de ressources ont calculés. Comme il s'agit de voir si l'offre éducative actuelle est suffisante pour scolariser tous les enfants qui doivent l'être, deux principaux indicateurs de ressources ont donc été choisis à savoir :

- Le nombre d'enseignants pour 1000 enfants scolarisables ; et
- Le nombre de salles de classe pour 1000 enfants scolarisables

Les indices composites de ressources sont calculés à partir de ces deux d'indicateurs. L'indice composite correspondant est la moyenne simple de chacune de ces indicateurs standardisés au préalable.

La standardisation consiste à ramener tous les indicateurs à une échelle commune. Elle a consisté ici à ramener l'intervalle de variation de tous les indicateurs [0 1].

Le point zéro correspond à la situation la plus défavorable et le point 1 correspond à la position la plus favorable.

Pour un indicateur donné I , la valeur standardisée I_s , est obtenue par les formules alternatives suivantes :

- lorsque la valeur souhaitée de l'indicateur est croissante (plus la valeur de l'indicateur est élevée, plus favorable est la situation)

$$I_s = \frac{I - I_{\min}}{I_{\max} - I_{\min}}$$

- lorsque la valeur souhaitée de l'indicateur est décroissante (plus la valeur de l'indicateur est faible, plus favorable est la situation)

$$I_s = \frac{I_{\max} - I}{I_{\max} - I_{\min}}$$

I_{\max} est la plus grande valeur **valide observée** de l'indicateur

I_{\min} est la plus petite valeur **valide observée** de l'indicateur.

Parmi les avantages de la standardisation on peut retenir le fait qu'il n'y a plus de dimension privilégiée et le fait qu'il permet de comparer toutes les écoles en mettant les disparités en termes de dotation et de contexte avec les disparités en termes de résultats obtenus. Les indices ne permettent pas d'apprécier la situation absolue des écoles. Pour cela il faut se référer aux tableaux présentés dans le tableau de bord. Les indices permettent seulement de situer l'école dans un contexte particulier donné.