



UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
DOMAINES DES SCIENCES DE LA SOCIÉTÉ
MENTION ÉCONOMIE
LICENCE 3 : ÉCONOMIE GÉNÉRALE



**Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du diplôme de
Licence es-sciences économiques**



Impétrant : ANDRIMAMY Tiako Joeda

N° : 187

Encadreur : Dr. Aina RAZAFIARISON

Promotion : TAMBATRA

Date de dépôt : 27 février 2019

Date de soutenance : 18 mars 2019

Année universitaire : 2017-2018

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier Dieu Tout puissant pour la grâce qu'Il m'a accordée tout au long de mes études supérieures et surtout durant la réalisation de ce mémoire de fin d'étude.

Je ne saurais ignorer les diverses contributions de diverses personnes au sein du département Economie de la Faculté de Droit, d'Economie, de Gestion, de Sociologie pour l'accomplissement de ce travail.

J'adresse ainsi mes remerciements à :

- Monsieur RAMANOELINA Panja, Président de l'Université d'Antananarivo
- Monsieur RAKOTO David, Responsable du domaine des sciences de la société
- Monsieur RAMAROMANANA Andriamahefazafy Fanomezantsoa, Chef de département Economie.
- Madame RANDRIAMANAMPISOA Holimalala, La responsable des étudiants L3 de la mention Economie.
- Tous les personnels enseignants et les personnels administratifs du département Economie.

Par ailleurs, je tiens à adresser mes profondes gratitude à mon encadreur, Monsieur Aina RAZAFIARISON, de m'avoir accordé son temps et ses précieux conseils durant ce travail.

Et enfin, je remercie ma famille, mes amis de m'avoir apporté leur soutien moral et leur encouragement, Je remercie aussi tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire de fin d'étude.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	I
LISTE DES TABLEAUX.....	III
LISTE DES GRAPHS	IV
SIGLES ET ACRONYMES	V
INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : ÉDUCATION, CROISSANCE ÉCONOMIQUE ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN: QUE NOUS APPRENNENT LES THÉORIES?	3
CHAPITRE I : INCURSION EN ECONOMIE DE L'ÉDUCATION	4
<i>Section 1 : Offre de l'éducation</i>	<i>4</i>
<i>Section 2 : Demande de l'éducation.....</i>	<i>5</i>
CHAPITRE II : RELATION ENTRE EDUCATION, CROISSANCE ECONOMIQUE ET DEVELOPPEMENT HUMAIN .	8
<i>Section 1 : Education et croissance économique</i>	<i>8</i>
<i>Section 2 : Éducation et développement humain.....</i>	<i>16</i>
PARTIE 2 : ETUDE EMPIRIQUE DE LA SITUATION DE L'ÉDUCATION A MADAGASCAR	24
CHAPITRE 1 : STRUCTURE ET SITUATION DE L'ÉDUCATION A MADAGASCAR	25
<i>Section 1 : L'éducation nationale</i>	<i>25</i>
<i>Section 2 : l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.....</i>	<i>33</i>
<i>Section 3 : Enseignement technique et formation professionnel.....</i>	<i>35</i>
CHAPITRE 2 : EDUCATION : PERSPECTIVE DE DEVELOPPEMENT.	39
<i>Section 1 : Les blocages de la promotion du capital humain</i>	<i>39</i>
<i>Section 2 : Axes de solution.....</i>	<i>46</i>
CONCLUSION	49
BIBLIOGRAPHIE	I

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Nombres d'inscrits dans chacun des niveaux de l'éducation (2010/2011).....	39
Tableau 2 : Corrélation entre le niveau d'étude et le métier.....	41
Tableau 3 : Comparaison de l'accès par zone d'habitation, et par sexe	42
Tableau 4 : Evolution des résultats du test PASEC	43

LISTE DES GRAPHES

Figure 1 : évolution des effectifs d'élèves et taux de préscolarisation de 3 à 5 ans	26
Figure2 : Taux brut de préscolarisation par province en 2013-2014 (en %)	26
Figure 3 : Évolution du taux brut de scolarisation primaire de 2000 à 2014.....	27
Figure 4 : Évolution du taux d'achèvement du primaire selon le genre de 2000 à 2014	28
Figure 5 :Évolution de la proportion d'enseignants au primaire selon leur statut depuis 2007	29
Figure 5 :Evolution des élèves inscrits dans l'enseignement collégial de 2004 à 2014	31

SIGLES ET ACRONYMES

AGEMAD : Amélioration de la Gestion de l'Education à Madagascar

AGOA : African Growth and Opportunity Act

AMB : Apprentissage des Métiers de Base

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle (de l'enseignement secondaire)

BIT : Bureau International du Travail

BM : Banque Mondiale

CAE : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement

CAP : Centre d'Activités Préscolaires

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAP/EP : Certificat d'Aptitude Pédagogique/Enseignement Primaire

CEPE : Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires

CFP : Centre de Formation Professionnelle

CISCO : Circonscription Scolaire

EGRA : Early Grade Reading Assessment

ENF : Enseignant Non Fonctionnaire

ENS : Ecole Normale Supérieure

ENSET : Ecole Normale Supérieure pour l'Enseignement Technique

EPM : Enquête Périodique auprès des Ménages

ESR : Enseignement Supérieur et Recherche

ETFP/DC : Enseignement Technique et Formation Professionnelle/Développement des compétences

ETVA : Enquête sur la Transition vers la Vie Active

FPQ : Formation Professionnelle Qualifiante

FRAM : Fikambanan'ny Ray Aman-drenin'ny Mpianatra (Association de parents d'élèves)

INFOR : Institut de Formation

INSTAT : Institut National de la Statistiques

IPS : Indicateur de Prestation de Services

IST : Institut Supérieur de Technologie

LMD : Licence, Maîtrise, Doctorat

LTP : Lycée Technique et Professionnel

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MESUPRES : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

PIE : Plan Intérimaire pour l'Éducation

PND : Plan National de Développement

RESEN : Rapport d'État du Système Éducatif National

SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

TBA : Taux Brut d'Accès

TBS : Taux Brut de Scolarisation

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

TPE : Travail Personnel des Étudiants

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

INTRODUCTION

En 1996, la commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le 21^e siècle publia le rapport : *L'Education : Un trésor caché dedans*. Elle était dirigée par Jacques Delors, ancien président de la commission européenne. En introduisant son rapport final, celui-ci écrit que l'instruction n'est pas élevée par la commission au rang de « remède miracle » mais que ses membres la considèrent plutôt comme « l'un des principaux moyens disponibles pour promouvoir un développement complet et harmonieux et réduire ainsi la misère, l'exclusion, l'ignorance, l'oppression et la guerre »¹

L'éducation contribue donc au même titre que la stabilité politique, et un contexte macroéconomique favorable à la création de la richesse. L'OCDE justifie cette vision, en arguant que l'aptitude à créer, à adopter et à faire bon usage des progrès technologiques et techniques, est intimement liée à l'évolution des capacités du capital humain et de l'efficacité du système éducatif. Ce dernier est censé être un investissement productif et un moteur pour la croissance, l'emploi et l'augmentation des revenus. Son rôle est d'assurer entre autres, la formation de la main d'œuvre et des compétences nécessaires pour l'attractivité, la compétitivité et la réussite économiques d'un pays.

Si dans les années soixante, on prétendait que les solutions aux problèmes de développement des pays en développement, passaient par un renforcement des investissements physiques pour assurer leur décollage économique dans une première étape et leur rattrapage par rapport aux pays développés dans une étape ultérieure. Vingt ans après, malgré l'importance des investissements physiques réalisés, seul un petit nombre de pays en développement ont pu amorcer une dynamique de décollage économique et de développement humain. Cela a été rendu possible grâce à l'accompagnement des investissements en capital physique par des investissements en capital humain. L'investissement en capital physique à lui tout seul ne suffit pas pour assurer la prospérité d'un pays. La faiblesse des niveaux d'investissement en capital humain est en grande partie le facteur fondamental pour l'explication de l'échec de certains pays en développement, dont Madagascar, à atteindre les objectifs escomptés de croissance et de développement. Par conséquent, la prise en compte du rôle de l'éducation a considérablement modifié l'approche théorique du développement. De nos jours, les explications du succès économique passent moins par la capacité à accumuler le capital physique que par l'investissement en capital humain. Les théories du développement considèrent que les pays ont une meilleure chance de rattraper les économies les plus avancées lorsqu'ils

¹ William EASTERLY, « Les pays pauvres sont-ils condamnés à le rester ? », 2013

sont dotés d'une main d'œuvre qualifiée; que l'accès au système éducatif soit généralisé et de qualité; qu'il y a une maîtrise de la technologie; et, qu'ils sont capables de capter, d'imiter et d'utiliser la technologie étrangère. C'est à partir de ces constatations qu'on a choisis ce sujet de mémoire : « La promotion de l'éducation comme base du développement : cas de Madagascar »

Au cours des deux dernières décennies, les niveaux de scolarisation ont augmenté partout dans le monde. Ces augmentations ont concerné tant les pays développés que les pays en développement. Dans les pays développés, la question n'est plus de généraliser et démocratiser l'accès au système éducatif. Mais, d'en tirer plein avantage pour assurer à l'économie nationale le savoir, l'innovation et les connaissances dont elle a besoin pour sa croissance. Alors que dans les pays en développement, on lutte encore pour la généralisation de la scolarisation, puisqu'une partie importante de la population n'a toujours pas accès au système. Pire encore, un pourcentage important de ceux qui ont la chance d'aller à l'école primaire ne terminent pas, ou encore, ne réussissent pas la transition vers l'enseignement secondaire. Ces enfants n'auront donc pas acquis les bases nécessaires d'une scolarisation suffisante et efficace pour ne pas sombrer dans les ténèbres de l'illettrisme et de la pauvreté.

L'éducation à Madagascar n'en fait pas exception, elle a cru ces dernier temps. Le secteur de l'éducation y accapare une grande partie des ressources. Pourtant l'éducation n'arrive pas à contribuer de la meilleur des façons à forger les individus malagasy, sans quoi la croissance et le développement restent à un niveau négligeable. La question qui nous tourmente c'est : Dans quelle mesure le système éducatif de Madagascar freine-t-il son développement ?

Ce mémoire est constitué de deux parties. Une première partie qui présente les fondements théoriques de la relation éducation-croissance. Il s'agit, d'étudier la relation entre l'éducation et la croissance économique dans la littérature théorique. La partie n'a pas pour but de faire une évaluation empirique ou économétrique, mais de présenter et d'établir les différents apports sur la croissance et le développement humain que peut apporter l'éducation selon divers perspectives. La deuxième partie sera consacrée à l'étude du système éducatif malagasy. Dans un premier lieu, une analyse en détail de l'état, l'évolution et les différents niveaux d'enseignement sera menée. Ensuite, nous mettrons l'emphasis sur les facteurs de blocage de la promotion du capital humain à Madagascar afin de déboucher sur des axes de solution.

PARTIE 1 : ÉDUCATION, CROISSANCE ÉCONOMIQUE ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN: QUE NOUS APPRENNENT LES THÉORIES?

La pensée économique s'est toujours intéressée à l'étude du rôle et de l'impact de l'investissement en capital humain, notamment par les biais de l'éducation et de la formation sur la croissance économique et le développement d'une nation. Les approches théoriques défendent des thèses et des arguments multiples et différents à ce sujet. Pour les théories du capital humain et de la croissance endogène, on affirme que l'éducation est un vecteur fondamental pour créer et stimuler la croissance et le développement. On établit un lien très étroit entre le niveau de scolarisation de la population et la qualité du système éducatif d'une part et les performances économiques et humaines d'autre part.

Notre objectif dans cette première partie est de présenter et analyser les thèses et arguments de ces approches théoriques.

Cette section sera divisée en deux chapitres. Dans le premier, nous allons faire une petite incursion en économie de l'éducation, qui est le thème de cet ouvrage. Dans ce chapitre nous allons faire un aperçu théorique de l'offre et de la demande d'éducation. Dans le second chapitre nous allons nous concentrer sur l'étude du lien entre l'éducation, la croissance économique et le développement humain. Ainsi nous allons y analyser, dans un premier temps, l'impact positif de l'éducation sur la croissance économique à travers l'augmentation et l'amélioration de la productivité des individus; des chances de leur employabilité; des salaires; et, du progrès technologique. Alors que dans un second temps, nous allons mettre l'accent sur les bienfaits non marchands de l'éducation en matière de développement humain. La littérature théorique affirme que l'éducation favorise l'émergence et la constitution d'une société démocratique; le renforcement des liens de cohésion et de paix sociales; l'amélioration de la santé maternelle et des enfants; la réduction de la taille des familles; et, la scolarisation des générations futures.

CHAPITRE I : Incursion en économie de l'éducation

Faire une analyse de la structure et du système éducatif d'un pays revient d'abord à considérer l'offre et la demande de l'éducation ainsi que leur facteur déterminant. Divers auteurs ont déjà exécuté des travaux y concernant. Ce premier chapitre aura pour objet de donner un aperçu des appréciations sur l'offre d'éducation, dans une section première, et sur la demande d'éducation, dans une seconde section.

Section 1 : Offre de l'éducation

L'offre d'éducation renvoie aux capacités institutionnelles, aux moyens humains et matériels offerts et à leur répartition quantitative et qualitative sur le territoire national et entre les différents groupes sociaux. Elle dépend étroitement des politiques d'éducation et donc de l'environnement politique global (qu'il soit national ou international), mais aussi du dynamisme de certains groupes de la société civile (confédérations religieuses, mouvements associatifs ou syndicaux, communautés villageoises ou de quartier urbain) ou de l'initiative privée des individus. L'offre d'éducation est appréhendée et dénommée de façon très différente selon les auteurs ; certains parlent d'offre scolaire ou d'offre de formation (Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992) d'autres d'offre d'éducation (Weikart, 2000). Enfin, de nombreux auteurs étudient les politiques éducatives (et pour partie l'offre d'éducation) mais de façon explicite. L'expression la plus communément utilisée est dorénavant celle d'offre d'éducation, tout particulièrement dans les pays du Sud où le développement de l'offre éducative concerne tant l'éducation formelle que non formelle. Le fait que le terme « l'offre » soit au singulier ne doit pas faire disparaître le fait qu'il s'agit d'une offre plurielle et diversifiée, aux moyens souvent disparates et aux objectifs parfois divergents, et qui s'adresse soit à des publics non définis, soit spécifiques. De ce fait l'offre d'éducation peut être d'origine publique, privée (laïque ou confessionnelle), associative ou communautaire, financée et reconnue ou non par les gouvernements.

Par ailleurs, cette offre plurielle s'inscrit au sein d'un espace social : c'est dire que le secteur scolaire est le lieu où s'opposent positions sociales et prises de position selon Bourdieu en 1994. Le *champ scolaire* est alors considéré comme le lieu de confrontation des différents acteurs et l'offre d'éducation est perçue comme une « offre sociale » qui est déterminée en partie par les rapports de force qui s'établissent entre les différents acteurs (État, aide internationale, collectivités territoriales, ONG nationales ou internationales, partis politiques, institutions religieuses, associations de parents d'élèves, syndicats d'enseignants, associations d'élèves et d'étudiants). C'est la position d'auteurs comme Stanley Aronowitz et

Henry Giroux (1985) qui considèrent que la scolarisation est une pratique sociale essentiellement reliée à l'exercice du pouvoir.

En effet, considérer l'offre d'éducation comme *sociale* c'est aussi reconnaître que la transmission des connaissances n'est pas neutre : il s'agit de faire passer, voire d'imposer, différents types de savoirs, savoir-contenu, savoir-faire, savoir-être, savoir se situer (Barbier, 1974 ; 1977), éléments constitutifs d'un projet de société dévoilé ou non. Ceci signale que l'offre d'éducation ne peut s'appréhender sous l'unique angle des capacités institutionnelles de l'État et des différents acteurs intervenant dans le secteur scolaire, ni s'évaluer en comptabilisant les salles de classe, le matériel ou les enseignants disponibles.

Le fait d'appréhender l'offre d'éducation comme une offre sociale permet aussi de s'interroger sur les raisons et les conditions de la répartition de cette offre entre les différentes régions, milieux ou groupes sociaux. En effet, l'offre éducative est souvent répartie de façon très inégale en Afrique, y compris dans les pays francophones de tradition administrative très centralisée. Les disparités selon les milieux (urbain et rural), à l'intérieur du milieu urbain (opposant centre et périphérie, quartiers lotis et quartiers « spontanés » ou non lotis), ou selon les groupes sociaux sont encore de nos jours très importantes. De fait, que ce soit en Afrique francophone ou anglophone, les individus ne sont pas égaux face à l'offre scolaire, comme l'indiquent les études de cas menées dans différents pays, que ce soit en Tanzanie (Bonini, 1995 ; Lebeau, 2001), au Cameroun (Henaff et Martin, 2001), au Burkina Faso (Yaro, 1995) ou en Afrique du sud (Bamberg, 2001). Le nombre de places disponibles, l'éventail du choix selon les différents types d'écoles (privé public, religieux laïc) et selon les degrés d'enseignement, et la qualité de l'éducation varient considérablement d'une région à l'autre, du milieu rural au milieu urbain. Ils ne sont pas égaux non plus quant au capital économique ou relationnel qu'ils peuvent mobiliser en vue de la scolarisation de leurs enfants. Fréquemment, la distribution de l'offre favorise les populations aisées et ou déjà bénéficiaires de structures éducatives et les plus pauvres sont souvent celles qui n'ont aucun accès à des services éducatifs (zones non loties des villes, zones rurales défavorisées). Cependant, face à une offre donnée, les stratégies les plus diverses s'observent, du refus de l'école à l'acharnement scolaire (Lange et Matin, 1995), ce qui indique que si l'offre peut stimuler la demande, elle peut aussi ne pas être utilisée (de façon partielle ou totale).

Section 2 : Demande de l'éducation

Les recherches relatives à la demande d'éducation apparaissent plus variées que celles qui portent sur l'offre. La demande est parfois nommée en tant que demande scolaire, demande de formation ou demande d'éducation. Le terme qui tend à s'imposer est celui de « demande d'éducation » parce qu'il prend en compte la demande des populations qui ne se limite pas aux apprentissages techniques, mais qui inclut

les savoirs- être et les savoirs se situer, comme l'ont montré les enquêtes de terrain relatives aux attentes des familles (Olmstedt et Weikart ,1989 ; 1994 ; Weikart, 1999 ; Compaoré et Lange, 2003). Cette notion permet également de prendre en compte les demandes éducatives non scolaires (écoles non formelles, alphabétisation..), dont on sait l'importance surtout pour les pays africains qui ne sont pas parvenus à la généralisation de l'enseignement de base.

L'analyse économique de la demande d'éducation s'est initialement développée dans un cadre microéconomique, sur la base de la théorie du capital humain. Dans ce cadre, la demande d'éducation ne s'analyse non plus comme une demande de consommation, mais comme un investissement en formation dont l'agent attend un rendement salarial supérieur au coût, compte tenu de la probabilité individuelle d'accès à l'emploi. La validation empirique de cette approche a essentiellement reposé sur des extensions de la méthodologie des fonctions de gains (Psacharopoulos, [1993] ; Guillotin et Sevestre, [1994] ; Fredriksson, [1997] ; Keane et Wolpin, [1997]), et montré que le rendement de l'éducation est généralement décroissant (Ram, [1996]), sauf exception de contextes d'industrialisation rapide (Ryoo, Nam et Carnoy, [1993] ; Gindling, Goldfarb et Chang, [1995]). L'approche en termes de capital humain montre également que le rendement de l'éducation est généralement plus élevé pour les femmes (Alba-Ramirez et San-Segundo, [1995] ; Deolalikar, [1993]).

Plus tard, l'évolution de l'analyse économique suggère de nouvelles pistes d'interprétation de la demande d'éducation. Ce fait nouveau provient de l'analyse des politiques macroéconomiques. En effet, une caractéristique de ce domaine est de prendre en compte l'effet de l'éducation. Initiée par les travaux de comptabilité de la croissance au début des années soixante, cette tendance a été clairement portée au premier plan par les théories de la croissance endogène au cours des années quatre-vingt. Dans d'autres domaines encore, Gravot considère (1993) que l'éducation affecte « les grands équilibres », d'une part en influençant l'inflation par sa contribution aux dépenses publiques et aux effets de contagion salariale, ou au contraire en favorisant les gains de productivité ; et d'autre part en contribuant à restructurer l'échange international par la redistribution du travail qualifié. Ce qui compte beaucoup c'est que ces références à l'éducation sont elles-mêmes révélatrices de conceptions de l'éducation, et que ces conceptions permettent d'éclairer d'un jour particulier la compréhension générale du comportement de demande d'éducation.

L'analyse de la demande d'éducation varie selon les méthodologies d'enquêtes et les catégories retenues par les chercheurs. En partant de la catégorie « ménage », les démographes s'intéressent plus particulièrement à la demande familiale d'éducation (Zoungwana et Marcoux, 1999). Les apports des démographes se situent à la fois sur le plan méthodologique et sur la prise en compte des macro-déterminants (Pilon, 1995 ; Zoungwana et Marcoux, 1999) : ils développent ainsi une analyse des déterminants des pratiques familiales d'éducation, là où les sociologues s'intéressent essentiellement à la

demande sociale d'éducation (Gérard, 1995 ; Kail, 1999 ; 2003). Ils mettent en évidence l'effet des macrostructures démo-sociales (structures socio familiales, taille et composition de la famille, selon l'âge et le sexe des membres du groupe) qui imposent aux parents des choix éducatifs (scolarisation, apprentissage, mise au travail).

Différentes enquêtes sur terrain, ont également montré que l'état des infrastructures matérielles (le fait de posséder ou non un puits dans une concession) a aussi une influence sur la scolarisation ou le non scolarisation des fillettes (Marcoux, 1998). De même, les liens de parenté entre l'enfant et le chef de ménage (Poirier et al, 1996) ou le sexe du chef de ménage (Pilon, 1996) ont été décrits comme facteurs influençant la mise à l'école des enfants, et tout particulièrement des filles. En effet, lorsque les femmes africaines sont chefs de ménage (et qu'elles disposent de cette autonomie et du pouvoir de décision quant au choix de scolariser ou non leurs enfants), elles scolarisent presque toujours plus d'enfants (filles et garçons) que lorsque le chef de ménage est un homme (Pilon, 1996). Cependant, la majorité de ces études portent plus sur les pratiques familiales d'éducation que sur la demande d'éducation du fait qu'elles analysent des situations sans effectuer de travail sur les représentations sociales de l'éducation ou sur les attentes des populations. C'est pourquoi on préfère plutôt la notion de demande sociale d'éducation, qui permet de prendre en compte aussi bien les stratégies individuelles ou familiales que les stratégies collectives et qui impliquent la reconnaissance du jeu des acteurs, au sein d'un espace social.

CHAPITRE II : Relation entre éducation, croissance économique et développement humain

La considération des liens entre éducation et économie date déjà du XV^{ème} siècle, à l'époque de William PETTY et de Jean BODIN. Au cours du temps, à travers les courants et les auteurs qui se sont succédé, des idées et des théories sur le lien entre éducation, croissance économique et de développement humain ont émergé. Nous allons alors dans une première section admirer l'appréciation de divers courants de pensée par rapport à l'éducation et la croissance économique. Dans la section deux, nous analyserons les liens entre éducation et développement humain.

Section 1 : Education et croissance économique

La contribution de l'éducation à la croissance économique a été reconnue et vantée par les organismes internationaux et les gouvernements. Cette importance du rôle de l'éducation est confirmée par la théorie économique. La lutte contre la pauvreté, l'augmentation de la productivité et du revenu individuel et de celle de l'économie nationale passent par la mise en œuvre de l'éducation. Nous allons analyser l'apport de diverses théories à ce propos.

1) Le lien éducation-croissance dans la pensée économique classique

Dans la perspective de la théorie classique, l'accumulation des facteurs de production, à savoir le capital et le travail, demeure la principale source de création des richesses et de la croissance économique. L'un des pères fondateurs de ce courant de pensée, D. Ricardo, affirme que l'augmentation de la productivité a pour origine l'augmentation des quantités et de la qualité des facteurs à la disposition des travailleurs.

Dans son chef d'œuvre *La Richesse des Nations*(1776), A. Smith évoque que l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation crée un catalyseur d'accroissement de la productivité individuelle et nationale, et ce malgré les coûts qu'il engage. Cette considération d'Adam Smith a pris naissance dans un contexte européen du XVIII^{ème} siècle. Ce fut une période où la pénétration du capital dans la production industrielle s'est renforcée, et où les producteurs étaient à la recherche de compétitivité, d'une réduction des coûts ainsi que d'une augmentation du profit. Or, une dépense en apprentissage et en éducation correspond à une augmentation du coût. Deux questions ont alors surgi : faut-il instruire les ouvriers et si oui quelle instruction leur donner ? Et deuxièmement, comment produire et financer cette offre

d'instruction? En guise de réponse à la première question, les classiques ont insisté sur la nécessaire instruction élémentaire des travailleurs qui n'ont besoin que de leurs forces physiques pour l'accomplissement de leurs tâches. L'objectif étant la recherche de conformités à l'ordre et la discipline (ponctualité et régularité, respect de l'autorité et sobriété et morale) au sein des lieux de travail².

Dans cette approche, l'éducation assure un double rôle :

- *Comme un moyen pour le développement des capacités productives des individus*³

A ce propos John Stuart Mill considère que : « L'instruction rend le travailleur plus avisé, plus prompt, plus honnête dans son travail quotidien: c'est donc un facteur important dans la production de richesses matérielles⁴ ».

- *Comme moyen d'amélioration morale*

Par ailleurs, A. Smith , défend le droit d'un travailleur éduqué et en charge d'un travail exigeant une grande habileté à un salaire lui permettant non seulement d'indemniser les coûts et frais occasionnés par sa formation, mais également de lui permettre de réaliser un certain niveau de profit dans une période donnée du temps . Aussi, il fait une distinction des individus en fonction de leurs qualifications et leurs capacités acquises par l'éducation. « La différence entre les hommes adonnés aux professions les plus opposés, entre un philosophe, par exemple et un portefaix, semble provenir beaucoup moins de la nature que de l'habitude et de l'éducation⁵ ».

Cela dit, il explique aussi les différences de salaire et de rémunération du travail par « Les coutumes, mœurs, et la police de la nation », il a spécifiquement pris le cas de l'Europe à ce sujet.

Il invoque également, l'impact de l'éducation sur la productivité à travers la division du travail:

Les plus grandes améliorations dans la puissance productive du travail, et la plus grande partie de l'habileté, de l'adresse et de l'intelligence avec laquelle il est dirigé ou appliqué, sont dues, à ce qu'il semble, à la division du travail (...) l'augmentation dans la quantité d'ouvrage qu'un même nombre de bras est en état de fournir, en conséquence de la division du travail, est due à trois circonstances différentes: 1. à un accroissement d'habileté dans chaque ouvrier individuellement, 2. à l'épargne du temps qui se perd ordinairement quand on passe

² Jean-Jacques Paul, *Op. Cit*, p. 304

³ Éric Delamotte, (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Presse universitaire de France (PUF), p. 37.

⁴ J.S. Mill, (1848), *Principles of Political Economy*, London; Longmans, Green and Co. L. 1. Chap. VII. §.5

⁵ A. Smith, (1776), *Enquête sur la nature et les causes de la Richesse des Nations*

d'une espèce d'ouvrage à un autre, 3. à l'invention d'un grand nombre de machines qui facilitent et abrègent à un homme de remplir la tâche de plusieurs⁶.

Le raisonnement d'A. Smith s'inscrivait dans le cadre de l'institution corporative d'apprentissage. Une institution dont la mission est non seulement la formation de la main d'œuvre, mais également de rationner l'accès de nouveaux producteurs au marché⁷. L'idée est de justifier que l'on ne peut imposer les coûts de longs apprentissages aux apprentis que si ceux-ci sont certains de pouvoir rentabiliser ultérieurement leurs investissements éducatifs sur le marché du travail. Il s'agit d'une théorie de la demande d'éducation en fonction des revenus anticipés. Dans cette optique, l'éducation est envisagée non pas comme un investissement productif, mais comme un placement financier, réductible à un simple calcul rationnel en termes pécuniaires. L'éducation ne serait entreprise par les individus que si les perspectives de rendement sont au moins égales à celles des affectations alternatives des ressources de l'individu.

En ce qui concerne la deuxième question, à savoir celle de la production et de financement de l'offre éducative, la théorie classique défend deux arguments principaux basés sur le principe de la libre concurrence. Premièrement, des marchés du travail concurrentiels représentent le meilleur moyen pour assurer une affectation rationnelle des ressources à l'éducation dans la sphère économique⁸. Et, deuxièmement, une concurrence en matière de l'offre éducative permettrait un meilleur rapport qualité/prix pour les demandeurs de l'éducation.

Un point en commun entre les idées et les écrits de l'école classique est de ne pas traiter de l'éducation en général, mais souvent d'un seul type d'éducation en particulier, ou plus précisément de l'instruction d'un groupe social déterminé⁹. C'est le cas par exemple, d'A. Smith, qui traitait des formes sociales de l'éducation dans différents chapitres dans son œuvre « *La Richesse des Nations* ».

En général, on peut affirmer que la théorie classique établit un lien d'interaction positive entre éducation et croissance économique. L'augmentation et l'amélioration de la productivité des travailleurs, des salaires et de la croissance économiques sont en partie le résultat d'un accroissement, augmentation et amélioration de l'éducation des individus.

Les affirmations de la théorie classique ont été repensées et développées par la théorie du capital humain. Cela, pour montrer et prouver que les différences de niveaux de croissance économique entre pays

⁶ A. Smith, (1776), id.

⁷ Jean-Jacques Paul, (1999), « Pourquoi une économie de l'éducation? ».

⁸ Jean-Jacques Paul, (1999), « Pourquoi une économie de l'éducation? »

⁹ Idem

ne sont en fin de compte que le résultat tout à fait logique des différences dans la conception du rôle et de la place du système éducatif et des niveaux de scolarisation de la population.

2) *La théorie du capital humain*

Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, on assiste à une remise en question et un redimensionnement de la place et du rôle de l'éducation dans la société. Les pays développés, à l'instar des Etats-Unis, se sont engagés à réviser les liens entre l'éducation et la croissance économique. C'est dans cette perspective qu'une filière de recherche en économie de l'éducation fut créée à l'université de Chicago en 1960. Les buts étant de savoir comment accroître d'un point le taux de croissance économique américaine les 20 prochaines années ainsi que la résolution de certains problèmes liés au nouvel contexte mondiale à savoir :

Le rôle de l'éducation dans la lutte contre la pauvreté et la discrimination raciale; et, la compétition avec le bloc soviétique. Ces travaux ont donné naissance à une nouvelle filière de la science économique: « l'économie de l'éducation ».

Compte à l'introduction et la mise en place de la théorie du « capital humain », le mérite revient à T.W.Schultz et G.Becker. Leurs travaux convergent sur la considération de l'homme comme une matière première à façonner et à transformer en fonction des besoins de l'économie et du marché de travail.

Les théoriciens du capital humain accordent une importance particulière à la qualité du travail. A l'encontre des classiques les seuls facteurs de travail et du capital sont insuffisants à eux tous seuls pour l'explication et l'analyse des différences d'évolution de niveaux de croissance entre les économies. Cette qualité dépend de plusieurs facteurs dont : la santé, un système éducatif moderne axé sur la science et des innovations technologiques. Dans cette optique, le capital humain est comme un facteur endogène résultant des choix rationnels d'investissement des individus, des travailleurs et des entreprises.

Selon la définition de l'OCDE le capital humain peut se définir comme les: « connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant l'activité économique¹⁰». C'est une notion qui ne se limite pas seulement au niveau de l'éducation mais aussi des autres qualités intrinsèques à chaque personne.

La théorie du capital humain a comme base analogique la théorie du capital physique de G. Becker (1994). Elle l'a élargi pour des biens immatériels constitués par le capital humain. Ce dernier fait progresser

¹⁰ OCDE, (1998), « L'investissement dans le capital humain: Une comparaison internationale », vol. 1998, n° 3, Paris.

et soutient la productivité, l'innovation et l'employabilité au même niveau que le capital physique. Par analogie, il peut aussi donc s'apprécier, se déprécier et même devenir obsolète.

L'accumulation du capital humain a différentes origines dont la principale est l'apprentissage organisé dans le cadre de l'éducation et de la formation. Cette théorie considère donc l'étudiant comme une firme, possédant un niveau initial de connaissance, qui investit d'une façon rationnelle afin de construire un capital productif inséparable de sa personne par sa demande d'éducation.

L'évaluation du coût d'acquisition des capitaux peut se faire selon deux (2) perspectives :

- 1) ***Le coût d'opportunité*** : ce coût équivaut aux salaires et aux avantages perçus par l'individu s'il consacre au travail le temps qu'il a dépensé à travers l'éducation et la formation.
- 2) ***Le coût et les frais exigés pour sa formation*** : c'est-à-dire les dépenses considérées pour l'amélioration des compétences, de la qualification et de la productivité.

Il existe donc un taux de rendement de l'investissement en capital humain. Il se mesure par la différence entre le niveau de salaire perçu après l'investissement et le niveau de salaire s'il n'y avait pas eu investissement en capital humain. Il serait intéressant d'investir si cette différence est positive et supérieure au coût de l'investissement. G. Becker considère donc que le choix de l'investissement repose sur l'anticipation des gains futurs par l'individu, c'est-à-dire la différence entre le coût et le bénéfice. T.W.Schultz affirme donc que « les travailleurs sont devenus des capitalistes » ayant comme marchandises la connaissance et le savoir-faire acquis à la formation et à l'éducation. La dépense en éducation est donc devenue comme une entité sur laquelle on peut agir et non comme conséquence de la quantité et des différences de revenu comme chez A. Smith, dans sa théorie de l'apprentissage.

Mincer, une figure de proue de cette idéologie, précise que l'écart du salaire entre les travailleurs réside dans la différence de niveau de formation atteint par chacun. Schultz ajoute par la suite que la productivité peut être améliorée par des investissements volontaires en capital humain.

Théoriquement, le capital humain a trois particularités principales dont :

- ❖ **La personnalisation** : selon cette théorie, le capital humain est indissociable de son propriétaire et ce dernier peut procéder à une sécurisation en cas de menace extérieure en fuyant son lieu de travail vers d'autre lieu plus prometteur. La fuite de cerveau en est l'illustration parfaite
- ❖ **La limitation** : c'est-à-dire que l'accumulation du capital humain dépend de la capacité physique de l'individu ayant l'initiative.

- ❖ **L'opacité** : les composants du capital humain de l'individu ne sont pas visibles dès le jour de recrutement. Une grande partie de ses qualités n'apparaîtront que le long des activités.

Par ailleurs, les partisans de cette théorie maintiennent une vision plutôt libérale. Selon eux, l'Etat ne doit intervenir qu'en de défaillance du marché.

Bref, pour les théoriciens du capital humain le taux de croissance de l'économie est affecté par le taux de croissance de l'éducation et du niveau scolaire de la population active.

Ils soutiennent qu'investir en éducation est une précondition à une croissance économique soutenue et durable.

3) *La théorie néo-libérale de l'économie de l'éducation*

Un autre renversement de l'approche en matière d'éducation est intervenu suite à l'échec des politiques d'éducation dans les pays en développement qui s'est conjugué par la crise de la dette. Les institutions financières internationales dépravaient alors l'intervention de l'Etat en la matière, vers les années 80. Ils considèrent que cette intervention étatique est une entrave à une éducation de qualité et adéquate aux avancés technologiques et économiques. Ils considèrent même que les dépenses que l'Etat y engage sont des gaspillages. Des questions ont alors émergé : Quel est le rôle de l'Etat en matière d'éducation ? Quand doit-il intervenir ? Qui doit produire et financer l'offre de l'éducation ? et selon quels critères ?

Les théoriciens néolibéraux, menés par M. Friedman et F. Hayek ont répondu ces questions par rapport à leur vision. Ils légitiment la nature privée de l'éducation. La thèse néolibérale prêche le retrait de l'Etat et la réduction des dépenses publiques. Par la même occasion, elle réfute le terme « politique d'éducation », un terme qui exprime un grand interventionnisme. Elle réduit donc le rôle de l'Etat en un simple stratège et non un gestionnaire de l'éducation en adoptant le terme « management de l'éducation ». Les néolibéraux prônent le marché autorégulateur et alignent la gestion des établissements scolaires à celle des entreprises capitalistes.

Promouvant l'épanouissement du secteur éducatif privé, cette théorie avance que :

- ***Les taux de rendement privés de l'éducation sont partout supérieurs aux taux de rendement des placements alternatifs ce qui légitime leur financement privé; et,***
- ***Les taux de rendement sociaux sont toujours inférieurs aux taux de rendement privés.***

Milton Friedman (1995) légitime le renforcement du rôle et du poids du secteur privé comme seul moyen de restructurer et de reformer le système éducatif en général. Selon lui, du fait de l'intervention de l'Etat, la majorité de la population se contente des services d'une école publique de basse qualité

relativement à celle du secteur privé, et où les conditions de travail sont dépassées et constituent obstacle à l'innovation et à la créativité. Or ces derniers sont les deux paramètres primordiaux à tout progrès. De ce fait, seule une partie aisée de la population accède aux éducations de qualité provenant des écoles privées répondant aux exigences de l'évolution économique, technologique, et sociale. En surcroît, il précise que cette sorte de dualisme en matière d'éducation est un catalyseur d'inégalité par rapport à l'accès au marché du travail, revenu, de niveau de vie et d'écart entre les classes sociales. Ce serait alors un porteur de germe de tensions, de ressentiments et de conflits sociaux.

Selon ce même auteur, la solution est le retrait de l'Etat et la généralisation, de l'offre de l'éducation comme offre privée. De cette façon, la concurrence des producteurs privés d'éducation sera plus vive. Ce sera un avantage pour des consommateurs qui auront une possibilité de choix plus vaste, de bonne qualité d'éducation, adapté aux progrès et à des prix abordables. Et une bonne éducation et formation sont synonymes d'un bon revenu et d'une place distinguée au sein de la société.

Cependant, il met l'emphasis sur le système de « vouchers » (cheque-formation). Les vouchers sont une sorte de subvention financière où l'Etat prend en charge une partie de la facture de scolarisation de sa population étudiante, en offrant aux familles une aide financière pour les encourager à envoyer leurs enfants aux écoles privées au lieu de celles publiques.

Milton Friedman affirme donc que c'est une sorte d'aide de l'Etat pour promouvoir le secteur éducatif privé. Il a notamment cité :

« Vouchers are not an end in themselves, they are a means to make a transition from a government to a market system (...). Vouchers can promote rapid privatization only if they create a large demand for private schools to constitute a real incentive for entrepreneurs to enter the industry. This requires, first, that the voucher be universal, available to all who are now entitled to send their children to government schools and, second, that the voucher, though less than the government now spends per student on education, be large enough to cover the costs of a private profit-making school offering a high quality education. If that is achieved there will, in addition, be a substantial number of families that will be willing and able to supplement the voucher in order to receive an even higher quality of education¹¹ »

Toutefois, il reste méfiant par rapport à la transition d'un système de « vouchers », vers un système où les citoyens deviennent graduellement capables de supplanter à l'aide de l'Etat pour prendre en main ses charges, en partie ou en totalité.

¹¹ M. Friedman, (23 Juin 1995), "Public schools make them private", *CARO Insitilule Briefing Papers*, N°.23

4) *Les théories de la croissance endogène*

Un des principaux objectifs de la théorie de croissance endogène est d'expliquer la croissance sur le long terme de façon plus efficace que le modèle de croissance de Solow (1956). Elle introduit un concept de progrès technique endogène émanant du comportement des agents économiques et des incitations politiques. Cependant elle maintient un axe principal de l'idée néoclassique selon laquelle, la croissance de la productivité totale des facteurs est à l'origine de croissance économique. Cette théorie donne une place centrale au savoir, dans son analyse. La production du savoir, selon ses théoriciens, induit des externalités positives nées de la diffusion de la connaissance ou des rendements marginaux non décroissants. Ce caractère non régressif du rendement marginal, constitue une spécificité de cette théorie par rapport à la théorie néoclassique, qui fonde son analyse sur la logique du rendement décroissant. C'est dans cette optique que Römer (1990) et Lucas (1988) insiste sur l'endogénéité des choix des acteurs économiques en investissement en capital humain ainsi qu'en recherche. Il y a donc de grand rôle et impact des initiatives internes en matière de progrès technique, de décision politique et économique à l'origine de diverses évolutions engendrant un rendement non décroissant. Cela permet, par la suite, d'avoir un taux de croissance soutenu et autoentretenu.

La croissance est endogène dans le sens où elle ne dépend que du seul comportement des agents économiques et des variables macroéconomiques.

Par ailleurs, le mérite de la considération explicite d'une grande diversité de source de croissance revient à cette théorie. Aussi, elle génère un lien entre politique publique et la croissance de long terme, en supposant une constance ou une croissance des rendements des facteurs. C'est dans cette perspective que Lucas suppose un rendement croissant du savoir humain.

Les théories de la croissance endogène comprennent trois modèles de pensée théorique, qui chacun met l'emphase sur un paramètre bien déterminé. Il s'agit des modèles d'accumulation du capital humain, du modèle du savoir et recherche, et du modèle néo-schumpétérien. Nous allons faire un petit survol des deux premiers modèles.

a) Le modèle de Lucas: La théorie d'accumulation du capital humain

L'analyse de Lucas considère l'accumulation de capital humain et du savoir comme facteur déterminant de la productivité et du niveau de croissance économique. Selon lui, la différence du niveau d'accumulation de capital humain explique la différence et l'écart de croissance et de développement des pays. Par ailleurs, il considère le savoir comme bien rival et à usage exclusif.

Dans ce modèle, Lucas met en exergue que chaque individu répartit son temps entre les activités de production et les formations. Dans les activités de productions sont produits les biens à partir du capital physique et une partie du capital humain qui est cumulable avec une productivité non décroissante. Alors que dans le second secteur, on trouve la formation du capital humain. Selon lui, chaque unité supplémentaire investie en éducation converge vers l'accroissement de la productivité du travailleur et de la firme.

b) Le modèle de Römer : Le savoir comme produit des activités de recherche

Dans la vision de Römer (1990), le savoir ne peut être incorporé aux individus. Il est synonyme de l'innovation et produit de la recherche et développement¹². À l'encontre du modèle de Lucas, le savoir est considéré comme un bien non rival¹³, dans la mesure où l'utilisation d'une connaissance par un agent n'empêche pas l'usage simultané par un autre. C'est également un bien à usage partiellement exclusif, c'est-à-dire que s'il est possible d'interdire l'usage d'une connaissance pour la production d'un bien, cela parfois est difficile lorsque cette connaissance est utilisée pour produire une autre connaissance. Le droit de propriété n'est que partiel. La croissance est envisagée comme la conséquence principale de l'accumulation des connaissances. Un pays consacrant une forte part de son capital humain à la recherche aura tendance à croître plus rapidement qu'un autre. Le progrès technologique est envisagé comme le résultat des activités d'un secteur de la recherche qui a pour objectif la production de nouvelles « idées » ou nouvelles connaissances.

Section 2 : Éducation et développement humain

Amartya Sen est un auteur incontournable quand on invoque le terme développement économique. Son apport par sa théorie de la capabilité fait partie des pierres angulaires de l'étude du développement. Dans son ouvrage « Un nouveau modèle économique : développement, justice et liberté » (2000), il soutient que le développement est « un processus d'expansion de la liberté réelle dont jouissent les individus ». Le développement humain est un processus d'élargissement des choix de chaque personne selon ce même auteur. Sa théorie suscite une libération et une valorisation de la capacité humaine ainsi qu'une participation de l'individu aux divers processus de prise de décision, de l'exécution, du suivi et de l'ajustement de celles-ci.

En bref, Amartya Sen a su implémenter que le développement est un processus qui ne se limite pas seulement en une augmentation de la richesse d'un pays mais c'est un processus centré et basé sur chaque

¹² Selon Marielle Monteils,

¹³ Idem

individu. Dans cette perspective, l'éducation joue de grands rôles et ces derniers font l'objet de cette section.

1) Éducation, démocratie et libertés

"A stable and democratic society is impossible without widespread acceptance of some common set of values and without a minimum degree of literacy and knowledge on the part of most citizens. Education contributes to both. In consequence, the gain from the education of a child accrues not only to the child or to his parents but to other members of the society; the education of my child contributes to other people's welfare by promoting a stable and democratic society"¹⁴.

La mise en place d'une véritable démocratie consiste à mettre sur pied un système où chaque individu, tout le long de sa vie, à l'envi et la capacité de participer activement au projet de société. Un système qui les prépare à exercer et à assurer convenablement ses droits et devoirs de citoyen. C'est un environnement d'interaction des citoyens et non seulement d'un peuple. La théorie de la modernisation ou *Modernization theory* affirme que l'éducation en général, et l'enseignement supérieur en particulier, constituent un prérequis fondamental pour la constitution et le renforcement d'un régime démocratique¹⁵. D'une part, elle promeut la culture de dialogue. Et d'autre part, parce qu'elle est supposée entraîner de la croissance économique et l'augmentation des capacités productives et des revenus des individus, d'autres paramètres également essentiels pour l'émergence et la stabilité d'un régime démocratique¹⁶. Une affirmation qui sera confirmée et défendue par diverses études empiriques de plusieurs auteurs dont celles de Robert Barro (1999) et Michael Alvarez. Par ailleurs, des études menées par Edward Glaeser et al dans un article intitulé «Do institution cause growth ? » affirment que tous les pays où la moyenne d'année de scolarisation a été au moins de 4 ans, en 1960, sont aujourd'hui dans une démocratie stable. A contrario de cela, les pays où cette moyenne est d'un an sont restés sous l'emprise de régime autoritaire de 1960 à 2000. Cependant, des reproches crédibles vont à l'encontre de ces affirmations. Par exemple, Ampare Castello-Clement (2006) montre que ce n'est pas la moyenne d'âge de scolarisation qui est le facteur déterminant mais surtout un souci de l'équité et de l'égalité de l'éducation dans la société. De ce fait dans les pays où la majorité de la population ont eu accès à de bonne qualité d'éducation la démocratie s'est épanouie. Par

¹⁴ M. Friedman, (1953), "The role of government in education", In *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press, (1962), p. 86.

¹⁵ Acemoglu, S. Johnson, James A. Robinson, et P. Yared, (2005), "From Education to Democracy"

¹⁶ Idem

contre dans les pays où la meilleure éducation n'était réservée qu'à quelques franges aisées de la population, un système autoritaire persiste et c'est cette minorité même qui fait tout pour maintenir ce régime.

Par ailleurs, Dewey (1916) considérait que l'importance du lien entre éducation et démocratie réside dans l'influence manifeste de l'éducation sur la rationalité des actes individuels, celle-ci étant opposée à l'obéissance aveugle qui peut caractériser des personnes sans instruction¹⁷.

En outre, T.S. Dee démontre en 2004 l'effet de l'enseignement sur la responsabilisation de citoyen lors des élections. Au terme de son étude il a constaté qu'en Amérique l'accès à l'enseignement supérieur a accru de 22 points de pourcentage la probabilité de s'inscrire sur les listes électorales, et de 17 points de pourcentage celle de se rendre effectivement au bureau de vote¹⁸.

2) *Éducation, stabilité et cohésion sociales*

Emile Durkheim, en 1971, affirme qu'« une société ne peut exister que s'il y a un degré d'homogénéité suffisant entre ses membres ». Selon lui, l'éducation est le moyen d'atteindre cette homogénéité en implémentant, en chacun, dès l'enfance des valeurs qui renforcent cette cohésion. L'afflux des établissements scolaires publics dans certains pays d'Europe, vers la fin du XVIIIème siècle et le début du XIXème siècle, avait cela pour origine. A cette époque ces pays voulaient un renforcement de l'Etat-Nation. Ils ont donc essayé de transmettre un nationalisme aux étudiants et de créer une identité nationale. Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, cette vision nationaliste de l'éducation s'est affaiblie. En effet, les conflits nationalistes au cours de cette guerre ont montré à quel point une éducation de ce type est une menace pour la paix et la stabilité mondiale. En outre, la montée de l'importance économique de l'éducation l'a remis en second plan. Cela dit cette vision persiste encore dans quelques pays de l'Europe du Nord à nos jours.

3) *Les effets de l'éducation sur la santé*

Les opinions sont mitigées à propos du facteur influant la demande de service de santé. D'une part, un premier courant considère l'éducation comme étant l'origine de cette demande. D'autre part un deuxième courant considère le niveau de revenu des individus comme l'élément le plus déterminant et le plus influant

¹⁷ S. P. Heyneman, (décembre 1997), « Réforme de l'éducation: Le point de vue des décideurs ».

¹⁸ T.S. Dee, (2004), "Are There Civic Returns at Education?", *Journal of Public Economics*, vol. 88, p. 1709.

de cette demande de service de santé. Les principaux acteurs soutenant cette première idée sont Ross et Mirowsky (1999) ainsi que Spasojevic. Ce dernier affirme que l'influence de l'éducation est aussi déterminante que celui du revenu.

L'effet de l'éducation sur la société peut être réalisé selon deux approches. De manière directe, elle entraîne une évolution des comportements et des préférences de chaque individu. Indirectement, elle permet l'ouverture de nouvelles opportunités par l'accès à d'autres travaux plus rentables et une hausse de salaire par exemple.

De leur côté, Grossman et Kaestener (1997) affirment qu'une personne bénéficiant d'un niveau d'éducation élevé est un « producteur de santé » plus efficace. Selon eux un individu bien éduqué, grâce à leur savoir et leur niveau d'éducation, font, d'une part, preuve « d'efficacité d'allocation » par rapport aux choix, aux préférences pour une mode de vie plus saine. D'autre part ils peuvent faire preuve « d'efficacité production » dans la mesure grâce au savoir acquis, l'individu peut obtenir et interpréter des informations relatives à la santé et aux maladies à son profit ainsi qu'au profit de son entourage.

Des littératures en la matière citent aussi l'effet intergénérationnel de l'éducation sur la santé. En effet, le niveau d'éducation des parents est un paramètre influant la demande de santé de la part des enfants. En élevant leurs enfants, les parents inculquent les principes d'hygiène et de prévention en eux.

4) Effet de l'éducation sur la fécondité

Généralement, l'impact de l'éducation à ce niveau se fait à travers les trois (3) perspectives suivantes :

- *L'éducation des parents, notamment celle des femmes modifie leur perception et préférence quant à la taille de la famille;*
- *Le retardement de l'âge de mariage et de la première grossesse, en raison de la poursuite d'un enseignement supérieur réduit la probabilité de faire plusieurs enfants; et,*
- *L'éducation permet un meilleur recours et utilisation par les femmes des moyens de contraception.*

Le modèle d'arbitrage qualité-quantité de G.S. Becker est un modèle qui mérite une attention particulière en parlant de l'effet de l'éducation sur la fécondité. En bref, ce modèle explique qu'une population bien éduquée désire un petit nombre d'enfant auquel on peut donner une grande affection et assez de moyens ; plutôt qu'un grand nombre d'enfant auquel on ne peut pas accorder suffisamment d'affection et de moyens. Par ailleurs, il soutient le fait que la quantité d'éducation par enfant dépend fortement du nombre d'enfant dans chaque famille.

Selon plusieurs auteurs, l'éducation influence la fécondité indirectement et négativement. En effet, plus une femme est éduquée, plus elle a de préférence pour travailler et de s'affirmer dans la société plutôt que de faire beaucoup d'enfants. Toutefois, cette influence de l'éducation sur la fécondité reste, tributaire de plusieurs facteurs dont : la culture et le niveau socio-économique du pays ou de la région (Jejeebhoy, 1995). C'est le cas notamment de plusieurs pays en développement, dans lesquels avoir une grande famille est considéré comme une sorte de protection et d'assurance future pour les parents.

5) Education et développement durable

Les titres précédents forment déjà, une grande partie des rôles de l'éducation par rapport à l'objectif de développement durable. En surcroît de ceux qui ont déjà été dits, nous allons nous focaliser sur la part de l'éducation dans la préservation et la résilience environnementale. Les problèmes environnementaux ne concernent plus un pays, ils concernent tout le globe et le sort du monde en dépend. L'éducation a une grande pierre à apporter à cet édifice et ses rôles principaux sont les suivants :

Premièrement, en améliorant la connaissance et en installant des valeurs ; l'éducation est la meilleure manière de renforcer les convictions et de modifier les attitudes de chaque individu. De ce fait l'éducation dispose des moyens pour modifier les modes de vie et les comportements envers l'environnement. A ce propos, une analyse de l'enquête Global Warming Citizen Survey aux Etats-Unis a montré que plus le niveau d'instruction des répondants n'est élevé, plus leur activisme est important en termes de soutien aux politiques, de participation à l'écologie politique et de comportement respectueux de l'environnement¹⁹.

En second lieu, elle améliore et facilite la sensibilisation sur les soucis de l'environnement. En effet, elle augmente la compréhension scientifique des changements climatiques et des problèmes environnementaux. L'enquête mondiale sur les valeurs 2010-2012 démontre cela. Lors de cette enquête, on a demandé aux personnes interrogées de choisir entre protection de l'environnement et relance économique. Les personnes ayant atteint le niveau secondaire se montraient plus favorables aux questions environnementales que ceux en dessous de ce niveau. Les données d'un programme d'enquête sociale internationale portant sur 29 pays principalement à revenu élevé ont également montré que la part des

¹⁹ Rapport de l'UNESCO, « Le développement durable commence par l'éducation », 2015

personnes en désaccord avec l'idée que l'on se soucie trop de l'environnement passe de 25% pour celles n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire à 46 % pour celles ayant fait des études tertiaires²⁰.

En dernier lieu, l'éducation aiderait la population à s'adapter aux conséquences du changement climatique, surtout pour les agriculteurs dans les pays en développement .En effet, ces derniers sont vulnérables dû à leur dépendance au faible revenu agricole. Ainsi , une enquête effectuée auprès d'agriculteurs d'Afrique du Sud, du Burkina Faso, du Cameroun, d'Egypte, d'Ethiopie, du Ghana, du Kenya, du Niger, du Sénégal et de Zambie a montré que les agriculteurs instruits ont plus de probabilités de s'adapter au moins d'une manière : une année d'études réduit la probabilité de non-adaptation de 1,6 %. Bref, favoriser l'éducation, qui est un objectif de développement durable, est une arme à disposition de chaque pays dans la promotion d'un développement durable.

²⁰Idem

Conclusion :

Dans cette première partie nous avons réalisé une petite incursion en économie de l'éducation en ayant défini l'offre et la demande d'éducation. L'offre d'éducation est plurielle et provient de divers acteurs (public, privé, religieux, laïc). Elle ne doit pas être appréhendée comme l'abondance des matérielles et des infrastructures. Elle doit prendre en compte l'équité, la politique et les besoins sociaux. Quant à la demande d'éducation, elle peut être considérée comme un investissement exécuté par des individus pour des rentabilités futures. Elle n'est pas limitée au simple fait d'acquisition de connaissance mais aussi d'autres savoirs. Elle est aussi liée à d'autres paramètres dont la nature des ménages comme le sexe de celui en tête de la famille, par exemple.

Par la suite nous avons, abordé d'un point de vue purement théorique la question du lien, interaction et « causalité » entre d'une part, éducation et croissance économique, et d'autre part, éducation et développement humain. Malgré quelques différences, la majorité des écrits théoriques converge sur le fait que l'éducation exerce un impact positif et concret sur l'évolution des niveaux de développement humain et de croissance économique d'un pays. L'investissement en éducation entraîne une cascade d'effets d'entraînement dans plusieurs et divers domaines.

D'un point de vue économique, l'investissement en éducation permet à un niveau individuel, l'augmentation et l'amélioration de la productivité des individus, et ainsi, une facilité pour ces derniers de trouver un emploi, intégrer le marché du travail, et avoir un meilleur salaire. Alors qu'au niveau national, il permet l'amélioration de la compétitivité des entreprises établies, en raison de ses avantages liés au développement technique et technologique et à la recherche et développement. Elle contribue également à l'amélioration de l'attractivité d'un pays pour les IDE de haute valeur ajoutée, grâce au niveau et à la qualité de formation de son capital humain.

Alors qu'aux niveaux politique et social, l'éducation permet une meilleure participation dans la gestion des affaires nationales et locales. Un citoyen bien instruit est un citoyen conscient de l'importance d'exercice de ses droits et de conformité à ses devoirs, en participant activement dans la vie politique et en s'attachant à l'exercice de son droit de critique et de contrôle sur les politiques et le fonctionnement des institutions nationales et locales. L'éducation est un levier fondamental pour l'épanouissement des valeurs de la démocratie, de liberté et d'égalité. Cette dernière valeur, à savoir celle de l'égalité, se révèle comme un des meilleurs rendements de l'éducation, notamment dans le cas des femmes. L'accès des femmes à la scolarisation contribue à leur intégration dans la vie socioprofessionnelle et exerce un changement positif sur leur rôle et place à la fois, au sein de la famille et au sein de la société toute entière.

Toutefois, la littérature théorique est unanime sur le principe que l'éducation à elle toute seule et malgré son importance ne peut résoudre l'ensemble des problèmes d'une société. Elle fait juste partie des pièces les plus importantes de l'échiquier, et doit être soutenue par d'autres entités. Il s'agit par exemple, des politiques en matière de démocratie et liberté, de structure productive de l'économie, de la législation en matière du droit du travail, d'ouverture sur le commerce international, etc. De même, le fonctionnement institutionnel et la qualité du système éducatif sont des déterminants fondamentaux pour sa rentabilité et la réussite des investissements en éducation. Ainsi et avant de se poser la question: Est-ce que l'éducation pourrait contribuer ou pas au développement et à la croissance économique d'un tel pays? Il faut se poser tout d'abord des questions à propos des objectifs, de la cohésion, du fonctionnement institutionnel et structurel et moyens mis à la disposition d'un tel système éducatif.

Dans cette optique, et après avoir étudié la littérature théorique en la matière, nous entendons étudier et analyser dans une deuxième partie le fonctionnement institutionnel du système éducatif malagasy. Et ce du point de vue, de son évolution; ses objectifs; ses principes de base; ses structures institutionnelles; de financement; son adéquation avec la structure productive du pays et les besoins du marché du travail et son orientation notre économie. L'analyse détaillée du système éducatif malagasy dans le deuxième chapitre est un préalable fondamental pour dégager les blocages de la promotion de capital humain à Madagascar, et par la suite donner les axes de solution convenables.

PARTIE 2 : ETUDE EMPIRIQUE DE LA SITUATION DE L'EDUCATION A MADAGASCAR

Dans cette deuxième partie nous allons analyser le système éducatif malagasy aux niveaux institutionnel et des maux qui l'emprisonnent. Cette partie sera divisée en deux chapitres. Le premier sera consacré à l'étude des différents niveaux de l'enseignement: le préscolaire, le primaire, le secondaire, l'enseignement supérieur et l'enseignement technique. L'analyse se fera au niveau quantitatif (généralisation d'accès au système) qu'au niveau qualitatif (rendement du système). L'objectif est d'examiner les taux de fréquentation, de réussite et de rendement scolaire à chaque niveau. La littérature théorique est unanime sur le principe que chaque niveau d'étude a un impact spécifique et différent sur la croissance économique et le développement humain. L'enseignement primaire permet par exemple l'alphabétisation de la population. Alors que l'enseignement secondaire permet la production d'une main d'œuvre moyennement qualifiée, qui est capable de contribuer à l'attractivité des investissements dans des secteurs en lien avec le rattrapage technologique.

Dans le deuxième chapitre, nous allons dégager les facteurs bloquant le développement du capital humain à Madagascar. Des blocages qui lui empêchent de profiter des véritables apports de l'éducation explicités dans la partie précédente. Et enfin nous terminerons sur les axes de solution.

Chapitre 1 : structure et situation de l'éducation à Madagascar

Le système éducatif malagasy évolue dans un système binaire : général et technique. Il comprend les trois niveaux fondamentaux d'enseignement à savoir, le primaire, le secondaire et l'enseignement supérieur. Pour chaque niveau, l'accès, les méthodes de financement et les problématiques qui se posent à la politique éducative diffèrent. D'un point de vue théorique, chacun de ces niveaux exerce un impact différent sur les niveaux de croissance économique et de développement humain. L'enseignement primaire permet l'alphabétisation de la population, en permettant aux individus d'apprendre à lire, écrire et calculer. Il est considéré comme étant suffisant pour permettre la production de biens et services ne nécessitant que peu d'efforts intellectuels. L'enseignement secondaire permet par contre aux travailleurs d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour l'utilisation et l'adoption de la technologie dans le processus de production. Alors que l'enseignement supérieur permet la production de l'innovation, de la technologie et de l'économie basée sur le savoir et la connaissance. Quant à l'enseignement technique elle permet une intégration et adoption rapide au monde du travail.

Section 1 : L'éducation nationale

1) L'éducation préscolaire

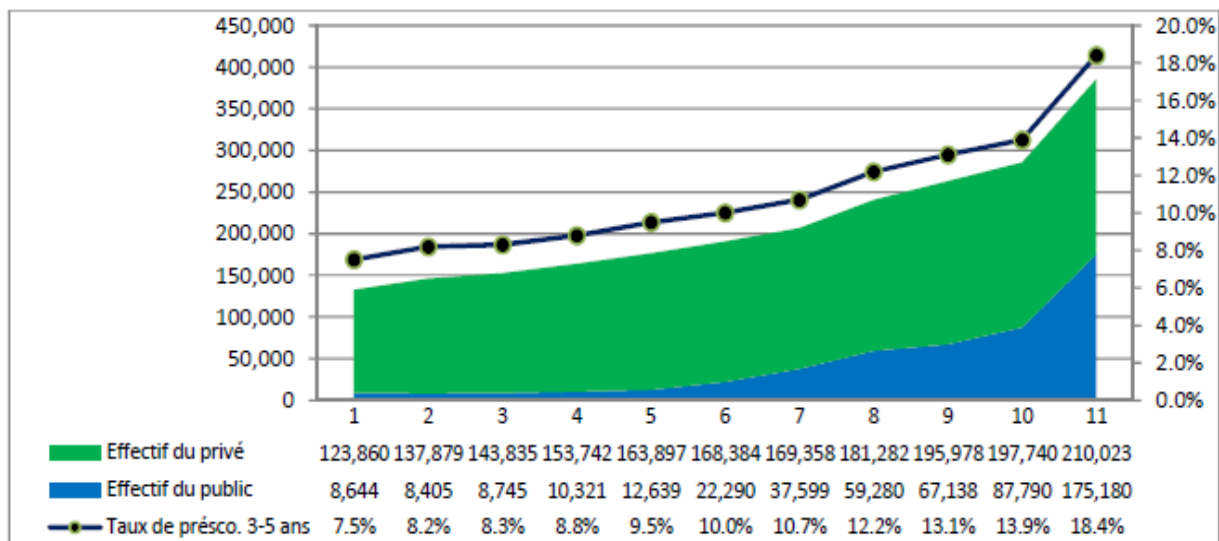
D'un point de vue théorique, Jacques van der Gaag et Jee-Peng Tan (1998) affirment que l'investissement en enseignement préscolaire se justifie par différentes raisons²¹. Premièrement, la période de vie qualifiée de « petite enfance » revêt une importance cruciale pour le développement des capacités affectives, intellectuelles et sociales de l'enfant. Deuxièmement, il est prouvé que les enfants qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire obtiennent des résultats meilleurs à l'école que ceux qui n'en ont pas bénéficié, car ils sont moins susceptibles à l'abandon de leurs études, ou, au redoublement.

Concernant Madagascar, l'éducation préscolaire a connu une expansion importante due non seulement à l'augmentation annuelle de l'offre publique mais également au nombre de centres d'activité préscolaire publics et communautaires qui a progressé de façon exponentielle. En effet, il est passé de 195 en 2006-2007 à 4 382 en 2014-2015, soit en moyenne 523 centres d'activité préscolaire nouvellement créés par an. Le niveau du taux de préscolarisation des enfants de 3 à 5 ans est passé de 7,5% en 2004-2005 à 13,9%, en 2013-2014, puis à 18,4% en 2014-2015 et il est estimé provisoirement avoir atteint 28,1% en

²¹ Jacques Van Deer Gaag and Jee-Peng Tan, (1998), "The Benefits of Early Child Development Programs: An Economic Analysis", World Bank

2015-2016, avec des indices de parité légèrement en faveur des filles. L'accès des enfants âgés de 5 ans (grande section) dans les CAP publics et communautaires a fortement augmenté, passant de 2,4% en 2010-2011 à 9,8% en 2014-2015 (selon PASEC 2017). Cet enseignement est organisé dans les centres d'activités préscolaires (la désignation *école maternelle* tendra à disparaître). Pour ce niveau, l'objectif du MEN est de le faire participer à l'atteinte de la qualité et de la scolarisation primaire universelle.

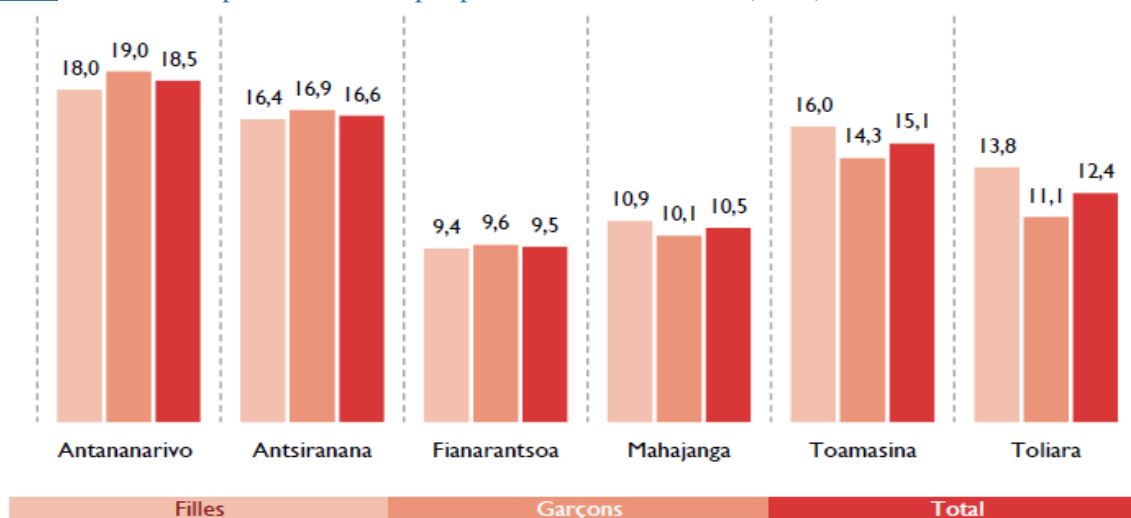
Figure 1 : Evolution des effectifs d'élèves et taux de préscolarisation de 3 à 5 ans



Source : PSE 2018-2020, MEN

Toutefois, l'analyse et l'estimation du taux d'accès à 5 ans par région dans ces CAP, en 2014-2015, font ressortir de fortes disparités d'accès. A titre d'exemple, en 2014-2015, 30% des enfants âgés de 5 ans de la région d'Amoron'i Mania ont fréquenté la grande section des CAP publics et communautaires, contre seulement 3,1% (PSE 2018-2020) dans la région de SAVA.

Figure2 : Taux brut de préscolarisation par province en 2013-2014 (en %)



Source : MEN, annuaire statistique 2013-2014.

Cet écart est encore plus flagrant quand on visionne les taux de préscolarisation par province sur la période précédente.

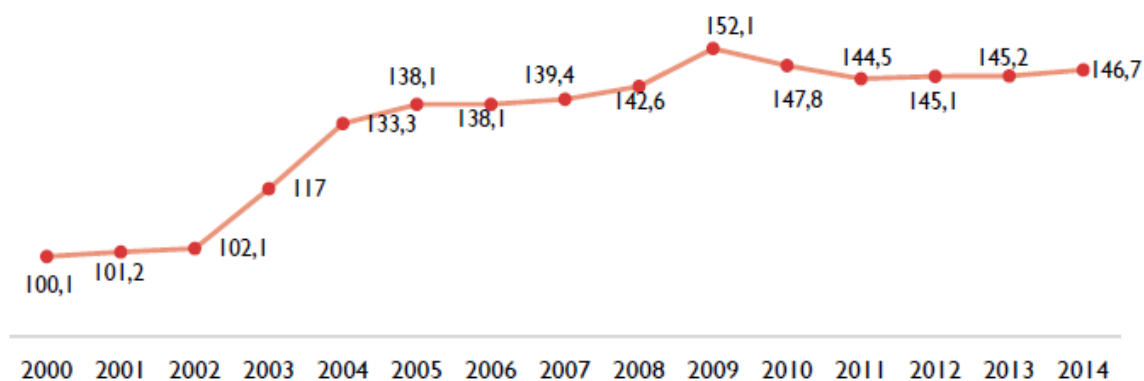
Malgré cette expansion constatée, ce niveau d'enseignement reste le moins développé du système éducatif malgache. La majorité des établissements préscolaires relève du secteur privé (en 2013-2014, 69% des élèves du préscolaire fréquentent un établissement privé), même si la part du secteur public tend à augmenter depuis 2006. L'accès à ce niveau d'enseignement demeure le privilège des grandes villes et des familles relativement aisées²², ce qui explique sans doute le fait que la crise ait, semble-t-il, moins impacté ce sous-secteur.

Un autre aspect du diagnostic de l'enseignement préscolaire public est que la grande majorité des éducateurs actuels n'a pas reçu de formation (initiale et continue). Une situation, sans remédiation au vu de la politique actuelle de recrutement et de la formation continue des éducateurs, qui ne contribuera pas à la transformation des ressources en résultats et à l'atteinte des objectifs de qualité, de rétention et d'efficience au niveau du fondamental. En sus, presque 50% (PASEC, 2017) des affectations des enseignants sont aléatoires et ne sont pas liées aux effectifs accueillis dans les écoles.

2) L'enseignement fondamental 1 de 5 ans (primaire)

Tout comme l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire a connu une croissance. Les effectifs de l'enseignement fondamental 1 ou primaire ont augmenté de manière continue depuis 2004-2005 quand ils étaient à 3,6 millions d'élèves pour atteindre 4,7 millions d'élèves en 2014-2015, soit un accroissement annuel moyen de l'ordre de 2,8% sur une période de 10 ans.

Figure 3 : Évolution du taux brut de scolarisation primaire de 2000 à 2014



Source : MEN, annuaires statistiques de 2000 à 2014.

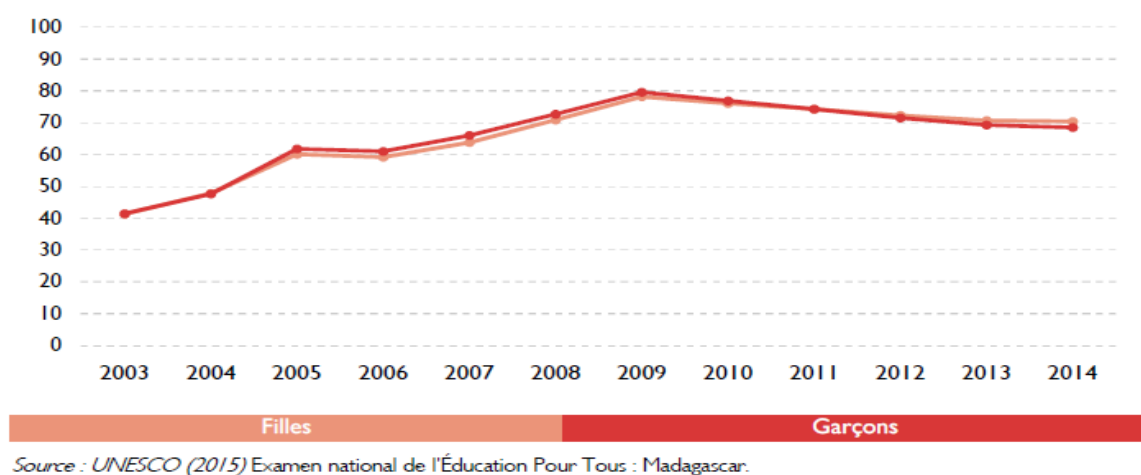
²² UNESCO (2015). Examen national 2015 de l'Éducation Pour Tous : Madagascar

Par ailleurs, grâce à la politique d'allègement des charges parentales initiée depuis 2004, la part du secteur privé tend à diminuer, passant de 22,6% en 1999/2000 à 18,9% en 2004 et 18,6% en 2014 (PSE 2018-2020). Le graphique de l'évolution du taux de scolarisation primaire ci-dessus est une illustration plus concrète de la croissance de ce sous-secteur.

Cependant l'analyse de la scolarisation a révélé que l'enseignement primaire souffre de sa faible efficacité interne marquée par des taux élevés de redoublement et d'abandon. En 2013-2014, en moyenne un enfant sur cinq redouble annuellement sa classe ; un taux de 20% qui place Madagascar parmi les pays d'Afrique francophone enregistrant un taux élevé de redoublement. Concernant les abandons, le taux moyen est de 16% pour les quatre premières années, 22% en T1 (ou CP1) et 48% (selon le MEN) des enfants âgés de 5 à 18 ans abandonnant prématurément l'école se trouvent dans le groupe d'âge de 5 à 14 ans. Il est aussi à noter que la fréquence des redoublements, même si elle a baissé dans les dernières années, demeure également un puissant facteur d'abandon.

Face à cette persistance de forts taux d'accès en première année (TBA), de redoublement et d'abandon à toutes les années d'études, le taux d'achèvement du cycle primaire est estimé à 68,7% en 2013 et 69,3% en 2014. Cela signifie qu'une forte proportion d'une cohorte d'élèves entrant 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 sans une politique claire et/ou décision visant à améliorer l'efficacité interne du primaire. Selon les dernières données, les plus fiables, de 2009 à 2014, ce taux d'achèvement n'a cessé de décroître.

Figure 4 : Évolution du taux d'achèvement du primaire selon le genre de 2000 à 2014



Source : UNESCO (2015) Examen national de l'Éducation Pour Tous : Madagascar.

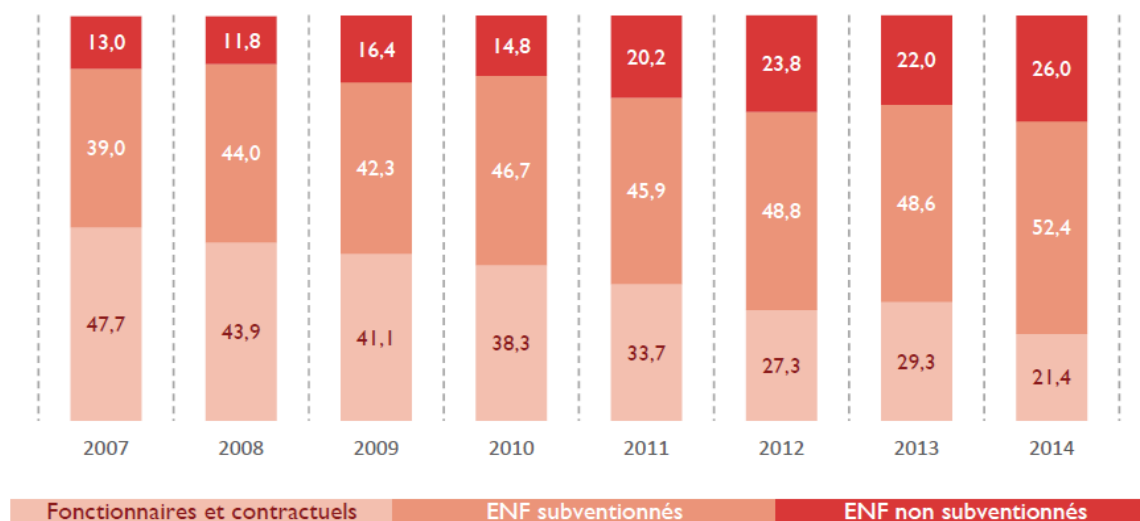
En surcroît, ce sous-secteur est caractérisé par son insuffisance de qualité. Le niveau d'acquisition des élèves malgaches est globalement faible et ce niveau ne cesse de régresser. A titre d'exemple, entre 2005 et 2012, une baisse des scores moyens des élèves de 14% en Français, de 22% en Mathématiques et

13% en Malagasy a été constatée. C'est pour cela que 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 9eme rang parmi les 11 pays de l'évaluation groupée). En outre, EGRA (Early Grade Reading Assessment), a fait sortir que le score moyen des élèves en T2 ou CP2 pour la lecture des mots familiers est de 29 sur 100 et celui de la lecture de texte est de 24 sur 100 (PASEC, 2017).

Un facteur clé, incontournable, conditionnant la qualité de l'éducation est la qualité des enseignants. Concernant Madagascar, L'insuffisance des enseignants qualifiés, particulièrement en zones rurales et enclavées, est d'actualité. En 2013, seulement 18% des enseignants du primaire avaient des diplômes pédagogiques et plus de la moitié des enseignants du primaire public et communautaire étaient des enseignants sans formation initiale ou initiation de courte durée à leur future fonction d'enseignant (ce sont les ENF ou enseignants non fonctionnaires ou encore FRAM). Malgré l'effort considérable déployé pour les intégrer dans la fonction publique, il demeure que la qualité de la pratique pédagogique d'un enseignant dépend en grande partie de ses compétences pédagogiques, dont l'absence se reflètera sur la qualité de ses prestations et se répercutera négativement sur la qualité de l'enseignement. En outre, l'absence de ligne de crédit pour la formation continue des enseignants, l'éparpillement des nombreuses petites écoles sur le territoire national ainsi que le mauvais réseau routier ne permettant pas l'accès facile à toutes les localités constitue de véritables freins au suivi et à l'encadrement pédagogique des enseignants. La qualité de l'enseignement est aussi négativement affectée par les ratios élèves/enseignants élèves dans certaines localités. En sus, une analyse des "Indicateurs de Prestation de Services" (IPS) menée à Madagascar en 2015, donnent les situations suivantes lors des visites inopinées d'écoles :

- 31/100 des enseignants sont absents des écoles ;
- 8/100 des enseignants sont présents mais n'enseignent pas ; et
- 61/100 des enseignants sont présents et enseignent (PSE 2018-2020).

Figure 5 : Évolution de la proportion d'enseignants au primaire selon leur statut depuis 2007



Source : MEN, annuaires statistiques de 2007 à 2014.

Pour une gestion rationnelle et utilisation optimale des enseignants, le recrutement des ENF et L'affectation des enseignants fonctionnaires doivent suivre une gestion claire dictée par les besoins réels de l'école et un plan très structure de redéploiement du personnel. Il faut aussi par la même occasion, une amélioration et augmentation des infrastructures pour une meilleure dotation des salles.

En dernier lieu, les disparités en termes d'accès entre les ruraux et urbains commencent dès le préscolaire, en faveur de ces derniers, pour s'atténuer un peu au niveau de l'accès en première année du primaire et ne cesser de s'amplifier jusqu'en dernière année du cycle. 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, 7 et 8 enfants sur 10 ont la chance d'atteindre respectivement la dernière année du primaire et la première année du collège, ils ne sont que 4 et 5 à espérer y parvenir en milieu rural.

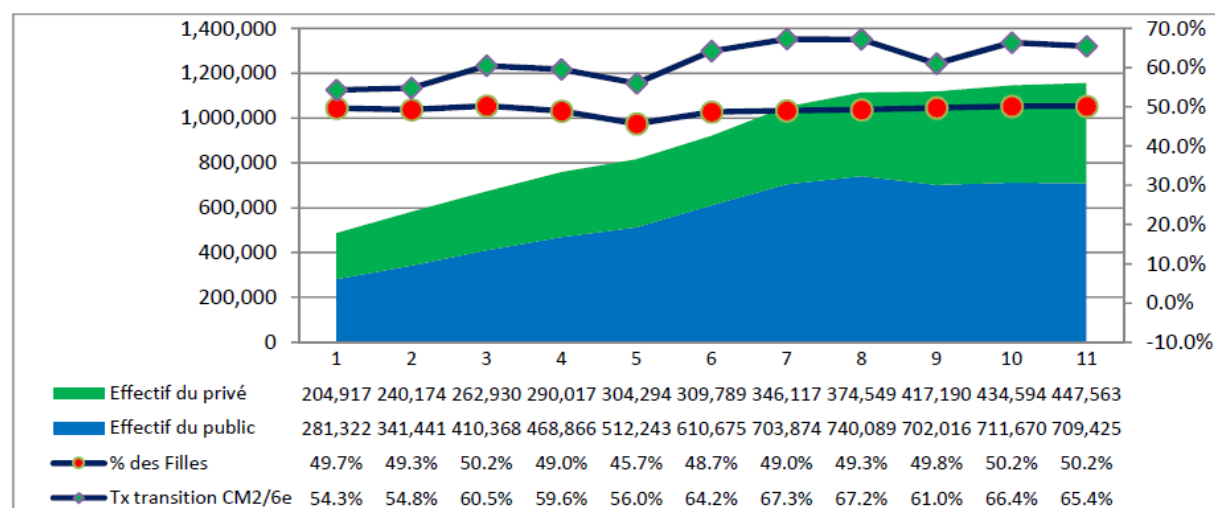
3) L'enseignement fondamental 2 de 4 ans (enseignement collégial général)

Comme les deux autres sous-secteurs précédent l'enseignement collégial général s'est élargi ces derniers temps. Ainsi, le taux brut de scolarisation (TBS) est passé de 27,5% en 2004 à 49,8% en 2013. Une moyenne nationale proche de celle des pays africains de revenu par habitant comparable à celui de Madagascar. Cependant une disparité persiste au niveau de chaque région. A titre comparatif, cette couverture de 78% pour Analamanga et de 17% pour Androy en 2014-2015 (PSE 2018-2020).

De 2014-2015 Le taux de transition de la dernière année du primaire au collège général était de 65,4% (avec un indice de parité légèrement en faveur des filles << 65,6/65,3 >>). Ce taux varie pour chaque région, ainsi il va de 88% pour la région de DIANA à 41% pour la région d'Andros. En outre, en prenant en compte les redoublements qui sont en moyenne de 15% et des abandons qui sont en moyenne de 11%, on estime que l'indice global d'efficacité de l'enseignement collégial a une valeur de 72% (selon le MEN). Cela vient à la constatations que 28% des ressources mobilisées pour ce niveau d'enseignement des gaspillages du fait des redoublements et des abandons.

Tout comme le primaire, ce niveau d'enseignement connaît, un déficit en personnel enseignant qualifié (sortant des écoles de formation initiale ou titulaire de diplômes pédagogiques). Cette défaillance a des répercussions négatives sur la qualité de l'enseignement et cela se traduit par les programmes inachevés, les cours mal préparés ainsi que les mauvais résultats aux examens.

Figure 6 : Evolution des élèves inscrits dans l'enseignement collégial de 2004 à 2014



Source : Annuaire Statistiques DPE/MEN et nos calculs.

Par ailleurs, concernant l'enseignement public, ce cycle se caractérise aussi, dans la quasi-totalité des établissements, par un manque de manuels scolaires. Ainsi selon les données 2014-2015, Le rapport manuel/élèves est de 1/33 pour les livres de Physique et Chimie, 1/28 pour les livres de SVT, 1/21 pour les livres d'Histoire et Géographie, 1/14 élèves pour les livres de Malagasy et 1/7 pour les livres de Français, d'Anglais et de Mathématiques (PSE 2018-2020). Cet état de fait engendre le caractère théorique des enseignements dispensés, surtout ceux axés sur les sciences et techniques.

Concernant les examens, 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) ont montré que les élèves réussissaient mieux la matière Malagasy que le Français avec des moyennes respectives de 9,8 et 8,2. Le niveau des élèves en Mathématiques est faible, en effet, la moitié

des élèves ont eu des notes inférieures à 6 sur 20 (PSE 2018-2020). En conclusion, beaucoup d'élèves de ces CISCO ayant eu le BEPC en 2010 n'ont pas eu la moyenne ni en Français ni en Mathématiques. Autrement dit, l'obtention du BEPC ne signifie pas nécessairement l'acquisition des connaissances minimales en Français et en Mathématiques.

Le niveau de la situation actuelle de la qualité de l'enseignement collégial, particulièrement public, est préoccupant pour le futur. En effet, ce niveau d'enseignement se situe en première ligne du PSE dans la nouvelle politique de continuité éducative au niveau de l'enseignement fondamental de 9 où il devra recevoir un nombre grandissant d'élèves achevant les 6 années du fondamental.

4) L'enseignement secondaire général

Avec un taux moyen de transition tournant autour de 50%, les effectifs de l'enseignement secondaire dans son ensemble ont nettement augmenté. On a constaté à ce niveau un élargissement de la couverture surtout aidé par l'expansion de la part des établissements privés. Cette dernière a pris 50,5% des effectifs totaux en 2014 et cela n'a cessé de s'accroître depuis. On assiste aussi à une amélioration du taux d'achèvement qui a augmenté d'environ 10% de 2004 à 2014.

Cependant, on assiste toujours à un taux de redoublement assez élevé surtout pour la classe terminale. Quand même, compte tenu des niveaux de redoublement et d'abandon, les secondaire général affiche une bonne transformation des ressources qui y sont allouées avec un taux d'efficacité d'environ de 86%.

De manière indirecte, comme on a procédé dans l'enseignement collégial, on peut apprécier la qualité des acquis des élèves du secondaire général à travers les résultats au baccalauréat. Le taux de réussite au baccalauréat de l'enseignement général stagne autour de 40% depuis une dizaine d'années. Pour les séries scientifiques (C et D), les scores moyens dans les disciplines de base étaient compris entre 08,50 et 10,75 sur 20, tandis que pour les séries littéraires (A1 et A2), ils variaient entre 08,00 et 12,25 sur 20 (MEN). 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 des 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.

Les manuels scolaires manquent cruellement dans les lycées publics ; selon les données de l'annuaire statistique 2014-2015 de la DPE du MEN, le ratio manuels/élève est de 1/130 pour la philosophie, 1/56 pour le malgache et 1/17 à 1/35 pour les autres matières. En outre, les lycées publics, particulièrement ruraux, ne disposent pas de salles spécialisées (laboratoires de sciences, TIC...). Cette dernière situation ne fait qu'engendrer le caractère théorique des enseignements dispensés, surtout ceux axés sur les sciences ainsi que les TIC et baisser l'équité dans le processus d'apprentissage en milieux urbain et rural.

Ce niveau d'enseignement va aussi subir la pression venant de l'enseignement fondamental de 9 ans suite au nombre important d'élèves qui vont terminer le cycle. Ainsi, la gestion et la régulation des flux seront déterminantes aussi bien pour le développement de l'enseignement secondaire général que de l'enseignement supérieur.

Section 2 : l'enseignement supérieur et la recherche scientifique

L'enseignement supérieur et la recherche scientifique sont sous la responsabilité du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESUPRES). Depuis 2008, ce ministère s'est engagé dans une réforme de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR) à Madagascar. Dans une perspective de modernisation et d'internationalisation de l'ESR, il a développé à travers les actions structurantes suivantes à savoir :

- Migration effective dans le système LMD depuis 2013-2014 dans toutes les institutions d'enseignement supérieur à Madagascar, aussi bien publiques que privées, à l'exception de l'ENSET, qui a préparé sa migration et devrait pouvoir y procéder rapidement ;
- Adoption des quatre plans directeurs jugés prioritaires de la Recherche 2015-2019 sur l'environnement et le changement climatique, sur les énergies renouvelables, sur l'agriculture Et la sécurité alimentaire et nutritionnelle et sur la santé humaine et la biodiversité ;
- Création en 2012 du réseau de télécommunications IRENALA afin d'assurer la connexion et l'échange de données entre l'ensemble des sites publics d'enseignement supérieur et de recherche de Madagascar.

Pour avoir l'état exacte de l'enseignement supérieur, le diagnostic RESEN de 2004 à 2014 et l'étude bilan de l'opérationnalisation du système LMD et de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur entre 2014 et 2016 semblent être les deux états de lieu les plus adaptés et les plus récents. Ils ont donc révélé que :

Premièrement, concernant l'accès à l'étude supérieure, leurs résultats montrent un caractère inéquitable et limité. Ceci engendre un déficit en capital humain et ne permet point d'affecter positivement la croissance. A ce titre, selon ces rapports, la couverture de l'enseignement supérieur est de 494 étudiants pour 100 000 habitants. Ce chiffre, demeurerait en 2014 en dessous de la moyenne des pays africains comparateurs ayant le même niveau de développement que Madagascar qui est de 642 pour 100 000. Concernant l'iniquité, elle est appréciée sur deux niveaux. Par rapport au niveau social, on constate que le quintile le plus riche (quintile 5) a une fréquentation élevée de l'enseignement supérieur avec un taux net

de scolarisation de 10%. Ce taux est quasi nul pour le quintile le plus pauvre. Par rapport au genre, on constate que pour la population moyenne le ratio fille/garçon est de 3/10, ce qui illustre un déséquilibre.

Deuxièmement, les sous-secteurs de l'éducation sont assez désarticulés. D'un côté, le faible de taux de réussite en BAC reste un obstacle de taille (autour de 40% depuis une décennie). Et d'un autre côté, il y a un fort déséquilibre entre les séries avec une forte prépondérance des bacheliers littéraires, en particulier dans l'option A2. Ceci est à l'origine du sureffectif en domaine de la science de la société. Par ailleurs, une certaine partie des nouveaux bacheliers ne dispose pas du socle de compétences requis pour poursuivre des études dans l'enseignement supérieur. En plus de cela, la mobilité entre les différents établissements et les passerelles entre les différents parcours sont plutôt floues. Et enfin, la formation continue, le perfectionnement et les Validations des Acquis de l'Expérience (VAE) restent peu développés dans les établissements alors que l'apprentissage tout au long de la vie est un élément essentiel dans la capacité des systèmes éducatifs à s'adapter aux besoins de l'économie du savoir.

Troisièmement, l'efficacité des étudiants est faible et cela est aggravé par l'absence de mesure de lutte contre l'échec. En effet, seul 20% des individus entrant en première année arrivent à la licence. Par ailleurs, le taux de redoublement reste assez faible (entre 10,5 et 15%) et une grande partie des étudiants part à l'abandon. par la suite, selon l'enquête ETVA 2015, 30% des individus ayant abandonné et ayant été exclus deviennent des chômeurs (INSTAT). Quant à ceux qui arrivent à exercer des activités, ils opèrent en grande majorité dans le secteur informel et dans le secteur service.

Par la suite, le niveau d'encadrement d'étudiant par enseignant est lourd et très disparate selon les régions. En plus ce niveau risque de s'empirer car la pyramide d'âge des enseignants montre que près de 55% des enseignants seront mis à la retraite²³ d'ici quelques années.

Compte au basculement dans le système LMD, les constats ne révélaient pas vraiment les résultats attendus mais quand même on essaye de maintenir le cap et de poursuivre les efforts pour une meilleure appropriation du système. Des lacunes existent dans l'opérationnalisation du concept suite :

- i) à la méconnaissance ou à des différences d'interprétation des textes de cadrage du système²⁴
- ii) à la mise en œuvre des maquettes habilitées lors de la mise en adéquation avec le contexte (manque, superflu, visée d'employabilité ...),
- iii) à la difficulté dans la compréhension et la mise en œuvre effective du Travail Personnel de l'Etudiant (TPE), changement de paradigme important touchant les méthodes et les modes d'apprentissage dans le système LMD. Les notions « enseigner autrement » et « apprendre autrement » ne sont pas acquises, aussi bien par les enseignants-chercheurs que par les étudiants,

²³ L'âge légal de la retraite est 60 ans.

²⁴ L'étude-bilan a montré que seulement 3 textes sur les 11 textes en vigueur sont connus des acteurs universitaires

iv) au manque de moyens et de dispositifs d'accompagnement des étudiants²⁵.

Il faut aussi savoir que l'orientation estudiantine poursuivie par la majorité des étudiants n'est pas adaptée au besoin du secteur économique, qui peine déjà à se développer. Il y a décalage entre les besoins du secteur économique, les offres et les produits des universités ainsi que l'aspiration des étudiants. Il n'est pas donc étonnant que 17,3% des chômeurs à Madagascar ont suivi le cycle de l'enseignement supérieur (y compris les étudiants en situation d'abandon, les chômeurs en cours d'étude et les diplômés). De plus, l'enquête ETVA 2015 (INSTAT) révèle que 14,3% des diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 15 à 29 ans se déclarent être chômeurs (au sens du BIT) et 8,8% en situation d'inactivité. 59% de ceux qui exercent une activité après l'obtention de leur diplôme déclarent cependant opérer dans le secteur informel. Enfin, les chiffres sur les aspirations des étudiants dans le cycle de l'enseignement supérieur, ou près de 63% souhaitent intégrer la fonction publique, renseignent sur d'importants problèmes d'orientation professionnelle (PSE 2018-2020).

En dernier lieu et sans doute la plus importante, l'ESR est dans une situation de besoin d'assainissement et de renforcement gouvernance et de gestion. L'administration centrale doit dans un premier lieu pallier sa difficulté de récolte et d'accès aux données qui servent de base à la mise en place de toutes les décisions. Sans ces outils chiffrés, les politiques mises en place ne seront que des tâtonnements dont l'issue est indéterminable.

Section 3 : Enseignement technique et formation professionnel

1) Accessibilité à la formation

L'ETFP a pour mission de préparer les jeunes malgaches à leur entrée dans le monde du travail. Ces dernières années, Le gouvernement malgache a déployé un effort pour développer l'employabilité des jeunes malgaches en misant sur ce secteur. Alors, afin de réduire le taux de la pauvreté et le taux d'emplois précaires à Madagascar, la Politique Nationale d'Emploi et de Formation Professionnelle s'inscrit dans les objectifs du Plan National de Développement (PND). Cependant, des grands efforts et améliorations sont encore nécessaires par rapport aux politiques menées sur ce sous-secteur. En effet, dans un premier temps, il ne concerne encore pour l'instant qu'une minorité de jeunes, principalement urbaine, dû à l'insuffisance et la mauvaise répartition des établissements d'ETFP. À ce titre, seuls 69 districts sur les 119 disposent

²⁵ Le manque de documentation ainsi que le manque d'encadrement sont cités en premier parmi les difficultés éprouvées par les étudiants pour la mise en œuvre des TPE (Source : « Bilan de la mise en œuvre du système LMD à Madagascar deux ans après son effectivité », Pr. Judith Razafimbelo (août 2016) .

d'établissements EFTP publics, 7 régions sur 22 n'ont pas de CFP, et une région (Androy) ne dispose ni de CFP ni de LTP. Il est aussi que la capacité d'accueil des établissements publics est insuffisante ce qui profite aux établissements privés (45%) au détriment des parents qui paient, au-delà de leurs moyens. En plus, l'Etat n'apporte aucun appui aux centres privés pour faciliter l'accès de la population à la formation.

Ces défaillances font partie des facteurs qui montrent pourquoi le taux d'accès à l'EFTP est très faible pour Madagascar (287 apprenants pour 100 000 habitants) par rapport aux autres pays comparateurs. Par ailleurs, le très faible accès en 1ère année dans les différents cycles de formation peut s'expliquer par le manque d'orientation des apprenants, ainsi que l'inadéquation des offres de formation aux demandes sociales et économiques des localités et le choix limité des offres de formation proposées par les établissements.

Toutefois, on observe des taux d'accroissement moyen annuel des effectifs des apprenants très variables selon les offres de formation existantes : de 5% (secteur habillement) à 52% (Tourisme-Hôtellerie), par exemple. En général, il n'y a pas de disparité de genre.

Pour la formation non formelle (généralement payante), force est de constater que bon nombre d'établissements développent des FPQ et des AMB au profit des déscolarisés. Ces formations ont été aussi réalisées dans le cadre de projets comme CAP/EPT EFTP UNESCO, FORMAPROD-FIDA, qui ont permis de quadrupler les effectifs des apprenants en AMB entre 2011 et 2014. Cependant, ce résultat est encore minime par rapport au nombre total des déscolarisés et la non disponibilité des infrastructures et des ressources humaines dans le public entraîne à la baisse l'effectif des apprenants en FPQ/AMB.

2) En termes de pertinence des offres de formation

Par rapport à la pertinence des offres de formation, force est de constater qu'il y a un décalage quasi généralisé entre les formations réalisées et les emplois requis par les secteurs économiques, moteurs de la croissance du pays. En effet, la majorité des établissements manque d'atelier et d'outils ou s'ils en ont, ils sont déjà obsolètes et dépassés en qualité. En sus, les établissements utilisent souvent des méthodes d'enseignement qui portent avant tout sur un apprentissage théorique du métier et offrent peu de débouchés d'emplois aux sortants. Et même si ces jeunes formés sont embauchés, ils ne sont pas directement opérationnels vu les différences sinon les divergences qui existent entre les équipements et techniques utilisés dans les établissements et la situation réelle de travail en entreprise. Les entreprises sont ainsi obligées à assurer le rôle d'un second formateur. Cette situation est renforcée par le manque d'un système d'information crédible sur le marché de l'emploi permettant une meilleure orientation/adaptation de l'offre de formation. Donc, malgré les opportunités d'emplois qu'offrent certaines branches d'activités, la majorité de ceux qui rentrent dans les dispositifs d'EFTP en ressortent avec des acquis qui ne leur permettent pas de postuler aux emplois qualifiés.

Pour le monde rural, malgré que l'agriculture soit considérée comme secteur de base de l'économie malgache, dans lequel évoluent plus du 73, 6% des actifs, le dispositif ETFP ne contribue qu'à la formation de 3,2% d'apprenants dans ses branches d'activités. A défaut de formation professionnelle adéquate, les actifs du monde rural et agricole utilisent encore des pratiques et technologies traditionnelles. Ils sont ainsi sous-employés, restent dans l'économie informelle et ne contribuent pas assez à la croissance de l'économie nationale. S'ajoute à ce manque de pertinence de la formation rurale, l'ETFP qui ne répond pas aussi aux besoins d'embauche de certains secteurs. Ainsi, il ressort des enquêtes nationales que les industries extractives, qui étaient appelées à se développer fortement entre 2006 et 2010, avaient trouvé sur le marché local moins de la moitié des 8 000 compétences dont elles avaient eu besoin. Les formations dans le textile au moment où Madagascar réintègre l'AGOA sont quasi inexistantes.

3) Qualité des intervenants dans la production des compétences

Les statistiques montrent qu'en général 50% des intervenants dans l'ETFP sont des fonctionnaires. On a un mauvais déploiement des ressources humaines ; le personnel n'est pas distribué selon leur qualification, diplômes et compétences pour mieux réaliser la mission de renforcement de l'employabilité des jeunes et actifs malgache dans tout le territoire malagasy. On constate alors qu'il existe de titulaire de licence et plus dans les CFP, et par contre de titulaire de BEPC dans les LTP, ce qui n'est pas conforme aux textes en vigueur.

On constate aussi un vieillissement du personnel formateur: une grande majorité dans la classe d'âge de 50 à 60 ans. En surcroît, les formateurs nouvellement recrutés n'ont pas, la plupart des cas, l'expérience professionnelle dans les métiers enseignés. La langue française est utilisée dans les référentiels et dans les ressources pédagogiques alors que peu de formateurs et de jeunes maîtrisent cette langue. La majorité des formateurs n'ont bénéficié ni d'une formation initiale dans les instituts pédagogiques spécialisés (ENS, ENSET) ni de formation continue. Par ailleurs, par rapport aux formateurs de formateurs, on remarque un manque de compétences pédagogiques et/ou professionnelles. On a tendance à recruter des personnes ayant uniquement une qualification académique sans considérer leurs qualifications pédagogiques et/ou professionnelles lors des recrutements et redéploiements. L'INFOR dont l'existence est très salubre et qui a la charge de produire les référentiels et de former le personnel ne dispose des moyens matériels et humains nécessaires lui permettant d'assumer ses missions.

4) Gouvernance du dispositif d'ETFP/DC

Les diverses évaluations faites de la situation actuelle de l'ETFP (Document de Stratégie, 2010, BM, 2013) mettent en lumière les faiblesses auxquelles la politique nationale devra remédier pour espérer

atteindre les objectifs fixés dans la PND. L'ETFP n'a pas établi de partenariat effectif avec le monde économique. Il n'existe pas un mécanisme efficace reliant l'offre de formation à la demande et qui permet le renforcement de la capacité d'anticipation du système et d'adaptation des programmes de formation. En effet, ces programmes ne sont adéquats au contexte ni aux besoins socioéconomiques de la région d'implantation de l'établissement.

Par ailleurs, il n'existe pas de service d'information et d'orientation. Or, ce service est très important pour à la fois conseiller les élèves et aider les établissements de formation à définir des dispositifs et filières en relation avec les besoins de compétences du monde du travail.

On constate également une absence de lien et de coopération entre les établissements et le monde économique et professionnel. Ce qui a pour conséquence un faible développement de formations en alternance et en apprentissage, pourtant identifiées pour leur forte capacité à insérer les jeunes dans l'emploi. La raison en est que seule la formation résidentielle est reconnue.

5) Financement de l'ETFP

Le budget de l'Etat alloué à l'ETFP est très faible et ne permet point d'assurer la mission de service public « développement de l'employabilité des jeunes et actifs ». En effet, les dépenses courantes d'ETFP ne représentent que 0,91% des dépenses publiques de l'Etat en 2014. Elles sont de l'ordre de 3,8% des dépenses courantes d'éducation, ce qui est infime par rapport aux dépenses allouées aux autres sous-secteurs. Le financement de l'ETFP est assuré par deux sources : l'Etat et les ménages. Les ménages contribuent à hauteur, des dépenses courantes. Le coût moyen de la formation est élevé vu la petite taille des établissements notamment en monde rural. 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. La participation de l'apprenant au coût généré par la formation est de l'ordre de 50 000 à 125 000 Ar par an, notamment dans les FPQ et AMB. Cette participation est coûteuse pour ces contribuables.

Il est à noter que seul l'Etat assure les dépenses d'investissement. La part de l'ETFP dans les dépenses d'investissement en éducation est encore faible (17,2%) malgré son augmentation. Ces dernières années, l'Etat a déployé un effort pour faire évoluer la part des dépenses publiques allouées à l'ETFP. Cela semble être une marche vers la promotion de l'ETFP, mais des efforts sont encore à entamer.

CHAPITRE 2 : Education : perspective de développement.

Ce diagnostic de la structure de l'éducation à Madagascar nous illustre en totalité des problèmes. Promouvoir le capital humain, c'est d'abord mettre en place un système éducatif adapté et efficace face à la réalité d'un pays. Dans ce chapitre, nous allons mettre en exergue les obstacles nuisant à la promotion de capital humain à Madagascar. Des blocages qui engendrent une régression de la capacité des Malagasy ne lui permettant pas de profiter des apports attendus de l'éducation. Par la suite des axes de solution seront proposés pour résoudre ceux-là.

Section 1 : Les blocages de la promotion du capital humain

1) Difficulté d'accès

Tout comme pour l'acquisition des capitaux physiques, pour acquérir des capitaux humains, il faut d'abord en avoir les moyens et avoir accès à l'institution qui le procure. Ce dernier est généralement les établissements scolaires. Pour Madagascar, cet accès à l'éducation reste très faible. Elle est aussi très disparate entre les différents sous-secteurs de l'éducation. En effet des données montrent que 80% des étudiants inscrits appartiennent à l'éducation primaire. L'Ecart entre ce taux et celui des autres sous-secteurs. A ce titre, pour l'éducation secondaire ce taux est d'environ 9% pour les collèges et 5% pour les lycées.

Tableau 1: Nombres d'inscrits dans chacun des niveaux de l'éducation (2010/2011)

Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	Technique et professionnel	Supérieur		Total
					Ordinaire	Télé-enseignement	
206 957	4 305 069	435 949	238 689	30 280	52 028	10 914	5 279 886
3,9%	81,5%	8,3%	4,5%	0,6%	1,0%	0,2%	100,0%

Source : MEN, MESUPRS, MEETFP

Nous constatons donc qu'une grande partie des élèves ayant étudié à l'école primaire n'arrivent pas à accéder à l'école secondaire et ne peut pas plus promouvoir du capital humain. On voit bien aussi qu'à mesure qu'on monte de niveau l'accès est de plus en plus difficile. Cette situation bloque l'amélioration de la connaissance et de la capacité des individus.

Le niveau d'accès est surtout lié à une contrainte en ressource des ménages et le manque d'investissement en matière d'éducation. En effet, l'augmentation du taux d'accès aux études à Madagascar, surtout dans le cas de l'école primaire, est le résultat des allègements de charges exécutées par l'Etat via les subventions à l'organisation des parents et l'octroi de kits scolaires.

Par ailleurs, l'institution même est un blocage pour l'accès à l'éducation des jeunes et des enfants en âge d'étudier. d'une part, les villages malagasy sont victimes d'isolement et éparpillés or les infrastructures

manquent. L'effort pour aller des villages aux lieux d'étude est important, cela est source de découragement. D'autre part, surtout en milieu rural, la majorité des parents se limite à ce que leurs enfants terminent l'école primaire, au plus, afin qu'ils savent seulement lire et écrire. Par la suite, ces jeunes et ses enfants consacrent totalement leur temps à aider leurs parents dans l'agriculture. A leur tour, ils traiteront leurs enfants de la même manière. Cela forme un cercle vicieux empêchant la promotion du capital humain. Résoudre le problème d'accès est un grand défi à relever avant toute chose.

2) Taux de rentabilité interne et externe faible

Pour ceux qui accèdent au système éducatif, la rentabilité n'est pas la meilleure qui soit (Ici, on considère le taux de rentabilité comme le coefficient du nombre d'années stipulées et le nombre d'années nécessaires dans la pratique jusqu'à l'achèvement de l'enseignement avec succès à compter de l'année de l'entrée à l'école). En effet, le taux de rentabilité dans l'enseignement primaire ne dépasse pas les 50%, ce qui signifie que la moitié de l'investissement en primaire est un gâchis.

Quant au taux de rentabilité qualitatif, on constate que les certificats ne permettent pas de vraies preuves de qualité des étudiants. Ce sont juste des marques de réussite ou d'échec. Par conséquent malgré que les taux réussites augmentent, on assiste à une baisse de la qualité des étudiants.

Un autre aspect du taux de rentabilité est le taux de rentabilité externe. Une des analyses les plus éloquentes pour apprécier cela est l'étude des corrélations entre niveau d'étude et métier. Ce qui saute aux yeux en ce qui concerne la corrélation entre le niveau d'étude et le métier exercé, c'est que bien que les métiers dans le secteur agricole représentent 80,5% du total, le pourcentage de personnes employées dans le secteur agricole parmi les personnes qui ont un niveau d'étude équivalent ou supérieur à l'enseignement secondaire va en diminuant, et, en revanche, le pourcentage de commerçants et de fonctionnaires va en augmentant. Cela montre que l'orientation des compétences ne va pas dans le bon sens. Madagascar étant un pays à vocation agricole se doit d'abord de réaliser une croissance verte. Cependant, les individus techniciens et ayant atteint un niveau d'étude supérieur, devant contribuer à augmenter la productivité, sont surtout orientés à devenir des fonctionnaires et à gonfler le secteur tertiaire. Aussi les individus évoluant dans le secteur agricole restent dans l'usage des méthodes archaïques. De plus on constate qu'en ce qui concerne le chômage, plus le niveau d'étude est élevé plus le pourcentage de chômeurs augmente. Le problème réside dans l'orientation, l'adéquation de l'éducation avec les besoins de l'économie, ainsi que la différenciation et l'articulation de l'éducation que l'on va voir plus bas.

Tableau 2 : Corrélation entre le niveau d'étude et le métier

Métier	Sans éducation	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement supérieur	Total
Agriculteur	91,0%	81,7%	59,3%	16,2%	80,5%
Transformateur dans le secteur de l'alimentaire	0,1%	0,4%	0,7%	1,2%	0,3%
Textile	0,3%	1,2%	2,8%	2,4%	1,1%
Construction en bâtiment / artisan et ouvrier	0,3%	1,3%	2,6%	2,2%	1,2%
Autre métier dans le secteur de la fabrication	1,7%	2,0%	2,6%	2,9%	2,0%
Commerce	2,9%	7,4%	13,4%	18,2%	6,9%
Transport	0,3%	1,0%	2,2%	2,7%	1,0%
Organisation médicale privée	0,0%	0,1%	0,5%	2,1%	0,2%
Enseignant dans un établissement privé	0,0%	0,1%	1,6%	8,4%	0,5%
Fonctionnaire	0,2%	0,6%	9,8%	32,1%	2,4%
Autre métier dans le secteur privé	3,2%	4,2%	4,6%	11,6%	4,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : INSTAT (2011). Enquête périodique auprès des ménages 2010 (EPM 2010)

3) Iniquité

D'après le MEN (PIE 2013-2015), la couche de 10% de la population ayant le niveau d'éducation le plus élevé bénéficie de 40% des dépenses totales dans l'éducation pour l'année scolaire 2010/2011. Il existe donc une inégalité dans la distribution des dépenses publiques de l'éducation à Madagascar. Cette situation oligopole à la hauteur de 40% place Madagascar juste derrière le Tchad (64%) et la Guinée (52%) parmi les pays de l'Afrique subsaharienne. De plus, presque 80% des dépenses publiques en matière d'éducation sont dépensés dans la capitale. Or, la majorité des Malagasy vivent en milieu rural et ce sont ceux qui ont le plus besoin d'aide et une éducation plus soutenue. Par rapport au sexe, malgré que le taux de scolarisation des garçons et des filles ne s'éloigne pas, il s'avère que l'environnement favorise davantage les garçons que les filles en matière de continuité de la scolarité. Or les filles sont meilleures que les garçons en passage en classe supérieure. Le tableau suivant illustre la disparité en éducation en milieu rural et en milieu urbain.

Tableau 3 : Comparaison de l'accès par zone d'habitation, et par sexe

Zones urbaines	Taux net de scolarisation			Taux brut de scolarisation		
	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total
Préscolaire	0,3%	0,3%	0,3%	40,8%	42,7%	41,7%
Primaire	78,9%	81,4%	80,1%	122,9%	120,3%	121,7%
Secondaire 1 ^{er} cycle	33,7%	42,3%	37,8%	67,1%	73,5%	70,2%
Secondaire 2 nd cycle	17,0%	17,5%	17,2%	48,2%	40,2%	44,1%
Supérieur	3,3%	2,9%	3,1%	5,5%	4,9%	5,1%
Zones rurales	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total
Préscolaire	0,2%	0,1%	0,1%	14,6%	13,2%	13,9%
Primaire	70,8%	73,0%	71,9%	117,2%	117,1%	117,2%
Secondaire 1 ^{er} cycle	18,0%	20,4%	19,2%	39,3%	35,6%	37,5%
Secondaire 2 nd cycle	3,3%	3,5%	3,4%	8,5%	7,6%	8,1%
Supérieur	0,5%	0,5%	0,5%	1,0%	0,9%	1,0%
Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total
Préscolaire	0,2%	0,1%	0,2%	19,1%	18,3%	18,7%
Primaire	72,4%	74,5%	73,4%	118,3%	117,6%	118,0%
Secondaire 1 ^{er} cycle	21,0%	24,5%	22,7%	44,7%	42,7%	43,7%
Secondaire 2 nd cycle	6,0%	6,7%	6,3%	16,5%	15,1%	15,8%
Supérieur	1,1%	1,0%	1,1%	2,0%	1,8%	1,9%

Source : INSTAT (2011). Enquête périodique auprès des ménages 2010 (EPM 2010)

En outre une disparité régionale persiste. En particulier, la banlieue d'Antananarivo (régions d'Analamanga, de Vakinankaratra, d'Itasy), l'Est (les régions d'Atsinanana, d'Analanjiroro, d'Alaotra, de Mangoro), le Nord (région de Sava), ont un taux de scolarisation élevé relativement aux régions de l'Ouest (région de Melaky), et du Sud (régions d'Androy, d'Anosy, d'Atsimo, d'Atsinanana).

Enfin une comparaison par rapport aux tranches de revenu montre que, dans la tranche la plus aisée, environ 90% des enfants et des jeunes ont accès à l'enseignement primaire, 50% à l'enseignement secondaire du premier cycle, et 20% à l'enseignement secondaire du second cycle. Par contre, dans la tranche la plus défavorisée, bien que 60% des enfants aient accès à l'enseignement primaire, moins de 10% sont en mesure de poursuivre au collège. Pour ce qui est de l'accès à l'enseignement secondaire du second cycle, c'est-à-dire les jeunes en mesure de fréquenter le lycée, il s'agit quasiment exclusivement de la couche de la population la plus aisée²⁶. Cette comparaison des résultats d'apprentissage par tranche de revenu montre que plus les revenus sont faibles, plus le redoublement et l'abandon sont élevés. Or, la plus grande partie des Malagasy fait partie de la classe pauvre. Cette situation les condamne à y rester.

²⁶ Etude sur le secteur de l'Education de base en Afrique Madagascar, Avril 2015

4) Faible qualité de l'éducation liée au manque de qualification et de nombre d'enseignant

Depuis quelques années, la qualité de l'éducation malagasy ne cesse de régresser. A part le taux d'achèvement qui diminue qui régresse à mesure que l'on monte de niveau, les résultats en examen national restent insatisfaisants. De plus, ces résultats ne reflètent que l'échec ou la réussite. Par ailleurs, les résultats du test PASEC démontrent bien cette baisse de qualité. Le tableau suivant montre que la capacité dans les trois matières de base en primaire a régressé.

Tableau 4 : Evolution des résultats du test PASEC

	PASEC 1997/98	PASEC 2004/05	MEN 2011/12
Français	42,6	31,4	26,8
Arithmétique	59,1	51,3	40,0
Malagasy	S/O	50,0	43,5

Note : Le PASEC est basé sur 100 points

Source : MEN (2012). Plan intérimaire pour l'éducation 2013-2015 (PIE 2013-2015)

Un des problèmes de l'éducation impactant sur le taux de réussite aussi est l'effectif par classe trop chargé. A titre d'exemple dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par classe était supérieur à 60 dans 3 régions et à 70 dans une région. En outre, les manques d'infrastructure touchent l'éducation dans sa totalité. En particulier, concernant l'étude supérieure les salles en situation de surcapacité.

En sus, le manque de manuel est un problème majeur. Aussi, les heures stipulées ne sont pas utilisées de manière optimale. D'après l'AGEMAD²⁷, à partir de son enquête dans les 10 écoles cibles dans 6 régions en 2011, un quart du temps normal des cours (horaires stipulés) est perdu en (1) retard au démarrage du cours, départ de l'école avant la fin des cours, prolongation de la récréation, sinistres naturels, jour d'examen et autres imprévus du calendrier, et (2) participation des enseignants à des réunions, formations organisées par le MEN et les organismes d'aide. D'après l'enquête portant sur la présence des enseignants des élèves en 5e année de primaire en 2012, il s'avère que 29 jours en moyenne par an étaient pris en tant que congés. (MEN)

En parlant des enseignants, ils sont classifiés en deux. D'une part, il y a les enseignants fonctionnaires qui sont aux alentours de 30% (MEN). Sa majorité est composée d'enseignant qualifié qui sont sanctionnés par le CAE et le CAP²⁸. Cependant ils arrivent progressivement à l'âge de la retraite obligatoire, et dont le nombre est donc en déclin. De la même façon les enseignants en université sont en

²⁷ Amélioration de la gestion de l'éducation à Madagascar

²⁸ Certificat d'aptitude à l'enseignement et Certificat d'aptitude pédagogique, le second étant une qualification de niveau plus élevé.

cours de vieillissement et de manque entraînant l'utilisation de missionnaires rendant le déroulement des formations tributaire des disponibilités de ces derniers (difficulté de semestrialisation et de respect les calendriers universitaires), outre leur poids conséquent sur le budget des établissements. D'autre part, il y a les enseignants non fonctionnaires, majoritaires en nombre (70%), employés par les FRAM (associations des parents d'élèves) et les communes.

Encore appelés enseignants FRAM, 80% (MEN) de ces enseignants sont non qualifiés et nombreux sont ceux dont les compétences en français sont insuffisantes, et par conséquent la réglementation est loin d'être respectée et l'éducation de qualité reste un rêve. En surcroît, le système de formation n'est pas stable et n'arrive pas encore à procurer assez d'enseignant qualifié. Par ailleurs, le nombre d'élève par enseignant reste important ce qui ne permet pas un bon cadrage des étudiants.

5) L'inadéquation de l'enseignement post-primaire aux besoins du marché du travail

On constate actuellement qu'à Madagascar, pour diverses raisons, le système d'enseignement post-fondamental ne répond pas aux besoins du marché du travail.

L'absence de mécanismes liant les institutions d'enseignement et de formation aux acteurs économiques rend difficiles l'évaluation et l'adéquation des programmes d'enseignement et de formation à une vie d'emploi et de productivité. Pour l'instant il n'existe pas d'évaluation systématique du marché de l'emploi et de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement post-fondamental.

Concernant la pertinence des programmes d'enseignement du 1er cycle du secondaire, pour l'instant, leur principale finalité reste la poursuite des études au niveau du 2nd cycle. Ceci constitue un réel problème car, avec la perspective d'une scolarisation massive au niveau du 1^{er} cycle, un grand nombre des élèves qui termineront ce cycle ne pourront pas entrer au 2nd cycle et devront intégrer le monde du travail sans avoir reçu un minimum de préparation.

Au niveau du 2nd cycle du secondaire, le programme d'enseignement et l'organisation de l'enseignement secondaire limitent les opportunités, pour les élèves, de poursuivre d'autres formations ou enseignements et la perspective d'un enseignement continu. Le programme d'enseignement actuel se focalise sur la préparation des élèves à l'enseignement supérieur alors que moins de la moitié des élèves réussiront l'examen du Baccalauréat et seulement la moitié des bacheliers seront reçus dans les institutions d'enseignement supérieur. Pour ceux qui ne réussissent pas le Baccalauréat, les 3 années d'études passées dans le second cycle du secondaire ne sont pas valorisées et, pour la plupart, ils n'accéderont plus à des études supérieures. Par ailleurs, les tendances actuelles, avec une faible participation des élèves aux séries scientifiques. En sus, on assiste à une hypertrophie du série A2, une série qui n'oriente pas les élevés vers une voie précise. Ces situations vont à l'encontre du développement de l'économie mondiale basée sur les nouvelles technologies.

L'enseignement technique, dont la vocation est de donner aux jeunes l'opportunité de se préparer au monde du travail, se retrouve actuellement réduit au seul objectif de préparer les élèves à l'entrée aux institutions d'enseignement supérieur. Cette situation résulte des difficultés des diplômés de l'enseignement technique à s'intégrer au monde professionnel du fait, d'une part, de l'absence de lien de l'enseignement technique avec le secteur économique, d'autre part de la désuétude des équipements, matériels et programmes d'enseignement²⁹ et enfin des faiblesses des ressources allouées à ce sous-secteur de l'éducation. Une contrainte majeure pour son développement réside dans le fait de l'absence de formation de formateur (initiale et continue).

La formation professionnelle se trouve surtout confrontée à des problèmes d'ordre structurel et technique. Du point de vue structurel, malgré les dispositions prises pour intégrer le secteur privé dans le développement de la formation professionnelle, leur participation reste purement théorique sans une implication réelle. Par ailleurs, le secteur moderne de l'économie reste globalement marginal et guère susceptible d'absorber les flux d'entrants potentiels sur le marché du travail. Du point de vue technique, les problèmes ont trait aux difficultés à évaluer la qualité et pour établir les certifications, en l'absence d'éléments essentiels tels que le cadre national de qualifications et d'un référentiel national de l'emploi mis à jour. A cela s'ajoute l'absence de dispositif structuré de formation par apprentissage, tant dans le secteur formel qu'informel.

Enfin, pour l'enseignement supérieur, d'une manière générale, les enseignements ne répondent pas aux normes internationales et ne s'alignent pas sur les besoins des entreprises. Les programmes de formation et d'enseignement supérieurs comportent un grand nombre de spécialisations qui s'avèrent plus guidées par l'offre (existence d'enseignants hautement qualifiés, etc.) que par la demande. La répartition des étudiants par domaine de spécialité selon la Classification Internationale Type de l'Education (CITE) de l'UNESCO, montre la prédominance des filières des lettres et des sciences sociales qui accueillent près de 70 % des étudiants. La place des filières techniques demeure limitée : le poids des filières industrielles et d'ingénierie est de 6 %. De plus, la répartition des effectifs entre les secteurs et les filières longues et courtes est fort significative : le public offre 5% de sa capacité en filières courtes contre 95 % pour le privé.

La conception des programmes d'enseignement supérieur ne se fonde pas toujours sur les besoins en connaissances et compétences requis par les employeurs, résultant ainsi à un niveau relativement élevé de chômage parmi les diplômés de 8,4 %³⁰. La plupart des programmes universitaires se base encore sur un modèle traditionnel d'enseignement de longue durée, ce qui souvent décourage les étudiants. Les diplômés des Instituts Supérieurs de Technologie (IST), qui proposent des cours de courte durée pour la

²⁹ Les programmes d'enseignement peuvent comporter jusqu'à 15 matières (académiques et techniques).

³⁰ Source : INSTAT/DSM/EPM, 2005.

formation de techniciens supérieurs, peuvent plus facilement accéder à l'emploi mais les deux institutions existantes recueillent moins de 2 % seulement des inscriptions de l'enseignement supérieur.

Faute de partenariats dynamiques entre les organisations professionnelles (et consulaires) et les ministères en charge de l'éducation, de la formation, et de l'emploi, il apparaît difficile de faire émerger une offre de formation technique et professionnelle structurée, répondant réellement aux besoins des entreprises.

Section 2 : Axes de solution

Madagascar reste un pays à vocation agricole et l'éducation ne doit pas se défaire de cette situation. L'éducation est souvent l'actif qui a le plus de valeur pour les populations rurales car elle leur permet de saisir des opportunités dans la nouvelle agriculture, d'obtenir un emploi qualifié, de lancer une entreprise dans le cadre de l'économie rurale non agricole et de migrer dans de bonnes conditions. Toutefois, de plus en plus souvent, c'est surtout la qualité de l'éducation en milieu rural qui doit être améliorée, l'éducation s'entendant ici au sens large de manière à inclure les formations professionnelles qui peuvent fournir des compétences techniques et commerciales utiles dans le cadre de la nouvelle agriculture et de l'économie rurale.

Ce qui saute aux yeux pour le moment, c'est que l'envergure de l'enseignement technique n'est pas importante, surtout la technique agricole, (seulement 3,2% du dispositif EFTP). Pour augmenter la productivité du secteur agricole, il faut favoriser l'accès et l'orientation des étudiants, surtout en milieu rural, à l'enseignement technique agricole et l'enseignement technique dans sa totalité. Pour ce faire, on peut faire comme le Chili qui, conscient que le nombre de techniciens supérieurs issus des centres de formation technique n'arrivait pas à rattraper le nombre d'ingénieurs et que les proportions devenaient déséquilibrées, a œuvré pour rendre le sous-secteur technique plus attractif en améliorant la qualité des programmes et les passerelles d'articulation parmi les institutions, et en élargissant les programmes d'octroi de bourses aux étudiants. Ces efforts ont été récompensés par un accroissement de 25% des effectifs de techniciens entre 2000 et 2004.

Une amélioration de l'articulation entre l'enseignement général et l'enseignement technique serait primordiale surtout dans l'exécution. Cela permettrait de créer une passerelle dans ce système binaire et un mouvement de va et vient entre ces deux secteurs. Ceci permet aussi au jeune qui n'arrive pas à aller loin dans les études à avoir l'art des métiers et une qualification s'il arrête en cours de route.

Il faut adapter l'éducation au besoin de l'économie. Pour ce faire, le système éducatif doit évaluer les besoins du marché du travail avec les employeurs et les autres organismes gouvernementaux ainsi que des projections d'inscription de coûts afin de déterminer les priorités relatives et les objectifs quantitatifs pour les disciplines spécifiques, les types de programmes et les établissements. Cette évaluation

nécessiterait la coopération du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche avec le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, et avec les deux observatoires de l'emploi et de la formation (*l'Observatoire National de l'Emploi et de la Formation*, ONEF, et *l'Observatoire Malgache de l'Emploi et de la Formation professionnelle continue et entrepreneuriale*, OMEF).

Pour une meilleure intégration des étudiants de l'enseignement général à l'université et surtout pallier la faille liée à l'hypertrophie de la série A2. Il faut une meilleure orientation des étudiants dès le lycée. Pour cela, la mise en place des 3 séries suivantes³¹ semble être bien adaptée, mais dans le cadre d'une mise en place progressive car cela impacte aussi les autres sous-secteurs qui précèdent.

SERIE L, POUR UN ESPRIT LITTERAIRE

La série littéraire propose des contenus et des débouchés élargis pour une meilleure insertion dans l'enseignement supérieur. Elle est centrée sur des études littéraires en phase avec le monde moderne, privilégie l'étude des langues vivantes, et offre un choix varié d'enseignements de spécialité. Les classes de la série L permettent aux élèves de travailler leur esprit d'analyse et surtout de faire croître leur sens critique.

SERIE SES, POUR UNE OUVERTURE SUR LE MONDE CONTEMPORAIN

La Première et la Terminale SES permettent d'approfondir la compréhension du monde contemporain. Elles sont destinées aux élèves qui ont un goût pour l'économie, les questions de société ou de sociologie. Dès la classe de 2nde, les élèves qui souhaitent suivre la série Sciences Economiques et Sociales peuvent choisir l'enseignement d'exploration des sciences économiques et sociales. La série prépare un bac équilibre avec de l'économie, de la sociologie, de l'histoire, de la géographie, des maths... Elle offre un profil pluridisciplinaire qui permet de poursuivre des études dans des domaines très variés.

SERIE S, POUR UNE CULTURE SCIENTIFIQUE

La Première et la Terminale S donnent un enseignement scientifique aux élèves, avec une présence logiquement plus forte des Mathématiques, des sciences de la vie et de la terre et de la Physique chimie. L'objectif de cette filière est de développer le goût de l'expérimentation et d'inculquer à chacun une rigueur de travail à travers des enseignements à la fois théoriques et pratiques.

Toutefois, l'étude supérieure doit procéder à une différenciation c'est-à-dire d'un élargissement des possibilités de choix, tout en étant fidèle aux besoins de l'économie. Aussi l'orientation devrait se faire dès le secondaire au moins.

³¹ PASEC, 2018-2022

Par ailleurs, il faut aussi résoudre les problèmes de disponibilité et à la gestion des ressources disponibles et allouées à l'éducation. A court terme, pour susciter une utilisation plus efficace des fonds, les motivations pourraient inclure des mécanismes d'allocation budgétaire basés sur la performance tels que des formules basées sur les résultats financiers, les contrats de performance et les projets de financement de fonds concurrentiels. Aussi, il faut procéder à un examen des dépenses publiques dans le domaine de l'enseignement afin d'être en mesure d'améliorer l'efficacité interne et externe du système. Cela aidera à tirer des indications sur les allocations, l'équité, l'efficacité et les questions fiduciaires, et fournira des informations et des outils clés pour mieux comprendre comment la dépense publique peut soutenir les objectifs stratégiques du gouvernement dans ce secteur.

Sur le moyen et long terme on pourrait augmenter les ressources allouées à ce secteur, trouver des sources alternatives de financement et réviser les aides allouées aux étudiants et aux parents (pour de meilleur taux d'accès).

Ayant ces ressources comme bases, les infrastructures et l'octroi des matérielles doivent être réalisés dans l'équité entre milieu rural et urbain ainsi qu'entre enseignement général et l'enseignement technique.

Autre chose à part la formation des enseignants est à revigorer, il faut donc procéder à la professionnalisation de la formation, laquelle inclut la maîtrise des savoirs académiques que l'enseignant a pour vocation de transmettre ; l'élargissement de la formation a des bénéficiaires plus nombreux et a des dispositifs nouveaux organisés plus efficacement ; et la pérennisation des dispositifs de formation. En surcroît, l'Etat doit prendre des mesures pour restreindre la création de l'établissement privé afin de tamiser les écoles qui détériorent la qualité du capital humaine. Ces mesures peuvent être élaborées à partir des résultats aux examens ou même par des descentes.

Pour faire face à l'institution établi et aux mauvaises habitudes ,surtout en milieu rural , pour les individus qui négligent l'éducation, la meilleure manière est la mise en place d'une sensibilisation par l'usage des compétences des techniciens de la communication qui sont les mieux armés pour cela.

Bref, ces recommandations ne seront que des échecs sans un Etat fort et une bonne gouvernance. Comme dans d'autres secteurs, le vrai problème ne réside plus dans le fait de savoir quoi faire. Il réside surtout dans la manière d'exécuter les choses. Dans le cas de l'éducation, à moyen terme, l'Etat doit donner aux institutions publiques une plus grande autonomie de gestion.

En effet chaque sous-secteur ne contrôle pas les postes d'enseignement, ni les aspects clés de leur budget. Il faut leur donner progressivement une plus grande autonomie dans ces domaines, avec de fortes incitations pour améliorer leur performance. Il doit aussi définir une nouvelle stratégie de l'enseignement en rapport avec un plan de développement national, et concentrer l'action des 3 Ministères (MEN, MESUPRES, MEFP) sur la stratégie, plutôt que sur la gestion quotidienne.

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire, nous concluons que le cadre théorique que nous avons adopté, nous a permis une meilleure analyse et évaluation des rapports et des dynamiques entre le système éducatif d'une part, et les niveaux de croissance économique et de développement humain, d'une autre part. La théorie du capital humain affirme que l'éducation est une condition fondamentale pour la croissance et le développement de toute nation. Le taux de croissance d'une économie nationale est intimement lié à l'état de la scolarisation, de sa répartition et de sa qualité et adéquation avec les besoins de l'économie nationale. Alors que dans la perspective des théories de la croissance endogène, on soutient qu'il existe une très forte corrélation entre les progrès socio-économiques et les progrès scientifiques et technologiques qu'un pays peut réaliser. Bref les théories débouchent sur des appréciations positives concernant les effets de l'éducation sur l'économie.

Les taux faibles de scolarisation de la population, notamment dans le cas des filles et des garçons provenant du milieu rural, ainsi que la qualité médiocre du système exercent un impact négatif sur la disponibilité d'un stock du capital humain qualifié pour satisfaire les besoins du marché du travail. Le manque et l'insuffisance dans la formation et la production de certains profils tels que les ingénieurs et les techniciens, risquent de réduire l'attractivité de l'économie nationale et de décourager les firmes multinationales de venir s'installer dans le pays.

La crise du système éducatif malagasy s'explique par les principales raisons suivantes:

Premièrement, le retard dans l'investissement en éducation fait qu'au niveau quantitatif, l'accès à l'enseignement de base soit toujours incomplet et inéquitable. Si des progrès significatifs ont été réalisés pour faciliter l'accès des enfants à l'enseignement primaire et collégial, une minorité des filles et garçons, parmi les plus vulnérables, notamment dans le milieu rural sont toujours exclus du système. De même, si l'enseignement secondaire collégial est quasi-généralisé en milieu urbain, c'est loin d'être le cas en milieu rural. Un nombre important d'enfants et de jeunes continuent à se situer en dehors de l'école. L'enseignement technique et les formations sont mis au second rang et ne profitent pas des ressources mises à disposition de l'éducation malgré l'importance qu'il représente pour un pays comme Madagascar.

Deuxièmement, le système a de la difficulté également pour assurer et réussir la continuité et la transition des élèves d'un niveau à un autre, en luttant contre la déperdition scolaire après le primaire. Cette dernière est une menace à moyen et long termes. Cela représente un gâchis et un manque à gagner dont la société payera très cher si rien n'est fait dans l'immédiat pour l'arrêter.

Troisièmement, Les résultats des enquêtes internationales en matière des acquis des apprentissages, reflètent de faibles niveaux de compétences sur tous les niveaux de l'enseignement. L'une des causes majeures de cette situation est la faible formation des enseignants/éducateurs, et l'absence d'une stratégie

claire de formation continue des enseignants. Un défi d'éducation de qualité exige une révision des programmes et de la pédagogie suivis à l'école pour permettre aux étudiants d'acquérir les compétences et habilités dont ils ont besoin pour réussir leur accès au marché du travail, ce qui dépend aussi de l'aptitude acquis par les enseignants.

Quatrièmement, nous concluons que le financement de l'éducation doit passer par une modification des politiques éducatives et de l'ingénierie de financement. Les dépenses publiques sont déjà biaisées dans le sens où elles profitent beaucoup plus aux étudiants au niveau de l'enseignement général et à la population urbaine, ce qui constitue un avantage pour les classes sociales aisées. Le rôle de l'État ne serait donc plus seulement d'investir massivement en éducation. Mais, de mettre en place l'environnement économique et social favorable, qui accroît les bénéfices de l'éducation sur le développement. La satisfaction de tous les besoins de la politique éducative implique la disponibilité d'importants moyens financiers, ce qui sera un défi de taille dans les moyens et long termes, si on veut généraliser l'accès au système et en améliorer la qualité. Ainsi, il faudrait trouver d'autres sources de financement et les utiliser de manière efficace et équitable.

Enfin, il faudrait assurer des formations qui répondent aux besoins du secteur privé, du marché du travail et au réel besoin de développement du pays. L'adéquation entre les profils et besoins de l'économie est une des lacunes que la politique éducative doit impérativement résoudre. La formation professionnelle et l'enseignement technique devraient accroître leur contribution dans l'éducation en technique agricole. Alors qu'en ce qui concerne l'enseignement supérieur, il faudrait d'une part, revoir les filières et branches d'études, en limitant le nombre d'accès à certaines branches, notamment les lettres et les sciences humaines et sociales aux besoins de l'économie nationale, au lieu de former des surplus qui ne font que nuire à la qualité des enseignements et se trouver en chômage après la fin des études. D'une autre part, il faudrait revoir le mode d'accès au système, en imposant des quotas et des critères de méritocratie pour la sélection des étudiants. Autrement dit, l'enseignement supérieur doit évoluer d'un enseignement de masse qui ne fait qu'accentuer la crise des diplômés chômeurs à un enseignement sélectif qui permet de récompenser et faire évoluer et épanouir l'excellence scientifique des méritants.

Le nouveau gouvernement doit prendre en compte ces modifications dans sa politique. On se demande quand même : doit-il modifier le précédent PSE ?

BIBLIOGRAPHIE

- A. Sow (2013) « La contribution de l'éducation à la croissance économique du Sénégal », Université de Bourgogne, Université Gaston Berger.
- A. Kouadio, A. Colin (2007) « L'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel en côte d'ivoire : quelle articulation pour quels enjeux ? », Carrefours de l'éducation.
- Association pour le développement de l'Education en Afrique, Groupe de travail sur l'Enseignement Supérieur s/c Institut International de la Planification de l'Education (2007) « Différenciation et Articulation dans les Systèmes d'Enseignement Supérieur : Une étude de douze pays africains », Paris, France.
- M. Gurgand (2005), « Economie de l'éducation », La Découverte, 9 bis, rue Abel-Hovelacque, 75013 Paris.
- M.F. Lange (IRD*) et Y. Yaro (UERD**) (2003), « L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne », Burkina Faso.
- Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Etude Supérieur et de la Recherche scientifique, Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (Juin 2017), « Plan Sectoriel de l'Education 2018-2020 ».
- CONFEMEN (2017), « Performances du système éducatif malgache : Compétences et facteurs de réussite au primaire, PASEC », Dakar.
- R. Haji (2011), « Education, croissance économique et développement humain: le cas du Maroc »,
- UNESCO, K. Prinsloo (2014), « Le développement durable commence par l'éducation », Paris, France.
- W. Easterly (2013), « Les pays pauvres sont-ils condamnés à le rester ? », Nouveaux Horizons.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	I
LISTE DES TABLEAUX	III
LISTE DES GRAPHES	IV
SIGLES ET ACRONYMES	V
INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : ÉDUCATION, CROISSANCE ÉCONOMIQUE ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN: QUE NOUS APPRENNENT LES THÉORIES?	3
CHAPITRE I : INCURSION EN ECONOMIE DE L'ÉDUCATION	4
<i>Section 1 : Offre de l'éducation</i>	4
<i>Section 2 : Demande de l'éducation</i>	5
CHAPITRE II : RELATION ENTRE EDUCATION, CROISSANCE ECONOMIQUE ET DEVELOPPEMENT HUMAIN	8
<i>Section 1 : Education et croissance économique.....</i>	8
1) Le lien éducation-croissance dans la pensée économique classique.....	8
2) La théorie du capital humain.....	11
3) La théorie néo-libérale de l'économie de l'éducation	13
4) Les théories de la croissance endogène.....	15
a) Le modèle de Lucas: La théorie d'accumulation du capital humain	15
b) Le modèle de Römer : Le savoir comme produit des activités de recherche.....	16
<i>Section 2 : Éducation et développement humain</i>	16
1) Éducation, démocratie et libertés	17
2) Éducation, stabilité et cohésion sociales	18
3) Les effets de l'éducation sur la santé.....	18
4) Effet de l'éducation sur la fécondité	19
5) Education et développement durable	20
PARTIE 2 : ETUDE EMPIRIQUE DE LA SITUATION DE L'ÉDUCATION A MADAGASCAR.....	24
CHAPITRE 1 : STRUCTURE ET SITUATION DE L'ÉDUCATION A MADAGASCAR	25
<i>Section 1 : L'éducation nationale</i>	25
1) L'éducation préscolaire.....	25
2) L'enseignement fondamental 1 de 5 ans (primaire).....	27
3) L'enseignement fondamental 2 de 4 ans (enseignement collégial général).....	30
4) L'enseignement secondaire général	32
<i>Section 2 : l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.....</i>	33
<i>Section 3 : Enseignement technique et formation professionnel</i>	35
1) Accessibilité à la formation.....	35
2) En termes de pertinence des offres de formation	36
3) Qualité des intervenants dans la production des compétences	37
4) Gouvernance du dispositif d'ETFP/DC	37
5) Financement de l'ETFP	38
CHAPITRE 2 : EDUCATION : PERSPECTIVE DE DEVELOPPEMENT.....	39

<i>Section 1 : Les blocages de la promotion du capital humain</i>	<i>39</i>
1) Difficulté d'accès	39
2) Taux de rentabilité interne et externe faible.....	40
3) Iniquité	41
4) Faible qualité de l'éducation liée au manque de qualification et de nombre d'enseignant	43
5) L'inadéquation de l'enseignement post-primaire aux besoins du marché du travail....	44
<i>Section 2 : Axes de solution</i>	<i>46</i>
CONCLUSION.....	49
BIBLIOGRAPHIE.....	I