



REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA
TANINDRAZANA - FAHAFAHANA - FANDROSOANA



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique

MADAGASCAR

**EDUCATION POUR TOUS
VERSION FINALE**

FEVRIER 2008

TABLE DES MATIERES

ACRONYMES	14
RESUME EXECUTIF	
1. CONTEXTE.....	17
2. PROGRES ACCOMPLIS ET DEFIS	19
2.1. ACCES ET EFFICACITE	19
2.2. QUALITE.....	21
2.3. EQUITE	22
2.4. FINANCEMENT	22
3. LES LECONS TIREES DE L'EXPERIENCE.....	22
4. LES STRATEGIES DE L'EPT 10.....	23
4.1. DECISIONS POLITIQUES CLES	24
4.2. ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.....	24
4.3. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU PREMIER CYCLE (ESPC) : LE COLLEGE.....	30
4.4. MISE EN ŒUVRE.....	37
4.4.1. MONITORING ET EVALUATION	41
4.4.2. COUT ET FINANCEMENT DE LA REFORME.....	45
4.5. PLAN DE MISE EN OEUVRE.....	47
4.5.1. COORDINATION DES PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS ..	48
1. ETATS DES LIEUX ET BILAN DU SECTEUR	50
1.1 L'ORGANISATION DU SECTEUR	50
1.2 PRINCIPAUX RESULTATS.....	51
1.2.1 Les données démographiques présentent des incohérences.....	51
1.2.2 Des progrès quantitatifs importants à tous les niveaux éducatifs.....	52
A. L'enseignement primaire (fondamental niveau 1) voit son effectif augmenter fortement	52
B. Les effectifs d'élèves dans les niveaux post-primaires augmentent plus vite que dans le primaire	55
C. Les taux bruts de scolarisation s'améliorent à tous les niveaux.....	55
D. Les enfants entrent à l'école jusqu'à un âge tardif.....	56
1.3 DÉFIS	57
1.3.1 Des problèmes importants d'abandons	57
1.3.2 Une meilleure utilisation des ressources mais encore insuffisante	58
1.3.3 Les redoublements restent élevés y compris à l'intérieur des sous-cycles dans le primaire 59	59
1.3.4 La gestion des flux est défectueuse, elle se fait par défaut par les abandons, la transition entre niveaux augmente.....	59
1.3.5 Plus d'un élève sur sept (environ 15% des élèves) débutent leur scolarité dans une école sans continuité éducative	60

1.3.6	Un changement dans le calendrier scolaire permettrait à plus d'enfants de continuer leur scolarité	60
1.3.7	Le temps pour rejoindre l'école pénalise l'accès et la rétention à l'école, le genre ne fait pas de différence et les plus pauvres abandonnent 1,6 fois plus que les plus riches.	61
1.3.8	Les CISCO ne sont pas égaux devant la scolarisation, moins de 3 enfants sur 10 achèvent le primaire dans les plus défavorisés contre plus de 6 sur 10 dans les plus performants.....	62
1.3.9	Le système est peu équitable, plus de la moitié (55%) des dépenses publiques d'éducation sont accaparées par les 10% les plus éduqués	65
1.3.10	Les performances (acquisitions) moyennes des élèves ont sensiblement diminué	66
1.3.11	Mais la comparaison internationale reste assez favorable	66
1.4	RESSOURCES POUR L'EDUCATION	66
1.4.1	L'effort en faveur de l'éducation a augmenté	67
1.4.2	Le primaire consomme 57% des dépenses courantes d'éducation	67
1.4.3	Mais les dépenses publiques par élève ont baissé à tous les niveaux à l'exclusion de l'enseignement supérieur.....	68
1.5	PROGRES EFFECTUES DANS LA MISE EN OEUVRE DES ACTIVITES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.....	68
1.5.1	Le recrutement massif d'enseignants a permis d'améliorer le ratio élèves-enseignants	68
1.5.2	Le recrutement et l'amélioration de la gestion administrative ont aussi permis d'améliorer l'allocation des enseignants aux écoles	69
1.5.3	Les initiatives pour améliorer la demande scolaire et les conditions d'apprentissage des élèves	70
1.5.4	Les caisses compétitives locales sur Fonds Catalytiques pour soutenir les initiatives locales	71
1.5.5	L'initiative pour améliorer la gestion (AGEMAD).....	72
1.6	DIFFICULTES DE MISE EN ŒUVRE	72
1.6.1	Le rythme de construction de salles de classe n'est pas optimale, certaines procédures constituent un frein	73
1.6.2	Le niveau global de qualification des enseignants est faible, surtout pour les enseignants FRAM et leur encadrement fait défaut	74
1.6.3	Le manque de maîtrise de la langue d'enseignement par les enseignants constitue un frein pour les apprentissages	74
1.6.4	Le temps d'apprentissage effectif est largement inférieur au temps d'apprentissage théorique, l'absentéisme des enseignants amplifie le phénomène	76
1.6.5	Un système régulier d'évaluation des connaissances des élèves fait défaut	76
1.7	LES OBSTACLES D'UNE MISE EN OEUVRE REUSSIE.....	76
1.8	LES PRIORITES POUR LA PERIODE SUIVANTE.....	78
2.	LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET COLLEGES : VISION, PERSPECTIVES ET PRIORITES	79
2.1	JUSTIFICATIONS DE L'EDUCATION FONDAMENTALE.....	79
2.1.1	Education et développement économique.....	79

2.1.2	Education, accès et équité	81
2.1.3	Education et santé.....	81
2.2	VISION ET PERSPECTIVES	83
2.2.1	Vision	83
2.2.2	Présentation de la nouvelle structure du système scolaire	85
2.2.3	Les décisions politiques au niveau des objectifs, stratégies et phases de la mise en œuvre de la réforme.....	85
2.2.4	Stratégies pour l'éducation fondamentale du niveau 1 (cycle primaire) :.....	87
2.2.5	Stratégies pour la réforme de l'éducation fondamentale du niveau 2 (collège)...	89
2.2.6	Les phases de la mise en œuvre	90
2.3	LES IMPLICATIONS DE LA REFORME: PHYSIQUES ET FINANCIERES	92
2.3.1	Présentation des besoins physiques.....	92
2.3.1.1	Evolution de l'effectif des élèves scolarisés au niveau de l'Education Fondamentale du Niveau 1 et du Niveau 2.	92
2.3.1.2	Besoins en enseignants pour l'Education Fondamentale du niveau 1 et du niveau 2 publiques.....	93
2.3.1.3	Besoins en salles de classe pour l'Education Fondamentale du niveau 1 et du niveau 2 publiques :.....	94
2.3.2	Simulations des Besoins Financiers	95
3.	AMELIORATION DE L'ACCES ET DE LA RETENTION : OPTIONS POUR L'ECOLE PRIMAIRE	98
3.1	NORMES ET STRATEGIES DES CONSTRUCTIONS SCOLAIRES.....	98
3.1.1	Évaluation des besoins en construction.....	98
3.1.2	Besoin d'expansion en salles de classe pour les niveaux 1-5	99
3.1.3	Besoin d'expansion de salles de classe lié au passage à l'enseignement primaire de 7 ans	100
3.1.4	ÉTAT DES LIEUX DES MECANISMES DE PLANIFICATION.....	101
3.1.4.1	La planification des constructions scolaires est descendante avec une forte participation des CISCO.....	101
3.1.5	Les normes	102
3.1.6	La planification et la mobilisation des financements	102
3.1.6.1	Mécanismes de financement des programmes sur financement intérieur.....	102
3.1.6.2	Mécanismes de financement des programmes sur financement extérieur	103
3.1.7	État des lieux des stratégies de mise en œuvre.....	103
3.1.8	État des lieux de la décentralisation	103
3.1.9	REVUE DES PROGRAMMES DE CONSTRUCTIONS SCOLAIRES EN COURS	104
3.1.9.1	Au cours des trois dernières années	104
3.1.9.2	Résultats des différents projets en termes de modèles architecturaux et potentiel d'harmonisation entre les projets	104
3.1.9.3	Résultats comparatifs des coûts de construction des différents programmes	105
3.1.10	Leçons apprises des expériences passées pour l'élaboration d'une stratégie nationale	106
3.1.11	Les éléments de stratégie de construction scolaire pour le plan decennal	107
3.1.12	Normes de planification de la distribution géographique	108
3.1.13	Normes et standards techniques	108

3.1.14	Modèles de salle de classe et coûts unitaires.....	109
3.1.15	La mise en œuvre du programme de construction scolaire.....	110
3.1.15.1	Les piliers de la mise en œuvre.....	110
3.1.15.2	Les options pour une production de masse plus coût efficace.....	111
3.1.15.3	Le phasage de la mise en œuvre de la stratégie.....	112
3.1.16	Stratégie pour le Suivi- Évaluation du Programme de construction Scolaire par le MENRS et les CISCO.....	113
3.1.17	Besoins en construction et capacités induites par la nouvelle stratégie.....	114
3.2	AUTRES ACTIONS POUR AMELIORER L'ACCES ET LA RETENTION..	116
3.2.1	Les facteurs qui limitent l'accès et la rétention des enfants à l'école.....	116
3.2.2	Les actions par rapport à l'offre.....	117
3.2.3	Les actions par rapport à la demande.....	117
3.2.4	Le programme d'alimentation scolaire dans les zones d'insécurité alimentaire	119
3.2.4.1	Description du programme pilote d'alimentation scolaire.....	119
3.2.4.2	Ciblage des CISCO d'expérimentation:.....	120
4.	AMELIORATION DE L'APPRENTISSAGE.....	121
4.1	CONSTATS ET CONTEXTE.....	121
4.1.1	Contexte de développement.....	121
4.1.2	Contexte sectoriel.....	122
4.2	LES OBJECTIFS GENERAUX.....	123
4.3	AUGMENTER LE TEMPS D'APPRENTISSAGE.....	124
4.3.1	État des lieux.....	124
4.3.2	Objectifs préconisés.....	125
4.3.3	Stratégies préconisées.....	125
4.4	REFORME ET MODERNISATION DU CURRICULUM.....	126
4.4.1	État des lieux.....	126
4.5	LA POLITIQUE DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT.....	129
4.5.1	Objectifs préconisés.....	129
4.5.2	Stratégies préconisées.....	129
4.6	LES PROGRAMMES SCOLAIRES.....	129
4.6.1	Objectifs préconisés.....	129
4.6.2	Stratégies préconisées.....	130
4.6.3	Plan de Mise en Œuvre et coûts.....	130
4.7	MANUELS SCOLAIRES ET AUXILIAIRES DIDACTIQUES.....	131
4.7.1	Objectifs préconisés.....	131
4.7.2	Stratégies préconisées.....	131
4.7.3	Plan de Mise en Œuvre.....	132
4.7.4	Le renforcement des capacités institutionnelles.....	133
4.8	EFFICACITE ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS.....	133
4.8.1	État Des Lieux.....	133

4.8.1.1	La Formation Initiale.....	133
4.8.1.2	La Formation continue	135
4.8.2	Les objectifs de la formation des enseignants.....	135
4.8.3	Principes et stratégies pour la formation des enseignants.....	136
4.8.3.1	Le renforcement institutionnel de l'INFP et des CRINFPs pour leur permettre de répondre aux besoins de formation.....	136
4.8.3.2	L'allocation des ressources budgétaires pour la formation continue des enseignants au niveau des CRINFPs et des structures déconcentrées de l'éducation....	137
4.8.3.3	L'équilibre dans les formations initiées au niveau central et celles au niveau local dans la formation des enseignants sur l'introduction du nouveau curriculum	137
4.8.3.4	Le développement et le recours à d'autres ressources de formation (CRP, formation à distance.....)	137
4.8.3.5	La future intégration de la restructuration du collège et de la formation des enseignants de la 1ère à la 5ème année du primaire.	138
4.8.4	Les Dispositifs Pour La Mise En Œuvre.....	138
4.8.4.1	La Formation initiale.....	138
4.8.4.2	La Formation continue	139
4.8.4.3	Education à distance.....	142
4.8.4.4	Centres de Ressources Pédagogiques.....	143
4.9	AMELIORATION DE LA GESTION DES RESSOURCES ET DU PROCESSUS PEDAGOGIQUE A TOUS LES ECHELONS ET NIVEAUX.....	143
4.9.1	État des lieux	143
4.9.2	Objectifs et stratégies	146
4.10	EVALUATION ET SUIVI DES APPRENTISSAGES.....	146
4.10.1	Objectifs préconisés	146
4.10.2	Stratégies préconisées	147
5.	REFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU PREMIER CYCLE (ESPC).....	149
5.1	VUE D'ENSEMBLE.....	149
5.2	LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU PREMIER CYCLE SUIVRA UNE APPROCHE DE PLANIFICATION ADAPTATIVE	149
5.3	DEFIS ET OPPORTUNITES DE LA REFORME.....	152
5.3.1	ESPC : Cinq Défis et une Opportunité.....	152
5.4	STRATEGIES MODELES POUR LA REFORME DE L'ESPC	154
5.4.1	Liens avec les réformes de l'enseignement primaire	155
5.4.2	Objectifs de la Réformes de l'ESPC	156
5.4.3	Strategies d'Expansion de l'ESPC	157
5.4.4	Stratégies d'Amélioration de la Qualité.....	159
5.4.5	Matériels didactiques.....	161
5.4.6	Enseignants.....	162
5.4.7	Collèges d'Excellence	164
5.5	MISE EN OEUVRE DE LA REFORME	170
5.5.1	Echelonnement des Réformes au Niveau National.....	170

5.5.2	Introduction des Réformes dans les CISCOs	171
5.5.3	Gestion d'Ecole	172
5.5.4	Partenariats Public/Privé	172
5.5.5	Gestion des Réformes.....	174
5.6	SUIVI ET EVALUATION	175
5.6.1	Suivi/monitoring.....	175
5.6.2	Evaluation.....	180
5.6.3	Utilisation des informations du suivi et de l'évaluation.....	181
5.7	COÛTS INDICATIFS DES CE et ECOLES PARTENAIRES	181
5.8	AUTRE DEVELOPPEMENT DU MODELE DE REFORME DU ESPC	182
6.	PERFORMANCE INSTITUTIONNELLE	184
6.1	EVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN EPT ET CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES	185
6.2	LES MESURES PRISES PAR LE MENRS	187
6.3	DEFINITION ACTUELLE DES RESPONSABILITES DES DIFFERENTS NIVEAUX DU MENRS, POUR L'EPT	191
6.4	LES OBJECTIFS DU RENFORCEMENT INSTITUTIONNEL.....	193
6.5	LES STRATEGIES ET LES ACTIONS POUR LE RENFORCEMENT INSTITUTIONNEL A COURT ET MOYEN TERME	194
6.5.1	Communication et formation	195
6.5.2	Clarification des processus d'opération	196
6.5.3	Formation pour la préparation, l'exécution et le monitoring du PTA et du budget annuel	196
6.5.4	Mise en place un fonds d'appui aux DREN et CISCO	196
6.5.5	Mise en place d'un système de monitoring et de reporting régulier	197
6.5.6	Renforcement du leadership à tous les niveaux.	198
6.6	LE DEVELOPPEMENT INSTITUTIONNEL	198
7.	COUT ET FINANCEMENT DE LA REFORME	204
7.1	RAPPEL DES RESULTATS DES PROJECTIONS	204
7.2	COUT DE LA REFORME.....	206
7.2.1	Les investissements	206
7.2.2	Les coûts récurrents.....	207
7.3	RESSOURCES MOBILISABLES.....	209
7.3.1	Croissance économique et ressources budgétaires.....	210
7.3.2	Ressources publiques internes.....	211
7.3.3	Part de l'éducation et arbitrage interne	212

7.4	BESOINS DE FINANCEMENT ET RESSOURCES ADDITIONNELLES.....	215
7.4.1	Enseignement primaire.....	215
7.4.2	Enseignement collégial	218
7.4.3	Enseignement fondamental consolidé.....	220
7.5	Conclusion.....	224
8.	COORDINATION DES PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS.....	225
8.1	PRINCIPAUX DOMAINES POUR L'EXTENSION DE L'ALIGNEMENT ET DE L'HARMONISATION.....	227
9.	SUIVI ET EVALUATION	229

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nouvelle structure de l'éducation fondamentale du niveau 1 (cycle primaire)	27
Tableau 2 : Nouvelle structure de l'éducation fondamentale du niveau 2 (cycle collège)	27
Tableau 3: Les Domaines du curriculum Années d'études 1-10	28
Tableau 4: Résultats attendus par entités clés	40
Tableau 5. Tableau Principal de Suivi : Enseignement primaire).....	42
Tableau 6. Indicateurs de Résultats : Collège	45
Tableau 7 : Les effectifs scolarisés selon le cycle d'enseignement et le statut de l'établissement, 1990-2006	54
Tableau 8 : Evolution des taux bruts de scolarisation.....	55
Tableau 9 : Les taux bruts de scolarisation par niveau selon l'enquête de ménage.....	56
Tableau 10 : Profil de scolarisation dans le primaire en chiffres, 2000 et 2006	58
Tableau 11 : L'efficacité interne dans les flux d'élèves en cours de cycle, année 2000-01 et 2005-06.....	58
Tableau 12 : Proportion de redoublants par classe dans l'enseignement primaire, 2000-2006	59
Tableau 13 : Indicateurs de gestion des flux dans l'enseignement général.....	59
Tableau 14: Inscription et régularité dans la scolarisation.....	60
Tableau 15 : Simulation du Profil de scolarisation selon différents critères sur la base de modèles logistiques de régression	61
Tableau 16 : Ecoles publiques et communautaires selon les catégories de CISCO.....	63
Tableau 17 : Comparaison internationale de la part des ressources pour les 10 % les plus éduqués et du coefficient de Gini	65
Tableau 18 : Evolution du score moyen en fin de 2ème année.....	66
Tableau 19 : Résultats aux tests dans 5 pays PASEC	66
Tableau 20: Evolution des coûts unitaires élèves par sous secteur 2002-2006.....	68
Tableau 21 : Nouvelle structure de l'éducation fondamentale du niveau 1 (cycle primaire) ..	85
Tableau 222 : Nouvelle structure de l'éducation fondamentale du niveau 2 (cycle collège) ..	85
Tableau 23 : Enseignement primaire : Effectifs, enseignants et salles de classe	92
Tableau 24 : Enseignement collégial : Effectifs, enseignants et salles de classe.....	93
Tableau 25: Objectifs et années cibles des scénarios de projection : Education Fondamentale du Niveau 1	96
Tableau 26 : Objectifs et années cibles des scénarios de projection : Education Fondamentale du Niveau2	97
Tableau 27 : Répartition de l'offre de construction des salles de classe.....	116
Tableau 28: Estimations des besoins en manuels scolaires.....	132
Tableau 29 : Les réalisations en Formations initiales depuis 2003 et les formations en cours	133
Tableau 30: Le dispositif de formation des élèves maîtres	134
Tableau 31 : Programmation de la certification des enseignants FRAM.....	141
Tableau 32	145
Tableau 33: Fonctions, Personnel, Formation et Ressources des CE	168
Tableau 34: Indicateurs de Résultats.....	177
Tableau 35 Indicateurs des intrants	178
Tableau 36 : :Indicateurs de Processus	179
Tableau 37:Plan d'Evaluation de la Réforme du ESPC	180
Tableau 38 : DGEFA.....	200
Tableau 39 : DDC	200
Tableau 40 : INFP	201
Tableau 41 : DEFP	201
Tableau 42 : DRH	202
Tableau 43 : DREN.....	202

Tableau 44 : CISCO	203
Tableau 45 : Enseignement primaire : Effectifs, enseignants et salles de classe	204
Tableau 46 : Enseignement collégial : Effectifs, enseignants et salles de classe.....	205
Tableau 47 : Évolution des besoins d'investissement du primaire	206
Tableau 48 : Évolution des besoins d'investissement de l'enseignement fondamental.....	207
Tableau 49 : Projection des besoins en dépenses courantes de l'enseignement primaire.....	208
Tableau 50 : Projection des besoins en dépenses courantes de l'enseignement fondamental	208
Tableau 51 : Évolution et projection des Ressources publiques internes	212
Tableau 52 : Enseignement primaire : Besoins, ressources et gap de financement	216
Tableau 53 : Enseignement collégial : Besoins, ressources et gap de financement.....	218
Tableau 54 : Enseignement collégial, Gap de financement et taux de couverture (moyenne 2009-2011)	220
Tableau 55 : Enseignement fondamental : Besoins, ressources et gap de financement.....	220
Tableau 56 : Taux de couverture des besoins par les ressources internes.....	223
Tableau 57: Enseignement fondamental, Gap de financement annuel (2009-2011)	224
Tableau 58 : Tableau Principal de Suivi (enseignement primaire)	229

Liste des graphiques

Graphique 1: Prévision des inscriptions dans l'enseignement secondaire du premier cycle ...	32
Graphique 2 : �volution des besoins d'investissement du primaire et du collégial.....	46
Graphique 3 évolution des besoins de fonctionnement de l'enseignement fondamental.....	46
Graphique 4 : Effectif par âge de la population 4-25 ans de l'EPM	52
Graphique 5 : Age d'entrée à l'�cole pour la première fois pour la tranche d'âge 2-19ans	56
Graphique 6 : Proportion de jeunes de 4-14 ans ayant été scolarisé	57
Graphique 7 : Pourcentage d'enfants accédant à un niveau d'études, méthode transversale, année 2006.....	57
Graphique 8: Taux de survie et taux d'achèvement par CISCO	62
Graphique 9: Courbe de Lorenz de la distribution des ressources publiques en �ducation	65
Graphique 10 : Part de l'éducation dans le PIB et dans le budget de l'�tat.....	67
Graphique 11 : Part du primaire dans le budget de l'éducation : budget voté et dépenses réalisées	67
Graphique 12 : �volution du ratio élèves – maître de 1997 à 2005	69
Graphique 13: Taux d'alphabétisme et pauvreté.....	80
Graphique 14 : Répartition de la population selon le niveau d'instruction et par quantile.....	80
Graphique 15 : Durée de l'enseignement scolaire : comparaison sur 204 pays recensés par l'UNESCO	83
Graphique 16: Taux de scolarisation au primaire	86
Graphique 17 : Proportion de redoublants	86
Graphique 18 : Taux d'achèvement des grades 5 et 7.....	87
Graphique 19 : Ratios élèves/enseignants	88
Graphique 20 : �volution du nombre des écoles primaires réparties par statut	99
Graphique 21: �volution du nombre des salles de classe des écoles primaires	99
Graphique 22 : Ratio élève par division pédagogique et taux de vacation des salles de classe pat CISCO	99
Graphique 23 : Répartition annuelle des besoins en salles de classe pour l'expansion des niveaux 1 à 5	100
Graphique 24 : Répartition annuelle des besoins en salles de classe pour l'expansion des niveaux 6 à 7	101
Graphique 25 : Répartition par CISCO des besoins en salles de classe des niveaux 6 à 7	101
Graphique 26 : Perspectives de construction selon les approches entre 2007 et 2010	114
Graphique 27: Projection des l'offre et de la demande de construction de salle de classe pour les besoins du primaire.....	115
Graphique 28: Confrontation des besoins en salles de classe avec les capacités de construction	115
Graphique 29 : �volution des besoins d'investissement du primaire et du collégial.....	207
Graphique 30 : �volution des besoins de fonctionnement de l'enseignement fondamental..	209
Graphique 31 : Dépenses courantes par élève au collégial	209
Graphique 32 : Croissance économique et la pression fiscale : hypothèses de projection	211
Graphique 33: Structure des ressources publiques internes (Moyennes 2005-2007)	211
Graphique 34: Projection des ressources internes	212
Graphique 35 : Part des ressources internes affectées au secteur éducatif.....	213
Graphique 36 : Part du primaire dans les dépenses d'�ducation.....	214
Graphique 37 : Part du second cycle du Fondamental dans les dépenses d'�ducation	214
Graphique 38 : Arbitrage interne du budget de l'�ducation.....	215
Graphique 39 : Besoins de financement du primaire (en milliards Ar, prix 2007)	217

Graphique 40 : Besoins de financement du collégial.....	218
Graphique 41 : Besoins de financement de l'enseignement fondamental	221
Graphique 42: Enseignement primaire : Taux de couverture des besoins par les ressources internes	223
Graphique 43 : Enseignement fondamental : Taux de couverture des besoins par les ressources internes.....	223

Liste des figures

Figure 1 : Transition de EPT 2005 à EPT 2007	26
Figure 2: Réseaux CE pour le Changement	36
Figure 3: Principe global du fonctionnement institutionnel du MENRS	38
Figure 4 : Structure du système éducatif à Madagascar	50
Figure 5 : Effets et impacts de l'éducation.....	82
Figure 6 : Phases de la réforme	90
Figure 7 : Mise en Œuvre de la Reforme de l'Enseignement Fondamentale : (Nombre de CISCOS et année d'études introduisant le Nouveau Curriculum).....	91
Figure 8 : Présentation de l'organisation de la formation continue extramuros	140
Figure 9: Prévision des inscriptions dans l'enseignement secondaire du premier cycle	157
Figure 10: Projection du nombre des enseignants de ESPC dans les écoles primaires	163
Figure 11: Réseaux CE pour le Changement	166
Figure 12: Programme Provisoire de l'Expansion de la Réforme ESPC	170
Figure 13 : Organisation pour la mise en œuvre du plan EPT	188
Figure 14 : Principe global du fonctionnement institutionnel du MENRS	193
Figure 15 : Nouveau système de suivi monitoring et d'évaluation.....	197

Liste des annexes

Annexe 1 : Ressources extérieures mobilisées : utilisations et prévisions.....	234
Annexe 2 : Résultats de l'évaluation des acquis scolaires	235
Annexe 3	237
Annexe 4: Le malgache, le français et l'anglais dans le système éducatif malagasy	238
Annexe 5: Calendrier de conception et d'élaboration des Curricula	239
Annexe 6	240
Annexe 7 : Tableau des responsabilités relatif à la formation continue.....	241

ACRONYMES

ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AF	Agence Fiduciaire
AFD	Agence Française pour le Développement
AGEMAD	Amélioration de la Gestion de l'Education à Madagascar
APC	Approche par les Compétences
ATEC	Projet d'Appui Technologique aux Educateurs et Communautés
BAD	Banque Africain pour le Développement
BADEA	Banque Arabe pour le Développement de l'Afrique
BEPC	Brevet Elémentaire du Premier Cycle
BF	Bailleurs de Fonds
BIT	Bureau International du Travail
CCL	Caisse Compétitive Locale
CDAP	Cellule de Distribution des Auxiliaires Pédagogiques
CE	Cours Elémentaire
CEG	Collège d'Enseignement Général
CEPE	Certificat d'Etudes Primaires et Elémentaires
CFP	Centre de Formation Professionnelle
CISCO	Circonscription Scolaire
CM	Cours Moyen
CMI	Construction Modulaire Industrialisée
CNTEMAD	Centre National de Télé-Enseignement de Madagascar
CONFEMEN	Conférence Francophone des Ministères de l'Education
COR	Cours d'Orientation
CP	Cours Préparatoire
CRINFP	Centre Régional de l'Institut National de la Formation Pédagogique
CRP	Centre de Ressources Pédagogiques
CTEA	Cellule technique d'évaluation et d'approbation
DAAF	Direction des Affaires Administratives et Financières
DAAREN	Direction d'Appui aux Affaires Régionales de l'Education Nationale
DDC	Direction de Développement des Curricula
DEFP	Direction de l'Education Fondamentale et du Pré-scolaire
DEXAM	Direction des Examens
DGEPF	Direction Générale de l'Education Post-Fondamentale et de la Recherche
DIRESEB	Direction Interrégional de l'Education secondaire et de l'éducation de Base
DPEFA	Direction de la Planification de l'Education Fondamentale et de l'Alphabétisation
DREN	Direction Régionale de l'Education Nationale
DRH	Direction des Ressources Humaines
DTIC	Direction de la Technologie de l'Information et de la Communication
EASCS	Est African Submarine Cable System
ECPEP	Elève Conseiller pédagogique de l'enseignement primaire
EF1	Education Fondamentale du niveau 1
EF2	Education Fondamentale du niveau 2

ENF	Enseignant Non Fonctionnaire
EPM	Enquête auprès des Ménage
EPP	Ecole Primaire Publique
EPT	Education Pour Tous
ESDC	Enseignement Secondaire du Second Cycle
ESPC	Enseignement Secondaire du Premier Cycle
ESS	Enseignant Semi-Spécialisé
FAF	Fiombonan'Antoka amin'ny Fampandrosoana (Partenariat pour le Développement de l'Ecole)
FDL	Fonds de Développement Local
FECA	Fiche d'Enquête Complémentaire Allégée
FER	Fiche d'Enquête Rapide
FID	Fonds d'Intervention pour le Développement
FMI	Fonds Monétaire International
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la Population
FPE	Fiche Primaire d'Enquête
FRAM	Fikambanan'ny Ray amandrenin'ny Mpianatra (Association des Parents d'élèves)
FTI	Fast Track Initiative
CRESED	Crédit de Renforcement du Secteur de l'Education
INFP	Institut National de Formation Pédagogique
INSTAT	Institut National de la Statistique
INSTN	Institut National Supérieur de la Technologie Nucléaire
IPPTE	Initiative pour les Pays Pauvres Très Endettés
IST	Institut Supérieur de Technologie
CEG	Collège d'Enseignement Général
LTP	Lycée Technique Professionnel
MADERE	Madagascar Ecole de la Réussite
MAP	Madagascar Action Plan
MENRS	Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique
MLA	Monitoring Learning Achievement
MOD	Maître d'Ouvrage Délégué
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PASEC	Programme d'Analyse du Système Educatif des Pays de la Confemen
PCC	Projet communautaire classique
PME	Petites et Moyennes Entreprises
PRMP	Personne Responsable du Marché Public
PTA	Plan de Travail Annuel
SG	Secrétaire Général
TBS	Taux brut de scolarisation
TNS	Taux Net de Scolarisation
UAT/EPT	Unité d'Appui Technique au programme Education Pour Tous
UCP	Unités de Coordination de Projet
WWF	World Wild Fund
ZAP	Zone d'Appui Pédagogique

Une Nouvelle Génération de Réformes

Résumé Exécutif

En 2003, Madagascar s'est engagé pour les buts de l'Education pour Tous (EPT) et a élaboré son Plan Education Pour Tous en le révisant en 2005. Les dix dernières années, un partenariat important a été développé avec les différents partenaires de l'EPT et des progrès substantiels ont été réalisés.

A présent, le Plan EPT nécessite une réactualisation. En raison de vision du Gouvernement de fournir à terme une éducation de base de 10 ans pour tous, l'étendue de la réforme s'est élargie. De plus, les enseignements utiles qui ont été tirés des réformes passées et récentes ont permis de préciser les priorités et d'informer la mise en œuvre.

Ce plan définit une nouvelle génération de réformes élaborées pour restructurer le système éducatif afin d'atteindre le but de dix années d'éducation pour tous. Le Plan EPT est construit sur la base des progrès accomplis ces dix dernières années tout en traitant les défis liés à l'efficacité et la qualité qui se sont révélés dans la mise en œuvre. Elaboré dans le cadre du Plan d'action pour Madagascar (MAP), le Plan s'articule donc aux buts et aux stratégies de développement économique et social du pays. Il est important de noter que le plan fournit une évaluation franche des défis importants qui doivent être relevés pour le développement de l'éducation. Pour le faire dans le cadre des ressources financières et humaines limitées, le plan propose des stratégies de réforme qui peuvent être adaptées par rapport aux leçons que l'on tirera tout au long de la mise en œuvre et ajusté selon les ressources qui seront disponibles. Ainsi, le plan définit la marche à suivre qui pourra être adaptée aux leçons qui viendront continuellement des résultats de la recherche et de l'expérience ainsi qu'à la disponibilité des ressources.

1. CONTEXTE

Madagascar figure parmi les pays pauvres, mais qui a connu dans les dix dernières années des progrès importants sur les plans politique, économique et social. Deux élections démocratiques successives ont contribué à la mise en place d'un gouvernement stable et de plus en plus transparent. La croissance du revenu annuel per capita a été en moyenne de 4,7%, et les indicateurs de santé tels que les taux de mortalité infantile et de vaccination se sont améliorés. Sans doute le progrès le plus frappant aura été celui de l'éducation de base où, depuis 1997, les effectifs scolaires ont doublé pour passer de 1,9 millions d'enfants scolarisés dans le primaire à 3,8 millions.

Pour aller de l'avant et développer encore plus l'éducation de base, il faudra relever de difficiles défis. Si tous les enfants ont à présent la possibilité de s'inscrire à l'école primaire, environ 10% des enfants de l'âge de 7 ans ne l'ont jamais fréquentée. Les taux d'abandon demeurent très élevés. Sur 100 enfants qui entrent en première année de l'école primaire, 30 parviennent en cinquième année, la dernière année du cycle actuel. Bien qu'en diminution, les taux de redoublement élevés réduisent de beaucoup l'efficacité de l'école : on estime que 40%

du financement public est utilisé pour des élèves qui quittent l'école sans avoir acquis les compétences de base en lecture, écriture et calcul.

Les effectifs des collèges (enseignement secondaire du premier cycle) ont également doublé dans les dix dernières années. Mais sur les 210 000 élèves qui ont fréquenté ce niveau du système éducatif en 2005/2006, moins de la moitié peuvent espérer terminer le cycle, et la moitié d'entre eux (environ 45 000) peuvent espérer, dans les conditions actuelles, parvenir au second cycle de l'enseignement secondaire. Cette situation doit changer si l'on recherche la croissance économique et si l'on veut que les pauvres bénéficient de cette croissance.

La restructuration et la réforme du système éducatif représentent une priorité élevée pour répondre à des défis d'une telle ampleur. Le Plan d'Actions Madagascar (MAP) 2007-2012 définit une vision sur un horizon de cinq ans pour développer Madagascar et en faire une nation prospère, ayant une croissance économique élevée, compétitive dans une économie globalisée. Huit engagements stratégiques définissent le cadre des actions publiques et privées : gouvernance responsable ; infrastructures reliées, la transformation de l'éducation, développement rural et la révolution verte, santé, planning familial et lutte contre le VIH/SIDA ; économie à forte croissance ; environnement ; et solidarité nationale.

Pour la première fois, la réforme de l'éducation de base fera partie d'une réforme plus étendue du système d'éducation. En outre, le MAP apporte une vision claire du développement de l'éducation : « Nous aurons un système éducatif de normes internationales en termes de qualité et d'efficacité, qui stimule la créativité et aide les apprenants à transformer leurs rêves en réalité, et qui fournit à Madagascar les ressources humaines nécessaires pour devenir une nation compétitive et un acteur de l'économie mondiale». ¹

Pour accomplir cette vision, l'éducation pour tous sera restructurée dix années :

- L'enseignement primaire sera restructuré pour passer de 5 à 7 ans, en améliorant la qualité et en assurant que tous les enfants achèvent le cycle primaire.
- Le collège sera transformé pour comprendre 3 années après les 7 ans de l'enseignement primaire rénové au lieu des 4 années qui actuellement suivent 5 ans d'école primaire.
- L'enseignement secondaire du second cycle comprendra deux années d'études, sera restructuré et étendu avec une concentration accrue sur la préparation technique et professionnelle correspondant aux priorités du développement économique : le textile, le tourisme, les mines, les TICs, l'agro-business, et les infrastructures.

Les changements dans l'architecture de l'enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} cycles) s'échelonneront sur une période de 5 ans à partir de l'année scolaire 2010-2011. A cette date, les élèves des 6^{ème} et 7^{ème} années d'études achèveront ou commenceront leurs études primaires dans la nouvelle école primaire. Les nouvelles entrées dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème} du système actuel (qui sera alors ancien) cesseront. Les salles de classe des collèges seront utilisées en partie par les élèves de la 10^{ème} année d'études (classe de 2^{nde} de l'ancien système) et en partie par les élèves, plus nombreux, admis dans la nouvelle 8^{ème} année d'études.

¹ MAP/ Madagascar Action Plan 2007-2012

2. PROGRES ACCOMPLIS ET DEFIS

Des progrès importants ont été réalisés dans l'augmentation de l'accès à l'enseignement primaire, et les collèges ont pu jusqu'à présent absorber une part raisonnable de la demande générée par l'expansion de l'enseignement primaire, même si le coût en demeure élevé pour les familles pauvres. Mais de sérieux problèmes se sont révélés et ils doivent être traités dans le cadre du plan présent.

2.1. ACCES ET EFFICACITE

L'expansion rapide des effectifs scolarisés dans le primaire s'est accompagnée de taux d'abandon et de redoublement continuellement élevés et d'une faible efficience dans l'utilisation des ressources. Bien que les salles de classe du primaire soient à présent mieux équipées avec des manuels et des auxiliaires didactiques, la qualité de l'apprentissage est en baisse dans le primaire et se stabilise dans les collèges où la réforme n'est pas encore arrivée. Ainsi, l'expansion n'a pas encore eu beaucoup d'impact sur l'équité de l'accès pour les pauvres des milieux ruraux, en particulier là où la densité de la population est faible. Enfin, l'augmentation substantielle du financement alloué à l'enseignement primaire (comprenant la suppression des frais de scolarité) s'est faite aux dépens du collège et de l'enseignement secondaire du second cycle.

Enseignement primaire. Les effectifs du primaire ont augmenté en trois phases. De 1997 à 2000, ils ont augmenté d'environ 6,8% par an. Avec la remise de la dette extérieure en 2001 et l'engagement du Gouvernement envers l'Education Pour Tous, plus de financement a été disponible, ce qui a permis aux effectifs d'augmenter de 14% par an jusqu'en 2004 où le total des effectifs a atteint 3,4 millions d'élèves dans le primaire. Depuis, l'expansion a ralenti avec un taux brut de scolarisation dépassant les 120%, en 2005 et 2006.

L'enseignement post-primaire a cru encore plus vite dans la dernière décennie. La scolarisation dans le collège a augmenté selon un taux moyen de 10% par an, de 8% par an pour l'enseignement secondaire général du second cycle, et les effectifs de l'enseignement technique et professionnel ont doublé.

La suppression des frais de scolarité a contribué à la rapide augmentation de la scolarisation dans le primaire. Avec l'appui de ses partenaires, le gouvernement a construit 1 994 salles de classe, subventionné 27 000 enseignants FRAM de plus et fourni des kits de matériels d'apprentissage aux élèves. Ces mesures ont fait baisser les coûts de l'éducation primaire pour les familles, ce qui a permis à un nombre croissant de familles pauvres d'inscrire leurs enfants à l'école. Elles ont aussi permis au ratio élèves/enseignant qui avait augmenté durant la période d'expansion rapide de revenir, en 2005-2006, au niveau de 1999-2000 qui était de 48 :1.

L'augmentation des effectifs a été lancée en 2002 en projetant que 5 590 nouvelles salles de classe seraient construites et 628 réhabilitées, sur financement du gouvernement et des bailleurs. Mais en 2007, 39% seulement ont été construites et 57% réhabilitées, laissant un important déficit à combler dans le plan présent.

Les progrès ont apporté les problèmes typiques d'une expansion rapide de l'enseignement primaire dans les pays pauvres. Le taux brut de scolarisation élevé indique que les élèves s'inscrivent pour la première fois à un âge plus élevé que les 6 ans âge officiel d'entrée à l'école primaire. A Madagascar, 40% des nouveaux entrants ont 7 ans ou plus, et 15% ont 8 ans ou plus.

Moins de la moitié de ceux qui commencent le cycle primaire achève la 5^{ème} année d'études. Les forts taux d'abandon et l'assiduité irrégulière ont plusieurs causes. Certains élèves abandonnent l'école durant la saison des pluies, lorsque les familles pauvres sont dans une situation de forte insécurité alimentaire. D'autres abandonnent en raison de la mauvaise qualité de l'enseignement dans de nombreuses écoles. D'autres encore abandonnent parce que l'école se trouve trop éloignée du domicile familial, en particulier lorsque leur école est à cycle incomplet et ne comprend pas les deux dernières années du cycle primaire.

La contrepartie de l'assiduité irrégulière et des taux d'abandon élevés est un niveau de redoublement par classe également élevé. Si le taux de redoublement s'est beaucoup amélioré considérant les 30% de l'année 2000, il demeure à 19% pour l'ensemble du cycle primaire. Redoublent ceux qui ont quitté momentanément l'école et y retournent, de même que ceux qui n'ont pas réussi dans leurs études. Le taux de redoublement est le plus fort à la fin de la classe de 1^{ère} et 4^{ème} année d'étude (classe de 11^{ème} et 8^{ème}).

Ensemble, les taux de redoublement et d'abandon élevés réduisent fortement l'efficacité de l'enseignement primaire. En effet, 40% des ressources dévolues à ce niveau du système ne produisent pas les résultats escomptés.

Collège. Les taux de transition de l'école primaire au collège ont augmenté car les écoles luttent, sans investissement pour accroître la capacité d'accueil, pour répondre aux besoins du nombre croissant d'élèves qui achèvent l'école primaire. Le taux de scolarisation dans le collège a augmenté, de 20% pour la cohorte 2000 à 25% en 2005. D'un côté, cette augmentation est à la fois le reflet du succès de l'expansion de l'enseignement primaire et des aspirations des parents, mais de l'autre, elle constitue une forte pression sur la qualité de l'éducation dans les collèges.

Une fois admis dans les collèges, les élèves demeurent à un niveau élevé. Depuis longtemps, le taux d'abandon et de redoublement à ce niveau sont plus faibles que dans l'enseignement primaire, et ils ont même baissé les dix dernières années. Dans le collège actuel de 4 années, le taux moyen de redoublement est de 10% de la classe de 6^{ème} à la classe de 4^{ème}, mais passe à 27% en classe de 3^{ème} du fait que les élèves prennent un an de plus pour préparer le BEPC qui leur permet de concourir pour une place dans le secondaire du deuxième cycle. Les taux annuels d'abandon au niveau du collège sont aussi d'environ 10% en classes de 6^{ème} et 5^{ème}, mais chutent à 0% par la suite. Les taux d'abandon et de redoublement plus faibles indiquent que le collège est plus efficace dans l'utilisation des ressources qui lui sont allouées, bien que cette rentabilité puisse encore être améliorée.

Le secteur privé de l'éducation joue un rôle très important au niveau du collège. Dans la structure actuelle du système, presque 40% des élèves du niveau collège se trouvent dans les écoles privées. Ces écoles reçoivent diverses subventions publiques, mais sont en grande partie financées par les contributions parentales et frais d'écolage. Ni les collèges publics ni les collèges privés n'ont construit de nouvelles salles de classe durant ces 10 dernières années d'expansion de l'enseignement primaire. En 2009-2010, les élèves de la sixième année d'études seront scolarisés dans l'école primaire réformée, et ceux de la 7^{ème} année d'étude le seront l'année suivante. Avec ce passage au nouveau système, des salles de classe seront disponibles pour une expansion de l'accès au niveau du collège. Selon les projections, les effectifs y passeront des 550 000 actuels à 870 000 en 2015, ce qui permettrait d'absorber une grande partie de la croissante demande pour le collège. On projette que le secteur privé admettra, d'ici 2020, une part de cet effectif total plus grande que sa part actuelle.

Pour les familles pauvres, le coût du collège demeure un obstacle. En 2005, 47% des garçons qui ont réussi au CEPE ne se sont pas inscrits dans les collèges en raison de leurs coûts, qui représentent un tiers ou plus des revenus familiaux des trois quintiles les plus pauvres ; 32%

en plus n'ont pas pu s'inscrire parce qu'ils devaient aider leurs parents. Pour les filles, les chiffres correspondant sont de 23% ; et la grossesse précoce est la raison des 15% en sus.

A la différence de ce qui a eu lieu dans l'enseignement primaire, il y a eu très peu d'investissement public ou privé dans l'expansion de l'enseignement secondaire du premier cycle. A présent que les 6^{ème} et 7^{ème} années d'études (correspondant dans l'ancienne architecture aux classes de 6^{ème} et 5^{ème}), et que les collèges vont accueillir la dixième année d'études (correspondant dans l'architecture ancienne à la classe de 2^{nde}), les collèges auront d'importants défis à relever. Tout d'abord, il faut trouver les moyens d'élargir l'accès pour répondre aux aspirations et à la demande croissantes. Ensuite, comme pour l'enseignement primaire, le curriculum traditionnel et surchargé doit être rénové avec de nouvelles façons d'apprendre qui préparent les jeunes aussi bien aux études du niveau supérieur que pour la transition de l'école à la vie active. Les enseignants doivent être formés pour travailler selon les nouvelles méthodes que le curriculum rénové requerra.

2.2. QUALITE

L'expansion rapide de l'accès a eu un impact négatif sur la qualité de l'éducation aussi bien à l'école primaire qu'au collège. Dans ces niveaux, il est aussi constaté que les faiblesses en matière de gestion des écoles et des enseignants représentent une contrainte sur la qualité.

Enseignement primaire. De nouveaux manuels de Français, mathématiques, géographie et connaissances usuelles ont été distribués aux élèves à partir de 2003. Toutes les écoles ont reçu du matériel pédagogique et des ressources additionnelles. Cependant, les résultats des tests ont montré que les élèves ont une faible maîtrise du Malgache, et les résultats en Français et en Mathématiques ont baissé par rapport à 1998.

La politique linguistique est une des principales causes des faibles résultats. Le Français est la langue d'enseignement pour les mathématiques, la géographie et les connaissances usuelles à partir de la classe de 9^{ème}. Malheureusement, seul 1% des enseignants du primaire ont, d'après des tests effectués en 2006, la capacité d'enseigner en Français. En conséquence, les enseignants et leurs élèves communiquent dans un mélange de Malgache et de Français, et l'apprentissage des 2 langues ainsi que celle des autres matières en souffre.

Le temps passé par les élèves et enseignants à apprendre et à enseigner, constitue la seconde cause de la baisse des résultats. Alors que le curriculum correspond à environ 900 heures d'enseignement et d'apprentissage, l'absentéisme des élèves et enseignants réduit les 27 heures par semaine obligatoires à une moyenne de 20 heures. Les diverses cérémonies, un grand nombre de pauses dans la journée et les formations auxquelles les enseignants sont conviés (souvent par des partenaires internationaux) réduisent le temps que les élèves et les enseignants passent ensemble dans la salle de classe. Le peu de temps dévolu à l'étude combiné avec le curriculum surchargé expliquent les difficultés d'apprentissage.

Dans les zones rurales pauvres, les problèmes liés à l'alimentation des élèves contribuent aussi, d'après les études, à faiblesse des résultats d'apprentissage.

Collège. Les taux de réussite au BEPC ont fluctué entre 33% et 50% : en 2004-2005, il était de 39%. Ce taux est bas si l'on considère que ces élèves sont passés entre les mailles des taux d'abandon et de redoublement élevés dans le primaire et ont eu de bons résultats au CEPE. Les élèves Malgaches de la classe de 4^{ème} ont de moins bons résultats que leurs collègues du Cameroun, de Tunisie et de Mauritanie dans un test en sciences organisé par l'UNESCO. Les lourds effectifs par classe et un curriculum surchargé comprenant 8 matières, ainsi qu'une absence quasi-totale de matériels pédagogiques ont contribué à un tel résultat.

2.3. EQUITE

S'il n'y a pas de différence notable entre les filles et les garçons à tous les niveaux du système éducatif de Madagascar, il reste que l'accès et les résultats d'apprentissage ne sont pas encore équitables si l'on considère les couches pauvres de la population. Les 10 % les plus éduqués consomment 55 % des ressources publiques pour l'éducation. Si l'on classe les CISCO selon le taux d'achèvement dans les écoles primaires, on observe que 50 des 111 CISCO sont faibles ou très faibles, avec un taux d'achèvement de moins de 45% comparé au taux de plus de 60% des CISCO les plus performantes. Les CISCO aux faibles performances se trouvent dans les zones rurales, dans des régions de faible densité de population, ont un nombre plus limité d'écoles qui y sont aussi de petite taille, à effectif plus pléthorique, et un ratio élèves/enseignant plus élevé. Il est clair que l'accès inéquitable aux ressources affecte l'équité des résultats.

2.4. FINANCEMENT

L'enseignement primaire a reçu la plus grande partie des augmentations du financement public pour l'éducation pendant les 5 dernières années. Rapporté au PIB les dépenses courantes et totales sont passées respectivement d'une moyenne de 2% et 2,5% pour la période 1996-2000 à 2,4% et 3,4% pour la période récente 2003-2006. En 2006, le pays consacre plus de 28% de son budget (dépenses courantes hors dette) au fonctionnement de l'éducation. La part du primaire dans l'éducation est passée de 38% en 2002 à 59% en 2006. Cette évolution traduit certes la priorité accordée à l'enseignement primaire, mais elle s'explique aussi par l'intérêt quasi exclusif des ressources extérieures au financement de l'enseignement primaire au détriment des autres niveaux d'enseignement dont la part a sensiblement diminué durant les trois dernières années.

En augmentant de financement de l'enseignement primaire, le gouvernement a maintenu le coût unitaire élève du primaire à 35 millions d'Ariary durant la période de l'expansion. Mais les coûts unitaires élèves du collège ont baissé de 10%, et de l'enseignement secondaire du second cycle de 50%. Le coût unitaire d'un étudiant de l'enseignement supérieur a fluctué d'une année à l'autre mais a augmenté de 14% en 2006.

3. LES LECONS TIREES DE L'EXPERIENCE

En traitant des questions d'efficacité, de qualité et de financement, les stratégies du présent Plan EPT tireront parti d'importantes leçons de l'expérience des premières phases de la mise en oeuvre des réformes.

Construction de salles de classe. Comme on l'a signalé, les résultats des programmes de construction et de réhabilitation de salles de classe ont été décevants. Les coûts se sont également avérés élevés. Un rapport commandité par le MENRS fait état de l'existence de plusieurs approches utilisées mais qui n'ont pas été efficaces. Parmi elles, il y a essentiellement les grands projets de construction financés par les bailleurs et gérés directement par les unités de gestion de projet. Il faut y ajouter le projet par grand programme de construction industriellement préfabriquée à l'étranger qui n'a pas été efficace. De plus,

les approches par « projet éducation » indépendant du MENRS ont mené à une grande diversité de normes et de modèles de construction, et à une variation considérable de résultats, de performances de mise en oeuvre et de coûts. Les constructions réalisées selon une approche communautaire en utilisant des techniques locales se sont avérées de loin les plus coûteuses et efficaces.

A présent , le MENRS entend s'éloigner de l'approche de projets indépendants pour passer à une approche où le financement sera coordonné à travers son propre budget . L'approche communautaire dans la construction des salles de classe sera expérimentée dès 2007-2008 en suivant les normes et standards nationaux définis dans la Stratégie de construction scolaire du MENRS. Les différents bailleurs seront invités à financer le programme de construction du MENRS qui fournira une gestion centralisée en son sein des financements et des résultats.

Gestion des ressources de l'éducation. La gestion au niveau des CISCO et des écoles nécessite une amélioration substantielle. L'affectation des enseignants aux écoles et le paiement des subventions des enseignants connaissent des faiblesses d'organisation. Au niveau de l'école, les manuels ont été souvent plutôt stockés qu'utilisés pour améliorer l'apprentissage des élèves. Une gestion défectueuse des enseignants et des élèves a conduit à la réduction du temps scolaire au dessous des normes nationales.

Pour traiter ces problèmes, le Ministère a lancé l'Initiative AGEMAD destinée à améliorer la gouvernance et la gestion. Ce programme vise à identifier les responsabilités aux différents niveaux du système et à développer des mécanismes de suivi et de contrôle.

L'AGEMAD est actuellement en cours dans 15 CISCO pilotes.

Le MENRS entend élargir progressivement l'initiative sur la base de l'expérience menée jusqu'à présent et des leçons tirées.

Budget des écoles. Avec le soutien du Fonds catalytique, de petits budgets ont été fournis directement à des écoles sélectionnées. Les fonds ont été utilisés pour appuyer une variété d'activités destinées à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et comprenaient des appuis à l'alimentation des élèves, des outils pédagogiques et des formations pour les enseignants. Ces fonds d'appui locaux ont aidé à améliorer l'assiduité et la qualité des apprentissages.

Cette allocation de budget à utiliser au niveau des écoles sera progressivement étendu dans la mise en œuvre du Plan. D'autre part, l'allocation aux écoles calculée sur la base du nombre d'élèves sera augmentée et les services postaux ou autres seront utilisés pour faire parvenir les fonds directement aux écoles.

4. LES STRATEGIES DE L'EPT 10

Le nouveau système d'éducation primaire qui va être mis en place à Madagascar doit permettre aux enfants d'avoir les habilités pour lire et calculer mais aussi les connaissances et les compétences qui leurs seront nécessaires pour poursuivre leurs études, devenir des élèves proactifs qui aiment apprendre avec un esprit critique, et des citoyens ouverts et équilibrés pour leur société. Quant à l'éducation fondamentale du 2ème cycle (collège), il aura pour objectif de former des jeunes ayant les compétences nécessaires soit pour aborder le monde du travail soit pour poursuivre des études au niveau supérieur. Ces visions à moyen et à long terme seront les fils conducteurs de la réforme du système éducatif. Cette réforme est centrée sur la réorientation et la restructuration du curriculum et des conditions d'enseignement et d'apprentissage, passant d'un curriculum qui était auparavant basé sur la mémorisation et une méthode passive à un nouveau curriculum axé sur les besoins de la société et de l'individu.

Ainsi, la restructuration des cycles d'enseignement n'est qu'une partie de la réforme du système éducatif.

4.1. DECISIONS POLITIQUES CLES

En considération des questions d'efficacité, de qualité et d'équité, et se référant aux leçons de l'expérience, le MENRS a pris six décisions politiques clés qui guideront la mise en place de la réforme :

- Le Malagasy sera la langue d'enseignement pour les cinq premières années de l'enseignement primaire pour assurer que tous les enfants peuvent développer leurs compétences dans tous les domaines. Le Français sera enseignée comme langue étrangère ces cinq premières années et progressivement comme langue d'enseignement de certaines matières les 6^{ème} et 7^{ème} années.
- La constitution récemment amendée fait de l'Anglais la troisième langue officielle de Madagascar à côté du Malagasy et du Français, en raison de l'importance croissante de la langue anglaise dans l'économie. Là où ce sera possible, l'Anglais sera introduit à partir de la quatrième année d'étude et sera renforcé dans les 6^{ème} et 7^{ème} années.
- Aucun enfant ne doit être exclu de l'école primaire parce que ses parents n'ont pas la possibilité financière de contribuer aux dépenses de fonctionnement de l'école.
- La priorité sera d'assurer que tous les enfants malgaches achèvent les 5 premières années de l'enseignement primaire à l'horizon 2015, y compris ceux des zones éloignées où les écoles sont, actuellement, souvent à cycle incomplet.
- La réforme du collège débutera à une échelle limitée en 2010-2011, et sera élargie par la suite à un rythme déterminé par la disponibilité des ressources.

Il s'agit là d'un programme ambitieux mais réaliste, qui sera mis en œuvre en construisant à chaque étape sur les leçons de l'expérience, donnant priorité à l'enseignement primaire qui sera étendu, et en même temps commençant à réformer l'enseignement secondaire du premier cycle pour que les collèges puissent enseigner un nouveau curriculum moderne à un nombre croissant d'élèves aussi bien durant la période de transition qu'ultérieurement.

4.2. ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Les réformes et les investissements effectués durant la dernière décennie ont créé un élan d'envergure. L'enseignement primaire est à présent à portée de presque tous les enfants. La période d'expansion rapide étant à présent à son terme, on se concentrera sur la mise en œuvre de la réforme structurelle qui permettra aux enfants d'avoir deux années d'éducation de base de plus, et sur l'efficacité, la qualité et l'équité du système éducatif.

Les réformes de l'enseignement primaire dans le présent Plan EPT viseront à réaliser les objectifs suivants :

Accès

- Doubler le taux brut de scolarisation des enfants âgés de 11 à 12 ans dans les 6^{ème} et 7^{ème} années d'études en passant de 34% en 2006 à 69% en 2015

Qualité

- Assurer que tous les élèves acquièrent les compétences et habilités ("skills") envisagées à la fin de chaque cycle

Efficacité

- D'ici 2015, atteindre un taux d'achèvement de 100% des 5 premières années du primaire et un taux d'achèvement de 65% des 7 années.
- Réduire les taux d'abandons et de redoublement et atteindre en 2015 un taux d'achèvement pour le grade 5 de 94% (contre 50% en 2006), et pour le grade 7 de 65% (contre 26% en 2006).
- D'ici 2015, réduire le pourcentage de redoublants à 5% pour le nouveau cycle primaire de 7 ans

Equité

- D'ici 2010, assurer que tous enfants de 6 ans et de 7ans sont inscrits en 1ère année du primaire
- Assurer qu'aucun enfant ne sera exclu de l'école primaire parce que ses parents n'ont pas la possibilité financière de contribuer aux dépenses de fonctionnement de l'école.

Pour réaliser ces objectifs, les stratégies déjà initiées (telles que celle relative à la construction scolaire, à l'élaboration et distribution de manuels, à la formation des enseignants) seront améliorées et s'y ajouteront de nouvelles interventions destinées particulièrement à résoudre les contraintes qui ont été rencontrées lors de l'expérience passée.

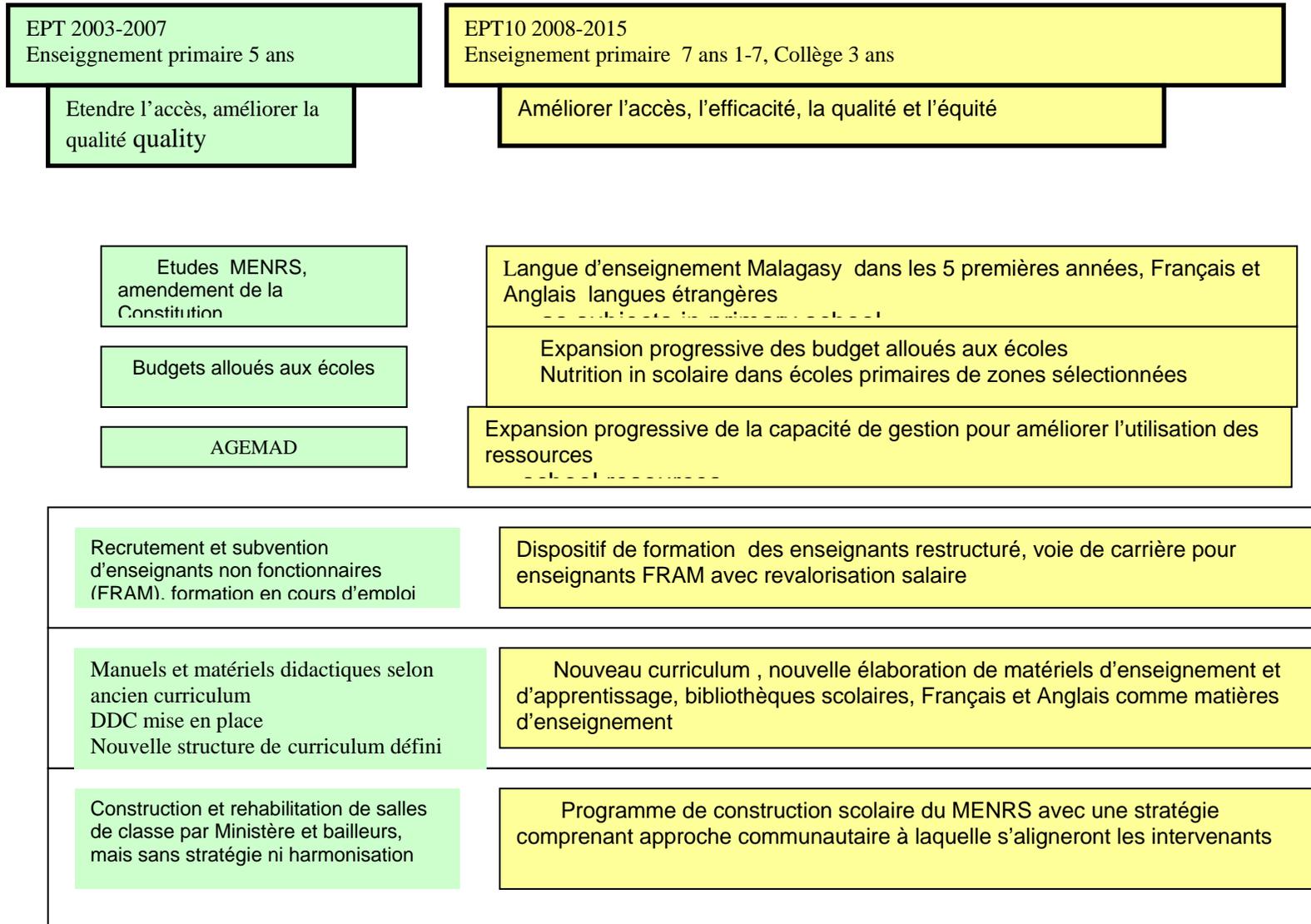
La Figure 1 décrit les composantes du plan EPT 2005 comparées à celles du plan EPT réactualisé 2007. Sont portés en verts les éléments qui ont été réalisés et en cours de réalisation. Les éléments en jaune appartiennent à la stratégie du Plan EPT réactualisé (EPT 2007). Comme le montre la figure, chacune des principales stratégies – construction de salles de classe, manuels et matériels pédagogiques, recrutement et formation des enseignants non fonctionnaires – seront restructurés dans EPT 2007.

L'expérience a montré que l'initiative AGEMAD a été utile car elle a amené à une meilleure gestion des écoles, et que les petits budgets alloués aux écoles ont contribué à l'amélioration de l'assiduité et de l'apprentissage. Ces programmes seront au coeur de EPT 2007 et seront progressivement étendus. La nouvelle politique linguistique est basée sur les résultats des études effectuées par le MENRS, dont celle sur les compétences des enseignants en langue française, et sur ce que stipule la Constitution.

Les effets conjugués de ces programmes et politiques nouveaux et restructurés sont destinés à améliorer l'accès, la qualité, l'efficacité et l'équité.

Figure 1 : Transition de EPT 2005 à EPT 2007

Figure 1: Transition de EPT 2005 à EPT20070



Accès. Le MENRS projette de construire 6628 salles de classe durant la mise en œuvre du plan EPT 2007. 40% d'entre elles augmenteront la capacité d'accueil des 5 premières années du primaire et 60% accueilleront les élèves des nouveaux grades 6 et 7. La priorité accordée à l'allocation de nouvelles salles de classe aux écoles existantes vise à offrir un cycle complet de 5 ans à toutes les écoles rurales et pauvres. L'approche communautaire recommandée par le MENRS dans la stratégie de construction scolaire car la plus coût efficace, sera introduite progressivement à partir de 2007-2008 et en 2009-2010, 90% des constructions et des réhabilitations seront réalisées selon cette approche. L'approche par maîtrise d'ouvrage déléguée passera de 744 salles en 2007-2008 à 300 en 2009-2010.

De nouveaux standards et normes de constructions ainsi que de nouveaux modèles de salles de classe ont été définis, et la stratégie de construction comprend également l'engagement et la responsabilisation de la communauté, les études de risques notamment environnementaux et le monitoring et contrôle. Un Manuel d'opération est élaboré pour fixer les processus. L'exécution du programme de construction connaîtra une accélération de 2007-2008 à 2009-2010, période à laquelle on projette que les objectifs dans ce domaine seront atteints .

Qualité. Dans la Vision d'une éducation de base, à terme, de 10 ans, les résultats de dix années d'une éducation de qualité pour tous sont liés directement au renforcement des ressources humaines nécessaires à la stratégie de croissance économique du pays. Il est aussi entendu que la prochaine génération, en particulier les pauvres, ont besoin de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences pour bénéficier de la croissance économique.

Le nouveau curriculum qui organisera le temps de travail des enseignants et des élèves, les matériels d'apprentissage et la participation de la communauté locale sont d'une importance cruciale pour améliorer la qualité. Ce nouveau curriculum remplacera celui qui, depuis l'indépendance du pays n'a pas connu de changement fondamental et est resté avec les mêmes contenus académiques.

La Direction de Développement du Curriculum (DDC) mise en place en 2007 par le MENRS a déjà beaucoup progressé dans son travail de rénovation . La structure générale de l'éducation fondamentale selon laquelle le nouveau curriculum en cours d'élaboration sera organisé figure dans les Tableaux 1 et 2 ci-dessous.

Tableau 1 : Nouvelle structure de l'éducation fondamentale du niveau 1 (cycle primaire)

Année d'étude	1 ^{er} Cours			2 ^{ème} Cours		3 ^{ème} Cours	
	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année

Tableau 2 : Nouvelle structure de l'éducation fondamentale du niveau 2 (cycle collège)

Année d'étude	4 ^{ème} Cours		5 ^{ème} Cours
	8 ^{ème} année	9 ^{ème} année	10 ^{ème} année

Cette structure en Cours guidera la formation des enseignants et leurs tâches, la gestion de l'école et l'élaboration des manuels et auxiliaires didactiques.

En outre, les équipes dirigées par la DDC ont identifié trois domaines d'apprentissage figurant dans le Tableau 3, qui fourniront une orientation similaire pendant les dix ans de la nouvelle structure de l'éducation fondamentale. Chaque domaine intègrera des matières sur lesquelles il est raisonnable de former les enseignants pour qu'ils enseignent l'ensemble du domaine.

Le nouveau curriculum , ses objectifs et ses domaines seront introduits dans l’enseignement primaire de 2008 à 2013. Les manuels scolaires actuellement utilisés le seront encore durant la période de transition jusqu’en 2011-2012, période pendant laquelle le programme de mise en place de bibliothèques scolaires sera lancé. Une étude sur les manuels sera effectuée en 2008 et fournira les éléments de base d’un programme d’élaboration et d’édition de nouveaux manuels, ceux de l’école primaire comme ceux du collège.

On estime à plus de 40 millions de volumes les manuels et autres matériels de lecture à publier et à distribuer de 2009 à 2015 rien que pour l’enseignement primaire. La demande pour le nouveau collège est estimée à 3 millions de volumes par an. L’étude qui sera faite en 2008 développera des scénarios de publication et de coûts pour ce défi considérable et proposera également des voies pour développer la capacité de l’industrie malgache de l’édition.

Tableau 3: Les Domaines du curriculum Années d’études 1-10

Niveau d’ Education	Domaines		
Collège Années 8- 10	Malagasy Et Sciences Sociales	Sciences, Mathematiqu es et Technologie	Langues Français Anglais
Primaire Années 1-7			

Le recrutement et la formation de plus de 30 000 enseignants non fonctionnaires (enseignants FRAM) a permis au gouvernement de maintenir un ratio élèves-enseignant dans des limites raisonnables pendant la période d’expansion rapide. Ces enseignants ont reçu de courtes formations, initiale pour la prise en main de la classe, et continue. Il est prévu que la majorité des enseignants qui seront nouvellement recrutés pour le primaire aussi bien que pour le collège, seront des enseignants non fonctionnaires.

Le nombre de nouveaux enseignants FRAM à recruter d’ici 2015 est estimé à plus de 10 000. Mais les 30 000 enseignants FRAM actuels doivent aussi être formés et certifiés. Enfin, même si la majorité des enseignants fonctionnaires approche de l’âge de la retraite, elle aura tout de même besoin de formation continue. Enfin, plus de 20 000 contractuels seront nécessaires dans les collèges pour assurer leur expansion.

Afin d’améliorer leur motivation et les fidéliser, le salaire des enseignants non fonctionnaires (FRAM) sera ré-évalué en liaison avec une voie de carrière qui leur sera offerte par le biais des formations en cours d’emploi avec certification. Mais même avec de telles augmentations, ces salaires seront encore inférieurs à ceux des enseignants fonctionnaires.

Le MENRS reconnaît que les enseignants nouvellement recrutés, formés et affectés représentent la plus grande opportunité pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles primaires et les collèges. Dans le même temps, leur formation doit être développée afin de correspondre au nouveau curricula, alors que la capacité actuelle du système de formation des enseignants est limitée. Diverses stratégies sont alors envisagées :

- L'Institut National de formation Pédagogique (INFP) et ses centres régionaux sont en voie de réforme, de réorganisation et d'expansion. Une gestion plus autonome des Centres régionaux accompagnera cette réorganisation.
- Des formules alternatives coûts efficaces sont en cours d'évaluation pour la formation initiale ; parmi elles figure la possibilité de former les enseignants du primaire dans dernière année du nouveau collègue réformé (grade 10).
- Des voies alternatives pour fournir la formation en cours d'emploi au niveau des CISCO, ZAP et écoles sont en cours d'étude.

Ces alternatives, et d'autres dont la formation à distance, seront examinées dans une étude technique et économique qui sera menée en 2008, relative à la formation des enseignants et les différentes options à cet égard.

Efficacité. Ensemble, les nouvelles salles de classe, le nouveau curriculum, la nouvelle politique linguistique, de bons matériels pédagogiques, des enseignants mieux formés contribueront à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Et cette amélioration favorisera la réduction des abandons et des redoublements.

De plus, plusieurs mesures directes seront prises pour résoudre les contraintes pesant sur l'efficacité rencontrées durant les premières phases de la réforme.

- Le programme AGEMAD destiné à améliorer la gestion des ressources au niveau de l'école, y compris l'assiduité des enseignants et le temps d'apprentissage des élèves, sera progressivement élargi.
- Les budget affectés directement aux écoles seront progressivement augmentés pour que l'école soit de plus en plus attractive pour les élèves et leurs familles.
- Un programme pilote d'alimentation scolaire sera conduit dans les zones de forte insécurité alimentaire afin d'en évaluer l'impact sur la scolarisation, la rétention et l'achèvement.
- Le changement du calendrier scolaire pour l'adapter aux conditions climatiques et culturelles sera aussi testé pour améliorer le temps d'apprentissage, la rétention et l'achèvement.

Ces programmes seront élaborés localement pour assurer qu'ils correspondent bien aux conditions et aux capacités de l'école et de la communauté.

Équité. Les mesures prises pour améliorer la qualité et l'efficacité contribueront à l'équité de l'enseignement primaire ainsi que quatre points spécifiques d'interventions additionnelles projetées :

- Assurer qu'aucun enfant ne puisse fréquenter l'école pour des raisons financières
- Prioriser la construction de salles de classes dans les écoles encore à cycle incomplet
- Renforcer la gestion des classes multi-grades en réduisant la fréquence des périodes où les élèves ne font qu'attendre
- Prévoir des fonds pour réhabiliter rapidement les écoles affectées par les cyclones.

Et un cadre d'actions est en cours d'élaboration pour intégrer, localement, les besoins spécifiques des enfants ayant des difficultés particulières (enfants avec un handicap physique ou des difficultés d'apprentissage, orphelins notamment du SIDA).

4.3. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU PREMIER CYCLE (ESPC) : LE COLLEGE

Pour réduire la pauvreté, Madagascar doit soutenir la concurrence et se développer dans l'économie mondiale. Les écoles des secteurs public et privé sont engagées à encourager les citoyens à achever dix années d'éducation de base qui leur permettront d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires du 21^e siècle en vue de contribuer à la compétitivité et bénéficier de la croissance. Avec les réformes de l'enseignement primaire en cours, il est temps de mettre en place un système de collège d'enseignement secondaire du premier cycle qui pourra préparer les élèves à la fois à un meilleur rendement dans l'enseignement secondaire du second cycle (lycée) et pour la transition vers le monde du travail et la vie active.

Flexibilité et adaptabilité sont les principes clé de la réforme à la fois de l'enseignement primaire et de ESPC. Développé depuis l'année dernière par le MENRS, les plans de réforme de ESPC font partie des réformes en cours qui répondront à la vision de Madagascar de dix années d'éducation de base pour tous, avec sept années d'enseignement primaire et trois d'enseignement secondaire. Au fur et à mesure de la progression de la réforme, des salles de classes additionnelles pour le primaire public des niveaux 6 et 7 seront fournies. Ceci libérera la capacité des infrastructures scolaires des ESPC publiques de quatre ans et il y aura suffisamment de salles de classes pour assurer trois années d'éducation à environ 486 000 élèves dans les collèges publics rénovés, soit une augmentation de 40% par rapport à l'année 2006. Les écoles privées ont actuellement un effectif de 250 000 élèves au niveau collège et seront encouragées à s'étendre pour compléter les efforts fournis dans les écoles publiques.

Le financement du gouvernement et des bailleurs de fonds en faveur de l'EPT est consacré principalement à l'enseignement primaire, et continuera de l'être dans les cinq prochaines années. En conséquence, le programme présente un modèle de réforme du premier cycle du secondaire qui peut être mis en œuvre relativement tôt dans le processus de réforme et étendu à mesure que les ressources deviennent disponibles.

Bien que beaucoup reste à faire dans l'enseignement primaire, il est temps de planifier l'expansion et l'amélioration de l'ESPC. Dans la nouvelle structure de l'éducation de base, l'ESPC comprend les niveaux 8 à 10 et complète le nouveau cycle malgache d'éducation de base d'une durée de dix ans. Si elles sont soigneusement conçues et bien réalisées, ces trois années d'enseignement peuvent préparer un certain nombre de jeunes à réaliser de meilleurs résultats dans l'enseignement secondaire et préparer tous les jeunes pour un meilleur rendement sur le plan professionnel et dans la vie active.

Défis et Opportunité. L'ESPC est confronté à cinq défis, mais il peut aussi bénéficier d'une grande opportunité. Les défis à relever sont l'ampleur des réformes, le rôle crucial de l'enseignement privé, le grand nombre d'écoles de petite taille, un programme scolaire obsolète non adapté aux objectifs économiques et sociaux, et des financements publics et privés limités. L'opportunité c'est que les réformes seront menées par des enseignants jeunes et nouvellement formés.

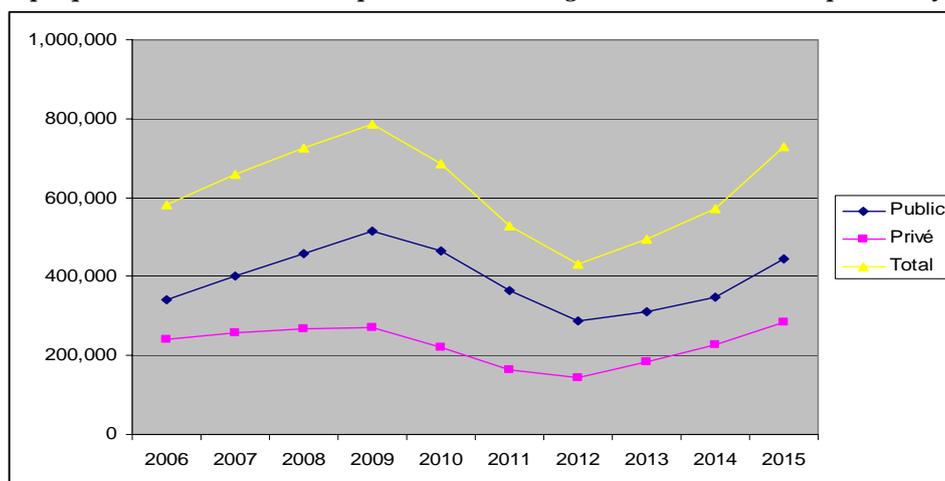
1. **Echelle.** Au cours de la prochaine décennie, les enseignements du primaire et du secondaire de premier cycle connaîtront une restructuration d'ensemble et une expansion impliquant 25.000 écoles et 100.000 enseignants.
2. **L'enseignement privé.** Actuellement, un élève sur quatre du primaire et la moitié de ceux du premier cycle du secondaire sont inscrits dans des écoles privées. Il est essentiel d'élargir le rôle des écoles privées en vue de mobiliser les capacités, l'expertise et le financement pour les réformes, et de veiller à ce que tous les élèves aient accès de façon équitable aux politiques et programmes du gouvernement.
3. **Les écoles de petite taille.** De par la faible densité de la population dans une grande partie des zones rurales de Madagascar, il existe de nombreuses écoles dispersées de petite taille. Un tiers des écoles secondaires du premier cycle compte moins de 100 élèves ; près de la moitié compte au plus une trentaine d'élèves par classe. Plusieurs petites écoles comptent trop peu d'élèves et d'enseignants et ne parviennent pas à assurer l'ensemble du programme d'étude.
4. **Des curriculums obsolètes.** Les curriculums actuels du premier cycle de l'enseignement secondaire à Madagascar accordent peu d'espace et de temps aux étudiants pour qu'ils développent les capacités de résolution de problèmes, de travail d'équipe et de communication, indispensables à un niveau plus élevé de réussite scolaire et de productivité dans la vie et sur le plan professionnel. Dans l'enseignement secondaire du premier cycle, les élèves étudient sept différentes matières par classe ; ces cours les préparent à l'examen de fin d'étude du premier cycle de l'enseignement secondaire (BEPC), qui ouvre la porte de l'enseignement secondaire du second cycle.
5. **Un financement limité.** Les dépenses publiques unitaires pour le collège ont baissé au profit de l'enseignement primaire. Le Gouvernement de Madagascar a engagé des ressources fort modestes dans l'enseignement secondaire de premier cycle (ESPC), et souhaite l'appui des partenaires pour cette partie de la réforme de l'éducation de base. Leur soutien financier sera indispensable au développement des outils nécessaires aux réformes – curriculum et manuels scolaires, formation des enseignants, et modèle bien testé pour les écoles ouvertes - au cours des trois prochaines années. Le financement de la réforme de l'ESPC par le gouvernement pourra augmenter à mesure que les dépenses relatives aux réformes de l'enseignement primaire connaîtront une baisse, autour de 2010.
6. **La Grande Opportunité : un changement mené par les enseignants.** La combinaison d'un personnel enseignant vieillissant et de l'expansion de l'enseignement primaire et secondaire du premier cycle font qu'en 2020, trois quarts des enseignants auront moins de quarante ans, seront éduqués et formés pour assumer pleinement leurs rôles dans les nouvelles écoles primaires et secondaires (du premier cycle) du pays. Pour profiter pleinement de cette opportunité, il faudrait assurer un important investissement en faveur de la formation initiale des enseignants. Si elle est assurée avec une bonne stratégie, la formation initiale des enseignants peut non seulement les préparer au nouveau curriculum, au matériel didactique et aux stratégies pédagogiques, mais également au service dans les écoles et les communautés rurales.

Les objectifs de la réforme des Collèges. La réalisation d'objectifs quantitatifs dépend de la taille de la réforme et ainsi, sur la disponibilité du financement.

1. **Expansion.** En 2015, plus de 700 000 élèves pourraient fréquenter des collèges publics et privés réformés. Cela représenterait plus du double de la projection des 350 000 élèves du MENRS.

Comme le montre le Graphique 1, les inscriptions dans l'enseignement secondaire du premier cycle connaîtront une baisse de 2009 à 2012 lorsque la transition vers le nouveau système (1-7 ans du primaire et 8-10 ans du collège) sera complète. Il s'agit là d'un scénario moyen, où les effectifs du public se stabilisent après la transition vers la nouvelle structure du système en 2013 et où les effectifs du secteur privé d'éducation augmentent au taux de 5% par an par après. En renforçant le partenariat public-privé, le MENRS pourrait s'attendre à ce que le secteur privé croisse plus rapidement que le secteur public, et comprendrait environ 60% de tous les élèves du niveau collège en 2020.

Graphique 1: Prévion des inscriptions dans l'enseignement secondaire du premier cycle



2. **Qualité.** Les mesures de la qualité de l'enseignement secondaire du premier cycle sont actuellement incertaines. La moyenne de l'examen de fin de cycle (BECF) constitue une indication, et l'objectif est de faire augmenter cette moyenne même au moment où les effectifs d'élèves augmentent. De meilleures écoles intéressent beaucoup plus élèves et parents, et il est donc prévu que le taux d'abandon actuel d'environ 30% de l'ESPC devrait chuter à moins de 15%. L'actuel taux de redoublement de l'ordre de 25% dans la dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire chuterait à 10% puisque des élèves mieux instruits ont de meilleurs résultats aux examens et sont aussi plus disposés à quitter l'école s'il n'y pas suffisamment de places dans l'enseignement secondaire du second cycle.

Stratégies d'Expansion de l'ESPC. L'expansion sera réalisée grâce à la construction de nouvelles salles de classe, principalement par le secteur de l'enseignement privé, - et, en fonction des résultats du programme pilote, à la mise en place des écoles ouvertes pour les élèves qui ne pourront s'inscrire dans l'enseignement formel.

1. **Construction de salles de classe.** La projection des effectifs indique que plus de 100 nouvelles salles de classe seront nécessaires pour accueillir les élèves dans les collèges publics de 3 ans d'études de la nouvelle structure. Le MENRS est actuellement en train d'élaborer une stratégie de mobilisation du secteur privé pour financer l'expansion des salles de classe. Elle sera prête à la fin de l'année 2008.

2. **Ecoles Ouvertes.** De nombreux pays, dont l'Inde, l'Indonésie et la Colombie, et aussi presque tous les pays de l'OCDE, ont mis en place des écoles ouvertes qui permettent aux élèves qui ne peuvent pas fréquenter l'école formelle d'étudier et de se présenter aux examens. Cette approche met l'accent sur une promotion flexible pour les élèves, un curriculum axé sur les questions du monde rural, du matériel didactique spécial, des enseignants spécialement formés et un niveau élevé de participation communautaire. A Madagascar, les Ecoles Ouvertes pourraient élargir la possibilité d'accès.

L'Ecole Ouverte a beaucoup à offrir à Madagascar. Des leçons de l'expérience montrent également qu'il y a des risques à éviter. Au premier rang d'entre eux, comme l'Inde l'a appris par l'expérience, l'expansion rapide et à grande échelle d'un modèle "préfabriqué" sans une gestion rigoureuse et sans suivi. Les modèles communautaires, souples fonctionnent mieux. Une autre leçon est que les réformes compliquées avec un trop grand nombre d'éléments sont difficiles à gérer.

En outre, il existe des contraintes dans le développement d'Ecoles Ouvertes à Madagascar (par exemple, la plupart des enseignants occupent maintenant deux emplois). Néanmoins, on pourrait former beaucoup d'adultes comme enseignants et tuteurs, et on pourrait également élaborer du matériel didactique facilement utilisable par les élèves en même temps que les nouveaux manuels. En 2008 le MENRS concevra un essai pilote substantiel de création d'Ecoles Ouvertes qui se concentrera sur la conception, les modèles de mise en œuvre et les coûts des approches alternatives.

Stratégies d'Amélioration de la Qualité. Un curriculum plus pertinent appuyé par de nouveaux matériels didactiques, une vague de nouveaux enseignants instruits et formés, et les dirigeants locaux des Collèges d'Excellence pourront s'unir pour améliorer la qualité de l'apprentissage.

1. **Nouveau Curriculum.** Pour réaliser la vision de Madagascar de dix ans d'éducation pour tous à terme, le nouveau curriculum ESPC s'écartera du modèle traditionnel utilisé actuellement. Il sera aligné sur les nouveaux curricula de l'enseignement primaire, et utilisera le niveau 10 (10^{ème} année d'études) pour élargir et approfondir l'apprentissage des élèves et leur donner les compétences de résolution de problèmes, pensée critique, et communication (Figure 3).

Figure 2 : Nouveau curriculum ESPC proposé

	<p>Les étudiants suivent des cours optionnels au deuxième trimestre. Tous utilisent l'apprentissage basé sur les projets. Les étudiants choisissent leurs options au début du premier trimestre</p>		
<p><u>Niveau 10</u> <u>Second</u> <u>Semestre</u></p>	<p>Cours optionnels: L'anglais parlé ou le français, les sciences appliquées et les mathématiques, la littérature malgache, l'éducation pour une carrière, et d'autres cours choisis par l'école. Compte tenu de l'emplacement et des intérêts de l'étudiant, les cours peuvent inclure la formation des enseignants du primaire, le service communautaire, ou des stages en entreprise.</p>		
<p><u>Niveau 10</u> <u>Premier</u> <u>semestre</u></p>	<p>Sciences sociales, Malgache</p>	<p>Sciences appliquées & Maths, Technologie</p>	<p>Études plus poussées du Français ou de l'Anglais</p>
<p><u>Niveau 9</u></p>	<p>Sciences sociales, Malgache</p>	<p>Sciences appliquées & Maths, Technologie</p>	<p>Français / Anglais</p>
<p><u>Niveau 8</u></p>	<p>Études sociales, Malgache</p>	<p>Sciences appliquées & Maths, Technologie</p>	<p>Français / Anglais</p>

Dans les niveaux 8 et 9, et au cours du premier semestre du niveau 10, les élèves continueront d'étudier les trois domaines introduits dans le nouveau curriculum du primaire: le malgache et les sciences sociales, les sciences appliquées et les mathématiques, et les deuxièmes langues. En fonction de la localisation de l'école et de la disponibilité des enseignants, les élèves choisiront le français ou l'anglais comme deuxième langue. Les compétences de l'élève dans la résolution de problèmes, la pensée critique, l'esprit d'équipe et la communication seront développées grâce à de nouvelles méthodes d'enseignement dans chacun des domaines du curriculum. Une formation pédagogique des enseignants avant qu'ils ne commencent leur carrière et de nouveaux matériels didactiques appuiera l'introduction de ces nouvelles méthodes.

2. **Matériels didactiques.** Des manuels et des guides pour les enseignants seront élaborés pour chaque domaine du curriculum et seront les principaux guides pour la mise en œuvre du curriculum aux niveaux 8 et 9 et au premier trimestre du niveau 10. Tous les matériels pédagogiques et didactiques appuieront l'apprentissage du contenu et le développement des compétences à travers des méthodes pédagogiques basés sur des projets et des sciences et des mathématiques appliquées.
3. **Enseignants.** Bien que de nombreux facteurs contribuent aux résultats de l'apprentissage -- la nutrition des élèves et le temps passé à la tâche, le statut socio-économique des familles, la qualité de l'éducation préalable -- la qualité de l'enseignement est indispensable à la qualité de l'apprentissage. Dans les pays développés, la capacité des enseignants à s'exprimer, la connaissance de la teneur de la matière enseignée, et la maîtrise des méthodes d'enseignement sont autant de facteurs qui contribuent à la qualité des résultats d'apprentissage. La recherche sur l'amélioration de l'école dans les pays en développement présente les mêmes conclusions.

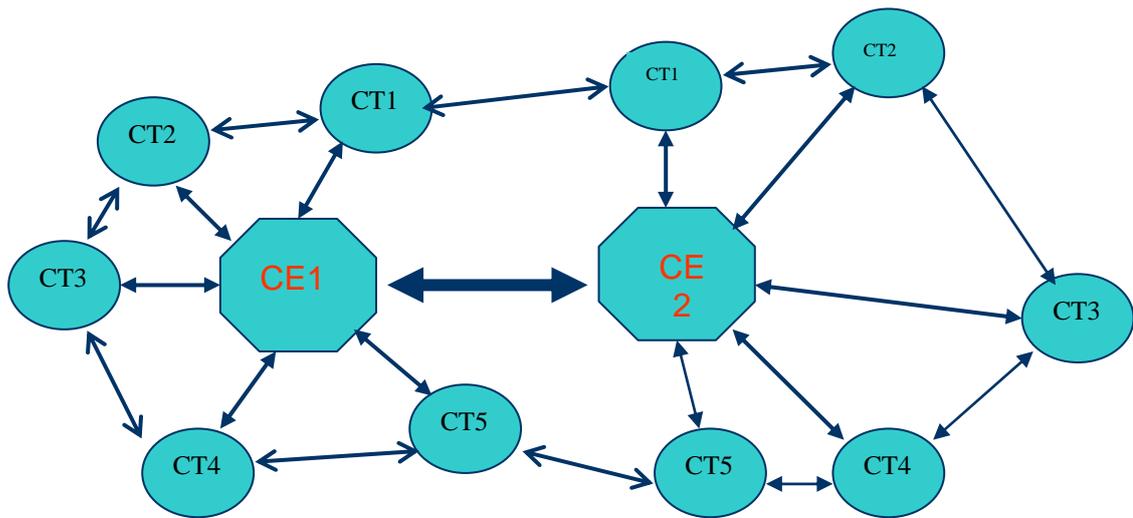
Les enseignants qui mènent le changement dans les salles de classe de l'enseignement primaire et secondaire de Madagascar ont besoin de tout cela, et de plus encore : enseignement dans des classes multigrade ; comment adapter le curriculum général aux réalités et aux besoins ruraux ; travailler en équipe avec le directeur de l'établissement et les autres enseignants, les parents et les dirigeants de la communauté ; avoir les compétences nécessaires pour organiser des écoles ouvertes, concevoir les cours optionnels, et organiser et superviser le service communautaire et le stage en entreprise des étudiants.

Construire le corps enseignant nouveau sera une tâche vaste et complexe, mais sans doute la plus importante pour le succès du programme de réformes. Heureusement, si les programmes de formation des enseignants sont mis au point dès le début, on dispose de plus de dix ans pour accomplir ce travail de construction. Pour la préparation de cette tâche, une étude sera menée afin d'évaluer les besoins de formation des enseignants et la capacité actuelle de formation, évaluer le coût bénéfique des dispositifs alternatifs de formation initiale et continue, l'impact d'un corps enseignant plus jeune sur le budget des salaires et pour proposer les stratégies qui renforcent la capacité de formation des CISCO, des institutions de formation d'enseignants, des Collèges d'Excellence et le MENRS.

4. **Collèges d'Excellence (CE).** Les CE prendront la tête d'un réseau de quatre à six écoles locales (écoles partenaires) qu'il appuiera pendant la mise en place du nouveau curriculum et des nouvelles méthodes d'enseignement. Les charges d'enseignement

des CE comprendront le travail de formation continue auprès des enseignants des autres écoles du réseau, dans leurs salles de classes et dans les salles de classes des CE. Comme le montre la Figure 4, les CE mettent en place des réseaux de collègues et, au fil du temps jouent un rôle important, conjointement avec les CISCO et le personnel du MENRS, dans l'établissement de nouveaux réseaux de CE au sein de leur CISCO.

Figure 3: Réseaux CE pour le Changement²



CE : Collèges d'Excellence
CT : Collèges Traditionnels

En soutenant la mise en place de réformes dans les écoles partenaires, et éventuellement en fournissant un soutien de démarrage aux nouveaux CE, les enseignants et le personnel du CE utiliseront leurs propres classes pour les démonstrations d'enseignement. Les enseignants en provenance des écoles partenaires co-enseigneront dans les classes du CE. Et les enseignants du CE visiteront les classes des écoles partenaires, observeront les cours, et fourniront un feed-back et un appui à leurs enseignants. Des formations continues pendant les week-end seront offertes, au début pour soutenir l'introduction des nouveaux programmes et manuels scolaires, et plus tard pour traiter des problèmes rencontrés non seulement dans les classes des écoles partenaires, mais aussi dans les CE.

² COE - Collèges d'Excellence; CT –Collèges Traditionnels

Ceci est une approche de développement “d’école globale”. Elle s’éloigne clairement du modèle traditionnel de changement de curriculum classe après classe accompagné de vagues de formation continue pour tous les enseignants, effectuée par des formateurs. L’approche « en cascade » est onéreuse et ne s’est pas révélée efficace. En intégrant l’appui aux écoles partenaires dans la charge de travail des enseignants des CE, l’approche rompt aussi avec le modèle des réseaux d’écoles aux ressources insuffisantes en usage dans d’autres pays pauvres . On considère que l’approche « école globale » sera moins onéreuse que l’approche en cascade en termes de coût unitaire par enseignant, et plus efficace que l’approche « réseau d’écoles ».

5. **Partenariats Public-Privé.** Il est attendu que le secteur des écoles privées sera un partenaire fort de la réforme des collèges. Le rôles précis de chacun doit encore être négocié mais le secteur des écoles privées peut entrer en partenariat avec le MENRS, les CISCO et les communautés locales dans la gamme entière des activités, y compris l’intégration dans les réseaux de CE, la mise en place d’Ecoles Ouvertes, l’édition de manuels et la formation des enseignants.

5. MISE EN ŒUVRE

La mise en œuvre du plan EPT constitue un défi pour le système éducatif à tous les niveaux. La nature progressive des stratégies du plan EPT 2007 pour le primaire et le collège fournit un espace pour le renforcement des capacités, mais la tâche ne sera pas aisée. Le MENRS aborde le défi en intégrant les réformes du primaire et du collège pour rationaliser le travail et éviter les duplications et les surcharges, et en clarifiant le rôle et les responsabilités organisationnelles dans un cadre de renforcement des capacités de gestion.

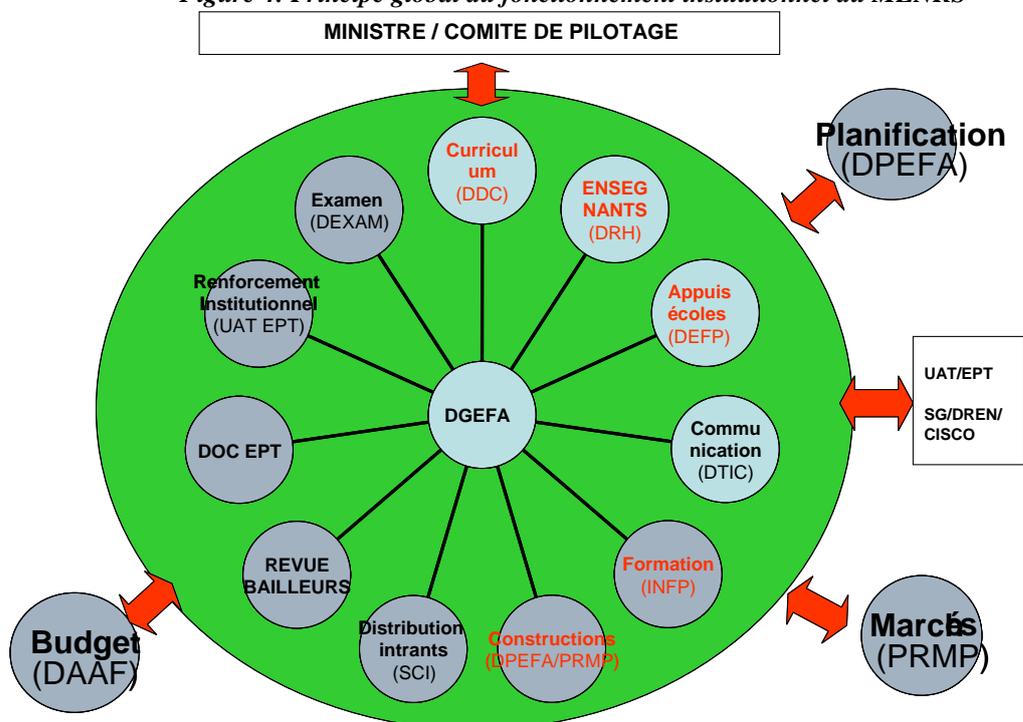
Réformes intégrées. La réforme de l’ESPC sera étroitement liée, sur sept points, à la réforme de l’enseignement primaire.

- **Structure.** La vision de l’éducation de base est à présent de 10 années qui doivent être planifiées et gérées comme un tout.
- **Curriculum.** Les programmes scolaires de l’école primaire et du collège seront basés sur les domaines de Malagasy/études sociales ; sciences appliquées/mathématiques ; et langues (Français et Anglais).
- **Calendrier.** Les réformes du niveau collège seront alignées sur la mise en place des nouvelles classes de 1^{ère} et 6^{ème} années au cours de la première phase de la réforme de l’enseignement primaire, assurant ainsi aux élèves et aux enseignants la continuité du curriculum.
- **Planification et gestion.** Les réformes seront planifiées et gérées par les mêmes équipes aux niveaux des CISCO et des communes.
- **Approche commune pour la construction des salles de classe.** La stratégie de construction scolaire du MENRS sera la même pour l’école primaire et pour le collège.
- **Développement partagé des systèmes d’appui.** Les deux réformes nécessitent des établissements de formation des enseignants plus nombreux et de meilleure qualité, et un niveau sans précédent de conception, de production et de distribution de matériel pédagogique/didactique. Par l’intégration du développement de ces systèmes et le profit que l’on en tirera, le MENRS peut atteindre un niveau élevé de renforcement des capacités et d’efficacité dans l’utilisation des ressources financières.
- **Des partenariats publics / privés.** Le secteur des écoles privées joue un rôle important tant au niveau de l’enseignement primaire que du secondaire du premier

cycle ; en effet, sans les connaissances et les ressources éducatives du secteur privé, les réformes de l'EPT seraient affaiblies. La collaboration entre les secteurs public et privé dans la réforme de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire du premier cycle conduira à des partenariats plus efficaces, avec un renforcement plus poussé des capacités qui profitera aux deux partenaires.

Le renforcement de la capacité institutionnelle. Un grand pas a été franchi dans la construction de la capacité institutionnelle avec la création et la mise en place d'une Direction Générale de l'Education Fondamentale et de l'Alphabétisation (DGEFA) en 2007. Le second pas a été la mise en place de la Direction de Développement des Curriculum (DDC) qui a pour tâche de diriger le processus complexe d'élaboration de curriculum, de manuels scolaires et de matériels didactiques. Le troisième pas est la clarification de l'organisation du MENRS. Comme le montre la Figure 5, le Ministère est à présent mieux organisé pour relever le défi de la mise en œuvre du Plan EPT 10.

Figure 4: Principe global du fonctionnement institutionnel du MENRS



Le quatrième pas a été la clarification des rôles et responsabilités des unités organisationnelles qui assurent des responsabilités importantes dans la réforme. Ce travail de clarification et de réorganisation correspond aux résultats de l'évaluation effectuée par le MENRS de ses capacités institutionnelles qui ont affecté la mise en œuvre du plan. Il s'agit principalement de :

- l'existence ou l'absence de stratégie, le pilotage, la coordination et planification de certaines catégories d'activités, et en particulier aux niveaux déconcentrés
- la capacité et le niveau de clarté de la définition des responsabilités, et en particulier aux niveaux déconcentrés
- la communication.

Les rôles et responsabilités des entités clés pour l'EPT sont résumés dans le Tableau 4 et présentés plus en détail dans le Document du Plan EPT 2007. Ce cadre est essentiel non seulement pour la conduite des opérations au MENRS, mais aussi parce que c'est sur sa base

que se fera l'évaluation de la performance institutionnelle, seront conçus manuels d'opérations et formations.

Tableau 4: Résultats attendus par entités clés

Direction	Résultats attendus
DDC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curriculum des 7 ans du primaire mis en place selon le calendrier prévu 2. Manuels scolaires disponibles à chaque rentrée scolaire, selon le calendrier prévu 3. Système d'évaluation des élèves rénové
INFP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseignants semi-spécialisés formés 2. Enseignants FRAM formés et certifiés 3. 18 CRINFP assurent et organisent réseaux d'écoles
DEFP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Réseaux d'écoles mis en place 2. Caisse-école parvient à toutes les écoles en début d'année scolaire
DRH	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseignants FRAM intégrés dans une voie de carrière, selon la politique du Ministère 2. Enseignants ESS recrutés et affectés en début d'année scolaire 3. Subvention des enseignants FRAM augmentée, selon la politique du Ministère
DREN	<ol style="list-style-type: none"> 1. PTA pour l'EPT conforme aux objectifs du Plan 2. Exécution du budget et du PTA au moins à 60%, puis 80% puis à 100% sur 3 ans 3. Nouveau curriculum et formation des enseignants mis en place avec feedback dans la région
CISCO	<ol style="list-style-type: none"> 1. PTA pour l'EPT conforme aux objectifs du Plan 2. Micro-planification pour constructions et enseignants établie et respectée sur 3 ans 3. Facteurs d'abandon scolaire identifiés par école et 3 mesures prises en conséquence

Les stratégies et les actions spécifiques pour le renforcement institutionnel sont les suivantes :

- Communication et formation des différentes entités sur leurs responsabilités et leurs rôles, en commençant par les unités clés au niveau central et les DREN-CISCO.
- Clarification des processus d'opération, en priorité ceux portant sur les activités clés du plan : la définition et l'exécution des PTA et budget, les constructions scolaires, la formation des enseignants, le curriculum, l'allocation de ressources humaines et financières aux écoles,
- Formation pour la préparation et l'exécution du PTA et du budget annuel, le monitoring
- Mise en place d'un fonds d'appui aux DREN et CISCO destiné à renforcer leurs capacités dans la mise en œuvre de leur PTA conforme aux objectifs du plan,
- Mise en place d'un système de monitoring et de reporting régulier
- Renforcement du leadership à tous les niveaux.

Elles découlent de l'identification des facteurs positifs et négatifs constatés dans la performance institutionnelle pour l'EPT, des bonnes pratiques qu'il faut approfondir et des faiblesses à corriger, et sont en relation avec la récente réorganisation du Ministère.

Des audits de performance seront menés annuellement à tous les niveaux et les résultats en seront discutés par le MENRS avec les unités organisationnelles concernées.

6. MONITORING ET EVALUATION

Toujours importantes, les fonctions cruciales de suivi/monitoring et celles d'évaluation sont rendues plus importantes encore de par la nature progressive de la mise en œuvre des réformes EPT 2007. Tirant des leçons de l'expérience pour adapter les réformes à mesure qu'elles s'exécutent, gérer le personnel et les dépenses, identifier et traiter les problèmes, et rendre compte régulièrement sur les dépenses et les progrès de l'implémentation sont les fonctions clés des systèmes de suivi/monitoring. L'évaluation cherche à mesurer l'impact des réformes sur les objectifs, dans ce cas, l'augmentation de l'accès, la réduction des redoublements et abandons, et l'amélioration de la réussite scolaire. Différentes méthodes sont utilisées pour chaque fonction, mais elles doivent être conçues et gérées ensemble.

Les méthodes de suivi/monitoring et d'évaluation ne devront pas être plus complexes que nécessaire pour satisfaire aux exigences de base, elles ne devront pas non plus excéder la capacité des systèmes administratifs à collecter les données et à utiliser les résultats. La disponibilité à temps et l'utilisation des données – certainement vers la fin de l'année scolaire – sont plus importantes que la collecte de données sur un grand nombre d'indicateurs.

On trouvera dans les tableaux ci-dessous la liste préliminaire des indicateurs de suivi pour l'EPT. Cette liste sera finalisée dans les mois à venir, avec le plan de mise en œuvre détaillé du Plan.

Tableau 5. Tableau Principal de Suivi : Enseignement primaire)

		Résultats : Plan EPT	Indicateurs de résultats clés
Cadre Politique			
Législation		Adoption d'un cadre légal cohérent pour la réforme du secteur de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> Adoption d'une législation pour la nouvelle structure de l'éducation en mars 2008
Coordination avec les Ministères		Endossement du plan EPT par le gouvernement avec des engagements fermes aux niveaux politiques et financiers	<ul style="list-style-type: none"> Le Ministère des Finance s'engage à augmenter le nombre de poste d'enseignants d'après les besoins identifiés Adoption d'une politique pour les enseignants FRAM
Résultats : Elèves			
ACHEVEMENT: CLASSE 5	Accès : 1^{ère} année d'études	Tous les enfants commencent leur 1 ^{ère} année d'étude avant l'âge de 7 ans	<ul style="list-style-type: none"> Chaque comité école/parent lance des campagnes d'inscription avant l'année scolaire afin d'obtenir un taux d'inscription de 100% avant 2009 Que tous les comités FAF/FRAM adoptent des mesures avant 2009, afin de s'assurer qu'aucun enfant n'est exclu de l'école primaire parce que ses parents n'ont pas la possibilité financière de contribuer aux dépenses de fonctionnement de l'école ou à cause des coûts des enseignants FRAM
	Améliorer la rétention entre les classes 1-5	Tous les nouveaux entrants complètent au moins 5 années d'études	<ul style="list-style-type: none"> Les 31 CISCO avec de faibles taux de rétention sont des cibles pour une assistance spéciale et un soutien d'ici 2011 Le taux d'achèvement au niveau 5 du primaire atteint 100% d'ici 2015
		Le nombre d'élèves qui redoublent doit être réduit de façon significative même entre les cours	<ul style="list-style-type: none"> Le pourcentage d'élèves qui redoublent doit être ramené à 5% en 2015
Réduire les disparités	Le nombre d'élèves qui abandonnent en cours d'année scolaire et entre les années d'études et les cours doit diminuer	<ul style="list-style-type: none"> Le pourcentage d'élèves qui abandonnent doit être réduit à 5% en 2015 	
ACHEVEMENT : CLASSE 7	Accès : 6^{ème} année d'études	Tous les enfants qui réussissent leur CEPE peuvent continuer leurs études en 6 ^{ème} année à partir de 2008	<ul style="list-style-type: none"> 75% des élèves de la 5^{ème} année d'études entrent en 6^{ème} année d'étude
	Améliore la rétention entre les classes 6-7	Tous les enfants qui entrent en 6 ^{ème} année doivent achever les 7ans de primaire	<ul style="list-style-type: none"> Taux d'achèvement des 7ans de primaire :75% en 2015
		Le pourcentage d'enfants qui redoublent doit être réduit d'ici 2015	<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage de redoublants en 6^{ème} et 7^{ème} à 5,2% en 2015
Les enfants qui entrent en 6 ^{ème} année ne doivent pas abandonner	<ul style="list-style-type: none"> Taux d'abandon en 6^{ème} et 7^{ème} années ... en 2015 		
APPRENTIS SAGE	Tous les enfants qui achèvent la 2 ^{ème} année et la 5 ^{ème} année doivent maîtriser le malagasy	<ul style="list-style-type: none"> Score moyen en Malagasy 60 points en 3010 et 75 points en 2075 pour 2^{ème} et 5^{ème} années 	
	Tous les enfants qui achèvent la 2 ^{ème} année et la 5 ^{ème} année doivent maîtriser les mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> Score moyen en Mathématiques 60 points en 3010 et 75 points en 2075 pour 2^{ème} et 5^{ème} années 	
	Tous les enfants qui achèvent la 2 ^{ème} année et la 5 ^{ème} année doivent maîtriser les français	<ul style="list-style-type: none"> Score moyen en Français 60 points en 3010 et 75 points en 2075 pour 2^{ème} et 5^{ème} années 	
Intrants pour les Ecoles primaires			
Construction de salles de classe		Adoption et mise en œuvre par le gouvernement et les partenaires d'une stratégie de construction scolaire qui soit coût-efficace et soutenable	<ul style="list-style-type: none"> Les nouvelles salles construites sur le budget national et la subvention de le FC, se feront selon la stratégie nationale de construction à partir de 2008. 90% des salles construites par tous les partenaires adhéreront à la stratégie nationale de construction à partir de 2010
		Fournir un accès facile et universel à l'enseignement de base	<ul style="list-style-type: none"> Toutes les habitations sont dotées d'une école de niveaux 1 -5, à une distance maximum de 2 kms d'ici 2015

	Résultats : Plan EPT	Indicateurs de résultats clés
	Augmenter l'accès aux classes 6-7 graduellement	<ul style="list-style-type: none"> X écoles primaires à cycle complet ouvrent de nouvelles classes de 6ème et 7ème d'ici 2011/12
Enseignants (Classes 1-5)	Appuyer les Communautés pour recruter des enseignants avec une qualification minimum du BEPC	<ul style="list-style-type: none"> Des critères sont publiés et les communautés formées d'ici juin 2008. Arriver au ratio de 45/1 d'ici 2015 Ratio pour les petites écoles de 40 élèves maximum et 15 élèves minimum d'ici 2015 Tous les enseignants seront payés à temps sur des subventions publiques d'ici 2008
Enseignants (Classes 6-7)	Les CRINFP seront renforcés pour organiser et gérer la formation les ESS	<ul style="list-style-type: none"> X CRINFP nouvellement créés ou ré ouverts d'ici 2010, Statut et procédures de gestion des formateurs CRINFP réactualisés et validés
	Des postes budgétaires (nouveaux ou anciens) sont disponibles pour recruter chaque année les ESS	<ul style="list-style-type: none"> 2 800 postes budgétaires sont engagés avant le mois de Septembre de chaque année
	Les ESS effectuent leur prise de service avant le mois de Septembre	<ul style="list-style-type: none"> 2800 avis de prise de service sont approuvés par des Directeurs d'école à cycle complet au 30 Septembre
Recrutement et professionnalisation des enseignants		
Enseignants (1-5)	Un nombre approprié d'enseignants FRAM sont recrutés en vue de réduire le ratio élève - enseignant.	<ul style="list-style-type: none"> Le nombre d'enseignants FRAM recrutés augmente au plus tard en 2010 Ratio élèves maître réduit à X en 2010 et Y en 2015
	Les enseignants FRAM reçoivent une formation continue et un développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage des enseignants FRAM qui ont bénéficié d'une formation en cours d'emploi en 2010. Pourcentage des enseignants FRAM qui ont obtenu une Certification en 2010.
	Amélioration de la gestion des enseignants FRAM qui reçoivent une compensation appropriée.	<ul style="list-style-type: none"> Les politiques relatives aux enseignants FRAM sont adoptées au plus tard en mai 2008. La subvention publique en faveur des enseignants FRAM fait partie du budget annuel du MENRS et augmente suivant les paramètres contenus dans le plan.
Enseignants (6-7)	Formation régulière d'une nouvelle cohorte d'EES à partir de chaque mois de Septembre	<ul style="list-style-type: none"> Curriculum de formation ESS validé au mois d'Août 2008 Planification sur trois ans des allocations en ESS par CISCO et par CRINFP disponible au mois de Mars 2008
Appui Enseignants	Appui aux enseignants pour leur pratique de classe est fourni au niveau local	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'enseignants dotés d'outils pour la gestion pédagogique (outils AGEMAD), de guide sur l'utilisation des kits enseignants et de guide sur l'utilisation des manuels de lecture
	Institutions de formation (INFP et CRINFP) sont capables de fournir formation initiale et continue sur le nouveau curriculum	<ul style="list-style-type: none"> Révision organigramme INFP et CRINFP X formateurs CRINFP formés pour développer un curriculum de formation pour les enseignants (en initiale et en continue) et des supports
Réforme du curriculum et nouveaux matériels		
Curriculum	Les enseignants concernés par la réforme reçoivent à temps le curriculum	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'enseignants qui disposent d'un nouveau curriculum au mois d'Octobre au niveau des classes et écoles cibles
Manuels scolaires	Les élèves concernés par la réforme reçoivent à temps les nouveaux manuels Les anciens manuels usés qui sont encore utilisés sont remplacés Les classes qui utilisent encore les outils APC les reçoivent à temps	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'élèves qui disposent de nouveaux manuels au mois d'Octobre au niveau des classes et écoles cibles Nombre d'écoles qui ont reçu une nouvelle dotation en anciens manuels entre 2008 et 2010 Nombre d'écoles qui reçoivent les outils APC au mois d'Octobre
Autres matériels	Des manuels de lecture complémentaire sont disponibles pour les élèves	<ul style="list-style-type: none"> Des manuels de lecture complémentaire sont disponibles dans les écoles primaires pour un ratio de 1 manuel par élève d'ici 2012
Gestion des ressources		

	Résultats : Plan EPT	Indicateurs de résultats clés
Ressources publiques et internes	Les niveaux de financement public du secteur de l'Education ont augmenté	<ul style="list-style-type: none"> La part du budget de l'Etat allouée à l'Education est maintenu autour de 25,8% dans l'immédiat et ramené progressivement à 25% d'ici 2015 Le montant alloué au primaire est ramené à 57,2 % du budget de l'Education. à partir de 2012.
	La gestion financière du secteur est améliorée.	<ul style="list-style-type: none"> Le Plan d'Action annuel et le budget pour EPT sont préparés chaque année au plus tard en octobre et ceci à partir de 2008. Le Plan d'Action annuel et le budget pour les agences d'exécution sont préparés au plus tard en décembre. Le rapportage financier est fait régulièrement par l'intermédiaire de DAAF/DGEFA
	L'exécution du budget suit le rythme indiqué dans le plan d'engagement validé par le MFB	<ul style="list-style-type: none"> Le plan de passation de marchés est disponible au mois d'Octobre L'Avis général de marché est publié au mois de Décembre Le dernier marché ouvert est lancé au plus tard le mois de Mai à tous les niveaux
	Les caisses écoles sont approvisionnées au mois de Septembre	<ul style="list-style-type: none"> 95% d'écoles ont reçu la caisse école au mois de Septembre
Ressources externes	Principe de subsidiarité respecté	<ul style="list-style-type: none"> Matrice de financements consolidé du PTA disponible et validé au plus tard fin Novembre et intégrer dans le budget de l'année n+1
	Plan de financement du plan EPT respecté	<ul style="list-style-type: none"> Ecart entre calendrier prévisionnel et calendrier de réalisation moins de 5%
Ressources du secteur privé		
Performance institutionnelle		
Ministère central	Amélioration de la gestion stratégique et opérationnelle du secteur de l'Education.	<ul style="list-style-type: none"> Plan de renforcement institutionnel élaboré et validé
	Amélioration du rapportage interne et de la responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> Rapport de réunion du Comité de pilotage (au minimum 2 par an) Rapport d'activités mensuel des différentes directions de la DGEFA disponible à la fin de la 1^{ère} semaine du mois n+1
DRENS/CISCOS	Amélioration du rapportage interne et de la responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> Rapports bimestriels des DREN (4/an)
Instituts d'appui technique	Capacité d'exécution du MENRS renforcé	<ul style="list-style-type: none"> Plan d'actions UAT disponibles et validés au mois de Décembre Plan d'actions des Assistants Techniques (Français et Américains, etc.) réactualisé et validés tous les 3 mois
Communication et consultations	Mise en œuvre d'un plan de communication sur la réforme à partir du mois de Janvier 2008	<ul style="list-style-type: none"> Plan d'actions DTIC validé et intégré dans le PTA
	Enseignants informés régulièrement sur l'état d'avancement et les nouvelles directives relatifs à la réforme	<ul style="list-style-type: none"> Journal pour les enseignants publiés régulièrement
Alignement des bailleurs et harmonisation	Mécanisme de coordination et d'harmonisation effectif	<ul style="list-style-type: none"> Reuves conjointes avec les BF organisées deux fois par an (début Avril et Fin Septembre) Rapport conjoint des BF envoyé au MENRS
	Principe d'alignement visible	<ul style="list-style-type: none"> Nombre de projets transformé en aide programme Nombre de BF qui s'alignent à la nouvelle stratégie de constructions scolaires

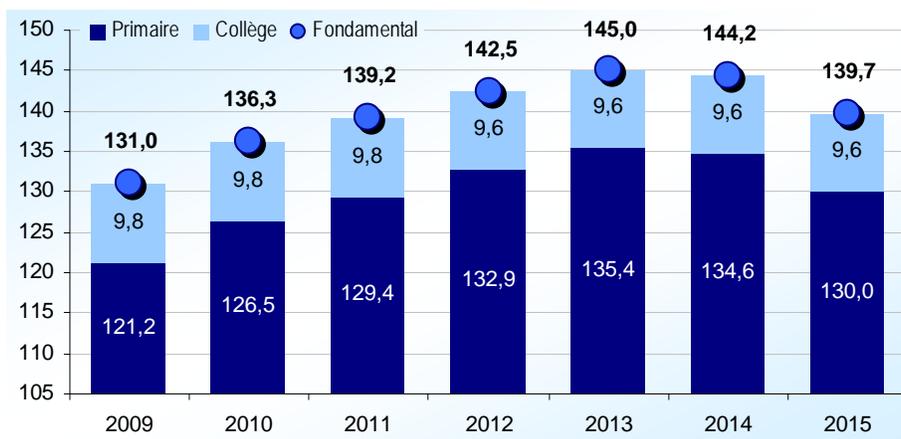
Tableau 6. Indicateurs de Résultats : Collège

Objectifs (résultats à atteindre)	Indicateurs	Sources de données
Augmenter l'accès équitable à ESPC d'ici 2020	<ul style="list-style-type: none"> ○ Taux d'inscription par genre, rural/urbain, public/privé ○ Taux d'inscription par quintile 	Données collectées annuellement par le MENRS Enquêtes de ménage conduites sur une base régulière
Accroître les recrutements des écoles privés par rapport aux recrutements des écoles publiques d'ici 2015	Pourcentage des inscriptions dans le privé par rapport au total	Statistiques du MENRS
Réduire le taux de redoublement général Réduire le taux de redoublement de la 9eme année	Taux de redoublement, par niveau	Statistiques du MENRS
Réduire le taux général d'abandon d'ici 2015	Taux d'abandon, par niveau	Statistiques du MENRS
Augmenter équitablement la réussite scolaire	Taux de réussite au BEPC par genre, urbain/rural	Rapports du MENRS
Accroître les capacités de résolution de problèmes, l'esprit critique et les aptitudes de communication	Résultats annuels d'une enquête de réussite scolaire sur un échantillon de la 10eme année	Nouveau test développé et utilisé pour mesures de base en 2010

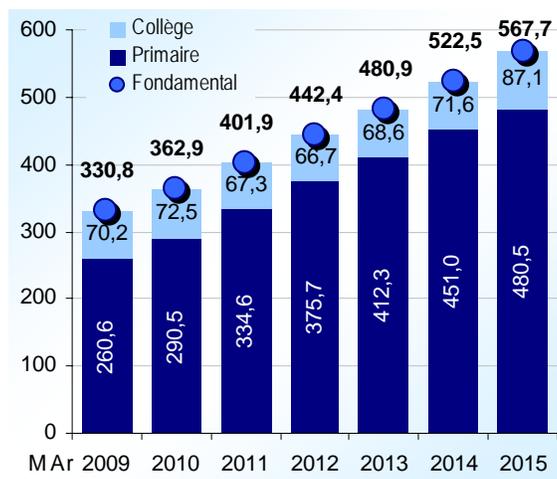
7. COUT ET FINANCEMENT DE LA REFORME

Les investissements inhérents à l'expansion pour la réforme de l'EPT au niveau de l'ensemble primaire et collège pour la période 2009-2015 sont évalués à 1 122 milliards d'Ariary, soit l'équivalent de 625 Million de dollars (Figure 6). Pour les trois prochaines années, de 2009 à 2011, on estime à 407 milliards d'Ariary, ou 225 millions de dollars US le montant total des investissements nécessaires, soit une moyenne annuelle de 75 millions de dollars US. On estime à 365 milliards d'Ariary, soit 202 millions de dollars US, les coûts de fonctionnement du primaire et du collège pour la même période de trois ans (2009-2011).

Graphique 2 : Évolution des besoins d'investissement du primaire et du collégial



Graphique 3 Évolution des besoins de fonctionnement de l'enseignement fondamental



Conformes à l'objectif d'amélioration de la qualité, les coûts de fonctionnement augmenteront d'environ 10% en rythme annuel ; 80% de ces coûts concernent le salaire des enseignants.

L'estimation et la projection des ressources mobilisables servant au financement de l'enseignement fondamental est basée sur les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1** : maintien du même niveau de croissance que celui réalisé durant les trois dernières années, à savoir : 5,3%
- **Hypothèse 2** : adoption des projections du FMI³ à l'horizon 2011 (taux moyen de 8,8%) et maintien d'un taux de croissance aussi élevé de 9% à partir de 2012.

³ Source : Republic of Madagascar: 2007 Article IV Consultation—Staff Report; Staff Statement; Public Information Notice on the Executive Board Discussions; and Statement by the Executive Director for Republic of Madagascar, July 2007, IMF Country Report No. 07/236, p 36

Les projections montrent, pour l'enseignement primaire, un besoin net de financement annuel moyen pour la période 2009-2011 de 37,5 millions de dollars US pour le cas du premier scénario, il concerne aussi bien le fonctionnement (14,6 M \$ US) que l'investissement (22,9 M \$US). Dans le cas des hypothèses du second scénario, les besoins nets en fonctionnement sont de 6 millions de dollars US pour la période concernée, et le gap de financement pour les besoins d'investissement est à hauteur de 19,8 millions de dollars US par an. Pour le collège, le gap net de financement annuel pour la même période est estimé à 4,7 millions de dollars US dans le cas du scénario 1, et de 5,7 millions de dollars US dans le cas du scénario 2 (les coûts plus élevés du scénario 2 s'expliquent par l'indexation des salaires qui représentent une part plus élevée des coûts totaux pour le collège que pour le primaire).

En somme, le gap de financement annuel du plan EPT 10 se trouverait entre 31,5 millions de dollars US et 42,2 millions de dollars US, selon la croissance du PIB et les revenus fiscaux. Le MENRS ajustera le rythme et les coûts de la réforme conformément au financement total disponible, y compris le financement extérieur.

8. PLAN DE MISE EN OEUVRE

En 2008, le Ministère effectuera trois études majeures et préparera le plan de mise en œuvre détaillé du Plan EPT 2007, qui sera discuté avec les partenaires. Les études traiteront des questions suivantes :

- **Matériels d'apprentissage.** Quels sont les matériels d'apprentissage appropriés aux différentes matières et à l'âge des élèves ? Comment les coûts unitaires peuvent-ils être maintenus dans des limites soutenables ? Comment le programme de matériels d'apprentissage peut-il renforcer les capacités de l'industrie d'édition de Madagascar ?
- **Formation des enseignants.** Quelle est la formation appropriée pour les nouveaux enseignants pour servir à l'école primaire et au collège ? Combien de temps doit-elle durer ? Où doit-elle être donnée ? Comment les coûts unitaires peuvent-ils être maintenus dans des limites soutenables ? Quelle partie de la formation doit et peut être livrée en formation continue/continuée ? Comment le programme peut-il renforcer les capacités des institutions de formation d'enseignants de Madagascar ?
- **Ecoles ouvertes.** Quels sont les modèles appropriés et faisables ? Où les écoles ouvertes doivent-elles être situées ? Combien d'élèves peuvent-elles servir ? Comment peuvent-elles éviter de devenir un choix de seconde classe pour les pauvres ? Quel investissement et quels coûts de fonctionnement peuvent-elles permettre d'économiser comparativement aux écoles classiques ?

Le plan de mise en œuvre du Plan EPT 2007 fournira pour les objectifs et les stratégies de la réforme développés dans ce Plan réactualisé, des plans détaillés pour l'implémentation des politiques et stratégies et les coûts correspondants.

9. COORDINATION DES PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS

La coordination entre le MENRS et ses partenaires techniques et financiers s'est constamment améliorée. Les partenaires du MENRS se sont progressivement alignés sur le plan de travail annuel du MENRS selon une Matrice unique des activités et financements de l'EPT, sur la base du PTA EPT du MENRS. Cadre de référence pour toutes les actions et les financements, ces outils ont servi au pilotage et à la coordination. Le MENRS a aussi consulté régulièrement ses partenaires dans l'élaboration de ce Plan EPT, la mise au point de la stratégie de construction scolaire est, en ce sens, exemplaire.

Le Plan EPT sera le cadre unique d'intervention pour l'enseignement primaire et le collège : toutes les interventions dans l'enseignement primaire et le collège bénéficiant de l'appui de partenaires techniques et financiers seront conçues dans le cadre du plan EPT du Ministère (2007-2012), y compris les objectifs de politique et les actions, les objectifs, les stratégies et les indicateurs. Chaque partenaire pourra choisir des éléments à l'intérieur de ce cadre, mais le cadre lui-même s'appliquera à tous les partenaires de façon égale.

En conséquence, il est à présent important d'établir un mécanisme pour l'harmonisation des différents partenaires et le Gouvernement. Les stratégies de l'EPT sont opérationnalisées dans le budget annuel du Ministère. Tous les financements des bailleurs, qu'ils soient aides-projets ou appuis-sectoriels, figureront dans les budgets annuels. Le Ministère préparera un Plan de Travail et un Budget Annuels incluant toutes les sources de financement, et une matrice qui montrera les financements des différents partenaires alloués aux différentes activités. L'évaluation et l'endossement conjoint des bailleurs devraient, dans l'idéal, rendre inutile toute autre évaluation détaillée de partenaires, sauf dans le cas d'interventions/innovations pilote.

Prédictibilité des financements externes : Le Ministère souhaite sécuriser des engagements à long terme de financements qui pourraient être décaissés annuellement sur la base de performances convenues d'un commun accord. Au moment où le Plan de Travail et le Budget annuels sont discutés, les partenaires pourraient annoncer clairement leur engagement financier.

Mise en commun des fonds en provenance des partenaires : Le Ministère cherchera à mettre dans un « pot commun » les financements alloués par les différents bailleurs, soit à travers le budget, soit à travers un appui budgétaire sectoriel. Les mécanismes et les procédures de gestion financière seront étudiés et mis au point avec le Ministère des Finances et les partenaires.

Utilisation du code national des marchés publics : Le MENRS utilise actuellement le code national des marchés publics pour le fonds catalytique et le fonds Norvégien. Si les différents financements sont mis dans un « pot commun », ce sont les procédures nationales en matière de passation de marchés qui seront utilisées, en adoptant des mesures adéquates pour remplir les dispositifs de sauvegardes des agences de financement.

Unités de gestion de projet : le nombre d'unités de gestion de projet sera réduit, en particulier dans le cas du « pot commun », ce qui permettra de réduire les coûts de transaction mais aussi de mieux utiliser, en synergie, les compétences disponibles et d'assurer une meilleure appropriation.

Revue conjointes : Le Ministère continuera à mener deux revues par année, avec leur objet spécifique respectif comme cela a été mentionné. Le format et le programme des revues seront discutés avec les partenaires. Le Ministère préparera un rapport d'avancement du Plan EPT qui couvrira toutes les activités et toutes les sources de financement.

Indicateurs de suivi et Rapports : les indicateurs de suivi de ce Plan convenus avec les partenaires devraient constituer l'ensemble des indicateurs pour tous les partenaires. Le Ministère discutera avec ses partenaires les mesures destinées à réduire le nombre de rapports additionnels.

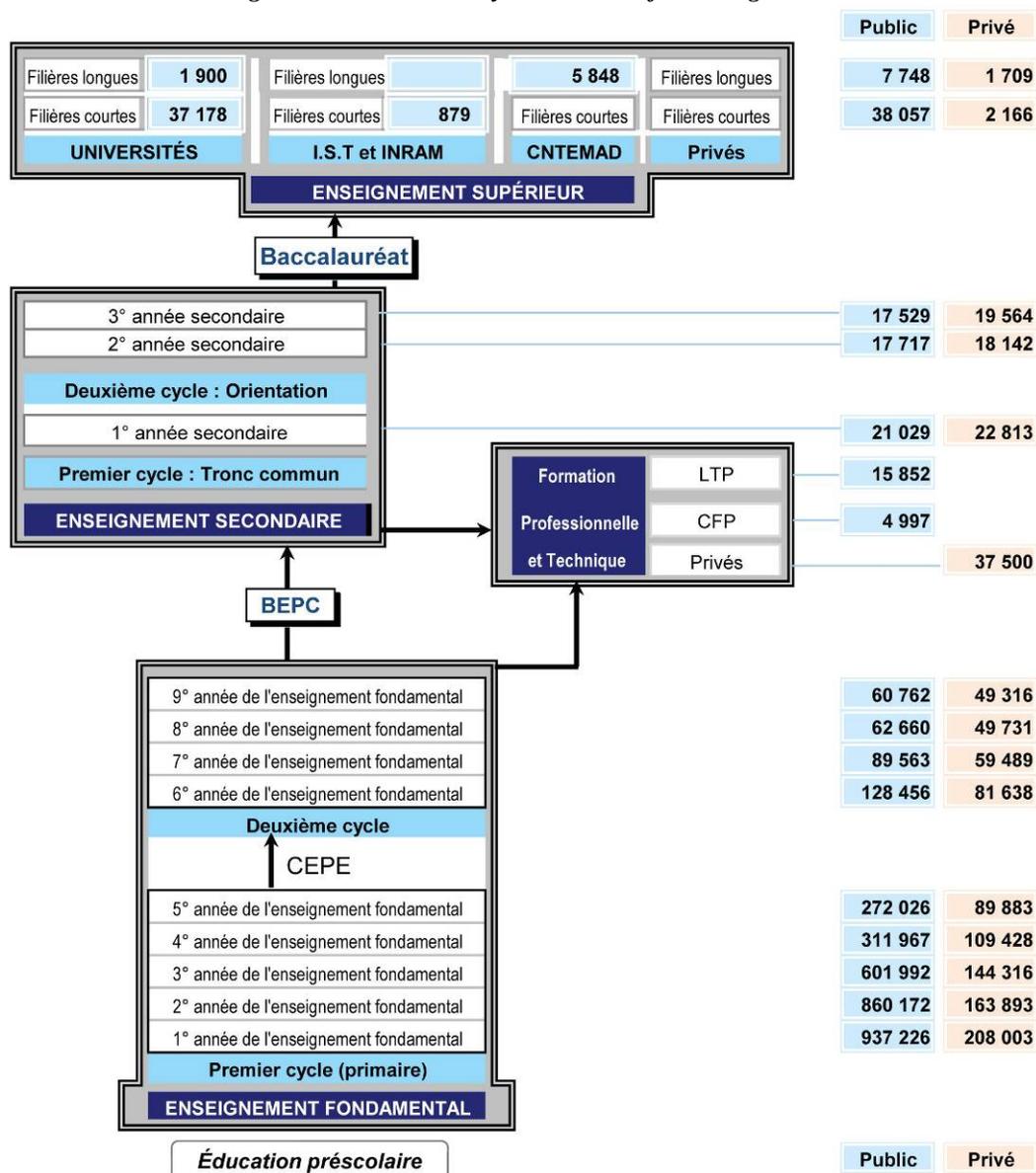
Etudes et renforcement des capacités : Lors de chaque revue annuelle d'avril, le Ministère présentera un plan coordonné des études à effectuer et des activités de renforcement des capacités, qui seront financées par les différentes sources.

1. ETATS DES LIEUX ET BILAN DU SECTEUR

1.1 L'ORGANISATION DU SECTEUR

1. En 2007, l'organisation du secteur de l'éducation à Madagascar peut être représentée à l'aide de l'organigramme suivant :

Figure 5 : Structure du système éducatif à Madagascar



Les effectifs des élèves et des étudiants concernant l'année scolaire 2005-2006

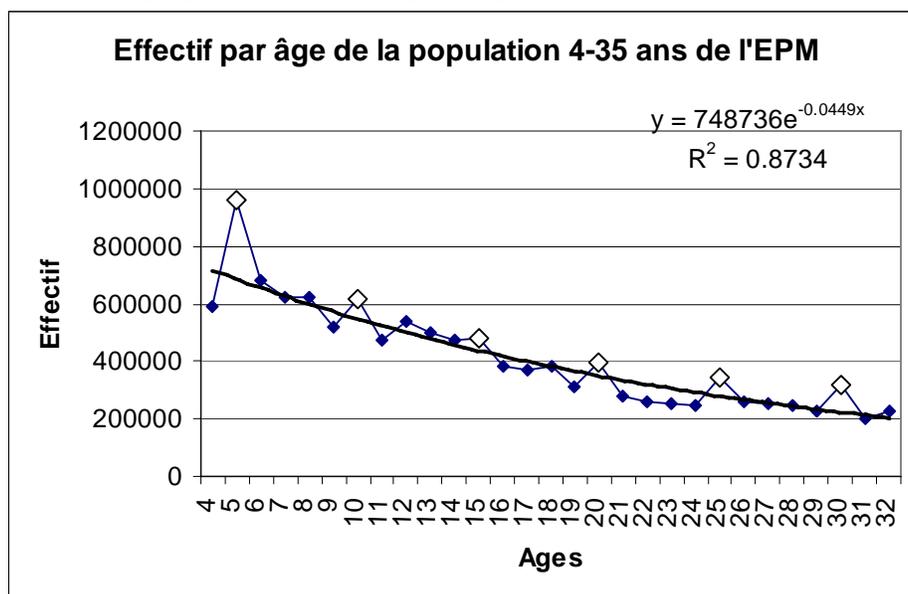
2. La loi n° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar, organise l'éducation formelle en quatre niveaux :
- ❑ l'éducation fondamentale dispensée sur une durée de 9 ans et accueillant les enfants à partir de l'âge de 6 ans. Elle est composée de 2 niveaux :
 - l'éducation fondamentale niveau 1 (EF1) correspondant à un enseignement primaire de 5 ans sanctionné par l'obtention du Certificat d'études primaires et élémentaires (CEPE),
 - l'éducation fondamentale niveau 2 (EF2), correspondant à un enseignement collégial de 4 ans sanctionné par l'obtention du Brevet d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (BEPC) ;
 - ❑ l'enseignement secondaire, d'une durée de trois ans, ouvert aux élèves ayant terminé les cycles fondamentaux. L'achèvement de l'enseignement secondaire est sanctionné par l'obtention du baccalauréat ;
 - ❑ l'enseignement supérieur et la formation universitaire comprenant les Universités à vocation principalement académique et des écoles supérieures ou instituts à vocation professionnalisant ;
 - ❑ la formation technique et professionnelle ayant pour mission de former les jeunes et adultes selon les besoins réels et évolutifs de l'économie. Elle est assurée par les Centres de formation professionnelle (CFP) octroyant un Certificat d'Études de Formation Professionnelle après deux ans de formation et par les lycées techniques et professionnels assurant une formation de trois ans sanctionnée par l'obtention du baccalauréat technique.

1.2 PRINCIPAUX RESULTATS

1.2.1 Les données démographiques présentent des incohérences

3. Les données de l'EPM-INSTAT sont estimées sur la base de l'enquête auprès des ménages constituée de 11 781 ménages. Comme toute enquête par interview, les données démographiques sont sujettes au phénomène des âges ronds comme le montre le graphique ci-après.

Graphique 4 : Effectif par âge de la population 4-25 ans de l'EPM



Source : RESEN en cours

4. Les effectifs constatés pour les âges ronds représentent des pics. Le nombre d'enfants de 5 ans est estimé à plus de 960 000 alors que respectivement, les enfants de 4 et 6 ans sont de 590 000 et 680 000. Ce phénomène se reproduit de façon systématique pour les âges 10ans, 15ans, 20ans, etc. comme l'illustre parfaitement le graphique ci-dessus. Les données démographiques utilisées dans le calcul des différents indicateurs de scolarisation pour la suite de ce document sont basées sur les données de population lissées.

1.2.2 Des progrès quantitatifs importants à tous les niveaux éducatifs

5. Les effectifs des élèves, des apprenants et des étudiants ont fortement augmenté au cours de la période comprise de 1997 à 2006.
 - A. *L'enseignement primaire (fondamental niveau 1) voit son effectif augmenter fortement*
6. Globalement, pour l'éducation fondamentale du niveau 1 (primaire) le nombre d'enfants scolarisés est passé de 1 893 000 à un peu plus de 3 836 000 élèves sur les dix dernières années, soit en rythme annuel un accroissement de 8,8 %.
7. Toutefois, il est important de noter que la croissance des effectifs de l'enseignement primaire a connu trois phases durant la dernière décennie :

- une croissance moyenne des effectifs élèves mais continue, autour de 6,8% par an (même taux dans les deux secteurs public et privé) entre 1996 et 2001, marquée par le début de financement IPPTE ;
- une croissance forte des effectifs élèves après la crise post électorale de 2001, autour de 14,3% jusqu'en 2004. La croissance fut plus nuancée entre les secteurs : 15,5% dans le secteur public contre 9,7% dans le privé. Elle peut être expliquée comme un des résultats du début de la mise en œuvre des engagements du Gouvernement par rapport à la priorité politique pour l'Éducation Pour Tous. Cet engagement s'est traduit, entre autres, par la prise en charge par l'État d'une partie des dépenses d'éducation auparavant à la charge des ménages comme : les frais de scolarisation ; la dotation des enfants en kit scolaire ; la subvention des enseignants recrutés par les parents d'élèves).
- une tendance, à partir de 2005, à l'indexation du taux de croissance des effectifs à celui de l'accroissement de la population scolarisable. En effet, durant les deux dernières années, la croissance était de 2,3%.

Tableau 7 : Les effectifs scolarisés selon le cycle d'enseignement et le statut de l'établissement, 1990-2006

Niveau d'enseignement	97_98	98_99	99_00	00_01	01_02	02_03	03_04	04_05	05_06	06_07
Préscolaire	108 947			42 383	45 387	93 168	142 750	132 504	146 284	143 881
Public	1 090						14 690	8 644	8 405	104
Privé	50946						128 060	123 860	137 879	143 777
Privé autre	56 911									
Primaire (EF1)	1 892 943	2 018 707	2 208 321	2 307 314	2 409 082	2 856 480	3 366 462	3 597 731	3 698 906	3 835 716
Public	1 468 211	1 571 282	1 708 835	1 808 428	1 892 801	2 274 443	2 715 526	2 916 089	2 983 383	3102833
Privé	424 732	447 425	499 486	498 886	516 281	582 037	650 936	681 642	715 523	732 883
Collège (EF2)	258 934	273 613	287 873	316 390	343 937	356 973	420 592	486 239	581 615	660 448
Public	145 652	151 296	159 504	175 069	193 091	201 357	241 213	281 322	341 441	402077
Privé	113 282	122 317	128 369	141 321	150 846	155 616	179 379	204 917	240 174	258 371
Lycée	61 233	60 597	66 381	66 021	77 655	79 238	88 857	106 595	116 794	127 789
Public	31 217	31 571	35 243	33 716	41 702	42 386	46 664	54 000	56 275	58712
Privé	30 016	29 026	31 138	32 305	35 953	36 852	42 193	52 595	60 519	69 077
Enseignement technique :	8 741	10 617	12 088	13 558	14 590	15 880	15 820	16 893	20 849	
Public	1 380	2 217	2 046	1 875	2 264	3 261	3 610	4 268	4 997	
Privé										
Secondaire technique :	7 361	8 400	10 042	11 683	12 326	12 619	12 210	12 625	15 852	
Enseignement supérieur	16 270	17 887	18 227	31 893	31 905	35 476	42 143	45 633	49 680	
Institutions publiques	16 270	17 887	18 227	21 599	22 607	26 343	31 675	35 117	39 078	
IST				442	485	537	709	794	838	
INSTN						28	37	54	41	
CNTMAD				6 891	6 245	5 935	6 457	6 112	5 848	
Institutions privées				2 961	2 568	2 661	3 265	3 556	3 875	

Source : RESEN en cours

B. Les effectifs d'élèves dans les niveaux post-primaires augmentent plus vite que dans le primaire

8. Pour les niveaux post-primaires, sur la même période, le rythme annuel d'accroissement surpasse le niveau observé dans le primaire : 10 % pour l'éducation fondamentale du niveau 2 (collège), 8,4% pour le secondaire général (lycée), Pour la Formation technique et professionnelle publique, l'effectif des apprenants a doublé en 10ans ; et pour l'enseignement supérieur l'effectif des étudiants a plus que triplé.

C. Les taux bruts de scolarisation s'améliorent à tous les niveaux

9. La mise en regard des effectifs d'élèves et de la population donne un premier aperçu de la couverture du système par le calcul des taux brut de scolarisation.

Tableau 8 : Evolution des taux bruts de scolarisation

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Taux brut de scolarisation (%)											
Préscolaire		7.2									
Primaire	82.9	87.0	89.2	93.7	94.1	94.4	107.5	121.7	125.0	123.4	123.0
Collège	17.7	17.6	17.9	18.2	19.3	20.3	20.3	23.1	25.7	29.7	32.6
Lycée	6.0	6.3	6.0	6.4	6.2	7.0	7.0	7.6	8.8	9.3	9.9

Source : RESEN en cours

10. Sur dix ans, le taux brut de scolarisation du primaire est passé de 82% à 123%. Les taux supérieurs à 100% observés ces cinq dernières années s'expliquent par le maintien à l'école des enfants ayant dépassé l'âge officiel considéré pour le cycle. La suppression des frais de scolarité et l'allègement des charges pour les familles par la fourniture aux nouveaux entrants de kits scolaires ont contribué à ce boum au niveau des effectifs.
11. Concernant l'évolution des taux, des résultats similaires sont constatés dans les autres niveaux du système éducatif. Le taux au niveau du collège passe de 18% à 33% et celui du lycée de 6% à 10%.
12. Il faut souligner que le calcul des taux de scolarisations peut être obtenu à partir de deux différentes sources de données. La première en utilisant les données administratives issues du recensement scolaire et la seconde calculée à partir des données des enquêtes auprès des ménages. Chacune de ces sources présentent des avantages et des inconvénients. La première présentée est régulière, le recensement scolaire étant organisé tous les ans. La seconde n'est pas régulière mais regroupe au sein de la même source les deux éléments essentiels, le numérateur (les élèves) et le dénominateur (la population scolarisable).

Tableau 9 : Les taux bruts de scolarisation par niveau selon l'enquête de ménage

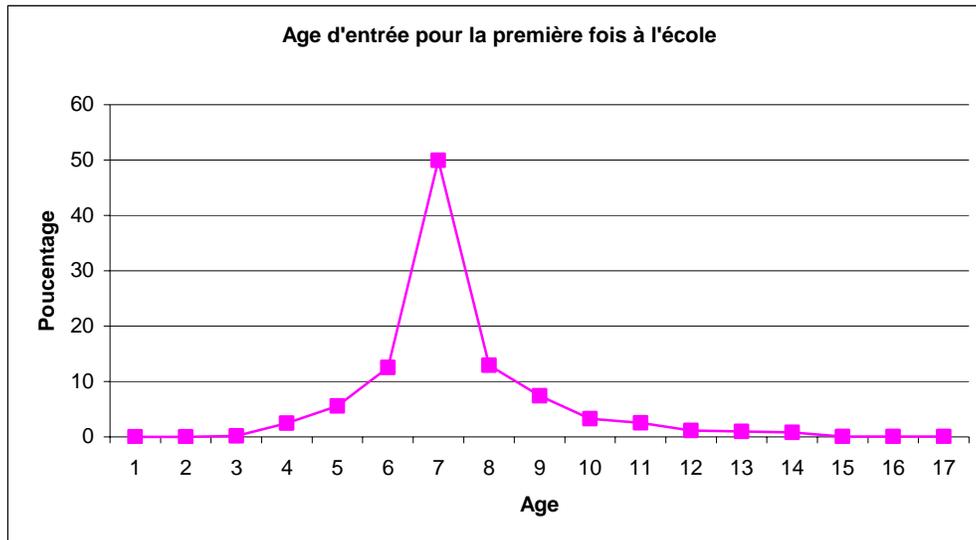
	Primaire	Collège	Lycée
Effectif enseignement primaire	3,681,158	675,139	145,737
Population scolarisable, EPM lissée	2,865,332	1,871,491	1,198,793
TBS	128.5	36.1	12.2
Population scolarisable brute	2,851,836	1,994,580	1,135,031
TBS (base population brut)	129.1	33.8	12.8
TBS publié rapport EPM	139.3	33.8	12.8

Source : RESEN en cours

13. Il est donc toujours intéressant et utile de calculer et de comparer les taux quand les deux sources sont disponibles. Dans le cas de Madagascar, l'enquête auprès des ménages (EPM) de 2005 fait état d'un taux brut de scolarisation au niveau primaire de l'ordre de 128% en 2004-05 contre 125% calculé à partir des données administratives, soit un écart de moins de 2 %. Les écarts sont plus importants pour les niveaux collèges et lycées, mais se justifient par le fait que : d'un côté, les enquêtes administratives ne comptabilisent que les écoles officiellement recensées et ; de l'autre côté l'enquête auprès des ménages intègre les élèves des cours privés ne préparant qu'aux examens de fin de cycle.
14. Les résultats de l'enquête ménage confirment la valeur du Taux Brut de Scolarisation au niveau de l'enseignement primaire:

D. Les enfants entrent à l'école jusqu'à un âge tardif

Graphique 5 : Age d'entrée à l'école pour la première fois pour la tranche d'âge 2-19ans



15. Les enfants entrent pour la première fois à l'école majoritairement à l'âge de 7 ans et ceux qui ne rentrent pas à l'école avant 10 ou 11 ans n'y rentreront plus. A 6 ans (âge officiel d'entrée à l'école), moins de 40% ont eu accès à l'école.

Graphique 6 : Proportion de jeunes de 4-14 ans ayant été scolarisé



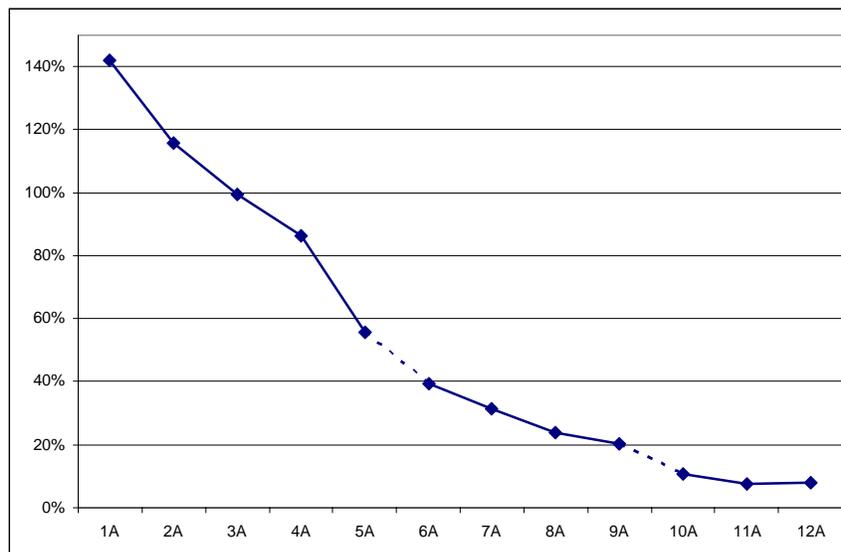
Source : RESEN en cours

16. Au final, plus de 90% des enfants seraient rentrés à l'école, ou encore, **environ 10% des enfants n'accèdent pas à l'école et l'accès universel est la première condition de réussite de l'éducation pour tous.**

1.3 DÉFIS

1.3.1 Des problèmes importants d'abandons

Graphique 7 : Pourcentage d'enfants accédant à un niveau d'études, méthode transversale, année 2006



17. Les enfants accèdent à l'école massivement avec un taux brut d'accès en 1ère années dépassant les 140 % (situation possible après une augmentation de l'offre scolaire, exemple : création massive d'écoles ou incitation du côté de la demande scolaire comme la suppression de certaines contraintes comme les droits de scolarité). Cela dit l'analyse de l'accès par niveau d'études, illustrée par la courbe du graphique ci-dessus, montre que la déperdition est très élevée dans le système éducatif malgache.

Tableau 10 : Profil de scolarisation dans le primaire en chiffres, 2000 et 2006

Taux en %	Transversal		Pseudo-longitudinal	
	2000-01	2006-07	00-01 / 01-02	05-06 / 06-07
Taux d'accès en 1A	101.0	142.0	101.0	142.0
Taux d'accès en 5A	33.4	55.7	31.5	67.1
Taux de rétention 1A-5A	33.0	39.3	31.2	47.3

18. Une amélioration dans l'achèvement du primaire est observée sur les dernières années mais elle reste limitée, moins de 60% d'une génération terminent le cycle. L'abandon est très élevé dans le cycle primaire, moins de la moitié des élèves (47%) qui entrent dans le système le terminent.

1.3.2 Une meilleure utilisation des ressources mais encore insuffisante

Tableau 11 : L'efficacité interne dans les flux d'élèves en cours de cycle, année 2000-01 et 2005-06

	Primaire		Collège		Lycée	
	2000	2005	2000	2005	2000	2005
Taux brut de scolarisation	94.1%	123.4%	19.3%	29.3%	6.2%	8.0%
% de rétention sur le cycle (méthode semi-long)	31.2%	47.3%	63.5%	69.9%	92.7%	100.0%
% moyen de redoublants	30.2%	18.5%	17.5%	10.4%	19.3%	14.6%
Indices d'efficacité interne (%)						
Indice global	39.4%	58.3%	68.3%	76.4%	81.3%	98.7%
Indice avec seulement les abandons	51.2%	68.6%	79.9%	84.6%	96.2%	
Indice avec seulement les redoublements	77.1%	85.0%	85.4%	90.3%	84.5%	

Source : RESEN en cours.

19. Au niveau de l'enseignement primaire, la prise en compte cumulée de la fréquence des redoublements et des abandons en cours de cycle conduit à une valeur de 58,3 % de l'indice global d'efficacité. Malgré une nette amélioration sur la période avec presque 20 points de pourcentage d'augmentation, le chiffre obtenu reste faible et indique que plus 40 % des ressources mobilisées pour ce niveau d'enseignement ne sont pas transformés en résultats, autrement dit sont encore gaspillées du fait surtout des abandons précoces et dans une moindre mesure des redoublements.

1.3.3 Les redoublements restent élevés y compris à l'intérieur des sous-cycles dans le primaire

Tableau 12 : Proportion de redoublants par classe dans l'enseignement primaire, 2000-2006

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Primaire	30.2%	30.6%	29.3%	30.0%	18.3%	19.7%	18.5%
1A	36.9%	35.9%	32.5%	35.3%	14.7%	12.7%	13.3%
2A	27.2%	29.1%	27.7%	26.1%	19.6%	28.3%	26.3%
3A	27.9%	30.3%	29.6%	29.5%	26.6%	24.7%	23.8%
4A	23.0%	23.3%	23.5%	23.2%	9.3%	7.5%	7.0%
5A	25.0%	22.4%	25.9%	24.0%	20.7%	21.5%	17.9%

Source : MEN, Bureau de la planification

20. Le redoublement reste toujours important malgré la tendance à la baisse observée ces dernières années. Pour l'enseignement primaire, les baisses les plus sensibles se situent aux niveaux des 1ères et 4èmes années d'études en passant respectivement de 37 % à 13% et de 23 % à 7% entre 2000 et 2006. Il faut noter cependant que ces valeurs restent élevées au regard du fait que le redoublement n'a plus lieu d'exister à l'intérieur d'un sous-cycle. Les hypothèses essayant d'expliquer la persistance des redoublements à ces niveaux se retrouvent du côté de la non-régularité des élèves, mais celles-ci doivent être vérifiées par une analyse plus approfondie.

1.3.4 La gestion des flux est défectueuse, elle se fait par défaut par les abandons, la transition entre niveaux augmente.

Tableau 13 : Indicateurs de gestion des flux dans l'enseignement général.

Taux en %	Transversal		Pseudo-longitudinal	
	2000-01	2006-07	00-01 / 01-02	05-06 / 06-07
Taux de rétention 1A-5A	33.0	39.3	31.2	47.3
Taux effectif de transition 5A-6A	63.2	70.9		
Taux de rétention 6A-9A	56.6	51.7	63.5	69.9
Taux effectif de transition 9A-10A	42.4	52.1		
Taux de rétention 10A-12A	92.4	74.0	92.7	85.3

Source : RESEN en cours

21. L'image donnée par le profil de scolarisation est celle d'un système sans régulation de flux. On abandonne autant à l'intérieur d'un cycle qu'entre les cycles, avec un petit bémol pour la transition collège-lycée. Le niveau bas du taux d'achèvement du primaire et la faible rétention dans le cycle n'est pas compensé par l'augmentation du taux de transition effectif entre le primaire et le collège et du coup limite la couverture scolaire pour ce niveau, qui demeure relativement bas comparé au niveau constaté pour les pays d'Afrique subsaharienne. Cela dit, par définition, une amélioration des taux de transition dénote d'une plus grande priorité pour le niveau, contrairement à l'ambition affichée de prioriser le primaire. **La question de faisabilité et de soutenabilité (physique et financière) d'un**

simple maintien des taux de transition à leur niveau actuel, avec l'hypothèse d'une amélioration sensible de l'achèvement du primaire doit être au centre de la politique de gestion des flux d'élèves pour le développement future du système.

1.3.5 Plus d'un élève sur sept (environ 15% des élèves) débutent leur scolarité dans une école sans continuité éducative

22. On regroupe les raisons de l'abandon dans deux grandes catégories, les raisons liées à l'offre éducative d'un côté et ; les raisons liées à la demande d'éducation de l'autre côté. L'élève peut donc abandonner l'école par manque de structure, l'école n'offrant pas le niveau suivant. **Dans 15% des cas**, on peut donc dire que ce n'est pas les élèves qui abandonnent l'école mais plutôt **l'école qui abandonne les élèves**. Une politique visant la continuité éducative pour toutes les écoles améliorerait de 10 points de pourcentage l'achèvement du primaire.

1.3.6 Un changement dans le calendrier scolaire permettrait à plus d'enfants de continuer leur scolarité

23. A partir de l'enquête auprès des ménages EPM, il est possible de savoir : i) si l'enfant est inscrit ou non à l'école et ; ii) s'il a été scolarisé plus de trois mois au cours de la dernière année scolaire. Cette deuxième partie concernant la régularité et le temps passée à l'école peut donner des indications sur la faiblesse de la rétention à l'école.

Tableau 14: Inscription et régularité dans la scolarisation

En milliers	1A	2A	3A	4A	5A	Total
Nombre d'inscrits (2004-05)	1 122,2	891,5	733,6	522,3	411,6	3 681,2
Inscrits plus de 3 mois	1 113,8	884,0	727,8	519,6	409,6	3 654,7
Autres	8,4	7,5	5,8	2,7	2,0	26,5
%	0.8%	0.8%	0.8%	0.5%	0.5%	0.7%

Source : RESEN en cours, analyse à partir de l'enquête auprès des ménages

24. On observe globalement que moins de 1 % des enfants déclarent être inscrits et avoir fréquenté l'école moins de 3 mois au cours de l'année scolaire 2004-05. La faiblesse de ce chiffre contredit le niveau élevé des abandons. On ne constate pas de différences importantes selon les niveaux d'études. Cela dit, on ne peut assurer de façon certaine que plus de 3 mois de scolarisation équivaut à une année entière. La persistance des redoublements à l'intérieur des sous-cycles semble aller dans le même sens. En effet, les redoublements à l'intérieur d'un sous-cycle, qui en principe ne doivent plus exister, peuvent résulter du fait que certains élèves n'ont pas eu une scolarité suffisante (trop courte et/ou irrégulière) pour poursuivre le niveau suivant.

25. En faisant l’hypothèse que les 3 mois de scolarisation se déroulent de manière continue et se situent en début d’année scolaire, les enfants restent donc à l’école jusqu’à la fin de l’année civile avec une rentrée scolaire en Septembre. La fin de l’année constitue en gros le début de la période où les conditions climatiques sont les plus difficiles avec les grandes pluies. Elle marque aussi le commencement de la période dite de « soudure » du point de vue alimentaire (insuffisance et même absence de repas réguliers pour les enfants). Ces raisons contribuent sans aucun doute à inciter les familles les plus défavorisées à retirer les enfants de l’école (du moins momentanément) mais les données disponibles ne permettent pas d’en mesurer l’importance. Une meilleure compréhension de ce phénomène pourrait documenter les solutions possibles dans l’objectif de réduction des abandons scolaires. Si cette hypothèse est confirmée, **un simple changement dans le calendrier scolaire donnerait des bénéfices importants pour le maintien des élèves à l’école dans les zones défavorisées.**

1.3.7 Le temps pour rejoindre l’école pénalise l’accès et la rétention à l’école, le genre ne fait pas de différence et les plus pauvres abandonnent 1,6 fois plus que les plus riches

Tableau 15 : Simulation du Profil de scolarisation selon différents critères sur la base de modèles logistiques de régression

Zone	Niveau de richesse	Temps pour aller à l’école	Accès			Rétention	Ensemble
			Garçon	Fille	Ensemble		
Rurale	40 % plus pauvres (Q1-2)	Plus de 30mn	67,9%	66,2%	89,7%	14,5%	27,6%
		Moins de 30mn	99,8%	99,8%		59,1%	
	Q3-4	Plus de 30mn	81,2%	80,0%	94,1%	20,6%	35,0%
		Moins de 30 mn	99,9%	99,9%		68,8%	
	20 % plus riche (Q5)	Plus de 30mn	83,4%	82,4%	93,9%	28,6%	42,6%
		<30 mn	99,9%	99,9%		77,3%	
Urbaine	40 % plus pauvres (Q1-2)	Plus de 30mn	68,4%	66,7%	89,9%	28,7%	46,9%
		Moins de 30 mn	99,8%	99,8%		77,4%	
	Q3-4	Plus de 30mn	81,5%	80,4%	94,0%	38,0%	52,9%
		Moins de 30 mn	99,9%	99,9%		83,9%	
	20 % plus riche (Q5)	Plus de 30mn	83,8%	82,7%	96,2%	48,7%	74,8%
		<30 mn	99,9%	99,9%		89,0%	
Ensemble			92,5%	92,0%	92,3%		39,6%

Source : RESEN en cours

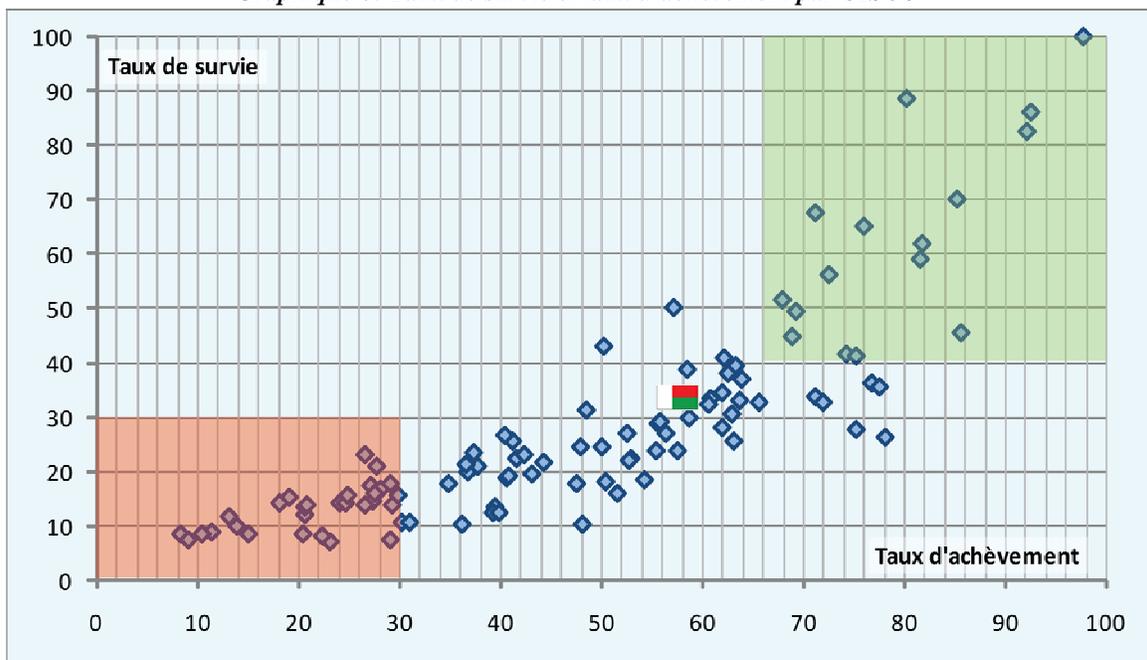
26. La différence au niveau de la probabilité globale d’accès à l’école selon le genre est faible et non significatif. Au niveau de l’accès, on ne mesure pas de problème de demande, quand l’école est près du domicile, l’accès est pratiquement universel quel que soit la zone d’habitation ou le niveau de richesse. En revanche, quand l’école est loin, seulement 67% des plus pauvres y accèdent. **Une amélioration de l’offre, en rapprochant les écoles des familles, permettrait donc d’atteindre un accès universel à l’école.** Concernant la rétention, on ne mesure pas de différence

significative selon le genre, la tendance est même plutôt en faveur des filles. En revanche, 89% des plus favorisés terminent le primaire contre seulement 15% pour les plus défavorisés. **Une politique d'offre multipliera par un facteur 4 la chance de finir le primaire pour les 40% les plus pauvres qui habitent loin de l'école** en faisant passer leur probabilité de rétention de 14.5% à 59%. Cela dit, cette seule politique d'offre n'est pas suffisante pour atteindre l'objectif d'une rétention universelle, car même **pour les plus favorisés** (les plus riches qui habitent proche de l'école), **un élève sur 10 ne termine pas le primaire**.

1.3.8 Les CISCO ne sont pas égaux devant la scolarisation, moins de 3 enfants sur 10 achèvent le primaire dans les plus défavorisés contre plus de 6 sur 10 dans les plus performants.

27. L'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire n'a pas éliminé les disparités régionales et entre les catégories sociales. En effet, le déséquilibre et les disparités persistent entre les régions et les milieux. Plusieurs indicateurs illustrent ce phénomène

Graphique 8: Taux de survie et taux d'achèvement par CISCO



28. Le graphique ci-dessus présente la répartition des CISCO selon les taux de survie et le taux d'achèvement enregistrés en 2004-05. Il permet de classer les CISCO en trois catégories :

- Les vulnérables présentant les taux de survie et d'achèvement les plus faibles. Il s'agit des CISCO situés dans le carré rouge, en bas à gauche du graphique

- Les performants présentant les taux de rétention les plus élevés du pays. Ils sont situés dans le rectangle vert (en haut, à droite du graphique)
- Les moyens qui ne sont classés ni dans l'une ni dans l'autre des deux catégories précédentes.

29. En premier lieu, il faut noter la faiblesse de la part de l'enseignement privé dans les Cisco faibles. En effet, si l'enseignement privé représente en moyenne pour le primaire 24%, dans les Cisco faibles, cette part tombe à 13 % contre 26 % dans les autres. En donnée brute, on constate aussi que le nombre d'écoles non-fonctionnelles est largement plus important dans les Cisco faibles comparativement à la moyenne du pays, Sur sur l'ensemble du pays, au niveau des établissements publics, on trouve que 5,6 % des écoles ne sont pas fonctionnelles. Ce chiffre est presque de 13 % dans les Cisco faibles contre 3,5 % seulement dans les autres. Si on considère les écoles nouvellement recensées comme de nouvelles créations, les Cisco faibles prennent l'avantage avec 4,3 % d'écoles nouvelles dans le public et 20 % dans le communautaires contre respectivement 1,5 % et 14,6 % pour les autres Cisco. L'analyse qui suit s'intéresse aux écoles publiques et communautaires en particulier.

Tableau 16 : Ecoles publiques et communautaires selon les catégories de CISCO

	Achèv. <30 Très faible	30<Achèv.<=45 Faible	45<Achèv.<=60 Moyen	Achèv.>60 Autres	Ensemble
Nombre de Cisco	29	21	17	44	111
Nombre d'élèves	452 841	508 987	626 651	1 284 108	2 872 587
Nombre d'écoles	3 207	3 411	3 793	6 424	16 835
Maîtres en classe	7 943	9 642	12 365	26 858	56 808
Nombre de salles de classe	6 930	8 724	11 108	23 989	50 751
Élèves / école	141	149	165	200	171
Élèves / maitre	57	52,8	50,7	47,8	50,6
Maîtres / école	2,5	2,8	3,3	4,2	3,4
Élèves / salle de classe	65,3	58,3	56,4	53,5	56,6
Salle de classe / école	2,2	2,6	2,9	3,7	3
Densité (habitants / km ²)	18	61	163	403	201
Enfants de 6-10 ans / km ²	2,7	8,9	23,6	56	28,2
Densité (habitants / km ²) *			80	109	71
Population 6-10 ans par km ² *			11,6	15,3	10,1

(*) En excluant les très grandes agglomérations de + de 1000 habitants / km² : Antananarivo, Antsirabe, Fianarantsoa et Moramanga

30. Au niveau des secteurs public et communautaire, les Cisco très faibles représentent environ 19 % des écoles et 16 % des élèves. On en déduit une taille d'école moyenne plus faible comparativement à la moyenne du pays. En effet, on y

dénombrer environ 141 élèves par école contre 171 pour la moyenne du pays. Il est vrai que cette faible taille résulte aussi en partie de la faible rétention, beaucoup d'élèves ayant déjà abandonné avant d'atteindre les derniers niveaux. Cela dit, la tendance est nette, **le développement de l'offre scolaire dans ces Cisco se fera essentiellement par la création de petites écoles de proximités** et il faudra agir en conséquence. L'analyse de la densité de la population en général et de la population âgée de 6 à 10 ans en particulier confirme ce diagnostic. En effet, on ne dénombre dans ces Cisco que 18 habitants au kilomètre carré (2,7 en ce qui concerne les enfants de 6-10 ans) contre une moyenne nationale de 200 habitants au kilomètre carré (28,2 en ce qui concerne les enfants de 6-10 ans). Si on exclut les très grandes agglomérations, en moyenne on dénombre respectivement 71 habitants et 10 enfants âgés de 6 à 10 ans au kilomètre carré. On calcule ainsi que les Cisco très faibles ont une densité de population 4 fois moins importante que la moyenne du pays.

31. Par ailleurs, si on considère qu'il faut 1 maître par classe, le nombre d'élèves par maître sera d'autant plus faible que la taille de l'école est petite. On constate cependant que le nombre d'élèves par maître est largement plus élevé dans les Cisco très faibles avec 57 élèves par maître contre 51 en moyenne pour le pays, alors que ces Cisco regroupent des écoles de plus petites tailles. L'utilisation plus intensive des classes multigrades explique sans doute ce phénomène. .
32. De plus, si au niveau national, chaque école dispose de 3 salles de classe en moyenne, dans les Cisco très faibles, ce chiffre tombe à 2,2. En bref, la recherche de solution pour arriver à l'achèvement universel du primaire ne peut se contenter de l'analyse unique des Cisco très faibles. Il est évidemment important de traiter ce problème, mais il ne faut pas oublier qu'ils ne représentent que 16 % des élèves. La réussite totale d'une politique ne visant que ces Cisco ne pourront résoudre qu'une partie, somme toute faible, du problème massif au niveau de l'achèvement du primaire, en particulier concernant le faible taux de rétention (qui reste inférieur à 50 % pour l'ensemble du pays). C'est pourquoi, il est aussi important de connaître les résultats au niveau des autres CISCO et d'analyser leurs caractéristiques en détail.
33. Les Cisco qui présentent un taux d'achèvement compris entre 30 % et 45 %, au nombre de 21, regroupe plus d'établissements que le groupe de Cisco le plus faible. La taille moyenne des écoles est similaire dans les deux groupes les plus faibles, mais la densité de la population est plus importante dans le second. Toujours comparativement au premier groupe, ces derniers bénéficient de plus d'enseignants et plus de salles par élève. Cela dit, on reste encore en deçà de la moyenne nationale pour ces deux grandeurs. Si on élargit à ce groupe les mesures et solutions pour l'amélioration de l'achèvement du primaire, on agira en gros sur 45 % des Cisco et environ le tiers des élèves scolarisés actuellement, ou encore sur 32 % des enfants de 6 à 10 ans. Même, la prise en compte en totalité de ce

deuxième groupe risque de ne pas être suffisante dans l'objectif d'un achèvement universel du primaire.

34. Il est donc maintenant nécessaire d'identifier les populations « exclues » de l'école pour rendre complètement effective la politique de scolarisation universelle en adaptant les stratégies aux situations particulières.

1.3.9 Le système est peu équitable, plus de la moitié (55%) des dépenses publiques d'éducation sont accaparées par les 10% les plus éduqués

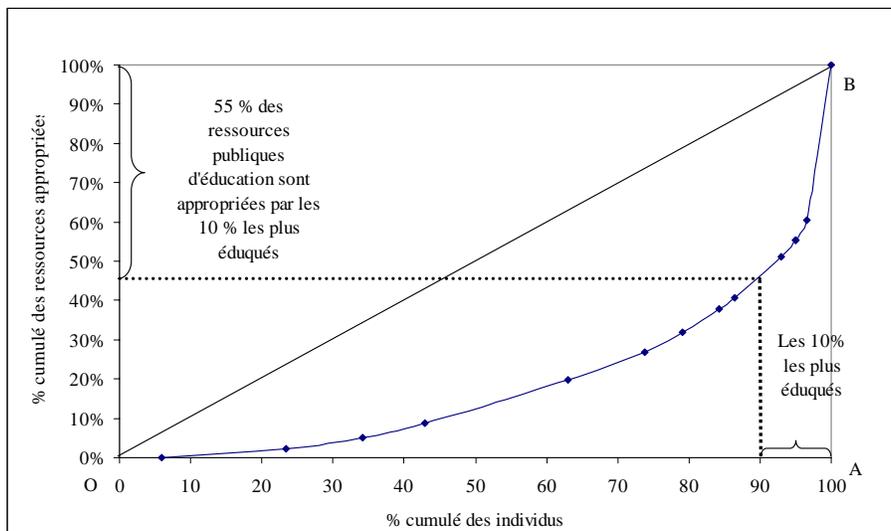
Tableau 17 : Comparaison internationale de la part des ressources pour les 10 % les plus éduqués et du coefficient de Gini

	Proportion (%) des ressources accumulées par les 10 % les plus éduqués	Coefficient de Gini
Madagascar	55	0,66
Pays IDA d'Afrique subsaharienne	39	0,46
Pays francophones d'Afrique	44	0,56
Pays anglophones d'Afrique	33	0,36

Source: EPT, Dakar + 5, Unesco-Breda et RESEN en cours

35. Les 10 % les plus éduqués consomment 55 % des ressources publiques pour l'éducation alors que ces mêmes individus ne consomment respectivement que 44 % et 33 % dans les pays francophones et anglophones d'Afrique.

Graphique 9: Courbe de Lorenz de la distribution des ressources publiques en éducation



Source : RESEN en cours

1.3.10 Les performances (acquisitions) moyennes des élèves ont sensiblement diminué

36. Sur la base des deux dernières évaluations du Pasesc (année 1998 et année 2005) effectuées à Madagascar, le niveau de performance s'est dégradé. En français, le niveau des élèves de 2ème année aurait diminué de près de 8 points entre 1998 et 2005; en mathématiques le score aurait chuté bien plus, de l'ordre de 13 points environ entre ces deux dates. Cette diminution des performances n'est cependant pas atypique. D'après les données SACMEQ, un même phénomène est observé dans d'autres pays d'Afrique, comme le Malawi, la Namibie, ou la Zambie. Il est en partie inhérent à l'augmentation de la demande d'éducation qui s'est produite récemment dans ces pays.

Tableau 18 : Evolution du score moyen en fin de 2ème année

	1997-98	2004-05
Français	57,9	50,1
Maths	66,2	53,6

Sources: Rapport Pasesc 2004-05

1.3.11 Mais la comparaison internationale reste assez favorable

37. Au plan international, les résultats des élèves malgaches sont comparativement bons (Tableau 12). Le niveau moyen en Maths est bien supérieur à celui que l'on observe dans les autres pays évalués récemment dans le cadre du Pasesc (Mauritanie, Tchad, Bénin, Cameroun). Par contre si, en français, les élèves malgaches font mieux que leurs homologues de Mauritanie, du Tchad, et du Bénin, leurs performances dans cette discipline sont bien loin derrière celles que l'on observe au Cameroun.

Tableau 19 : Résultats aux tests dans 5 pays PASEC

	2ème année		5ème année	
	Français	Maths	Français	Maths
Madagascar (2004-05)	50,1	53,6	31,4	51,3
Bénin (2004-05)	36,5	35,1	28,2	32,6
Cameroun (2004-05)	66,5	55,8	45,8	46,6
Mauritanie (2003-04)	45,1	31,2	18,7	20,8
Tchad (2003-04)	41,1	42,5	28,9	33,0
Moyenne des pays ^a	47,3	36,3	30,4	33,3

Sources: Rapport Pasesc 2004-05; graphique 3.2 (2ème année) et graphique 3.4 (5ème année).

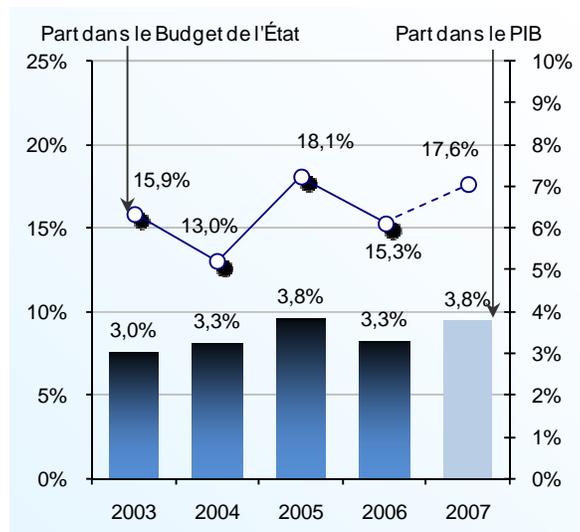
a/ Non compris Madagascar

1.4 RESSOURCES POUR L'EDUCATION

1.4.1 L'effort en faveur de l'éducation a augmenté

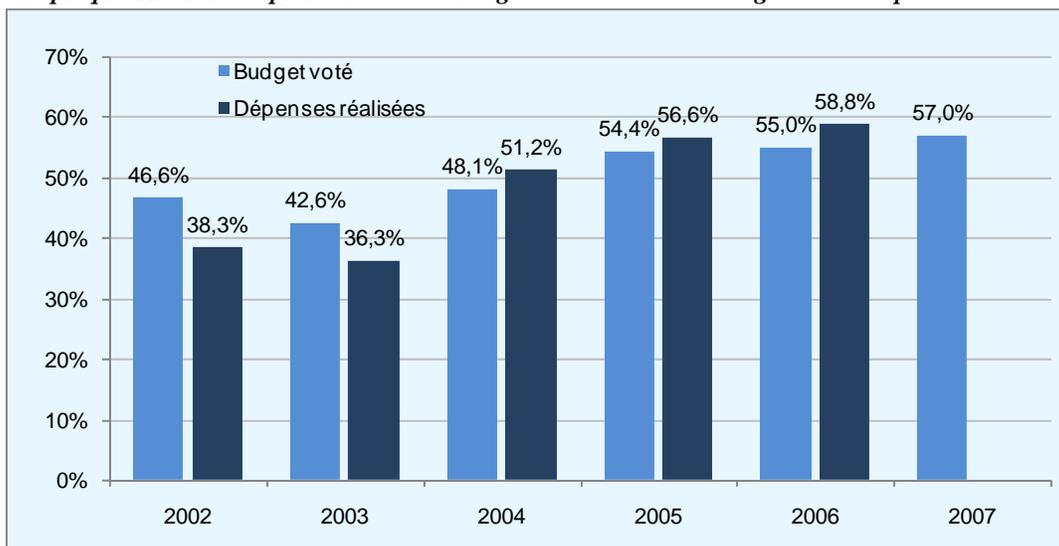
38. Rapporté au PIB les dépenses courantes et totales sont passées respectivement d'une moyenne de 2% et 2,5% pour la période 1996-2000 à 2,4% et 3,4% pour la période récente 2003-2006. Le budget de 2007 prévoit 3,8%, niveau atteint en 2005. En 2006, le pays consacre plus de 28% de son budget (dépenses courantes hors dette) au fonctionnement de l'éducation.

Graphique 10 : Part de l'Éducation dans le PIB et dans le budget de l'État



1.4.2 Le primaire consomme 57% des dépenses courantes d'éducation

Graphique 11 : Part du primaire dans le budget de l'éducation : budget voté et dépenses réalisées



39. L'augmentation de la part de l'enseignement primaire s'est accompagnée par une baisse de la part de l'administration du système qui est passée de 22,5% en 2002 à 9,1% en 2006. Cette évolution traduit certes la priorité accordée à l'enseignement primaire, mais elle s'explique aussi par l'intérêt quasi exclusif des ressources extérieures au financement de l'enseignement primaire au détriment des autres niveaux d'enseignement dont la part a sensiblement diminué durant les trois dernières années.

1.4.3 Mais les dépenses publiques par élève ont baissé à tous les niveaux à l'exclusion de l'enseignement supérieur

Tableau 20: Evolution des coûts unitaires élèves par sous secteur 2002-2006

Années	Effectif d'élèves (milliers)				Coût unitaire élève de 2006 (milliers Ariary 2006)			
	EF1	EF2	ES	Sup	EF1	EF2	ES	Sup
2002	2 409	344	41,7	31,9	35,7	76,2	340,5	871,9
2003	2 856	357	79,2	35,5	35,2	91,0	212,1	744,2
2004	3 366	421	89,4	42,1	34,4	76,8	167,3	827,3
2005	3 598	486	106,5	44,9	37,6	85,2	188,1	755,1
2006	3 699	582	116,9	49,8	35,0	68,8	165,7	981,5

Sources : MENRS et nos calculs

40. De 2002 à 2006, les dépenses unitaires par élève ont diminué dans les sous secteurs autres que l'enseignement supérieur (respectivement -2% pour le primaire, - 10% pour les collèges et -50% pour les lycées). Les dépenses parétudiant de l'enseignement supérieur a augmenté de 13%. Il est admis que la diminution des dépenses par élève/étudiant est incohérente avec la volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement, ainsi les baisses importantes observées au niveau des collèges et des lycées et même du primaire sont alarmantes.

1.5 PROGRES EFFECTUES DANS LA MISE EN OEUVRE DES ACTIVITES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

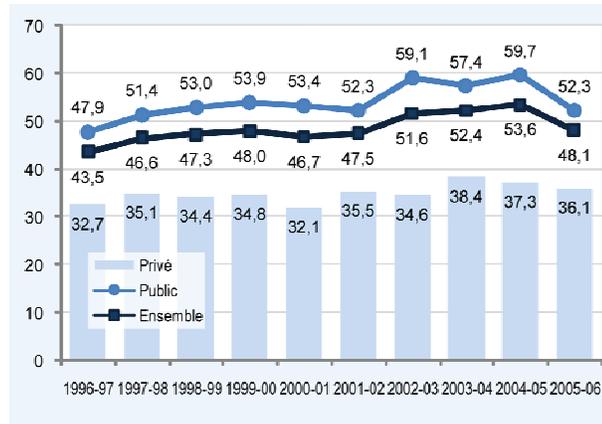
1.5.1 Le recrutement massif d'enseignants a permis d'améliorer le ratio élèves-enseignants

41. Le recrutement massif d'enseignants non fonctionnaires qui a atteint le maximum en 2006 (28 840 en 2006 contre 19 309 en 2005, soit une augmentation de près de 50%) a permis d'augmenter significativement le nombre d'enseignants (près de 17% en 2005-06) et par ricochet de réduire le ratio élèves par enseignant.

42. Ainsi pour l'ensemble du sous secteur de l'enseignement primaire, public et privé confondu, l'effectif des enseignants est passé de 49 410 en 2000-2001 à 76 830 en 2005-2006, soit un accroissement annuel moyen de 9,2% contre 9,7% pour l'effectif des élèves. Ce qui a eu comme conséquence une diminution du ratio

élèves/enseignant jusqu'à 48 pour l'ensemble du sous secteur et jusqu'à 52 pour les écoles publiques, l'année 2005/06

Graphique 12 : Évolution du ratio élèves – maître de 1997 à 2005



43. La majorité des nouveaux enseignants recrutés sont des enseignants non fonctionnaires. À la fin de l'année scolaire 2005-2006, sur les 57 017 enseignants recensés dans les 16 797 écoles primaires publiques et écoles communautaires, 28 840 sont des enseignants non fonctionnaires (soit 51% contre 17,9% en 2000-2001).

44. En 2005/06, 25 803, soit 92%, de ces enseignants non fonctionnaires sont subventionnés par le MENRS. En effet, pour alléger la charge des parents qui avaient pris au départ l'initiative de les recruter, face aux besoins non satisfaits rencontrés au niveau local, le gouvernement a décidé de leur allouer une subvention qui reste cependant très faible comparée au salaire des enseignants fonctionnaires (0,9 x PIB/tête contre 4,7 x PIB/tête pour les fonctionnaires en 2005/2006). Il est cependant important de noter qu'avec le recrutement massif d'enseignants non fonctionnaires initié par le MENRS, des règles ont été mises en place pour déterminer école par école le nombre de nouveaux postes d'enseignants non fonctionnaires subventionnés (considération ratio élèves/enseignant existant et nombre de salles de classe existantes)

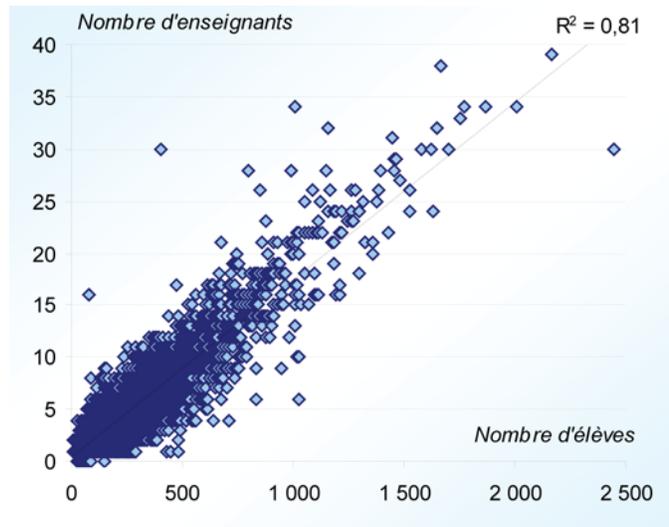
1.5.2 Le recrutement et l'amélioration de la gestion administrative ont aussi permis d'améliorer l'allocation des enseignants aux écoles

45. Les nouvelles allocations d'enseignants (fonctionnaires ou non fonctionnaires) des trois dernières années ont profité aux zones difficiles : les enseignants contractuels sont affectés à 100 % dans les zones 2 et 3 tandis que les enseignants non fonctionnaires le sont à 85,64%. Toutefois, les zones les moins accessibles restent encore les zones où les conditions d'enseignement sont les moins favorables. Il faut cependant remarquer que ces nouvelles allocations ont vraiment permis de réduire les disparités même s'il semble que les enseignants restent encore mal

répartis (tant en quantité qu'en qualité en particulier pour la distribution des enseignants qualifiés) ; en effet, la tendance montre une bonne cohérence entre l'effectif des enseignants et l'effectif des élèves.

46. Concernant l'analyse de l'affectation des enseignants par école, les données montrent que sur un total de 16 807 écoles primaires publiques et communautaires, 5 615 écoles réparties dans les 111 CISCO ont enregistré un ratio élèves – maître supérieur ou égal à 60 en 2005-2006. Elles sont presque dans leur totalité, des écoles non communautaires. Toutefois, Dans l'ensemble, on trouve une assez bonne cohérence dans l'allocation des enseignants aux écoles selon le nombre d'élèves:

Graphique 13 : Répartition des élèves et des enseignants par école primaire (2005-2006)



Source : MENRS

1.5.3 Les initiatives pour améliorer la demande scolaire et les conditions d'apprentissage des élèves

47. Le MENRS a entrepris plusieurs initiatives depuis quelques années: dotation en nouveaux curricula, guides et cahiers de l'élève pour accompagner l'introduction de.

- **Les kits scolaires** : Pour les nouveaux entrants, l'État programme chaque année une distribution de kits scolaires (sacs à dos contenant des fournitures scolaires) ; plus particulièrement, pour l'année scolaire 2005-2006, 993 823 nouveaux kits ont été acquis. Ces kits sont distribués à 90% vers les écoles, certains parents ne viennent pas chercher la part de leurs enfants faute de pièce d'identité et des mesures ont été ainsi prises pour régler ces situation au niveau du FAF et/ou FRAM.
- **Les caisses écoles** : Depuis l'année 2003, le gouvernement transfère directement à toutes les écoles primaires (publiques et privées) une petite caisse d'un montant de 2 000 Ar/élève pour assurer leurs fonctionnements. Pour l'année scolaire 2006-2007, le MENRS a pris trois grandes décisions:
 - Augmenter le montant par élève
 - utiliser le réseau postal pour le transfert aux écoles et cela à partir des DREN.
 - mettre en place un système de suivi de l'utilisation de la caisse école.
- **Les manuels scolaires et les outils APC** : Depuis l'année scolaire 2003-2004, des manuels de lecture en malagasy (la Série Vola) et en français et des nouveaux manuels de Calcul, de Géographie et de Connaissances Usuelles ont été distribués.

Par ailleurs, 3 705 000 manuels bilingues pour le CE ont été distribués en 2006-2007.

Du point de vue ratio, chaque élève dispose actuellement, environ, d'un livre dans les disciplines suivantes : Malgache, Français, Connaissances Usuelles, Géographie et Mathématiques. Chaque section dispose d'un guide par matière même si une éventuelle insuffisance pourrait se produire à cause du nombre croissant des enseignants. Le ratio est le même pour les écoles publiques et privées pour tous les manuels. Le ratio est le même pour les zones urbaines que rurales. Quant aux outils APC, pour l'année scolaire 2005-2006, plus de 16 millions outils APC ont été imprimés comprenant 94 000 Curriculums pour les 5 années du Primaire, 392 500 Guides d'intégration et plus de 16,7 millions Cahiers de situation.

- **Les grandes ardoises et les mallettes pédagogiques :** Pour améliorer l'apprentissage des élèves dans les classes de grand groupe ou fonctionnant en multigrade, 115 000 grandes ardoises ont été distribuées aux écoles. En 2006-2007 les enseignants ont été également dotés de kit pédagogique qui comprend, outre le cartable lui même, des outils pédagogiques composés de 12 ouvrages éducatifs en langue malagasy ainsi que de menus matériels tels que stylos, cahiers, machine à calculer.

1.5.4 Les caisses compétitives locales sur Fonds Catalytiques pour soutenir les initiatives locales

48. Pour renforcer les caisses écoles, le MENRS a commencé à expérimenter une Caisse compétitive locale qui a pour objectifs de permettre (i) l'émergence d'initiatives locales visant l'atteinte des objectifs de l'EPT et (ii) la mise en œuvre de ces initiatives. 16 sous projets ont bénéficié de la CCL et ont été mis en œuvre au niveau d'écoles cibles de 15 CISCO dont 4 encore en cours d'exécution. 166 écoles ont été touchées et 44 263 élèves concernés. 12 types d'actions ont été initiés et menés par les écoles / CISCO à savoir :

- Sensibilisation communautaire ;
- Formation des enseignants ;
- Fabrication de matériels didactiques ;
- Organisation de jeux éducatifs ;
- Élaboration de documents didactiques ;
- Organisation de soutien scolaire aux enfants en difficulté ;
- Organisation de CEPE blanc (meilleure préparation des élèves à l'examen) ;
- Renforcement de l'encadrement de proximité ;
- Acquisition de mobiliers scolaires ;
- Mise en place de cantine scolaire ;

49. Des missions de suivi ainsi que les rapports d'exécution ont fait état globalement de diminution des abandons, d'augmentation des taux de fréquentation et surtout d'augmentation des taux de réussite au CEPE. Les impacts/changements observés au niveau des élèves et des écoles sont les effets conjugués des différents types d'actions (mobilisation sociale, actions pédagogiques et appui alimentaire) menées dans les écoles.

1.5.5 L'initiative pour améliorer la gestion (AGEMAD)

50. Le programme « Amélioration de la Gestion à Madagascar » (AGEMAD) est un programme de travaux et de réflexions pour améliorer la gestion du système éducatif. De façon plus précise, l'initiative a pour grand objectif d'améliorer la gestion du MENRS en la décentralisant, afin que les ressources disponibles soient déployées aussi efficacement et équitablement que possible. Deux axes ont été donc dégagés pour mener les réflexions et l'expérimentation par la suite :

- La distribution des ressources,
- La transformation des ressources en apprentissages de qualité.

51. En effet, comme on l'a constaté, malgré les efforts consentis, le degré d'efficacité du secteur est encore relativement faible: Beaucoup de ces problèmes trouvent leur explication dans:

- une gestion peu cohérente du processus d'allocation des enseignants aux écoles,
- une mauvaise organisation du temps, et une gestion peu efficace du processus pédagogique dans les écoles et dans les classes.

52. Il est donc nécessaire de résoudre deux contraintes majeures:

- Faible gestion des ressources,
- Inefficacité de l'utilisation des ressources disponibles.

53. L'initiative AGEMAD a donc permis de s'adresser à la question de gouvernance du secteur en cherchant à identifier la structure des responsabilités aux différents échelons de décision, et en instaurant des mécanismes de suivi et de contrôle des tâches que sont tenus de réaliser les différents acteurs impliqués dans le fonctionnement du secteur éducatif. Sur la base de procédures et d'outils qui ont été développés, une expérimentation a été réalisée sur deux années successives. Les résultats de cette expérimentation permettent ainsi non seulement de généraliser l'initiative AGEMAD à l'ensemble du pays de façon optimale (selon le meilleur rapport coût/bénéfices), mais d'apporter sans doute aussi de nouvelles informations sur le rôle de la gestion scolaire dans la qualité de l'éducation

1.6 DIFFICULTES DE MISE EN ŒUVRE

1.6.1 Le rythme de construction de salles de classe n'est pas optimale, certaines procédures constituent un frein

54. La construction des salles de classes a été lente due au manque de stratégie, de normes de planification, de standards techniques, d'une panoplie de procédures de mise en œuvre aussi bien que de nombreux projets financé par les bailleurs, nombreux problèmes financiers, et un manque de capacité à gérer les constructions et les contrats etc.
55. Avec le budget de l'Etat et les fonds additionnels provenant des Bailleurs de fonds, la construction de 5 590 nouvelles salles de classe et la réhabilitation de 628 salles de classe ont été engagés depuis l'année 2002. Toutefois, seuls 4 562 travaux ont été lancés pour les nouvelles salles et 500 pour les réhabilitations. Au mois de Septembre 2007, 39% des nouvelles salles sont réalisées et 57% des réhabilitations.
56. Cette faiblesse constatée au niveau de la réalisation s'explique en grande partie par les faibles performances de grands projets exécutés de façon centralisée avec passation de grands marchés comme le projet financé par la BADEA exécuté à 11% depuis 2003, et le projet financé par la BAD (aucune réalisation). Les programmes exécutés de façon partiellement déconcentrée vers les CISCO n'ont pas aussi été efficaces, exemple le projet financé par l'OPEP exécuté à 13% et le projet lancé par le MENRS en 2006 avec les DREN.
57. Les projets exécutés par le biais d'un maître d'ouvrage délégué selon des techniques de construction connues des PME locales, sont de loin les plus efficaces. Par contre, le projet avec une approche par grand contrat de construction industriellement préfabriquée à l'étranger n'est pas du tout efficace même si sa gestion a été confiée à un maître d'ouvrage délégué. Il n'a livré, au 30 septembre 2006, que 59% des 1 400 constructions prévues, deux ans et demi après la signature du marché qui prévoyait une livraison totale en 6 mois. Le gain d'efficacité (de temps) attendu, ne s'est pas matérialisé, ni les économies attendus sur les coûts. L'expérience internationale montre que ce résultat est cohérent avec ceux obtenus dans d'autres pays en Asie.
58. Durant la dernière décennie, faute de stratégie claire qui inclut entre autres des standards techniques et des normes de programmation, les approches par « projet éducation » indépendant du MENRS, avec unité de projet séparée, ont été conduites avec tous les bailleurs de fonds qui soutiennent l'éducation à Madagascar. Il en est résulté : (i) la multiplicité des Unités de Coordination de Projet (UCP), (ii) une grande diversité de normes et de modèles de construction, (iii) une multiplicité d'approches quant à la mise en œuvre, et (iv) une grande diversité de résultats, performances de mise en œuvre et coûts. Bref, les

réalisations ont été faibles. Par ailleurs, parallèlement, des projets multisectoriels hors MENRS, comme le Fonds d'Investissement de Développement, ont participé à la construction de salles de classe.

1.6.2 Le niveau global de qualification des enseignants est faible, surtout pour les enseignants FRAM et leur encadrement fait défaut

59. Le recours aux enseignants non fonctionnaires a permis de réduire le ratio élèves/enseignant et les disparités mais il présente aussi des limites. En effet, malgré l'amélioration de la subvention allouée par l'État, les FRAM rencontrent des difficultés pour trouver le nombre suffisant de postulants répondant au profil défini par le MENRS et les fidéliser sur l'année scolaire ;
60. Par ailleurs, la qualité des enseignants de l'EF1 n'est pas encore satisfaisante. D'une manière générale le profil académique défini par le MENRS est respecté (titulaire du BEPC comme niveau académique souhaité pour les enseignants contractuels et les ENF subventionnés). Cependant, il est préoccupant de constater que seuls 47,86 % des enseignants des écoles primaires publiques disposent d'un diplôme pédagogique, avec 56,14 % pour les enseignants fonctionnaires et contractuels et 6,1% pour les ENF.
61. Conscient de cette situation, en particulier pour les ENF, le MENRS a organisé une formation courte de 12 jours sur la prise en main d'une classe pour initier les nouveaux ENF recrutés massivement au début de l'année scolaire 2005-2006 (7500 ENF) ainsi que des formations ponctuelles s'adressant aux problèmes des classes multigrades ou des classes à effectif pléthoriques. Les ENF touchés par ces formations ont estimé que la formation leur a été utile mais non suffisante. Toutefois, cette initiative n'a pas été poursuivie.

1.6.3 Le manque de maîtrise de la langue d'enseignement par les enseignants constitue un frein pour les apprentissages

62. Les parents et enseignants voient dans l'acquisition du français un outil de promotion sociale qui permettrait à leurs enfants d'avoir accès à des fonctions nécessitant la connaissance de cette langue. Or, en ce qui concerne les enseignants, seuls, 1% d'entre eux sont capables d'enseigner le français (Test de Compétence en Français, 2006).
63. Ainsi dans la plupart des cas, les élèves s'expriment en malagasy. Quant aux enseignants, ils utilisent cette langue pour expliquer avant la reformulation en français. En classe, le plus souvent, le français est parlé par les enseignants de façon approximative. Les élèves, eux, se contentent de produire des énoncés extrêmement courts dans cette langue. Il y a peu de productions vraiment

spontanées. Ils évitent les difficultés en français, en ayant recours aux termes malgaches lorsqu'ils les connaissent. L'école se révèle donc être pratiquement le seul milieu où les élèves entendent et parlent le français, surtout en zones rurales.

64. Par ailleurs, les études menées sur les acquis des élèves du fondamental telles que PASEC (cf. section 1.3.10), indiquent :

- Une faible maîtrise de la langue malagasy, inquiétante si on considère la nécessité reconnue d'une bonne maîtrise de la langue maternelle avant d'aborder une seconde langue.
- Une faible maîtrise de la langue française et une forte baisse de scores entre 1998 et 2004, qui amènent à réfléchir dans la mesure où elle freine l'accès aux autres apprentissages (la langue française étant la langue d'enseignement à partir de la 3^{ème} année).
- De faibles résultats en mathématiques, et une tendance à la baisse en 5^{ème} année entre 1998 et 2004
- Les tests écrits sont nettement mieux réussis par les enfants du quartile provenant des milieux favorisés et dont les parents ont un niveau d'éducation plus élevé.
- Les élèves qui ne parlent que le Malagasy à la maison ont des résultats faibles.

65. L'absence de standards pour le développement du curriculum et la prépondérance des initiatives ad hoc en ce qui concerne la production de matériels didactiques limitent les impacts. Certes, le faible niveau de maîtrise des langues des enseignants, le temps d'apprentissage effectif faible, la faiblesse des compétences des enseignants ainsi que l'absence d'une vision à long terme de leur carrière professionnelle peuvent expliquer la faiblesse des résultats au niveau des écoles ; mais la qualité et la gestion du programme scolaire sont des facteurs non négligeables pour expliquer la qualité de l'enseignement.

66. En effet, les programmes scolaires trop standards, difficilement applicables au contexte et réalités régionales et l'éclatement des matières et des contenus sont dépassés au vu des expériences internationales étudiées. Cependant, aucun changement fondamental n'a été apporté aux principaux éléments du curriculum depuis l'indépendance du pays. Malgré les réformes successives, les mêmes disciplines ont été reprises, avec les mêmes contenus académiques dans le curriculum. Actuellement, avec l'introduction de l'approche par les compétences, le programme en vigueur n'a fait l'objet que d'une réécriture des programmes des années 1990. Or, ce programme est surchargé : il comprend 11 à 13 matières ; d'autre part, le curriculum de mathématiques semble non adapté par rapport à l'évolution des recherches en didactiques de la matière.

67. Par ailleurs, l'organisation et la gestion des programmes scolaires sont insuffisamment maîtrisées et l'environnement est défavorable à l'apprentissage faute de matériels didactiques suffisants en qualité et en nombre. Les manuels existants sont aussi mal gérés pour aider l'apprentissage.

1.6.4 Le temps d'apprentissage effectif est largement inférieur au temps d'apprentissage théorique, l'absentéisme des enseignants amplifie le phénomène

68. L'assiduité des enseignants reste un grand problème. En effet, selon le dernier « Budget tracking » réalisé par la Banque mondiale, le taux d'absentéisme des enseignants est de 13% (absence expliquée essentiellement par la perception des salaires). Ainsi malgré les différentes mesures que l'on pourra développer pour améliorer le temps d'apprentissage de l'élève (cantine scolaire, calendrier scolaire, etc.), 13% du temps d'apprentissage de l'élève risque toujours d'être affectés par cet absentéisme des enseignants. Des solutions appropriées doivent être trouvées.

69. Le temps d'apprentissage est le temps effectif consacré à l'enseignement/apprentissage de l'élève. Cependant, si le temps moyen prescrit au primaire est de 27 heures 30 minutes par semaine, soit un total annuel théorique de 891 heures, ce qui est déjà plus ou moins dans les normes pratiquées dans la plupart des pays. Dans la pratique, il a été constaté que ce volume horaire est rarement respecté par les enseignants. Pour diverses raisons, ce volume horaire est ramené entre 550 et 734 heures par an (étude qualitative menée dans 5 des 6 CISCO ciblées par le Projet MADERE/ABM dans le DIRESEB d'Antananarivo en janvier - février 2004).

70. La réduction du temps d'apprentissage peut être expliquée soit par i) l'absence proprement dit de l'enseignant ou de l'élève pour des raisons développées ci-après (absence physique) ; soit par ii) la réduction du temps d'enseignement-apprentissage due à une mauvaise gestion de la classe, plus particulièrement des classes multigrades.

1.6.5 Un système régulier d'évaluation des connaissances des élèves fait défaut

71. L'absence d'un mécanisme de suivi régulier des acquis des élèves rend difficile les diagnostics et par conséquent l'identification et la mise en œuvre de mesures correctives par rapport aux différentes stratégies d'amélioration de la qualité.

1.7 LES OBSTACLES D'UNE MISE EN OEUVRE REUSSIE

72. Les différents rapports de revue de mise en œuvre du plan EPT qui ont été produits et discutés au cours de la période 2005 – 2007 permettent d'identifier et de résumer les problèmes de mise en œuvre suivants :

- Les objectifs de réduction du taux d'abandon et d'amélioration de la qualité n'apparaissent ni dans les stratégies ni dans les activités et ne sont pas internalisés dans les différents niveaux de gestion,
- Des stratégies claires n'existent pas pour les composantes clés comme la construction scolaire, la formation des enseignants, le développement du curriculum et la gestion des enseignants (Par ailleurs, les rapports des bailleurs de fonds ont aussi soulevé ces points),
- Les stratégies développées ne sont pas suffisamment claires à cause de l'insuffisance des capacités techniques dans les domaines clés et en partie parce que les activités relatives à ces composantes n'ont pas été mises en œuvre,
- L'appui et le suivi des enseignants en classe sont insuffisants voire même inexistantes,
- Les capacités de management font défaut dans les Directions clés et plus particulièrement au niveau déconcentré pour planifier et mettre en œuvre,
- Les ressources sont souvent inadéquates pour répondre aux besoins et souvent ne sont pas non plus prévisibles.

-

1.8 LES PRIORITIES POUR LA PERIODE SUIVANTE

73. La réforme de l'Education fondamentale du niveau 1 (primaire) et du niveau 2 (collège) est une opportunité qui va permettre de s'adresser à tous les problèmes de mise en œuvre qui ont été identifiés précédemment tout en :

- assurant que la priorité sera donnée à la réduction de l'abandon et des disparités, et à l'amélioration de la qualité,
- assurant que plus de responsabilités seront transférées aux écoles, ZAP et CISCOS et que ceux-ci seront formés et dotés de plus de ressources en conséquence,
- développant des stratégies détaillées et des manuels d'opérations pour les composantes clés de la réforme,
- développant des capacités de planification et de mise en œuvre.

2. LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET COLLEGES : VISION, PERSPECTIVES ET PRIORITES

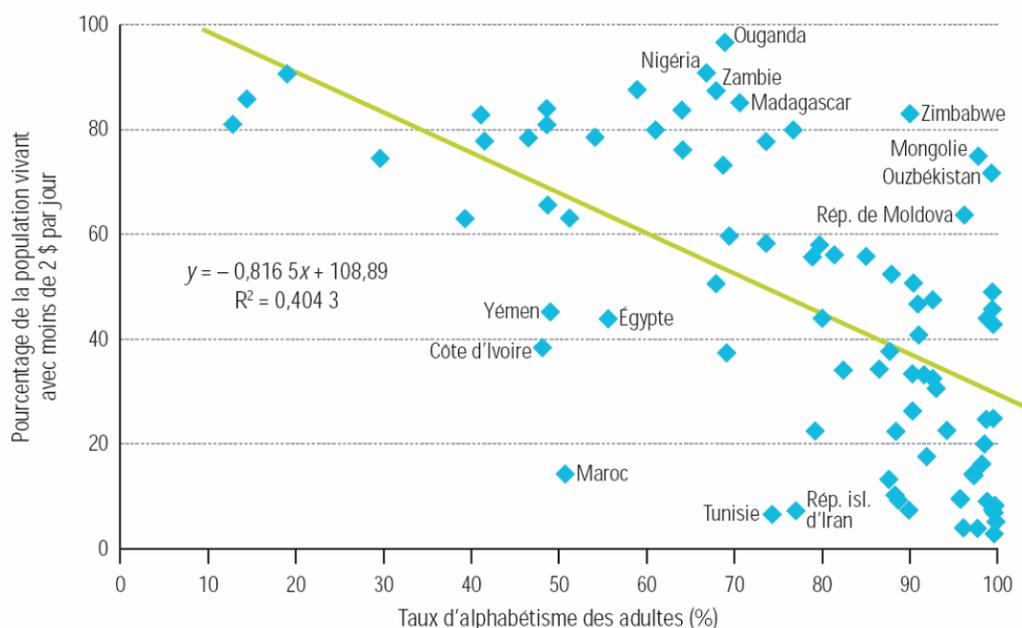
1. Envisagée d'un point de vue social et civique, l'éducation est un droit pour les citoyens et un devoir pour les gouvernements. Elle représente une étape nécessaire au développement d'une société et à l'éradication de la pauvreté. Envisagée d'un point de vue économique, l'éducation est un investissement : elle représente aujourd'hui une dépense qui doit produire demain un supplément de richesse et de bien être. Ainsi, l'éducation constitue le troisième engagement du gouvernement de Madagascar dans le cadre de ses nouvelles stratégies pour la croissance économique et le développement social, le « Plan d'Actions pour Madagascar » (MAP). En ce qui concerne le secteur éducatif, l'objectif du MAP consiste en la restructuration du système éducatif ainsi que l'amélioration de la qualité de l'éducation à tous les niveaux. En particulier, la décision a été prise, dans le cadre de ce Plan d'Actions, de ramener la durée de l'éducation fondamentale du niveau 1 (cycle primaire) de 5ans à 7ans, l'éducation fondamentale du niveau 2 (cycle collège) de 4 ans à 3 ans et l'enseignement secondaire (lycée) de 3ans à 2ans. Ainsi, la durée de la scolarisation est toujours de 12 ans du primaire au secondaire, c'est l'organisation des cycles qui change de 5+4+3 à 7+3+2.

2.1 JUSTIFICATIONS DE L'EDUCATION FONDAMENTALE

2.1.1 Education et développement économique

1. L'ampleur du défi auquel fait face Madagascar aujourd'hui est accrue du fait de la relation qui existe entre analphabétisme et pauvreté. Ainsi, les indices de la pauvreté sont inversement proportionnels aux taux d'alphabétisme des adultes, aussi bien au niveau international (graphique 1) qu'à l'intérieur même d'un pays. En d'autres termes, là où les taux de pauvreté sont les plus élevés, les taux d'alphabétisme tendent à être les plus bas. Ainsi Madagascar a plus de 80% de sa population vivant avec moins de 2 US\$ par jour pour un taux moyen d'alphabétisation de 70%. Or avec ce taux d'alphabétisme le pourcentage de la population vivant sous le seuil de pauvreté devrait se situer aux environs de 50% soit 30 points de moins qu'actuellement.

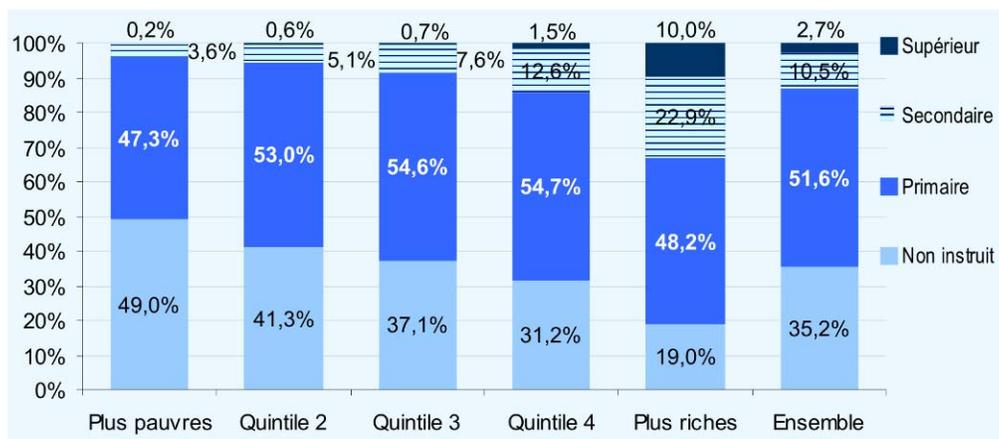
Graphique 13: Taux d'alphabétisme et pauvreté



Source : Rapport EPT 2006, UNESCO

2. La durée moyenne de scolarisation des adultes à Madagascar est de 4,4 ans en 2004, ce qui situe Madagascar parmi les pays avec une très faible qualification des adultes. Actuellement l'économie formelle représente plus de 50% des emplois en zone urbaine et environ 10% des emplois en zone rurale. Or l'analyse des déterminants de la pauvreté dans l'enquête ménage de 2004 montre clairement que le niveau d'éducation influe de façon majeure sur la pauvreté des ménages. Ainsi dans un ménage, le fait d'avoir atteint le secondaire réduit de façon importante la probabilité de pauvreté du ménage.

Graphique 14 : Répartition de la population selon le niveau d'instruction et par quintile



Source : EPM, INSTAT, 2004

3. La mise en place de la réforme de l'enseignement primaire permettra à Madagascar d'augmenter le nombre moyen d'années d'études, donc le temps d'apprentissage et d'améliorer le niveau d'instruction de la population. Ainsi les élèves verront leurs acquis scolaires consolidés et seront plus à même de continuer vers le secondaire. Quand aux élèves qui ne continueront pas vers le secondaire, ils répondront mieux aux critères de qualifications recherchés par les entrepreneurs et, à travers leur insertion dans l'économie formelle, favoriseront le développement économique du pays.

2.1.2 Education, accès et équité

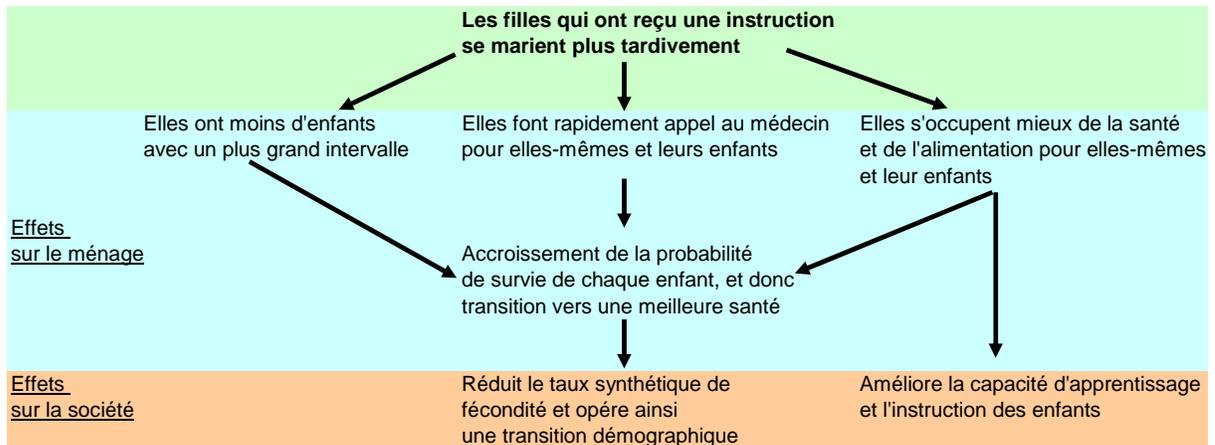
4. L'allongement du primaire à 7 années va permettre à l'enfant d'avoir l'opportunité de rester à l'école jusqu'à ses premières années d'adolescence et lui permettre ainsi de renforcer ses compétences en matière de santé et de valeurs civiques, des compétences qui sont importantes pour assurer la cohésion sociale et le développement en général. Par ailleurs, développer l'éducation fondamentale du niveau (collège) reste encore difficile de par son coût direct ou indirect très élevé et de par son nombre assez faible (1 900 collèges pour 23000 écoles primaires) L'enseignement primaire de 7 ans rendra ainsi l'accès plus équitable en 6ème et 7ème années du primaire qu'en classes de 6ème et 5ème du collège actuel, tout en diminuant les coûts liés aux inscriptions dans les collèges privés actuels.
5. Par ailleurs, les écoles primaires étant plus faciles d'accès, les filles pourront bénéficier d'une durée de scolarisation plus longue et ainsi ne plus être défavorisées du fait de la réticence des parents à envoyer leurs filles loin du foyer familial. Enfin les collèges n'auront plus que 3 années au lieu de 4 années ce qui permettra d'augmenter les capacités d'accueil des collèges et ainsi favoriser la continuité des études secondaires.

2.1.3 Education et santé

6. Madagascar a une population jeune avec plus de la moitié âgée de moins de 18 ans. La scolarisation, malgré une nette amélioration, est encore insuffisante et le taux d'abandon scolaire est très élevé. Les grossesses précoces et non désirées, le recours à l'avortement, la prostitution et l'absence de perspectives d'emploi sont parmi les problèmes sociaux qui affectent les jeunes Malgaches. De plus, une partie importante de la population vit dans des zones enclavées et seulement 58% vit à moins d'une heure de marche d'un centre de santé de base.
7. D'après plusieurs études empiriques, il apparaît que l'éducation exerce d'avantage d'impact sur les indicateurs de résultats démographiques et de santé que les activités du secteur de la santé elles mêmes, ce qui justifie les efforts de scolarisation des populations jeunes en général et des filles en particulier. En effet, ces études montrent

que la modification des comportements individuels dans les domaines de la santé est largement induite par l'éducation des femmes. Ces observations réalisées dans plusieurs pays d'Afrique montrent que les filles instruites : (i) se marient et ont des enfants plus tardivement, (ii) favorisent l'adoption de comportements à moindre risque pour leur santé et plus particulièrement par rapport au VIH/SIDA, et (iii) accordent une attention plus importante à la santé et à l'alimentation de leurs enfants.

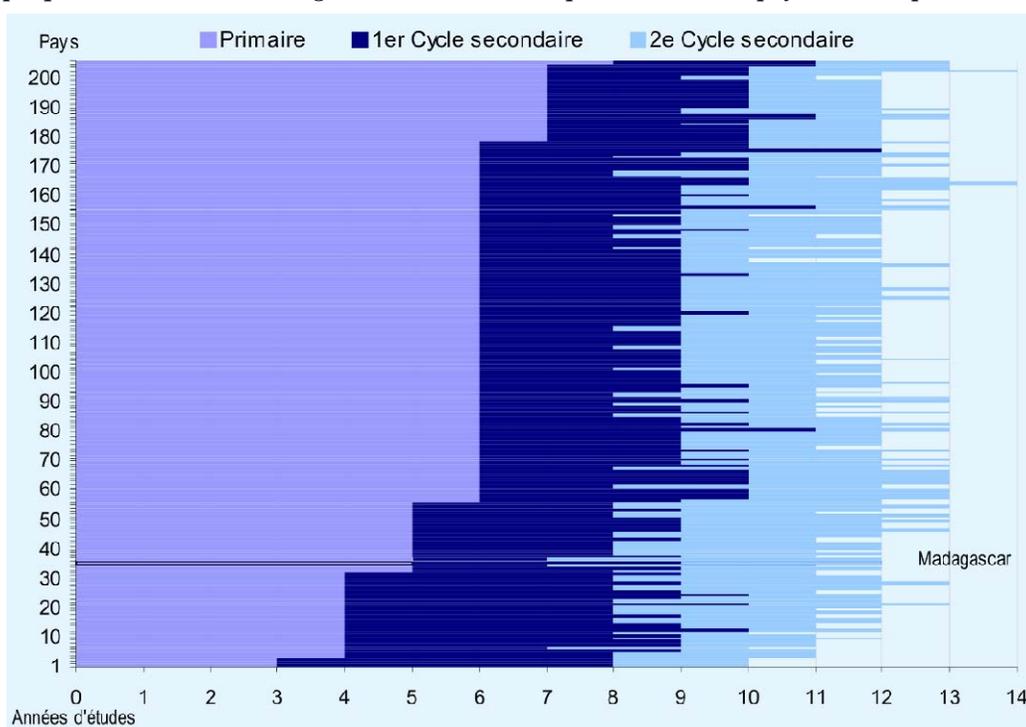
Figure 6 : Effets et impacts de l'éducation



Source : UNICEF, 2006

8. Au niveau international, les tendances montrent que généralement les pays ont fait le choix d'avoir 6 ans pour le cycle primaire (environ 110 pays sur 204 selon graphe ci-dessous) et qu'un nombre assez important de pays a aussi décidé d'avoir 7 ans ou 8 ans de cycle primaire (environ 20 pays sur 204) ceci dans l'objectif d'assurer aux jeunes les compétences minimales qui vont leur permettre de rejoindre la vie active et qui leurs sont utiles dans une société moderne.

Graphique 15 : Durée de l'enseignement scolaire : comparaison sur 204 pays recensés par l'UNESCO



9. Par ailleurs, l'enseignement secondaire du premier cycle est considéré de plus en plus comme partie intégrante de l'éducation de base ou fondamentale ; ainsi, l'effort est mis pour le rendre le plus tôt possible accessible et gratuit à tous. L'éducation secondaire du premier cycle est, en effet, la phase terminale des études académiques pour beaucoup de jeunes ; c'est aussi une étape importante pour la continuation des études supérieures. L'allongement du primaire et l'expansion de l'éducation secondaire du premier cycle sont donc des décisions qui s'alignent aux tendances internationales. Madagascar doit aussi assurer le passage d'une éducation élitiste à une éducation de masse au niveau de l'éducation secondaire du premier cycle pour permettre à ses jeunes adultes de se mieux préparer à la globalisation.

2.2 VISION ET PERSPECTIVES

2.2.1 Vision

10. Le nouveau système d'éducation primaire que l'on va mettre en place à Madagascar doit permettre aux enfants d'avoir les habilités pour lire et calculer mais aussi des connaissances et des compétences qui leurs seront nécessaires pour poursuivre leurs études, ainsi que de devenir des élèves proactifs qui aiment apprendre avec un esprit critique et des citoyens ouverts et équilibrés pour leur société. Quant à l'éducation fondamentale (niveau 2-collège), il aura pour objectif de former des jeunes ayant les compétences nécessaires soit pour aborder le monde du travail soit pour poursuivre des études au niveau supérieur, en développant chez eux des capacités d'analyse et de

recherche et en leur donnant les compétences et les connaissances de base qui vont leur permettre de prendre des décisions et de résoudre des problèmes tout au long de leur vie ainsi que de leur carrière professionnelle. Ces visions à moyen et à long terme seront les fils conducteurs de la réforme du système éducatif. Cette réforme est centrée sur la réorientation et la restructuration du curriculum et l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage ; le curriculum qui a été auparavant basé sur la mémorisation et une méthode passive sera transformé en un nouveau curriculum axé sur les besoins de la société et de l'individu. Ainsi, la restructuration des cycles d'enseignement n'est qu'une partie de la réforme du système éducatif.

11. Trois objectifs fondamentaux sont ainsi assignés à l'éducation primaire : l'acquisition par les enfants de compétences linguistiques , de connaissances et de fondements théoriques, et de compétences en mathématiques et en science sociale , ainsi que le développement du goût d'apprendre.
12. Avec la réforme, le Malagasy est utilisé comme langue d'enseignement de la 1^{ère} à la 5^{ème} année d'études primaires pour assurer que tous les enfants puissent développer leurs compétences dans tous les domaines. Le français est enseigné comme discipline dès la 1^{ère} année et utilisé progressivement comme langue d'enseignement de certaines disciplines à partir de la 6^{ème} année pour assurer une transition vers l'utilisation de la langue française comme langue d'enseignement un peu plus tard. Par ailleurs, par rapport à la nouvelle constitution de Madagascar qui a pris l'anglais comme langue officielle à côté du Malagasy et du Français, et par rapport à l'importance accrue de l'anglais dans l'économie, la première exposition de l'élève à l'Anglais sera si possible initié à partir de la quatrième année du primaire et sera renforcée de façon prioritaire dès la 6^{ème} année.
13. Désormais, les enfants dont les parents n'ont pas les ressources financières nécessaires ne doivent plus être exclus du système éducatif ; la priorité du gouvernement est d'assurer que tous enfants malgaches achèvent le cycle primaire de 5ans d'ici 2015 en offrant à chaque « fokontany » une école complète de 5ans. L'accès à la 6^{ème} et 7^{ème} année se fera de manière progressive à partir des localités qui ont déjà un nombre important d'écoles à cycle complet de 5ans.
14. Par ailleurs, avec la situation qui prévaut (environ 50 enfants sur 100 qui entrent à l'école et qui n'achèvent pas le primaire de 5 ans et le niveau de pauvreté qui reste élevé), la mise en place de la réforme sera graduelle. En ce qui concerne l'accès à l'école, la priorité est donné à l'achèvement de tous les enfants malgaches du cycle primaire de 5 ans d'ici 2015, l'expansion du cycle supérieur est progressive. Par ailleurs, pour l'amélioration de la qualité, l'effort partira de la réforme du contenu du curriculum de la 1^{ère} à 10^{ème} année d'études. En somme, la réforme est certes ambitieuse mais est réaliste.

2.2.2 Présentation de la nouvelle structure du système scolaire

15. L'enseignement fondamental du niveau 1 sera structuré en 3 cours dont le premier est de 3 années, et les deux derniers de 2 années chacun :

Tableau 21 : Nouvelle structure de l'éducation fondamentale du niveau 1 (cycle primaire)

	1 ^{er} Cours			2 ^{ème} Cours		3 ^{ème} Cours	
Année d'étude	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année

16. L'enseignement fondamental du niveau 2 sera structuré en deux cours de deux années et d'une année respectivement:

Tableau 222 : Nouvelle structure de l'éducation fondamentale du niveau 2 (cycle collège)

	4 ^{ème} Cours		5 ^{ème} Cours
Année d'étude	8 ^{ème} année	9 ^{ème} année	10 ^{ème} année

2.2.3 Les décisions politiques au niveau des objectifs, stratégies et phases de la mise en œuvre de la réforme

17. Un certain nombre de décisions politiques clés sous-tendent cette réforme du système éducatif. Ces décisions ont été prises par le Ministère chargé de l'éducation sur la base d'une analyse des contraintes techniques et institutionnelles, d'une étude de faisabilité de la mise en œuvre, d'une analyse de la soutenabilité financière de la réforme, ainsi que des choix stratégiques. Ainsi, des scénarios ont été préparés pour évaluer les impacts financiers des différentes décisions politiques à partir d'un modèle de simulation financière.

Ces décisions sont les suivantes :

Objectifs:

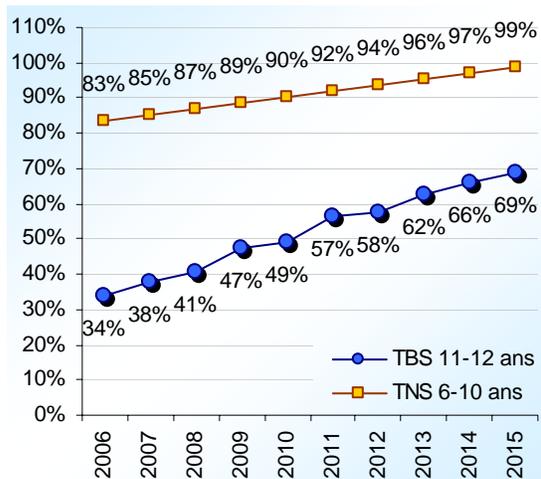
- a) D'ici 2010, assurer que tous enfants de 6 ans et de 7ans sont inscrits en 1^{ère} année du primaire.
- b) D'ici 2015, atteindre un taux d'achèvement proche de 100% des 5 premières années du primaire et un taux d'achèvement de 65% des 7 années.
- c) Aucun enfant ne doit être exclu de l'école primaire parce que ses parents n'ont pas la possibilité financière de contribuer aux dépenses de fonctionnement de l'école.
- d) Assurer que tous les élèves acquièrent les compétences et habilités ("skills") envisagés à la fin de chaque cycle.

e) D'ici 2015, réduire le pourcentage de redoublants à 5% pour le nouveau cycle primaire de 7 ans

18. Ainsi, les taux de scolarisation et les indicateurs d'efficacité des deux niveaux de l'enseignement fondamental vont s'améliorer sensiblement :

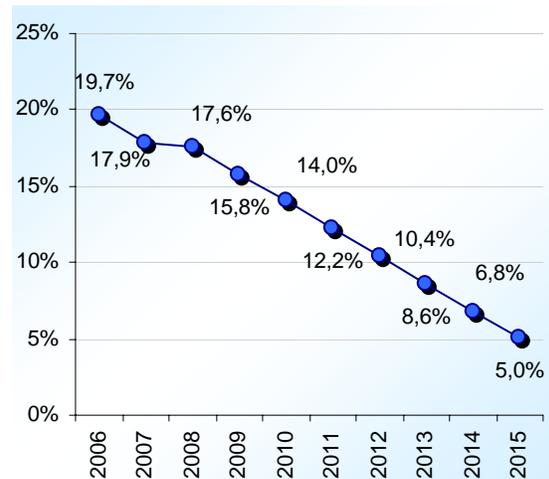
- le taux net de scolarisation des enfants âgés de 6 à 10 ans passe de 83% en 2006 à 99% en 2015
- la mise en place de la réforme permettra d'améliorer sensiblement l'accès des enfants âgés de 11 à 12 ans au système scolaire: leur taux brut de scolarisation doublera durant la période de projection en passant de 34% en 2006 à 69% en 2015
- la couverture au niveau des collèges s'améliore aussi : le taux brut de scolarisation des enfants concernés par la scolarisation dans le second cycle de l'enseignement fondamental passera de 25% à 40%
- l'efficacité de l'enseignement primaire s'améliorera à travers la baisse des taux d'abandons et de redoublement : les taux d'achèvement du grade 5 atteindra 94% en 2015 (contre 50% en 2006), celui du grade 7 atteindra 65% (contre 26% en 2006).

Graphique 16 : Taux de scolarisation au primaire

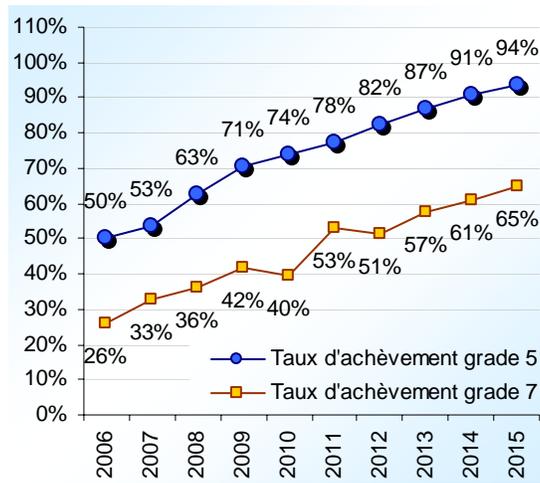


Graphique 17 : Proportion de redoublants

au primaire



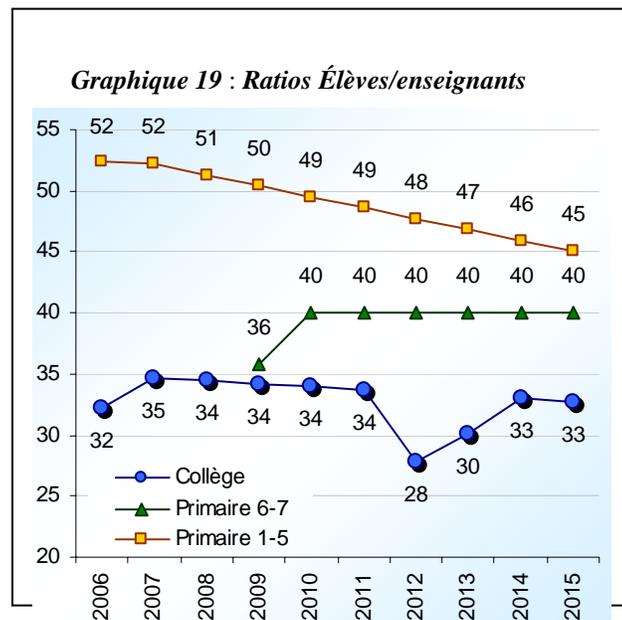
Graphique 18 : Taux d'achèvement des grades 5 et 7



2.2.4 Stratégies pour l'éducation fondamentale du niveau 1 (cycle primaire) :

19. Pour assurer l'accès ainsi que l'achèvement des 5 premières années du primaire, tous les villages, ayant un minimum de 75 habitants environ, auront droit à une école complète (avec les 5 premières années du primaire). Les petites écoles devront fonctionner de manière multigrade avec 1 ou 2 enseignants.
20. Au niveau des villages avec moins de 15 enfants d'âge scolaire (généralement moins de 75 habitants), si possible, une éducation non formelle sera offerte avec la possibilité pour les enfants de rejoindre plus tard le système formel.
21. Pour améliorer la rétention des élèves, les écoles incomplètes existantes (n'offrant pas les 5 premières années du cycle primaire) seront des cibles prioritaires pour le programme de construction de salles de classes ainsi que le programme de dotation en nouveaux enseignants, ceci dans l'objectif de les compléter. Ces écoles à cycle incomplet étant généralement localisées dans les CISCOs à faible taux d'achèvement ; cette stratégie vise à améliorer le taux d'achèvement et en même temps à réduire les disparités.
22. Les nouvelles classes de 6ème et de 7ème année seront ouvertes au niveau d'une école à cycle complet (offrant déjà les 5 années du primaire) pour un groupe de 4 à 5 écoles complètes (avec les 5 premières années). Ainsi, d'ici 2015, chaque commune sera dotée d'environ 4 écoles comprenant les 7 années du primaire.

23. Pour améliorer la qualité des apprentissages, d'ici 2015, le ratio élèves/enseignant sera ramené progressivement à 45 dans les 5 premières années du cycle primaire et à 40 pour les nouvelles 6ème et 7ème années.



24. Pour que la réforme soit soutenable, et que les compétences des enseignants puissent être renforcées rapidement, les enseignants de la 1ère à la 5ème année du cycle primaire, appelés enseignants généralistes, devraient au moins avoir le BEPC, c'est-à-dire avoir terminé les 9 années du cycle primaire et du cycle collège alors que les enseignants des 6ème et 7ème années, appelés enseignants semi-spécialisés, auraient un niveau au moins égal au Baccalauréat, c'est-à-dire avoir achevé les 12 années de scolarisation. Les enseignants des 5 premières années du primaire seront des enseignants polyvalents qui ne recevront pas de formation initiale mais dont les capacités et compétences seront renforcées à travers des formations continues intenses et certificatives avec différents appuis (matériels et/ou encadrement, et/ou autres). En revanche, les enseignants des 6ème et 7ème années bénéficieront d'une année de formation initiale, et seront divisés en 2 catégories : une première qui assurera l'enseignement des langues et des sciences sociales et une deuxième catégorie spécialisée en enseignement des Sciences, Mathématiques et technologies.

25. Les nouveaux enseignants à recruter pour les 5 premières années du primaires auront un statut d'enseignants non fonctionnaires (enseignants FRAM) et seront aussi subventionnés par l'Etat. Il n'y aura plus de recrutement d'enseignants fonctionnaires pour ce niveau. Une politique claire et détaillée, portant voie de carrière et augmentation de salaire liée à la certification de la formation continue, sera élaborée en 2008 pour les enseignants non fonctionnaires ; la voie de carrière pourra éventuellement mener à un recrutement en tant que fonctionnaire. Les nouveaux enseignants des 6ème et 7ème années, plus spécialisés par rapport aux enseignants

des 5 premières années, seront recrutés par poste en tant que fonctionnaires et à titre contractuel sur une période de 6 ans. Une grande partie d'entre eux sera recrutée à partir de bacheliers non fonctionnaires tandis qu'une autre partie sera sélectionnée du stock d'enseignants des collèges publics existants. Cette stratégie a été adoptée pour réduire le besoin en nouveaux postes budgétaires dont la création présente des limites. Le coût de la réforme est basé sur cette stratégie de recrutement des enseignants.

26. Chaque élève de la 1^{ère} année à la 3^{ème} année recevra chaque année de façon effective 900 heures d'enseignement, et chaque élève de la 4^{ème} année à la 7^{ème} année 972 heures, soit un total de 6.588 heures pour les 7 années du primaire.
27. Aussi pour assurer l'assiduité des élèves et des enseignants, une mobilisation et sensibilisation des communautés locales ainsi que des parents seront organisées parallèlement au renforcement du suivi quotidien par le directeur d'école. En complément, des mesures spécifiques seront développées avec la communauté locale : l'alimentation scolaire pour les zones vulnérables et/ou de forte insécurité alimentaire, plus particulièrement pendant les périodes de soudure et /ou d'autres initiatives locales. Toutes ces mesures devront être accompagnées d'actions qui garantissent la régularité du paiement des enseignants et la flexibilité dans la gestion du calendrier scolaire pour tenir compte des réalités locales/régionales.

2.2.5 Stratégies pour la réforme de l'éducation fondamentale du niveau 2 (collège)

28. La stratégie pour améliorer la pertinence et la qualité de l'éducation fondamentale du niveau 2 porte sur quatre principaux axes :
 - a. Un nouveau curriculum développé par des enseignants formés et appuyés par de nouveaux manuels scolaires et matériels didactiques pour renforcer le développement de compétences en matière de résolution de problèmes, de travail en groupe et de communication.
 - b. Des collèges d'excellence comme modèle et qui développent ainsi des stratégies pour améliorer la qualité dans leurs classes et qui donnent un appui à un réseau d'écoles publiques et privées en matière de formation des enseignants et des directeurs d'école.
 - c. L'optimisation de l'utilisation des ressources existantes en organisant des écoles à double vacation, en créant des « open school », en formant des enseignants plus bivalents/polyvalents et en augmentant à 24h par semaine les obligations hebdomadaires d'enseignement.

- d. Au niveau de la CISCO et des écoles, une planification et gestion de l'amélioration de la qualité, aussi bien pour les écoles publiques que les écoles privées

2.2.6 Les phases de la mise en œuvre

29. La mise en œuvre de la réforme se fera progressivement dans le temps et par CISCOs. A titre expérimental, les premières classes de 6ème année de la réforme vont ouvrir leurs portes à partir du mois de septembre 2008, début de la rentrée scolaire de l'année scolaire 2008/2009, et les nouveaux curriculums seront ainsi expérimentés aussi bien pour la 6ème année que pour la 1ère année du cycle primaire. La préparation de la mise en œuvre de la réforme a déjà commencé depuis plus d'une année maintenant. Les différentes phases de la mise en œuvre de la réforme peuvent se résumer de la façon suivante : i) phase préparatoire (2006 - septembre 2008), ii) phase de transition (septembre 2008 – septembre 2012), et iii) phase de stabilisation (à partir de septembre 2012).

Figure 7 : Phases de la réforme

	2006				2007				2008				2009				2010				2011				2012				2013							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Préparation	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																								
Transition									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■												
Stabilisation																									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

30. La figure ci-dessous présente d'une façon détaillée l'évolution de l'introduction des nouveaux curriculums de la 1ère année à la 7ème année (cycle primaire) et de la 8ème année à la 10ème année (cycle collège) au niveau des 111 CISCOs.

31. Pour chaque année d'étude, le curriculum sera testé au niveau de 20 CISCOs, puis étendu sur 65 CISCOs pour couvrir l'ensemble des 111 CISCOs au bout de 3 années scolaire.

- L'introduction du nouveau curriculum en primaire débutera en 2008/09 et la généralisation pour l'ensemble du primaire sera achevée en 2014/15
- La généralisation du nouveau curriculum pour les 6^{ème} et 7^{ème} années sera achevée en 2011/12.
- L'introduction de la 10^{ème} année dans l'EF2 avec un nouveau curriculum aura lieu en 2012/13 et la généralisation en 2014/15.

Figure 8 : Mise en Œuvre de la Réforme de l'Enseignement Fondamentale : (Nombre de CISCOS et année d'études introduisant le Nouveau Curriculum)

Année d'études	Année scolaire							
	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	
1ère année	Nbre de CISCOS	20	65	111				
	Phase	<i>Exp</i>	<i>Pré Gen</i>	Gen				
2ème année	Nbre de CISCOS		20	65	111			
	Phase		<i>Exp</i>	<i>Pré Gen</i>	Gen			
3 ème année	Nbre de CISCOS			20	65	111		
	Phase			<i>Exp</i>	<i>Pré Gen</i>	Gen		
4 ème année	Nbre de CISCOS				20	65	111	
	Phase				<i>Exp</i>	<i>Pré Gen</i>	Gen	
5 ème année	Nbre de CISCOS					20	65	111
	Phase					<i>Exp</i>	<i>Pré Gen</i>	Gen
6 ème année	Nbre de CISCOS	20	65	111				
	Phase	<i>Exp</i>	<i>Pré Gen</i>	Gen				
7 ème année	Nbre de CISCOS		20	65	111			
	Phase		<i>Exp</i>	<i>Pré Gen</i>	Gen			
8 ème année	Nbre de CISCOS			20	65	111		
	Phase			<i>Exp</i>	<i>Pré Gen</i>	Gen		
9 ème année	Nbre de CISCOS				20	65	111	
	Phase				<i>Exp</i>	<i>Pré Gen</i>	Gen	
10 ème année	Nbre de CISCOS					20	65	111
	Phase					<i>Exp</i>	<i>Pré Gen</i>	Gen

Légende : Exp : Expérimentation – Pré Gén : Pré-généralisation – Gen : Généralisation

32. Pour mieux gérer la demande au niveau de l'entrée en 6ème année, toutes les classes de 6ème année de la CISCO (nouvelles 6ème années dans les écoles primaires et celles dans les écoles de l'éducation fondamentale du niveau 2 qui vont accueillir de façon transitoire des nouvelles 6ème années) vont appliquer le même curriculum au moment où la CISCO est introduite dans la réforme.

33. La phase préparatoire reste la période la plus importante pour la faisabilité et la réussite de la mise en place de la réforme. Le Ministère, en partenariat avec les différents acteurs du système éducatif mais aussi avec les partenaires techniques et financiers, a commencé à travailler sur le plan d'implémentation pluriannuel de la réforme. On peut distinguer deux axes dans cette phase préparatoire: (i) la période de préparation stratégique – période actuelle- avec le calcul des besoins au niveau macro

économique, les plans de développement stratégique concernant le curriculum, les besoins en enseignants, en salles de classe, etc. mais aussi l'adaptation de la structure institutionnelle (réorganisation interne du MENRS, etc.) et (ii) la mise en œuvre des stratégies de préparation.

2.3 LES IMPLICATIONS DE LA REFORME: PHYSIQUES ET FINANCIERES

2.3.1 Présentation des besoins physiques

2.3.1.1 Evolution de l'effectif des élèves scolarisés au niveau de l'Education Fondamentale du Niveau 1 et du Niveau 2.

34. Les tableaux suivants présentent les principaux résultats des projections des effectifs et des besoins en enseignants et en salles de classe de l'enseignement primaire et du second cycle de l'enseignement fondamental. Ils montrent que l'effectif des élèves continue à progresser à un taux de près de 4% à l'enseignement primaire après son rallongement à sept années d'études. Les effectifs dépasseront 5,2 millions en 2015, soit environ 1,4 million d'élèves additionnels par rapport à 2007. Quant aux effectifs des collèges, leur progression sera plus modérée en évoluant à un taux de 1,2%. Cela correspond pourtant à un élargissement de l'accès aux collèges en raison de la réduction de la durée des études de 4 ans à 3 ans. Les détails se trouvent dans les tableaux en annexes.

Tableau 23 : Enseignement primaire : Effectifs, enseignants et salles de classe

(Effectifs en milliers)	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Effectifs élèves du public											
Grade 1 à 5	2 916	2 983	3 103	3 219	3 307	3 367	3 407	3 435	3 454	3 464	3 464
Grade 6 à 7					50	177	381	529	601	665	728
Total	2 916	2 983	3 103	3 219	3 357	3 544	3 788	3 964	4 055	4 129	4 192
Effectifs élèves du privé											
Grade 1 à 5	682	716	733	750	760	763	775	795	810	818	819
Grade 6 à 7					22	77	155	199	206	210	211
Total	682	716	733	750	782	840	930	994	1 016	1 028	1 030
Total Public et privé	3 598	3 699	3 836	3 970	4 139	4 384	4 719	4 958	5 071	5 156	5 222
Enseignants											
Grade 1 à 5	47,941	57,024	59,468	62,779	65,644	68,035	70,120	72,031	73,813	75,466	76,977
Grade 6 à 7					2,800	4,428	9,536	13,219	15,021	16,625	18,193
Total	47,941	57,024	59,468	62,779	68,444	72,463	79,656	85,250	88,834	92,091	95,170
Salles de classe											
Construction Grade 1 à 5	845	750	1 518	2 500	1 000	1 200	1 200	1 200	1 200	1 200	1 200
Construction Grade 6 à 7					1 500	1 800	1 800	1 800	1 800	1 800	1 800
Total	845	750	1 518	2 500	2 500	3 000					

Tableau 24 : Enseignement collégial : Effectifs, enseignants et salles de classe

(Effectifs en unité)	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Effectifs élèves du public											
Collèges ancienne formule	281 322	341 441	402 077	458 016	515 359	464 431	342 282	194 444	87 993		
Collèges nouvelle formule							21 549	93 048	222 807	346 467	443 325
Total	281 322	341 441	402 077	458 016	515 359	464 431	363 831	287 492	310 800	346 467	443 325
Effectifs élèves du privé											
Collèges ancienne formule	204 917	240 174	258 371	266 818	271 743	221 356	149 309	81 473	35 710		
Collèges nouvelle formule							14 366	62 062	147 564	226 191	285 301
Total	204 917	240 174	258 371	266 818	271 743	221 356	163 675	143 534	183 274	226 191	285 301
Total Public et privé	486 239	581 615	660 448	724 834	787 102	685 787	527 506	431 026	494 074	572 657	728 626
Enseignants du public											
Fonctionnaires permanents	7 554	8 117	8 317	8 817	8 817	8 817	8 817	8 817	8 817	8 817	8 817
Vacataires/Contractuels	1 844	2 486	3 281	4 488	6 260	4 867	1 980	1 500	1 500	1 692	4 729
Total	9 398	10 603	11 598	13 305	15 077	13 684	10 797	10 317	10 317	10 509	13 546
Salles de classe											
Construction					66	66	66	66	66	66	66
Réhabilitation				480	480	480	480	480	480	480	480
Total				480	546						

2.3.1.2 Besoins en enseignants pour l'Education Fondamentale du niveau 1 et du niveau 2 publiques

35. Les besoins en nouveaux enseignants et par conséquent la formation et le recrutement de nouveaux enseignants de l'Education Fondamentale du niveau 1 et du niveau 2 sont donnés dans le tableau précédent.

36. Plus particulièrement pour les 5 premières années d'études de l'Education Fondamentale du niveau 1 (primaire):

- Le nombre d'enseignants fonctionnaires requis va diminuer d'environ 28 000 en 2006/07 à environ 27 000 en 2014/2015 et
- Le nombre d'enseignants non fonctionnaires (FRAM) requis va augmenter d'environ 30 000 en 2006/07 à environ 50 000 en 2014/2015

37. Les enseignants fonctionnaires qui vont partir à la retraite seront remplacés par des enseignants non fonctionnaires (FRAM) et une voie de professionnalisation sera mise en place pour ces derniers pour les fidéliser.

38. En ce qui concerne les besoins en enseignants des nouvelles 6ème Année et 7ème Année d'études, les enseignants seront semi-spécialisés et le nombre d'enseignants requis va varier de 2.800 en 2008/09 à environ 18 000 en 2014/2015. Environ 2800 étudiants par an seront recrutés pour suivre une formation initiale de 12 mois à partir de la fin de l'année 2007 pour être ensuite intégrés en tant que fonctionnaires contractuels au sein de la fonction publique.

39. Notons que malgré la différence légère qui existe entre le nombre d'enseignants semi spécialisés requis et le nombre de recrutés pour les premières années de mise en œuvre de la réforme, les besoins seront couverts à terme. Par ailleurs, le recrutement de 2800 nouveaux enseignants par an en tant que fonctionnaires n'aura pas d'impact financier additionnel par rapport au plan EPT de 2005 ; en effet, le gouvernement s'est déjà engagé à doter le Ministère de l'Education de 2000 nouveaux postes budgétaires par an et le Ministère de l'Education a lui-même entamé l'assainissement et l'amélioration de la gestion des postes budgétaires existantes pour lui permettre de dégager des postes budgétaires réutilisables.
40. En ce qui concerne l'Education fondamentale du niveau 2 publiques (collèges), la mise en œuvre de la réforme ne génère pas de besoins nouveaux à moyen et à long terme, les besoins sont plutôt ponctuels. Il est donc plus judicieux de prendre les services d'enseignants vacataires pour les années 2007/08 et 2008/09. Par ailleurs, malgré la diminution des besoins en enseignants de 2009/10 à 2014/2015, un nombre minimum d'enseignants vacataires sera maintenu en poste et le nombre de fonctionnaires sera stabilisé. Les obligations horaires des enseignants, plus particulièrement les nouveaux, seront revues pour rendre rationnelle la gestion des enseignants.

2.3.1.3 Besoins en salles de classe pour l'Education Fondamentale du niveau 1 et du niveau 2 publiques :

41. Sur la base de la projection de l'évolution de la scolarisation présentée ci-dessus et la décision de maintenir le taux d'utilisation actuel des salles de classe au niveau de l'Education fondamentale du niveau 1 (ratio enseignants par salle 1,3) et pour le niveau 2 d'utiliser au maximum les salles de classe existantes dans l'immédiat et à court terme, les évolutions des besoins en salles de classe pour l'Education fondamentale du niveau 1 et du niveau 2 sont présentées dans les tableaux 3 précédents,
42. Pour l'Education fondamentale du niveau 1, les besoins annuels moyens de nouvelles salles de classe est de l'ordre de 3 000 par an. Tandis que pour l'Education fondamentale du niveau 2, l'objectif est d'utiliser au maximum les salles de classe existantes. Ainsi les besoins sont très faibles, seules 66 salles de classe par an (2 écoles de 3 salles par an et par région) seront construites pour répondre aux imprévus et réduire les disparités intra-régionales.
43. Ces besoins estimés pour l'Education fondamentale du niveau 1 seront couverts sans risque avec le nouveau programme de construction scolaire qui sera présenté ultérieurement.

44. Le Ministère de l'Éducation a adopté, en effet, une nouvelle stratégie de construction scolaire dont l'objectif est de réduire les coûts de construction scolaire et d'augmenter la capacité d'exécution en assurant la promotion d'une approche basée sur la communauté locale.
45. Dans le cadre de cette stratégie qui est aussi basée sur la demande, la priorité est donnée à la construction de nouvelles salles de classe pour les écoles qui ne peuvent pas offrir un cycle complet de 5 ans faute de salles (30%) et aux fokontany sans école (10%) pour plus rapprocher l'offre de la demande.
46. Toutefois, 60% des nouvelles salles seront attribuées aux écoles à cycle complet qui seront choisies pour l'ouverture des nouvelles 6ème et 7ème année d'études.

2.3.2 Simulations des Besoins Financiers

47. La projection (basée sur le modèle de simulation) des dépenses liées à la réforme est calculée sur la base des indicateurs de résultats et de moyens résumés dans le tableau suivant en tenant compte de la soutenabilité des implications physiques estimées précédemment et des implications financières. Le tableau suivant compare les indicateurs utilisés dans la projection avec ceux du plan précédent (EPT, 2005). Ces projections démontrent que les besoins financiers sont soutenable a long terme (comme reflété dans le modèle de simulation).

Tableau 25: Objectifs et années cibles des scénarios de projection : Education Fondamentale du Niveau 1

	Base 2005/2006	Scénario 0 initial		Scénario réactualisé	
		Objectif	Année cible	Objectif	Année cible
Education Fondamentale du Niveau 1					
Taux d'accroissement annuel de la population scolarisable	2,80%	2,20%	Annuel	2,80%	Annuel
Taux d'achèvement du primaire (5 ans)	50%	100%	2015	94%	2015
Taux d'achèvement du primaire (7 ans)	26%			65%	2015
Pourcentage de redoublant (5 ans)	19,70%	5%	2009	5%	2015
Effectif total d'élève 1ère - 5ème (en milliers)	3 698	3173	2015	4 283	2015
Effectif total d'élèves 6ème et 7ème (en milliers)	359			938	2015
Ratio élèves/maître en 1ère - 5ème	52	40	2015	45	2015
Ratio élèves/maître en 6ème et 7ème				40	2015
Nombre d'enseignants en classe (public)	57 024	63 997	2015	95 170	2015
Dont Fonctionnaires généralistes (1ère - 5ème)	28 177	35 000	2015	26 942	2015
Dont Fonctionnaires semi spécialisés				18 193	2015
Pourcentage ENF et autres	51%	45%	2015	65%	2015
Ratio Enseignant par salle	1,3	1,3	Annuel	1,3	Annuel
Coût à la charge de l'État par personnel en unité de PIB/tête					
Fonctionnaires généralistes	4,3	4,1	Annuel	4,9	Annuel
Fonctionnaires semi spécialisés.				4,5	2015
Non fonctionnaire (FRAM)	0,9	3	2008	3	2015
Formation continue des enseignants en classe en % de leur masse salariale (FRAM)	5,3%	10%	2006	3,9%	Moyenne
% d'élèves dans l'enseignement privé	19,30%	19,30%	2015	19,70%	2015

Tableau 26 : Objectifs et années cibles des scénarios de projection : Education Fondamentale du Niveau2

	Base 2005/2006	Scénario 0 initial		Scénario réactualisé	
		Objectif	Année cible	Objectif	Année cible
Taux de transition en 8ème année				83%	2015
Taux de transition en 10ème année	11%		2009	80%	2015
Taux de scolarisation _8ème - 10ème	29%		2015	40%	2015
Effectif total d'élèves (en milliers)	266		2015	728	2015
Ratio élèves/ enseignant dans le public	32		2015	33	2015
Nbre d'heure de travail par enseignant	22			24	2007
Nombre d'enseignants en classe (public)	10 603		2015	13 546	2015
Dont Fonctionnaires	8 117		2015	8 117	2015
Ratio Enseignants par salle	1,6		Annuel	2	2015
Coût à la charge de l'État par personnel en unité de PIB/tête					
Fonctionnaires	5		Annuel	4,5	2015
Non fonctionnaire (Vacataires)	1,0		2008	3,5	2015
% d'élèves dans l'enseignement privé	41,3%		2015	39,2%	2015

48. Les estimations des coûts par composante/activité ont également été faites annuellement, en prenant compte de la planification détaillée de la mise en œuvre. Ces coûts, le financement disponible, et le gap de financement sont présentés dans le chapitre 7.

3. AMELIORATION DE L'ACCES ET DE LA RETENTION : OPTIONS POUR L'ECOLE PRIMAIRE

1. Cette partie partie du rapport traite de deux thèmes majeurs intervenant dans l'amélioration de l'accès et de la rétention de l'enseignement primaire : i) Le premier volet traite des constructions de salles de classe à travers l'analyse des besoins et des normes et stratégies à préconiser, ii) le second volet concerne les interventions proposées pour améliorer la rétention des élèves dans l'école primaire qui constitue le principal défis en matière de rendement et d'efficacité de l'enseignement primaire.
2. Pour améliorer l'accès et la rétention au niveau de l'école primaire, la politique de l'offre que le gouvernement va adopter sera très importante et la stratégie de constructions scolaires joue un rôle majeur dans cette politique. La stratégie de construction scolaire inclut, en effet, aussi bien les aspects de normes de programmation de l'ouverture des écoles et classes (organisation des réseaux scolaires dans la carte scolaire) que les normes techniques de constructions et les modalités de mises en œuvre, éléments déterminant par rapport à la capacité de l'Etat de construire, donc de répondre à la demande. Par ailleurs, compte tenu des résultats du RESEN en cours, la stratégie de constructions aura, entre autres, deux buts : rapprocher l'école des habitats, et assurer la continuité éducative.
3. Outre les constructions scolaires, d'autres pistes d'actions seront développées dans ce chapitre pour renforcer l'offre éducative et pour soutenir la demande. Par ailleurs, les spécificités des CISCOS qui ont été classés comme très faibles ou faibles (ayant des taux d'achèvement inférieurs à 45%) ainsi que des populations qui sont susceptibles d'être exclues de l'école seront considérées pour rendre complètement effective la politique de scolarisation universelle.

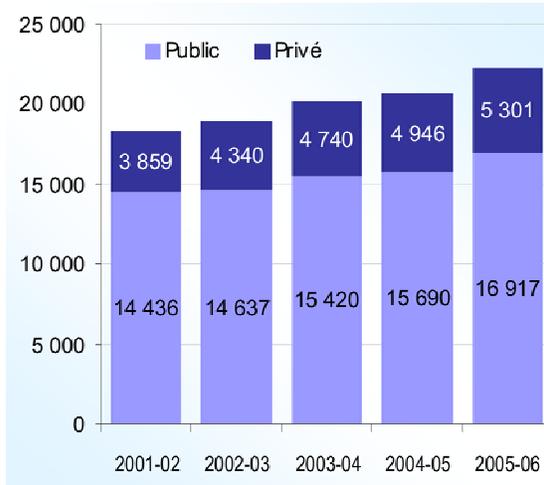
3.1 NORMES ET STRATEGIES DES CONSTRUCTIONS SCOLAIRES

3.1.1 Évaluation des besoins en construction

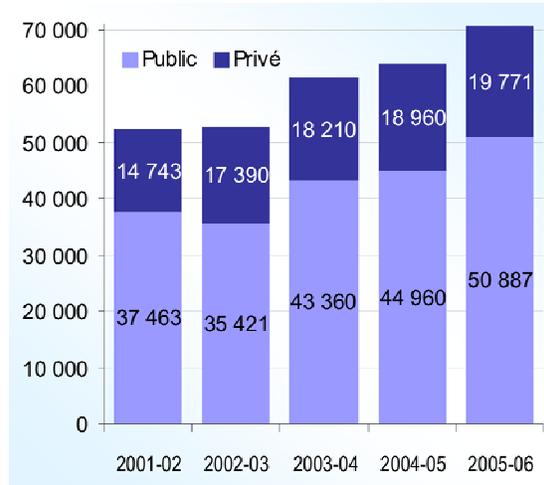
4. Le réseau des infrastructures scolaires dédiées à l'enseignement primaire est constitué de 70 638 salles de classe réparties sur 22 218 écoles. Le nombre des écoles primaires publiques (EPP) a atteint en 2006 près de 17 000 écoles représentant 76% du nombre des écoles primaires. Les salles de classe des EPP sont au nombre de 50 887 représentant 72% du nombre total des salles de classe du primaire. Durant les cinq années de la période 2002-2006, la croissance de l'infrastructure scolaire publique a été en moyenne de 4% en termes de nombre d'établissements et de 8% en termes de

nombre de salles de classe mises en exploitation. Les deux graphiques suivants illustrent cette répartition et cette évolution :

Graphique 20 : Évolution du nombre des écoles primaires réparties par statut



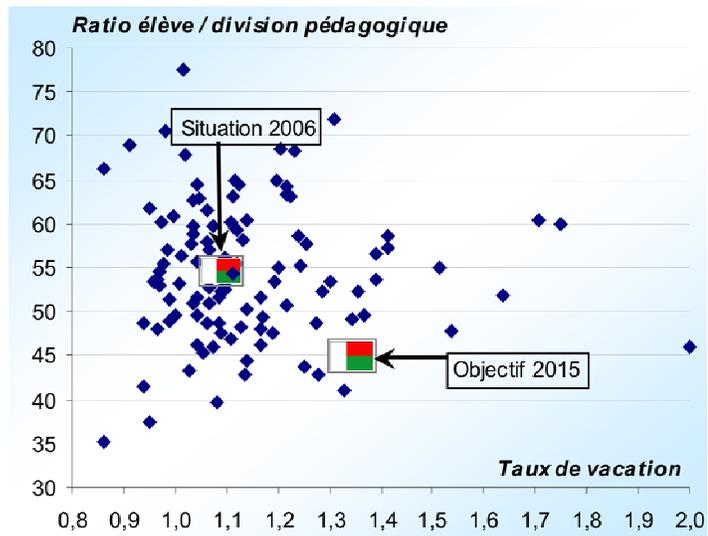
Graphique 21: Évolution du nombre des salles de classe des écoles primaires



3.1.2 Besoin d'expansion en salles de classe pour les niveaux 1-5

5. La taille moyenne des divisions pédagogiques est actuellement de 54 élèves avec un taux de vacation des salles de classes de l'ordre de 1,1. Il est retenu d'atteindre à l'horizon 2015 une taille de 45 élèves par division pédagogique et un taux de vacation de 1,33 en instaurant la double vacation dans plusieurs écoles situées en milieu urbain et disposant d'électricité. Cela permettra d'une part d'améliorer les conditions de déroulement des études et, d'autre part, d'optimiser l'utilisation des infrastructures scolaires. Le graphique ci-contre illustre cette répartition :

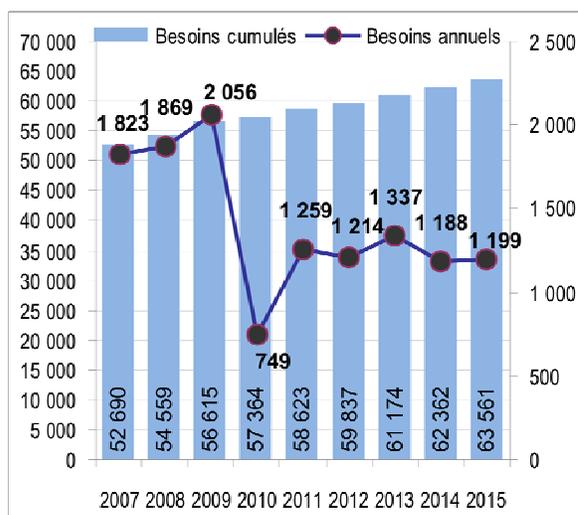
Graphique 22 : Ratio élève par division pédagogique et taux de vacation des salles de classe par CISCO



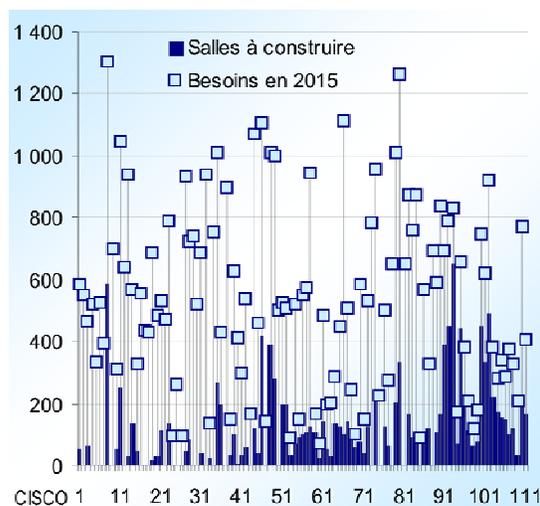
Source : MENRS

6. Les besoins de construction de salle de classe inhérents à l'accompagnement de l'expansion des grades 1 à 5 à l'horizon 2015 sont estimés à près de 12 700 salles à construire jusqu'en 2015. Cela correspond à un besoin annuel moyen de 1 410 salles de classe. Les graphiques suivants illustrent les rythmes de construction annuels ainsi que la répartition des besoins par CISCO :

Graphique 23 : Répartition annuelle des besoins en salles de classe pour l'expansion des niveaux 1 à 5



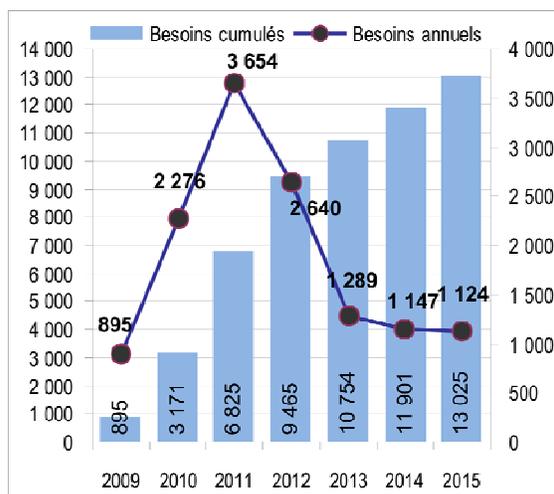
Graphique 5 : Répartition par CISCO des besoins en salles de classe des niveaux 1 à 5



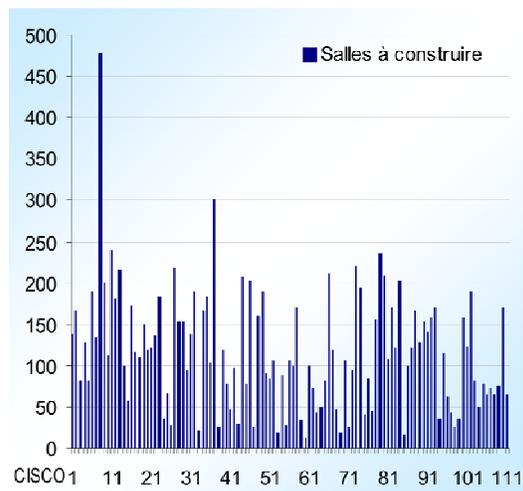
3.1.3 Besoin d'expansion de salles de classe lié au passage à l'enseignement primaire de 7 ans

7. Les besoins de construction de salle de classe inhérents à la mise en place des grades 6 et 7 sont estimés à près de 13 000 salles à construire jusqu'en 2015. Cela correspond à un besoin annuel moyen de 1 680 salles de classe. Les graphiques suivants illustrent les rythmes de construction annuels ainsi que la répartition des besoins par CISCO :

Graphique 24 : Répartition annuelle des besoins en salles de classe pour l'expansion des niveaux 6 à 7



Graphique 25 : Répartition par CISCO des besoins en salles de classe des niveaux 6 à 7



3.1.4 ÉTAT DES LIEUX DES MECANISMES DE PLANIFICATION

3.1.4.1 La planification des constructions scolaires est descendante avec une forte participation des CISCO.

8. Une Direction de la Planification de l'Éducation Fondamentale et de l'Alphabétisation existe au niveau central. Elle a pour structure d'appui les services de statistiques et de la Carte scolaire ainsi que le service de programmation des CISCOs. Comme outils cette direction dispose des fiches de recensement scolaire à savoir : FPE, FER et FECA⁴.
9. Les éléments pris en considération sont le ratio élèves/salle, élèves/maître, élèves/section, le nombre de salles et d'enseignants. Ainsi, le besoin en salles de classe se dégage et une liste est établie pour un programme de plusieurs années.
10. Cette liste est envoyée aux CISCO pour « proposition/validation ». Cette opération consiste à étudier au niveau local l'adéquation entre les réalités du terrain compte tenu des spécificités et l'orientation générale vis-à-vis de l'amélioration de la capacité d'accueil. Ainsi, de chaque CISCO, une liste rectifiée et ordonnée par priorité est envoyée au ministère. Cette liste servira de référence pour les activités de construction scolaire ainsi que pour l'affectation des enseignants. En effet, le ministère priorise l'affectation d'un enseignant dans une école ayant une nouvelle salle de classe (sauf si les effectifs enseignants sont déjà suffisants).

⁴ Fiche Primaire d'Enquête, Fiche d'Enquête Rapide et Fiche d'Enquête Complémentaire Allégée.

11. Il faut aussi signaler l'existence : i) d'initiatives locales (FRAM) pour construire des salles de classe espérant pouvoir bénéficier de l'affectation d'enseignants par le ministère ; et ii) de certains projets de développement qui entament de négociations directes avec la communauté pour construire des salles de classe. Ces initiatives ne font pas toujours l'objet de partage d'informations avec le ministère, ce qui ne facilite pas la gestion et l'organisation de la construction scolaire. En effet, ni le site d'implantation en termes de priorité, ni l'architecture du bâtiment ainsi que ses dimensions et sa durabilité ne font pas toujours l'objet d'une étude sérieuse.

3.1.5 Les normes

12. Jusqu'à présent les aspects normatifs de la planification sont régis par une Note de Service⁵ qui ne permet pas de planifier efficacement le double flux et le multigrade tel qu'ils sont pratiqués actuellement. Elle indique qu'un enseignant doit avoir au moins 25 et au plus 50 élèves pour sa section et qu'il est autorisé à diviser une section en 2 si le nombre d'élèves dépasse 50 et si le nombre de salles le permet (ce qui ne prend pas en compte le double flux). La section peut comporter deux niveaux d'études (ce qui ne prend pas en compte la multigrade de plus de 2 niveaux).

13. Il n'y a pas de normes techniques communes d'exécution des constructions. Celles-ci sont définies de façon ad hoc à l'occasion de chaque « projet ».

3.1.6 La planification et la mobilisation des financements

3.1.6.1 Mécanismes de financement des programmes sur financement intérieur

14. Le financement interne de la construction scolaire est assuré par (i) l'Aide budgétaire intégrée au Budget Général au titre du Volet EPT, (ii) le crédit inscrit dans le budget pour construction ou réhabilitation de salles de classe au titre de l'Education Fondamentale, et (iii) le crédit inscrit à la Direction des Affaires Administratives et Financières pour les travaux de construction ou réhabilitation de salles de classe.

15. Le nombre de réhabilitations et de constructions de nouvelles salles de classe sont estimés lors de la préparation du Budget.. En général, il n'y a pas beaucoup de changement en volume entre le budget voté et le projet. Le circuit d'exécution budgétaire est constitué de 5 grandes étapes: (i) Notification du Budget, (ii) PTA et Plan de Passation des Marchés, (iii) Engagement, (iv) Mandatement, et (v) Liquidation.

16. La passation des marchés est régie par le Code National des Marchés Publics. Il est signalé que les contraintes dans la régulation des dépenses n'ont pas toujours été

⁵ N° 88-0014055 du 10 juillet 1998

favorables à la conduite de la passation des marchés dans le cas d'une gestion directe par le ministère.

3.1.6.2 Mécanismes de financement des programmes sur financement extérieur

17. L'Accord de Crédit ou la Convention de financement entre le pays et les partenaires techniques et financiers mentionne les objectifs en matière de construction scolaire et précise les procédures applicables. En général, le principe de financement est (i) le dépôt initial et (ii) le réapprovisionnement. Chaque projet est tenu d'élaborer un plan de passation de marchés et un plan de financement prévisionnel. Toutefois, pour certains projets, il y a un décalage énorme entre la prévision et la réalisation. Cette situation pénalise le ministère à plusieurs titres : (i) l'objectif de construire environ 2000 salles de classe par an paraît utopique, (ii) théoriquement, des fonds existent, mais compte tenu du principe de financement, on ne peut pas les mobiliser à cause du problème d'organisation et en particulier de la capacité de mise en œuvre.

3.1.7 État des lieux des stratégies de mise en œuvre

18. Les approches par « projet éducation » indépendant du MENRS, avec unité de projet séparée, ont été conduites au cours de la décennie précédente avec tous les bailleurs de fonds qui soutiennent l'éducation à Madagascar (cf. chapitre 1). Les normes techniques et les méthodologies de mise en œuvre sont donc multiples et les réalisations se sont avérées faibles.

19. Au cours des années 2004-2005, le MENRS a adopté la stratégie consistant à contractualiser les programmes de travaux de construction d'écoles à des Agences de Maîtrise d'Ouvrage Déléguée, notamment, le FID et, par la suite, le FID-EPT

3.1.8 État des lieux de la décentralisation

20. Le Gouvernement Malgache a entamé un processus de décentralisation qui touche la construction des écoles primaires (cf. Document de stratégies sur la construction scolaire). Ce processus vise à donner à l'espace géographique national une organisation rationnelle du territoire pour servir de cadre institutionnel de participation effective des citoyens à la gestion des affaires publiques et de pôles de croissance économique. Les transferts⁶ de compétences entraînent la mise à la disposition au profit des Collectivités territoriales, des moyens matériels et en personnel nécessaires à leur exercice. Il est prévu que des lois ultérieures détermineront : (i) les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement des Collectivités territoriales, et (ii) la répartition des ressources publiques découlant des

⁶ Art. 2 de la loi 93-005 de la 26/01/94 portant orientation générale de la politique de décentralisation

nouvelles règles définies par la présente loi, notamment, des transferts de crédits de l'État vers les Collectivités territoriales

21. En ce qui concerne la construction scolaire : (i) le ministère opère une délégation de crédit auprès de ses structures déconcentrées CISCO et DREN pour des petits travaux de réhabilitation dont la gestion relève des autorités locales ; et, (ii) des projets de développement tels que FID engagent directement des discussions avec une association au sein de la communauté pour les constructions à réaliser dans le cadre du Plan Communal de Développement.

3.1.9 REVUE DES PROGRAMMES DE CONSTRUCTIONS SCOLAIRES EN COURS

3.1.9.1 Au cours des trois dernières années

22. Environ 5.560 salles de classe ont été construites ou étaient en cours de construction à Madagascar, dont 40% par les différents projets du MENRS. Par ailleurs, un peu plus de 2.680 salles de classes ont été construites ou réhabilitées par le FID, ce qui fait de ce dernier le principal constructeur de salles de classe. La situation des différents programmes de construction a permis de conclure que : les grands projets exécutés de façon centralisée avec passation de grands marchés sont très peu efficaces et n'ont pas de potentiel d'expansion ; l'approche par grand contrat de construction industriellement préfabriquée à l'étranger n'est pas du tout efficace ; les approches combinant dans même chantier des travaux exécutés par une entreprise et des travaux exécutés par la population ne sont pas efficaces et ont été abandonnées ; les projets tests ont des bons résultats techniques mais ont une faible possibilité d'expansion ; les programmes déconcentrés partiellement vers les DREN ou CISCO sont peu efficaces. Seuls les programmes exécutés par le biais de Maître d'Ouvrage Délégué (MOD) selon des techniques connues des PME locales ou les projets exécutés par la communauté ont été très efficaces et ont un potentiel d'expansion le plus élevé. Par ailleurs, les projets exécutés par la communauté sont de loin les moins chers (cf. Document de stratégies de construction scolaire).

3.1.9.2 Résultats des différents projets en termes de modèles architecturaux et potentiel d'harmonisation entre les projets

23. Le potentiel d'harmonisation des dimensions des salles de classe est très important. Bien que les surfaces intérieures des salles de classe des différents programmes varient de 45m² à 68 m², elles peuvent être aisément regroupées en deux groupes : d'une part, les « petites » salles de classe carrées petite surface, de l'ordre de 46 m² issues du projet FID (FID-IV et FID-EPT/CMI) et d'autre part, les « grandes » salles de classe utilisées par la majorité des autres projets (IDA-CRESED, BADEA, BAD, BIT, OPEP) de l'ordre de 55 m². Seule la JICA finance de « très grandes » salles de

plus de 68m². Les pédagogues sont unanimes pour considérer que les « grandes » salles de classe sont plus adaptées aux effectifs actuels que les « petites ». Il n'y a pas d'élément d'analyse permettant de classer les « grandes salles » en fonction de leur performance pour accueillir les élèves.

24. Le potentiel d'harmonisation des modèles architecturaux et des techniques de construction est aussi très important. Les techniques de construction utilisées dans les différents programmes sont à peu de choses près, les mêmes, à l'exception du projet FID-EPT en construction industrielles CMI. (cf. document de stratégies de construction scolaire). Ainsi le Gouvernement et tous ses partenaires en construction ont participé à une session de travail ayant pour objectif de dégager, de toutes les expériences passées, un modèle unique que le Gouvernement utiliserait pendant la période du prochain plan décennal.
25. Les critères pour l'harmonisation des architectures devraient être essentiellement des critères qui permettent une plus grande efficacité de l'enseignement. Tandis que les critères pour l'harmonisation des techniques devraient avoir un double aspect : (i) d'une part un critère de respect d'une durabilité minimum de 25 ans, y compris la résistance aux cyclones, et (ii) d'autre part, un critère de coût-efficacité pour obtenir cette durabilité.
26. Ainsi plusieurs aspects ont été retenus pour définir ces critères d'harmonisation (cf. paragraphe 38).

3.1.9.3 Résultats comparatifs des coûts de construction des différents programmes

27. Les salles de classe construites selon des approches centralisées sont généralement chères ; en moyenne 263US\$/m² utile même pour les projets autres que le projet financé par la JICA (que l'on peut classer dans les projets centralisés du fait que les appels d'offres sont gérés directement par le bailleur et qui présente des coûts beaucoup plus élevés de par les normes techniques utilisés et la modalité d'exécution) (voir document de stratégies de construction scolaire).
28. Les salles de classe construites selon l'approche MOD « classique »⁷ (avec des techniques connues par les PME locales) reviennent, en moyenne, légèrement moins cher, 256 US\$/m² utile que les salles de classe réalisées selon l'approche centralisée.
29. Les salles de classes construites selon l'approche par préfabrication industrielle reviennent plus chères que les salles de classe construites par la même Agence selon

⁷ L'approche MOD « classique » désigne l'approche selon laquelle le Maître d'Ouvrage Délégué réalise le programme au travers d'appels d'offres nationaux visant des PME Nationales pour la réalisation d'un modèle architectural « classique » en structure béton-armé et toiture en tôle ondulée

l'approche MOD classique. En effet, il convient de noter que lorsque l'Agence FID-EPT a testé l'approche par acquisition de salles de classe industriellement préfabriquées, le coût unitaire du mètre carré est revenu 28% plus cher que pour les salles de classe « classiques » réalisées parallèlement par la même agence selon l'approche MOD.

30. Les salles de classe construites selon une approche semi déconcentrée (la gestion des appels d'offres et des marchés est centralisée, mais les évaluations des offres sont faites au niveau déconcentré) sont légèrement moins chères (en moyenne 203 US\$/m²U) que celles réalisées selon l'approche MOD. Les salles de classe financées par l'OPEP sont exécutées par des PME locales sélectionnées par les CISCO à 161 US\$/m²U, tandis que celles financées par le MENRS et dont les Appels d'Offres sont gérés par les DREN reviennent 245 US\$/m²U.
31. Les salles de classe réalisées par l'approche communautaire – c'est-à-dire en confiant les ressources financières aux communautés – sont, de loin, les plus économiques. L'expérience du FID qui a pratiqué les 2 approches MOD et communautaire entre 2002 et 2006 montre que la seconde approche génère des économies sur le coût de construction de l'ordre de 38% par rapport à l'approche MOD⁸. Cette différence s'expliquerait essentiellement par la rapidité du paiement des entreprises par les OCB, y compris le paiement immédiat du montant du contrat relatif aux taxes⁹.

3.1.10 Leçons apprises des expériences passées pour l'élaboration d'une stratégie nationale

32. Les leçons apprises concernent les aspects suivants :

- Les approches centralisées mises en œuvre par le MENRS ou directement par les bailleurs au travers d'unités de projet ne sont pas du tout coût efficaces et n'ont pas de potentiel d'expansion.
- Les approches par délégation à des MOD ne sont pas coût efficace avec la méthode industrielle achetée par appel d'offres international, mais sont coûts efficaces ou efficaces, lorsqu'elles recrutent directement des PME nationales et utilisent des techniques connues par ces dernières. Le potentiel d'expansion de la délégation à des MOD qui utilisent des techniques connues par les PME locales est aussi important.

⁸ En moyenne 19,98 millions d'Ariary par salle de classe construite par le FID avec l'approche MOD de 2002 à 2006 et 12,29 millions d'Ariary avec l'approche communautaire, dite PCC. La superficie des salles de classe est de 46 m². Source document FID, Octobre 2006.

⁹ Comme dans l'approche MOD le montant du contrat relative aux taxes est payé sur le Trésor avec beaucoup de retard, il est possible que les entreprises soient enclines, lors de l'appel d'offres MOD à surenchérir leurs offres hors taxes d'un montant équivalent à celui des taxes

- L'approche par gestion directe des marchés par les communautés est très coûteuse et a un potentiel d'expansion considérable.

3.1.11 Les éléments de stratégie de construction scolaire pour le plan décennal

33. Pour la prochaine décennie, les principes généraux de mise en œuvre du programme de construction scolaire sont les suivants :

- Stratégie de planification géographique fondée sur des normes clés.
- Utilisation d'une stratégie unique pour les constructions : dans un premier temps, les ressources du Fonds Catalytique et celles du Gouvernement pour les constructions scolaires seront gérées selon la nouvelle stratégie de mise en œuvre et dans un deuxième temps, au fur et à mesure de l'achèvement des projets en cours, le Gouvernement invitera leurs bailleurs à suivre la nouvelle stratégie.
- Nouvelle stratégie basée sur l'approche par la demande et la délégation de maîtrise d'ouvrage aux communautés de base¹⁰ pour la mise en œuvre des constructions scolaires.
- Nouvelle approche mise en œuvre de façon progressive : dans une première phase (2007-08) 3 approches de délégation de maîtrise d'ouvrage seront poursuivies de façon simultanée : (i) à des Agences d'exécution, (ii) à des communes, et (iii) à des communautés.
- Responsabilisation des communautés de base dans l'identification du besoin, la formulation et le suivi du sous-projet d'école ; Responsabilisation des communautés pour l'exécution de leur projet de construction scolaire dans certaines régions et recours au service d'une Agence d'exécution en tant que Maître d'Ouvrage Délégué¹¹ dans les autres.
- Inscription de la démarche dans la perspective du processus de décentralisation communale.

¹⁰ Il est précisé que la communauté n'est pas une sous-structure de la commune du point de vue administratif et par rapport à la décentralisation. C'est une organisation locale structurée et à qui, de par son existence reconnue d'utilité et avec ses initiatives, on peut confier la mise en œuvre d'un « projet » dans le cadre d'un programme de développement de la localité. Par exemple, construction de salles de classe pour la scolarisation des enfants. Une communauté peut être une association locale du type FAF (Comités de Gestion de l'École), FRAM (Associations des Parents d'Élèves), ... L'avantage de la communauté est sa proximité des bénéficiaires et une de ses faiblesses est souvent l'insuffisance de capacité pour la conduite d'une opération.

¹¹ Le Maître d'Ouvrage Délégué agit comme délégataire du Maître de l'Ouvrage, c'est à dire en son nom et pour son compte, dans les limites définies par la convention de Maîtrise d'Ouvrage Déléguée

- ❑ Utilisation de plans types de construction pour les salles de classe et bâtiments annexes avec pour objectif de simplifier dans la mesure du possible le standard architectural et le niveau de complexité technique de la construction pour que celle-ci : (i) soit la moins chère possible après analyse et maîtrise de coûts, tout en respectant les normes minimum de qualité de la construction ; (ii) ait une durabilité d'au moins 25 ans ; et, (iii) respecte les normes minimum d'éclairage et de ventilation, ainsi que les normes minimum de dimensions permettant d'assurer un enseignement de qualité (distance maximum élèves-maître/tableau et norme minimum de surface par élève).
- ❑ Respect du plan de gestion des risques environnementaux et sociaux générés par les constructions scolaires envisagées. De tels plans ont été souscrits par le Gouvernement dans le cadre d'autres projets comportant des constructions de services sociaux de base, et feront l'objet d'une adaptation au présent programme pour être incorporés dans le Manuel de Procédures.
- ❑ Transparence des opérations à tous les niveaux et à toutes les étapes.

3.1.12 Normes de planification de la distribution géographique

34. Pour que la distribution géographique des écoles permette d'assurer l'enseignement primaire universel, la stratégie de planification géographique est fondée sur quatre normes clés : (i) la distance maximum école-habitation, (ii) la taille maximum d'une école, (iii) la population minimum pour l'ouverture d'une école ; et, (iv) le paquet minimum d'infrastructure.
35. **Distance maximum école-habitation :** Compte tenu de la grande dispersion de l'habitat rural et de la faiblesse des moyens de communication, la norme maximum est de 2 km et de 3 km pour la sélection des écoles pour l'ouverture des 6ème et 7ème années.
36. **Taille maximum de l'école :** Le nombre maximum de salles de classe d'une école sera basé sur la population vivant dans le bassin de recrutement de l'école (voir document de stratégies de construction scolaire)
37. **Population minimum pour l'ouverture d'une école :** On peut procéder à l'ouverture d'une école si la population en âge scolaire est d'au moins 15 enfants

3.1.13 Normes et standards techniques

38. Concernant les normes et standards techniques, plusieurs aspects ont été considérés : la surface utile permettant une utilisation facile des tables bancs pour des pratiques pédagogiques modernes, une hauteur intérieure d'une salle et autres facilités pour assurer l'efficacité de l'apprentissage, une architecture qui a des impacts sur

l'apprentissage et une structure et superstructure qui assurent la durabilité du bâtiment. **Un paquet minimum d'infrastructure** est aussi adopté et permettant d'assurer une bonne condition de travail (latrine pour filles et garçons et si possible point d'eau)

39. Les normes suivantes sont retenues :

- a) Les dimensions des salles de classe doivent répondre aux minimums ci-après :
 - i. Surface par élève : 1,40 m²/élève
 - ii. Surface par salles : au moins 56 m² pour une norme d'utilisation de 40 élèves par classe
 - iii. Surface des ouvertures :
 - o Ouvertures pour la luminosité de la salle (portes et fenêtres) : au moins 20% surface de la salle
 - o Ouvertures permanentes pour la ventilation de la salle (claustra ou imposte ouvrant) : au moins 5% surface de la salle
 - iv. Volume de la salle :
 - o 4 m³ minimum par élève pour toutes les zones (norme ajustée sur les zones chaudes)
- b) Acoustique : assurer l'isolation phonique de la salle entre deux salles contiguës, soit par l'utilisation de matériaux lourds pour les murs (parpaing de 15 cm minimum) soit par matériaux légers, mais répondant aux normes d'acoustiques en vigueur.
- c) Humidité : niveau du sol de la salle surélevé d'au moins 20 cm par rapport au point le plus haut du terrain naturel
- d) Mobilier, au moins : (a) une place assise et une surface de travail par élève, (b) un bureau et chaise pour l'enseignant, (c) un rayonnage pour matériel didactique dans chaque classe (coin bibliothèque ou rayonnage courant sous fenêtre). Le point (c) est essentiel pour la qualité de l'enseignement : voir leçons tirées de Escuela Nueva en Amérique Latine, ou des écoles des pays d'Asie ayant « décollé ».

3.1.14 Modèles de salle de classe et coûts unitaires

40. A partir de l'analyse d'un large éventail de 13 options architecturales et techniques, un nouveau plan type d'un bloc de salles de classe le plus simple et, consécutivement, le moins cher de tous a été adopté. (Les caractéristiques du nouveau plan type figurent dans Document des stratégies de construction scolaire). Ce plan type a

l'avantage essentiel de ne pas comporter de difficulté technique particulière et est donc à la portée des compétences techniques des entreprises locales, y compris les petites et micro-entreprises et les tâcherons locaux qui pourraient ainsi être invitées à participer à la concurrence. Tous les partenaires du MENRS ont suivi et/ou participé à la démarche au travers du Comité Consultatif Construction multi-partenarial (CCC) mis en place, et ont adhéré aux résultats. Ce plan type sera utilisé pour toutes les constructions financées, dans un premier temps, par le Gouvernement et le Fond Catalytique, puis dans un deuxième temps par les autres bailleurs, au fur et à mesure de la poursuite de leur appui après achèvement des projets en cours.

41. L'estimation des coûts unitaires a été établie sur la base du modèle simplifié de salle de classe. Ainsi, le coût d'une salle de classe est estimé à 8.860 US\$, soit 147\$/m²U. En y ajoutant les coûts des mobiliers et les différentes dépenses pour l'approche communautaire, le coût d'une salle de classe serait d'environ 10.000US\$. Le résultat obtenu constitue une réduction importante du coût unitaire (auparavant autour de 13.000US\$ à 16.000US\$) et montre qu'il existe un gisement d'économie substantielle inutilisé, qui pourrait être exploité si les conditions de la compétition entre entreprises candidates sont améliorées. Cette amélioration devrait passer, notamment, par l'ouverture du marché par appel d'offres ouvert et ouverture de la compétition aux micro-entreprises¹². Bien entendu, cette ouverture de la compétition doit toujours inclure, lors de l'évaluation des offres, la vérification de la capacité technique des entreprises à réaliser le marché pour lequel elles sont candidates. Le MENRS envisage ainsi dans le cadre de sa stratégie sur les constructions scolaires d'explorer les conditions de l'amélioration de la compétition.

3.1.15 La mise en œuvre du programme de construction scolaire

3.1.15.1 Les piliers de la mise en œuvre

42. Une stratégie à long terme qui soit à la fois coût efficace et qui ait une capacité d'expansion capable de faire face au défi quantitatif posé par la réforme de l'Éducation promue par le MENRS doit comprendre les quatre piliers suivants :

- Les leçons apprises des programmes antérieurs en termes de coût-efficacité et de potentiels d'expansion (cf. para 32).
- La décentralisation du développement local et la responsabilisation des communes pour la fourniture des services de base, dont l'éducation, qui est un mouvement incontournable que toute nouvelle stratégie doit prendre en compte. Le Gouvernement est en train de préparer un Fonds de Développement Local pour canaliser vers les communes les fonds publics destinés au financement des investissements pour l'accès aux services de base, dont les écoles.

¹² Ces micro-entreprises sont très souvent des acteurs présents dans les marchés de construction, mais cette présence est souvent masquée par leur situation de sous-traitant

- Le recentrage du MENRS sur le cœur de ses fonctions – la fourniture du service éducatif—accompagné de son retrait définitif de la responsabilité de la mise en œuvre des constructions et la dévolution de celle-ci aux acteurs décentralisés (communes et/ou communautés).
- La déconcentration aux CISCO des fonctions de planification, financement, et du suivi/évaluation (S&E) du programme de construction. La gestion centrale de la planification, du financement et du S&E du programme de construction n'est pas en mesure de faire face de façon efficace aux enjeux quantitatifs considérables posés par la réforme en termes de constructions scolaires. Comme pour une grande partie des responsabilités de fourniture du service éducatif, les CISCO sont le niveau adéquat pour jouer un rôle crucial dans la planification, le financement et le S&E du programme de construction scolaires et permet ainsi une bonne coordination de ce programme avec les autres programmes éducatifs (fourniture et formation continue des maîtres, fourniture des manuels, etc.).

3.1.15.2 *Les options pour une production de masse plus coût efficace*

43. Les options de mise en œuvre suivantes sont retenues et prennent en compte les 4 principes ci-dessus.

- Dans l'immédiat et à court terme, délégation directe du MENRS aux communes ou communautés de base de la responsabilité des constructions scolaires de base par le biais des CISCOs. Cette option s'inspire du volet communautaire du FID-IV mais fait l'économie de l'intermédiation par le MOD en assurant un lien direct entre le MENRS (représenté par les CISCOs) et les communautés. Une telle option est actuellement utilisée avec succès dans des pays tels que l'Ouganda, la Mauritanie et l'Inde, pour ces 2 derniers pays, depuis plus de 15 ans. Cependant, le MENRS n'a pas d'expérience directe de cette approche, et doit construire ses capacités pour la mettre en œuvre. Le FID-IV pourrait être contracté comme prestataire de service pour construire ces capacités au MENRS et pour assurer le rôle d'Agence Fiduciaire.
- Dans l'immédiat et à court terme, maintien de la délégation du MENRS à une MOD pour la mise en œuvre des constructions mais en assurant un renforcement de capacités des CISCO pour qu'elles assurent pleinement les fonctions de planification du programme de construction, financement du MOD à terme et suivi/évaluation du programme mis en œuvre par le MOD.
- A moyen et long terme, dévolution du MENRS aux Communes pour la mise en œuvre de l'approche communautaire. Cette option appuie et s'intègre dans le processus de décentralisation en cours et s'inspire du projet de création du Fonds de Développement Communal. Il construit également sur le succès du volet communautaire du FID-IV, mais en faisant jouer aux communes le rôle antérieurement joué par le FID-IV et aux CISCO leur rôle de planification du programme de construction, financement des Communes et suivi/évaluation du

programme mis en œuvre par les communautés sur financement des Communes Le FID-IV pourrait être contracté comme prestataire de service pour construire ces capacités du MENRS, des CISCO et des Communes.

44. Ainsi, les dispositions actuelles du Manuel de Procédures du MENRS pour la mise œuvre de son programme de construction scolaire seront adaptées aux nouvelles conditions du FDL, lorsque celui-ci aura été créé et opérationnel.

3.1.15.3 *Le phasage de la mise en œuvre de la stratégie*

45. La mise en œuvre de la stratégie comportera deux phases.

a. Première phase

46. Au cours de la période 2007-2009 de la stratégie du MENRS, la maîtrise d'ouvrage des constructions scolaires du primaire et du collège sera assurée par les CISCO. Les CISCO seront responsables des constructions de l'éducation fondamentale et les DREN de l'enseignement post-basique. Pour les écoles primaires et les collèges, les responsabilités de maîtrise d'ouvrage des CISCO seront exercées par ces dernières en concertation avec les communes pour s'habituer à travailler ensemble et préparer la deuxième phase.
47. Dans l'immédiat (2007-08), le Gouvernement entend utiliser les ressources du Fonds Catalytique en 2007 pour construire environ 600 salles de classe pour compléter le budget de l'Etat qui sera utilisé pour la reconstruction d'environ 400 salles de classe détruites par les cyclones. Compte tenu de la limitation des ressources disponibles en 2007 en regard des besoins, le MENRS envisage d'utiliser ces ressources exclusivement en combinant les trois priorités suivantes :
- *La mise en œuvre de la réforme* : un minimum de salles de classe pour les 6^{ème} et 7^{ème} années du primaire dans un certain nombre d'écoles primaires situées dans les 20 CISCOs d'expérimentation de la réforme ;
 - *La qualité de l'enseignement* : compléter les écoles qui n'assurent pas un enseignement complet et dont le blocage se situe au niveau de l'offre de salles de classe ;
 - *L'accès et l'équité* : ouvrir une école primaire dans les Fokontany sans école. Du fait que ces Fokontany sont des petits villages dans des zones de faible densité, ces nouvelles écoles seront constituées d'une seule salle de classe pour les 4 premières années et seront complétées par une seconde salle de classe plus tard.

48. Le MENRS mettra en œuvre la stratégie de ciblage de la façon suivante :

- Au niveau central, macro planification : allocation d'un bloc de ressources par CISCO au prorata des besoins estimés sur la base des 3 priorités énumérées précédemment, classement de l'ordre des 3 priorités, et établissement d'un pourcentage maximum pour chaque priorité ;
- Au niveau CISCO, micro planification : allocation des ressources aux communautés, en fonction des règles fixées au niveau central, publication des résultats et du degré de conformité de ceux-ci avec les critères et les règles d'allocation. Contrôle a posteriori par le niveau central.

b. Deuxième phase, la délégation aux Communes

49. Au cours de la période suivante (2010 et après), la maîtrise d'ouvrage des constructions scolaires des niveaux primaire et collège serait assurée par les communes qui associeront alors les CISCO comme conseillers techniques sectoriels. Le fait d'avoir appris à travailler ensemble dans la période précédente, offre de bonnes garanties d'une collaboration efficace au cours de cette nouvelle période décentralisée.

50. A moyen terme, le défi est de passer d'une moyenne de 700 salles de classe par an actuellement à plus de 2 500 les années suivantes. Il est certain que relever ce défi demande qu'une nouvelle approche, essentiellement basée sur une large ouverture de la capacité d'absorption des acteurs, soit mise en œuvre et testée dès 2007. Dans cette perspective, le MENRS travaille sur les approches testées jusqu'ici qui ont démontré les plus grandes capacités d'absorption.

3.1.16 Stratégie pour le Suivi- Évaluation du Programme de construction Scolaire par le MENRS et les CISCO.

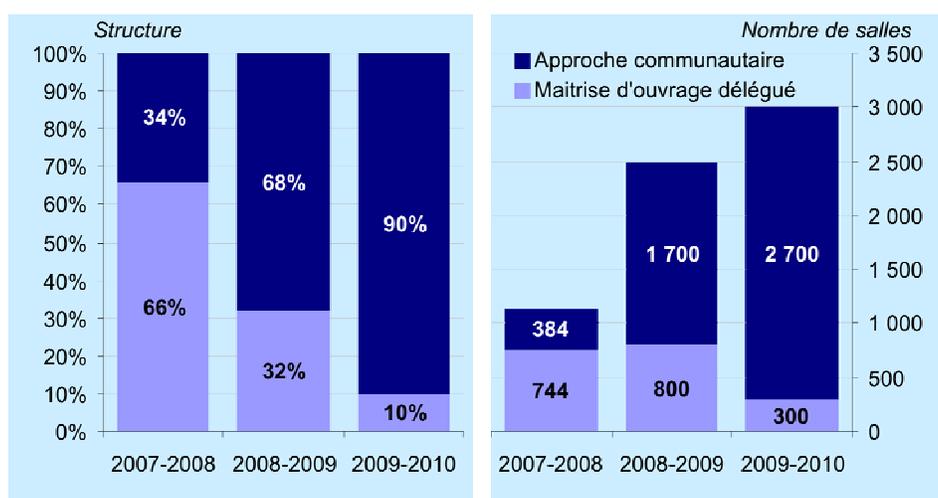
51. Pour le suivi évaluation du programme national, le MENRS passe les contrats et exploite les résultats des audits financiers et techniques annuels ainsi que des évaluations annuelles de la satisfaction des bénéficiaires. Ce suivi sera réalisé en s'appuyant sur le Manuel d'Exécution du programme qui fixe l'ensemble des normes, standards, plans types, budgets, modèles d'accords, de contrats et de rapports que doivent suivre et utiliser les autres acteurs aux niveaux déconcentré et décentralisé.

52. Au niveau CISCO, ces dernières suivent l'exécution des conventions par les communes et les communautés, et l'exécution par l'Agence Fiduciaire (AF) de son double mandat (renforcement des capacités et financement des conventions), sur la base d'indicateurs de performance de gestion compris dans le contrat de l'AF.

3.1.17 Besoins en construction et capacités induites par la nouvelle stratégie

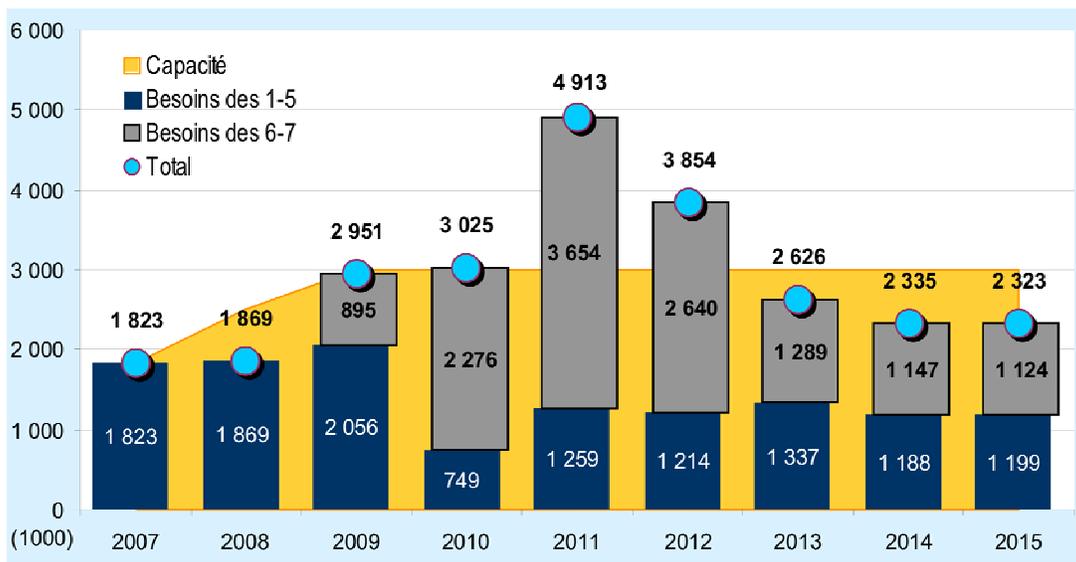
53. La nouvelle stratégie de construction des salles de classe permettra de relever sensiblement la capacité du MENRS en termes de construction des salles de classe. A terme, la capacité annuelle de construction des salles de classe pour les besoins de l'enseignement primaire sera de 3.000 salles réalisées en majorité selon l'approche communautaire préconisée par la nouvelle stratégie. En effet, à partir de l'année scolaire 2009-2010, la construction des salles de classe s'opèrera à hauteur de 90% à travers l'approche communautaire. Cela représentera une offre annuelle de 2.700 salles de classe, quant au nombre de salles de classe réalisées selon la procédure de maîtrise d'ouvrage délégué, elle se stabilisera à 300 salles par an. L'atteinte de cet objectif sera réalisée de manière progressive durant les trois prochaines années. Le graphique suivant illustre cette évolution :

Graphique 26 : Perspectives de construction selon les approches entre 2007 et 2010



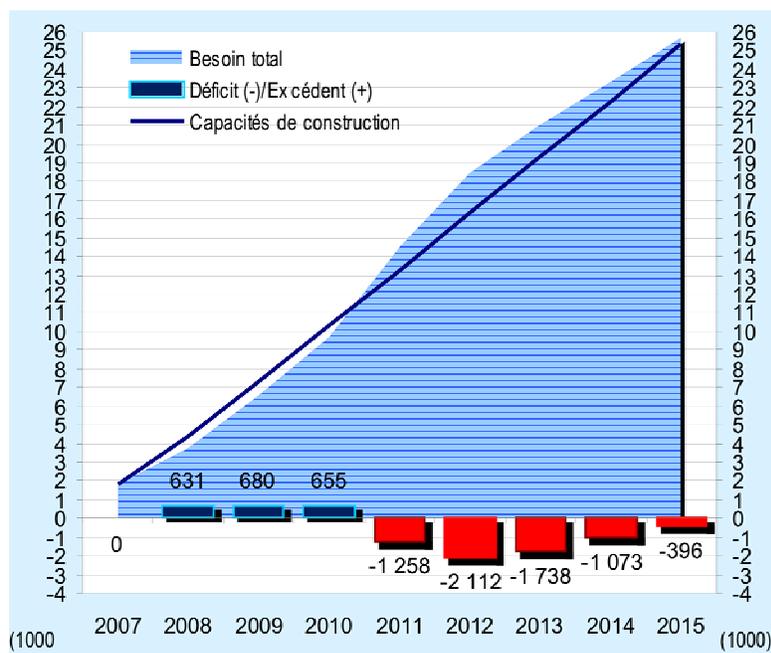
54. L'analyse des besoins en construction de nouvelles salles de classe pour le primaire montre qu'environ 40% des besoins concernent les grades 1 à 5 du primaire et 60% les nouveaux besoins de la mise en place des grades 6 et 7. Le graphique suivant illustre cette évolution des besoins et la compare par rapport à la capacité de construction prévue :

Graphique 27: Projection des l'offre et de la demande de construction de salle de classe pour les besoins du primaire



55. La confrontation des besoins de construction des salles de classes tant pour répondre à l'expansion des 1-5 que pour accompagner la mise en œuvre de la réforme à travers l'instauration des grades 6 et 7 avec les capacités de construction telles qu'elles découlent de la nouvelle stratégie de construction montre un équilibre global entre les besoins et les capacités qui atteignent respectivement en termes cumulés environ 25 700 et 25 300 salles de classe.

Graphique 28: Confrontation des besoins en salles de classe avec les capacités de construction



56. Toutefois, un déficit ponctuel est prévisible durant les années 2011-2014 atteignant un maximum de 2 100 salles de classe. La résorption de ce déficit est faisable en exploitant la capacité dégagée au niveau des collèges publics qui connaîtront une baisse des effectifs dans les CISCO concernés par l'échéancier de la réforme.

57. Quant à la répartition de l'offre de construction des salles de classe pour le primaire, entre les besoins des grades 1-5 et des grades 6-7, elle adoptera la même structure que celle de la demande en affectant 40% des salles pour les besoins des 1-5 et 60% pour les besoins de la réforme. Au sein des programmes destinés au 1-5, la priorité sera accordée, d'une part, à la dotation des écoles à cycle incomplet de nouvelles salles afin de parachever leur offre d'enseignement et, d'autre part, à la généralisation de la couverture territoriale en ciblant les Fokontany sans écoles. Le tableau suivant présente cette répartition :

Tableau 27 : Répartition de l'offre de construction des salles de classe

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nouvelles salles de classe	2 500	3 000					
Salles de classe 1-5	1 000	1 200	1 200	1 200	1 200	1 200	1 200
Écoles à cycle incomplet	750	900	900	900	900	900	900
Fokontany sans école	250	300	300	300	300	300	300
Réforme 6-7 ans	1 500	1 800	1 800	1 800	1 800	1 800	1 800

3.2 AUTRES ACTIONS POUR AMELIORER L'ACCES ET LA RETENTION

3.2.1 Les facteurs qui limitent l'accès et la rétention des enfants à l'école

58. Les travaux en cours pour la mise à jour du RESEN ont commencé à répondre aux questions suivantes :

- Pourquoi les enfants ne vont-ils pas à l'école?
- Pourquoi l'élève abandonne-t-il l'école ?
- Les problèmes du côté de l'offre scolaire.
- Les problèmes du côté de la demande scolaire

59. En effet, à partir de l'enquête auprès des ménages EPM, il est possible de savoir : i) si l'enfant est inscrit ou non à l'école et ; ii) s'il a été scolarisé plus de trois mois au cours de la dernière année scolaire.

60. Les premiers résultats du RESEN montrent que :

- (i) les enfants qui ne sont pas rentrés à l'école à l'âge de 11 ans ont une forte chance de ne plus aller à l'école ;
- (ii) la majorité des enfants rentre pour la première fois à l'école à l'âge de 7 ans ; toutefois, une faible proportion d'enfants continue de rentrer à l'école pour la première fois jusqu'à un âge tardif. ;
- (iii) les problèmes d'abandons sont très importants ;
- (iv) et, les redoublements restent élevés, y compris à l'intérieur des sous-cycles dans le primaire.

Et, quelques facteurs ont été présentés au chapitre 1 pour expliquer ces situations.

61. Cependant, d'autres variables spécifiques sont source d'abandon dans les zones Sud (« kere » sécheresse), Est (relief accidenté de par l'existence de réseaux hydrographiques et de forêts) et Ouest (insécurité sociale due à l'éparpillement des zones habitées). Aussi, des stratégies spécifiques à ces zones restent à élaborer.

3.2.2 Les actions par rapport à l'offre

62. L'objectif est de répondre aux problèmes de « non scolarisation » qui ont été évoqués ultérieurement, à savoir :

- i) l'éloignement de l'école ;
- ii) le manque d'enseignants et l'inexistence de l'école

63. Le RESEN en cours a, en effet, fait ressortir que la probabilité pour l'enfant de ne pas aller à l'école est très forte s'il doit faire un trajet de plus de 30 minutes, plus particulièrement en milieu rural et pour les filles. La stratégie de constructions scolaires est donc d'une importance majeure par rapport à la politique de l'Etat en matière d'offre éducative.

64. Dans la stratégie de constructions scolaires, les priorités ont été données aux écoles à cycle incomplet pour assurer la continuité éducative et aux Fokontany sans écoles pour rendre l'école disponible à tous. Par ailleurs, les habitats à faible population auront droit à une école avec la révision des normes d'ouverture des écoles (droit à une salle de classe pour un habitat qui a 15 enfants scolarisables et droit à une école pour une communauté qui se trouve à plus de 2km de l'école existante)

65. Cette stratégie de constructions scolaires sera aussi accompagnée d'une politique en matière de recrutement et d'allocation des enseignants. Le recrutement local d'enseignant sera renforcé par le biais du développement d'une voie de carrière liée à la certification pour fidéliser ces enseignants recrutés localement (voir chapitre 4). Par ailleurs, des mesures spécifiques seront aussi développées pour les zones où il est difficile de trouver des diplômés qu'on peut recruter comme enseignants, par exemple mise en place d'une bourse d'études pour l'enseignement secondaire (voir chapitre 4). La réforme de l'Education fondamentale du niveau 2 (collège) est aussi une opportunité pour trouver des solutions à ce problème d'enseignants pour le primaire (voir chapitre 5)

3.2.3 Les actions par rapport à la demande

66. Il a été constaté que le nombre d'enfants non scolarisés reste encore important malgré une évolution des effectifs des enfants scolarisés ces dernières années. Ces enfants non scolarisés appartiennent à deux catégories : les enfants de moins de 10 ans et les

enfants de 10 ans à 15 ans. Pour ces derniers, développer des stratégies d’alphabétisation dans le cadre d’une structure non formelle serait plus appropriée. Par contre, pour les enfants de moins de 10 ans, **les faire rentrer ou revenir à l’école est prioritaire**. Trois questions peuvent donc se poser si l’école est déjà disponible : Comment les retrouver ? Comment les faire entrer à l’école ? et Comment leur assurer une scolarisation régulière et éviter leur sortie du système ?

67. Pour retrouver ces enfants qui sont en dehors de l’école, un recensement et des mobilisations sociales sont importants, mais ces actions ne seront pas réalisées ni réussies si personne n’est responsable ; d’où l’importance des renforcements que l’on doit faire par rapport aux responsables locaux déconcentrés et décentralisés et des contrats sociaux qu’on doit établir avec la communauté locale.
68. Le RESEN en cours a aussi permis de faire ressortir des explications possibles liées à la famille sur la non scolarisation des enfants : i) les coûts liés à la scolarisation restent élevés et pas supportables pour les plus défavorisés; ii) certains enfants doivent travailler pour subvenir aux besoins de la famille. Les mesures relatives à la diminution des charges parentales doivent donc être poursuivies et même renforcées. Il est toutefois important d’améliorer le ciblage pour que le renforcement futur de ces actions d’allègement des charges pour les familles ait le maximum d’impact possible.
69. Cependant compte tenu des disparités, entre les communes et les fokontany, le développement de réponses locales par rapport aux problèmes de « non scolarisation » doit être priorisé et soutenu. Des ressources financières à travers des fonds locaux et un mécanisme de contractualisation avec les DRENs, CISCOs, ZAPs sont envisagés pour appuyer la mise en œuvre des réponses locales.
70. En ce qui concerne les enfants ayant des besoins spécifiques tels que les enfants orphelins, les enfants handicapés, les enfants qui travaillent, etc., le développement d’un cadre national pour l’éducation inclusive est en cours. Ce cadre aura pour objectif de faciliter l’accès à l’éducation pour les enfants exclus du système ainsi que l’apprentissage des enfants qui ont déjà accès mais présentant des besoins spécifiques, et ceci pour atteindre les objectifs du plan EPT en termes d’accès, rétention et de complétion. Des réponses locales et en partenariat avec des ONG et autres seront encouragées pour des opérations pilotes et enrichir les travaux sur le développement du cadre et d’actions au niveau national.
71. Par ailleurs, il ne faut pas oublier la mesure que l’on doit prendre par rapport à l’adaptation du calendrier scolaire qui a été déjà mentionné auparavant pour réduire les irrégularités dans la scolarisation. Toutefois, cette adaptation du calendrier scolaire ne sera sûrement pas suffisante pour les zones à forte insécurité alimentaire et les zones vulnérables aux chocs climatiques (catastrophes naturelles). En effet, dans ces zones, plus particulièrement dans le Sud, la production et les stocks de vivre sont

insuffisants et ne couvrent pas l'année. Un programme d'alimentation scolaire ciblé et soutenable sur le moyen terme et long terme pourra donc contribuer de façon significative à la scolarisation des enfants de ces zones vulnérables.

3.2.4 Le programme d'alimentation scolaire dans les zones d'insécurité alimentaire

72. Il est aussi reconnu que l'insécurité alimentaire est un des facteurs déterminants de la faiblesse des performances scolaires et de la rétention des élèves à l'école. Le MENRS voudrait ainsi lancer l'expérimentation d'un programme d'alimentation scolaire dans les zones d'insécurité alimentaire sévère (une partie de la région d'Anosy et aussi d'Atsimo andrefana et sur la région d'Androy). Cette expérimentation permettra de mesurer les impacts réels d'un programme d'alimentation sur l'accès que sur la rétention et si possible sur les acquisitions, et aussi d'obtenir les informations sur la mise en œuvre et la gestion d'un tel projet pour un programme futur plus élargi et soutenable à moyen et long terme.

73. Ainsi, au cours de cette opération pilote, il faut s'assurer que :

- les appuis en vivres fournis ne se substituent pas aux repas donnés habituellement par les familles ;
- il y ait des résultats sur l'accès, la rétention et l'achèvement et que
- les coûts soient soutenables et le rapport coût/efficacité raisonnable.

74. De façon plus spécifiques, les objectifs pour ce programme pilote d'alimentation scolaire sont de contribuer à :

- réduire le nombre des enfants en âge scolaire non scolarisés (dont abandons) dans les CISCO cibles ;
- améliorer le taux d'achèvement dans les CISCO cibles et
- tirer des leçons sur les modalités de préparation, de mise en place, de fonctionnement et d'évaluation d'appui alimentaire en milieu scolaire.

3.2.4.1 Description du programme pilote d'alimentation scolaire

75. En ce qui concerne les leçons à tirer, elles concernent essentiellement :

- les types de rations alimentaires ;
- les durées / période de fonctionnement de la cantine;
- les modalités de mise en place des dispositifs : approvisionnement, transport, distribution, service cuisson, gestion des vivres ;
- les modalités de suivi et monitoring et d'évaluation ;
- les modalités de fonctionnement des partenariats locaux (communautés, parents, société civile, et ONG);
- les modalités de partenariat et de maîtrise d'œuvre délégué pour la gestion de l'exécution

76. L'appui alimentaire à fournir aux élèves des CISCO ciblés doit répondre aux conditions d'une restauration à grande échelle, facile à préparer, acceptable sur le plan nutritionnel et viable économiquement. Il vise à couper la faim immédiate des élèves dans l'objectif de limiter les pertes de concentration intellectuelle pendant la durée de leur apprentissage.
77. La ration est composée de 90 g de riz, de 30g de légumineuse et de 10g d'huile pouvant fournir journalièrement 513 Kcal et 13 g de protéine et permettant de couvrir 30% des besoins journaliers dans un système à demi journée. (Elle est diversifiée par des apports des parents en légumes frais, condiments).
78. Sur le plan du fonctionnement, l'appui alimentaire ne doit pas perturber le bon déroulement de l'apprentissage des élèves : il consiste ainsi à servir aux élèves une ration journalière préparée à l'école et distribuée pendant la récréation ou avant la rentrée des classes pour ceux qui ont fait un long trajet pour venir à l'école et ce, pendant environ 175 jours (soit X % de l'année scolaire).

3.2.4.2 Ciblage des CISCO d'expérimentation:

79. Quatre (04) paramètres ont été choisis pour permettre plus tard d'effectuer des comparaisons dans la mesure ultérieure des impacts :
- i. niveau d'insécurité alimentaire des districts d'implantation des CISCO (en très sévère ou en insécurité alimentaire) ;
 - ii. durée de fonctionnement des cantines scolaires (pendant toute l'année scolaire ou durant la période de soudure) ;
 - iii. degré d'extension des cantines dans la CISCO (quelques écoles publiques et quelques écoles privées, toutes les écoles publiques et quelques écoles privées, toutes les écoles publiques et privées) ;
 - iv. effectif des enfants scolarisés et non scolarisés par rapport à l'effectif des enfants scolarisables
80. L'action d'appui alimentaire est nécessaire mais pas suffisante pour améliorer les performances scolaires dans un établissement. Ainsi, il faut retenir que le programme d'alimentation scolaire n'est qu'un paramètre dans le problème de scolarisation et plus particulièrement par rapport à la performance scolaire des élèves. Ces aspects sont donc à prendre en compte dans la mise en œuvre de la phase expérimentale. Il faut aussi assurer que la population cible soit volontaire. L'école doit faire preuve de bonne volonté pour s'organiser dans la gestion et dans le fonctionnement des cantines à travers la mise en place de comité de gestion et la mise en place des infrastructures adéquates (coin cuisine, hangar pour réfectoire, magasin de stockage).
81. Le programme d'alimentation scolaire sera aussi combiné avec le programme de déparasitage développé par l'Office National sur la Nutrition.

4. AMELIORATION DE L'APPRENTISSAGE

4.1 CONSTATS ET CONTEXTE

4.1.1 Contexte de développement

1. Le MAP assigne au secteur de l'éducation trois défis principaux :

- Assurer que le peuple malgache, tant en milieu rural qu'urbain, soit bien éduqué pour devenir des participants actifs au processus de développement et employés avec une forte productivité dans l'agriculture, l'industrie, et les prestations de service.
- Créer un système éducatif avec des standards de classe mondiale en quantité et en efficacité, qui stimule la créativité et aide les étudiants à transformer leurs rêves en réalité, et qui donne à Madagascar les ressources humaines nécessaires pour devenir une nation compétitive et un acteur ayant du succès dans l'économie mondiale
- Atteindre l'éducation primaire universelle de qualité pour tous les enfants, et éliminer l'inégalité entre garçons et filles à tous les niveaux d'éducation, d'ici 2015.

2. Le MAP précise que la croissance économique dépendra : (a) de la croissance dans les zones franches, dans le tourisme et les services où le nombre moyen d'années d'éducation est de 8 ans, et (b) de la rentabilisation de l'accord SADC qui passe par la qualité de produits exportés. Les deux objectifs dépendront d'une plus grande utilisation des technologies modernes et des employés mieux éduqués (avec des niveaux d'éducation plus élevés). Par ailleurs, la majorité de la population, elle aussi mieux éduquée, continuera de travailler dans le secteur agricole où la productivité, première source de croissance, sera appuyée par l'utilisation intensive d'intrants et de technologie plus avancée. Si quatre ou cinq ans d'éducation peut être suffisant pour une alphabétisation fonctionnelle, cette durée d'étude ne serait sans doute pas suffisante pour accroître la productivité agricole basée sur l'utilisation massive d'intrants et de technologies nouvelles.

3. Ces priorités du développement économique et les avancées dans les communications justifient la nécessité d'une adaptation de l'éducation fondamentale aux nouvelles réalités. Le Gouvernement a donc décidé de garantir à tous les enfants le droit d'une

éducation de base de qualité de 7 ans (au lieu de 5 actuellement) afin de faciliter l'accès à l'emploi dans les secteurs croissants de l'économie, aux populations rurales qui n'ont qu'une moyenne de quatre années d'école primaire, et d'augmenter la productivité agricole. Cette stratégie va aussi libérer des places dans l'enseignement secondaire, afin de permettre un plus grand rendement de diplômés. La stratégie contribuera également à rendre les formations professionnelles et techniques plus coût-efficaces car les jeunes qui débiteront ces programmes seront équipés de meilleures compétences de base.

4.1.2 Contexte sectoriel

4. Malgré le progrès important réalisé dans l'accès à l'enseignement primaire et dans la mise à la disponibilité des élèves des manuels et de kits scolaires, les résultats d'apprentissage sont faibles. Les résultats montrent (cf. - [Annexe1](#)) :

- Une faible maîtrise de la langue malagasy, inquiétante si on considère la nécessité d'une bonne maîtrise de la langue maternelle avant d'aborder une seconde langue.
- Une faible maîtrise de la langue française et une forte baisse de scores entre 1998 et 2004, qui amènent à réfléchir dans la mesure où elle freine l'accès aux autres apprentissages
- De faibles résultats en mathématiques, et une tendance à la baisse en 5^{ème} année entre 1998 et 2004
- Les tests écrits sont nettement mieux réussis par les enfants du quartile provenant des milieux favorisés et dont les parents ont un niveau d'éducation plus élevé.
- Les élèves qui ne parlent que le Malagasy à la maison ont des résultats faibles.

5. Malgré la politique de promotion automatique, au sein d'un cours, appliquée en 2003, le pourcentage de redoublants reste très élevé - (19,8% en 2006) - et le taux d'achèvement n'était que de 57% en 2004.

6. Ces faibles résultats sont liés à plusieurs variables:

- A la politique, à l'organisation des programmes scolaires et à l'environnement d'apprentissage à l'école, a savoir :
 - Les infrastructures peu favorables
 - Un temps d'apprentissage effectif faible (entre 450-720 heures par an)

- Un curriculum peu productif -- Une politique de langue d'enseignement peu productive, et un curriculum trop standard, avec un éclatement des matières et des contenus dépassés au vu des expériences internationales étudiées, et difficilement applicables au contexte et réalités régionales
- Une gestion des appuis pédagogiques qui pourrait être améliorée
- Aux ressources humaines
 - Des ratios élèves - maîtres élevés;
 - L'efficacité des enseignants par rapport à leurs compétences cognitives et professionnelles
 - Un manque de vision à long terme et une absence de politique cohérente de formation continue.
 - Une insuffisance d'information et de sensibilisation des acteurs sur les objectifs de *l'Education Pour Tous*.
- A la santé des élèves et l'engagement des familles et des communautés

4.2 LES OBJECTIFS GENERAUX

7. Dans le but de l'objectif que tous les jeunes malgaches puissent atteindre un niveau acceptable de compétences minimales en ligne avec la modernisation de l'économie, le MENRS mettra l'accent sur des actions qui visent l'amélioration des apprentissages autour de sept axes:
 - Améliorer les infrastructures scolaires (voir Chapitre 3)
 - Augmenter le temps d'apprentissage
 - Reformuler et moderniser le Curriculum du Primaire et les matériels auxiliaires d'enseignement et d'apprentissage
 - Assurer que les écoles soient dotées d'enseignants qualifiés
 - Améliorer la gestion des ressources et du processus pédagogique à tous les échelons et niveaux
 - Suivre les acquis des élèves et évaluer les facteurs d'amélioration coût-efficaces pour viser de meilleures stratégies pour l'amélioration des acquis des élèves.
 - Apporter des appuis ciblés aux élèves présentant des risques d'échec

4.3 AUGMENTER LE TEMPS D'APPRENTISSAGE

4.3.1 État des lieux

8. On entend par temps d'apprentissage le temps effectif consacré à l'enseignement/apprentissage de l'élève. Le temps moyen prescrit au primaire est de 27 heures 30 minutes par semaine, soit un total annuel théorique de 891 heures, ce qui est dans les normes pratiquées dans la plupart des pays. Le MENRS prévoit d'adopter un nouvel horaire qui requiert 900 heures d'apprentissage par an jusqu'en 3^e année et de 972 à partir de la 4^e année (cf. Annexe 2).
9. Cependant, dans la pratique, *les classes échelonnées et l'absentéisme* ont rendu difficile l'application du volume horaire prescrit. Les *classes échelonnées* sont une pratique au niveau des écoles qui organise plusieurs vacations par jour afin de pouvoir enseigner séparément à des petits groupes d'élèves de différentes années d'études. Cette pratique entraîne une forte réduction du temps d'apprentissage qui n'est plus que de 20 heures, en théorie, par semaine au lieu de 27 h 30.
10. En ce qui concerne l'absentéisme des enseignants, une étude menée dans 5 CISO dans le DIRESEB d'Antananarivo en janvier - février 2004 a estimé un volume horaire effectif entre 550 et 734 heures par an au lieu des 891 heures théorique (Projet MADERE/ABM). Une autre étude a observé un nombre moyen de 2.8 jours d'absence par mois.
11. Trois principaux facteurs sont à l'origine de l'absence des enseignants:
 - Les journées banalisées par des cérémonies et fêtes scolaires et par des interventions des partenaires extérieurs, notamment pour la formation des enseignants liée aux divers projets.
 - La déficience dans la gestion de l'école et des enseignants. Tout contrôle s'avère impossible surtout s'il s'agit d'une école à maître unique.
 - Les jours pour aller chercher le salaire
12. Le MENRS a pris des mesures pour réduire l'absentéisme des enseignants à savoir:
 - Divers dispositifs ont été mis en œuvre pour réduire les pertes de temps lors de la perception des salaires par les enseignants.
 - Le MENRS a expérimenté une approche pour contrôler l'absence des élèves et enseignants à travers une supervision hiérarchique plus intense dans le cadre de l'AGEMAD¹³ qui vise à améliorer la gouvernance du secteur en instaurant des

¹³ . L'AGEMAD est l'application au niveau de Madagascar de l'initiative régionale en Afrique AGEPA.

mécanismes de suivi et de contrôle des tâches que sont tenus de réaliser les différents acteurs (publics, parents, etc....) impliqués dans le fonctionnement du secteur éducatif. L'expérimentation au niveau de 15 CISCOS est en en train d'être évaluée. Les résultats préliminaires montrent un impact positif sur l'absentéisme, particulièrement parmi les enseignants.

13. Concernant *l'absentéisme des élèves*, celui-ci est lié à la sous alimentation et la malnutrition qui affectent l'assiduité des élèves, et à d'autres facteurs dont : les conditions climatiques, le calendrier culturel, les situations socio-économiques des familles (enfants associés aux travaux domestiques et champêtres).

14. Pour réduire l'absentéisme des élèves le MENRS a mis en œuvre des opérations pilotes de nutrition scolaire (Cf. Chapitre 3)

4.3.2 Objectifs préconisés

15. L'objectif est d'assurer 900 heures pour les élèves des 3 premières années d'études et 972 heures d'apprentissage à l'école pour les autres.

4.3.3 Stratégies préconisées

16. Dans le moyen terme le MENRS développera et mettra en œuvre quatre principales stratégies :

- La suppression progressive des classes échelonnées. En 2008, le MENRS développera un programme de suppression des classes échelonnées et les transformer en vrais classes multigrades.
- Continuer le contrôle d'absence des enseignants. Au vu de l'impact positif du programme AGEMAD, cette approche sera généralisée au cours de 2008 - 2010
- Apporter des réponses aux contraintes liées aux conditions climatiques, et aux situations socio-économiques des familles. Le MENRS envisage une contextualisation du calendrier scolaire aux réalités régionales (calendrier agricole, période de soudure, rythmes climatiques ...) et un appui et une étroite communication aux différentes parties prenantes pour assurer l'efficacité de l'application dans le contexte local.
- Evaluer les activités du programme nutrition pour 2008 pour définir, notamment, les dispositions pour leur expansion et leur soutenabilité.

4.4 REFORME ET MODERNISATION DU CURRICULUM

4.4.1 État des lieux

17. Le curriculum comporte des aspects liés aux programmes scolaires (objectifs, contenu et méthodologies), et aux matériels d'appui à l'apprentissage et à l'enseignement.
18. Quatre facteurs justifient la nécessité d'une réforme et modernisation du curriculum – la langue d'enseignement, la réforme du primaire passant de 5 à 7 ans, un curriculum dépassé, et les opportunités d'améliorer la gestion et utilisation de ces matériaux pour un meilleur apprentissage.
19. *La politique de la langue d'enseignement* en vigueur ne favorise pas l'apprentissage de la majorité des enfants. Actuellement, les deux premières années de l'éducation fondamentale (CP) se déroulent théoriquement en malgache. Le français est introduit comme matière d'apprentissage en CP (oral en CP1, oral et écrit en CP2), puis comme langue d'enseignement dès la troisième année (CE) en mathématiques, géographie et connaissances usuelles. Ensuite le français reste la langue d'enseignement jusqu'à l'Université sauf pour les matières fondamentales des départements de langues étrangères (cf. tableau Annexe 2).
20. Des parents et des enseignants voient dans l'acquisition du français un outil de promotion sociale qui permettrait à leurs enfants d'avoir accès à des fonctions nécessitant la connaissance de cette langue. Or, les enseignants du primaire ne maîtrisent pas le français. Seuls, 1% des enseignants sont capables d'enseigner le français (Test de Compétence en Français en 2006) En classe, le plus souvent, le français est parlé par les enseignants de façon approximative. L'explication est d'abord faite en malagasy avant la reformulation en français.
21. Les élèves, quant à eux, dans la plupart des cas, s'expriment en malagasy. En français, ils se contentent de produire des énoncés courts. Il y a peu de productions spontanées. Ils évitent les difficultés en français, et ont souvent recours aux termes malgaches quand ils les connaissent. L'étude PASEC montre que les élèves ne parlent que le Malagasy à la maison ont des résultats plus faibles en français et dans toutes les autres matières quand la langue d'enseignement est le français.
22. *Le passage de la durée de l'enseignement primaire de 5 à 7 ans* implique une révision du curriculum qui correspond à un profil de sortie mieux adapté aux besoins du pays. Il ne s'agit ni de répartir les contenus du curriculum de 5 ans dans celui de 7 ans, ni d'ajouter aux contenus du curriculum de 5 ans les éléments des deux premières années du Collège mais de déterminer le contenu du curriculum à partir

d'un nouveau profil de sortie. Ce dernier devrait être l'expression des compétences à atteindre tout au long du Cours d'enseignement.

23. *Les programmes scolaires.* Aucun changement fondamental n'a été apporté aux principaux éléments du curriculum depuis l'indépendance du pays. En effet, malgré les réformes successives, les mêmes disciplines ont été reprises, avec les mêmes contenus académiques. Ces dernières années, le MENRS a introduit des améliorations au curriculum en précisant les objectifs, les méthodes pédagogiques centrées sur l'apprenant et l'évaluation.
24. A partir de 2003, une approche par les compétences (APC) a été mise en œuvre pour améliorer l'intégration et la réutilisation des acquis dans des situations de la vie quotidienne des élèves. Avec l'introduction de l'APC, le programme en vigueur n'a fait l'objet que d'une réécriture des programmes des années 1990.
25. Or, ce programme est surchargé (11 à 13 matières), difficilement applicables au contexte et réalités régionales, et peu adaptés par rapport aux niveaux des élèves, à l'évolution des recherches en didactiques, et aux priorités du développement économique dans un contexte de renouvellement rapide des connaissances dans les domaines des sciences et de la technologie et l'intégration dans l'économie régionale et mondiale.
26. *Les manuels scolaires.* Depuis l'année scolaire 2003-2004, des manuels de lecture en malagasy (la Série Vola) et en français et des nouveaux manuels de Calcul, de Géographie et de Connaissances Usuelles ont été distribués. Par ailleurs, 3.705.000 manuels bilingues pour la CE ont été distribués en 2006-2007. Quant aux outils APC, au 20 octobre 2005, 9 millions . de cahiers de situation ont été commandés. Des Cellules de Distribution des Auxiliaires Pédagogiques (CDAP) qui se trouvent au niveau central, au niveau des 6 DIRESEB et au niveau des 111 Circonscriptions scolaires assurent la distribution des manuels. Des prestataires comme l'Unicef ont contribué à la distribution de manuels et auxiliaires didactiques.
27. Du point de vue ratio, chaque élève dispose d'environ un livre dans les disciplines suivantes : Malgache, Français, Connaissances Usuelles, Géographie et Mathématiques. Chaque section dispose d'un guide par matière, Le ratio est le même pour les écoles publiques et privées pour tous les manuels. Le ratio est le même pour les zones urbaines que rurales.
28. *L'utilisation des manuels.* Depuis 1990, l'accès des élèves aux livres se présente de différentes façons :
 - Utilisation directe du manuel au Cours de l'apprentissage (on distribue les manuels avant le Cours et on les ramasse après).

- Utilisation du manuel de la bibliothèque (3,4% des écoles primaires publiques et à privées sont dotées de bibliothèque).
 - Utilisation du manuel à la maison (mais le système du prêt moyennant paiement d'une masse de casse n'est pas d'usage dans les écoles primaires, donc les manuels dégradés ou perdus ne sont pas remplacés, d'autant plus que ces manuels ne sont pas vendus sur le marché).
29. La pratique la plus courante consiste à manipuler les manuels uniquement en classe. Par ailleurs, il n'est pas rare que des directeurs d'école gardent des lots en stock de sécurité, par crainte de ne plus recevoir lors de la prochaine distribution. Donc, le temps de contact de l'élève avec le manuel est réduit essentiellement au temps imparti à l'étude en classe. Cette pratique ne facilite pas l'utilisation du manuel pour les devoirs qui servent à renforcer les apprentissages. Sur le plan psychopédagogique, le principe de « distribution » et « ramassage » des manuels amenuise, au niveau de l'élève, la notion d'appropriation (- Livre anonyme et commun à toute la classe, ce n'est pas « Mon Livre ») et réduit, d'autant son sentiment de responsabilité (Prendre soin du livre, ne pas le salir, ne pas le déchirer) vis-à-vis du manuel. Ainsi, ce sentiment d'indifférence diminue en lui le désir d'apprendre et apprendre à apprendre.
30. *Matériels d'appui à l'apprentissage et à l'enseignement.* . En plus des des manuels scolaires, le MENRS a distribué des dictionnaires (Malgache, Malgache-Français, Français) au ratio d'un exemplaire par école. Les livrets d'exercices et/ou de lectures complémentaires ont été fournis par les projets éducatifs ou les ONG : Education environnementale (Ny Voary,WWF), Approche "Enfant pour enfant" (USAID), Lutte contre le VIH/SIDA, et Education en matière de Population (Emp/FNUAP), ainsi que Education à l'hygiène en milieu scolaire. Des matériels collectifs (cartes murales, planches de connaissances usuelles) ont été mis à la disposition des établissements dans le cadre du projet CRESED.
31. Outre ces matériels très spécifiques, il n'existe pratiquement pas de livres de lecture complémentaire et très peu d'écoles disposent d'une bibliothèque.
32. *Capacité Institutionnelle.* Depuis la suppression de l'Unité d'Etudes et de Recherches pédagogiques en 1997, la fonction de développement de curriculum n'a plus été assurée. En 2007, le MENRS a institutionnalisée une Direction de Développement des Curricula (DDC) pour piloter la réforme du Curriculum aussi bien pour les 5 premières années que les 2 années de 6^{ème} et 7^{ème}. Sont rattachés à cette Direction les services de production de manuels scolaires et d'évaluation. Conçue pour agir de manière rapide et efficace, l'ensemble du personnel de la DDC comprend un noyau constitué d'une douzaine de personnes, auquel s'ajouteront des compétences externes avec contrat bien déterminé pour réaliser les travaux qui lui sont assignés.

4.5 LA POLITIQUE DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

4.5.1 Objectifs préconisés

33. Il est décidé d'utiliser le malagasy comme langue d'enseignement de la 1^{ère} à la 5^{ème} année du Primaire. Le français sera enseigné en tant que langue étrangère à partir de la 1^{ère} année. Les 6^{ème} et 7^{ème} années seront des années de transition dans la mesure où les écoles pourront décider du choix de la langue d'enseignement selon les matières.

4.5.2 Stratégies préconisées

- Une bonne stratégie de communication
- Un mécanisme au niveau de l'école pour la prise de décision Une stratégie sur les matériels didactiques pour appuyer le choix de la langue d'enseignement pour les 6^{ème} et 7^{ème} années
- Une formation intensive des enseignants en poste sur les compétences en langue Malagasy comme sur la didactique de la matière en cas de besoin.

4.6 LES PROGRAMMES SCOLAIRES

4.6.1 Objectifs préconisés

34. L'objectif de toutes les actions proposées dans le cadre de la réforme et la modernisation du curriculum visent à améliorer les résultats scolaires pour les garçons et les filles surtout en zone rurale et, par conséquent, de réduire les écarts d'apprentissage entre les genres et les milieux urbain et rural.

35. La modernisation du curriculum a comme objectifs plus précis de :

- Développer un curriculum qui est mieux adapté aux capacités des enfants, qui s'aligne aux normes communes internationales et qui cultive la créativité, la collaboration, et l'esprit d'entrepreneuriat ;
- Réduire le nombre de disciplines et cible davantage les compétences cognitive et méthodologique de base en Malagasy, Français et mathématiques et favoriser une interdisciplinarité et une intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ;
- Enrichir le curriculum en introduisant les technologies, et l'anglais à partir de la 4^{ème} année pour familiariser les élèves à l'oral et à l'écoute en utilisant un vocabulaire de base lié à la vie quotidienne. A partir de la 6^{ème} année, l'enseignement de l'anglais devrait amener les élèves à lire, à parler et à écrire en anglais simple en classe et dans la vie courante.

- Laisser aux régions le choix de déterminer les compétences en expression (chants, arts plastiques, danses) ce qui permettra aussi l'initiation de chaque élève à une spécificité de sa région

4.6.2 Stratégies préconisées

36. Il est décidé d'utiliser une approche progressive dans la mise en œuvre de la réforme du primaire et la modernisation du curriculum.

- La mise en œuvre de la réforme s'étalera de 2008-2009 à 2015, démarrant avec le 1^{ère} et la 6^{ème} année du primaire et 10 % des écoles primaires en 2008-2009. .
- L'examen de certification de fin de cycle du primaire de 5 ans (CEPE) sera maintenu dans sa forme actuelle (en français et en malgache) au moins jusqu'en 2010-2011, avant dernière année du processus de généralisation de la mise en place de la nouvelle 7^{ème} année d'études du primaire. Compte-tenu de la mise en œuvre progressive de la réforme du primaire à 7 ans, l'organisation du CEPE sera aussi progressivement transférée de la province à la région en accord avec le phasage de l'introduction du nouveau curriculum.
- L'impression de manuels déjà existants sera poursuivie jusqu'à la généralisation du nouveau curriculum.
- La stratégie pour l'introduction de l'anglais reste à développer dans le cadre de la revue du curriculum.

4.6.3 Plan de Mise en Œuvre et coûts

37. Le calendrier de conception et d'élaboration se trouve en Annexe 3.

38. La mise en place de la DDC entraînera en termes de coût :

- la réhabilitation de l'INFP si cette option est retenue comme lieu d'implantation y compris les mobiliers et les équipements nécessaires ;
- le frais de fonctionnement courant ;
- les coûts de prestations de l'Institution d'appui contractée ;
- les coûts de formation des nationaux appelés à devenir des concepteurs de curriculum et de manuels scolaires.

4.7 MANUELS SCOLAIRES ET AUXILIAIRES DIDACTIQUES

4.7.1 Objectifs préconisés

39. Les objectifs en matières de manuels scolaires et matériels auxiliaires sont de :

- Rénover les manuels scolaires et matériels didactiques en fonction des nouveaux curricula ;
- Maintenir un ratio d'un manuel par élève
- Augmenter l'utilisation des manuels par les élèves
- Fournir les livres de lecture supplémentaires en Malagasy, et en Français pour les 6^{ème} et 7^{ème} années à raison de 15-20 titres par année d'étude et à raison de 1 livre (tous titres confondus) par élève
- Fournir des matériels didactiques supplémentaires pour les mathématiques
- Développer la formation à distance pour appuyer l'enseignement du Français et pallier les faiblesses des enseignants dans ce domaine
- Améliorer la gestion des matériels d'apprentissage au niveau de l'école

4.7.2 Stratégies préconisées

- L'usage des manuels scolaires et auxiliaires pédagogiques pour les élèves du primaire restera gratuit.
- Les élèves pourront désormais emporter leur manuels scolaires à la maison pour pouvoir étudier et faire leurs devoirs scolaires.
- L'élaboration des manuels et auxiliaires pédagogiques sera confiée à des experts composés de nationaux appuyés techniquement par des experts étrangers. Quant à l'édition, elle se fera par voie d'appel d'offres à l'endroit d'éditeurs nationaux et/ou étrangers.
- le transport et l'acheminement vers les écoles pourraient être confiés soit à des organismes partenaires soit à des prestataires de service privés.
- L'option d'un manuel unique par Cours sera étudiée. Toutefois, pendant la période d'expérimentation du curriculum, les manuels seront encore édités par année.

- Durant une période transitoire, la production de manuels bilingues pour les classes de 8ème et 7ème (Géographie, Connaissances Usuelles et Mathématiques) sera poursuivie mais en leur conférant l'orientation de la pédagogie d'intégration. Les résultats des évaluations sur l'utilisation des manuels bilingues en cours vont préciser les paramètres à prendre en compte dans le processus d'élaboration des manuels scolaires.
- L'acquisition d'ouvrages de référence et de livres de lecture complémentaire produits par des auteurs locaux initiée en 2007 pour l'année 2006-2007 sera poursuivie. 14
- Une stratégie pour l'enseignement à distance du Français sera développée.

4.7.3 Plan de Mise en Œuvre

40. Les quantités de manuels scolaires pour le primaire sont présentées dans le tableau ci-dessous et comprennent (i) l'impression des anciens manuels pour remplacement des manuels usagés et/ou pour assurer le ratio d'un livre par élève et (ii) la production de nouveaux manuels avec l'introduction du nouveau curriculum.

Tableau 28: Estimations des besoins en manuels scolaires

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Anciens manuels (Ecoles publiques)								
année 1	223.018							
année 2	212.316							
année 3		176.239			99.868			
année 4		601.206			390.679			
année 5		512.242			593.113			
Nouveaux manuels (Ecoles publiques)								
année 1	178.414	958.882	1.701.912			1.571.056		
année 2		251.966	1.369.094	2.455.074			2.327.054	
année 3			357.458	1.985.288	3.631.571			3.620.205
année 4				271.029	1.562.717	2.961.600		
année 5					263.606	1.531.026	2.920.337	
année 6		165.000	831.014			1.989.122		
année 7			127.410	683.940			1.809.642	
Total (années 1-7)	613.748	2.665.536	5.669.815	5.395.331	5.457.894	8.052.804	7.057.033	3.620.205
années 1-5	613.748	2.500.536	4.711.391	4.711.391	5.457.894	6.063.682	5.247.391	3.620.205
années 6-7		165.000	958.424	683.940		1.989.122	1.809.642	

¹⁴ Il est impossible d'allouer un montant forfaitaire à chaque école. Jusqu'à présent seul un achat centralisé est envisageable puisque les ouvrages de référence ne peuvent pas être disponibles sur les marchés locaux.

4.7.4 Le renforcement des capacités institutionnelles

41. Compte tenu de l'année du début de la réforme fixée à l'année scolaire 2008-2009, auquel il faut ajouter l'insuffisance de compétences nationales mobilisables en matière de conception de curriculum, une assistance technique sous forme d'étroite partenariat avec une Institution internationale possédant les expertises nécessaires est incontournable au moins pendant deux années de suite. Cette institution est en train d'être recruté.
42. C'est dans le cadre de ce partenariat que le MENRS assurera le renforcement des capacités en matière de: l'élaboration d'une matrice de curriculum couvrant les 7 années du primaire plus les 3 années du Collège, le développement du contenu et des compétences pour chaque niveau de l'enseignement primaire sous une forme détaillée pour être traduite en termes de matériels d'enseignement et d'apprentissage, la formation sur le tas des concepteurs nationaux recrutés par le MENRS, l'élaboration des nouveaux manuels scolaires, le développement du curriculum des enseignants semi spécialisés, et la mise en place d'un système d'évaluation des acquis des élèves.
43. En ce qui concerne la distribution des matériels, les CDAPs seront renforcées. Au niveau de chaque école, il est institué un cahier d'enregistrement pour chaque ouvrage reçu. Par ailleurs, une codification d'identification par ouvrage, propre à chaque école, devra être inscrite à l'intérieur. De cette manière, on comptabilise et on sécurise en même temps chaque livre.

4.8 EFFICACITE ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

4.8.1 État Des Lieux

4.8.1.1 La Formation Initiale

44. La formation initiale des enseignants et des personnels d'encadrement du MENRS pour le niveau primaire et collège est assurée par l'Institut National de Formation Pédagogique (INFP) et le réseau des 19 CRINFP. L'INFP compte actuellement 33 centres CRINFP dont 19 fonctionnels avec une capacité d'accueil entre 2.700 à 2.800. L'INFP compte 94 agents dont 30 enseignants formateurs. Les CRINFP en comptent 260, dont 130 formateurs.

Tableau 29 : Les réalisations en Formations initiales depuis 2003 et les formations en cours

<i>Formations</i>	<i>Nombre de formés depuis 2003</i>	<i>En cours de formation</i>
Formation des élèves maîtres	5.836	
Formation ESS		2.800
Formation des Conseillers Pédagogique de l'enseignement primaire	57	407

45. L'organisation et le dispositif de formation des élèves maîtres ont évolué depuis 2004 avec pour objectif de former un seul type d'enseignant du primaire pour faciliter la planification dans l'affectation et d'assurer l'affectation dans des zones reculées. Le tableau ci-après présente les principaux changements dans la formation des 2000 élèves maîtres.

Tableau 30: Le dispositif de formation des élèves maîtres

	2004	A partir de 2005
Critères de recrutement des élèves maîtres	2 niveaux de recrutement : 1) Option A : niveau BEPC pour enseigner en CP, 2) Option B : niveau terminale pour enseigner en CE et CM.	BEPC + FRAM + 2 années de pratique de classe pour enseigner à toutes les classes du primaire
Durée de la formation	15 mois (6 mois d'intra muros et 9 mois de stage en responsabilité)	12 mois (6 mois d'intra muros et 6 mois de pratiques de classe)
Modalité des formations	Les deux promotions d'élèves maîtres reçoivent un enseignement distinct.	Les élèves-maîtres sont affectés à 2 dans la classe où ils effectuent leur stage en responsabilité, ils permutent à chaque bimestre pour recevoir la formation intra-muros dans les CRINFP

46. Le dispositif de formation des Conseillers Pédagogiques de l'Enseignement Primaire est organisé comme suit:

- Avant 2006 : La formation initiale de 30 élèves Conseillers Pédagogiques par an, avec comme profil d'entrée : instituteur en exercice + baccalauréat + CAE-EP, était d'une durée de 2 ans et 5 mois
- A partir de 2006 : Dans ce dispositif basé sur l'alternance théorie – pratique, avec ce profil : baccalauréat + CAE-EP ou baccalauréat + CAP-EP + 5 ans d'expérience dans l'enseignement, la formation initiale des 200 élèves conseillers pédagogiques s'effectue sur une durée de 3 ans à raison de 8 mois en intra muros, 1an de stage en responsabilité en CISCO et 1 an de stage en responsabilité en CRINFP. L'objectif est qu'à l'issue de la formation, le futur conseiller pédagogique soit en mesure d'assumer ses fonctions quel que soit son lieu d'affectation ultérieur.

47. La formation de 50 professeurs de collège par an, avec ce profil : enseignant en exercice + baccalauréat, s'est effectuée sur une durée de 2 ans et 5 mois. Cette formation est basée sur la bivalence (Français/Anglais, Mathématiques/Physique chimie, Malagasy/Histoire Géographie, Sciences Naturelles /Sciences physique et chimie).

48. Les formations « courtes » (2005 et 2006) ont été mises en place depuis 2005. Il s'agit d'une formation de 6 semaines sur la prise en main d'une classe à l'intention des 820 enseignants (suivant liste établie par la DRH) dans les 6 chefs -lieux de province en 2005, et de 1455 en 2006, ayant ce profil : maître-FRAM dans les collèges, titulaires du Baccalauréat.

4.8.1.2 La Formation continue

49. La formation continue était jusqu'à présent organisée de manière ponctuelle, pilotée et exécutée à partir du niveau central. Trois directions du MENRS étaient les maîtres d'œuvre de cette formation. La DEF assurait l'élaboration des contenus ainsi que de l'organisation pédagogique des formations. La DIE assurait le contrôle et l'encadrement post formation. L'INFP assurait la gestion financière, administrative et logistique.

50. L'objectif de la formation continue consistait à développer les compétences professionnelles des acteurs de l'éducation tout au long de leur parcours. Les formations réalisées ont porté sur :

- la formation des 47.000 enseignants du CP sur la généralisation de l'APC en 2005 ;
- la formation, en 2006, sur i) l'APC : la généralisation en CE (21000 enseignants), -la pré-généralisation du CM1 et l'expérimentation du CM2, et ii) la formation sur la gestion des classes multigrades et la pédagogie de grands groupes (52588 enseignants)

51. Jusqu'à présent, la stratégie du gouvernement en termes de formation des enseignants s'est limitée (i) à répondre au besoin de former les 2.000 nouveaux enseignants prévus dans le précédent Plan EPT 2005 et à (ii) à organiser des actions ponctuelles de formation continue, dirigée de manière centralisée et sur des thèmes prioritaires. Par ailleurs, une faiblesse observée a été le manque de vision à long terme et une absence de politique cohérente de formation continue. .

4.8.2 Les objectifs de la formation des enseignants

52. Dans une perspective d'améliorer la qualité, l'objectif principal dans la formation est de ramener le ratio élèves/enseignant à 45 pour les cinq premières années du primaire et à 40 pour les 6^{ème} et 7^{ème} années en 2015 et avec des enseignants qualifiés et motivés. Les objectifs suivants sont envisagés pour la formation des enseignants :

- La formation d'environ 2.800 Enseignants Semi Spécialisés par an pour les 6^{ème} et 7^{ème} années du primaire
- La formation pour la certification de tout le stock d'enseignants FRAM (environ 30.600) dans une période de 2 à 4 ans

- La formation pour la certification de 2.000 nouveaux enseignants FRAM à recruter par an
- La formation de tous les enseignants en poste (fonctionnaires et FRAM) sur la réforme du curriculum
- La mise en place d'un système de formation liée à la voie de carrière et pour la promotion professionnelle des enseignants

4.8.3 Principes et stratégies pour la formation des enseignants

53. Pour atteindre les objectifs susmentionnés, différentes stratégies devront être développées compte tenu des contraintes au niveau du matériel et des ressources. Il est ainsi décidé que :

- la formation initiale sera développée à l'intention des ESS tandis que la formation continue se focalisera, pour le moyen terme, sur la formation pour la certification des enseignants FRAM.
- les formations seront organisées de manière décentralisée pour les rapprocher plus des enseignants

4.8.3.1 Le renforcement institutionnel de l'INFP et des CRINFPs pour leur permettre de répondre aux besoins de formation

54. Dorénavant, seuls l'INFP et les CRINFPs seront responsables de la conception et de la mise en œuvre des programmes de formation des enseignants. En ce sens, les actions suivantes seront réalisées :

Sur le plan institutionnel

- Réorganiser l'Institut National de Formation Pédagogique qui va se consacrer au pilotage de la formation initiale et continue, ainsi qu'à l'évaluation et l'accréditation de ces formations ; le renforcer dans son rôle de (i) concepteurs des curricula, outils et supports de formation et (ii) de garant de l'assurance qualité. (Voir Annexe 6)
- Réviser le statut des CRINFP en vue de :
 - Faire des CRINFP le point focal de la formation initiale et continue
 - Développer leurs compétences pour produire des modules de formation
- Les rendre autonomes en matière de gestion :
 - Redéfinir le profil des formateurs (INFP et CRINFP) et leurs obligations de service et assurer une mise à jour progressive de leurs compétences
 - Développer la formation de proximité en impliquant les structures décentralisées DREN, CRINF, CISCO, ZAP et prestataires privés.

❑ Sur les infrastructures

- Augmenter la capacité d'accueil des CRINFP. L'extension de la capacité des CRINFP d'environ 1400 places est déjà en cours avec l'appui de l'AFD (pour environ 7 nouveaux centres pour rapprocher la formation) et l'extension de 250 à 350 places avec JICA est en cours d'étude et de préparation pour négociation.

4.8.3.2 L'allocation des ressources budgétaires pour la formation continue des enseignants au niveau des CRINFPs et des structures déconcentrées de l'éducation

55. A terme des ressources financières pour la formation continue seront liées aux enseignants, et pourraient être allouées directement aux écoles. Cette possibilité est à l'étude mais dans un premier temps, elles seront affectées en partie au niveau des ZAPs, CISCOs et CRINFPs.

4.8.3.3 L'équilibre dans les formations initiées au niveau central et celles au niveau local dans la formation des enseignants sur l'introduction du nouveau curriculum

56. Pour au moins 5 années de suite, la généralisation du nouveau curriculum pour les 5 premières années du primaire nécessite qu'une partie de la formation continue soit impulsée à partir du Central. Toutefois, progressivement, une part importante des formations sera réalisée sur les initiatives locales de manière à répondre aux besoins locaux.

57. Les formations continues se réalisent soit pendant 5 jours lors des pauses entre les bimestres, soit lors des Journées Pédagogiques (JP), soit 5 ou 10 jours pendant les vacances scolaires, soit même pendant les périodes de classe pour les formations intensives telles le perfectionnement linguistique.

4.8.3.4 Le développement et le recours à d'autres ressources de formation (CRP, formation à distance....)

58. Les contraintes au niveau des capacités d'accueil et des ressources des CRINFPs amènent le ministère à développer et à recourir à d'autres moyens de formation pour les enseignants. Particulièrement pour la formation continue, des formations seront assurées à distance avec la supervision des ZAPs. L'efficacité de ce dispositif requiert le développement d'outils collectifs aussi bien qu'individuels. Les outils/supports collectifs seront disponibles pour les enseignants à travers les CRPs tandis que les outils/support individuels se feront sous forme audio et/ou imprimés.

59. Pour accélérer la mise en œuvre du programme de formation pour la certification, les CRINFPs pourront faire appel à des ressources externes, individuelles ou

institutionnelles, pour dispenser des séances de formation groupée dans des localités sans CRINFPs.

4.8.3.5 La future intégration de la restructuration du collège et de la formation des enseignants de la 1ère à la 5ème année du primaire.

60. Pour l'instant la seule réponse est le recrutement d'enseignants FRAM avec l'établissement de la formation continue certificative pour combler les besoins dans les CISCOS déficitaires. Toutefois, à terme la formation initiale des nouveaux FRAM seront assurée par le biais de la réforme du collège de 10ans. La possibilité d'expérimenter, le plutôt possible, cette dernière formule dans les Collèges d'excellence sera étudiée pour répondre aux besoins des zones déficitaires en demande de poste d'enseignants pour les EPP. A cela pourrait s'ajouter la constitution d'un vivier d'enseignants pour le primaire par l'octroi de bourse d'études aux élèves dans les CEG ou les lycées avec engagement d'exercer au niveau local à l'issue de leurs études.

4.8.4 Les Dispositifs Pour La Mise En Œuvre

4.8.4.1 La Formation initiale

61. Les enseignants semi spécialisés, vont être recrutés au niveau du baccalauréat, soit parmi les nouveaux bacheliers (concours direct), soit parmi les enseignants fonctionnaires ou FRAM, issus des Collèges et des EPP, d'où le classement ci-après :

- catégorie 1 : les enseignants fonctionnaires et/ou FRAM issus des Collèges du secteur public ou du privé
- catégorie 2 : les enseignants fonctionnaires et/ou FRAM issus des EPP
- catégorie 3 : les nouveaux bacheliers

62. Cette catégorisation implique une différenciation dans la modalité et le dispositif de formation :

- une formation continue où ils recevront une formation pédagogique complémentaire, soit à dominante littéraire, soit à dominante scientifique pour les enseignants fonctionnaires et/ou FRAM issus des Collèges du secteur public ou du privé (catégorie1)
- une formation longue (1 année) pour les nouveaux bacheliers et les enseignants fonctionnaires et/ou FRAM issus des EPP(catégorie 2 et 3).

Toutefois, au terme de leur formation, ces enseignants devront acquérir aussi bien les compétences relatives à l'enseignement /apprentissage de la 1^{ère} à la 5^{ème} année que celles

liées à la réforme pour la 6^{ème} et 7^{ème} année. Pour les catégories 2 et 3, la première cohorte doit être opérationnelle à la rentrée scolaire 2008.

- ❑ Pour la 1^{ère} cohorte de nouveaux bacheliers et d'enseignants fonctionnaires et/ou FRAM issus des EPP(catégorie 2 et 3) , qui ont été recrutés par étude de dossier, leur formation a débuté en Novembre 2007 et va se terminer en Septembre 2008.
- ❑ Pour les enseignants issus des Collèges du secteur public ou du privé (catégorie1), qui seront en formation continue, leur formation se fera lors des pauses entre les bimestres et pendant les grandes vacances. Au cours de l'année où ils assurent leur service dans leur poste d'origine, des formations à distance (cours théoriques par voie postale ou par émissions radiophoniques) leur seront données, et qui feront éventuellement l'objet de formation présentielle pendant les pauses mentionnées ci-dessus.

4.8.4.2 La Formation continue

63. La formation continue aura plusieurs objectifs par rapport au contexte et à l'audience. Du point de vue du contexte, pour la réforme du système éducatif, les enseignants en service seraient appelés à suivre des formations ayant une portée nationale sur l'introduction du nouveau curriculum, et de nouveaux manuels et matériels pédagogiques, la pédagogie des grands groupes etc.,...

64. Du point de vue de l'audience, la formation continue s'adressera à deux catégories d'enseignants, les enseignants FRAM et les enseignants fonctionnaires. A terme l'objectif est de mettre en place un dispositif unique de formation continue qui lie la formation à la voie des carrières. Ce dispositif unique permettrait de rationaliser l'organisation institutionnelle de la formation, en réduisant le nombre d'institutions responsables et pour permettre le renforcement de leur capacité.

A. LA FORMATION CONTINUE POUR LA CERTIFICATION DES ENSEIGNANTS FRAM

65. L'objectif d'améliorer la qualité suppose la mise en place d'un vaste programme de formation intensive pour assurer la certification de l'ensemble des 30.600 enseignants FRAM existants sur une courte période de 2 à 4 ans.

66. En plus des enseignants FRAM déjà en poste, il est prévu le recrutement de 2.000 nouveaux enseignants FRAM par an et ils seront intégrés dans le dispositifs de formation continue deux ans après leur prise de service et le salaire d'embauche sera d'environ 760.000 Ariary/an .

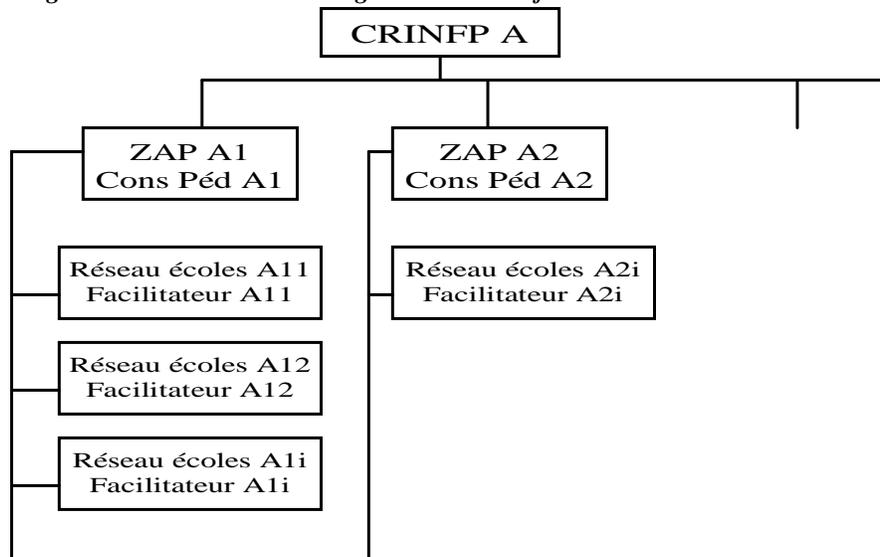
i. Le contenu et les modalités de la formation continue pour la certification des enseignants FRAM

67. Le contenu du programme de formation intensive pour la certification des enseignants FRAM s'articule autour de modules, constitués de 24 crédits. . Des dispenses de

crédits seront acceptées dans la mesure où l'enseignant a déjà bénéficié de formations antérieures. Le processus de formation certificative sera donc organisé en deux temps, l'organisation de l'étape intensive devrait être normalement achevée au bout de deux ans et au maximum 3 ans.

68. Environ 60% de ce programme de formation intensive est organisée en formation individuelle extramuros . ; elle sera appuyée par la formation à distance accompagnée de supports radiophoniques, audio et imprimés. L'encadrement des formations individuelles se fera à travers des regroupements au niveau des cercles de qualité. Les cercles de qualité seront organisés en réseaux d'écoles et dans des localités proches des écoles pour éviter le long déplacement des enseignants FRAM. Ils seront placés sous la supervision du Chef ZAP assisté d'une équipe pédagogique constituée des facilitateurs qui pourront être des enseignants sélectionnés par les pairs ou des directeurs d'écoles. A l'instar des CRINFPs, des ressources financières seront partiellement allouées aux ZAPs et CISCOS pour cette formation extramuros. Les CRP seront aussi utilisés pour délivrer ces formations.

Figure 9 : Présentation de l'organisation de la formation continue extramuros



ii. La programmation des formations pour la certification des enseignants FRAM

69. Malgré la nécessité de la participation massive de toutes les CISCOS et de tous les enseignants FRAM au programme de formation continue pour leur certification, les contraintes en termes de moyens et de capacité impliquent une programmation dans le temps et dans l'espace. Les CISCOS non pilotes pour l'introduction de la réforme de 7 ans seront prioritaires dans la formation continue certificative afin de ne pas surcharger les CRINFPs déjà impliqués dans la formation des ESS. Pour l'intégration progressive des enseignants FRAM dans le dispositif, l'ordre de priorité se fera en fonction de l'ancienneté en qualité d'enseignant FRAM.

Tableau 31 : Programmation de la certification des enseignants FRAM

	2008	2009	2010	2011	2012	2015
Nombre enseignants FRAM	33.510	36.118	38.555	40.896	43.205	50.035
Nombre FRAM nouvellement recrutés	2.889	2.608	2.437	2.341	2.309	2.250
Nombre FRAM inscrit dans la formation pour la remise à niveau	15.000	20.061	33.510	2.608	2.437	2.299
Nombre FRAM ayant réussi remise à niveau		9.025	10.484	9.101	2.437	2.299
Nombre de CISCOs ciblés	45	91	111	111	111	111
Nombre de réseaux d'écoles fonctionnels	3.600	1.337	2.234	2.408	2.570	3.034

70. Dans un souci de soutenabilité financière du programme de formation continue pour la certification des enseignants FRAM, les hypothèses suivantes ont été retenues pour la progression du salaire. Elle se fera en trois phases :

- Deux augmentations généralisées (c'est-à-dire pour tous les enseignants FRAM) sur base unique pour 2008 et 2009
- Une augmentation individualisée à partir de 2009 sur la base de la certification des crédits obtenus au cours de la formation continue en vue de la remise à niveau (objectif augmentation après avoir réussi remise à niveau : salaire actuel multiplié par 3)
- Une augmentation individualisée à partir 2012 sur la base de la certification des crédits obtenus à partir d'une formation continue voie de spécialisation, de l'ancienneté et aussi de l'atteinte des indicateurs de performance (à voir si ce sont des indicateurs individuels, ou par école ou par ZAP ou par CISCO; les tableaux de bord d'AGEMAD peuvent être utilisés et on peut aussi construire des tests nationaux sur les acquis des élèves)

iii. Le renforcement des capacités pour la formation continue des enseignants FRAM.

71. Le processus de formation continue et de certification des enseignants implique différentes entités et différents niveaux. Pour assurer la bonne exécution du programme, des activités de renforcement des capacités au niveau des directeurs d'écoles et des ZAP seront mises en œuvre avec l'appui des CRINFPs.

72. Dans un premier temps au niveau du ZAP, dans la mesure du possible, sera affecté un Conseiller Pédagogique qui assure, entre autres, le bon déroulement et la qualité des cercles de qualités afin de répondre aux exigences du processus de certification. A terme les chefs ZAP devront avoir le profil d'un Conseiller Pédagogique.

73. De même, les directeurs d'écoles seront sélectionnés en fonction de leurs compétences professionnelles afin qu'ils puissent aussi encadrer et évaluer les enseignants FRAM au niveau de l'école.

B. LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS FONCTIONNAIRES

74. Sur le court terme, compte-tenu de la charge des CRINFPs avec la formation continue des ESS, la formation continue des enseignants fonctionnaires sera limitée à la formation pour l'introduction du nouveau curriculum et les grandes formations dirigées du niveau central. Toutefois des formations ponctuelles peuvent être organisées au niveau local sous l'initiative du ZAP et sur la base des besoins identifiés au niveau des écoles. Un dispositif d'identification des besoins locaux au niveau école est en cours de développement et de mise en place.

75. A moyen terme, une fois le grand programme de formation continue pour la certification des enseignants FRAM existants achevé, il est prévu d'instituer le dispositif de la formation certificative pour les enseignants FRAM en un dispositif unique pour lier la formation continue à la voie de carrière pour tous les enseignants certifiés. En attendant les promotions salariales et professionnelles se feront sur la base de l'ancienneté et la participation aux programmes organisés par l'INFP pour les conseillers pédagogiques etc.....

4.8.4.3 Education à distance

76. Le programme éducation à distance peut à la fois concerner la formation des enseignants et l'éducation des enfants et des élèves. Le programme est cadré jusqu'ici pour appuyer les actions de formation des enseignants et l'amélioration de l'apprentissage des élèves dans le cadre de la réalisation des objectifs du plan EPT. Les objectifs visent à :

- renforcer les capacités d'encadrement et de formation de proximité ;
- élargir les capacités de production et de créativité des compétences locales en matière de formation et d'éducation à distance.

77. Les stratégies consistent à :

- identifier les tuteurs (exp : formateurs des formateurs,) qui vont œuvrer ensemble avec les Chefs ZAP pour assurer le suivi de la mise en œuvre des activités à distance au niveau local (à expérimenter sur des sites restreints).
- étendre la responsabilité des formateurs identifiés vers la conception, l'évaluation et l'étude des besoins en formation des enseignants qui peuvent renforcer les compétences des encadreurs de proximité.
- Organiser la formation de l'éducation à distance à court et à long terme en cohérence avec la réforme des curricula, des manuels et des supports didactiques.

4.8.4.4 Centres de Ressources Pédagogiques

78. La réforme actuelle s'oriente sur la stratégie de faire de l'INFP et des CRINFP le noyau central pour le développement de la formation continue des enseignants. Ces structures assureront, la responsabilité d'appui au développement de la capacité des centres et regroupements de formation et d'encadrement de proximité des enseignants. L'objectif consiste à dynamiser l'encadrement de proximité tout en optimisant l'exploitation des centres de formation ou de regroupement de proximité, ceci à travers la pérennisation des réseaux des enseignants, par des échanges mutuels, d'appui mutuels ou d'encadrement direct par les responsables spécialisés (notamment Chef ZAP, Directeurs d'écoles ou autres personnes ressources internes et/ou externes).
79. Les Chefs ZAP, étant parmi les premiers encadreurs et formateurs de proximité des enseignants, sont appelés à dynamiser et à animer l'utilisation des CRP par les enseignants. Cette responsabilité nécessite une habileté pratique quant à l'organisation et à la planification de l'exploitation des CRP. On sollicite, pour chaque CRP l'appui permanent d'un assistant d'animation qui va aider le Chef ZAP à gérer les activités au sein du CRP, et également de maintenir les règlements conventionnels déterminés au sein du comité de gestion (composé des responsables de services d'éducation, des autorités locales et représentants de communauté locale) et ceux suivant les orientations générales fournies par le MENRS central. Il appartient librement à chaque comité de gestion de sélectionner les personnes capables d'assurer le travail d'un assistant d'animation qui va appuyer le Chef ZAP à l'animation interne et externe des CRP. L'évaluation de la compétence de ces personnes sera basée sur le bilan du dynamisme et des productions éventuelles des enseignants au sein des CRP.

4.9 AMELIORATION DE LA GESTION DES RESSOURCES ET DU PROCESSUS PEDAGOGIQUE A TOUS LES ECHELONS ET NIVEAUX

4.9.1 État des lieux

80. Dans l'objectif d'améliorer les résultats des apprentissages, Madagascar s'est engagé dans l'exercice régionale sur l'Amélioration de la Gestion de l'Education en Afrique. Son application à Madagascar est communément appelé Appui à la Gestion de l'Education à Madagascar (AGEMAD). Il faut rappeler que cette initiative a eu pour objectifs :
- D'améliorer la structure des responsabilités aux différents échelons de décision, et
 - D'instaurer des mécanismes de suivi et de contrôle des tâches que sont tenus de réaliser les différents acteurs impliqués dans le fonctionnement du secteur éducatif

81. La démarche suivante a été adoptée pour atteindre ces objectifs :
- Identification des acteurs clés et leurs rôles respectifs
 - Equipement des acteurs d'outils
 - Motivation des acteurs pour obtenir les résultats escomptés
82. Quatre catégories d'acteurs ont été identifiées comme clés dans le cadre d'AGEMAD, à savoir :
- les directeurs d'école
 - les Chefs des Zones Administrative et Pédagogique (ZAP)
 - les Chefs de la Circonscription scolaire (CISCO)
 - les agents du MENRS central et des administrations déconcentrées.
83. Les outils développés peuvent être classés en 3 catégories :
- **les outils de procédure**, décrivant de façon logique les tâches que chaque acteur doit réaliser ainsi que les mécanismes qui doivent être mis en œuvre pour l'exécution et le suivi de celles-ci.
 - **les outils statistiques** pour l'allocation des ressources, le suivi et l'évaluation.
 - **Les tableaux de bord** contenant les informations à partir desquelles le dialogue entre les différents niveaux hiérarchiques doit s'instaurer.
84. Seules les tâches les plus spécifiques aux acteurs ont été considérées, en distinguant bien les tâches d'exécution des tâches de suivi et de supervision. L'intégration du système de gestion dans les activités existantes ainsi que la considération de leur application comme une activité régulière sont très importantes. Il est aussi nécessaire d'assurer que les échanges d'informations sont fluides entre les différents niveaux et que les acteurs acceptent un code de bonne conduite.
85. Les activités à réaliser par chaque acteur ont été choisies à partir des discussions avec des représentants de chaque acteur. Les activités qui satisfont aux critères suivants ont été retenues :
- Chaque activité converge vers l'amélioration des résultats scolaires
 - Chaque activité doit être assurée régulièrement par le responsable
 - Chaque activité doit être simple et rentable.
86. Le tableau suivant résume les différents outils développés à tous les niveaux par grandes catégories d'activités qui définissent les fonctions des acteurs par rapport aux résultats scolaires des élèves :

Tableau 32

Fonction	Enseignant	Directeur	Chef ZAP	Chef CISCO
Pédagogie	X	X	X	X
Temps d'apprentissage	X	X		
Formation Continue			X	X
Evaluation	X	X Tableau de bord	TBD ZAP	TBD CISCO
Administration		X	X	X
Statistiques et planification			X	

87. **Les premiers résultats des deux années d'expérimentation.** L'expérimentation a été faite sur trois niveaux : une intervention limitée au niveau des CISCOs, une autre limitée au niveau des ZAP et une dernière au niveau des écoles. L'analyse des résultats du test de suivi des acquis des élèves montrent une tendance positive du dispositif AGEMAD sur les acquis des élèves, en mathématiques et en malagasy, quand l'intervention a été effectuée au niveau des écoles (la comparaison a été effectuée par rapport au groupe qui inclut à la fois l'échantillon témoin, sans intervention, et les groupes où l'intervention a été effectuée soit au niveau CISCO soit au niveau ZAP). Il faut cependant remarquer que l'initiative n'a pas d'effet sur les acquis en français ce qui laisse supposer que l'on doit traiter de façon spécifique le problème de la langue.
88. Par ailleurs, toujours à partir des résultats sur l'évaluation de l'expérimentation de l'initiative AGEMAD, on a pu constater que la qualification des chefs ZAP est très faible et la tendance montre même que les enseignants deviennent plus qualifiés que les chefs ZAP. Cette situation peut devenir un obstacle par rapport à la fonction de supervision et d'encadrement que doit accomplir le chef ZAP. Les enseignants utilisent aussi les outils quand le Directeur l'utilise et est intéressé.
89. Il est aussi intéressant de reprendre les résultats du PASEC. En effet, l'analyse des déterminants des acquis des élèves a montré que la durée de la formation reçue par le Directeur d'école a une influence positive très significative mais que paradoxalement la formation des enseignants n'a pas d'effet. Toutefois, cette dernière conclusion doit nous amener à réfléchir à la fois sur le contenu de la formation des enseignants et aussi sur son organisation (souvent en cascade et de façon ponctuelle sans objectif précis). Toutefois, ce constat n'est pas en contradiction avec les premiers résultats d'AGEMAD car il va dans le sens où il faut intervenir directement, autrement dit les formations en cascade via CISCO et ZAP ne sont pas rentables.

90. Toutefois, pour généraliser les outils, il faut voir des stratégies qui permettent de réduire le coût de reproduction des outils. En effet, les outils standards fournis par AGEMAD ont été très utiles et pratiques dans la mesure où tous les outils sont faciles à remplir et à utiliser et ont été consolidés en un manuel pour permettre l'utilisation croisée des différentes informations (les informations sont ainsi archivées de façon systématique).

4.9.2 Objectifs et stratégies

91. Sur les prochaines années, pour assurer que les objectifs du nouveau plan EPT soient atteints avec l'implémentation de la réforme, les objectifs suivants seront donc à prioriser :

- Renforcer la gestion et le système de gouvernance au niveau local par la généralisation de l'initiative AGEMAD
- Renforcer la responsabilisation de la communauté locale (empowerment) en mettant en place la gouvernance locale

92. Pour assurer que l'initiative AGEMAD ait des résultats effectifs, il est prévu de :

- Intégrer l'utilisation des outils développés par AGEMAD dans le contenu des formations (initiale et continue) des enseignants, des chefs ZAP et des Directeurs d'école (concept de gestion basée sur les résultats, utilisation des outils et procédures, le système de supervision et contrôle, etc.)
- Revoir le profil des chefs ZAP
- Mieux adapter les outils AGEMAD au contexte
- Analyser des stratégies qui permettent de réduire le coût de reproduction des outils AGEMAD

4.10 EVALUATION ET SUIVI DES APPRENTISSAGES

93. Des évaluations des apprentissages ont été menées dans le cadre des études régionales et expérimentales – le PASEC, le MLA et l'APC. Ces évaluations ont donné des indications sur les niveaux d'apprentissages mais ont été tous basé sur des cadres différents et donc ne sont pas comparables.

4.10.1 Objectifs préconisés

94. Au-delà de l'évaluation interne du curriculum, le MENRS prévoit de mettre en place un système national d'évaluation critériée des apprentissages, et de participer à des évaluations internationales dans le long terme.

95. Le système d'évaluation visera à :

- Etablir des indicateurs de référence et suivre les progrès dans les principaux domaines des nouveaux programmes de mathématiques, Malagasy et Français

- pour les 3^{ème} et 5^{ème} années en se focalisant particulièrement sur les compétences/aptitudes de base en lecture, calcul et de raisonnement.
- Disposer de données et information sur les attitudes des élèves vis-à-vis des principaux domaines du curriculum.
 - Informer les concepteurs du curriculum, les enseignants et les parents sur les domaines où les compétences escomptées sont atteints et ceux qui posent difficultés.
 - Fournir des informations les apprentissages par rapport à la localisation et au type d'école (**région/CISCO, urbain/rural**, public/privé), au genre, au niveau socio-économique de la famille, et à la langue utilisée à la maison.
 - Evaluer l'impact des inputs scolaires et des activités de renforcement des capacités et de la gestion prévues dans ce plan sur les apprentissages des élèves

96. L'évaluation nationale sera réalisée une fois tous les trois ans. L'établissement des indicateurs de référence sera initié quand le nouveau curriculum sera introduit en 3 et 5ème années.

4.10.2 Stratégies préconisées

97. Certains membres de la DDC ont déjà participé à des évaluations sur la base d'échantillonnage dans le cadre du PASEC, MLA de l'APC. Le niveau actuel d'expertise va requérir (i) un appui technique pour concevoir, mettre en œuvre et analyser l'évaluation préliminaire pour la mise en place d'indicateurs de référence ainsi que (ii) un renforcement des capacités de la DDC pour reproduire et améliorer les évaluations par la suite.

4.11 APPUI AUX ELEVES EN DIFFICULTE

98. Le faible niveau des apprentissages peut trouver ses causes dans les conditions propres de l'élève. Ainsi, le MENRS a identifiée quatre catégories d'élèves en difficulté a savoir (i) les élèves dans les zones exposées aux catastrophes naturelles, (ii) les élèves **ayant des handicaps**, (iii) Les élèves confrontées des problèmes sociaux (tel que les orphelins dus au problème du SIDA, **dans certains communautés les filles**, etc.), et (iv) les élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

99. La diversité des problèmes implique différentes réponses et approches. Toutefois, la faiblesse des ressources disponibles suggère l'établissement de certains principes, priorités et **actions intégrées** au niveau national, **tels que l'intégration de la pédagogie différenciée dans la formation des enseignants, les notions d'équité dans le développement du curriculum, et une communication sur le principe de non-discrimination aux tous niveaux de l'éducation. En même temps**, il y aura une responsabilisation des acteurs locaux dans la mise en œuvre. En effet, **dans le cadre des principes nationaux de non-discrimination**, des réponses devraient être

conçues et mises en œuvre au niveau local pour être mieux adaptées aux problèmes, **et qui contribueront au développement de stratégies au niveau national pour assurer l'inclusion des enfants exclus du système.**

100. En ce qui concerne les catastrophes naturelles, la participation de l'éducation dans le programme nationale de gestion des risques sera renforcée. La capacité de réponse dans les réhabilitations sera améliorée avec la nouvelle stratégie de construction, les mesures de rattrapage du temps d'apprentissage seront poursuivies. Dans la mesure où souvent les catastrophes naturelles ont une dimension nationale, le MENRS sera encore fortement sollicité pour l'allocation des ressources. Pour les problèmes de sécheresse, la réponse qui consiste à mettre en œuvre des programmes de nutrition scolaire est développée au chapitre 3.
101. Pour les enfants présentant des faibles performances, le MENRS renforcera les activités déjà en cours avec les différents partenaires quant à la mise en œuvre d'actions de rémediation. Des moyens seront alloués pour la mise en œuvre de ces mesures.
102. Pour les autres catégories, il faudra coordonner les réponses du secteur de l'éducation avec les grands programmes nationaux (SIDA, Handicapés etc...) qui prévoient la prise en compte des grands thèmes au niveau sectoriel. Ainsi, ces grands programmes incluent des actions au niveau des écoles, des enseignants et des différents acteurs. Toutefois, le MENRS prévoit de mettre en place des Fonds Locaux mobilisables sur la base de contrat avec les DRENs ou CISCOs pour répondre à des besoins spécifiques. Ceci est en cours d'étude.

5. REFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU PREMIER CYCLE (ESPC)

5.1 VUE D'ENSEMBLE

1. Pour réduire la pauvreté, Madagascar doit soutenir la concurrence et se développer dans l'économie mondiale. Les écoles des secteurs public et privé sont engagées à encourager les citoyens à achever dix années d'éducation de base qui leur permettront d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires du 21^e siècle en vue de contribuer à la compétitivité et bénéficier de la croissance. Avec les réformes de l'enseignement primaire en cours, il est temps de mettre en place un système de collège d'enseignement secondaire (CES), qui pourrait préparer les élèves à la fois à un meilleur rendement dans l'enseignement secondaire du second cycle (lycée) et pour la transition vers le monde du travail et la vie active.
2. Ce chapitre présente l'approche de planification adaptative que le MENRS utilise pour la conception et la gestion des réformes de l'enseignement secondaire du premier cycle ; les défis et les opportunités de la réforme; les objectifs et les stratégies d'expansion et d'amélioration de la qualité; la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation; et des scénarios pour les coûts et le financement.

5.2 LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU PREMIER CYCLE SUIVRA UNE APPROCHE DE PLANIFICATION ADAPTATIVE

3. Flexibilité et adaptabilité sont les mots clé de la réforme à la fois de l'enseignement primaire et de l'ESPC. Développé depuis l'année dernière par le MENRS, les plans de réforme de l'ESPC font partie des réformes en cours de l'Education qui répondront à la vision de Madagascar en dix années d'éducation de base pour tous, avec sept années d'enseignement primaire et trois d'enseignement secondaire.
4. Au fur et à mesure de la progression de la réforme, des salles de classes additionnelles du primaire des niveaux 6 et 7 seront fournies. Ceci libérera la capacité des infrastructures scolaires des ESPC publiques et privées de quatre ans. En 2006, il y avait suffisamment de salles de classes pour assurer trois années d'éducation à environ 340.000 élèves inscrits dans les collèges publics et environ 240 000 élèves inscrits dans les collèges privés. L'expansion de l'inscription dans les collèges d'enseignement secondaire à un taux modeste pourrait donc être

assurée sans investissement important dans la construction de salles de classe supplémentaires.

5. Le financement du gouvernement et des bailleurs de fonds en faveur de l'EPT est consacré principalement à l'enseignement primaire, et continuera de l'être dans les cinq prochaines années. En conséquence, le programme présente un modèle de réforme du premier cycle du secondaire qui peut être mis en œuvre relativement tôt dans le processus de réforme et étendu à mesure que les ressources deviennent disponibles.
6. Les écoles privées prendraient la tête dans le développement de l'enseignement secondaire, avec pour but d'inscrire 60% des élèves d'ici 2020. Les partenariats du secteur public avec les écoles du secteur privé fourniraient un niveau modeste de subvention. Avec le soutien des donateurs, le gouvernement prendra l'initiative d'améliorer la qualité par le financement de trois importants outils de la réforme de l'ESPC: le curriculum et d'élaboration des manuels, la formation initiale des enseignants, et un modèle d'ESPC ouvert, pour ceux qui n'auront pas pu s'inscrire dans l'enseignement formel. Une étude de planification de l'enseignement privé devrait être terminée d'ici janvier 2008; des études sur l'édition des manuels scolaires, la formation initiale des enseignants et la scolarisation ouverte ou *open school* seront lancées le même mois et devront être finalisés au plus tard en mai 2008.
7. Avec l'éclairage de ces études, un plan de mise en œuvre de la réforme de l'ESPC sera élaboré et sera terminé en octobre 2008. Ce plan fournira des scénarios alternatifs pour le rythme de la mise en œuvre de la réforme de l'ESPC selon différents niveaux de financement.
8. La planification adaptative réussit lorsque les décisions stratégiques clés sont fondées sur des analyses rigoureuses. Ainsi, parallèlement au lancement de la prochaine phase des réformes de l'EPT au cours de l'année scolaire 2008/2009, le MENRS a déjà entrepris ou envisage de faire effectuer les études mentionnées précédemment au niveau de cinq domaines stratégiques:
 - i. Construction de salles de classe. Une évaluation du ratio coût-efficacité de 13 modèles de salles de classe alternatives a été achevée en 2007. Le MENRS a utilisé les conclusions de cette étude pour choisir la construction de salles de classe selon une approche communautaire pour les travaux de génie civil dans la prochaine phase des réformes de l'enseignement primaire. Avec l'expansion de l'ESPC, les écoles privées pourraient accéder aux conceptions du génie civil du MENRS. L'approche serait étroitement suivie et des ajustements opérés autant que de besoin.

- ii. Partenariats public/privé. Une analyse du secteur privé au niveau secondaire, y compris l'analyse du ratio cout-efficacité des programmes de subventions aux écoles privées sera achevée au début de 2008; les premiers résultats ont été présentés au MENRS. Les conclusions de cette étude seront utilisées pour adapter les programmes actuels aux exigences de l'évolution des partenariats dans les réformes.
- iii. Manuels scolaires et des matériels didactiques. Le MENRS fera effectuer une étude au début de 2008 pour a) développer et évaluer différents scénarios de conception et d'édition de matériels didactiques; b) évaluer la capacité de l'industrie de l'édition de Madagascar en vue sa participation à cet effort ; c) identifier les interventions de renforcement des capacités, y compris des partenariats avec des éditeurs internationaux ; et d) évaluer les coûts des scénarios alternatifs, y compris l'édition nationale et les achats internationaux. Les conclusions seront utilisées pour élaborer une stratégie d'édition de manuels scolaires à court terme et à moyen terme, couvrant à la fois l'enseignement primaire et le collège d'enseignement secondaire.
- iv. Formation des enseignants. Au moins 36 000 nouveaux enseignants du primaire et 6 000 nouveaux enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire devront être formés et affectés pour répondre au besoin d'expansion et de réforme de l'enseignement primaire et de l'ESPC (pour remplacer les retraités et nouveaux postes) d'ici à 2015 (besoins cumulatifs).¹⁵ Une stratégie pour répondre à ces besoins de formation au niveau de l'enseignement primaire, compte tenu de la capacité de formation limitée, la mise à niveau des curricula de formation des enseignants du primaire et la mise à disposition d'un plan de carrière aux enseignants FRAM est présentée au chapitre 4. Des analyses minutieuses du coût-efficacité des moyens identifiés pour élargir la capacité de formation d'enseignants aux deux niveaux de l'Education Fondamentale, et pour reviser les curricula de formation des enseignants, ainsi que pour gérer le plan de carrière des enseignants sont des nécessités urgentes. Le MENRS commandera une étude en ces sens au début de l'année 2008.
- v. Ecoles ouvertes. Les écoles ouvertes (*open school*) offrent une autre alternative à l'éducation formelle et présentent un grand potentiel dans l'expansion de l'enseignement primaire et de l'ESPC. En 2008 le MENRS concevra un projet pilote substantiel pour tester la mise en place d'Ecoles ouvertes dans le cadre de la préparation du plan de mise en œuvre de la réforme. La question des écoles ouvertes sera également traitée dans les

¹⁵Projections du MENRS

études relatives aux manuels et à la formation des enseignants mentionnées ci-dessus.

- vi. D'autres études seront identifiées au cours de la mise en œuvre et quand l'expérience s'accumulera.

5.3 DEFIS ET OPPORTUNITES DE LA REFORME

5.3.1 ESPC : Cinq Défis et une Opportunité

9. Bien que beaucoup reste à faire dans l'enseignement primaire, il est temps de planifier l'expansion et l'amélioration de l'ESPC. Dans la nouvelle structure de l'éducation de base, l'ESPC comprend les niveaux 8 à 10 et complète le nouveau cycle malgache d'éducation de base d'une durée de dix ans. Si elles sont soigneusement conçues et bien réalisées, ces trois années d'enseignement peuvent préparer un certain nombre de jeunes à réaliser de meilleurs résultats dans l'enseignement secondaire et préparer tous les jeunes pour un meilleur rendement sur le plan professionnel et dans la vie active.
10. L'ESPC est confronté à cinq défis, mais il peut aussi bénéficier d'une grande opportunité. Les défis à relever sont l'ampleur des réformes, le rôle crucial de l'enseignement privé, le grand nombre d'écoles de petite taille, un programme scolaire obsolète non adapté aux objectifs économiques et sociaux, et des financements publics et privés limités. L'opportunité c'est que les réformes seront menées par des enseignants jeunes et nouvellement formés.
 - i. **Echelle.** Au cours de la prochaine décennie, les enseignements du primaire et du secondaire de premier cycle connaîtront une restructuration d'ensemble et une expansion impliquant 25.000 écoles et 100.000 enseignants. Une telle restructuration de l'éducation s'accompagne de nombreuses difficultés de mise en œuvre et de financement. Procéder aux changements tout en poursuivant, sinon en améliorant, le travail quotidien d'éducation n'est pas chose aisée, il en est de même de la mobilisation du financement nécessaire à la réalisation des objectifs de la réforme.
 - ii. **L'enseignement privé.** Actuellement, un élève sur quatre du primaire et la moitié de ceux du premier cycle du secondaire sont inscrits dans des écoles privées. Il convient d'élargir le rôle des écoles privées en vue de mobiliser les capacités, l'expertise et le financement des réformes, et de veiller à ce que tous les élèves aient accès de façon équitable aux politiques et programmes du gouvernement. Afin d'encourager la participation des écoles privées à la réforme, le MENRS devrait adapter, affiner et élargir les programmes actuels de subventions à l'enseignement privé.

- iii. **Les écoles de petite taille.** De par la faible densité de la population dans une grande partie des zones rurales de Madagascar, il existe de nombreuses écoles dispersées de petite taille. Un tiers des écoles secondaires du premier cycle compte moins de 100 élèves ; près de la moitié compte au plus une trentaine d'élèves par classe. Plusieurs petites écoles comptent trop peu d'élèves et d'enseignants et ne parviennent pas à assurer l'ensemble du programme d'étude. Si l'on considère ce qu'il produit, il s'agit là d'un modèle de coût élevé. Comparativement à d'autres pays, le niveau d'utilisation des enseignants est bas. L'analyse montre que les coûts unitaires baissent considérablement lorsque les effectifs par école tournent autour de 275 élèves, tant au niveau du premier cycle (ESPC) que du second cycle (ESDC) de l'enseignement secondaire.
- iv. **Des curriculums obsolètes.** Les curriculums actuels du premier cycle et du second cycle de l'enseignement secondaire à Madagascar accordent peu d'espace et de temps aux étudiants pour qu'ils développent les capacités de résolution de problèmes, de travail d'équipe et de communication, indispensables à un niveau plus élevé de réussite scolaire et de productivité dans la vie et sur le plan professionnel. Dans l'enseignement secondaire du premier cycle, les élèves étudient sept différentes matières par classe ; ces cours les préparent à l'examen de fin d'étude du premier cycle de l'enseignement secondaire (BEPC), qui ouvre la porte de l'enseignement secondaire du second cycle, et qui mesure donc la performance académique.
- v. **Un financement limité.** Au cours des cinq prochaines années, les réformes de l'enseignement primaire devraient bénéficier de la plus grande partie du financement du gouvernement et des donateurs. Le Gouvernement de Madagascar a engagé des ressources fort modestes dans l'enseignement secondaire de premier cycle (ESPC), et souhaite l'appui des partenaires pour cette partie de la réforme de l'éducation de base. Leur soutien financier sera indispensable au développement des outils nécessaires aux réformes – curriculum et manuels scolaires, formation des enseignants, et modèle bien testé pour les écoles ouvertes - au cours des trois prochaines années. Le financement de la réforme de l'ESPC par le gouvernement pourra augmenter à mesure que les dépenses relatives aux réformes de l'enseignement primaire connaîtront une baisse. Si les scénarios de croissance du PIB et des recettes publiques plus élevés venaient à être rapidement réalisés et de façon durable, l'augmentation du financement public en faveur de la réforme de l'enseignement secondaire du premier cycle pourrait être possible plus tôt. Dans tous les cas, l'expansion du financement privé pour couvrir les coûts d'un enseignement secondaire élargi et amélioré constitue un défi majeur de politique.

11. **La Grande Opportunité : un changement mené par les enseignants.** La combinaison d'un personnel enseignant vieillissant et de l'expansion de l'enseignement primaire et secondaire du premier cycle font qu'en 2020, trois quarts des enseignants auront moins de quarante ans, seront éduqués et formés pour assumer pleinement leurs rôles dans les nouvelles écoles primaires et secondaires (du premier cycle) du pays. Pour profiter pleinement de cette opportunité, il faudrait assurer un important investissement en faveur de la formation initiale des enseignants. Si elle est assurée avec une bonne stratégie, la formation initiale des enseignants peut non seulement les préparer au nouveau curriculum, au matériel didactique et aux stratégies pédagogiques, mais également au service dans les écoles et les communautés rurales.

5.4 STRATEGIES MODELES POUR LA REFORME DE L'ESPC

12. La stratégie modèle pour l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'enseignement secondaire du premier cycle intégrera cinq éléments :

- i. Un ***nouveau curriculum*** qui améliore la pertinence par le développement des compétences de l'élève dans la résolution de problèmes, le travail d'équipe et la communication, soutenu par une formation en cours d'emploi des enseignants, de nouveaux manuels scolaires et du matériel didactique ;
- ii. La création de ***Collèges d'Excellence*** (CE) comme modèles d'écoles qui incarnent dans leurs salles de classe les améliorations de la qualité, offrent aux enseignants et aux directeurs d'école un lieu de formation en cours d'emploi, et soutiennent la mise en œuvre du changement dans les réseaux des écoles secondaires du premier cycle publiques et privées.
- iii. La Formation initiale d'une ***nouvelle génération d'enseignants***.
- iv. ***Une Planification, gestion et monitoring basés au niveau des CISCO et des écoles*** pour l'amélioration de la qualité des écoles publiques et privées de l'enseignement secondaire du premier cycle.
- v. ***Les Partenariats public/privé*** pour le financement et le renforcement des capacités.

13. Le nouveau curriculum devrait aider les élèves à acquérir les compétences nécessaires dans la vie et dans l'économie. Les Collèges d'excellence fourniraient le leadership local durable et l'appui aux écoles publiques et privées qui sont engagées sur la voie du changement. Les enseignants nouvellement formés qui arrivent dans le système seront les artisans de la réforme dans les classes. La planification et la gestion de l'enseignement secondaire du premier cycle et de l'enseignement primaire seraient intégrées au niveau des CISCO, des communes et des écoles, augmentant l'utilisation du savoir local et renforçant la responsabilité des autorités et des collectivités locales. De solides partenariats

public / privé permettraient au secteur privé de développer leurs effectifs au niveau du collège.

14. À l'horizon 2020, la nouvelle structure de l'ESPC fournirait une préparation de haute qualité pour l'enseignement secondaire de deuxième cycle (ESDC) et pour la vie professionnelle. La proportion des étudiants accédant à l'enseignement secondaire de deuxième cycle continuera à être déterminée par le nombre des places et la réussite aux examens de fin de cycle (BEPC). Il est fort probable que l'expansion du l'ESDC soit beaucoup plus lente que l'achèvement de l'enseignement secondaire.
15. Ainsi, plus de la moitié des élèves qui terminent le collège effectueront la transition dans la vie active et dans le monde professionnel. Ils auront sur leurs aînés l'avantage de totaliser 10 ans d'éducation au lieu de 9. Ils bénéficieront également des avantages d'un nouveau programme scolaire et d'un meilleur enseignement dans la construction de leurs connaissances et compétences pour cette transition.

5.4.1 Liens avec les réformes de l'enseignement primaire

16. La réforme de l'ESPC sera étroitement liée, sur sept points, à la réforme de l'enseignement primaire. Ensemble, ces liens permettront de renforcer la chaîne d'opportunités pour une éducation en expansion et de meilleure qualité offerte aux jeunes malgaches.
 - i. **Structure.** L'enseignement primaire est en cours de restructuration pour passer de cinq à sept ans, de la 1^{ère} année à la 7^{ème} année ; l'enseignement secondaire du premier cycle sera modifié pour couvrir les classes de 8^{ème}, 9^{ème} et 10^{ème} années^e. Le cycle primaire et l'enseignement secondaire du premier cycle réformés constitueront la structure au sein de laquelle tous les citoyens malgaches auront l'opportunité de totaliser dix années d'une éducation de base de qualité.
 - ii. **Programme scolaire.** L'ESPC étendra la matrice du programme réformé de l'enseignement primaire aux 8^{ème}, 9^{ème} et 10^{ème} années, avec un accent mis sur 3 domaines : Malagasy/sciences sociales, , sciences appliquées et mathématiques, et les langues (français et anglais).
 - iii. **Réforme intégrée.** Il est prévu que la réforme de l'enseignement secondaire du premier cycle soit liée au rythme et aux lieux d'implantation de la réforme au niveau du primaire. En particulier, l'introduction des réformes de l'ESPC sera alignée sur la mise en place des nouvelles classes de 6^{ème} et 7^{ème} années^e au cours de la première phase de la réforme de l'enseignement primaire, assurant ainsi aux élèves et aux enseignants la continuité du curriculum.

- iv. **Planification et gestion.** Tout comme dans la réforme de l'enseignement primaire, la réforme de l'enseignement secondaire du premier cycle sera planifiée et gérée au niveau des communes et des CISO.
- v. **Approche commune dans la construction de salles de classe.** L'analyse des diverses approches de construction de salles de classe a montré que la délégation de la construction aux communes et/ou communautés de base est plus rentable. Ce système sera adopté dans la construction et la rénovation des salles de classe de l'enseignement primaire et du collège.
- vi. **Développement partagé des systèmes d'appui.** Les deux réformes nécessitent des établissements de formation des enseignants plus nombreux et de meilleure qualité, et un niveau sans précédent de conception, de production et de distribution de matériel pédagogique/didactique. Par l'intégration du développement de ces systèmes et le profit que l'on en tirera, le MENRS peut atteindre un niveau élevé de renforcement des capacités et d'efficacité dans l'utilisation des ressources financières.
- vii. **Des partenariats publics / privés.** Le secteur des écoles privées joue un rôle important tant au niveau de l'enseignement primaire que du secondaire du premier cycle ; en effet, sans les connaissances et les ressources éducatives du secteur privé, les réformes de l'EPT seraient affaiblies. La collaboration entre les secteurs public et privé dans la réforme de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire du premier cycle conduira à des partenariats plus efficaces, avec un renforcement plus poussé des capacités qui profitera aux deux partenaires.

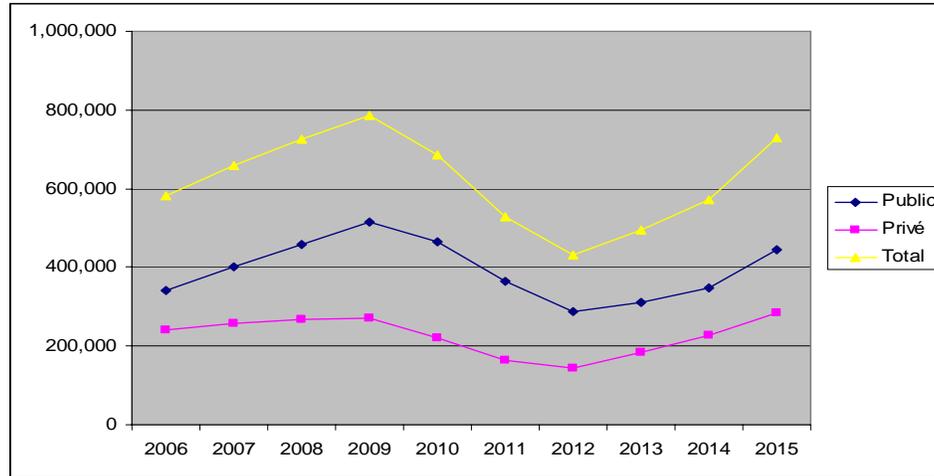
17. Tout en se basant sur ces liens, la réforme de l'enseignement secondaire du premier cycle aura ses propres caractéristiques, adaptées à l'âge des élèves et à la place importante que l'enseignement secondaire du premier cycle occupe dans la transition vers les enseignements secondaire et supérieur, la vie active et le monde professionnel..

5.4.2 Objectifs de la Réformes de l'ESPC

- 18. **Expansion.** A l'horizon 2015, plus de 728.000 élèves pourraient être inscrits dans l'enseignement secondaire du premier cycle, public et privé, en fonction de la disponibilité du financement. Ce serait plus de 1,4 fois supérieur aux 431.000 élèves des projections du MENRS pour l'horizon 2011-2012, l'année où la nouvelle structure de l'enseignement primaire de sept ans devrait être en place.
- 19. Comme le montre le Graphique 1, les inscriptions dans l'enseignement secondaire du premier cycle connaîtront une baisse de 2009 à 2012 lorsque la

transition vers le nouveau système (1-7 ans du primaire et 8-10 ans du collège) sera complète.

Figure 10: Prédiction des inscriptions dans l'enseignement secondaire du premier cycle



20. **Qualité.** Les mesures de la qualité de l'enseignement secondaire du premier cycle sont actuellement incertaines. La moyenne de l'examen de fin de cycle (BECF) constitue une indication, et l'objectif est de faire augmenter cette moyenne même au moment où les effectifs d'élèves augmentent. De meilleures écoles intéressent beaucoup plus élèves et parents, et il est donc prévu que le taux d'abandon actuel d'environ 30% de l'ESPC devrait chuter à moins de 15%. L'actuel taux de redoublement de l'ordre de 25% dans la dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire chuterait à 10% puisque des élèves mieux instruits ont de meilleurs résultats aux examens et sont aussi plus disposés à quitter l'école s'il n'y a pas suffisamment de places dans l'enseignement secondaire du second cycle.
21. L'accès des élèves aux ressources accompagnant la réforme en matière de qualité fera également l'objet de suivi. Sur le plan international, la recherche et l'expérience montrent que des enseignants mieux formés, un bon programme, des manuels et autres matériels didactiques augmentent le taux d'apprentissage. Ces ressources seront fournies et leur utilisation contrôlée.

5.4.3 Stratégies d'Expansion de l'ESPC

22. L'expansion sera réalisée grâce à la construction de nouvelles salles de classe, principalement par le secteur de l'enseignement privé, - et, en fonction des résultats du programme pilote, la mise en place des écoles ouvertes pour les élèves qui ne pourront s'inscrire dans l'enseignement formel.
23. **Construction de salles de classe.** Le MENRS a évalué treize différents modèles de construction qui ont été utilisés à Madagascar. Parmi les différentes

- approches, les approches communautaires se sont révélées plus efficaces, et seront utilisées à la fois dans les travaux de génie civil pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire du premier cycle. La planification sera intégrée aux niveaux des communes/communautés et des CISCO.
24. Les projections en matière d'inscriptions prévoient qu'environ 60 à 70 nouvelles salles de classe seront nécessaires pour accueillir les élèves dans les collèges publics lorsqu'ils qu'ils passeront de 4 à 3 années d'étude. Le MENRS est en train d'élaborer une stratégie visant à mobiliser le financement des écoles privées pour l'expansion des salles de classe. La stratégie devrait être achevée d'ici la fin 2008. Il est attendu que les subventions publiques jouent un rôle important dans la construction de salles de classe pour les écoles privées.
 25. **Écoles ouvertes.** De nombreux pays, dont l'Inde, l'Indonésie et la Colombie, et aussi presque tous les pays de l'OCDE, ont mis en place des écoles ouvertes qui permettent aux élèves qui ne peuvent pas fréquenter l'école formelle d'étudier et de se présenter aux examens. L'Inde emploie des enseignants à temps partiels et du matériel didactique spécialement conçu pour les élèves qui sont regroupés dans divers endroits. Les écoles ouvertes du premier cycle du secondaire d'Indonésie créées en 1981, font usage de modules autodidactiques, de facilitateurs de village à temps partiel, de la radio et les élèves des écoles ouvertes se rendent régulièrement dans des collèges pour y suivre l'enseignement des sciences. En Colombie, Escuela Nueva a commencé en 1974 comme modèle d'école multigrade de l'enseignement primaire dans les zones rurales. Cette approche met l'accent sur une promotion flexible pour les élèves, un curriculum axé sur les questions du monde rural, du matériel didactique spécial, des enseignants spécialement formés et un niveau élevé de participation communautaire. Tous ces programmes ont été couronnés de succès et sont durables.
 26. Les éléments clés de la réussite des écoles ouvertes sont constitués par un niveau élevé de responsabilité des élèves à l'endroit de leur propre apprentissage, des enseignants à temps partiel qualifiés, les heures régulières en dehors des heures d'école (soirées, week-ends) et du matériel didactiques facilement utilisables par les élèves. Ceux-ci passent les mêmes examens que leurs pairs de l'enseignement scolaire régulier.
 27. Le succès de la mise en place des écoles ouvertes pourrait non seulement élargir l'accès à l'éducation, mais aussi aider à réduire le nombre de nouvelles salles de classe nécessaires. Un horaire souple serait plus attrayant pour ceux qui ont quitté l'école et pour les élèves qui travaillent. En utilisant les structures existantes (écoles, églises, centres communautaires, même des maisons de particuliers), les opportunités d'éducation peuvent être établies dans les petites communautés isolées. Les écoles de très petite taille des niveaux primaire et collège pourraient

utiliser le modèle de l'école ouverte comme un moyen d'améliorer à la fois la qualité et l'efficacité.

28. En principe, l'école ouverte a beaucoup à offrir à Madagascar. Des leçons de l'expérience montrent également qu'il y a des risques à éviter. Au premier rang d'entre eux, comme l'Inde l'a appris par l'expérience, l'expansion rapide et à grande échelle d'un modèle "préfabriqué" sans une gestion rigoureuse et sans suivi. Les modèles communautaires, souples fonctionnent mieux. Une autre leçon est que les réformes compliquées avec un trop grand nombre d'éléments sont difficiles à gérer.
29. En outre, il existe des contraintes dans le développement du premier cycle de l'enseignement secondaire ouvert à Madagascar. La plupart des enseignants occupent maintenant deux emplois, et il n'est pas évident qu'ils puissent consacrer du temps **de qualité** aux fonctions supplémentaires des écoles ouvertes, quand bien même ils seraient indemnisés. Alors que la décentralisation devrait arriver, les CISCOS et les communes ont encore beaucoup à faire pour établir la capacité de planification et de gestion des réformes de l'enseignement.
30. Néanmoins, on pourrait former beaucoup d'adultes comme enseignants et tuteurs, et on pourrait également élaborer du matériel didactique facilement utilisable par les élèves en même temps que les nouveaux manuels. Les enseignants nouvellement formés pourraient également être formés non seulement pour la gestion des écoles ouvertes, mais aussi pour leur organisation et leur suivi.
31. Comme indiqué précédemment, en 2008 le MENRS concevra un essai pilote substantiel de création d'écoles ouvertes. L'étude se concentrera sur la conception, les modèles de mise en œuvre et les coûts des approches alternatives. Les modèles comprendraient l'utilisation de l'approche de l'école ouverte dans les petites écoles; l'utilisation du système de contrat de performance du MENRS pour **engager** les écoles privées, les ONG et des organisations communautaires; et l'intégration des écoles ouvertes dans les écoles primaires de- 7 ans réformées et des Collèges d'excellence de ESPC .

5.4.4 Stratégies d'Amélioration de la Qualité

32. Un curriculum plus pertinent appuyé par de nouveaux matériels didactiques, une vague de nouveaux enseignants instruits et formés, et les dirigeants locaux des Collèges d'Excellence sont des conditions qui pourront être réunies pour améliorer la qualité de l'apprentissage.
33. Pour réaliser la vision de Madagascar pour dix ans d'éducation pour tous, le nouveau curriculum ESPC s'écartera du modèle traditionnel utilisé actuellement.

Il serait aligné sur les nouveaux curricula de l'enseignement primaire, et il utilisera le niveau 10 (10^{ème} année) pour élargir et approfondir l'apprentissage des élèves et leur donner les compétences nécessaires au XXI^{ème} siècle de résolution de problèmes, pensée critique, et communication.

Figure 11: Nouveau curriculum ESPC proposé

<u>Niveau 10</u> <u>Second</u> <u>Semestre</u>	<p>Les étudiants suivent des cours optionnels au deuxième trimestre. Tous utilisent l'apprentissage basé sur les projets. Les étudiants choisissent leurs options au début du premier trimestre</p> <p>Cours optionnels: L'anglais parlé ou le français, les sciences appliquées et les mathématiques, la littérature malgache, l'éducation pour une carrière, et d'autres cours choisis par l'école. Compte tenu de l'emplacement et des intérêts de l'étudiant, les cours peuvent inclure la formation des enseignants du primaire, le service communautaire, ou des stages en entreprise.</p>		
<u>Niveau 10</u> <u>Premier</u> <u>semestre</u>	Sciences sociales, Malgache	Sciences appliquées & Maths, Technologie	Études plus poussées du Français ou de l'Anglais
<u>Niveau 9</u>	Sciences sociales, Malgache	Sciences appliquées & Maths, Technologie	Français / Anglais
<u>Niveau 8</u>	Études sociales, Malgache	Sciences appliquées & Maths, Technologie	Français / Anglais

34. Dans les niveaux 8 et 9, et au cours du premier semestre du niveau 10, les élèves continueront d'étudier les trois domaines introduits dans le nouveau curriculum du primaire: la langue malgache et les sciences sociales, les sciences appliquées et les mathématiques, et les deuxièmes langues. En fonction de l'emplacement de l'école et de la disponibilité des enseignants, les élèves choisiront le français et/ou l'anglais comme deuxième langue. Les compétences de l'élève dans la résolution de problèmes, la pensée critique, l'esprit d'équipe et la communication seront développées grâce à de nouvelles méthodes d'enseignement dans chacun des domaines du curriculum. Une formation pédagogique des enseignants avant qu'ils ne commencent leur carrière et de nouveaux matériels didactiques appuiera l'introduction de ces nouvelles méthodes.
35. Pour garantir l'équité dans l'évaluation des étudiants pour l'accès à l'enseignement secondaire du second cycle, l'examen du BEPC à la fin du niveau 9 sera maintenu jusqu'à ce que les réformes de l'enseignement secondaire du second cycle soient réalisées. Les résultats de l'examen sont généralement disponibles dans un délai de quatre mois, aidant les enseignants, les parents et les étudiants à planifier pour le niveau 10 et au-delà.
36. Le second semestre du niveau 10 se concentrera sur la transition vers l'enseignement secondaire du second cycle, et le travail et la vie active. L'objectif est que les écoles offrent des cours optionnels dans chaque CISCO pour répondre aux besoins locaux et pour tirer parti des opportunités locales. Au début, les écoles offriront une combinaison de cours intensifs axés sur les compétences dans les trois domaines du curriculum ainsi qu'une expérience structurée et supervisée en dehors de l'école avec les employeurs ou dans les services communautaires, en fonction des possibilités locales. Les enseignements aideront à tirer des leçons constructives des expériences, en utilisant les journaux écrits par les élèves, les rapports, les discussions de groupe et des visites régulières sur les terrains où les étudiants sont engagés.

5.4.5 Matériels didactiques

37. Des manuels et des guides pour les enseignants seront élaborés pour chaque domaine du curriculum et seront les principaux guides pour la mise en œuvre du curriculum aux niveaux 8 et 9 et au premier trimestre du niveau 10. Tous les matériels pédagogiques et didactiques appuieront l'apprentissage du contenu et le développement des compétences à travers des méthodes pédagogiques basés sur des projets et des sciences et des mathématiques appliquées.
38. La conception et la production de matériels didactiques et d'apprentissage du premier cycle de l'enseignement secondaire (ESPC) seront intégrées au

développement de matériels pour l'enseignement primaire, dans le but d'améliorer la continuité du curriculum. L'étude de la production et de la distribution de manuels scolaires fera une présentation plus détaillée de la projection des besoins quantitatifs, mais les besoins annuels dépassent 5 millions pour seulement le niveau de l'enseignement primaire réformé. Selon les résultats de l'étude, à plus ou moins longue échéance, ces matériels pourront être développés et produits à Madagascar. Cette étude sera cruciale pour la gestion des coûts et pour que ce travail volumineux serve au renforcement de la capacité de l'industrie de l'édition de Madagascar.

5.4.6 Enseignants

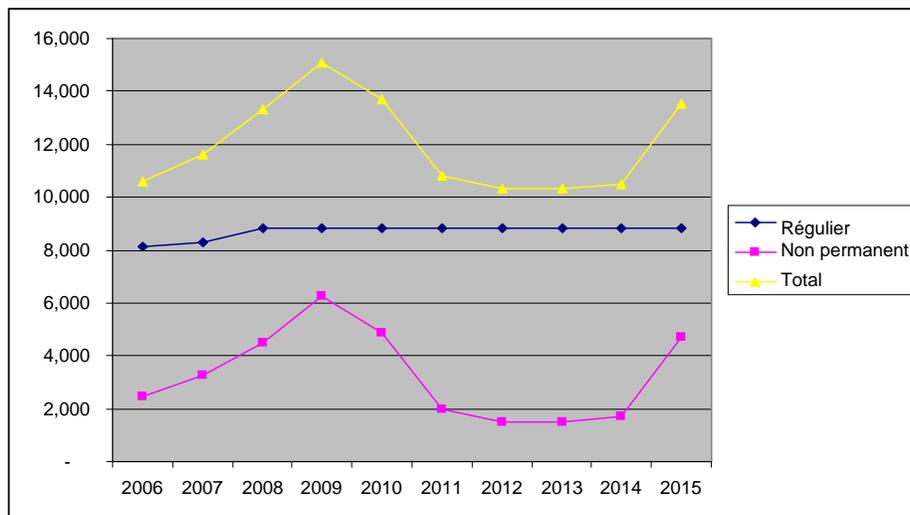
39. **La contribution des enseignants à la qualité.** Bien que de nombreux facteurs contribuent aux résultats de l'apprentissage – l'état nutritionnel des élèves et le temps qu'ils consacrent aux tâches domestiques, le statut socio-économique des familles, la qualité de l'éducation que les élèves ont reçu avant le collège -- la qualité de l'enseignement est indispensable à la qualité de l'apprentissage. Dans les pays développés, la capacité des enseignants à s'exprimer, leur connaissance de la teneur de la matière enseignée, et la maîtrise des méthodes d'enseignement sont autant de facteurs qui contribuent à la qualité des résultats d'apprentissage. La recherche sur l'amélioration de l'école dans les pays en développement présente les mêmes conclusions.
40. Les enseignants qui mènent le changement dans les salles de classe de l'enseignement primaire et secondaire de Madagascar ont besoin de tout cela, et plus encore. Dans les petites écoles, ils doivent être capables d'enseigner à des élèves d'âges et de niveaux d'apprentissage différents dans la même classe (enseignement multigrade). Dans les écoles rurales, ils doivent être en mesure d'adapter le curriculum général aux réalités et aux besoins ruraux; les mêmes compétences sont nécessaires dans les écoles urbaines pauvres. Dans toutes les écoles qui appliquent la réforme, ils doivent être en mesure d'enseigner l'ensemble des cours dans un domaine du curriculum et de travailler en équipe avec le directeur de l'établissement et les autres enseignants, les parents, et les dirigeants de la communauté. Les enseignants des collèges devront avoir les compétences nécessaires pour organiser des écoles ouvertes, concevoir les cours optionnels, et organiser et superviser le service communautaire et le stage en entreprise des étudiants.
41. Construire le corps enseignant nouveau sera une tâche vaste et complexe, mais sans doute la plus importante pour le succès du programme de réformes. Heureusement, si les programmes de formation des enseignants sont mis au point dès le début, on aura au moins dix ans pour accomplir ce travail de construction d'une nouvelle force enseignante. Actuellement, la capacité de formation

d'enseignants à Madagascar est d'environ 2_800 à 2 900 enseignants par an. Cette capacité devrait s'étendre et être réformée en vue de sélectionner et de préparer de nouveaux enseignants qui auront les connaissances et les compétences nécessaires. Ces programmes de formation devraient être disponibles pour la formation continue des enseignants déjà en service et des enseignants communautaires recrutés localement, et dans la formation initiale des enseignants nouvellement recrutés pour de l'école primaire et les collèges.

42. **Besoins des enseignants.** Une étude sera commanditée par le MENRS pour évaluer les besoins de formation des enseignants et les capacités de formation actuelles, pour évaluer la rentabilité d'autres schémas de formation initiale et continue, et pour proposer des stratégies de renforcement des capacités pour la formation des enseignants dans les CISCO, les établissements de formation pédagogique, les Collèges d'Excellence et le MENRS.

43. Toutefois, il est clair qu'un effort de formation initiale sera nécessaire, puisque la plupart des enseignants seront nouveaux. Entre 2011 et 2015, 40% ou plus des enseignants des niveaux 8, 9 et 10 partiront à la retraite. En conformité avec les inscriptions du premier cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'enseignants en ESPC va aussi diminuer de 2009 à 2012. Pour éviter un nombre excessif d'enseignants permanents en ESPC dans les écoles publiques, leur nombre sera maintenu à un niveau constant d'environ 8800 alors que des enseignants non permanents du ESPC seront recrutés au cours d'une période de transition (voir graphique ci-dessous). En outre, il sera nécessaire de recruter plusieurs milliers d'enseignants supplémentaires pour l'expansion de l'enseignement primaire.

Figure 12: Projection du nombre des enseignants de ESPC dans les écoles primaires



44. Les options de formation des enseignants seront évaluées en 2008. Avec cette étude en main, le gouvernement étudiera des mesures telles que les suivantes pour répondre à ce besoin massif de formation initiale d'enseignants:
- Établir un cours de formation de 9 mois après le BAC dans une série d'établissements publics et privés. Les diplômés feront un stage pratique de trois mois supervisé dans les collèges d'enseignement secondaire (ESPC) sous la direction des enseignants des Collèges d'Excellence;
 - Établir des frais de scolarité appropriés pour les enseignants en formation;
 - Fixer les salaires des nouveaux enseignants sur les niveaux de stagiaires au cours de leurs trois premières années de service. Cela permettrait de renforcer la motivation et d'aider à financer les coûts de formation. Avec de bonnes performances, les enseignants seront portés au barème des traitements des enseignants compatible avec leur formation et leur expérience professionnelle.
45. La transformation du corps enseignant pourra réduire la rémunération moyenne des enseignants étant donné que les enseignants actuels partiront à la retraite et que les nouveaux enseignants commenceront au début de l'échelle des salaires, et que par ailleurs, les enseignants non fonctionnaires occuperont les postes dans les cinq premières classes du primaire. En outre, le MENRS pourra ne pas remplacer 50% des enseignants qui actuellement remplissent des fonctions administratives lorsqu'ils atteindront l'âge de la retraite. Ensemble, ces mesures pourraient réduire sensiblement la masse salariale des enseignants par rapport aux dépenses qui seraient nécessaires si les normes actuelles de nomination et de salaire des enseignants devaient être maintenues. Une analyse détaillée de ces questions de salaire fera partie de l'étude sur la formation des enseignants qui sera une activité du Plan Annuel EPT 2008.

5.4.7 Collèges d'Excellence

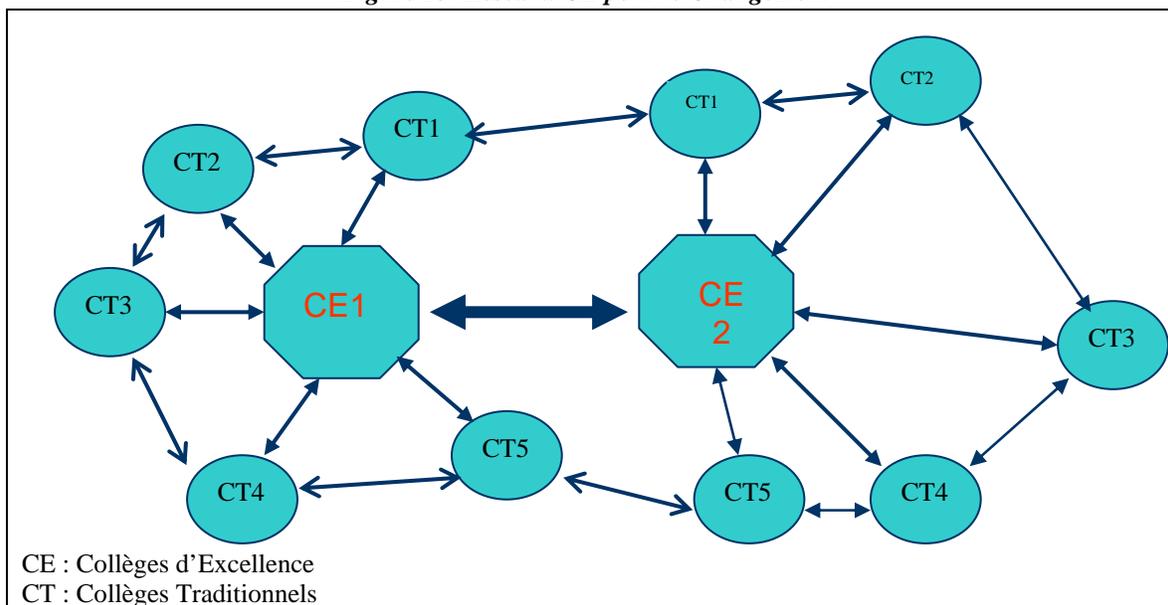
46. Annoncés dans le Plan d'Action de Madagascar (MAP), les Collèges d'Excellence (CE) se déploieront à travers des réseaux d'écoles et d'enseignants ESPC pour fournir le leadership, la formation et la supervision qui aideront les enseignants à introduire efficacement le nouveau programme et les matériels d'enseignement/ apprentissage dans les classes. Les CE seront des écoles actives, recrutant des étudiants et enseignant le nouveau programme.
47. Ceci est une approche de développement "d'école globale". Le modèle des CE du Madagascar n'est pas basé sur la formation continue en cascade, il va plus loin que le modèle de réseaux d'écoles qui a été pratiqué dans un certain nombre de

pays. Les réseaux d'écoles ont été mis en place pour dépasser les faiblesses du modèle en cascade. Malheureusement, le modèle des réseaux d'écoles a souvent souffert d'une insuffisante définition des rôles, de ressources insuffisantes, et de suivis très limités. Le concept des CE et écoles partenaires cherche à résoudre ces faiblesses. Les recherches dans les pays de l'OCDE et les recherches sur l'efficacité de la planification de l'amélioration de l'école et la participation de la communauté dans les pays en développement soutiennent l'approche des CE.

48. Il est aussi probable que l'approche de l'école globale, ait à long terme, un coût unitaire par enseignant moins coûteux que l'approche en cascade, et soit plus efficace que l'approche réseau d'écoles. Le MENRS fera le suivi des coûts et de l'efficacité du modèle CE afin d'améliorer la performance et de mesurer les coûts¹⁶.
49. Le modèle de réseau CE/école partenaire convient mieux à la stratégie de planification adaptative du MENRS. Il peut être reproduit et adapté par rapport aux ressources disponibles dans n'importe quelle phase des réformes. Il permettra d'incorporer l'expérience locale obtenue dans les premières phases de mise en œuvre de la réforme aux phases ultérieures, au niveau des CISCO à mesure que la réforme progresse.
50. **Mise en place de Réseaux pour le Changement.** Les CE prendront la tête d'un réseau de quatre à six écoles locales qu'il appuiera pendant la mise en place du nouveau curriculum et des nouvelles méthodes d'enseignement. Les charges d'enseignement des CE comprendront le travail de formation continue auprès des enseignants des autres écoles du réseau, dans leurs salles de classes et dans les salles de classes des CE. Comme le montre la Figure 4, les CE mettent en place des réseaux de collèges et, au fil du temps jouent un rôle important, conjointement avec les CISCO et le personnel du MENRS, dans l'établissement de nouveaux réseaux de CE au sein de leur CISCO.

¹⁶ Voir ci-dessous section sur le contrôle et l'évaluation.

Figure 13: Réseaux CE pour le Changement¹⁷



51. Le nombre d'école dans les réseaux est indicatif. En pratique, chaque réseau CE doit être construit sur la base des facteurs locaux, prenant en considération la distance entre les écoles, les conditions de transport, et la volonté des écoles et communautés à participer.
52. **Fonctions.** A la fois école active et centre de leadership et de soutien pour le changement aux écoles partenaires, le CE aura de nouvelles fonctions et responsabilités. Des formations importantes et des ressources supplémentaires lui seront nécessaires. Ceci est résumé dans le Tableau 1 ci-dessous.
53. En soutenant la mise en place de réformes dans les écoles partenaires, et éventuellement en fournissant un soutien de démarrage aux nouveaux CE, les enseignants et le personnel du CE utiliseront leurs propres classes pour les démonstrations d'enseignement. Les enseignants en provenance des écoles partenaires co-enseigneront dans les classes du CE. Et les enseignants du CE visiteront les classes des écoles partenaires, observeront les cours, et fourniront un feed-back et un appui à leurs enseignants. Des formations continues pendant les week-end seront offertes, au début pour soutenir l'introduction des nouveaux programmes et manuels scolaires, et plus tard pour traiter des problèmes rencontrés non seulement dans les classes des écoles partenaires, mais aussi dans les CE.

¹⁷ COE - Collèges d'Excellence; CT - Collèges Traditionnels

54. Ce projet d'opérations de CE est évidemment une première approche. Il sera affiné dans le Plan d'Implémentation ESPC du MENRS, et modifié à mesure que l'expérience s'accumule.
55. **Administration et Formation.** Le Chef d'Etablissement dirigera le CE et soutiendra les écoles partenaires. Il sera assisté par l'administrateur de l'école dans pour la gestion des rapportsdu budget. Un enseignant senior aurait, à mi-temps, la responsabilité de coordonner les activités de soutien. Tous les enseignants auront dix heures programmés chaque semaine pour fournir de l'assistance aux enseignants et écoles partenaires et pour organiser et effectuer de la formation continue.
56. Un Manuel de Développement de l'Ecole sera préparé dans un format solide et facilement révisable auquel on se réfèrera pour les formations et activités des CE et écoles partenaires.
57. **Ressources.** En addition aux ressources humaines fournies à travers le plan de recrutement et de formation, le CE sera équipé d'une nouvelle salle de classe qui sera utilisée comme une salle multi usages pour la formation, l'accompagnement et la conservation des archives. Un modeste budget d'activités, qui sera géré par le Directeur du CE, sera aussi fourni. Un ordinateur et une imprimante ainsi que les accessoires nécessaires seront fournis pour faciliter la gestion des données et le reporting.

Tableau 33: Fonctions, Personnel, Formation et Ressources des CE

Fonctions	Personnel	Formation	Ressources
Leadership du Changement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Directeur du collègue (DirCol) ○ Enseignant Senior (ES) pour le soutien aux écoles (mi-temps) ○ Administrateur d'école ○ Temps structuré pour tous les enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leadership ○ Rôles et responsabilités des CE ○ Travail en équipe ○ Accompagnement de l'enseignant ○ Monitoring et documentation 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Salle de réunion/formation ○ Budget de transport ○ Ordinateur, imprimante
Ecole modèle – enseigner les domaines avec de nouveaux matériels et méthodes	<ul style="list-style-type: none"> ○ Directeur ○ Enseignants ○ Technicien informatique 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Objectifs pédagogiques ○ Contenu et structure de s manuels ○ Nouvelles méthodes d'enseignement ○ Evaluation de classe 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nouveau curriculum, manuels et guides d'enseignants ○ Salle de média ○ Serveur/Ordinateurs/Imprimante ○ Bibliothèque numérique
Soutien aux écoles partenaires <ul style="list-style-type: none"> ○ Visites d'écoles ○ Observations de classes ○ Accompagnement ○ Co-enseignement dans les CE et écoles partenaires ○ Traitement des demandes d'aide spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Directeur ○ Enseignant senior pour le soutien aux écoles ○ Tous les enseignants à raison de 10 heures par semaine chacun 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rôles du CE dans le soutien des écoles partenaires ○ Observation de classe ○ Accompagnement et co-enseignement ○ Formes et procédures de reporting 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Manuel de Développement d'Ecole

58. L'utilisation d'ordinateurs par les élèves et les enseignants, clairement en conformité avec les objectifs d'enseignement, avec ou sans l'Internet peut

contribuer à l'apprentissage et au développement des capacités de résolution de problème et peut aussi soutenir l'apprentissage de secondes langues. Le Gouvernement mettra en place des salles informatiques pilotes dans les premiers CE pour évaluer leur valeur dans la démonstration des nouvelles techniques d'enseignement et pour permettre l'accès des élèves et enseignants aux bibliothèques numériques distribuées sur disque. Ce seront des installations simples à concevoir dans la préparation du Plan d'Implémentation.

59. Avec la connexion du Madagascar au câble de télécommunications du Système Est Africain de Câble Sous-marin (EASCS), l'accès à l'Internet s'améliorera, même lentement. Si les résultats pilotes sont encourageants, les CE seront bien placés pour intégrer les usages éducatifs de l'Internet quand la connectivité arrivera.
60. **Sélection et accréditation.** Les premiers Collèges d'Excellence seront des institutions publiques afin que l'engagement et le leadership du Gouvernement soient clairement démontrés. Des CE privés suivront, avec des contrats de performance subventionnés par le MENRS.
61. Au début, les chefs CISCO recommanderont à un Comité d'Accréditation mis en place par le Ministère de l'Education, trois à cinq collèges publics destinés à être des CE. Le Comité sélectionnera les premiers CE en utilisant les normes développées et publiées par le MENRS (voir Encadré 1 pour un ensemble initial de normes). La performance de chaque CE sera passée en revue tous les trois ans par le Comité pour fonder ou non la continuation de l'accréditation. Une fois que dix CE auront fonctionné pendant deux ans au moins, le Comité d'Accréditation sera élargi à des directeurs de CE en service, et poursuivra le processus d'accréditation.
62. Les candidatures de collèges privés pour le statut de CE et au financement à travers des contrats de performance seront aussi examinées par le Comité d'Accréditation, la décision finale appartenant au Directeur Général de l'Education fondamentale du MENRS.

Encadré 1: Normes Initiales pour la Sélection des CE

Ces normes initiales ont été développées par le MENRS. Elles seront révisées, mais resteront en nombre limité, sur la base de consultations avec les experts, les CISCO et le personnel de l'ESPC.

- Performances précédentes des élèves aux BEPC
- Qualifications du Chef d'établissement et du personnel
- Renouvellement de personnel
- Qualité des équipements
- Electricité
- Eau

5.5 MISE EN OEUVRE DE LA REFORME

63. L'échelonnement des réformes aux niveaux national et CISCO, la gouvernance au niveau de l'école, les partenariats public/privé et la gestion de la réforme sont les clés d'une implémentation efficace.

5.5.1 Echelonnement des Réformes au Niveau National

64. Suivant le modèle établi pour la réforme de l'enseignement primaire, les réformes ESPC seront progressivement introduites au niveau CISCO, en commençant par 10 CISCO en 2010-2011. Les Collèges d'Excellence et leurs réseaux d'écoles partenaires ESPC seront introduits selon la même allure que l'extension d'écoles primaires complètes de sept années. Ce rythme sera accéléré ou ralenti sur la base de la progression globale des réformes et sur la disponibilité des fonds (Figure 5).

65. Au cours de la phase de Planification et Préparation (2007-2010), les études suivantes seront conduites:

- i. Partenariats public/privé
- ii. Manuels
- iii. Formation des enseignants
- iv. Ecoles ouvertes

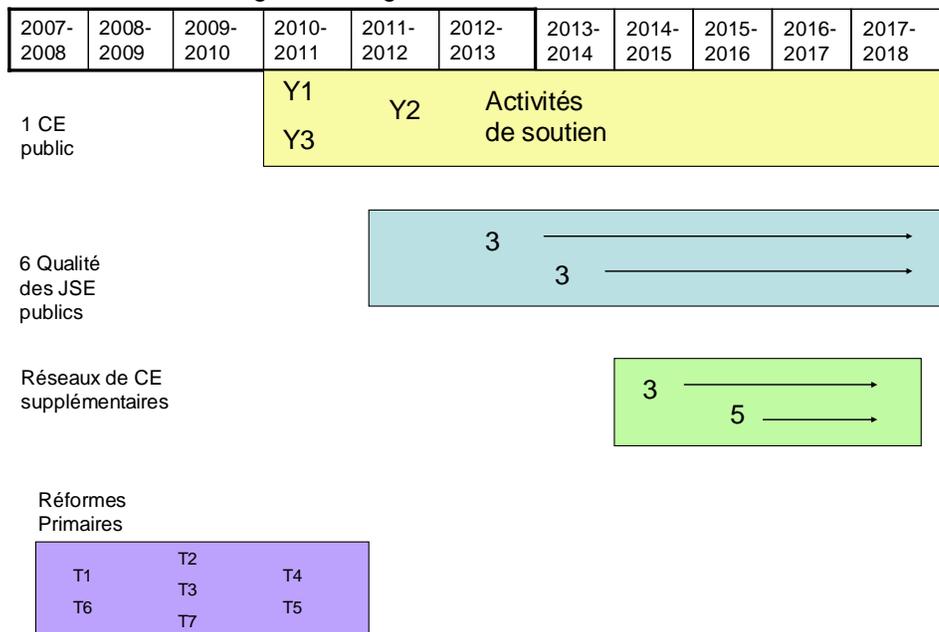
Figure 14: Programme Provisoire de l'Expansion de la Réforme ESPC

Introduction de Réformes dans les CISCOs							
2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
10							
	12						
		20					
			30				
				20			
					20		

5.5.2 Introduction des Réformes dans les CISCOs

66. Les Collèges d'Excellence sélectionnés et leurs écoles partenaires prépareront des plans d'action triennaux pour l'introduction des nouveaux curriculums et manuels, la formation continue des enseignants, et les activités pour le renforcement de la gestion de l'école. Ces plans (qui n'excéderont pas 5 pages) seront réalisés en collaboration avec le Comité des Parents d'élèves, qui fera approuver le Plan par le CISCO.
67. Le MENRS projette de réallouer les budgets d'activités scolaires non-salariaux des collèges publics aux écoles elles-mêmes, des budgets qui sont gérés par les CISCO actuellement. . S'il en est ainsi, chaque plan d'école comprendra aussi un budget annuel aligné sur le plan d'action.
68. Comme pour l'introduction des réformes nationales, l'implémentation sera progressive dans chaque CISCO. Comme le montre la Figure 6, l'introduction des CE se fera quand les réformes des curriculums au niveau primaire seront terminées. Comme le montre l'exemple, si les ressources publiques ou privées sont disponibles, huit réseaux supplémentaires de CE pourront être établis de façon accélérée, ramenant ainsi le total à neuf réseaux ou cinquante écoles ou plus sur une période de dix ans.

Figure 6: Programme de Réforme dans un Cisco



69. Les Collèges d'Excellence établis durant les phases d'expansion peuvent être publics ou privés, ces derniers le seront sous contrats de performance avec le MENRS.

5.5.3 Gestion d'École

70. Les Collèges publics ont actuellement des Comités de Parents d'Elèves qui apportent un soutien aux écoles. Dans certains cas, ces Comités collectent et gèrent les contributions volontaires des parents. Ils peuvent être très actifs dans le soutien des enfants pauvres et dans l'aide aux écoles en achetant du matériel et construisant des salles de classe.

71. Sous le programme EPT, les Comités de gestion des écoles primaires (comprenant les parents) ont été pourvus de modestes ressources financières, subventions gouvernementales, et leur rôle dans la gestion d'école a été renforcé. Dans la ligne qui vise à intégrer les réformes du primaire et de l'ESPC, les fonctions et ressources des Comités de Parents d'élèves des ESPC seront alignées avec celles soutenant les écoles primaires.

72. Pour les collèges, les comités de parents seront élargis de sorte à inclure des membres venant d'entreprises et d'organisations de services communautaires afin d'aider au développement du système de stages et de programmes de service communautaire prévus en particulier dans la 10^e année d'étude.

5.5.4 Partenariats Public/Privé

73. Le secteur des écoles privées est pressenti comme un solide partenaire des réformes ESPC. En attendant que des rôles précis soient négociés, le secteur privé peut établir un partenariat avec le MENRS, les CISCO et les communautés locales dans la gamme complète des activités de la réforme.

74. **Rôles du secteur scolaire privé.** Engager totalement les écoles privées dans les stratégies d'expansion et d'amélioration de la qualité pour les collèges est un élément majeur de la stratégie nationale. Les écoles privées adopteraient le curriculum et les matériels pédagogiques définis au plan national. En effet, le MENRS espère que les écoles privées seront en première ligne pour d'augmentation des effectifs des collèges. Les Partenariats dans la construction de salles de classe, l'introduction du nouveau curriculum et du matériel d'apprentissage, la formation des enseignants, et dans la mise en place des Collèges d'Excellence sont essentiels pour le succès.

75. L'on pourra aussi capitaliser l'expertise du secteur privé et tirer profit de son financement, avec des dispositifs de partenariats appropriés avec le Gouvernement.
- **Publication de manuels et de matériels d'apprentissage.** L'industrie d'édition du Madagascar est de taille modeste, mais avec des partenariats bien conçus avec des éditeurs internationaux, elle pourrait développer une capacité durable pour assumer un rôle central dans l'édition au cours des réformes des prochaines décennies.
 - **Formation des enseignants.** Jouer un rôle dans la mise en place rapide et le renouvellement de la conception de la formation initiale des enseignants peut être attractif pour le secteur privé.
 - **Écoles ouvertes.** Lorsqu'elles rencontrent les mêmes contraintes que les écoles publiques, les écoles privées peuvent mettre en place des écoles ouvertes dans leurs propres établissements ou dans d'autres.
76. Tous ces rôles peuvent générer à la fois de l'investissement public et des sources de revenus satisfaisants.
77. **Subventions publiques.** Actuellement, le MENRS alloue des subventions au secteur privé de l'éducation sous quatre formes. Celles-ci fournissent un cadre de départ pour développer le partenariat public/privé dans la réforme ESPC;
- **Subventions des enseignants du privé.** Suspendu périodiquement en faveur d'autres formes de subvention, cette forme de subvention a été réinstaurée en 2006 : elle a apporté 20 000 Ariary à chacun des 18 000 enseignants d'écoles privées dont deux tiers étaient en poste dans la province d'Antananarivo. Environ 68% des enseignants du privé ont reçu leur subvention, ce qui fut représenté 12 millions d'Ariary en 2006.
 - **Contrats - programme.** A travers un contrat de performance passé avec le Gouvernement, des opérateurs privés s'engagent à réaliser des activités spécifiques en accord avec les politiques éducatives nationales. Ces activités sont destinées à accroître l'accès et à améliorer la qualité de l'éducation à travers les matériels pédagogiques et la formation des enseignants. Les écoles sont sélectionnées sur la base de critères simples et leur performance est suivie par le MENRS. Suspendu en 2004 et 2005 en faveur d'une subvention pour alléger les charges parentales des plus pauvres, ce contrat-programme a été réinstauré en 2006. Moins de 2% des écoles privées sont actuellement concernées, bien que la subvention moyenne par école soit de 12,7 millions d'Ariary.
 - **Subventions des Frais Parentaux.** Destiné aux écoles ayant des écolages mensuels en dessous de 800 Ariary, ce programme fournit une subvention sur neuf mois de 30 000 Ariary par enseignant en contribution à leur salaire. En 2006, plus de 4400 enseignants, soit 22% des enseignants du primaire privé, ont reçu cette subvention.
 - **Subventions aux Directions Nationales de l'Enseignement Privé.** Le Gouvernement fournit aussi à chacune des huit Directions Nationales une

subvention annuelle pour leurs activités. En 2006, elle a atteint un montant moyen de 100 Ariary pour chaque élève du privé.

78. En général, les subventions gouvernementales aux écoles privées ont augmenté en 2006, atteignant un peu plus de 3% des dépenses de fonctionnement du MENRS.
79. Les contrats -programmes semblent parfaitement convenir en tant que mécanisme de subventions pour la plupart des partenariats de réforme ESPC. Les négociations avec les Directions Nationales de l'Enseignement Privé devront être intensifiées pour établir les paramètres du partenariat ESPC. Le niveau de la subvention sera seulement une des multiples questions à résoudre, telles que :
- **Ciblage.** Les subventions seront-elles destinées aux communautés et aux écoles les plus pauvres ?
 - **Couverture.** Les subventions seront-elles limitées aux coûts des réformes (formation des enseignants, nouveaux curriculums et matériels d'enseignement) et donc basées sur des propositions de budget, ou seront-elles basées sur des coûts unitaires élèves ou enseignants ?
 - **Performance.** Quels seront les normes et indicateurs de performance des écoles ?
80. Finalement, l'étendue des réformes ESPC combinée avec la gamme de pressions sur le budget MENRS indique que le montant total des subventions devrait non seulement être calculé, mais aussi négocié. Les résultats de l'étude en cours sur le partenariat public/privé pourront guider de telles négociations.

5.5.5 Gestion des Réformes

81. Au plan national, les réformes EPT sont gérées par la Direction Générale de l'Education Fondamentale et de l'Alphabétisation du MENRS. D'importantes responsabilités ont été confiées aux CISCO pour la planification et la gestion. La gestion au niveau de l'école sera cruciale pour l'efficacité de la réforme. Un cadre général de gestion de la réforme est proposé ici, mais un plan complet sera également développé dans le cadre Plan d'Implémentation de l'EPT.
82. **MENRS.** Au sein du MENRS, la Direction Générale de l'Education Fondamentale et de l'Alphabétisation est responsable de l'ensemble de la réforme. Une équipe spéciale est actuellement en place pour développer le modèle de la réforme ESPC, et elle aura encore la responsabilité d'élaborer le Plan d'Implémentation.
83. **CISCO.** Les Cisco ont eu une responsabilité croissante pour la mise en oeuvre des réformes au niveau primaire, même si les rôles et les ressources nécessitent

encore une meilleure définition et sont du reste liés aux stratégies plus vastes du Gouvernement en matière de décentralisation.

84. **Ecoles.** Quelle que soit la superstructure de gestion, les collèges sont gérés au quotidien par le Chef d'établissement et les enseignants, avec le soutien et les conseils du Comité des Parents d'élèves. Ce modèle est adéquat dans la situation actuelle mais il sera renforcé pour la gestion de la réforme avec des rôles et des ressources clairement établis. Ceux-ci seront en accord avec la mission des Collèges d'Excellence tel que présenté dans le Tableau 1.

5.6 SUIVI ET EVALUATION

85. Toujours importantes, les fonctions critiques de suivi, et celles d'évaluation sont rendues plus importantes encore de par la nature progressive de la mise en œuvre des réformes ESPC. Tirant des leçons de l'expérience, pour adapter les réformes à mesure qu'elles s'exécutent, gérer le personnel et les dépenses, identifier et traiter les problèmes, et rendre compte régulièrement sur les dépenses et les progrès de l'implémentation sont les fonctions clés des systèmes de suivi/monitoring. L'évaluation cherche à mesurer l'impact des réformes sur les objectifs, dans ce cas, l'augmentation de l'accès, la réduction des redoublements et abandons, et l'amélioration de la réussite scolaire. Différentes méthodes sont utilisées pour chaque fonction, mais elles doivent être conçues et gérées ensemble.
86. Les méthodes de suivi/monitoring et d'évaluation ne devront pas être plus complexes que nécessaire pour satisfaire aux exigences de base, elles ne devront pas non plus excéder la capacité des systèmes administratifs à collecter les données et à utiliser les résultats. La disponibilité à temps et l'utilisation des données – certainement vers la fin de l'année scolaire – sont plus importantes que la collecte de données sur un grand nombre d'indicateurs.

5.6.1 Suivi/monitoring

87. Les indicateurs, la collecte de données, les rapports et leur utilisation sont les éléments d'un système de suivi/monitoring efficace du système d'éducation. Les indicateurs doivent correspondre aux résultats mesurés par rapport aux objectifs définis, aux intrants fournis, aux processus utilisés, et aux dépenses effectuées. Pris ensemble, ils doivent donner une vision claire des progrès du plan et de l'efficacité de l'utilisation des ressources.
88. En plus de la collecte de données à travers des mécanismes de suivi et de reporting réguliers, le MENRS fera entreprendre des évaluations externes annuelles des performances des CISCO et d'un échantillon de CE et d'écoles partenaires. Les audits de performance évalueront la performance par rapport aux

plans et fourniront aussi des appréciations d'efficacité globale. Les normes des audits de performance seront développées avec le Plan d'Implémentation.

89. **Résultats.** Les résultats attendus des réformes sont d'augmenter l'accès équitable ; une meilleure efficacité reflétée dans les taux de redoublement et d'abandon; et une amélioration des résultats d'apprentissage comprenant la capacité des élèves dans la résolution de problèmes, l'esprit critique, et la communication. Des objectifs spécifiques pour chaque résultat seront développés dans le Plan d'Implémentation. Les données relatives à certains de ces résultats sont habituellement collectées par le MENRS. Pour les nouvelles compétences aptitudes des élèves, un nouveau test de performance basé sur un échantillon qui mesure la résolution de problème, l'esprit critique et les aptitudes de communication sera élaboré et utilisé pour établir une base en 2010. Les indicateurs de résultats sont résumés dans le Tableau 2.

Tableau 34: Indicateurs de Résultats

Objectifs (résultats à atteindre)	Indicateurs	Sources de données
Augmenter l'accès équitable à ESPC d'ici 2020	<ul style="list-style-type: none"> ○ Taux d'inscription par genre, rural/urbain, public/privé ○ Taux d'inscription par quintile 	Données collectées annuellement par le MENRS Enquêtes de ménage conduites sur une base régulière
Accroître les recrutements des écoles privés par rapport aux recrutements des écoles publiques d'ici 2015	Pourcentage des inscriptions dans le privé par rapport au total	Statistiques du MENRS
Réduire le taux de redoublement général Réduire le taux de redoublement de la 9eme année	Taux de redoublement, par niveau	Statistiques du MENRS
Réduire le taux général d'abandon d'ici 2015	Taux d'abandon, par niveau	Statistiques du MENRS
Augmenter équitablement la réussite scolaire	Taux de réussite au BEPC par genre, urbain/rural	Rapports du MENRS
Accroître les capacités de résolution de problèmes, l'esprit critique et les aptitudes de communication	Résultats annuels d'une enquête de réussite scolaire sur un échantillon de la 10eme année	Nouveau test développé et utilisé pour mesures de base en 2010

90. **Intrants.** Les principaux intrants dans les réformes ESPC sont les salles de classes, les enseignants formés, le curriculum et les matériels d'apprentissage. Les dépenses sur les fonds budgétisés sont nécessaires pour produire et fournir ces intrants. Une bonne gestion requiert aussi que les données que les coûts unitaires soient contrôlées. Les indicateurs d'intrants sont fournis dans le Tableau 3.

Tableau 35 Indicateurs des intrants

Données d'entrée	Indicateurs	Sources de données
Classes de classe construites Coûts unitaires	<ul style="list-style-type: none"> ○ Réalisé par rapport au plan, annuellement par Cisco ○ Coût par m2 de construction réelle 	Rapports Cisco Rapports de site
Curriculum	○ Nombre d'école ayant fait un séminaire de lancement de programme d'enseignement, par an par Cisco	Rapports Cisco
Manuels et matériels d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ○ Volumes publiés par titre et par niveau, annuellement Ecoles recevant des lots de matériels, annuellement 	Rapports d'éditeurs Comptabilité matière des Cisco Rapports de distribution Cisco
Salle informatique dans les CE	○ Nombre de CE avec des salles informatiques en fonctionnement, par an, par Cisco	
Coûts de publication	Coût unitaire des volumes publiés, par titre et par niveau, annuellement	Factures MENRS Rapports Cisco
Coûts de distribution	Dépenses moyennes par école sur distribution par Cisco	Rapports de dépenses Cisco
Recrutement d'enseignant	Nombre d'enseignants recrutés, annuellement par qualification	Rapports MFB/MENRS
Formation d'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'enseignants entrant en formation initiale Taux de finition de la formation d'enseignant 	Rapports des institutions de formation
Coûts	<ul style="list-style-type: none"> Coût unitaire moyen d'une formation d'enseignant compétitive Coûts moyens des salaires annuels de nouveaux enseignants 	Rapports MFB/MENRS Rapports Cisco

91. **Processus.** Les intrants sont organisés et utilisés pour atteindre les résultats à travers des unités et processus organisationnels. Les indicateurs sont utilisés pour évaluer l'efficacité et l'efficience de ces processus. Les indicateurs de processus sont fournis dans le Tableau 4.

Tableau 36 : Indicateurs de Processus

Processus	Indicateurs	Sources de données
Mise en place de CE	Nombre de CE mis en place par an par Cisco	Rapports du MENRS
	Pourcentage de CE avec un personnel complet, par an, par Cisco	Rapports Cisco et MENRS
Efficacité du CE	Pourcentage de CE avec un plan et un budget approuvés à temps, par an, par Cisco	Rapports Cisco
	Nombre d'accords avec des écoles partenaires	
Coûts du CE	Pourcentage d'activités de soutien planifiées réalisées, par type, par an, par CE	Rapports CE
	Dépenses annuelles par rapport aux les budgets de chaque CE	
Plans d'établissement	Coûts unitaires par élève pour les CE et toutes les écoles partenaires	Rapports du MENRS
		Rapports CE
Gestion Cisco	Pourcentage de Cisco avec un plan approuvé à temps	Evaluations annuelles de performance commanditées par le MENRS
		Rapports Cisco
Efficacité Cisco	Pourcentage de plans d'établissement approuvés à temps	Rapports du MENRS
	Pourcentage d'équipes de Cisco avec un personnel complet	Rapports Cisco
Efficacité du MENRS	Réalisation des plans sans dépassement de budgets	Audits annuels de performance commandités par le MENRS
	Progrès par rapport aux indicateurs du Plan EPT	Rapport annuel du MENRS
	Production à temps des rapports annuels et semi annuels	
	Accords de partenariat conclus avec le secteur privé d'éducation	
	Fourniture à temps des ressources budgétaires planifiées	Audit annuel

92. Dépenses. La disponibilité à temps des ressources budgétaires est essentielle pour les unités organisationnelles pour gérer les processus et livrer les intrants. Des données fiables sur les dépenses sont alors une composante essentielle du suivi/monitoring.

93. Les dépenses du Ministère de l'Education sont contrôlées dans le cadre du système de suivi des dépenses du Gouvernement du Madagascar. Le suivi des dépenses du Gouvernement repose des catégories de budget et de dépenses vraiment larges telles que les coûts salariaux, les travaux publics, l'équipement et parfois la formation. Les rapports sur les catégories seront utiles dans le contrôle des dépenses par rapport aux plans de réforme.
94. Des audits annuels des écoles participants au programme (au public et au privé) fourniront un rapport indépendant.

5.6.2 Evaluation

95. L'évaluation considère les résultats par rapport aux intrants, aux processus et aux dépenses. Alors que les données du suivi/monitoring sont utilisées, l'évaluation est basée sur les schémas qui mesurent les relations de cause et requiert donc la collecte de données sur les élèves et sur les écoles à travers des enquêtes, des études de cas et, moins fréquemment, des expériences. La nature progressive des réformes ESPC offre des opportunités pour évaluer les résultats de la réforme dans les écoles des réseaux de CE par rapport à celles qui n'ont pas encore été atteintes par les réformes.
96. Un plan d'évaluation préliminaire de la réforme ESPC se trouve dans le Tableau 5. Il sera affiné et étoffé dans le Plan d'Implémentation EPT du MENRS.

Tableau 37: Plan d'Evaluation de la Réforme du ESPC

Questions d'évaluation	Conception	Fréquence
Les réformes sont-elles rentables pour l'amélioration de l'apprentissage de l'élève ?	Comparer les coûts unitaires et les résultats du BEPC des CE et ses écoles partenaires avec ceux des écoles contrôles qui non pas encore été touchées	Tous les trois ans
Quels sont les intrants qui contribuent le plus à la réussite scolaire ?	Analyses multi niveaux des CE et écoles partenaires	Tous les trois ans
Quel est l'état de fonctionnement des CE ?	Etude de cas d'un échantillon de CE et écoles partenaires	Tous les deux ans

5.6.3 Utilisation des informations du suivi et de l'évaluation

97. Le Rapport Annuel du MENRS au Gouvernement et aux partenaires techniques et financiers est le rapport le plus important dans lequel les données du suivi et de l'évaluation sont résumées et interprétées. Le Rapport Annuel traite aussi de la manière dont les leçons tirées des données sont prises en compte dans le réajustement de la stratégie ESPC. Un plan de réforme révisé sera soumis à l'attention des partenaires trois mois après la discussion du Rapport Annuel.
98. Les rapports Cisco intégreront et interpréteront les données collectées à leur niveau et serviront de base aux Plans Annuels Cisco. Ces rapports seront disponibles pour les partenaires sur demande, de même que les audits de performance du MENRS.
99. Les études d'évaluation seront discutées avec le Comité de Pilotage de l'EPT aux étapes de conception et de rapport préliminaires. Les rapports finaux seront aussi mis à disposition pour la revue avec les partenaires.
100. Le MENRS discutera le Rapport Annuel et les rapports Cisco au niveau Cisco chaque année, avec la participation de chefs d'établissement, de dirigeants des comités de parents d'élèves, et des représentants du public. Les discussions seront aussi menées dans des réseaux sélectionnés de CE avec les enseignants et les membres des comités de parents.

5.7 COÛTS INDICATIFS DES CE et ECOLES PARTENAIRES

101. En raison de la nature progressive des réformes du ESPC, l'investissement annuel et les coûts de fonctionnement dépendront du rythme des réformes et du nombre des CE et écoles partenaires. Cependant, à ce stade, il est possible de faire une estimation de l'investissement et des coûts de fonctionnement d'un collège d'excellence. Comme le montre le Tableau 6, les coûts d'investissement pour transformer un collège existant en un collège d'excellence seront d'environ 152 millions d'Ariary soit approximativement 84 000 dollars US. Chaque école partenaire dans le réseau a besoin d'un investissement de 87 millions d'Ariary, soit environ 48 000 dollars US. L'estimation totale des coûts d'investissement pour un réseau de CE avec cinq écoles est de 590 millions d'Ariary ou environ 328 000 dollars US.
102. Les dépenses unitaires par élève pour un CE et pour les écoles partenaires en réseau augmenteront aussi en raison d'une augmentation du salaire des enseignants dans les CE, des techniciens informatiques, des voyages, et des matériels d'apprentissage. L'estimation indique que le pourcentage d'accroissement par élève est d'environ 60% dans les CE et de 26% dans les

écoles partenaires par rapport au coût de fonctionnement unitaire actuel, qui comprend principalement les coûts salariaux.

103. Une cotation plus détaillée de la réforme sera développée dans le cadre du Plan d'Implémentation. Pour les besoins d'une estimation des besoins financiers bruts des collèges figurant au Chapitre 7, les besoins en constructions supplémentaires et coûts récurrents ont été présentés. Les coûts récurrents par élève projetés dans le chapitre sont suffisants pour une extension graduelle des CE et réseaux partenaires.

5.8 AUTRE DEVELOPPEMENT DU MODELE DE REFORME DU ESPC

104. Le modèle de réforme du ESPC présenté dans le présent Chapitre devrait être rééchélonné pour cadrer avec le financement à mesure qu'il devient disponible. De meilleures analyses et planifications sont évidemment nécessaires. Les programmes des études à effectuer pour le ESPC et le plan d'implémentation EPT devront aller plus en profondeur sur quatre questions majeures:

- i. **Matériels d'apprentissage.** Quels sont les matériels d'apprentissage appropriés aux différentes matières et à l'âge des élèves ? Comment les coûts unitaires peuvent-ils être maintenus dans des limites soutenables ? Comment le programme de matériels d'apprentissage peut-il renforcer les capacités de l'industrie d'édition de Madagascar ?
- ii. **Formation des enseignants.** Quelle est la formation appropriée pour les nouveaux enseignants pour servir à l'école primaire et au collège ? Combien de temps doit-elle durer ? Où doit-elle être donnée ? Comment les coûts unitaires peuvent-ils être maintenus dans des limites soutenables ? Quelle partie de la formation doit et peut être livrée en formation continue/continuée ? Comment le programme peut-il renforcer les capacités des institutions de formation d'enseignants de Madagascar ?
- iii. **Ecoles ouvertes.** Quels sont les modèles appropriés et faisables ? Où les écoles ouvertes doivent-elles être situées ? Combien d'élèves peuvent-elles servir ? Comment peuvent-elles éviter de devenir un choix de seconde classe pour les pauvres ? Quel investissement et quels coûts de fonctionnement peuvent-elles permettre d'économiser comparativement aux écoles classiques ?
- iv. **Financement.** Si des estimations de coûts sont ici fournies, rien n'est encore dit à propos des sources de financement. Alors que le Gouvernement et les donateurs peuvent financer les coûts d'investissement, des financements privés sont nécessaires pour supporter les coûts de fonctionnement. La stratégie du gouvernement consistant à laisser les écoles privées prendre les devants par le recrutement de 60% des élèves ESPC pourrait mobiliser de substantiels financements privés des familles. Mais des questions importantes demeurent : Quel est le niveau de subvention publique

possible vu les contraintes budgétaires générales ? Comment ces subventions peuvent-elles être consacrées aux familles et élèves pauvres ? Lequel des quatre actuels programmes du MENRS constitue le moyen le plus efficient de subventionner ?

105. En plus de fournir des idées et des recommandations sur ces questions majeures, le Plan d'Implémentation EFA devra présenter une gestion de la réforme plus affinée et un plan de recrutement, des mécanismes de monitoring et d'évaluation, et des termes et conditions pour l'embauche de nouveaux enseignants.

Tableau 38: Coûts d'investissement pour un réseau de CE

<u>Un Collège d'Excellence (400 élèves)</u>			<u>Une école partenaire (400 élèves)</u>		
Salle de formation		8750	Réhabilitation de salle de classe		6000
Ordinateur/Imprimante		2625	Ordinateur/Imprimante		2625
Serveur salle informatique		350			
10 ordinateurs/moniteurs		17500			
3 imprimantes		26250			
Périphériques, câbles		1750			
Mobilier		2625			
Coûts d'installation		1750			
Bibliothèque numérique		3500			
Matériels d'apprentissage des élèves (175000 Ariary/élève)		70000	Matériels d'apprentissage des élèves (175000 Ariary/élève)		70000
Livres de bibliothèque		17500	Livres de bibliothèque		8750
Total	Ariary	152600	Total	Ariary	87375
	USD (000)	87.2		USD (000)	49.9

6. PERFORMANCE INSTITUTIONNELLE

1. Le présent chapitre identifie les objectifs clés de la performance institutionnelle et les actions à entreprendre les cinq prochaines années pour assurer l'atteinte des objectifs réactualisés du Plan. Si un bilan systématique de la pratique des trois dernières années n'a pu être menée, les leçons de l'expérience ont permis d'identifier des facteurs ayant une influence, positive ou négative, sur le fonctionnement du programme EPT et, plus particulièrement, sur la mise en œuvre des activités. On en tirera partie dans la présente réactualisation.
2. Il s'agira dans les cinq prochaines années de faire en sorte que :
 - un processus de changement soit initié au niveau de Directions clés du Ministère ainsi qu'au niveau de quelques DREN et de CISCOs, avec l'idée que ces changements permettront de déclencher une dynamique de changement à une échelle plus large dans l'ensemble du Ministère,
 - les responsabilités des différents niveaux de déconcentration de l'administration (DREN, CISCO) deviennent plus claires, et qu'en particulier un certain nombre de responsabilités leur soient allouées sur la base d'une bonne compréhension de leurs capacités,
 - que les différentes unités impliquées dans la mise en œuvre du Plan rénové sachent préparer et mettent en œuvre un plan de travail structuré en fonction des objectifs à atteindre, avec une définition claire des actions qui seront entreprises dans ce but, une ventilation des fonds (ressources internes et ressources externes des fonds additionnels au budget de l'Etat) par activité, et la définition des indicateurs de résultats.
3. Il faudra définir les actions à entreprendre dans le cadre d'un plan de renforcement des performances institutionnelles, actions qui devraient avoir moins un aspect systémique qu'un caractère 'local', c'est à dire visant à corriger des problèmes concrets et spécifiques. Il ne s'agit pas de faire des réformes touchant l'ensemble du Ministère, il s'agit plutôt de définir les actions qui : 1/ permettront de propager ou répliquer les bonnes pratiques identifiées dans le cadre d'une activité; et 2/ proposeront, activité par activité, des remèdes pour les problèmes identifiés. Il ne s'agit pas de démarrer une révolution, mais plutôt d'enclencher une évolution, et cette évolution ne pourra prendre corps qu'après une première démarche de prise de conscience plus claire de la situation et de ses causes.

6.1 EVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN EPT ET CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES

4. Les revues conjointes du Ministère et des ses partenaires menées deux fois par an pour faire le point sur l'exécution du plan et pour discuter des actions futures ont été un outil précieux d'évaluation et d'échange, renforçant dans le même temps les capacités institutionnelles de pilotage du MENRS. Sur la base des rapports préparés dans le cadre de ces revues et des analyses et discussions menées durant les revues elles-mêmes, il est possible de dégager ci-après les activités qui ont été réalisées de manière satisfaisante et celles qui ont connu d'importantes difficultés d'exécution.
5. **Activités réalisées de manière satisfaisante.** Parmi les activités réalisées de manière satisfaisante, on notera :
 - le recrutement des enseignants (communautaires/FRAM et fonctionnaires), leur affectation suivant des normes destinées à réduire le ratio élèves/enseignant,
 - l'acheminement des subventions au paiement des enseignants FRAM selon de nouveaux canaux pour permettre un paiement rapproché et réduire ainsi la perte de temps d'apprentissage pour les élèves, avec une prise en charge progressive de l'ensemble du processus par les instances déconcentrées,
 - les formations initiales et continues d'enseignants sur initiative du Ministère au niveau central
 - la fourniture d'outils pédagogiques aux élèves et enseignants
 - l'assainissement des postes budgétaires qui a permis de dégager les postes requis pour le recrutement de nouveaux enseignants
 - l'augmentation des subventions gérées au niveau local, et des écoles en particulier (caisses-écoles pour leur fonctionnement et activités propres, subventions aux enseignants FRAM),

○ la mise en place de structures adéquates pour le pilotage de l'EPT,
Ces activités ont généralement été réalisées dans les délais et les budgets prévus, car elles ont eu une bonne préparation et une bonne planification. Cependant, certaines d'entre elles (formation des enseignants, outillage pédagogique) n'ont sans doute pas eu tout l'effet escompté, par manque de vision globale.

6. **Activités qui ont connu d'importants problèmes de mise en œuvre.** Parmi les activités qui ont connu d'importants problèmes de mise en œuvre, on mentionnera :
 - la construction de salles de classe,

- la fourniture de mobilier scolaire aux écoles,
 - la distribution des kits scolaires pour les élèves
 - les formations continues spécifiques telles que celles devant répondre aux besoins de renforcement des compétences linguistiques des enseignants, celles basées sur les besoins exprimés par eux,
 - la mise en place du dispositif de formation continue des enseignants et le renforcement des organismes de formation (INFP, CRINFP).
7. Toutes ont connu des retards d'exécution importants, et pour les salles de classe et le mobilier scolaire, il a été très difficile de maîtriser les coûts.
8. On rappellera également l'importante augmentation de l'accès à l'enseignement primaire après trois ans de mise en œuvre du Plan, avec une participation filles-garçons correspondant à leur distribution respective dans la population malgache. Mais les taux de rétention et de redoublement ainsi que le niveau des acquis des élèves constituent encore des sujets de grande préoccupation. Divers facteurs sont ici en cause, certains nécessitant une action au niveau national, d'autres requérant un travail au niveau local dans une responsabilisation des instances déconcentrées et décentralisées et un renforcement de la capacité institutionnelle.
9. Les principaux facteurs qui ont facilité la mise en œuvre pour les activités qui se sont déroulées de façon satisfaisante sont néanmoins :
- la clarté des objectifs et des stratégies y afférentes
 - la définition claire des responsabilités, des procédures et des mécanismes de coordination,
 - un pilotage rigoureux incluant un suivi étroit et systématique
 - la prise de décisions adéquates et au moment nécessaire pour résoudre les problèmes (soit par le MENRS et le Comité de Pilotage de l'EPT, soit par le Ministère des Finances, notamment),
 - la recherche de solutions innovantes.
10. A contrario, les principaux obstacles qui ont affecté la mise en œuvre comprennent :
- l'absence de stratégie et/ou de planification
 - l'absence d'une définition claire des responsabilités
 - l'absence ou les défaillances de coordination, entre différentes directions, entre les Directions Centrales et les DREN/CISCO

- la méconnaissance par les DREN et CISCO de leurs responsabilités et la déficience d'initiative qui en résulte,
- la faible motivation du personnel, son ignorance ou son incompréhension des objectifs et des enjeux,
- la faiblesse des capacités de planifier et d'exécuter les budgets
- la faiblesse des capacités en matière de passation de marchés
- les retards des transferts de budget en provenance du Ministère des Finances
- les problèmes de communication et de transport
- les approches et pratiques de projets dont les activités ne sont pas articulées à celles du programme, travaillent de façon séparée sans que le Ministère parvienne à être suffisamment informé et à effectuer un suivi réel,
- les pratiques routinières et les difficultés à rénover les approches.

11. En somme il apparaît que trois grands facteurs ont essentiellement affecté la mise en œuvre :

- (i) l'existence ou l'absence de stratégie, le pilotage, coordination et planification de certaines catégories d'activités, et en particulier aux niveaux déconcentrés
- (ii) la capacité et le niveau de clarté de la définition des responsabilités, et en particulier aux niveaux déconcentrés
- (iii) la communication

12. S'ajoutent également à ce tableau général, deux éléments externes qui ont eu leur influence :

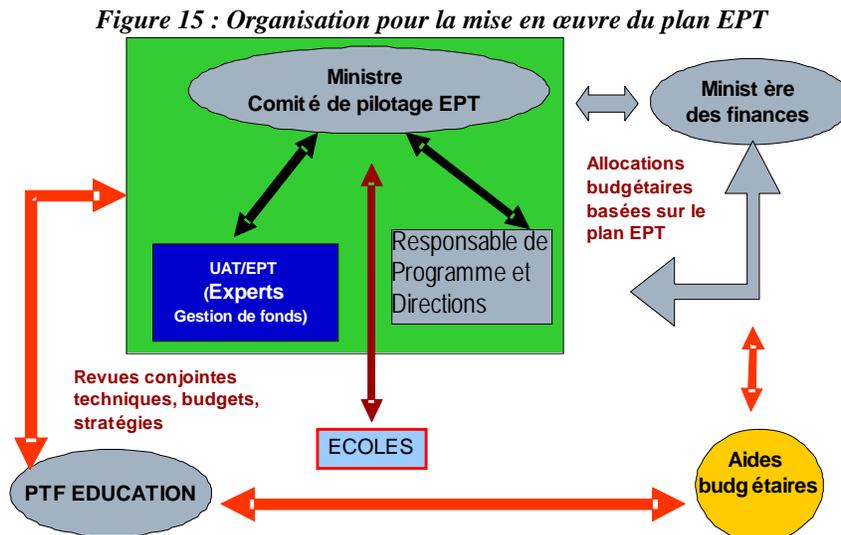
- la décentralisation de l'administration du territoire avec la création des Régions
- la réforme du budget de l'Etat par l'adoption du budget programme.

6.2 LES MESURES PRISES PAR LE MENRS

13. Compte-tenu des différents facteurs de la mise en œuvre du plan EPT, dans les trois années passées, le Ministère a pris certaines mesures destinées à faciliter le processus de mise en œuvre :

- la création d'une unité d'appui technique à l'EPT (UAT-EPT)

- la mise en place d'un mécanisme pour coordonner et assurer le leadership dans la coordination des partenaires
 - la création des DREN
 - une réorganisation fonctionnelle du ministère.
14. Tout d'abord, il a mis en place un mécanisme qui a pris la forme d'un hybride entre le schéma de projet classique et les systèmes de support budgétaire traditionnels pour permettre de (i) de passer de plusieurs projets individuels insérés dans un programme du Ministère à un programme unique dont la mise en œuvre et le pilotage sont pris en main par le Ministère, (ii) obtenir des résultats, donc agir par rapport aux objectifs, et utiliser les ressources (humaines, matérielles et financières) pour les atteindre dans le cadre de délais bien déterminés , (iii) utiliser les différentes capacités développées dans le cadre de projets antérieurs comme appui technique à l'exécution du plan, (iv) mettre en place un système efficace de gestion des fonds additionnels.
15. Le système de fonctionnement mis en place peut-être représenté de façon simplifiée dans le schéma suivant :



16. Ainsi, au début de la mise en œuvre du plan en 2005, le Ministère a mis en place un Comité de Pilotage du programme EPT qui définit les orientations et prend les décisions stratégiques. Une Unité d'Appui Technique a également été créée pour un appui technique permanent devant faciliter et accélérer l'exécution du programme.

17. Pour la mise en œuvre du Plan de Travail Annuel, les activités ont été regroupées par «chantiers» pour assurer un pilotage par les résultats : chantier Formation des enseignants, chantier Appuis aux écoles et communautés scolaires, chantier Gestion des enseignants, etc. Chaque chantier était placé sous la responsabilité d'un groupe de travail conduit par un Directeur, et était appuyé par l'UAT-EPT. Le responsable de programme coordonnait les différents chantiers.
18. Parmi les forces de ce dispositif on relèvera le système de « chantiers » qui a permis de coordonner les interventions, les fonds et les directions opérationnelles, de réaliser la synergie non seulement des fonds disponibles mais aussi des personnes qui travaillent sur un même domaine. Si au départ, le PTA avec ses 61 activités semblait éparpillé, l'organisation en chantiers a permis de recentrer ses activités et a amélioré leur gestion et surtout la mobilisation des ressources en particulier humaines et financières.
19. On relèvera également la transparence de la programmation et de la gestion de tous les fonds de par l'utilisation d'une matrice des activités et des financements, la revue conjointe, le rapport unique établi par le MENRS et le rapport unique établi par les partenaires, avec des analyses et des recommandations partagées.
20. Cependant, la coordination n'était pas institutionnelle, malgré l'existence d'un responsable du programme. Les missions et responsabilités des uns et des autres (CP, Directions, UAT) n'étaient pas toujours clairement définis, avec un risque de confusion ou des hésitations pouvant entraîner des incohérences, un désengagement et des retards. Les responsables déconcentrés n'étaient pas non plus suffisamment impliqués dans la prise de décision et la réflexion, et leur capacité de réponse s'en est trouvée affaiblie.
21. Aussi, la structuration institutionnelle a évolué pour aboutir au début de l'année 2007 à la création d'une Direction Générale de l'Education Fondamentale et de l'Alphabétisation (DGEFA) qui assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du Ministère en matière d'éducation fondamentale et de l'alphabétisation. C'est donc la Direction responsable de l'Education Pour Tous. Les Directions qui y sont rattachées exécutent directement cette politique.
22. La mise en place de la Direction Générale de l'Education Fondamentale et de l'Alphabétisation favorise le pilotage et la coordination de la mise en œuvre du programme EPT et la réforme de l'enseignement primaire, en s'appuyant sur ses différentes directions et organismes rattachés, et avec l'appui de l'Unité d'Appui Technique (UAT-EPT). Les Termes de références des structures de pilotages ont été donc réactualisés car une partie des fonctions du Comité de Pilotage est reprise par la Direction Générale.

23. En outre, une Direction Générale de l'Education Post-Fondamentale et de la Recherche (DGEPF) a été créée pour assurer l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du Ministère en matière d'enseignement secondaire, de formation professionnelle et technique, d'enseignement supérieur et de recherche scientifique.
24. Coordonnées par le Secrétariat Général, les Directions Générales sont appuyées par 4 Directions transversales devenues 5 Directions avec le nouvel organigramme :
- la Direction d'Appui aux Affaires Régionales de l'Education Nationale (DAAREN) qui assure la coordination et le suivi des activités des Directions Régionales de l'Education Nationale (DREN), remplacée par le Bureau d'Appui au Secrétaire Général avec le nouvel organigramme,
 - la Direction des Affaires Administratives et Financières du MENRS (DAAF) qui assure la bonne marche des affaires administratives et financières du Ministère et le soutien logistique des directions et services,
 - la Direction des Technologies de l'Information et de la Communication (DTIC) qui assure la mise en œuvre de la politique du Ministère en matière des technologies de l'information et de la communication,
 - la Direction des Ressources Humaines (DRH) qui élabore et met en œuvre la politique de gestion des ressources humaines du Ministère.
 - La Direction de la Coordination Générale et du Suivi
25. Au niveau régional, 22 Directions Régionales de l'Education Nationale assurent la mise en œuvre de la politique de l'État en matière d'Education et de formation, suivant les normes et objectifs pédagogiques déterminés par le Ministère et en fonction des spécificités de chaque région. Les 116 Circonscriptions Scolaires (CISCO) sont sous la direction des DREN et sont subdivisées en 1600 Zones Administratives et Pédagogiques (ZAP) au niveau communal.
26. Cependant, cette réorganisation importante du Ministère nécessite maintenant d'être assimilée par l'ensemble des agents du Ministère à tous des niveaux pour permettre son opérationnalisation rapide. Par ailleurs, en fonction de leurs compétences actuelles et des tâches qui leur incombent, ces agents doivent recevoir un appui pour pouvoir être compétents et efficaces.

6.3 DEFINITION ACTUELLE DES RESPONSABILITES DES DIFFERENTS NIVEAUX DU MENRS, POUR L'EPT

27. Le Comité de Pilotage assure le leadership dans la mise en œuvre du plan EPT et l'atteinte des résultats, coordonne et facilite les prises de décision au niveau du Ministère et aussi avec les autres Ministères, donne des conseils au Ministre sur le développement des stratégies et politiques de l'Education fondamentale, mobilise les ressources nécessaires pour la mise en œuvre du programme EPT, et donne les orientations sur l'utilisation des ressources mobilisées, plus particulièrement dans une situation où l'arbitrage est nécessaire entre les différentes priorités.
28. Le Comité de pilotage doit notamment intervenir sur : (i) la préparation des stratégies et politique qui devront être formellement approuvées par le Ministre ; (ii) la mobilisation des ressources nécessaires à la mise en œuvre du programme EPT et le suivi de leur utilisation ; (iii) l'orientation sur la priorisation des activités et l'utilisation des ressources ; (iv) l'ajustement du plan de travail annuel si c'est nécessaire ; (v) la suggestion sur les actions que l'on pourrait entreprendre pour faciliter les prises de décisions qui impliquent d'autres Ministères.
29. Le DGEFA effectue un rapport périodique au Secrétaire Général. Il est responsable du management de la mise en œuvre du plan EFA, donne les directives et appuie les directeurs et/ou responsables de chantiers dans la mise en œuvre du plan d'actions du plan EPT, et identifie les appuis attendus de l'UAT. Il présente aussi au Comité de pilotage les aspects qui nécessitent des décisions ou des orientations au cours de la mise en œuvre, assure ainsi de facto le Secrétariat du Comité de pilotage et organise l'agenda des réunions.
30. Le Directeur Général de l'Education Fondamentale intervient sur les domaines suivants:
 - a. préparation du plan EPT et du plan de travail annuel y afférent dans le cadre de la mise en œuvre
 - b. gestion des ressources mobilisées pour la mise en œuvre du programme EPT et production de rapport régulier sur leur utilisation
 - c. préparation et proposition de clés de répartition des ressources entre les activités du PTA et conformément aux orientations et priorisation définis
 - d. proposition d'ajustement du plan de travail annuel et du budget y afférent si c'est nécessaire
 - e. suivi de l'exécution des activités clés dans la réalisation des différents chantiers du programme EPT, proposition de remédiassions et identification des décisions à prendre au niveau du Ministère ou avec d'autres Ministères pour enlever les goulots d'étranglement

- f. Coordination de la réalisation des activités du PTA (identification des champs d'intervention, répartition des responsabilités, mobilisation des ressources humaines, gestion rationnelle et optimisation des ressources financières, calendrier d'exécution, faisabilité et résultats obtenus, procédures et modalités)
- g. Appui et conseil aux Directeurs de la DGEFA et autres responsables de chantiers.

31. L'Unité d'Appui Technique (UAT) assiste la Direction Générale à laquelle elle est rattachée, rend compte, et est responsable de la gestion des fonds additionnels. Elle fournit ainsi une assistance technique aux directeurs responsables de chantier, de façon directe ou par le recrutement d'experts pour des champs d'activités spécifiques et/ou pour l'introduction d'innovation dans les modalités de gestion par l'élaboration de nouvelles procédures, et le pilotage de nouvelles initiatives qui seront transférées progressivement au Ministère (exemple : gestion de la subvention des ENF). Exceptionnellement, le CP peut confier à l'UAT la réalisation directe d'activités spécifiques si cela est justifié par une gestion plus facile des fonds.

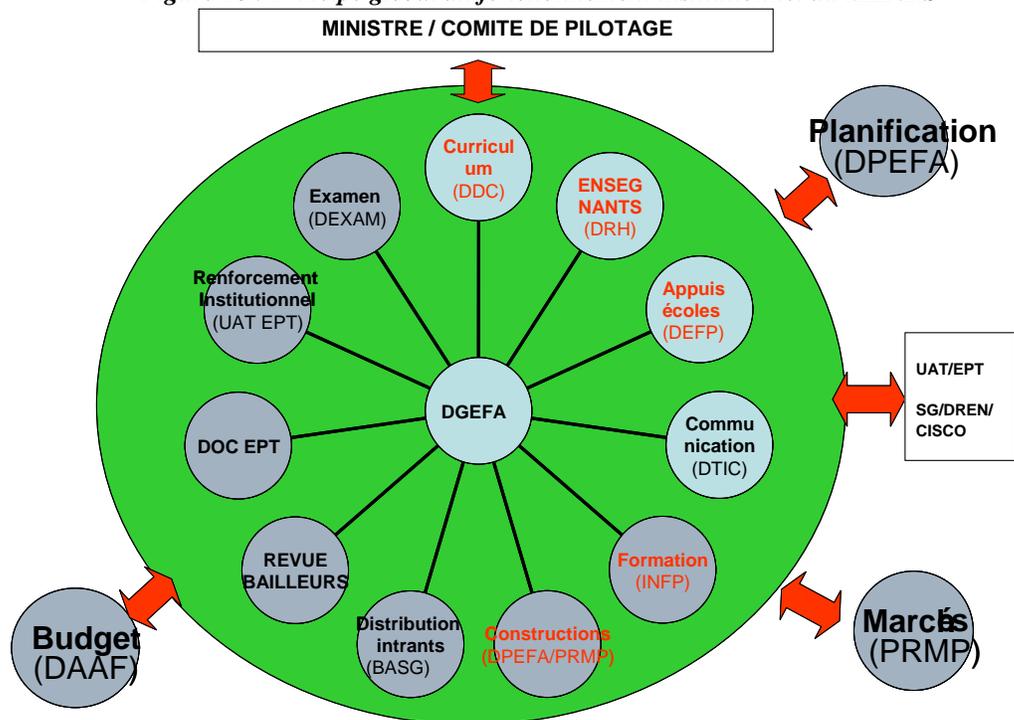
32. L'UAT a un rôle d'assistance technique au DGEFA et aux directeurs responsables de chantier par rapport aux activités de mise en œuvre, de monitoring et de suivi évaluation. En outre, elle participe à la mobilisation des fonds additionnels et à leur gestion financière. Dans ce cadre, elle est responsable du respect des procédures et de la bonne exécution des activités prévues dans les différents accords sur les fonds additionnels.

33. Les Directeurs de la DGEFA, et les autres Directeurs impliqués dans la mise en œuvre du plan EPT—en tant que managers des chantiers du plan EPT—sont responsables de la planification et de la mise en œuvre des différents chantiers (mise en œuvre de la réforme, gestion du plan d'actions, gestion des budgets, etc.), et ils conseillent aussi le Directeur Général.

34. Les tableaux se trouvant à la fin de ce chapitre décrit brièvement les responsabilités actuelles de quelques Directions clés du MENRS et des DREN et CISCO.

La figure suivante représente le principe global du fonctionnement institutionnel du Ministère, selon le schéma de responsabilités tracées plus haut :

Figure 16 : Principe global du fonctionnement institutionnel du MENRS



6.4 LES OBJECTIFS DU RENFORCEMENT INSTITUTIONNEL

35. L'enjeu de la performance institutionnelle dans la mise en œuvre du plan est la capacité des différentes institutions à faire un usage effectif des ressources humaines et financières à leur disposition pour atteindre les objectifs définis pour leur niveau respectif.
36. Compte-tenu des objectifs de l'EPT, des forces et faiblesses constatées, des leçons tirées de l'expérience et des pistes tracées avec la réorganisation du Ministère, les objectifs du plan pour le renforcement institutionnel sont de faire en sorte que les différentes entités impliquées dans la mise en œuvre de l'EPT sachent
- préparer un plan de travail structuré en fonction des objectifs à atteindre, avec une définition claire des actions qui seront entreprises dans ce but, une ventilation des fonds (budget régulier de l'Etat ainsi que les fonds additionnels des partenaires) par activités, et la définition des indicateurs de résultats,
 - exécuter ce plan de travail selon le budget et les délais prévus
 - évaluer leurs actions au regard des objectifs,
37. Pour l'atteinte de ces objectifs, la communication interne et externe sera renforcée pour une mobilisation homogène des capacités et des compétences.
38. L'effectivité, l'efficience, la pertinence de leurs interventions ainsi que leur capacité à gérer le changement que le Plan implique et de s'adapter à leur

environnement, sont les aspects sur lesquels la performance institutionnelle pourra être mesurée. Dans ce cadre, quelques résultats essentiels pour chacune des Directions clés ont été définis

Tableau 1 : Résultats attendus par entités clés

Direction	Résultats attendus
DDC	<ul style="list-style-type: none"> 4. Curriculum des 7 ans du primaire mis en place selon le calendrier prévu 5. Manuels scolaires disponibles à chaque rentrée scolaire, selon le calendrier prévu 6. Système d'évaluation des élèves rénové
INFP	<ul style="list-style-type: none"> 4. Enseignants semi-spécialisés formés 5. Enseignants FRAM formés et certifiés 6. 18 CRINFP assurent et organisent réseaux d'écoles
DEFP	<ul style="list-style-type: none"> 7. Réseaux d'écoles mis en place 8. Caisse-école parvient à toutes les écoles en début d'année scolaire
DRH	<ul style="list-style-type: none"> 9. Enseignants FRAM intégrés dans une voie de carrière, selon politique du Ministère 10. Enseignants ESS recrutés et affectés en début d'année scolaire 11. Subvention des enseignants FRAM augmentée, selon politique du Ministère
DREN	<ul style="list-style-type: none"> 4. PTA pour l'EPT conforme aux objectifs du Plan 5. Exécution du budget et du PTA au moins à 60%, puis 80% puis à 100% sur 3 ans 6. Nouveau curriculum et formation des enseignants mis en place avec feedback dans la région
CISCO	<ul style="list-style-type: none"> 4. PTA pour l'EPT conforme aux objectifs du Plan 5. Micro-planification pour constructions et enseignants établie et respectée sur 3 ans 6. facteurs d'abandon scolaire identifiés par école et 3 mesures prises en conséquence

6.5 LES STRATEGIES ET LES ACTIONS POUR LE RENFORCEMENT INSTITUTIONNEL A COURT ET MOYEN TERME

39. Pour atteindre les objectifs et parvenir aux résultats susmentionnés, les stratégies et actions spécifiques pour le renforcement institutionnel sont les suivantes :

- i. Communication et formation des différentes entités sur leurs responsabilités et leurs rôles, en commençant par les unités clés au niveau central et les DREN-CISCO.
- ii. Clarification des processus d'opération, en priorité ceux portant sur les activités clés du plan : la définition et l'exécution des PTA et budget,

- les constructions scolaires, la formation des enseignants, le curriculum, l'allocation de ressources humaines et financières aux écoles,
- iii. Formation pour la préparation et l'exécution du PTA et du budget annuel, le monitoring
 - iv. Mise en place d'un fonds d'appui aux DREN et CISCO destiné à renforcer leurs capacités dans la mise en œuvre de leur PTA conforme aux objectifs du plan,
 - v. Mise en place d'un système de monitoring et de reporting régulier
 - vi. Renforcement du leadership à tous les niveaux.
40. On a pu identifier dans les paragraphes précédents les facteurs influant positivement ou négativement sur la performance institutionnelle en matière d'EPT, de bonnes pratiques à approfondir et à développer, des insuffisances auxquelles il faut remédier et des pistes déjà explorées dans la récente réorganisation du Ministère.
41. L'on a vu au cours de l'évaluation sommaire que 3 éléments ont constitué pour l'essentiel les facteurs qui ont affecté la mise en œuvre :
- l'existence ou l'absence de stratégie, le pilotage, coordination et planification de certaines catégories d'activités, et en particulier aux niveaux déconcentrés
 - la capacité et le niveau de clarté de la définition des responsabilités, et en particulier aux niveaux déconcentrés
 - la communication
42. Les stratégies de renforcement à venir s'attacheront à résoudre ces contraintes. Mais pour définir le plan d'action de renforcement des capacités de façon spécifique, il sera nécessaire de poursuivre, avec les acteurs eux-mêmes, la démarche entamée pour l'élaboration de ce chapitre. L'évaluation de la mise en œuvre, l'identification des facteurs ayant eu un effet positif et négatif, par les acteurs eux-mêmes, permettra de définir de façon participative et plus appropriée les actions de renforcement à entreprendre. Les actions et stratégies ci-dessus en découlent.

6.5.1 Communication et formation

43. Communication et formation des différentes entités sur leurs responsabilités et leurs rôles : avec l'exercice d'évaluation se dégageront de façon pratique les rôles et responsabilités et les points à renforcer par entité. Les entités clés seront aussi confirmées ou de nouveau identifiées dans ce processus.
44. Les matrices de responsabilités qui en résulteront seront communiquées en un manuel simple à partir duquel les formations seront définies et effectuées. Il s'agira de formations par documentation (en auto-formation), en regroupements

sur des thèmes donnés, par visite d'étude, par des spécialistes externes mais aussi par les pairs dans un processus d'échange et de renforcement mutuel. Ces formations concerneront tous les niveaux du système, mais la priorité sera accordée aux Directions clés de l'EPT et les DREN, CISCO, ZAP, Chefs d'établissements scolaires et de formation d'enseignants.

45. Une communication intense et adaptée aux différentes cibles, communication sur l'EPT et sur les rôles et responsabilités dans l'EPT, accompagnera la mise en œuvre du plan. Une évaluation des déficiences d'information et des incompréhensions permettra de moduler le plan de communication.

6.5.2 Clarification des processus d'opération

46. Clarification des processus d'opération par l'élaboration de manuels d'opération et/ou de procédures avec appropriation de ceux qui les utiliseront, par des sessions d'information/formation, avec la possibilité d'un système de coaching ou d'assistance technique d'accompagnement dans le début de la mise en œuvre. Ces processus seront clairement définis notamment pour les constructions scolaires, l'allocation des ressources humaines dont les enseignants, les différentes dotations aux écoles. Les mécanismes institutionnels, les modalités d'opération et de gestion, l'organisation des différentes étapes, les outils de communication feront partie des éléments à définir. Le système de chantier qui a donné de bons résultats sera une stratégie opérationnelle à développer et à adapter au plan rénové.

6.5.3 Formation pour la préparation, l'exécution et le monitoring du PTA et du budget annuel

47. Formation pour la préparation, l'exécution et le monitoring du PTA et du budget annuel, avec l'élaboration d'outils adéquats et faciles à utiliser, avec aussi l'exploitation de l'expérience et des recommandations des différents audits qui seront effectués pour le programme de construction scolaire, les fonds d'appui, etc. Les formations pourront se faire soit en sessions de regroupements, soit localement afin qu'il soit aussi un accompagnement dans la pratique. Les formations concerneront la micro-planification pour les DREN et CISCO et un renforcement de la planification au niveau national. Les acquis de l'initiative AGEMAD seront étendus et intégrés au système de façon régulière.

6.5.4 Mise en place un fonds d'appui aux DREN et CISCO

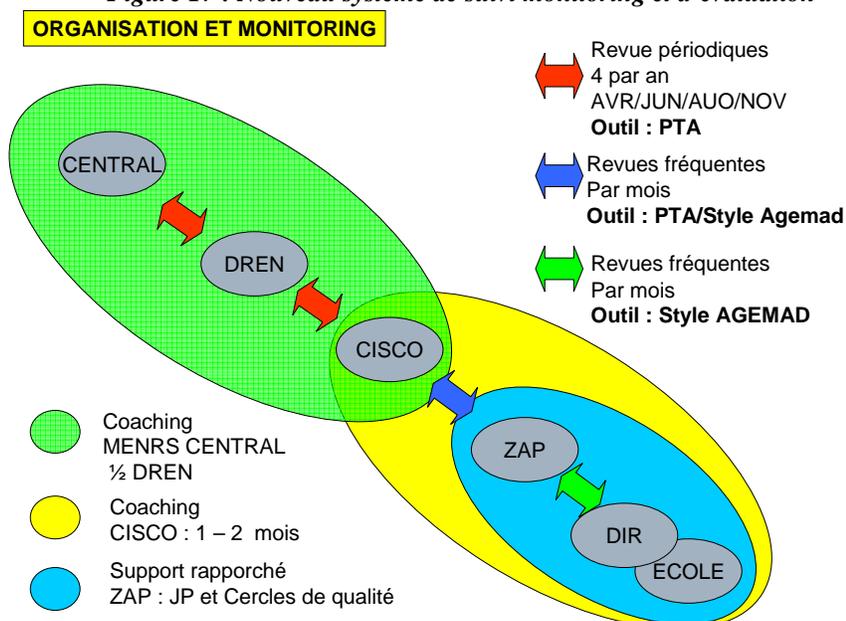
48. Mise en place un fonds d'appui aux DREN et CISCO destiné à renforcer leurs capacités dans la mise en œuvre de leur PTA conforme aux objectifs du plan. Cette stratégie permettra aux DREN et CISCO qui sont les chevilles ouvrières de la performance institutionnelle, les instances proches des écoles à même de

connaître les situations concrètes et d’agir directement sur elles, de renforcer leurs compétences « en faisant » (*learning by doing*). En effet, c’est sur la base de leur PTA construit conformément aux objectifs du plan et basé sur les réalités locales, que ce fonds d’appui s’additionnera à leur allocation budgétaire régulière (budget de l’Etat) pour compléter un gap éventuel et améliorer l’atteinte des objectifs. Ces ressources additionnelles provenant du fonds d’appui pourront être utilisées pour renforcer leurs propres possibilités d’intervention (matériel et équipement, formation d’agents locaux,...) en particulier pour leur monitoring du programme au niveau local et pour des activités précises de leur PTA au niveau des écoles et des ZAP. Les ZAPs et CISCO d’intervention seront prioritairement celles de faible performance au niveau de l’accès, mais surtout au niveau de la rétention. La mise en œuvre de cette stratégie sera progressive et par incrémentation, en tirant chaque année les leçons de l’expérience et en apportant les mesures de remédiations et d’amélioration. Un système de reporting adéquat sera également mis en place. C’est donc une stratégie de renforcement des instances déconcentrées pour construire dans l’action la performance institutionnelle.

6.5.5 Mise en place d’un système de monitoring et de reporting régulier

49. Compte-tenu des faiblesses constatées antérieurement, on développera un nouveau système de suivi monitoring et d’évaluation « interne » plus pertinent qui permettra de mieux suivre l’évolution des activités mises en œuvre et donc de mieux réagir à chaque niveau du système éducatif. Ce nouveau système est présenté dans le schéma ci-dessous :

Figure 17 : Nouveau système de suivi monitoring et d’évaluation



50. On distinguera dans ce système 3 types de revues avec différentes périodicités :

- entre le niveau central et les DREN et CISCO : un système de revue périodique trimestrielle, basé sur les plans de travail annuel,
- entre les CISCO et les ZAP : une revue mensuelle basée sur les plans de travail annuel avec des outils facilitant le suivi, en utilisant les acquis de l'expérience AGEMAD,
- entre les ZAP et les écoles une revue mensuelle, en utilisant les acquis de l'expérience AGEMAD.

Ces revues n'auront pas uniquement un caractère de suivi et contrôle mais aussi et surtout une approche d'écoute, d'appui et de coaching afin de favoriser d'éventuelles remédiations et donc l'atteinte des résultats.

6.5.6 Renforcement du leadership à tous les niveaux.

51. Il est certain que la mise en œuvre de ce plan nécessite que s'exerce un leadership réel et assuré à tous les niveaux. Aussi, les capacités de leadership des responsables doivent être développées et renforcées.

52. Ce renforcement se fera, pour tous les responsables de l'école au niveau central du Ministère, par le biais de formations, d'accompagnement dans l'action, d'échange et de revues par les pairs. Les expériences et les expertises internationales en la matière seront utilisées pour élargir le champ de vision et aller plus vite. Les experts détermineront le type de leadership nécessaire à chaque niveau du système pour le pilotage et la mise en œuvre du plan, et c'est en fonction de cette évaluation, que les méthodes et les contenus des formations et accompagnement seront définis.

53. D'autre part, le leadership des différents niveaux étant lié, pour être efficaces les interventions associeront toujours différents niveaux de responsables, en utilisant aussi l'expérience de gestion des responsables à former. Et à l'issue de chaque formation, un plan d'actions à court terme sera défini par chaque entité : il constituera un exercice pratique qui aura déjà son effet dans la mise en œuvre du plan, l'occasion de remédiations auprès de la personne formée ou d'ajustement de la stratégie de renforcement utilisée. Enfin, les interventions se feront ici encore par incrémentation et ne prendront pas la forme d'opérations généralisées d'emblée.

6.6 LE DEVELOPPEMENT INSTITUTIONNEL

54. Du point de vue des capacités institutionnelles pour l'exécution du plan EPT deux approches seront mises en œuvre. D'une part il s'agira de continuer l'approche déjà adoptée qui consiste à apporter des réponses concrètes aux faiblesses et lacunes constatées lors de la mise en œuvre du plan et d'autre part d'aborder le

développement institutionnel sous un angle plus systémique et donc de plus longue haleine.

55. Sous une approche plus systémique, le développement de la performance institutionnelle pour la conception et la mise en œuvre du plan EPT verra trois niveaux d'intervention :
- i. Une réflexion sur l'organisation générale du Ministère pouvant mener à une réforme organique, et cet aspect est important puisque le fonctionnement du Ministère a un impact sur la mise en œuvre du plan EPT
 - ii. Evaluer comment les DREN devraient être construits pour répondre de manière adéquate aux besoins de mise en œuvre de l'éducation fondamentale, et en particulier comment les DREN vont offrir le soutien nécessaire aux CISCO
 - iii. Faire un « audit » institutionnel de la mise en œuvre du plan EPT en utilisant un outil d'analyse qui devra servir à entamer le processus de réflexion sur les performances institutionnelles du Ministère de l'Éducation dans le cadre du programme Education pour Tous. Le questionnaire qui y sera proposé doit être conçu essentiellement comme une première étape dans l'analyse, organisée pour découvrir, de façon plus rigoureuse, à la fois les facteurs favorisant la bonne mise en œuvre du programme, et les facteurs lui faisant obstacle.
56. L'objet de ce questionnaire est tout autant de faire progresser l'analyse que de déclencher dans le Ministère une dynamique 'introspective' qui soit un premier pas dans une démarche de changement organisationnel et culturel (changement dont le but ultime est d'aboutir à une éducation primaire de qualité pour tous les enfants, dans tout le pays). Il s'agit autant d'aide à la réflexion que d'une forme d'expérimentation en matière d'appui au changement.
57. La suite du travail consistera essentiellement à définir les actions à entreprendre dans le cadre d'un plan de renforcement des performances institutionnelles, c'est à dire à préciser et/ou à modifier les pistes qui ont été tracées dans le présent chapitre.

Tableau 39 : DGEFA

Domaine d'activités	Rôles et responsabilités
Leadership/Politique	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conçoit et communique la vision EPT ; Contribue au développement des politiques de l'EPT et prend des décisions politiques sur les thèmes EPT pour obtenir de meilleurs résultats ○ Responsable de la mise en œuvre du plan EPT, assure la coordination générale de la mise en œuvre ○ Coordonne les fonds et les activités des différents partenaires au sein de l'EPT ○ Négocie les budgets avec le Ministère des Finances
Stratégie et Planification	<ul style="list-style-type: none"> ○ Développe et révisé le plan EFA et les stratégies clés; ○ Détermine les priorités annuelles
Ressources Humaines	<ul style="list-style-type: none"> ○ Suit et coordonne la mise en œuvre de la politique de la satisfaction des besoins en enseignants ○ Aide à identifier les compétences et les besoins de formations du personnel administratif à différents niveaux
Formation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Suit et coordonne l'exécution de la politique de formation des enseignants
Outils & Matériaux Pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ○ Suit et coordonne l'exécution de la politique d'élaboration des curricula et des manuels scolaires ○ Coordonne la mise en place d'une politique du livre
Construction et fournitures scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ○ Supervise la mise en œuvre de la stratégie de construction scolaire ○ Débloque le financement pour la construction des salles de classes: transfère le fonds à l'agence d'exécution ou fiduciaire ○ Valide la liste des sites de construction identifiés, informe la CISCO du budget alloué à la construction et du nombre de salle à construire
Budget & passation de marches	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prépare le budget annuel et le plan de travail EPT ○ Supervise la mise en œuvre du budget EFA, les coûts unitaires et tous les projets des bailleurs de fonds ayant trait à l'EFA

Tableau 40 : DDC

Domaine d'activités	Rôles et responsabilités
Leadership/Politique	<ul style="list-style-type: none"> ○ Responsable du curriculum, des manuels scolaires et des évaluations
Stratégie et Planification	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pilote la conception, l'élaboration et l'expérimentation des manuels et guides ○ Rénovent le système d'évaluation des élèves ○ Elabore un dispositif d'évaluation des curriculums et manuels
Outils et Matériaux Pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acquiert/développe des outils pédagogiques pour les enseignants, conçoit le contenu avec l'INFP ○ Finalise le processus APC: évaluer le contenu et l'utilisation des outils
Budget et passation de marchés	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prépare le budget annuel de la DDC ○ Effectue le suivi général des marchés liés à la DDC

Tableau 41 : INFP

Domaine d'activités	Rôles et responsabilités
Leadership/Politique	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elabore la politique de formation des enseignants et définit les indicateurs pour la mise en œuvre de la politique (formation initiale pour les classes 6 et 7, liées a la voie carrière pour les enseignants FRAM)
Stratégie et Planification	<ul style="list-style-type: none"> ○ Formation ESS: Etablit les projections de besoin en ESS (avec DPEFA), ○ Formation ECPEP: élabore le dispositif, ○ Elabore le dispositif de formation des enseignants FRAM liée à la voie carrière (avec DDC et DRH) ○ Conçoit et planifie les formations à distance renforçant les formations de proximité des enseignants (avec DDC et DTIC) ○ Met en place l'assurance qualité du système ○ Etablit le plan de charge de l'INFP/CRINFP (avec DPEFA) - Identifie et évalue les besoins (infrastructures, équipements, ressources humaines - recrutement, formation, redéploiement), leurs coûts, planifie les actions (plan de développement de la formation des enseignants)
Ressources Humaines	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifie les formateurs nécessaires au dispositif, met au point leur plan de charge et leur mode de fonctionnement (avec DRH)
Formation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Formation ESS: recrute les ESS à former, identifie les formateurs, élabore le curriculum (avec la DDC et le secteur privé), assure le suivi de la formation par les CRINFP et garantit la certification ○ Formation ECPEP: élabore le curriculum, assure le suivi, et l'évaluation (avec la DDC et le secteur privé) ○ Réalise la formation des enseignants FRAM liées à la voie carrière (avec CRINFP et DTIC) ○ Conçoit et met en œuvre les formations à distance renforçant les formations de proximité des enseignants (avec DDC et DTIC) ○ Met en œuvre l'assurance qualité du système : valide les certifications de crédits des CRINFP et certifie le niveau final
Construction et fournitures scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ○ Définit les besoins de construction et de réhabilitation des INFP/CRINFP
Budget & passation de marches	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elabore le budget annuel de la formation initiale ○ Valide le budget des CRINFP pour la formation continue ○ Effectue le suivi de l'utilisation budgétaire et les rapports y afférents ○ Effectue le suivi général des marchés de l'INFP

Tableau 42 : DEFP

Domaine d'activités	Rôles et responsabilités
Leadership/Politique	<ul style="list-style-type: none"> ○ Responsable de l'appui aux écoles et de la mise en œuvre du plan au niveau de l'école
Stratégie et Planification	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elabore les stratégies en matière d'appui aux écoles : réduction des taux d'abandon et de redoublement, réduction des disparités, stratégies concernant la caisse école, fournitures aux enfants défavorisés, alimentation scolaire, encadrement ○ Pilote l'initiative fonds d'appui aux DREN/CISCO/SAP/Ecoles
Ressources Humaines	
Formation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Assure la prise de relais des formations par l'encadrement de proximité auprès des écoles et dans les CRP (avec INFP)
Outils & Matériaux Pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ○ Suivi général de la disponibilité, des besoins, de l'utilisation et de l'impact
Construction et fournitures scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ○ Suivi général auprès des écoles (avec SCIS et DAAREN/DREN/CISCO)

Tableau 43 : DRH

Domaine d'activités	Rôles et responsabilités
Leadership/Politique	<ul style="list-style-type: none"> ○ Responsable de la politique destinée à fournir des enseignants nécessaires aux écoles
Stratégie et Planification	<ul style="list-style-type: none"> ○ Évalue nombre d'enseignants à former ○ Établit le nombre d'avancement parmi les enseignants ○ Développe un plan d'action et une étude du financement pour assurer l'effectivité de la promotion des ENF certifiés, dans le cadre d'une politique de professionnalisation orientée vers une gestion déconcentrée des enseignants
Ressources Humaines	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gère les postes budgétaires d'enseignants pour assurer les postes nécessaires au plan, négocie avec le MFB. ○ Assure le recrutement, l'affectation et la définition adéquate du statut des enseignants du primaire ○ Assure le recrutement et l'affectation du personnel non enseignant nécessaire à la réalisation du plan
Formation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participe à la définition de la certification nécessaire à la voie de carrière des enseignants FRAM (avec INFP)
Budget & passation de marches	<ul style="list-style-type: none"> ○ Assure le suivi de l'effectivité et de la régularité du paiement des subventions des enseignants FRAM ○ Prépare l'augmentation progressive des subventions des enseignants FRAM

Tableau 44 : DREN

Domaine d'activités	Rôles et responsabilités
Leadership/Politique	<ul style="list-style-type: none"> ○ Responsable de l'exécution de l'EPT au niveau de la région ○ Élabore, à travers son plan de travail annuel, les stratégies spécifiques pour atteindre les objectifs notamment liés à la scolarisation, à la rétention, au redoublement, à la réduction des disparités ○ Assure l'élaboration du plan de travail annuel, coordonne et suit les activités
Stratégie et Planification	<ul style="list-style-type: none"> ○ Planifie les besoins en ressources (humaines, constructions, financières) pour l'EPT dans sa région ○
Ressources Humaines	<ul style="list-style-type: none"> ○ Assure la répartition des ressources humaines dans sa région, en particulier les enseignants FRAM, les ESS, les enseignants fonctionnaires
Formation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Supervise le déroulement des formations d'enseignants au niveau de la région
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> ○ S'assure de la mise en place du curriculum
Outils & Matériaux Pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ○ S'assure de la distribution des intrants pour les écoles (caisse école, manuels, kits, etc. .), remédie aux dysfonctionnements
Construction et fournitures scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ○ Effectue le suivi de l'exécution du programme de construction scolaire et de fourniture des intrants nécessaires aux écoles de sa région
Budget et passation de	<ul style="list-style-type: none"> ○ Élabore le budget annuel de la DREN et l'exécute

marchés	<ul style="list-style-type: none"> ○ Effectue le suivi budgétaire des CISCO ○ Procède à la passation des marchés d'intrants scolaires de la région
---------	--

Tableau 45 : CISCO

Domaine d'activités	Rôles et responsabilités
Leadership/Politique	<ul style="list-style-type: none"> ○ Responsable de l'exécution de l'EPT au niveau du district ○ Elabore, à travers son plan de travail annuel, les stratégies spécifiques pour atteindre les objectifs notamment liés à la scolarisation, à la rétention, au redoublement, à la réduction des disparités ○ Assure l'élaboration du plan de travail annuel, coordonne et suit les activités au niveau du district
Stratégie et Planification	<ul style="list-style-type: none"> ○ Planifie les besoins en ressources (humaines, constructions, financières) pour l'EPT dans son district : ○ Planificateur "micro" des ressources
Ressources Humaines	<ul style="list-style-type: none"> ○ Suivre les besoins d'enseignants, recueillir les feedback des formations de proximité et de distance et les transmettre au CRINFP ○ Réforme progressive du système d'évaluation des élèves: Assure la mise en œuvre
Formation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Appuie la mise en œuvre des formations de proximité, assure le fonctionnement des réseaux d'écoles et participe à l'évaluation ○ Participe à la formation ECPEP (accueil et encadrement, suivi et évaluation des stagiaires)
Curriculum	○
Outils & Matériaux Pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ○ Effectue la réception et la distribution des intrants pour les écoles, gère les données y afférentes ; Tiens une base de données à jour; Organise et effectue la distribution (calendrier, moyen, coût) ○ Distribuer les outils APC harmonisés CP1 à CM2 aux établissements – envoie rapport aux DREN sur les anomalies rencontrées
Construction et fournitures scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ○ Met en place le CTEA (construction scolaire) ○ Remplit le rôle qui lui est défini dans le manuel d'opérations de la construction scolaire
Budget & passation de marchés	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elabore et exécute le budget de la CISCO ○ Assure le relais local du dispositif de passation de

7. COUT ET FINANCEMENT DE LA REFORME

1. La présente partie du rapport traite du coût et du financement de la réforme de l'enseignement fondamental. L'accent est mis en particulier sur l'évolution des besoins issus de la mise en place de la réforme tant en ce qui concerne les coûts d'investissement que les coûts récurrents. Les besoins sont confrontés ensuite aux potentialités de mobilisation de ressources intérieures, dégagent ainsi les besoins de financement complémentaire à mobiliser. Au préalable, un rappel des principaux résultats des projections des effectifs et des besoins de l'enseignement fondamental est présenté.

7.1 RAPPEL DES RESULTATS DES PROJECTIONS

2. Les tableaux suivants présentent les principaux résultats des projections des effectifs et des besoins en enseignants et en salles de classe de l'enseignement primaire et du second cycle de l'enseignement fondamental. Ils montrent que l'effectif des élèves continue à progresser à un taux de près de 4% à l'enseignement primaire après son rallongement à sept années d'études. Les effectifs dépasseront 5,2 millions en 2015, soit environ 1,4 million d'élèves additionnels par rapport à 2007. Quant aux effectifs des collèges, leur progression sera plus modérée en évoluant à un taux de 1,2%. Cela correspond pourtant à un élargissement de l'accès aux collèges en raison de la réduction de la durée des études de 4 à 3 années.

Tableau 46 : Enseignement primaire : Effectifs, enseignants et salles de classe

(Effectifs en milliers)	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Effectifs élèves du public											
Grade 1 à 5	2 916	2 983	3 103	3 219	3 307	3 367	3 407	3 435	3 454	3 464	3 464
Grade 6 à 7					50	177	381	529	601	665	728
Total	2 916	2 983	3 103	3 219	3 357	3 544	3 788	3 964	4 055	4 129	4 192
Effectifs élèves du privé											
Grade 1 à 5	682	716	733	750	760	763	775	795	810	818	819
Grade 6 à 7					22	77	155	199	206	210	211
Total	682	716	733	750	782	840	930	994	1 016	1 028	1 030
Total Public et privé	3 598	3 699	3 836	3 970	4 139	4 384	4 719	4 958	5 071	5 156	5 222
Enseignants											
Grade 1 à 5	47,941	57,024	59,468	62,779	65,644	68,035	70,120	72,031	73,813	75,466	76,977
Grade 6 à 7					2,800	4,428	9,536	13,219	15,021	16,625	18,193
Total	47,941	57,024	59,468	62,779	68,444	72,463	79,656	85,250	88,834	92,091	95,170
Salles de classe											
Construction Grade 1 à 5	845	750	1 518	2 500	1 000	1 200	1 200	1 200	1 200	1 200	1 200
Construction Grade 6 à 7					1 500	1 800	1 800	1 800	1 800	1 800	1 800
Total	845	750	1 518	2 500	2 500	3 000					

Tableau 47 : Enseignement collégial : Effectifs, enseignants et salles de classe

(Effectifs en unité)	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Effectifs élèves du public											
Collèges ancienne formule	281 322	341 441	402 077	458 016	515 359	464 431	342 282	194 444	87 993		
Collèges nouvelle formule							21 549	93 048	222 807	346 467	443 325
Total	281 322	341 441	402 077	458 016	515 359	464 431	363 831	287 492	310 800	346 467	443 325
Effectifs élèves du privé											
Collèges ancienne formule	204 917	240 174	258 371	266 818	271 743	221 356	149 309	81 473	35 710		
Collèges nouvelle formule							14 366	62 062	147 564	226 191	285 301
Total	204 917	240 174	258 371	266 818	271 743	221 356	163 675	143 534	183 274	226 191	285 301
Total Public et privé	486 239	581 615	660 448	724 834	787 102	685 787	527 506	431 026	494 074	572 657	728 626
Enseignants du public											
Fonctionnaires permanents	7 554	8 117	8 317	8 817	8 817	8 817	8 817	8 817	8 817	8 817	8 817
Vacataires/Contractuels	1 844	2 486	3 281	4 488	6 260	4 867	1 980	1 500	1 500	1 692	4 729
Total	9 398	10 603	11 598	13 305	15 077	13 684	10 797	10 317	10 317	10 509	13 546
Salles de classe											
Construction					66	66	66	66	66	66	66
Réhabilitation				480	480	480	480	480	480	480	480
Total				480	546						

3. Les taux de scolarités et les indicateurs d'efficacité dans les deux cycles de l'enseignement fondamental s'améliorent sensiblement :

- le taux nets de scolarisation des enfants âgés de 6 à 10 ans passe de 83% en 2006 à 99% en 2015
- la mise en place de la réforme permettra d'améliorer sensiblement l'accès des enfants âgés de 11 à 12 : leur taux brut de scolarisation doublera durant la période de projection en passant de 34% en 2006 à 69% en 2015
- l'accès aux collèges s'améliore aussi : le taux brut de scolarisation des enfants concernés par la scolarisation dans le second cycle de l'enseignement fondamental passera de 25% à 40%
- l'efficacité de l'enseignement primaire s'améliorera à travers la baisse des taux d'abandons et de redoublement : les taux d'achèvement du grade 5 atteindra 94% en 2015 (contre 50% en 2006), celui du grade 7 atteindra 65% (contre 26% en 2006).

4. Les taux d'encadrement connaîtront une amélioration au niveau de l'enseignement primaire, d'une part, à travers la baisse du ratio élève enseignants de 52 en 2006 à 45 en 2015 et, d'autre part, l'adoption d'un ratio de 40 élèves par enseignant pour les grades 6 et 7 de l'enseignement primaire. Pour le second cycle de l'enseignement fondamental, le taux d'encadrement sera maintenu aux environ de 33. Durant la période de baisse des effectifs, le recours aux contractuels permettra de ne pas baisser sensiblement ce ratio de nombre d'élève par enseignant.

5. Par ailleurs, la stabilisation des effectifs au niveau du second cycle de l'enseignement fondamental, qui revient en fait à une augmentation de l'accès comme présenté plus

haut en raison de la baisse du nombre d'années d'étude, ne dégage pas de nouveaux besoins en infrastructures scolaires. Le recours à la double vacation permettra aussi de limiter les besoins en construction. L'annexe technique jointe au présent rapport présente en détail les différentes hypothèses adoptées pour les projections ainsi que la structure du modèle de simulation. La section suivante présente les évaluations des coûts de mise en place de la réforme et de fonctionnement de l'enseignement fondamental avant d'aborder les besoins de financement y inhérents.

7.2 COUT DE LA REFORME

7.2.1 Les investissements

6. Les investissements inhérents à l'expansion du primaire et à la mise en place de la nouvelle réforme représentent une enveloppe globale de près de 380 milliards d'Ariary (M Ar) durant les trois années de la période 2009-2011, soit une moyenne annuelle de 126 M Ar (soit respectivement 210 millions de \$ US et 70 millions \$US). Les données et les résultats détaillés des projections sont joints en annexe et présentés dans la note technique expliquant le modèle de projection, l'évolution des besoins d'investissement est illustrée par le tableau suivant :

Tableau 48 : Évolution des besoins d'investissement du primaire

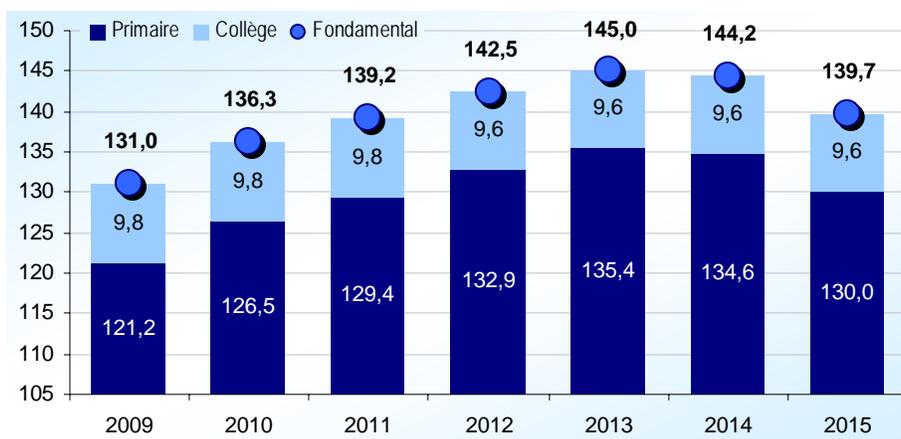
(en milliards Ar, prix 2007)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Construction de nouvelles salles de classe	60,0	52,0	52,5	52,5	52,5	52,5	52,5	52,5
Équipement de nouvelles salles de classe	7,2	8,6	8,6	8,6	8,6	8,6	8,6	8,6
Réhabilitations de salles de classe	11,3	11,3	11,3	11,3	11,3	11,3	11,3	11,3
Autres constructions	7,5	1,7	1,7	1,7	1,7	0,0	0,0	0,0
Manuels et fournitures	11,0	17,3	21,1	24,1	26,5	29,7	27,7	21,7
Interventions dans les zones cycloniques	5,0	5,0	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6
Assistance technique et formation	13,2	14,5	15,2	16,0	16,8	17,6	18,5	19,4
Autres investissements	6,8	10,9	11,1	10,3	10,5	10,7	10,9	11,1
Total	122,0	121,4	126,7	129,7	133,2	135,8	135,0	130,3

7. Pour l'ensemble de l'enseignement fondamental les besoins d'investissement de la période 2009-2011 représentent une enveloppe globale de 407 M Ar (226 M \$ US), soit une moyenne annuelle de 136 M Ar (75 M \$ US). Le tableau et le graphique suivants présentent l'évolution des besoins d'investissement de l'enseignement fondamental :

Tableau 49 : Évolution des besoins d'investissement de l'enseignement fondamental

(en milliards Ar, prix 2007)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Construction de nouvelles salles de classe	66,2	53,2	53,7	53,7	53,7	53,7	53,7	53,7
Équipement de nouvelles salles de classe	8,2	8,8	8,8	8,8	8,8	8,8	8,8	8,8
Réhabilitations de salles de classe	12,9	12,9	12,9	12,9	12,9	12,9	12,9	12,9
Autres constructions	7,5	1,7	1,7	1,7	1,7	0,0	0,0	0,0
Manuels et fournitures	11,0	17,2	20,9	23,8	26,2	29,2	27,3	21,5
Interventions dans les zones cycloniques	5,0	5,0	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,6
Assistance technique et formation	16,6	16,4	17,1	17,9	18,5	19,3	20,2	21,1
Autres investissements	14,1	15,9	16,1	15,3	15,5	15,7	15,9	16,1
Total	141,5	131,0	136,3	139,2	142,5	145,0	144,2	139,7

Graphique 29 : Évolution des besoins d'investissement du primaire et du collégial



7.2.2 Les coûts récurrents

8. Les projections financières montrent que les besoins de fonctionnement de l'enseignement primaire augmenteront, à prix constants, à un rythme annuel de 11,9% durant la période 2008-2015. Cette augmentation concernera aussi bien les dépenses salariales (11,8%) que les dépenses non salariales (11,5%). Durant les trois années de la période 2009-2011, les besoins en dépenses courantes atteindront une moyenne de 295 M Ar dont plus de 72% concernent des dépenses salariales. Le tableau suivant donne l'évolution des besoins en dépenses de fonctionnement.

Tableau 50 : Projection des besoins en dépenses courantes de l'enseignement primaire

(en milliards Ar, prix 2007)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Masse salariale totale	158,63	188,86	209,77	243,52	274,86	301,71	329,79	348,18
Dépenses de fonctionnement des écoles	29,04	31,62	35,26	40,07	45,29	50,67	56,76	63,72
Dotations aux élèves dans zones défavorisées	4,91	5,26	5,63	6,02	6,44	6,89	7,37	7,89
Formation des enseignants	7,13	10,79	12,34	13,97	14,50	14,82	15,16	15,56
Organisation et gestion des examens	0,73	0,77	0,81	0,85	0,89	0,93	0,98	1,03
Administration du système	13,80	14,42	15,09	15,79	16,54	17,33	18,17	19,06
Nutrition scolaire	5,78	8,46	11,18	13,91	16,64	19,36	22,05	24,69
Dépenses liées au SIDA	0,32	0,38	0,42	0,49	0,55	0,60	0,66	0,70
Total des dépenses courantes du primaire	220,35	260,56	290,49	334,61	375,71	412,31	450,95	480,83

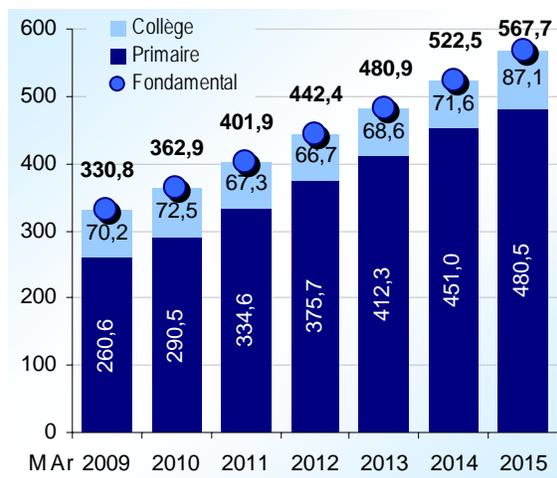
9. Pour l'ensemble de l'enseignement fondamental, les besoins de fonctionnement pour la période 2009-2011 représentent une enveloppe annuelle de 365 M Ar (203 M \$ US), dont plus de 80% est réservé aux besoins de l'enseignement primaire. En raison des impacts de la réforme sur les effectifs des collèges, les dépenses courantes du second cycle de l'enseignement fondamental augmenteront à un taux annuel de 4% ramenant le taux de croissance des dépenses de fonctionnement de l'enseignement fondamental à 10,4% par an.

Tableau 51 : Projection des besoins en dépenses courantes de l'enseignement fondamental

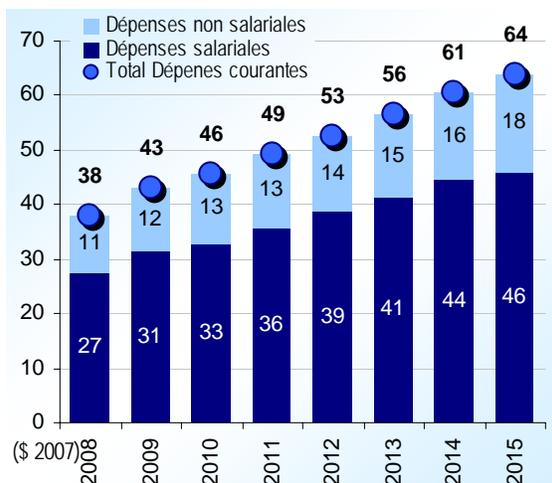
(en milliards Ar, prix 2007)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Masse salariale totale	211,29	247,61	270,20	300,32	332,01	359,76	389,46	420,49
Fonctionnement et entretiens des écoles	37,11	42,06	45,15	48,56	52,83	59,17	66,53	76,08
Dotations aux élèves dans zones défavorisées	4,91	5,26	5,63	6,02	6,44	6,89	7,37	7,89
Formation des enseignants	9,04	10,79	13,37	14,78	15,28	15,59	15,95	16,58
Organisation et gestion des examens	1,61	1,67	1,80	1,91	2,00	2,11	2,22	2,35
Administration du système	13,80	14,42	15,09	15,79	16,54	17,33	18,17	19,06
Nutrition scolaire	5,78	8,46	11,18	13,91	16,64	19,36	22,05	24,69
Dépenses liées au SIDA	0,32	0,50	0,54	0,60	0,66	0,72	0,78	0,84
Total des dépenses courantes du Fondamental	283,86	330,77	362,95	401,88	442,40	480,92	522,53	567,97

10. L'évolution des dépenses unitaires montre une sensible augmentation du coût de fonctionnement de l'enseignement fondamental. Pour le cycle primaire, ce coût passe de 38 \$ US en 2008 à 64 \$ US par élève en 2015. Cela s'explique d'une part par l'amélioration des dépenses pédagogiques (passant de 11 \$ US à 19 \$ US) et d'autre part par l'amélioration des conditions de rémunération des enseignants FRAM ainsi que du taux d'encadrement. Pour le second cycle du fondamental, les coûts unitaires de fonctionnement, qui représentent près du double des coûts du primaire, connaîtront un pic durant la période de baisse des effectifs avant de passer à 109 \$ US en 2015.

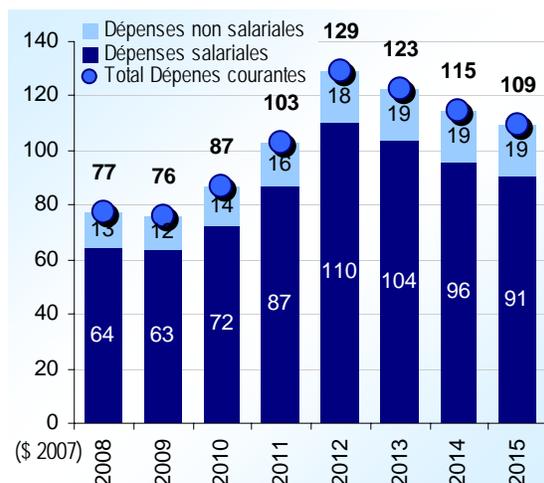
Graphique 30 : Évolution des besoins de fonctionnement de l'enseignement fondamental



Graphique 3 : Dépenses courantes par élève au primaire



Graphique 31 : Dépenses courantes par élève au collégial



7.3 RESSOURCES MOBILISABLES

11. Les besoins en termes d'investissement et de fonctionnement de l'enseignement fondamental présentés dans la section précédente devraient être confrontés aux potentialités de mobilisation de ressources intérieures afin de dégager le niveau de couverture par rapport aux ressources disponibles et identifiées et les besoins de

financement complémentaire à mobiliser. L'estimation et la projection des ressources mobilisables servant au financement de l'enseignement fondamental sont basées sur les hypothèses suivantes :

7.3.1 Croissance économique et ressources budgétaires

12. La croissance économique était de 5,3% durant les trois dernières années. Le budget de 2008 prévoit une croissance de 7,3%. Pour l'élaboration des prévisions de croissance économique durant la période 2009-2015, deux hypothèses sont envisageables :

- Hypothèse 1 : maintien du même niveau de croissance que celui réalisé durant les trois dernières années, à savoir : 5,3%
- Hypothèse 2 : adoption des projections du FMI¹⁸ à l'horizon 2011 (taux moyen de 8,8%) et maintien d'un taux de croissance aussi élevé de 9% à partir de 2012.

13. De même, pour l'estimation du niveau des recettes fiscales, les hypothèses retenues en matière de pression fiscale sont différentes pour les deux scénarios :

- Hypothèse 1 : atteindre un taux de pression fiscale de 13% à l'horizon 2015 par extrapolation de la tendance constatée les trois dernières années ;
- Hypothèse 2 : adoption des projections du FMI à l'horizon 2011 et extrapolation de cette tendance permettant d'atteindre 14% en 2015.

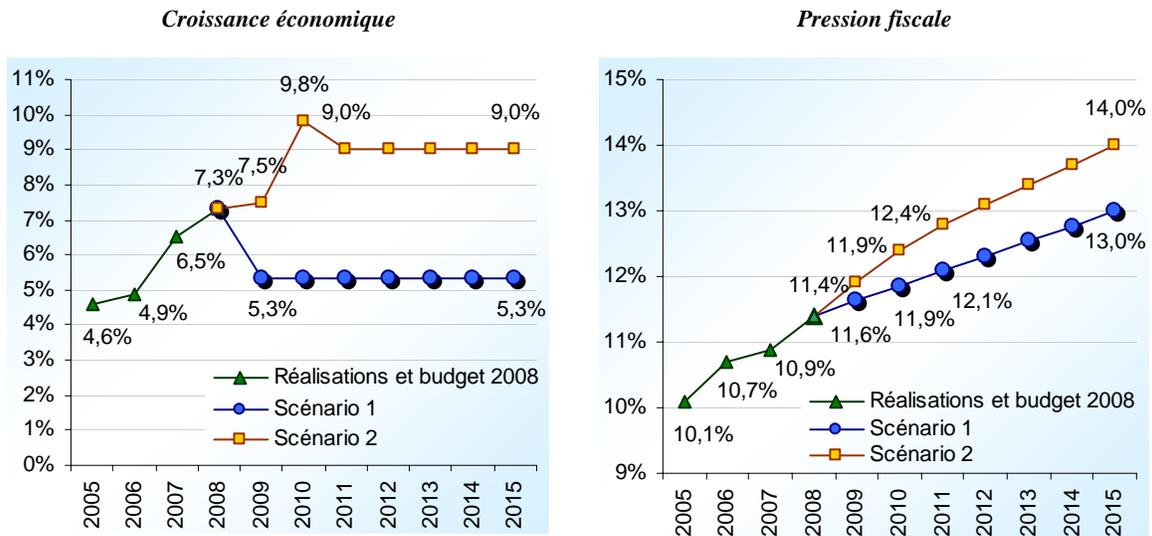
14. Pour la commodité de la présentation, nous regroupons ces deux hypothèses en deux scénarios :

- Scénario 1 : retenant l'hypothèse basse concernant la croissance économique et la pression fiscale
- Scénario 2 : retenant l'hypothèse haute concernant la croissance économique et la pression fiscale

¹⁸ Source : Republic of Madagascar: 2007 Article IV Consultation—Staff Report; Staff Statement; Public Information Notice on the Executive Board Discussions; and Statement by the Executive Director for Republic of Madagascar, July 2007, IMF Country Report No. 07/236, p 36

15. Les deux graphiques suivants illustrent les hypothèses retenues concernant la croissance économique et la pression fiscale :

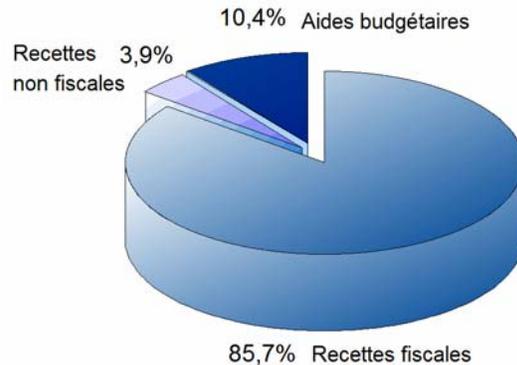
Graphique 32 : Croissance économique et la pression fiscale : hypothèses de projection



7.3.2 Ressources publiques internes

16. Pour les besoins des présentes projections, nous considérons comme ressources internes, les recettes fiscales, les ressources non fiscales et les aides budgétaires. La structure moyenne des ressources publiques internes est illustrée par le graphique ci-contre qui montre que les recettes fiscales constituent près de 86% des ressources internes contre respectivement moins de 4% pour les recettes non fiscales et 10,4% pour les aides budgétaires.

Graphique 33: Structure des ressources publiques internes (Moyennes 2005-2007)



17. La projection des ressources internes est basée d'une part sur les hypothèses de croissance et de pression fiscale propres aux deux scénarios retenus et d'autre part sur le maintien de la proportion des recettes budgétaires non fiscales par rapport aux recettes fiscales qui ont représenté en moyenne 4,6% des recettes fiscales durant la période 2005-2007. Cela permettra de maintenir les niveaux de recettes budgétaires en relation avec l'effort de recouvrement fourni par l'État. Pour les aides budgétaires, plus stables et indépendantes des recettes fiscales, environ 193 milliards d'Ariary

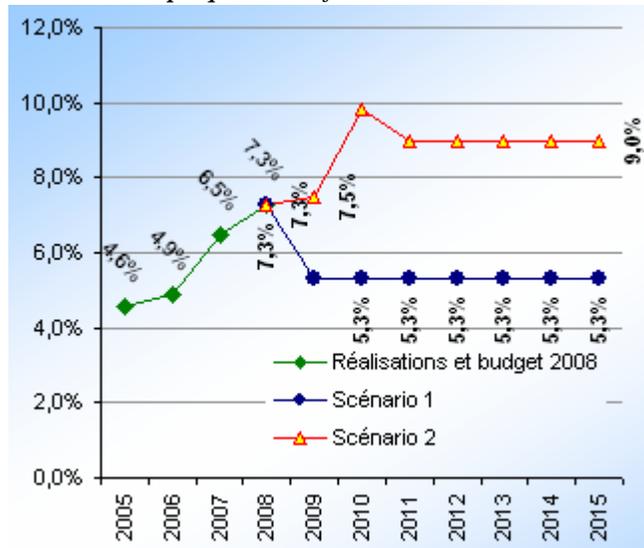
seront mobilisées par an sur la période 2009-2011 (aides budgétaires actives et en cours de préparation) selon les sources du FMI et pour la période 2012 – 2015, les hypothèses retenues pour leur projection les indexent sur le PIB en les maintenant à la même proportion du PIB constatée durant ces trois dernières années, soit 1% du PIB. L'évolution et la projection des ressources internes figurent dans le tableau suivant :

Tableau 52 : Évolution et projection des Ressources publiques internes

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Scénario 1											
Ressources fiscales	1 020	1 261	1 493	1 679	1 804	1 938	2 081	2 233	2 396	2 569	2 755
Ressources non fiscales	83	62	28	32	83	89	96	103	110	118	127
Aides budgétaires	158	172	129	86	193	193	193	184	194	204	215
Total	1 260	1 495	1 650	1 798	2 080	2 220	2 370	2 520	2 700	2 891	3 097
Scénario 2											
Ressources fiscales	1 020	1 261	1 493	1 679	1 884	2 156	2 426	2 706	3 017	3 363	3 746
Ressources non fiscales	83	62	28	32	87	99	111	124	139	155	172
Aides budgétaires	158	172	129	86	193	193	193	210	229	249	272
Total	1 260	1 495	1 650	1 798	2 164	2 448	2 730	3 040	3 385	3 767	4 190

18. Les résultats obtenus concernant la projection des ressources internes montrent que les hypothèses de croissance économiques et de pression fiscales inhérentes au scénario 2 permettent de plus que doubler en termes réels les ressources internes qui dépasseraient à l'horizon 2015 de 35% le niveau atteint dans le cadre des hypothèses du scénario 1, soit respectivement 4 190 M Ar et moins de 3 100 M Ar. Le graphique ci-contre illustre cette évolution :

Graphique 34: Projection des ressources

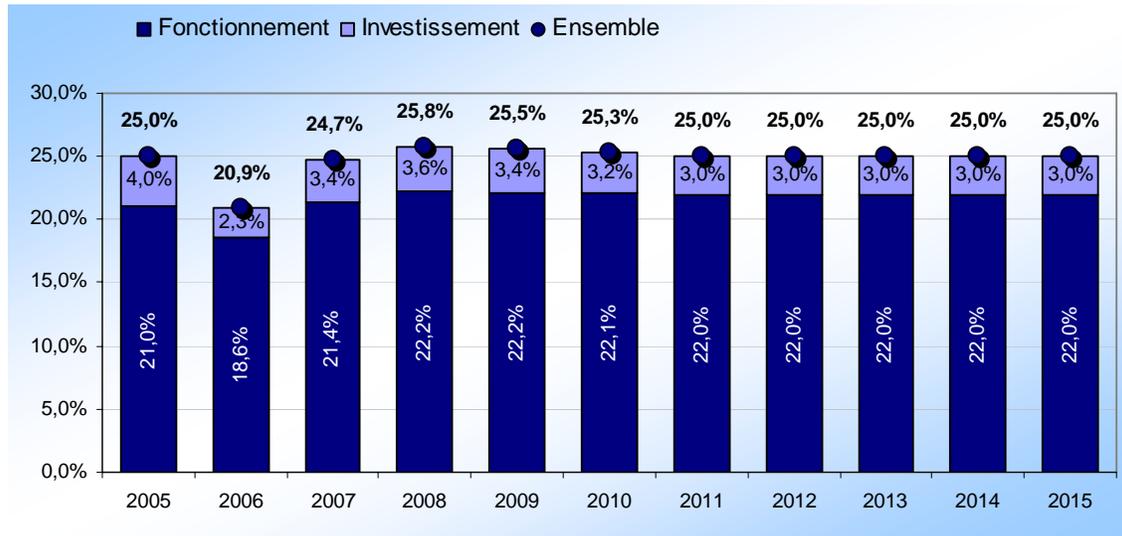


7.3.3 Part de l'éducation et arbitrage interne

19. Le secteur éducatif bénéficie de plus du quart des ressources publiques internes. En effet, 22,2% des ressources publiques internes sont affectées au financement des dépenses courantes de l'éducation et 3,6% pour les dépenses d'investissement du même secteur. L'hypothèse retenue pour les projections consiste à ramener la part de l'éducation à 25% en maintenant la part des ressources internes finançant le fonctionnement à 22% et celles finançant l'investissement à 3% à partir de l'année 2011. Bien évidemment, l'affectation des ressources internes au secteur n'est pas

nécessairement répartie entre fonctionnement et investissement, mais les contraintes de financement quasi-exclusif des dépenses courantes par des ressources internes constituent une répartition implicite de l'affectation des ressources internes. Le graphique suivant illustre les réalisations de la période 2005-2007, le budget 2008 et les prévisions à l'horizon 2015 :

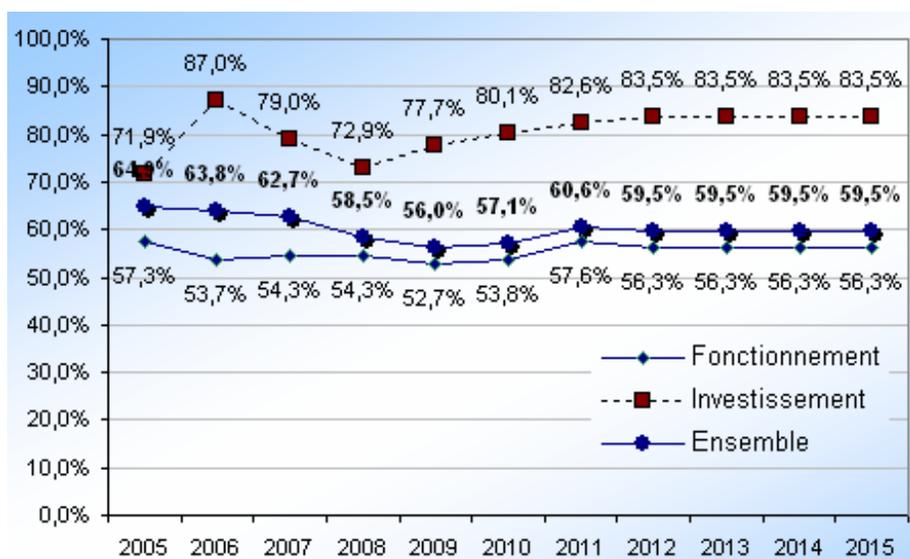
Graphique 35 : Part des ressources internes affectées au secteur éducatif



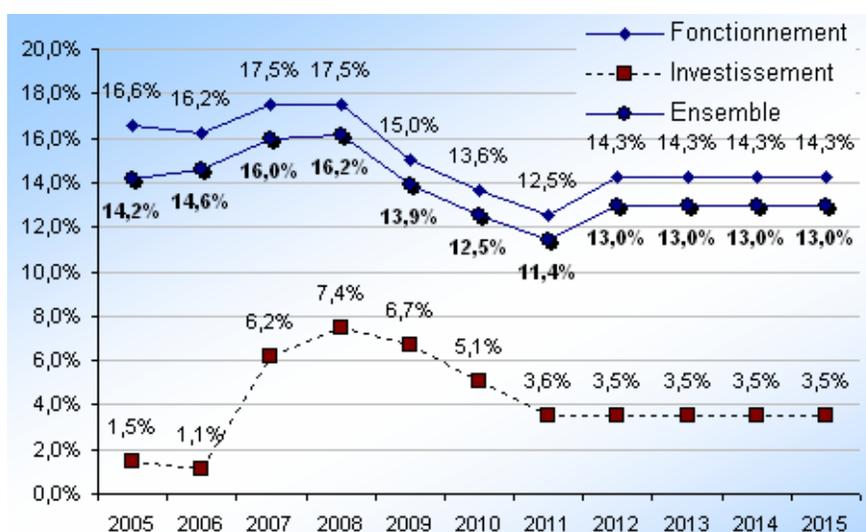
20. Quant à l'arbitrage interne concernant la répartition du budget de l'éducation les différentes options retenues sont les suivantes :

- Ramener, partir de 2012, la part du primaire dans les dépenses courantes à 56,3% (contre plus de 54% actuellement)
- Ramener, partir de 2012, la part du primaire dans les dépenses d'investissement financées sur les ressources internes à 83,5% (contre près de 73% actuellement)
- Par conséquent, la part du cycle primaire de 7 ans en termes de dépenses totales sera de 59,5%, supérieur au pourcentage indicatif de 58% envisagé dans le cadre indicatif du FTI
- Ramener, partir de 2012, la part du collégial dans les dépenses courantes à 14,3% (contre plus de 17,5% actuellement)
- Ramener, partir de 2012, la part du collégial dans les dépenses d'investissement financées sur les ressources internes à 3,5% (contre près de 7,4% actuellement)

Graphique 36 : Part du primaire dans les dépenses d'éducation

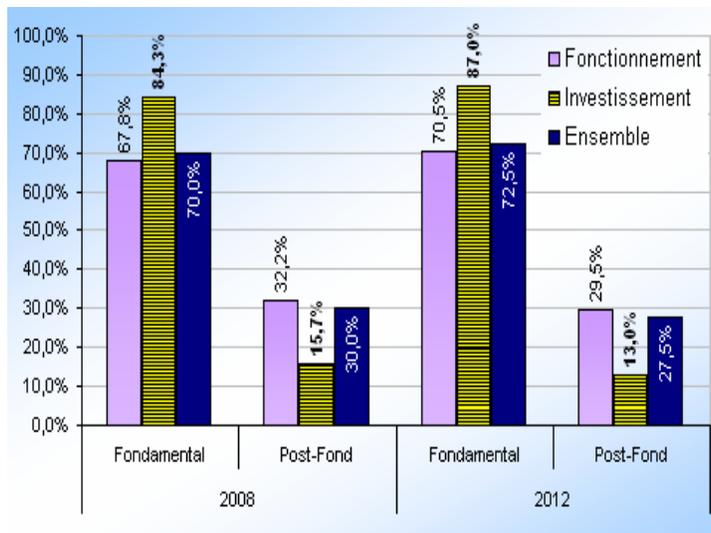


Graphique 37 : Part du second cycle du Fondamental dans les dépenses d'éducation



21. Ces options permettront d'assurer l'équilibre au niveau de la répartition du budget de l'éducation entre les différents cycles en protégeant les ressources pour le financement du post-fondamental (enseignement secondaire, formation technique et professionnelle et enseignement supérieur) qui bénéficie actuellement d'environ du quart du budget du MENRS (25%). Sa part se stabilisera entre 27% et 30% sur la période 2009-2011. Le graphique ci-contre illustre l'évolution de la structure de l'arbitrage interne entre l'enseignement fondamental et l'enseignement post-fondamental :

Graphique 38 : Arbitrage interne du budget de l'éducation



7.4 BESOINS DE FINANCEMENT ET RESSOURCES ADDITIONNELLES

22. Les tableaux détaillés de calcul des besoins de financement sont joints en annexe. Les principaux résultats sont regroupés dans les tableaux suivants. Ils concernent d'une part les besoins de financement de l'enseignement primaire réformé et d'autre part le besoin de financement consolidé de l'enseignement fondamental en passant par les besoins de l'enseignement collégial. Les besoins sont calculés dans un premier temps en termes bruts (compte non tenu des ressources externes identifiées et mobilisées) et dans un deuxième temps en termes nets, après déduction du financement apporté par les ressources disponibles (le tableau joint en annexe les réalisations et les projections en termes d'utilisation des ressources mobilisées). Il faudrait signaler que bien que les scénarios retenus ne concernent que des hypothèses différentes en termes de mobilisation de ressources, ils interfèrent aussi dans l'estimation des besoins récurrents en raison de l'indexation des salaires sur le niveau du PIB.

7.4.1 Enseignement primaire

23. Le tableau suivant montre l'estimation des besoins, des ressources et du déficit de financement de l'enseignement primaire pour les deux scénarios retenus avant et

après prise en compte des ressources déjà mobilisées et utilisables sur les années à venir :

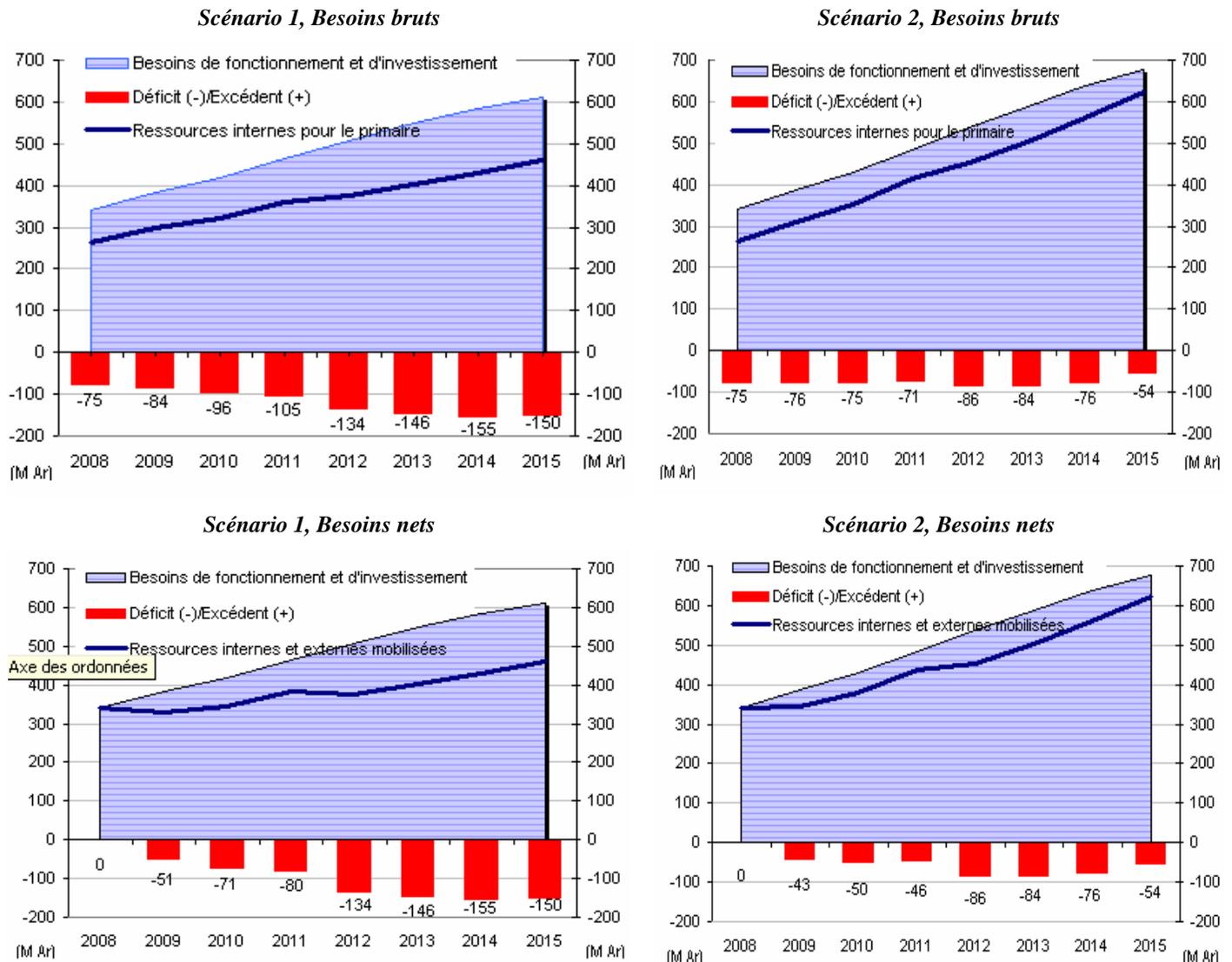
Tableau 53 : Enseignement primaire : Besoins, ressources et gap de financement

(Milliards Ariary – prix 2007)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Besoins de l'Enseignement primaire réformé (en M Ar)								
Fonctionnement								
Scénario 1	217	261	290	335	376	412	451	481
Scénario 2	217	264	302	355	405	452	502	547
Investissement	122	121	126	129	133	135	135	130
Total								
Scénario 1	339	382	417	464	508	548	586	611
Scénario 2	339	386	429	484	538	588	637	677
Ressources internes mobilisables pour le primaire								
Scénario 1								
Fonctionnement	217	243	264	300	312	334	358	383
Investissement	47	55	57	59	63	68	72	78
Total	264	298	320	359	375	402	430	461
Scénario 2								
Fonctionnement	217	253	291	346	376	419	466	518
Investissement	47	57	63	68	76	85	94	105
Total	264	310	353	413	452	504	560	623
Solde : Ressources - Besoins								
Scénario 1								
Fonctionnement		-18	-27	-34	-64	-78	-93	-97
Investissement	-75	-66	-70	-71	-70	-68	-62	-52
Total	-75	-84	-96	-105	-134	-146	-155	-150
Scénario 2								
Fonctionnement		-12	-12	-9	-29	-33	-36	-29
Investissement	-75	-64	-64	-62	-57	-51	-40	-25
Total	-75	-76	-75	-71	-86	-84	-76	-54
Ressources externes mobilisées	75	33	25	25				
Besoins nets de financement : Ressources additionnelles								
Scénario 1								
Fonctionnement		-18	-27	-34	-64	-78	-93	-97
Investissement		-33	-45	-46	-70	-68	-62	-52
Total		-51	-71	-80	-134	-146	-155	-150
Scénario 2								
Fonctionnement		-12	-12	-9	-29	-33	-36	-29
Investissement		-31	-39	-37	-57	-51	-40	-25
Total		-43	-50	-46	-86	-84	-76	-54

24. Les graphiques suivants illustrent l'évolution des besoins en investissement et en fonctionnement de l'enseignement primaire. Ces besoins sont confrontés aux potentialités de mobilisation de ressources intérieures à affecter à ce niveau

d'enseignement pour dégager dans un premier temps le gap brut de financement et dans un deuxième temps, après la prise en compte des ressources externes déjà mobilisées pour le financement du primaire, le gap net correspondant aux ressources additionnelles à mobiliser durant les prochaines années :

Graphique 39 : Besoins de financement du primaire (en milliards Ar, prix 2007)



25. Les projections montrent ainsi un besoin de financement annuel moyen de 37,5 M \$ US pour la période 2009-2011 pour le cas du premier scénario, il concerne aussi bien le fonctionnement (14,6 M \$ US) que l'investissement (22,9 M \$ US). Dans le cas des hypothèses du second scénario, le besoin de financement annuel moyen est de 25,7 M \$ US pour la période concernée, 6 M \$ US par an par rapport aux besoins de fonctionnement et 19,8 M \$ US par an au niveau des besoins en investissement.

Tableau 9 : Enseignement primaire, Gap de financement et taux de couverture (moyenne 2009-2011)

(Millions \$US - 2007)	Gap de financement		Taux de couverture	
	Scénario 1	Scénario 2	Scénario 1	Scénario 2
Fonctionnement	-14,6	-6,0	91,1%	96,5%
Investissement	-22,9	-19,8	45,2%	49,7%
Total	-37,5	-25,7	77,4%	82,9%

7.4.2 Enseignement collégial

26. Le tableau suivant présente l'estimation des besoins, des ressources et du déficit de financement de l'enseignement collégial :

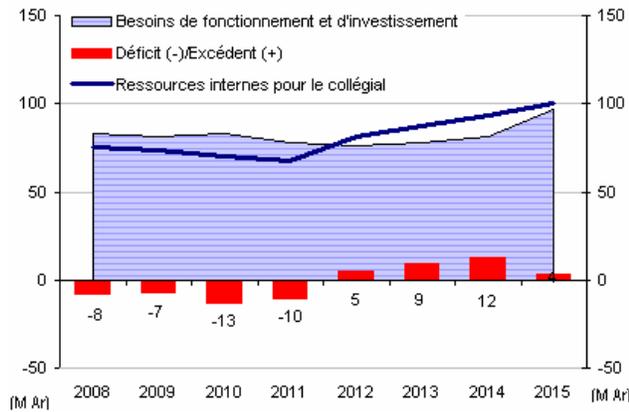
Tableau 54 : Enseignement collégial : Besoins, ressources et gap de financement

(Milliards Ariary – prix 2007)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Besoins de l'Enseignement collégial								
Fonctionnement								
Scénario 1	64	70	72	67	67	69	72	87
Scénario 2	64	73	81	82	90	100	112	138
Investissement	20	11	11	11	10	10	10	10
Total								
Scénario 1	83	81	83	78	76	78	81	97
Scénario 2	83	84	92	93	99	110	122	148
Ressources internes mobilisables pour le collège								
Scénario 1								
Fonctionnement	70	69	67	65	79	85	91	97
Investissement	5	5	4	3	3	3	3	3
Total	75	74	70	68	82	87	94	100
Scénario 2								
Fonctionnement	70	72	74	75	95	106	118	131
Investissement	5	5	4	3	3	4	4	4
Total	75	77	78	78	99	110	122	136
Solde : Ressources - Besoins								
Scénario 1								
Fonctionnement	7	-1	-6	-2	12	16	19	10
Investissement	-15	-6	-7	-8	-7	-7	-7	-6
Total	-8	-7	-13	-10	5	9	12	4
Scénario 2								
Fonctionnement	7	-1	-7	-7	5	6	6	-7
Investissement	-15	-6	-7	-8	-6	-6	-6	-5
Total	-8	-7	-14	-15	-1	0	0	-12
Ressources externes mobilisées	12	3	3					
Besoins nets de financement : Ressources additionnelles								
Scénario 1								

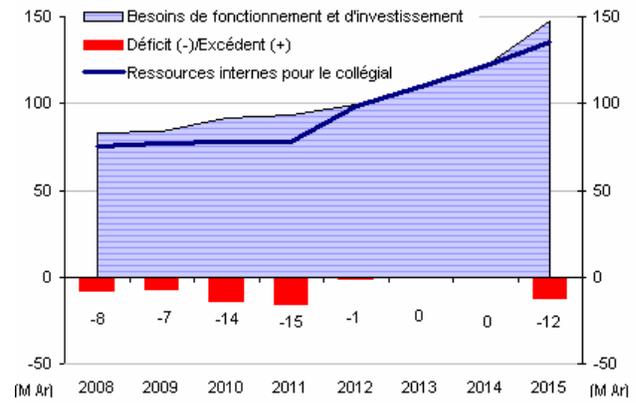
Fonctionnement	7	-1	-6	-2	12	16	19	10
Investissement	-3	-3	-5	-8	-7	-7	-7	-6
Total	3	-4	-10	-10	5	9	12	4
Scénario 2								
Fonctionnement	7	-1	-7	-7	5	6	6	-7
Investissement	-3	-3	-4	-8	-6	-6	-6	-5
Total	3	-4	-11	-15	-1	0	0	-12

Graphique 40 : Besoins de financement du collégial

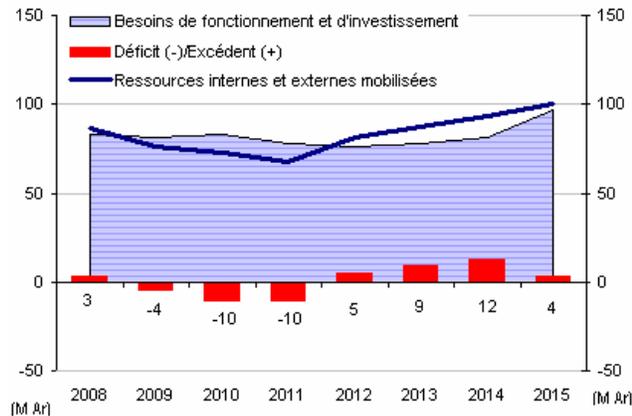
Scénario 1, Besoins bruts



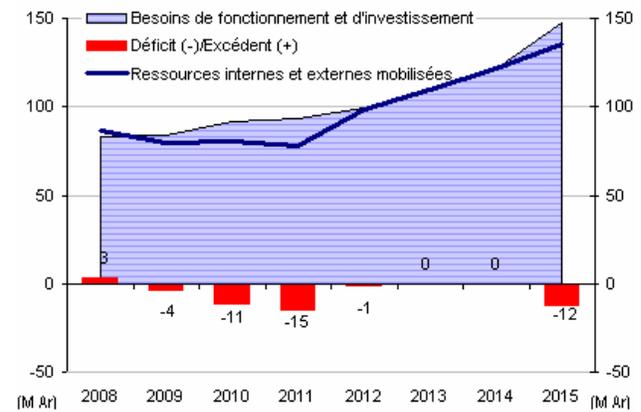
Scénario 2, Besoins bruts



Scénario 1, Besoins nets



Scénario 2, Besoins nets



27. Les projections montrent un écart progressif entre le gap constaté au niveau du scénario 2 et celui du scénario 1. Cela s'explique par l'importance des charges salariales pour l'enseignement collégial qui représentent 84% des charges récurrentes et 74% de l'ensemble des besoins de fonctionnement et d'investissement (contre respectivement 72,7% et 53,2% pour le primaire). Dans ce cas l'indexation des salaires sur une forte progression du PIB génère plus de charges que de ressources supplémentaires. Ainsi, le besoin de financement annuel moyen pour la période 2009-2011 est de 4,7 M \$ US pour le cas du premier scénario contre 5,7 M \$ US pour le scénario 2.

Tableau 55 : Enseignement collégial, Gap de financement et taux de couverture (moyenne 2009-2011)

(Millions \$US - 2007)	Gap de financement		Taux de couverture	
	Scénario 1	Scénario 2	Scénario 1	Scénario 2
Fonctionnement	-1,6	-2,9	95,8%	93,4%
Investissement	-3,0	-2,8	33,4%	36,4%
Total	-4,7	-5,7	87,4%	86,5%

7.4.3 Enseignement fondamental consolidé

28. Le tableau suivant présente l'estimation des besoins, des ressources et du déficit de financement pour l'ensemble de l'enseignement fondamental consolidé

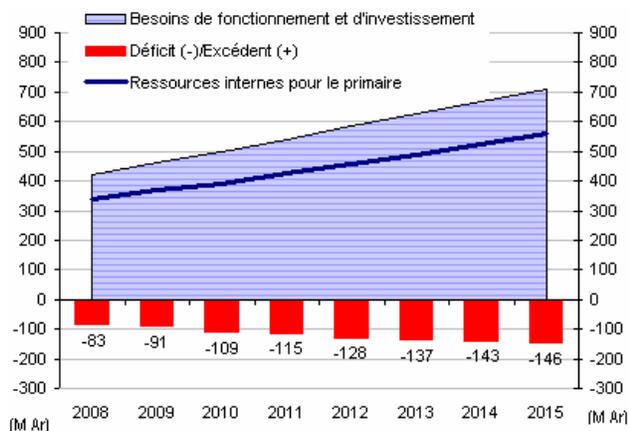
Tableau 56 : Enseignement fondamental : Besoins, ressources et gap de financement

(Milliards Ariary – prix 2007)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Besoins de l'Enseignement fondamental								
Fonctionnement								
Scénario 1	281	331	363	402	442	481	523	568
Scénario 2	281	337	383	437	495	552	615	685
Investissement	142	132	137	140	142	145	144	140
Total								
Scénario 1	422	463	500	542	585	626	667	707
Scénario 2	422	469	520	577	638	697	759	825
Ressources internes mobilisables pour le Fondamental								
Scénario 1								
Fonctionnement	287	312	330	365	391	419	448	480
Investissement	52	60	60	61	66	70	75	81
Total	339	372	391	427	457	489	524	561
Scénario 2								

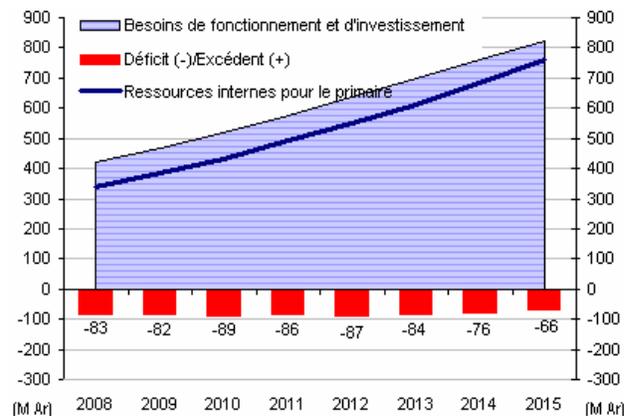
Fonctionnement	287	325	364	421	472	525	584	650
Investissement	52	62	67	71	79	88	98	109
Total	339	387	431	491	551	613	683	759
Solde : Ressources - Besoins								
Scénario 1								
Fonctionnement	7	-19	-33	-37	-52	-62	-74	-87
Investissement	-90	-72	-77	-79	-77	-74	-69	-59
Total	-83	-91	-109	-115	-128	-137	-143	-146
Scénario 2								
Fonctionnement	7	-12	-19	-16	-24	-27	-30	-36
Investissement	-90	-70	-71	-70	-63	-57	-46	-30
Total	-83	-82	-89	-86	-87	-84	-76	-66
Ressources externes mobilisées	87	36	28	25				
Besoins nets de financement : Ressources additionnelles								
Scénario 1								
Fonctionnement	7	-19	-33	-37	-52	-62	-74	-87
Investissement	-3	-37	-49	-54	-77	-74	-69	-59
Total	3	-55	-82	-91	-128	-137	-143	-146
Scénario 2								
Fonctionnement	7	-12	-19	-16	-24	-27	-30	-36
Investissement	-3	-34	-43	-45	-63	-57	-46	-30
Total	3	-47	-62	-61	-87	-84	-76	-66

Graphique 41 : Besoins de financement de l'enseignement fondamental

Scénario 1, Besoins bruts

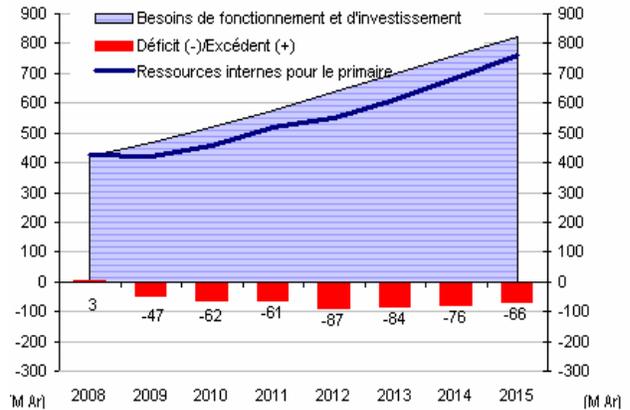
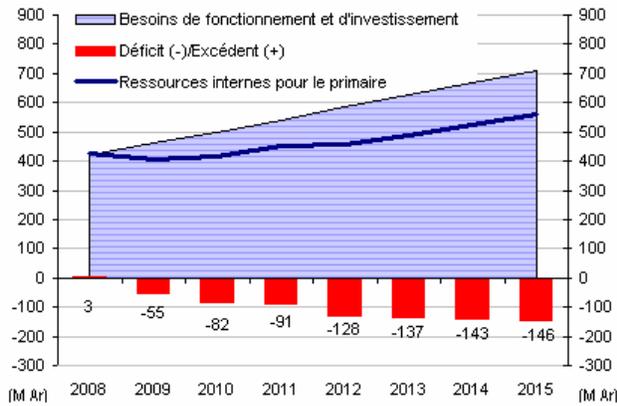


Scénario 2, Besoins bruts



Scénario 1, Besoins nets

Scénario 2, Besoins nets

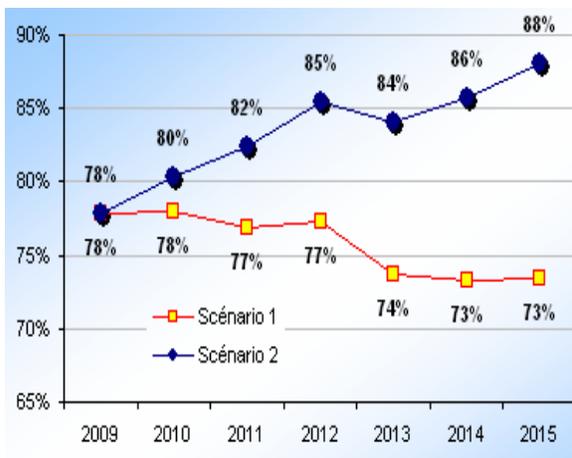


29. Pour l'ensemble de l'enseignement fondamental, la couverture des besoins de financement par les ressources internes selon les deux scénarios de mobilisation des dites ressources est donnée par le tableau suivant qui présente les taux de couverture pour l'enseignement primaire et pour l'ensemble de l'enseignement fondamental. Il montre l'importance du déficit en termes de besoins d'investissement. Toutefois, la couverture de ces besoins s'améliore durant la période de projection (taux de couverture des besoins d'investissement des deux scénarios passant respectivement de 45% à 58% et de 47% à 78% entre 2009 et 2015 pour l'ensemble de l'enseignement fondamental) :

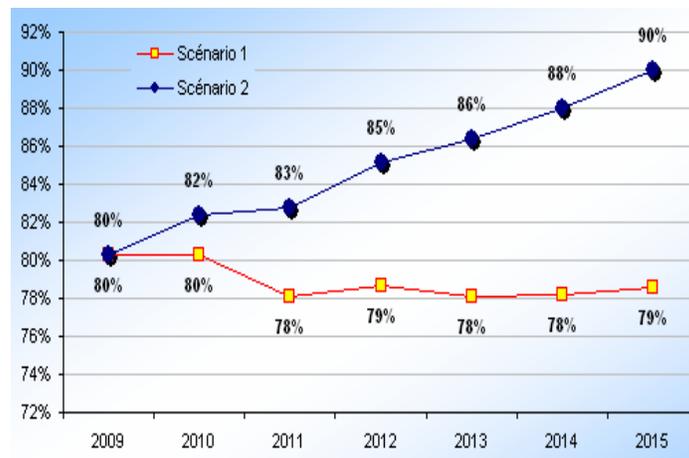
Tableau 57 : Taux de couverture des besoins par les ressources internes

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Enseignement primaire							
Fonctionnement							
Scénario 1	93%	91%	90%	83%	81%	79%	80%
Scénario 2	96%	96%	97%	93%	93%	93%	95%
Investissement							
Scénario 1	45%	45%	45%	48%	50%	54%	60%
Scénario 2	47%	50%	52%	57%	63%	70%	81%
Total							
Scénario 1	78%	78%	77%	77%	74%	73%	73%
Scénario 2	78%	80%	82%	85%	84%	86%	88%
Enseignement fondamental							
Fonctionnement							
Scénario 1	94%	91%	91%	88%	87%	86%	85%
Scénario 2	96%	95%	96%	95%	95%	95%	95%
Investissement							
Scénario 1	45%	44%	44%	46%	49%	52%	58%
Scénario 2	47%	49%	50%	56%	61%	68%	78%
Total							
Scénario 1	80%	80%	78%	79%	78%	78%	79%
Scénario 2	80%	82%	83%	85%	86%	88%	90%

Graphique 42: Enseignement primaire : Taux de couverture des besoins par les ressources internes



Graphique 43 : Enseignement fondamental : Taux de couverture des besoins par les ressources internes



30. Pour l'ensemble de l'enseignement fondamental, les besoins nets de financement annuels moyens pour la période 2009-2011 sont de 42,2 M \$ US pour le cas du

premier scénario. Dans le cas des hypothèses du second scénario, le gap net de financement est de 31,5 M \$ US.

Tableau 58: Enseignement fondamental, Gap de financement annuel (2009-2011)

	<i>(US \$ million)</i>	
	<i>Scénario 1</i>	<i>Scénario 2</i>
Fonctionnement	-16,2	-8,8
Investissement	-25,9	-22,6
Total	-42,2	-31,4

7.5 Conclusion

31. D'après le scénario 2, le gap pour l'enseignement fondamental est de \$ 31,5 million par an pour les trois prochaines années. Si la croissance du PIB et les revenus fiscaux ne s'améliorent pas au taux anticipé, le gap est alors estimé à \$ 42,2 million par an. Dans ce cas, le Ministère devra réduire le gap en ralentissant la mise en œuvre et/ou en réduisant les coûts à travers des mesures telles qu'une utilisation plus efficace des enseignants (hausser le ratio élèves-maitres) ou en réduisant les coûts moyens des salaires.

8. COORDINATION DES PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS

1. L'année 2006 a vu une constante amélioration de la coordination entre le MENRS et ses partenaires techniques et financiers. Le dialogue qui a commencé lors de l'élaboration du plan EPT s'est poursuivi dans la mise en œuvre.
2. Dans les précédents rapports il a été déjà souligné que les partenaires du MENRS se sont progressivement alignés sur le plan de travail annuel du MENRS pour l'EPT selon une Matrice unique des activités et financements de l'EPT, sur la base du PTA EPT du MENRS. Cadre de référence pour toutes les actions et les financements, ces outils ont servi au pilotage et à la coordination.
3. Les plans d'action spécifiques des partenaires ont été discutés avec le MENRS avant finalisation, et les financements correspondants intégrés à la Matrice. Durant l'année, le MENRS a organisé des discussions sur les questions de mise en œuvre où les partenaires locaux ont été conviés.
4. On signalera également une meilleure information sur les activités des aides projets quoique celles-ci manquent de la flexibilité qui caractérise les appuis programme, en particulier dans les procédures d'exécution. Le fait que les appuis liés au Fast Track Initiative s'alignent sur les mêmes procédures, celles de l'Etat malgache, a facilité la mise en œuvre sans qu'il soit dérogé au principe de rigueur de gestion.
5. Les revues conjointes menées tous les six mois ont gagné en qualité. L'agenda, l'approche et le rapport des revues mis au point entre le MENRS et les partenaires visaient essentiellement à mesurer les progrès accomplis, identifier les facteurs facilitateurs et de blocage, et les discussions menées sur le fond durant les revues ont aidé à améliorer les différents processus. Des visites conjointes de terrain, auprès d'écoles et de CISCO ont permis d'avoir une appréciation partagée des problèmes et atouts à la base. Les rapports des partenaires à l'issue des revues ont été des outils utiles au MENRS pour la suite de la mise en œuvre.
6. Il est certain que le fait d'avoir une revue conjointe, avec tous les partenaires, représente un gain de temps pour le MENRS et facilite la mise en œuvre car les résultats sont discutés ensemble en une fois. Le format du rapport amélioré d'une revue à l'autre devrait permettre pour le MENRS un allègement du travail de reporting et, offre une vision intégrant tous les éléments des différents appuis à partir de laquelle des enseignements utiles peuvent être tirés. Les revues ne sont donc pas des « exercices imposés » mais des espaces de dialogue, de bilan et de réflexion, qui mènent vers de nouvelles avancées dans la mise en œuvre et la réflexion stratégique.

7. En 2006 et 2007, le MENRS a été fortement engagé dans la préparation de la réforme pour le passage de l'enseignement primaire de 5 ans à 7 ans. Durant les revues en particulier, mais aussi au long de l'année, le MENRS a tenu les partenaires informés de l'évolution des travaux lors de réunions spécifiques. Des échanges ont également eu lieu et les partenaires ont marqué leur intérêt à la question en apportant régulièrement leur contribution technique.
8. Aussi, la révision du plan EPT de Madagascar aura connu le même processus de dialogue que son écriture initiale. Et dans la suite de la mise en œuvre, les leçons de l'expérience des années 2006 et 2007 seront mises à profit.
9. Ainsi à partir de 2007 les points suivants ont été ajoutés lors de la revue du mois d'avril:
 - a) Alignement des partenaires sur la stratégie du gouvernement : Comme cela a été souligné dans les rapports, l'atteinte de la scolarisation universelle et la mise en place progressive de la réforme de l'éducation primaire vont être particulièrement dépendantes de 3 axes stratégiques à concrétiser, à savoir :
 - i. le développement des nouveaux curriculums ;
 - ii. le recrutement et la formation des enseignants ;
 - iii. les nouvelles infrastructures scolaires.

Étant donné l'importance de ces axes, le Ministère prendra complètement le leadership de ces trois domaines et ainsi orientera les partenaires en fonction du présent plan et des plans de travail annuel. En conséquence, il est aussi nécessaire de trouver une harmonisation pour les mécanismes de financement. Par ailleurs, les partenaires formeront un groupe technique aux compétences appropriées pour travailler et appuyer le groupe de travail sur les infrastructures scolaires.

Le travail conjoint mené pour préparer la stratégie nationale de construction scolaire constitue un bon exemple du partenariat. Le MENRS a commencé à travailler sur la stratégie et a créé avec les partenaires un groupe technique ayant les compétences appropriées pour appuyer le groupe de travail du Ministère sur les infrastructures scolaires. Il en a résulté une nouvelle stratégie, avec de nouvelles normes de planification et des standards techniques (présentés au chapitre 3). La stratégie sera d'abord mise en œuvre sur les ressources propres du gouvernement et le fonds catalytique, mais l'on espère que tous les partenaires l'adopteront et l'appliqueront.
 - b) Alignement des revues EPT et budget programmes : Afin de limiter le nombre de revues mais aussi d'améliorer leur qualité, et suite à la proposition du Ministère, il a été convenu que la revue sur les fonds additionnels se ferait en même temps que la revue conjointe de l'Education Pour Tous, soit deux fois par an :
 - i. en octobre pour le suivi à mi-parcours de l'exécution du plan de travail annuel et pour discuter du plan de travail et du budget de l'année suivante ;

- ii. en avril pour le bilan des réalisations de l'année antérieure et la mise à jour du plan annuel.

8.1 PRINCIPAUX DOMAINES POUR L'EXTENSION DE L'ALIGNEMENT ET DE L'HARMONISATION

10. **Le Plan EPT comme cadre unique d'intervention pour l'enseignement primaire et le collège** : toutes les interventions dans l'enseignement primaire et le collège bénéficiant de l'appui de partenaires techniques et financiers seront conçues dans le cadre du plan EPT du Ministère (2007-2012), y compris les objectifs de politique et les actions, les objectifs, les stratégies et les indicateurs. Chaque partenaire pourra choisir des éléments à l'intérieur de ce cadre, mais le cadre lui-même s'appliquera à tous les partenaires de façon égale.
11. **Harmonisation des stratégies clés** : Dans le cadre établi par le Ministère, il est envisagé que pour toutes les stratégies essentielles telles que celle relative au curriculum et au matériel pédagogique, à la formation des enseignants, à la construction scolaire et au renforcement des capacités des entités déconcentrées, les partenaires adhéreront à la politique nationale définie dans le plan EPT.
12. **Evaluation des interventions** : l'évaluation et l'endossement conjoint des bailleurs devraient, dans l'idéal, rendre inutile toute autre évaluation détaillée de partenaires, sauf dans le cas d'interventions/innovations pilote.
13. **Le budget annuel comme instrument opérationnel pour l'harmonisation** : les stratégies de l'EPT sont opérationnalisées dans le budget annuel du Ministère. Tous les financements des bailleurs, qu'ils soient aides-projets ou appuis-sectoriels, figureront dans les budgets annuels. Le Ministère préparera un Plan de Travail et un Budget Annuel incluant toutes les sources de financement, et une matrice qui montrera les financements des différents partenaires alloués aux différentes activités.
14. **Prédictibilité des financements externes** : Le Ministère souhaite sécuriser des engagements à long terme de financements qui pourraient être décaissés annuellement sur la base de performances convenues d'un commun accord. Au moment où le Plan de Travail et le Budget annuel sont discutés, les partenaires pourraient annoncer clairement leur engagement financier.
15. **Mise en commun des fonds en provenance des partenaires** : Le Ministère cherchera à mettre dans un « pot commun » les financements alloués par les différents bailleurs, soit à travers le budget, soit à travers un appui budgétaire sectoriel. Les mécanismes et les procédures de gestion financière seront étudiés et mis au point avec le Ministère des Finances et les partenaires.
16. **Utilisation du code national des marchés publics** : Le MENRS utilise actuellement le code national des marchés publics pour le fonds catalytique et le fonds Norvégien. Si les différents financements sont mis dans un « pot commun », ce sont les procédures nationales en matière de passation de

marchés qui seront utilisées, en adoptant des mesures adéquates pour remplir les dispositifs de sauvegardes des agences de financement.

17. **Unités de gestion de projet** : le nombre d'unités de gestion de projet sera réduit, en particulier dans le cas du « pot commun », ce qui permettra de réduire les coûts de transaction mais aussi de mieux utiliser, en synergie, les compétences disponibles et d'assurer une meilleure appropriation.
18. **Revue conjointes** : Le Ministère continuera à mener deux revues par année, avec leur objet spécifique respectif comme cela a été mentionné. Le format et le programme des revues seront discutés avec les partenaires. Le Ministère préparera un rapport d'avancement du Plan EPT qui couvrira toutes les activités et toutes les sources de financement.
19. **Indicateurs de suivi et Rapports** : les indicateurs de suivi de ce Plan convenus avec les partenaires devraient constituer l'ensemble des indicateurs pour tous les partenaires. Le Ministère discutera avec ses partenaires les mesures destinées à réduire le nombre de rapports additionnels.
20. **Études et renforcement des capacités** : Lors de chaque revue annuelle d'avril, le Ministère présentera un plan coordonné des études à effectuer et des activités de renforcement des capacités, qui seront financées par les différentes sources.

9. SUIVI ET EVALUATION

1. Le tableau ci-dessous est une liste préliminaire des indicateurs de suivi pour l'EPT. Cette liste sera finalisée avec des objectifs quantitatifs plus précis dans les mois à venir.

Tableau 59 : Tableau Principal de Suivi (enseignement primaire)

		RESULTATS : PLAN EPT	INDICATEURS DE RESULTATS CLES / MARQUANTS
CADRE POLITIQUE			
LEGISLATION		Adoption d'un cadre légal cohérent pour la réforme du secteur de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> Adoption d'une loi pour la nouvelle structure de l'éducation en mars 2008 Tous les textes règlementaires du gouvernement sont modifiées avant Septembre 2008
COORDINATION AVEC LES MINISTERES		Endossement du plan EPT par le gouvernement avec des engagements fermes aux niveaux politiques et financiers	<ul style="list-style-type: none"> Le Ministère des Finance s'engage à augmenter le nombre de poste d'enseignants d'après les besoins identifiés dans le plan EPT avant fin décembre 2007 Adoption d'une politique pour les enseignants FRAM (rémunération, certification et développement de carrières) par le MENRS, le Ministère des Finances et le Ministère du Service Civil avant fin juin 2008
RESULTATS : ELEVES			
ACHEVEMENT: CLASSE 5	ACCES : 1 ère année d'études	Tous les enfants commencent leur 1 ère année d'étude avant l'âge de 7 ans	<ul style="list-style-type: none"> Préparation du matériel de communication/sensibilisation et formation des comités d'écoles avant fin juin 2008 Chaque comité école/parents lance des campagnes d'inscription avant l'année scolaire afin d'obtenir un taux d'inscription de 100% avant 2009 Que tous les comités FAF/FRAM adoptent des mesuress avant 2009, afin de s'assurer qu'aucun enfant n'est exclu de l'école primaire parce que ses parents n'ont pas la possibilité financière de contribuer aux dépenses de fonctionnement de l'école ou a cause des coûts des enseignants FRAM
	AMELIORER LA RETENTION ENTRE LES CLASSES 1-5	Tous les nouveaux entrants achèvent au moins 5 années d'études	<ul style="list-style-type: none"> Les 31 CISCO avec de faibles taux de rétention sont des cibles pour une assistance spéciale et un soutien d'ici 2011 Le taux d'achèvement au niveau 5 du primaire atteint 100% d'ici 2015
	REDUIRE LES DISPARITES	Le nombre d'élèves qui redoublent doit être réduit de façon significative même entre les cours	<ul style="list-style-type: none"> Le pourcentage d'élèves qui redoublent doit être ramené à 5% en 2015
		Le nombre d'élèves qui abandonnent en cours d'année scolaire et entre les années d'études et les cours doit diminuer	<ul style="list-style-type: none"> Le pourcentage d'élèves qui abandonnent doit être réduit à 5% en 2015

ACHEVEMENT : CLASSE 7	ACCES : 6ème année d'études	Tous les enfants qui réussissent leur CEPE peuvent continuer leurs études en 6 ^{ème} année à partir de 2008	<ul style="list-style-type: none"> 75% des élèves de la 5^{ème} année d'études entrent en 6^{ème} année d'étude
	AMELIORER LA RETENTION ENTRE LES CLASSES 6-7	Tous les enfants qui entrent en 6 ^{ème} année doivent achever les 7ans de primaire	<ul style="list-style-type: none"> Taux d'achèvement des 7ans de primaire :75% en 2015
		.Le pourcentage d'enfants qui redoublent doit être réduit d'ici 2015	<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage de redoublants en 6^{ème} et 7^{ème} à 5,2% en 2015
		Les enfants qui entrent en 6 ^{ème} année ne doivent pas abandonner	<ul style="list-style-type: none"> Taux d'abandon en 6^{ème} et 7^{ème} années X% en 2015
APPRENTISSAGE		Tous les enfants qui achèvent la 2 ^{ème} année et la 5 ^{ème} année doivent maîtriser le malagasy	<ul style="list-style-type: none"> Score moyen en Malagasy 60 points en 3010 et 75 points en 2075 pour 2^{ème} et 5^{ème} années
		Tous les enfants qui achèvent la 2 ^{ème} année et la 5 ^{ème} année doivent maîtriser les mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> Score moyen en Mathématiques 60 points en 3010 et 75 points en 2075 pour 2^{ème} et 5^{ème} années
		Tous les enfants qui achèvent la 2 ^{ème} année et la 5 ^{ème} année doivent maîtriser le français	<ul style="list-style-type: none"> Score moyen en Français 60 points en 3010 et 75 points en 2075 pour 2^{ème} et 5^{ème} années
DOTATION AUX ECOLES PRIMAIRES			
CONSTRUCTION DE SALLES DE CLASSES		Adoption et mise en œuvre par le gouvernement et les partenaires d'une stratégie de construction scolaire qui soit coût-efficace et soutenable	<ul style="list-style-type: none"> Toutes les nouvelles salles construites sur le budget national et la subvention du FC de la CF, adhéreront à la stratégie nationale de construction à partir de 2008. 90% des salles construites par tous les partenaires adhéreront à la stratégie nationale de construction à partir de 2010
		Fournir un accès facile et universel à l'enseignement de base	<ul style="list-style-type: none"> Toutes les localités habitations sont dotées fournies' avec une école de niveaux 1 -5, à une distance maximum de 2 kms d'ici 2015
		Augmenter l'accès aux classes 6-7 graduellement	<ul style="list-style-type: none"> X écoles primaires à cycle complet ouvrent de nouvelles classes de 6ème et 7ème d'ici 2011/12
ENSEIGNANTS (CLASSE 1-5)		Appuyer les Communautés pour recruter des enseignants avec la qualification minimum du BEPC	<ul style="list-style-type: none"> Des critères sont publiés et les communautés formées d'ici juin 2008. Arriver au ratio de 45/1 d'ici 2015 Ratio pour les petites écoles de 40 élèves maximum et 15 élèves minimum d'ici 2015 Tous les enseignants seront payés à temps sur des subventions publiques d'ici 2008
ENSEIGNANTS (CLASSE 6-7)		Les CRINFP seront renforcés pour organiser et gérer la formation les ESS	<ul style="list-style-type: none"> X CRINFP nouvellement créés ou ré ouverts d'ici 2010 Statut et procédures de gestion des formateurs CRINFP réactualisés et validés
		Des postes budgétaires (nouveaux ou anciens) sont disponibles pour recruter chaque année les ESS	<ul style="list-style-type: none"> 2 800 postes budgétaires sont engagés avant le mois de Septembre de chaque année 2800 avis de prise de service sont approuvés par des Directeurs d'école à cycle complet au 30 Septembre
		Les ESS effectuent leur prise de service avant le mois de Septembre	

RECRUTEMENT ET PROFESSIONALISATION DES ENSEIGNANTS

ENSEIGNANTS (1-5)	Un nombre approprié d'enseignants FRAM sont recrutés en vue de réduire le ratio élève - enseignant.	<ul style="list-style-type: none"> Le nombre d'enseignants FRAM recrutés augmente au plus tard en 2010 Ratio élèves maître réduit à X en 2010 et Y en 2015
	Les enseignants FRAM reçoivent une formation continue et un développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage des enseignants FRAM qui ont bénéficié d'une formation en cours d'emploi en 2010. Pourcentage des enseignants FRAM qui ont obtenu une Certification en 2010.
	Amélioration de la gestion des enseignants FRAM qui reçoivent une compensation appropriée.	<ul style="list-style-type: none"> Les politiques relatives aux enseignants FRAM sont adoptées au plus tard en mai 2008. La subvention publique en faveur des enseignants FRAM fait partie du budget annuel du MENRS et augmente suivant les paramètres contenus dans le plan.
ENSEIGNANTS (6-7)	Formation régulière d'une nouvelle cohorte d'EES à partir de chaque mois de Septembre	<ul style="list-style-type: none"> Curriculum de formation ESS validé au mois d'Août 2008 Planification sur trois ans des allocations en ESS par CISCO et par CRINFP disponible au mois de Mars 2008
APPUI AUX ENSEIGNANTS	Appui aux enseignants pour leur pratique de classe est fourni au niveau local	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'enseignants dotés d'outils pour la gestion pédagogique (outils AGEMAD), de guide sur l'utilisation des kits enseignants et de guide sur l'utilisation des manuels de lecture
	Institutions de formation (INFP et CRINFP) sont capables de fournir formation initiale et continue sur le nouveau curriculum	<ul style="list-style-type: none"> Révision organigramme INFP et CRINFP X formateurs CRINFP formés pour développer un curriculum de formation pour les enseignants (en formation initiale et en continue) et des supports

REFORME DU CURRICULUM ET NOUVEAUX MATERIELS

CURRICULUM	Les enseignants concernés par la réforme reçoivent à temps le curriculum	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'enseignants qui disposent d'un nouveau curriculum au mois d'Octobre au niveau des classes et écoles cibles
MANUELS SCOLAIRES	<p>Les élèves concernés par la réforme reçoivent à temps les nouveaux manuels</p> <p>Les anciens manuels usés qui sont encore utilisés sont remplacés</p> <p>Les classes qui utilisent encore les outils APC les reçoivent à temps</p>	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'élèves qui disposent de nouveaux manuels au mois d'Octobre au niveau des classes et écoles cibles Nombre d'écoles qui ont reçu une nouvelle dotation en anciens manuels entre 2008 et 2010 Nombre d'écoles qui reçoivent les outils APC au mois d'Octobre
AUTRES MATERIELS	Des manuels de lecture complémentaires sont disponibles pour les élèves	<ul style="list-style-type: none"> Des manuels de lecture complémentaires seront disponibles dans les écoles primaires pour un ratio de 1 manuel par élève d'ici 2012

GESTION DES RESSOURCES		
RESSOURCES PUBLIQUES ET INTERNES	1 Les niveaux de financement publics du secteur de l'Education ont augmenté	<ul style="list-style-type: none"> La part du budget de l'Etat allouée à l'Education est maintenu autour de 25,8% dans l'immédiat et ramené progressivement à 25% d'ici 2015 Le montant alloué au primaire est ramené à 57,2 % du budget de l'Education. à partir de 2012.
	2. La gestion financière du secteur est améliorée.	<ul style="list-style-type: none"> Le Plan d'Action annuel et le budget pour EPT sont préparés chaque année au plus tard en octobre et ceci à partir de 2008. Le Plan d'Action annuel et le budget pour les agences d'exécution sont préparés au plus tard en décembre. Le rapport financier est fait régulièrement par l'intermédiaire de DAAF/DGEFA pour le budget déconcentré, SAF/DGEFA pour le budget central, DPEFA/UAT pour budget des Agences et projets et consolidés par DPEFA/SAF/DPEFA....
	3. L'exécution du budget suit le rythme indiqué dans le plan d'engagement validé par le MFB	<ul style="list-style-type: none"> Le plan de passation de marché est disponible au mois d'Octobre L'Avis général de marché est publié au mois de Décembre Le dernier marché ouvert est lancé au plus tard le mois de Mai à tous les niveaux
	4. Les caisses écoles sont approvisionnées au mois de Septembre	<ul style="list-style-type: none"> 95% d'écoles ont reçu la caisse école au mois de Septembre
RESSOURCES EXTERNES	1. Principe de subsidiarité respecté	<ul style="list-style-type: none"> Matrice de financements consolidé du PTA disponible et validé au plus tard fin Novembre et intégrer dans le budget de l'année n+1
	2. Plan de financement du plan EPT respecté	<ul style="list-style-type: none"> Ecart entre calendrier prévisionnel et calendrier de réalisation moins de 5%
PERFORMANCE INSTITUTIONNELLE		
MINISTERE CENTRAL	1. Amélioration de la gestion stratégique et opérationnelle du secteur de l'Education.	<ul style="list-style-type: none"> Plan de renforcement institutionnel élaboré et validé
	2. Amélioration du reporting interne et de la responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> Rapport de réunion du Comité de pilotage (au minimum 2 par an) Rapport d'activités mensuel des différentes directions de la DGEFA disponible à la fin de la 1^{ère} semaine du mois n+1
DRENS/CISCOS	Amélioration du reporting interne et de la responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> Rapports bimestriels des DREN (4/an)
INSTITUTS DE SUPPORT TECHNIQUE	Capacité d'exécution du MENRS renforcée	<ul style="list-style-type: none"> Plan d'actions UAT disponible et validé au mois de Décembre Plan d'actions des Assistants Techniques (Français, Américains, etc.) réactualisé et validés tous les 3 mois
COMMUNICATION ET CONSULTATION	1. Mise en œuvre d'un plan de communication sur la réforme à partir du mois de Janvier 2008	<ul style="list-style-type: none"> Plan d'actions DTIC validé et intégré dans le PTA
	2. Enseignants informés régulièrement sur l'état d'avancement et les nouvelles directives relatifs à la réforme	<ul style="list-style-type: none"> Journal pour les enseignants publiés régulièrement

ALIGNEMENT DES BAILLEURS ET HARMONISATION	1. Mécanisme de coordination et d'harmonisation effectif	<ul style="list-style-type: none"> • Revues conjointes avec les BF organisées deux fois par an (début Avril et Fin Septembre) • Rapport conjoint des BF envoyé au MENRS
	2. Principe d'alignement visible	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de projets transformés en aide programme • Nombre de BF qui s'alignent sur la nouvelle stratégie de constructions scolaires

Annexe 1 : Ressources extérieures mobilisées : utilisations et prévisions

(En Million Ar)	Bailleur	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Education de Base à Madagascar	AFD	8 080	5 703	4 125	1 502			
Projet de Construction d'écoles primaires à Madagascar	JAPON	7 003	16 429	10 360	14 777	14 777		
Construction d'écoles primaires à Madagascar	NORVEGE	175	1 623	0	0			
Projet Education	Unicef	9 266	8 623	4 879	6 800			
Projet " Ny Voary Vintsy"	WWF/KFW		520	838	838	922	1 014	1 115
Projet Education III	BAD	375	3 059	23 003	18 410	0	0	0
Appui aux écoles endommagées par les cyclones	BADEA	250	71	2 000	1 500	0	0	0
Madagascar École de la Réussite (MADERE)	AFD	774	782	1 000	278	0	0	0
Appui au Bilinguisme à Madagascar	FSP	658	399	1 297	914	0	0	0
Appui au Programme Education Pour Tous	AFD		136	9 125	3 146			
Projet Education pour Tous (Volet MINESEB)	Aide Budg	29 474	0	0	0	0	0	0
Programme Education Pour Tous	FTI		19 422	12 845	32 090			
Appui au Programme Education Pour Tous	NORVEGE		8 798	7 000	6 713			
Appui à l'enseignement primaire en matière de nutrition	PAM	4 070	2 357	5 007	3 527	3 880	4 268	4 694
Education Primaire et Secondaire du premier cycle	OPEP		0	7 222	2 500	0	0	0
Généralisation de l'Education en matière de Population	FNUAP	251	0	0	0	0	0	0
Redynamisation de l'Enseignement Primaire	PNUD		705	0	0	0	0	0
Redynamisation de l'Enseignement Primaire	Espagne			150	0	0	0	0
Redynamisation de l'Enseignement Primaire	UE			369	6 476			
CRESED II	IDA	3 950						
Total Enseignement fondamental 1er Cycle		64 325	68 628	89 220	99 471	19 579	5 282	5 810

Annexe 2 : Résultats de l'évaluation des acquis scolaires

Études	Disciplines	Tests réalisés			
		Pré-test en CP2		Pré-test en CM2	
		1998	2004	1998	2004
PASEC	Français	41/100	43/100	46/100	33/100
	Mathématiques	65/100	64/100	65/100	60/100
	Malgache		65/100		52/100
		<i>Test en CMI</i>			
MLA I	Lifeskills	72/100			
	Français	55/100			
	Malagasy	56/100			
	Calcul	44/100			
			<i>En CE:</i>		
AGEMAD	Français		49,25/100		
	Mathématiques		66,45/100		
	Malgache		69,13/100		

Key Studies/Documents on School Effectiveness in Madagascar

- ❖ Bernard, Jean-Marc, Beifith Kouak Tiyab, Katia Vianou, “Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC.” PASEC/CONFEMEN, Novembre 2004.
- ❖ Brinkerhoff, Derick W. and Sarah C. Keener, July 2003. “District Level Service Delivery in Rural Madagascar: Accountability in Health and Education”, Research Triangle Institute (for the World Bank)
- ❖ Cornell University. Final report – Economic Analysis, Part II: Summary of Analytical Findings”. November 2003.
- ❖ Glick, Peter, Jean Razafindravonona and Iarivony Randresta. “Education and Health Services in Madagascar: Utilization Patterns and Demand Determinants.” June 2000
- ❖ Glick, Peter and David Sahn. “ The demand for primary schooling in Madagascar: Price quality, and the choice between public and private providers.” Journal of Development Economics, 79: 118-145, 2006
- ❖ Heneveld, Ward. “Synthesis Report: Local Studies on the Quality of Primary Education in Four Countries.” Association for the Development of Education in Africa, 2006.
- ❖ Lassibille, Gerard and Jee-Peng Tan, “Student Learning in public and private primary schools in Madagascar, Economic Development and Cultural Change, 51, No 3: 699-717, April 2003
- ❖ Michaelowa, Katharina. “Determinants of Primary Education Quality: What can we learn from PASEC for francophone Sub-Saharan Africa?” Background paper, ADEA Biennial Meeting 2003.
- ❖ Michaelowa, Katharina and Annika Wechtler. “The Cost-Effectiveness of Inputs in Primary Education: Insights from the Literature and Recent Student Surveys for Sub-

- Saharan Africa.” Draft prepared for the Biennale meeting of. Association for the Development of Education in Africa, March 2006.
- ❖ MinESEB et CONFEMEN. “Evaluation des Niveaux de Performances des élèves de 10^{ème} et 7^{ème} pour une Contribution à l’Amélioration de la Qualité de l’Enseignement Primaire a Madagascar. » PASEC, Antananarivo, Décembre 1999.
 - ❖ Minton, Bart, Nathalie Francken, and Eliane Ralison, “ Dynamics in social service delivery and the rural economy of Madagascar : Descriptive results of the 2004 commune survey. “ April 2005.
 - ❖ Scheerens, Jaap 1999. “School Effectiveness in Developed and Developing Countries: A Review of the Research Evidence.” World Bank.
 - ❖ World Bank. “Education and Training in Madagascar: Toward a Policy Agenda for Economic Growth and Poverty Reduction.” August 2000.

Annexe 3

L'efficacité de l'enseignement dépend en partie de la durée de l'apprentissage dont la norme internationale est de 850 à 900 heures par an dans le primaire, soit 25 à 26 heures par semaine, à raison de 32 à 33 semaines par an.

Tableau 7 : Répartition des horaires par niveaux

Volume horaire	Cours 1(CP/CE)			Cours 2(CM)		Cours 3 (COR)		
	1 ^{ère} A	2 ^{ème} A	3 ^{ème} A	4 ^{ème} A	5 ^{ème} A	6 ^{ème} A	7 ^{ème} A	
Journalier	5	5	5	6	6	6	6	
Hebdomadaire	25	25	25	27	27	27	27	
Annuel	900	900	900	972	972	972	972	
	Total pour l'Education Fondamentale de 7 ans						6588	

Tableau 8 : Temps d'enseignement/apprentissage dans les autres pays

	Pays	Journalier	Hebdomadaire	Annuel
NIVEAU	Japon			
1 ^{ère} Année		5.30	27	850
2 ^e Année		6	28	910
3 ^e Année		6.30	30	980
4 ^e - 6 ^e Année		7	32	1015
7 ^e Année		7	33	1050
	Islande			
AGE				
7 ans		4.30	22.30	720
10 ans		5.	26.30	840
10 ans et +		5.30	27.30	888
	Sri Lanka	5.30	27	850
	Vietnam	6.30	29.30	957

Annexe 4: Le malgache, le français et l'anglais dans le système éducatif malagasy

<i>Niveau</i>	<i>Année</i>	<i>Classes</i>	<i>Malagasy</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>
EF1	1	11 ^{ème} CP 1	Langue d'enseignement : Lecture, écriture, Mathématiques, EPS,....	Matière d'enseignement : à l'oral, à raison de 5h/semaine	
	2	10 ^{ème} CP 2	Langue d'enseignement : Lecture, écriture, Mathématiques, EPS,....	Matière d'enseignement : à l'oral, et à l'écrit à raison de 6h/semaine	
	3	9 ^{ème} CE	Matière d'enseignement : 6h/ semaine Langue	Matière d'enseignement : 5h/semaine et Langue d'enseignement pour les disciplines à caractère scientifique (8h par semaine) : Calcul, Connaissances usuelles, Géographie	Matière d'enseignement : 2h/semaine (à titre expérimental)
	4	8 ^{ème} CM 1	d'enseignement : Morale, Education civique, Hygiène, Histoire de Madagascar,		
	5	7 ^{ème} CM 2	Education esthétique, Activités productives		
EF2		6 ^{ème} à 3 ^{ème} Cob et Cor	Matière d'enseignement :	Langue d'enseignement pour toutes les disciplines autres que la langue malagasy	Matière d'enseignement : 4h/ semaine
Lycée	10 à 12	2 ^{nde} à Terminale	Matière d'enseignement :	Langue d'enseignement pour toutes les disciplines autres que la langue malagasy	Matière d'enseignement

Annexe 5: Calendrier de conception et d'élaboration des Curricula

N°	Activités	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
1	Mise en place de la DDC chargée de la réforme du curriculum								
2	Recrutement chef de file des départements de la DDC								
3	Recrutement des membres permanents des départements de la DDC								
4	Recrutement d'experts/ institutions internationaux								
5	Validation du profil de sortie de 7ans et conception de la matrice de programme								
Curriculum pour la 1^{ère} et 6^{ème} Années du Primaire									
6	Conception Edition de la Version expérimentale Impression Curriculum Version expérimentale Dispatching Curriculum								
7	Curriculum 1 ^{ère} et 6 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version expérimentale dans 20 CISCO ¹⁹ Révision, Régulation, Ajustement contenu								
8	Curriculum 1 ^{ère} et 6 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version régulée dans 20 + 45 CISCO Révision, Régulation, Ajustement contenu Dispatching Manuel								
9	Curriculum 1 ^{ère} et 6 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version définitive dans toutes les CISCO								
Curriculum pour la 2^{ème}, 3^{ème} et 7^{ème} Années du Primaire									
10	Conception Edition de la Version expérimentale Impression Curriculum Version expérimentale Dispatching Curriculum								
11	Curriculum 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 7 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version expérimentale dans 20 CISCO Révision, Régulation, Ajustement contenu								
12	Curriculum 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 7 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version régulée dans 20 + 45 CISCO Révision, Régulation, Ajustement contenu Dispatching Manuel								
13	Curriculum 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 7 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version définitive dans toutes les CISCO								
Curriculum pour la 4^{ème} et 5^{ème} Années du Primaire									
14	Conception Edition de la Version expérimentale Impression Curriculum Version expérimentale Dispatching Curriculum								
15	Curriculum pour la 4 ^{ème} et 5 ^{ème} Années Implémentation Version expérimentale dans 20 CISCO Révision, Régulation, Ajustement contenu								
16	Curriculum 4 ^{ème} et 5 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version régulée dans 20 + 45 CISCO Révision, Régulation, Ajustement contenu Dispatching Manuel								
17	Curriculum pour la 4 ^{ème} et 5 ^{ème} Années Implémentation Curriculum Version définitive dans toutes les CISCO								
18	Suivi et évaluation de l'utilisation des Curricula édités.								

¹⁹ L'implémentation des curricula des 1^{ère} et 6^{ème} années en version expérimentale correspond à la mise en place de la réforme en 2008-2009 dans les 1900 EPP.

Annexe 6

Tableau 9 : Projection du nombre de manuels à produire

<i>Années d'enseignement</i>	<i>Titres</i>
1	Lecture en Malagasy; Calcul
2 et 3	Malagasy; Français ; Mathématiques; Manuel unique de découverte (Sciences, Technologie, Temps, Espace)
4 et 5	Malagasy ; Français; Mathématiques; Sciences et Technologie; Sciences Sociales
6 et 7	Malagasy ; Français; Anglais; Mathématiques; Sciences et Technologie; Sciences Sociales

Tableau 10 : Chronogramme de production de manuels

Niveau	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
1	Conception	Expérimentation Ratio 1/1	Élaboration version définitive Passation de marché	Livres définitifs arrivés à l'école Ratio 1/1		
2 3		Conception	Expérimentation Ratio 1/1	Élaboration version définitive Passation de marché	Livres définitifs arrivés à l'école Ratio 1/1	
4 5			Conception	Expérimentation Ratio 1/1	Élaboration version définitive Passation de marché	Livres définitifs arrivés à l'école Ratio 1/1
6	Conception	Expérimentation Ratio 1/1	Expérimentation Ratio 1/1	Élaboration version définitive Passation de marché	Livres définitifs arrivés à l'école Ratio 1/1	
7		Conception				

Annexe 7 : Tableau des responsabilités relatif à la formation continue

MENRS/ INFP	Donner les directives nationales à partir des différents suivis sur terrain ainsi que les diverses études internationales (PASEC-ML sur terrain, etc.
	Fixer les objectifs nationaux
	Élaborer les stratégies nationales (Programme radio- projet ATEC, etc....)
	Renforcer les capacités régionales en matière de management de formation et en matière d'encadrement
	Effectuer des travaux de recherche
	Concevoir des modules et des supports de formation
	Valider les modules et supports de formation conçus dans les CRINFP
	Évaluer et accréditer les formations
	Harmoniser et coordonner les activités en matière de formation ainsi que les interventions des différents ONG
DREN	Fixer les objectifs régionaux à partir des données venant des CISCO
	Élaborer les stratégies régionales
	Appuie et coordonne la mise en œuvre des formations.
	Superviser les formations CISCO (logistique et pédagogique)
CRINFP	Concevoir et adapter les modules et supports de formation en fonction des réalités locales
	Identifier et former les formateurs CISCO
	Évaluer les impacts des formations reçues tant au niveau des enseignants qu'au niveau des élèves
	Produire les documentations utilisées dans les CRP
CISCO	Entreprendre des travaux de recherche portant sur les activités mentionnées ci-dessus
	Synthétiser les besoins en formation venant des ZAP pour élaborer le plan de formation de sa circonscription
	Relayer les CRINFP dans l'organisation des formations (logistique et pédagogique)
ZAP	Mettre en place un dispositif d'évaluation post formation
	Organiser et animer des formations dans le cadre des journées pédagogiques, les Cercles de qualité des Maîtres, dans les CRP
	Détecter, analyser, synthétiser et prioriser les besoins en formation au niveau des écoles de zone
	Assurer les suivis et évaluations de proximité et organiser des rémédiations.
	Assurer la supervision administrative et pédagogique
Directeur d'école	Transmettre au niveau supérieur les besoins en formation non satisfaits au niveau de son ZAP
	Assurer le management de son école
	Détecter, analyser, synthétiser et prioriser les besoins en formation au niveau de son école
	Organiser des formations au niveau de son école
	Organiser des rémédiations

List of annexes

Annex 1: Mission participants

Annex 2: Agenda for appraisal meetings

Annex 3: Responses to 2005 Endorsement Report

Annex 4: List of studies

Annex 5: Risk analysis matrix

Annex 6: Donors' contribution to basic education

Annex 1: Mission participants

Agence Française de Développement

Jacques Marchand
Danielle Rabenirina
Emmanuel Fourmann

Ambassade de France

Etienne Rabate

World Bank

Patrick Ramanantoanina
Sajitha Bashir
Stefano Paternostro

African Development Bank

John Andrianarisata
Bruno BOEDTS

International Labor Organization

Hervé Bonnet

European Union

Monica Pambianco

Japan International Cooperation Agency

Togawa Toru
Kushida Mami
Rasolonjatovo Hary

Embassy of Norway

Lillian Wikstrom
Dagny Mjos
Tove Kvil
Vibeke Thue

World Food Program

Gianluca Ferrera
Soava Rakotoarisoa
Maria Olansa

United States Agency for International Development

Norma Evans
Roland Ramamonjisoa

UNICEF

Margarita Focas Licht
Noro Rakoto-Joseph
Diane Coury

United Nation Development Program

Corneille Agossou
Louissette Ranorovololona
Hasina Ramarson

International Consultants

Dr. Terri Kelly – Participated in the mission
Dr Fay King Chung – Desk study

Annex 2: Agenda for appraisal meetings

Date/time	THEMES	PARTICIPANTS
Tuesday 5 February		
09h – 09h 15 mn	Welcome by the Minister of Education	Minister of Education
09h 15mn – 09h45mn	Presentation by the Ministry on the sector development as a whole, including perspectives for post primary	MENRS MFB (SG/DGDP) MECI PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP) MDAT
09h45mn – 10h	Interventions by the Ministry of Finance on micro-economic aggregates	IDEM
10h – 11h	Discussion	IDEM
11h– 12h 30mn	Discussion on the content of the Sector Policy Letter	
12h30mn – 13h30mn	Lunch Break	
13h30mn – 14h	The consultation process and communication with internal and external stakeholders	MENRS MFB (SG/DGDP) MECI PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP) MDAT
14h– 15h	Discussion	
15h – 16h	Perspectives on decentralization	MENRS MFB (SG/DGDP) MECI PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP) MDAT
Wednesday 6 February		
09h – 10h	Access and Retention (supply, demand, vulnerable zones)	MENRS MFB (SG/DGDP) MECI PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP) MDAT

Date/time	THEMES	PARTICIPANTS
10h – 11h	Quality : Curriculum and Training	IDEM
11h – 12h	Discussion	
12h – 13h	Lunch Break	
13h – 14h	Medium term operational plans and budget for Junior Secondary Reforms and innovations (open schools, colleges of excellence)	MENRS MFB (SG/DGDP) MECI PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP) MDAT
14h – 15h	Medium term operational plans and budget for Junior Secondary Public-Private partnership	IDEM
15h – 15h15mn	PAUSE	
15h 15mn – 16h 30mn	Discussion	
Thursday 7 February		
09h – 10h	Reinforcement of financial management, distribution and public procurement	MENRS MFB (SG/DGDP) MECIE PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP)
10h – 11h	Discussion	
11h - 12h	Reinforcement of human resource management	MENRS MFB (SG/DGDP) MECI PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP)
12h– 13h	Discussion	
13h– 14h	Lunch Break	
14h– 14h30mn	Reinforcement of capacities at regional education directions and school districts	MENRS MFB (SG/DGDP) MECIE PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP)

Date/time	THEMES	PARTICIPANTS
14h30mn – 15h	Utilisation of additional funds	MENRS MFB (SG/DGDP) MECIE PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP)
15h – 16h	Discussion	
16h – 16h15mn	PAUSE	
16h15mn – 16h45mn	Presentation by the World Bank : Evaluation reports on procurement and financial management in the education sector	MENRS MFB (SG/DGDP) MECIE PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP)
16h45mn – 17h45mn	Discussion	
Friday 8 February		
09h – 10h	Management of EFA Programme Presentation of the MENRS organizational structure: Roles and Responsibilities of departments, piloting committee, UAT Roles and support to decentralized levels in the implementation of the Plan	MENRS MFB (SG/DGDP) MECIE PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP)
10h – 11h	Discussion	
11h 00– 11h 30mn	Monitoring and Evaluation (Indicators, methodology, internal procedures)	MENRS MFB (SG/DGDP) MECIE PRIMATURE PRESIDENCE (SG MAP)
11h 30mn– 12h30mn	Discussion	
12h30mn– 13h30mn	Lunch Break	
13h30mn– 14h 30mn	Partner coordination and harmonization : Improvement of the joint reviews	By the Minister of Education

Date/time	THEMES	PARTICIPANTS
14h 30mn– 15h30mn	Discussion	
15h30mn – 16h00	Closing	By the Minister of Education

Annex 3

2005 Endorsement Report Comments Reflected in the 2007 EFA Plan (and during the Appraisal Mission)

2005 Endorsement Report	2007 EFA Plan
<p><i>MoE is currently in the process of revising strategies regarding other sub-sectors of education but has not submitted a revised sectoral plan.</i></p>	<p>In 2007 MENRS assumed responsibility for Early Childhood Care and Development, and for adult literacy. Strategies for these sub-sectors have been developed, were shared during the 2008 Appraisal Mission, and form part of the Plan. Building on previous sector-wide planning, MENRS is now on a positive trajectory in respect of planning for the entire sector. Strategies for Higher Secondary education, for technical education, and for Higher Education are also being developed and the firm intention is to serve and support all sub-sectors, through a restructured MENRS. The EFA Plan prioritises basic education, but the concept of working sector-wide is fully embraced.</p>
<p><i>Various aspects concerning the implementation mechanisms, the management structure and processes to accelerate progress towards universal primary completion need further elaboration.</i></p>	<p>MENRS has reorganised management structures (see * below). Objectives are related to targets, which have been made clearer, set within a timeframe and are comprehensive and relevant. Above all, the Plan strongly prioritises improving quality - although it also aims to improve efficiency and increase access and retention as a means to achieving UPE completion.</p>
<p><i>In the implementation phase, further detailing is required of plans for in-service teacher training, to face insufficiency of trainers and to ensure the scale up of the Competency-based Approach and methodological improvements to face large groups of students and multi grade classrooms.</i></p>	<p>The new Plan includes details for improving pre-service and in-service teacher training (including peer-based networks and, potentially, distance learning) and proposals for upgrading the capacity of national and regional institutions for teacher training. Training in Multi-grade teaching skills has been attempted but the Plan suggests this has not been effective and is to be revised</p>
<p><i>On defining policies on teaching languages, there is a strong recommendation to continue the evaluation of teachers' aptitude in official Malagasy and French languages</i></p>	<p>A competence examination conducted in 2006, revealed that only 1% of primary teachers were found able to teach in French. The policy now is that Malagasy will be the language of instruction (LOI) for grades 1-5. French will be taught as a second language in Grades 1-5 and gradually as a partial LOI in selected courses in Grades 6 and 7. Madagascar's new constitution makes English an official language alongside Malagasy and French because of the increased importance of English in the economy. Where possible, English will be introduced in the fourth year of primary education and will be reinforced in Grades 6 and 7.</p>
<p><i>Measuring educational quality is a complex issue that implies identifying baselines and achievable standards.... There is a recognized need for technical assistance to establish the baseline and to determine realistic indicators as well as for defining mechanisms for quality assurance.</i></p>	<p>Ch 5 of the Plan points out that some "measures of the quality [of junior secondary education] are presently imprecise." However, Ch.3 of the Plan draws on some international standards (and makes regional comparisons). in respect of assessing learning achievements, curriculum and hours of instruction. It also states MENRS' plans to set up a national system of periodic educational evaluation ("the establishment of the indicators of reference will be initiated when the new curriculum is introduced into 3 and 5th years") and to take part in international evaluations in the long term.</p>

2005 Endorsement Report	2007 EFA Plan
<p><i>How to monitor effectiveness of interventions the effectiveness of interventions should be evaluated by their impact on learning outputs. ... there is a need to develop additional criteria and tools to compare results from the different components of EFA Plan. Donors also recommended to empower a critical mass of MoE officers to follow up the effectiveness of interventions at different levels.</i></p>	<p>The reforms in primary and JSE include Cisco and school-based planning, management and monitoring for quality improvement in both public and private junior secondary schools. Capacity for this is being built at all levels of the system. However, although a database for monitoring learning outputs from the introduction of the Competency Based Approach is being built, a baseline has not yet been established. The work on assessing learning outcomes, on setting standards and establishing indicators will create the necessary framework for monitoring learning outputs but it will require particular follow-up and support. To help build capacity across the system, Ch.4 shows that MENRS intends to progressively expand the Support to the Management of Education to Madagascar (AGEMAD) approach.</p>
<p><i>It is recommended that the government develop a more detailed operational plan outlining the authority, functions and activities of this structure, its links with the existing structures at central, regional and lower levels, the flow of funds and other related matters.</i></p>	<p>*Ch. 6 shows that MENRS has designed work-plans (delineating areas of responsibility and expected key results related to the Plan’s objectives) at each level and in each operational area of the service. It has established systems for supporting the further development and the management of the Plan (headed by the D-G EFA), including establishing a technical unit, creating a special account for EFA Plan finances and making the annual budget the operational means of harmonising funds. An EFA Implementation Plan is to be completed by October 2008.</p>
<p><i>Donors support the MoE on its option to decentralise construction activities. ... The MoE is committed to reinforce the role of communes as implementers of school constructions through feeding into communal and regional funds.</i></p> <p><i>On building classrooms, donors recommended to set technical standards and costs on school construction considering geographical specificities.</i></p>	<p>Ch. 3 shows how a community-based approach to construction, recommended by a MENRS cost-effectiveness review, will be gradually introduced beginning in 2007/2008. 90% of classroom construction and rehabilitation, by 2009/20010, will be managed this way. Delegated administrative management of construction will decrease from 744 classrooms in 2007-208 to 300 in 2009-2010 as current contractual obligations under this method are fulfilled. Ambitious targets for extra classrooms have been set and criteria have been devised for selecting sites where these are most needed. Technical standards and unit costs for schools and classrooms have been set and promulgated..</p>
<p><i>Donors recommended the immediate establishment of minimum profiles, procedures and mechanisms to ensure decentralized, timely and appropriate recruitment and payment for 7,500 additional community teachers. In the medium term there is also a need to develop a holistic approach that must include contractual conditions, training and professionalization, follow-up, incentives to good practices, and a specific statute for non civil servant teachers, following open and transparent management procedures.</i></p> <p><i>The donors recommend i) elaborating a multiannual plan for trainers and teachers ii) optimal use of CRINFP (initial training, continual training of trainers, census of possible partnerships to accelerate continual training) iii) implement distance training for language competence in line with the new linguistic policy chosen.</i></p>	<p>As at 2005-2006, about 29,000 of the total of 57,000 public primary school teachers are low-cost ‘community teachers’ (FRAMs) without civil service status, recruited through parents’ associations. The Plan shows that career paths and pay schemes linked to certification are meant to be defined by 2008.and a study is also to be undertaken to assess teacher education needs and current training capacity, to evaluate the cost-effectiveness of alternative designs for in-service and pre-service training and education, to assess the impact of a younger teaching force on the salary budget and to propose strategies for building capacity for teacher training in CISCOS, teacher education institutions and Colleges of Excellence. Meanwhile, networks at local levels – a quality circle approach – have been created for peer-based teacher support. Piloting of the use of open and distance learning training approaches is underway.</p>

2005 Endorsement Report	2007 EFA Plan
<p><i>It is necessary to guarantee that the education sector's current share of total spending is maintained for the current and coming years. Donors suggested putting in place negotiations with the Ministry of Finance to secure the budget.</i></p>	<p>The Plan shows that primary education has received most of the increases in public education finance over the past five years. Madagascar increased public financing for education from 2.0-2.5 percent of GDP in 1996-2000 to 3.4 percent in the period 2003-2006; the projected share of GDP for 2007 is 3.8 percent. With public debt excluded, more than 28% of the 2006 national budget was devoted to the recurrent costs of education. Primary education's share of budget expenditures on education increased from 38 percent in 2002 to 59 percent in 2006. The Appraisal Mission heard repeated commitments by the Minister to the continuing maintenance of this share of the budget. (The ex Minister of Education is now Minister of Finance and vice versa.)</p>
<p><i>Donors recommended diffusion and validation of the new EFA Plan within the public sector, civil society and communities, because it implies increased responsibilities for all the stakeholders.</i></p>	<p>A national consultation exercise was conducted during 2006. A communications strategy is being drawn up and the Appraisal Mission heard that further consultation is planned in 2008. The Plan (probably a synopsis) will be translated into Malagasy for dissemination purposes.</p>
<p><i>In the short term, it is recommended the Government also continue work on establishing strategies to deal with HIV, gender, the environment. The HRM and decentralisation plans should be developed further</i></p>	<p>The Plan states that there will be links with national strategies for addressing HIV and AIDS (not a high risk phenomenon in Madagascar). Gender and the environment are particularly referred to in Ch.3 of the Plan. There is approximate gender parity in enrolment, and the disadvantaged situation of girls, in respect of retention and progression is acknowledged. Decentralisation strategy is being developed and some reforms are underway in pilot CISCOS and DRENS.</p>

Annex 4

Table 4.1 (for Step 1)
Catalogue of Main Documents for the Technical Appraisal

Document	Date of draft/ Base Year data	Authorship/ sponsorship	Document Length
Education Sector Plan 10-year strategic directions for whole sector 3-year implementation action plan	December 2007 / 2005-2006	MENRS	217 pages
Education Cost and Finance Simulation Model	Included in the EFA Plan		
List relevant education sector analyses			
a) Gender analysis of the sector – Identification des situations critiques entre équité genre et éducation des filles – Connaissances, attitudes et pratiques sur l'Education des filles et la prise en compte des dimensions du genre dans des districts sélectionnés à Madagascar	2005 (in progress)	UNICEF UNICEF	
b) Adolescent – Etude sur les adolescents – Study on Adolescent in the Indian Ocean Region – Politique Nationale de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (PNAEA)	2006 (in progress) 2003	UNICEF UNICEF MPPSL PNUD	163 pages
c) School nutrition – Rapport sur l'enquête de base sur les cantines scolaires à Madagascar – Politique Nationale d'alimentation / nutrition scolaire : cadre d'orientation	Juin 2004 Déc. 2005	WFP WFP	

Document	Date of draft/ Base Year data	Authorship/ sponsorship	Document Length
– Stratégie Nationale de Nutrition et d’Alimentation Scolaire	Juin 2007	WFP	
d) Social analysis of the sector			
d) Economic analysis of the sector			
<p>e) Quality and Pedagogical Studies</p> <ul style="list-style-type: none"> – Language policy (Redéfinition de la politique linguistique dans le système éducatif à Madagascar) – Language learning and linguistic policy in education: considerations for successful bilingual programs in Madagascar – Quality in Primary Schools – cross country study – Student learning achievement (Recherche action sur les pratiques et critères d’évaluation à chaque fin de cours) – Evaluation des acquis scolaires 2005-2006 deuxième épreuve – PASEC : Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous – Analysis of factors that explain the non completion of the curriculum: A study of the teaching time in the primary schools in the Cisco Toamasina 2 – Répertoire des métiers de base et Référentiels de formation (traduit en version Malgasy) – Méthodologie spéciale de l’Alphabétisation des enfants « Ambohitsoratra » 	<p>Oct 2005</p> <p>2006</p> <p>2006</p> <p>2006</p> <p>Déc. 2007</p> <p>Oct 2007</p> <p>Août 2004</p> <p>2003</p>	<p>Norway / MENRS</p> <p>World Bank / MENRS</p> <p>ADEA / MENRS</p> <p>UNICEF</p> <p>UNICEF</p> <p>CONFEMEN / MENRS</p> <p>MENRS</p> <p>MPPSL/MENRS PNUD</p> <p>MPPSL/MENRS PNUD</p>	<p>26 pages</p> <p>140 pages</p> <p>24 pages</p> <p>234 pages</p>
<p>f) Management and Institutional Capacity Building</p> <ul style="list-style-type: none"> – AGEPA 		World Bank /MENRS	

Document	Date of draft/ Base Year data	Authorship/ sponsorship	Document Length
<ul style="list-style-type: none"> - Decentralized service delivery in Francophone Africa (Madagascar, Guinea and Rwanda) - Study on the rehabilitation of the CRINFP for college teachers trainings - Etude sur les attentes et engagements des usagers : gouvernance dans les écoles 	<p style="text-align: center;">2005</p> <p style="text-align: center;">2006</p>	<p style="text-align: center;">World Bank</p> <p style="text-align: center;">AFD/INFP</p> <p style="text-align: center;">UNICEF</p>	
<p>g) Construction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stratégie de construction scolaire - Review of norms and standards in primary school construction - Rapport de l'Etude du concept sommaire pour le projet de construction de salles de classe d'écoles primaires dans les provinces d'Antsiranana et de Toliara en République de Madagascar 	<p style="text-align: center;">2007</p> <p style="text-align: center;">2007 / 2006</p>	<p style="text-align: center;">MENRS</p> <p style="text-align: center;">World Bank</p> <p style="text-align: center;">JICA</p>	85 pages
<p>h) Other studies</p> <ul style="list-style-type: none"> - Drop out at primary level and conditional cash transfers 		World Bank, GTZ	
<p>i) Public Expenditures and Financial Management</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcement des capacités du MEFB et du MERNS dans le processus budgétaire - Improved Presentation of Education Budget - Study on Malagasy governance-fiscal system 	<p style="text-align: center;">July 2005</p> <p style="text-align: center;">2005</p>	<p style="text-align: center;">World Bank (PGDI)</p> <p style="text-align: center;">World Bank (PGDI)/ MENRS</p> <p style="text-align: center;">Norway</p>	
<p>j) General Documents/Reports</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aide-mémoire of joint Mission - Aide-mémoire of AFD appraisal mission - La coopération Française face aux Défis de l'Education en Afrique: l'Urgence d'une nouvelle dynamique - "Norwegian Support to Madagascar's EFA-Plan. Appraisal Report" - Implementation Completion Report of CRESED -2 	<p style="text-align: center;">Oct 2005</p> <p style="text-align: center;">2007 /</p> <p style="text-align: center;">2005</p>	<p style="text-align: center;">AFD</p> <p style="text-align: center;">Norway</p> <p style="text-align: center;">World Bank /MENRS</p>	109 pages

Document	Date of draft/ Base Year data	Authorship/ sponsorship	Document Length
– La violence contre les enfants dans la Région de l'Océan Indien. Rapport annuel de l'Observatoire des Droits de l'Enfant de la Région de l'Océan Indien (ODEROI)	Octobre 2006		

Table 4.2A (for Step 2)
Population and Education Indicators Selected from the Appraisal Documents

Domain/Indicator	2003/04		2004/05		2005/06		2006/07	
Selected population characteristics								
Total size (Total/female)	16.694.300	8.389.900	17.206.300	8.620.300				
% of population below the poverty line (Total/female)								
HIV prevalence rates among adults (Total/female)							Less than 1%	
% of orphans among children ages 7-14 (Total/female)								
Gross enrolment ratios (%)								
Primary (Total/female)	121.7 145.1 (ODEROI)	143.7 (ODEROI)	125.0 150.5 (ODEROI)	149.9 (ODEROI)	123.4		123	
Secondary 1 st cycle (Total/female)	23.1		25.7		29.7		32.6	
Secondary 2 nd cycle (Total/female)	7.6		8.8		9.3		9.9	
Higher education (Total/female)								
Primary education enrolments and students flow								
Total enrolments (Total/female)	3.366.462	1.647.831	3597731	1.759.480	3.698.906	1.813.128	3.837.343	1.886.584
Total enrolments in privately financed and managed schools (Total/female)	650.936	322.719	681.642	338.281	715.523	355.931	732.822	365.375
% in privately financed and managed schools (Total/female)	19,3%	19,6%	18,9%	19,2%	19,3%	19,6%	19,1%	19,4%
Net enrolment ratio (Total/female)	96.8% 98.3% (ODEROI)		98.2% 83% (EPM 2005)	100% (ODEROI)	98.5%			

Domain/Indicator	2003/04		2004/05		2005/06		2006/07	
Net enrolment ratio of the poorest quintile (Total/female)			70.8% (EPM 2005)					
Gross enrolment ratio of the poorest quintile (Total/female)			123.9% (EPM 2005)					
Entry rate Grade 1 (%) (Total/female)							142.0	
Cross-sectional measure (Total/female)							142.0	
Cohort measure (Total/female)								
Primary education completion rate (%) (Total/female)	47.0%	48.0%	60.0%	61.7%	57.0%	57.7%	57%	
Cross-sectional measure (Total/female)								
Cohort measure (Total/female)								
Repeaters (Total/female)	1.008.722	477.526	657.484	312.095	729.729	345.204	734.491	347.498
Repeaters as % of enrolment (Total/female)	30.0%	14.2%	18.3%	8.7%	19.7%	9.3%	19.1%	9.1%
Girls as % of total enrolment	49.0%		48.9%		49.0%		49.2%	
Girls as % of total completion								
Primary student learning outcomes								
Average national score on an international student assessment French 2 nd year			50.1					
Average national score on an international student assessment Math 2 nd year			53.1					
Average national score on an international student assessment French 5 th year			31.4					
Average national score on an international student assessment Math 5 th year			51.3					

Domain/Indicator	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Percent correct answers on national standardized tests French & Math 2 nd year (private school)		64.2		
Percent correct answers on national standardized tests French & Math 2 nd year (public school)		51.1		
Percent correct answers on national standardized tests French & Math 5 th year (private school)		50.6		
Percent correct answers on national standardized tests French & Math 5 th year (public school)		40.7		
Percent correct answers on national standardized tests French & Math 2 nd year (urban)		60.8		
Percent correct answers on national standardized tests French & Math 2 nd year (rural)		50.5		
Percent correct answers on national standardized tests French & Math 5 th year (urban)		46.1		
Percent correct answers on national standardized tests French & Math 5 th year (rural)		40.9		
Govt. primary school service delivery indicators				
Years in cycle	5	5	5	5
Pupil-teacher ratio (overall)	52.4	53.6	48.1	
In rural schools				

Domain/Indicator	2003/04		2004/05		2005/06		2006/07	
Pupil-classroom ratio (overall)	55		56		52			
In rural schools								
Pupil-textbook ratio (math & language books)								
Number of teachers (Total/female)	45.475		47.260		57.024			
Civil servants (Total/female)	32.458		31.030		29.372			
Civil servants as % of total (Total/female)	71.4%		65.7%		51.5%			
Average annual wage bill per teacher (including benefits) as a % of GDP per capita								
Civil servants					4.7 x GDP per capita			
Non-civil service teachers					0.9 x GDP per capita			
Instructional hours and teaching loads								
Annual instructional hours for pupils	891		891		891		891	
Average pupils' instructional hours per week	20		20		20		20	
Average teachers' teaching load per week (hours)								
Public spending on education								
Public expenditure on education as a share of total public expenditure								
Education Budget as a share of general budget	15.9%		13.0%		18.1%		15.3%	
Education Budget per GDP	3.0%		3.3%		3.8%		3.3%	
Recurrent spending on education (all levels)	20.5%		19.2%		23.9%		22.5%	

Domain/Indicator	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Recurrent spending on education (all levels) as % of GDP				2.4 x GDP per capita
Primary education's share of total education spending	36.3%	51.2%	56.6%	58.8%
Primary education's share of total education recurrent spending	43.1%	44.9%	45.1%	46.4%
Share of recurrent primary education spending used on inputs other than teachers (%)				
Share of expenditure received by the poorest quintile INSTAT				
Average recurrent cost per student (as % of GDP)				
Primary	35.2	34.4	37.6	35.0
Secondary 1st cycle	91.2	76.8	85.2	68.8
Secondary 2nd cycle	212.1	167.3	188.1	165.7
Higher education	744.2	827.3	755.1	981.5

Table 4.3.A (for Step 3)
Overall Sector Priority Objectives and Strategies

Sector Priority Objectives and Strategies for Universalizing Primary Education

As for the Madagascar Action Plan:

Goals

1. All Malagasy children will be provided with primary education of 7 years.
2. The consolidation and the sustainability of knowledge, acquired competences as well as literacy will be guaranteed.
3. Differences between genders, social categories, regions, urban and rural will be diminished.
4. The completion rate of primary school will go from 57% to 95%.

Strategies

1. Increase school capacities especially in vulnerable zones, through the development of school infrastructures, the training and the recruitment of new teachers.
2. Develop a longer commitment of teachers recruited at the local level through a better management of their career.
3. Ensure a universal access through communication and awareness raising with parents of the importance of keeping their children in school.
4. Reduce parental financial contribution (loads).
5. Support and encourage children from vulnerable and underprivileged zones.
6. Improve the curricula by strengthening the teaching of mathematics, sciences and technologies, foreign languages and social sciences and through the development of cross cutting competences (creativity, competitiveness, entrepreneurship).
7. Improve the training of school teachers and principals.
8. Produce and equip schools with more textbooks in Malagasy, with French and English being secondary languages.

As for the EFA Plan:

Objectifs:

- 1) By 2010, ensure that all 6- and 7-year old children are enrolled in the first year of primary.
- 2) By 2015, achieve a completion rate near 100% for the first five years of primary and 65% for the 7-year primary cycle
- 3) No child will be excluded from primary education because his/her parents do not have the financial means to contribute to school running expenses
- 4) Ensure that all pupils attain the skills envisaged at the end of each cycle
- 5) By 2015, reduce the repetition rate to 5% for the new 7-year primary cycle

The enrolment rates and efficiency indicators of the two levels of basic education will improve:

- The net enrolment rate of children aged 6-10 will increase from 83% in 2006 to 99% in 2015
- The implementation of the educational reform will permit a notable improvement in access for children aged 11-12: their gross enrolment rate is projected to increase from 34% in 2006 to 69% in 2015.

- Coverage at Junior Secondary level is considerably improved : the Gross enrolment rate in the second cycle of basic education will increase from 25% to 40%
- Primary education efficiency is improved through a reduction in dropout and repetition: the completion rate at grade 5 will reach 95% in 2015 (compared to 50% in 2006) and that of 7 th grade will reach 65% (compared to 26% in 2006).

Strategies

1. To ensure access as well as achievement in the 5 first years of primary, all villages with 75 habitants or more will have the right to a primary school (with the 5 first years of primary. Smaller schools will be multi-grade with one or two teachers.
2. In villages with less than 15 school-age children (in general fewer than 75 habitants), if possible, non-formal education will be offered with the possibility for the children to joint the formal system later.

Annex 5

Madagascar EFA Plan, Risk Analysis Matrix

Risk	Probability	Impact	Mitigation Strategies
Governance Context			
1. Failure to increase and sustain level of resources to basic education consistent with the objectives of the Plan – Insufficient resources for the investment program	Low	High	Partner support for the completion and endorsement of the Plan. Projected costs are realistic and evidence-based. MoF support for having Plan translated into credible MTEFs, matched by necessary allocations in the annual budgets. MENRS able to report on progress and account for timely, appropriate spend of allocations. – Construction priority given to villages without primary schools
2. Vested interests and systemic corruption impede reforms	Medium	High	Greater involvement and knowledge of community about reforms, resources available, and their rights and entitlements
3. Weak, partially decentralised system with limited capacity for implementing reforms in short to medium term. Lack of financial management capacity at district and regional level	High	High	Systematic training needs analysis across the board and short-term technical assistance for addressing skills' gaps. MENRS by-passes cumbersome bureaucracies and empowers regional and local public servants to take action and implement the Plan.
Institutional and Organisational Context			
4. Layers of the system and stakeholders across the sector not knowing about or not “signed up” to the reforms	Medium	Medium	Communications strategy embraces concept of involvement and feedback and includes advocacy for stronger local engagement in basic education. (and see 2 above)
5. Time slippage generally, and wide-ranging confusion as old and new systems collide in first years	High	Medium	MENRS takes overview of priority activities planned for 2008/9 and rationalises timelines – adjusting them in the Implementation Plan and through AWP. Pilots evaluated systematically and fed immediately into revised plans
6. Unrealistic expectations of the commercial private sector	Medium	Medium	Analysis conducted of labour market trends and needs. Public-private policy framework developed. Consultation with commercial private sector prioritised.
Teaching and Learning Context			
7. Quality not demonstrably raised so as to answer economic and social needs; with attendant potential political backlash. Transition to the new system may have temporary negative consequences for the quality of primary education	Medium	High	The planned monitoring and evaluation framework is clarified and expedited. Improvements are promulgated (with involvement of popular media). The most marginalised are tracked and their needs addressed. Close monitoring of the introduction of the new curriculum and systematic training of primary teachers
8. Resources for transforming teacher education and numbers not adequate – public institutions inert, resistant and demoralised	Medium	High	Resources for and clarification of policy framework for pay and career paths of semi-specialist and FRAM teachers is prioritised. Public institutions are motivated by improved professional training and development.
9. Defence of power, status and resources by the managers of primary and secondary education	Medium	Medium	MENRS invests in technical assistance for embracing change management methods. Principals and teachers of primary and JSE schools are actively involved in planning for change.
10. Schools not seen as the central focus and locus of reforms	Medium	High	Reviews, studies and evaluations always start with realities at school level and work back from there to determine requirements for adjustments to Plan and systemic reforms.

Natural environment			
11. Severe nutrition crisis due to natural disaster (draught, cyclone)	Medium	Medium	Plan and channel emergency funds and support to affected areas

Probability	Low	Medium	High
Impact			
Low			
Medium		4,6,9,11	5
High	1	2,7,8,10	3

Annex 6: Donors' contribution to Basic education

in MillionUS\$

Project/program title	Donor	2008	2009	2010	2011	Comments
Ensemble financement à l'éducation de base	AFD	8.97	7.77	7.07	7.07	Includes primary and Junior secondary education
Projet de Construction d'écoles primaires à Madagascar	JAPON	8.03	8.03	-	-	Not accounted as expenditures in the model due to high unit costs
Projet Education	Unicef	2.48	2.00	1.85	1.70	Includes inclusive education
Projet " Ny Voary Vintsy"	WWF/KFW	0.46	0.50	0.55	0.61	Not yet accounted as expenditures in the simulation model
Projet Education III	BAD	19.40	-	-	-	
Appui aux écoles endommagées par les cyclones	BADEA	0.82	-	-	-	
Appui au Bilinguisme à Madagascar	Coop Française	0.50	-	-	-	
Programme Education Pour Tous	FTI/CF	25.00	4.50	-	-	
Appui au Programme Education Pour Tous	NORVEGE	5.67	5.67	5.67	5.67	
Appui à l'enseignement primaire en matière de nutrition	PAM	1.92	2.11	2.32	2.55	Not yet accounted as expenditures in the simulation model
Education Primaire et Secondaire du premier cycle	OPEP	1.36	-	-	-	
Redynamisation de l'Enseignement Primaire	UE	3.52	-	-	-	
Total (Primary and junior secondary education et collège)		78	31	17	18	

For the financial gap calculation, some of the above projects have been reviewed whether they are included as expenditures in the financial simulation model.

When the project expenditures are not yet accounted as expenditures in the financial simulation model, in order to avoid an underestimated financial gap, the project should not be considered either as resources.

As a result of this review, the total amount and the projects to consider for the financial gap calculation are presented in the following table.

in MillionUS

Project/program title	Donors	2009	2010	2011
Financement à l'enseignement primaire	AFD	6.30	5.60	7.07
Projet Education primaire	UNICEF	1.88	1.40	1.25
Appui au Programme Education Pour Tous	Norvège	5.67	5.67	5.67
Education pour Tous (Balance of the 2007 CF Grant)	FTI/CF	4.50		
S/total primaire		18.36	12.66	13.98
Financement à l'enseignement secondaire	AFD	1.47	1.47	
S/total collège		1.47	1.47	
Total (primary and junior secondary education)		19.83	14.13	13.98