



PLAN SECTORIEL DE L'ÉDUCATION (2018 - 2022)

Pour une éducation de qualité pour tous, garantie du développement durable

Version Finale



~ Juin 2017 ~

Sommaire

Liste des abréviations et acronymes.....	5
Liste des figures	9
Liste des graphiques	9
Liste des tableaux	9
Avant-propos	11
RESUME EXECUTIF	13
1 Contexte global de développement du secteur de l'éducation et de la formation	42
2 Etat des lieux et bilan du secteur	46
2.1 Bref aperçu de l'organisation du secteur	46
2.2 Les réponses aux défis du secteur	48
3 Les orientations stratégiques ministérielles	50
3.1 Une marche vers l'ODD4 résolue mais prudente	52
3.2 Une éducation fondamentale de 9 ans	56
3.3 Enseignement secondaire général	56
3.4 Formation des enseignants au sein du MEN	56
3.5 Enseignement technique et formation professionnelle	57
3.6 Enseignement supérieur.....	58
3.7 Education non formelle	58
4.La soutenabilité du plan sectoriel.....	59
5. La mise en œuvre et le suivi du PSE	61
CHAPITRE 1 : L'EDUCATION NATIONALE.....	63
1.1 L'état des lieux	63
1.1.1 L'éducation préscolaire.....	63
1.1.2 L'enseignement fondamental 1 de 5 ans (primaire).....	65
1.1.3 L'enseignement fondamental 2 de 4 ans (enseignement collégial général)	68
1.1.4 L'enseignement secondaire général	70
1.1.5 L'Enseignement Privé.....	71
1.1.6 L'éducation non formelle.....	77
1.1.7 La situation du personnel enseignant.....	80
1.1.8 La gestion du sous-secteur MEN.....	86
1.2 Les Principales Stratégies de Développement du Sous-secteur.....	89
1.2.1 Axe de développement 1 : Elargir de façon maîtrisée l'Education préscolaire	90
1.2.2 Axe de développement 2 : Réformer l'Enseignement Fondamental 1 (Primaire) et Fondamental 2 (Collège) pour une Education fondamentale de 9 ans	96
1.2.3 Axe de développement 3 : L'Enseignement secondaire général	122
Série L, pour un esprit Littéraire	128

Série SES, pour une ouverture sur le monde contemporain	128
Série S, pour une culture Scientifique.....	129
1.2.4 Axe de développement 4 : L'Education non formelle	138
1.2.5 Axe de développement 5 : La Gestion et la Gouvernance.....	153
2.1 Analyse diagnostique du dispositif existant	183
2.1.1 En termes d'accès à l'ETFP.....	183
2.1.2 En termes de pertinence des offres de formation	184
2.1.3 En termes de qualité des intervenants dans la production des compétences	185
2.1.4 En termes de gouvernance du dispositif d'ETFP/DC	185
2.1.5 En termes de financement de l'ETFP	186
2.1.6 En termes d'avancées majeures de la mise en œuvre de la PNEFP	186
2.2 Choix stratégiques	190
2.3 Axe stratégique 1 : Améliorer l'accès de tous à la formation, quel que soit son niveau académique ou de qualification professionnelle	191
2.3.1 Programme 1.1 : Dispositifs publics d'ETFP/DC élargis et inclusifs	191
2.3.2 Programme 1.2 : Dispositifs innovants et formalisés de formation et d'apprentissage	204
2.3.3 Programme 1.3 : Construction, réhabilitation et équipement des établissements ETFP/DC.....	207
2.4 Axe stratégique 2 : Améliorer la pertinence et la qualité des formations selon les exigences des emplois potentiels requis par les secteurs prioritaires	210
2.4.1 Programme 2.1 : Réforme et développement curriculaires centrés sur les compétences et les métiers requis par les secteurs modernes et traditionnels	210
2.4.2 Programme 2.2 : Développement de mesures d'assurance-qualité et de pertinence des offres de formation	212
2.4.3 Programme 2.3 : Développement des mesures d'amélioration de l'insertion professionnelle.....	215
2.5 Axe stratégique 3 : Instaurer une gouvernance partenariale du dispositif d'ETFP/DC pour une meilleure insertion professionnelle des formés	216
2.5.1 Programme 3.1 : le pilotage partenarial de l'ETFP/DC à tous les niveaux.....	217
2.5.2 Programme 3.2 : Autonomie des établissements d'ETFP/DC.....	219
2.5.3 Programme 3.3 : un système d'information sur l'emploi et l'ETFP/DC pertinent et accessible.....	221
2.5.4 Programme 3.4 : Réforme pour une administration performante et redevable	222
CHAPITRE 3 : L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE..	225
3.1 Eléments de diagnostic du système d'enseignement supérieur	225
3.2 Choix stratégiques	229
3.3 Axe stratégique 1 : Un enseignement supérieur de qualité accessible et équitable	230
3.3.1 Programme P1 : Assurer la scolarisation dans le système LMD	231
3.3.2 Programme P2 : Assurer la qualité de l'ESR	233
3.4 Axe stratégique 2 : Employabilité des formés et des diplômés de l'enseignement supérieur.....	237
3.4.1 Programme P3 : Améliorer l'employabilité des formés et des diplômés de l'enseignement supérieur	237

3.4.2	Programme P4 : Contribuer à la formation du personnel enseignant et d'encadrement des sous-secteurs de l'éducation nationale et de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.....	241
3.5	Axe stratégique 3 : Adéquation de la recherche scientifique avec la formation et les besoins du développement.....	246
3.5.1	Programme P5 : Assurer l'adéquation de la recherche scientifique aux besoins de la formation universitaire.....	246
3.5.2	Programme P6 : Assurer l'adéquation de la recherche scientifique aux besoins du développement socio-économique et culturel.....	249
3.6	Axe stratégique 4 : Amélioration de la gouvernance, de la gestion et du financement	250
3.6.1	Programme P7 : Améliorer la gestion et la gouvernance de l'ESR	251
3.6.2	Programme P8 : Assurer le financement de l'enseignement supérieur.....	257
CHAPITRE 4 : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ENCADREURS.....		263
4.1	La formation des enseignants et des encadreurs du ministère de l'éducation nationale	264
4.1.1	Axes stratégiques.....	264
4.1.2	Des dispositifs de formation rénovés pour faire face, de façon pérenne, aux défis de la professionnalisation	269
4.1.3	La mise en œuvre de l'élargissement de la formation à des bénéficiaires plus nombreux.....	289
4.1.4	Une politique de formation planifiée et pilotée pour assurer sa pérennité	296
4.2	La formation des formateurs et du personnel relevant du MEETFP	298
4.3	La formation des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur.....	299
CHAPITRE 5 : LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN SECTORIEL DE L'EDUCATION.....		301
5.1	Le dispositif institutionnel	301
5.1.1	La Cellule de coordination sectorielle (CELCO).....	302
5.1.2	La Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE).....	303
5.2	Le cadre de programmation.....	304
5.3	Le suivi-évaluation.....	307
5.3.1	Le dispositif de suivi-évaluation	307
5.4	ANALYSE DES RISQUES	320
CHAPITRE 6 : UN PLAN SECTORIEL SOUTENABLE		322
6.1	La soutenabilité financière.....	322
6.1.1	Les ressources publiques	322
6.1.2	Les ressources du secteur éducation.....	325
6.1.3	Les dépenses pour l'éducation	328
6.2	La soutenabilité logistique.....	335
6.3	Ajustement du plan si le gap de financement n'est pas comblé.....	338

ANNEXE 1 : LES CADRES LOGIQUES	340
ANNEXE 2 : INDICATEURS ODD4	356
ANNEXE 3 : TERMES DE REFERENCE DE LA PNPSE	381
ANNEXE 4 : LETTRE N° 385/2017- MFB/SG/DGB/DSSA DU 19 MAI 2017	398

Liste des abréviations et acronymes

AESR	Assistant d'Enseignement Supérieur et de Recherche
AFID	Accounting for International Development
AMB	Apprentissage des Métiers de Base
AN1	Alphabétisation de Niveau 1
AN2	Alphabétisation de Niveau 2
APC	Approche Par les Compétences
APE	Association des Parents d'Elèves
AQUEM	Amélioration de la Qualité de l'Education à Madagascar
ARCL	Approche à Responsabilité des Communautés Locales
ARCT	Approche à Responsabilité des Collectivités Territoriales
ARPEM	Appui à la Redéfinition de la Politique Educative à Madagascar
ASAMA	Action Scolaire d'Appoint pour les Malgaches Adolescents
ASMAE	Association Sœur Emmanuelle
BCAF	Bureau de Contrôle Administratif et Financier
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle (de l'enseignement secondaire)
BET	Brevet d'Enseignement Technique
BP	Brevet Professionnel
BTech	Brevet de Technicien
BREDA	Bureau Régional pour l'Education en Afrique (UNESCO)
BTP	Bâtiment Travaux Publics
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAE/EP	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement/Enseignement Primaire
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAP	Centre d'Activités Préscolaires
CAP/EP	Certificat d'Aptitude Pédagogique/Enseignement Primaire
CAPC	Centre d'Activités Préscolaire Communautaire
CAR	Centre d'alphabétisation et de Ressource
CAT	Cellule d'Appui Technique
CCIA	Chambre de Commerce et d'Industrie d'Antananarivo
CDMT	Cadre des Dépenses à Moyen Terme
CE	Cours Élémentaire
CEDM	Consortium d'écoles doctorales de Madagascar
CEG	Collège d'Enseignement Général
CEPE	Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires
CFA	Certificat de Fin d'Apprentissage

CFP	Centre de Formation Professionnelle
CIDE	Convention Internationale sur les Droits de l'Enfant
CIDST	Centre d'Information, de Documentation Scientifique et Technique
CISCO	Circonscription Scolaire
CM	Cours Moyen
CNC	Cadre National de Certification
CN2PC	Comité National Partenarial de Pilotage et de Collaboration
CNE	Conseil National de l'Education
CNR	Centre National de Recherche
COI	Commission de l'Océan Indien
COMESA	Sommet du Marché Commun de l'Afrique de l'Est et Australe
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
CONSPED	Conseiller Pédagogique
COOCM	Cadre d'Orientation et d'Organisation du Curriculum Malagasy
CORCES	Cade d'Orientation de la Réforme des Curricula de l'Enseignement Secondaire
COREM	Cadre d'Orientation de la Réforme de l'Education à Madagascar
CP	Cours Préparatoire
CP	Conseiller Pédagogique
CPC	Conseiller Pédagogique de Collège
CPC	Cellule Permanente de Coordination (du PSE)
CPES	Conseiller Pédagogique de l'Enseignement post-fondamental général
CRAN	Cours de Remise A Niveau
CRINFP	Centre Régional de l'Institut National de Formation Pédagogique
CRP	Centre de Ressources Pédagogiques
CR2PC	Comité Régional Partenarial de Pilotage et de Coordination
CS2PC	Comité Sectoriel Partenarial de Pilotage et de Coordination
CTD	Collectivité Territoriale Décentralisée
DCI	Direction des Curricula et des Intrants
DEF	Direction de l'Education Fondamentale
DEIPEF	Direction de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogique de l'Education Fondamentale
DEPA	Direction de l'Education Préscolaire et de l'Alphabétisation (MEN)
DERP	Direction de l'Etude et de Recherche Pédagogique
DES	Direction de l'Enseignement Secondaire
DTIC	Direction des Technologies de l'Information et de la Communication
DPE	Direction de la Planification de l'Education (MEN)
DPFI	Direction du Patrimoine Foncier et des Infrastructures
DREN	Direction Régionale de l'Education Nationale
DTIC	Direction des Technologies de l'Information et de la Communication
EC	Enseignant-Chercheur
ED	Ecole Doctorale
EDD	Education pour le Développement Durable
EDD	Education au Développement Durable
EEC	Espace d'Eveil Communautaire
EF	Education Fondamentale
EGRA	Early Grade Reading Assessment
EI	Education Inclusive
ENF	Enseignant Non Fonctionnaire
ENS	Ecole Normale Supérieure
ENSET	Ecole Normale Supérieure pour l'Enseignement Technique

ENSOMD	Enquête Nationale sur le Suivi des Indicateurs des OMD
EPA	Etablissement Public à caractère Administratif
EPE	Equipe Pédagogique d'Etablissement
EPIC	Etablissement Public à caractère Industriel et Commercial
EPIE	Equipe Pédagogique Inter-Etablissements
EPM	Enquête Périodique auprès des Ménages
EPP	Ecole Primaire Publique
ESH	Enfant en Situation de Handicap
ESR	Enseignement Supérieur et Recherche
ET	Enseignement Technique
ETFP/DC	Enseignement Technique et Formation Professionnelle/Développement des compétences
ETVA	Enquête sur la Transition vers la Vie Active
FAD	Formation à Distance
FEFFI	Farimbon'Ezaka ho Fahombiazan'ny Fanabeazana eny Ifotony (Partenariat pour le Développement Développement de l'Education à la Base)
FFP	Fonds de Formation Professionnelle
FJKM	Fiangonan'i Jesoa Kristy eto Madagasikara
FLM	Fiangonana Loterana Malagasy
FOAD	Formation Ouverte A Distance
FPI	Formation Professionnelle Initiale
FPQ	Formation Professionnelle Qualifiante
FRAM	Fikambanan'ny Ray Aman-drenin'ny Mpianatra (Association de parents d'élèves)
FTG	Formation Technologique Générale
GLPE	Groupe Local des Partenaires de l'Education
GPEEC	Gestion Prévisionnelle des effectifs, des emplois et des compétences
GRC	Gestion des Risques et des Catastrophes
GREFTP	Groupement Régional des Établissements de Formation Technique et Professionnelle
HQSE	Haute Qualité en Suivi et Evaluation
IES	Inspecteur de l'Enseignement Post-fondamental général
INFOR	Institut de Formation
INFP	Institut National de Formation Pédagogique
ISP	Institutions Supérieures Privées
IST	Institut Supérieur de Technologie
JE	Jeune Enfant
LMD	Licence, Maîtrise, Doctorat
LTP	Lycée Technique et Professionnel
MAP	Madagascar Action Plan
MAPEF	Madagascar Appui à l'Enseignement du et en Français
MARE	Mission Attribution Responsabilité Ethique
MC	Maître de Conférences
MEETFP	Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MESupReS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MFB	Ministère des Finances et du Budget
MFPRATLS	Ministère de la Fonction Publique, de la Réforme Administrative, du Travail et des Lois Sociales
MOD	Maîtrise d'Ouvrage Déléguée
MPE	Moyennes et Petites Entreprises
MRSTD	Ministère de la Recherche Scientifique et Technologique pour le Développement
ODD	Objectif de Développement Durable

OIT	Organisation Internationale du Travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONEP	Office National de l'Enseignement Privé
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OSISA	Open Society Initiative of South Africa
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PASSOBA	Programme d'Appui aux Services Sociaux de Base
PAT	Personnel Administratif et Technique
PAUET	Programme d'Appui d'Urgence à l'Education pour Tous
PDI	Plan de Développement Institutionnel
PEC	Projet d'Etablissement Contractualisé
PIB	Produit Intérieur Brut
PME	Partenariat Mondial pour l'Education
PND	Plan National de Développement
PNEFP	Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
PSE	Plan Sectoriel de l'Education
PTD	Plan Triennal de Développement
PTF	Partenaire Technique et Financier
RESEN	Rapport d'Etat du Système Educatif National
RRC	Réduction des Risques de Catastrophes
SADC	Southern African Development Community ou Communauté de développement d'Afrique australe
SIAF	Service de l'Inspection Administrative et Financière
SIES	Service de l'Inspection et de l'Encadrement Scolaire
SIIGE	Système d'information Intégré pour la Gestion de l'Education
SIMTFP	Système d'Information sur les Marché du Travail et le Formation Professionnelle
SNAT	Stratégie Nationale d'Aménagement du Territoire
STD	Services Techniques Déconcentrés
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
TB	Tableau de Bord
TBA	Taux Brut d'Accès
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
TICE	Technologie de l'Information et de la Communication en Education
TNI	Tableau Numérique Interactif
TPE	Très Petite Entreprise
UE	Unité d'Enseignement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience
ZAP	Zone Administrative Pédagogique

Liste des figures

Figure 1: Structure actuelle du système éducatif malgache.....	47
--	----

Liste des graphiques

Graphique 1: Pyramide des âges de la population malgache en 2015	43
Graphique 2: Croissance du PIB et évolution du PIB par habitant (en Milliers d'Ar 2014).....	44
Graphique 3: Evolution des dépenses courantes du secteur éducatif en pourcentage des recettes fiscales de l'Etat et du PIB	44
Graphique 4: Evolution des effectifs d'élèves et taux de préscolarisation de 3 à 5 ans.....	63
Graphique 5: Cohérence dans l'affectation du personnel dans les CAP-EPP et les CAP communautaires en 2013-2014	64
Graphique 6: Allocation des enseignants du primaire public et communautaire par région en 2013-2014.....	67
Graphique 7: Evolution des élèves inscrits dans l'enseignement collégial de 2004 à 2014.....	69
Graphique 8: Evolution des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire général de 2004 à 2014.....	70
Graphique 9: Comparaison des effectifs d'élèves entre le public et le privé en 2014-2015.....	71
Graphique 10: Comparaison du nombre d'établissements scolaires publics et privés en 2014-2015.....	71
Graphique 11: Comparaison des effectifs filles entre le public et le privé en 2014-2015	72
Graphique 12: Effectifs des apprenants par type de formation dans les Centres de Développement des Compétences	201
Graphique 13: Effectifs des apprenants par type de formation dans les Lycées Techniques et Professionnels	202
Graphique 14: Répartition géographique des offres et des effectifs d'apprenants dans les LTP (Année scolaire 2015-16).....	208
Graphique 15: Répartition géographique des offres et effectifs d'apprenants dans les CFP (Année scolaire 2015-16).....	209

Liste des tableaux

Tableau 1: Evolution des effectifs scolarisés (public + privé)	48
Tableau 2 : Les propositions de réponses aux défis pour les trois sous-secteurs de l'éducation	48
Tableau 3: Quelques indicateurs importants au regard de l'ODD4	54
Tableau 4: Evolution des dépenses publiques totales d'éducation de 2004 à 2014	88
Tableau 5: Evolution en pourcentage du budget de fonctionnement (crédits notifiés) par niveau d'administration	89
Tableau 6: Répartition annuelle des constructions pour le Fondamental	100
Tableau 7: Calendrier de mise en œuvre de la réforme du fondamental	113
Tableau 8: Effectif d'élèves attendu dans le secondaire général.....	125
Tableau 9: Besoins en salles de classe dans le secondaire général public et en nouvelles constructions de lycées publics	126
Tableau 10: Besoins en enseignants dans le secondaire général (Lycées publics)	126
Tableau 11: Besoins en PAT dans le secondaire général (Lycées publics).....	127
Tableau 12: Calendrier de la mise en place et de la révision des nouveaux programmes	131
Tableau 13: Schéma de la formation continue	135
Tableau 14 : liste des établissements et filières pour la 1 ^{ère} phase	186
Tableau 15 : Planning de la mise en œuvre de la réforme	219

Tableau 16: Répartition du fonds alloué et de la recette obtenue par l'établissement.....	221
Tableau 17: Prévision de Ratios d'encadrement en 2021 et en 2030	234
Tableau 18 : Demandes de postes d'enseignants par domaine de formation	254
Tableau 19 : Prévision de recrutement de nouveaux enseignants-chercheurs.....	255
Tableau 20: Flux annuels des nouvelles formations.....	271
Tableau 21: Flux annuels des formations initiales	273
Tableau 22: Le schéma de la formation continue	288
Tableau 23: Eléments du cadrage macroéconomique	323
Tableau 24: Recettes internes / PIB dans les pays africains à richesse par habitant comparable.....	323
Tableau 25: L'importance relative des ressources extérieures (milliards Ar 2014).....	325
Tableau 26: Ressources étatiques pour l'éducation.....	326
Tableau 27: Ressources extérieures mobilisables pour l'éducation (milliards Ar 2017)	327
Tableau 28: Ressources totales pour le secteur éducation (milliards Ar 2017).....	328
Tableau 29: Indicateurs de couverture selon les scénarios	330
Tableau 30: Evolution des dépenses courantes par ministère (milliards Ar 2017)	331
Tableau 31: Evolution des dépenses par nature (milliards Ar 2017)	332
Tableau 32: Evolution des dépenses en capital par sous-secteur (milliards Ar 2017).....	333
Tableau 33: Evolution des gaps financiers du secteur (milliards Ar 2017)	334
Tableau 34 : Gaps avant aide extérieure par ministère en % des dépenses	335
Tableau 35: Besoins totaux en construction (nombre) non pris en charge par les communautés dans les établissements publics.....	337

Avant-propos

Consciente de la nécessité d'une nouvelle trajectoire de développement, à caractère inclusif et durable à la sortie d'une longue crise politique, la quatrième République de Madagascar, dans l'axe 4 « Capital Humain » de son Plan National de Développement (PND), entend faire jouer au système éducatif un rôle clé. C'est dans cette optique que le présent Plan Sectoriel de l'Education pour la période 2018-2022 (PSE 2018-2022) a été élaboré.

Il s'agit du premier plan développé par l'ensemble du secteur éducatif composé actuellement de trois ministères : le Ministère de l'Education Nationale (MEN) ; le Ministère de l'Emploi, de Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MEETFP) ; le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESupRes).

Partant des conclusions et des recommandations du diagnostic du secteur dans le Rapport d'Etat du Système Educatif National (RESEN 2004-2014) publié en février 2016, des résultats de l'enquête dans le cadre des Indicateurs de Prestation de Services (IPS) en 2015 et des résultats de l'évaluation du Plan Intérimaire de l'Education (PIE) en 2016, les trois ministères en charge de l'éducation ont entrepris la formulation du PSE 2018-2022 dont la mesure phare est la création d'une éducation fondamentale de 9 ans.

Cependant, à lui tout seul l'Etat ne pourrait assurer le financement de la mise en œuvre d'une telle réforme. D'où un appel à des partenariats tels que le don du Partenariat Mondial pour l'Education (PME) et des financements issus des autres Partenaires Techniques et Financiers (PTF) traditionnels. Aussi, afin de s'assurer de la pertinence et de la cohérence du PSE ainsi que de sa conformité aux critères d'admissibilité à ces financements, le Secrétariat du PME a émis des commentaires et une évaluation externe de la version provisoire du plan a été effectuée sur les recommandations des PTF, lesquels ont été pris en compte dans la version finale du document.

Le présent plan sectoriel de l'éducation, pour la période 2018-2022, constitue donc l'aboutissement d'un processus participatif, impliquant, à chacune de ses étapes, toutes les parties prenantes sous la coordination étroite du Comité Interministériel de Pilotage (CIP) et avec le soutien indéfectible des PTF et du Groupe Local des Partenaires de l'Education (GLPE).

Au niveau institutionnel, outre les trois ministères en charge de l'éducation, la finalisation du cadrage budgétaire du PSE n'aurait pu être réalisée sans l'appui du ministère

en charge des finances et du budget. A ce titre, le présent PSE se présente comme un cadre: d'intégration des actions de développement de l'éducation et de la formation; de consultation et de concertation avec les PTF et le GLPE ; de coordination des actions des trois ministères en charge de l'éducation et des appuis extérieurs en cohérence avec la programmation budgétaire pluriannuelle (Cadre de Dépenses à Moyen Terme ou CDMT).

Cependant, il importe de souligner que ce plan a été élaboré dans un contexte particulièrement difficile tant dans les domaines politique, économique et financier que dans le domaine social. Néanmoins, malgré de multiples besoins de financement alternatifs, le plan proposé est ambitieux mais soutenable grâce à un effort de l'Etat qui s'est engagé en sa faveur mais aussi grâce à l'appui des PTF qui opèrent dans le domaine de l'éducation et qui s'engagent également à accroître sensiblement leurs contributions. Cette soutenabilité est par ailleurs due au résultat d'un étalement raisonné dans le temps des mesures et dépenses qui permettent de s'adapter aux ressources disponibles et anticipées, fruit d'une meilleure utilisation des moyens humains et matériels à disposition.

Les trois ministères en charge de l'éducation s'engagent à assurer une mise en œuvre efficiente des orientations contenues dans ce plan sectoriel de l'éducation.

Fait à Antananarivo

**Le Premier Ministre,
Chef du Gouvernement**



MAHAFALY Sohoangana Olivier

**Le Ministre de
l'Education Nationale**



RABARY Andrianiaina Paul

**Le Ministre de l'Emploi,
de l'Enseignement
Technique et de la
Formation
Professionnelle**



FOTO RAHARIMALALA Marie Lydia

**Le Ministre de
l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche
Scientifique**



RASOANA LENERA Marie Mofibo

RESUME EXECUTIF

Introduction générale

Le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) est le premier de ce type réalisé à Madagascar en ce sens qu'il vise à mettre en cohérence les projections à moyen et long termes effectuées par les trois ministères en charge de l'éducation.

Les travaux réalisés se sont inscrits dans les orientations du Plan National de Développement (2015-2019) dont il reprend les objectifs spécifiques pour ce qui concerne le capital humain : i) se doter d'un système éducatif performant et conforme aux besoins et aux normes internationales, ii) promouvoir et valoriser l'enseignement technique et professionnel et/ou professionnalisant et iii) assurer une formation universitaire répondant aux normes, aux besoins et à l'assurance-qualité. Les enjeux qui en découlent sont doubles : en premier lieu, il va falloir redresser de façon significative le système éducatif, considéré comme catalyseur des objectifs de développement durable ou ODD ; le second enjeu, décisif, consiste à revoir la définition de la structure de scolarisation aux différents niveaux et aux différents types d'études et de formation qui correspondent aux besoins du développement socio-économique et culturel du pays.

Le PSE est l'aboutissement d'un processus participatif de réflexion sur la vision et les défis à relever ainsi que sur les stratégies prioritaire correspondantes : avec la communauté éducative nationale, ce processus s'est développé autour de la tenue de consultations régionales et nationale. Les consultations régionales se sont tenues en octobre 2016 dans les 22 régions des 6 provinces du pays. Elles ont été parachevées par la tenue à Antananarivo d'une consultation nationale. Ces rencontres ont été l'occasion pour les représentants de la communauté éducative nationale de faire état de leurs préoccupations, entre autres : la qualité de l'enseignement à tous les niveaux et sous-secteurs ; l'inadéquation entre le programme scolaire et l'environnement socio-économique des enfants ; l'inadéquation entre la formation et l'emploi, etc.

Le contexte global de développement du secteur

Le contexte global dans lequel se développe le système éducatif malgache est influencé par plusieurs facteurs dont les principaux sont d'ordre géographique, démographique, sanitaire et économique.

Au plan géographique, le territoire est vaste (587 000 km²) et comporte une grande variété de paysages et d'habitats composés de zones urbaines et de nombreuses zones rurales plus ou moins enclavées.

Au plan démographique, la population est très diversifiée mais le fait qu'une langue nationale soit parlée dans l'ensemble du pays est un puissant facteur d'unité. La population était estimée à 24,2 millions d'habitants en 2015 et sa croissance est particulièrement élevée (+3 % par an) avec cependant une légère tendance à la baisse de ce taux qui pourrait s'établir à 2,5% en 2030. La population d'âge scolaire (3-24 ans) devrait passer de 12,8 millions en 2015 à 17,6 millions en 2030.

Au plan sanitaire, l'insécurité alimentaire et le paludisme représentent une contrainte majeure pour le système éducatif. S'y ajoutent les risques climatiques : cyclones, inondations et sécheresses.

Au plan politique, les discordes créent une incertitude qui nuit à la régularité des financements extérieurs mais aussi internes : la crise socio-politique de 2009 a eu un impact considérable sur le PIB/habitant.

Au plan économique et budgétaire, la quasi-totalité des dépenses courantes du secteur éducatif repose sur le financement étatique qui dépend en premier lieu des recettes fiscales qui, rapportées au PIB, sont nettement plus faibles que dans les pays à niveau de richesse comparable : 11,4% contre 16,4%. Le fait que l'économie malgache soit dominée par les activités informelles (environ 93%) explique en grande partie la faiblesse des recettes fiscales. Toutefois, malgré la faiblesse des recettes publiques pendant la dernière crise socio-politique, le secteur de l'éducation a vu son niveau de ressources étatiques se maintenir en pourcentage des recettes fiscales.

Les ménages, quant à eux, contribuent de façon non négligeable à l'effort national pour l'éducation : on estime qu'ils supportent 40% des dépenses courantes nationales d'éducation (Etat+ménages). Ce pourcentage est en hausse constante depuis 2004 où il se situait à 34%. Ces dépenses vont majoritairement en direction de l'enseignement primaire (54%) et du collège (25%).

Avec un secteur moderne faible (7% de l'activité), il n'est pas possible d'absorber tous les sortants – même diplômés – du système éducatif, même dans les niveaux les plus élevés. En conséquence, beaucoup de sortants sont contraints d'exercer une activité dans le secteur informel, même s'ils ont un diplôme supérieur (plus d'un tiers des sortants du supérieur sont dans cette situation). Les prévisions quant à la croissance économique future (5% par an dans les simulations du PSE) montrent que celle-ci sera insuffisante pour absorber les chômeurs et les nouveaux entrants sur le marché de l'emploi.

Chapitre 1 : L'Éducation Nationale

1. L'Éducation Préscolaire

L'éducation préscolaire accueille les enfants âgés de 3 à 5 ans. Elle connaît, depuis 2010, une croissance rapide avec une accélération récente des inscriptions dans les centres d'activités préscolaires (CAP) publics et communautaires. Cette croissance est très diversifiée géographiquement puisque le taux d'accès des enfants âgés de 5 ans varie de 1 à 10 selon les régions.

D'un autre côté, on observe, dans les établissements publics, que la grande majorité des éducateurs actuels n'ont pas reçu de formation (initiale ou continue) et que leur affectation dans les établissements n'est pas vraiment liée au nombre d'élèves dans ceux-ci.

Le défi à relever est de développer équitablement et qualitativement le préscolaire d'une année - pour les enfants âgés de 5 ans – au niveau des CAP publics et communautaires afin de favoriser l'accès en première année du fondamental et la rétention dans ce cycle. De plus, afin de favoriser l'équité, l'effort public se focalisera sur les zones rurales et enclavées. Les principaux objectifs affichés sont les suivants :

- Taux d'inscription dans les établissements publics des enfants de 5 ans non scolarisés dans le privé : 35% en 2022, 100% en 2030 (scénario ODD4) ou 83% en 2030 (scénario FEC).
- Répartition des 5 ans de l'enseignement public en 2030 : CAP-EPP : 80%, EEC : 20%.
- % d'écoles primaires publiques (ou d'écoles des sous-cycles 1 et 2) dans lesquelles il y aura un CAP : 60% en 2022, 75% en 2030.
- Taux d'encadrement élèves/éducateurs en grande section (5 ans) : 30% en 2022 quel que soit l'établissement public ou communautaire.

Ces objectifs s'articulent autour de trois grands axes stratégiques : i) développer des structures d'accueil, ii) promouvoir la qualité et iii) mettre en place un dispositif de suivi et d'encadrement du préscolaire.

1) Pour favoriser l'accès et l'équité, trois sortes d'actions seront entreprises :

- Extension des CAP pour les enfants de 5 ans dans les écoles primaires publiques (EPP).
- Mise en place de nouvelles structures d'accueil en collaboration avec les communautés de base : i) par la création de centres d'activités préscolaires communautaires (CAPC) autour des EPP accueillant déjà des élèves en préscolaire et ii) par l'utilisation des structures existantes dans les communautés accueillant des jeunes enfants comme point d'entrée pour créer un espace d'éveil communautaire (EEC).
- Etablissement de partenariats avec l'enseignement privé, les ONG, la société civile, etc. afin d'atteindre les communautés les plus enclavées et accroître le nombre d'enfants fréquentant des CAP.

2) Pour favoriser la qualité, plusieurs approches sont prévues :

- Mise en place d'un curriculum du préscolaire pour harmoniser les pratiques actuelles.
- Formation initiale d'éducateurs qualifiés concernant deux populations : i) une formation longue de 2 ans en direction de bacheliers (200 par an) et ii) une formation courte en direction des éducateurs/animateurs communautaires.
- Formation continue sous des formes adaptées.
- Suivi et encadrement pédagogique des éducateurs.
- Renforcement des compétences des responsables de la mise en œuvre de cette stratégie (chefs ZAP, directeurs d'écoles concernés, etc.).

3) Pour mieux gérer ce niveau d'enseignement, quatre activités seront menées :

- Coordination du préscolaire à plusieurs niveaux : central, régional, local avec mise en place d'un comité intersectoriel regroupant tous les acteurs.
- Desserrement de la contrainte budgétaire en recherchant des ressources supplémentaires.
- Etude, évaluation et documentation des bonnes pratiques.
- Elaboration et mise en œuvre d'un plan de communication.

2. Enseignement / Education Fondamental(e)

Fondamental 1 (primaire) : état des lieux

Les effectifs ont progressé à un rythme de 2,8% par an avec des disparités entre zones rurales et urbaines. La part de l'enseignement privé a baissé de 4 points depuis 2004 (18,6% en 2014) en liaison avec la politique d'allègement des charges parentales initiée à partir de cette date. On note cependant qu'environ 13% des enfants ne s'inscrivent jamais dans une école. La scolarisation dans le primaire est caractérisée par une faible efficacité interne avec un taux moyen de redoublement de 20% et un taux moyen d'abandon de 16% (22% en première année). Au final, en 2014, le taux d'achèvement du primaire était égal à 69%. Comme dans le préscolaire, il y a de grandes disparités entre zones rurales et urbaines.

En ce qui concerne la qualité, les tests pratiqués depuis une dizaine d'années ont montré une baisse alarmante des scores en lecture (français et malgache) et en mathématiques. La qualification des enseignants est très faible : en 2013, seulement 18% des enseignants du primaire avaient un diplôme pédagogique et les difficultés d'accès dans les zones rurales et enclavées empêchent l'encadrement pédagogique des enseignants peu formés. D'un autre côté, l'intégration de certains maîtres jusqu'ici payés par les parents ne conduit pas automatiquement à une amélioration de leurs compétences. En matière d'équité, les zones rurales et surtout enclavées sont défavorisées tant dans l'allocation des

enseignants que dans celle des salles de classe. Ceci conduit les écoles non dotées à pratiquer la double vacation des salles et à développer les classes multigrades qui engendrent généralement une baisse du temps d'apprentissage qui s'ajoute à un fort absentéisme des enseignants.

Fondamental 2 (collège) : état des lieux

L'accès au collège s'est élargi au cours de la dernière décennie, le TBS moyen étant passé de 27,5% en 2004 à près de 50% en 2013 avec, ici aussi, de fortes disparités selon les régions (de 17% à 78%). Le taux moyen de transition primaire-collège était égal à 65,4% en 2014-15. Les redoublements (15% en moyenne) et les abandons (11% en moyenne) restent élevés.

En matière de qualité, on constate, dans les établissements publics, un déficit en personnel enseignant qualifié et un manque manifeste de manuels scolaires qui conduit à des acquisitions réduites.

Fondamental (cycle de 9 ans) : Stratégies de développement

Au niveau des flux d'élèves, plusieurs mesures vont être prises pour améliorer l'accès et la rétention des élèves dans les zones défavorisées et en faveur des ménages démunis et vulnérables. De plus, la restriction actuelle à l'entrée de la 6^{ème} année d'études sera levée. Pour ce faire, un cycle d'éducation fondamentale de 9 ans sera institué avec trois sous-cycles de 3 ans, chacun avec des profils de sortie, programmes, modalités d'organisation propres ; les évaluations à l'intérieur de chaque sous-cycle et pour passer du premier au deuxième sous-cycle seront également les mêmes mais le troisième sous-cycle sera évalué par un examen national conduisant au diplôme de fin d'études de l'éducation fondamentale. Cette nouvelle structure de 9 ans permettra aux élèves d'achever au moins la dernière année du deuxième sous-cycle dans de bonnes conditions d'apprentissage les menant à une alphabétisation durable et leur permettant d'accéder au dernier sous-cycle les conduisant jusqu'à l'âge de l'insertion sur le marché du travail ou à la poursuite d'études secondaires générales ou techniques. De nombreuses actions seront mises en œuvre en cohérence avec les grandes options définies pour ce niveau d'enseignement.

1) Accès, efficacité interne, conditions d'accueil et d'encadrement, équité

Diverses mesures pédagogiques et administratives seront prises pour réduire les redoublements, en moyenne de 18% en 2014 à 6% en 2030 (18% en 2022) et les abandons, en moyenne de 13% en 2014 à 6% en 2030 (10% en 2022). Pour ce faire, plusieurs mesures sont prévues :

- En premier lieu, une mobilisation sociale en faveur des nouvelles structures de l'éducation fondamentale sera organisée pour sensibiliser toutes les parties prenantes.
- En second lieu, l'offre de places va être sensiblement et rapidement accrue par plusieurs moyens : i) extension bien encadrée de la double vacation d'une partie des salles de classe actuelles, ii) construction de nouvelles salles et iii) réhabilitation de salles endommagées. Afin de réduire le coût des constructions, presque la moitié de celles-ci sera confiée aux collectivités locales décentralisées et le quart sera réalisé selon l'approche maîtrise d'ouvrage déléguée, les autres constructions, financées sur recettes propres de l'Etat, seront gérées par le MEN. Diverses mesures ont déjà été prises pour améliorer le processus de construction ; elles seront encore développées, surtout aux niveaux déconcentrés.
- En troisième lieu, de nombreux enseignants devront être recrutés : fonctionnaires et, surtout, enseignants FRAM. Une part croissante de ces derniers sera subventionnée par l'Etat et certains seront intégrés dans la fonction publique.
- Enfin, diverses mesures ont été programmées pour accroître l'accès et l'équité : i) nouveaux pas vers la gratuité (subventions à la caisse école, kits scolaires), ii) appui à l'alimentation scolaire qui devrait concerner 8% des élèves dans les deux premiers sous-cycles, iii) accompagnement d'enfants vulnérables à travers divers transferts aux ménages concernés, iv) versement de la subvention de l'Etat à tous les enseignants non fonctionnaires à compter de 2018, etc.

2) Qualité

La réforme de l'enseignement fondamental actuel va se traduire par de nombreuses mesures concernant la qualité qui, on l'a vu, a baissé dramatiquement depuis une dizaine d'années. A cet effet, les options suivantes ont été formulées :

- Le développement des compétences par sous-cycle en lien avec l'évolution socio-économique du pays, à travers un curriculum réformé et mis en cohérence avec l'ensemble des ordres d'enseignement et de formation et avec la politique linguistique éducative fondée sur l'approche plurilingue.
- Le premier sous-cycle est axé sur les apprentissages de base, mathématiques, malagasy, français et les compétences pour la vie. La priorité est d'amener l'élève à lire, écrire en malagasy en utilisant les variétés de la langue présentes dans le répertoire langagier des élèves et des enseignants.
- Le deuxième sous-cycle, fondé sur la consolidation des apprentissages de base, a pour but d'amener l'élève à lire pour apprendre dans les langues d'enseignement, de favoriser la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
- Au troisième sous-cycle, les compétences des deux premiers sous-cycles seront renforcées. De nouvelles compétences seront développées: compétences techniques pour mieux aborder le monde de travail, apprentissage de l'anglais et d'autres langues étrangères le cas échéant.
- Le mécanisme actuel de certification (Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires) à la fin de la 5^{ème} année du fondamental sera progressivement abandonné et remplacé par un diplôme de fin d'études de l'éducation fondamentale.
- Le développement de l'offre d'éducation fondamentale de 9 ans sera étroitement associé à une politique d'inclusion plus forte des groupes ou populations vulnérables et plus particulièrement les enfants à besoins éducatifs spéciaux.
- Pour les années scolaires 2017-2018 et 2019, les programmes actuels seront encore utilisés, tout en mettant à la disposition des enseignants de nouveaux documents d'accompagnement priorisant les compétences visées dans les profils de sortie définis par le COOCM pour chaque sous-cycle. L'implémentation du nouveau curriculum pour les deux premiers sous-cycles se fera en 2020 et celle du troisième sous-cycle se fera à partir de 2021.

Les principales actions programmées sont les suivantes :

- Mobilisation de tous les acteurs de l'éducation, en particulier les enseignants, en faveur de la réforme des curricula.
- Elaboration du cadre d'orientation et d'organisation du curriculum malagasy (COOCM). Elle consistera à : i) définir les finalités de l'éducation et des profils de sortie des élèves, ii) définir la politique linguistique éducative, iii) définir la politique du livre, iv) restructurer les matières enseignées, v) réviser les dispositifs d'évaluation, vi) réviser le calendrier scolaire, le choix de l'approche pédagogique, etc.
- Préparation de la rentrée vers la réforme. Elle consiste à : i) capitaliser les manuels et documents d'accompagnement existant à base de l'actuel programme, ii) identifier les objectifs essentiels du programme actuel et iii) réviser les analyses des épreuves.

- Révision du curriculum. Elle va être au cœur de la réforme et comportera de nombreuses activités portant sur : i) la conception des nouveaux programmes scolaires et des manuels, ii) la dotation de manuels scolaires aux élèves, iii) la dotation de guides, de documents d'accompagnement et de portfolios, iv) la dissémination du curriculum dans l'administration, v) la mise en œuvre du curriculum et vi) le suivi et l'encadrement.
- La formation initiale des enseignants des sous-cycles 1, 2 et 3 et des encadreurs pédagogiques nécessitera une réforme en vue de revoir puis d'ajuster les programmes de formation initiale en lien avec les nouveaux curricula et le contexte actuel de la formation. Cela conduira à la standardisation du curriculum de formation (tant initiale que continue) qui sera séquencée en unités de formation construites en fonction du référentiel de compétences. L'Institut National de Formation Pédagogique (INFP) et ses structures déconcentrées (CRINFP) verront leurs compétences renforcées, bénéficieront d'extensions physiques et de la mise en place d'un espace numérique. Les nouveaux formateurs de l'INFP et des CRINFP seront formés en trois mois avant leur prise de fonction. Les enseignants fonctionnaires bénéficieront d'une formation initiale de deux ans et les nouveaux enseignants non fonctionnaires entrant dans le système bénéficieront d'une formation d'initiation de 2 mois avant leur prise de service. Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs bénéficieront également d'une formation initiale et seront dotés de moyens leur permettant de se déplacer et de travailler à distance. Pour améliorer la qualité de l'encadrement, une formation initiale pour les chefs d'établissement et chefs ZAP est aussi prévue.
- La formation continue des enseignants et du personnel d'encadrement pédagogique sera considérablement développée en commençant par la mise en place d'un dispositif de formation continue pérenne étant donné le nombre important et la diversité des personnels concernés, y compris les personnels assurant l'encadrement de proximité. Ces dispositifs de formation devront être nouveaux, innovants et organisés de façon plus efficace qu'actuellement. Ils aboutiront à une certification ayant la même valeur que celle de la formation initiale. D'autres activités de formation, intégrées dans le curriculum standard, seront entreprises, notamment la formation de remise à niveau académique des enseignants.
- L'amélioration du temps d'enseignement/d'apprentissage sera également une priorité pour atteindre les standards internationaux.
- La mise en place d'un dispositif d'évaluation des acquis scolaires au niveau régional avec un système harmonisé d'évaluation et la création de pools d'évaluateurs qui seront formés préalablement aux techniques d'évaluation des acquis scolaires.

3) Gestion et gouvernance

La nouvelle gestion permettra de jumeler les actions relatives à l'offre et à la demande tant pour améliorer la rétention que la qualité ou encore l'équité.

3. Enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général fait suite à l'enseignement fondamental. Il constitue un cycle unique de trois ans (2nde, 1^{ère}e et classe Terminale) et est sanctionné par le Baccalauréat, diplôme permettant aux élèves de poursuivre leurs études dans un établissement d'enseignement supérieur (sous réserve de réussite à un concours) ou de s'inscrire dans une formation professionnelle hautement qualifiée.

Très peu d'élèves ont accès à l'enseignement secondaire : sur 100 élèves entrant en première année du primaire, moins de 12 atteignent la première année du secondaire général et les chances des jeunes issus des familles pauvres d'y figurer restent très faibles (plus de 90% des élèves sont issus des 40% les plus riches). Le taux de transition de l'enseignement fondamental 2 (collège) au lycée est également

faible et se situe en moyenne autour de 47%, mais même si le niveau de la rétention est assez élevé (80%) au lycée, le taux d'achèvement n'est que de 16,4% (en 2014).

Toutefois, ces dernières années, ce niveau d'enseignement a connu un développement quantitatif assez important par l'ouverture non planifiée de beaucoup d'établissements de type communautaire à l'initiative des structures décentralisées et des communautés. Les effectifs ont ainsi augmenté à un taux moyen annuel de plus de 13%. Mais l'insuffisance des ressources a des impacts négatifs sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.

Ce niveau d'enseignement est en outre très peu efficace. Le taux de réussite au baccalauréat stagne autour de 40% depuis une dizaine d'années et de moins en moins d'élèves s'orientent vers les études scientifiques. De plus, étant donné le nombre de places très limité au niveau de l'enseignement supérieur, moins du tiers des bacheliers peuvent y accéder si bien que la plupart des jeunes issus de l'enseignement secondaire ont du mal à s'insérer dans le secteur professionnel moderne.

Il faut noter qu'il y a un déséquilibre d'effectifs entre l'ESG et l'ESTP. Avec un effectif trop élevé (17 330 en 2014) pour l'ESG et avec un effectif moindre pour l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel qui manque d'établissements spécialisés en enseignement technique et professionnel dans la plupart des chefs-lieux de district et dont la capacité d'accueil est trop limitée dans les établissements techniques existants.

Un déséquilibre est aussi noté dans l'ESG par rapport au choix d'options : 38,1% des élèves sont inscrits dans les séries C et D, alors que la Série A regroupe 61,9% des élèves. (*D'après nos calculs basés sur l'annuaire stat MEN 2015-2016*). Ceci peut s'expliquer, entre autres, par :

- l'insuffisance ou le manque d'orientation favorisant le choix des apprenants à l'issue de la classe de 3^{ème} ;
- le manque de qualification des enseignants (sans formation initiale, études universitaires poursuivies souvent incompatibles à la matière enseignée) ;
- l'insuffisance des infrastructures mises en place (50 élèves par section) et l'insuffisance d'enseignants scientifiques (déficit de 1 064 enseignants : *Source DGESFM*) provoquent ainsi la baisse du temps d'enseignement/apprentissage (54% des heures dues en maths, physique-chimie et SVT confondues ne sont pas assurées (*D'après nos calculs basés sur les données de la DGESFM et des volumes horaires par matière dans l'ESG*)) ;
- le statut des enseignants qui est un facteur déterminant pour leur motivation : 2 636 Fonctionnaires, 178 Contractuels payés par l'État, 644 ENF Subventionnés et 1 365 ENF non subventionnés (*Annuaire stat MEN 2015 2016*) ;
- l'insuffisance des ressources pédagogiques mises à disposition des apprenants et qui sont hors de portée des bourses des ménages ;
- le manque de matériels pédagogiques/didactiques qui se traduit par des cours magistraux et trop théoriques, respectivement : Malagasy 3 073 (1 pour 6), Français 6 111 (1 pour 3), Anglais 8 335 (1 pour 2), Histoire Géographie 9 626 (1 pour 14), Philosophie 1 299 (1 pour 3), Mathématiques 10 032 (1 pour 2), Physique-Chimie 8 100 (1 pour 3), SVT 4 981 (1 pour 4) et Autres 9 944. Ces manuels sont pour 17 330 apprenants (*D'après Annuaire stat MEN 2015 2016*) ;
- l'insuffisance ou manque d'orientation favorisant le choix des apprenants ;

Aucun mécanisme d'orientation n'existe au niveau de l'ESG autre que celui de l'aiguillage des élèves dans telle ou telle série à la fin de la classe de Seconde. Cette orientation est basée sur les résultats scolaires et sur décision du Conseil de classe.

Ce PSE vise donc à mettre en place un enseignement secondaire répondant aux exigences i) du monde de travail en perpétuelle évolution et ii) des nouvelles approches adoptées au niveau de l'enseignement supérieur (LMD). A ce titre, les efforts seront axés sur l'amélioration de la qualité. L'accès sera toutefois développé mais de façon maîtrisée en tenant compte de l'équité d'une part mais également de la pression due à l'augmentation des enfants issus de l'éducation fondamentale.

1) Accès-équité

Dans ce cycle, entre 2017 et 2022, l'effet conjugué de la croissance des nouveaux entrants, de la baisse des redoublements et des abandons devrait conduire à une augmentation des effectifs totaux de 1,7% par an dans l'enseignement public. La part de l'enseignement privé devrait passer de 50% actuellement à 60% en 2030 (55% en 2022).

Dorénavant, l'ouverture des nouveaux lycées sera régulée et fondée sur la carte scolaire. En outre, la situation des lycées existants sera régularisée. Un encadrement et un renforcement de compétences des personnels enseignant et administratif seront aussi menés.

Pourtant, de nouveaux lycées publics seront construits mais surtout les lycées actuels seront agrandis et réhabilités. Parmi les nouvelles constructions, il est prévu, à terme, d'avoir un lycée référent par région, construit et équipé selon les dernières normes en vigueur. Au plan de l'équité, un système de bourses sera mis en place en faveur des enfants méritants et pauvres et des filles. L'encadrement des élèves sera aussi amélioré avec également une meilleure utilisation du temps des personnels enseignants.

Pour le privé, le nouveau texte régissant l'Enseignement privé (n°1032/2017 du 18 janvier 2017) limite l'ouverture des lycées en tenant compte de la carte scolaire. La création de lycées privés sera encouragée là où le secteur public est absent pour résorber les disparités géographiques et ainsi promouvoir l'équité.

2) Qualité

L'effort portera davantage sur les aspects qualitatifs : le but recherché est d'abord de préparer les élèves des lycées à l'entrée dans l'enseignement supérieur qui reste soumise à un concours. De plus, on va favoriser l'orientation des élèves vers les disciplines scientifiques tout en sachant que cet effort devra commencer en amont dans le cycle fondamental. En outre, s'agissant des enseignants, si les taux moyens d'encadrement ne changent pas, il est prévu de ne plus recruter d'enseignants FRAM et d'intégrer ceux en service d'ici à 2022. Des enseignants fonctionnaires et contractuels de l'Etat seront recrutés après une formation à l'ENS pour la plupart d'entre eux. Enfin, les dépenses courantes par élève doubleront au cours de la mise en œuvre du PSE. Pour ce faire, plusieurs mesures importantes seront prises :

- Réforme du curriculum compte tenu du profil d'entrée dans l'enseignement supérieur. L'enseignement visera notamment l'atteinte d'une compétence bilingue des apprenants, pour une utilisation autonome du Malgache officiel et du Français à la fin de l'ESG.
- Mise en place d'un mécanisme d'orientation des élèves qui vise à inciter ceux-ci à poursuivre vers les études supérieures et à répondre aux besoins socio-économiques.
- Ouverture de lycées de référence qui serviront de vitrine et seront centres de ressources pour les lycées de la région.
- Intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage.
- Amélioration des conditions d'apprentissage : manuels adéquats, guides de l'enseignant, développement des contenus numériques, réhabilitation des locaux.

- Formation initiale des enseignants qui sera assurée dans les ENS, la formation continue s'ordonnant autour de deux principes majeurs : la professionnalisation et la déconcentration de l'encadrement avec plusieurs modalités : formation directe, en cascade ou encore autoformation.

3) Amélioration de la gouvernance

Face au constat du non-respect des normes et procédures de gestion pédagogique, administrative et financière dans les établissements, il est prévu un renforcement du mécanisme de suivi et de contrôle ainsi que la redynamisation de l'acte d'encadrement. Concrètement, chaque DREN sera dotée d'une structure avec deux encadreurs et deux inspecteurs par matière. De même, dans chaque CISCO, il y aura une structure de suivi et d'encadrement.

Enfin, la carte scolaire et la micro-planification seront renforcées ainsi que les capacités des personnels concernés pour utiliser des outils performants. En ce qui concerne la gestion des lycées publics, on veillera à assurer la transparence et la redevabilité.

4. L'éducation non formelle

L'alphabétisation

Les analphabètes n'ont jamais été à l'école ou ont été déscolarisés depuis plus de trois ans après avoir quitté l'école avant la troisième année du primaire. Globalement, 28% des Malgaches sont considérés comme analphabètes, ce taux moyen variant beaucoup selon la richesse et la localisation des ménages. Le MEN réalise des actions dans l'alphabétisation en partenariat avec plusieurs PTF et subventionne de nombreuses associations œuvrant dans l'alphabétisation. En 2016, les actions du MEN ont concerné près de 17 000 personnes (0,29% de la population totale analphabète).

Le défi pour le MEN est de contribuer significativement à l'objectif national de réduction de 25% du taux d'analphabétisme des 15 ans et plus à l'horizon 2030. Pour ce faire, cinq axes stratégiques ont été définis :

- Augmenter le nombre de personnes suivant des cours d'alphabétisation en identifiant les analphabètes dans les zones d'intervention et en menant des campagnes de sensibilisation pour inciter le public-cible à rejoindre les centres d'alphabétisation ;
- Accroître et diversifier l'offre d'apprentissage destinée aux analphabètes et aux déscolarisés : implantation progressive de sites d'alphabétisation avec financement partagé entre l'Etat et les associations. En outre, un centre d'alphabétisation et de ressources (CAR) sera créé dans chaque région avec un centre de documentation et une bibliothèque ouverts aux responsables des centres d'alphabétisation environnants ;
- Améliorer la qualité des prestations en matière d'alphabétisation en concevant des documents pédagogiques simples et explicites qui seront mis à la disposition des acteurs de l'alphabétisation et en renforçant la capacité des personnes ressources : formateurs, animateurs/encadreurs et alphabétiseurs, élèves-maîtres ;
- Développer une alphabétisation fonctionnelle qui facilitera l'insertion ou la réinsertion scolaire ou socioprofessionnelle des bénéficiaires ; et
- Programmer trois actions au niveau de la gestion et de la gouvernance: i) mise à jour de la stratégie nationale d'alphabétisation, ii) mise à jour de la base de données sur l'alphabétisation et iii) mise en place d'un système de suivi évaluation.

L'éducation inclusive (EI)

La situation actuelle peut être résumée ainsi :

- en raison de l'extrême pauvreté, les enfants sont vulnérables et sont exposés aux différentes sortes de maladies (manque de soins et de suivis médicaux) ;
- la méconnaissance du handicap, amplifiée par le quasi absence d'éducation parentale et de sensibilisation, ne fait qu'accentuer l'exclusion des enfants en situation de handicap (ESH) au sein de la communauté ;
- les responsables des établissements publics aussi bien que privés sont encore réticents à accueillir les ESH et les enfants vulnérables (notamment les mineurs en conflit avec la loi) ;
- une très faible proportion d'enseignants, des écoles publiques comme privées, ont bénéficié de formation sur les modules d'EI ;
- l'appui financier est encore insuffisant, ne serait-ce que pour la production et la dotation de matériels et équipements pédagogiques pour les enseignants et les élèves ;
- rares sont les infrastructures qui répondent aux besoins spécifiques des ESH ;
- la quasi inexistence de données fiables (Baseline ou étude de référence) sur les ESH et enfants vulnérables ne permet pas de mesurer les efforts entrepris dans ce domaine.

Dans le cadre du PSE, l'EI vise quatre cibles : i) les enfants jamais scolarisés, ii) les déscolarisés, iii) les enfants présentant des déficiences légères ou moyennes (ESH1) et iv) les enfants présentant des déficiences lourdes ou profondes (ESH2) relevant d'établissements spécialisés.

Les objectifs du MEN pour 2022 sont :

- Pour les enfants en situation de handicap : accueillir 15% des ESH1 dans le système formel et 15% des ESH2 dans des établissements spécialisés.
- Pour les déscolarisés (y compris les enfants vulnérables) : accueillir dans les cours de remise à niveau (CRAN) 22% du flux de déscolarisés issus des quatre premières années d'études.
- Pour les non scolarisés : réduire progressivement les entrées tardives à 30% des nouveaux entrants contre 52% en 2015-16.
- Pour les jeunes déscolarisés du collège : Accueillir 20% des jeunes déscolarisés issus de tous les niveaux du collège.

Deux axes stratégiques ont été conçus :

- Sensibilisation et identification : i) mettre en place GTE-GTS1 et opérationnaliser les Réseaux communautaires et d'écoles inclusives sur le terrain qui travailleront en étroite collaboration avec les services ministériels déconcentrés, ii) doter ces équipes de moyens de transport et de fonctionnement, iii) mener des campagnes aux niveaux national, régional et local.
- Mise en place d'un accueil scolaire de qualité : i) en faisant des diagnostics médicaux pour les enfants en situation de handicap, ce qui facilitera leur prise en charge par les enseignants, ii) en orientant les ESH2 dans des écoles ou centres spécialisés, iii) en formant les enseignants en charge des CRAN et iv) ceux exerçant dans les classes accueillant des ESH1.

Au niveau du collège les stratégies et activités pour l'insertion/réinsertion des jeunes déscolarisés se focaliseront sur la réponse aux besoins éducatifs et d'apprentissage adaptés aux jeunes non scolarisés et déscolarisés en vue de l'acquisition des compétences fondamentales et des connaissances nécessaires pour favoriser l'insertion scolaire, à savoir :

- Le renforcement de la communication/sensibilisation et recensement des jeunes déscolarisés à travers :
 - La diffusion des supports de communication et des outils de recensement (carte des exclus) par les DREN, les CISCO, et les ZAP.

¹ Groupe Technique Education- Groupe Technique Santé

- Une campagne de recensement en vue de la collecte des données sur les jeunes déscolarisés.
- Le renforcement de la capacité d'accueil des établissements par:
 - Le renforcement de compétences des encadreurs locaux et des enseignants dans la prise en charge des difficultés des enfants réinsérés.
 - La dotation de supports nécessaires pour favoriser la réinsertion aux établissements :
 - Guides d'auto-apprentissage
 - Guides autocorrectifs
- La mise en œuvre des cours de rattrapage et de soutien scolaire :
 - La catégorisation des jeunes déscolarisés après évaluation.
 - L'encadrement des déscolarisés en vue de leur insertion périodiquement par les enseignants et par leurs pairs également.
 - Le renforcement du suivi-évaluation du dispositif.

En matière de gestion et de gouvernance, il s'agira principalement i) de créer une base de données actualisée et fiable sur l'EI, ii) de mettre en place des plates-formes régionales et locales qui appuieront les services déconcentrés du MEN dans la mobilisation des parties prenantes et dans le suivi de la mise en œuvre du plan stratégique de l'EI, iii) de mettre en place des comités de pilotage – intersectoriel et interne au MEN – pour mieux coordonner les actions relatives à l'EI et iv) de développer des partenariats avec divers acteurs susceptibles de favoriser l'émergence d'actions positives pour l'EI.

L'éducation à la citoyenneté et au civisme (ECC)

Par le décret N° 2008/768, application de la loi N° 41/2005 fixant l'organisation de l'Office de l'Education de Masse et du Civisme (OEMC) et son statut, en son article 4, est définie la noble mission de l'OEMC qui est de **changer le comportement du public cible afin d'en faire des citoyens de droit et de fait**. A ce titre, il doit faire naître et approfondir chez les élèves, les jeunes, les parents d'élèves, les enseignants la connaissance des concepts de Nation et d'Etat, le sens du Patriotisme, le sens du Bien Commun, le respect des Biens Publics afin de restaurer la Gouvernance démocratique, l'Etat de droit, l'Unité Nationale, en vue du développement durable.

De ce point de vue, bon nombre d'actions ont été développées depuis plusieurs années pour sensibiliser les élèves, les jeunes et les parents, les agents de l'Etat et les membres des OSC aux questions relatives à l'ECC ainsi qu'à l'éducation au développement durable. Depuis 2014, deux approches ont été adoptées à savoir la communication interpersonnelle et la communication de masse.

5. La gestion et la gouvernance

L'organisation du MEN est centralisée dans ses différentes composantes : administrative, financière et pédagogique, ce qui l'empêche de répondre de manière adéquate aux besoins diversifiés du sous-secteur. Au plan des ressources humaines, en particulier, on a déjà souligné la mauvaise allocation des enseignants à tous les niveaux d'enseignement, souvent au détriment des zones rurales et/ou enclavées. Ceci concerne aussi les personnels administratifs dans les établissements.

L'exigence est celle d'une optimisation dans l'utilisation des ressources rares mises à la disposition du MEN tout en respectant les principes d'équité dans leur répartition, de redevabilité et de transparence. Six axes stratégiques ont été définis :

1) Améliorer le pilotage du MEN en agissant sur plusieurs volets :

- Mettre en place un système d'information intégré : i) en élaborant un schéma directeur informatique avec interconnexion de toutes les directions centrales, les 22 DREN et les 114 CISCO, ii) en renforçant le système de collecte des données, iii) en étendant le système d'information en direction des examens, des données sur les établissements scolaires, de la gestion des personnels, etc. et iv) en renforçant le système d'exploitation.
- Renforcer le dispositif de communication.
- Renforcer la planification de l'éducation par : i) le renforcement des compétences des cadres de la planification à tous les niveaux, ii) la déconcentration de la planification de l'éducation, iii) la participation au renforcement du dispositif de suivi et évaluation de l'éducation.
- Renforcer la lutte contre la corruption dans la gestion par : i) la prévention à travers l'éducation, l'information et la sensibilisation, ii) l'incitation à l'adoption d'un comportement positif et à la redevabilité.

2) Renforcer la déconcentration et la décentralisation

Ayant observé i) que les services centraux étaient trop lointains pour assurer seuls un contrôle efficace du fonctionnement d'un nombre croissant d'établissements scolaires et ii) que les niveaux intermédiaires – DREN et CISCO – manquaient de latitude et de moyens pour intervenir de manière efficace et pertinente dans le fonctionnement régulier des établissements, il a été envisagé plusieurs séries de mesures à deux niveaux :

- En premier lieu, une gestion décentralisée et participative des établissements scolaires : l'objectif est de généraliser l'opérationnalisation des FEFFI (partenariat pour le développement de l'éducation de base) dont certaines commencent d'être fonctionnelles. On espère ainsi améliorer la gestion, l'accès, la rétention et, surtout, la qualité de l'éducation fondamentale.
- En second lieu, la déconcentration progressive de la gestion des ressources financières en faveur des FEFFI et des DREN.

3) Améliorer la gestion des enseignants en développant des stratégies dans plusieurs domaines

- Professionnaliser l'enseignement en réglementant l'accès à tous les postes d'enseignants.
- Optimiser l'utilisation des enseignants par la rationalisation de leur recrutement et de leur affectation : réduction de l'aléa constaté statistiquement, adoption de stratégies pour l'effectivité des obligations de service des enseignants, meilleure transparence des procédures de recrutement et d'affectation, extension de la déconcentration de la gestion des affectations des enseignants, etc.
- Améliorer le traitement des carrières des enseignants afin que ceux-ci puissent individuellement progresser compte tenu de leur qualification et de leur capacité.
- Améliorer le suivi et l'évaluation de la gestion des enseignants.
- Améliorer la gestion du personnel administratif.
- Assainir la gestion des effectifs du MEN en collaboration avec le MFPRATLS et le MFB par une mise à jour des situations des effectifs réels en poste, des effectifs budgétaires et des effectifs statutaires.
- Améliorer l'archivage des dossiers et des données relatives à la gestion du personnel.

4) Améliorer la gestion des ressources financières

Le principe fondamental devant régir la gestion des ressources financières est que celles-ci arrivent aux bénéficiaires finaux en intégralité et soient utilisées conformément à ce qui a été fixé initialement pour leur destination. Une des mesures efficaces pour atteindre la finalité de ce principe est le transfert direct des ressources aux bénéficiaires sans passer par les niveaux intermédiaires.

L'amélioration de la gestion financière portera sur :

- l'allocation des ressources financières répondant aux besoins des structures en rapport avec le CDMT ;
- le transfert des fonds pour la construction scolaire aux FEEFI ;
- la déconcentration budgétaire de l'Etat, de façon progressive, au niveau des STD ;
- le renforcement de capacités des responsables des STD en matière de gestion financière et de passation des marchés ; et
- la mise en place d'un système de contrôle efficace.

5) Développer une gestion partenariale de l'éducation et de la formation

- D'abord en améliorant le partenariat entre l'Etat et les établissements privés.
- Puis en développant un partenariat efficace et bien coordonné avec les nombreux acteurs nationaux, étrangers et internationaux qui interviennent dans le secteur éducatif : i) par la création d'une base de données relative aux financements, ii) par un meilleur cadrage de la gestion des partenariats et iii) par une étude de l'opportunité de créer une aide budgétaire sectorielle (« Fonds commun pour l'éducation »).

6) Améliorer la résilience du système éducatif aux risques et aux catastrophes

- Par la réduction des risques découlant d'aléas naturels ou anthropiques.
- Par le renforcement de la résilience du système éducatif à travers de nombreuses actions touchant à l'ensemble du système.

Chapitre 2 : L'Enseignement technique, la formation professionnelle et le développement des compétences (ETFP/DC)

Etat des lieux

Le dispositif national d'ETFP/DC est limité : 50 centres de formation professionnelle (CFP) et 121 lycées techniques et professionnels (LTP) dont 45% sont des établissements privés. De plus, la répartition est très inégale sur le territoire avec un nombre important en milieu urbain et, à l'opposé, une région, sur les 22, dans laquelle on ne compte aucun établissement.

L'accès à l'ETFP est encore très limité par rapport aux pays comparateurs : 164 apprenants pour 100 000 habitants, 37 000 apprenants dont 36% dans le privé. Ceci représente 0,6% des enfants et jeunes scolarisés.

Les offres de formation ne correspondent pratiquement pas aux besoins de l'économie et fonctionnent le plus souvent avec des équipements obsolètes et des matériels didactiques dépassés, quand il y en a. Les sortants ne sont généralement pas opérationnels si bien que les entreprises sont souvent obligées de les former elles-mêmes après l'embauche. Dans le monde rural, seuls 3% des apprenants sont inscrits dans les formations agricoles alors que cette branche d'activité occupe 3 actifs sur 4. Ceci contribue à maintenir des pratiques technologiques traditionnelles en agriculture.

Le personnel formateur est assez âgé et n'a pratiquement pas bénéficié d'une formation dans des instituts pédagogiques spécialisés et les personnels nouvellement recrutés le sont principalement sur des critères académiques.

Au plan des relations avec les entreprises, il n'existe pas de partenariat effectif avec le monde économique, ce qui nuit à l'adéquation des formations aux besoins socio-économiques des régions d'implantation et empêche les formations en alternance et en apprentissage. D'un autre côté, il n'existe pas de service d'information et d'orientation qui pourrait conseiller utilement les élèves et

définir des dispositifs et filières en relation avec les besoins de compétences du monde du travail. Enfin, il n'existe pas de passerelles ni d'articulation claire entre l'ETFP et le reste du système éducatif.

En termes de financement, l'ETFP représente moins de 4% des dépenses courantes du secteur éducation, les salaires en absorbant la moitié. Les ménages contribuent pour un quart des dépenses courantes. Quant aux dépenses d'investissement, seul l'Etat en assure le financement (17% des dépenses d'investissement en éducation). On notera qu'au cours des dernières années, l'Etat a accru son effort en faveur de l'ETFP, notamment en matière d'investissement.

Choix stratégiques

Le but est de qualifier ou requalifier les très nombreux jeunes à des emplois potentiels et prévisibles et de faire émerger le capital humain susceptible de valoriser l'ensemble des richesses naturelles, économiques et sociales du pays dans une optique de développement durable.

Le volet ETFP/DC du PSE s'articule autour de trois axes stratégiques qui concernent l'accès aux formations, la pertinence et la qualité de celles-ci et la gouvernance partenariale.

1. Améliorer l'accès de tous à la formation

Cet axe va lui-même se décliner en trois programmes qui se complètent :

- Programme 1 : Mise en place d'un dispositif public d'ETFP/DC élargi et inclusif

Objectif 1 : L'élaboration d'un cadre national de certification (CNC) pertinent permettant l'amélioration du lien entre l'emploi et la formation et l'intégration des diplômes de l'ETFP/DC dans la vie économique. Par ailleurs, les cursus de l'ETFP/DC vont être mis en harmonie avec ceux de l'éducation fondamentale et de l'enseignement supérieur pour une plus grande mobilité et insertion professionnelle des formés.

Objectif 2 : La diversification des parcours de formation adaptés aux diverses contraintes de pré-requis et de disponibilité des apprenants.

Il s'agira d'élargir l'accès à la formation pour tout citoyen, y compris les personnes en situation de handicap. C'est ainsi que *l'enseignement technique* offrira deux parcours : i) dans les établissements de niveau 1 pour des sortants du deuxième sous-cycle de l'éducation fondamentale et ii) dans des établissements de niveau 2 pour les sortants de l'éducation fondamentale. De son côté, *la formation professionnelle initiale* (FPI) offrira trois parcours conduisant à trois niveaux de formation : ouvrier, technicien et technicien supérieur. Enfin, *la formation professionnelle qualifiante* (FPQ) offrira une multitude de parcours destinés plus particulièrement i) aux jeunes en quête d'emploi et voulant accéder rapidement et dans de bonnes conditions au marché du travail et ii) aux personnes déjà actives qui veulent développer leurs compétences professionnelles.

La FPQ sera développée en priorité dans les établissements publics de niveau 1, notamment la formation destinée au développement rural. Dans les établissements publics de niveau 2, la FPI sera priorisée pour assurer les besoins en techniciens du secteur moderne de la région considérée. Les établissements privés seront encouragés à participer activement à la mise en œuvre de ce programme.

Enfin, on ouvrira d'autres voies de certification des acquis, notamment ceux de l'expérience professionnelle.

- Programme 2 : Mise en place de dispositifs innovants et formalisés de formation et d'apprentissage. Elle se développera à travers trois objectifs :

Objectif 1 : Rénover l'apprentissage traditionnel pour développer les compétences des actifs du secteur traditionnel et informel. Ceci devrait utilement compléter la formation professionnelle qui,

jusqu'ici, a eu tendance à s'orienter vers le développement de compétences liées à l'emploi salarié des entreprises qui n'emploient pourtant que 17% de la main d'oeuvre du pays.

Objectif 2 : Reconnaître les entreprises formelles comme prestataires de formation continue en situation de travail. Il s'agit de développer les qualifications dans un contexte de concurrence accrue avec les pays voisins avec lesquels des accords de libre-échange ont été signés.

Objectif 3 : Partager des offres entre les institutions privées et publiques de formation. Dans ce but, des établissements privés pourront être appuyés s'ils facilitent, par exemple, l'accès à la formation de groupes désavantagés.

- **Programme 3 : Construction, réhabilitation et équipement des établissements ETFP/DC.**

Objectif 1 : Créer et/ou mettre aux normes au moins un établissement d'ETFP/DC public de niveau 2 par district pour aborder les besoins du secteur moderne de la région correspondante.

Objectif 2 : Créer et/ou mettre aux normes au moins un établissement d'ETFP/DC public de niveau 1 dans les zones à forte potentialité de création d'emplois.

2. Améliorer la pertinence et la qualité des formations

Trois grands programmes sont préconisés pour cela :

- **Programme 1 : Réforme et développement curriculaire** centrés sur les compétences et les métiers requis par les secteurs modernes et traditionnels. Il s'agit de remédier au décalage quasi-total constaté depuis une vingtaine d'années entre les formations dispensées et les emplois existants.

Objectif 1 : Co-développer un cadre national de certification afin d'établir des normes de certification par rapport aux compétences requises par l'emploi.

Objectif 2 : Rendre les curricula existants flexibles et en adéquation aux besoins en compétences des 5 secteurs prioritaires : Tourisme-Hôtellerie-Restaurant, Bâtiment - Travaux publics - Ressources stratégiques, Développement rural, Technologie de l'Information et de la Communication, Textile-Habillement-Accessoires.

Objectif 3 : Elargir les offres de formation à de nouveaux métiers porteurs des secteurs prioritaires.

- **Programme 2 : Développement de mesures d'assurance-qualité et de pertinence des offres de formation.**

Objectif 1 : Concevoir et mettre en œuvre un référentiel qualité d'établissement et un processus d'habilitation à la certification et à la formation.

Objectif 2 : Disposer de formateurs, encadreurs et personnels performants et motivés. A cet effet, des redéploiements de personnel auront lieu et, surtout, des programmes spéciaux de formation seront créés : formation initiale, recyclage de tous les formateurs actuels, formation de formateurs professionnels (tuteurs d'entreprise, maîtres d'apprentissage).

Objectif 3 : Recourir aux tuteurs et formateurs professionnels pour assurer la pertinence de la formation. Pour ce faire, plusieurs modalités ont été envisagées.

- **Programme 3 : Développement de mesures d'amélioration de l'insertion professionnelle**

Objectif 1 : Informer les jeunes sur les emplois potentiels et les offres de formation correspondantes par la création i) d'un service d'orientation scolaire et professionnelle, ii) d'une Cellule Ecole-Entreprise et iii) d'un conseiller en orientation par établissement.

Objectif 2 : Appuyer les promoteurs de projet professionnel en utilisant notamment la Cellule Ecole-Entreprise.

3. Instaurer une gouvernance partenariale du dispositif d'ETFP/DC

Quatre programmes sont envisagés pour cela :

- Programme 1 : Le pilotage partenarial de l'ETFP/DC à tous les niveaux

La gouvernance participative vise à renforcer les liens entre l'emploi et la formation, y compris dans le secteur informel.

Objectif 1 : Déterminer les orientations stratégiques en matière d'emploi et de formation à tous les niveaux. Des comités partenariaux de pilotage de l'ETFP/DC seront érigés et veilleront à ce que tous les organismes de formation soient articulés à un réseau local de promotion de l'emploi.

Objectif 2 : Planifier la mise en œuvre de l'ETFP/DC selon les besoins actuels et futurs en emplois. Il s'agira de développer les compétences requises par les métiers porteurs des secteurs prioritaires et suivant un plan d'action défini et décidé en commun par toutes les parties prenantes.

- Programme 2 : L'autonomie des établissements d'ETFP/DC

Objectif 1 : Intensifier les relations entre les apprenants et le monde du travail environnant. Pour cela, un nouveau statut d'établissement public sera élaboré pour lui permettre d'établir un partenariat effectif avec le monde économique, de développer un site d'apprentissage en son sein (ferme-école, restaurant d'application, etc.). La Cellule Ecole-Entreprise jouera un rôle majeur pour cela.

Objectif 2 : Instaurer un mécanisme local de financement de l'ETFP/DC. Cette prérogative est logique compte tenu du nouveau statut des établissements publics pour une plus grande autonomie. Un cadre réglementaire encadrera les conditions de perception et d'utilisation des ressources propres.

Objectif 3 : Assurer le suivi post-formation. Le contact avec les sortants sera assuré d'abord pendant six mois puis pendant un an après la fin de leur formation.

- Programme 3 : Un système d'information sur l'emploi et l'ETFP/DC pertinent et accessible

Il permettra d'identifier et d'anticiper les compétences à développer et favorisera la prise de décision de tous les acteurs et à tous les niveaux.

Objectif 1 : Mettre en place le système d'information en créant d'abord une plate-forme nationale d'information, puis le système d'information informatisé et enfin des réseaux régionaux et locaux d'informations.

Objectif 2 : Disposer des informations pertinentes sur les emplois et les formations.

- Programme 4 : Réforme pour une administration performante et redevable

Depuis des décennies, il n'y avait plus de dispositif de suivi et d'encadrement dans l'ETFP/DC. Les actions concerneront i) le pilotage et l'administration du dispositif d'ETFP/DC, ii) l'administration des établissements publics et iii) le contrôle de l'effectivité des missions et activités des sous-départements ministériels et des établissements.

En second lieu, on optimisera l'utilisation des ressources humaines en recrutant des personnes clés (conseillers en ingénierie APC, inspecteurs en finance) qui encadreront les formateurs.

Enfin, on procédera au renforcement des capacités du ministère et de ses sous-départements à la mise en œuvre de la réforme et du développement de l'ETFP/DC.

Chapitre 3 : L'enseignement supérieur et la recherche scientifique (ESR)

L'état des lieux

Les principaux éléments du diagnostic de l'ESR réalisé au cours des dernières années sont les suivants :

- Un déficit en capital humain dû à un accès trop limité et inéquitable pour influencer positivement la croissance : la couverture de l'enseignement supérieur est égale aux deux tiers de celle des pays africains comparateurs avec une distribution très inégalitaire : le taux de scolarisation dans le quintile le plus riche est 10% alors qu'il est quasi nul dans le quintile le plus pauvre.
- Un manque d'articulation entre les sous-secteurs de l'éducation pour développer la formation tout au long de la vie : mobilité entre les établissements et passerelles entre les parcours ne sont pas clairement définies.
- Une faible efficacité aggravée par l'absence de mesures de lutte contre l'échec.
- Une attention particulière à porter sur la qualité : taux d'encadrement défavorables, difficultés rencontrées pour opérationnaliser le système LMD, conditions d'études souvent déplorables dans les établissements publics.
- Une pertinence à renforcer pour répondre au mieux aux besoins de l'économie : la tension à l'entrée sur le marché du travail résulte non seulement du faible développement de l'économie moderne mais surtout d'un décalage entre les besoins du secteur économique, les offres et produits de l'université et l'aspiration des étudiants (63% souhaitent intégrer la fonction publique).
- Un potentiel de recherche à exploiter pour une transition vers une économie du savoir et de l'innovation.
- Des capacités de gouvernance et de gestion à renforcer. Cela concerne tous les niveaux : administration centrale, établissements avec peu d'autonomie budgétaire, corps professoral de rang magistral insuffisant obligeant à multiplier les heures complémentaires d'encadrement, œuvres sociales dans les universités publiques qui consomment une grande partie des ressources financières au détriment des activités pédagogiques, de recherche et de la capacité d'investissement.

Les choix stratégiques

La stratégie élaborée par l'ESR est articulée autour de 4 axes déclinés en 8 programmes.

Axe 1 : Un enseignement supérieur de qualité, accessible et équitable

Axe 2 : Employabilité des formés et des diplômés de l'ESR

Axe 3 : Adéquation de la recherche scientifique avec la formation et les besoins du développement

Axe 4 : Amélioration de la gouvernance, de la gestion et du financement.

Axe 1 : Un enseignement supérieur de qualité, accessible et équitable

Suite aux fortes pressions qui seront induites logiquement par les mesures prises pour la généralisation de l'enseignement fondamental sur tous les autres niveaux d'enseignement, il est nécessaire de mettre

en œuvre une politique contrôlée et équitable de régulation des flux à l'entrée de l'enseignement supérieur, de promouvoir les filières courtes de type licence professionnelle et la promotion des universités de proximité ainsi que de soutenir le développement d'un enseignement supérieur privé de qualité afin de désengorger le secteur public.

- Programme P1 : Assurer la scolarisation dans le système LMD

Des choix importants doivent être faits à ce niveau :

- Consolider la mise en place du système LMD en supprimant les dysfonctionnements observés.
- Améliorer l'accès et l'équité avec comme objectifs :
 - Un accroissement sensible du taux d'accès qui doublera entre 2016 et 2030.
 - Un accroissement sensible de la part des nouveaux entrants dans l'enseignement privé (40% en 2022) et dans l'enseignement à distance dont la part passera de 11% en 2014 à 25% en 2030.
 - Le passage d'un système de bourses démocratiques (79% des étudiants sont attributaires) à des bourses d'excellence tempérées par des considérations sociales (40% d'attributaires en 2022) et avec un taux de bourse qui doublera d'ici à 2022.
- Faire de la formation à distance et du numérique éducatif des outils de l'accessibilité et de l'équité.

- Programme P2 : Assurer la qualité de l'ESR

La stratégie doit être axée sur les domaines ci-après :

- L'amélioration de l'encadrement des étudiants et donc i) une politique de recrutement d'enseignants afin d'assurer la relève des enseignants académiques et ii) des recrutements de professionnels enseignants en liaison avec l'objectif d'employabilité.
- La mise en condition favorable des étudiants face au nouveau système LMD en améliorant leur environnement de vie et leur accès aux ressources qui leur seront nécessaires.
- Le renforcement des compétences des enseignants en vue d'assurer leur qualification et l'accès aux ressources pédagogiques pour une meilleure qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.
- La disponibilité d'infrastructures adaptées au fonctionnement de l'ESR et à son développement.
- L'assurance qualité externe et l'assurance qualité interne pour renforcer le mécanisme déjà mis en place et pour développer la culture de qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique dans l'objectif de la pérennisation du concept de qualité.

Axe 2 : Employabilité des formés et des diplômés de l'enseignement supérieur

Deux programmes sont développés à cette fin. Le premier vise la formation de ressources humaines hautement qualifiées en lien avec le secteur productif et le second programme est lié aux besoins du secteur éducatif.

- Programme P3 : Améliorer l'employabilité des formés et des diplômés de l'enseignement supérieur
Les actions programmées concernent de nombreux objectifs liés à l'employabilité :

- Revoir d'orientation des étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur en réduisant, dans l'enseignement public, la part des Sciences de la Société : de 47% en 2014 à 39% en 2022.

- Développer les formations dans les secteurs représentant les plus grands bassins d'emplois.
- Intégrer les milieux professionnels dans la formation.
- Promouvoir la formation tout au long de la vie.
- Développer les compétences entrepreneuriales pour préparer les projets d'auto-emploi.

- Programme P4 : Contribuer à la formation du personnel enseignant et d'encadrement ses sous-secteurs de l'Education nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle

- Ces formations seront faites par l'Ecole Normale Supérieure en concertation avec le MEN et le MEETFP/DC. Ce sera le cas pour la formation initiale et continue des enseignants du secondaire général et technique. Pour les personnels des autres niveaux présecondaires, un accord devra être trouvé avec l'INRP au terme d'une concertation approfondie.

Axe 3 : Adéquation de la recherche scientifique avec la formation et les besoins du développement

Deux programmes ont été définis à cet effet :

- Programme P5 : Assurer l'adéquation de la recherche scientifique aux besoins de la formation universitaire

La recherche sera exploitée pour identifier des orientations nouvelles et pour une mise à jour périodique des curricula des formations universitaires.

De manière complémentaire, on encouragera et soutiendra les enseignants à faire de la recherche (développement des capacités, mesures incitatives, mise aux normes des dispositifs de recherche).

Plus généralement, il s'agira d'insuffler l'esprit de recherche et d'innovation à tous les niveaux, notamment en intégrant les compétences d'innovation des étudiants et en mettant en place des dispositifs d'incubation des projets inter-entrepreneuriaux.

- Programme P6 : Assurer l'adéquation de la recherche scientifique aux besoins du développement socio-économique et culturel

Pour développer des programmes de recherche généralement coûteux, il est prévu de mutualiser les moyens en liaison avec la mise en place de plates-formes thématiques de recherche.

D'un autre côté, on développera des dispositifs de valorisation des expertises et des résultats de recherche.

Axe 4 : Amélioration de la gouvernance, de la gestion et du financement

- Programme P7 : Améliorer la gestion et la gouvernance de l'ESR

La mise en confiance des entités concernées à travers l'assurance d'une gestion efficace et transparente sera nécessaire à la mise en œuvre effective de la stratégie de l'ESR. Un plaidoyer national pour la création d'un nouveau statut des établissements publics nationaux supprimera les disparités et le flou des statuts des établissements (EPA, EPIC). Cela permettra aux institutions de fonctionner, de se développer plus efficacement et de lever la méfiance parfois affichée par le secteur privé et d'autres organismes vis-à-vis de l'Etat.

Il s'agit, en premier lieu, de renforcer les capacités de gouvernance et de pilotage des institutions universitaires, i) en proposant aux institutions des modalités de gouvernance privilégiant l'approche partenariale, ii) en accordant une meilleure autonomie aux établissements publics (administrative, pédagogique, financière, planificatrice et gestionnaire) et iii) en accompagnant les institutions dans l'élaboration ou la mise à jour des Plans de Développement Institutionnels.

En second lieu, on renforcera les capacités de gestion à plusieurs niveaux : i) en mettant en place un système de gestion moderne et institutionnel, ii) en développant un système informatisé d'information et de gestion (SIIG) et iii) en améliorant la gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences.

- Programme P8 : Assurer le financement de l'enseignement supérieur

L'ESR a besoin, pour sa stratégie de développement, de ressources que l'Etat ne peut pas fournir en totalité. Il faut donc diversifier les sources de financement.

En premier lieu, il faudra assurer la bonne gouvernance financière au niveau i) de la mobilisation des ressources publiques en faveur de l'enseignement supérieur et ii) dans la réduction des dépenses unitaires (par étudiant).

En second lieu, il s'agira de diversifier les sources de financement de l'ESR : i) en promouvant les activités génératrices de revenus, ii) en développant des formations professionnelles payantes, iii) en impliquant les collectivités décentralisées dans le financement des universités, etc.

Enfin, il est prévu d'instaurer un mécanisme de suivi-évaluation qui sera axé sur quatre étapes principales : i) la planification des activités, ii) l'allocation et la gestion des ressources, iii) la conduite de la mise en œuvre opérationnelle et iv) l'évaluation des impacts de l'exécution.

Chapitre 4 : La formation des enseignants et des encadreurs

Même si chaque ministère développe sa propre stratégie de formation de ses personnels et gère les moyens qu'il y consacre, la problématique de la formation des enseignants et des personnels d'encadrement implique une coopération forte entre eux et révèle une parenté profonde dans les orientations majeures retenues. Cela justifie donc que cette thématique fasse l'objet d'une approche transversale.

Il s'agit, pour les trois ministères :

- de faire de la professionnalisation des enseignants le premier objectif de la formation initiale et continue ;
- d'augmenter sensiblement – et parfois considérablement- le volume des formations et la capacité des structures qui en ont la charge ;
- d'inscrire dans la durée les dispositifs de formation initiale et continue pour cesser de réagir au coup par coup à des besoins considérés comme ponctuels alors qu'ils sont structurels et appellent des réponses pérennes.

Dans ce chapitre, les développements ont été axés principalement sur la formation au niveau du MEN, la formation des enseignants dans les deux autres ministères ayant été traitée dans les chapitres précédents qui leur sont consacrés.

Afin d'améliorer les pratiques d'enseignement, la stratégie de formation des enseignants et des encadreurs du MEN prendra appui sur **trois axes principaux** :

- la professionnalisation de la formation, laquelle inclut la maîtrise des savoirs académiques que l'enseignant a pour vocation de transmettre ;
- l'élargissement de la formation à des bénéficiaires plus nombreux et à des dispositifs nouveaux organisés plus efficacement ;
- la pérennisation des dispositifs de formation.

Axe 1 : La professionnalisation de la formation

C'est d'abord une formation orientée vers le développement des compétences professionnelles dont les principaux leviers sont : i) la définition claire des profils de sortie, ii) des curricula de formation adaptés, iii) des parcours de formation différenciés et iv) des pratiques de formation révisées.

C'est aussi une formation orientée vers le développement de la carrière : les parcours de formation réussis feront l'objet d'une certification qui permettra aux bénéficiaires d'entrer et de progresser dans la carrière.

La formation initiale du préscolaire et du fondamental

Plusieurs types de formations sont distingués :

- Réorganiser la formation initiale statutaire, destinée aux enseignants futurs fonctionnaires.

L'objectif de la nouvelle formation est de donner aux futurs éducateurs / encadreurs du préscolaire et enseignants de l'Education Fondamentale 1 et 2 les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires pour exercer d'une manière convenable leurs fonctions dans le cadre défini par la réforme.

La formation vise 1 000 enseignants des 22 régions dont 800 enseignants de l'EF 1-2 et 200 éducateurs /encadreurs par an. Les candidats doivent être titulaires du baccalauréat.

La formation durera 24 mois dont 14 mois de renforcement des compétences théoriques et 10 mois de stage pratique correspondant à la durée d'une année.

Au terme d'une évaluation certificative, pour les éducateurs, un diplôme équivalent à la catégorie IV sera délivré aux stagiaires qui auront subi avec succès les différentes évaluations, qu'ils se destinent au préscolaire ou aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental.

- Mettre en place un dispositif de formation initiale accélérée pour faire face aux recrutements massifs induits par la réforme de l'enseignement fondamental.

Le diagnostic a mis en évidence le fait qu'un nombre considérable d'enseignants avaient été recrutés sans formation initiale. Dans la mesure où les flux admis en formation initiale complète (voir ci-dessus) ne permettront pas de satisfaire tous les besoins générés par l'augmentation des effectifs d'élèves, des recrutements d'enseignants non fonctionnaires auront encore lieu.

Il s'agit de donner à ces futurs enseignants une formation pédagogique de base avant leur prise de fonction, qui devra être complétée par leur inscription dans le dispositif de formation continue et de leur fournir des outils d'autoformation pour la réactualisation de leurs connaissances académiques.

La formation d'initiation pédagogique se déroulera durant 2 mois, soit 300 heures, en intra-muros dans les CRINFP.

Cette première formation devra être complétée par d'autres séquences durant leurs premières années d'exercice, dans le cadre des dispositifs de formation continue rénovés.

- Concevoir et réaliser un plan de mise à niveau pour pallier l'insuffisance de la formation académique de la majorité des enseignants non-fonctionnaires actuellement en poste.

Il s'agit de donner une formation pédagogique de base à tous les nouveaux bacheliers espérant faire carrière en éducation dans les établissements privés et de former les enseignants en service recrutés par les établissements privés sans formation pédagogique.

Il est prévu de former les nouveaux bacheliers et de donner les bagages pédagogiques aux enseignants sans formation durant 2 mois, soit 300 heures en intra-muros dans les CRINFP ou dans les établissements privés homologués par le Ministère de l'Education Nationale.

- Pour les enseignants du sous-cycle 3 de l'éducation fondamentale, il s'agira de former, à partir de 2020, 500 enseignants par an pour les nouveaux 3^{ème} sous-cycles en trois ans de l'Education Fondamentale ; les finalités de ces classes étant profondément modifiées dans le cadre de la réforme de l'école fondamentale, un important travail d'ingénierie de formation est à prévoir, des modules de formation entièrement nouveaux devant parfois être conçus pour des disciplines nouvelles. En outre, les enseignants du 3^{ème} cycle seront désormais bivalents, ce qui implique une adaptation de la formation.

La formation continue de renforcement des compétences professionnelles

La formation continue des enseignants telle qu'elle est organisée aujourd'hui demeure ponctuelle et son impact réel sur les pratiques des enseignants reste limité et sans effet sur les carrières car les acquis de ces formations ne sont généralement pas capitalisés. D'où la nécessité d'instaurer un dispositif de formation continue, stable et pérenne, qui permette aux enseignants des établissements publics et privés d'évoluer dans leur carrière tout en développant leurs compétences professionnelles.

Sur la base de ce constat, le dispositif de formation continue pérenne vise :

- le renforcement des compétences pédagogiques et didactiques,
- la mise à niveau des connaissances académiques,
- le développement professionnel,
- la préparation des enseignants à la mise en œuvre des réformes.

En termes de coût unitaire, la formation continue s'avère plus onéreuse que la formation initiale, la mise en place de ce dispositif de formation continue mobilisant plusieurs types de ressources : humaines (équipes pédagogiques au niveau des CISO et des DREN, formateurs de l'INFP et des CRINFP), matérielles (moyens matériels et logistiques) et surtout financières (outils démultipliés, indemnités de formation). Le développement de l'auto-formation apparaît indispensable.

Par ailleurs, la formation continue de perfectionnement professionnel s'adressera à divers publics justifiant de traitements spécifiques : i) les ENF non subventionnés, ii) les ENF subventionnés ou contractualisés, iii) les enseignants fonctionnaires recrutés sans formation initiale et iv) les enseignants sortant de l'INFP.

Enfin, dans le champ de la formation continue, deux types de formations correspondent à des objectifs prioritaires de la stratégie nationale et devront mobiliser des moyens importants pendant quelques années : i) les formations de mise à niveau, qui visent le renforcement des connaissances académiques des enseignants les plus faibles et ii) les formations ponctuelles nécessaires à la mise en œuvre des réformes.

La formation des encadreurs pédagogiques de l'école fondamentale

Nul ne peut prétendre encadrer des enseignants s'il n'a pas été formé à cet effet et si sa qualification n'a pas été reconnue ; l'encadrement ne s'improvise pas, c'est un métier. Les curricula de formation des encadreurs pédagogiques prendront en compte cette dimension professionnelle.

Les publics concernés sont diversifiés : i) les chefs d'établissement constituent le public cible prioritaire, ii) les chefs ZAP, dont le rôle pédagogique est accru, iii) les chefs CISO et leurs

collaborateurs en charge du pilotage pédagogique et iv) les Conseillers pédagogiques et les Inspecteurs.

La formation des enseignants du secondaire général

La formation initiale des enseignants, appelés à travailler dans l'enseignement post-fondamental général, est assurée par les Ecoles Normales Supérieures. Ainsi, les ENS préparent la Licence d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale (LAPEN) et le Master d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale (MAPEN).

La formation continue sera organisée à quatre niveaux puisqu'elle favorise le travail de proximité axé sur une approche participative et inclusive : i) l'établissement, ii) la CISCO, iii) La DREN et iv) Le MEN Central.

Axe 2 : La mise en œuvre de l'élargissement de la formation à des bénéficiaires plus nombreux

L'augmentation considérable du volume des formations à prendre en charge par l'INFP et la nécessité de mettre en place, comme on l'a vu ci-dessus, des dispositifs de formation nouveaux, faisant appel à des méthodologies innovantes, conduisent à donner une nouvelle dimension à l'organisme chargé de mettre en œuvre la formation des enseignants et des encadreurs de l'école fondamentale, l'INFP, tant dans sa structure centrale que dans ses centres régionaux (CRINFP) pour lui permettre d'opérer un véritable changement d'échelle. Ce changement d'échelle concerne ses infrastructures et ses équipements, mais aussi ses formateurs et ses personnels administratifs et techniques et il aura des répercussions sur son organisation et son fonctionnement.

Concrètement, quatre volets sont distingués :

- Un audit organisationnel et fonctionnel de l'INFP et des CRINFP s'impose au départ.
- La formation continue des personnels administratifs de l'INFP et du MEN (central et déconcentré).
- Le recrutement et la formation initiale accélérée des formateurs de l'INFP et des CRINFP.
- L'augmentation des capacités d'accueil des CRINFP, de leur équipement et de leurs moyens de fonctionnement.

Axe 3 : Une politique de formation planifiée et pilotée pour assurer sa pérennité

Un des objectifs stratégiques de la nouvelle politique de formation pour l'éducation fondamentale, on l'a vu, est de mettre fin aux interventions ponctuelles, souvent laissées sans suite, et d'inscrire l'ensemble des dispositifs de formation des enseignants et des encadreurs dans une programmation pluriannuelle et annuelle, rendant possible un pilotage rigoureux, un suivi de sa mise en œuvre et une évaluation.

Un premier plan triennal sera élaboré, couvrant les années scolaires 2017-2018 à 2019-2020 ; les dépenses d'investissement y tiendront une place importante (dépenses d'infrastructures et d'équipements, ingénierie des formations) ainsi que les formations de mise à niveau et de perfectionnement professionnel des enseignants FRAM ou les formations initiales accélérées des nouveaux enseignants qu'il faudra recruter en grand nombre au cours de cette période.

Les directions du MEN et l'INFP organiseront leur propre dispositif de suivi et d'évaluation et rendront compte régulièrement au ministre et à l'instance de pilotage du PSE de la mise en œuvre de la politique de formation et pourront corriger, si nécessaire, les trajectoires.

Par ailleurs, au cours de la troisième année d'exécution du plan triennal, une évaluation externe permettra d'apprécier si les objectifs fixés ont été atteints et proposera, le cas échéant, certaines réorientations ou des aménagements permettant de planifier deux années supplémentaires, c'est-à-dire de couvrir toute la période de mise en œuvre du PSE.

Chapitre 5 : La mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation

Les développements relatifs à cette mise en œuvre concernent le dispositif institutionnel, le cadre de programmation et le suivi-évaluation de la mise en œuvre du PSE.

1. Le dispositif institutionnel

Il comprendra deux structures au niveau national : la Cellule de Coordination Sectorielle (CELCO) et la Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE).

- La Cellule de Coordination Sectorielle (CELCO)

Elle doit faciliter la coordination, le suivi et les arbitrages entre les ministères en charge de l'éducation sur tous les aspects touchant au PSE.

Le secrétariat de cette cellule sera assuré par un Bureau Permanent dirigé par un coordonnateur qui sera assisté de chargés d'études.

Présidée collégalement par les Secrétaires Généraux des trois ministères, elle sera composée i) de Directeurs ou de responsables en charge de la planification, des aspects financiers et du suivi-évaluation au sein des ministères, ii) du coordonnateur du Bureau Permanent de la CELCO et de ses collaborateurs et iii) du point focal pour le secteur Education au sein de la Direction Générale du Budget au MFB.

- La Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE)

C'est avant tout une structure de concertation destinée à promouvoir le dialogue sur les politiques sectorielles de l'éducation sous la conduite du Gouvernement.

Elle sera composée de représentants des différentes parties prenantes du secteur éducatif au niveau national : autorités nationales, partenaires au développement du secteur de l'éducation, société civile et secteur privé. Des groupes de travail seront mis en place en son sein pour mieux coordonner les actions des programmes ou activités qui impliqueront les partenaires.

Elle se réunira tous les deux mois en « mode restreint » suivant un dispositif de représentation des différentes parties prenantes et deux fois par an en « assemblée générale » à l'occasion des revues sectorielles conjointes.

Enfin, le modèle de la PNPSE aura vocation à être déployé au niveau régional afin d'accompagner le pilotage, la mise en œuvre et le suivi du PSE au niveau déconcentré.

Les termes de référence de la PNPSE, y compris la CELCO, figurent à l'Annexe 3.

2. Le cadre de programmation

Dans la mise en œuvre du PSE, trois centres de décision seront étroitement associés : les Services Techniques Déconcentrés (STD) et autres entités assimilées seront sollicités par les Services Centraux et les contributions des ministères seront consolidées à travers la CELCO.

Au plan technique, la programmation repose sur les plans d'action qui ont été établis selon le format demandé habituellement et qui intègrent, pour les sources de financement, les informations disponibles à la date de la finalisation du PSE. Un plan d'action a été construit pour chaque ministère.

Les activités seront à mener selon trois angles : i) juridique (mesures, réglementation, etc.) car la mise en place du PSE doit être d'abord encadrée par des textes, ii) matériel (exécution des activités prévues : constructions, recrutements, formations, équipements, etc.) et iii) financier (les sources de financement étant diversifiées, il faudra disposer en permanence d'un état récapitulatif des aspects financiers liés aux multiples activités en cours et à mettre en place).

La mise en œuvre du PSE implique de mener à bien plusieurs fonctions imbriquées : pilotage, planification, coordination et suivi/contrôle qui nécessitent de disposer aux niveaux central et déconcentré de ressources humaines compétentes pouvant assurer ces fonctions dans un environnement en constante évolution. Ceci suppose, tout de suite, la mise sur pied d'un programme de renforcement administratif, technique et financier des compétences à tous les niveaux impliqués.

3. Le suivi-évaluation

Le dispositif de suivi-évaluation recouvre quatre types d'activités : i) le choix des indicateurs, ii) leur chiffrage, iii) l'organisation de revues annuelles conjointes et iv) une évaluation à mi-parcours.

Les indicateurs seront exprimés par rapport à plusieurs référents dont, en premier lieu, les programmes afin de suivre la progression vers les objectifs affichés pour chacun des ministères. Un regroupement de ces programmes sera fait selon les axes qui structurent le PSE : scolarisation, qualité/pertinence et gestion/gouvernance avec, en plus, l'équité qui est transversale et qui sera mesurée le plus souvent au travers des disparités entre CISCO pour plusieurs domaines : scolarisation, encadrement, qualification des enseignants, temps scolaire, supports pédagogiques, etc. Ces indicateurs concerneront les moyens et les résultats.

Le chiffrage sera le fruit d'une collaboration permanente entre la CELCO et les services ministériels centraux et déconcentrés. Dans tous les cas, une structure responsable de la mise à jour des indicateurs a été désignée.

L'ensemble des indicateurs a été inclus dans **un cadre de résultats** propre à chaque ministère, chaque indicateur étant relié à un programme avec trois cibles : la première et la dernière année de la mise en œuvre du PSE et une année intermédiaire (2020). Les sources des données, la fréquence de leur collecte, les structures responsables et le niveau de chiffrage ont été renseignés la plupart du temps.

Les revues conjointes seront les moments forts du suivi auquel seront associées toutes les parties prenantes à travers la PNPSE. Deux types de revue sont prévus chaque année :

- Au mois de mars, avec examen du rapport d'exécution du PSE pour l'année précédente avec une proposition de mise à jour des plans d'action pour les années suivantes.
- Au mois de septembre, une revue plus thématique visant à échanger sur les résultats de certaines études, expériences, analyses et/ou sur certains thèmes jugés prioritaires qui auront été adoptés lors de la revue de mars.

A mi-parcours, la revue annuelle sera épaulée par une évaluation externe afin de prendre davantage de recul et d'infléchir, si besoin est, le déroulement de la mise en œuvre du PSE.

La mise en place effective du PSE

Les grandes étapes de la mise en place du PSE ont été définies et un manuel de procédures sera rapidement élaboré afin de disposer des règles de fonctionnement pour la mise en œuvre des plans d'action qui devra impérativement démarrer à la rentrée 2017-18.

Une analyse des principaux risques pour la mise en œuvre du PSE a aussi été faite : l'environnement très difficile dans lequel va fonctionner le PSE : pauvreté, inégalités régionales, analphabétisme, malnutrition et insécurité alimentaire, catastrophes naturelles récurrentes. Il s'y ajoute le risque politique qui réagit aussi sur le financement des plans d'action.

Chapitre 6 : Un plan sectoriel soutenable

La soutenabilité financière et logistique du PSE a été estimée à partir d'un modèle de simulation qui a permis de tester les conséquences de nombreuses hypothèses et d'aboutir à un scénario de référence.

1. La soutenabilité financière

Elle repose en premier lieu sur les ressources étatiques qui financent, en fait, quasiment l'intégralité des dépenses courantes et une partie des investissements du PSE. En outre, les financements extérieurs sont en majeure partie dirigés vers les investissements.

Les ressources publiques

Elles viennent quasi exclusivement du budget de l'Etat dont le montant et l'évolution sont fonction de deux éléments : le niveau du PIB et le ratio recettes fiscales/PIB qui est faible par rapport à des pays comparateurs. Etant donné que le niveau du PIB est également faible, les ressources internes de l'Etat sont modestes.

Les dépenses de l'Etat pour le secteur de l'Education sont définies par le MFB dans le cadre des lois de Finances et du CDMT (2017-2019 actuellement et 2018-2020 bientôt). A la demande des trois ministères en charge de l'Education, le MFB a fourni très récemment les pré-plafonds concernant ces trois ministères jusqu'en 2022 inclus, soit pour la durée de mise en œuvre du PSE. Un indicateur de l'effort de l'Etat a été calculé à partir des montants fournis (cf. Chapitre 6, Tableau 26).

Les ressources extérieures

Le secteur éducatif, particulièrement le MEN, dépend énormément des ressources extérieures pour financer ses activités clés au premier rang desquelles se situent les constructions.

Le scénario retenu a estimé ces ressources en gardant à l'esprit que plus de 90% de l'aide extérieure sont issus des financements de la dizaine de partenaires financiers du secteur Education.

Les dépenses prévues dans le PSE pour l'éducation

Elles résultent des choix faits par les trois ministères et qui s'expriment par les valeurs données aux nombreux paramètres que le modèle comporte. Le scénario retenu jusqu'en 2030 se décompose en deux sous-périodes : d'abord la mise en œuvre du PSE (2018-2022) qui sera axée sur la mise en place de l'éducation fondamentale en trois cycles de trois ans et durant laquelle les objectifs ODD4 seront pris en compte dans les activités programmées à divers niveaux d'enseignement (cf. Tableau 30, Tableau 31 et Tableau 32 du Chapitre 6).

Les gaps financiers

Malgré les efforts faits pour réduire et décaler les dépenses dans le temps, il n'a pas été possible de supprimer les gaps financiers car cela mettrait en péril les stratégies à l'origine de ce plan.

Il sera donc urgent de rechercher de nouvelles sources de financement, d'une part, de veiller à la bonne utilisation des ressources, d'autre part et de plaider, sur dossiers, pour un accroissement des ressources auprès des bailleurs actuels.

Les gaps financiers sont exprimés au niveau du secteur Education. Le Ministère des Finances et du Budget a déjà fixé les allocations pour les cinq années du plan (2018-2022). Les montants correspondants par ministère sont présentés dans les Tableau 33 et Tableau 34 du chapitre 6.

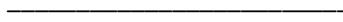
2. La soutenabilité logistique

Pour des raisons pratiques, elle a été essentiellement mesurée au niveau des capacités nationales de construction de salles de classe, ce qui a nécessité plusieurs conventions pour procéder à des approximations raisonnées concernant les inégalités entre types de locaux, l'inclusion des réhabilitations et des reconstructions.

Par ailleurs, une hypothèse importante a été faite au sujet des deux premiers sous-cycles de l'éducation fondamentale : la double vacation des salles de classe sera étendue rapidement à 35% des salles contre environ 20% en 2016. Ce taux de double vacation semble d'ailleurs difficile à dépasser étant donné le nombre élevé d'écoles de petite taille dans les zones rurales.

Enfin, des choix ont été faits au niveau des modes de construction avec l'hypothèse d'une forte implication des communautés qui devraient pouvoir construire de nombreuses salles en percevant une subvention du MEN d'un montant nettement moins élevé que le coût de construction d'une salle en gestion directe.

Au total, le nombre d'équivalent-salles de classe à construire dans les établissements publics variera autour de 4 000 par an, dont la plupart à la charge du MEN.



INTRODUCTION GENERALE

A la sortie d'une longue crise politique (2009 à 2013), qui a freiné le développement socio-économique du pays, voire arrêté la plupart des réformes entamées au niveau de la majorité des secteurs, l'Etat, conscient de la situation de fragilité et de vulnérabilité du pays, a décidé de prendre en main de façon nettement volontariste la direction des actions en vue du développement national. Cette intervention volontariste de l'Etat s'est traduite en termes concrets et tangibles au niveau du Plan National de Développement (PND : 2015-2019).

En vue de donner plus de responsabilités aux différentes structures administratives et territoriales, le Plan National de Développement doit être mis en œuvre dans le cadre d'une réelle décentralisation caractérisée par le transfert effectif de pouvoirs et de ressources conséquentes aux collectivités territoriales décentralisées. Cinq axes stratégiques de développement structurent ce plan et concernent : i) la gouvernance; ii) la stabilité macro-économique; iii) la croissance inclusive; iv) le capital humain et v) le capital naturel.

En ce qui concerne l'axe IV, en particulier le secteur éducatif, les actions visent les objectifs spécifiques suivants: i) se doter d'un système éducatif performant et conforme aux besoins et aux normes internationales ; ii) promouvoir et valoriser l'enseignement technique et professionnel et/ou professionnalisant et iii) assurer une formation universitaire répondant aux normes, aux besoins et à l'assurance-qualité. Face à ces objectifs, les enjeux sont d'une importance capitale. En premier lieu, il va falloir redresser de façon significative le système éducatif, considéré comme catalyseur des objectifs de développement durable ou ODD ; le second enjeu, décisif, consiste à revoir la définition de la structure de scolarisation aux différents niveaux et aux différents types d'études et de formation qui correspondent aux besoins du développement socio-économique et culturel du pays. C'est donc avec ces références et dans un nouveau contexte, post-transition, que ce Plan Sectoriel de l'Education (PSE) 2017-2021 est élaboré.

Pour son élaboration, une équipe technique nationale, appuyée par plusieurs consultants nationaux et internationaux, s'est appuyée d'une part sur les documents suivants: le Rapport d'Etat du Système Educatif National (RESEN) 2004-2014, les résultats de l'étude diagnostique de la politique enseignante et d'autres documents issus des premières concertations nationales sur l'éducation et la formation (Convention Nationale sur l'Education du MEN, Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle ou PNEFP du MEETFP.....) et, d'autre part, sur les documents finaux améliorés /ajustés issus d'un voyage d'échanges d'une délégation des trois ministères en charge de l'éducation à la Banque Mondiale, Washington DC-USA du 25 au 29 juillet 2016.

Le Plan Sectoriel de l'Education 2017-2021 est l'aboutissement d'un processus participatif de réflexion sur la vision et les défis à relever ainsi que les stratégies prioritaires correspondantes qui a impliqué le gouvernement représenté par le Comité interministériel de Pilotage, les membres de l'équipe technique nationale, les PTF et les représentants de la communauté éducative nationale (ONG, Organisations de la société civile, enseignants, syndicats des enseignants, APE ou FRAM, Elèves-Apprenants-Etudiants, représentants des minorités et acteurs publics et privés du secteur de l'éducation et de la formation).

Avec la communauté éducative nationale, ce processus s'est développé autour de la tenue de consultations régionales et nationale et des consultations ciblées. Les consultations régionales se sont

tenues en octobre 2016 dans les 22 régions des 6 provinces du pays. Elles ont été parachevées par la tenue à Antananarivo d'une consultation nationale. Des consultations ciblées ont été organisées à l'endroit du Conseil National de l'Éducation et des Directions Nationales des Ecoles Privées. Ces rencontres ont été l'occasion pour les représentants de la communauté éducative nationale de faire état de leurs préoccupations, entre autres : la qualité de l'enseignement à tous les niveaux et sous-secteurs ; l'inadéquation entre le programme scolaire et l'environnement socio-économique des enfants ; l'inadéquation entre la formation et l'emploi, etc. D'autre part, elles leur ont permis d'avoir une idée et/ou une vision globale du processus de mise en place de la réforme du système éducatif à entreprendre dans le cadre du PSE : le fonctionnement de la nouvelle structure de l'enseignement fondamental de 3 cycles de 3 ans, le développement des établissements de l'enseignement technique et de la formation professionnelle Niveau 1 et Niveau 2, les nouveaux curricula, le système LMD, etc.

Tous ces processus participatifs ont permis aux trois ministères en charge de l'éducation et de la formation de se doter d'un plan sectoriel d'éducation qui englobe l'ensemble du secteur et qui assure une bonne cohérence entre tous les niveaux et types d'enseignement : entre le fondamental, l'enseignement technique et la formation professionnelle Niveau 1, le secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle Niveau 2 et l'enseignement supérieur, également entre le formel et le non-formel en tenant compte des priorités économiques et sociales du pays.

La République de Madagascar concourt au Partenariat Mondial pour l'Éducation et à l'atteinte des objectifs de développement durable « Agenda 2030 ». Elle sollicite son soutien technique et financier. La préparation du plan a été placée dans ce cadre et le processus participatif de préparation a pris en compte les différents critères fixés par le PME pour permettre l'endossement du plan par le groupe local des partenaires ou GLPE.

1 CONTEXTE GLOBAL DE DEVELOPPEMENT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

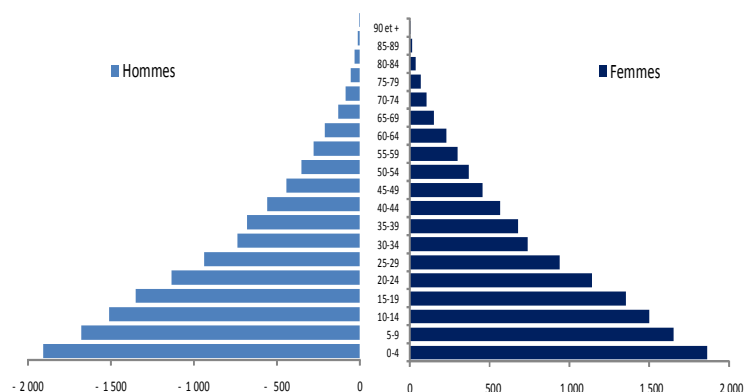
Le contexte global dans lequel se développe le système éducatif malgache est influencé par plusieurs facteurs dont les principaux sont d'ordre géographique, démographique, sanitaire et économique.

Madagascar est une grande île qui se situe dans la partie Sud-Ouest de l'Océan Indien. Couvrant une superficie totale de 587 401 km², le pays s'étend sur une longueur de 1 600 kilomètres et sur près de 600 kilomètres dans sa plus grande largeur. Il possède plus de 5 000 kilomètres de côtes baignées, à l'Ouest, par le Canal de Mozambique et, à l'Est, par l'Océan Indien. Il est divisé en 22 régions qui regroupent chacune plusieurs districts, eux-mêmes constitués de communes. Ces dernières sont composées des fokontany qui sont les plus petites unités administratives.

La population malgache se caractérise par une grande diversité de peuplement mais une langue nationale est parlée dans l'ensemble du pays : il s'agit de la langue malagasy qui constitue avec le français les deux langues officielles du pays. Sa population était estimée à 24,2 millions d'habitants en 2015, soit en moyenne 41 habitants au km² et le taux moyen de croissance démographique se situait aux environs de 3% par an. Comparé à une moyenne de 2,7% et 2,8% respectivement pour l'ensemble de l'Afrique Subsaharienne et pour l'ensemble de l'Afrique de l'Est, Madagascar fait partie des pays

d’Afrique où la population croît encore à un rythme élevé. Cette population, inégalement répartie entre les différentes régions de l’île, a connu une croissance annuelle allant de 2,1% à 4,4%. Ce qui est, en partie, générateur de disparités dans le domaine d’éducation. La majorité de la population est jeune : 62,3% ont moins de 25 ans.

Graphique 1: Pyramide des âges de la population malgache en 2015



Source : Division de la population des Nations Unies, Révision 2012

Madagascar fait donc face à une croissance démographique assez soutenue, qui n’est certainement pas sans conséquence sur le système d’éducation et de formation. Selon la projection des Nations Unies (variante fécondité médiane ou « medium fertility »), il a été anticipé que l’accroissement annuel de la population malgache connaîtrait une tendance à la baisse dans les vingt prochaines années pour s’établir à 2,5% en 2030 ce qui correspondrait à une population totale d’environ 36 millions d’habitants. Pour la population d’âge scolaire, de 3 à 24 ans, la croissance se situerait en moyenne à 2,2% par an entre 2015 et 2030, passant de 12,8 millions en 2015 à 17,6 millions de jeunes en 2030.

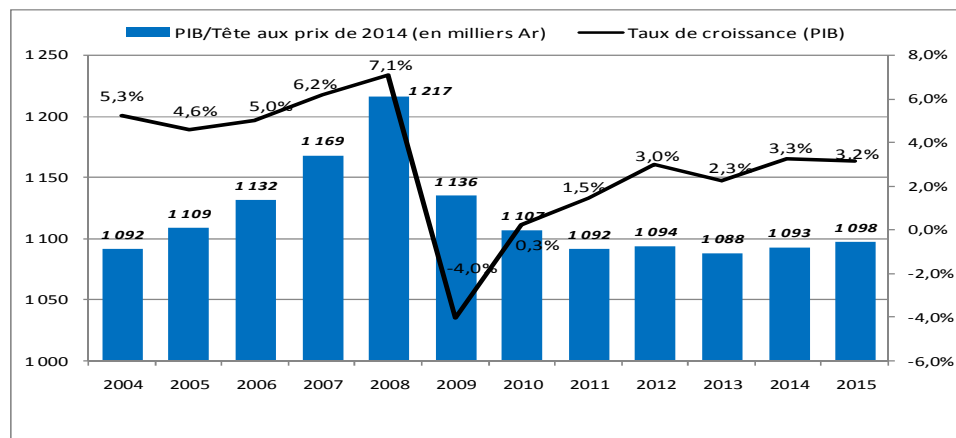
Durant les 20 dernières années, la pauvreté monétaire a été durablement omniprésente et la proportion de la population malgache vivant en dessous des seuils nationaux de pauvreté a oscillé autour de 70%. Selon les récentes estimations de la Banque Mondiale, la proportion de la population malgache vivant en dessous des seuils de pauvreté internationaux tend à augmenter : entre 2005 et 2010, celle vivant en dessous de 3,1\$US par jour (parité de pouvoir d’achat) est passée de près de 90% à 93% et de 74% à 82% pour celle vivant en dessous de 1,9 \$US par jour.

L’insécurité alimentaire et le paludisme représentent une contrainte majeure pour le système éducatif. Environ un tiers de la population est en insécurité alimentaire dans le pays. Globalement, ces deux phénomènes sanitaires ont un impact négatif sur le déroulement des scolarités, se traduisant par de nombreux abandons chez les élèves vulnérables et par une couverture insuffisante des programmes scolaires due aux absences des enseignants. Outre ces risques sanitaires, Madagascar en tant qu’île est exposé annuellement à des risques climatiques (cyclones, inondations et sécheresse).

Par ailleurs, les risques faisant référence à des discordes politiques créent une incertitude considérable aux niveaux de la continuité de la politique éducative et des financements aussi bien interne qu’externe du secteur de l’éducation et de la formation. Durant la période de crise sociopolitique de 2009 à 2013, après une croissance soutenue de 5,6% en moyenne par an entre 2004 et 2008, cette

croissance moyenne annuelle n'a été que 0,6% alors que celle de la population était de l'ordre de 3%. Le graphique 2 qui suit illustre l'évolution du PIB durant ces deux périodes.

Graphique 2: Croissance du PIB et évolution du PIB par habitant (en Milliers d'Ar 2014)



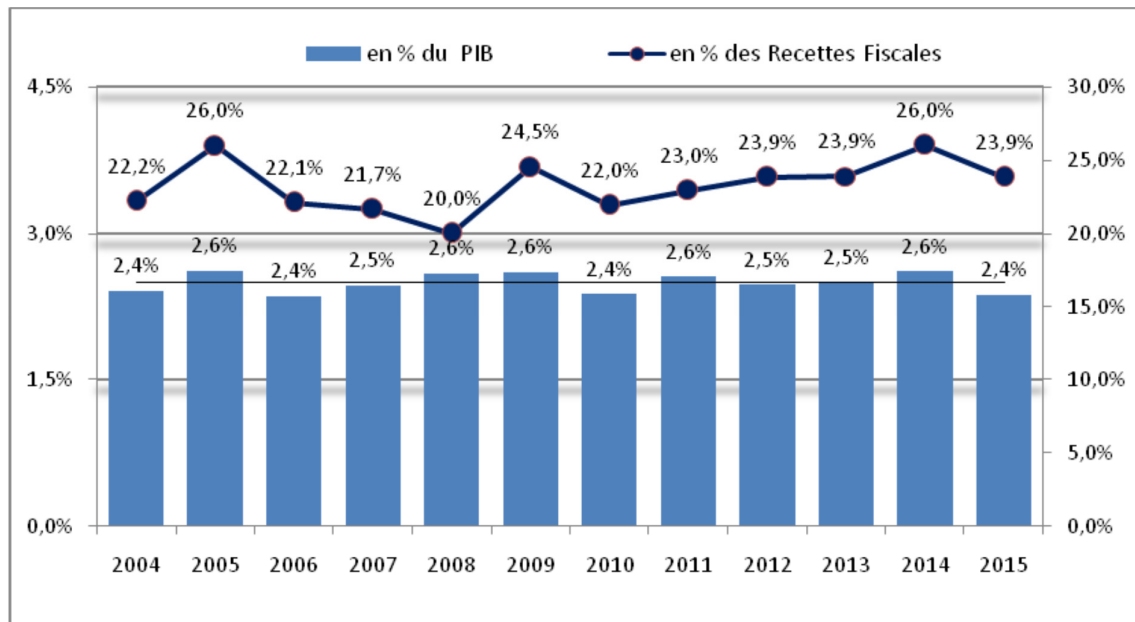
Source : RESEN 2015

Avec la prédominance du secteur informel, l'Etat connaît une pression fiscale très faible qui limite ses possibilités de recettes budgétaires. Entre 2004 et 2015, les données des opérations globales du Trésor (OGT) du Ministère des Finances et du Budget relèvent que les recettes fiscales n'ont été en moyenne que 10,8% du PIB et les recettes budgétaires 11,4% par rapport au PIB à mettre en regard des 16,4% observés dans les pays africains comparables à Madagascar en termes de richesse par habitant. Toujours entre 2004 et 2015, les dons courants et les dons en capital sont passés de 671 milliards Ar en 2004 (8,2% du PIB) à 548 milliards en 2008 (3,4% du PIB) et à 533 milliards Ar en 2015 (1,9% du PIB).

La faiblesse de la pression fiscale par rapport au PIB et la tendance à la baisse de l'aide extérieure (dons courants) n'ont pas permis à l'Etat de mobiliser au mieux les ressources nécessaires au développement de l'éducation. Les dépenses courantes publiques des trois ministères en charge de l'éducation et de la formation ont évolué en moyenne autour de 2,4% du PIB ou encore autour de 23% des recettes fiscales de l'Etat. Pour les dépenses publiques d'investissement sur ressources propres de l'Etat, elles ont évolué autour de 0,2% du PIB. Ainsi, l'effort de financement de l'Etat du secteur de l'éducation et de la formation par la richesse nationale s'est traduit par un niveau moyen de ressources équivalent à 2,6% du PIB pour un niveau d'environ 4% en 2011 dans les pays africains comparables à Madagascar en termes de richesse par habitant.

Malgré la faible capacité de l'Etat en matière de prélèvement des recettes publiques, le secteur de l'éducation a toujours fait l'objet d'une priorité relativement forte du gouvernement. Les dépenses courantes du secteur représentaient en moyenne 25,5% de celles de l'Etat, hors intérêt de la dette.

Graphique 3: Evolution des dépenses courantes du secteur éducatif en pourcentage des recettes fiscales de l'Etat et du PIB



Source : RESEN 2015 et Revues 4ème trimestre 2015 des 3 ministères en charge de l'éducation.

Par sous-secteur, 76%, 4% et 20% des dépenses courantes d'éducation sont respectivement allouées au MEN, au MEETFP et au MESupReS, lesquelles sont essentiellement consacrées au paiement des salaires, laissant peu de marges de manœuvre pour les dépenses indispensables à la qualité des services pédagogiques. Sur l'ensemble des dépenses courantes des trois ministères en charge de l'éducation, les rémunérations de personnels (fonctionnaire et non fonctionnaire) représentaient 84,2% en 2014. Ce chiffre atteignait 89% et plus pour les sous-secteurs gérés par le MEN.

De leur côté, les ménages contribuent de façon non négligeable à l'effort national d'éducation. En 2012, les ménages ont consacré jusqu'à 386 milliards Ar au financement des dépenses scolaires globales dont 54% au profit des élèves du primaire (malgré la gratuité de ce niveau d'enseignement) et 25% alloués aux collégiens. Au total, pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, les familles supportent 40 % des dépenses courantes nationales d'éducation (Etat+Ménages). En 2004, selon les résultats de l'enquête auprès de ménages, les dépenses privées des familles correspondaient à 34,2% des dépenses courantes nationales d'éducation suite à la politique de l'abolition des frais de scolarité dans le primaire.

Sous les effets des crises sociopolitiques successives, le déséquilibre du marché du travail est devenu chronique à Madagascar. On assiste à une crise de l'emploi avec pour corollaire l'explosion de l'économie informelle. En 2011-2012, selon l'enquête nationale de suivi des OMD, l'économie malgache était dominée à 93,4% par les activités informelles où 89,5% des actifs occupés évoluaient dans l'agriculture. La quasi-totalité des personnes non éduquées (98,3%) exerçaient dans le secteur informel. Ce taux se situait à 90,4% chez les sortants du niveau premier cycle du secondaire et tombait à 36,5% chez les sortants du supérieur. La part du secteur moderne est faible (6,6%) et même avec l'hypothèse d'une croissance soutenue dans les prochaines années, on estime qu'elle restera encore faible et minoritaire par rapport à l'ensemble ; ainsi, elle ne sera pas suffisante pour absorber les chômeurs et les nouveaux entrants sur le marché de l'emploi.

2 ETAT DES LIEUX ET BILAN DU SECTEUR

2.1 Bref aperçu de l'organisation du secteur

Depuis la deuxième République, le système éducatif malgache a connu plusieurs mutations dans sa structure et son organisation (dénominations, missions et attributions). Actuellement, trois ministères assurent la gestion de ce système : le Ministère de l'Education Nationale (MEN), le Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MEETFP) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESupReS). Ils sont chargés de l'éducation formelle, de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Bien que répondant à un souci d'efficacité de gestion et de pilotage de chaque sous-secteur, cette gestion multiple du secteur éducatif malgache consacre, en partie, un fonctionnement hautement fractionné du secteur d'éducation et de formation, rendant ainsi difficile sa coordination. Il en résulte une difficulté à procéder à la régulation des flux, pourtant nécessaire, entre les différents niveaux d'éducation et de formation.

La structure globale du système éducatif malgache, secteur public comme secteur privé, s'organise suivant les ordres d'enseignement suivants :

- ✓ le préscolaire, d'une durée de trois ans à vocation éducative privilégiant les activités d'éveil et de socialisation de l'enfant, n'est pas obligatoire et est offert aux enfants de 3 à 5 ans ;
- ✓ le fondamental 1 ou primaire organisé en trois cours d'une durée totale de cinq ans, sanctionné par le CEPE ou Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires, est destiné officiellement aux enfants âgés de 6 à 10 ans ;
- ✓ le fondamental 2 ou collège d'enseignement général d'une durée de quatre ans est sanctionné par le BEPC ou Brevet d'Etudes du Premier Cycle de l'enseignement secondaire ;
- ✓ le secondaire général ou lycée d'enseignement général sanctionné par le Baccalauréat de l'enseignement secondaire général ;

Tous ces niveaux d'enseignement avec la formation initiale de leurs enseignants (à l'exception de ceux de l'enseignement secondaire général) et l'alphabétisation sont gérés par le MEN.

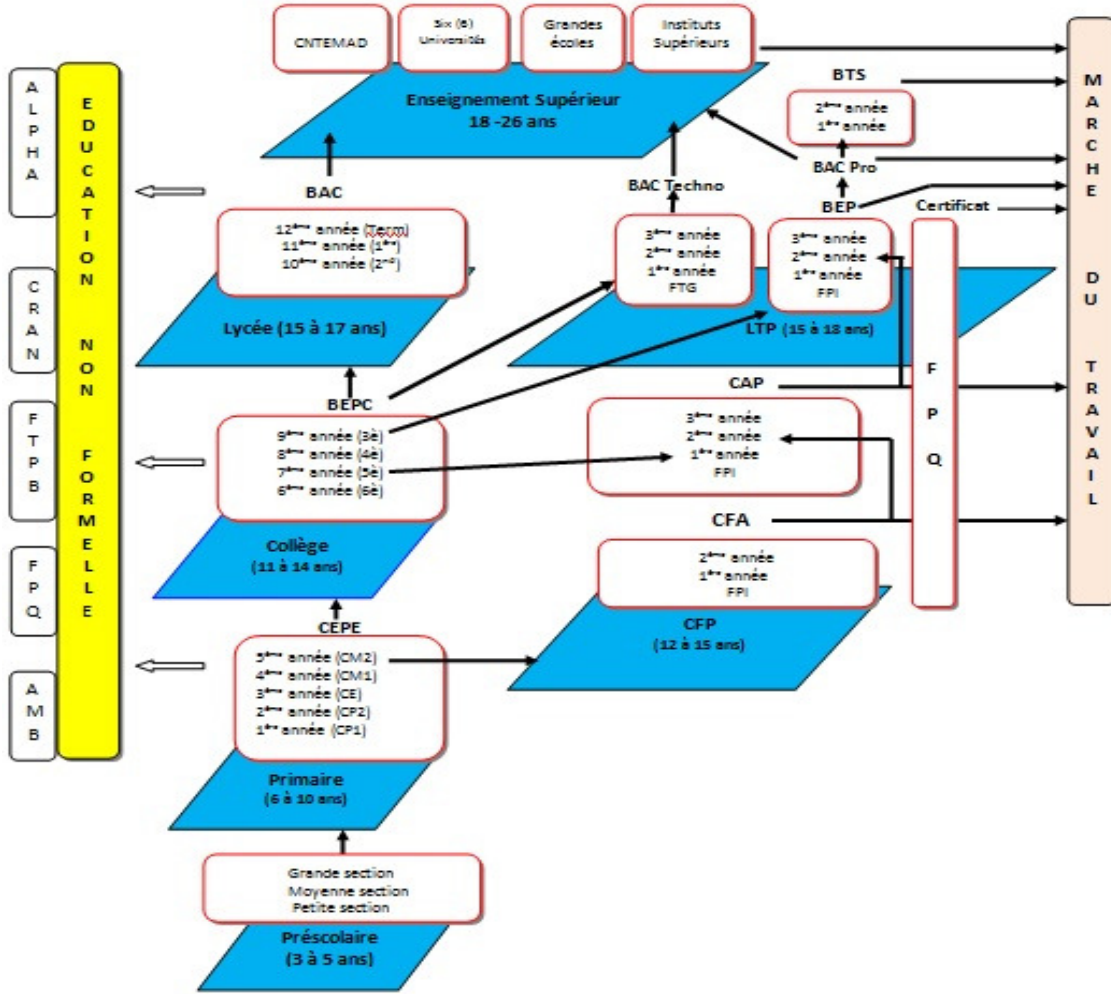
- ✓ les Centres de Formation Professionnelle ou CFP qui s'adressent aux enfants sortant du primaire pour des formations à différents métiers ;
- ✓ les Lycées Techniques et Professionnels ou LTP accueillent, généralement par voie de concours, les jeunes sortants du fondamental 2 ;

Ces deux niveaux d'enseignement technique et de formation professionnelle avec l'Institut National de Formation Professionnelle, sous la responsabilité du MEETFP, sont chargés de la formation formelle et non formelle des jeunes âgés de 13 ans et plus ;

- ✓ L'enseignement supérieur et universitaire (Facultés, Ecoles, Instituts Supérieurs publics et les Institutions d'Enseignement Supérieur Privé ou ISP) dépendent techniquement et administrativement du MESupReS.
- ✓ Outre l'enseignement formel mentionné ci-dessus, les activités organisées dans le cadre de l'éducation non formelle régie par la loi N° 041/2005 du 23 novembre 2005, portant

orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar en ses articles 26 et 27, l'éducation non formelle comprend : L'Education inclusive, l'Alphabétisation et l'Education à la Citoyenneté et au Civisme.

Figure 1: Structure actuelle du système éducatif malgache



Depuis 2004, l'accès à l'éducation à Madagascar s'est fortement développé par rapport à la croissance moyenne annuelle de la population en âge scolaire (3 à 24 ans) entre 2004 et 2014 (2,9%). Les effectifs d'élèves et d'étudiants se sont accrus à tous les niveaux d'études entre 2004 et 2013 mais à des rythmes très différents :

Tableau 1: Evolution des effectifs scolarisés (public + privé)

Niveau d'enseignement	Effectifs		Taux d'accroissement moyens annuels(2004-2014)
	2004	2014	
Préscolaire	132 504	285 530	8,9 %
Primaire	3 597 731	4 611 438	2,8 %
Collège	486 239	1 146 264	10,0 %
Lycée	106 595	320 766	13,0 %
Enseignement Technique	17 497	23 967	3,6 %
Enseignement Supérieur	44 948	106 330	10,0 %

2.2 Les réponses aux défis du secteur

Un Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN) pour les dix dernières années (2004-2014) a été réalisé en 2015 par des techniciens issus des trois ministères en charge de l'éducation et de la formation avec le conseil technique du Pôle de Dakar de l'UNESCO/BREDA et des propositions d'amélioration du document faites par les PTF. Ce rapport fait état d'un certain nombre de constats et de défis sur lesquels s'appuie la stratégie du PSE.

Tableau 2 : Les propositions de réponses aux défis pour les trois sous-secteurs de l'éducation

Niveaux d'enseignement	Stratégies
Ensemble secteur éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Universaliser une éducation de base de qualité et développer les autres types d'enseignement, particulièrement l'ETFP et l'Enseignement supérieur, en fonction des besoins du marché de travail. - Améliorer la gestion du système pour mieux transformer les ressources en résultats par le transfert de compétences aux structures les plus aptes à réaliser les programmes/projets (principe de subsidiarité).
Préscolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Développer le préscolaire d'une année au niveau des écoles primaires publiques en vue d'améliorer l'accès officiel en première année du fondamental et la performance scolaire des élèves du cycle fondamental.

Niveaux d'enseignement	Stratégies
<p>Deux premiers sous-cycles, de 03 ans chacun, de l'éducation fondamentale de 09 ans à la place du primaire de 05 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer la rétention des élèves à l'école. - Améliorer l'accès dans les zones rurales et/ou enclavées et pour les couches les plus défavorisées et vulnérables. - Mener une réforme curriculaire notamment au niveau des langues et des méthodes d'enseignement répondant aux besoins socioculturels économiques et environnementaux du pays. - Améliorer la qualité des apprentissages par l'amélioration de la qualification académique et pédagogique des enseignants, de l'organisation pédagogique, du suivi et de l'encadrement des enseignants et par la dotation en nombre suffisant de manuels scolaires officiels ainsi que la formation des enseignants à leur utilisation. - Renforcer et améliorer la gestion à la base. - Assurer un meilleur ciblage des actions en vue d'une meilleure efficacité de la politique à mettre en œuvre.
<p>Troisième sous-cycle, de 03 ans, de l'éducation fondamentale à la place du collège</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer les capacités des collèges à pouvoir répondre aux pressions résultant du développement du niveau précédent et ce en vue d'une universalisation à terme de l'éducation fondamentale de 9 ans. - Adapter le curriculum en fonction du contexte socioculturel, économique et environnemental du pays. - Améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage par l'amélioration de la qualification académique, didactique et pédagogique des enseignants ; par la révision de l'organisation pédagogique et du suivi encadrement des enseignants ; par la dotation en nombre suffisant de manuels cohérents avec les programmes scolaires.
<p>Secondaire Général</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Augmenter modérément les effectifs de ce niveau d'enseignement et mettre l'accent sur la qualité en renforçant notamment l'enseignement des sciences et en adaptant le curriculum de façon à préparer les sortants à continuer vers les études supérieures ou à suivre des formations professionnelles qualifiantes. - Assurer l'équité dans le développement l'offre éducative.
<p>Education non formelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alphabétisation : faire reculer significativement le taux d'analphabétisme en développant des sites d'alphabetisation et en les dotant de moyens et d'encadreurs formés. - Education inclusive : Sensibiliser les populations concernées pour qu'elles s'inscrivent dans les structures formelles et améliorer les conditions d'accueil et d'apprentissage dans ces dernières. - Education à la citoyenneté et au civisme : sensibiliser les communautés, les familles, les jeunes et les établissements scolaires au civisme, les agents de l'Etat et les OSC au développement et à l'environnement ainsi qu'à l'hygiène et à la santé familiale.
<p>Enseignement Technique et Formation Professionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des ETEP/DC accessibles à tous quel que soit le niveau d'instruction ou le niveau de qualification professionnelle de l'individu ; - améliorer la pertinence et la qualité des formations selon les besoins des emplois requis par les secteurs prioritaires ; - Renforcer les compétences des formateurs. - Gouverner de manière partenariale le dispositif d'ETEP/DC pour une meilleure insertion professionnelle des formés.

Niveaux d'enseignement	Stratégies
Enseignement Supérieur	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer l'effectivité de la mise en place du système LMD conforme aux normes internationales. - Mettre en place une structure d'accompagnement pour l'employabilité des sortants de l'enseignement supérieur. - Assurer l'adéquation de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique aux besoins du développement.

3 LES ORIENTATIONS STRATEGIQUES MINISTERIELLES

Les contributions qui ont résulté des processus participatifs ont permis de retenir une vision commune, en cohérence avec les cadrages nationaux et internationaux (ODD4 et EDD, notamment), axée sur les orientations stratégiques suivantes :

1. fournir une éducation fondamentale de qualité et équitable à tous les enfants pour les aider à affronter le monde économique en perpétuelle évolution, participer au développement durable du pays sur le plan socio-économique, culturel et environnemental et à leur propre développement ;
2. développer les compétences et l'employabilité des ressources humaines du pays selon les métiers requis par les secteurs en émergence, qu'ils soient modernes ou traditionnels ;
3. fournir une éducation de très haut niveau pour ses élites afin de répondre aux défis technologiques du monde actuel et aux défis de développement du pays dans les domaines de pointe de l'économie tant au plan national qu'au plan international ;
4. assurer la possibilité d'apprentissage et de formation tout au long de la vie ;
5. former des citoyens responsables, épanouis, dotés de compétences et de connaissances transformatrices, vecteurs de changement et d'innovation.

Parmi les principaux éléments de cadrage national on citera :

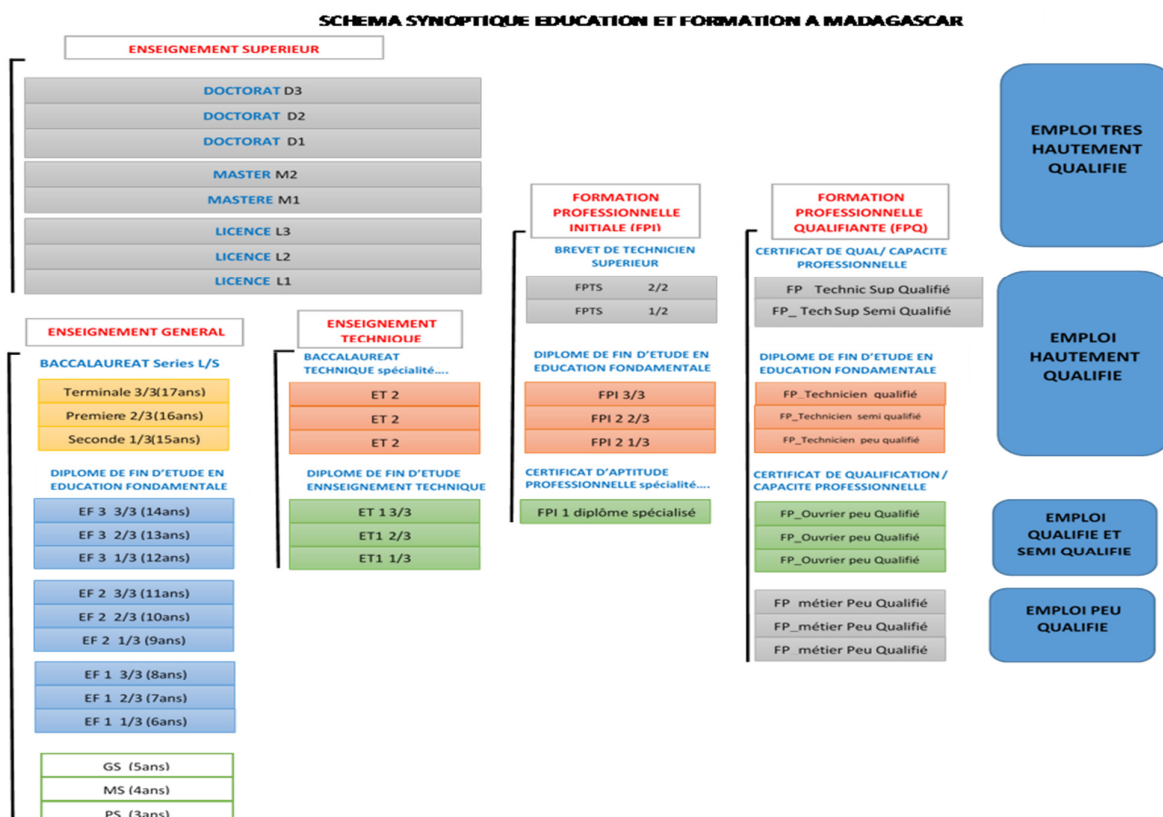
- la politique générale de l'Etat : Défi 14 ;
- l'Education pour le Développement Durable : ODD4 ;
- le Plan National de Développement ;
- la loi portant orientation de la Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle ;
- la Convention Nationale pour l'Education ;
- la Convention Internationale des Droits de l'Enfant dans ses articles 28 et 29 de la CIDE ;
- la Constitution de la quatrième République, article 24, recommandant l'obligation et la gratuité de l'enseignement primaire accessible à tous ;
- la Constitution, article 27, qui stipule que la formation professionnelle est un droit et un devoir pour tout citoyen ;
- le Code du Travail qui fixe l'âge minimal légal d'accès à l'emploi à quinze ans.

Plus concrètement, ces éléments de cadrage vont contribuer à modifier progressivement les différentes composantes du secteur éducatif au cours des prochaines années.

Compte tenu des résultats du diagnostic, il apparaît qu'à travers tout le système les caractéristiques d'inefficacité interne et externe de l'éducation et de la formation constituent un défi majeur aussi bien pour le système éducatif lui-même que pour les objectifs de développement du pays.

En effet, les résultats du RESEN font généralement apparaître dans tout le système une faible rétention ainsi que des taux de redoublement élevés, surtout dans l'enseignement primaire. En outre, les résultats d'apprentissage ne correspondent pas à ce qui est généralement attendu ou requis par les objectifs de développement du pays : l'enseignement général ne donne pas les compétences et les connaissances visées et, de leur côté, l'enseignement technique et la formation professionnelle ainsi que l'enseignement supérieur ne permettent pas d'atteindre l'employabilité des sortants qu'on est en droit d'attendre.

Ceci indique de façon claire la nécessaire direction qu'il faut prendre vers l'amélioration de la qualité et de la pertinence à tous les niveaux. L'on rappellera que, dans les plans passés, la priorité était principalement sinon exclusivement l'accès. Et l'on peut avancer qu'une des raisons de la situation actuelle est la déception des parents et utilisateurs sur la qualité des produits du système d'éducation et de formation. Ceci est valable aussi bien pour l'élève qui, en fin de primaire, bien souvent ne sait pas encore lire, même dans sa langue, que pour l'étudiant dont la formation a été essentiellement académique.



3.1 Une marche vers l'ODD4 résolue mais prudente

L'Objectif de Développement Durable N°4 (ODD4) vise à : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». En effet, l'Agenda ODD4-Education 2030 fusionne et élargit considérablement les agendas antérieurs consacrés au développement de l'éducation, à savoir: les mouvements OMD (2000-15) et l'EPT (Jomtien /Dakar 1990-2015).

Plus concrètement, l'Agenda ODD4–Éducation 2030 se distingue par le fait que l'accent s'est globalement déplacé de la scolarisation vers un apprentissage inclusif, équitable, efficace et pertinent, tel qu'énoncé dans la Déclaration d'Incheon. De plus, ce nouvel agenda établit clairement que l'apprentissage peut avoir lieu à tout moment de la vie (apprentissage tout au long de la vie) et que les cibles de l'ODD 4 concernent par conséquent tous les niveaux de l'éducation, formelle et non formelle (ensemble du secteur). Un autre trait essentiel du nouvel agenda consiste en la réaffirmation du droit à l'éducation pour tous, considérant l'éducation comme un bien public et reconnaissant ses effets positifs sur la société au-delà des progrès économiques et du développement national, tout en mettant l'accent sur le rôle décisif de l'éducation dans le développement durable.

Dans quelle mesure le PSE intègre-t-il l'ambition de l'Agenda ODD 4–Éducation 2030 ?

Bien que son terme – 2022 – précède de huit ans celui de l'agenda des ODD – 2030 –, le PSE dirige résolument le système éducatif malgache vers l'ODD4. En 2022, de nombreux indicateurs cibles de cet objectif auront connu une amélioration sensible. Et le Préscolaire, l'Alphabétisation, l'Éducation au développement durable, l'Éducation inclusive, l'ETFP – longtemps parents pauvres du système éducatif, mais essentiels au regard de l'ODD4 – auront été privilégiés (cf.

Tableau 3). Le programme CRAN, initié par le Président de la République en 2014, est à cet égard exemplaire. Ce programme, dont le but est de réinsérer le plus vite possible dans le système formel, après un cours de remise à niveau de 2 mois, les enfants qui l'ont quitté avant la 5^e année primaire, et si possible avant même qu'ils ne soient restés une année entière déscolarisés, a touché plus de 80 000 enfants en 2015 et 2016, dont près de 90% ont été réinsérés, et il en touchera plus de 400 000 d'ici 2022.

Tableau 3: Quelques indicateurs importants au regard de l'ODD4

	2015	2022	2030	
			FEC*	ODD4**
Taux brut de scolarisation préscolaire - 3-5 ans	18%	28%	53%	53%
Taux brut de scolarisation préscolaire - 5 ans	23%	35%	83%	100%
Taux d'achèvement au Primaire	69%	69%	89%	95%
Taux de transition effective du Primaire au Secondaire général	83%	87%	94%	93%
Taux d'achèvement au Secondaire général				
1 ^{er} cycle	38%	44%	80%	81%
2 ^{ème} cycle	18%	18%	23%	40%
% effectif ETFP / effectif total Secondaire (FPQ non comprise)	3,3%	4,9%	7,0%	13,1%
% effectif ETFP / effectif total Secondaire (FPQ comprise)	3,7%	5,8%	7,7%	16,0%
Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	562	544	995	1 404
TBS Enseignement supérieur	5%	5%	10%	14%
Taux d'analphabétisme de la population 11-14 ans	26%	38%	2%	0%
Taux d'analphabétisme de la population 15-45 ans	26%	31%	23%	16%
% des ESH accueillis dans le formel	2%	15%	38%	100%
% de nouveaux déscolarisés A1-A4 accueillis en CRAN	6%	15%	50%	100%
Nombre d'élèves accueillis dans les CRAN	45 660	70 829	137 117	215 066
% population 25+ niveau primaire	71%			
% population 25+ niveau secondaire	29%			
% d'enseignants du primaire ayant reçu une formation longue (2 ans)	24%	53%	53%	70%
% d'enseignants du primaire ayant reçu au moins une formation courte (2 mois)	93%	100%	100%	100%
Dépenses publiques d'éducation en % du PIB	2,1%	3,2%	4,9%	5,8%
Part de l'Education dans les Dépenses publiques courantes de l'Etat hors service de la dette	22%	26%	26%	26%

* Scénario qui suppose un Financement Extérieur Constant

** Scénario qui suppose un financement extérieur permettant d'atteindre les ODD4

L'ambition de l'agenda 2030 est très grande pour les pays en développement comme le nôtre. En 2030, tous les enfants devront avoir accès à l'éducation et aucun ne devra quitter le système éducatif sans acquérir « les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de la non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ». Cela exclut pratiquement toute sortie au niveau de l'enseignement fondamental ou secondaire général. Ainsi, si la définition des indicateurs doit être adaptée aux conditions locales, de même que la priorisation des objectifs, l'agenda 2030 est pertinent pour tout pays, quel que soit son niveau de développement. Il serait donc contraire à l'ODD4 de se fixer, par exemple, l'objectif d'offrir un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité en 2030 à 80% des enfants ; ou de l'offrir à tous, non pas en 2030, mais en 2035 (quel serait alors le sens de cet agenda 2030 ?). L'agenda a un caractère universel qui, en quelque sorte, consiste à mettre sur un pied d'égalité tous les enfants, de quelque région qu'ils soient. De ce point de vue, le PSE laisse entrevoir des défis importants, notamment en ce qui concerne l'achèvement de l'enseignement secondaire d'ici 2030.

L'agenda ODD4-Education 2030 se veut aussi inclusif en prônant l'élimination des toutes les inégalités dans les domaines de l'éducation et de la formation, qu'il s'agisse des inégalités entre les sexes, les classes sociales, les zones (urbaines/rurales), l'inclusion des personnes handicapées, etc. Dans ce domaine également, Madagascar devra redoubler des efforts, même si la situation paraît meilleure que la moyenne africaine en ce qui concerne l'indice de parité des sexes à tous les niveaux d'enseignement et en matière d'alphabétisme des jeunes et des adultes.

L'ODD4 met également l'accent sur l'insertion socioprofessionnelle, en visant « d'augmenter nettement, d'ici à 2030, le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat ». On peut percevoir clairement le défi lié à cette cible en considérant le poids actuel de l'ETFP dans l'enseignement secondaire. En effet notre sous-secteur ETFP est très peu étendu : en 2014, 1,8% des élèves du secondaire général et professionnel étaient inscrits dans l'enseignement professionnel tandis que ce rapport s'élevait à 5,8% dans les pays à faible revenu, à 4,8% dans les pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure, à 10% dans les pays à revenu intermédiaire et à 16% dans les pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure, et dans les pays à revenu élevé².

De ce qui précède, il ressort clairement que l'ambition de l'agenda 2030 a naturellement pour corollaire une augmentation considérable de l'aide publique au développement envers les pays pauvres. Cette augmentation doit notamment se traduire par un engagement des pays développés à consacrer « 0,7% de leur revenu national brut à l'aide publique au développement », soit plus du double de leur apport actuel. Beaucoup de pays actuellement aidés n'auront pas besoin d'une telle augmentation de leur aide. Il est donc loisible de penser que les pays les plus pauvres pourraient compter sur une multiplication plus grande de la leur.

Cependant, cet engagement n'est pas encore garanti et nous sommes conscients des difficultés qui devront être surmontées pour qu'il le soit. Des engagements semblables formulés dans le passé sont restés lettre morte. Du reste, il est instructif de constater que le FMI lui-même, dans ses toutes récentes projections pour Madagascar³, ne prévoit nullement une évolution des dons, pour l'ensemble du pays, conforme à cet engagement, au contraire : si ces dons augmentent fortement entre 2016 et 2017, passant de 636 milliards à 944 milliards d'ariary, ils décroissent aussi fortement l'année suivante et sont en 2021 inférieurs (612 milliards) à ce qu'ils sont en 2016. Et ces prévisions sont exprimées en monnaie courante. En termes réels, les dons diminueraient en moyenne de 6,4% par an entre 2016 et 2021.

Par ailleurs, l'inertie du système éducatif invite à la prudence : compter sur des financements incertains ou hypothétiques présente le risque de le déséquilibrer : on y accueille des enfants qu'on ne pourra congédier quand les ressources financières seront insuffisantes pour les scolariser correctement. Par conséquent, comme la probabilité est faible aujourd'hui que cet engagement se concrétise pleinement d'ici 2022, nous fondons notre PSE sur une prévision de financement extérieur constant.

² Source : ISU-UNESCO

³ Rapport du FMI n° 16/273 d'août 2016.

Au-delà de 2022, nous envisageons deux scénarios. Un scénario où le financement extérieur reste constant jusqu'en 2030 – nous le désignons par le sigle FEC –, et un scénario où le financement extérieur augmente de telle sorte que les cibles de l'ODD4 soient atteintes en 2030 – nous le désignons par le sigle ODD4.

Les principales stratégies de développement du secteur éducatif sont résumées ci-dessous :

3.2 Une éducation fondamentale de 9 ans

Une éducation fondamentale de 9 ans, obligatoire et gratuite sera à terme offerte à tout enfant malgache. Ce dernier ne pourra quitter l'école avant l'âge de 15 ans et, à partir de là, quel que soit le niveau de sortie, chaque sortant du système devra avoir des compétences de base lui permettant d'opérer un choix éclairé quant à sa future activité professionnelle, la mise en place d'un système d'orientation scolaire et professionnelle permettant de faire ce choix.

Ce système d'enseignement de base sera organisé en trois sous-cycles de trois ans chacun. A la fin du premier sous-cycle, l'élève devra savoir lire dans sa langue maternelle pour permettre l'introduction d'une langue seconde dans le deuxième sous-cycle. A la fin de ce dernier, chaque élève devra être capable de lire pour apprendre dans les deux langues. Le troisième sous-cycle donnera, en plus des compétences générales essentielles, des bases techniques pour permettre à l'élève d'intégrer le marché du travail, ou l'enseignement secondaire général ou encore l'enseignement technique et la formation professionnelle.

Les enseignants non fonctionnaires continueront d'exister à côté des enseignants fonctionnaires, surtout au niveau de cette éducation fondamentale, pour assurer un encadrement normal des élèves mais dont le système de recrutement sera amélioré avec la participation des services déconcentrés. Ils seront toujours subventionnés par l'état afin de tendre vers la gratuité du cycle.

3.3 Enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général aura comme objectif principal de préparer les jeunes à l'enseignement supérieur. Il visera à donner des bases de connaissances solides aux futurs étudiants. Le volet qualité étant une priorité, une attention particulière sera accordée aux matières scientifiques et au rééquilibrage des séries. Les jeunes n'ayant pas achevé ce cycle secondaire et ceux l'ayant achevé mais n'allant pas dans l'enseignement supérieur pourront intégrer le dispositif de formation professionnelle.

3.4 Formation des enseignants au sein du MEN

Un principe a été posé : la problématique de la formation des enseignants et des personnels d'encadrement implique une coopération étroite entre les trois ministères concernés et justifie une approche transversale de cette thématique. Ainsi, il s'agit :

- de faire de la professionnalisation des enseignants le premier objectif de la formation initiale et continue ;

- d'augmenter sensiblement le volume des formations qui concerneront tous les enseignants et les responsables de l'encadrement de proximité, d'utiliser de nouveaux dispositifs de formation (formation à distance, autoformation, nouveaux outils) et d'accroître la capacité des structures qui ont en charge cette formation ;
- d'inscrire dans la durée les dispositifs de formation initiale et continue pour ne plus répondre ponctuellement à des besoins qui sont structurels et qui appellent des réponses pérennes.
- En ce qui concerne l'amélioration de l'encadrement pédagogique, la stratégie du MEN visera trois objectifs principaux :
 - Placer le chef d'établissement au centre du dispositif d'encadrement pédagogique, ce qui suppose de faire évoluer ses missions et redéfinir sa fonction.
 - Redynamiser la chaîne d'encadrement pédagogique par i) le renforcement des capacités des chefs ZAP et des conseillers pédagogiques (adaptations statutaires et amélioration des capacités d'intervention), ii) le recrutement de nouveaux conseillers pédagogiques pour le sous-cycle 3 du Fondamental, iii) le rétablissement du système d'évaluation pour l'avancement de carrière des enseignants, iv) le repositionnement des missions pédagogiques au cœur des activités des CISCO, v) la redéfinition des missions des SIES au sein des DREN et vi) le renforcement des capacités de la DEIPEF.
 - A terme, mettre en place le dispositif permettant à la chaîne d'encadrement d'être mise au service du pilotage pédagogique et du suivi-évaluation de la politique éducative.

3.5 Enseignement technique et formation professionnelle

L'enseignement technique, la formation professionnelle et le développement des compétences auront pour objectif primordial de préparer les jeunes à l'entrée dans le monde du travail. L'accès à l'enseignement supérieur sera également possible pour ceux qui sont certifiés et titulaires du diplôme requis.

L'enseignement technique permet l'acquisition de connaissances scientifiques et technologiques ainsi que des compétences pratiques fondamentales dans une filière donnée. Le diplômé pourra, à l'issue de l'enseignement technique, soit poursuivre l'enseignement de niveau supérieur soit s'insérer sur le marché du travail en qualité de technicien de niveau intermédiaire et supérieur.

La formation professionnelle est un processus d'apprentissage permettant l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle, sa durée variant selon les métiers et les niveaux de qualification visés. Seront concernées par la formation professionnelle toutes les personnes âgées de 15 ans et plus issues de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire général, de l'enseignement technique, de la population active tant du secteur formel qu'informel de l'ensemble de l'économie.

Ce dispositif permettra ainsi une formation tout au long de la vie. Dans la période transitoire vers l'universalisation de l'enseignement fondamental, des structures appropriées prendront en charge les élèves sortis précocement du système.

La qualité des enseignements/formations dans les enseignements techniques et la formation professionnelle privés sera assurée grâce à l'instauration d'un système d'accréditation par les autorités compétentes.

3.6 Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur a comme mission de dispenser une formation de haut niveau, de produire des diplômés compétents et efficaces tout en étant évolutifs et, de là, doter le pays en cadres supérieurs de très bonne qualité et en nombre suffisant.

La réforme de l'enseignement supérieur est caractérisée par le basculement vers le système LMD et le décret de mise en place stipule clairement « ...l'articulation de la réforme nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche...aux exigences du développement socio-économique et culturel du pays et a pour objectifs...de développer la professionnalisation des études supérieures ».

Ainsi, l'employabilité des diplômés est-elle au cœur du système de l'enseignement supérieur et du système LMD. Dans ce sens, il y a lieu de procéder à un rééquilibrage au niveau des besoins en diplômés des grades L, M et D en renforçant l'enseignement supérieur court, de grade Licence, qui doit fournir la grande majorité des cadres supérieurs de haut niveau. Le grade suivant - Master - formera les cadres supérieurs spécialisés de très haut niveau à l'intérieur de "domaines" dont les priorités seront identifiées par le MESupReS en concertation avec les universités, en fonction des domaines prioritaires fixés par le gouvernement.

Par ailleurs, l'organisation de la formation doctorale devrait produire les enseignants-chercheurs et chercheurs-enseignants nécessaires pour améliorer la qualité de la formation, développer une recherche innovante orientée vers les besoins du secteur socio-économique et culturel, et assurer la relève.

La qualité des enseignements/formations dans les enseignements supérieurs privés sera assurée grâce à l'instauration d'un système d'accréditation par le MESupReS. Par ailleurs, dans chaque établissement – public et privé - sera mise en place une cellule d'assurance-qualité.

3.7 Education non formelle

3.7.1 L'alphabétisation

Trois orientations stratégiques ont été retenues pour l'alphabétisation :

- Contenir l'évolution du taux d'analphabétisme des 15 ans et plus.
- Mettre en place et rendre opérationnels des sites d'alphabétisation des adultes.
- Réinsérer les enfants hors du système scolaire.

3.7.2 L'éducation inclusive

Trois orientations stratégiques ont également été retenues pour l'éducation inclusive :

- A l'horizon 2022, porter à 15% le nombre d'enfants handicapés et vulnérables inscrits dans le système éducatif formel.
- Améliorer les conditions d'accueil et d'apprentissage de ces enfants, notamment par la formation spécifique d'enseignants et le développement de cours de remise à niveau.
- Améliorer la gouvernance de cette éducation.

3.7.3 L'éducation au civisme et à la citoyenneté

Cinq orientations stratégiques ont été retenues ici :

- Intensifier les actions de mobilisation et de sensibilisation pour l'éducation citoyenne et patriotique.
- Développer, tant au niveau des parents que de la communauté éducative, l'éducation à la vie familiale et communautaire.
- Développer l'éducation à l'environnement et au développement durable.
- Promouvoir l'éducation à l'hygiène et à la santé villageoise, en particulier à la lutte contre le VIH/SIDA.
- Assurer la coordination, le développement des 3P et le suivi évaluation des activités

4.LA SOUTENABILITE DU PLAN SECTORIEL

Pour mener à bien les réformes envisagées, d'un côté l'effort budgétaire de l'Etat en faveur de l'éducation sera renforcé et complété par les financements issus des bénéficiaires directs, du secteur privé et des partenaires financiers. De l'autre côté, des actions permanentes seront menées dans la lutte contre l'utilisation non efficiente des ressources en portant une attention systématique à la gestion des moyens et aux résultats obtenus.

En premier lieu, l'Etat va consacrer une part plus importante de ses dépenses courantes (hors paiement des intérêts de la dette publique) au secteur éducatif puisque, à partir de 2019, 26,5% de ces dernières seront en moyenne consacrés au financement des dépenses courantes du secteur contre 23,2% actuellement. Quant aux dépenses en capital sur financement interne, ce sont en moyenne 15,3% qui devrait être allouée au secteur Education.

Evolution de l'effort de l'Etat en direction du secteur Education (hors Emploi)

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Allocation pour les dépenses courantes d'Education / Dépenses courantes de l'Etat (*)	23,2%	25,3%	26,9%	26,8%	26,6%	25,9%
Allocation pour les dépenses d'investissement d'Education / Dépenses d'Investis. Etat (**)	15,2%	15,2%	15,2%	15,3%	15,3%	15,3%
Allocation pour les dépenses d'Education / Dépenses totales Etat (*)	22,4%	23,3%	24,0%	23,7%	23,4%	22,9%

Source : Nos calculs à partir des allocations accordées par lettre n°385/2017 -MFB/SG/DGB/DSSA du 19 mai 2017, après arbitrage intrasectoriel.

(*) Hors intérêts de la dette publique.

(**) Sur financement interne uniquement.

Les ressources extérieures proviennent principalement des partenaires financiers du secteur de l'Education. Une progression régulière de leur montant a été estimée.

Les gaps financiers ont été calculés au niveau du secteur. De réels efforts ont été faits pour adapter les dépenses courantes prévues dans le PSE au financement correspondant de l'Etat ; malgré tout, il reste encore un léger gap (4,6 % des dépenses prévues sur la période 2018-2022) qui devrait pouvoir être comblé⁴. Quant aux dépenses d'investissement, le gap est beaucoup plus élevé (13,4% des dépenses prévues sur la période 2018-2022). Le gap global sur la période 2018-2022 s'élève à 7,2% des dépenses.

Gaps financiers au niveau du secteur Education (Milliards Ar 2017)

		2017	2018	2019	2020	2021	2022
Dépenses courantes	Ressources (Etat)	959	973	1006	1042	1063	1081
	Dépenses (scénario retenu)	926	999	1023	1097	1126	1161
	Gap	33	-26	-17	-55	-63	-80
Investissements	Ressources 1 (Etat)	120	142	189	217	237	256
	Ressources 2 (Extérieur)	147	169	176	184	191	198
	Dépenses (scénario retenu)	277	365	476	544	457	438
	Gap	-10	-54	-111	-143	-29	16
Gap global		23	-80	-128	-198	-92	-64

La soutenabilité logistique pourra être assurée grâce à l'extension de la double vacation des salles de classe, censée concerner 35% des salles de classe en 2022 (elle est d'environ 20% actuellement) et à la forte implication anticipée des communautés dont les efforts seront accompagnés d'une subvention de l'Etat par salle construite. Au total, un peu moins de 1000 salles de classe seront construites chaque année dans le Fondamental, dont 23% par les communautés et 77% par l'Etat ou les PTF.

⁴Il n'est pas exclu que certains PTF le finance, bien que nous présentons le financement extérieur comme alloué par nature à l'investissement.

5. LA MISE EN ŒUVRE ET LE SUIVI DU PSE

Au plan institutionnel, un dispositif à deux niveaux va être institué : d'un côté, une structure de concertation – *la Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE)* – et, de l'autre, une structure de coordination – *la Cellule de Coordination Sectorielle (CELCO)* – avec un Bureau Permanent.

La PNPSE sera destinée à promouvoir le dialogue entre parties prenantes sur les politiques sectorielles de l'éducation sous la conduite du Gouvernement. Elle sera composée de représentants des autorités nationales, des partenaires au développement, de la société civile et du secteur privé, y compris l'enseignement privé.

La CELCO sera chargée de faciliter la coordination, le suivi et les arbitrages entre les trois ministères. Présidée collégialement par les trois Secrétaires Généraux des ministères en charge de l'Education, elle sera composée de directeurs de ces ministères (planification, aspects financiers, suivi-évaluation), du point focal pour le secteur Education au sein de la Direction Générale du Budget du MFB et des membres du *Bureau Permanent* de la CELCO, lui-même composé d'un coordonnateur et de chargés d'études et qui assistera techniquement les ministères dans la mise en œuvre du PSE.

Le cadre de programmation regroupera les plans d'action des trois ministères concernés par le PSE. Ces plans sont la base sur laquelle s'appuiera la mise en œuvre du PSE à la fois sur les plans juridique (mesures et réglementation), matériel (constructions, équipements, recrutements, formations, etc.) et financier (multiplicité des sources et modes de financement).

Un élément novateur du PSE est l'importance donnée aux structures déconcentrées, principalement au sein du MEN, également au sein du MEETFP (autonomie des établissements, en particulier), de même que pour le MESupReS avec aussi une autonomie plus grande des universités. Les plans d'action ont prévu ce changement qui ne pourra avoir des conséquences positives que si ces structures disposent de pouvoirs réels, d'agents compétents et de moyens matériels et financiers à la hauteur de leurs nouvelles responsabilités.

Les concepteurs du PSE ont conscience que ce processus de transfert de pouvoirs sera long et coûteux mais que les retombées positives devraient être importantes quoique décalées par rapport aux efforts demandés au départ. Un nouvel équilibre devra donc être rapidement trouvé entre les services centraux des ministères, leurs services déconcentrés et le Bureau Permanent de la CELCO dont les attributions seront définies prochainement.

Le suivi-évaluation sera une pièce majeure dans la réussite du PSE car il fournira aux décideurs les bornes à ne pas dépasser pour atteindre sans dommages les résultats prévus.

Ce suivi repose d'abord sur une batterie d'indicateurs pour chacun des ministères. Ceux-ci sont tous reliés à des programmes pour éviter qu'ils soient déconnectés des stratégies appliquées. Ils balaisent également les trois axes qui structurent le PSE : scolarisation, qualité/pertinence et Gestion/gouvernance ainsi qu'un axe transversal : l'équité.

L'établissement d'indicateurs a donné lieu à d'intenses discussions pour choisir les bons indicateurs (de moyens et de résultats) ainsi que les modes de collecte des données pour les chiffrer et les

structures responsables de ce chiffrage. A l'usage, certains indicateurs pourront être abandonnés et d'autres, plus pertinents par rapport aux problématiques évolutives, les remplaceront.

Deux revues annuelles ont été prévues pour faire le point au sein de la PNPSE. L'une de ces revues (en mars) analysera la situation de l'année précédente, au vu du rapport d'exécution élaboré par le Bureau Permanent de la CELCO et fera des propositions pour une mise à jour des plans d'action.

Une revue à mi-parcours sera l'occasion de réfléchir plus profondément sur les orientations du PSE avec l'appui d'un évaluateur externe. Elle est prévue pour mars 2020.

CHAPITRE 1 : L'EDUCATION NATIONALE

1.1 L'ETAT DES LIEUX

L'Education nationale comporte actuellement quatre niveaux d'études formelles :

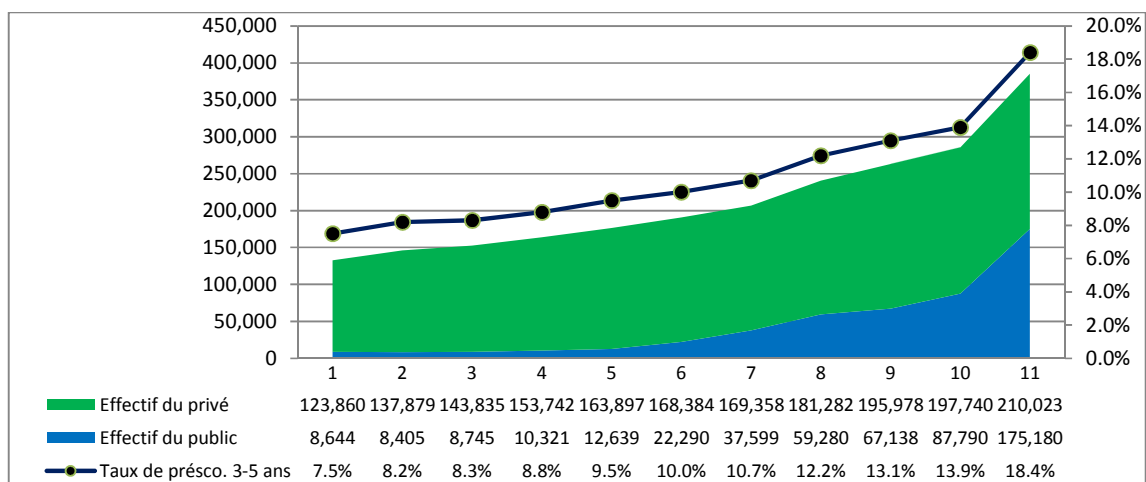
- Education préscolaire
- Enseignement primaire
- Enseignement général post-primaire
- Secondaire général

Le MEN est aussi partie prenante dans l'éducation non formelle : alphabétisation, éducation inclusive et éducation à la citoyenneté et au civisme, notamment.

1.1.1 L'éducation préscolaire

L'éducation préscolaire a connu une expansion importante due non seulement à l'augmentation annuelle de l'offre publique mais également au nombre de centres d'activité préscolaire publics et communautaires qui a progressé de façon exponentielle. En effet, il est passé de 195 en 2006-2007 à 4 382 en 2014-2015, soit en moyenne 523 centres d'activité préscolaire nouvellement créés par an. Le niveau du taux de préscolarisation des enfants de 3 à 5 ans est passé de 7,5% en 2004-2005 à 13,9%, en 2013-2014, puis à 18,4% en 2014-2015 et il est estimé provisoirement avoir atteint 28,1% en 2015-2016, avec des indices de parité légèrement en faveur des filles. L'accès des enfants âgés de 5 ans (grande section) dans les CAP publics et communautaires a fortement augmenté, passant de 2,4% en 2010-2011 à 9,8% en 2014-2015. Cet enseignement est organisé dans les centres d'activités préscolaires (la désignation *école maternelle* tendra à disparaître). Pour ce niveau, l'objectif du MEN est de le faire participer à l'atteinte de la qualité et de la scolarisation primaire universelle.

Graphique 4: Evolution des effectifs d'élèves et taux de préscolarisation de 3 à 5 ans

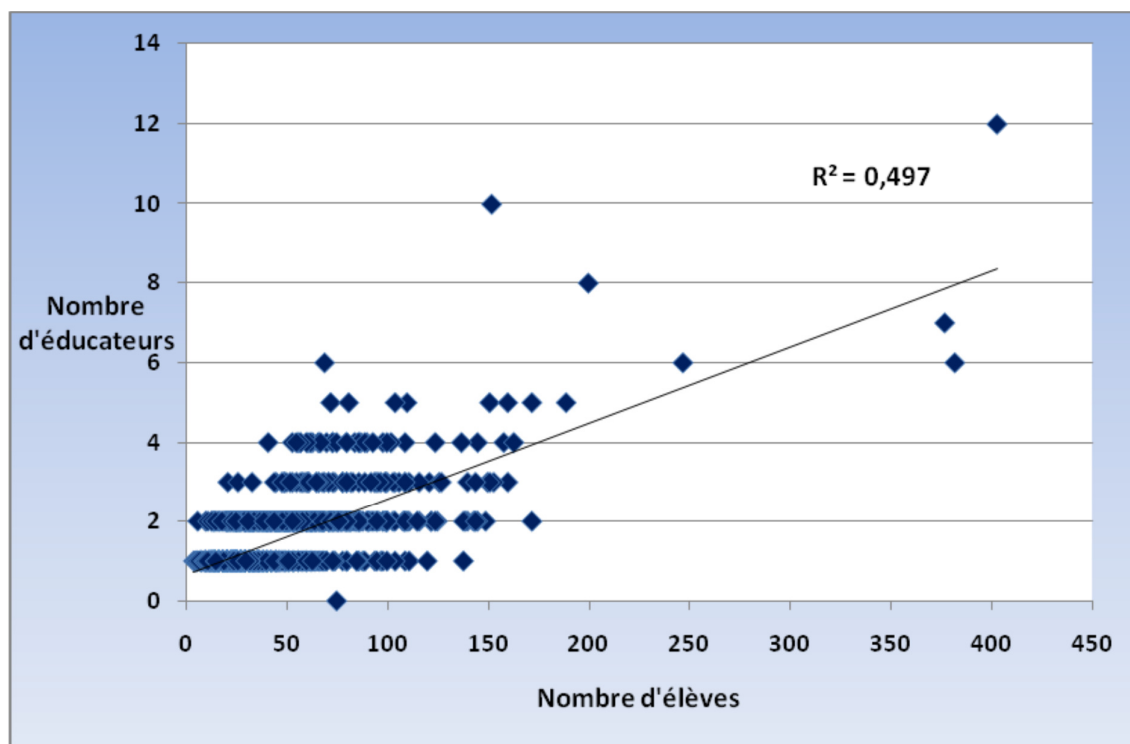


Toutefois, l'analyse et l'estimation du taux d'accès à 5 ans par région dans ces CAP, en 2014-2015, font ressortir de fortes disparités d'accès. A titre d'exemple, en 2014-2015, 30% des enfants âgés de 5 ans de la région d'Amoron'î Mania ont fréquenté la grande section des CAP publics et communautaires,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

Un autre aspect du diagnostic de l'enseignement préscolaire public est que la grande majorité des éducateurs actuels n'a pas reçu de formation (initiale et continue). Une situation, sans remédiation au vu de la politique actuelle de recrutement et de la formation continue des éducateurs, qui ne contribuera pas à la transformation des ressources en résultats et à l'atteinte des objectifs de qualité, de rétention et d'efficacité au niveau du fondamental.

Par ailleurs, presque 50% des affectations des enseignants sont aléatoires et ne sont pas liées aux effectifs accueillis dans les écoles. L'analyse des aléas dans l'affectation des personnels du préscolaire public et communautaire portant sur 2 326 CAP fonctionnels en 2013-2014, en mettant en parallèle le nombre d'élèves dans chaque CAP avec le nombre d'enseignants correspondant, fait apparaître la dispersion en matière d'affectation et de recrutement des enseignants présentée par le graphique 4 ci-dessous. Parmi les CAP disposant de 4 enseignants, certains d'entre eux ne scolarisent qu'une cinquantaine d'élèves alors que d'autres en scolarisent jusqu'à 150 et plus. Le coefficient de corrélation obtenu $R^2 = 0,497$ est éloigné de 1, ce qui signifie que les CAP publics et communautaires scolarisant presque le même nombre d'élèves ne bénéficient pas du même nombre d'enseignants. Cette observation est aussi vraie que l'école soit de petite ou de grande taille.

Graphique 5: Cohérence dans l'affectation du personnel dans les CAP-EPP et les CAP communautaires en 2013-2014



Le défi à relever pour ce niveau d'enseignement est de développer équitablement et qualitativement le préscolaire d'une année (grande section destinée aux enfants de 5 ans) au niveau des CAP publics et communautaires en vue de normaliser progressivement l'accès à l'âge légal en première année du primaire et d'améliorer la performance et la rétention scolaires des élèves dans le cycle fondamental de 9 ans.

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

Les effectifs de l'enseignement fondamental 1 ou primaire ont augmenté de manière continue depuis 2004-2005 quand ils étaient à 3,6 millions d'élèves pour atteindre 4,7 millions d'élèves en 2014-2015, soit un accroissement annuel moyen de l'ordre de 2,8% sur une période de 10 ans. Dans le contexte d'une politique d'allègement des charges parentales initiée depuis 2004, la part du secteur privé tend à diminuer, passant de 22,6% en 1999/2000 à 18,9% en 2004 et 18,6% en 2014.

Le taux brut de scolarisation (TBS) s'est maintenu globalement au-dessus de 100 % depuis 2004-2005. Il est de 148,9 % en 2014-2015 (dont 148,9 % pour les garçons et 148,8 % pour les filles). Bien que le TBS soit au-dessus de 100 % dans toutes les régions, des disparités existent.

Selon les données de l'ENSOMD 2012-2013, la proportion des enfants qui ont eu accès à l'école se situe à 10% pour les 3 ans et va jusqu'à 87% pour les 11 ans. Au-delà de cet âge, la proportion fluctue avant de connaître une tendance à la baisse. De la sorte, on peut considérer que la probabilité pour une génération d'accéder un jour à l'école est de l'ordre de 87%. Ceci signifie qu'environ 13% d'enfants n'iront jamais à l'école. Les deux premières raisons de la non-fréquentation scolaire évoquées dans l'ENSOMD sont l'âge trop jeune des enfants pour aller à l'école (42%) et le problème financier (28%). Face à ces situations, beaucoup d'efforts seront encore à réaliser pour que toute une génération accède à l'école.

Le taux brut d'accès (TBA) au primaire/ fondamental de 5 ans demeure, depuis une longue période, largement supérieur à 100%. Sur la base des données statistiques de la Direction de la Planification du MEN et des données de la projection de la population des Nations Unies, le TBA est voisin de 180% entre 2004 et 2014. Les élèves ayant abandonné le système et se réinscrivant sont considérés majoritairement comme non-redoublants, ce qui, en conséquence, surestime le niveau de l'accès. Toutefois, cela ne suffit pas à expliquer la persistance d'un TBA aussi élevé – persistance qui ne peut s'expliquer par les entrées précoces ou tardives, mais par des incohérences entre les données scolaires et démographiques. On a supposé qu'elles disparaîtraient progressivement d'ici 2030.

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

Dans un contexte où Madagascar ambitionne d'offrir un enseignement fondamental de qualité et pour tous dans le cadre de la définition d'une nouvelle politique éducative, la question du redoublement et

de l'abandon devrait être clairement posée et discutée au sein de la communauté éducative (pertinence de la pratique d'évaluation et de la décision pédagogique du conseil de classe).

Face à la persistance de forts taux d'accès en première année (TBA), de redoublement et d'abandon à toutes les années d'études, le taux d'achèvement du cycle primaire est estimé à 68,7% en 2013 et 69,3% en 2014. Cela signifie qu'une forte proportion d'une cohorte d'élèves entrant en CP1 abandonne avant la dernière année du cycle (CM2). Ainsi, l'objectif du millénaire qui voudrait que 100% de la classe d'âge officiel de cette année d'études (CM2) achèvent le cycle primaire, serait loin d'être atteint sans une politique claire et/ou décision visant à améliorer l'efficacité interne du primaire.

Les disparités en termes d'accès entre les ruraux et urbains commencent dès le préscolaire, en faveur de ces derniers, pour s'atténuer un peu au niveau de l'accès en première année du primaire et ne cesser de s'amplifier jusqu'en dernière année du cycle. Si les enfants issus des milieux urbains ont quasiment l'accès universel en première année du primaire, environ un enfant sur 10 n'accède pas à l'école primaire en milieu rural. Ces écarts s'accroissent de l'achèvement du primaire jusqu'à l'accès au collège : si en milieu urbain, 7 et 8 enfants sur 10 ont la chance d'atteindre respectivement la dernière année du primaire et la première année du collège, ils ne sont que 4 et 5 à espérer y parvenir en milieu rural.

L'enseignement fondamental de 5 ans ou primaire souffre d'une qualité insuffisante. Le niveau d'acquisition des élèves malgaches est globalement faible. Les évaluations nationales et internationales dans le primaire ont fait ressortir une baisse alarmante des compétences des élèves en lecture, Français, Malagasy et Mathématiques. Une baisse des scores moyens des élèves de 14% en Français, de 22% en Mathématiques et 13% en Malagasy a été observée entre 2005 et 2012. Ces constats soulignent les difficultés rencontrées par les élèves dans ces trois disciplines. Si lors des enquêtes du PASEC de 1997 et 2004, Madagascar figurait parmi les pays les plus performants, en 2015, il se trouve parmi les pays les moins performants (au 9ème rang parmi les 11 pays de l'évaluation groupée).

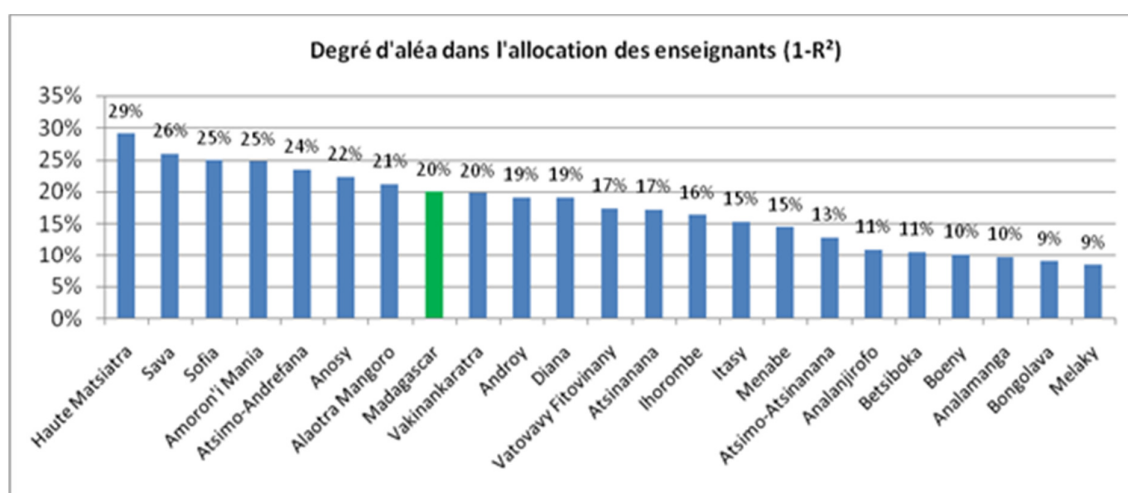
L'évaluation des acquis scolaires des élèves de CP2 et CM2 en lecture en 2015, par EGRA (Early Grade Reading Assessment), a aussi fait ressortir que le score moyen des élèves en T2 ou CP2 pour la lecture des mots familiers est de 29 sur 100 et celui de la lecture de texte est de 24 sur 100. Les résultats de la compréhension révèlent également d'énormes différences dans la performance fondée sur la langue. La plupart des élèves se débrouillent bien en Malagasy, surtout en T2 (ou CP2) alors que la moitié des élèves de T2 ou de T5 ne sont pas arrivés à avoir une réponse correcte en Français. Le faible niveau de maîtrise des élèves de T2 en Français pénalise leur apprentissage des cours enseignés dans cette langue dès la troisième année du primaire ou CE, fragilisant ainsi les apprentissages tout au long de leur scolarité.

L'insuffisance des enseignants qualifiés, particulièrement en zones rurales et enclavées, est une autre préoccupation. En 2013, seulement 18% des enseignants du primaire avaient des diplômes pédagogiques et plus de la moitié des enseignants du primaire public et communautaire étaient des enseignants sans formation initiale ou initiation de courte durée à leur future fonction d'enseignant (ce sont les ENF ou enseignants non fonctionnaires). Malgré l'effort considérable déployé pour les intégrer dans la fonction publique, il demeure que la qualité de la pratique pédagogique d'un enseignant dépend en grande partie de ses compétences pédagogiques, dont l'absence se reflétera sur la qualité de ses prestations et se répercutera négativement sur la qualité de l'enseignement. En

outre, l'absence de ligne de crédit pour la formation continue des enseignants, l'éparpillement des nombreuses petites écoles sur le territoire national ainsi que le mauvais réseau routier ne permettant pas l'accès facile à toutes les localités constituent de véritables freins au suivi et à l'encadrement pédagogique des enseignants.

La qualité de l'enseignement est aussi négativement affectée par les ratios élèves/enseignants élevés dans certaines localités. D'une part, alors que le ratio moyen national du public et communautaire (tous les enseignants confondus) s'est nettement amélioré en passant de 57 en 2005 à 44 en 2014, d'autre part, le degré d'aléa dans l'allocation d'enseignants s'est légèrement détérioré de 19% en 2005-2006 à 20% en 2013-2014 si on considère tous les enseignants. En 2013-2014, le degré d'aléa dans l'allocation des enseignants du public et du communautaire est présenté par le graphique 4 ci-après ; on note une distribution des enseignants qui reste aléatoire et ne va pas dans le sens de la réduction des disparités existant entre les différentes régions.

Graphique 6: Allocation des enseignants du primaire public et communautaire par région en 2013-2014



Source : Tableau 11, RESEN, 2004-2014.

Pour une gestion rationnelle et utilisation optimale des enseignants, le recrutement des ENF et l'affectation des enseignants fonctionnaires doivent suivre une gestion claire dictée par les besoins réels de l'école et un plan très structuré de redéploiement du personnel.

Comme dans celle des enseignants, l'analyse de l'allocation des salles de classe menée sur 23 418 écoles primaires publiques et communautaires, à partir des salles utilisées en 2013-2014 a abouti aux résultats suivants :

- dans 3 cas sur 5, la dotation de salles de classe n'est pas fonction des effectifs des élèves, ce qui suppose une assez faible relation entre les dotations en salles de classe et les effectifs des élèves ;
- dans 2 cas sur 3, le nombre de salles de classe d'une école est fonction du nombre d'enseignants.

Cette gestion ou allocation non-ciblées des salles de classe ont des impacts très négatifs sur l'apprentissage des élèves. L'insuffisance de salles de classe, en général dans les écoles rurales et enclavées, est l'une des causes ayant conduit au système de double vacation et de classes pédagogiques multigrades (allant de 3 à 5 classes) qui engendrent une diminution du temps d'apprentissage, avec pour conséquence une baisse du niveau d'acquisition des élèves.

La gestion de l'allocation des moyens aux écoles primaires reste encore à améliorer. Les nombres d'enseignants et de salles de classe ne sont pas encore liés au nombre d'élèves pour respectivement 1 cas et 2 cas sur 5. Comme les ressources disponibles sont très limitées et demandent à être gérées de façon rationnelle et optimale pour l'atteinte de l'objectif d'une éducation fondamentale universelle, le MEN doit encore faire beaucoup d'efforts dans la gestion des ressources qui lui sont attribuées.

Les résultats provisoires de l'enquête sur la qualité de prestation de services d'éducation, connue sous le nom de "Service Delivery Indicators" (SDI) ou "Indicateurs de Prestation de Services" (IPS) menée à Madagascar en 2015, donnent les situations suivantes lors des visites inopinées d'écoles :

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

Le taux d'absence des enseignants est plus élevé dans le secteur public que dans le secteur privé et se traduit par une perte journalière de 40 minutes d'enseignement pour les élèves des écoles publiques, soit une perte de 52 jours dans l'année scolaire.

L'objectif d'un enseignement fondamental équitable, de qualité et pour tous ne peut être atteint sans une gestion rationnelle et déconcentrée jusqu'aux établissements scolaires des moyens et/ou ressources mis à la disposition de ce niveau d'enseignement. Cette gestion permettra de jumeler l'offre à côté des actions relatives à la demande, tant pour améliorer la rétention/la qualité que pour assurer l'équité.

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

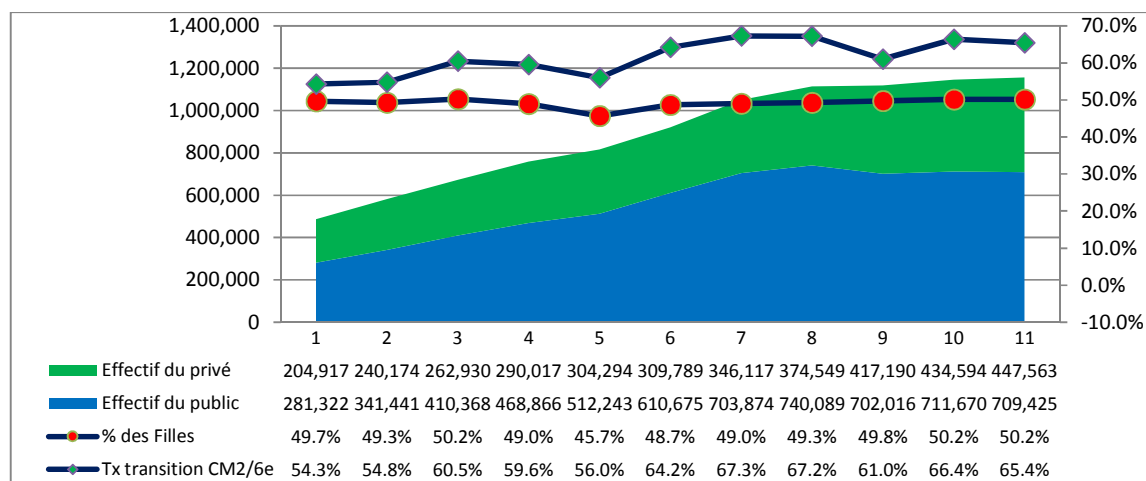
L'accès à l'enseignement collégial général s'est élargi pendant la décennie précédente. Ainsi, le TBS est passé de 27,5% en 2004 à 49,8% en 2013. Une moyenne nationale proche de celle des pays africains de revenu par habitant comparable à celui de Madagascar. Par région, cette couverture présente de fortes disparités, allant de 78% pour Analamanga à 17% pour Androy en 2014-2015. Le taux d'accès en première année (ou classe de 6ème) de ce niveau d'enseignement est passé de 32,5% en 2004, à 46,3% en 2008 et à 54,5% en 2013.

Le taux de transition de la dernière année du primaire au collège général était de 65,4% en 2014-2015 (avec un indice de parité légèrement en faveur des filles « 65,6/65,3 »). Par région, ce taux varie de 88% pour la région de DIANA à 41% pour la région d'Androy.

La prise en compte des redoublements (moyenne de 15%) et des abandons (moyenne de 11%) conduit à une estimation de l'indice global d'efficacité de l'enseignement collégial à une valeur de 72%. Cela signifie que 28% des ressources mobilisées pour ce niveau d'enseignement sont gaspillées du fait des redoublements et des abandons.

Le niveau d'enseignement connaît, comme le primaire, un déficit en personnel enseignant qualifié (sortant des écoles de formation initiale ou titulaire de diplômes pédagogiques). Un tel déficit, en formations initiale et continue, peut avoir des répercussions négatives sur la qualité de l'enseignement à travers les programmes inachevés, les cours mal préparés et les mauvais résultats aux examens.

Graphique 7: Evolution des élèves inscrits dans l'enseignement collégial de 2004 à 2014



Source : Annuaire Statistiques DPE/MEN et nos calculs.

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

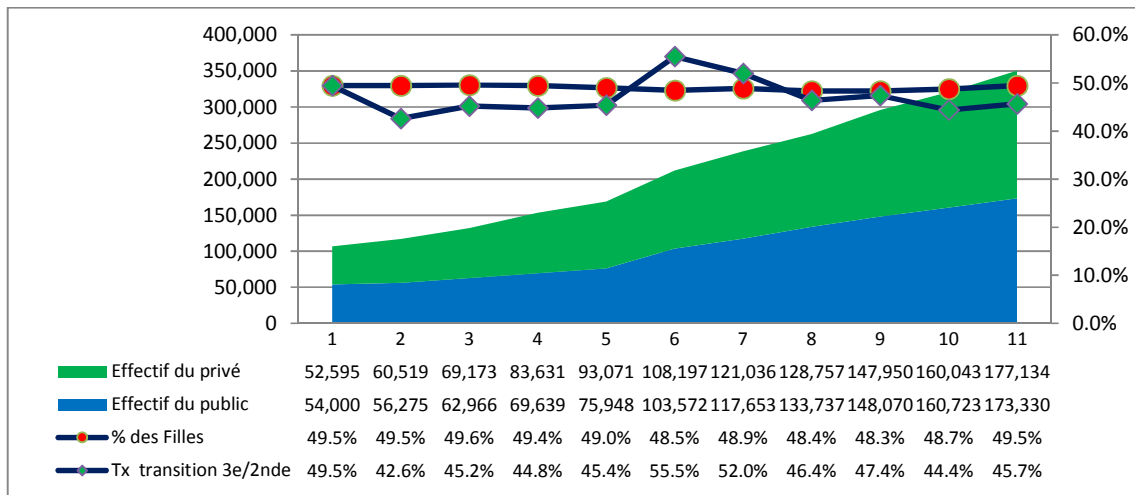
Les résultats obtenus par les élèves de 81 CISCO (sur les 114) à l'examen du BEPC de la session de 2010, dans les trois disciplines de base du collège (Malagasy, Français et Mathématiques) ont montré que les élèves réussissaient mieux la matière Malagasy que le Français avec des moyennes respectives de 9,8 et 8,2. Les notes des élèves en Mathématiques sont faibles, car la moitié des élèves ont eu des notes inférieures à 6 sur 20. En conclusion, beaucoup d'élèves de ces CISCO ayant eu le BEPC en 2010 n'ont pas eu la moyenne ni en Français ni en Mathématiques. Autrement dit, l'obtention du BEPC ne signifie pas nécessairement l'acquisition des connaissances minimales en Français et en Mathématiques.

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

1.1.4 L'enseignement secondaire général

Avec un taux moyen de transition de 47,2% entre 2004 et 2014, les effectifs de l'enseignement secondaire général (public et privé) sont passés de 105 695 en 2004-2005 à 350 464 élèves en 2014-2015, soit un accroissement moyen annuel de 12,6%. Les effectifs d'élèves scolarisés dans le privé sont passés de 52 595 en 2004 à 117 134 en 2014, soit respectivement 49,3% et 50,5% des effectifs totaux. Ces augmentations des effectifs ont permis un élargissement de la couverture à ce niveau d'enseignement où le TBS est passé de 9,2% à 21,6% (l'évolution de l'indice de parité de ce taux a toujours été légèrement en faveur des garçons « moyenne période : 1,04 »). Le taux d'achèvement de ce niveau d'enseignement est passé de 6,4% en 2004 à 16,3% en 2014.

Graphique 8: Evolution des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire général de 2004 à 2014



Source : Annales Statistiques DPE/MEN et nos calculs.

Le taux de redoublement, comme dans l'enseignement collégial, est très élevé (23% en 2013-2014) en dernière année du cycle. Il est respectivement de 7% et 6% pour les classes de seconde et première. Compte tenu des niveaux de redoublement et d'abandon, le secondaire général affiche une bonne transformation des ressources (86%) qui y sont mobilisées.

De manière indirecte, comme on a procédé dans l'enseignement collégial, on peut apprécier la qualité des acquis des élèves du secondaire général à travers les résultats au baccalauréat. Le taux de réussite au baccalauréat de l'enseignement général stagne autour de 40% depuis une dizaine d'années. De 2008 à 2014, les notes moyennes dans les disciplines de base des admis au baccalauréat de l'enseignement général variaient entre 08,00 et 12,25 sur 20 et elles étaient plus élevées pour la série A2. En effet, pour les séries scientifiques (C et D), les scores moyens dans les disciplines de base étaient compris entre 08,50 et 10,75 sur 20, tandis que pour les séries littéraires (A1 et A2), ils variaient entre 08,00 et 12,25 sur 20. Les candidats réussissant à l'examen du baccalauréat sans que les notes moyennes aux disciplines de base pour une série donnée soient élevées, cela signifie que les notes des autres disciplines ont un poids non négligeable sur les résultats et que la maîtrise des compétences de base pour une série donnée n'est pas nécessairement forte.

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

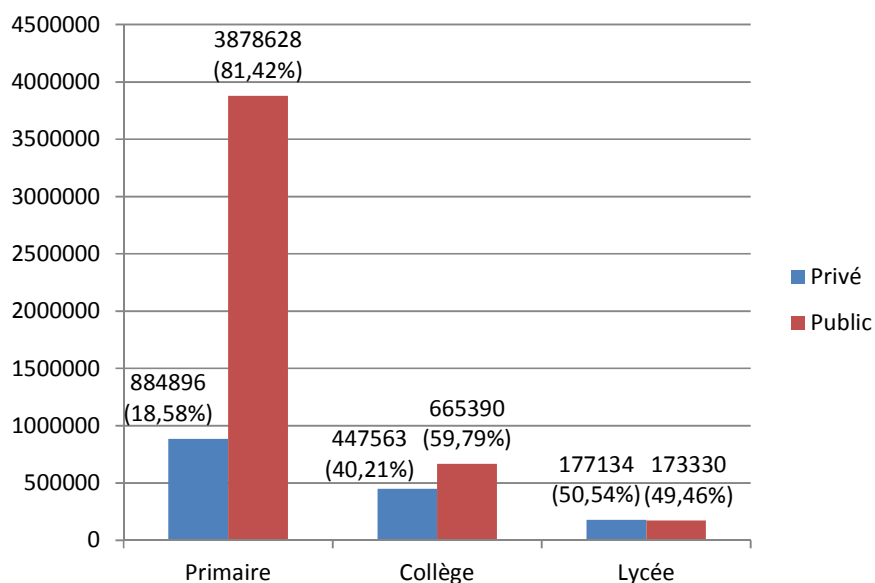
Ce niveau d'enseignement va aussi subir la pression venant de l'enseignement fondamental de 9 ans suite au nombre important d'élèves qui vont terminer le cycle. Ainsi, la gestion et la régulation des flux seront déterminantes aussi bien pour le développement de l'enseignement secondaire général que de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

1.1.5 L'Enseignement Privé

1.1.5.1 Généralités

Mention particulière est faite pour l'Enseignement privé, de par sa place non négligeable dans le Système éducatif malgache.

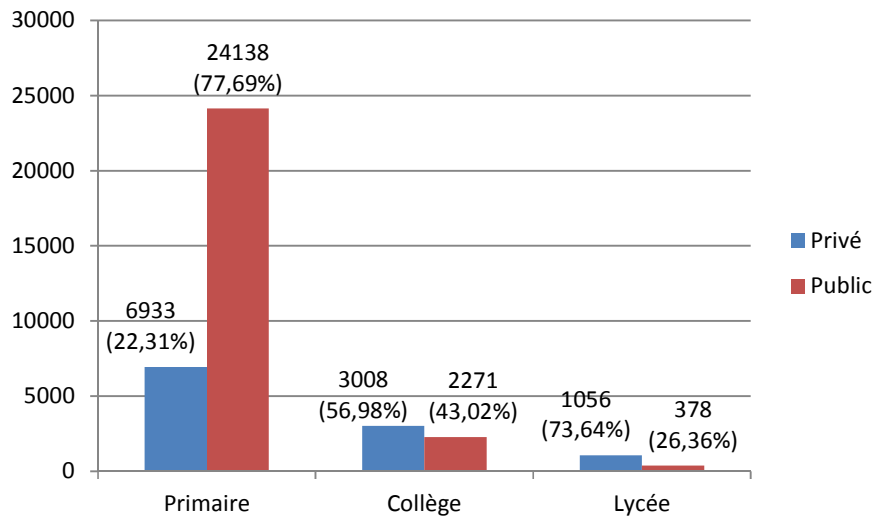
Graphique 9: Comparaison des effectifs d'élèves entre le public et le privé en 2014-2015



Source : Annuaire Statistiques DPE/MEN

En termes de pourcentage, comme il est indiqué dans le tableau ci-dessus, à peu près la moitié des élèves scolarisés se trouvent dans les collèges et les lycées privés.

Graphique 10: Comparaison du nombre d'établissements scolaires publics et privés en 2014-2015



Source : Annuaire Statistiques DPE/MEN

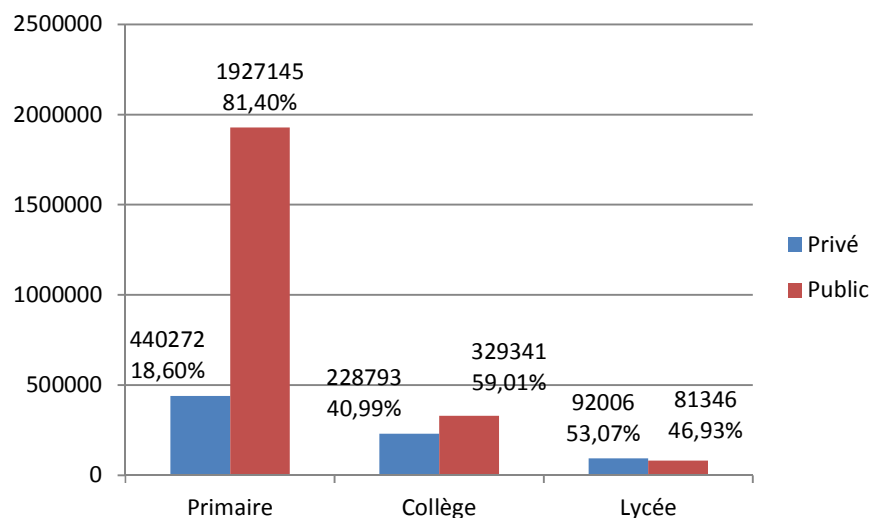
En termes d'effectif d'établissements scolaires, les lycées privés représentent 73,6% des lycées fonctionnels dans tout Madagascar (cf. Graphique 1.7). Cela peut s'interpréter comme un palliatif au nombre réduit de lycées du public (26,4%).

Ce qui conduit à la question de savoir qui fréquente les établissements privés. Plusieurs réponses sont possibles :

- Pour le primaire, le choix des parents d'élèves pour le privé s'explique par un manque de confiance envers les établissements publics. Leur attente est que leur progéniture ait de bonnes bases. En effet, rares sont les écoles primaires privés qui affichent un résultat inférieur à 75% de réussite au CEPE, surtout en zone urbaine. De plus, le constat est que ce sont les enfants des familles défavorisées qui fréquentent le plus souvent les écoles primaires publiques.
- Pour le collège, beaucoup de parents sont obligés de mettre leurs enfants dans des collèges privés faute de places dans le public, de par l'existence de concours pour accéder à la sixième. Mais, bien sûr, il y a ceux qui choisissent le privé parce que c'est le privé notamment confessionnel. L'effet établissement joue un rôle non négligeable dans ce choix.
- Pour le lycée, les raisons restent les mêmes que pour les collèges mais à un degré plus intense. Vu le nombre de lycées publics réduits (26,4%), les parents ne peuvent que « choisir » le privé, influencé par ailleurs par l'effet établissement et les publicités plus ou moins mensongères des « boîtes à bachotage ».

Toutefois, pour les trois niveaux réunis, les parents choisissent de préférence les établissements scolaires qui se trouvent à proximité soit de leur domicile, soit de leur lieu de travail : la sécurité de leurs enfants motive ce choix. Ce qui explique également que les parents préfèrent dans la mesure de leurs possibilités mettre leurs filles dans le privé à partir du collège (voir Graphique 1.8 ci-dessous).

Graphique 11: Comparaison des effectifs filles entre le public et le privé en 2014-2015



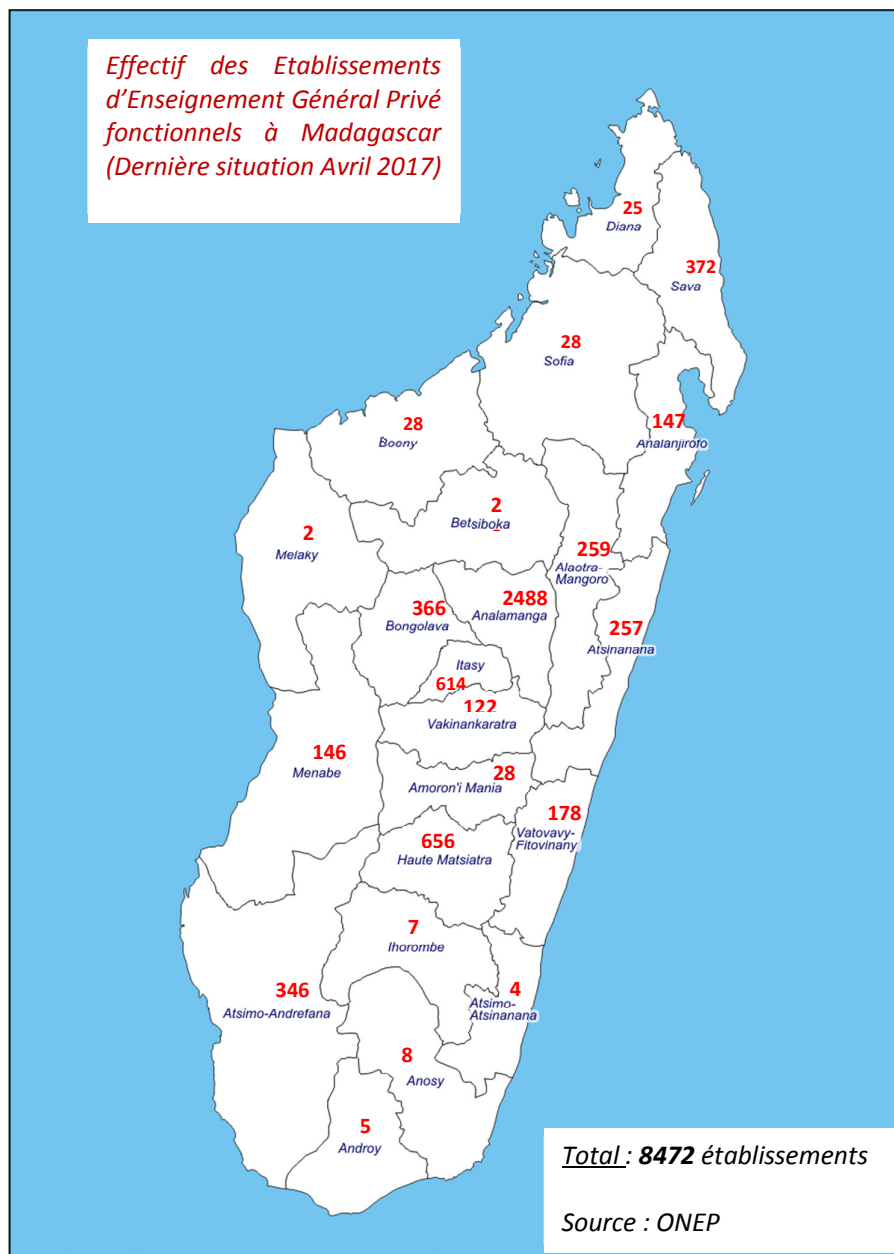
Source : Annuaire Statistiques DPE/MEN

1.1.5.2 L'Enseignement privé : une réalité complexe

Il est à noter que les écolages dans les établissements privés s'échelonnent de 400 Ariary à 150 000 Ariary par mois. Mais ils peuvent atteindre quelques millions d'Ariary pour les établissements scolaires privés à régime d'étude étranger (les écolages étant généralement alignés sur ceux du pays d'où le régime d'étude est appliqué). Le critère d'écolage influe également sur les choix des parents dans la recherche d'établissements scolaires pour leurs enfants. Il existe de ce fait différents types d'établissements scolaires privés à Madagascar dont l'écolage est le premier critère de différence. Plus un établissement aura un écolage élevé, plus l'offre de service éducatif s'adresse à une population aisée, voire riche. Actuellement, ils prennent de plus en plus le statut de SARL. Par opposition se trouvent les établissements à vocation humanitaire ou sociale. Les dépenses liées à la scolarité des élèves peuvent y être inférieures à celles du public. Depuis 2003, l'Etat malgache a choisi de leur apporter une aide sous forme de subvention dénommée « Allègement des charges parentales ». Cette dernière concerne les écoles ayant un écolage inférieur ou égal à 800 Ariary. Ce taux ainsi que le montant accordé sont restés inchangés. Il serait juste aujourd'hui de revoir ces taux à la hausse.

Sinon, la majorité des établissements scolaires privés sont de type « Entreprises de petite taille ». Mais les Directions Nationales de l'Enseignement Privé clament haut et fort qu'il ne s'agit pas de « business » et revendiquent le statut de « service d'utilité publique ».

De manière générale, les établissements privés sont présents sur tout le territoire de Madagascar avec une très forte concentration en zone urbaine et sur les Haut-plateaux (Analamanga, Vakinankaratra, Itasy et Haute-Matsiatra).



Dans les zones les plus reculées, là où le Public est souvent absent, les établissements confessionnels, surtout catholiques, assurent la mission de l'Éducation.

Le terme « privé » cache en fait une réalité complexe : les deux extrêmes s'y rencontrent, les établissements très performants comme les établissements médiocres. Malheureusement, les chiffres fiables ne sont pas disponibles car les établissements privés sont réticents à donner des renseignements les concernant. Cette complexité de la réalité dans les établissements privés prête à confusion, ce qui engendre souvent des malentendus du type : « pourquoi l'Etat doit-il aider ou subventionner les établissements scolaires privés ? » ou des clichés du type « le Privé, c'est n'importe quoi ». L'opinion publique associe la notion de privé à l'un ou l'autre type d'établissements. Par ailleurs, peu d'études ont été faites concernant le privé, surtout après son expansion subite et incontrôlée ou non contrôlée à partir des années 90. Il faut juste comprendre le contexte de cette

explosion démographique de l'Enseignement privé : il s'agit d'une réaction à la malgachisation de l'ère socialiste considérée comme un échec total. Des études doivent être menées pour définir le profil des enseignants du privé, les causes de création d'établissements (pourquoi le choix du primaire, ou du primaire avec collège, ou de lycée uniquement...), le régime d'études... Cela permettrait peut-être de comprendre le succès ou le dysfonctionnement des établissements privés et/ou d'en tirer les leçons pour améliorer le système éducatif.

1.1.5.3 Les relations Enseignement Privé-Administration

Les lois successives d'Orientation Générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar ont toujours règlementé les relations Enseignement privé- Administration. L'actuelle loi⁵ en vigueur a mis en avant la notion de partenariat. Par ailleurs, les articles 5, 11, 12, 56 et 58 de cette loi posent un certain nombre de principes. Un accent particulier sera apporté aux articles suivants :

Art.11 – L'Etat adopte comme **règle dans l'exécution de sa politique d'éducation et de formation, le Partenariat Public-Privé.** (...)

Les modes de relation entre les Ministères chargés de l'éducation, de l'enseignement et de la formation et les différents partenaires **sont définis par voie réglementaire.**

Art.56- Les personnes physiques et morales peuvent créer des établissements éducatifs et d'enseignement privé et **pourvoir à leurs dépenses** après obtention d'une autorisation de l'autorité chargée de l'éducation (...).

Art.58- Les établissements d'enseignement privés **sont tenus d'appliquer les programmes officiels en vigueur** dans les établissements scolaires d'enseignement public.

Peuvent être créés des établissements éducatifs privés avec des **programmes et des régimes d'études particuliers, après autorisation du Ministre chargé de l'éducation.**

Le Ministère de l'Education Nationale a toujours accordé une marge de liberté aux établissements privés : l'application des programmes scolaires est flexible tant qu'elles rejoignent les compétences requises pour faire face aux examens officiels ; de même, pour l'application des calendriers scolaires, les établissements scolaires peuvent commencer et/ou terminer leur année scolaire avant ou après les dates officielles.

Par ailleurs, les regroupements officiels d'établissements privés désignés par le terme « Directions Nationales de l'Enseignement Privé » ont été toujours impliqués dans toute réforme concernant l'Education. Certains ont adhéré et d'autres pas, sans que cela ait détérioré de manière irrémédiable les relations établissements privés-Administration. Actuellement, les Directions Nationales de l'Enseignement Privé, qui sont au nombre de dix, siègent toutes comme membres du Conseil National de l'Education, organe consultatif auprès du Ministère de l'Education Nationale où se débattent les grandes questions touchant l'Education. Toutefois, le statut, les missions, les responsabilités et le rôle des Directions Nationales ne sont pas clairement définis. Or, des subventions leur sont accordées pour leur fonctionnement. La distribution de la subvention entre les DN se fait selon le poids en termes d'établissements. Quel est l'impact réel de cet octroi sur les établissements et les élèves ? Il serait juste

⁵Loi n°2004-004 portant orientation générale du système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar

que le principe de redevabilité et de transparence soit respecté de la part des Directions Nationales puisqu'il s'agit d'argent du contribuable. De plus, les Directions Nationales de l'Enseignement Privé ont tendance à croire que l'octroi des subventions est un droit. L'Ordonnance n° 60-044 du 15 juin 1960 sur les droits et devoirs respectifs de l'Etat et de la famille dans l'éducation, texte toujours en vigueur car non abrogé jusqu'à ce jour, stipule dans l'Article 06 que « Les pouvoirs publics peuvent subventionner les établissements d'enseignement privé dans la mesure des possibilités budgétaires. ». Ainsi, il ne s'agit pas d'une obligation de l'Etat ; de même, la fixation des critères d'octroi de ces subventions lui revient. Mais, le Ministère en charge de l'Education, par le biais de l'ONEP, a essayé autant que possible d'impliquer ces Directions Nationales dans les procédures ou les circuits administratifs des dossiers de demande de subventions (visa ou avis de la DN obligatoire pour les établissements affiliés). Pour le contrat-programme en particulier, les établissements qui veulent bénéficier de ce contrat sont soumis à certaines obligations en contrepartie des sommes allouées. Malheureusement, les textes ne prévoyaient pas de sanctions véritables à l'encontre de ceux qui ne respectent pas les clauses du contrat. Ce point a été modifié dans le nouveau texte régissant l'Enseignement Général Privé, entraînant le mécontentement de certaines Directions Nationales.

Une tentative de contractualisation avec les Directions Nationales s'est faite en 2010 mais a été vouée à l'échec. En effet, une convention de partenariat a été signée entre le Ministre de l'Education de l'époque et les Directions Nationales. Or, la convention impliquait des ministères autres que celui en charge de l'Education. Ces derniers n'ayant pas participé aux négociations, ont considéré la convention comme nulle et non avenue en ce qui les concernait. Pour remédier à cela, aujourd'hui, un comité ad hoc a été mis en place avec le Ministère des Finances et du Budget pour tenter d'élaborer un texte pour un régime fiscal particulier applicable aux établissements privés. Le Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative, quant à lui, a refusé catégoriquement d'accorder aux établissements privés la liberté de choisir leur régime de sécurité et de prévoyance sociale. Ces derniers points constituent les principaux problèmes dont se plaignent les Directions Nationales et les établissements qui leur sont affiliés. Il faut noter cependant que 33,2% (soit 2760 établissements) des établissements scolaires privés ne sont pas affiliés à une Direction Nationale : il serait intéressant d'en connaître les raisons. Une étude devrait être menée dans ce sens pour répondre également aux questions de mission, de rôle...des DN, évoquées précédemment.

Par ailleurs, certaines dispositions du nouveau texte⁶ régissant l'Enseignement privé ont provoqué leur réaction. Il s'agit notamment de la place accordée aux STD dans les procédures d'octroi des autorisations pour les établissements et pour les enseignants. Mais il s'agit là d'une interprétation de leur part car le respect de la voie hiérarchique a toujours été de rigueur : donc il est tout à fait normal que les STD aient des responsabilités dans les divers circuits de dossiers. Enfin, les suivis et contrôles, la lutte contre la corruption concernent toutes les entités : l'Administration et les usagers.

⁶ Arrêté n°1032/2017-MEN portant Réorganisation de l'Enseignement Général Privé.

1.1.6 L'éducation non formelle

1.1.6.1 L'alphabétisation

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

Actuellement, les actions d'alphabétisation sont réalisées en grande partie par des associations et des ONG. Différentes méthodologies d'alphabétisation sont déjà développées par les associations ou autres concepteurs selon les catégories de populations cibles, dont les plus connus sont :

- VOZAMA (Vonjeo ny ZAza Malagasy),
- SMT (Sambatra ny Mahavaky Teny),
- Ambohitsoratra (Planète des Alphas),
- Ambatomikajy (Planète des chiffres),
- ASAMA (Action Scolaire d'Appoint pour les Adolescents Malagasy ou Asa Sekoly Avotra ho an'ny Malagasy),
- AFI-D (Alphabétisation Fonctionnelle Intensive pour le Développement),
- AFISOD (Alphabétisation fonctionnelle Intégrée pour le Soutien au Développement),
- REFLECT (REgenerate Freirean Literacy through Empowering Community Technics ou Alphabétisation Fréirienne par des techniques communautaires autonomisantes),
- Alpha FJKM (Alphabétisation développée par l'église FJKM).

En 2013 - 2014, le Ministère de l'Education Nationale en partenariat avec l'UNESCO s'est lancé dans l'expérimentation d'un dispositif d'insertion/réinsertion socioprofessionnelle pour les analphabètes : 30 formateurs en matière d'alphabétisation des adultes et 55 animateurs en alphabétisation des jeunes et adolescents ont bénéficié de formation.

En 2015-2016, le MEN réalise des actions d'alphabétisation à travers des projets initiés avec des partenaires techniques et financiers tels que l'UNESCO/PNUD (projet AVOTRA) et l'Open Society Initiative of South Africa (OSISA). Le MEN subventionne également les associations membres de la Plateforme des Associations chargées d'ASAMA et de POST ASAMA (PACA) qui étaient au nombre de 51 en 2016.

Le bilan de l'année 2016 fait mention de 824 centres d'alphabétisation mis en place, toutes catégories d'âges et méthodologies confondues, de 12 746 jeunes et 3 964 adultes apprenants inscrits. Ensemble, ces diverses actions d'alphabétisation ont concerné 16 710 individus, ce qui représente 0,29% de la population totale analphabète. Il est à noter, cependant, que ces chiffres concernent uniquement les données parvenues au Ministère et sont probablement sous-évalués.

L'alphabétisation visera l'accomplissement de l'ODD 4 – cible 4.6 : « D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter ».

1.1.6.2 L'éducation inclusive

Les données statistiques relatives au handicap et à l'inclusion sont éparses et lacunaires. Rares et non récentes ont été les précisions chiffrées trouvées. Les données ci-après proviennent du Document du Plan National d'Inclusion du Handicap 2015-2019, version du 20 mars 2015. Ce Document élaboré conjointement par le Ministère de la Population, de la Protection Sociale et de la Promotion de la Femme (MPPSPF) et la Plateforme des Fédérations des Personnes en Situation de Handicap (PFPH/MAD) estime la prévalence du handicap a minima à 7,5%⁷ ; la population en situation de handicap est, elle, estimée à 1,7 million⁸. Un enfant sur cinq (1/5) présente une déficience physique ou intellectuelle à la naissance (www.sos-madagascar.org).

En 2012, il a été avancé que plus de 200 000 enfants seraient encore exclus de l'école à cause de leur handicap. En 2013, la population scolarisable pour le primaire (6 à 10 ans) est de 3 144 000 enfants ; les ESH en représentent environ 15%, soit 470 000 enfants⁹. Selon, la dernière enquête¹⁰ 2016 effectuée par le MEN, environ 2,2% des enfants en situation de handicap sont inscrits dans le primaire (toutes déficiences confondues, dans les écoles publiques et privées).

L'enquête nationale OMD de 2012, dont les résultats sont repris dans le Plan Intérimaire de l'Education (PIE), a dénombré environ 930 000 enfants déscolarisés de 15 ans ou moins, en grande partie victimes de la crise de 2009. Parmi eux, 640 000 ont entre 7 et 15 ans – tranche d'âge retenue pour définir la population ciblée par le programme CRAN. Par ailleurs, il n'y a pas de données disponibles concernant les enfants vulnérables. Enfin, l'enquête nationale OMD 2014 a également permis d'estimer l'effectif des enfants jamais scolarisés : il y en avait près de 400 000 de 11 à 15 ans.

Le MEN a initié depuis 2014 une stratégie visant à mettre en œuvre un Programme d'insertion/réinsertion et rétention scolaire des enfants/jeunes déscolarisés en développant le Cours

⁷Rapport soumis par le gouvernement devant le Comité International pour les Droits de l'Enfant pendant la 58^{ème} session, 2007, cité dans le PNIH) en collaboration avec l'équipe de Focus Development Association: « Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar » – UNICEF, 2012.

⁸Ministère de la Santé.

⁹Rohen d'Aiglepierre, en collaboration avec l'équipe de Focus Development Association: « Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar » – UNICEF, 2012.

¹⁰Fiche Primaire d'Enquête (FPE), DPE-MEN, Année scolaire 2015 - 2016).

de Remise à Niveau (CRAN) pour les réintégrer à l'école. Environ 20 %¹¹ ont bénéficié du CRAN et sont réinsérés dans les écoles ordinaires chaque année alors qu'on estimait qu'environ 700 000¹² enfants avaient abandonné l'école entre 2009 et 2013.

Depuis 2009, période de début de la crise politique qu'a traversé Madagascar, la situation du pays se dégrade de manière dramatique, et le domaine de l'éducation est loin d'être épargné. Selon l'enquête OMD en 2012, 430 266 enfants de moins de 10 ans étaient déscolarisés et 67 % des enfants inscrits quittaient le système scolaire avant le collège. La principale cause d'abandon scolaire est la pauvreté économique des parents face au coût élevé de la scolarisation. 88,3 % des parents déclarent le retour de l'enfant à l'école possible si la cotisation est gratuite. Or, 85 % de la population vit sous le seuil de pauvreté et l'accès à l'éducation est payant, tant dans les écoles privées que publiques. D'où l'adoption par le MEN, avec l'appui financier de l'UNICEF, du Programme d'insertion et de réinsertion scolaire et de rétention depuis 2014 basé sur des cours de remise à niveau communément baptisés CRAN. Cette offre s'adresse aux enfants et adolescents qui ont fraîchement abandonné l'école (pas plus d'un an) et ceux qui l'ont abandonnée il y a plus longtemps mais qui sont relativement jeunes. Malgré les difficultés rencontrées par les différents acteurs, le dispositif CRAN mis en œuvre par l'équipe de la Direction de l'Education Préscolaire et de l'Alphabétisation s'avère toutefois positif. En effet, pendant la période 2013-2016, le MEN a pu réinsérer 53498¹³ enfants déscolarisés au niveau des 22 DREN. Depuis 2013, une campagne de scolarisation a été organisée tous les ans avec les ambassadeurs de la scolarisation et une forte mobilisation des parents, de la communauté et des écoles. Des modules de formation et un guide sont disponibles pour les enseignants en matière de CRAN. Des kits sont destinés aux enfants qui suivent le programme CRAN.

Le TBA calculé à partir des données scolaires et démographiques est voisin de 180% depuis une dizaine d'années, en raison d'incohérences entre les données scolaires et démographiques et d'une sous déclaration des redoublements en 1^{ère} année du fondamental. Il est par conséquent impropre à déterminer l'effectif des enfants qui n'entrent jamais à l'école. Mais selon l'enquête ménages¹⁴, le TBA réel se situerait autour de 99,5%. Si les entrées tardives ne permettent pas d'expliquer la persistance sur une période de dix ans d'un TBA voisin de 180%, elles sont nombreuses – plus de la moitié des nouveaux entrants ont plus de six ans – et devront être évitées. On prévoit qu'avec le développement du préscolaire pour les enfants de 5 ans ces entrées tardives auront tendance à disparaître progressivement à l'horizon 2030.

En résumé, on retiendra les points suivants :

- en raison de l'extrême pauvreté, les enfants sont vulnérables et sont exposés aux différentes sortes de maladies (manque de soins et de suivis médicaux) ;
- la méconnaissance du handicap amplifiée par la quasi-absence d'éducation parentale et de sensibilisation ne fait qu'accentuer l'exclusion des ESH au sein de la communauté ;

¹¹ Source Document CRAN, 2015-2016, DEPA-MEN.

¹² Source DPE-MEN/Note Conceptuelle UNESCO.

¹³ Source Service de Développement des Stratégies (SDS), chargé de l'EI, auprès de la DEPA.

¹⁴ Enquête Nationale sur le Suivi des indicateurs des OMD (ENSOMD) de 2012-2013.

- les responsables des établissements publics aussi bien que privés sont encore réticents à accueillir les ESH et les enfants vulnérables (notamment, les mineurs en conflit avec la loi) ;
- une très faible proportion d'enseignants, des écoles publiques comme privées, ont bénéficié de formation sur les modules d'EI ;
- l'appui financier est encore insuffisant, ne serait-ce que pour la production et la dotation des matériels et équipements pédagogiques pour les enseignants et les enfants ;
- rares sont les infrastructures qui répondent aux besoins spécifiques des ESH ;
- la quasi-inexistence de données fiables (Baseline ou étude de référence) sur les ESH et enfants vulnérables ne permet pas de mesurer les efforts entrepris dans ce domaine.

1.1.6.3 L'éducation à la citoyenneté et au civisme

L'Education à la Citoyenneté et au Civisme (ECC) s'est développée à Madagascar depuis de nombreuses années. Des résultats palpables ont été constatés.

De 2012 à 2016, la réalisation d'activités de formation et de sensibilisation ayant pour effet 2 216 344 cibles touchées parmi lesquelles 3 647 établissements scolaires visités, 1 806 869 enfants et jeunes sensibilisés, 110 032 enseignants et 256 768 parents. Ces activités ont requis l'élaboration et la production de 49 documents de base, de 41 types d'outils et de supports de communication sur l'ECC dont 5 émissions radio éducative par semaine.

En outre, des sensibilisations sur l'Education au Développement Durable (EDD) ont été réalisées ayant pour résultat 10 824 élèves et 501 personnels éducatifs sensibilisés. Ces sensibilisations et formations ont eu lieu durant des événements organisés par le MEN. Des exemples majeurs de ces événements sont la célébration annuelle de la Semaine Nationale d'Activisme de l'ECC (SNAECC) et des journées d'ECC au niveau de 9 régions. C'est notamment à l'occasion de ces événements qu'au moins 5 614 acteurs d'ECC et d'EDD ont été formés.

Par ailleurs depuis 2014, 32 écoles des parents, dispositifs d'éducation parentale sur leurs droits, devoirs et obligations en tant que premiers référents et obligataires pour la réussite scolaire de leurs enfants, ont été créées.

Ces activités reposent sur le partenariat avec les organisations de sociétés civiles et étatiques (40 programmes réalisés en partenariat avec 19 OSC et étatiques) et sur le renforcement de compétences du personnel au niveau central et la redynamisation du personnel au niveau des STD.

Cependant l'Education à la Citoyenneté et au Civisme se heurte à divers obstacles qui limitent ses effets. Les activités devraient avoir des impacts et une envergure nationale. C'est suite à l'insuffisance de budget et de matériels informatiques que peu de cibles ont été atteintes.

1.1.7 La situation du personnel enseignant

Lors de l'étude diagnostique de la question enseignante, de nombreuses insuffisances ont été constatées. Elles conduiront à intervenir sur :

- les statuts des différentes catégories de personnels et la réglementation,
- les recrutements et les procédures de gestion,
- la formation initiale et continue,

- l'encadrement des enseignants
- le pilotage et le suivi et de la politique des enseignants.

1.1.7.1 Des statuts et une réglementation inadaptés

1.0.6.0.1 Des statuts hétérogènes et sans cohérence d'ensemble

Les statuts sont le fruit de l'évolution du système éducatif et leur sédimentation retrace l'histoire des réformes successives ; on crée de nouveaux statuts pour répondre à de nouveaux besoins mais on ne remet pas – ou rarement- en chantier les anciens pour les adapter à l'évolution des tâches il est encore plus rare que l'on supprime un corps.

C'est la raison pour laquelle Les statuts sont souvent sans relation avec les conditions de travail : Plusieurs catégories d'enseignants sont régies par des régimes particuliers différents alors que les enseignants font le même travail à un même niveau d'enseignement. Les obligations de service et les conditions d'exercice sont parfois très différents pour des missions comparables, voire identiques.

Les modes de rémunération et les régimes de retraite diffèrent selon le statut ou la catégorie des enseignants.

En outre, au sein de la fonction publique, les critères utilisés pour fixer les rémunérations des fonctionnaires ne sont pas harmonisés au plan interministériel, en tout cas, en ce qui concerne la prise en compte du niveau de qualification des agents. Des inégalités importantes existent entre les ministères : à diplôme équivalent, les corps spécifiques du Ministère de l'Education nationale sont sensiblement moins bien traités que ceux des autres ministères, principalement au plan de la rémunération.

Les statuts des enseignants sont également sans relation avec les diplômes pédagogiques censés apprécier leur qualification professionnelle : une grande variété de diplômes existe, mais certains n'ont pas d'impact sur la carrière des titulaires, car ils ne sont pas mentionnés dans les statuts particuliers.

Il est donc nécessaire de repenser une architecture cohérente des statuts ; cela passera par des simplifications, des harmonisations, des mises en cohérence pour faire une plus large place au niveau de qualification, à la performance et permettre des évolutions de carrière. Ce vaste chantier suppose une négociation avec les organisations syndicales et une concertation approfondie avec le ministère chargé de la fonction publique et celui en charge du budget de l'Etat, qui jouent un rôle déterminant dans l'élaboration des textes statutaires et des procédures de gestion et dans la fixation du niveau de rémunération des agents publics.

B. Des parcours de carrière peu motivants

Rien n'est fait pour dynamiser les déroulements de carrière : l'appartenance à un corps reste le déterminant principal ; les initiatives prises par les enseignants pour se développer professionnellement et socialement n'ont pas d'incidence sur leur carrière. Les progressions salariales sont fondées sur l'ancienneté et ne prennent pas en compte la performance.

La grande majorité des enseignants FRAM n'ont aucune garantie fixée réglementairement (sauf lorsque, après plusieurs années d'exercice, ils sont recrutés comme contractuels de l'Etat, ce qui les place dans une situation proche de celle des fonctionnaires). Même si la notion de « statut » au sens strict n'est pas pertinente pour des non-fonctionnaires, l'absence d'un ensemble de règles pour encadrer leur recrutement par les associations de parents ou les communautés, pour fixer le niveau

de leur rémunération et les principaux actes de gestion les concernant les place dans une situation très précaire qui explique leur peu de motivation et le taux important de renouvellement. Les montants des subventions versées par l'Etat pour la rémunération des enseignants FRAM ne sont pas différenciés pour chaque niveau d'enseignement et ne tiennent compte ni de leur ancienneté, ni de leur performance, ni des formations qu'ils ont reçues.

Ils ne bénéficient pas de protection sociale et ne peuvent prétendre à une retraite. Compte tenu de la masse qu'ils représentent et du rôle essentiel qu'ils jouent dans le fonctionnement du système éducatif, le manque de motivation et de stabilité qui résulte de cette situation fragilise l'ensemble du système éducatif.

La plupart des enseignants du privé ne bénéficient pas non plus de protection sociale.

C. Des contraintes réglementaires (voire légales) qui freinent les améliorations de la gestion des personnels

Trois chantiers réglementaires particuliers devront être ouverts :

- Dans les statuts actuels, les fonctionnaires sont titulaires de leur poste et leur affectation ne peut être dissociée de leur appartenance à leur corps ; lorsqu'ils obtiennent une mutation, leur poste (les moyens financiers permettant de les rémunérer) les suit dans leur nouvelle affectation, ce qui rend très difficile, on le verra ci-après, la redistribution des ressources entre les établissements ou les régions ; mais instituer une gestion séparée des postes et des personnels modifierait en profondeur les règles de gestion (et peut-être des dispositions légales) et nécessiterait des études juridiques approfondies et une concertation avec les représentants des enseignants et les autres ministères.
- Le lien entre la formation initiale et l'intégration dans la fonction publique mérite aussi d'être repensé : aujourd'hui l'achèvement de la formation permet de devenir immédiatement fonctionnaire ; cela interdit de dispenser une formation initiale complète à des enseignants contractuels qui n'ont pas vocation à être intégrés, en tout cas rapidement, dans la fonction publique, même si on leur confie des responsabilités tout à fait comparables à celles des enseignants fonctionnaires.
- L'organisation de la gestion des enseignants est aujourd'hui très centralisée : les mesures de décentralisation ou de déconcentration envisageables nécessitent, elles aussi, des études préalables et des concertations approfondies avec d'autres ministères, avec les collectivités locales et avec les personnels concernés.

1.1.7.2 Des procédures de gestion inadaptées et peu efficaces

La gestion des enseignants et des encadreurs est aujourd'hui très centralisée, l'essentiel des décisions se prenant dans les directions de l'administration centrale du MEN. Les DREN, CISCO et ZAP jouent surtout un rôle de relais. En outre le système d'information ne permet pas aujourd'hui à l'échelon central de disposer, en temps utile des informations nécessaires à cette gestion et encore moins à la gestion prévisionnelle et à la programmation, même si des progrès sensibles ont été réalisés et si la DPE dispose désormais de fichiers performants – dont les données doivent néanmoins être encore

vérifiées et fiabilisées par une comparaison systématique avec les fichiers solde du Ministère des Finances et du Budget.

Les insuffisances actuelles du système d'information rendent aussi très difficiles la connaissance des besoins des établissements, la planification des recrutements et les principales opérations de gestion (notation, avancement, mutations, prise en compte dans la carrière des intéressés des efforts faits en matière de formation...).

Cette situation explique en grande partie les insuffisances constatées en matière de gestion, mais pas entièrement.

A. Une insuffisance quantitative des recrutements

Fondamentalement, c'est l'insuffisance des moyens budgétaires, elle-même liée à la situation économique du pays, qui explique les recrutements insuffisants de fonctionnaires au cours des dernières années et le recrutement massif de non-fonctionnaires par les associations de parents et les communautés. En 2011-2012 les ENF représentaient 72,6% des enseignants du 1er et du 2^{ème} cycle du Fondamental. Les engagements présidentiels qui ont permis la reprise de la formation initiale des enseignants et l'intégration progressive, sous la forme de contractuels de l'Etat, d'une partie des non-fonctionnaires (10 000 par an depuis 2014) contribuent à améliorer la situation mais ne seront pas suffisants.

L'absence de recrutement, pendant plusieurs années, d'encadreurs pédagogiques (conseillers pédagogiques et inspecteurs) a contribué à détériorer la situation au plan qualitatif.

Les efforts à accomplir en matière de recrutement sont considérables mais ne porteront leurs fruits que s'ils sont accompagnés d'améliorations des procédures de gestion (pour le recrutement, l'allocation des enseignants et la gestion financière), d'un véritable plan de formation des personnels et d'une amélioration de l'encadrement de proximité.

En outre, lorsque des recrutements sont ouverts, il faut pouvoir disposer de candidats de qualité et en nombre suffisant ; il faut pour cela que la carrière soit attractive – ce qui suppose une amélioration de la rémunération et de la reconnaissance sociale, ainsi qu'une protection sociale, des parcours de carrière normalisés et une gestion transparente. Il faudrait aussi que les meilleurs élèves de l'enseignement secondaire soient attirés par les métiers de l'enseignement par un dispositif d'incitation (des bourses d'études, par exemple) mais la situation économique du pays ne permet pas d'envisager à court terme son financement sur le budget de l'Etat.

B. Des modalités de recrutement contestables pour les enseignants non fonctionnaires et certains encadreurs

Si le recrutement des enseignants fonctionnaires est clairement réglementé, il n'en va pas de même pour les non-fonctionnaires qui ont constitué, ces dernières années, une part importante des recrutements (encore 47,2% en 2014), même si ce recrutement est, en principe, interdit depuis juin 2014.

Aucun cadre réglementaire n'a permis, avant cette date, d'empêcher le recrutement d'enseignants très peu qualifiés et si, désormais, le baccalauréat est requis pour l'accès à l'enseignement au niveau du Fondamental, et du master au niveau du lycée, ces exigences ne sont pas toujours respectées pour les nouveaux recrutements, notamment dans les zones rurales.

Ces recrutements sont d'ailleurs souvent contestés et plusieurs réclamations pour un recrutement abusif d'enseignants FRAM ont été enregistrées.

Quant au recrutement des chefs d'établissement, il n'est pas encadré non plus et donne lieu souvent de choix arbitraires.

Enfin, le calendrier des nominations ne tient pas suffisamment compte de l'intérêt des élèves : des nominations d'enseignants en cours d'années scolaires perturbent souvent le fonctionnement des classes.

C. L'allocation des enseignants ne permet pas de satisfaire les besoins des établissements

La procédure d'affectation manque de rationalité et de transparence, du fait de l'absence d'outil de priorisation des candidatures, tenant compte de la qualification et de l'expérience des enseignants, et du fait de l'absence de priorisation des besoins.

La répartition inéquitable des enseignants fonctionnaires et contractuels sur le territoire aggrave les disparités entre les régions et entre les zones rurales et urbaines, les enseignants refusant souvent de servir dans les zones rurales à cause de l'insécurité.

D'une façon générale, l'allocation des enseignants entre les écoles tient très peu compte de la réalité des besoins. Dans beaucoup d'écoles, les effectifs des classes sont pléthoriques, faute d'un nombre suffisant d'enseignants, alors que dans d'autres, les enseignants sont sous-employés et leur temps de travail est bien en-dessous de leurs obligations horaires hebdomadaires légales. Parmi les écoles de 500 élèves, certaines ont 10 enseignants pendant que d'autres n'en ont que 5. De même, parmi les écoles avec 10 enseignants, les effectifs peuvent varier de 200 à 1000 élèves.

Même en ce qui concerne la proportion d'enseignants fonctionnaires dans l'ensemble des enseignants, les disparités entre les régions sont flagrantes : si la moyenne nationale de la part des postes de fonctionnaires est de 56,5%, elle varie de 42,5% (Ihorombe) à 75,3% (Atsimo Atsinanana). Des redistributions seraient nécessaires mais les enseignants ne pouvant être dissociés de leur poste, les redéploiements ne sont possibles qu'avec l'accord des intéressés et les rééquilibrages ne peuvent s'opérer qu'à l'occasion des nouvelles nominations.

D. Une gestion financière souvent défaillante

Les dysfonctionnements qui résultent des faiblesses de la gestion administrative des enseignants sont aggravés par les défaillances de la gestion financière :

- les progressions salariales accusent souvent beaucoup de retard, surtout pour les enseignants des zones rurales ;
- le paiement des subventions des enseignants FRAM est souvent irrégulier, les retards pouvant s'étaler sur plusieurs mois ; cela se traduit par des retards considérables dans le paiement de leurs salaires (8 mois de retard en moyenne) ;
- il arrive souvent que les droits pécuniaires (indemnités d'éloignement, remboursement des frais médicaux...) ne soient pas perçus par les enseignants, surtout ceux travaillant dans les zones rurales ;
- les enseignants doivent souvent parcourir de très longues distances pour se rendre dans les services du Trésor public pour percevoir leur salaire, ce qui les conduit à s'absenter plusieurs jours de leur école (cela concerne environ 10% des enseignants, essentiellement en zone rurale).

1.1.7.3 Une formation très insuffisante

Un nombre considérable d'enseignants non fonctionnaires n'ont pas le niveau académique requis : pour les deux premiers cycles du Fondamental, en 2013, environ 81 % des enseignants n'étaient titulaires que du BEPC ou d'un diplôme équivalent alors que le baccalauréat est désormais requis. Au Collège (3^{ème} cycle du Fondamental, 13 % des enseignants ne sont pas titulaires de baccalauréat et au Lycée, 28% n'ont pas les diplômes requis.

Les enseignants en exercice, dans leur grande majorité n'ont reçu aucune formation pédagogique préalable et ne sont titulaires d'aucun titre pédagogique : 82% dans les deux premiers cycles, 67% au Collège, 74% au Lycée.

Les curricula de formation sont inadaptés. Des efforts en ingénierie de la formation ont été accomplis par l'INFP et les ENS depuis ce diagnostic, mais un chemin considérable reste à accomplir pour couvrir tous les niveaux, tous les corps (encadreurs compris) et surtout pour intégrer les modifications curriculaires qui accompagneront la réforme de l'enseignement fondamental et les adaptations du lycée. Quant à la formation continue, tout est à construire pour la mettre en cohérence avec la formation initiale et permettre de satisfaire l'ensemble des besoins.

Le diagnostic a mis en évidence que les capacités d'accueil des structures de formation sont très insuffisantes : de 2004 à 2011, l'INFP et ses centres régionaux n'ont pu accueillir en formation initiale que 21% des nouveaux enseignants et les ENS, de 2001 à 2014, environ 25%. Quant à la formation continue, en l'absence d'organisation pérenne et de plans systématiques de formation, au niveau national comme au niveau régional, elle se limite à des interventions ponctuelles.

1.1.7.4 Un encadrement de proximité très insuffisant

L'encadrement de proximité comprend les chefs d'établissement, les chefs ZAP, les Chefs CISCO et leurs collaborateurs, et ne joue qu'un faible rôle dans l'encadrement pédagogique. Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs en sont plus directement chargés, mais leur recrutement avait été interrompu pendant plusieurs années et ils n'ont pas bénéficié de compléments de formation. Les moyens mis à leur disposition pour se déplacer sont limités.

Or les besoins sont considérables, tant pour contrôler la présence effective des enseignants que pour apprécier leur engagement dans leur mission éducatrice et la qualité de leur enseignement.

L'absentéisme des enseignants ampute fortement les temps d'apprentissage des élèves. L'enquête de diagnostic de 2015 a montré qu'en moyenne un enseignant s'absente 15 jours par an. Ce phénomène est favorisé par plusieurs facteurs dont les principaux concernent les enseignants eux-mêmes (notamment l'absence de motivation due à la médiocrité de la rémunération et aux retards dans le versement de la paie, les mauvaises conditions de travail, l'absence de manuels et de matériel pédagogique, l'environnement et la gouvernance scolaire.

Les mécanismes de sanction des enseignants défaillants, trop centralisés, sont aujourd'hui très lents et peu efficaces ; la reconnaissance et la valorisation des comportements les plus positifs n'est pas possible parce qu'elle n'est pas prévue, on l'a vu, par les statuts.

D'une façon générale l'évaluation des enseignants n'est pas organisée, ce qui rend très difficile l'élaboration de plans de formation continue ou de mécanismes de remédiation pour ceux qui sont en grande difficulté.

1.1.7.5 Un pilotage et un suivi de la politique enseignante aujourd'hui impossibles

Le suivi, au quotidien, de la mise en œuvre des programmes nouveaux et des réformes n'est pas possible non plus, ni l'analyse des résultats des élèves ou des établissements, ni le contrôle de la diffusion des manuels et des outils pédagogiques. Les Chefs d'établissement et les chefs ZAP ne sont d'ailleurs pas formés à la plupart de ces missions et les conseillers pédagogiques, comme les inspecteurs, sont peu nombreux et mal équipés.

Les défaillances du système d'information constituent un autre frein au pilotage pédagogique des établissements, quel que soit leur niveau, pour les responsables locaux, mais aussi pour les directions régionales et pour les services centraux. Seuls une collecte systématique et un traitement informatisé des données recueillies dans les établissements permettrait un pilotage et un suivi régional et, à plus forte raison, national des réformes pédagogiques et de la mise en œuvre d'une politique enseignante.

1.1.8 La gestion du sous-secteur MEN

La gestion du sous-secteur MEN est assurée par l'administration centrale et ses services déconcentrés. Ces organisations administrative, financière et pédagogique sont encore centralisées malgré quelques signes de déconcentration que confèrent les textes vers les directeurs régionaux (DREN) et chefs CISCO, notamment dans l'action pédagogique et la répartition du personnel mis à leur disposition.

1.1.8.1 Gestion des ressources humaines

L'analyse sous l'angle de la gestion révèle que les besoins ne sont pas suffisamment pris en compte quand il s'agit de répartir les enseignants fonctionnaires et de recruter des enseignants non fonctionnaires dans les établissements scolaires. Au préscolaire, il a été observé qu'environ 50% des affectations et des recrutements d'éducateurs se font indépendamment du nombre d'élèves dans les centres d'activités préscolaires (CAP) publics et communautaires. Au fondamental et au secondaire général, la cohérence est en revanche relativement meilleure. On constate également que la distribution des personnels administratifs des établissements scolaires publics comporte un degré d'aléa significatif et variable selon les niveaux d'enseignement. La réduction de ces aléas (enseignants et administratifs) permettra de répartir équitablement les personnels entre les établissements.

Du fait de la contrainte post-budgétaire, le nombre d'enseignants fonctionnaires recrutés ne peut pas suivre les besoins. Les chefs d'établissements et les membres de la communauté locale éducative s'ajustent, face aux besoins, par le recrutement de jeunes locaux ayant au moins, dans leur majorité, le niveau de la dernière année du fondamental 2 ou collège pour assurer l'enseignement. En 2014-2015, cette catégorie d'enseignants représente 67% de l'effectif total des enseignants en classe du MEN, dont 83% subventionnés par l'Etat.

1.1.8.2 Gestion de la qualité

Du point de vue de la gestion de la qualité, malgré l'introduction et l'essai des différentes approches pédagogiques (PPO, APC...), les rendements scolaires, particulièrement de l'enseignement fondamental 1, sont restés faibles et stagnent. Les taux de redoublement (22% pour le fondamental 1 ; 13% pour l'enseignement fondamental 2 et 11% pour l'enseignement secondaire général) et d'abandon (13% pour les quatre premières années du fondamental 1 ; 10% pour les trois premières années du fondamental 2) demeurent préoccupants. Ces situations sont en grande partie liées aux déficiences du dispositif d'encadrement pédagogique des enseignants.

A ces déficiences s'ajoute la rareté des manuels pour les maîtres et les élèves. A l'heure actuelle, on dispose au F1 de 1 livre pour 10 élèves. Il est également noté une proportion élevée de redoublement au fondamental 1 (20%). Enfin, le système présente une faible capacité d'amener tous les enfants du début du cycle fondamental à la fin du cycle de l'enseignement secondaire général (*le taux d'achèvement pour le fondamental 1 est estimé à 69% en 2015, environ 38% pour l'EF2 et 18% pour le secondaire général*).

Les TIC, comme dans tous les systèmes éducatifs actuels et modernes, sont introduits et utilisés aussi bien au niveau de l'enseignement qu'au niveau de la gestion du système, pour améliorer la qualité et le rendement. Le coût et les changements structurels d'une telle intégration sont des défis énormes pour le MEN, vu son envergure, en termes d'investissement et de fonctionnement.

1.1.8.3 Gestion de la construction scolaire

L'existence d'infrastructures en nombre suffisant et respectant les normes contribue à l'amélioration de l'accès des enfants à l'école et à l'amélioration des conditions d'apprentissage. Malgré les efforts réalisés par tous les acteurs qui œuvrent dans l'éducation, le manque de salles de classe demeure un des grands problèmes de l'éducation. La statistique de l'année 2014-2015 enregistre un gap de trente-six mille quatorze (36 014)¹⁵ si on part du ratio élève/salle de classe, gap qui touche les vingt-deux (22) régions, mais avec des différences. Pour faire face à cela, la stratégie de double vacation des salles de classe est appliquée au niveau de nombreux établissements.

Outre le manque de salles de classe, l'éloignement des écoles par rapport à l'habitation des élèves constitue également un des grands problèmes qui est source d'abandon scolaire et un obstacle à une éducation accessible et inclusive. La distribution des écoles par zone administrative est la suivante : les Ecoles Primaires Publiques (EPP) au niveau des Fokontany, les Collèges d'Enseignement Général (CEG) au niveau des Communes et les Lycées d'enseignement Général au niveau des districts. Certes, il y a des Fokontany où l'on trouve des Collèges d'Enseignement Général (CEG) et des Communes où des lycées d'enseignement général sont implantés mais ces cas sont très limités.

Les conflits liés aux domaines scolaires constituent également une menace pour les infrastructures scolaires et pour le bon déroulement de l'année scolaire. Durant l'année 2016, seuls 6% des domaines scolaires étaient affectés au Ministère de l'Education Nationale. Le coût très élevé de l'affectation des terrains au nom du Ministère, qui se situe autour de 1 400 000 Ar par domaine scolaire, figure parmi

¹⁵ Source : Annuaire statistique MEN 2014-2015.

les obstacles les plus importants. Des formations ont été dispensées au niveau de certaines CISCO pour réduire les litiges liés à l'utilisation des domaines scolaires, mais ces formations ne peuvent pas à elles seules garantir la sécurisation de ces domaines.

1.1.8.4 Gestion financière

Le secteur de l'éducation a toujours fait l'objet d'une priorité du gouvernement. Les dépenses totales du secteur ont représenté en moyenne 19% de celles de l'Etat hors intérêt de la dette entre 2004 et 2014, et par rapport PIB, elles ont été en moyenne de 3%. Ce pourcentage de 3% est en dessous des normes d'au moins 6% recommandées aux pays n'ayant pas encore atteint l'objectif d'une scolarisation primaire universelle.

Pour les dépenses courantes, l'Etat a, en moyenne, mobilisé 26% de ses dépenses courantes hors intérêt de la dette qui ont représenté 23% de ses recettes fiscales pour soutenir le fonctionnement du système éducatif. Le tableau 4 qui suit présente l'évolution des dépenses de l'Etat et celles du secteur éducatif.

Tableau 4: Evolution des dépenses publiques totales d'éducation de 2004 à 2014 (base engagement)

Année	Dépenses totales publiques d'éducation (en milliards d'Ar)								
	Dépenses courantes				Dépenses en capital			Dépenses totales d'éducation en % du PIB	Dépenses totales d'éducation en % des Dépenses totales de l'Etat hors intérêts de la dette
	Dépenses courantes totales aux prix courants	Dépenses courantes totales aux prix de 2013	en % des Dépenses courantes de l'Etat hors intérêts de la dette	en % des recettes fiscales	sur ressources internes aux prix courants	sur ressources externes aux prix courants	Dépenses totales en capital aux prix de 2013		
2004	197	439	25,00%	22,20%	33	36	154	3,30%	14,70%
2005	265	500	31,50%	26,00%	50	73	233	3,80%	20,70%
2006	279	471	27,10%	22,10%	34	76	185	3,30%	17,30%
2007	341	526	25,00%	21,70%	46	78	192	3,40%	19,30%
2008	418	591	25,70%	20,00%	46	119	233	3,60%	20,30%
2009	437	570	26,90%	24,50%	43	17	79	3,00%	20,40%
2010	435	522	25,60%	22,00%	13	16	34	2,50%	17,70%
2011	513	568	25,50%	22,90%	27	15	47	2,80%	19,40%
2012	540	567	24,80%	23,90%	14	13	29	2,60%	20,40%
2013	586	586	24,60%	23,90%	11	3	14	2,60%	19,30%
2014	674	632	25,10%	26,00%	40	3	40	2,80%	19,50%

Source : RESEN 2004-2014

S'agissant du financement public alloué au sous-secteur MEN, son budget de fonctionnement d'administration en termes de crédits notifiés est passé de 26 milliards à 8 milliards Ar courants entre 2008 et 2015 avec un taux moyen d'engagement à plus de 90%. Au niveau de la répartition du crédit notifié par niveau d'administration, une baisse des crédits alloués aux services déconcentrés est observée comme le montre le tableau ci-dessous. Cette tendance à la répartition du crédit de fonction d'administration semble pénaliser la gestion déconcentrée et l'encadrement pédagogique de

proximité qui ont pourtant besoin d'être renforcés face au développement quantitatif du sous-secteur à tous les niveaux d'enseignement et aux objectifs d'amélioration de la rétention et d'achèvement universel de l'enseignement fondamental. La priorité dans l'allocation du fonctionnement d'administration, dans le cadre de la déconcentration des activités opérationnelles du MEN, devrait être en faveur de ses services déconcentrés.

Tableau 5: Evolution en pourcentage du budget de fonctionnement (crédits notifiés) par niveau d'administration

Niveau d'Administration	2008	2012	2014	2015
Central	25,1%	58,4%	57,5%	75,3%
DREN	9,8%	5,2%	8,7%	7,4%
CISCO	60,7%	28,0%	26,9%	15,0%
ZAP	4,3%	8,4%	6,9%	2,4%
Ensemble	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : DPE/MEN

1.2 LES PRINCIPALES STRATEGIES DE DEVELOPPEMENT DU SOUS-SECTEUR

Les principales stratégies de développement du sous-secteur MEN sont fondées sur les principes suivants :

- un accès élargi à une éducation préscolaire de qualité et équitable mais maîtrisé ; l'effort du public sera focalisé sur le développement d'une éducation préscolaire d'une durée d'un an destinée aux enfants d'âge de 5 ans ;
- une obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans (le code du Travail fixe l'âge minimal légal d'accès à l'emploi à 15 ans) impliquant une offre d'alternatives d'éducation et de formation formelle, non formelle ou même informelle pour maintenir les enfants dans le système éducatif jusqu'à cet âge avec des possibilités de passerelles ;
- la perspective d'un enseignement fondamental de 9 ans pour tous qui nécessite une transition vers un nouveau dispositif d'offre et d'accès et une amélioration de la qualité pour accroître l'efficacité interne et l'efficacité du sous-secteur ;
- un accès à l'enseignement secondaire général plus équitable et visant l'excellence dans un contexte de régulation de flux ;
- un développement de l'éducation non formelle qui a pour objectif le renforcement des activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire (Alphabétisation, Education Inclusive type cours de remise à niveau ou CRAN pour la réinsertion dans le système formel des jeunes qui ont abandonné prématurément l'école, Education à la citoyenneté et au civisme).
- un pilotage du sous-secteur fondé sur une meilleure gestion des ressources humaines et financières, des fonctions pédagogiques, de l'implication des structures déconcentrées, de la participation des communautés de base et du secteur privé productif ;

- et enfin une transparence et une obligation de rendre compte à tous les niveaux.

En vue de remédier aux défis et contraintes auxquels fait face le développement de chaque niveau d'enseignement formel et non formel, les options stratégiques définies plus haut sont ici déclinées en axes de développement décrivant les actions à entreprendre pour atteindre les objectifs de la stratégie.

1.2.1 Axe de développement 1: Elargir de façon maîtrisée l'Éducation préscolaire

Les études internationales et les différentes expériences acquises dans le préscolaire montrent que l'investissement dans la petite enfance produit des effets tangibles dans l'efficacité de la scolarisation et la vie future de l'enfant. Ainsi, ces études ainsi que les résultats de l'évaluation de l'impact du projet "Préscolaire pour tous à Madagascar", réalisée par le MEN en 2013-2014 en collaboration avec l'ONG Internationale "Aide et Action", ont prouvé qu'une prise en charge précoce et une éducation de qualité des jeunes enfants conduisaient à :

- la stimulation de l'éveil et au développement intégral de l'enfant dans les domaines cognitif, psychomoteur et socio-affectif ;
- l'amélioration de la préparation à leur scolarisation, ce qui entraîne une amélioration de l'apprentissage et de la qualité de l'éducation dans le pays ;
- la stimulation de l'inscription et de la rétention dans le primaire, particulièrement des filles et voire des enfants en situation de handicap, augmentant ainsi le taux de scolarisation ;
- aux retombées positives sur le développement économique d'un pays (consensus émergeant), surtout dans les pays en développement.

En plus, un des sous-objectifs stipulés dans le cadre de l'ODD 4 est : « d'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ». Ce niveau est un facteur déterminant des futures acquisitions d'un enfant, d'où son importance dans son parcours scolaire, voire durant sa vie entière.

L'éducation préscolaire dure en général trois ans et est dispensée aux enfants âgés de 3 à 5 ans, mais le MEN soutiendra une offre publique diversifiée d'éducation préscolaire d'un an pour les enfants de 5 ans. L'éducation préscolaire comprend trois niveaux correspondant chacun à l'âge des enfants : la petite section pour les 3 ans, la moyenne section pour les 4 ans et la grande section pour les 5 ans. Cependant, le développement de cette éducation préscolaire classique de 3 ans n'est pas soutenable pour le MEN et reste inaccessible pour les familles pauvres et les zones rurales. Ainsi, le défi à relever pour ce niveau d'enseignement est de développer équitablement et qualitativement le préscolaire d'une année (grande section destinée aux enfants de 5 ans) au niveau des CAP publics et communautaires en vue de normaliser l'accès à l'âge légal en première année du primaire ainsi que d'améliorer la performance et la rétention scolaires des élèves dans le cycle fondamental de 9 ans. Le préscolaire public est offert dans deux types de structures : les Centres d'activités préscolaires des écoles primaires publiques (CAP-EPP), et les Espaces d'éveil communautaires (EEC). En vue d'assurer une meilleure équité, l'effort public se focalisera sur les zones rurales et enclavées. Ceci se fera en

partenariat avec les communautés, l'enseignement privé, les entreprises, la société civile et les projets existants prenant en charge les enfants de moins de 6 ans.

1.2.1.1 Les perspectives

Les objectifs à moyen et long terme du MEN en matière d'éducation préscolaire sont les suivants :

- **34 % en 2022 et 92% en 2030** des enfants de 5 ans sont inscrits en classe préscolaire publique ou communautaire, pour 88% dans les centres d'activités préscolaires (CAP) et pour 12% dans les espaces d'éveil communautaires (EEC) en 2022 ;
- **28 % en 2022 et 52,8 % en 2030** des enfants âgés de 3 à 5 ans bénéficient d'une éducation préscolaire de qualité et sont mieux préparés à la scolarisation primaire (public et privé) ;
- 8,7% en 2022 et 22,2% en 2030 des enfants de 3 à 5 ans sont accueillis dans des espaces d'éveil communautaires (EEC) en ciblant les zones rurales et enclavées, et en priorisant les enfants de 5 ans

L'atteinte de ces objectifs s'articule autour de trois grands axes stratégiques :

- Développer des structures d'accueil
- Promouvoir la qualité
- Mettre en place un dispositif de suivi et d'encadrement du préscolaire

1.2.1.2 Les choix d'options

Le MEN mettra l'accent sur le développement progressif de l'enseignement préscolaire d'une année dans les EPP et à travers les initiatives communautaires. Deux types d'approche complémentaires sont ainsi préconisés :

- la poursuite du développement des CAP dans les EPP pour les enfants âgés de 5 ans;
- le développement de partenariats variés avec les différentes parties prenantes au niveau communautaire pour les enfants de 3-5 ans, en priorisant les enfants de 5 ans qui ne peuvent pas accéder à l'EPP à cause de l'éloignement par rapport à l'EPP.

Par ailleurs, pour assurer le développement holistique de l'Enfant, il prendra en compte le partenariat avec les autres départements chargés de la santé, de nutrition, protection, etc. ainsi que la collaboration avec le privé et la Société Civile.

1.2.1.3 Les actions à mettre en œuvre

Accès- équité

A. Extension des centres d'activités préscolaires (CAP) pour les enfants de 5 ans dans les écoles primaires publiques (EPP)

Le MEN entend poursuivre l'ouverture de CAP dans les EPP en se fixant comme objectif l'ouverture d'un peu moins de 400 sections par an qui accueilleront des enfants de 5 ans. Pour ce faire, quatre activités ont été programmées :

- Construction/réhabilitation des salles destinées au préscolaire dans les EPP en privilégiant l'approche communautaire qui apparaît nettement plus efficace que les constructions traditionnelles ;
- Equipement des salles en mobilier et matériels didactiques en favorisant la production locale et les contributions des parents d'élèves ;
- Recrutement de :
 - o 7 433 éducateurs fonctionnaires du préscolaire sur la période 2017-2022, par intégration dans la Fonction publique des éducateurs subventionnés ;
 - o 200 éducateurs du préscolaire par an à partir de 2020, titulaires du certificat délivré par l'INFP ;
- Poursuite de l'octroi de subventions aux éducateurs en liaison avec les possibilités financières des parents d'élèves et des localités d'implantation.

B. Collaboration avec les communautés de base dans la mise en place de nouvelles structures

Les communautés et les structures de projets sociaux à base communautaire identifiés sur la base de critères bien définis, seront sollicités à mettre en place une structure d'accueil qui permettra aux enfants de bénéficier des activités d'éveil et de stimulation. A partir des activités de sensibilisation sur l'importance du développement du jeune enfant, leur préparation à l'apprentissage, à aller à l'école, le MEN mettra en place un mécanisme de sélection des communautés et des écoles ciblées ainsi qu'un mécanisme d'identification des besoins réels des écoles et des communautés pour s'assurer que les paquets d'interventions soient appropriés. A la suite de l'engagement de la communauté, le MEN établira un contrat de collaboration avec la communauté pour la mise en place d'espace d'éveil communautaire. Une expérimentation dans ce sens a déjà été menée avec l'appui de l'UNICEF et les acquis positifs de celle-ci seront pris en compte pour développer ces endroits.

Par ailleurs à Madagascar, il existe des structures et des projets sociaux qui prennent en charge la petite enfance, mais il a été observé que le volet éducation n'est pas toujours présent aux côtés de la nutrition, de la santé, etc. Le but recherché est de développer l'éducation des jeunes enfants, en particulier pour leur préparation à aller à l'école primaire. Aussi, le MEN définira les normes pour ouvrir et faire fonctionner un EEC.

Dans les deux approches, une série d'activités est prévue :

- Détermination des localités-cibles à la base à partir des cartes scolaires au niveau des CISCO, en se fondant sur des critères préalablement définis.
- Sensibilisation des communautés-cibles en s'appuyant sur les expériences du MEN en matière de sensibilisation des parents d'élèves.
- Sensibilisation des entités ayant des structures de prise en charge des jeunes enfants comme le Ministère de la Santé, le Ministère de la Population, l'ONN, etc.
- Mise en place d'un comité multisectoriel intégrant tous les acteurs du développement du jeune enfant pour assurer que le volet éveil et stimulation des enfants soit intégré dans toutes les activités.
- Education des parents à partir des outils d'éducation parentale existants qui ont été élaborés avec l'appui de l'UNICEF et qui seront révisés pour une meilleure adaptation à la problématique spécifique de cette activité.

- Appui du MEN ou d'autres partenaires pour la fourniture d'un kit ludique de didactique aux structures communautaires et éducateurs, la réhabilitation du local fourni par la communauté, la formation des éducateurs/animateurs dont la production de matériels ludiques à la base des matériaux existants dans les localités aura une grande place.
- Etablissement d'un paquet de contenu des activités, des matériels ludiques et didactiques nécessaires.
- Octroi d'une subvention forfaitaire de démarrage pour appuyer les communautés par le MEN.

C. Etablissement de partenariats avec l'enseignement privé, les ONG, la société civile, les entreprises, etc.

Les établissements d'enseignement privé, les ONG, la société civile, les entreprises, etc. seront également sollicités pour contribuer à l'augmentation de l'accès, surtout en milieu reculé. Le but est double : i) atteindre les communautés les plus enclavées afin d'améliorer l'équité et ii) accroître le nombre d'enfants fréquentant les CAP. Pour cela, les activités suivantes sont prévues :

- élaboration et lancement de campagnes de sensibilisation en direction des acteurs concernés ;
- établissement et signature de contrats de partenariat avec les parties prenantes ;
- dotation de kits de matériels ludiques et didactiques et subvention pour les centres les plus enclavés suivant des critères définis ensemble par le MEN et le contrat de partenariat.

Promotion de la qualité

Les conditions d'apprentissage des enfants préscolaires seront améliorées à travers l'élaboration de curricula, la mise en place de dispositifs de formation initiale et continue, et la mise en place d'un dispositif d'encadrement. Pour ce faire, cinq types d'activités sont prévus :

- La mise en place de curricula pour les différents âges
- La formation de spécialisation pour les formateurs
- La formation initiale et continue des éducateurs et des animateurs communautaires
- Le suivi et l'encadrement pédagogique des éducateurs et des animateurs communautaires
- Le renforcement des capacités des responsables à différents niveaux.

A. Mise en place d'un curriculum préscolaire

Les curricula **spécifiant les profils de sortie** pour les différents âges et pour les différentes offres d'éducation seront élaborés. Face à l'hétérogénéité des curricula observée dans les CAP publics et privés, le MEN a élaboré en 2013, avec l'appui de l'UNICEF, un curriculum pour les enfants âgés de 4-5 ans qui est en cours d'expérimentation dans 70 centres préscolaires publics et privés. Plusieurs activités sont programmées pour cette mise en place :

- évaluation de l'expérimentation du curriculum 4-5 ans avec l'appui de divers spécialistes ;
- élaboration d'un curriculum pour les enfants âgés de 3 ans ;
- conception d'un paquet d'activités d'éveil et de stimulation, pour les enfants de 3-5 ans dans les EEC ;
- développement de matériels adaptés aux différents âges des enfants concernés (production de jouets, outils pédagogiques, différents guides pour les éducateurs...). L'utilisation de matériaux locaux

et des traditions locales sera mise en valeur. L'utilisation des acquis positifs de projets sociaux (par exemple Vatsin'Ankohonana de Betafo) qui ont déjà introduit de telles activités fera partie de la méthodologie de formation.

B. Formation de spécialisation pour les formateurs

Afin d'augmenter la qualité de la formation, les formateurs préscolaires recevront une formation de spécialisation. Dans le but de mettre en place un dispositif de formation diplômante, un pool de formateurs issus du MEN (INFP, CRINFP, direction en charge du préscolaire) suivront une formation de spécialisation sur le préscolaire.

Le nombre de formateurs du préscolaire aux niveaux central et régional issus du MEN, des ONG et des institutions privées sera augmenté. Ils bénéficieront périodiquement de sessions de renforcement de compétences. Un standard de qualité, un système de suivi et d'évaluation des formations ainsi qu'un système d'accréditation des formations privées seront également mis en place.

C. Formation initiale et continue des éducateurs et des animateurs communautaires

Un dispositif de formation initiale, de formation d'initiation et de formation continue sera mis en place pour renforcer les compétences des éducateurs et animateurs communautaires. A partir des expériences acquises, le MEN déterminera les compétences minimales requises pour ces éducateurs et animateurs ainsi que les caractéristiques des formations. Sur ce point, le MEN projette de mettre sur pied trois types de formation :

- Une formation initiale s'adressant à des bacheliers (200 par an) et durant deux ans, dont 6 mois de tronc commun avec les enseignants du primaire, 8 mois de spécialisation sur le préscolaire et une année de stage sur le terrain et une formation en parallèle, pour pouvoir encadrer les éducateurs et animateurs du préscolaire. Le MEN va concevoir un système d'accréditation d'organismes privés de formation qui sera mis en place suivant un référentiel de compétences des éducateurs qui sera défini par l'INFP.
- Une formation d'initiation destinée à des éducateurs qui ne sont pas pris en charge par la formation initiale et à des animateurs communautaires (y compris les agents communautaires de nutrition, mères leaders, etc.) pour une durée de deux mois qui pourra être fractionnée en 4 parties selon les cas. Cette formation sera faite par des pools de formateurs provenant du public et du privé accrédité par le MEN.
- Une formation continue des éducateurs et des animateurs communautaires. Il s'agira de mettre en place différents dispositifs de renforcement de compétences par le biais des recyclages périodiques, des formations à distance, des réseaux d'éducateurs suivant les nombres de CAP et EEC existants aux alentours. Les journées pédagogiques (JP) organisées au niveau des ZAP ou CISCO seront aussi mises à profit pour renforcer les capacités des éducateurs. Les encadreurs de ces formations continues seront les formateurs locaux, les conseillers pédagogiques, les directeurs des EPP ayant des CAP, les éducateurs ayant reçu une formation dans les centres pédagogiques. Un système de certification sera élaboré pour encourager et motiver les éducateurs et les animateurs communautaires.

D. Suivi et encadrement pédagogique des éducateurs et des animateurs communautaires

La mise en place d'un dispositif de suivi et l'encadrement pédagogique auront pour but de contribuer au développement professionnel continu des éducateurs et animateurs. Il sera assuré par les

responsables ci-après ayant reçu une formation adéquate en matière de préscolaire, à travers des observations de classe, des entretiens suivis de counseling pédagogique :

- les nouveaux éducateurs sortant de l'INFP ou des centres de formation accrédités ;
- les directeurs d'écoles ;
- les chefs ZAP ;
- les conseillers pédagogiques du fondamental ;
- les Responsables de l'Education Préscolaire et de l'Alphabétisation (REPA) ainsi que les agents des Services de l'Education Préscolaire et de l'Alphabétisation (SEPA).

E. Renforcement de compétences des responsables à différents niveaux

Différentes activités de renforcement de compétences des responsables de la mise en œuvre et du suivi des activités à tous les niveaux (central, régional, local) seront menées. Les compétences des responsables et des encadreurs pédagogiques, surtout celles encadreurs de proximité tels que les directeurs d'école en matière d'encadrement des éducateurs et animateurs du préscolaire, seront renforcées à travers des formations initiales et continues. Les activités suivantes seront menées :

- formation sur le préscolaire surtout à l'endroit des conseillers pédagogiques, chefs ZAP et directeurs d'écoles compte tenu de leur rôle d'encadreur de proximité ;
- participation des responsables centraux et régionaux aux formations, aux séminaires et aux visites d'échanges avec d'autres pays.

Gestion et gouvernance

L'approche multisectorielle, le suivi évaluation et la communication élargie seront mis en exergue dans la gestion et la gouvernance des actions du préscolaire. La partie gestion et gouvernance sera ainsi déclinée en quatre activités complémentaires :

- coordination des nombreuses activités concernant directement ou non le préscolaire ;
- financement du sous-secteur ;
- suivi et évaluation ;
- mise en œuvre d'un plan de communication.

A. Coordination du préscolaire à plusieurs niveaux

Le MEN mettra en place un système de contrôle de qualité, de suivi et de coordination des activités intersectorielles.

- Au niveau central, le MEN veillera à la mise en œuvre des stratégies et à l'application des standards et des normes à travers son rôle de coordonnateur des actions des partenaires concernés.
- Aux niveaux régional et local, les services déconcentrés du MEN veilleront à la mise en œuvre des activités prévues, à leur suivi et à leur encadrement.
- Un comité intersectoriel composé des différents acteurs intervenant dans le domaine du jeune enfant sera mis en place pour une meilleure coordination des différentes activités.

- Enfin, durant la mise en œuvre du PSE, deux fois par an, un atelier d'évaluation de l'état d'avancement des activités sera organisé. Une évaluation finale sera faite à la fin du cycle du programme. Une documentation concernant les acquis positifs sera constituée.

B. Financement du sous-secteur

Le MEN multipliera les efforts pour augmenter les ressources allouées au préscolaire. Malgré la volonté du MEN de développer ce sous-secteur, les ressources financières sont limitées eu égard aux ambitions. Deux actions complémentaires seront développées pour faire face à la contrainte budgétaire :

- L'engagement des parents dans la majorité des cas, aussi bien dans les centres préscolaires publics que privés et surtout communautaires. Toutefois, le MEN appuiera le préscolaire par le paiement de la subvention des éducateurs dans les CAP rattachés aux EPP, allégeant ainsi les charges parentales. Pour les activités au niveau communautaire, le MEN octroiera une subvention de démarrage ainsi qu'un kit de matériels ludiques et didactiques.
- Des activités de plaidoyer seront développées tant auprès du Gouvernement et du Parlement qu'auprès des partenaires financiers actuels et potentiels pour augmenter le budget pour la Petite Enfance au niveau du MEN.

C. Etude, évaluation et documentation des bonnes pratiques

Différentes études et évaluations des actions concernant le préscolaire seront menées afin de mesurer leur impact et d'en tirer des leçons pour les interventions futures. Mis à part les différentes évaluations d'impact des activités, des études porteront particulièrement i) sur l'acquisition de compétences des enfants ayant suivi le préscolaire et leur impact sur leur cursus scolaire, ii) sur les différentes approches communautaires en vue de la généralisation des bonnes expériences. Par ailleurs, les bonnes pratiques et les innovations entreprises durant ce programme seront documentées en vue de leur vulgarisation.

D. Elaboration et mise en œuvre d'un plan de communication

Des campagnes de sensibilisation et de communication seront menées auprès des acteurs concernés par le développement de la petite enfance à tous les niveaux et surtout dans des zones enclavées ciblées. Trois types d'activités seront ainsi menés :

- élaboration d'un plan de communication : cibles, stratégies, supports, canaux, utilisation des acquis antérieurs, etc. ;
- production et multiplication des supports ;
- sensibilisation proprement dite.

1.2.2 Axe de développement 2 : Réformer l'Enseignement Fondamental 1 (Primaire) et Fondamental 2 (Collège) pour une Education fondamentale de 9 ans

Malgré les efforts nationaux, appuyés par les PTF, visant l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement, Madagascar n'est pas toujours parvenu à amener tous les enfants d'une classe d'âge à achever le cycle de cinq ans de l'enseignement fondamental. En 2015, un peu plus d'un enfant sur

deux (69%) parvient à la cinquième année du cycle de l'éducation fondamentale alors que le taux brut d'accès en première année a été depuis longtemps largement supérieur à 100%. Les obstacles à l'achèvement de ce cycle sont encore nombreux. Plusieurs facteurs interne et externe au système, liés les uns des autres, amènent de très nombreux enfants à quitter prématurément l'école, entre autres : leur redoublement fréquent ; l'éloignement de l'école ; la pauvreté financière; la qualité de l'offre éducative. Ainsi, aujourd'hui, des millions d'enfants âgés de moins de quinze ans sont en dehors du système formel d'éducation avec très peu de structures leur permettant de s'insérer dans la société ou dans la vie économique pour les plus âgés.

Dans le cadre de ce plan sectoriel d'éducation 2018-2022, l'Etat place toutes ces problématiques au centre de sa stratégie sectorielle. Il entend y répondre par un ensemble de mesures groupées, entre autres : l'amélioration de la rétention des élèves et de l'accès dans les zones et pour les couches les plus défavorisées et vulnérables ; la levée de la restriction de l'accès en 6^{ème} année du fondamental. Toutes ces mesures constituent une réforme du système éducatif actuel. Cette transformation entraîne une modification de sa structure en trois sous-cycles de trois ans chacun, de ses finalités, profils de sortie et programmes, de ses modalités d'organisation et d'évaluation, de ses dispositifs de formations et d'encadrements. Cette modification exige aussi une mise en place d'infrastructures adéquates.

La nouvelle structure de l'éducation fondamentale de 9 ans, *obligatoire et gratuite* permet à tous les enfants malgaches d'achever au moins la dernière année du deuxième sous-cycle dans de bonnes conditions d'apprentissage les menant à une alphabétisation durable et leur permettant d'accéder au sous-cycle 3 les conduisant jusqu'à l'âge de l'insertion dans le marché de travail ou à la poursuite d'études secondaires générales ou techniques.

Les perspectives

Dans le cadre de la mise en place de la réforme de l'éducation fondamentale de 9 ans, l'objectif du MEN dans l'optique d'universaliser, à terme, l'achèvement à ce niveau est de permettre à chaque enfant malgache d'âge scolaire, sans exclusion, de bénéficier d'une éducation fondamentale de qualité, efficiente et répondant aux besoins socioculturels et économiques du pays. Il s'agira :

1. d'identifier les mesures adéquates pour l'insertion des enfants vulnérables et/ou à besoins spécifiques dans le système formel et de les soutenir tout au long de leur scolarité ;
2. de porter le taux de promotion de la 3^{ème} année vers la 4^{ème} année du fondamental de 63% en 2014 à 72% en 2022 et 85% en 2030 ;
3. de réduire les taux de redoublement, en moyenne, de 18% en 2014, de 11% en 2022 et de 3% en 2030
4. de réduire les taux d'abandon, en moyenne de 13% en 2014, de 8% en 2022 et de 0% en 2030.
5. d'améliorer l'efficacité dans l'utilisation des ressources publiques et privées.

Les choix d'option

Pour la mise en place de cette éducation fondamentale de 9 ans, des choix s'imposent et sont traduits suivant les axes stratégiques ci-après:

- a) amélioration de l'accès, de la rétention et de l'équité

- b) amélioration de la qualité de l'apprentissage
- c) promotion de la bonne gouvernance et gestion du système

1.2.2.1 Accès – Equité

Le renforcement de l'accès et de l'équité passe par 4 stratégies majeures :

- une meilleure préparation de la mise en place de la nouvelle structure de l'éducation fondamentale par le biais d'une mobilisation en faveur de la réforme d'une part et par la rationalisation et l'optimisation de la mise en place ;
- Le développement de l'offre éducative (infrastructures et équipements, disponibilité d'un nombre suffisant d'enseignants) ;
- L'allègement des charges parentales et l'appui aux familles les plus vulnérables pour mieux assurer l'équité dans l'offre éducative ; et
- Le renforcement du partenariat avec le privé.

Préparation de la mise en place de la nouvelle structure de l'Education Fondamentale

C'est une étape cruciale dans la mise en place de la réforme dans la mesure où elle permettra de mobiliser toute la communauté éducative autour de la nouvelle structure de l'éducation fondamentale d'une part et de mieux planifier sa mise en œuvre.

La première activité concerne la mobilisation sociale en faveur de la nouvelle structure de l'Education Fondamentale et du maintien des élèves dans le système. La seconde activité, quant à elle, consiste à réorganiser le réseau scolaire dans le cadre de la mise en place de cette nouvelle structure. L'idée qui sous-tend cette activité est d'adopter une approche nationale, et ce dès la première année de mise en œuvre en optimisant l'offre d'éducation fondamentale en fonction des moyens disponibles. Ainsi, suivant des normes et critères bien définis, des réseaux d'écoles d'éducation fondamentale seront constitués, sachant que des écoles pourront rester incomplètes mais rattachées à un établissement complet avec un sous-cycle 3. Chaque CISCO sera appuyé et encadré pour élaborer la réorganisation de son réseau scolaire. Une liste priorisée proposant des sites d'implantation d'établissements d'EF avec des écoles satellites rattachées sera ainsi établie.

A. Mobilisation sociale

La mobilisation sociale consistera à informer/sensibiliser les communautés locales du public et du privé (autorités, enseignants, parents et notamment les élèves) sur le fonctionnement, la mise en place de la nouvelle structure de l'EF de 9ans et les résultats attendus y afférents. Bref, la mobilisation sociale cherchera à susciter l'adhésion de tous les acteurs de l'éducation sur toutes les actions à mener autour de la réforme.

B. Organisation des réseaux scolaires

Cette activité vise à déterminer la liste des villages où l'on pourra implanter les écoles fondamentales à cycle complet (EF 1-2-3) et celles qui leur seront rattachées (où l'on pourra ne trouver que les sous-cycles 1-2 ou seulement le sous-cycle 1) suivant des normes et des critères bien définis. Elle visera également à prioriser les Fokontany dans la mise en place de la réforme à l'intérieur de chaque commune mais également à l'intérieur de chaque district.

Des propositions des normes et des procédures de la carte scolaire ont été élaborées. Leur validation a été ajournée en attendant la stabilisation du projet de réforme à mettre en œuvre dans le cadre de ce plan sectoriel. Des outils pour l'organisation de l'offre éducative sont également disponibles. Des essais de propositions d'organisations du réseau scolaire ont même été établis par CISCO dans le cadre de leur formation, mais évidemment avec l'ancienne structure. Ces outils et ces normes seront évidemment ajustés par rapport à la nouvelle structure de l'éducation fondamentale et les valeurs des paramètres fixées au niveau du modèle de simulation.

Le MEN se propose de finaliser et valider ces normes et procédures le plutôt possible pour pouvoir élaborer de nouvelles propositions de réorganisation de la réforme, et ce, bien avant la mise en œuvre de cette dernière.

Accroissement de l'offre éducative

L'atteinte de l'universalisation de l'achèvement des deux premiers sous-cycles de l'Education Fondamentale se traduira par une augmentation sensible des effectifs des élèves et donc des besoins supplémentaires en salles de classe, en enseignants et en équipements divers (mobiliers notamment). L'incapacité des parents à faire face aux dépenses occasionnées par la scolarisation de leur progéniture étant une des principales causes du non-accès et de la déscolarisation, un programme d'allègement des charges des parents et d'appui aux familles les plus vulnérables sera mis en place. La tâche étant vaste, un développement du partenariat avec le privé s'avère également nécessaire.

A. Développement des infrastructures

Il s'agira d'améliorer la localisation des salles de classe afin de résoudre le problème de distance et de faciliter l'accès aux services éducatifs par la construction et l'équipement de nouvelles salles de classe tout en tenant compte de la sécurisation des domaines scolaires. Les activités à réaliser consisteront à construire de nouvelles salles de classe sur un terrain sécurisé et à réhabiliter celles qui en ont besoin, sans oublier la dotation en mobiliers scolaires.

La planification des constructions se fonde sur les résultats des travaux de carte scolaire (réorganisation de réseaux scolaires) réalisés au niveau de chaque CISCO et qui prévoit une liste priorisée des nouvelles constructions (ouverture de nouvelles écoles, extension), de reconstruction et de réhabilitation de salles de classe. Il appartient au MEN central de fixer les normes et critères de priorisation, de déterminer la répartition du quota par CISCO avec des critères bien définis et, enfin, de suivre et de contrôler la mise en œuvre de cette planification par les CISCO.

A cet effet, trois approches seront utilisées, à savoir :

- Gestion directe : sans intermédiaire (gestion des passations de marchés, gestion financière, suivi et contrôle, réception technique), les travaux ne sont pas de ce fait retardés par les procédures administratives d'où le respect de planning établis ;
- Maitrise d'Ouvrage Délégué (MOD) : le Ministère central joue le rôle du Maître d'Ouvrage où il délègue ses prérogatives à des agences d'exécutions (Maitrise d'Ouvrage Délégué : MOD).

- Responsabilisation de la Communauté Locale (RCL) où la communauté locale exerce le rôle de maître d'ouvrage délégué. A ce titre, elle assure la gestion des passations de marchés, gestion financière, suivi et contrôle, réception technique et définitive.

En effet, les réalisations en construction de 2014 à 2016 suivant ces trois approches de mise en œuvre se sont réparties comme suit :

- 40% en mode centralisé ;
- 20% en A-MOD ;
- 40 % en A-RCL.

Pour le PSE, la réalisation des constructions scolaires publiques nécessitera des efforts de réduction des coûts unitaires par cette diversification d'approches. Ainsi, 40% des constructions scolaires seront confiées à la communauté locale selon l'Approche à Responsabilité des Communautés Locales (A-RCL) ; 20% seront réalisées selon l'A-MOD) et les autres constructions (40%), en gestion directe.

Diverses mesures ont été déjà prises pour améliorer les processus de construction :

- mise à disposition d'un ingénieur BTP et d'un Responsable du Patrimoine Foncier et des Infrastructures Scolaires au niveau DREN, pour un suivi rapproché des constructions ;
- redynamisation du Comité Consultatif des Constructions (CCC) composé de cadres du MEN et des représentants des Partenaires Techniques et Financiers ;
- création d'une structure de gestion à la base (FEFFI), où le fonds sera transféré à la FEFFI par le MEN.

Les constructions des infrastructures scolaires respecteront le plan-type validé au niveau du Ministère et disponible auprès des partenaires.

Pour satisfaire les besoins en salles de classe générés par la réforme de l'éducation fondamentale de 9 ans de qualité, avec un taux de double vacation des salles de classe porté de 23% en 2016 à 38% en 2022 et la taille moyenne des groupes pédagogiques passera de 42 à 45 élèves. Il faudra construire et équiper 619 nouvelles salles de classe entre 2018 et 2020 pour les deux premiers sous-cycles et 2 368 nouvelles salles pour le troisième sous-cycle dans un domaine scolaire sécurisé¹⁶.

Tableau 6: Répartition annuelle des constructions pour le Fondamental

	2018	2019	2020	2021	2022
Sous-cycles 1&2	0	619	0	0	0
dont communautés	0	217	0	0	0
dont Etat ou PTF	0	403	0	0	0
Sous-cycle 3	585	882	901	921	941
Dans les EPP	585	882	901	921	941
dont communautés	0	221	225	230	235
dont Etat ou PTF	585	662	676	691	706
Dans les collèges	0	0	0	0	0

¹⁶ Un nouveau découpage des années scolaires aura lieu à partir de 2019. Le tableau 1-3, plus bas, détaille précisément les nouvelles années scolaires.

Total	585	1 501	901	921	941
dont communautés	0	437	225	230	235
dont Etat ou PTF	585	1 064	676	691	706

B. Disponibilité des enseignants nécessaires

La mise en place d'une éducation fondamentale de 9 ans entraînera de 2017 à 2022 un besoin d'environ 10 400 nouveaux postes d'enseignants pour les deux premiers sous-cycles de l'éducation fondamentale. Par ailleurs, les départs à la retraite seront nombreux. Pour faire face à ces besoins, le MEN va privilégier la formation initiale et le recrutement d'élèves-maitres dans les Centres Régionaux de l'Institut National de Formation Pédagogique. Comme la capacité prévue de ces centres n'est que 1000 par an, on obtiendra seulement un total de 4 000 sortants sur les cinq ans. Pour combler le gap, le MEN continuera à recourir au service des enseignants non fonctionnaires mais de façon maîtrisée et à accorder des subventions à ces enseignants. Par ailleurs, les enseignants en surnombre dans les collèges seront mutés dans les EPP. Seuls les Chefs CISCO auront la prérogative d'autoriser le recrutement de nouveaux ENF pour les EF et de fixer le nombre à recruter sur la base des résultats des travaux de carte scolaire (organisation du réseau scolaire, préparation de la rentrée scolaire).

En ce qui concerne plus particulièrement le sous-cycle 3 de l'éducation fondamentale, avant de recourir aux enseignants non fonctionnaires subventionnés pour combler le gap, le MEN privilégiera à terme l'optimisation de l'utilisation des enseignants par la fixation à 25 heures de l'horaire hebdomadaire d'un enseignant. Mais comme l'obligation horaire hebdomadaire est de 20 heures par semaine, le surplus sera compté à titre d'heures supplémentaires payées. Le nombre maximal d'heures supplémentaires par matière et pour chaque établissement scolaire sera déterminé et fixé par le Chef CISCO à partir des résultats des travaux de la carte scolaire (préparation de la rentrée scolaire). A ce titre, une expérimentation pilote va être menée de 2017-2018 à 2018-2019 auprès de deux CISCO pour permettre d'identifier les mesures d'accompagnement nécessaires avant de procéder à la généralisation à partir de l'année scolaire 2019-2020. Les textes y afférents seront mis à jour et le taux horaire sera particulièrement révisé à la hausse.

En outre, le MEN, pour l'ensemble des niveaux d'études, continuera sa politique d'intégration des non fonctionnaires à raison de 32 000 entre 2018 et 2020 et 1 300 par an jusqu'en 2030. Le stock actuel d'ENF ne pourra être donc pas être épuisé à la fin de ce plan. La politique de subvention des ENF sera encore de mise après 2022.

Cette intégration massive de personnel enseignant va nécessiter une coordination forte entre le ministère de l'éducation nationale, le ministère en charge de la fonction publique et le ministère en charge du budget, ainsi qu'une traduction effective des dépenses de solde occasionnées par ces recrutements dans le cadre des dépenses à moyen terme (CDMT) du MEN.

Allègement des charges parentales

Vu les problèmes des ménages et les difficultés rencontrées par les enseignants, l'Etat a prévu d'accorder des allocations familiales et d'alléger les charges parentales dans le domaine scolaire. De son côté, le Ministère de l'Education Nationale mène des actions en vue de la motivation des acteurs éducatifs et de l'amélioration des conditions de vie dans l'environnement scolaire malgache.

Subvention aux enseignants

Le gouvernement a organisé un système de recrutement pour les personnels de l'éducation nationale sur 5 ans. Ceci a pour objet de réduire le nombre d'enseignants non fonctionnaires à la charge de l'Etat et de motiver les enseignants à la charge des parents.

Dans le cadre de l'amélioration de la gouvernance et de la qualité de l'éducation nationale, le Ministère de l'Education Nationale propose d'alléger ces charges et de mettre l'accent sur les offres éducatives. L'orientation de l'inscription des crédits destinés au paiement des subventions des enseignants non fonctionnaires sur le budget des DREN existe depuis 2015. Ce projet porte sur la déconcentration budgétaire de l'Etat, de façon progressive, au niveau des DREN pour les crédits destinés aux subventions des enseignants. Le dispositif prévoit que l'Etat couvre tous les ENF à partir de l'année scolaire 2020/2021 et de recruter la totalité des ENF.

La faible qualification des ressources humaines implique le renforcement des capacités des responsables des STD en matière de gestion financière, suivi de la mise en place d'un contrôle efficace de chaque exécution budgétaire.

Le cas des subventions des enseignants du collège puis des enseignants du 3ème sous-cycle sera traité de la même façon que le primaire.

Caisse-école

La gestion de l'allocation des moyens aux écoles primaires reste encore à améliorer. Les nombres d'enseignants et de salles de classe ne sont pas encore liés au nombre d'élèves pour respectivement 1 cas et 2 cas sur 5. Comme les ressources disponibles sont très limitées et demandent à être gérées de façon rationnelle et optimale pour l'atteinte de l'objectif d'une éducation fondamentale universelle, le MEN doit encore faire beaucoup d'efforts dans la gestion des ressources qui lui sont attribuées.

Le principe fondamental devant régir la gestion des ressources financières est que celles-ci arrivent intégralement aux bénéficiaires finaux et soient utilisées conformément à ce qui a été fixé initialement pour leur destination. Une des mesures efficaces pour atteindre la finalité de ce principe est le transfert direct des ressources aux bénéficiaires sans passer par les niveaux intermédiaires.

Pour l'amélioration de l'environnement scolaire, des actions ont été déjà entreprises et réalisées pour la déconcentration budgétaire à savoir le transfert des subventions aux écoles (caisses-école) directement de l'administration centrale aux établissements ; la gestion des fonds est assurée par le FEFFI. La participation effective de la communauté éducative sera bénéfique. De même, le renforcement de capacités des responsables des STD sera utile. Chaque exécution budgétaire sera suivie par le système de contrôle.

D'ici à 2022, toutes les EPP et écoles communautaires seront bénéficiaires de subvention couvrant les frais d'inscription de tous les élèves.

Cantine scolaire

Vu la difficulté financière des ménages, l'alimentation scolaire est un des éléments clés qui motive les élèves à fréquenter l'école et à y rester ; ainsi, elle participe à l'amélioration de l'état de santé des élèves ainsi que leurs capacités d'apprentissage et devrait permettre en partie d'atteindre les objectifs fixés par le Ministère de l'Education Nationale ainsi que ceux du Plan Sectoriel de l'Education.

Actuellement, 10% des élèves du primaire (T1 à T5) et préscolaire bénéficient de la cantine scolaire. Il est prévu de maintenir ce pourcentage d'élèves bénéficiant d'une cantine scolaire dans les deux premiers sous-cycles et le préscolaire dont 5% seront pris en charge par le gouvernement sur fonds du MEN (élèves vulnérables) avec l'appui technique du PAM en appliquant le plan de mise en œuvre de la Politique Nationale de l'Alimentation Scolaire ainsi que la vulgarisation de l'approche ASBAL.

Santé scolaire

La promotion de la santé en faveur des élèves a pour objectif essentiel et spécifique de veiller à leur bien-être, de contribuer à leur réussite et de les accompagner dans la construction de leur personnalité individuelle et collective. **La priorité sera axée sur la qualité de l'éducation, d'une part par l'amélioration de l'état de santé et nutritionnel des élèves et, d'autre part, par celle de l'environnement scolaire propice à l'enseignement - apprentissage.**

Il s'agira à cet effet de :

- changer le comportement de la population scolaire en matière d'Eau-Assainissement-Hygiène, de la lutte contre le paludisme, de la santé des adolescents et des jeunes et de la nutrition ;
- promouvoir l'Eau-Assainissement-Hygiène au niveau des écoles ;
- surveiller la santé des élèves du préscolaire à la terminale ;
- faire acquérir aux élèves des comportements responsables en matière de Santé des Jeunes et Adolescents ;
- contribuer à la lutte contre le paludisme ;
- promouvoir la nutrition des élèves.

Comme activités principales pour chaque programme, nous pouvons citer :

- Assurer les visites médicales et les suivis systématiques de la santé des élèves

Les visites médicales, les suivis systématiques de la santé des élèves, y compris le suivi de l'état nutritionnel, contribuent à l'amélioration de la performance scolaire.

Avec l'appui de l'UNICEF, il est projeté de mettre à la disposition de tous les élèves un outil adéquat, un « carnet de santé des élèves », pour permettre une surveillance de santé du Préscolaire à la Terminale.

- Promouvoir l'Eau - Assainissement – Hygiène au niveau des écoles

Chaque année, 3,5 millions de journées d'écoles sont perdues dans le pays à cause des maladies liées aux mauvaises pratiques d'hygiène et au manque d'infrastructures en matière d'Eau, d'Assainissement et d'Hygiène. La trilogie Eau, Assainissement et Hygiène constitue une des conditions nécessaires pour la bonne santé des élèves et de la population.

Il est prévu, avec l'appui des partenaires, d'accroître le taux de couverture en infrastructures améliorées et/ou alternatives en Eau-Assainissement-Hygiène (EAH) des établissements scolaires et de dispenser une éducation à l'hygiène.

- Promouvoir la nutrition des élèves

A Madagascar, les géo helminthiases sont encore endémiques ; cette situation constitue une source de malnutrition chez les enfants en âge scolaire qui, en particulier, empêche leur développement intellectuel et leur croissance physique.

Il y a lieu de lutter contre l'infestation parasitaire et l'anémie ferriprive, respectivement par la distribution de déparasitant et la supplémentation en Fer suivie d'une éducation nutritionnelle.

- Promouvoir la santé des Jeunes

La santé des adolescents et des jeunes est surtout menacée par des phénomènes persistants ou croissants tels que les grossesses précoces et non désirées, l'exposition aux IST y compris le VIH, la consommation de tabacs et de drogues sont souvent liés à des pratiques socioculturelles préjudiciables. Ces jeunes sont alors exposés aux risques et à une vulnérabilité croissante par suite de l'insuffisance de la veille informationnelle.

En matière de la santé des jeunes, il y a lieu d'augmenter l'accessibilité des jeunes scolarisés aux informations en matière de Santé des Jeunes à travers des actions de sensibilisation au niveau des collèges et lycées afin de leur faire acquérir des comportements responsables en matière de Santé des Jeunes et Adolescents.

Il est à souligner que les activités relatives aux visites médicales, aux suivis systématiques de la santé des élèves, à la promotion de l'eau, assainissement et hygiène ainsi que la promotion de la santé des jeunes touchent à la fois le niveau fondamental et le secondaire.

1.1.8.4.1.1 Développement de partenariat avec le privé

La politique du MEN considère comme « partenaires » les Directions Nationales de l'Enseignement privé, les établissements d'enseignement privés et toute entité qui œuvre pour l'enseignement et l'Éducation dans le pays. L'objectif du partenariat, avec la mise en place de l'EF de 9 ans, est de faire adhérer le privé à cette réforme. En effet, la plupart des écoles privées peuvent déjà basculer dans la nouvelle structure en termes d'enseignants et d'infrastructures. D'autres sont encore limitées à la cinquième année du primaire et nécessitent un appui pour entrer dans le nouveau système. Il s'agira de mettre en œuvre des stratégies différenciées pour chaque type d'établissements scolaires privés. Toutefois, la tendance ira vers la priorisation des écoles privées à vocation sociale et humanitaire, surtout celles implantées dans les zones enclavées, de par la situation sociale des élèves qui les fréquentent (issus des familles pauvres). Ainsi, des subventions seront octroyées sous forme de contrats-programmes destinés aux établissements et de subventions pour le personnel enseignant.

Pour obéir au principe de redevabilité, des missions de suivis et contrôles de l'utilisation des fonds alloués seront organisés. De plus, ces établissements seront soumis à des obligations de résultats.

D'autre part, le partenariat Privé-Privé sera encouragé : les entreprises implantées dans les régions et les communes seront encouragées à investir dans l'éducation (prise en charge de la construction d'une ou plusieurs salles pour le privé qui a besoin d'une aide, création d'établissements scolaires pour les enfants des employés de l'entreprise, dotation de tables-bancs...).

De plus, entre établissements affiliés, il est possible que ceux qui ne possèdent que le primaire collaborent avec ceux qui n'ont que le collège pour régler la question du flux d'élèves. Le scénario utilisé dans le Public sera ainsi adapté aux réalités du Privé.

Pour le post-fondamental, le partenariat avec l'Enseignement privé aura pour objectif d'améliorer l'offre éducative. L'appui du MEN sera orienté principalement vers les lycées privés implantés dans les

localités sans lycée d'enseignement public, en situation régulière du point de vue administratif. Il s'agira d'octroyer des contrats-programmes à ces établissements et de contrôler par la suite l'utilisation des fonds alloués ainsi que leur situation pédagogique.

1.2.2.2 Promotion de la qualité

Pour répondre au défi de la qualité des apprentissages, les stratégies à mettre en œuvre comprendront l'élaboration du COOCM, la capitalisation des documents d'accompagnement préparant l'entrée progressive vers la révision des curricula, l'amélioration de la qualification des enseignants et de l'encadrement, l'amélioration du temps d'apprentissage/d'enseignement ainsi que la mise en place d'un système de suivi des acquis des élèves. Ces stratégies se réaliseront dans les activités suivantes.

1.2.2.2.1 La révision des Curricula

A. Mise en place de la réforme curriculaire

La mise en place de la réforme s'effectuera d'une manière progressive. L'élaboration du Cadre d'Orientation et d'Organisation de Curriculum Malagasy (COOCM) se fera en premier lieu. La capitalisation et l'utilisation des documents d'accompagnement relatifs aux programmes actuels sont incontournables avant la mise en place des nouveaux curricula. Plus particulièrement, les modalités d'évaluation des acquis des élèves sont également à développer.

Elaboration du Cadre d'orientation et d'organisation du curriculum malagasy

Le COOCM est le document de référence sur lequel repose les orientations du nouveau curriculum. Il s'agit d'un document de pilotage, de cadrage de mise en place et de mise en œuvre de la réforme curriculaire. Le premier draft du COOCM a déjà été élaboré et validé.

Ce document mentionne les fondements de la réforme, les visions et les finalités de l'éducation, les profils de sortie sont définis par sous cycle. Il précise également l'approche pédagogique, les langues d'enseignement adéquates à l'atteinte des profils de sortie, l'organisation des disciplines, les objectifs du programme scolaire ainsi que le type de contenus pour les enseignements / apprentissages. De même, ce document définit le calendrier scolaire, les volumes horaires d'enseignement /apprentissage, les modalités d'évaluation des acquis des élèves à l'intérieur de chaque sous-cycle, d'un sous-cycle à un autre et à la fin de l'éducation fondamentale de 9 ans.

Concernant les langues d'enseignement, une politique linguistique est à définir. Cette politique :

- Inscrit le choix des langues d'enseignement appropriées au contexte, planifié et aménagé pour l'éducation malagasy. Cette politique veillera particulièrement à la prise en compte de la gestion quotidienne du bi-plurilinguisme (variété dialectale/malagasy officielle, français), à la gestion de l'alternance des langues dans les pratiques de classe qu'il conviendra de formaliser.
- Promeut une didactique fondée sur une approche plurilingue afin que les usages des différentes langues s'enrichissent mutuellement pour développer la compétence communicative chez les élèves.
- Etablit un focus sur les premiers apprentissages (lecture, écriture, mathématiques) et la transition L1/L2.

Les activités à mettre en œuvre pour élaborer le deuxième draft du COOCM sont:

- l'élaboration d'une politique linguistique éducative : élaboration d'une carte linguistique fiable et partagée tenant compte des différentes langues parlées, mise en place d'un comité de réflexion et d'observation de la situation sociolinguistique et éducative du pays, sensibilisation des acteurs de l'éducation aux avantages du bilinguisme pour apprendre à lire, écrire et faire des mathématiques, développement et diffusion des ressources scolaires favorisant le plurilinguisme, développement des méthodologies et des outils plurilingues pour l'enseignement/apprentissage.
- la réflexion sur l'introduction des TICE, les compétences pour la vie dont l'éducation sexuelle qui englobe la santé reproductive des adolescents (SRA) et l'éducation des filles, la santé scolaire, l'éducation inclusive, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la paix, la lutte contre la corruption, l'EDD avec intégration des thèmes éducation civique, éducation environnementale, éducation maritime.
- la réflexion sur la restructuration des matières avec la détermination ainsi que l'optimisation des volumes horaires d'apprentissage. Dans cette optique, le PSE prévoit en plus du système de double vacation utilisée pour l'optimisation des salles disponibles, le développement des compétences des enseignants sur la gestion des classes multigrades, le travail par groupe. Les techniques d'enseignement favorisant les méthodes participatives sont à varier en ce sens que outre l'enseignement intramuros, sont à réaliser les sorties nature, les classes vertes, les visites extrascolaires, l'utilisation de questionnaire ;
- la validation de la version finale du COOCM.

Préparation de la rentrée vers la réforme

Pour les années scolaires 2017-2018 et 2019, les programmes actuels seront encore utilisés, tout en mettant à la disposition des enseignants de nouveaux documents d'accompagnement priorisant les compétences visées dans les profils de sortie définis par le COOCM pour chaque sous-cycle.

Une analyse des programmes actuels sera effectuée et permettra de mettre en exergue les objectifs essentiels des différentes disciplines de tous les niveaux en corrélation avec les profils de sortie. Cette analyse permettra de fixer dans les programmes scolaires actuels les matières fondamentales, entre autres, malagasy, français et mathématiques sur lesquelles l'enseignement/apprentissage se focalisera durant cette période transitoire. La réduction en nombre des matières à l'avantage des matières fondamentales favorise l'augmentation du temps d'apprentissage pour ces matières fondamentales. Les autres disciplines telles que le Fanabeazana Fampivelarana ny maha Olo-Mendrika (FFOM), les connaissances usuelles, la géographie, l'histoire seront intégrées dans ces matières fondamentales.

Une nouvelle méthodologie de lecture-écriture incluant les expériences ELAN, PASEC, MALE, méthode Garabola sera développée dès cette période de transition et mise à la disposition des enseignants.

Le cadre de référence d'élaboration des items de maths et de lecture utilisés dans le cadre de l'évaluation PASEC 2014 ainsi que celle de 2019 seront également mis à contribution dans les contenus d'apprentissage.

Les nouveaux documents d'accompagnement, relatifs aux programmes actuels, ont deux objectifs complémentaires : préparer les enseignants à entrer dans les nouveaux programmes scolaires qui seront mis en œuvre en 2020 et à enseigner de manière plus efficace durant cette période transitoire. Ils sont constitués :

- de fascicule d'explicitation des objectifs des programmes ainsi que des fiches de répartition mensuelle et annuelle pour toutes les disciplines et tous les niveaux, qui vont leur permettre de traiter les objectifs et contenus des programmes scolaires ;
- des fiches d'activités leur présentant des activités avec des démarches techniques et consignes pour mener ces activités ;
- des supports didactiques tels que les planches.

Le cadre de référence d'élaboration des items de mathématiques et de lecture utilisés dans le cadre de l'évaluation PASEC 2014 ainsi que celui de 2019 seront également mis à contribution dans les contenus d'apprentissage.

Les enseignants seront informés et formés durant les formations de grandes vacances et/ou le cas échéant, durant les journées pédagogiques dès le début de l'année scolaire 2017-2018, dont les contenus seront explicités plus tard.

Les sous-activités à mettre en œuvre pendant cette phase de transition préparant déjà la mise en place de la réforme sont :

- renforcer les compétences des concepteurs sur les principes et concepts de la pédagogie par objectif améliorée et sur l'exploitation des programmes actuels ;
- capitaliser tous les documents relatifs aux programmes actuels ;
- identifier des disciplines fondamentales répondant aux profils de sortie stipulés dans le COOCM ;
- finaliser les documents d'accompagnement déjà élaborés pour les niveaux T1, T2, T3, T4 et T5 ;
- démultiplier et distribuer les documents élaborés ;
- développer les méthodes de lecture-écriture ;
- passer ou communiquer les documents d'accompagnement, les méthodes de lecture-écriture à l'INFP, DEIPEF, DEF, DEPA ;
- former les encadreurs régionaux et locaux en vue de la formation des enseignants ;
- réaliser le suivi de la mise en œuvre des programmes scolaires actuels avec leurs documents d'accompagnement ;
- réviser l'analyse des épreuves de l'examen CEPE.

Toujours dans le cadre de la préparation de la rentrée vers la réforme, les collèges actuels seront dotés de livres de programmes actuels en attendant les nouveaux. Des documents d'accompagnement relatifs aux programmes actuels vont être dotés aux enseignants afin de les aider à dispenser un enseignement plus efficace. Il s'agit de l'explicitation des objectifs des programmes pour tous les niveaux.

Il est à noter que les documents d'accompagnement des programmes actuels facilitent l'écriture des nouveaux programmes.

B. Nouveaux programmes scolaires

Le nouveau curriculum vise à mettre à la disposition de l'éducation fondamentale des programmes scolaires permettant aux jeunes sortant de l'Education Fondamentale de 9 ans de s'insérer facilement dans la vie courante ou de poursuivre avec succès l'enseignement secondaire (général ou technique). Ainsi, avec les objectifs de réduction des redoublements et des abandons, la restructuration des programmes scolaires sera menée pour assurer une meilleure acquisition des apprentissages, en considérant les spécificités locales/régionales et nationales et en intégrant les réalités culturelles, économiques, sociales et environnementales. La conception du nouveau curriculum ainsi que la préparation de la mise en œuvre de la réforme débiteront en 2017-2018.

Les nouveaux programmes scolaires pour tous les niveaux des sous-cycles 1 et 2 c'est-à-dire niveaux T1, T2, T3, T4, T5 et T6 sont à mettre en œuvre au niveau de toutes les écoles pour l'année scolaire 2020 sans passer par des sites pilotes.

Le développement des compétences par sous-cycle sera mené en lien avec le développement intellectuel des élèves et l'évolution socio-économique du pays, à travers un curriculum réformé et mis en cohérence avec l'ensemble des ordres d'enseignement et de formation et sur la valorisation des langues d'enseignement.

Le premier sous-cycle, axé sur les apprentissages de base, a pour but d'apprendre à l'élève à lire et écrire et faire des mathématiques en utilisant comme langue d'enseignement le malagasy. L'apprentissage du français commence à partir de la deuxième année de ce sous-cycle. En vue d'atteindre ce profil, une méthode d'enseignement/apprentissage de ces 3 disciplines sera à développer et à faire maîtriser par les enseignants.

Pour le deuxième sous-cycle, fondé sur la consolidation des apprentissages de bases, le but est non seulement de poursuivre l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques en malagasy mais surtout «de lire pour apprendre» dans les langues d'enseignement. Le français est utilisé en parallèle avec la langue malagasy comme langue d'enseignement dès la 2^{ème} année du deuxième sous-cycle pour les matières scientifiques.

Le troisième sous-cycle, ou cycle de renforcement, permettra à l'élève d'acquérir des bases techniques, voire des compétences professionnelles et des compétences pour la vie, outre les compétences générales essentielles. Ces compétences permettront à l'élève de poursuivre dans l'enseignement secondaire général ou technique et professionnel ou de s'intégrer facilement dans la vie active et de contribuer aussi bien au développement économique du pays qu'à son développement personnel. Le français ou le malagasy seront les langues d'enseignement.

La mise en œuvre des nouveaux programmes scolaires du niveau T7, T8 et T9 se fera respectivement en 2021, 2022 et 2023 dans tous les établissements. Une étude sera menée à partir de 2018 pour déterminer la stratégie pour la mise en œuvre de ce sous-cycle.

Les sous-activités à réaliser porteront sur :

- le renforcement des compétences des concepteurs en matière d'élaboration de curriculum;
- la conception et l'élaboration des nouveaux programmes scolaires et des documents d'accompagnement y afférents ;

- le développement des pédagogies, entre autres la pédagogie différenciée, le travail de groupe, la gestion de classe multigrade, la pédagogie de l'erreur ;
- la dissémination des programmes scolaires dans l'administration et le suivi de leur mise en place ;
- la passation ou communication des nouveaux programmes scolaires, des différentes méthodes pédagogiques, des manuels scolaires, des guides, des portfolios à l'INFP, la DEF et la DEIPEF en vue de la formation et de l'encadrement des enseignants ;
- Le suivi de la mise en oeuvre de la réforme.

On notera l'importance du transfert à l'INFP, à la DEF et à la DEIPEF de l'esprit des programmes scolaires révisés, des manuels scolaires, des documents d'accompagnement et portfolios pour que chaque entité puisse assumer ses missions :

- l'INFP sur l'élaboration des modules de formation adéquats aux programmes scolaires révisés, des manuels scolaires, des documents d'accompagnement et portfolios ;
- la DEF sur l'élaboration des analyses des épreuves aux examens officiels adéquats aux profils de sortie des programmes scolaires révisés et aux portfolios ;
- la DEIPEF sur la mise en place d'un dispositif d'encadrement pédagogique adéquat aux programmes scolaires révisés, des manuels scolaires, des documents d'accompagnement et portfolios.

1.2.2.2 Mise à disposition des manuels et matériels didactiques conformes aux nouveaux programmes

D'un côté, pour le profit des élèves, des manuels scolaires sont à mettre à disposition des établissements scolaires sur la base d'utilisation d'un manuel pour deux élèves pour chaque niveau. En 2020, des manuels conformes aux nouveaux programmes scolaires ainsi que les guides y afférents seront à mettre à disposition pour les niveaux T1 à T6, à raison d'un guide par enseignant pour chaque niveau. Il s'agit d'une nouvelle conception à effectuer par des éditeurs ou auteurs privés en vue de faire face aux surcharges de travail des cadres du Ministère. Cependant, le MEN par le biais de la DCI valide les productions suivant des critères préalablement définis. Quant à l'impression, elle se fera par voie d'appel d'offre à l'endroit d'éditeurs nationaux et/ou étrangers. Le transport et l'acheminement vers les écoles pourront être confiés soit à des organismes partenaires soit à des prestataires de service privés.

Outres les manuels, des matériels didactiques aidant à l'atteinte de profils de sortie vont être mobilisés et mis à la disposition des enseignants et des élèves. Des cahiers d'activités contenant des exercices pour les matières de base vont être mis à la disposition des élèves à titre expérimental dans les deux premières années de la réforme. Ces cahiers d'activité facilitent l'accomplissement des tâches des enseignants malgré leur faible niveau académique. La conception de ces cahiers sera confiée à des éditeurs ou auteurs privés et sera validée par le MEN.

Il est également indispensable de disposer d'un coin lecture dans chaque classe. Outre les matériels et manuels, les documents suivants devraient être disponibles dans chaque établissement : livre de contes, livre de ressources pour l'enseignant, planches pédagogiques, cartes sons, cartes géographiques, cartes économiques, cartes administratives, cartes géologiques, grandes cartes d'images et de vocabulaire, dictionnaires.

Pour les niveaux T7, T8, T9, à partir de l'année scolaire 2021, des manuels adéquats avec les objectifs des programmes scolaires seront à mettre à disposition des établissements scolaires à raison d'un manuel pour deux élèves. Les éditeurs privés se chargeront de la conception et du dispatching de ces manuels vers les établissements.

Afin d'évaluer l'évolution des parcours scolaires, des portfolios seront à mettre en œuvre pour tous les niveaux.

En résumé, les activités à mettre en œuvre sont :

- élaboration des manuels et guides ;
- élaboration des nouveaux documents d'accompagnement ;
- dissémination des manuels, guides, documents d'accompagnement ;
- élaboration et expérimentation des cahiers d'activités pour les matières fondamentales ;
- passation des documents d'accompagnement à l'INFP et DEIPEF ;
- suivi de l'utilisation des manuels et des documents d'accompagnement.

1.2.2.2.3 Evaluation des acquis des élèves

Dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'évaluation et afin de mesurer le degré des acquis des élèves, le Ministère de l'Education Nationale envisage de promouvoir un système d'évaluation adapté aux besoins des générations successives. Il s'agit là d'un élément très important dans la recherche d'une meilleure qualité.

A. Modalité d'évaluation des acquis des élèves

Le certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) sanctionne la fin de l'enseignement primaire, permettant ainsi d'accéder au collège. L'obtention de ce diplôme devient ainsi un objectif pour la plupart des gens et son obtention signifie souvent pour des parents la fin des études de leurs enfants. Or, si l'enfant abandonne l'école à ce stade, c'est-à-dire après cinq années d'études, le risque de redevenir analphabète est élevé. En effet, le développement des facultés intellectuelles des enfants nécessite au moins neuf années. Par ailleurs, l'utilité réelle de ce diplôme questionne actuellement car les employeurs exigent au minimum le BEPC voire le Baccalauréat pour les offres d'emploi.

La réforme qui va être mis en place vise à amener tous les enfants à avoir une éducation de neuf ans avec, à la fin, la maîtrise de la langue nationale, de langues étrangères, de connaissances générales et de compétences techniques pour leur permettre de contribuer au développement économique du pays et aussi pour leur épanouissement personnel.

Ainsi, le mécanisme actuel de certification (examen CEPE ou Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires) à la fin de la 5^{ème} année du fondamental sera progressivement abandonné et remplacé par un diplôme de fin d'études de l'enseignement fondamental. Toutefois, l'examen du CEPE marquera encore la fin de la 5^{ème} année d'éducation fondamentale pour les années scolaires 2017-2018 et 2019. Les épreuves seront focalisées sur les disciplines fondamentales permettant d'atteindre les profils de sortie stipulés dans le COOCM.

L'année 2020 marquera la mise en œuvre des nouveaux programmes. A l'intérieur des sous-cycles, les évaluations seront régulières et formatives afin d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves et d'y remédier. Le passage d'un sous-cycle à l'autre se fera par une évaluation certificative. Il ne s'agit pas ici de délivrer un certificat mais de prouver que l'élève a atteint le profil de sortie du sous-cycle. A

la fin du premier sous-cycle, les évaluations sont réalisées au niveau de l'établissement. Pour la fin du second sous-cycle, les sujets d'évaluation certificative sont élaborés au niveau de chaque DREN qui les distribuera aux établissements, après une validation du ministère central. Une attestation signée par le chef de la circonscription scolaire pourrait être délivrée aux élèves ayant achevé le second sous-cycle.

Les enseignants seront amenés à utiliser différentes méthodes dont la pédagogie différenciée et la pédagogie de l'erreur pour réaliser les différents types d'évaluations. Par ailleurs, le système de portfolio permettra de suivre de près l'évolution, les performances et les accomplissements des élèves. Ces résultats permettront également de mieux piloter le système en apportant des appuis aux écoles qui montrent des faiblesses notoires.

De plus, une évaluation nationale des acquis des élèves (par échantillonnage) aura lieu pour chaque fin de sous-cycle, afin de réaliser d'éventuels réajustements.

Dans le même ordre d'idée, à partir de l'année scolaire 2023, l'examen BEPC (Brevet d'Etudes Premier Cycle) sera remplacé par un diplôme de fin d'études de l'éducation fondamentale. Les élèves du 3^{ème} sous-cycle subiront une évaluation des compétences techniques et des compétences pour la vie sous forme de mini-projet. Avec plus de connaissances académiques, plus des compétences techniques, plus de maturité aussi bien psychologique que physique, l'obtention de ce diplôme favorisera l'accès au monde de travail pour ceux qui ne poursuivront pas leurs études. De plus, l'âge légal pour accéder au monde de travail, qui est de 15 ans, correspond à l'âge auquel s'achèvera l'éducation fondamentale de 9 ans si on commence la scolarisation à 6 ans et si l'on ne redouble pas.

Les élèves, les enseignants, toute la communauté éducative seront informés des nouvelles orientations sur l'évaluation des acquis.

B. Analyse des épreuves

L'élaboration de l'analyse des épreuves de la fin de la cinquième année de l'éducation fondamentale pour les années scolaires 2017-2018 et 2019 sera nécessaire. Elle se focalisera sur les disciplines fondamentales. Ainsi, le réajustement des analyses des épreuves et des méthodes d'évaluation relatives à la fin de l'éducation fondamentale s'avère nécessaire. Une analyse des épreuves pour chaque type d'évaluation est à concevoir de même que l'élaboration de ces documents devra être suivie de l'expérimentation et d'un réajustement éventuel. Le projet débutera à partir de l'année 2018 par la phase d'expérimentation, l'année 2019 sera consacrée au réajustement. La mise en œuvre de ce nouvel dispositif d'évaluation se fera à partir de l'année 2020.

C. Dispositif d'évaluation des acquis scolaires

Il s'agira de mettre en place, au niveau régional, un système harmonisé d'évaluation continue des apprentissages et de pools d'évaluateurs (planificateurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs CRINFP...). Ces pools d'évaluateurs seront préalablement formés aux techniques d'évaluation des acquis scolaires par des consultants nationaux spécialistes en évaluation des acquis scolaires (nationale et/Type PASEC).

Les cadres planificateurs des services régionaux des statistiques et de la carte scolaire ainsi que les inspecteurs chargés du suivi de l'encadrement pédagogique seront renforcés pour assurer la conduite d'analyse des résultats des évaluations scolaires sous la direction des évaluateurs de la DPE. Comme le service des études et de la planification de la DPE dispose déjà d'une banque d'items suite aux évaluations nationales qu'il a menées dans le cadre du PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN) et EGRA (Early Grade Reading Assessment), le montage des épreuves, pour que le test soit standardisé, sera assuré par ce service. Les résultats des évaluations - la première au début de l'année scolaire et la seconde à la fin de l'année scolaire - seront publiés et des mesures seront prises avec les enseignants et les encadreurs pédagogiques pour apporter des correctifs.

1.2.2.2.4 Amélioration des temps d'apprentissage

Cette amélioration passera par deux séries de mesures complémentaires qui visent à augmenter le temps d'apprentissage.

En premier lieu, l'amélioration du temps effectif d'enseignement/apprentissage de l'élève passera, outre la gestion efficace des enseignants et des intrants pédagogiques (manuels et guides), par la mise en place d'un système de suivi hebdomadaire des enseignants et des élèves par le chef d'établissement (cahier de textes, cahier d'absence enseignants et élèves, volume horaire d'enseignement réalisé et reçu) et par la bonne réorganisation de la semaine scolaire.

Dans cette optique, le PSE prévoit en plus du système de double vacation utilisée pour l'optimisation des salles disponibles, le développement des compétences des enseignants sur la gestion des classes multigrades et le travail par groupe. De même, les techniques d'enseignement sont à varier en ce sens que outre l'enseignement intramuros, sont à réaliser les sorties nature, les classes vertes, les visites extrascolaires, l'utilisation de questionnaires, les méthodes participatives comme 'Pour et contre'. Les activités extra-muros permettent le développement de talents et d'intérêts personnels des élèves, l'actualisation de leurs capacités d'apprentissage favorisant ainsi l'épanouissement intellectuel et la réussite scolaire. Ces mesures devraient permettre d'atteindre 27 h 30 mn par semaine, soit environ 900 heures par an de temps effectif d'enseignement/apprentissage.

En second lieu, le calendrier scolaire actuel sera profondément remanié au motif qu'il favorise l'absentéisme des élèves et des enseignants pendant la saison des pluies et la période de soudure de décembre à février. Pour l'année scolaire 2017-2018, l'année scolaire débutera au mois d'octobre 2017 et se terminera au mois septembre 2018. Elle sera découpée exceptionnellement en quatre périodes mais la répartition trimestrielle reprendra à partir de l'année scolaire 2019. En ce qui concerne l'année 2019, la rentrée se situera au mois de février 2019 et se terminera au mois de novembre 2019. Enfin, pour l'année scolaire 2020, l'année s'étalera du mois de mars à décembre. Dans ce calendrier scolaire, la durée des grandes vacances sera de 2 mois et demi à trois mois et la durée des petites vacances ne devra pas dépasser 2 semaines. Pour ces dernières, la période et la durée varieront selon la spécificité locale et nationale tout en respectant les heures d'apprentissage. Quoiqu'il en soit, il appartiendra à chaque DREN/CISCO d'organiser le calendrier scolaire selon les réalités locales sous réserve que les heures d'apprentissage obligatoires soient assurées. Par ailleurs, la période de la rentrée et des examens se situeront à une période fixe. Les examens officiels pour 2017-2018 se dérouleront au début de la période des grandes vacances ; toutefois pour les années à venir ils seront réintégré juste avant les grandes vacances. A terme, le calendrier scolaire se répartira sur 39 semaines d'apprentissage pour arriver aux 900h effectives de temps d'apprentissage.

Le tableau suivant récapitule la mise en œuvre de la réforme au niveau des établissements.

Tableau 7: Calendrier de mise en œuvre de la réforme du fondamental

	oct 2017- aout 2018	nov 2018- sept 2019	janv 2020- nov 2020	fev 2021- dec 2021	mars 2022-nov 2022	mars 2023- nov 2023
1ère A	N1'	N1'	N1			
2ème A	PPO T2	N2'	N2			
3ème A	PPO T3	N3'	N3			
4ème A	N4'	N4'	N4			
5ème A	PPO T5 + CEPE*	N5' + CEPE*	N5			
6ème A	PPO T6	PPO T6	N6			
7ème A	PPO T7	PPO T7	N7	N7		
8ème A	PPO T8	PPO T8	PPO T8	N8	N8	
9ème A	PPO T9	PPO T9	PPO T9	PPO T9	N9	N9

PPO T	Programmes actuels du primaire
PPO T	Programmes actuels du collège
N	Nouveaux programmes du fondamental
N'	Programmes transitoires du fondamental

1.2.2.2.5 L'amélioration de la qualification des enseignants et de l'encadrement

A Madagascar, comme en témoigne la dégradation régulière des apprentissages des élèves, les capacités des enseignants ne leur permettent pas d'assurer un enseignement de qualité. Dans le premier cycle de l'enseignement fondamental ou primaire, 70 % d'entre eux sont des enseignants communautaires qui sont recrutés avec un faible niveau académique. Par ailleurs, ils ne bénéficient souvent d'aucune formation avant leur prise de fonction. Si la situation des enseignants fonctionnaires est plus enviable sur un plan statutaire, leurs pratiques d'enseignement sont assez proches de celles de leurs collègues communautaires.

Bien que le système de formation actuel tienne compte de l'approche constructiviste, il ne permet pas de combler les lacunes académiques et pédagogiques des enseignants par faute de moyens matériels, financiers et humains. De ce fait, la formation initiale, pour tous les niveaux d'enseignement est essentiellement orientée vers la transmission de savoirs abstraits. Des savoirs souvent mal maîtrisés par les enseignants et ne touchant qu'un faible pourcentage des entrants dans la profession. La formation continue est irrégulière, parfois inexistante faute de moyens et, lorsqu'elle est mise en œuvre, elle manque d'efficacité.

Loin d'améliorer la situation, l'encadrement pédagogique des enseignants souffre de nombreux handicaps : absence de moyens pour assurer un accompagnement régulier ; manque de compétence et de motivation des personnels ; défaut de liens et d'interactions entre les différents maillons de la chaîne d'encadrement pédagogique.

Ces questions relatives à la formation initiale et continue des enseignants et de leurs encadreurs pédagogiques seront largement développées dans le chapitre 4. On décrira ci-dessous la problématique de ces formations.

A. Une formation initiale centrée sur le développement des compétences professionnelles des enseignants

Elle concernera plusieurs catégories d'enseignants :

- des bacheliers (1 000 seront recrutés chaque année dans les 22 régions) qui bénéficieront, au niveau des CRINFP, d'une formation de deux ans dont 14 mois de renforcement des compétences théoriques et 10 mois de stage pratique correspondant à une année scolaire durant laquelle ils percevront un présalaire ;
- des enseignants non fonctionnaires qui seront encore recrutés pendant la mise en œuvre du PSE et qui recevront une formation d'initiation pédagogique dans les CRINFP durant deux mois ;
- des futurs enseignants dans les établissements privés qui pourront recevoir une formation de 2 mois dans les CRINFP ou dans des établissements privés homologués par le MEN.

B. Une formation initiale destinée à d'autres catégories de personnels

Seront concernés :

- des conseillers pédagogiques qui seront formés à travers un dispositif adoptant l'alternance théorie-pratique comme modalité de formation dont 20 mois d'intra-muros et 12 mois de stage sous l'encadrement des formateurs. Une promotion de 400 élèves conseillers pédagogiques est à prévoir chaque année dont la durée de formation de chaque promotion est de 32 mois;
- des formateurs des CRINFP seront formés au sein des ENS ;
- des inspecteurs qui, outre l'évaluation des enseignants et l'encadrement des conseillers pédagogiques, assurent le contrôle administratif et financier des écoles, suivront une formation initiale de deux ans à l'ENS d'Antananarivo. Il est prévu de former 50 inspecteurs de l'Education fondamentale par an. La formation durera 2ans dont une année de tronc commun et une année de spécialisation soit en inspecteur de l'Education Fondamentale du sous cycle 1-2 soit en inspecteur de l'Education Fondamentale du sous cycle3.

C. Une formation continue élargie et pérenne

Elle visera en premier lieu le développement des compétences pédagogiques et didactiques mais aussi celui des connaissances académiques. Une capitalisation des formations suivies permettra d'accélérer le déroulement des carrières.

Comme la formation initiale, la formation continue visera plusieurs publics :

- Les enseignants, qui sont principalement ciblés : ENF non subventionnés, ENF subventionnés, enseignants fonctionnaires recrutés sans formation initiale et enseignants sortant de l'INFP. Pour accueillir un public aussi diversifié et nombreux, un dispositif de formation complexe sera mis en place avec :
 - auto-formation ;
 - co-formation entre enseignants d'un même établissement ;
 - co-formation entre enseignants d'un même réseau ou d'établissements différents ;

- formation au sein de la CISCO ;
- formation en présentiel ;
- formation à distance ;
- etc.

Un effort sera fait pour développer la formation sur l'adaptation à la réforme, comme la politique linguistique, l'appropriation de l'approche, le programme scolaire et les manuels à utiliser, l'élaboration des FRA et FRM suivant le nouveau curriculum.

De nombreuses remises à niveau seront également organisées, en particulier pour améliorer le niveau de français de nombreux enseignants.

- Les formateurs de l'INFP et des CRINFP pourront également bénéficier de formations continues spécialisées : ingénierie de formation, méthodes actives, informatique, langues étrangères, etc.

D. Les formations au niveau du troisième sous-cycle du fondamental

Comme dans les deux premiers sous-cycles, des formations initiales et continues seront organisées pour les personnels de ce niveau :

Les formations initiales

Une première catégorie concerne les bacheliers : 500 devraient être formés chaque année dans les CRINFP durant deux ans avec 10 mois en stage pratique.

Seront également organisées des formations initiales accélérées de 2 mois pour les nouveaux enseignants recrutés sans formation initiale dans les établissements publics et privés. Cette formation accélérée sera complétée par des sessions perlées au cours de la première année de service.

Les formations continues

Comme pour les enseignants des deux premiers cycles, la formation continue des enseignants de l'EF3 sera considérablement développée avec des dispositifs pérennes étant donné le nombre important et la diversité des personnes concernées.

Un accent particulier sera mis sur la formation des laborantins responsables du bon fonctionnement du laboratoire dans les collèges actuels.

Enfin, les encadreurs de l'EF3 (chefs d'établissement, chefs ZAP, encadreurs locaux et formateurs régionaux de l'INFP et des CRINFP) verront leurs compétences renforcées par des actions de formation continue adaptées.

E. L'encadrement des enseignants

En matière d'encadrement pédagogique, la stratégie du MEN ciblera deux objectifs principaux : (i) placer le chef d'établissement au centre du dispositif d'encadrement pédagogique et (ii) redynamiser la chaîne d'encadrement pédagogique à partir du rôle accru du chef d'établissement.

De ce fait, la DEIPEF, en tant que direction centrale responsable de l'encadrement pédagogique et de suivi-évaluation dans l'éducation fondamentale, assure ces missions depuis le collège, l'école primaire et le préscolaire.

- **Placer le chef d'établissement au centre du dispositif d'encadrement pédagogique**

Le rôle accru du chef d'établissement participe d'un vaste mouvement de déconcentration qui tend à donner aux établissements d'enseignement une plus grande autonomie d'action. Dans cette perspective, le rôle du chef d'établissement doit évoluer vers l'exercice d'un véritable leadership pédagogique et la fonction doit être significativement revalorisée.

- **Revaloriser la fonction du chef d'établissement**

La revalorisation de la fonction du chef d'établissement passera principalement par la mise en place d'un nouveau statut portant sur :

- les conditions d'entrée dans la profession ;
- la formation avant de prendre ses fonctions de directeur ;
- la formation en cours d'emploi régulière et pérenne ;
- la redéfinition des missions et responsabilités du chef d'établissement ;
- l'évaluation du chef d'établissement dans l'exercice de ses fonctions sur la base des résultats obtenus notamment dans le cadre du PEC (en collaboration avec les FEFFI) ;
- l'évolution de carrière : primes, avantages, augmentations de traitement.

Au final, l'accroissement des capacités pédagogiques du directeur doit permettre d'accroître la qualité des apprentissages, d'augmenter la rétention et de limiter les redoublements.

- **Renforcer le rôle pédagogique du chef d'établissement**

Afin de renforcer les compétences académiques et pédagogiques des enseignants, les chefs d'établissement devront bénéficier d'un renforcement de capacité sur l'amélioration des performances scolaires de l'établissement en termes d'amélioration des apprentissages, d'augmentation de la rétention et de diminution des redoublements, d'accompagnement des enseignants, de motivation et d'animation de l'équipe pédagogique. Cette formation continue des chefs d'établissement sera prioritaire : elle viendra en amont de celle des enseignants et devra être précédée de l'élaboration d'un référentiel de compétences. Afin de pallier les problèmes de disparités géographiques, il est prévu de former tous les chefs d'établissement de Madagascar (28 000 chefs d'établissement). En d'autres termes, l'encadrement de proximité confié aux chefs d'établissement touche la totalité des enseignants de l'éducation fondamentale et du préscolaire.

Les missions des chefs d'établissement seront à redéfinir en collaboration avec l'INFP, la DCI, la DEF. Ces missions devront aussi évoluer en direction de la sensibilisation et de l'intégration de la communauté éducative élargie en élaborant et en implémentant un projet d'école, avec, à terme, un contrat-programme pédagogique de l'école. La mise en place des projets d'établissement/école pourra faire l'objet d'un système d'incitation contractuel qui conditionnera l'obtention d'un financement pour la réalisation d'objectifs spécifiques. Tout comme la redéfinition des missions, l'élaboration du référentiel métier et de compétences et la conception du module de formation seront effectuées en collaboration avec les autres directions. Pour permettre aux chefs d'établissement de couvrir et de maîtriser l'ensemble de l'éducation fondamentale, le contenu de leur formation inclura le module de formation du préscolaire.

- **Redynamiser la chaîne d'encadrement pédagogique**

La redynamisation de la chaîne d'encadrement pédagogique passera par le renforcement de chacun de ses maillons et par le rétablissement d'un lien fonctionnel entre eux.

- **Revaloriser la fonction du chef ZAP et du conseiller pédagogique**

En ce qui concerne les chefs ZAP, avec l'émergence du leadership pédagogique des chefs d'établissement, les missions des chefs ZAP vont également évoluer vers l'appui à la mise en œuvre des projets d'écoles contractualisés ainsi que le suivi de la réalisation des objectifs clés, entre autres l'amélioration des apprentissages, la réduction des redoublements et l'augmentation de la rétention. De même, l'évaluation des différentes missions des chefs d'établissement et l'accompagnement pédagogique de tous les enseignants du préscolaire et des sous-cycles 1, 2,3 feront partie intégrante des attributions des chefs ZAP. C'est pourquoi la formation continue à dispenser aux chefs ZAP sera axée davantage sur leurs attributions d'ordre pédagogique. Enfin, comme pour les chefs d'établissement, la formation continue des chefs ZAP commencera par l'élaboration d'un référentiel de compétences. Il est prévu de former tous les chefs ZAP de Madagascar (1696 chefs ZAP) par le biais de la DEIPEF.

Pour leur permettre de réaliser efficacement ces missions, les chefs ZAP seront assistés par deux collaborateurs chargés respectivement des sous-cycles 1,2 avec le préscolaire et du sous-cycle 3. Du fait de l'ampleur de leurs rôles et attributions, ce sont dorénavant les conseillers pédagogiques qui seront nommés au poste des chefs ZAP lesquels auront le rang des chefs de division du Ministère. En outre, les ZAP seront dotées de budget de fonctionnement de la ressource propre interne de l'Etat.

Pour les conseillers pédagogiques, comme les chefs ZAP ils devront s'adapter aux compétences accrues des chefs d'établissement. Le renforcement de leurs capacités sera davantage axé sur les points suivants : l'appui aux directeurs et aux chefs ZAP pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans de formation locaux, l'encadrement des stages des élèves-enseignants en formation initiale, l'évaluation des enseignants dans le cadre de leur évolution de carrière, la formation pédagogique des chefs d'établissement et des chefs ZAP ainsi que l'évaluation des performances pédagogiques des établissements et des ZAP. En outre, tout comme le chef d'établissement, le module de formation du préscolaire sera inséré dans celui des conseillers pédagogiques et des chefs ZAP. Il est prévu de former 1 200 conseillers pédagogiques dans les CPINFP. Ces conseillers pédagogiques seront repartis en fonction des besoins des CISCO.

Afin qu'ils puissent réaliser leurs missions, les chefs ZAP et les conseillers pédagogiques devront bénéficier d'une adaptation de leurs statuts et d'une amélioration de leurs capacités d'intervention.

Concernant l'adaptation statutaire, les missions et profils, les conditions d'entrée dans la profession, les formations initiales et continues, les évaluations et évolution de carrière seront bien définies.

Pour l'amélioration des capacités d'intervention des chefs ZAP et des conseillers pédagogiques, il sera nécessaire de faciliter leur mobilité et de mettre à leur disposition des outils informatiques (tablette avec connexion), carburant, moto, crédit téléphone qui faciliteront notamment leurs échanges en amont et en aval de la chaîne d'encadrement. Ces outils et matériels permettront aux chefs ZAP et conseillers pédagogiques d'être en relation permanente avec leurs publics cibles respectifs.

- **Remettre les missions pédagogiques au cœur des activités des CISCO**

En vue de recentrer le travail des CISCO vers leur vocation première d'accompagnement pédagogique, il s'avère nécessaire de définir leurs missions, de renforcer leurs compétences et de les doter des moyens.

Tout d'abord, les missions pédagogiques sont principalement axées sur la formation des enseignants en collaboration avec le CRINFP, l'encadrement et l'évaluation pédagogique de tous les enseignants

du préscolaire et des sous-cycles 1,2,3 et des chefs d'établissement, l'exploitation des différents rapports de formation et d'encadrement, la transmission des informations pédagogiques clés en amont et en aval de la chaîne d'encadrement, l'évaluation au niveau de chaque ZAP et au niveau de la CISCO la performance scolaire (taux de réussite aux examens finaux, de redoublement, de transition, de sortie précoce, de maintien, d'orientation vers la formation professionnelle en 5^{ème} (ou 6^{ème}) année, en fin de 9^{ème} année. En d'autres termes, les CISCO à travers ces activités visent les mêmes objectifs fixés par la direction centrale représentée par la DEIPEF.

Ensuite, l'équipe de la CISCO devra bénéficier d'un plan annuel de renforcement de compétences qui correspondra aux objectifs qui lui sont assignés et qui permettra d'harmoniser progressivement les pratiques au sein des 114 CISCO que compte le MEN.

Enfin, pour permettre aux CISCO d'assumer efficacement les missions qui leur seront assignées, il sera indispensable de renforcer leurs moyens matériels (ordinateurs, imprimantes).

- **Clarifier les missions de la DEIPEF et de ses services déconcentrés**

Au niveau central, la DEIPEF représente le maillon central de la chaîne d'encadrement pédagogique. Le Service de l'Inspection de l'Encadrement Scolaire (SIES) au niveau DREN dépend fonctionnellement de la DEIPEF.

Pour la DEIPEF, les rôles et les missions seront redéfinis à partir de cinq orientations principales : le pilotage de la chaîne d'encadrement, la formation des personnels aux différents niveaux de la chaîne, l'innovation pédagogique, l'évaluation, les échanges d'information et les modalités de coopération avec les autres directions du MEN.

Concernant les SIES, souvent inactifs au sein des DREN, ils feront l'objet d'un audit pédagogique qui permettra de faire un point précis sur les missions réalisées, sur les personnels mobilisés, sur les ressources disponibles et sur les résultats obtenus.

C'est à partir des résultats de l'audit auprès des SIES que leurs nouvelles missions seront définies : appui technique, coordination, formation et évaluation de l'équipe CISCO.

Une fois les missions de la DEIPEF et des SIES sont clairement définies, et pour qu'ils puissent réaliser efficacement leurs missions, des renforcements en capacité matérielle (voiture) ainsi qu'un renforcement de compétences leur seront fournis.

La DEIPEF devra bénéficier de ressources propres et adaptées, en particulier les moyens de transports (véhicules) tandis que les SIES seront dotés d'ordinateurs, d'imprimante et des motos.

• **Mettre en place un dispositif de suivi évaluation**

La mise en place d'un dispositif de suivi-évaluation contribue largement à l'amélioration de la qualité (amélioration de l'apprentissage, rétention, redoublement...). L'objectif est que chaque entité de la chaîne d'encadrement évalue et soit évaluée afin que soient mises en lumière les forces et les faiblesses du système et que des mesures de réajustement, le cas échéant, soient proposées ; en ce qui concerne les problèmes qui ne font pas l'objet d'une résolution immédiate, il incombe à la DEIPEF de les transmettre aux directions compétentes au niveau central.

Des outils standards seront conçus par la DEIPEF en collaboration avec les services techniques déconcentrés concernés. Par exemple, la conception des outils destinés à évaluer les chefs ZAP sera

réalisée avec l'équipe pédagogique de la CISCO et le SIES et les outils d'évaluation des directeurs seront élaborés conjointement avec les chefs ZAP, l'équipe de la CISCO et le SIES.

- **Mécanisme de l'évaluation**

La DEIPEF en tant qu'organe de pilotage au niveau national, assure l'évaluation de toutes les instances ; Le SIES évalue les CISCO, les ZAP et les écoles ; L'évaluation des enseignants et des directeurs incombe aux chefs ZAP tandis que les directeurs assurent l'évaluation des enseignants.

En vue de l'obtention des informations authentiques et fiables, chaque évaluation prend appui sur des sondages et enquêtes menés auprès des entités bénéficiaires du sujet évalué; Par exemple, pour évaluer les enseignants, on fait des sondages auprès des communautés (FEFFI, FRAM, partenaires) ; Pour évaluer le directeur d'école, des enquêtes auprès des enseignants et des communautés seront également effectuées ; Concernant l'évaluation des CISCO, l'évaluateur aura à enquêter les chefs ZAP, les directeurs et les enseignants.

Le suivi et l'évaluation assurés par la DEIPEF et ses services déconcentrés seront axés sur l'intégration des acquis post-formation, sur la mise en œuvre du programme scolaire et sur le contrôle administratif et financier, notamment le contrôle de l'absentéisme des enseignants.

Concernant le suivi et l'évaluation de l'intégration des acquis de formation, il s'agira d'évaluer les compétences des bénéficiaires de la formation par le biais de l'observation de leurs pratiques professionnelles.

Pour le suivi de la mise en œuvre du programme scolaire, les encadreurs de proximité seront mobilisés afin de contrôler notamment l'achèvement du programme, le respect du calendrier scolaire et du temps d'apprentissage.

- **Suivi et contrôle administratif et financier**

Il s'agira de contrôler la gestion administrative et financière de l'établissement, l'application du règlement intérieur, les absences des enseignants et du directeur d'école.

-**Appui à l'évaluation annuelle**

Chaque fin d'année scolaire, la communauté éducative sera tenue de procéder à une évaluation par rapport au plan de performance établi au début de l'année scolaire. Non seulement cette activité permettra au FEFFI de faire le suivi, mais aussi de contribuer à la préparation de la prochaine rentrée en vue d'élaborer, avec le chef d'établissement, un meilleur projet d'école. Il n'est pas évident que la communauté éducative sera capable d'effectuer cette tâche, d'où, la nécessité de lui donner un appui, sous forme d'encadrement, dans la réalisation de cette évaluation.

- **Suivi et encadrement de l'utilisation des documents d'accompagnement dans les classes T1 et T4, T2 et T5**

La DCI élaborera des documents d'accompagnement (FRA–FRM, fiches d'activités, planches pédagogiques) permettant d'atteindre les visions, les finalités, les profils de sorties définis dans le COOCM pour les classes T1 et T4. La formation des enseignants sur l'utilisation des documents d'accompagnement sera confiée à l'INFP et la DEIPEF se chargera ensuite du suivi et de l'encadrement de l'utilisation de ces documents d'accompagnement.

- **Suivi et encadrement de l'application des nouvelles méthodes de lecture et écriture en classe**

La DCI élaborera une méthode de lecture-écriture permettant d'atteindre les profils de sortie. La formation des enseignants sur ces méthodes assurée par l'INFP sera suivie d'un suivi et encadrement sur l'application de ces nouvelles méthodes par la DEIPEF.

- **Suivi et encadrement de l'utilisation des nouveaux programmes scolaires T1 à T6, et T7 à T9**

Les nouveaux programmes scolaires T1 à T6 et T7 à T9 élaborés par la DCI seront passés à l'INFP pour la formation des enseignants sur leur utilisation. La DEIPEF réalisera le suivi et l'encadrement de l'utilisation de ces nouveaux programmes scolaires.

- **Suivi et l'encadrement de l'application des modalités d'évaluation des acquis des élèves T7 à T9**

L'élaboration des modalités d'évaluation des acquis des élèves T1 à T6 est assurée par la DCI. Après la formation des enseignants par l'INFP, la DEIPEF effectuera le suivi et encadrement de l'application de ces modalités d'évaluation.

- **Rétablir un système d'évaluation pour l'avancement de carrière des enseignants**

- **Les missions des inspecteurs**

Par leur mission d'inspection individuelle des enseignants, et la note pédagogique qu'ils leur attribuent, les inspecteurs de l'éducation nationale, seuls agents habilités à noter, évaluent l'efficacité des enseignants et concourent à la gestion de leur carrière ; tandis que leur promotion incombera au MFPRATLS. Ils assurent également l'encadrement des conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire en exercice au sein des 114 Circonscriptions Scolaires dans toute l'île ; Outre l'encadrement pédagogique, les inspecteurs assurent le contrôle administratif et financier de l'établissement.

- **Recrutement des nouveaux inspecteurs**

Actuellement, le Ministère de l'Education Nationale envisage de former 200 inspecteurs pédagogiques du primaire, par promotion de cinquante (50). Cette formation d'une durée de deux ans sera assurée par l'Ecole Normale Supérieure.

L'objectif étant de perfectionner les pratiques professionnelles des enseignants, des chefs d'établissement afin d'améliorer les acquis des élèves.

A leur sortie, les inspecteurs seront affectés dans les CISCO et dotés d'un budget autonome leur permettant d'accomplir leurs missions.

- **Renforcement des compétences des enseignants dans le cadre de journées pédagogiques et visites d'écoles**

Bien que bon nombre des enseignants aient été formés les années 2015 et 2016, leurs niveaux académiques et pédagogiques restent encore faibles. La DEIPEF envisage de renforcer les compétences académiques des enseignants dans le cadre de visites et de journées pédagogiques en mobilisant tous les encadreurs de proximité, entre autres les Chefs ZAP et les conseillers pédagogiques. La réalisation des tâches s'étalera sur quatre ans.

Dans le cadre des journées pédagogiques, les compétences académiques des 88 305 enseignants et 24 138 directeurs d'école seront renforcées (dans 24 138 écoles) et 1 696 Chefs ZAP assureront

l'animation de la formation avec l'appui des 700 conseillers pédagogiques des CISCO. Les Services de l'Inspection et de l'Encadrement Scolaire (SIES) des 22 DREN seront chargés de la supervision du déroulement de chaque session de formation au niveau CISCO. La Direction de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogique, quant à elle, veillera à la coordination au niveau national et à la supervision au niveau de chaque DREN.

Dans le cadre de visites d'école, les visites effectuées par les encadreurs de proximités (700 Conseillers pédagogiques des CISCO, 1 696 Chefs ZAP et 24 138 directeurs d'écoles des 22 DREN) seront axées sur le suivi et le renforcement du niveau académique des enseignants. Pour cela :

- Les 700 conseillers pédagogiques des CISCO, visiteront 18 000 enseignants par an soit environ 26 enseignants par conseiller pédagogique.
 - Chaque Chef ZAP visitera en deux fois par an au moins 13 enseignants, soit au total 22 048 enseignants par an pour les 1 696 Chefs ZAP.
 - Pour les directeurs d'écoles des 22 DREN, ils observeront les pratiques de classe des 88 305 enseignants trois fois par an.
 - Les SIES effectueront la supervision des pratiques d'encadrement des 2 280 encadreurs de proximité par an.
 - La DEIPEF assurera chaque année la coordination et la supervision des pratiques d'encadrement des 440 encadreurs de proximité.
- Evaluation des enseignants par des examens**
- La participation des enseignants aux examens professionnels (CAE/EP et CAP/EP) développe leurs situations et carrières professionnelles.
 - Pour la réouverture de l'examen CAE/EP 2016, le nombre de participants était de 10266 dont 37,40% ont été admis.
 - Pour l'examen CAP/EP 2015, le nombre de participants était de 2073 avec 30,06 % d'admis.
 - Pour l'examen CAP/EP 2016, le nombre de participants était de 4229 avec 42,93% d'admis.
 - La Direction de L'Education Fondamentale sensibilise les enseignants FRAM à participer aux examens professionnels pour renforcer la qualité d'enseignement. En effet, l'obtention du certificat améliore la qualité de l'enseignement/apprentissage et engendre l'augmentation du taux de réussite scolaire.

1.2.2.3 Gestion et gouvernance

1.2.2.3.1 Mise en place d'un système d'orientation scolaire et professionnelle (OS-P)

Le système éducatif malgache manque d'une orientation scolaire efficace au niveau du collège et les engagements des communautés et des structures techniques déconcentrées en faveur de l'OS-P des élèves n'existent pratiquement pas. Il s'agit ici de proposer un ensemble d'actions visant à aider les élèves à prendre des décisions conscientes et responsables sur le choix de leurs études afin de préparer efficacement leur avenir professionnel. En effet, le collège actuellement - et bientôt le sous-cycle 3 - est le niveau propice pour mettre en place l'OS-P car c'est le stade où le développement psychologique de l'élève s'y prête parfaitement. Durant l'année scolaire 2016-2017, 22 CEG issues des

deux DREN (Boeny et Alaotra Mangoro) ont fait l'objet d'une expérimentation sur la mise en place de l'OS-P. Au cours du PSE, le MEN va mettre en place un système d'OS-P bien structuré, généralisé et efficace au niveau de chaque établissement. Cela inclura :

- l'élaboration des textes réglementaires régissant l'OS-P ;
- la dotation d'un guide OS-P à, au plus, 05 responsables par établissement en fonction de la taille de l'établissement. Ces responsables seront notamment le chef d'établissement, le surveillant général et des professeurs titulaires. A cela s'ajoutera la passation de la formation aux formateurs régionaux constitués d'un représentant du DREN et d'un représentant du CISCO par région;
- la formation des responsables par établissement sur les stratégies de mise en œuvre de l'OS-P. Cette formation sera assurée par les formateurs centraux et les formateurs régionaux.
- Le suivi des activités relatives à l'OS-P sera réalisé sur la base d'échantillonnage.

1.2.3.2 Appui au pilotage des établissements

Le chef d'établissement constitue un maillon essentiel du dispositif de pilotage du système éducatif au niveau local. Pour ce faire, le pilotage et la gestion d'un établissement requièrent diverses connaissances et compétences, entre autres sur l'administration et la finance, l'organisation et la gestion des activités pédagogiques, la planification et la gestion du climat social et environnemental de l'établissement. Les diverses analyses et études effectuées ont montré les faibles niveaux des directeurs d'écoles dans ce domaine. Beaucoup d'entre eux sont issus des enseignants FRAM n'ayant reçu aucune formation répondant à leurs besoins en tant que premier responsable au niveau de leur établissement. Il est urgent de créer un dispositif pérenne afin de mieux les aider. La dotation d'un guide du directeur et l'organisation de formations font partie de ce dispositif. Le guide est un outil pratique nécessaire pour aider les directeurs en matière de pilotage ; il est appelé à être réajusté et amélioré au fil du temps. Ainsi, cette activité visera à appuyer les chefs d'établissements dans l'exercice de leur fonction en couvrant un certain nombre de domaines d'intervention sans pour autant prétendre à l'exhaustivité. Cela impliquera :

- la conception d'un guide à travers la capitalisation des documents et expériences déjà acquises dans le cycle primaire ;
- la dotation de ce guide à tous les établissements et la formation de 5 formateurs par région issus des DREN et CISCO ;
- la formation des chefs d'établissements qui se fera par vague sous forme de regroupements au niveau des CISCO ou DREN. Les formateurs centraux et les formateurs régionaux assureront la formation pendant 6 jours.

1.2.3 Axe de développement 3 : L'Enseignement secondaire général

L'Enseignement Secondaire général fait suite à l'Enseignement Fondamental (EF). Il constitue un cycle unique de trois ans (2^{nde}, 1^{ère} et classe Terminale) et est sanctionné par le Baccalauréat, diplôme permettant aux élèves de poursuivre leurs études dans un établissement d'enseignement supérieur ou s'inscrire à une formation professionnelle hautement qualifiée.

Très peu d'élèves ont accès à l'Enseignement Secondaire : sur 100 élèves entrant en première année du primaire, moins de 12 atteignent la première année du secondaire général et les chances des jeunes issus des familles pauvres d'y figurer restent très faible (plus de 90% des élèves sont issus des 40% les plus riches). Le taux de transition de l'Education Fondamentale 2 (collège) au lycée est également faible et se situe en moyenne autour de 47%, mais même si le niveau de la rétention est assez élevé (80%) au lycée, le taux d'achèvement n'est que de 16,4% en 2014.

Toutefois, ces dernières années, ce niveau d'enseignement a connu un développement quantitatif assez important par l'ouverture non planifiée de beaucoup d'établissements de type communautaire à l'initiative des structures décentralisées et des communautés. Les effectifs ont ainsi augmenté à un taux moyen annuel de plus de 13%. Mais l'insuffisance des ressources a des impacts négatifs sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.

Ce niveau d'enseignement est en outre très peu efficace. Le taux de réussite au baccalauréat stagne autour de 40% depuis une dizaine d'années et de moins en moins d'élèves s'orientent vers les études scientifiques. De plus, étant donné le nombre de places très limité au niveau de l'enseignement supérieur moins du tiers des bacheliers peuvent y accéder si bien que la plupart des jeunes issus de l'enseignement secondaire ont du mal à s'insérer dans le secteur professionnel moderne.

Ce Plan sectoriel de l'Education vise donc à mettre en place un enseignement secondaire répondant aux exigences du monde de travail en perpétuelle évolution et des nouvelles approches adoptées au niveau de l'enseignement supérieur. A ce titre, les efforts seront axés sur l'amélioration de la qualité. L'accès sera toutefois développé mais de façon maîtrisée en tenant compte de l'équité d'une part mais également de la pression due à l'augmentation des enfants issus de l'éducation fondamentale.

Perspectives

Les perspectives envisagées s'organiseront à deux niveaux : quantitatif et qualitatif.

Sur le plan quantitatif l'objectif est d'accroître le TBS (22% en 2015) de 2% par an pour atteindre respectivement 22,5% en 2022 et 26% en 2030 dans le cas du scénario FEC et 49% dans le cas du scénario ODD4. Pour y parvenir, des actions seront menées pour améliorer l'accès en première année du secondaire général et l'efficacité interne du système. Ainsi :

- les effectifs des nouveaux entrants passeront de 124 000 à 135 000 entre les rentrées 2017 et 2021 ;
- les taux de redoublement qui sont de 7% en seconde, 5% en première et 21% en terminale seront de 8% en moyenne dans les classes publiques et privées à chaque niveau d'études en 2022, contre 13% en 2016, pour atteindre 5% en 2030 ;
- le taux d'abandon qui est actuellement de 14% sera réduit de 1 point tous les ans et sera donc égal à 10% en 2021.

Les effectifs totaux des élèves dans le secondaire passeront ainsi de 350 000 en 2015 à 416 000 en 2022, et à 530 000 en 2030 dans le cas du scénario FEC et 1 010 000 dans le cas du scénario ODD4. La part de l'enseignement privé devrait croître de 50% actuellement à 60% à l'horizon 2030.

Pour cette expansion, un accent particulier sera mis sur l'amélioration de l'équité au niveau de l'accessibilité à l'enseignement entre les filles et garçons (si, au niveau national, filles et garçons

accèdent de façon similaire à l'enseignement secondaire, des disparités en défaveur des filles subsistent), entre les enfants issus des familles riches et pauvres entre zones rurales et urbaines et surtout entre les différentes régions composant l'île.

Les efforts porteront surtout sur le second plan, qualitatif : le but recherché est de préparer les élèves des lycées à l'entrée dans l'enseignement supérieur qui reste soumise à un concours. Ainsi, l'orientation des élèves vers les disciplines scientifiques sera favorisée tout en sachant que cet effort devra commencer en amont dans le cycle fondamental. L'enseignement visera également à l'atteinte d'une compétence bilingue des apprenants, pour une utilisation autonome du Malgache officiel et du Français à la fin de l'ESG. En outre, s'agissant des enseignants, si les taux moyens d'encadrement ne changent pas, le recrutement d'enseignants FRAM sera encore pris en compte mais les propositions des établissements ne seront validées que sur avis du DREN concerné. Des enseignants fonctionnaires de l'Etat seront recrutés après une formation à l'ENS et des enseignants contractuels recrutés parmi les titulaires de licence et de maîtrise dans les facultés des universités publiques. Ainsi, les dépenses courantes par élève du secondaire doubleront au cours de la mise en œuvre du PSE.

Au plan investissement, il est prévu de mettre progressivement en place des lycées référents avec comme objectif à terme un lycée par région. Ils bénéficieront de bonnes conditions de fonctionnement aux plans matériel et pédagogique.

Choix d'options

Pour atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus, trois options stratégiques majeures sont retenues dans le cadre de ce plan sectoriel et pour ce niveau d'enseignement:

- amélioration de l'accessibilité modérée à l'enseignement secondaire pour répondre à la pression due au développement du fondamental et à l'exigence d'équité ;
- amélioration de la qualité qui visera notamment l'excellence ;
- amélioration de la gestion et de la gouvernance du système.

1.2.3.1 Programme 1 L'amélioration de l'accessibilité et de l'encadrement des élèves à l'enseignement secondaire

Il s'agit, en premier lieu, d'étendre la capacité d'accueil du système par la construction de nouvelles salles de classe. Les zones défavorisées répondant aux normes de la carte scolaire seront ainsi prioritaires. Les salles de classe seront construites en liaison avec la création des nouveaux lycées (30%) et dans le cadre de l'aménagement des anciens lycées (70%). Parmi les nouvelles constructions, il est prévu de construire progressivement un lycée référent par région, établissement qui sera construit et équipé selon les meilleures normes en vigueur.

Des efforts seront également consentis pour l'optimisation de l'utilisation des salles existantes afin de leur permettre d'accueillir plus de sections par l'augmentation de leur utilisation hebdomadaire et par une meilleure organisation pédagogique. Les salles de classe seront ainsi en moyenne occupées pendant 36 heures par semaine.

En second lieu pour assurer l'équité, entre genre et entre riches et pauvres un système de bourses aux enfants méritants mais pauvres et aux filles sera mise en place.

De nouveaux enseignants seront également formés et recrutés pour faire face à l'augmentation des effectifs des élèves.

1.2.3.1.1 Les flux d'élèves

➤ L'accès

Les prévisions d'effectif total dans ce cycle sont établies à partir du taux de transition apparent A9 → Seconde qui ne baissera que très légèrement jusqu'en 2022 (de 46% en 2016 à 45%), mais assez fortement au-delà dans le cas du scénario FEC (29% en 2030) en 2022 ; dans le cas du scénario ODD4, il atteindrait 56% en 2030.

En conséquence, le flux des nouveaux entrants dans ce cycle (lycées publics et privés) passera de 124000 à 135 000 entre les rentrées 2017 et 2021.

➤ Les redoublements

En 2014, la part moyenne des redoublants dans les classes publiques et privées confondues était de 11% ; mais cette moyenne cachait des différences importantes selon les niveaux d'études : 7% en seconde, 5% en première et 21% en terminale.

L'objectif fixé est d'atteindre 5% de redoublants en moyenne dans les classes publiques et privées dans chaque niveau d'études en 2030. Le taux moyen durant la période de mise en œuvre du PSE devrait ainsi passer de 9% à 8%.

➤ Les abandons

Ils sont particulièrement élevés en première année du cycle : 14% pour l'ensemble des établissements. L'objectif affiché est de les réduire 1 point chaque année afin d'arriver à 10% en 2021, ce qui est une hypothèse très volontariste.

➤ Les effectifs totaux

En cinq ans, les effectifs totaux du cycle progresseront d'un peu plus de 60 000 élèves.

L'enseignement privé qui accueillait 50% des élèves en 2014 devrait voir sa part passer à 60% en 2030 : on mise donc sur lui pour accueillir la majorité du flux de nouveaux élèves attendus dans le cycle. (cf. tableau ci-dessous)

Tableau 8: Effectif d'élèves attendu dans le secondaire général

	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Effectifs inscrits (milliers)	361	370	379	395	416
Dont lycées publics	172	174	175	180	187
Dont lycées privés	189	196	203	214	229

Compte tenu des hypothèses faites, le taux de rétention (pseudo-longitudinal) dans ce cycle devrait s'améliorer significativement au cours des cinq années de mise en œuvre du PSE : il passerait de 81% à 91%.

1.2.3.1.2 Les capacités d'accueil (lycées publics)

Elles sont fonction des effectifs scolarisés et de trois paramètres :

- La taille moyenne d'une section : 50 durant les 5 années du PSE.
- Le nombre hebdomadaire d'heures de travail par élève : 37 durant les 5 années du PSE.
- L'utilisation hebdomadaire moyenne d'une salle de cours : 36 heures durant les 5 années du PSE.

Parmi les nouvelles constructions, il est prévu de construire progressivement un lycée référent par région, établissement qui sera construit et équipé selon les meilleures normes en vigueur. (cf. tableau ci-dessous)

Tableau 9: Besoins en salles de classe dans le secondaire général public et en nouvelles constructions de lycées publics

	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	TOTAL
Besoins en salles de classe	3 313	3 306	3 352	3 397	3 504	3 652	
Besoins de construction	0	0	0	40	148	179	368
Dont nouveaux lycées (30%)	0	0	0	12	44	54	110
Dont anciens lycées (70%)	0	0	0	28	104	126	257

Pour réaliser les constructions, c'est l'approche gestion centralisée qui sera retenue.

1.2.3.1.3 Les capacités d'encadrement (lycées publics)

Comme dans l'enseignement fondamental, le mot encadrement est entendu au sens large et englobe les enseignants et les personnels administratifs et techniques.

A. Les enseignants

Ces capacités vont dépendre des effectifs scolarisés et de trois paramètres :

- le nombre hebdomadaire moyen d'heures de travail d'un élève : 37 durant les 5 années du PSE ;
- le nombre hebdomadaire moyen d'heures de service d'un enseignant : 19 durant les 5 années du PSE (réf : *annuaire statistique DPE*) ;
- le taux d'attrition des enseignants, identique à celui utilisé dans l'éducation fondamentale (3^{ème} sous-cycle).

On notera que le nombre moyen d'élèves par enseignant n'est pas un paramètre mais une résultante : il diminuera de 21 à 15 au cours de la mise en œuvre du PSE.

Compte tenu de l'évolution des effectifs et de la valeur attribuée aux paramètres, on a déterminé les besoins en enseignants : (cf. tableau ci-dessous)

Tableau 10: Besoins en enseignants dans le secondaire général (Lycées publics)

	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	TOTAL
--	---------	---------	---------	---------	---------	---------	-------

Effectifs totaux d'enseignants prévus en classe (stock)	6 721	6 512	6 378	6 464	6 667	6 948	
Nombre d'enseignants à recruter:	231	236	307	533	650	740	2 696

B. Les personnels administratifs et techniques (PAT)

Ils exercent leurs activités soit dans les établissements publics soit en dehors d'eux (CISCO, DREN, MEN central, notamment).

- **Les PAT dans les lycées publics**

Au cours de l'année de base (2014), il y avait 1 PAT pour 3 enseignants dans les classes. Cette proportion, jugée trop favorable, va évoluer très vite pour atteindre 1 PAT pour 10 enseignants en classe en 2021. Cette diminution considérable impliquera des reconversions : retour en classe pour des enseignants, départ vers d'autres affectations au sein du MEN ou encore départs du MEN. Les informations figurant dans le tableau ci-dessous montrent cependant que les reconversions devraient être limitées et cesser dès 2020-21. Par ailleurs, il y aura des besoins de recrutement dans les administrations hors des lycées publics.

- **Les PAT hors des lycées**

On les rencontre dans les administrations déconcentrées et dans l'administration centrale. Au cours de l'année de base (2014) leur nombre était égal à 1/5 de l'ensemble (enseignants en classe + PAT). Ce ratio sera maintenu au cours de la mise en œuvre du PSE.(cf. tableau ci-dessous)

Tableau 11: Besoins en PAT dans le secondaire général (Lycées publics)

	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	TOTAL
Nombre de PAT:	1 124	970	866	784	731	695	
Besoins de recrutements nets:		-154	-104	-82	-53	-36	-429

1.2.3.2 Programme 2 : L'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage

L'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage qui vise notamment l'excellence est cruciale et prioritaire dans le cadre de ce plan sectoriel pour l'enseignement secondaire. Plusieurs mesures importantes seront prises à cet effet :

- La restructuration du dispositif de formation dont un rééquilibrage plus spécialisé des séries
- la réforme du curriculum ;
- la mise en place d'un mécanisme d'orientation des élèves ;
- la mise en place de lycées de référence ;
- l'amélioration des conditions d'enseignement apprentissage ;
- l'extension de l'utilisation des TIC comme outil d'enseignement/apprentissage ;
- la formation des enseignants.

1.2.3.2.1 La restructuration du dispositif de formation dont un rééquilibrage plus spécialisé des séries

- Actuellement, au terme de la classe de seconde, le dispositif propose un choix entre 3 séries pour les élèves :
 - o A (littéraire), réparti en 2 options dont A1 et A2 (souvent jugée comme étant une série qui n'est ni scientifique ni littéraire)
 - o D (série intermédiaire), souvent jugée comme une série moins scientifique
 - o C (série scientifique par excellence)

Au niveau de l'enseignement supérieur, un déficit a été constaté car, en 1^{ère} année d'Université, les étudiants ne sont ni réellement littéraires, ni réellement scientifiques.

- Pour améliorer la situation, le PSE prévoit de réformer le dispositif :
 - o en accompagnant les élèves dès leur entrée en seconde et les orienter en fin de cursus
 - o en révisant les séries :
 - Fusionner les séries A1 et A2 en une seule et unique série littéraire.
 - Fusionner les séries D et C en une seule et unique série scientifique, la série S.
 - Mettre en place une troisième : la série SES.

A partir des classes de Première, les élèves auront à choisir parmi les trois séries

- ✓ L (pour Littéraire),
- ✓ SES (pour Sciences Economique et Sociale)
- ✓ et S (pour Scientifique).

Un choix à faire en partie selon leurs ambitions professionnelles, ou selon leurs résultats scolaires et qui modifie les matières au programme avant les études supérieures.

Ce dispositif sera mis en place progressivement pendant la mise en œuvre de la réforme qui verra des études préalables pour définir le contour de chaque série : révision des matières (obligatoires et optionnelles), volume horaire et coefficient pour chaque matière enseignée, ...

SERIE L, POUR UN ESPRIT LITTERAIRE

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

SERIE SES, POUR UNE OUVERTURE SUR LE MONDE CONTEMPORAIN

La Première et la Terminale SES permettent d'approfondir la compréhension du monde contemporain. Il est destiné aux élèves qui ont un goût pour l'économie, les questions de société ou de sociologie. Dès la classe de 2^{nde}, les élèves qui souhaitent suivre la série Sciences Économique et Sociale peuvent choisir l'enseignement d'exploration des sciences économiques et sociales. La série prépare un bac équilibré avec de l'économie, de la sociologie, de l'histoire, de la géographie, des maths... il offre un profil pluridisciplinaire qui permet de poursuivre des études dans des domaines très variés.

SERIE S, POUR UNE CULTURE SCIENTIFIQUE

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

1.2.3.2.2 La réforme du curriculum

Les programmes scolaires en vigueur ne sont plus d'actualité car ils datent de l'année 1996. Ainsi, ils ne répondent plus aux exigences liées à l'évolution de la technologie ni du marché de travail et de la réforme entamée par l'enseignement supérieur à savoir la mise en place du système Licence-Master-Doctorat. Il s'avère donc indispensable de procéder à la réforme des curricula.

Cette réforme se déroulera en 7 étapes :

- Etape 1 : Renforcement des compétences des concepteurs initié par un expert en matière d'élaboration des curricula (élaboration des matrices de curriculum, développement du contenu et des compétences pour chaque niveau, élaboration des nouveaux manuels scolaires, développement du curriculum à l'usage des enseignants et mise en place d'un système d'évaluation des acquis des élèves.
- Etape 2 : Evaluation de l'actuel curriculum.
- Etape 3: Elaboration d'un Cadre d'Orientation et d'Organisation des Curricula, étape indispensable à toute réforme curriculaire qui définira le contexte et la justification de la réforme, la vision et la finalité de l'éducation , les profils de sortie , la question des langues : langue d'enseignement et les autres langues comme matière, l'approche pédagogique adéquate pour l'atteinte des profils de sortie, l'orientation scolaire et le rééquilibrage plus spécialisé des séries, l'amélioration des conditions de fonctionnement des écoles, l'évaluation des acquis des élèves et l'analyse des épreuves.

Le profil de sortie du lycée tiendra compte du profil d'entrée dans l'enseignement supérieur et des conditions d'accès dans la formation professionnelle ainsi que la demande du marché de l'emploi. Les élèves issus de l'enseignement secondaire pourront ainsi intégrer plus facilement le marché de l'emploi par l'insertion des socles communs de compétences qui favorisera l'employabilité de ceux qui n'auront pas l'opportunité de poursuivre vers l'enseignement supérieur.

La/les langue(s) d'enseignement représente(nt) un outil d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour atteindre les profils de sortie du Lycée, de chaque niveau et de chaque matière. La politique linguistique éducative est à définir en :

- valorisant les résultats des recherches dans le domaine de l'enseignement bi-plurilingue¹⁷ ;

¹⁷- Recherches du Laboratoire Société, Didactologie, et Dynamique des Langues en contact de l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo.

- Synthèse et recommandations du séminaire « Lire et Ecrire en contexte plurilingue », OIF, 31 Mai et 1^{er} Juin 2016.

- formalisant l’alternance des deux langues (Malagasy-Français) dans la pratique de classe notamment dans l’enseignement des disciplines non linguistiques ;
- visant un niveau d’utilisation autonome¹⁸ du Malagasy et du Français, un niveau seuil/intermédiaire¹⁹ en Anglais, et un niveau à définir dans les autres langues étrangères ;
- s’appuyant sur les résultats de la Convention Nationale de l’Education, des consultations régionales et nationale ;
- tenant compte du contexte de mondialisation économique et des spécificités régionales.

➤ Etape 4 : Révision du contenu des programmes scolaires

Cela se traduira par une révision des matières enseignées et verra l’intégration de nouveaux thèmes qui sont d’actualités (qui vont être des matières d’examen ou pas) tels que : les sciences économiques et sociales (SES comme phase d’exploration dès la classe de Seconde), l’éducation à la citoyenneté, l’éducation environnementale, l’éducation au développement durable, les socles communs de compétences et de connaissances, ...

L’éducation à la citoyenneté devra être définie par un cadre de programme d’enseignement scolaire national et au travers d’un Programme National pour les enseignants en commençant au niveau Fondamental du système éducatif. Il s’agira de se référer non seulement à une éducation à la citoyenneté mais aussi aux comportements responsables, ainsi qu’à une éducation au jugement et au sens des responsabilités individuelles et collectives.

Les programmes scolaires devront ainsi aider les jeunes à devenir des élèves qui réussissent, des individus sûrs d’eux-mêmes et des citoyens responsables.

De manière générale, la finalité est de donner aux jeunes les moyens de participer de manière réfléchi et responsable à la vie politique, économique, sociale et culturelle. Les jeunes terminant le cycle secondaire général seront :

- des jeunes armés pour l’apprentissage tout au long de la vie ;
- des individus sûrs d’eux-mêmes ;
- des individus capables de participer activement au sein de la société ; et
- des citoyens responsables.

Cette sous-étape passera ainsi par :

- la formation des enseignants sur les nouveaux contenus, démarches et approches identifiés ;
- le testing des nouveaux programmes, des approches et des documents d’accompagnement ;
- le recueil des remarques et des suggestions ;
- L’insertion des recommandations et remarques collectées durant les expérimentations ;

¹⁸Possède une maîtrise assez étendue de la langue pour pouvoir faire des descriptions, exprimer son point de vue et développer une argumentation.

¹⁹ Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s’exprimer à l’oral et à l’écrit.

- La validation des programmes.
- Etape 5 : Analyse des épreuves du Baccalauréat de l'ESG

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement secondaire général, il est prévu d'actualiser les documents après la révision des contenus de programmes. Les principales activités induites par une réactualisation des analyses des épreuves sont :

 - l'évaluation des documents existants par rapport aux nouveaux contenus ;
 - la conception et l'élaboration d'une nouvelle analyse des épreuves
 - la formation des enseignants sur l'utilisation de l'analyse des épreuves
 - l'expérimentation, l'ajustement et la validation des versions finales.
- Etape 6 : Elaboration de manuels scolaires et des documents d'accompagnement.
- Etape 7 : Dissémination du curriculum et des documents d'accompagnement et suivi de sa mise en place.

Avant, pendant et après la mise en place de la réforme, des campagnes de communication massive seront menées afin de mobiliser le public et les partenaires. Ces campagnes permettront de les impliquer tout au long du processus.

La mise en place de la réforme commencera par l'évaluation des programmes scolaires en 2017 pour la classe de Seconde avec toutes les mesures devant l'accompagner. La révision des programmes scolaires se déroulera comme suit :

- Au cours de l'année scolaire 2016-2017, on continuera d'utiliser les programmes actuels. L'évaluation du curriculum en vigueur commencera en 2017 par la conception des programmes scolaires pour la classe de Seconde avec les documents d'accompagnement. Le livre programme pour cette classe sera disponible à l'expérimentation pour l'année scolaire 2017-2018. En attendant la promulgation officielle, les nouveaux programmes scolaires seront disponibles pour l'année scolaire 2018-2019.
- Le processus sera répété pour la classe de Première pendant l'année 2018, qui verra l'évaluation des programmes actuels et la conception des nouveaux programmes scolaires. Ceux-ci seront expérimentés durant l'année scolaire 2018-2019.
- En 2019, il en sera de même pour la classe de Terminale : évaluation des programmes actuels et conception des nouveaux programmes scolaires. Ces derniers seront alors expérimentés durant l'année scolaire 2019-2020.(cf. tableau ci-dessous)

Tableau 12: Calendrier de la mise en place et de la révision des nouveaux programmes

Année scolaire	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Niveaux						
SECONDE						
1 ERE						
TERMINALE						
	Utilisation des programmes scolaires actuels (datant de 1996). En même temps, conception des nouveaux programmes					
	Expérimentation/Validation Mise en place du mécanisme d'orientation, en tenant compte des Séries réformées					

	Finalisation et Programmes scolaires transitoires
	Nouveaux programmes Mise à l'échelle des Mécanismes d'orientation et des Séries réformées

1.2.3.2.3 Mise en place d'un mécanisme d'orientation des élèves

L'orientation est une démarche commune à tous les cycles et vise à garantir justement la continuité du cursus des élèves, tant au niveau scolaire, universitaire que professionnel. Ce processus est initié dès l'éducation fondamentale à travers le suivi des élèves et la fixation précoce des idéaux et de leurs implications (d'où l'intérêt de la « carrière envisagée »). Sachant les perspectives qu'offre chacun des parcours (L, S ou SES), l'orientation se poursuivra au niveau secondaire pour consolider les choix. La démarche prendra en compte continuellement des offres académiques de l'enseignement supérieur et les perspectives de la vie professionnelle. Effectivement cette démarche vise à inciter les élèves à poursuivre vers les études supérieures et répondre aux besoins socio-économiques. Une évaluation se fera pour les élèves à l'entrée en Seconde et à chaque début de l'année scolaire.

Parmi les outils de suivi et accompagnement des élèves, il faut mentionner le journal tenu par chaque élève pour consigner ses expériences d'apprentissage (réussites et échecs). Par ailleurs, des journées d'orientation seront consacrées tout au long de l'année scolaire.

Les résultats de l'évaluation devront :

- aider à remédier aux faiblesses par la mise en place d'un système de cours de rattrapage pour toutes les matières enseignées ;
- aider, dans le cadre du mécanisme d'orientation, à assurer un suivi-accompagnement individuel. Dès leur entrée en Seconde, les élèves seront orientés vers les disciplines ou matières dans lesquelles ils excellent. Cela leur permettra de déterminer le type d'études ou série (S, L ou SES) qu'ils choisiront en classe de Première.

L'implantation de ce mécanisme d'orientation au niveau des lycées nécessitera une collaboration avec le ministère chargé de l'enseignement supérieur.

1.2.3.2.4 La formation des enseignants

A. La formation initiale des enseignants

La formation initiale des enseignants, appelés à travailler dans l'enseignement post-fondamental général, est et sera assurée par les Ecoles Normales Supérieures(ENS).Deux catégories d'enseignants sortiront ainsi de ces écoles (i) les titulaires de Licence d'Aptitudes Pédagogiques (3ans d'études) et les titulaires de Master d'Aptitudes Pédagogiques (5ans d'études).

Le nombre d'enseignants en formation initiale pour chaque matière sera fixé chaque année selon les besoins de l'Enseignement Secondaire Général.

Une possibilité de recrutement d'enseignants titulaires d'une licence formés par les Universités en dehors des ENS est envisageable après un complément de formation pédagogique dispensée par l'ENS. Les UE y afférentes restent à déterminer suivant le parcours de chacun.

B. La formation continue des enseignants : innovation et changements

L'analyse de la situation de l'enseignement secondaire général a montré l'inexistence de la formation continue pour les enseignants des lycées. Des structures existent, mais l'aspect fonctionnel reste à renforcer.

La politique de formation continue est conçue et se développe suivant un schéma directeur comportant un cadre de la politique de formation continue. Ce schéma s'articule autour de deux principes majeurs : la professionnalisation et la déconcentration de l'encadrement et il s'articule autour de quatre axes stratégiques principaux :

- le renforcement du dispositif d'encadrement et d'évaluation aux niveaux central et déconcentrés ;
- l'élaboration d'outils et de documents de référence à l'usage des administrateurs, des inspecteurs et des encadreurs de l'enseignement secondaire général ;
- la dotation de ressources et moyens pour l'encadrement et l'inspection dans l'Enseignement Secondaire ;
- l'assainissement et la mise à jour systématique des données relatives à la formation continue des enseignants à travers i) la mise en place d'une base de données fiable, ii) l'organisation de revues périodiques au niveau des DREN et iii) des collectes périodiques trimestrielles au niveau des CISCO et des établissements.

Plusieurs actions clés seront ainsi programmées dans le cadre de ce plan :

- ✓ la conception du « Manuel de procédures pour l'Enseignement Secondaire » ;
- ✓ le renforcement des compétences des acteurs à tous les niveaux (du central aux établissements scolaires) ;
- ✓ l'élaboration du "Guide d'inspection et d'encadrement" ;
- ✓ l'organisation de descentes dans les CISCO et les établissements ;
- ✓ la dotation et l'équipement des structures déconcentrées en matériels informatiques, matériel roulant et mobilier de bureau ;
- ✓ le recrutement et la formation d'élèves-encadreurs et d'inspecteurs de l'enseignement secondaire ;
- ✓ le renforcement de la structure Equipe Pédagogique de l'Etablissement (EPE) pour améliorer les pratiques de classe des enseignants, la synergie des actions de l'équipe pédagogique et corollairement les résultats scolaires des apprenants ;
- ✓ la désignation d'un animateur pédagogique (coordonnateur) par matière au sein de chaque établissement. Il aura la charge de coordonner et d'animer les activités pédagogiques ;
- ✓ le développement de la coopération et la recherche collaborative au niveau des établissements qui se fera, entre autres, à travers l'observation par les pairs, l'enseignement au pair, l'élaboration de projets pédagogiques... Une approche interdisciplinaire est préconisée ;

- ✓ la redynamisation des équipes pédagogiques inter-établissement (EPIE) au niveau des Cisco pour favoriser les échanges de bonnes pratiques et trouver des solutions aux problèmes pédagogiques communs à tous les établissements ;
- ✓ le suivi des activités de formation continue des enseignants, entre autres par l'organisation de revues régionales.

La formation continue étant fondée sur l'approche de proximité et axée sur l'approche participative et inclusive, la stratégie à mettre en œuvre doit s'inspirer des besoins du public cible. Toutefois, elle doit être en cohérence avec la démarche descendante qui apporte la réponse des responsables hiérarchiques à tous les niveaux, visant l'intérêt de tous les acteurs du système. L'identification spécifique des besoins en formation des enseignants sera ainsi effectuée par catégorie d'enseignants et à différentes instances.

Diverses modalités sont envisagées dans la mise en œuvre de la formation continue des enseignants, entre autres la formation directe, la formation en cascade et l'autoformation suivant le schéma de la formation continue ci-dessous présenté.

Tableau 13: Schéma de la formation continue

MODALITES	PERSONNES RESSOURCES	NIVEAU DES STRUCTURES DE FORMATION
Formation directe	Enseignants de l'ENS	Regroupements
Formation en cascade	Cadres de la Direction Générale (directions du MEN Central et STD)	EPIE (Equipe Pédagogique Inter Etablissements)
Autoformation assistée	Autres (experts, ...)	EPE (Equipe Pédagogique des Etablissements)

Dans le cadre de ce plan, le MEN envisage de former 1 000 enseignants par an, choisis parmi les enseignants non fonctionnaires sans formation initiale

Des réflexions et des études seront également menées sur les autres approches et types de formation avec toutes les parties prenantes et en collaboration avec les autres sous-secteurs: le ministère chargée de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et celui chargé de l'enseignement supérieur.

Toute formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, doit se faire sous forme de modules. Elle doit être fondée sur un système de crédits, de certificats et de diplômes reconnus par la Fonction Publique.

1.2.3.2.5 L'amélioration des conditions d'apprentissage

Afin d'accompagner l'apprentissage des élèves, il est nécessaire de mettre à la disposition des établissements scolaires, des manuels adéquats et cohérents avec les objectifs des programmes scolaires. Il en sera de même pour les enseignants qui se verront aidés dans l'accomplissement de leurs missions. Des documents d'accompagnement seront conçus et mis à leur disposition, grâce à :

- l'acquisition et/ou la conception des manuels, de guides d'enseignant et des matériels didactiques ;
- l'actualisation des analyses des épreuves ;
- le développement des contenus numériques (système d'enseignement-apprentissage intégrant la TIC).

L'amélioration des conditions d'encadrement passe également par la réhabilitation des salles de classe existantes qui pour la plupart sont dans un état de délabrement avancé et la dotation en équipement mobilier des salles de classe non pourvues.

1.2.3.2.6 L'ouverture de lycées de référence

L'objectif est ici de créer des établissements d'enseignement secondaire général équipés selon les meilleures normes en vigueur et dotés de meilleurs enseignants possible par région. Ils serviront également de vitrine mais également centres de ressources pour l'ensemble des lycées de la région. Ces établissements seront à cet effet dotés de laboratoires de langues, de laboratoires informatiques et de laboratoires de sciences ainsi que des ressources humaines adéquates. Afin de permettre l'existence des trois séries à savoir L, S et SES, chaque lycée de référence sera doté de 10 salles de classe, de 3 salles spécialisées et d'un bâtiment à 5 pièces pour usage de bureaux.

L'entrée dans les lycées de référence se fera par voie de concours au niveau régional. Tous les élèves de la région ayant terminé le fondamental pourront y concourir. Et pour assurer de meilleures conditions d'apprentissage aux élèves issus des districts environnants, des internats seront également mis en place au niveau de ces établissements.

Dans un premier temps les lycées de référence seront créés au niveau de chaque chef-lieu de province et seront ouverts à tous les enfants de la province, donc non pas seulement à la région d'implantation.

1.2.3.2.7 L'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage

La concrétisation de l'entrée dans la culture technologique devra se faire par un programme de mise en place de centres de ressources dans les lycées. Ainsi, la promotion de la TICE dans l'enseignement devra être définie par un cadre de programme d'enseignement scolaire national et au travers d'un Programme National pour les enseignants. L'intégration de la TICE dans l'enseignement visera à amener Madagascar vers une économie intégrant les revenus liés aux technologies de l'information.

Les TIC ont le potentiel de diffuser les connaissances, d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et d'instaurer des services éducatifs plus efficaces. Elles constituent des outils à exploiter pour améliorer la qualité de l'éducation.

Pour ce qui est du Ministère de l'Education Nationale, des initiatives ont été prises, notamment par i) la mise en place de centres de ressources en TIC dans 54 lycées et 14 collèges de références, ii) l'équipement en TNI dans les CRINFP et collèges ainsi que iii) l'installation d'une bibliothèque numérique dans 23 lycées.

Par ailleurs, un partenariat avec d'autres entités, en l'occurrence le Ministère des Postes, des Télécommunications et des Nouvelles Technologies ainsi que la fondation Orange, vient d'être mis en place dans le cadre de la dotation de tablettes tactiles.

Il est cependant à constater que :

- d'une part, ces actions ont été menées de façon dispersée, sans réelle coordination ;
- d'autre part, l'utilisation effective et efficace des outils mis à disposition lors de ces actions est encore à revoir. Par ailleurs, plusieurs écoles sont marginalisées pour diverses raisons (enclavement, problème d'infrastructures...).

De ce fait, il est nécessaire d'établir une vision et une planification stratégique à long terme ; en d'autres termes une politique permettant une cohérence dans les démarches entreprises ainsi qu'une utilisation effective et à bon escient des outils à disposition des enseignants. Cette politique devra être fondée sur les objectifs et les stratégies nationales de l'éducation. Une politique qui, une fois adoptée, pourra servir de base à l'intégration des TIC dans les programmes d'études de l'Education Fondamentale et de l'Enseignement Secondaire Général.

C'est dans cette optique qu'une structure de mise en place d'une politique TIC en éducation a été établie dans le cadre du projet ARPEM. La stratégie adoptée pour la mise en place de cette politique TIC en éducation consiste à recueillir les recommandations et les suggestions pour une révision des programmes scolaires.

A. Les principes et objectifs

- l'usage de la TICE devra être en transversalité avec les autres disciplines enseignées ;
- l'utilisation de la nouvelle technologie visera à développer les savoir-faire des élèves, telle que l'expérimentation assistée par ordinateur ;
- l'orientation du contenu du programme d'études vers la formation professionnelle pour que les élèves ne pouvant pas continuer leurs études universitaires puissent être munis d'outils pour faire face au monde professionnel.

B. Les stratégies pour le développement de la TICE

La mise en œuvre de la politique TICE prendra en compte la mise en place d'infrastructures adéquates, la formation des enseignants sur l'utilisation des TICE ainsi que la conception et la mise à disposition de ressources éducatives libres. Il faudra ainsi :

- moderniser le système éducatif par la TICE afin d'améliorer la qualité de l'éducation et de la formation à tous les niveaux ;
- augmenter, de ce fait, l'accès à l'éducation, la formation (en particulier le développement professionnel des professeurs) ainsi que les ressources et les équipements de recherches ;
- recourir à la TICE pour orienter tous les niveaux du système éducatif à l'enseignement et à l'étude de tous les sujets, y compris la science et les technologies ;
- recourir à la TICE pour aider à s'assurer que les élèves issus de l'enseignement secondaire sont fonctionnellement instruits et productifs.

C. Les activités à mener

- intégrer les TIC dans l'éducation ;
- assurer l'alimentation électrique des établissements scolaires ;
- doter les établissements scolaires de matériels et de connexion internet ;
- concevoir et vulgariser des ressources numériques, éducatives libres ;
- former les enseignants sur les TICE.

1.2.3.3 Programme 3 : Amélioration de la gouvernance du système

L'atteinte des objectifs de développement de l'enseignement secondaire cités précédemment ne peut être réalisée sans une amélioration de la gestion et de la gouvernance du système. Un constat global du système éducatif est le non-respect des normes et procédures en matière de gestion pédagogique, administrative et financière dans les établissements scolaires. C'est la raison pour laquelle une des résolutions adoptées lors de la Convention Nationale sur l'Éducation du 06 au 09 octobre 2014, notamment l'Axe stratégique n°4, stipule l'importance de l'inspection et la nécessité du contrôle « pour garantir la bonne gouvernance dans le secteur de l'éducation ».

Cette proposition est conforme aux axes prioritaires du Plan National de Développement (PND secteur éducation) reposant sur l'amélioration de la gouvernance du système, entre autres par :

- le renforcement du mécanisme de suivi et de contrôle à tous les niveaux de gestion du système ;
- la redynamisation de l'acte d'encadrement en mobilisant et en améliorant les structures existantes.

Ainsi, ce plan prévoit de doter chaque direction régionale de l'éducation nationale, qui est la structure de rattachement direct des lycées, de deux encadreurs par matière qui seront chargés de la formation, du suivi et de l'évaluation ; ainsi que deux inspecteurs chargés d'évaluer, de contrôler et de faire le suivi de la mise en œuvre des formations et directives reçues, mais aussi du respect des textes régissant la gestion pédagogique, administrative et financière des acteurs et qui auront à cet effet le pouvoir de notation des enseignants. Il en est de même pour le MEN central dont le rôle principal est de piloter, concevoir la politique et les stratégies en matière de suivi, d'encadrement, de contrôle et d'évaluation.

Il est également prévu de doter chaque CISCO d'une structure de suivi et d'encadrement. Ainsi, chacune d'elle sera dotée d'un inspecteur de l'enseignement secondaire et les compétences des bureaux de contrôle administratif et financier seront renforcées.

L'optimisation et la rationalisation de l'offre d'enseignement secondaire général seront assurées par le renforcement de la carte scolaire et de la micro-planification au niveau des directions régionales. Les capacités des cadres des DREN seront ainsi renforcées en matière rationalisation et de gestion de l'offre d'enseignement secondaire, de planification et de préparation de la rentrée scolaire ; des outils seront élaborés à leur disposition à cet effet.

Le recrutement et les affectations des enseignants seront ainsi fonction des résultats des travaux de carte scolaire. L'ouverture de nouveaux lycées sera fonction de critères bien définis notamment au niveau de la priorisation.

Enfin, quant à la gestion des lycées publics, ils sont rattachés et sous tutelle directe des directions régionales de l'éducation. Ils sont gestionnaires de leur propre budget. Pour mieux assurer la transparence et la redevabilité de la gestion, les comités de gestion existants seront redynamisés et leurs compétences renforcées. Les proviseurs et les membres de bureau de ces comités seront formés à la gestion administrative, financière et pédagogique de l'établissement.

1.2.4 Axe de développement 4 : L'Education non formelle

La loi 2004 – 004 du 26 juillet 2004 modifiée par la loi 2008 – 011 du 17 juillet 2008 portant Orientation Générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar dans son Chapitre II, définit l'éducation non formelle comme toutes les activités éducatives et de formation mesurées en dehors du système éducatif formel. Elle est destinée à tous ceux qui n'ont pas bénéficié des structures du système formel. L'Education pour tous est donc ici le maître mot.

Cette éducation non formelle fait partie intégrante du système éducatif au même titre que l'éducation formelle. Elle relève du Ministère de l'Education Nationale qui est en charge de sa mise en œuvre.

1.2.4.1 L'alphabétisation

Depuis 2007, l'alphabétisation relève du Ministère de l'Education Nationale après avoir été rattachée au Ministère de la Population. L'alphabétisation est catégorisée dans l'éducation non formelle.

Actuellement à Madagascar, la situation de l'analphabétisme est préoccupante : le taux d'analphabétisme est estimé à 29,4% pour la population de plus de 15 ans (ENS OMD 2012-2013). Il est de 22,9% pour les moins de 11 ans, de 14,7% pour les 11-14 ans, de 26,4% pour les 15-45 ans et de

36% pour les plus de 45 ans. Ces analphabètes sont constitués d'enfants, de jeunes et d'adultes jamais scolarisés ou déscolarisés depuis plus de 3 ans et ayant quitté l'école avant la troisième année du primaire.

Plusieurs facteurs sont à l'origine de ces situations, notamment la précarité des ménages qui n'arrivent pas à assumer les charges de la scolarisation, l'éloignement des écoles, le système éducatif qui ne répond pas toujours aux besoins des apprenants car il ne prend pas en compte la situation locale (calendrier scolaire, curriculum...) et ne garantit pas l'accès à l'emploi, et même le désintéressement des parents et des enfants pour l'école, tout simplement.

Actuellement, les actions d'alphabétisation sont réalisées en grande partie par des associations et ONG. Différentes méthodologies d'alphabétisation sont déjà développées par les associations ou autres concepteurs selon les catégories de populations cibles.

En 2015-2016, le Ministère de l'Education Nationale réalise des actions d'alphabétisation à travers des projets initiés avec des partenaires techniques et financiers tels que l'UNESCO/PNUD et l'Open Society Initiative of South Africa (OSISA). Avec le projet AVOTRA « Projet d'Alphabétisation dans le cadre du programme conjoint de renforcement des moyens de subsistance durable pour la résilience communautaire », financé conjointement par l'UNESCO et le PNUD, plus de 1 800 adultes ont bénéficié de cours d'alphabétisation suivant la méthodologie AFI-D et 120 alphabétiseurs ont été formés. Dans le cadre de la collaboration avec OSISA, 420 jeunes et adolescents de 11 à 17 ans ont bénéficiés de cours d'alphabétisation mais suivant la méthodologie ASAMA et 21 encadreurs/formateurs ont été formés. Le MEN subventionne également les associations membres de la Plateforme des Associations chargées d'ASAMA et de POST ASAMA (PACA) qui étaient au nombre de 51 en 2016.

Perspectives

Le défi dans ce PSE est de réaliser les différents engagements de l'Etat, à savoir, « Réduire de manière significative le taux d'analphabétisme » (Plan National de Développement (PND)-Axe 4, sous objectif 1), « Mettre en place et rendre opérationnels les sites d'alphabétisation des adultes » et « Réinsérer les enfants hors du système éducatif » (Plan de Mise en Œuvre du PND, Axe E14, actions prioritaires 1 et 6), qui rejoignent également les Objectifs de Développement Durable (ODD), cible 4.6 « D'ici 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter » pour l'alphabétisation en particulier.

Ainsi, à l'horizon 2030, le MEN contribuera à la réduction à 25% du taux d'analphabétisme des 15 ans et plus.

Pour les 11 à 14 ans,

- 37,6% sera le taux d'analphabétisme des jeunes et adolescents de 11 à 14 ans en 2022 et tous les jeunes de 11 à 14 ans seront alphabétisés en 2030 ;
- 58% des analphabètes seront pris en charge par des associations non subventionnées en 2022 et 50% en 2030 ;
- 23% des analphabètes seront pris en charge par des associations subventionnées en 2022 et en 30% en 2030 ;

- 20% des analphabètes seront pris en charge dans des centres implantés par le MEN à partir de 2017 ;
- 70% des jeunes apprenants qui ont le niveau 1 en alphabétisation bénéficieront de l’alphabétisation niveau 2 en 2022 et 90% en 2030 ;
- 63% des néo alphabétisés de 11-14 ans bénéficieront d’appui à l’insertion/réinsertion à l’école fondamentale en 2021 et 75% en 2030.

Pour les 15 à 45 ans,

- 30,5% sera le taux d’analphabétisme des adultes de 15 ans et plus en 2022 et 21,1% en 2030 dans le cas du scénario FEC et 15,7% dans le cas du scénario ODD4 ;
- 53% des analphabètes seront pris en charge par des associations non subventionnées en 2022 et 20% en 2030 ;
- 5% des analphabètes seront pris en charge par des associations subventionnées en 2022 et 10% en 2030 ;
- 43% des analphabètes seront pris en charge dans des centres implantés par le MEN en 2022 et 70% en 2030 ;
- 70% des jeunes apprenants qui ont le niveau 1 en alphabétisation bénéficieront de l’alphabétisation niveau 2 en 2022 et 90% en 2030 ;
- 75% des néo alphabétisés de 15-45 ans bénéficieront d’appui à l’insertion /réinsertion dans les centres FTP ou d’AGR/métiers de base.

Toutes les personnes ressources (superviseurs, animateurs et alphabétiseurs) qui s’occupent des apprenants bénéficiaires de subventions seront formées, équipées et dotées de crédits de fonctionnement que ce soit au niveau des associations que du MEN,

Un document pédagogique simple et explicite pour l’alphabétisation sera utilisé par les intervenants.

Choix d’options

Cinq axes stratégiques ont été définis :

- Axe stratégique 1 : Augmentation du nombre de personnes, jeunes et adultes acceptant de suivre/suivant des cours d’alphabétisation.
- Axe stratégique 2 : Accroissement et diversification de l’offre d’apprentissage destinée aux analphabètes et aux déscolarisés.
- Axe stratégique3 : Alphabétisation pour l’insertion/réinsertion scolaire ou socio-professionnelle.
- Axe stratégique 4 : Amélioration de la qualité des prestations en matière d’alphabétisation.
- Axe stratégique 5 : Gestion et gouvernance.

Le nombre de personnes bénéficiaires de cours d’alphabétisation et d’intervenants en matière d’alphabétisation doit augmenter de 4,8% en 2017. Des campagnes d’alphabétisation de grande envergure sont préconisées dans toute l’île. Ainsi, le présent plan sectoriel prévoit de cibler la tranche d’âge de 11 à 45 ans. En effet, les moins de 45 ans sont considérés encore plus productifs s’ils intègrent l’école de seconde chance qu’est l’alphabétisation. Quant aux moins de 11 ans, ils peuvent encore intégrer le premier ou deuxième cycle du fondamental en suivant des Cours de Remise à Niveau (CRAN) si besoin est.

Parallèlement, l'offre d'alphabétisation doit suivre cette augmentation et doit être diversifiée afin de répondre aux besoins de chacun. Deux niveaux d'alphabétisation seront donc à instaurer tout en tenant compte des 2 premiers cycles du fondamental : l'Alphabétisation Niveau 1 (AN1) qui a un profil de sortie équivalent à la 3ème année du premier sous-cycle du fondamental et l'Alphabétisation Niveau 2 (AN2) qui a un profil de sortie équivalent à la 3ème année du deuxième sous-cycle du fondamental (niveau 6^{ème} année d'études sans redoublement).

En outre, il est prévu que l'Etat développe des actions d'alphabétisation à travers ses Services Techniques Déconcentrés (STD) en sus de ce que font les ONG, les associations et les autres ministères.

Un Centre d'Alphabétisation et de Ressource (CAR) sera mis en place au niveau de chaque région pour servir de référence pour les acteurs d'alphabétisation et pour développer des activités de post-alphabétisation.

Nombreux sont les associations, les groupements, les communautés, voire les individus qui désirent développer des actions d'alphabétisation mais qui sont bloqués par le coût élevé des formations des alphabétiseurs et animateurs/encadreurs, ou par l'inexistence de documents pédagogiques accessibles et abordables. Pour encourager ces initiatives, il est prévu de concevoir et de mettre à disposition des acteurs d'alphabétisation des documents pédagogiques simples et explicites pour l'alphabétisation, avec les documents d'accompagnement y afférents.

Il est à noter que l'existence de ces documents pédagogiques simples et explicites n'exclut en rien la promotion de toutes les méthodologies existantes et ayant déjà fait leurs preuves.

La qualité de l'alphabétisation dépend de la qualité de la formation des personnes ressources (à savoir des formateurs, des animateurs/encadreurs, des alphabétiseurs et des enseignants). Un renforcement de capacité par type d'acteurs sera organisé tant pour les STD pour les personnes ressources.

Et comme l'alphabétisation n'est pas une fin en soi, elle doit être fonctionnelle afin d'aboutir à l'insertion/ réinsertion scolaire ou socioprofessionnelle des 90% des néo-alphabétisés de 11 à 14 ans et de 15 à 45 ans.

Enfin, ce défi sera réalisé moyennant une bonne gestion et gouvernance comme mesure d'accompagnement. La Stratégie Nationale d'Alphabétisation élaborée en 2008 doit être actualisée dans le cadre du nouveau système éducatif, une base de données sur les offres et les demandes d'alphabétisation doit être disponible et mise à jour, les actions des différents intervenants doivent être recensées et encadrées et le système de suivi et d'évaluation doit être effectif.

Les actions à mettre en œuvre s'ordonnent autour de cinq axes stratégiques :

1.2.4.1.1 Axe stratégique 1: Augmentation du nombre de personnes, jeunes et adultes acceptant de suivre / suivant des cours d'alphabétisation

A. Identifier les analphabètes dans les zones d'intervention

Vu l'ampleur de l'analphabétisme à Madagascar, toutes les régions doivent bénéficier des actions d'alphabétisation. Cependant, la priorité est donnée aux zones les plus touchées, à savoir toute la partie sud de l'île et en particulier : Androy, Anosy, Atsimo Atsinanana, Melaky, Vatovavy Fitovinany. Avant chaque campagne d'alphabétisation, une collecte des données sur les analphabètes dans les

zones d'intervention est nécessaire afin de choisir les sites d'implantation et de voir les opportunités pour la fonctionnalité de l'alphabétisation.

B. Mener des campagnes de sensibilisation pour inciter le public cible à rejoindre le centre d'alphabétisation

Etant donné que beaucoup d'analphabètes ne sont pas motivés pour apprendre, des sensibilisations et mobilisations sociales peuvent être réalisées à part ou simultanément avec celles des autres directions du Ministère de l'Education Nationale pour les convaincre à s'inscrire dans les centres d'alphabétisation ou pour qu'ils soient informés de l'existence de ces centres. Les Services Techniques Déconcentrés, les Collectivités Territoriales Décentralisées, la communauté tout entière, le personnel enseignant, les alphabétiseurs et animateurs, les ambassadeurs de la scolarisation, etc. assureront ces sensibilisations.

1.2.4.1.2 Axe stratégique 2 : Croissance et diversification de l'offre d'apprentissage destinée aux analphabètes et aux déscolarisés

A. Mettre en place des centres d'alphabétisation pour les jeunes de 11-14 ans et pour les adultes de 15-45 ans

Dans l'optique d'une alphabétisation de grande envergure, le développement des actions d'alphabétisation se fera par une implication plus importante de l'Etat dans la mise en place de centres d'alphabétisation d'une part, et par le renforcement et le soutien des actions déjà menées par les associations et ONG d'autre part :

- pour les jeunes et adolescents de 11-14 ans, prendre en charge 20% des cibles à travers l'implantation des centres par l'Etat et augmenter de 50% la subvention des associations ;
- pour les adultes de 15-45 ans, subventionner 5% des cibles prises en charge par les associations, maintenir à 15% la prise en charge dans les centres implantés par l'Etat.

Un Centre d'Alphabétisation et de Ressource (CAR) sera mis en place au niveau de chaque région, soit au niveau de chaque DREN pour servir de référence.

Les CISCO planteront progressivement des sites d'alphabétisation qui seront sous leur responsabilité. Les centres d'alphabétisation implantés par le MEN au niveau des CISCO seront subventionnés et équipés. Ils seront dotés de kit-apprenant, de kit-centre, de budget de fonctionnement et les alphabétiseurs seront rémunérés. 10% des centres pris en charge par le MEN qui sont situés dans les zones reculées seront équipés de tables-bancs.

Une partie des centres d'alphabétisation pris en charge par les associations sera subventionnée. Elle sera dotée de kit-apprenant et les alphabétiseurs seront rémunérés. En outre, les investisseurs privés/grandes sociétés commerciales, qui très souvent font des activités sociales dans leurs régions d'intervention, seront aussi mobilisés et sensibilisés à soutenir l'alphabétisation.

Selon son niveau à l'entrée et ses besoins, l'analphabète pourra choisir de faire soit l'AN1 soit l'AN2, ou les deux. Une attestation sera délivrée pour les néo-alphabétisés au terme de chaque niveau.

B. Mettre en place des Centres d'Alphabétisation et de Ressources (CAR) au niveau de chaque DREN

C'est un centre d'alphabétisation de référence incluant une bibliothèque pour que les néo alphabétisés et la communauté jouissent d'un environnement lettré d'une part et que tous les acteurs d'alphabétisation et agents de développement local puissent se ressourcer, s'informer, s'échanger. Le centre peut aussi accueillir les activités de post alphabétisation : formation professionnelle, Activités Génératrices de Revenus ...

Un CAR aura une grande salle pouvant accueillir jusqu'à 40 personnes, une salle plus petite pour servir de centre de documentation ou de bibliothèque, un point d'eau, des latrines ou WC selon la localité, de l'électricité si possible (alimentée par des panneaux solaires). Le centre de documentation ou la bibliothèque sera ouvert(e) aux responsables des centres d'alphabétisation environnants pour qu'ils puissent se documenter ou demander conseil. C'est l'alphabétiseur responsable du centre qui s'occupera aussi du centre de documentation. Il travaillera à plein temps dans le CAR.

1.2.4.1.3 Axe stratégique 3. Alphabétisation pour l'insertion/réinsertion scolaire ou socio-professionnelle : alphabétisation fonctionnelle

Toute action d'alphabétisation doit aboutir à l'insertion ou la réinsertion scolaire ou socio-professionnelle, voire à des activités génératrices de revenus pour les bénéficiaires.

Les 11-14 ans, selon leur âge et le niveau d'alphabétisation atteint, peuvent être insérés ou réinsérés dans l'Année 4 ou l'Année 7 du fondamental s'ils désirent poursuivre leurs études. En effet, étant âgés de moins de 15 ans, ils ne peuvent pas suivre des formations techniques et professionnelles conformément au droit de travail en vigueur.

Les 15-45 ans quant à eux peuvent suivre des formations techniques et/ou socio professionnelles afin d'avoir les bagages nécessaires pour trouver des emplois ou d'exercer des activités génératrices de revenus.

Dans le cadre du PSE, le MEN et ses structures déconcentrées appuieront cette insertion/réinsertion en contribuant à sa prise en charge. Le recensement des possibilités d'insertion dès l'initiation des actions d'alphabétisation sera fait systématiquement avec les acteurs d'alphabétisation et les responsables locaux.

1.2.4.1.4 Axe stratégique 4 : Amélioration de la qualité des prestations en matière d'alphabétisation

A. Concevoir et mettre à la disposition des acteurs d'alphabétisation des documents pédagogiques simples et explicites

Deux documents différents sont à concevoir. Ceux relatifs à l'AN1 et ceux relatifs à l'AN2. Chaque document est valable pour les deux tranches d'âges 11-14 ans et 15-45 ans, mais des modules spécifiques par rapport à l'approche pédagogique pour les jeunes et pour les adultes y seront intégrés.

Les personnes ressources promoteurs des différentes méthodologies d’alphabétisation participeront à la conception de ces documents. La version numérique des documents ainsi que des versions physiques à photocopier seront disponibles auprès des STD du MEN et des CAR et seront mises à la disposition de toute personne ou entité voulant faire de l’alphabétisation.

La promotion des différentes méthodologies se fera à travers les sensibilisations, les informations, les expositions et autres activités relatives à l’alphabétisation. Le développement de nouvelles méthodologies ou de stratégies d’alphabétisation est aussi recommandé car l’objectif est de diversifier les offres d’apprentissage pour que chacun puisse choisir selon ses besoins et ses convenances.

B. Renforcer la capacité des personnes ressources : formateurs, animateurs / encadreurs et alphabétiseurs, élèves-maîtres

En plus des documents simples et explicites mis à la disposition de ces acteurs, le MEN organisera des formations de 15 jours pour les alphabétiseurs, de 17 jours pour les animateurs/encadreurs et de 20 jours pour les formateurs. Les documents étant déjà le plus explicite possible seront renforcés par les documents d’accompagnement (guide d’utilisation).

Les alphabétiseurs seront des personnes issues de la localité même et ayant le diplôme de BEPC si possible. Ceux qui ont le niveau de la « classe de troisième » pourront aussi être acceptés s’ils sont compétents et motivés. Des tests d’évaluation seront organisés à la fin de la formation des alphabétiseurs avant qu’ils n’obtiennent une attestation leur octroyant le titre d’alphabétiseur. Les animateurs/encadreurs devront avoir le diplôme de baccalauréat et les formateurs le diplôme de baccalauréat +2. Les chefs ZAP et les conseillers pédagogiques pourront être des animateurs/encadreurs ou des formateurs.

Pour plus de diversification, il est prévu d’introduire le module « alphabétisation » dans la formation initiale des élèves-maîtres. Cette formation sera organisée par l’INFP et les CRINFP dans le cadre de la réforme curriculaire. Ainsi, les futurs enseignants seront aussi des personnes ressources d’alphabétisation et pourront gérer les CAR, par exemple.

1.2.4.1.5 Axe stratégique 5 : Gestion et gouvernance

A. Mettre à jour la Stratégie Nationale d’Alphabétisation

La Stratégie Nationale d’Alphabétisation a été élaborée en 2008, un an après la prise en charge de l’alphabétisation par le MEN. Elle a été élaborée pour harmoniser les interventions des différentes associations et firmes en matière d’alphabétisation.

Compte tenu des innovations au niveau des stratégies de développement d’actions d’alphabétisation et de la réforme du système éducatif, et suite à l’alphabétisation à grande échelle que nous voulons développer, cette Stratégie Nationale doit être mise à jour. Laquelle se fera après avoir expérimenté les nouvelles stratégies d’alphabétisation mentionnées ci-dessus pour répondre aux besoins réels de la population d’une part et pour tenir compte des réalités sur le terrain de l’autre. Les principaux acteurs d’alphabétisation et tous les ministères concernés seront impliqués dans son élaboration.

B. Mettre à jour la base de données sur l’alphabétisation

Une Fiche Primaire d’Enquête (FPE) et une Fiche d’Enquête Complémentaire (FEC) sur l’alphabétisation seront élaborées au même titre que les FPE et FEC déjà existant pour les niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Des fiches d’enquête et de recensement seront envoyées à tous les STD du MEN et à tous les intervenants identifiés en matière d’alphabétisation pour faciliter le recensement des intervenants et des publics cibles d’une part, la planification et le suivi, d’autre part. Ainsi les données concernant l’alphabétisation figureront dans les annuaires statistiques du MEN.

Actuellement, il n’y a pas de texte pour réglementer les actions d’alphabétisation. L’alphabétisation étant dans l’éducation non formelle, il est délicat d’imposer des normes ou réglementations outre mesure. Cependant, cela implique la difficulté de recenser les actions d’alphabétisation existantes. Les entités faisant de l’alphabétisation ne sont pas toutes répertoriées ni recensées. Par conséquent, le nombre des personnes bénéficiaires d’alphabétisation est aussi méconnu. Quelquefois, même les DREN et les CISCO ne savent pas qui fait de l’alphabétisation dans leur circonscription. Ceci explique d’ailleurs la difficulté d’avoir des statistiques fiables en la matière.

C’est ainsi que dans le cadre du présent PSE, il est prévu de mettre en place une procédure administrative simple pour que quiconque qui fait ou veut faire de l’alphabétisation doive passer à la CISCO d’intervention pour se faire enregistrer. Ceci sera utilisé pour servir de base statistique, de suivi et de planification des actions.

C. Mettre en place le système de suivi et d’évaluation

Pour assurer la qualité de l’éducation, la mise en place d’un système de suivi et d’évaluation adapté aux nouvelles stratégies sera indispensable.

Le système de suivi des apprentissages et le système d’évaluation des apprenants seront intégrés dans la formation des formateurs, animateurs/encadreurs et alphabétiseurs. En effet, les apprentissages doivent faire l’objet de suivi mensuel par les encadreurs/animateurs qui sont soit des personnels des associations soit des agents communautaires, soit des agents des STD du MEN qui doivent avoir au moins le diplôme de baccalauréat. Un animateur/encadreur doit prendre en charge 8 centres d’alphabétisation. Des canevas pour faciliter les reporting seront élaborés afin de faciliter la tâche de ces derniers et l’exploitation des données qu’ils doivent transmettre aux CISCO pour consolidation.

Des ateliers d’évaluation régionale doivent être réalisés tous les ans avec la participation des principaux acteurs. Il en est de même pour l’organisation d’une revue nationale à mi-parcours en 2020 et à la fin en 2022.

1.2.4.2 L’éducation inclusive

Nous distinguons quatre populations cibles :

- 1 Les enfants jamais scolarisés.
- 2 Les déscolarisés, victimes de la dernière crise sociopolitique, dont certains sont en difficulté d’apprentissage, oubliés ou négligés par le système éducatif. Parmi ces déscolarisés figurent des personnes vulnérables (les enfants travailleurs, les enfants des rues, les mineurs en conflit avec la loi, les filles/filles-mères et les enfants en difficulté d’apprentissage, les filles victimes

de l'exclusion scolaire en raison de certaines pratiques coutumières...).

La société malgache connaît un fort taux d'illettrisme (48 %). En zones urbaines, les enfants qui vivent dans la rue, travaillent pour gagner de l'argent et vivoter, sont souvent voués à la prostitution ou livrés à la délinquance sous toutes ses formes. En zones rurales et enclavées, le handicap est encore caché de la société car considéré comme honteux (Henatra) ; on l'attribue à un envoûtement (Mosavy) ou à une malédiction (Voahozona) jetée sur l'enfant. La discrimination vis-à-vis des filles existe toujours, notamment dans le sud (cas des jeunes filles *bara*) et dans le nord également. Certaines coutumes locales néfastes mais restées vivaces (*moletry, tsenan'ampela, vady fofo, tsimandrimandry*) exposent les jeunes filles aux risques d'abus sexuels, de mariage précoce ou sont dirigées vers la prostitution pour apporter un revenu supplémentaire. Les filles ne sont pas envoyées à l'école mais aident aux travaux domestiques avant d'être mariées aux plus offrants. L'éducation des filles est parfois considérée comme vaine et inutilement coûteuse.

En outre, d'autres faits sont aussi considérés comme causes de la déscolarisation. Il s'agit de la perception négative de l'école par les parents du fait de la méconnaissance des avantages de la scolarisation face aux attraits des activités immédiatement lucratives comme le commerce de zébus. Par ailleurs, des pratiques locales font que les enfants rentrent tôt de l'école en raison de l'insécurité ; l'offre éducative est assez limitée ; le nomadisme chez les agriculteurs et éleveurs est fréquent ; enfin, face à l'exclusion scolaire, la communauté est souvent indifférente.

- 3 Les enfants en situation de handicap présentant des déficiences légères ou moyennes (ESH1).
- 4 Les enfants en situation de handicap présentant des déficiences lourdes ou profondes (ESH2) telles que la déficience intellectuelle, visuelle, auditive et motrice, et qui ne peuvent être qu'accueillis dans des établissements spécialisés.

Perspectives

A l'horizon 2022, le MEN envisage :

- pour les enfants en situation de handicap :
 - o d'accueillir 15% des ESH1 dans le système formel en leur offrant un environnement socio-éducatif et des équipements personnels qui répondent à leurs besoins
 - o d'accueillir 15% des ESH2 dans les écoles spécialisées
- pour les déscolarisés (y compris les enfants vulnérables) :
 - o d'accueillir 15% du flux de déscolarisés de A1 à A4 dans les CRAN
- pour les enfants jamais scolarisés :
 - o de réduire progressivement les entrées tardives à 30% des nouveaux entrants (contre 52% en 2015/16).

Choix d'options

La réussite du programme d'insertion/réinsertion fondée sur le CRAN repose d'une part sur la sensibilisation de la communauté et des parents à l'identification des déscolarisés, et d'autre part sur le dispositif d'accueil.

La sensibilisation est une étape incontournable pour parvenir à identifier puis à conduire à l'école et/ou dans les centres spécialisés/sociaux les ESH2, les déscolarisés (y compris les vulnérables) et les enfants susceptibles de ne jamais entrer à l'école ou d'y entrer tardivement (à partir de 9 ans).

Les actions à mettre en œuvre s'ordonnent autour de trois axes stratégiques :

1.2.4.2.1 *Axe stratégique 1 : Mobilisation communautaire autour de l'éducation inclusive*

Cette première stratégie repose sur les trois points suivants :

A. Mettre en place GTE-GTS et opérationnaliser les Réseaux communautaires et d'écoles inclusives

Il faut que ces GTE-GTS soient des personnes respectées et écoutées par la communauté. Le travail de sensibilisation et d'identification peut se faire en étroite collaboration avec des structures locales existantes (STD, CTD et OSC).

B. Doter de moyens de transport et de fonctionnement à ces équipes

Outre les matériels de sensibilisation (tels les kits), ces ambassadeurs seront dotés de bicyclettes et de moyens de fonctionnement. Car, généralement, ils doivent visiter des foyers situés dans des villages isolés/enclavés et parcourir des kilomètres afin de pouvoir identifier les enfants (ESH2, vulnérables et/ou déscolarisés).

C. Mener des communications autour de l'éducation inclusive

La campagne de sensibilisation a deux visées précises : le national et le régional ou local.

Au niveau national, on élaborera un plan national de sensibilisation. La plate-forme nationale EI devra travailler en étroite collaboration avec l'équipe de la Direction de l'Office de l'Éducation de Masse et de Civisme (OEMC) et les médias de la capitale, en l'occurrence la Radio et la Télévision Nationale (RNM et TVM). De plus, la plate-forme, avec le MEN et les partenaires de l'EI, organisera tous les ans une « *semaine de l'EI* » pendant laquelle plusieurs événements pourront concourir pour transmettre les messages-clés de l'inclusion des ESH et des enfants vulnérables dans le système formel. Les activités suivantes seront organisées : un symposium, un carnaval, des débats télévisés, des ateliers ou conférences thématiques, des événements culturels et sportifs, etc.

Au niveau local et/ou régional, les membres de chaque plateforme régionale/locale EI devront collaborer avec les médias locaux. Outre le symposium, les événements cités précédemment pourront être reproduits au niveau local avec les partenaires locaux. Les dates de la semaine EI seront fixées en commun accord entre la plateforme nationale, le MEN et les partenaires. Les supports de communication seront conçus ensemble au niveau de la plateforme nationale EI.

1.2.4.2.2 *Axe stratégique 2 : Accueil scolaire de qualité*

A. Intégrer les enfants en situation de handicap légères (ESH1) dans le système scolaire

Une fois identifié, un enfant ESH doit être examiné par un responsable de santé (médecin et/ou paramédical) sous réserve d'une autorisation formelle des parents. L'objet de cette consultation est :

- de disposer d'informations précises quant au type et au degré de déficience de l'enfant ;

- de pouvoir établir un carnet de santé donnant des instructions spécifiques que l'enseignant/éducateur devra respecter afin de bien accueillir et prendre en charge cet enfant.

B. Intégrer les enfants en situation de handicap lourd (EH2) dans les centres spécialisés

Suite aux résultats de la consultation, un enfant (ESH2 en particulier) peut avoir besoin d'aides techniques telles que des prothèses, des lunettes, des manuels en braille, etc. pour être plus indépendant et faciliter l'apprentissage. Dans le même ordre d'idée, quelques équipements collectifs pourront être recommandés comme la peinture du tableau (pour améliorer la visibilité) ou l'aménagement acoustique de la salle de classe.

Enfin, en ce qui concerne les ESH2 (présentant une déficience lourde ou profonde), ils sont généralement dirigés vers les écoles et/ou centres spécialisés. Une exception est accordée aux enfants ayant une déficience visuelle profonde, ou aveugles, qui peuvent suivre des cours en milieu ordinaire après avoir appris le braille dans une classe spécialisée ou intégrée. Ces enfants nécessitent du matériel pour le braille, une assistance pendant les examens, l'implication des parents et le soutien de la communauté. Des aides techniques sont également disponibles dans les écoles spécialisées pour les enfants aveugles (machine à écrire ou ordinateur braille, tablette, poinçon, papier braille, Abacus, etc.).

Pour couvrir les dépenses y afférentes, l'Etat prévoit de subventionner les écoles spécialisées.

L'éducation inclusive exige, en plus des bagages en pédagogie classique, une base solide en pédagogie inclusive. Cette dernière pourra être assurée grâce à des formations modulaires qui viennent d'être mises au point et qui pourront être dispensées dans le cadre de formations continues.

C. Réinsérer les enfants fraîchement déscolarisés dans le système scolaire

Dans le cadre du CRAN, comme il s'agit ici d'une mission faisant appel à la contribution des enseignants, il y a lieu de prendre en charge la rémunération de ces enseignants pendant la période (2 mois) du CRAN (organisé pendant les grandes vacances, avant la rentrée scolaire). Mais avant le début du CRAN proprement dit, une formation doit être dispensée aux enseignants. De plus, il faut que les moyens matériels et pédagogiques soient réunis pour pouvoir assurer la réussite de l'exercice. Par ailleurs, le CRAN doit être précédé d'une campagne nécessitant la mobilisation GTE-GTS pour pouvoir identifier et réinsérer les déscolarisés. De ce fait, un suivi de la mise en œuvre des CRAN sera effectué. Avant leur réinsertion, les élèves bénéficiaires des CRAN vont être évalués. Ainsi, l'évaluation du dispositif CRAN reste à réaliser avant la période des CRAN de l'année suivante (avant les grandes vacances).

1.2.4.2.3 Axe stratégique 3 : Gestion et gouvernance

Plusieurs mesures doivent être mises en œuvre :

- Réaliser une étude de référence sur la situation en matière d'enfants handicapés, non scolarisés et déscolarisés. De plus, il conviendra de mesurer la perception du handicap qu'ont la communauté et les parents malgaches.
- Créer une base de données actualisée et fiable sur l'éducation inclusive.
- Mettre en place des plateformes régionales et locales qui appuieront les STD et CTD dans les travaux de mobilisation des parties prenantes et dans le suivi de la mise en œuvre du plan stratégique EI.

- Renforcer les engagements des institutions malgaches qui ont ratifié les conventions internationales, notamment sur les droits de l'enfant et ceux des personnes handicapées.
- Mettre en place des comités de pilotage - intersectoriel et interne au MEN - pour mieux coordonner les actions relatives à l'EI.
- Développer et/ou renforcer des partenariats avec divers acteurs : parlementaires, secteur privé, Conseil National de l'Education, journalistes, artistes et responsables de fédérations sportives.

1.2.4.3 L'Education à la Citoyenneté et au Civisme

L'Education à la Citoyenneté et au Civisme (ECC) est d'autant plus vitale que l'effet de l'incivisme se fait de plus en plus ressentir. La déficience du civisme constatée ces dernières années a eu pour effet de dégrader la paix sociale, d'accroître le non-respect des droits, la croissance de la pratique de corruption, la dégradation de la citoyenneté, la faible participation citoyenne dans le processus du développement socio-économique et l'augmentation des conflits sociaux, des violences et de la délinquance juvénile.

En promouvant l'ECC, le Ministère de l'Education Nationale confirme sa volonté de contribuer à l'atteinte des Objectifs de Développement Durable N°3 et 4 : « Donner aux individus les moyens de vivre une vie saine et promouvoir le bien-être de tous à tous les âges » et « Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans les conditions d'équité et promouvoir les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie ». Cet engagement va également envers les axes N°1 et N°4 du Plan National de Développement, à savoir : « Gouvernance, Etat de Droit, Sécurité, Décentralisation, Démocratie, Solidarité nationale » et « Capital humain adéquat au processus de développement » qui contribueront à l'atteinte du sous-objectif : « d'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.». L'Education à la Citoyenneté et au Civisme se veut favoriser également la restauration d'un environnement scolaire sain, propice, développant une vie scolaire harmonieuse, défendant les valeurs universelles humaines et culturelles, dignes des élèves qui devrait encourager la rétention scolaire et l'achèvement du cycle de l'Education Fondamentale et de l'Enseignement Secondaire.

Dans cette optique, l'Education à la Citoyenneté et au Civisme s'intègre dans le présent Plan Sectoriel de l'Education.

Perspectives

De 2018 à 2022, afin de contribuer au développement de l'individu ainsi que de la société à travers une éducation non formelle effective et efficiente :

- 14500 séances de mobilisation et d'éducation citoyenne et civique seront effectuées;
- 2964 écoles des parents seront mises en place et opérationnelles ;
- 5 700 chartes de bonnes conduites seront adoptées au niveau des écoles publiques ;
- 2 850 sensibilisations à l'environnement et au développement durable seront réalisées ;
- 2405 établissements auront participé à l'ODD ;

- 8 140 établissements seront initiés à l'hygiène et à la santé familiale et villageoise.

Choix d'options

Pour atteindre alors les objectifs de développement humain, social et économique d'une part et proposer des remèdes à la croissance de l'incivisme, l'Education à la Citoyenneté et au Civisme (ECC) a 4 axes stratégiques :

- L'éducation citoyenne et patriotique
- L'éducation à la vie familiale et communautaire
- L'éducation au développement et à l'environnement
- L'éducation à l'hygiène et à la santé familiale et villageoise, en particulier à la lutte contre le VIH/SIDA

L'éducation non formelle et notamment l'Education à la Citoyenneté et au Civisme (ECC) couvre un vaste champ ayant pour but de forger un citoyen autant conscient et fier de sa patrie et de ses valeurs que responsable envers la société. Elle inclut également une dimension genre dans son approche en promouvant la participation citoyenne auprès de toutes les franges de la population et notamment la femme.

L'Education à la Citoyenneté et au Civisme (ECC) doit commencer dans la famille et s'étendre dans la communauté (Collectivités locales et décentralisées) afin de former un citoyen qui puisse se développer au sein d'une société qui ne cesse de s'étendre et d'évoluer mais qui ne devrait pas oublier ses valeurs traditionnelles et familiales. L'école des parents est donc un outil pour impliquer concrètement et totalement les parents et/ou tuteurs, dans les actions en vue du progrès scolaire, de la rétention scolaire et de réussite de leurs enfants.

L'Education au Développement et à l'Environnement forme un citoyen conscient et capable de tirer le meilleur de son environnement social, écologique et économique d'une part et de créer et d'entretenir un environnement viable pour les générations futures d'autre part.

L'Education à l'hygiène et à la santé familiale a pour but de forger un citoyen pour qu'il sache entretenir un corps sain et capable de convaincre ses compatriotes sur les attitudes et comportements à adopter pour vivre sainement.

Le Ministère veut renforcer les activités de communication et de sensibilisation par la diffusion des différents outils et supports de communication pour un changement de comportement, destinés à un public aussi large et divers que possible. Ces outils et supports de communication pour un changement de comportement sont les corollaires de toutes les activités de sensibilisation.

Les actions à mettre en œuvre s'ordonnent autour de quatre axes stratégiques :

1.2.4.3.1 Axe stratégique 1 : L'Éducation Citoyenne et Patriotique

Renforcer les actions intégrées de communication pour le changement de comportement lié à la citoyenneté, au patriotisme et aux droits humains à tous les établissements scolaires publics et privés au niveau de l'éducation fondamentale et de l'enseignement secondaire général ainsi qu'auprès des Organisations de la Société Civile œuvrant dans l'Éducation à la Citoyenneté et au Civisme.

La société malgache fait face à une dégradation significative et sans précédente de son sens civique. Les faits divers révélés par les presses écrites et orales, les reproches de la population à l'endroit des dirigeants et politiciens, les blocages du développement dus à l'absence de civisme et de tout sentiment patriotique, la démission de la classe des intellectuels, la défaillance au niveau de la prise de responsabilité et de la participation citoyenne, les lacunes dans la responsabilisation des parents, la prévalence de l'esprit de critique et de destruction, font partie du panorama quotidien des Malgaches.

Pour inverser cette situation, des efforts continus de mobilisation et de formation seront réalisés afin d'appréhender le plus de cibles possibles. Ces actions de mobilisation devront être entreprises tout au long de l'année et répandues sur tout le territoire au niveau de toute la population. Cette mobilisation pourra prendre plusieurs formes et toucher autant la communauté éducative que les membres d'organisations de la société civile. Ces efforts seront aussi à intensifier et à améliorer continuellement pour s'adapter aux évolutions des caractéristiques du public cible et des bénéficiaires indirects.

Le but est de faire en sorte que partout où la cible va, elle entendra et/ou verra le message. Ceci l'incitera, voire l'obligera, à adopter ou du moins à décider d'expérimenter le comportement souhaité. La variation et la différenciation des outils, supports et canaux de communication utilisés augmenteront la chance d'atteindre le maximum de public cible possible.

1.2.4.3.2 Axe stratégique 2 : L'éducation à la vie familiale et communautaire

L'Éducation à la Citoyenneté et au Civisme (ECC) attache une importance à l'éducation à la vie familiale et communautaire. Il y est alors promu des sensibilisations et des formations sur les relations entre les membres de la famille, la compréhension mutuelle, la connaissance et le respect des droits de l'homme ainsi que la promotion de la solidarité dans les communautés dans un esprit de construction sociale durable.

Promouvoir au niveau des établissements publics, privés des cycles fondamental et secondaire, des actions d'apprentissage des élèves à la citoyenneté, au civisme et aux valeurs humaines universelles et culturelles pour une vision positive de leur avenir en prenant compte du renforcement de l'éducation parentale par le biais de la promotion des écoles des parents pour une réussite scolaire de qualité des élèves.

Le Ministère de l'Éducation Nationale contribue au développement du sentiment d'appartenance à la collectivité et à l'apprentissage du « vivre ensemble » chez les élèves dès leur plus bas âge. Pour ce faire, l'école et la communauté sont un chemin incontournable pour la transmission des valeurs fondées sur le respect, la tolérance, la paix, l'entraide et le bien commun. En somme, elle permet d'offrir un cadre de vie propice aux apprentissages à la vie en société et à la réussite d'un futur citoyen adulte, responsable et digne.

C'est dans cette logique qu'on prévoit d'amener les élèves, les apprenants, les enseignants, les éducateurs et les parents à élaborer leur charte de bonnes conduites au niveau de chaque établissement public qui définit un cadre pour des règles de vie commune, permettant ainsi de gérer les relations individuelles et collectives dans les écoles et communautés, afin que tout le monde puisse vivre dans une vie harmonieuse, dans un art de vivre ensemble, en toute confiance mutuelle.

Dans cette mission, il est important de souligner, qu'en aucun cas, cette charte ne veut se substituer au règlement intérieur des écoles existantes. Elle reprend et renforce les principaux éléments du règlement intérieur sous une forme simplifiée, participative, facile à appliquer, à s'approprier et à accepter par tous. Elle engage collectivement et individuellement les obligataires concernés.

Par ailleurs, il n'y a pas de véritable réussite scolaire sans prise en compte de la contribution efficace des parents et/ou tuteurs des enfants, afin de favoriser et de renforcer la restauration de conditions favorables à l'éducation et au suivi scolaire des enfants au sein de chaque famille. Pour ce faire, il est important de privilégier le développement du concept d'école des parents au niveau du cycle fondamental sur l'ensemble du territoire.

Dans cette optique, la formation des parents des élèves des écoles primaires publiques ou privées en matière d'éducation de leurs enfants leur ferait bénéficier des connaissances efficaces sur les droits et protection de l'enfant, le sens du devoir et de responsabilité, l'affection, les dialogues et des valeurs leur permettant d'encadrer leurs enfants pour une réussite scolaire de qualité par le biais des écoles des parents mises en place.

1.2.4.3.3 Axe stratégique 3 : L'éducation au développement et à l'environnement

L'ECC prend en compte l'éducation de l'impact que le citoyen a sur l'environnement dans lequel il évolue et inversement sur ce que cet environnement peut avoir sur lui. L'ECC a alors de plus en plus tendance à s'intégrer dans l'Education à l'Environnement et au Développement Durable.

Renforcer la connaissance et la participation des élèves et des enseignants en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable à travers la promotion de la mise en place et l'opérationnalisation des écoles en route vers la durabilité au niveau des établissements publics et privés du cycle fondamental et secondaire de Madagascar.

Des études ont montré que la destruction des ressources est liée aux problèmes sociodémographiques auxquels la population est confrontée, notamment à l'ignorance et à l'analphabétisme. Cette situation est aggravée par la persistance des croyances et des mystiques pour expliquer les choses. Ainsi, une éducation adéquate, efficace et efficiente pour le plein épanouissement de tout un chacun dès l'enfance serait une alternative. Des séances de formations et de sensibilisations qui viseraient à inculquer chez la population cible l'adaptation de la culture humaine aux valeurs de l'environnement, c'est-à-dire faire renaître chez elle la compréhension, l'amour, la conservation et la protection de leur environnement seront entreprises. Transformer les pratiques est primordial pour prétendre à une éducation de qualité et avoir, pour les élèves sortant du système, un cadre de vie amélioré.

Les concepts de l'EDD sont transmis aux enseignants à travers des formations. Les élèves seront incités à leur tour à créer des projets après s'être imprégnés de ces EDD. Les marchés de connaissances serviront à publier et matérialiser ces projets. Chaque élève aura l'opportunité de développer et d'affirmer son esprit d'initiative, de créativité et d'entrepreneuriat.

1.2.4.3.4 Axe stratégique 4 : L'éducation à l'hygiène et à la santé familiale et villageoise

Un accent sera mis sur les sensibilisations et les formations sur la santé reproductive des adolescents ainsi que les méfaits de la toxicomanie et de la grossesse précoce. Ces activités seront menées autant en milieu scolaire qu'au niveau des ménages.

Renforcer la connaissance des parents sur la Santé Reproductive des Adolescents et la sensibilisation des élèves sur la lutte contre la consommation de drogues en vue de favoriser une réussite scolaire de qualité.

En se référant à la partie « Education Inclusive » du présent Plan Sectoriel de l'Education, la discrimination en termes de genre handicape les jeunes filles et a un impact sérieux sur leur scolarisation. Les parents ont assurément une place importante à assurer auprès des jeunes et notamment des jeunes filles dans leur éducation à la notion de genre et à la santé reproductive. Cependant, parler de ces sujets et notamment de la santé reproductive reste tabou dans certaines familles malgaches, et plus particulièrement dans les zones défavorisées. Cette réticence pourrait conduire à des effets néfastes sur l'avenir des jeunes et notamment des filles (prostitution infantile, mariage précoce, esclavage moderne...), qui peut aboutir à l'abandon scolaire précoce.

C'est pourquoi le MEN vise à renforcer la connaissance des parents sur la Santé Reproductive des Adolescents dans certaines zones définies de l'île. Cette campagne de sensibilisation met l'accent sur la communication de masse et interpersonnelle par le biais de l'utilisation d'outils de communication, de la collaboration avec les radios locales et de la formation d'animateurs de proximité.

Au niveau des élèves, des méthodes de sensibilisation et de mobilisation plus pertinentes et adaptées à la lutte contre la toxicomanie dans les écoles seront élaborées et appliquées. En effet, on ne peut nier la prolifération des drogues en dehors et dans l'environnement scolaire. Les lois en vigueur concernant l'accès des élèves à ces substances ne sont pas toujours respectées. Par ailleurs, l'incivisme engendré par ces multiples facteurs règne partout à Madagascar et ne cesse d'augmenter.

Ainsi, pour matérialiser la mise en œuvre de toutes les actions décrites ci-dessus, le mécanisme de coordination, de suivi et évaluation, simple agissant, sera pris en compte dans le plan d'action. En effet, la coordination efficace est le garant de l'atteinte de tous ces objectifs et des résultats attendus de ces actions. Pour que l'ECC soit une véritable réalité pour l'atteinte de l'éducation inclusive, gratuite et de qualité, la conjugaison des efforts de tous les acteurs concernés est indispensable avec le développement du 3 P et il figure parmi les priorités de l'OEMC.

1.2.5 Axe de développement 5 : La Gestion et la Gouvernance

Le défi majeur qui se pose dans la gestion du système éducatif malagasy est d'assurer que les ressources allouées et disponibles soient transformées d'une manière optimale possible en résultats d'apprentissages tangibles et satisfaisants pour les communautés, les parents et les élèves. Ainsi, le MEN se doit d'optimiser et de rationaliser leur utilisation tout en respectant les principes d'équité dans leur répartition, de redevabilité et de transparence.

Cette exigence a conduit à l'identification de cinq axes stratégiques prioritaires suivants :

- Améliorer le pilotage du sous-secteur ;

- Renforcer la déconcentration et la décentralisation ;
- Améliorer la gestion des ressources humaines, financières, matérielles et autres ;
- Développer une gestion partenariale de l'éducation et de la formation ;
- Renforcer la résilience du système éducatif en matière de risques et catastrophes naturelles.

1.2.5.1 Axe Stratégique 1 : Améliorer le pilotage du MEN

Le but est d'avoir à tout moment une vision claire du système éducatif afin de bien orienter et coordonner les actions menées ou à mener afin d'atteindre les objectifs que l'on s'est fixés. Il s'agit, d'une part, d'améliorer les outils de pilotage et, d'autre part, de renforcer les capacités de mobilisation du système de telle sorte que toutes les parties prenantes adhèrent et contribuent à la mise en œuvre du Plan qu'est le PSE.

Les actions concerneront donc les volets suivants :

- Le système d'information
- Le système de communication
- La planification de l'éducation
- La lutte contre la corruption
- La redynamisation de la coordination des actions au sein du sous-secteur

1.2.5.1.1 Rendre effectif le système d'information intégré

L'efficacité de la gestion et de la gouvernance du système éducatif passe par la disposition et le développement d'un système d'information fiable permettant de disposer des données quantitatives et qualitatives, en temps opportun, nécessaires au diagnostic et à la prise de décision et par la possibilité pour les parties prenantes de pouvoir s'informer à tout moment de l'état d'avancement de la réalisation des activités.

Un système d'information intégrant la gestion des statistiques scolaires et des ressources humaines a été développé et mis en place au niveau du MEN et ses STD, DREN et CISCO, depuis 2010. Mais des problèmes subsistent quant à son effectivité, à son extension et à sa pérennisation du fait des charges récurrentes induites par l'utilisation du réseau de connexion VPN et de l'absence d'infrastructures adéquates dans certaines localités.

En ce qui concerne les statistiques scolaires, dans l'objectif d'accélérer le processus de la diffusion et de la publication des informations, la saisie, précédée et accompagnée des renforcements des capacités des agents, des différentes fiches d'enquêtes a été déjà déconcentrée au niveau des CISCO depuis plusieurs années. Néanmoins, des dysfonctionnements, soulignés par diverses analyses du sous-secteur et dus à certains facteurs, continuent de persister tels que les retards récurrents dans la production des données, les difficultés pour s'assurer de leur fiabilité et leur exhaustivité.

Pour corriger ces dysfonctionnements, le Ministère de l'Education Nationale, préconise de poursuivre ses efforts dans l'effectivité et l'extension du fonctionnement du Système d'Information Intégré pour la Gestion de l'Education (SIIGE) par la mise en œuvre des stratégies ci-après : La concrétisation de ces objectifs s'articulera autour des stratégies ci-après :

- l'élaboration et la mise en œuvre d'un schéma directeur informatique ;

- le renforcement du système de collecte des données et d'alimentation de la base ;
- l'extension du système d'information à la gestion des examens et à la formation des ressources ;
- humaines, notamment des enseignants ;
- le renforcement du système d'exploitation et de publication des données pour améliorer le reporting.

A. Elaborer et mettre en œuvre un Schéma Directeur Informatique

Le but est de fluidifier au maximum la circulation des informations. Les activités à entreprendre porteront sur :

- l'analyse / diagnostic du SI actuel par le recours à une expertise externe;
- la mise en œuvre des recommandations pour le fonctionnement du SIIGE par:
 - la conception d'un nouveau schéma directeur informatique avec les procédures et la matrice de responsabilités y afférentes ;
 - la dotation en équipement et matériel adéquats ;
 - l'interconnexion de toutes les directions centrales et organismes rattachés du MEN ainsi que de toutes les 22 DREN et les 114 CISCO ;
 - la formation et/ou le recrutement du personnel requis à tous les niveaux du système.

Les solutions prises devront tenir compte de divers paramètres tels que les problèmes d'électricité dans les régions et les charges récurrentes pour les connexions.

B. Renforcer le système de collecte des données et d'alimentation de la base

L'objectif est d'obtenir plus d'efficacité et de rapidité dans le système de collecte et d'entreposage des données. Ce renforcement se traduira par :

- la poursuite de la déconcentration du processus de collecte des données et d'alimentation de la base ;
- la diversification des moyens pour la collecte des données ;
- l'inscription des crédits correspondants sur les budgets des DREN et CISCO ;
- le recentrage des rôles et responsabilités des STD dans le processus de collecte des données :
 - les DREN se chargeront de la démultiplication et du dispatching des fiches d'enquêtes au niveau des CISCO ;
 - les CISCO du dispatching des fiches au niveau des écoles, de la collecte des fiches remplies, de la saisie et de l'apurement des données.

En vue d'accélérer le processus, trois types d'activités seront prévus :

- le renforcement de compétences du personnel à la saisie et à l'apurement des données;
- le renforcement des équipements et matériels ;
- l'allocation d'indemnités pour les activités de saisie, étant donné leur caractère limité dans le temps.

C. Etendre le système d'information

Afin d'améliorer sensiblement la gestion du MEN dans plusieurs domaines et à un coût marginal peu élevé, il s'agira d'intégrer d'autres bases de données dans le système à savoir :

- une base des données relatives aux examens ;
- une base des données relatives aux formations des ressources humaines, notamment des enseignants ;
- une base des données géographiques des établissements scolaires.

Dans cette optique, les activités à réaliser se résument comme suit :

- acquisition/conception des applications/logiciels adéquats pour la mise en place de nouvelles bases de données ;
- extension des bases existantes avec des nouveaux modules ;
- formations des différents responsables sur la gestion de ces bases ;
- géo-référencement des établissements scolaires ;
- acquisition des matériels spécifiques.

D. Renforcer le système d'exploitation

L'objectif est d'améliorer l'accès, en temps opportun, aux données et aux informations nécessaires pour mieux gérer le système éducatif.

Afin d'y parvenir, il sera nécessaire de procéder à l'élargissement des canaux de diffusion d'information en vue de s'adapter à l'augmentation sensible de l'effectif des bénéficiaires.

Les activités à réaliser consisteront en :

- l'élaboration et production de tableaux de bord pour tous les niveaux de gestion du système ;
- la publication de documents statistiques (annuaires, repères...) à tous les niveaux ;
- l'acquisition des matériels adéquats à tous les niveaux ;
- la formation des cadres responsables à tous les niveaux ;
- la mise à jour continue du site web du MEN en rapport avec les bases des données du SIIGE.

1.2.5.1.2 Renforcer le système de communication

Il s'agit pour le MEN, d'une part, de continuer les efforts déjà entrepris pour la visibilité des activités et, d'autre part, d'assurer une meilleure circulation des informations en interne.

Le système de communication se focalisera sur la communication médiatique telle que :

- la communication digitale : Facebook, Twitter, Instagram, Site web ;
- la communication média : Radio, Télévision, Presse écrite et affichages.

Afin d'assurer l'impact comportemental, il est nécessaire d'élaborer une stratégie et un plan de communication efficace pour que toutes les parties prenantes soient impliquées et se l'approprient.

La Communication pour le Développement (C4D) est la stratégie qui sera adoptée. Elle permettra d'atteindre les objectifs de la communication qui sont :

- la notoriété : orientations, grandes lignes et activités du plan ;
- l'image : principes, valeurs et réformes ;
- l'impact comportemental : appropriation, implication des parties prenantes et mobilisation sociale pour la réalisation du PSE.

Cette stratégie reposera sur les deux principes i) d'habilitation (empowerment) des journalistes et de la communauté et ii) de la participation des personnes influentes et des organisations non gouvernementales dans la communication.

Ces principes engendreront les activités énumérées ci-après :

i) Pour l'habilitation des journalistes et de la communauté :

- élaboration des plans de média ;
- conclusion de convention de partenariat avec les stations TV et Radio locales ;
- constitution de Pool de journalistes ;
- formations des journalistes de 200 radios locales et TV locales en « Education » ;
- communication médiatique systématique et périodique ;
- développement de la Communication Digitale ;
- réalisation de dialogues communautaires (Formations des FEFFI pour la facilitation des dialogues communautaires).

ii) Pour la participation des personnes influentes :

- organisation de différents événements (nationaux et locaux) ;
- rencontre sous toutes les formes avec les personnes influentes du pays et les différentes communautés.

1.2.5.1.3 Renforcer la planification de l'éducation

La planification est l'un des principaux outils de pilotage et gouvernance du système éducatif. Son renforcement à tous les niveaux de gestion du système est primordial pour optimiser et rationaliser la gestion et l'utilisation des ressources. Dans ce sens, des avancées ont été déjà enregistrées sur la déconcentration de la planification par la responsabilisation des STD pour la saisie, le traitement et l'analyse des données, par la production de revues périodiques et par le développement de la micro-planification.

Des formations action sur la micro planification, l'analyse diagnostique du système à tous les niveaux (local et régional), l'élaboration de plans locaux et régionaux, l'organisation du réseau scolaire, la préparation de la rentrée scolaire ont été réalisées avec l'appui des différents partenaires techniques et financiers. Différents outils, ont été élaborés et dispatchés au niveau des structures déconcentrées. Des normes et des manuels de procédures sont en attente de validation, il y est prévu la mise en place des plateformes de dialogue sur l'éducation à différents niveaux (Conseils régionaux, communaux et locaux de l'éducation). Et des guides sont en cours de préparation.

Des tableaux de bord avec des guides ont été élaborés au bénéfice des responsables des structures déconcentrées (CISCO, ZAP et établissement scolaire). Tous les responsables des CISCO et tous les chefs ont été formés pour leur lecture et leur exploitation. La formation des directeurs d'écoles sont programmés avant de l'année 2017.

Une analyse institutionnelle de la fonction est en cours : les résultats seront disponibles au plus tard à la fin de l'année 2017. Cette analyse permettra en particulier de mettre en exergue les besoins en formation des cadres de la planification à tous les niveaux de gestion du système.

Ces efforts seront poursuivis par :

- le renforcement des compétences des cadres de la planification à tous les niveaux, notamment par la mise en œuvre d'une politique de relève ;
- le renforcement de la déconcentration de la planification de l'éducation ;
- le renforcement du système de suivi et évaluation de l'éducation ;

A. Renforcer les compétences des cadres de la planification à tous les niveaux

Il s'agit de mettre en œuvre une politique de relève des cadres de la direction de planification et de ses services déconcentrés étant donné que la plupart d'entre eux sont soit admis à la retraite, soit à la veille de l'être.

Le MEN doit donc, par l'intermédiaire des consultants nationaux :

- former des jeunes cadres de la Direction de la Planification sur l'évaluation des acquis scolaires, les techniques de planification (carte scolaire, élaboration et conception des modèles de simulation financière et des cadres des dépenses à moyen terme...) et les différents logiciels de traitement statistiques ;
- constituer un pool de formateurs nationaux pour former les cadres au niveau des STD.

B. Renforcer la déconcentration de la planification de l'éducation

La planification de l'éducation doit être déconcentrée jusqu'au niveau des établissements scolaires. Pour ce faire, les activités suivantes seront effectuées :

- évaluation des acquis de renforcement de capacités des agents des STD en matière de planification ;
- renforcement des acquis ou réorientation des agents vers d'autres domaines ou nouveaux recrutements ;
- étendre le niveau de déconcentration de la planification jusqu'aux établissements.

C. Participer au renforcement du système de suivi et évaluation de l'éducation

La participation au renforcement du système de suivi et évaluation de l'éducation exige la réalisation des activités suivantes :

- la redynamisation des revues périodiques (semestrielles, annuelles, en milieu et en fin de parcours) à tous les niveaux de gestion dont l'objectif principal est non seulement d'évaluer la réalisation des activités afin d'apporter les remédiations nécessaires, mais également de mesurer l'atteinte des objectifs et ce en de réorienter les activités futures ;
- la mise en place du dispositif d'évaluation nationale des acquis scolaires par la création d'une structure institutionnalisée dotée de personnel permanent, de moyens matériels, financiers et humains ainsi que des compétences pour mener des évaluations périodiques des acquis sur un échantillon représentatif ;
- la réalisation d'enquêtes ou études spécifiques sur la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation; par exemple, l'introduction de la langue maternelle en tant que langue d'enseignement, la mise en place progressive de la réforme sur l'éducation fondamentale ;
- la participation à des évaluations périodiques régionales et internationales telles que l'évaluation groupée du PASEC en 2019 et l'évaluation EGRA.

1.2.5.1.4 Renforcer la lutte contre la corruption dans la gestion

L'Etat malgache a inscrit la lutte contre la corruption parmi ses priorités d'actions, telles qu'il ressort des documents d'orientation et référentiels tels que : le Plan National du Développement (PND), la Politique Générale de l'Etat (PGE) et le Plan de Mise en Œuvre du PND (PMO). La volonté et l'engagement de l'Etat pour lutter contre ce fléau se sont manifestés et renforcés aussi par l'adoption de la Stratégie Nationale de Lutte contre la Corruption (SNLCC), couvrant la période de 2015 à 2025 et qui a pour vision : « A l'horizon de 2025, Madagascar est un État de droit où le développement économique, social et environnemental est libéré de la corruption ».

C'est dans cette logique que le Ministère de l'Education Nationale a mis en place un cadre d'orientation lié à cette stratégie nationale, qui constitue le document de référence, de guide en matière de lutte contre la corruption pour les responsables et le personnel du secteur de l'éducation nationale, ainsi que pour tous les acteurs et partenaires qui travaillent avec le MEN ou ceux qui souhaitent contribuer au succès de l'éducation inclusive de qualité.

Ainsi l'intégration de ce volet dans le PSE, s'avère indispensable afin de renforcer la promotion de la bonne gouvernance incluant la culture de transparence et de redevabilité.

Dans cette optique, le cadre d'orientation en lutte contre la corruption du sous-secteur de l'Education Nationale, mis en place en 2016, a renforcé le dispositif du mécanisme de coordination, de suivi-évaluation de la mise en œuvre de la lutte contre la corruption au sein du MEN par le biais de la Cellule Anti-Corruption (CAC) du niveau Central au niveau des STD du MEN et qui est également pris en compte dans la mise en œuvre de la présente réforme de l'Education Nationale, en matière de suivi, d'évaluation de la gestion des ressources et d'incitation à l'application effective de la transparence et de la redevabilité à tous niveaux de responsabilité du MEN.

L'engagement du MEN, face à l'éradication de ce fléau, se traduit par le grand axe d'action suivant :

Renforcer l'éducation à la bonne gouvernance, afin de lutter contre l'esprit et le comportement liés à la tentative et à la pratique de la corruption dans le sous-secteur de l'Education Nationale, en appliquant avec effectivité la culture de redevabilité de tous les responsables à tous les niveaux du MEN.

La réussite de la lutte contre la corruption doit commencer avant tout par la transmission, aux citoyens et aux responsables à tous les niveaux, de connaissances adéquates en matière de corruption, ses causes, ses conséquences au niveau du pays, voire ses impacts pour l'avenir de nos progénitures. Tout ceci ne peut être réalisé que par des actions d'éducation, de sensibilisation, de formation et de communication.

Pour ce faire, les grandes lignes des activités suivantes seront mises en œuvre :

- continuer à mettre en place et à opérationnaliser les cellules anti-corruption au niveau Central, DREN, CISCO et ZAP ;
- former le personnel du MEN et la communauté éducative en matière de législation liée à la corruption et vulgariser à grande échelle les lois y afférentes au moyen de supports diversifiés (dépliants, affichages, etc.) ;

- sensibiliser avec efficacité le personnel, les responsables, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves sur les faits néfastes engendrés par la corruption et qui doivent être combattus et leur montrer les avantages procrées par la lutte contre la corruption ;
- intensifier la sensibilisation en matière de promotion de l'intégrité dans le secteur d'éducation nationale.

Ainsi, dans la lutte contre la corruption, la prise en compte des mesures incitatives et des motivations du personnel pourrait contribuer à la diminution de tentation de pratique de corruption. Les dysfonctionnements de la prestation de service sont souvent liés à la faiblesse des incitations à la performance et à la motivation du personnel des services publics. Dans des nombreux cas, ces échecs sont dus à un manque de redevabilité sociale. C'est une approche de la responsabilisation fondée sur l'engagement citoyen.

Des initiatives telles que les budgets participatifs, les audits, les rapports d'évaluation, les comptes rendus aux contribuables, la transparence, les bilans des résultats des activités impliquent toute une supervision du gouvernement par les citoyens, et peuvent donc être considérées comme des initiatives de redevabilité sociale. Elle peut contribuer à une meilleure gouvernance, à une meilleure efficacité du développement à travers l'amélioration du fonctionnement des services publics et à une prise de responsabilité efficace.

Dans cette optique, les actions à entreprendre sont les suivantes :

- Produire et appliquer une note d'instruction ministérielle émanant du Ministre de l'Education Nationale ordonnant à tous les responsables à tous les niveaux du MEN d'appliquer la transparence et la redevabilité dans la gestion de leurs services respectifs.
- Incrire les sanctions positives et l'intégrité comme critères d'attribution des distinctions honorifiques.
- Mettre en place un système de stimulation pour un comportement positif, une capacité professionnelle et pour une culture de la performance.
- Reconnaître, récompenser et rendre visible le personnel intègre et digne dans le secteur de l'éducation.
- Inciter les premiers responsables des Directions du MEN et de ses démembrements à tous les niveaux à adopter la culture du partage systématique des informations sur la gestion, les nouvelles décisions prises, les changements, les résultats et la perspective de leurs directions et services auprès de leurs personnels respectifs, les partenaires et la communauté éducative.
- Mettre en place et opérationnaliser un bulletin de liaison trimestriel du MEN.
- Appliquer sans complaisance les sanctions administratives prévues par le règlement du MEN à l'encontre des auteurs d'actes de corruption.
- Publier les sanctions infligées aux actes de corruption.
- Convaincre les Directeurs et les responsables de différents services au sein du MEN à intégrer dans leurs budgets les ressources qui leur permettent de publier des informations, des rapports et des messages en vue de concrétiser les actions liées à la redevabilité, comme étant la valeur phare du Ministère.
- Développer un mécanisme participatif communautaire et durable pour la promotion de la qualité de l'éducation primaire à Madagascar par le développement d'un système de

collaboration, de compte-rendu systématique et de prise de décisions collectives entre les différents acteurs impliqués.

1.2.5.1.5 Redynamiser la coordination des actions au sein du MEN

L'objectif est de redynamiser la coordination des actions du MEN pour une plus grande efficacité et synergie de ces dernières. Des comités de coordination seront institués au niveau central et à celui des 22 régions : leurs compositions, leurs attributions et leurs fonctionnements seront fixés par un texte ministériel. Ces comités se réuniront deux fois par an, en début d'année lors de l'élaboration des plans d'action et des plans de travail annuels et en fin d'année pour une évaluation de la coordination.

Les activités porteront sur :

- l'élaboration du texte portant institution des comités de coordination ;
- l'organisation des réunions de coordination aux niveaux centraux et régionaux.

1.2.5.2 Axe Stratégique 2 : Renforcer la déconcentration et la décentralisation

La nécessité de renforcer la déconcentration et la décentralisation est clairement exprimée à travers les résultats des audits, des consultations nationales et régionales, confirmant ainsi les conclusions du RESEN 2016. En conséquence, il est nécessaire de continuer et de renforcer les actions déjà menées dans ce sens. La gouvernance du système connaîtra des changements significatifs avec le renforcement de l'administration, de la gestion et de l'encadrement pédagogique de proximité.

Cela est d'autant plus évident que :

- a. les services centraux ne peuvent pas assurer seuls un contrôle efficace du fonctionnement journalier des établissements scolaires dont le nombre ne cessera d'augmenter à un taux croissant dans les prochaines années ;
- b. le niveau central est trop spécialisé et lointain pour agir au niveau de la classe ;
- c. les niveaux intermédiaires, DREN et CISCO, manquent de latitude et surtout de moyens pour intervenir de façon efficace et pertinente dans le fonctionnement régulier des établissements.

Il y aura lieu d'envisager :

- une gestion du service éducatif plus proche des usagers ;
- la promotion et le développement des initiatives locales en matière de fournitures des services éducatifs ;
- une meilleure distribution des rôles et des responsabilités entre le niveau central, les niveaux intermédiaires et le niveau local dans la gestion des services éducatifs.

Les mesures prévues concerneront donc :

- les aspects organisationnels ;
- la gestion décentralisée et participative des établissements scolaires ;
- le renforcement de la déconcentration financière,

- les relations entre le Central, les Services Techniques Déconcentrés et les Collectivités Territoriales Décentralisées.

1.2.5.2.1 Aspects organisationnels

Afin d'assurer l'effectivité de la déconcentration, des réformes organisationnelles et institutionnelles seront effectuées au niveau des Services Techniques Déconcentrés, même au niveau des établissements scolaires.

Ces réformes concerneront :

- La poursuite de la redéfinition des MARE tant au niveau central qu'au niveau des STD ;
- La restructuration et l'équipement de la ZAP, qui est le point focal de toutes les activités au sein des STD : la ZAP sera dirigée par un conseiller pédagogique et sera dotée d'équipes chargées de la pédagogie et de l'administration. Par ailleurs, elle sera gestionnaire d'un budget ; des constructions de bureaux avec la contribution des CTD et d'autres partenaires seront entreprises ;
- La révision du statut de la nouvelle école fondamentale.

1.2.5.2.2 Gestion décentralisée et participative des établissements scolaires

Les Farimbon'Ezaka ho Fahombiazan'ny Fanabeazana Ifotony (FEFFI²⁰21), ont été mises en place progressivement depuis l'année scolaire 2015-2016 au sein des écoles primaires publiques et communautaires, suite à la promulgation du décret 2015-707 suivi de son arrêté d'application N° 22 091-2015 du 21 avril 2015. Il est mentionné dans l'article I, Titre I du décret n° 2015-707 du 21 avril 2015 portant Structure et organisation de la Farimbon'Ezaka ho Fahombiazan'ny Fanabeazana Ifotony (FEFFI) : « Il est créé au niveau de tous les établissements publics d'enseignement général fondamental à savoir les Collèges d'Enseignement Général (CEG), les Ecoles Primaires Publiques et les Ecoles Communautaires une association dénommée Farimbon'Ezaka ho Fahombiazan'ny Fanabeazana Ifotony (FEFFI) ».

C'est une association communautaire responsable de la co-gestion décentralisée des écoles sur tous les plans : administratif, pédagogique, financier et matériel. Elles regroupent les acteurs et partenaires de l'éducation œuvrant pour le développement des écoles. La promotion d'une gestion de l'éducation au plus près de ses bénéficiaires en découlera. Toutes les associations ou organisations locales membres de la FEFFI ont leurs représentants dans le Bureau permanent dont le président est un membre de la FRAM. Les procédures de gestion participative et décentralisée par la FEFFI repose sur les principes de transparence et de bonne gouvernance. Pour optimiser la mobilisation des ressources disponibles au sein de l'école une gestion rationnelle s'impose. Elle repose sur la disponibilité du tableau de bord, base de l'analyse de la situation de l'école en termes de performances scolaires et de bonne gouvernance. Cette analyse aboutira à l'élaboration du Projet d'Etablissement Contractualisé (PEC) pertinent orienté vers une amélioration de l'accès, de la qualité de l'éducation et de la gouvernance scolaire.

¹⁸ Farimbon'Ezaka ho Fahombiazan'ny Fanabeazana eny Ifotony : Partenariat pour le développement de l'éducation à la base.

Les rôles des FEEFI et ceux des STD dans la mise en œuvre de l'approche Projet d'Etablissement Contractualisé par la FEEFI sont :

- Les FEEFI sont responsables de l'effectivité de l'indépendance des trois organes suivants :
 - L'Assemblée Générale (AG) est l'organe délibératif : Elle est constituée par tous les membres de la FEEFI qui prendront part au diagnostic de la situation de l'école et s'impliqueront volontairement dans l'identification des solutions, la mobilisation de ressources et la mise en œuvre des activités concertées à effectuer dans le cadre du PEC.
 - Le Bureau Permanent est l'organe exécutif : Il assurera la mise en œuvre du PEC suivant les décisions prises en AG. Il représentera administrativement la FEEFI. Il assurera la transparence de la gestion des activités et des ressources par les affichages obligatoires et les rapports au niveau de l'AG.
 - L'organe de contrôle constitué par deux commissaires aux comptes et un comité de suivi de la mise en œuvre du PEC assurera périodiquement le contrôle des réalisations financières et physiques.
- Des structures d'opération seront mises en place au niveau local (Point focal DREN et point focal CISCO) et faciliteront la formation, le suivi-accompagnement des FEEFI au niveau des écoles et des réunions périodiques des ZAP.
- Les DREN assureront le transfert direct des subventions aux écoles suivant les décrets ministériels en vigueur afin d'assurer leur arrivée à temps lors de la rentrée scolaire. C'est la déconcentration des fonds alloués aux écoles.
- Depuis 2015 une harmonisation et uniformisation des outils de gestion à la base a été effectuée : Mise en place FEEFI, Tableau de bord FEEFI, Projet d'Etablissement Contractualisé (PEC), Programme d'emploi, Rapport et Bilan financier.
- Six guides de Formation en Gestion à la Base (FGB) ont été développés en vue du renforcement de capacités des FEEFI sur : Organisation et dynamique Communautaire (ODC), Diagnostic et Planification Participative (DPP), Gestion Financière Communautaire (GFC), Passation de Marchés Communautaires (PMC), Suivi et Evaluation Participative (SEP), Entretien et Maintenance des Infrastructures et Equipements scolaires (EMIES).
- En 2016 un renforcement de compétences de 172 écoles d'Avaradrano Analamanga sur la gestion décentralisée et les outils de gestion a été effectué avec l'appui JICA en vue d'améliorer les stratégies d'intervention pour les FEEFI.
- De 2016 à 2017 : Un renforcement de compétences des FEEFI de 589 écoles de Menabe, de 606 écoles de 6 CISCO de 3 DREN PAUET (3 CISCO Itasy, Ihosy, Ambanja et Nosy Be) sur la gestion à la base.

La fonctionnalité effective des FEEFI pour monter des PEC pertinents s'avère nécessaire pour améliorer effectivement les performances au niveau de l'école.

L'objectif est d'assurer la mise en œuvre d'une gestion décentralisée des écoles, participative transparente et rationnelle par l'opérationnalisation des FEEFI et la mise en œuvre d'un PEC concerté au niveau FEEFI et répondant aux besoins de l'école afin de :

- Transformer les intrants en performances scolaires et

- Promouvoir un dispositif de mise en œuvre de la redevabilité sociale.

Les stratégies et activités se focaliseront sur les appuis apportés aux STD et FEFFI dans le cadre :

- Du renforcement de la communication par le développement et la mise en œuvre d'un plan de communication pertinent et efficace par le biais :
 - De la mise en œuvre d'une communication de masse par l'utilisation des supports média adéquats (Radio, affiches, spot télé.....).
 - De la formation des responsables locaux sur la communication FEFFI/PEC durant les formations de gestion à la base (FGB).
- Du renforcement de compétences des FEFFI sur le dispositif de gestion à la base communautaire participative et sur le montage du Projet d'établissement Contractualisé(PEC):
 - Sélection des établissements cibles englobant ceux qui sont ciblés par les constructions avec approche communautaire :
 - 5 000 écoles-cibles par an,
 - 2 500 collèges-cibles par an, à raison de 830 collèges publics et communautaires.
 - Formation des membres responsables des structures d'opération locaux par l'équipe PEC centrale.
 - Formation des FEFFI par les référents locaux supervisée par les formateurs PEC centraux.
- De l'orientation du PEC vers des activités qui affectent les résultats scolaires des élèves :
 - Elaboration du PEC à partir de l'exploitation du tableau de bord par les FEFFI qui comportent uniquement les indicateurs de performance centre d'analyse de la situation de l'école.
 - Appui à la mise en œuvre de ces activités.
- De la capitalisation des bonnes pratiques et des expériences réussies dans la mise en place et l'opérationnalisation des FEFFI et la mise en œuvre de PEC orientée qualité :
 - Mise en œuvre des cours de rattrapage et de soutien en cours d'année scolaire.
 - Réunion de suivi à tous les niveaux pour favoriser les échanges.
 - Développement et vulgarisation de ces bonnes pratiques.
- Du renforcement du dispositif de suivi-accompagnement des FEFFI et l'évaluation de la mise en œuvre du dispositif PEC :
 - Le suivi de la mise en place des FEFFI et du montage des PEC.
 - L'évaluation de la fonctionnalité des FEFFI et des Projets d'Etablissement Contractualisés (PEC).
- De l'allocation de caisse école et de subvention supplémentaire qui sont régies par :
 - Le renforcement du suivi de la réalisation des PEC et de l'utilisation des fonds alloués par la systématisation des pratiques de l'audit communautaire et de l'intervention de la société civile dans le contrôle de la gestion des ressources et le fonctionnement des établissements.

- Un appui supplémentaire pour les écoles performantes est envisagé pour les écoles ayant atteint leurs objectifs ; toutefois les clés de répartition de ces appuis seront alignées sur celles de l'Etat.

1.2.5.2.3 Déconcentration de la gestion des ressources financières

Le principe fondamental devant régir la gestion des ressources financières est que celles-ci arrivent aux bénéficiaires finaux en intégralité et soient utilisées conformément à ce qui a été fixé initialement pour leur destination. Une des mesures efficaces pour atteindre la finalité de ce principe est le transfert direct des ressources aux bénéficiaires sans passer par les niveaux intermédiaires.

Des actions ont été déjà entreprises et réalisées pour la déconcentration budgétaire à savoir :

- l'inscription des crédits destinés aux paiements des subventions des enseignants non fonctionnaires sur le budget des DREN depuis 2015 ;
- le transfert des subventions aux écoles (caisses-école) directement de l'administration centrale aux établissements ;
- l'expérimentation de la délégation de maîtrise d'ouvrage délégué aux FEFFI pour les constructions scolaires.
-

A moyen terme, les actions du MEN porteront sur :

- l'allocation des ressources financières répondant aux besoins des structures en rapport avec le CDMT ;
- le transfert des fonds pour la construction scolaire aux FEFFI, dans le cadre des projets financés par les bailleurs ;
- la déconcentration budgétaire de l'Etat, de façon progressive, au niveau des DREN pour les crédits destinés aux kits scolaires, aux formations et aux constructions scolaires.

Les activités à entreprendre dérivant de ces actions concerneront :

- le renforcement de capacités des responsables des STD en matière de gestion financière et de passation des marchés ;
- la mise en place d'un système de contrôle efficace.
- L'uniformisation des procédures et des clés de répartition des subventions aux écoles (caisse école et subvention supplémentaire):
 - Etude en vue de l'harmonisation des procédures de gestion des ressources financières au niveau des écoles ainsi que des clés de répartition des subventions. A cet effet un comité restreint impliquant la DAAF, la DPE et la DEF appuyé par un consultant sera impliqué pour assurer l'équité des écoles.
 - Elaboration et validation des textes y afférents.
 - Information/communication des STD sur les procédures de transfert direct des subventions et des procédures de gestion des ressources aux écoles au nom des comptes FEFFI par les DREN.

Relations entre le central, les services techniques déconcentrés et les collectivités territoriales décentralisées

La Loi N° 2014-18 du 12 septembre 2014 régissant les compétences, les modalités d'organisation et de fonctionnement des collectivités territoriales décentralisées prévoit la prise en charge des EPP, des CEG par les communes et des lycées par les Régions. Mais, l'application de ses dispositions devrait normalement être précisée par des décrets. Elle exigera la redéfinition des relations entre les CTD et les départements ministériels avec leurs démembrements.

Dans le contexte actuel, les relations entre le niveau central, les structures déconcentrées et les collectivités devraient être centrées dans la mise en œuvre du Plan Sectoriel de l'Education et du développement ultérieur du système éducatif.

Dans un premier temps, le MEN doit renforcer ses structures déconcentrées en termes de compétences et de ressources (humaines, matérielles et budgétaires). Il poursuivra le transfert progressif des activités opérationnelles au niveau des STD pour que le Central se spécialise dans les activités de pilotage et de coordination du système. L'administration et la gestion de proximité sera renforcée. Les rôles des CTD se focaliseront surtout sur la participation dans le financement de l'éducation.

Dans un second temps, la gestion de l'éducation fondamentale (EPP et CEG actuellement) se fera dans le cadre des FEFFI qui est déjà une structure de gestion décentralisée des établissements à la base. Les communes sont parmi les parties adhérentes aux organes des FEFFI. La mise en place des FEFFI est déjà en cours.

Des guides seront élaborés pour les ZAP et les CISCO afin qu'elles pourront réaliser efficacement leurs activités.

Le tableau ci- après résume les principaux rôles et responsabilités du Central, des DREN, des CISCO, des ZAP, des Etablissements Scolaires et des Collectivités Territoriales Déconcentrées.

NIVEAUX DE STRUCTURE	ROLES ET RESPONSABILITES
MEN central	<ul style="list-style-type: none">-Elaborer les politiques et les stratégies en matière éducative-Assurer le fonctionnement général du système éducatif : coordination, pilotage, suivi et évaluation, élaboration des normes et développement des cadres réglementaires, délégation des compétences aux STD-Elaborer des outils et des logiciels de gestion des ressources-Assurer la répartition et l'allocation des ressources humaines de l'Etat, financières et matérielles aux différentes structures du système éducatif : définir des règles et des critères de répartition des ressources en fonction des objectifs (recherche de l'équité, de la qualité,...)-Assurer l'interface avec les représentants des autres départements ministériels (Ministère de la Fonction Publique, de la Réforme de l'Administration, du Travail et des Lois Sociales, Ministère des Finances et du Budget, Ministère de l'Intérieur et de la Décentralisation, Ministère de la Santé Publique, Ministère de la Jeunesse et Sport, Ministère de la Population, Ministère de l'Eau et Assainissement,...), avec les PTF (Bailleurs de fonds, ONG,...), avec les secteurs privés (ONEP,...) ainsi que le Parlement-Renforcer les capacités des STD-Développer des cadres partenariaux avec les partenaires, le secteur privé et l'enseignement privé

	<ul style="list-style-type: none"> -Accompagner et encadrer (coaching) les STD (DREN, CISCO, ZAP, Etablissements) dans leurs actions -Assurer le traitement, l'analyse, l'exploitation et la diffusion des informations recueillies -Assurer la communication à tous les niveaux de structures -Assurer la formation et l'affectation des encadreurs pédagogiques -Assurer le suivi, le contrôle et l'évaluation de l'utilisation des ressources au niveau national (exemple : exécution du budget,...)
DREN	<ul style="list-style-type: none"> -Assurer la supervision de la mise en œuvre des politiques et stratégies au niveau régional -Assurer le suivi, contrôle et l'évaluation de la mise en œuvre des politiques et stratégies en matière de l'éducation -Assurer la réalisation, le suivi et le contrôle des activités dont les compétences leur ont été déléguées -Rassembler, consolider, traiter et analyser les données recueillies -Assurer le renforcement des capacités des STD (CISCO, ZAP, Etablissement) -Assurer la gestion des ressources financières (Budget) et matérielles -Assurer l'interface avec les STD des autres départements ministériels et les CTD : adhésion dans les plateformes de développement régional, insertion du plan de développement de l'éducation dans le plan régional de développement -Assurer le suivi, contrôle et évaluation de l'utilisation des ressources au niveau régional -Assurer la communication des actions liées à la mise en œuvre des politiques et stratégies en matière éducative -Assurer le rapportage des activités
CISCO	<ul style="list-style-type: none"> -Assurer la mise en œuvre des politiques et stratégies dans la circonscription -Assurer la supervision des activités -Assurer la collecte, le traitement et l'exploitation des données -Assurer la répartition et l'allocation des ressources au niveau des ZAP et des établissements scolaires : ciblage et priorisation des localités d'intervention -Assurer la gestion du budget alloué -Assurer la mise en œuvre de la carte scolaire -Accompagner les ZAP et les établissements dans la mise en œuvre des actions et activités -Assurer le suivi et le contrôle de l'utilisation des ressources - Assurer l'interface avec les STD des autres départements ministériels et les CTD : adhésion dans les plateformes de développement au niveau régional ou communal -Assurer le renforcement des capacités des Chefs ZAP et établissements -Assurer le rapportage des activités mises en œuvre -Assurer la communication des actions liées à la mise en œuvre des politiques et stratégies en matière éducative -Assurer le suivi et évaluation de la performance des établissements scolaires au niveau de la CISCO -Assurer l'appui technique et la fonction de conseil aux CTD
ZAP	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la réalisation des activités prévues dans les plans d'action et les PTA -Assurer la supervision des activités au niveau de la ZAP -Assurer la gestion des ressources financières (Budget) et matérielles -Assurer l'encadrement pédagogique des chefs d'établissement et des enseignants -Adhérer aux plateformes de développement communal -Proposer les localités à prioriser dans les différentes interventions -Accompagner les établissements scolaires dans leurs activités et l'identification des besoins -Assurer les suivis et contrôles de l'utilisation des ressources au niveau de la ZAP -Assurer le suivi et l'évaluation de la performance des établissements scolaires -Appuyer les autorités locales et les établissements scolaires dans la mobilisation sociale pour la scolarisation des enfants

	<ul style="list-style-type: none"> -Assurer la communication des activités (à entreprendre et réalisée) aux autorités communales et aux communautés -Assurer le rapportage
Etablissements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la scolarisation des enfants : offre des services éducatifs de qualité -Assurer la mise en œuvre des programmes scolaires -Assurer la gestion rationnelle des ressources : transformation des ressources en résultats scolaires -Assurer la gestion participative de l'école : mobilisation des parents d'élèves, de la communauté et des partenaires de l'école -Adhérer aux plateformes de développement local -Assurer le soutien pédagogique des enseignants -Assurer la production des données statistiques scolaires -Assurer la communication des activités à la communauté et autorités locales -Assurer le rapportage
CTD : Régions et communes	<ul style="list-style-type: none"> - Participer au financement de l'éducation à leurs niveaux respectifs -Collaborer avec les STD du MEN -Contribuer à la gestion des risques et des catastrophes impactant sur la scolarisation des enfants -Insérer dans leur plan de développement les activités pertinentes pour le développement de l'éducation -Développer des partenariats à leur niveau respectif pour le développement de l'éducation

1.2.5.3 *Axe stratégique 3 : Améliorer la gestion des enseignants*

Le Ministère de l'Education Nationale est tributaire du Ministère chargé de la Fonction Publique et du Ministère des Finances et du Budget dans la gestion de son personnel, y compris les enseignants. Si le premier fixe la politique de l'emploi (classification et catégories), les règles de passage (avancement et reclassement), les barèmes de notation (évaluation), les composantes et les conditions de jouissance de la rémunération du personnel de l'Etat, le second gère les effectifs budgétaires et le budget solde. Ils déterminent ensemble les grilles indiciaires du personnel. Le MEN ne dispose que d'une petite marge de manœuvre à travers les statuts particuliers de ses corps spécifiques et la gestion des affectations mais, là encore, les deux départements interviennent toujours dans les aspects procéduraux. Cette dépendance limite la capacité du MEN à avancer dans les processus de la déconcentration et la décentralisation de sa gestion.

A partir des constats opérés dans le diagnostic de la fonction enseignante, quatre grandes stratégies doivent orienter la gestion du personnel enseignant :

- professionnaliser les métiers d'enseignants en réglementant l'accès à tous les postes d'enseignants;
- optimiser l'utilisation des enseignants par la rationalisation du recrutement et de l'affectation des enseignants ;
- améliorer le traitement des carrières des enseignants ;
- assurer le suivi et l'évaluation de la gestion des enseignants.

1.2.5.3.1 *Professionnaliser l'enseignement*

Il s'agit de valoriser et de protéger les métiers d'enseignants en réglementant l'accès aux métiers de l'enseignement. Le but ici est de faire en sorte que les postes d'enseignants ne soient ouverts et pourvus que par des candidats formés préalablement et titulaires d'un certificat d'aptitude pour

exercer le métier d'enseignant. Cet objectif, constituant une des stratégies pour disposer d'enseignants de qualité, s'articule autour des activités suivantes :

- analyse des postes et emplois d'enseignants au moyen d'études et d'enquêtes ;
- description et spécification des postes et emplois d'enseignants et d'éducateurs en complément des travaux déjà effectués par la Fonction Publique : référentiels métiers et compétences ;
- révision des conditions de délivrance des autorisations d'enseigner pour tout nouvel enseignant ;
- étude sur la révision des statuts des enseignants, y compris enseignants non fonctionnaires.

1.2.5.3.2 Optimiser l'utilisation des enseignants

L'utilisation optimale des enseignants passe par la valorisation des talents, des savoirs, des savoir-faire des enseignants et l'effectivité des obligations de service.

Pour atteindre l'utilisation optimale des enseignants, quatre objectifs sont à considérer :

- la planification des recrutements et des affectations au moyen d'une gestion prévisionnelle des postes et des effectifs en tenant compte des flux entrée et sortie des enseignants et de l'évolution de l'effectif d'élèves et du nombre des sections ;
- la rationalisation des recrutements et des affectations ;
- l'adoption des stratégies pour l'effectivité des obligations de service des enseignants déjà en poste, l'effectivité des recrutements contribuant aux objectifs de la réforme ;
- le redéploiement des effectifs des enseignants accompagné de la répartition des enseignants qualifiés et de la transparence des procédures.

A. Planifier les recrutements et les affectations

Une bonne gestion des recrutements et des affectations nécessite une planification rigoureuse au moyen d'un système de gestion prévisionnelle des postes et des effectifs. Ce système qui sera conçu sous forme de modèle doit être développé et mis en place à partir du système d'information intégré de gestion des ressources humaines déjà fonctionnel au MEN.

Les quatre activités ci-après seront réalisées :

- étude et mise en place d'un système de gestion prévisionnelle des enseignants par le recours à une expertise externe au MEN ;
- élaboration et diffusion du manuel d'utilisation du système de gestion prévisionnelle ;
- formation des responsables à l'utilisation du système ;
- suivi de l'utilisation du système.

B. Rationaliser les recrutements et les affectations

La rationalisation exige le respect des principes d'adéquation postes/titulaires et postes/effectifs. Pour ce faire, un outil décrivant les principes, les règles, les méthodes de priorisation, les normes d'effectif, les obligations de service, l'application des heures supplémentaires, la catégorisation des postes et des établissements scolaires, les postes à pourvoir, la périodicité, etc. sera élaboré. Cet outil vient en complément de la carte scolaire. Cette rationalisation exige aussi l'adéquation entre les besoins du MEN et l'effectif des élèves à former par les Ecoles ou Instituts de Formation d'enseignants.

Par ailleurs, il a été décidé que tout enseignant nouvellement recruté devrait commencer son service dans une zone rurale, là où les besoins se font les plus sentir. Des actions de conscientisation seront donc menées auprès des Ecoles et Instituts de Formation d'enseignants accompagnées des mesures adéquates pour l'engagement volontaire des intéressés. Les recrutements et les affectations doivent tendre vers la réduction des disparités entre les régions, les zones rurales et urbaines tout en considérant dans la limite du possible les préférences des intéressés. Les zones défavorisées et vulnérables devront faire l'objet de traitements spécifiques dans l'allocation des enseignants, à l'exemple de dotation de postes budgétaires d'office. Les postes à pourvoir doivent être précisés dans les avis d'appel d'offres. Pour l'intégration professionnelle des nouveaux recrutés, les encadrements et les soutiens pédagogiques de proximité seront renforcés. Des systèmes de parrainage et de tutorat peuvent être développés au niveau des établissements scolaires.

Le système de turn-over ou de rotation sera appliqué dans la gestion des affectations pour obtenir plus d'équité dans le traitement des intéressés. Un logiciel sera conçu et développé à cet effet. L'application devra tenir compte des possibilités et contraintes budgétaires du MEN. Des visites des pays ayant des expériences réussies dans ce domaine seront organisées pour les cadres de la Direction des Ressources Humaines. Les affectations seront accompagnées de mesures incitatives qui seront ainsi révisées et renforcées.

Deux périodes doivent être considérées dans la planification des recrutements de nouveaux enseignants en référence au modèle de simulation financière : la période allant de 2017 à 2018 et celle à partir de 2019.

Les activités suivantes seront effectuées :

- élaboration et diffusion d'un outil de gestion des recrutements et des affectations ;
- conception et développement d'un logiciel de gestion des affectations ;
- formation des responsables sur l'utilisation de l'outil de gestion des recrutements et des affectations et du logiciel de gestion des affectations ;
- suivi de l'utilisation de l'outil de gestion des recrutements et des affectations et du logiciel de gestion des affectations ;
- révision des textes sur les mesures incitatives relatives aux affectations ;
- visites des pays à expériences réussies dans le domaine de la gestion des affectations ;
- réunions périodiques entre les responsables de la gestion et de la formation des enseignants pour l'harmonisation des besoins et les élèves-enseignants à former ;
- conscientisation des élèves-enseignants avec étude et adoption de mesures d'accompagnement adéquates pour l'engagement volontaire des intéressés à servir dans les zones rurales.

C. Uniformiser et adopter des stratégies pour l'effectivité des obligations de service des enseignants

Vu les besoins en enseignants du MEN, il sera procédé à la refonte des textes réglementant **les heures supplémentaires** et les obligations de service hebdomadaire des enseignants qui sont fixées par corps actuellement et non par niveau d'enseignement. Cette refonte sera articulée à la réforme de l'Education Fondamentale. Les obligations de service seront uniformes pour le préscolaire et les sous-

cycles 1 et 2. Dans le processus de révision des textes, les partenaires sociaux tels que les syndicats et associations d'enseignants seront impliqués. Une étude sera effectuée pour augmenter les obligations de service des enseignants aux fins de réduire les besoins en enseignants, à l'exemple des heures supplémentaires.

Il y a lieu de préciser que l'application du système des heures supplémentaires s'effectuera d'abord à partir d'expérimentation dans deux ou trois CISCO. La suite de sa généralisation ou non dépendra des résultats de ces expérimentations. Pour l'application du système, il sera tenu compte :

- de la situation exacte des effectifs des enseignants faisant ressortir les besoins par établissement devra être établie avant la rentrée scolaire ;
- de l'évolution de cette situation par rapport à des dotations ultérieures probables en enseignants au vu de la planification des recrutements ;
- du ciblage des établissements qui seront bénéficiaires suivant des règles et des critères fixés préalablement ;
- des quotas d'heures supplémentaires à attribuer à chaque établissement au vu du budget alloué et disponible.

Un système de contrôle administratif et financier rigoureux sera mis en place respectant la transparence et les principes de redevabilité.

Enfin, il y a lieu de renforcer les compétences des Services Techniques Déconcentrés (STD), y compris les ZAP et les établissements scolaires, en matière disciplinaire et le dispositif de suivi des absentéismes des enseignants en responsabilisant les autorités et les communautés locales.

Les activités à réaliser sont les suivantes :

- refonte des textes réglementant les heures supplémentaire et les obligations de service des enseignants ;
- études pour réduire les taux d'absentéisme des enseignants et augmenter les temps d'apprentissage des élèves ;
- renforcement des compétences des STD en matière disciplinaire ;
- suivi et contrôle de l'application du système d'heures supplémentaires dans les CISCO d'expérimentation ;
- renforcement du dispositif de suivi et contrôle de proximité des absentéismes des enseignants.

D. Assurer la transparence des procédures des recrutements et des affectations

Les procédures de recrutement et d'affectation doivent et devront faire l'objet de publicité adéquate. La gestion des recrutements fera l'objet de collaboration avec la Cellule Anti-corruption (Anti-Cor) du MEN qui programmera des actions dans ce sens. Le traitement équitable des candidats et enseignants concernés suivant des règles claires et transparentes servira de principe à adopter pour la gouvernance des recrutements et des affectations.

Les activités consisteront en des actions de sensibilisation des responsables locaux pour la gestion saine et transparente des recrutements, notamment des enseignants FRAM.

NB : d'autres activités pourront être développées et programmées avec les entités concernées pour la gestion saine et transparente des recrutements et des affectations.

E. Redéployer les enseignants dans le cadre de la mise en place des sous-cycles de l'éducation fondamentale de 9 ans

Le redéploiement des enseignants s'effectuera à l'intérieur de chaque CISCO compte-tenu des contraintes financières. Des stratégies seront élaborées et mises en œuvre pour mener les actions de redéploiement. Des actions spécifiques doivent aussi être menées pour protéger les enseignants affectés dans les zones d'insécurité chronique.

Les activités suivantes seront menées :

- élaboration et mise en œuvre de stratégies pour le redéploiement des enseignants ;
- étude et mise en œuvre d'actions spécifiques pour protéger les enseignants des zones d'insécurité chronique ;
- inventaire des enseignants existants dans le cycle de l'éducation fondamentale ;
- identification des segments et des effectifs d'enseignants à redéployer vers les autres sous cycles ;
- redéploiement effectif des enseignants ;
- suivi et contrôle de l'effectivité du redéploiement ;
- évaluation des résultats du redéploiement.

F. Assurer les procédures de recrutement des éducateurs du préscolaire, des enseignants de l'éducation fondamentale et de l'enseignement secondaire général

Il s'agira :

-d'une part, de contribuer au développement progressif du préscolaire par la dotation en éducation des Centres d'Activités Préscolaires publics et d'encadrer les animateurs des Centres d'Activités Préscolaires Communautaires ;

- et, d'autre part, de doter l'éducation fondamentale et les lycées d'enseignement général d'enseignants qualifiés pour améliorer l'accès, la rétention et la qualité de l'enseignement ; les enseignants non fonctionnaires titulaires de diplômes pédagogiques tels que le CAE/EP, le CAP/EP et autres seront prioritaires dans le recrutement par voie de remplacements numériques ; leur nombre sera fixé annuellement en fonction des postes budgétaires libérés et autorisés à être réutilisés. Le leadership du MEN comptera beaucoup pour la réutilisation des postes libérés annuellement évalués approximativement à 5% de l'effectif en poste ; les postes libérés dans le cadre de l'apurement du Fichier Solde du MEN devront aussi servir pour le recrutement d'enseignants.

L'insuffisance des postes budgétaires pour le recrutement des enseignants sera comblée par le recours aux services d'enseignants non fonctionnaires dont l'effectif annuel est déjà prévu dans le modèle de simulation financière du Plan Sectoriel de l'Education.

Les activités suivantes sont programmées :

- Traitement des dossiers de recrutement de 200 éducateurs du préscolaire par an à partir de 2019, titulaires du certificat délivré par l'INFP ;
- Traitement des dossiers de recrutement de 200 éducateurs-encadreurs du préscolaire par an à partir de 2021 ;

- Traitement des dossiers de recrutement des enseignants titulaires des diplômes pédagogiques (CAE, CAP/EP,...) par voie de remplacements numériques ;
- Traitement des dossiers de recrutement de **800** sortants de l'INFP par an à partir de 2018 pour les sous-cycles 1 et 2 de l'EF ;
- Traitement des dossiers de recrutement de 500 sortants de l'INFP par an à partir de 2018 pour le sous-cycle 3 de l'EF ;
- Traitement des dossiers de recrutement de 1000 enseignants des lycées par an à partir de 2017 ;
- suivi et contrôle de l'effectivité des recrutements ;
- évaluation des recrutements.

G. Etendre la déconcentration de la gestion des affectations des enseignants

La déconcentration de la gestion des recrutements fonctionnaires et contractuels de l'Etat ne pourra être effective sans une déconcentration de la gestion des effectifs budgétaires au niveau du Ministère chargé des Finances et du Budget. Par ailleurs, la gestion par corps du personnel de l'Etat ne permet pas de fixer les postes budgétaires au niveau des établissements scolaires.

En matière d'affectation, les mouvements inter-CISCO relèvent déjà de la DREN. Pour les mouvements intra-CISCO, ils seront délégués au niveau de la CISCO mais par le biais de la Commission Locale de Gestion des Effectifs et des Postes qui sera instituée à ce niveau pour éviter les abus. Les Commissions Nationale et Régionales d'affectation devront renforcer leurs rôles sur la gestion des postes et des effectifs. Le MEN devra régler la question des visas des actes avec le MFB sinon le risque de non-régularisation persistera toujours entraînant des conséquences négatives sur les intéressés.

L'activité retenue pour le moment concernera :

- la révision des textes réglementant les mouvements du personnel relevant du MEN en concertation avec le MFB avec institution de la Commission Locale de Gestion des Postes et des Effectifs au niveau de chaque CISCO.

1.2.5.3.3 Améliorer le traitement des carrières des enseignants

La gestion de carrière englobe toutes les activités ou actions entreprises soit par les enseignants eux-mêmes soit par l'administration pour que ces enseignants puissent individuellement progresser et atteindre le plus haut sommet possible sur les plans professionnel, social et autres, compte tenu de leurs qualifications et de leurs capacités.

A. Améliorer la gestion des enseignants fonctionnaires et contractuels de l'Etat et du privé

L'administration devrait ainsi assurer un traitement de carrière plus sécurisant et plus motivant aux enseignants par rapport aux autres agents de l'Etat de mêmes cursus académiques et professionnels. Des actions ont été déjà réalisées depuis 2015 dans ce sens pour les enseignants sortants de l'Institut National de Formation Pédagogique par la reconnaissance et le reclassement de certains diplômes délivrés par ledit Institut. Mais, vu que le pays vient de sortir d'une longue crise, toute action pouvant avoir des incidences significatives sur le budget solde pour améliorer les conditions des enseignants ne devrait pas être entreprise du moins à moyen terme.

Les actions seront donc axées principalement sur :

- d'une part, l'amélioration de l'existant et l'octroi de leurs droits aux enseignants tels que les mises à jour de leurs situations administratives et financières, l'allocation effective des diverses indemnités et d'autres avantages sociaux sans qu'ils ne soient obligés de se déplacer de leur poste de travail, la protection de leurs personnes et de leurs familles. Ainsi, il est nécessaire d'améliorer le traitement des dossiers y afférents par la poursuite des renforcements de capacité des Services Techniques Déconcentrés et de rendre effectives les matrices de responsabilités des différents échelons du MEN ; le système d'attribution de récompense doit être revu pour que les enseignants puissent en bénéficier ;
- et, d'autre part, leur développement professionnel continu en offrant des possibilités de progression de carrière continue par l'amélioration de leurs conditions de travail et l'environnement scolaire, y compris la gouvernance scolaire; corollairement avec l'étude sur la révision des statuts des enseignants, une autre portant sur la politique de développement de carrière des enseignants doivent être menée en y intégrant ce qui pourrait être réalisable dans le contexte de Madagascar la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966), des mesures incitatives non financières et la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) ; les cas des enseignants des zones rurales devraient faire l'objet d'une considération à part.

Les conditions des enseignants du privé doivent être considérées dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'enseignement par l'élaboration d'un statut et leur affiliation à la sécurité sociale.

Les activités suivantes seront réalisées :

- renforcement des capacités des responsables des STD pour l'effectivité des matrices de responsabilités et un meilleur traitement des enseignants par les mises à jour incessantes des situations administratives et financières et l'allocation effective des diverses indemnités des enseignants ;
- valorisation des formations et des diplômes et certificats professionnels délivrés par le MEN (en collaboration avec l'INFP) ;
- alignement des diplômes/certificats délivrés par les institutions publiques et privées sur la base des examens nationaux officiels uniques. Les modules de formation des centres de formation pédagogique privés et publics doivent être uniformisés. Cela doit conduire vers la reconnaissance des formations dispensées par le privé (en collaboration avec l'INFP) ;
- étude sur la politique de développement de carrière des enseignants ;
- sensibilisation des établissements sur la nécessité d'améliorer les conditions des enseignants du secteur privé et de leur accorder un statut.

B. Améliorer la gestion des éducateurs et des enseignants non fonctionnaires

Pour assurer l'expansion du système éducatif, le MEN doit continuer de recourir à l'emploi d'éducateurs et d'enseignants non fonctionnaires ; leur gestion sera améliorée par la révision des textes sur leur recrutement et leur emploi et la révision des modalités et procédures du paiement de leurs subventions ; un des principaux objectifs sera d'arrêter les recrutements spontanés non planifiés par le renforcement du mécanisme de contrôle.

Le recrutement et l'emploi des ENF ainsi que l'allocation des poste subventionnées devront respecter les règles de gestion contenues dans l'outil de gestion des recrutements et des affectations incluant la

carte scolaire signalé plus haut. L'accès au poste d'ENF sera fortement règlementé et sera conditionné préalablement par l'acquisition des compétences minimales de base pour enseigner ou par une formation initiale ainsi que par la possession d'une autorisation d'enseigner. Des mesures contraignantes seront insérées dans les nouveaux textes. Les capacités des STD, y compris les ZAP et établissements, et des communautés seront renforcées par rapport aux nouvelles dispositions relatives à la gestion des ENF. Des ENF seront intégrés annuellement dans le personnel de l'Etat jusqu'en 2019 conformément à la Politique Générale de l'Etat. Il sera produit régulièrement des données sur la situation des effectifs des ENF, notamment sur leurs recrutements.

Actuellement, une cellule ministérielle composée de représentants des directions concernées et présidée par le Secrétaire Général est mise en place pour assurer le contrôle et le suivi du paiement de subvention des enseignants FRAM.

Les activités ci-après seront réalisées :

- révision des textes sur le recrutement et l'emploi des enseignants FRAM ;
- révision des textes sur les modalités et procédures de paiement des subventions des enseignants non fonctionnaires ;
- renforcement de capacités des STD et des entités concernées sur les nouvelles dispositions relatives au recrutement et à l'emploi des ENF ;
- suivi et contrôle de l'application des nouveaux textes par le MEN ;
- suivi et contrôle de l'application des nouveaux textes par les STD (DREN, CISCO et ZAP) ;
- production et examen de données régulières sur les recrutements des ENF ;
- octroi de subventions aux éducateurs non fonctionnaires du préscolaire ;
- octroi de subventions aux enseignants non fonctionnaires des sous-cycles 1 et 2 de l'EF ;
- Octroi de subvention aux élèves enseignants après un an de formation intra- murs et durant leur stage pratique ;
- Octroi de subventions aux enseignants non fonctionnaires du sous-cycle 3 ;
- intégration dans le personnel de l'Etat de 6 402 éducateurs non fonctionnaires du préscolaire par an jusqu'en 2020 ;
- intégration dans le personnel de l'Etat de 24 581 enseignants non fonctionnaires jusqu'en 2020 pour les sous-cycles 1 et 2 de l'EF ;
- intégration dans le personnel de l'Etat de 11 813 enseignants non fonctionnaires jusqu'en 2020 pour le sous-cycle 3 de l'EF ;
- intégration dans le personnel de l'Etat de 2 813 enseignants non fonctionnaires en 2017 pour le lycée;

1.2.5.3.4 Améliorer le suivi et évaluation de la gestion des enseignants

L'objectif est de mesurer l'efficacité et la capacité du MEN dans la gestion des enseignants.

Le suivi et l'évaluation de la gestion des enseignants seront effectués et systématisés aux divers échelons du MEN ; des actions seront donc menées dans ce sens par la réalisation des activités suivantes :

- mise en place du mécanisme de suivi et évaluation de la gestion des enseignants ;
- élaboration des outils de suivi et évaluation de la gestion des enseignants ;
- formation des responsables sur le suivi et évaluation de la gestion des enseignants ;

- organisation des revues déconcentrées et nationales pour l'évaluation de la gestion des enseignants.

1.2.5.3.5 Améliorer la gestion du personnel administratif

Parallèlement à la gestion des enseignants, celle du personnel administratif doit être fondée sur des orientations stratégiques résultant d'une étude diagnostique approfondie. Cette étude permettra de définir, en tenant compte des contextes nationaux et régionaux, les politiques pérennes de gestion du personnel administratif adaptées au MEN dont le souci majeur est d'offrir des services éducatifs de qualité accessibles à tous.

L'objectif est de professionnaliser les services centraux et déconcentrés, y compris les établissements scolaires, pour encadrer et appuyer la mission d'éducation et de formation. Ces services doivent être dirigés et animés par des agents compétents en nombre suffisant. Il s'agit donc de viser :

- l'adéquation quantitative postes/effectifs ;
- et l'adéquation qualitative profils postes/profils titulaires.

L'étude doit, tout en considérant l'évolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication et les contraintes financières du MEN ainsi que les problèmes de relève, aboutir à la proposition d'une politique de développement de carrière dans les filières suivantes :

- Administration
- Administration de l'éducation
- Inspection et encadrement
- Planification de l'éducation

Cet objectif s'articule autour des activités suivantes :

- Etude pour :
 - o déterminer l'effectif administratif cible à partir des normes ;
 - o achever les travaux de description des postes et emplois administratifs déjà effectués par le MFPRATLS et le MEN ;
 - o déterminer les postes-clés ou de responsabilités avec les conditions d'accès ;
 - o identifier les sureffectifs et les sous-effectifs par poste et par unité administrative ;
 - o établir des critères de segmentation du personnel ;
 - o identifier le personnel par segment et les mesures à prendre en cas d'inadéquation par l'établissement d'un plan d'action ;
 - o évaluer les coûts des mesures avec propositions de scénarios ;
 - o mettre en œuvre une politique de développement de carrière pour le personnel administratif relevant du MEN.
- Dotation de la Direction des Ressources Humaines et **de ses ramifications** en équipements, matériels suffisants et performants pour qu'elles puissent assumer efficacement ses missions ;
- Développement de partenariats avec les établissements nationaux et internationaux de formation de personnel administratif.

N.B. : certaines actions concernant la gestion des enseignants seront étendues à celle du personnel administratif.

1.2.5.3.6 Assainir la gestion des effectifs du MEN

Le MEN s'est engagé à assainir la gestion de ses effectifs avec la collaboration du MFPRATLS et le MFB. L'objectif consiste à mettre à jour les situations des effectifs réels en poste, des effectifs budgétaires et des effectifs statutaires. Afin d'y parvenir, les activités ci-après sont programmées :

- immatriculation des enseignants non fonctionnaires aux fins de contrôle des flux entrée-sortie ;
- recensement des agents de l'Etat et des personnels non fonctionnaires suivant des stratégies appropriées ;
- rapprochement des fichiers solde MFB et SIGRH/MEN ;
- validation et publication des résultats de la confrontation ;
- validation et prises des mesures sur les cas litigieux ;
- mobilisation des postes budgétaires dégagés à des fins de recrutement.

1.2.5.3.7 Améliorer l'archivage des dossiers et des données relatives à la gestion du personnel

L'objectif est de disposer de tous les dossiers des personnels dans un lieu sécurisé et accessible ainsi que de moderniser le système d'archivage. Il s'articule autour des activités suivantes :

- construction et équipement de centres d'archivage au niveau du MEN central et des STD ;
- mise en place d'un système d'archivage numérique et physique au niveau du MEN central et des STD ;
- formation des responsables au niveau du MEN central et des STD en matière d'archivage.

1.2.5.4 Axe stratégique 4 : Améliorer la gestion des ressources financières, matérielles et mobilières

La gestion rationnelle des ressources financières, matérielles et mobilières conditionne l'efficacité et l'efficacité de la mise en œuvre du PSE. Les stratégies proposées sont :

- de répartir les ressources financières suivant la politique de déconcentration en allouant les ressources financières répondant aux besoins des structures en rapport avec le CDMT ;
- de continuer les initiatives déjà entreprises sur la déconcentration budgétaires : dépenses d'investissement (constructions, kits scolaires, cantines scolaires...) à partir de 2019 ;
- d'allouer les ressources financières à temps aux bénéficiaires (subventions FRAM et caisses-écoles) ;
- de renforcer les systèmes de contrôle.

Pour parvenir à ces fins, les activités à mettre en œuvre seront :

- la révision des procédures de paiement des enseignants communautaires et des subventions scolaires (aspects juridiques, institutionnels, organisationnels) ;
- l'élaboration et la mise en œuvre d'outils de planification, d'exécution et de suivi budgétaire aux niveaux central et déconcentré ;
- le renforcement de capacités des responsables en matière de planification des activités (PTA) et du budget-programme (CDMT) ;

- l'élaboration de différents outils de gestion financière, matérielle et mobilière ;
- la redynamisation des unités chargées du contrôle et de l'inspection administrative et financière : SIAF, SIES, BCAF, etc. ;
- l'audit de la gestion et de l'utilisation des ressources financières ;
- la mise en œuvre des plans de formation sur la comptabilité matière ;
- l'inventaire périodique des matériels et mobiliers.

1.2.5.5 Axe stratégique 5 : Développer une gestion partenariale de l'éducation et de la formation

Afin d'assurer la synergie des actions et pour plus d'efficacité pour le développement du secteur éducatif, il est primordial d'établir des partenariats avec le secteur privé, les autres départements ministériels et les partenaires techniques et financiers.

Pour la concrétisation, les orientations stratégiques porteront sur :

- l'amélioration du partenariat entre l'Etat et les établissements privés ;
- le développement d'un partenariat efficace et bien coordonné ;
- la collaboration avec les autres départements ministériels.

1.2.5.5.1 Amélioration du partenariat entre l'État et les établissements privés

Comme il a été décrit dans la partie « Etats des lieux », pour le Privé, la Loi portant orientation générale du système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar, pose les bases de ses relations avec le Ministère en charge de l'éducation. Le statut de partenaire en éducation est imputé aux établissements scolaires privés. Il est vrai que les textes règlementant ce partenariat manquent. Aussi, le Plan Sectoriel de l'Education est une occasion de remplir ce vide juridique. Ces dernières années les relations Administration-Directions nationales de l'Enseignement Privé ont eu tendance à être problématiques. Une évaluation de ces relations est nécessaire pour asseoir un partenariat plus efficace.

Le partenariat public-privé se fondera sur le consensus et consistera à garantir un engagement total et réciproque des parties en présence pour améliorer l'offre éducative et la gestion des aspects pédagogiques, administratifs et financiers des aides en particulier. En effet, il faut rappeler que l'impact des subventions accordées au secteur privé n'a pas été évalué depuis leur mise en place. Pour pouvoir les améliorer, il est nécessaire de passer par cette évaluation.

Ainsi, pour améliorer le partenariat du Ministère de l'Education Nationale avec l'enseignement privé, les actions se porteront sur :

- La mise en place du cadrage juridique définissant le mode de relations entre Ministère et l'ONEP et partenaires privés (établissements scolaires, groupement d'établissements,...) avec notamment une mise en exergue du statut de chaque regroupement (Direction Nationale) avec la justification de son existence et la pertinence de sa spécificité. Ce cadre juridique sera composé d'un ensemble de textes incluant la part du privé dans la Loi d'Orientation générale du système d'Éducation et de formation à Madagascar et les textes spécifiques à l'enseignement privé : le Décret sur le statut de l'enseignement privé (différent du statut des

groupements/des Directions Nationales) et les arrêtés d'application. S'il est nécessaire ou pertinent de faire une Convention particulière, alors des actions allant dans ce sens pourront être envisagées.

- La mise en place d'une plateforme de dialogues et d'actions entre le Ministère et l'ONEP d'une part et l'enseignement privé avec notamment les regroupements d'établissements, d'autre part.
- L'étude de l'opportunité d'une aide budgétaire aux établissements privés ; pour cela une évaluation des formes d'aides (subventions) déjà existantes est nécessaire. Cela devrait aboutir sur l'amélioration de ces formes d'aides et sur la détection des types d'établissements à aider.
- La mise en place de contrats public (État/Ministère)-privé dont les clauses seront claires et garantiront le concept « gagnant/gagnant » ou le principe du « donnant/donnant », en plus de la bonne gouvernance.
- L'octroi de contrat-programme constitue l'une des actions majeures, mais il est nécessaire de définir clairement les critères d'octroi ainsi que les modalités de contrôle de l'application du contrat.
- Le renforcement du système de suivi et de contrôle de l'utilisation des subventions allouées au secteur privé.
- La mise en place d'un système permettant de catégoriser et de détecter les types d'établissements notamment ceux à vocation sociale : il importe de connaître ces établissements dans la mesure où ils constituent la première cible d'intervention du Ministère en charge de l'Éducation en matière d'aide et de partenariat.
- La création/opérationnalisation d'une base de données fiable et à jour relative à la situation administrative des établissements privés et sur la situation des différentes subventions allouées aux établissements d'enseignement général privé et/ou à leur personnel enseignant.

1.2.5.5.2 Développement d'un partenariat efficace et bien coordonné

Beaucoup de partenaires, tant nationaux qu'internationaux, interviennent au niveau du système éducatif. Ainsi, des risques de chevauchements et d'éparpillement existent sans une coordination efficace de ces interventions dans l'exécution du PSE. L'objectif est d'optimiser l'utilisation des différentes ressources.

Afin de mieux coordonner les actions des différents projets, il est nécessaire :

- De disposer d'une base de données sur tous les financements alloués à l'éducation.
- De mieux cadrer la gestion des partenariats ; ainsi, les activités consisteront en :
 - la sensibilisation des parties prenantes sur l'importance du partenariat ;
 - l'élaboration d'outils standards de gestion du partenariat (Convention, guide, textes...);
 - La formation des responsables, à tous les niveaux, sur la gestion des projets;
 - L'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif de suivi/évaluation du partenariat.

- D'étudier l'opportunité de la création d'une aide budgétaire sectorielle par la mise en place d'un « Fonds Commun pour l'Education » ; cette étude doit dégager :
 - L'énoncé des leçons tirées sur les expériences passées ;
 - la capacité institutionnelle de l'Etat pour bien gérer les aides ;
 - la capacité d'absorption de l'Etat des aides qui lui sont allouées.

Pour garantir la transparence et la redevabilité, les activités financées par les partenaires doivent être soumises à des contrôles systématiques internes et externes : Inspection Générale de l'Etat, Auditeurs, etc.

1.2.5.6 Axe stratégique 6 : Améliorer la résilience du système éducatif aux risques et catastrophes

Madagascar est situé dans une zone cyclonique et figure parmi les pays les plus exposés aux conséquences du changement climatique. Tous les ans, de nombreuses salles de classe sont détruites ou subissent des dommages importants entraînant la fermeture soit provisoire soit définitive des établissements concernés. A cela pourrait s'ajouter la montée des eaux rendant difficile l'accès à l'école dans les zones rurales parsemées de fleuves ou rivières. Certains élèves sont ainsi privés de cours pendant un certain temps et de nombreux établissements éprouvent des difficultés pour réagir vis-à-vis des chocs. En outre, les catastrophes aggravent la situation socio-économique de la population, notamment les couches défavorisées et vulnérables.

Par ailleurs, les programmes scolaires existants ne renferment que des rudiments de risques et de catastrophes et les documents qui s'y rapportent font généralement défaut. En effet, il n'existe qu'un manuel portant sur quelques aléas et le guide y afférent qui sont disponibles auprès des écoles primaires (1^{er} et 2nd cycles de l'éducation fondamentale). A l'état actuel, il est encore difficile de savoir si ces derniers sont effectivement intégrés par tous les enseignants dans l'apprentissage des élèves à cause de cette lacune au niveau des programmes scolaires.

Quant au collège (3^{ème} cycle de l'éducation fondamentale), des outils pour les élèves et enseignants ont déjà été élaborés et testés auprès des établissements scolaires. Il reste à faire leur finalisation tenant compte des remarques et observations des enseignants et par la suite leur validation ainsi que la duplication.

En somme, la situation d'ensemble se répercute négativement sur l'accès, la rétention et la qualité du service éducatif. Une planification réfléchie des causes et tenant compte des risques naturels, peut réduire et prévenir leurs conséquences sur l'éducation, tout en sauvant des vies. Par conséquent, le gouvernement a introduit cet axe stratégique qui vise à atténuer les répercussions néfastes des crises en renforçant la résilience du système éducatif. La stratégie devra se baser sur la collaboration et la synergie d'actions entre deux ou plusieurs entités ou directions au sein du système éducatif.

Le but est d'atténuer ces répercussions. Il conviendra de:

- Réduire les risques découlant d'aléas naturels ou anthropiques
- Renforcer la résilience du système éducatif

1.1.0.3.3 Réduction des risques découlant d'aléas naturels ou anthropiques

Parmi les aléas fréquents à Madagascar, on peut citer le cyclone, l'inondation, l'incendie, la sécheresse et le glissement de terrain. La création d'espace d'apprentissage sécurisé et la gestion des catastrophes au niveau des établissements scolaires feront partie des options envisageables pour y faire face :

- La première relève normalement du programme de construction des bâtiments scolaires et couvre notamment le choix d'emplacements sûrs, la conception de bâtiments capables de résister aux catastrophes, l'entretien des bâtiments et la rénovation des salles endommagées ;
- La seconde concerne la constitution de comités de gestion des catastrophes au sein des établissements scolaires auxquels participeront le personnel éducatif, les élèves, les parents et des membres de la communauté. Ils devront être appuyés par le ministère qui aura la charge de positionner à l'avance du stock de matériels nécessaires pour la continuité éducative (kits scolaires, kits récréatifs, tarpaulins,...) et de la formation des membres de ces comités scolaires à la gestion des catastrophes.

1.1.0.3.4 Renforcement de la capacité de résilience du système éducatif

Les actions principales concerneront :

- L'extension de la mise en œuvre des normes d'infrastructure scolaire résistante aux catastrophes dans les zones à risque;
- Le renforcement du système de collecte et de remontée des données ou informations sur les dégâts dus aux aléas ;
- La planification de mesures d'urgence pour ne pas interrompre l'apprentissage ;
- La création de ligne budgétaire GRC aux niveaux de gestion concernés ;
- L'intégration des informations de base sur la gestion et réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires, étant donné que la révision ou la réforme de ces derniers sont prévus dans le plan sectoriel. Une collaboration avec l'équipe de concepteurs de la DCI (Direction des Curricula et des Intrants) en charge de ce programme s'avèrera ainsi nécessaire.
- La reproduction des manuels et guides GRC existants pour le primaire (1^{er} et 2nd cycles de l'éducation fondamentale) ;
- La finalisation et la validation des manuels pour les élèves et guides pour les enseignants pour le collège (3^{ème} cycle de l'éducation fondamentale)
- L'impression et la duplication des manuels pour les élèves et guides pour les enseignants pour le collège (3^{ème} cycle de l'éducation fondamentale)
- Le renforcement de capacités en GRC/RRC de tous les responsables d'encadrement et de formation aux niveaux des DREN, CISCO et des Chefs ZAP ;
- La formation des directeurs et enseignants des écoles fondamentales en matière de Réduction des Risques de Catastrophes (RRC) ;
- Le Suivi et l'évaluation en matière de réalisation sur la GRC/RRC.

Dans la mise en œuvre des points d'action, le Ministère de l'Education Nationale travaillera étroitement avec des partenaires pour renforcer ses capacités des personnels ministériels au

niveau central et déconcentré dans la planification sensible aux crises, y compris l'analyse des risques de catastrophe, l'élaboration de la stratégie et des programmes et mécanismes de suivi et évaluation.

En collaboration étroite avec des partenaires de Cluster et des autres ministères, le MEN analysera les mécanismes de coordination et communication pour assurer un suivi et un ajustement avec les priorités du gouvernement en matière d'éducation sensible aux crises et maintenir un engagement à long terme.

Chapitre 2. L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE, LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

2.1 ANALYSE DIAGNOSTIQUE DU DISPOSITIF EXISTANT

Le gouvernement malgache a déployé un effort pour développer l'employabilité des jeunes malgaches en misant sur l'Enseignement Technique et la Formation professionnelle depuis les cinq dernières années. La Politique Nationale d'Emploi et de Formation Professionnelle s'inscrit dans les objectifs du Plan National de Développement (PND) aux fins de réduire le taux de la pauvreté et le taux d'emplois précaires à Madagascar. Toutefois, beaucoup reste à améliorer quant à la mise en œuvre de ladite politique nationale, notamment au niveau de l'amélioration de l'accès, de la qualité et de la pertinence de la formation ainsi qu'au niveau de la gouvernance du dispositif d'ETFP. Les principaux éléments de diagnostic du RESEN sont exposés ci-dessous :

2.1.1 En termes d'accès à l'ETFP

2.1.1.1 Accessibilité à la formation

L'ETFP a pour mission de préparer les jeunes malgaches à leur entrée dans le monde du travail. Cependant, il ne concerne pour l'instant qu'une minorité de jeunes, principalement urbaine, vu l'insuffisance et la mauvaise répartition des établissements d'ETFP. Selon une enquête menée par l'INSTAT en 2013 sur la transition des jeunes vers la vie active, 96,9 % des jeunes affirment ne pas avoir pu bénéficier d'une formation pour exercer leur activité actuelle. Seuls 69 districts sur les 119 disposent d'établissements EFTP publics, 7 régions sur 22 n'ont pas de CFP, et une région (Androy) ne dispose ni de CFP ni de LTP. Le dispositif national d'ETFP est composé seulement de 50 CFP et de 121 LTP dont 45% sont des établissements privés. L'insuffisance des capacités d'accueil de la part des établissements publics oblige beaucoup de familles à financer, au-delà de leurs moyens, la scolarisation de leurs enfants dans l'enseignement privé quand celle-ci n'est pas prise en charge par des partenaires au développement. Quoiqu'il en soit, l'Etat n'apporte aucun appui aux centres privés pour faciliter l'accès de la population à la formation.

2.1.1.2 Le taux d'accès à la formation

Madagascar a encore un très faible taux d'accès à l'ETFP qui est de 287 apprenants pour 100 000 habitants par rapport aux autres pays comparateurs. En 2014, le dispositif d'ETFP a accueilli 65 754 apprenants dont 50,6% dans le privé.

En effet, plus de 80% des jeunes sont hors du système éducatif dès l'âge de 15/16 ans. Leurs acquis éducatifs de base pour entrer dans le monde du travail restent d'autant plus faibles. Par ailleurs, sur 6,5 millions d'enfants scolarisés, seulement 0,6% sont dans l'ETFP formel. Le très faible accès en 1ère année dans les différents cycles de formation peut s'expliquer par le manque d'orientation des apprenants, l'inadéquation des offres de formation aux demandes sociales et économiques des localités et le choix limité des offres de formation proposées par les établissements.

Toutefois, on observe des taux d'accroissement moyen annuel des effectifs des apprenants très variables selon les offres de formation existantes : de 5% (secteur habillement) à 52% (Tourisme-Hôtellerie), par exemple. Généralement, il n'y a pas de disparité de genre. Dans certains secteurs, les filles sont largement majoritaires : 62% pour les secteurs Habillement- Tertiaire- Tourisme-Hôtellerie.

Pour la formation non formelle, force est de constater que bon nombre d'établissements développent des FPQ et des AMB au profit des déscolarisés. Ces formations sont généralement payantes. Dans le public, il y a une tendance à la baisse de l'effectif des apprenants en FPQ/AMB à cause de non disponibilité des infrastructures et des ressources humaines (période de vacances). Toutefois, dans le cadre de projets comme CAP/EPT EFTP UNESCO, FORMAPROD-FIDA, il y a eu une forte augmentation des effectifs des apprenants en AMB, qui ont quadruplé entre 2011 et 2014. Mais cela est encore minime par rapport au nombre total des déscolarisés.

2.1.2 En termes de pertinence des offres de formation

Il existe une soixantaine de programmes/filières développés dans tout Madagascar. Entre 2008 et 2009, trois domaines d'activité (Bâtiment, confection et métiers du bois) ont concerné 81,6% des élèves des CFP. Mais, un décalage quasi généralisé entre les formations réalisées et les emplois requis par les secteurs économiques, moteurs de la croissance du pays, a été constaté. Malgré les opportunités d'emplois qu'offraient certaines branches d'activités, la majorité de ceux qui rentrent dans les dispositifs d'ETFP en ressortent avec des acquis qui ne leur permettent pas de postuler aux emplois qualifiés. La plupart des établissements en manque d'ateliers, possédant des équipements obsolètes, dont les plus récents datent des années 1990, et ayant à leur disposition des matériels didactiques insuffisants en quantité et dépassés en qualité, quand ils existent. Les établissements utilisent souvent des méthodes d'enseignement qui portent avant tout sur un apprentissage théorique du métier et offrent peu de débouchés d'emplois aux sortants.

Même si ces jeunes formés sont embauchés, ils ne sont pas directement opérationnels vu les différences sinon les divergences qui existent entre les équipements et techniques utilisés dans les établissements et la situation réelle de travail en entreprise. Les entreprises sont ainsi obligées à les former elles-mêmes à l'embauche, sans qu'il y ait un cadre d'apprentissage professionnel officiel. Cette situation est renforcée par le manque d'un système d'information crédible sur le marché de l'emploi permettant une meilleure orientation/adaptation de l'offre de formation.

Pour le monde rural, le dispositif EFTP ne contribue qu'à la formation de 3,2% d'apprenants dans les branches d'activités « Agriculture ». Or, cette branche est considérée comme secteur de base de l'économie malgache, dans lequel évoluent plus du 73, 6% des actifs. A défaut de formation professionnelle adéquate, les actifs du monde rural et agricole utilisent encore des pratiques et technologies traditionnelles. Ils sont ainsi sous-employés, restent dans l'économie informelle et ne contribuent pas assez à la croissance de l'économie nationale.

S'ajoute à ce manque de pertinence de la formation rurale, l'ETFP qui ne répond pas aussi aux besoins d'embauche de certains secteurs. Ainsi, il ressort des enquêtes nationales que les industries extractives, qui étaient appelées à se développer fortement entre 2006 et 2010, avaient trouvé sur le marché local moins de la moitié des 8 000 compétences dont elles avaient eu besoin. Les formations dans le textile au moment où Madagascar réintègre l'AGOA sont quasi inexistantes.

2.1.3 En termes de qualité des intervenants dans la production des compétences

En 2014, le ministère comprend 330 personnes au niveau central et 285 personnes au niveau des treize (13) directions régionales. Dans chaque cas, la moitié se compose de fonctionnaires. Au niveau des établissements, il y a 1985 formateurs avec 50% de fonctionnaires et le personnel administratif et technique comprend 974 personnes, dont 52% de fonctionnaires.

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

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

2.1.4 En termes de gouvernance du dispositif d'ETFP/DC

Les diverses évaluations faites de la situation actuelle de l'ETFP (Document de Stratégie, 2010, BM, 2013) mettent en lumière les faiblesses auxquelles la politique nationale devra remédier pour espérer atteindre les objectifs que lui fixe la PND. L'ETFP n'a pas établi de partenariat effectif avec le monde économique. Il n'existe pas un mécanisme efficace reliant l'offre de formation à la demande et qui permet le renforcement de la capacité d'anticipation du système et d'adaptation des programmes de formation. En effet, ces programmes ne sont pas adéquats au contexte ni aux besoins socioéconomiques de la région d'implantation de l'établissement.

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

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

Il n'existe pas de passerelles et d'articulation claire entre l'ETFP et le reste du système éducatif. Le fait que les profils de sortie sont maintenant définis à chaque niveau d'enseignement général, l'acquisition des modules complémentaires facilitant l'insertion professionnelle sera possible. Il en est de même pour l'enseignement supérieur, la mise en place d'une licence à vocation professionnelle accessible selon un dispositif de formation par alternance pourra dans l'avenir faciliter le passage de l'ETFP à ce niveau d'enseignement.

2.1.5 En termes de financement de l'ETFP

Le budget de l'Etat alloué à l'ETFP ne permet point d'assurer la mission de service public « développement de l'employabilité des jeunes et actifs ». En 2014, les dépenses courantes d'ETFP ne représentent que 0,91% des dépenses publiques de l'Etat. Elles sont de l'ordre de 3,8% des dépenses courantes d'éducation. Les salaires représentent plus de 50% de ces dépenses courantes de l'ETFP.

Deux sources assurent le financement de l'ETFP : l'Etat et les ménages. Les ménages contribuent à hauteur de ¼ des dépenses courantes. Le coût moyen de la formation est élevé vu la petite taille des établissements notamment en monde rural. En termes d'effectif, 19 CFP sur 30, soit 63,3% ont une taille inférieure à la moyenne nationale, qui est de 130 en 2013-2014. 9 sur 19 ont un effectif de moins de 40 apprenants. La participation de l'apprenant au coût généré par la formation est de l'ordre de 50 000 à 125 000 Ar par an, notamment dans les FPQ et AMB. Cette participation est coûteuse pour ces contribuables.

Il est à noter que seul l'Etat assure les dépenses d'investissement. La part de l'ETFP dans les dépenses d'investissement en éducation représente 17,2%. Depuis les deux dernières années, l'Etat a déployé un effort pour faire évoluer la part des dépenses publiques allouées à l'ETFP. Les dépenses courantes sont passées de 0,83% en 2010 à 0,91% en 2014 et les dépenses d'investissement de 0,12% en 2010, à 0,73% en 2014.

2.1.6 En termes d'avancées majeures de la mise en œuvre de la PNEFP

La mise en œuvre de la Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (PNEFP) connaîtra une première phase pendant l'année scolaire 2016-2017 dans un réseau d'établissements qui expérimenteront les réformes dans une approche participative et partenariale. Les métiers et les établissements cibles ci-après ont été choisis avec des partenaires socioprofessionnels de la localité considérée. Les curricula seront élaborés selon l'ingénierie de certification et de formation préconisée par la PNEFP.

Tableau 14 : liste des établissements et filières pour la 1^{ère} phase

Etablissements	Filières	Métiers
1. CFP Mahavelona	Tourisme, Restauration	Réceptionniste, Serveur, Cuisinier
I. LTP Dzamandzar	Tourisme Electrotechnique- Electronique	Réceptionniste Electricien câbleur
II. LTP Alarobia	Maintenance informatique	Technicien de maintenance en informatique
2. CFP Ambohidratrimo	Textile	Machiniste industriel

Etablissements	Filières	Métiers
		Maintenancier industriel
III. LTP Mantasoa	Bâtiment Génie civil	Maçon, Carreleur Topographe
IV. LTP Mahamasina	Bâtiment Génie civil	Maçon, Carreleur Menuisier Agenceur
V. LTP Tamatave	Bâtiment Construction bois Constructions métalliques	Maçon, Charpentier, Couvreur Menuisier Agenceur Soudeur, Tôlier
3. CFP Don Bosco Tulear	Installations Sanitaires	Plombier
VI. LTP Antsiranana	Bâtiment Construction bois Constructions métalliques	Maçon, Charpentier, Couvreur Menuisier Agenceur Soudeur, Tôlier
VII. LTP Tsiranomandidy	BTP Gestion	Plombier Soudeur-tuyauteur (pipe-line)
4. CFP Milenaka	Elevage	Producteur ovin caprin
VIII. LTP Ambatondrazaka	Machinisme agricole	Mécanicien d'engin Électricien d'engin
5. CFP Mahajanga	Construction navale	Charpentier de marine en bois Plastegiste
6. CFP Moramanga	Agriculture	Pépiniériste et aviculture
IX. LTA Ampefiloha (ex-CTM)	Hôtellerie-Restauration	Cuisinier Barman
7. CFP La Rizière, Fianarantsoa	Hôtellerie-Restauration	Cuisinier Femme de chambre Lingère Serveur-Barman
X. Institut National des Infrastructures (ININFRA)	BTP	Électricien de bâtiment Conducteur d'engin

2.1.6.1. La nouvelle vision et le statut d'un établissement public

Un établissement public labélisé PNEFP ou un établissement privé agréé sera accompagné pour pouvoir implanter les réformes conçues dans le cadre de la mise en œuvre de la PNEFP. Selon les termes de la loi 040-2015, le statut d'un établissement public doit être réformé de façon à garantir une gestion partenariale, une plus grande autonomie administrative et financière et une capacité d'initiative en termes d'offres de formation suivant les besoins du milieu socio-économique environnant.

L'instauration du statut autonome sera doublée de la mise en œuvre d'un « référentiel qualité de l'établissement » qui permettra d'augmenter la qualité de la formation et les services offerts ainsi que de rendre crédible la démarche d'accréditation (labellisation).

La gestion partenariale suppose l'élaboration d'un projet d'établissement. Ce projet est formulé à partir des besoins des entreprises, des priorités économiques régionales, des aspirations des familles et des apprenants ainsi que des exigences de l'administration. Il indique la vision de l'établissement, ses contextes socio-économiques, ses relations partenariales permettant de dégager les métiers et les formations à promouvoir, les objectifs, les activités et les indicateurs de formation, les moyens de mise en œuvre, notamment la contribution des partenaires et des bénéficiaires.

Les formations à développer sont ainsi des réponses aux besoins actuels et futurs du monde socio-

économique environnant. Elles seront conçues et développées suivant une Approche Par les Compétences (APC) dont les grandes étapes de la mise en œuvre sont les suivantes :

- les études et les diagnostics de la situation générale de l'emploi (actuel et futur) et l'Analyse de Situation de Travail (AST) ;
- l'élaboration des référentiels ;
- l'élaboration des curricula et des guides (guides des équipements et matériels, guide pédagogique, guide de gestion, guide d'orientation scolaire et professionnelle) ;
- la mise aux normes des infrastructures et équipements des établissements ;
- la formation des formateurs et des PAT sur l'ingénierie de certification et de formation préconisée par la PNEFP ;
- le perfectionnement professionnel des formateurs sur les techniques et les technologies de la spécialité ainsi que la pratique des métiers objet de la formation ;
- la formation de tuteurs.

Chaque établissement d'ETFP/DC disposera d'une Cellule Ecole-Entreprise (CEE) qui lui permettra la mise en relation permanente avec ses environnements socio-économiques. Animée par un conseiller en orientation et en insertion professionnelle, cette cellule permettra à l'établissement, entre autres, de :

- réaliser l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes ;
- organiser des formations en alternance ;
- suivre l'insertion professionnelle des formés et fournir des données nécessaires à l'élaboration du Système d'information sur le marché du travail et la formation professionnelle (SIMTFP).

Un établissement pourrait développer un dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE).

2.1.6.2. Les activités déjà entreprises dans le cadre de la réforme des établissements (1^{ère} phase de la réforme)

La réforme des établissements pilotes

En 2016, dix-sept (17) établissements d'ETFP/DC ont été choisis pour faire l'objet de la réforme de la première phase (cf. liste ci-dessus), dont 09 LTP, 01 Institut, 07 CFP (ci dénommés dans le narratif Centre de Développement de Compétences (CDC)). En effet, les activités suivantes ont été réalisées pour bien préparer la rentrée scolaire 2017-2018 : l'élaboration des concepts méthodologiques, l'élaboration des référentiels et des curricula, la réhabilitation des infrastructures, l'acquisition et/ou la maintenance des équipements ainsi que la préparation des ressources humaines nécessaires à la mise en œuvre des formations.

Dans le cadre de la réforme de la première phase, un cadre de dialogue public-privé au niveau de chaque secteur prioritaire a été instauré. Des Comités Sectoriels Partenariaux de Pilotage et de Collaboration (CS2PC) ont été créés pour organiser le débat public-privé, notamment au niveau des secteurs BTP/RS, THR, le DR et TIC. Dans ce cadre, un échange a été mené et des métiers prioritaires ont été identifiés. Ces métiers ont constitué les besoins de chaque secteur et qui feront l'objet des formations professionnelles à développer.

Sur la base de la liste des métiers prioritaires, les conseillers en ingénierie APC, respectivement formés par des experts de l’OIF, recrutés par le Projet CNEF/BTP et l’UNESCO, ont procédé à l’Analyse de Situation de Travail (AST). A l’issue de cette étude, des référentiels métiers/compétences (RMC) et des référentiels de certification (RF) ont été élaborés en focus groupe, composés de spécialistes confirmés d’un métier considéré, de formateurs de la spécialité et le conseiller en ingénierie APC lui-même. Sur la base de ces documents, des curricula, des guides d’équipements et guides pédagogiques ont été élaborés par les conseillers en ingénierie APC et validés en focus groupe.

Selon la même démarche, l’élaboration du curriculum en entrepreneuriat a été pilotée et financée par l’ONUDI. Selon la spécificité de chaque spécialité, ce module sera aménagé et adapté par le conseiller en ingénierie APC.

Suivant les spécifications données par les guides d’équipement élaborés, les projets ci-dessus mentionnés ont procédé à l’acquisition des matériels et équipements nécessaires à la réalisation de la formation professionnelle y afférente. Certains locaux de formation nécessaires à la réalisation des formations ont été réhabilités dans le cadre des projets d’Investissement Public (PIP) et d’autres ont été supportés par les projets. Les cahiers des charges des travaux ont été élaborés sur la base des spécifications des guides.

Par ailleurs, d’après les recommandations des assises régionales et nationales de la formation professionnelle, la mise en œuvre d’un statut autonome d’un établissement est fondamentale pour que ce dernier puisse répondre à temps réel aux demandes de formation et mobiliser des fonds locaux de formation. Trois experts ont été recrutés conjointement par le MEETFP et l’OIF pour élaborer ce projet de statut. Les établissements d’ETFP/DC et les départements ministériels concernés y ont participé activement. Ce projet sera la base d’élaboration du statut-type d’un établissement d’ETFP/DC et du statut particulier de chaque établissement.

La formation des formateurs et celle des acteurs intervenants dans la chaîne de production des compétences constituent des activités clés pour la réussite de la réforme. Dix-sept (17) conseillers en ingénierie APC ont été formés dans le cadre d’un projet financé par l’OIF. Ils deviendront les encadreurs des formateurs et des PAT dans le domaine de l’Ingénierie APC préconisée par la politique nationale de l’emploi et de la formation. Un nouveau Projet d’Investissement Public (PIP) a été alloué par le gouvernement malagasy au MEETFP afin d’accompagner les établissements dans la mise en œuvre de la réforme. Dans cette première phase de la réforme, le projet PIP sera consacré notamment sur la formation des ressources humaines : formateurs, PAT, PAE, membres des comités partenariaux de pilotage et de collaboration.

L’élaboration d’un projet d’établissement se fera suivant les directives des CS2PC. Ce projet sera validé par le conseil d’orientation et d’administration de l’établissement ainsi que par le ministère de tutelle technique avant sa mise en œuvre. La nomination des membres de ce conseil d’orientation et d’administration de l’établissement se fera par voie d’arrêté. Dix autres établissements seront choisis par les CS2PC pour compléter la liste des établissements de la première phase de la réforme.

Le développement du partenariat avec des entités privées de formation

Depuis 2016, un dialogue et des échanges avec les établissements privés ont été engagés par le MEETFP pour définir le type de partenariat et les normes de service formation à mettre en œuvre. Un schéma de régulation, d’accréditation et d’habilitation des établissements privés a été proposé et validé par l’ensemble des parties prenantes afin, notamment, d’inciter les privés à contribuer à la mise en œuvre de la PNEFP. Des guides des établissements privés ainsi que des textes réglementaires y

afférents seront élaborés et diffusés cette année 2017. Les conseillers en orientation et les services régionaux de l'emploi et la formation en assureront l'encadrement desdits établissements privés.

La diversification des prestataires de formation

La première année de la réforme est marquée aussi par la réalisation d'études sur les autres modes et types de formation professionnelle dont l'apprentissage professionnel et l'apprentissage traditionnel rénové.

Un cabinet d'études international a été recruté par l'AFD et le MEETFP pour étudier la formation professionnelle financée par les entreprises. Cette étude concerne les modalités de mise en œuvre et le financement de ce type de formation.

Par ailleurs, le MEETFP envisage de réaliser une autre étude sur la modernisation de l'apprentissage traditionnel. Cet apprentissage pratiqué par plusieurs très petites entreprises, des artisans ou par des associations villageoises sera rénové pour former des jeunes et adultes en situation de travail ou en alternance. Dans ce cadre, des maîtres d'apprentissage seront formés et certifiés pour pouvoir conduire l'apprentissage dans les règles de l'art. L'Etat organisera l'évaluation des acquis d'apprentissage selon le référentiel de certification du métier objet de la formation.

2.2 CHOIX STRATEGIQUES

Le développement socio-économique de Madagascar repose, entre autres, sur sa capacité à développer l'employabilité de sa population. Le développement de la qualification de la main-d'œuvre est important face à la mutation technologique et à l'accroissement de la concurrence qui découle de la mondialisation de l'économie et de la libéralisation du commerce. Depuis 2015, la réforme de l'ETFP a fait l'objet d'un processus de consultation d'acteurs publics et privés. La Politique de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (PNEFP) fut ainsi le fruit d'un engagement synergique de tous, dans un cadre de partenariat entre les pouvoirs publics, les organisations professionnelles et la société civile.

Le but est de qualifier ou requalifier les très nombreux jeunes à des emplois potentiels et prévisibles et de faire émerger le capital humain susceptible de valoriser l'ensemble des richesses naturelles, économiques et sociales du pays dans une optique de développement durable. Le respect de l'environnement est fondamental vu que les actions menées maintenant peuvent avoir des répercussions sur la vie et les moyens d'existence de personnes d'autres régions du monde, et aussi sur les générations futures.

Dans la mise en œuvre de ce programme, un plan annuel de qualification de ces jeunes devra être établi, en lien avec les nouvelles missions confiées aux établissements de formation, afin d'aider ces jeunes à se (ré)insérer avec succès dans le marché du travail. Le développement des compétences requises par les métiers en cours d'émergence dans les cinq secteurs prioritaires, et plus particulièrement dans les 12 pôles de croissance définis par le gouvernement dans le cadre de la Stratégie Nationale d'Aménagement du Territoire (SNAT) sera compté parmi les priorités. Ceci permet de relever les défis de l'Éducation au Développement Durable (EDD) de façon constructive et créative, et de bâtir une société malgache plus durable. Conformément à cette nouvelle vision, il faut pourvoir l'égalité d'accès de tout citoyen à des formations pertinentes lui permettant d'acquérir des capacités et compétences pour trouver ou créer des emplois décents. Avec l'élimination des facteurs d'exclusion

sociale et de discrimination, notamment de genre et envers les groupes vulnérables, le PSE volet ETFP/DC s'articule autour des trois axes stratégiques suivants :

- améliorer l'accès de tous à la formation quel que soit son niveau académique ou niveau de qualification professionnelle ;
- améliorer la pertinence et la qualité des formations selon les exigences des emplois potentiels requis par les secteurs prioritaires ;
- instaurer une gouvernance partenariale du dispositif d'ETFP/DC pour une meilleure insertion professionnelle des formés.

2.3 AXE STRATEGIQUE 1 : AMELIORER L'ACCES DE TOUS A LA FORMATION, QUEL QUE SOIT SON NIVEAU ACADEMIQUE OU DE QUALIFICATION PROFESSIONNELLE

La PNEFP prévoit l'amélioration de l'accès et de l'équité à la formation, notamment pour les jeunes dans le monde rural, les personnes en situation de handicap et tout autre groupe vulnérable. La diversification des cursus et parcours de formation ainsi que l'augmentation de la capacité d'accueil s'imposent pour pouvoir accueillir les jeunes dans des dispositifs d'ETFP/DC adéquats : 1,7% de la cohorte de l'éducation fondamentale, 3% des diplômés de l'enseignement secondaire général et 2% de la population active hors système éducatif. Trois programmes principaux seront développés pour améliorer l'accès de tous à la formation, quel que soit son niveau académique ou niveau de qualification professionnelle, à savoir:

- P 1.1 : Un dispositif public d'ETFP/DC élargi et inclusif : l'objectif principal est la diversification des parcours ainsi que l'élargissement de l'accès à la formation et à la certification à tout citoyen y compris les personnes en situation de handicap.
- P 1.2 : Des dispositifs innovants et formalisés de formation et d'apprentissage. Le but est de diversifier les prestataires de formation en formalisant et en reconnaissant les organisations non gouvernementales de développement de compétence.
- P1.3 : La construction, réhabilitation et équipement des établissements ETFP/DC. Le but est d'améliorer la couverture géographique et sectorielle des établissements d'ETFP/DC, tout en veillant à la qualité des offres requises par les cinq secteurs prioritaires.

2.3.1 Programme 1.1 : Dispositifs publics d'ETFP/DC élargis et inclusifs

L'élargissement de l'accès de tout citoyen à des formations de qualité, quel que soit son niveau académique constitue un défi majeur pour résorber la plupart des sortants de l'éducation fondamentale voulant rejoindre le marché du travail. Cet objectif ne sera pas atteint sans la refonte du cursus d'éducation, la diversification de parcours de formation et le développement de mesures d'orientation scolaire et d'insertion professionnelle des apprenants.

Selon l'ODD 4, trois objectifs principaux sont visés pour faciliter l'accès de tous à une formation de qualité, quel que soit leur niveau de pré requis, à savoir :

- réformer le cursus de l'ETFP/DC en harmonie avec ceux de l'éducation fondamentale, de l'enseignement secondaire et du système LMD de façon harmonisée pour une meilleure mobilité et insertion professionnelle des formés ;
- élargir l'accès à la formation à tout citoyen, quel que soit son niveau académique ou de qualification professionnelle, y compris les personnes en situation de handicap ;
- ouvrir d'autres voies de certification des acquis, notamment ceux de l'expérience professionnelle.

2.3.1.1 Réformer les cursus de l'ETFP/DC en harmonie avec ceux de l'éducation fondamentale, de l'ETFP/DC et du système LMD de façon harmonisée pour une meilleure mobilité et insertion professionnelle des formés

Le RESEN a fait ressortir que les acquis des jeunes, âgés de 15/16 ans et plus, formés pour entrer dans le monde du travail, restent faibles. Le système éducatif devra permettre à chaque citoyen de choisir une voie appropriée de formation lui facilitant l'insertion professionnelle en qualité de salarié ou de travailleur indépendant.

En complémentarité et en harmonie avec la réforme de l'éducation fondamentale, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et de l'emploi, le cursus et les parcours de formation devront permettre de qualifier les demandeurs de formation sur les plans professionnel, social et culturel, quel que soit son niveau d'éducation initial ; l'apprentissage tout au long de la vie sera possible, notamment pour développer les capacités professionnelles des actifs et doter ainsi les secteurs économiques formels ou informels de moyens permettant d'améliorer leur productivité et d'accroître leur compétitivité.

Pour atteindre cet objectif, deux (02) activités clés sont envisagées, à savoir :

- l'élaboration d'un cadre national de certification (CNC) flexible ;
- la planification liée à la diversification des parcours de formation adaptés aux diverses contraintes de pré requis et de disponibilité des apprenants.

2.3.1.1.1 L'élaboration et la mise en œuvre d'un Cadre National de Certification (CNC) flexible quant à l'accès à la formation

L'ETFP/DC permet de mieux préparer les jeunes à l'entrée dans le monde du travail et de renforcer l'employabilité des actifs. Le CNC est un instrument permettant d'établir un lien entre l'emploi et la formation et de renforcer l'intégration des diplômés de l'ETFP/DC dans la vie économique - dans le secteur formel comme dans le secteur traditionnel et informel. Il consiste à classer les certificats/diplômes en fonction d'un ensemble de descripteurs correspondant à des niveaux de base d'éducation/formation et aux compétences en lien avec les emplois, à l'égard du marché du travail et de la société civile. Dans ce cadre, le certificat ou le diplôme délivré garantit les compétences acquises en les faisant correspondre au profil du métier/profession-type objet de la formation.

Par ailleurs, le CNC favorisera l'intégration des systèmes d'éducation et de formation dans le but d'assurer la meilleure mobilité des apprenants. En tenant compte de la dimension régionale dans son

élaboration, il contribuera à l'amélioration et à la reconnaissance des diplômes aux niveaux régional et international. Accompagné par une démarche d'amélioration de la qualité des programmes et de formation, sa mise en œuvre améliorera l'employabilité des formés et leur insertion professionnelle ainsi qu'à l'amélioration de la compétitivité des entreprises à Madagascar.

L'instauration d'un cadre national de certification doublé d'un système d'assurance qualité, intégrant toutes les modalités d'acquisition et donc de reconnaissance des compétences, doit être au cœur de la mise œuvre du programme sectoriel éducation, volet ETFP dans les années à venir. Quatre activités principales sont considérées pour mettre en place et développer le CNC, à savoir :

- La réalisation d'une étude complémentaire sur le CNC dans le but de finaliser le projet de CNC élaboré par un groupe de travail mixte.

Un dialogue interministériel et interprofessionnel sera engagé dans un cadre de groupe de travail mixte pour obtenir une cohérence globale des approches de construction des certifications à la fois de l'enseignement secondaire, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. Un consensus autour de la notion de certification et du CNC sera recherché en vue (i) de créer les passerelles entre les sous-systèmes éducatifs et (ii) d'établir un lien lisible par le grand public et le monde professionnel entre les diplômes/certificats et les métiers/professions. La garantie de qualité dans le processus de la délivrance d'un diplôme/certificat sera aussi l'objet du dialogue et de l'étude. Le groupe mixte élaborera la structure de référence incluant l'outil de classification (grille de niveau complétée par des descripteurs qui indiquent les acquis de la formation attendus d'une certification de ce niveau, quel que soit le système de certification).

Ainsi, L'élaboration d'un cadre réglementaire portant principe et règle de fonctionnement du CNC permettra d'établir des liens directs et univoques entre les diplômes ou certifications, les niveaux et les métiers ou professions types visés ainsi que les conditions d'accès à la formation y afférente.

- La réalisation d'une étude et la mise en place d'une Commission Interministérielle et Interprofessionnelle de certification (C2IC) chargée de gouvernance et pilotage du CNC.

Cette Commission sera érigée en institution certificatrice de référence pour tous les dispositifs d'éducation et de formation quel que soit les niveaux de développement des compétences. Sur la base des référentiels proposés, des commissions thématiques sectorielles étudieront le CNC correspondant et statueront sur les demandes d'équivalence de positionnement entre les certifications de tous ces sous-systèmes éducatifs et établira ainsi des passerelles de mobilité entre eux.

Dans une période transitoire, un comité paritaire provisoire validera les informations sur les métiers prioritaires et les formations développées dans le cadre des actions pilotes depuis 2015.

- la mise en application du CNC et de la démarche qualité dans un secteur économique témoin en réalisant deux activités clés à savoir :

- L'analyse et la classification des métiers par domaine et secteur d'activité :

Le Cadre National de Certification (CNC) repose sur une démarche qui prend appui sur la situation du marché du travail. Chaque secteur de l'économie sera analysé pour déterminer la structure et les niveaux de qualification des emplois (peu qualifiés, semi-qualifiés, qualifiés, hautement qualifiés et très hautement qualifiés).

Dans un premier temps, les filières porteuses des cinq secteurs prioritaires feront l'objet d'une analyse de situation de travail pour déterminer **un référentiel métier-compétence ou norme professionnelle**. Cette norme sera par la suite évaluée pour en déterminer le niveau.

Pour les diplômes de chacun de ces niveaux, des préalables académiques seront présentés. Les préalables académiques (exigences d'entrée) pourront varier selon les exigences des métiers ciblés.

- La classification des diplômes et certificats existants dans un secteur témoin en procédant par l'inventaire exhaustif de l'ensemble des sous-systèmes éducatifs et la répartition des diplômes et certificats existants par niveau.

Centré sur la consolidation du système éducatif au sens large, le CNC repose entre autres sur un inventaire des certifications dans le but de les répartir par niveau, d'en assurer une meilleure cohérence, d'améliorer la qualité de la formation et de permettre une meilleure reconnaissance des diplômes.

Afin d'assurer une parfaite concordance entre diplôme et compétence requise par le métier, l'ajustement des curricula de formation par rapport au référentiel de certification découlant du référentiel métier-compétence est nécessaire.

- Le développement d'une campagne de communication.

Il est nécessaire de renforcer les actions de communication, pour que toutes les parties prenantes impliquées dans la construction du CNC soient au même niveau d'information. Des stratégies seront ainsi développées pour que les disparités entre les grands centres urbains et le milieu rural en matière d'information sur l'emploi et de formation soient réduites.

2.3.1.1.2 La planification liée à la diversification des parcours de formation adaptés aux diverses contraintes de pré requis et de disponibilité des apprenants

L'ETFP doit jouer un rôle significatif et pertinent dans le domaine du développement des compétences en vue de préparer l'entrée des jeunes dans le monde du travail. Des évaluations des anciens cursus sont prévues dans le cadre de la réforme de l'ETFP/DC. Des études seront menées pour diversifier les parcours de formations afin de permettre à tous les jeunes malgaches, quel que soit leur niveau d'éducation de base, d'accéder à des formations techniques ou professionnelles pertinentes. Après validation des concepts et des cursus par toutes les parties prenantes, des textes réglementaires y afférents seront élaborés et diffusés. La planification de la mise en œuvre de la réforme dudit cursus sera établie avec tous les acteurs de formation et acteurs de développement intéressés par l'ETFP/DC. Les échanges avec toutes les parties prenantes liées à la réforme des cursus de l'ETFP/DC sont focalisés sur les trois axes suivants :

Axe 1 : La mise en œuvre de deux parcours liés à l'enseignement technique (ET)

L'ET est une formation d'excellence qui vise l'acquisition de connaissances et de compétences techniques, technologiques et scientifiques dans une filière donnée. Cette formation préparera les apprenants à la poursuite d'un enseignement de niveau plus élevé et à l'exercice d'une activité professionnelle déterminée. Deux niveaux de formation seront offerts selon le pré requis de l'apprenant.

L'ET de niveau 1 sera organisé dans les Centres de Développement des Compétences (CDC). Il sera réservé aux sortants du sous-cycle 2 de l'éducation fondamentale. La durée de la formation sera de trois (03) ans, la réussite à l'examen national final étant sanctionnée par un diplôme de fin d'études dénommé Brevet d'Enseignement Technique (BET) du Premier Cycle.

Un ET de niveau 2 sera offert aux titulaires du diplôme de fin d'éducation fondamentale (ex BEPC) ou du BET. L'accès des titulaires du certificat de qualification d'ouvrier spécialisé ou d'un titre équivalent sera possible. La durée de la formation sera de trois (03) ans. La réussite à l'examen national final donnera droit au diplôme de Baccalauréat Technique (Bac Tech).

Axe 2 : La mise en œuvre de trois parcours relatifs à la Formation Professionnelle Initiale (FPI)

La Formation Professionnelle Initiale (ou formation de pré-emploi) est un processus d'apprentissage visant essentiellement à doter les secteurs formels de l'économie (entreprises) en commis de métier de base, en techniciens et en techniciens supérieurs en nombres suffisants et de bonne qualité. La formation vise à faire acquérir des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle.

Trois niveaux avec plusieurs paliers de formation seront offerts à tout citoyen âgé de plus de quinze (15) ans, lui permettant d'améliorer son employabilité. Les formations consistent à développer des compétences requises à l'exercice d'un emploi ou d'une activité professionnelle, conformément au Système National de Qualification (SNQ) préconisé par le monde professionnel. Les trois niveaux de formation sont les suivants :

- **La formation d'ouvrier** : la formation sera organisée dans les CDC. Elle sera offerte aux titulaires du diplôme de fin d'éducation fondamentale et aux titulaires du diplôme BET de niveau 1. La durée de la formation sera comprise entre 900 et 1 200 heures (à titre indicatif) selon les emplois visés et les modalités de mise en œuvre de la formation. L'évaluation des capacités acquises se fera conformément au référentiel de certification. Ce référentiel sera établi conformément au Cadre National de Certification préconisé par la Commission Nationale Interministérielle et Interprofessionnelle de Certification. La formation suivie avec réussite est sanctionnée par un Certificat de Capacité Professionnelle (CCP) d'ouvrier spécialisé reconnu par le monde professionnel.
Il est à remarquer que la formation d'ouvrier pourrait constituer le premier palier de la formation de technicien. Après cette formation professionnelle initiale (premier palier) d'ouvrier spécialisé et suivant la recommandation du Conseiller en orientation, l'apprenant pourrait acquérir un complément de formation lié au socle commun de compétence et suivre la formation de technicien ou s'insérer directement sur le marché du travail.
- **La formation de technicien** : la formation de technicien sera offerte aux titulaires du diplôme de fin d'éducation fondamentale et aux titulaires du diplôme BET de niveau 1. La formation sera organisée dans les LTP. La durée de la formation de technicien sera d'environ 2700 heures (à titre indicatif). Une formation de remise à niveau scientifique et/ou technologique sera offerte respectivement aux titulaires d'un Certificat de Capacité Professionnelle (CCP) d'ouvrier spécialisé et aux titulaires du diplôme de fin d'éducation fondamentale afin qu'ils puissent mieux suivre ladite formation de technicien.

La première partie de la formation de technicien, qui devrait durer 1800 heures, visera à faire acquérir les compétences de base liées au métier type visé. Un examen officiel intermédiaire sera organisé à l'issue de cette première partie de formation, la réussite donnant droit à un certificat dénommé Brevet Professionnel (BP).

La deuxième partie de la formation sera consacrée à l'acquisition des compétences spécifiques requises aux métiers composant le métier type. A la fin de cette deuxième partie de la formation de technicien, une évaluation sommative sera organisée, conformément au Référentiel de Certification (RF) de technicien. La réussite à cette évaluation donnera droit au diplôme de Brevet de Technicien (BTEC), reconnu par le monde du travail.

- **La Formation Professionnelle de Technicien Supérieur** (FPTS) constituera le troisième niveau de formation. Elle sera offerte aux titulaires du Baccalauréat général et du Baccalauréat Technique. Les titulaires du BTEC et les titulaires du certificat de qualification professionnelle de technicien ou d'un titre professionnel équivalent pourront accéder à ce niveau de formation suivant le conseil et la recommandation du Conseiller en orientation de l'établissement. Toutefois, ces derniers, ainsi que les titulaires de baccalauréat général, devront suivre un complément de formation de remise à niveau scientifique et technologique de base.

Organisée au niveau des LTP, la durée de la formation FPTS sera de 1800 heures. Elle sera sanctionnée par un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) reconnu par le monde professionnel.

Suivant les recommandations du Conseiller en orientation, et conformément à l'avis de l'C2IC, le titulaire du BTS pourra acquérir un complément de formation lié au socle commun de compétence requis pour la poursuite d'études supérieures.

Ces trois niveaux de formation pourront se dérouler selon un mode alterné entre le lieu de travail et l'établissement de formation.

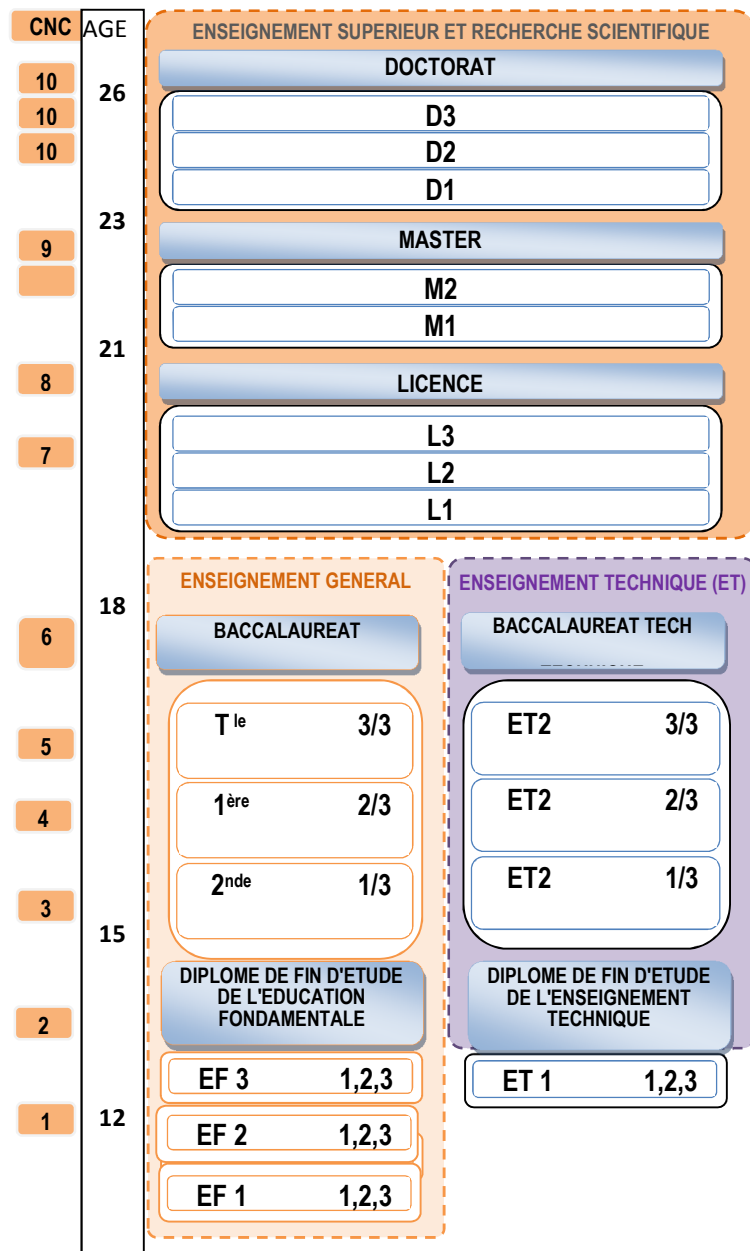
Axe 3 : La mise en œuvre de multiples parcours liés à la Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ)

La mise en œuvre de la FPQ permettra aux établissements d'ETFP/DC de répondre en temps réel aux demandes bien précises de formation. La formation permettra à toute catégorie de personne, âgée de plus de 15 ans, généralement hors du système éducatif, quel que soit son niveau scolaire ou de qualification, d'améliorer continuellement son employabilité. Seront concernés, plus particulièrement, par la FPQ :

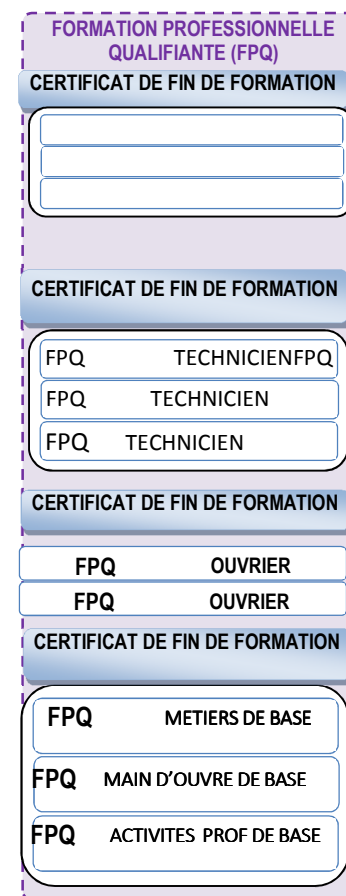
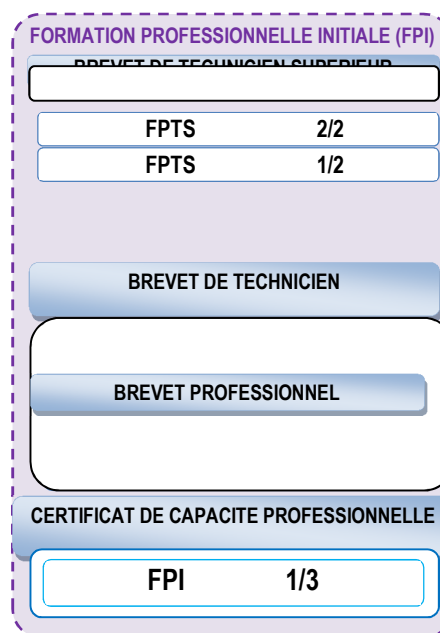
- les jeunes en quête d'emploi voulant améliorer leur employabilité pour pouvoir s'insérer rapidement sur le marché du travail ;
- les personnes entrées dans la vie active et voulant accroître leurs connaissances et compétences professionnelles. Une attention particulière sera accordée à la professionnalisation, voire à la modernisation des techniques traditionnelles pratiquées notamment dans les domaines de l'artisanat, de l'agriculture, de l'élevage et de la valorisation des ressources naturelles (intensification de la production, transformation, conservation).

La formation sera du type perfectionnement, reconversion ou de pré-emploi, apprentissage de métiers de base, formation aux activités professionnelles de base. Elle sera capitalisable et de durée variable, généralement inférieure à un an, selon les compétences à acquérir. La FPQ pourra être réalisée par apprentissage sous statut professionnel, ou par apprentissage sous statut scolaire ou encore par le biais de formation continue en entreprise. Elle sera payante. Toutefois, une attention particulière sera donnée aux jeunes en situation de forte précarité ou en situation d'urgence économique et sociale. La formation suivie avec réussite sera sanctionnée par un Certificat de Capacité ou de Qualification Professionnelle.

Il est à noter que le Cadre National de Certification (CNC) définira les articulations et les passerelles entre types, niveaux et acquis de formation dans tous les champs d'éducation. (Article 26 de la loi 040-2015 sur la PNEFP). Le schéma ci-dessous présente les divers parcours d'éducation et de formation dans les divers sous-secteurs éducatifs.



SCHEMA D'ORGANISATION DES FORMATIONS
LIE AU CADRE NATIONAL DE CERTIFICATION (CNC)
 (GESTION PAR LA COMMISSION NATIONALE INTERMINISTERIELLE ET INTERPROFESSIONNELLE DE CERTIFICATION)



EMPLOI TRÈS HAUTEMENT QUALIFIE
(niveau 10, 9, 8)

EMPLOI HAUTEMENT QUALIFIE
(niveau 7,6)

EMPLOI QUALIFIE
(niveau 5, 4)

EMPLOI SEMI QUALIFIE
(niveau 3, 2)

EMPLOI PEU QUALIFIE
(niveau 1)

2.3.1.2 Elargir l'accès à la formation à tout citoyen, quel que soit son niveau académique ou son niveau de qualification professionnelle, y compris les personnes en situation de handicap

Le développement des compétences pour tous est une voie importante de promotion professionnelle et sociale, en intégrant la dimension d'égalité entre hommes et femmes et le concept de développement durable. Il s'agira d'encadrer les établissements à diversifier les formations. Les actions de formation devront s'appuyer sur une bonne connaissance des caractéristiques des publics cibles, de leur environnement et de leurs besoins de qualification. Elles devront être conçues de façon souple, diversifiée et au plus près des besoins et des demandes. L'autonomie pédagogique et administrative accordée à l'établissement lui permettra de développer ainsi une panoplie de formations (ET, FPI, FPQ) adaptées aux divers niveaux académiques ou professionnels et répondant aux besoins des jeunes, des associations locales et des organisations professionnelles locales.

L'amélioration de l'environnement financier, budgétaire et pédagogique de l'établissement (réhabilitation, équipement, information sur l'emploi et la formation...) lui donnera une image attractive vis-à-vis de sa clientèle et de ses partenaires. Grâce à l'autonomie et à la stratégie de densification des établissements publics, notamment en milieu rural, ainsi qu'à la diversification des parcours et offres de formation ci-dessus cités, le taux d'accès à l'ETFP/DC passerait de 287 en 2014 à 407 apprenants pour 100 000 habitants en 2022. Ceci correspondrait à un effectif total (public, privé) de 65 754 en 2014 et 116 266 en 2022.

Deux grandes activités seront à développer pour élargir l'accès de tout citoyen à la formation :

2.3.1.2.1 La mise en œuvre de l'Enseignement Technique

Deux niveaux de formation seront offerts selon le pré requis de l'apprenant dans le cadre de la mise en œuvre de l'enseignement technique, à savoir :

L'ET de niveau 1 sera organisé dans les Centres de Développement des Compétences (anciennement dénommés CFP) publics ou privés agréés au profit des sortants du sous-cycle 2 de l'éducation fondamentale. Des actions de sensibilisation et d'orientation scolaires seront menées par les Cellules Ecole-Entreprise de chaque établissement permettant à chaque individu visé de choisir avec détermination les filières de formation.

L'ET de niveau 2 sera offert dans les Lycées Techniques et Professionnels (LTP) publics ou privés agréés aux titulaires du diplôme de fin d'éducation fondamentale (ex-BEPC) ou aux diplômés de l'ET1. Les Conseillers en Orientation et en Insertion de chaque établissement, après des séances d'orientation, choisiront les candidats souhaitant suivre ce niveau d'enseignement technique.

2.3.1.2.2 La mise en œuvre des formations d'ouvriers et liées aux métiers de base, ouvertes aux jeunes hors du système éducatif ainsi qu'aux secteurs traditionnels et informels

Les Centres de Développement des Compétences (CDC) organiseront des Formations Professionnelles Initiales et des Formations Professionnelles Qualifiantes, non seulement au profit des jeunes sortants de l'enseignement général, mais aussi au bénéfice des populations qui n'ont pas accès au système éducatif.

La Formation Professionnelle Initiale (FPI), qui est une formation de pré-emploi, vise à faire acquérir des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle requises par les secteurs formels de l'économie (entreprises) et les secteurs traditionnels en commis de métier de base.

Comme les activités dites « informelles, traditionnelles ou artisanales » sont désormais reconnues comme partie intégrante de l'économie malgache par leur contribution à la création d'emplois en milieu urbain et rural, la prise en compte des besoins de formation des actifs de ces secteurs sera désormais au cœur de la réforme des CDC. Les cibles prioritaires seront alors les actifs des micro-entreprises existantes, les artisans et les promoteurs d'activités génératrices de revenus (AGR) susceptibles d'adhérer aux logiques économiques formelles. La stratégie principale consistera à rapprocher l'établissement d'ETFP/DC des milieux professionnels par le développement de la formation en alternance. La Formation Professionnelle Qualifiante (FPQ) sera ainsi de plus en plus développée afin de donner des opportunités aux jeunes déscolarisés âgés plus de 15 ans et aux adultes promoteurs d'auto-emploi ou d'activités génératrices de revenus pour améliorer leur employabilité. Ce type de formation, généralement à cycle court, organisée suivant la disponibilité des apprenants, représentera 54,8% du volume total des formations à réaliser en 2020.

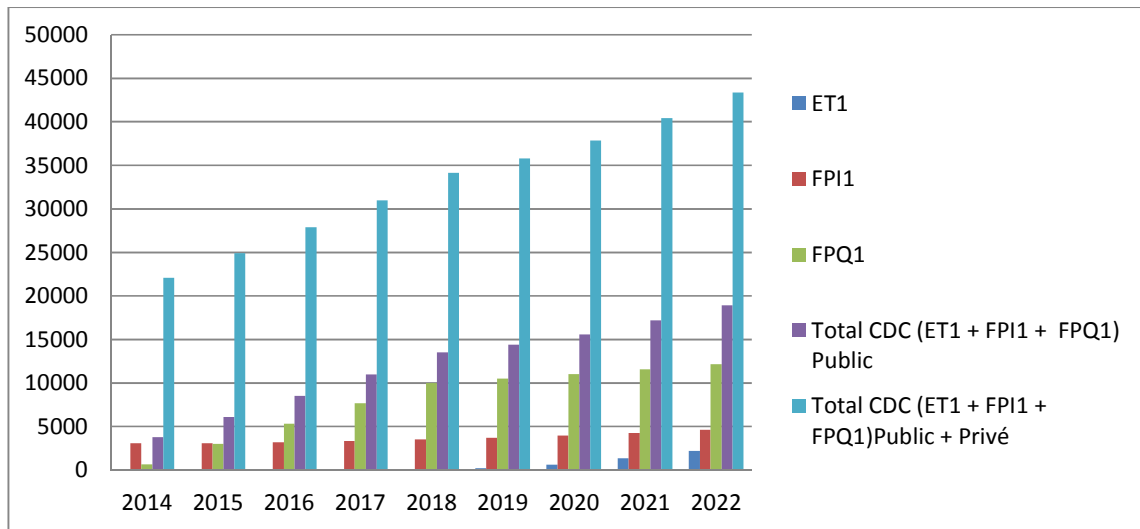
Des attentions particulières sont accordées à l'accès des femmes et des jeunes filles à la formation. Des formations et établissements d'ETFP/DC spécialisés pour ces dernières seront développés en partenariat avec des associations et communes y intéressées.

Les établissements privés seront encouragés à s'y impliquer, notamment au niveau du développement des compétences pour le monde rural et les secteurs informels. Le développement des formations dans les domaines où les prestataires sont peu disposés à investir, seront priorisés dans les CDC. Un lien de collaboration dans le développement de la formation sera tissé avec le monde du travail pour assurer une meilleure insertion professionnelle des formés.

Des offres de formation liées au Socle Commun de Compétence (SCC) seront offertes aux apprenants voulant passer d'un type de formation à un autre. Le CNC précisera les modalités relatives aux passerelles entre les différents types et niveaux de formation.

Grace à l'ensemble des stratégies d'élargissement d'accès aux CDC ci-dessus développées, le nombre d'apprenants augmentera dans les CDC. Le graphique suivant montre la prévision des effectifs par type de formation ainsi que la répartition des offres de formation entre les établissements publics et privés agréés ou homologués en 2010.

Graphique 12: Effectifs des apprenants par type de formation dans les Centres de Développement des Compétences



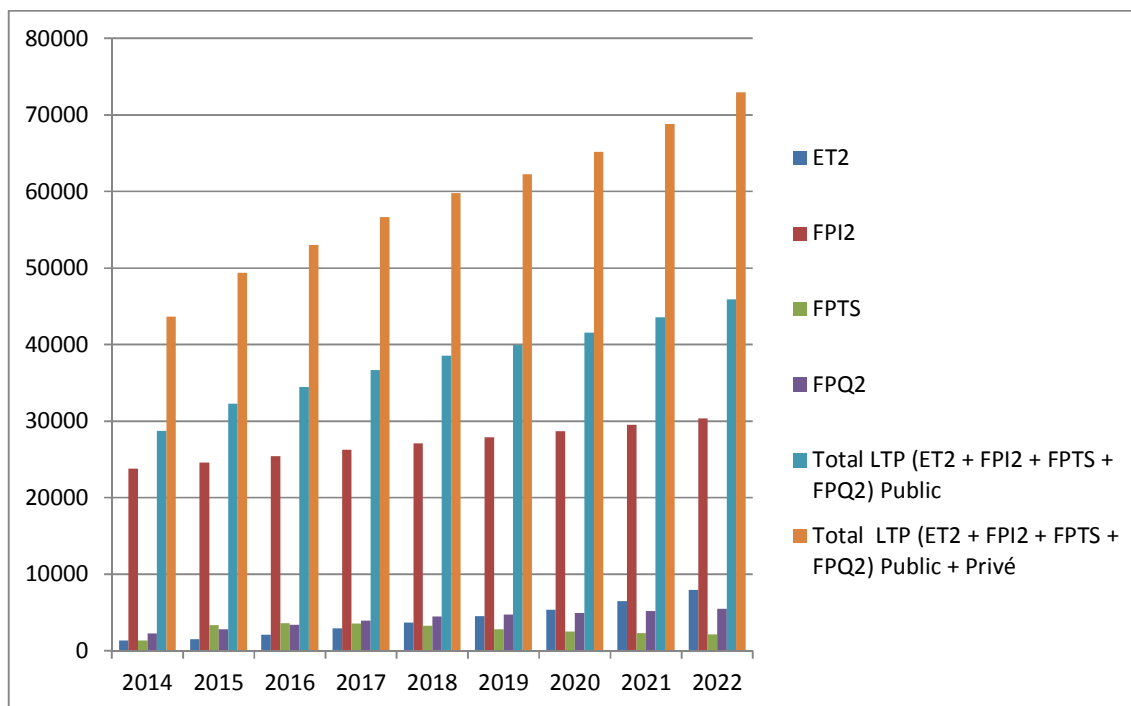
Source : Base de données DSI-MEETFP 2014/2015 et notre propre estimation pour 2016-2021.

2.3.1.2.3 La mise en œuvre des formations liées aux divers métiers de technicien et techniciens supérieurs requis par les secteurs prioritaire modernes de la région.

Les Etats Généraux et Assises Nationales ont suggéré le développement des cinq (5) secteurs prioritaires présentant de grands potentiels de création d’emplois et capables d’induire des effets d’entraînement significatifs sur le reste du système économique. Pour permettre à la majorité des jeunes d’une région de mieux contribuer à la croissance économique, leur employabilité et leurs compétences à exercer les emplois requis par ces secteurs devraient être renforcées. Pour ce faire, l’Etat et ses partenaires sociaux mettront en œuvre des formations diversifiées pour développer les compétences de la population locale au regard des métiers requis dans les investissements prévus par le Plan Régional de Développement. Dans ce cadre, les formations existantes au niveau des LTP seront réformées pour répondre aux besoins des secteurs modernes de la région d’implantation en termes de technicien et technicien supérieur. A très court terme, des Formations Professionnelles Qualifiantes (FPQ) seront conçues et développées en partenariat direct avec le monde professionnel environnant, notamment avec les entreprises locales. Pour le moyen et le long terme, les offres de formations professionnelles initiales (FPI) seront développées suivant les recommandations des CR2PC et des CS2PC, conformément aux besoins futurs en main-d’œuvre qualifiée des secteurs en émergence. Le graphique suivant montre l’accroissement des effectifs des apprenants.

Il est à noter que les établissements privés participeront activement à la mise en œuvre de ce programme. En 2020, ils accueilleront 23 643 apprenants, soit 36,3% des effectifs totaux.

Graphique 13: Effectifs des apprenants par type de formation dans les Lycées Techniques et Professionnels



Source : Base de données DSI-MEETFP 2014/2015 et notre propre estimation pour 2016-2021.

Cependant, l'accroissement significatif de l'effectif des apprenants requière l'augmentation du budget alloué et le renforcement de la capacité d'autofinancement des établissements d'ETFP/DC. Le PSE donne priorité à l'amélioration de la qualité et de la pertinence de la formation. Pour cela, il est fortement recommandé que :

- le budget nécessaire au fonctionnement pédagogique (acquisition de matière d'œuvre, réalisation de contrôle continu et évaluation sommative) soit augmenté, notamment de **quatre** fois plus pour la FPI ;
- une ligne budgétaire spéciale soit réservée à la rémunération des intervenants professionnels et des formateurs vacataires ;
- l'allocation de ressources supplémentaires soit réservée au fonctionnement courant de la cellule école-entreprise qui est une structure de l'établissement chargée de tisser des relations de partenariat avec son environnement professionnel.

Afin d'assurer la pérennité des stratégies développées dans le cadre du projet PSE, il sera fondamental de renforcer l'autonomie des établissements ETEFP/DC. Conformément aux règles de gestion en vigueur, cette autonomie confèrera à l'établissement le pouvoir de s'administrer et de garder tous les fonds qu'il recueillera à travers les frais de scolarité et les frais de formation en FPQ, la production et la vente de services à l'occasion des activités de formation. Sous réserve de l'accord du Conseil d'Orientation et d'Administration de l'établissement autonome, ces recettes propres lui permettront de payer les charges liées à la réalisation des cours et programmes à cycle court demandés par la population locale. Ceci brisera les longs circuits de prise de décision dans un système centralisé qui ne

favorise pas les relations dynamiques entre l'établissement, pourvoyeur de formation et ses bénéficiaires de formation (entreprise, communauté, population locale...). Il est à noter que le budget à transférer à un établissement d'ETFP/DC public dépendra essentiellement de l'effectif total des apprenants en ET, FPI et FPQ. Son statut autonome lui permettra de compléter les fonds nécessaires pour assurer la qualité des formations développées, notamment en FPQ.

Enfin, les ressources allouées aux départements ministériels (niveau national et régional) seront utilisées pour assurer le pilotage de la réforme, la coordination générale, l'encadrement et le contrôle de la qualité des services publics réalisés au niveau des établissements.

2.3.1.3 Ouvrir d'autres voies de certification des acquis, notamment ceux de l'expérience professionnelle

Plus de 90% des jeunes insérés sur le marché de travail n'ont pas eu une formation professionnelle adéquate. La formation sur le tas ou la formation continue en entreprise représentent le mode dominant d'acquisition des techniques de base pour l'exercice d'un métier actuellement à Madagascar.

Face à cette production massive des compétences au moyen de dispositifs informels de professionnalisation, la valorisation des compétences acquises en situation de travail sera mise en place afin de valider les compétences acquises par l'expérience. Elle devrait se dérouler selon une procédure structurée qui permettra de prendre en compte différents acquis, d'attester les compétences opérationnelles et, si toutes les conditions sont réunies, **d'obtenir un titre formel**.

Un mécanisme de validation des acquis de l'expérience professionnelle (VAE) sera mis en place en développant les activités suivantes :

- La réalisation d'une étude de la mise œuvre de la VAE, fondée sur les expériences de Madagascar ;
Un cadre normatif lié à la mise en œuvre de la VAE sera produit et qui définira les points suivants :
 - les champs d'application de la VAE,
 - les procédures et les méthodologies de certification par la VAE,
 - les responsabilités et les rôles des intervenants dans l'exploitation du **cadre normatif**,
 - les **textes réglementaires** relatifs à la mise en œuvre de la VAE.

L'étude précisera l'articulation entre certification des acquis de formation et ceux de l'expérience.

- la mise en œuvre d'actions pilotes dans des secteurs phares et l'évaluation des premiers résultats ;
- L'habilitation des dispositifs chargés de la VAE dans un cadre de généralisation de la VAE dans tous les secteurs.

Il est à noter que la VAE concernera tous les diplômes de la formation professionnelle, **à l'exception du Baccalauréat technique**. Le certificat de qualification obtenu aura la même valeur et les mêmes effets que le diplôme officiel ou que le certificat de qualification professionnelle délivré en formation professionnelle.

2.3.2 Programme 1.2 : Dispositifs innovants et formalisés de formation et d'apprentissage

L'Etat est responsable du développement des compétences pour améliorer l'employabilité des citoyens. Il partage cette responsabilité avec les partenaires sociaux à travers la mise en œuvre de l'ETFP/DC, les parcours de formation en alternance et/ou en apprentissage étant organisés et réalisés avec les entreprises. La mise en œuvre de l'enseignement technique et de la formation professionnelle est également partagée avec des ONG, les établissements privés et d'autres partenaires sociaux.

Les prestataires de formation privée constituent ainsi une partie considérable du dispositif de développement de qualification à Madagascar. Trois objectifs principaux seront développés pour reconnaître et considérer les initiatives de ces prestataires de formation dans le cadre de la réforme de l'ETFP/DC, à savoir :

- rénover l'apprentissage traditionnel pour développer les compétences des actifs du secteur traditionnel et informel ;
- reconnaître les entreprises formelles comme prestataires de formation continue en situation de travail ;
- partager les offres entre des institutions privées et publiques de formation dans la politique de développement de compétence.

2.3.2.1 *Rénover l'apprentissage traditionnel pour développer les compétences des actifs du secteur traditionnel et informel*

La formation professionnelle a eu tendance à s'orienter vers le développement des compétences liées à l'emploi salarié des entreprises, qui emploient 17% de la main-d'œuvre du pays. Pourtant, l'apprentissage traditionnel est une importante source de qualification technique et commerciale, notamment pour les travailleurs indépendants et du secteur informel à Madagascar. Les tuteurs traditionnels de ce secteur avaient tendance à perpétuer la technologie traditionnelle aux dépens de la qualité du service de l'apprenti. Selon les résultats du diagnostic de l'Assise de l'ETFP/DC, seulement 1,6% des artisans arrivent à exporter leurs produits par suite du non-respect des normes, du manque d'organisation et de professionnalisme de l'ensemble des acteurs.

La structuration et la rénovation de l'apprentissage sur le tas ou de l'apprentissage traditionnel constituent une des solutions à ces problèmes. La rénovation se fera à travers les activités suivantes :

- La réalisation d'une étude sur l'apprentissage rénové et la mise en place d'une mission d'assistance technique.

L'étude de l'apprentissage traditionnel s'effectuera en deux temps : premièrement, une revue documentaire sera menée pour faire l'état des lieux sur les systèmes d'apprentissage existant à Madagascar et l'identification des expériences nationales réussies en la matière. En second lieu, un projet relatif à l'organisation technique et administrative ainsi que le cadre réglementaire relatif à l'apprentissage rénové seront identifiés. Dans la troisième phase de l'étude, les concepts et les cadres réglementaires identifiés seront expérimentés dans un cadre d'un partenariat public-privé et évalués avant la généralisation.

- La mise en place d'une structure de gestion des qualifications dans le cadre de l'apprentissage traditionnel rénové.

L'apprentissage doit être initié dans des relations partenariales État-secteur privé. Une série de communications sera menée pour mobiliser les micros et petites entreprises, les associations et les ONG à la mise en œuvre des apprentissages traditionnels rénovés. A terme, des chambres des métiers constitueront des partenaires potentiels dans la mise en place d'une structure de gestion de l'apprentissage rénové.

- Le développement de l'ingénierie liée à l'apprentissage rénové : inventaire et structuration des métiers, élaboration des référentiels métier-compétence et des référentiels de certification, élaboration des curricula, des guides pédagogiques et d'équipements.

L'élaboration des référentiels prendra appui sur des artisans, malgaches ou étrangers, reconnus compétents dans le domaine.

- L'encadrement et l'évaluation des dispositifs innovants d'apprentissage : agrément, homologation.

Un répertoire des centres d'apprentissage agréés ou homologués sera élaboré et publié sur le SIMTPF.

- L'appui aux promoteurs d'apprentissage traditionnel dans la mise en œuvre de la formation : formation de tuteurs professionnels (maître artisan), organisation de formations complémentaires (technologies de spécialité, gestion et marketing, etc.), organisation de sessions d'évaluation des compétences acquises en apprentissage traditionnel.

L'apprentissage d'un métier est, en général, une formation en alternance qui associe une formation chez un employeur et une formation dispensée dans un centre d'apprentissage agréé ou homologué. L'apprentissage d'un métier donné, classé dans le CNC, permettra d'accéder à un niveau de qualification professionnelle sanctionnée par un certificat de fin de formation. La conception des référentiels et des curricula d'apprentissage se fera en partenariat avec des corporations constituées (association, ordre, ONG spécialisée..). Une évaluation sommative sera organisée à la fin de la période d'apprentissage afin de certifier les compétences acquises. La réussite à la série d'évaluations des connaissances techniques, technologiques ou scientifiques liées au socle commun de compétence organisée dans un établissement d'ETFP/DC homologué donnera droit à un diplôme, attestant le niveau de qualification (conformément au CNC).

Des compétences requises par des activités professionnelles de base, pourront être acquises au cours des actions de formation suivantes:

- Formation à l'occasion de l'approche Haute Intensité de Main-d'œuvre (HIMO) : Dans le cadre de la Convention entre l'Etat et l'Entreprise (maitre d'œuvre), la pratique de chantier-école pourra constituer une opportunité pour réaliser l'apprentissage des activités professionnelles. L'HIMO sera appliquée à l'occasion de certains travaux de réalisation et de maintenance d'infrastructures, afin d'utiliser le facteur travail comme un instrument d'optimisation de l'accès à l'emploi et en même temps un moyen d'acquisition des compétences techniques et professionnelles liées à l'exercice d'un métier.
- Apprentissage des activités professionnelles dans le domaine de l'Agriculture ou d'AGR : Il sera nécessairement organisé avec la communauté de base ainsi que les organisations paysannes ou ONG de la localité concernée. Les besoins des paysans seront collectés par la

communauté de base et les ONG de la localité. Ces besoins seront traités par une entité habilitée à l'apprentissage afin de définir le contenu et l'organisation de la formation. Ceci pourra aller du renforcement des capacités des membres de la communauté au soutien à la création d'activités génératrices de revenus.

La formation suivie avec réussite donnera droit à une attestation de capacité.

2.3.2.2 Reconnaître les entreprises formelles comme prestataires de formation continue en situation de travail

Dans le contexte du libre-échange en vigueur dans les zones du SADC, du COMESA et de la COI, le développement des qualifications devient de plus en plus important afin de préparer les entreprises malgaches à la concurrence accrue. La formation continue contribue au renforcement des compétences des salariés des entreprises face à l'évolution rapide des technologies. Etant donné l'abondance de la main-d'œuvre à Madagascar, une entreprise pourrait embaucher des jeunes ayant de connaissances de base scientifiques et technologiques solides et organiser en interne un apprentissage professionnel de courte durée sur la pratique professionnelle. Il s'agit d'une formation d'adaptation au poste de travail pour ses nouvelles recrues. L'apprentissage professionnel pourrait jouer aussi un rôle primordial en matière de formation des travailleurs dans des métiers spécifiques, notamment en ce qui concerne la familiarisation avec les équipements spécifiques de production de l'entreprise. Quatre activités principales sont envisagées pour développer l'apprentissage professionnel à Madagascar :

- la réalisation d'une étude du modèle d'apprentissage professionnel, y compris le financement de la formation de pré-emploi et de la formation continue ;
- la réalisation d'actions pilotes dans le cadre des formations de pré-emploi ou dans la formation des actifs au sein des entreprises ;
- le développement des activités d'ingénierie liées à l'apprentissage professionnel : élaboration des référentiels métier-compétence, des référentiels de certification et des curricula d'apprentissage.
- l'encadrement et le suivi des entreprises voulant développer l'apprentissage professionnel conformément au processus d'agrément et d'homologation en vigueur, y compris l'assistance à la certification des compétences acquises par apprentissage.

Sont concernés par l'apprentissage professionnel les diplômés de l'enseignement secondaire, les diplômés de l'enseignement technique ainsi que les adultes recrutés par les entreprises.

2.3.2.3 Partager les offres entre des institutions privées et publiques de formation dans la politique de développement de compétence

Les établissements privés participent activement et efficacement à la mise en œuvre de la PNEFP à Madagascar. Des mesures d'incitation des prestataires de formation privés sont envisagées. Deux pistes de solutions seront creusées pour appuyer les privés à savoir : Allocation d'aides sociales aux jeunes défavorisés mais méritants choisissant l'offre de formation privée, et le développement d'un fonds compétitif pour les établissements d'ETFP/DC privés.

De ce fait, ces établissements doivent (i) faciliter l'accès à la formation des groupes désavantagés (ii) contribuer au développement des qualifications liées aux métiers prioritaires, et (iii) accepter les conditions d'accréditation définissant la qualité des prestations.

Quatre (04) activités clés liées au partage des offres de formation entre public et privé, sont envisagées à savoir :

- une étude du financement des institutions de formation privée ;
- l'élaboration d'une carte de la formation publique-privée, selon la nouvelle procédure d'agrément et d'homologation des établissements privés ;
- le suivi et le contrôle des établissements privés, notamment ceux qui sont financés ;
- l'allocation du fonds d'appui au développement des offres de formation privée ainsi qu'à la réalisation des évaluations des acquis de formation (examen).

2.3.3 Programme 1.3 : Construction, réhabilitation et équipement des établissements ETFP/DC

L'amélioration de la couverture géographique et sectorielle des offres en ETFP/DC est fondamentale pour une meilleure accessibilité à la formation et une meilleure réponse aux besoins des secteurs prioritaires. Toutefois, le PSE volet ETFP/DC ne vise pas à l'exhaustivité ; Il doit mettre en œuvre un ensemble d'actions cohérent en rapport avec les moyens matériels et financiers prévisibles (cf. le Cadre de Dépense Moyen Terme CDMT du sous-secteur MEETFP). Plus particulièrement, L'ETFP/DC public doit répondre à des critères d'équité et de défaillance de prestataires de formation dans certaines secteurs et localités, notamment dans le monde rural. Faciliter l'accès à la formation suppose le rapprochement de l'établissement des sites de production et d'habitation. Ce qui implique notamment une meilleure répartition géographique des établissements d'ETFP/DC publics dans tout le territoire. Les établissements d'ETFP/DC feront appel au principe de gouvernance partenariale locale et de cofinancement de la formation, une fois les premiers investissements réalisés.

Deux (02) objectifs stratégiques sont prévus, à savoir :

2.3.3.1 Créer et/ou mettre aux normes au moins un LTP par District pour aborder les besoins du secteur moderne de la région

A terme, chacun des 119 Districts doit avoir au minimum un Lycée Technique et Professionnel (LTP) qui lui permettra de développer les formations dont il a besoin pour dynamiser son économie moderne. Ces établissements prépareront les jeunes à des emplois potentiels, de niveau technicien et technicien supérieur, requis par les entreprises dans le district d'implantation. Les activités clés prioritaires sont les suivantes :

- La mise en œuvre du statut autonome au niveau des LTP.
Cette activité comprend l'implication des partenaires sociaux du District concernés par l'élaboration du projet d'établissement. Les représentants des partenaires siègeront dans le conseil d'orientation et d'administration de l'établissement. Le Ministère est tenu d'établir un texte réglementaire portant statut autonome de chaque établissement d'ETFP/DC. Ce

statut précisera notamment la mission et les compétences, l'organisation administrative, financière et budgétaire et les instances de pilotage de l'établissement.

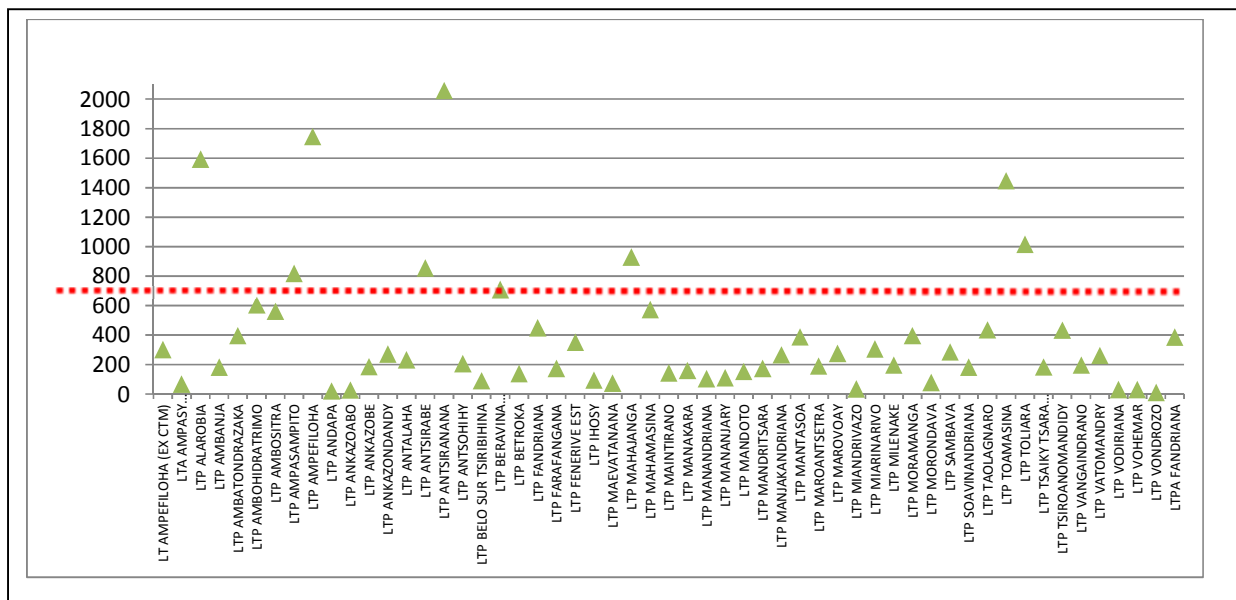
- La réhabilitation et/ou extension des LTP publics selon la nouvelle vision de la PNEFP suivi de la remise à niveau ou dotation d'équipements et matériels de formation.
- La création de nouveaux LTP dans les districts nécessaires.

Un établissement d'ETFP/DC public nouvellement construit pourra accueillir en moyenne 665 apprenants et devra comprendre :

- 12 salles de formation avec mobiliers ;
- 3 salles spécialisées avec matériels et équipements ;
- 3 ateliers de formation à 6 postes avec matériels et équipements ;
- 1 magasin de stockage ;
- 1 bâtiment à 5 pièces pour usage de bureau avec mobiliers ;
- 1 latrine à 6 compartiments ;
- 1 point d'eau.

La capacité d'accueil de chaque établissement sera améliorée pour pouvoir accueillir en moyenne 665 apprenants, à l'horizon de 2021. Le graphique suivant montre la répartition géographique actuelle des LTP, le nombre d'apprenants ainsi que la taille moyenne d'un établissement de niveau 2, à l'horizon de 2021. Il permet de mettre en exergue la situation actuelle de chaque établissement public en termes d'effectif des apprenants et les efforts à déployer afin de rentabiliser les infrastructures et les équipements à mettre en place dans le cadre de la réforme de l'établissement.

Graphique 14: Répartition géographique des offres et des effectifs d'apprenants dans les LTP (Année scolaire 2015-16)



2.3.3.2 Créer et/ou mettre aux normes des Centres de Développement des compétences, au niveau des zones ou secteurs à fortes potentialités de création d'emploi

Concernant les zones éloignées des chefs lieu de District, mais à fortes potentialités de création d'emploi, la mise en place ou le développement d'un CDC est envisagée. Cet établissement spécialisé

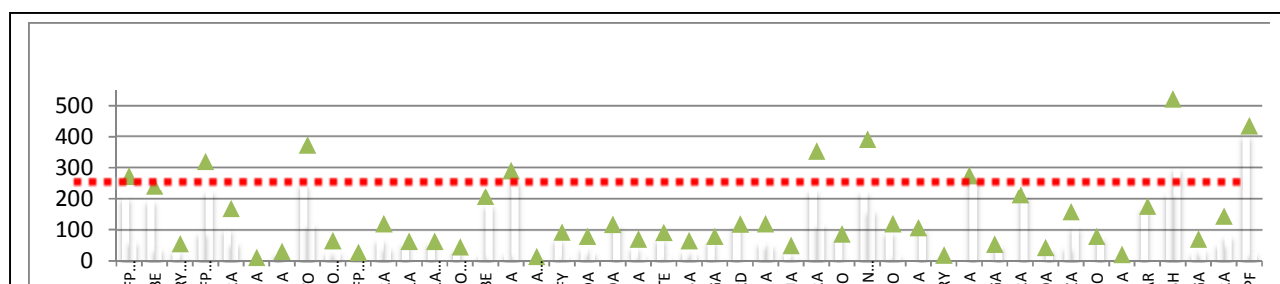
constituera un dispositif de formation aux métiers porteurs de l'économie locale. Ces établissements prépareront nos jeunes à des emplois peu, semi, et qualifiés requis par le secteur porteur ainsi qu'à la modernisation de l'économie traditionnelle et informelle de la zone. Cinq (05) activités clés prioritaires sont à réaliser :

- La mise en œuvre du statut autonome des CDC ;
 Cette activité comprend l'animation des partenaires sociaux concernés par l'élaboration du projet d'établissement ou du centre de formation spécialisé. Les représentants des partenaires siègeront dans le conseil d'orientation et d'administration de l'établissement. Le Ministère est tenu à établir un texte réglementaire portant statut autonome de chaque établissement d'ETFP/DC. Ce statut précisera notamment la mission et les compétences, l'organisation administrative, financière et budgétaire et les instances de pilotage de l'établissement.
- La réhabilitation et/ou extension des CDC publics selon la nouvelle vision de la PNEFP ;
 Cette activité consiste à réhabiliter en moyenne deux (02) salles de classes, non encore normalisées, par établissements. Cette activité sera toujours suivie de la remise à niveau ou dotation d'équipements et matériels de formation, y compris les matériels informatiques.
- La création de nouveaux CDC ou de centres de formation spécialisés.
 Un nouvel établissement nouvellement construit comprend les infrastructures et équipements suivants :
 - huit (8) salles de formation avec mobiliers ;
 - deux (2) salles spécialisées avec matériels et équipements ;
 - deux (2) ateliers de formation à 6 postes avec matériels et équipements ;
 - un (1) magasin de stockage ;
 - un (1) bâtiment à cinq (5) pièces pour usage de bureau avec mobiliers ;
 - un (1) latrine à 4 compartiments ;
 - un (1) point d'eau.

Les travaux de construction, d'acquisition ou de remise à niveau des équipements et matériels de formation se suivant les guides des infrastructures et équipements. Ces guides tiendront compte des matériels et équipements existants, tout en envisageant leur maintenance et leur remise en état.

La capacité d'accueil de chaque établissement sera améliorée pour pouvoir accueillir en moyenne 250 apprenants, à l'horizon de 2021. Le graphique suivant montre la répartition actuelle des CFP publics et les nombres de leurs apprenants ainsi que la taille moyenne d'un établissement de niveau 1, à l'horizon de 2021. Il permet de mettre en exergue la situation actuelle de chaque établissement public, en termes d'effectif des apprenants ainsi que les efforts à déployer pour rentabiliser les infrastructures et les équipements à mettre en place dans le cadre de la réforme d'un établissement.

Graphique 15: Répartition géographique des offres et effectifs d'apprenants dans les CFP (Année scolaire 2015-16)



2.4 AXE STRATEGIQUE 2 : AMELIORER LA PERTINENCE ET LA QUALITE DES FORMATIONS SELON LES EXIGENCES DES EMPLOIS POTENTIELS REQUIS PAR LES SECTEURS PRIORITAIRES

La PNEFP a pour ambition de développer les compétences de tous les Malgaches pour qu'ils soient en mesure de créer ou de trouver des emplois décents, dans le strict respect de l'égalité des chances d'accès aux opportunités économiques. Cet objectif ne sera pas atteint sans l'implication de toutes les parties prenantes depuis l'élaboration d'une stratégie commune de formation jusqu'à sa traduction en mesures concrètes de certification, de formation et d'insertion professionnelle. Les curricula seront ainsi alignés aux normes professionnelles qui sont les Référentiels de Certification validés par le monde professionnel. Ils contiendront le socle commun de compétence. Trois programmes fondamentaux sont préconisés pour améliorer la pertinence et la qualité de la formation, selon les exigences des emplois requis par les secteurs prioritaires, à savoir:

- P2.1 : La réforme et le développement curriculaires centrés sur les compétences et les métiers requis par les secteurs modernes et traditionnels.
- P2.2 : Le développement de mesure d'assurance Qualité et de pertinence de la formation.
- P2.3 : Le développement des mesures d'amélioration de l'insertion professionnelle.

2.4.1 Programme 2.1 : Réforme et développement curriculaires centrés sur les compétences et les métiers requis par les secteurs modernes et traditionnels

Au cours des vingt dernières années, il a été constaté un décalage quasi total entre les formations réalisées et les emplois existants. Le RESEN a indiqué les éléments les plus problématiques du développement des compétences auxquels la PNEFP doit impérativement apporter des réponses concrètes et adaptées aux défis à relever. Il s'agit notamment de promouvoir des métiers porteurs, identifiés par les partenaires socio-économiques, susceptibles de dynamiser les secteurs prioritaires. Dans ce sens, la refonte et/ou la mise en œuvre de nouveaux curricula est fondamentale vu que ces

métiers porteurs vont exiger des qualifications bien déterminées. Trois objectifs principaux seront ainsi visés, à savoir :

2.4.1.1 Développer une démarche qualité en ETFP/DC dans un Cadre National de Certification (CNC) co-développé avec les partenaires sociaux

L'instauration d'un Cadre National de Certification (CNC) doublé d'un système d'assurance qualité, intégrant toutes les modalités d'acquisition et donc de reconnaissance des compétences, permet d'harmoniser les diplômes/certificats délivrés et les profils des métiers/professions objets de la formation. Une certification basée sur la seule logique du diplôme est ainsi inéquitable puisqu'elle ne reconnaît pas la valeur professionnelle de la très grande majorité des jeunes et adultes ayant acquis leur qualification professionnelle hors d'un système d'ETFP formel et inadapté à la réalité économique et sociale.

Tous les prestataires de formation devront ainsi utiliser le même cadre de certification des compétences acquises.

La démarche repose sur 6 grandes étapes:

- l'analyse de l'environnement économique ;
- l'analyse des métiers et emplois-types ;
- la classification des emplois et des diplômes ;
- l'élaboration des programmes de formation et d'apprentissage ainsi que du matériel didactique ;
- les conditions de réalisation de la formation ou de l'apprentissage ;
- l'évaluation de la performance.

Trois activités clés sont prévues pour développer le Cadre National de Certification :

- la réalisation d'une étude complémentaire pour pouvoir mettre en place un dispositif pérenne de traitement des demandes de classification des diplômes/certificats selon la CNC : Commission Interministérielle et Interinstitutionnelle de Certification (I2CC) ;
- l'étude des passerelles et articulation des éducations et formations ;
- La mise en place et l'organisation des commissions de classification des certificats/diplômes proposés par des prestataires de formations.

2.4.1.2 Rendre les curricula existants flexibles et en adéquation aux besoins en compétences des cinq secteurs prioritaires

L'élaboration des curricula sera menée suivant une méthodologie appropriée. Elle consiste à analyser les situations de travail pour voir quelles sont les compétences par emploi et les traduire en Référentiel Métier/Compétences et en Référentiel de Certification. Le Référentiel de Certification détermine ainsi les performances à atteindre, les modalités et les critères d'évaluation. Il est décliné ensuite en référentiel de formation et en guide d'organisation matérielle et pédagogique. L'ensemble de ces référentiels, élaboré selon l'APC, sera validé par le ministère en charge de l'ETFP/DC et les partenaires sociaux.

La réforme des curricula existants sera menée afin d'identifier les défaillances aussi bien au niveau de l'organisation de la mise en œuvre et du contenu du programme qu'au niveau de l'évaluation des

acquis de la formation. Les conseillers en ingénierie APC coordonnent des équipes spécialisées en ingénierie de certification et de formation pour mener la réforme curriculaire. Des référentiels de métier et de compétences, des référentiels de formation et des guides d'organisation pédagogique et matérielle seront ainsi élaborés selon une approche par les compétences et avec la participation effective des professionnels des secteurs économiques concernés. Les curricula de formation des établissements et centres de formation professionnelle publics et privés comporteront un module de préparation à l'auto-emploi, à l'entrepreneuriat et à l'employabilité.

Dans le cadre de la réforme curriculaire, quatre (04) activités clés sont envisagées, au regard des métiers porteurs préconisés par les secteurs porteurs, à savoir :

- une évaluation des anciens curricula ;
- la mise à jour des référentiels de métier, des compétences de certification ;
- la réforme des curricula existants (FPI, FPQ, FTG), selon les compétences requises pour les métiers potentiels dans les cinq secteurs prioritaires ;
- la diffusion des curricula accompagnée des actions de formation à leur utilisation.

2.4.1.3 Élargir les offres de formation à de nouveaux métiers porteurs des secteurs prioritaires

Des études sectorielles ont été réalisées récemment dans le cadre de la mise en œuvre de la PNEFP et ont permis d'identifier les types et niveaux de métiers à promouvoir à l'horizon 2019. Plus particulièrement pour le monde rural, il s'agit de certains métiers susceptibles de dynamiser les secteurs du développement rural et agricole, permettant de réduire la pauvreté due essentiellement aux situations de précarité de l'emploi.

Des nouveaux curricula seront développés selon la même méthodologie (cf. réforme curriculaire) et suivant les quatre (04) activités clés ci-après :

- l'analyse de la situation de travail relative à chaque métier prioritaire ;
- l'élaboration des différents types de référentiels ;
- l'élaboration de curricula de formation ;
- la diffusion des curricula accompagnée des actions de formation à leur utilisation.

2.4.2 Programme 2.2 : Développement de mesures d'assurance-qualité et de pertinence des offres de formation

La mise en œuvre de standard qualité permet de hisser l'offre d'ETFP/DC, de façon permanente, à un niveau d'excellence. Ceci contribuera à la création d'une perception de satisfaction et de confiance chez les utilisateurs des produits (diplômés, formés) de la formation. Trois objectifs principaux seront visés pour veiller au standard de qualité et appuyer les établissements dans ce sens, à savoir :

2.4.2.1 Concevoir et mettre en œuvre de Référentiel Qualité d'établissement et un processus d'habilitation à la certification et à la formation

Selon le RESEN, la qualité de la formation varie énormément d'un établissement à un autre. Compte tenu de la volonté de l'État de promouvoir le partenariat public-privé, l'augmentation du nombre de

formés passera par la mise en place d'un mécanisme d'appui et d'encadrement des établissements d'ETFP privés. Ce mécanisme passera par l'institution d'un système d'accréditation des formations et d'habilitation des établissements qui fixera les critères minimaux liés au développement des compétences. Les établissements d'ETFP/DC publics et privés feront l'objet d'un suivi périodique. Ils produiront un compte rendu annuel sur la base des indicateurs de performance communément définis avec toutes les entités concernées, notamment les groupements d'établissements privés. Dans le cas de non-respect du minimum de norme, l'institution/l'établissement de formation sera invité à redresser la situation pendant la durée du cycle de formation en question. Dans le cas contraire, son agrément sera retiré et elle/il sera obligé d'arrêter la formation jusqu'à ce qu'elle/il soit en mesure d'atteindre les normes requises. Il en est de même pour les filières et modules qui ne répondent pas aux besoins indiqués par les comités partenariaux de pilotage.

Cinq (05) activités clés sont prévues, à savoir :

- la finalisation et diffusion des approches méthodologiques de l'ingénierie de formation et les guides y afférents ;
- la réalisation d'une étude complémentaire sur le système d'agrément et d'homologation ;
- le contrôle périodique des établissements publics et privés ;
- la réorganisation du système d'évaluation des acquis de formation ainsi l'allocation d'un budget y correspondant ;
- la réalisation d'un contrat-programme avec les établissements privés et allocation de bourses d'études pour leurs apprenants.

2.4.2.2 Disposer des formateurs, encadreurs et personnel performants et motivés

La qualité des formations développées dépend fondamentalement de la qualité des intervenants dans la chaîne de mise en œuvre de cette formation. Un institut sera créé pour assurer la formation initiale et continue aux métiers de l'ETFP/DC. Pour ce faire, il développera des synergies d'action avec des instituts similaires (ENSET, ENS, IST, Université...).

La mise en œuvre du PSE exige d'abord le redéploiement du personnel, selon le profil poste/emploi aux métiers de l'ETFP/DC, avant de procéder au recrutement de formateurs qui font défaut. Ce programme fera appel à l'intervention d'un cabinet international. Il sera suivi d'un renforcement significatif des compétences de l'ensemble des ressources humaines du système d'ETFP/DC afin de garantir la réussite des réformes entreprises, notamment la mise en place des dispositifs et parcours de formation répondant aux normes de qualité et d'efficacité.

Cet institut ainsi créé développera des programmes spéciaux de formation, à savoir :

- un programme de formation initiale à tout métier de la formation professionnelle tel que conseiller en ingénierie APC, conseiller en orientation, inspecteur de l'ETFP/DC, formateur, gestionnaire d'établissement, etc. ;
- un programme de recyclage de tous les formateurs actuels, notamment en technologie de la spécialité, en pédagogie professionnelle et aux nouvelles ingénieries de certification et de formation introduites par la PNEFP ;
- un programme de formation de formateurs professionnels (tuteurs d'entreprise, maîtres d'apprentissage).

Une attention particulière sera accordée au renforcement de capacité des formateurs du monde rural/artisanal et ceux impliqués dans le développement des compétences pour le secteur informel.

A très court terme, un pool de formateurs de formateurs sera constitué pour démarrer la première phase de la réforme. Ils seront formés à l'extérieur pour développer les compétences requises aux métiers prioritaires et pour encadrer les autres formateurs impliqués dans la réforme de l'ETFP/DC. En effet, ces formateurs de formateurs seront choisis par voie de concours direct et indirect. La formation à l'étranger portera sur le développement de leurs compétences techniques et technologiques relatives à la pratique des métiers prioritaires. Ils assureront l'encadrement technique des formateurs dans les établissements d'ETFP/DC, dans leurs spécialités respectives. Ils seront déchargés de quatre heures par semaine pour la préparation de leur intervention et l'encadrement des formateurs.

Des instituts régionaux seront développés pour assurer l'encadrement de proximité et le renforcement des compétences des diverses catégories de personnels, gestionnaires et formateurs des établissements. Ces centres utiliseront les ateliers des établissements ETFP/DC rénovés ainsi que des outils de formation ouverte et à distance par le biais des TIC et d'autres supports pédagogiques numériques. Des cours de technologie en ligne seront aussi donnés par l'institut régional de formation aux métiers de la formation professionnelle. Les acquis d'expérience des formateurs pourront être validés, moyennant la VAE.

Les instituts régionaux organiseront des stages et des formations en entreprise en direction des formateurs des établissements d'ETFP/DC. Les formateurs de formateurs ci-dessus mentionnés y réaliseront l'échange et le transfert des compétences aux enseignants de la région concernée. Les conseillers en ingénierie APC compléteront les compétences pédagogiques et à celles liées à l'ingénierie de formation professionnelle des formateurs.

Six (06) actions principales seront réalisées pour accompagner les établissements et les formateurs dans la réalisation de leur mission, à savoir :

- la création d'un institut de formation initiale aux métiers de l'ETFP/DC ;
- le développement des programmes de formation aux métiers de l'ETFP/DC ;
- la constitution d'un pool de formateurs de formateur, formés à l'étranger ;
- la création des instituts régionaux de formation aux métiers de l'ETFP/DC avec des unités TICE ;
- La création des Unités TICE permettant la formation en ligne et/ou l'autoformation des formateurs, du personnel d'encadrement et technique du dispositif national d'ETFP/DC. Ces formations seront développées en partenariat avec les instituts d'enseignement supérieur ci-dessus mentionnés ;
- le redéploiement du personnel (PAT et formateur).

2.4.2.3 Recourir aux tuteurs et formateurs professionnels pour assurer la pertinence de la formation

Le manque d'instructeurs qualifiés ayant une expérience en entreprise est une faiblesse chronique de la plupart des systèmes d'ETFP/DC malgaches. Les grilles de salaire de la fonction publique sont insuffisantes pour attirer et retenir les meilleurs instructeurs.

Faisant suite à la signature de la convention entre le MEETFP, la conférence des travailleurs et les groupements d'entreprises existant à Madagascar, le recours aux tuteurs et formateurs professionnels

sera possible. Ils sont les partenaires clés contribuant à la réussite de la coopération entre les établissements ETFP/DC et les entreprises. Ils participeront aux dispositifs de formation en alternance et d'encadrement de stage pratique.

Trois activités clés sont prévues pour mettre en œuvre cette stratégie, à savoir :

- l'élaboration d'un statut de tuteur, y compris la grille de rémunération ;
- la formation en tutorat et/ou en andragogie. Cette formation sera assurée par les conseillers en ingénierie APC ;
- l'établissement d'une convention de partenariat avec des ONG internationales.

Un recours aux professionnels retraités au niveau national et international et une collaboration avec des ONG internationales du type *Peace Corps* ont envisagés pour pallier les carences de formateurs professionnels dans certains domaines prioritaires.

2.4.3 Programme 2.3 : Développement des mesures d'amélioration de l'insertion professionnelle

La réduction du sous-emploi et du chômage est l'un des axes fondamentaux de la politique nationale de l'emploi et de la formation (PNEFP). Cette ambition consiste à intégrer la grande majorité des actifs dans la chaîne de croissance intensive en emplois. Dans le cadre de la libéralisation de l'économie, le climat des affaires sera amélioré par l'instauration d'une culture de dialogue public-privé et par l'amélioration du cadre légal régissant les investissements privés. Ces mesures stimuleront les intérêts des secteurs privés (grands investisseurs, opérateurs économiques, initiateurs de petits projets de transformation ou de valorisation des ressources naturelles du pays...) à investir dans les domaines peu ou non exploités. Une politique de formation couplée avec cette politique de développement du secteur privé mène à la création d'emplois décents.

Deux projets sont envisagés pour faciliter l'intégration de chaque citoyen à cette dynamique de création d'emplois (i) faciliter l'accès de tous aux informations relatives aux demandes de compétences des entreprises, des secteurs d'activité et de l'ETFP/DC ; (ii) appuyer les promoteurs de projet professionnel.

2.4.3.1 Informer les jeunes sur les emplois potentiels et les offres de formation correspondantes

Les besoins en cadres supérieurs ne dépassent pas les 15% de la main-d'œuvre à Madagascar. Ce constat implique nécessairement l'orientation scolaire et professionnelle de nos jeunes, dès la sortie du sous-cycle 2 de l'EF, pour une meilleure préparation au marché de l'emploi. Ce service d'orientation est essentiel pour conseiller les apprenants sur les choix de parcours de formation et aider les établissements ETFP/DC à définir des filières en relation avec les besoins en compétences du monde du travail environnant. Il est réalisé au moyen d'une Cellule École-Entreprise (CEE) placée au niveau de chaque établissement ETFP/DC. Un conseiller en orientation par établissement mènera les actions d'orientation scolaire et l'intermédiation avec le marché du travail pour faciliter l'insertion professionnelle des formés.

Quatre (04) activités clés sont prévues, à savoir :

- l'administration et la gestion du système et des réseaux d'information sur le marché du travail et de l'ETFP/DC ;
- l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes ;
- La conduite des actions d'intermédiation du marché du travail au profit des formés ;
- L'élaboration et la diffusion des revues statistiques ainsi que des répertoires d'emploi et de formation.

2.4.3.2 Appuyer les promoteurs de projets professionnels

Vu la faible capacité d'embauche des entreprises à Madagascar, beaucoup de diplômés se sont installés à leur propre compte en créant de très petites entreprises (TPE), souvent dans le secteur informel. Ces TPE constituent un vivier d'emplois, mais avec de faibles ressources financières et matérielles.

La cellule Ecole-Entreprise a pour mission d'accompagner l'insertion des jeunes, en étroite collaboration avec les services territoriaux de l'emploi, dans une démarche de création d'emplois. L'objectif est entre autres la professionnalisation des métiers et par la suite l'intégration des Très Petites Entreprises (TPE) créées à l'économie formelle. Dans cette optique, elles participent mieux à l'accélération du développement durable et inclusif du pays.

Trois (03) activités clés sont en vue, dans le cadre de l'appui au démarrage des projets professionnels à savoir :

- la réalisation d'une étude de mise en place d'un mécanisme de financement dans le secteur de l'auto-emploi ou de la MPE ;
- l'appui aux jeunes dans l'élaboration, dans la maturation et dans l'exécution de leurs projets professionnels ;
- le renforcement de la capacité d'investissement des MPE et leur accessibilité aux garanties de financement.

Pour ce faire, la cellule école-entreprise de l'établissement travaille de concert avec des divers Centres d'appui aux micros entreprises et des institutions de micro finances.

2.5 AXE STRATEGIQUE 3 : INSTAURER UNE GOUVERNANCE PARTENARIALE DU DISPOSITIF D'ETFP/DC POUR UNE MEILLEURE INSERTION PROFESSIONNELLE DES FORMES

Quatre programmes sont envisagés pour tisser le lien de partenariat de collaboration entre le monde professionnel et le dispositif national d'ETFP/DC. Ce sont les suivants :

- P3.1 : le pilotage partenarial de l'ETFP/DC à tous les niveaux ;
- P3.2 : l'autonomie des établissements d'ETFP/DC ;
- P3.3 : le système d'information sur l'emploi et l'ETFP/DC pertinent et accessible ;
- P3.4 : la réforme pour une administration performante et redevable.

2.5.1 Programme 3.1 : le pilotage partenarial de l'ETFP/DC à tous les niveaux

L'instauration d'une gouvernance participative est un facteur clé de la réussite de la réforme de l'ETFP/DC en vue de satisfaire à temps et de prévoir les ressources humaines nécessaires au développement des secteurs de production à Madagascar. La gouvernance participative vise à renforcer les liens entre l'emploi et la formation, y compris dans le secteur informel. Le pilotage partenarial consiste à impliquer toutes les parties prenantes à toutes les étapes de la mise en œuvre de la formation : employeurs, gouvernement, collectivités, organisations non gouvernementales de formation, travailleurs et bénéficiaires de formation.

Deux objectifs complémentaires sont à considérer dans le cadre de l'amélioration du pilotage du dispositif d'ETFP/DC. Ce sont les suivants :

2.5.1.1 Déterminer les orientations stratégiques en matière d'emploi et de formation à tous les niveaux

La réforme et le développement de l'ETFP/DC sont organisés dans le cadre d'un partenariat étroit entre pouvoirs publics, organisations économiques/professionnelles et société civile, tant au niveau sectoriel que régional. Ils reposent sur un engagement synergique de tous, dans des cadres institutionnels appropriés, afin de mieux orienter la politique d'emploi et de formation professionnelle. Ces cadres favoriseront la création des synergies entre le développement local et le développement sectoriel. Il s'agit de performer le système de développement de compétences dans des régions, particulièrement favorisées au niveau socioéconomique en matière de création d'emploi, et de créer des dispositifs innovants d'ETFP/DC permettant d'accompagner l'espace agricole et rural à mieux se développer tout en luttant contre la pauvreté due essentiellement aux situations de précarité de l'emploi.

Des Comités Partenariaux de Pilotage de l'ETFP/DC seront érigés et veilleront à ce que tous les organismes de formation soient articulés avec un réseau local de promotion de l'emploi.

Dans cette optique, cinq activités clés sont à considérer :

- l'élaboration des cadres réglementaires liés aux comités partenariaux de pilotage et de collaboration ;
- la mise en place un Comité National Partenarial de Pilotage et de Collaboration (CN2PC) ;
- la mise en place des Comités Sectoriels Partenariaux de Pilotage et de Collaboration (CS2PC) ;
- la mise en place des Comités Régionaux Partenariaux de Pilotage et de Collaboration (CR2PC) ;
- la mise en place une Cellule d'Appui Technique (CAT) ;
- la création d'une plateforme d'échanges et de capitalisation inter-pays.

Dans le cadre des activités des Comités Sectoriels Partenariaux de Pilotage et de Collaboration, l'organisation de réunions d'arbitrage et de priorisation inter-secteurs, inter-régions et nationale relatives aux actions de développement des compétences est prévue.

Il est à noter que les CS2PC sont placés sous la coresponsabilité des ministères techniques et des branches professionnelles concernés. Les CR2PC intégreront les collectivités décentralisées dont la

mise en place se fera avec l'appui des structures régionales publiques et privées de la région touchée. L'étude et la transformation du GREFTP en CR2PC sont envisagées dans la mise en œuvre du PSE.

2.5.1.2 Planifier la mise en œuvre de l'ETFP/DC selon les besoins actuels et futurs en emplois

Ligne directrice de la planification de la réforme et du développement de l'ETFP/DC

Ce programme PSE volet ETFP/DC ne peut réussir que s'il développe les compétences requises par les métiers porteurs des secteurs prioritaires, et suivant un plan d'action défini et décidé d'un commun accord avec toutes les parties prenantes. La planification de la réforme de l'ETFP/DC doit permettre à tous les établissements d'ETFP/DC de former suivant les profils professionnels qui correspondent aux besoins des entreprises et du monde de travail en général. Un plan annuel de qualification de ces jeunes sera établi, en lien avec les nouvelles missions confiées aux établissements de formation, afin d'aider ces jeunes à se (ré)insérer avec succès dans le marché du travail.

Appuyés par la CAT, les comités partenariaux de pilotage consolideront les relations entre les pourvoyeurs d'emplois et les dispositifs de formation, tant au niveau national, régional que sectoriel. Les besoins et les formations y correspondantes seront déterminés. Les offres seront distribuées, en commission paritaire, aux divers prestataires publics et privés de formation, les plus à même de favoriser le transfert des compétences dans les métiers prioritaires. Des plans nationaux, régionaux ou sectoriels de formation seront élaborés et préciseront notamment les prestataires de formation, les indicateurs de performance, les échéances ainsi que le budget nécessaire. L'Etat veille à la disponibilité, à la qualité et à l'équité d'accès aux offres de formation, plus particulièrement celles requises par les secteurs prioritaires. Il développera notamment des programmes de formation dans les domaines où les prestataires sont peu disposés à investir.

Un Plan d'information lié à la mise en œuvre dudit plan de qualification des jeunes sera développé par la CAT. Ce dernier se chargera du suivi/évaluation de la réalisation du plan et diffusera à tous les acteurs le rapport d'audit et d'évaluation de chaque prestataire de formation (public ou privé).

Ainsi, dans le cadre de la planification de l'ETFP/DC, sept (07) activités clés sont prévues, à savoir :

- l'élaboration de Stratégies Nationale et sectorielle de Développement du Capital humain du pays ;
- l'élaboration des cartes intégrées de formation notamment au niveau des cinq secteurs prioritaires ;
- l'élaboration d'une base de données sur l'emploi et la formation ;
- l'élaboration d'un plan d'action national de développement des compétences ;
- l'élaboration des plans d'action régionaux de développement des compétences ;
- l'élaboration des plans d'action sectoriels, liés au développement de compétence ;
- l'évaluation de l'efficacité interne et externe de l'ensemble du dispositif d'ETFP/DC.

Il est à noter que la dimension nationale du développement de compétence sera affirmée dans l'intersectoriel tandis que les spécificités sectorielles seront prises en compte dans les plans sectoriels.

Principe de la généralisation des résultats de la réforme

La généralisation de la réforme vise en premier lieu à transposer dans les autres établissements ayant des spécialités similaires, les expériences positives issues de la réforme en première phase. Il est à

noter que les résultats des études antérieures seront capitalisés et seront adaptés selon le contexte et l'environnement socio-économique des établissements ciblés. Par ailleurs, la réalisation de nouvelles études liées à la promotion de métiers nouveaux est envisagée, suivant les recommandations des divers comités partenariaux de pilotage.

En second lieu, la création de nouveaux établissements dans les zones et districts ne disposant pas encore d'établissement d'ETFP/DC est nécessaire.

L'implémentation de la réforme dans les établissements d'ETFP/DC se fera suivant le planning présenté dans le tableau ci-après.

Tableau 15 : Planning de la mise en œuvre de la réforme

Indicateurs d'activités	2017	2018	2019	2020
Nombre d'établissements publics à normaliser (label PNEFP)	16	19	19	19
Nombre d'établissements publics à créer	0	14	07	07
Nombre d'établissements privés agréés/habilités	02	-	50	100
Nombre de métiers à promouvoir (ceux liés aux anciens curricula à réformer)	23	16	14	15
Nombre de nouveaux métiers à promouvoir	11	20	30	102

2.5.2 Programme 3.2 : Autonomie des établissements d'ETFP/DC

2.5.2.1 Renforcer l'autonomie de l'établissement ETFP/DC afin d'intensifier les relations entre les apprenants et le monde de travail environnant

Au niveau local, la réforme vise à changer le mode de management et le statut des établissements. L'objectif principal est de renforcer le lien entre l'établissement et son environnement afin de lui donner la capacité de répondre à la demande des compétences de l'économie comme de la population locale.

Chaque établissement d'ETFP/DC sera doté d'une Cellule école-entreprise qui établira un lien de collaboration avec son monde environnant. Il évolue progressivement vers la mise en œuvre d'une offre de formation quasi résidentielle vers des formes d'alternance et d'apprentissage établies en relation étroite avec les organisations sociales, économiques et professionnelles locales. Cette démarche permet à l'établissement d'adapter les programmes de formation aux besoins du monde de travail environnant et de renforcer ainsi les capacités d'insertion professionnelle des formés. Dans cette optique, l'établissement entreprendra une démarche d'intermédiation du marché du travail pour l'ensemble de ses apprenants. Il met les personnes possédant les compétences requises et en recherche d'emplois en contact avec les offreurs des emplois disponibles.

Quatre (04) activités clés sont prévues, à savoir :

- la dotation d'un cadre administratif et technico-pédagogique favorisant le partenariat et l'autofinancement par le biais de l'élaboration d'un projet d'établissement ;

- la dotation d'une structure et d'un mécanisme de relation permanente à son environnement socio-économique : la cellule école-entreprise de l'établissement ETFP/DC;
- l'établissement d'un cadre de collaboration entre l'établissement et ses partenaires locaux. Il s'agit de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un protocole d'accord sur la promotion de l'emploi et de l'ETFP/DC ;
- la dotation à l'établissement de ressources nécessaires aux activités d'orientation scolaire et d'intermédiation du marché de travail.

2.5.2.2 Instaurer un mécanisme local de financement de l'ETFP/DC

Les établissements seront désormais administrés de manière autonome et partenariale et développeront une capacité d'initiative locale en matière d'offre et de mobilisation de ressources additionnelles de formation. Son nouveau statut lui permettra d'établir un partenariat effectif avec le monde économique pour gérer et financer ensemble la formation définie dans son projet d'établissement. Les établissements d'ETFP/DC développeront davantage des formations à cycle court payantes. La vente de produits dérivés de la formation ainsi que la réalisation de prestations de service à l'occasion des activités pédagogiques lui permettra d'augmenter sa recette propre. Il lui sera permis aussi de développer un site d'apprentissage au sein même de l'établissement (type ferme-école, restaurant d'application..). L'utilisation du fonds mobilisé sera décidée par le comité partenarial de gestion de l'établissement. Ce fonds servira à renouveler le parc matériel et à améliorer la qualité de la formation à dispenser. Sept (07) activités clés seront ainsi développées pour renforcer la capacité de l'établissement à mobiliser des ressources financières complémentaires :

- l'élaboration et la mise en œuvre des cadres réglementaires de gestion financière et budgétaire adéquats : régis de dépense et de recette, ouverture de compte de dépôt ou à défaut de compte bancaire ;
- la réalisation de prestation de service ou la vente d'objet ou articles produits à l'issue des pratiques pédagogiques;
- la réalisation de formation payante ;
- l'établissement d'une convention de partenariat prônant la coproduction de recette propre ;
- la nomination des acteurs budgétaires au niveau de l'établissement ;
- le renforcement de capacité en gestion financière et budgétaire, gestion de la passation du marché public, utilisation du SIG, élaboration du budget primitif... ;
- la mise en place d'un SIG/MP et FP au niveau de chaque établissement autonome.

La recette propre de l'établissement sera versée par son agent comptable au trésor public ou à la perception publique la plus proche. L'utilisation de cette recette et de la subvention obtenue sera décidée par son Conseil d'Administration pendant la session d'étude et de validation du budget primitif ou rectificatif. L'établissement a le droit de tenir une petite caisse pour les dépenses journalières diverses dont le montant maximal sera fixé par son statut.

La recette de l'établissement est composée essentiellement de solde, de subvention de l'Etat et la recette propre. La recette propre est constituée par des frais de scolarité (1500 Ar à 25000 Ar par apprenants et par an), la participation aux frais de formation qualifiante, les assurances, prestations de service ou vente d'objets produits à l'issue des pratiques pédagogiques.

A titre indicatif, le fonds alloué et la recette obtenue par l'établissement sont utilisés pour réaliser le projet d'établissement selon la répartition suivante :

Tableau 16: Répartition du fonds alloué et de la recette obtenue par l'établissement

Catégorie de dépenses	ET	FPI	FPQ	TOTAL
• Fonctionnement de l'établissement	2,5%	7,5%	15%	25%
• Solde (formateurs permanents, PAT)	5%	10%	10%	25%
• Achat de matières d'œuvre (pratique et évaluation des compétences acquises)	2%	7,5%	2,5%	12%
• Petites réparations et acquisition de petits matériels	0%	7,5%	5,5%	12%
• Rémunération des vacataires et intervenants professionnels	7,5%	15%	2,5%	25%
TOTAL	22,5%	47,5%	30%	100%

2.5.2.3 Assurer le suivi post-formation

Chaque établissement ETFP/DC sera doté d'une cellule école-entreprise qui assurera le suivi de l'insertion des formés. Cette activité lui permet d'identifier tous les sortants et de garder le contact avec eux, notamment par voie téléphonique, afin de connaître leur situation en relation à l'emploi, six mois puis une année après la fin de leur formation.

Trois activités sont à réaliser :

- l'élaboration d'un répertoire des diplômés ;
- le suivi post-formation des formés ;
- la publication des données relatives à la performance de l'établissement (nombre d'apprenants, efficacité interne, taux d'insertion professionnelle,...).

2.5.3 Programme 3.3 : un système d'information sur l'emploi et l'ETFP/DC pertinent et accessible

Le pilotage de la mise en œuvre de la PNEFP s'appuie également sur un système d'information (SIMTFP) portant sur la dynamique du marché du travail et sur l'ETFP/DC. Ce système permettra d'identifier et d'anticiper les compétences à développer et facilitera la prise de décision de la part de tous les acteurs et à tous niveaux : comité partenarial de pilotage, établissements publics et privés, entreprises, apprenants. Les deux objectifs principaux suivants sont visés :

2.5.3.1 Mettre en place un système d'information sur l'emploi et de la formation accessible à tous les niveaux

Au niveau national, le SIMTFP sera constitué par la plate-forme de tous les producteurs d'information sur l'emploi et la formation professionnelle à Madagascar. Il sera aussi alimenté en informations sur les apprenants, les formations et les données socio-économiques locales, collectées au niveau des cellules école-entreprise. Il sera atteint en réalisant les activités suivantes :

- La conception et la mise en place et mettre en place une plate-forme nationale d'information impliquant toute institution chargée de la collecte, du traitement, de la publication et de la diffusion d'information ;
- La mise en place d'un système d'information informatisé au MEETFP (Data center) ;
- La création des réseaux régionaux et locaux d'informations (SIMTFP).

2.5.3.2 Disposer des informations pertinentes sur les emplois et les formations

L'accès de tous aux informations sur les emplois et les formations sera facilité à travers du SIMTFP et des réseaux d'informations en ligne et hors ligne.

Les six (06) activités clés suivantes sont prévues :

- la conception et la mise en place d'une plate-forme d'information ;
- la gestion d'une plate-forme en ligne et un dispositif hors ligne, afin de diffuser les informations sur l'emploi et la formation ;
- la mémorisation des référentiels (RMC, RC, RF) et en assurer la diffusion ;
- l'élaboration et la diffusion de la nomenclature malgache des métiers disponible ;
- l'élaboration et la diffusion des annuaires statistiques de l'emploi et de l'ETFP/DC ;
- l'élaboration et la diffusion d'un bulletin annuel emploi/formation.

2.5.4 Programme 3.4 : Réforme pour une administration performante et redevable

Deux objectifs principaux sont visés pour améliorer la performance et la redevabilité de l'administration ETFP/DC qui sont les suivants :

2.5.4.1 Veiller à l'efficacité et l'efficience de l'administration à tous les niveaux

Depuis des décennies, le dispositif de suivi et encadrement n'existait plus au niveau du secteur ETFP. Les formateurs et responsables d'établissements ont été livrés à eux-mêmes pour assurer leur mission. Les normes de formation et d'administration n'ont pas été respectées et le professionnalisme de l'ensemble des acteurs faisait défaut. Trois activités clés sont envisagées pour assurer l'efficacité et la redevabilité de l'administration, à savoir :

- Le pilotage et l'administration du dispositif ETFP/DC, hors établissements; Il s'agit de planifier et conduire la réforme en procédant par l'étude, l'élaboration des cadres réglementaires, l'expérimentation du concept validé par toutes les parties prenantes, le suivi/évaluation et la généralisation de l'approche ou du concept adopté. L'administration du dispositif d'ETFP/DC comprend aussi la définition des standards de travail, l'encadrement et le renforcement de la capacité de tous les acteurs à la mise en œuvre desdits standards de travail. Enfin, il consiste également en la gestion de la transition.
- L'administration de l'établissement ETFP/DC public et les formations y organisées ; Le projet d'établissement décrit toutes les activités ainsi que les ressources nécessaires à leur réalisation. Les premiers responsables de l'établissement mettront en place des organisations

adéquates et planifieront les formations de façon à répondre efficacement et rapidement aux sollicitations de son environnement professionnel et social. Dans le cadre de la mise en œuvre des formations, le responsable pédagogique de l'établissement conduira périodiquement des séances de travail avec les formateurs; toutes les préparations en termes d'agenda trimestriel, de documents pédagogiques relatifs aux thèmes pratiques et théoriques préparés, des exercices et contrôles continus envisagés par chaque formateur sont nécessairement remis au responsable pédagogique. Il transmettra aux conseillers en ingénierie APC de la région pour exploitation et pour éventuellement un partage inter-établissement. La performance de l'établissement sera ainsi évaluée sur la base ses indicateurs d'efficacité interne et externe.

- Le contrôle de l'effectivité des missions et activités dessous-départements ministériels et des établissements ETFP/DC.

Des indicateurs homogènes sur la relation emploi/formation seront établis et actualisés de façon régulière. Ils permettront de suivre et d'évaluer les résultats atteints au fur et à mesure de la concrétisation des objectifs que les programmes du PSE Volet ETFP/DC auront fixés.

Toutes les parties prenantes seront informées sur la réalisation du PSE ETFP/DC.

2.5.4.2 Optimiser l'utilisation des ressources humaines

Le suivi et l'encadrement permettent de renforcer la capacité et/ou le développement des compétences des acteurs d'une part et, d'autre part, d'améliorer tant la qualité des formations que la productivité des acteurs du secteur. Le contrôle et l'encadrement nécessitent des personnes clés dont l'intervention est définie comme suit : Quatre (04) conseillers en ingénierie APC par région et un (01) inspecteur en finance, en administration et en pédagogie par région.

Les Conseillers en ingénierie APC encadreront les formateurs, évalueront la qualité de leur production et apprécieront leur performance. Les résultats de l'évaluation serviront comme une des bases de la gestion de carrière des formateurs. Il en est de même pour l'évaluation des conseillers par les inspecteurs.

Six (06) activités clés seront réalisées dans le cadre du contrôle et encadrement des acteurs :

- la réalisation d'une étude sur le redéploiement du personnel (PAT, personnel d'encadrement et formateur) ;
- le redéploiement du personnel et les formateurs suivant les besoins des divers sous-départements ministériels et des établissements ETFP/DC ;
- la mise en place d'un système informatisé de gestion des données du personnel et des formateurs ;
- le recrutement, la reconversion et la formation aux métiers de contrôle et encadrement ;
- l'organisation du suivi et du contrôle du personnel et des formateurs ;
- l'organisation de stages en milieu professionnel au profit des formateurs.

2.5.4.3 Procéder au renforcement de capacité du Ministère et de ses sous-départements à la mise en œuvre de la réforme et du développement de l'ETFP/DC

La mise en œuvre du PSE volet ETFP/DC demande un renforcement de capacité de l'ensemble des ressources humaines du système afin de garantir la réussite des réformes qui seront entreprises et surtout de mettre en place des dispositifs et parcours de formation qui répondront à des normes de qualité et d'efficacité. Cette action consiste à réaliser les activités clés suivantes:

- le renforcement de capacité de tous les responsables du MEETFP relatif à la gestion de la réforme notamment aux nouveaux modes de gestion administrative, managériale et à une culture de travail coopératif ;
- le renforcement de capacité des membres des divers Comités Partenariaux de Pilotage et de Collaboration afin qu'ils deviennent des partenaires responsables et compétents favorables au dialogue public/privé;
- le renforcement de capacité relatif au redéploiement, à l'informatisation de la gestion et à la gestion de carrière du personnel ;
- le renforcement de capacité institutionnelle, organisationnelle, pédagogique et technique de l'institut national de formation aux métiers d'ETFP/DC ; il s'agit également de renforcement de capacité au développement de plan de formation du personnel, à l'utilisation d'outils de formation ouverte et à distance (TICE), au développement de supports numériques adaptés aux technologies en vogue;
- le renforcement de capacité des encadreurs et formateurs sur l'ingénierie de certification de formation préconisée par la PNEFP, sur l'utilisation des divers référentiels, la conduite des formations en alternance et par apprentissage et quelques thématiques clés comme l'andragogie, le suivi, l'évaluation, l'orientation et insertion professionnelle ;
- le renforcement de capacité des responsables de formation et des chefs d'établissement sur la gestion et l'administration d'un établissement autonome : gestion financière, gestion budgétaire, gestion d'un projet d'établissement et des partenaires ;
- le recyclage et le perfectionnement technique des formateurs, la formation des tuteurs ou maîtres d'apprentissage.

CHAPITRE 3 : L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Depuis 2008, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESupReS) s'est engagé dans une réforme globale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR) à Madagascar. La modernisation et l'internationalisation de l'ESR sont développées à travers des actions structurantes, à savoir :

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

Afin de garantir une pérennisation dans un contexte national difficile et un contexte international très concurrentiel, le MESupReS entend poursuivre et consolider les actions engagées avec l'ensemble des acteurs de l'ESR en répondant aux nouveaux enjeux intersectoriels qui émergent à Madagascar autour du lien Enseignement Supérieur, Recherche et Innovation.

Dans cette optique, l'enseignement supérieur et la recherche scientifique ont alors élaboré leur stratégie à l'horizon 2030, horizon de l'ODD, avec des planifications pour les cinq prochaines années, en se fondant sur le diagnostic RESEN de la dernière décennie de 2004-2014 complété par une étude bilan dressant un état des lieux de « l'opérationnalisation du système LMD et de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur » depuis la migration vers le système LMD.

3.1 ELEMENTS DE DIAGNOSTIC DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

A cette fin, l'ESR s'est fondé sur deux états des lieux : le diagnostic RESEN de 2004 à 2014 et l'étude-bilan de l'opérationnalisation du système LMD et de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur entre 2014 et 2016.

Ces états des lieux révèlent :

- ***Un déficit en capital humain dû à un accès trop limité et inéquitable pour influencer positivement la croissance :***

Il y a une forte demande en éducation et, malgré un taux moyen d'accroissement annuel de 10% (un effectif de plus de 110 000 étudiants en 2014), la couverture de l'enseignement supérieur, soit 494 étudiants pour 100 000 habitants, demeurait en 2014 en dessous de la moyenne des pays africains comparateurs ayant le même niveau de développement que Madagascar (642 pour 100 000). Au niveau de l'équité, le quintile le plus riche (quintile 5) a une fréquentation élevée de l'enseignement supérieur soit un taux net de scolarisation de 10%. Ce taux est quasi nul pour le quintile le plus pauvre (quintile 1). L'aspect genre entre en compte lorsqu'il s'agit des quintiles 4 et en dessous. Ainsi, pour le quintile 3, le ratio fille/garçon est de 3/10. Il semble en outre que les garçons aient 11,3% de chances d'accéder à l'enseignement supérieur alors que ce chiffre est de 9,1% pour les filles. Cette situation traduit une iniquité sociale.

- ***Un manque d'articulation entre les sous-secteurs de l'éducation pour développer la formation tout au long de la vie :***

Le baccalauréat semble encore aujourd'hui constituer un obstacle sérieux à l'entrée dans l'enseignement supérieur puisque le taux de réussite stagne autour de 40% depuis une décennie. A cela s'ajoute le fort déséquilibre entre les séries avec une forte prépondérance des bacheliers littéraires, en particulier dans l'option A2, qui se répercute dans le cycle tertiaire par un sureffectif dans le domaine des sciences de la société (droit, économie, gestion, sociologie). Enfin, une certaine partie des nouveaux bacheliers ne disposent pas du socle de compétences requis pour poursuivre des études dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, la mobilité entre les différents établissements et les passerelles entre les différents parcours ne sont pas clairement établies²².

La formation continue, le perfectionnement et la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) sont faiblement développés dans les établissements alors que l'apprentissage tout au long de la vie est un élément essentiel dans la capacité des systèmes éducatifs à s'adapter aux besoins de l'économie du savoir.

- ***Une faible efficacité aggravée par l'absence de mesures de lutte contre l'échec :***

Le pourcentage des redoublants varie en dents de scie entre 10,5% et 15,0%. Pour 100 individus entrant en première année, seulement 20 d'entre eux atteignent la licence universitaire au bout de trois ans. Il en ressort qu'il faudra dans le cas du cycle Licence dépenser en moyenne plus de 4 fois le coût théorique des études pour produire un diplômé.

L'enquête ETVA 2015 (INSTAT) révèle que 30% des étudiants ayant abandonné (ou ayant été exclus) du cycle de l'enseignement supérieur viennent gonfler le rang des chômeurs (au sens du BIT). Ceux qui

²²Source : *Bilan de l'opérationnalisation du système LMD et la prise en compte de l'employabilité des diplômés*, Pr. Judith Razafimbelo (août 2016).

arrivent à exercer une activité opèrent en grande majorité dans l'informel (87%) et dans le secteur des services (67%).

- **Une attention particulière à porter sur la qualité :**

La population estudiantine a crû plus vite que la population enseignante. Le niveau d'encadrement moyen de l'ESR public - 44 étudiants pour un enseignant en 2013 - ne traduit pas les situations qui sont relativement disparates selon les universités (l'université de Toamasina accuse, par exemple un taux fortement défavorable situé à 143 étudiants pour un enseignant). Sans mesures de remédiation urgentes, ce ratio risque encore de s'alourdir puisque la pyramide d'âge des enseignants montre que près de 55% des enseignants seront mis à la retraite²³ d'ici 10 ans au plus tard. D'autre part, il y a une inégalité de répartition des enseignants-chercheurs, ce qui entraîne l'utilisation de missionnaires rendant le déroulement des formations tributaire des disponibilités de ces derniers (difficulté de semestrialisation et de respect les calendriers universitaires), outre leur poids conséquent sur le budget des établissements.

Le basculement au système LMD a été réfléchi dans **une perspective de réforme en faveur de la qualité de l'enseignement supérieur**. Après deux années d'effectivité, l'étude-bilan du LMD et l'atelier national de renforcement de capacité organisé en juillet 2016 à Toamasina par le MESupReS ont pu confirmer la ferme intention des différents acteurs universitaires de maintenir le cap et de poursuivre les efforts pour une meilleure appropriation du système. Mais des lacunes existent dans l'opérationnalisation du concept suite i) à la méconnaissance ou à des différences d'interprétation des textes de cadrage du système²⁴, ii) à la mise en œuvre des maquettes habilitées lors de la mise en adéquation avec le contexte (manque, superflu, visée d'employabilité ...), iii) à la difficulté dans la compréhension et la mise en œuvre effective du Travail Personnel de l'Étudiant (TPE), changement de paradigme important touchant les méthodes et les modes d'apprentissage dans le système LMD. Les notions « enseigner autrement » et « apprendre autrement » ne sont pas acquises, aussi bien par les enseignants-chercheurs que par les étudiants, iv) au manque de moyens et de dispositifs d'accompagnement des étudiants²⁵.

Les conditions d'études constituent l'un des déterminants de la non-qualité, surtout dans les institutions universitaires publiques. Surcapacité, vétusté, problèmes d'hygiène et de sécurité sont autant de motifs de grogne mettant en péril la paix sociale dans les universités²⁶.

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

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

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

²⁶Exemple : cas du meurtre d'un étudiant au sein du campus universitaire d'Antsiranana.

- ***Une pertinence à renforcer pour répondre au mieux aux besoins de l'économie***

L'évolution du stock d'emplois entre 2005 et 2012 en fonction du niveau de qualification requis (EPM 2005, ENSOMD 2012) montre que **la demande en main d'œuvre hautement qualifiée reste minoritaire** malgré une croissance, pendant la période de 2005 à 2012, de 52% plus importante que celle du stock global de main-d'œuvre (6,3%).

La même enquête signale que 17,3% des chômeurs à Madagascar ont suivi le cycle de l'enseignement supérieur (y compris les étudiants en situation d'abandon, les chômeurs en cours d'étude et les diplômés). Quant à l'enquête ETVA 2015 (INSTAT), elle révèle que 14,3% des diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 15 à 29 ans se déclarent être chômeurs (au sens du BIT) et 8,8% en situation d'inactivité. 59% de ceux qui exercent une activité après l'obtention de leur diplôme déclarent cependant opérer dans le secteur informel. Ces chiffres, dont l'importance symbolique est à relativiser compte tenu de la part conséquente de l'informel et du taux de sous-emploi, montrent une tension à l'entrée du marché du travail résultant, non seulement du faible développement de l'économie moderne mais surtout d'un décalage entre les besoins du secteur économique, les offres et les produits des universités ainsi que l'aspiration des étudiants.

La situation semble également contradictoire du côté des employeurs puisque, face au stock de main-d'œuvre disponible, plusieurs professionnels déclarent éprouver de réelles difficultés pour pourvoir les métiers dont ils ont besoin. Les délais de recrutement moyens varient ainsi de 3 à 6 mois. Le manque d'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur malgache se ressent ainsi avec acuité.

Enfin, les chiffres sur les aspirations des étudiants dans le cycle de l'enseignement supérieur, où près de 63% souhaitent intégrer la fonction publique, renseignent sur d'importants problèmes d'orientation professionnelle.

- ***Un potentiel de recherche à exploiter pour une transition vers l'économie du savoir et de l'innovation :***

Considérant l'Indice de Compétitivité Mondiale (ICM) 2014-2015, Madagascar est classée à la 94^{ème} position et, malgré un recul de 10 places par rapport à son niveau 2008 (avant la crise), elle semble disposer de différents atouts pour créer de l'innovation. Parmi ces atouts figure l'existence d'une Stratégie nationale de la Recherche Scientifique et de quatre plans directeurs de la recherche (jugés prioritaires et validés en 2015) ainsi que la « disponibilité locale de scientifiques et d'ingénieurs » (38^{ème} position) avec un bond de 24 places par rapport à l'année 2008.

- ***Des capacités de gouvernance et de gestion à renforcer :***

La gouvernance et la gestion constituent de grands défis pour l'ESR. Un leadership politique de haut niveau, un large consensus et un système de suivi efficace de la mise en œuvre sont essentiels à la réussite de la réforme.

Au niveau de l'administration centrale, des difficultés existent dues à la non disponibilité d'outils de planification et de programmation efficaces, qui est source de problèmes dans le choix de politiques sur des bases chiffrées, faute de pouvoir disposer des informations de nature à étayer les prises de

décision et par suite des difficultés d'information sur la gestion du dispositif d'ESR et d'allocation des moyens sur des bases planifiées.

Au niveau des institutions, les universités n'ont pas le degré d'autonomie budgétaire nécessaire pour assurer une gestion efficace des ressources ni pour garantir la qualité et la pertinence de leur mission d'enseignement et de recherche. On note dans plusieurs institutions l'absence de plan de développement institutionnel (PDI) fonctionnel. Le financement limité et le statut (EPA) des universités publiques empêchent une gestion efficace. A cela s'ajoute l'absence de structures, d'outils et de personnels appropriés, qui gêne la gestion de la qualité (suivi-évaluation, cellule d'assurance-qualité), de la scolarité (traitement des notes, cursus de l'étudiant, inscription pédagogique), du fonctionnement même du système (commission de validation des acquis, gestion de la mobilité, des passerelles, etc.).

Concernant le corps professoral, le manque d'effectifs d'enseignants-chercheurs de rang magistral fait que certains enseignants accumulent des heures complémentaires (HC)d'encadrement bien au-delà des heures stipulées dans les textes réglementaires, grevant ainsi les dépenses courantes des institutions. De plus, certaines activités d'enseignement et de formation font appel à des compétences particulières et doivent recourir au service de professionnels vacataires qui sont payés sur le budget des heures complémentaires.

Enfin, les œuvres sociales au sein des universités publiques accaparent une grande partie des ressources financières qui leur sont allouées, au détriment des activités pédagogiques, de recherche et de la capacité d'investissement. Outre la défaillance du mécanisme d'octroi de bourses d'études, la consommation inconsidérée de l'énergie électrique et de l'eau constitue un défi majeur pour améliorer la gouvernance.

3.2 CHOIX STRATEGIQUES

Conformément à la mission de l'enseignement supérieur qui consiste à dispenser une formation de haut niveau, de produire des diplômés compétents et efficaces tout en étant évolutifs et, par suite, de doter le pays en cadres supérieurs de très bonne qualité et en nombre suffisant, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique s'est fixé le précepte « L'Enseignement supérieur, moteur de développement durable, par l'excellence et l'innovation ».

L'enseignement supérieur, source d'efficience, deviendrait un facteur endogène de compétitivité et de croissance

Les principes suivants ont guidé la formulation des orientations stratégiques du secteur de l'enseignement supérieur :

- **Cohérence et intégration** : mettre en perspective les orientations stratégiques au niveau de l'enseignement supérieur face aux orientations de l'ensemble du continuum éducatif et aux grandes initiatives au niveau régional et mondial.
- **Rationalisation et bonne gouvernance** : s'appuyer sur les forces et les moyens en présence en s'attelant à l'amélioration des systèmes de gouvernance et de gestion, à une meilleure

répartition des ressources entre les sous-secteurs et les niveaux et une meilleure capacité d'anticipation et de planification des acteurs.

- **Partenariat et subsidiarité** : développer l'approche commune et partenariale se rapportant à des interventions en complémentarité des institutions, des partenaires, du bilatéral, sans jamais se substituer.
- **Libéralisation et contrôle** : consacrer le ministère à son rôle régalien, permettre l'expansion du système à travers un développement du secteur privé et de la gestion privatisée tout en mettant en place un dispositif de surveillance, de contrôle et d'assurance qualité plus strict.
- **Assurance qualité et reconnaissance des qualifications** : s'assurer que le système et l'enseignement soient de qualité et pertinents par rapport aux besoins et à la réalité tout en ayant de hauts standards internationaux en référence. Il s'avère donc nécessaire de disposer d'un cadre et d'un dispositif d'assurance qualité adéquats et exigeants. Il s'agit également de développer la mobilité, les systèmes d'équivalence, de passerelles et de mobilité.

La stratégie est articulée autour de quatre axes :

Axe stratégique 1 : Un enseignement supérieur de qualité accessible et équitable

Axe stratégique 2 : Employabilité des formés et des diplômés de l'ESR

Axe stratégique 3 : Adéquation de la recherche scientifique avec la formation et les besoins de développement

Axe stratégique 4 : Amélioration de la gouvernance, de la gestion et du financement

Ces axes sont développés à travers huit programmes prioritaires.

3.3 AXE STRATEGIQUE 1 : UN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE QUALITE ACCESSIBLE ET EQUITABLE

Un enseignement supérieur de qualité sera accessible non seulement aux élites mais à chaque jeune malgache désireux de réussir, sans exclusion de genre, d'âge, d'origine géographique ou sociale. L'enseignement supérieur offre l'opportunité d'acquérir des compétences de haut niveau à travers des formations répondant aux standards internationaux. Il sera un vecteur de la progression sociale et de l'inclusion en donnant leur chance aux plus vulnérables et en luttant contre toute forme de marginalisation.

Suite aux fortes pressions qui seront induites logiquement par les mesures prises pour la généralisation de l'enseignement fondamental sur tous les autres niveaux d'enseignement, il est nécessaire de mettre en œuvre une politique contrôlée et équitable de régulation des flux à l'entrée de l'enseignement supérieur, de promouvoir les filières courtes de type licence professionnelle et la promotion des universités de proximité ainsi que de soutenir le développement d'un enseignement supérieur privé de qualité afin de désengorger le secteur public.

Ce premier axe stratégique sera mis en œuvre à travers deux programmes. Le premier concerne la scolarisation dans la situation actuelle qui est le système LMD, et le second programme concerne la qualité. Ces deux programmes sont regroupés au sein du même axe car ils ne sont pas indépendants.

3.3.1 Programme P1 : Assurer la scolarisation dans le système LMD

Le basculement au système LMD a été réfléchi dans **une perspective de réforme en faveur d'une mise aux normes et standards internationaux du système d'enseignement supérieur**. Il place l'étudiant au centre du système, vise sa rétention en réduisant les échecs et les abandons. Après deux années d'effectivité, l'étude-bilan du LMD et l'atelier national de renforcement de capacité organisé en juillet 2016 à Toamasina par le MESupReS ont pu confirmer la ferme intention des différents acteurs universitaires de maintenir le cap mais, d'ores et déjà, des mesures doivent être prises à court terme pour pallier les principales difficultés rencontrées lors de ces premières années d'opérationnalisation.

3.3.1.1 Consolider la mise en place du système LMD

Il s'agit dans un premier temps de mettre en œuvre un certain nombre de **mesures correctives à court terme** pouvant consolider les efforts investis par les acteurs universitaires dans le basculement vers le système LMD. En effet, il y a lieu de pallier les difficultés identifiées dans l'opérationnalisation du concept qui provoquent des dysfonctionnements, notamment la méconnaissance ou les différences d'interprétation des textes de cadrage du système²⁷. Ces difficultés pourraient se régler par une meilleure information ou par des échanges de bonnes pratiques. Pour cela, il faudra **i) amender et élaborer des textes de cadrage complémentaires sur le système LMD en fonction des réalités, ii) réviser les offres de formation habilitées dont des problèmes ont été identifiés, iii) adapter des dispositifs de « rattrapage » en cas d'échec et iv) organiser des ateliers de rencontre, d'échange d'expériences et de bonnes pratiques.**

3.3.1.2 Améliorer l'accès et l'équité

Outre la croissance démographique, l'évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur est liée à la politique de scolarisation universelle de l'éducation fondamentale de neuf ans (voire de l'enseignement secondaire à l'horizon 2030 si l'on se réfère à l'ODD4), à l'accroissement des taux d'achèvement dans le secondaire et à l'absorption par le marché de l'emploi des techniciens issus du secondaire technique. Elle devra également tenir compte de la capacité d'accueil de l'enseignement supérieur public existant et s'ouvrir aux régions et à l'enseignement supérieur privé. Les possibilités offertes par la formation à distance devront aussi être judicieusement exploitées. L'amélioration de l'accès passe donc par **i) un appui aux établissements d'enseignement supérieur public existants, ii) un appui aux établissements régionaux ancrés sur les besoins du territoire, iii) un développement de l'enseignement supérieur privé répondant aux normes, iv) un développement de la formation à distance et iv) une amélioration des conditions d'études et de vie universitaires.**

²⁷ L'étude-bilan a montré que seulement 3 textes sur les 11 textes en vigueur étaient connus des acteurs universitaires.

De telles actions visent une augmentation du taux d'accès pour les jeunes de 18 ans de 7,3% (en 2016) à 15,3% en 2030 (soit 7% en 2022), ce qui équivaut à un passage de 578 étudiants pour cent mille habitants en 2016 à 544 étudiants pour cent mille habitants en 2022 et 995 pour cent mille en 2030. L'effectif des nouveaux entrants passera alors de 39 544 en 2016 à 41 244 en 2022 et à 107 295 en 2030.

- La part de l'enseignement supérieur public passera de 64% à 35% en 2022 et l'enseignement à distance de 11% à 25%.
- L'amélioration des conditions d'études et de vie universitaire consistera à :
 - Transformer le mode actuel d'attribution des bourses en passant de la bourse démocratique à une bourse d'excellence sans perdre de vue l'aspect social évidemment. Le nombre d'attributaires diminuera de 78,8% à 40% en 2022 mais le taux sera révisé à la hausse (de 0,28 PIB/h à 0,40 PIB/h). Une bourse incitative selon le domaine que l'ESR veut prioriser sera également mise en place.
 - Chaque institution mettra en place une stratégie d'amortissement afin de pouvoir supporter ultérieurement le coût des réhabilitations. On peut, par exemple, confier à un opérateur privé la réhabilitation voire la construction ainsi que la gestion des hébergements universitaires ainsi que les services de restauration universitaire.

3.3.1.3 Faire de la formation à distance et du numérique éducatif des outils de l'accessibilité et de l'équité

Il est temps pour l'enseignement supérieur à Madagascar de développer le numérique et son usage de façon réaliste, en tenant compte des efforts et des avancées remarquables déjà amorcés et l'utiliser dans le cadre de l'amélioration de la scolarisation dans le système. Il s'agit pour cela :

3.3.1.3.1 D'utiliser la FAD comme outil de « rétention » des apprenants

Un étudiant pourrait basculer sur une plateforme de formation à distance pour refaire les EC qui lui sont nécessaires pour valider l'UE où il aurait échoué, et ce dès le prochain semestre, sans avoir à attendre l'organisation des modules en présentiel ; un étudiant qui aurait été face à des échecs multiples pourrait basculer entièrement sur un dispositif à distance tout en conservant les UE déjà acquises, un étudiant en situation d'emploi pourrait choisir une hybridation de son parcours semestriel.

3.3.1.3.2 D'utiliser le numérique en support aux établissements supérieurs de proximité

Grâce à l'utilisation du numérique et à condition de pouvoir fournir une bonne connectivité à internet, il est possible de dispenser tout ou partie des cours théoriques à distance.

3.3.1.3.3 D'élaborer un cadrage législatif des FAD

Reconnaissance des formations et des équivalences au sein de la Fonction Publique ; habilitation au même titre que les formations en présentiel, dispositif de labellisation.

3.3.1.3.4 De développer différents modèles institutionnels d'intégration du numérique

Institution bimodale à l'instar des IST (formation hybride) ; institution publique spécialisée en FAD à l'instar du CNTEMAD ou Open University ; consortia mettant à contribution les compétences distinctives de plusieurs institutions malgaches ou étrangères ; initiatives commerciales à l'instar de IT University.

3.3.1.3.5 De développer l'autonomie des étudiants par le biais du numérique

Le LMD préconise plus de 2/3 du temps d'engagement dans la formation à réaliser des travaux personnels s'appuyant notamment sur internet.

3.3.2 Programme P2 : Assurer la qualité de l'ESR

S'attachant à l'amélioration de la qualité, la stratégie veillera à améliorer l'encadrement des étudiants, identifié comme principal élément de la qualité. Cette stratégie passe ainsi par l'amélioration du ratio d'encadrement en fonction des domaines grâce à une politique de formation et de recrutement de la relève enseignante. Les forts taux de déperdition et de redoublement enregistrés dans l'enseignement supérieur devront aussi être réduits. Il est visé la réduction des taux d'abandon :

- dans le niveau Master de 10% à 5% en 2030
- dans le grade Licence de 23 à 10% en 2030

Afin d'agir sur la qualité, la stratégie doit également être axée sur les domaines ci-après :

- la mise en condition favorable des étudiants face au nouveau système LMD en améliorant leur environnement de vie et leur accès aux ressources qui leur seront nécessaires ;
- le renforcement des compétences des enseignants en vue d'assurer leur qualification et l'accès aux ressources pédagogiques en vue d'une meilleure qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- la disponibilité d'infrastructures adaptées à son fonctionnement et son développement ;
- l'assurance qualité externe (AQE) et l'assurance qualité interne (AQI) pour renforcer le mécanisme déjà mis en place et pour développer la culture de qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique dans l'objectif de la pérennisation du concept de qualité.

La gouvernance, la gestion des ressources humaines, la gestion financière feront partie du quatrième axe étant donné leur caractère transversal.

3.3.2.1 Former et recruter la relève enseignante

Les ressources humaines sont insuffisantes dans l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur. Cette situation concerne notamment le personnel enseignant ayant les qualifications et compétences requises pour les nouvelles fonctions liées au changement de paradigme. Des actions sont prévues pour l'amélioration de la qualité à travers le recrutement en nombre suffisant et la qualification des enseignants-chercheurs :

3.3.2.1.1 Rééquilibrer le ratio étudiant/enseignant

Afin de faire face à l'augmentation régulière de la population étudiante qui a un impact évident sur le ratio étudiant/enseignant, le recrutement d'enseignants ou la titularisation des vacataires qui ont confirmé leur expertise doivent être une priorité. L'évolution des ratios d'encadrement étudiant/enseignant sera variable en fonction de leur situation de référence disponible, ici celle de 2016.

Tableau 17: Préviation de Ratios d'encadrement en 2021 et en 2030

	2016			2022			2030		
	Nb d'étudiants	Nb d'enseignants	Ratio Et/Ens	Nb d'étudiants	Nb d'enseignants	Ratio Et/Ens	Nb d'étudiants	Nb d'enseignants	Ratio Et/Ens
Sciences de l'éducation	3 650	119	31	4 460	274	16	9 830	455	22
Arts , Lettre et Sciences Humaines	12 234	240	51	8 072	329	25	15 425	445	35
Sciences de la société	39 000	219	178	24 071	478	50	45 449	809	56
Sciences et Technologie	14 349	690	21	11 791	654	18	23 641	1 097	22
Sciences de l'ingénieur	6 184	264	23	6 186	377	19	13 134	610	22
Sciences de la Santé	10 482	155	68	9 320	371	25	17 728	690	26
Total	85 899	1 687	51	63 900	2 453	26	125 206	4 106	30

La prévision des recrutements nécessaires pour atteindre ces objectifs volontaristes devra s'appuyer sur l'outil de gestion prévisionnelle des emplois, des effectifs et des compétences présenté dans la partie ci-dessous.

La politique de recrutement ne sera pleinement efficace que si elle est accompagnée d'une opération de rééquilibrage des dotations des universités (présentée également en...), tenant compte des disparités constatées aujourd'hui (voir les écarts importants entre les taux d'encadrement des différentes universités et des différents domaines dans la première colonne du tableau ci-dessus).

Par ailleurs, la stratégie préconise **une meilleure prise en compte de la contribution des professionnels enseignants** à l'amélioration de la qualité d'encadrement des étudiants.

3.3.2.1.2 Consolider les écoles doctorales

Les Ecoles Doctorales (ED) sont les viviers pour des enseignants-chercheurs et chercheurs-enseignants dont le pays (et le système d'enseignement supérieur) a besoin ainsi que pour des cadres très hautement qualifiés dans tous les secteurs du développement. Ce processus étant en cours, la stratégie préconise un renforcement des appuis des ED dans la qualité scientifique de l'encadrement, des équipements et des moyens²⁸, la procédure de recrutement des candidats suivant leurs projets,

²⁸ Equipement des ED en matériels techniques et informatiques et en laboratoires, équiper les ED en moyens TIC, coopération entre ED et centres de recherche (dont mise en réseau numérique), alimentation documentaire des bibliothèques numériques et abonnements à des revues scientifiques, co-formation des doctorants à distance (Partenariats avec des universités étrangères).

leurs acquis, les collaborations avec le monde professionnel et la politique de mobilité, d'échanges. Plusieurs activités sont prévues pour ce faire :

- appui au CEDM, instance d'habilitation des ED ;
- mise en œuvre de la politique scientifique en matière de formation doctorale ;
- organisation d'unités d'enseignement transversales proposées par les ED en y intégrant des **formations pédagogiques** (pédagogie universitaire, pédagogie numérique...) et des **formations en ingénierie de formation et en ingénierie didactique** (construction de maquettes de formation, approche APC...) ;
- alimentation de la base de données sur les ED ;
- accompagnement et évaluation des ED ;
- appui à la mobilité des doctorants pour favoriser la participation aux échanges et manifestations scientifiques.

Dans certaines disciplines (dans le domaine des sciences sociales notamment), la durée des études doctorales est nettement supérieure à ce qu'elle est dans d'autres disciplines. Les dispositifs permettant de raccourcir les délais de préparation de la thèse (attribution de bourses de recherche, par exemple) seront renforcés, de façon sélective, pour ces disciplines.

3.3.2.2 Renforcer les compétences des personnels de l'ESR

La qualité se mesure par les aspects fondamentaux de la formation, en particulier le nombre d'enseignants, leur qualification et leur engagement qui doivent correspondre aux normes d'excellence visées par l'établissement ou la filière. Il est donc important qu'un programme de renforcement des compétences du personnel enseignant, premier facteur de qualité, soit institué. Un tel programme ne se limite pas à une actualisation des connaissances de l'EC dans sa spécialité mais doit toucher la partie relative aux compétences inhérentes à sa fonction, bref une professionnalisation du métier d'enseignant doit être instaurée au sein de l'enseignement supérieur.

Les mesures correspondantes sont présentées dans le chapitre 4 ci-après, consacré à la formation des enseignants. Elles visent le renforcement de compétences à la pédagogie universitaire à l'ère du numérique et en ingénierie de formation.

3.3.2.3 Mettre à disposition des enseignants et des étudiants des infrastructures et équipements adaptés à leur fonctionnement et à leur développement

Il s'agit des conditions physiques et matérielles, y compris l'environnement numérique, nécessaires pour un fonctionnement de qualité. Ceci consiste à :

- i) Procéder à la réhabilitation des installations universitaires. Compte tenu des besoins financiers colossaux nécessités par la mise aux normes des installations universitaires publiques et face aux faibles capacités d'investissement du gouvernement, il est plus réaliste que le ministère consacre en priorité ses moyens à **un plan de réhabilitation tournant entre les différentes institutions** et visant i) l'assainissement des campus universitaires, ii) **l'amélioration des conditions d'études** à travers la réhabilitation des salles de cours, iii) l'achat d'équipements pédagogiques et didactiques et iv) l'appui aux centres de documentation universitaires.

- ii) Améliorer la connectivité et réduire les coûts de réception : Plusieurs institutions universitaires doivent **améliorer la gestion interne de leur gouvernance informatique** afin i) d'assurer une bonne connectivité à toutes les composantes reliées au réseau et ii) **de poursuivre les efforts de connectivité wifi au sein des campus universitaires** afin de permettre aux étudiants d'avoir accès au réseau à moindres frais. **Un plan national d'équipement individuel** doit être mis en œuvre afin de doter les étudiants d'un ordinateur et d'un moyen pour se connecter.

3.3.2.4 Mettre en place un système d'assurance-qualité

Si l'habilitation des offres de formation a été délivrée sur étude de dossier, l'accréditation est l'étape suivante dont les objectifs sont fixés par le décret n°2013/255 portant régime d'accréditation et labellisation des institutions d'enseignement supérieur, à savoir : garantir par l'Etat que l'offre d'enseignement supérieur respecte des exigences de qualité minimales définies par les textes réglementaires, informer le public de l'aptitude des institutions d'enseignement supérieur à remplir leurs missions respectives, protéger les intérêts des étudiants et garantir que l'offre d'enseignement supérieur corresponde aux objectifs nationaux de développement et aux standards internationaux,

Il y a lieu donc de sensibiliser et d'accompagner les institutions en vue de la mise en place effective du système d'assurance-qualité à travers les actions suivantes :

- i) Renforcer les dialogues institutionnels et entre les privés pour l'harmonisation des procédures d'habilitation et d'accréditation.
- ii) Mettre en place une structure d'assurance qualité interne dans les établissements d'enseignement supérieur (publics et privés).
- iii) Mettre en place une agence nationale d'accréditation.

3.3.2.5 Mettre en place des dispositifs de lutte contre l'échec

La réduction de l'échec doit faire l'objet d'un défi pour l'enseignement, quel que soit le niveau et, plus particulièrement au niveau supérieur, étant donné l'argent déjà dépensé pour y parvenir. Les actions de lutte contre l'échec doivent se référer à ses causes. C'est pourquoi il y a lieu de :

- i) Renforcer le système d'information, d'orientation des étudiants et de communication. L'orientation active est une démarche d'information et de conseils pour les jeunes bacheliers qui souhaitent s'inscrire en première année. Il s'agit de les accompagner pour les aider à choisir les formations universitaires (1ère année de licence) les mieux adaptées à leur parcours et à leurs projets, et ainsi de favoriser leurs chances de réussite.
- ii) Mettre en place des dispositifs d'intégration de l'étudiant.
- iii) Mettre en place des dispositifs de renforcement du socle de compétences linguistiques et informatiques.
- iv) Mettre en place des services de réorientation.
- v) Développer des dispositifs adaptés aux étudiants en situation d'emploi.

3.4 AXE STRATEGIQUE 2 : EMPLOYABILITE DES FORMES ET DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

La pertinence de l'enseignement est liée à sa faculté à s'adapter aux besoins en ressources humaines du marché de travail.

L'enseignement supérieur permettra à Madagascar de disposer d'une masse critique de compétences nécessaires à son développement et pourra rivaliser avec les autres pays de la région avec une forte capacité de compétitivité. Il permettra au pays de faire de ses ressources humaines hautement qualifiées un potentiel de croissance et un facteur d'investissement. Il développera les liens avec les secteurs qui permettent d'offrir aux jeunes les meilleures chances de trouver un emploi au terme de leur formation. L'enseignement supérieur aidera à développer et à transformer les aptitudes entrepreneuriales des jeunes Malgaches. Il permettra à Madagascar de disposer d'une jeunesse capable de mobiliser son potentiel d'innovation afin de créer de la valeur et des emplois.

Deux programmes sont développés à cette fin. Le premier vise la formation de ressources humaines hautement qualifiées en lien avec le secteur productif et le second programme est lié aux besoins du secteur éducatif.

3.4.1 Programme P3 : Améliorer l'employabilité des formés et des diplômés de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur doit être à même de proposer des offres de formation présentant le meilleur potentiel d'insertion à l'emploi. Cela suppose aussi en amont des mécanismes d'identification par secteur des filières et métiers qui dans les années à venir (à court, moyen et long termes) pourraient prospérer et absorber un nombre important de sortants. On intégrera le milieu professionnel dans la formation, l'entrée sur le marché du travail étant particulièrement difficile pour les primo-demandeurs n'ayant aucune référence professionnelle (manque de maîtrise technique ou de comportement professionnel). On mettra en place un dispositif favorisant la formation tout au long de la vie qui permettra au système de s'adapter aux besoins de l'économie et du savoir. On aidera à développer les aptitudes entrepreneuriales des jeunes malgaches en les rendant capables de mobiliser leur potentiel d'innovation afin de créer de la valeur et des emplois. On se préoccupera enfin du devenir des diplômés et on sera capable de les accompagner au-delà de leur cursus universitaire pour leur insertion ou réinsertion dans le milieu professionnel.

Une priorisation des domaines sera ainsi établie : une augmentation du taux d'étudiants en Sciences de l'Education, Sciences de l'Ingénieur, Sciences et technologies et Sciences de la Santé dont les parts passeront respectivement de 3,7% à 8%, de 6,8% à 10%, de 16,7 à 18%, et de 10,9% à 12%.

L'augmentation de la part du domaine Sciences de l'Education est expliquée par le fait qu'il doit faire face avec les autres sous-secteurs à une forte augmentation des effectifs d'élèves des niveaux fondamental et secondaire et donc du besoin de formation d'enseignants, l'augmentation de la part des domaines Sciences de l'Ingénieur et Sciences et Technologies parce qu'ils sont directement ouverts aux différents secteurs de la production techniques et technologiques. Quant au domaine Sciences de

la Santé, l'ouverture de ce domaine dans les 4 autres universités de l'île traduit un besoin constaté dans ce domaine.

Le pourcentage d'étudiants dans le domaine Sciences de la Société diminuera notablement entre 2014 et 2022 : de 47,4% à 39% des nouveaux entrants dans les EES publics étant donné i) le surplus d'effectifs enregistré jusqu'à l'heure actuelle dans ce domaine et ii) une orientation vers des formations professionnalisantes qui est à entreprendre. Le domaine des Arts, Lettres et Sciences Humaines ALSH diminuera aussi de 14,6% à 13%.

3.4.1.1 Développer les formations dans les secteurs représentant les plus grands bassins d'emploi à Madagascar

L'enseignement supérieur veillera à diversifier son offre de formation dans les domaines les plus porteurs et à se moderniser en investissant dans des domaines stratégiques. Des actions devront être entreprises pour cela, à savoir:

- i) Prévoir les besoins des acteurs socio-économiques pour répondre aux attentes du marché du travail.
- ii) Diversifier l'offre de formation professionnelle initiale pour mieux l'adapter aux besoins socio-économiques.
- iii) Mettre en place un dispositif d'analyse du marché du travail pour les diplômés.

3.4.1.2 Intégrer le milieu professionnel dans la formation

L'entrée sur le marché du travail est particulièrement difficile pour les primo-demandeurs n'ayant aucune référence professionnelle (manque de maîtrise technique ou de comportement professionnel), aussi est-il important d'intégrer le milieu professionnel dans la formation. Il faudra pour cela :

- i) Mettre en place des plateaux techniques d'application
- ii) Valoriser différentes modalités d'acquisition d'expérience
- iii) Accompagner les jeunes dans les intermédiations en stage
- iv) Développer les formations de type alternance
- v) Intégrer toutes les dimensions du développement de la personne dans la formation à travers la contribution des professionnels
- vi) Associer les entreprises à la construction des programmes de formation.

3.4.1.3 Promouvoir la formation tout au long de la vie

L'enseignement supérieur avec les deux autres sous-secteurs a souscrit à l'agenda international ODD4 qui stipule, entre autres, « qu'à l'horizon 2030 pour ODD4, il faudrait promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ».

- i) Les actions allant dans le sens de l'apprentissage tout au long de la vie seront développées, notamment :
 - élaborer une législation adaptée pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie ;
 - mettre en place un mécanisme pour la reconnaissance des crédits de l'apprentissage acquis par l'expérience dans l'ESR ;

- contribuer à la mise en place du cadre national et régional de certification ;
 - développer des formations professionnelles continues pour les entreprises ;
 - développer les formations à distance.
- ii) Par ailleurs, afin de donner la possibilité aux étudiants qui ont interrompu leur parcours de formation académique dans une filière (les déscolarisés de l'ESR) de se présenter sur le marché du travail avec la possibilité de valoriser leurs acquis, on étudiera les modalités d'une certification des compétences, par exemple en suivant un cursus de formation modulaire complémentaire qui permettrait d'aboutir à un titre professionnel.
- iii) De même, face aux difficultés de réinsertion des travailleurs, en particulier ceux issus de l'ESR, des mécanismes d'accompagnement devront être mis en place en liaison avec des structures indépendantes des établissements de formation mais collaborant avec eux.

3.4.1.4 Développer les compétences entrepreneuriales pour préparer les projets d'auto-emploi

L'acquisition de compétences en entrepreneuriat favorise l'évolution de l'étudiant au sein même de l'entreprise, elle lui permet de contribuer activement au développement de l'entreprise et impactera aussi sur son développement professionnel. Plusieurs activités contribuent à l'acquisition de ces compétences.

3.4.1.4.1 Développer des programmes de formation en entrepreneuriat dans les établissements supérieurs

L'enseignement spécifique de l'entrepreneuriat n'est pas encore suffisamment intégré dans les programmes des établissements d'enseignement supérieur. On retrouve la notion dans des filières de gestion, de commerce ou d'économie mais de manière très disparate. Les activités suivantes peuvent être utilisées :

- Construction d'un référentiel métier-compétences du jeune-entrepreneur : il s'agira de définir le métier d'entrepreneur, de développer les compétences y afférentes et d'exprimer à travers des référentiels les vraies qualifications requises pour exercer le métier d'entrepreneur. Les expressions de compétences seront ensuite déclinées en formation à travers un processus d'ingénierie.
- Développer, dès les premières années d'étude et à toutes les filières, des programmes de formation en entrepreneuriat de façon transversale.
- Mettre en place un diplôme (reconnu nationalement) en entrepreneuriat.
- Utiliser les TIC dans la construction et la mise en œuvre des formations.

Les technologies actuelles permettent d'utiliser différents supports et formes pour le contenu et les outils de diffusion à associer dans l'élaboration des curricula sur l'entrepreneuriat. De nombreux modèles développent les dispositifs de formation à distance sur l'entrepreneuriat mobilisant les technologies de la communication. Les ressources pédagogiques de plus en plus numérisables sont devenues incontournables pour les formations de qualité. L'avantage recherché dans l'usage des TIC est de simplifier les processus d'enseignement tout en optimisant les impacts pédagogiques recherchés.

3.4.1.4.2 Développer les réflexes entrepreneuriaux

Il s'agit avant tout d'une campagne de communication qui vise à sensibiliser le grand public et surtout la population estudiantine à adopter une attitude visant à mieux diffuser l'entrepreneuriat.

3.4.1.4.3 Former le corps enseignant sur l'entrepreneuriat

Il s'agit de mettre en place un dispositif de formation des enseignants afin de disposer d'enseignants ayant une spécialisation dans le domaine et qui constitueront un réseau. Ces enseignants spécialisés pourraient être mis en poste en réponse à de nombreux besoins dans les établissements supérieurs privés et publics.

3.4.1.4.4 Etablir un cadre d'intervention des professionnels dans l'enseignement à l'entrepreneuriat

Cette action consiste à intégrer des professionnels dans les équipes pédagogiques tout au long de l'élaboration et de la conduite des formations en entrepreneuriat. Ceci nécessite la mise en place d'un cadre de collaboration clair avec les responsabilités et apports attendus de ces derniers. Cette collaboration peut se faire avec des organisations professionnelles représentatives des entreprises et être instituée formellement ou à travers des personnes ressources choisies expressément pour leurs parcours en entrepreneuriat.

3.4.1.4.5 Former des accompagnateurs en entrepreneuriat et disposer de structures d'accompagnement

Les étudiants (en cours d'étude) ou des jeunes diplômés peuvent accéder à des programmes ou à des structures de reprise en main pour les aider à se réinsérer de manière individuelle ou collective dans des projets d'entreprise (dispositif de coaching et d'accompagnement vers l'entrepreneuriat), En vue de la mise en place et la diffusion de dispositifs d'incubation avec des services d'accompagnement vers l'entrepreneuriat complets ou partiels, l'Etat devra prévoir la formation d'accompagnateurs spécialisés et développer les outils d'ingénierie de formation correspondants.

Ces structures d'accompagnement de porteurs de projets de création d'entreprises mettent à leur disposition les compétences et les outils indispensables au bon démarrage et au développement d'une entreprise innovante leur permettant de concrétiser leur idée ou leur projet en une entreprise structurée et viable, des conseils pour le porteur sur les domaines de la commercialisation, production, management, etc.,

3.4.1.4.6 Développer un statut d'étudiant-entrepreneur

La particularité du dispositif repose sur la possibilité donnée aux jeunes en cours d'études de développer au sein de leur établissement le parcours qui les mènera à la réalisation de leur projet de manière individuelle ou collective avec un statut particulier d'étudiant-entrepreneur. Ce statut va leur conférer des crédits qui les couvriront en cas d'empêchement pour des sessions ou tests d'évaluation des acquis de formation afin de leur permettre d'exercer plus sereinement leurs activités entrepreneuriales.

La matérialisation des projets d'entreprise requiert la mise en place d'un dispositif d'accompagnement et de formation spécialisé encadrant les jeunes étudiants qui ont envie de concrétiser leurs projets de création d'entreprise et d'aboutir à un diplôme à l'issue de leur formation.

3.4.1.4.7 Soutenir des programmes de recherche sur l'entrepreneuriat, en particulier étudiant

Il s'agit de soutenir par la recherche la mise en place d'un dispositif qui favorise la promotion de l'entrepreneuriat essentiellement par les jeunes. En Europe, plus de la moitié des créateurs d'entreprise (start up) sont des individus jeunes qui ont eu des parcours de formation dans l'enseignement supérieur. Plusieurs Etats ont commencé à orienter leur politique en matière d'appui aux jeunes et à l'entrepreneuriat en mettant en place des dispositifs qui prennent directement en charge des étudiants ou jeunes dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs projets entrepreneuriaux.

3.4.2 Programme P4 : Contribuer à la formation du personnel enseignant et d'encadrement des sous-secteurs de l'éducation nationale et de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

La formation des enseignants est une des missions traditionnelles majeures de l'enseignement supérieur ; Il s'agit bien d'une formation professionnelle et les problématiques de l'employabilité des diplômés, des relations avec les employeurs que sont soit le MEN, soit le MEETFP soit des établissements privés sont également au cœur du projet de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique pour adapter la formation des enseignants aux besoins actuels de la société.

En se référant à la **loi N° 94-033 du 13 mars 1995 portant orientation générale du système d'éducation et de formation à Madagascar**, en son Titre II « Système d'organisation de l'éducation et de formation », en son chapitre IV : l'Enseignement supérieur et selon l'article 55 « **l'enseignement supérieur comprend l'ensemble de toutes les formations post-secondaires** mettant l'accent sur l'approfondissement des connaissances pouvant mener à la **préparation d'une activité professionnelle hautement qualifiée** », la formation post-secondaire des enseignants devrait donc relever du MESupReS.

Grâce à la formation de haut niveau dispensée en son sein, l'enseignement supérieur dote le pays en cadres supérieurs dans tous les secteurs. En particulier, à travers les ENS, la formation des ressources humaines du système éducatif, à savoir, le personnel enseignant et le personnel d'encadrement. Depuis leur création en 1980²⁹ et jusqu'en 2013, les ENS ont eu comme mission de mener des recherches dans le domaine de l'éducation à tous les niveaux d'une part, et d'assurer la formation

²⁹Appelées à l'époque Ecoles Normales niveau III chargées uniquement de la formation initiale des enseignants du secondaire, ces ENNIII ont été transformées, en 1993, en Ecoles Normales Supérieures et ont vu leurs attributions élargies à la formation des encadreurs de l'éducation, à la formation continue et à la recherche en éducation.

initiale et continue des enseignants du niveau secondaire général et technique et la formation d'une partie des encadreurs de l'éducation, d'autre part.

Garant de la qualité du personnel enseignant, ces ENS ont une expertise confirmée, dans leur domaine d'excellence, celui des sciences de l'éducation incluant ainsi la didactique des disciplines, les technologies éducatives, les innovations pédagogiques et l'économie de l'éducation.

Dans le cadre de la migration au système LMD, les ENS ont élargi leurs domaines d'intervention par la mise en place du niveau L (licence). Si la formation des enseignants du lycée est désormais assurée à travers le grade Master, la logique de formation a conduit les ENS à concevoir au niveau du grade L, une formation qui visait les enseignants du collège. Une décision récente du MEN confie à l'INFP la formation des enseignants du 3^{ème} cycle de l'enseignement fondamental, successeur du collège.

Dans la pratique, la formation des enseignants de l'école primaire (désormais des cycles 1 et 2 de l'enseignement fondamental) est assurée par l'INFP ainsi que la formation d'une partie de l'encadrement pédagogique des écoles de ce niveau, notamment celle des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques. En ce qui concerne les enseignants du 3^{ème} cycle de l'éducation fondamentale et les encadreurs intervenant à ce niveau, la question de la contribution de l'enseignement supérieur, et notamment l'ENS, à leur formation fera l'objet d'une concertation approfondie entre le MEN et le MESupReS dans la perspective du développement quantitatif et qualitatif de cette formation. Ce sera le cas également pour la question de la formation des formateurs de l'INFP ou des CRINFP.

Si cette formation des enseignants de l'éducation fondamentale au sein des CRINFP comporte une partie des UE de la licence actuelle, elle donnera à l'enseignant ainsi formé la possibilité d'une équivalence lui permettant d'acquérir une partie des crédits du niveau licence des universités. Il pourra alors, après sa certification, valider ces UE et les compléter pour obtenir la Licence.

Ce diplôme lui ouvrira la voie à une carrière d'encadreur ou à une mobilité vers d'autres domaines de formation universitaire. La poursuite d'études vers le niveau master dans le domaine des sciences de l'éducation lui permettra de devenir plus tard, s'il le désire, professeur de l'enseignement secondaire général ou technique, ou de se spécialiser dans l'encadrement ou la recherche.

Le rôle et les modalités d'intervention des ENS dans la formation des enseignants du MEN et du MEETFP sont décrits dans le chapitre 4 ci-dessous, consacré à ce sujet.

3.4.2.1 Répondre aux besoins de formation initiale et continue des personnels enseignants du secondaire.

Les ENS devront répondre aux besoins générés par l'augmentation importante des flux d'élèves résultant de l'expansion des deux autres sous-secteurs, suite à la croissance démographique et/ou la réforme visant la réduction de l'abandon et du redoublement dans ces sous-secteurs. Elles devraient également tenir compte de la planification et de la priorisation des besoins émanant de ces deux sous-secteurs.

Dans les prochaines années, suite aux augmentations d'effectifs attendues des réformes de ces deux sous-secteurs ces ENS et ENSET auront à répondre aux besoins de développement du secondaire

général de l'éducation nationale ainsi que ceux de l'enseignement technique et de formation professionnelle. Un recrutement de 1 000 enseignants par an est prévu pour le secondaire général, un recrutement de 311 formateurs par an pour le secondaire technique : EFTP/DC2 et 149 pour l'ETFP/DC1.

Les capacités d'accueil actuelles des ENS n'étant pas appropriées pour répondre à ces besoins, il y a lieu de mettre en place des dispositifs qui répondront à la fois aux besoins quantitatifs et qualitatifs

Les ENS devront, en outre, répondre aux besoins importants en matière de formation continue des enseignants du secondaire et des encadreurs dont elles assurent la formation initiale.

Les capacités d'accueil des ENS devront donc être sensiblement augmentées. En outre, la qualité de la formation des enseignants du secondaire requiert aussi la création de laboratoires scientifiques et de laboratoires de langues, de bibliothèques-médiathèques, d'équipements informatiques, un accès généralisé à l'Internet pour les formateurs et les étudiants. Le paragraphe 4.1.3.4 du chapitre 4 ci-après, consacré à la formation des enseignants, détaille l'ensemble des mesures à prendre à cet égard.

Un nombre suffisant d'enseignants-chercheurs dans chaque discipline et de spécialistes de la didactique de ces disciplines devra être recruté et les outils de gestion prévisionnelle des effectifs permettront d'en préciser le nombre et le profil.

3.4.2.2 Répartir l'offre de formation sur le territoire

Les Ecoles normales supérieures d'Antananarivo, de Fianarantsoa et de Toliara ont pris en charge jusqu'à présent la formation des enseignants dans le secondaire général tandis que l'Ecole Normale Supérieure pour l'Enseignement Technique (ENSET) d'Antsiranana s'est chargée de la formation des enseignants du secondaire technique.

La question de la spécialisation des ENS devra également être posée (chacune doit-elle préparer à toutes les disciplines enseignées au lycée ou seulement à certaines d'entre elles ? Ne faut-il pas prévoir, pour mieux répartir l'offre de formation sur l'ensemble du territoire et limiter ainsi les frais de déplacement et d'hébergement des étudiants, de créer de nouvelles ENS ou des antennes délocalisées des ENS existantes ?

La réponse à ces questions requiert une étude approfondie pour mettre en évidence les avantages et les inconvénients, et le coût, des différentes solutions. Mais de la structuration de l'offre de formation dépend l'efficacité des dispositifs qui sont et seront mis en place.

3.4.2.2.1 Mettre en place des partenariats entre les établissements de l'enseignement supérieur dans le domaine des sciences de l'éducation et ceux des autres domaines

Les universités forment aussi de futurs enseignants en dehors des ENS : de nombreux licenciés sont recrutés sans avoir pu bénéficier d'une formation professionnelle leur apportant les compétences pédagogiques et professionnelles dont ils ont besoin pour l'exercice de leur métier.

Une harmonisation des formations existant à l'intérieur du domaine Sciences de l'Education et l'établissement d'un partenariat bien réfléchi entre ce domaine et les quatre autres domaines³⁰ dont les spécialités académiques sont transposables dans les disciplines scolaires et techniques des deux autres sous-secteurs de l'éducation, contribueront à développer, pour ces derniers, les formations nécessaires en quantité et en qualité.

Les ENS se chargeront des composantes professionnelles, pédagogiques et didactiques de la formation, éventuellement sous forme de missions là où il n'y a pas encore d'ENS, tandis que les enseignants-chercheurs des autres domaines assureront les matières spécifiques aux disciplines scolaires et techniques.

A terme, toutes les formations dispensées au sein des ENS et ENSET seront disponibles dans chacune des institutions universitaires. Les infrastructures existant dans les facultés, écoles et IST, publics ou privés seront mises à profit.

3.4.2.2.2 Mettre en place une collaboration avec les ministères utilisateurs pour la formation initiale des enseignants du secondaire et pour la participation des ENS à la formation des autres enseignants.

Il est nécessaire qu'une collaboration étroite s'installe entre le MESupRES et les deux autres ministères (MEN et MEETFP) pour coordonner leurs interventions respectives dans le champ de la formation des enseignants.

Pour les enseignants du secondaire, il appartient aux ministères « employeurs » que sont le MEN et le MEETFP de déterminer avec précision, discipline par discipline, leurs besoins futurs de recrutement afin que les ENS puissent adapter la taille des promotions aux besoins réels. Le développement des outils de gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences (GPEEC) devrait permettre de progresser dans ce domaine. Ce sont également les employeurs qui déterminent sur la base des référentiels métiers les objectifs de la formation et qui peuvent évaluer si la formation dispensée répond aux besoins de l'exercice professionnel, c'est-à-dire apprécier « l'employabilité » des enseignants. Ce sont ces mêmes ministères employeurs qui apprécient les besoins en formation continue, mais la planification des actions de formation continue ne pourra se faire que dans le cadre d'une concertation étroite avec les opérateurs de formation que sont les ENS et en fonction de leurs capacités.

La concertation devra porter sur tous les aspects de la formation initiale des enseignants du secondaire : recrutement des étudiants des ENS, place des stages dans la formation, organisation et évaluation des stages, modalités de certification, ainsi que sur les questions de financement. Pour la formation continue, la programmation annuelle, les priorités, le nombre de stagiaires devront aussi faire l'objet de concertations.

³⁰Six domaines composent le sous-secteur Enseignement supérieur depuis la mise en place du système LMD : les domaines i) Sciences de l'Education, ii) Arts, Lettres et Sciences humaines, iii) Sciences de la Société, iv) Sciences et Technologies, v) Sciences de l'Ingénieur et vi) Sciences de la Santé. Pour l'heure, ce dernier n'a pas de discipline traitée dans le niveau secondaire.

En ce qui concerne les autres niveaux d'enseignement, la concertation portera sur la contribution que les ENS peuvent apporter dans le domaine des didactiques des disciplines, par exemple, ou en matière de recherche, y compris pour le préscolaire.

La concertation portera aussi sur les moyens que les opérateurs de formation peuvent mettre en commun, notamment dans les régions peu pourvues en équipements de formation (par exemple laboratoires pour les sciences expérimentales, laboratoires de langues, salles informatiques, connexions internet à haut débit,...).

Elle devra donc associer les autres opérateurs de formation internes aux deux autres ministères que sont l'INFP et l'INFOR (ou l'institut qui le remplacera).

3.4.2.2.3 Contribuer, en concertation avec les deux autres sous-secteurs, à la mise en place de formations et de certifications des autres personnels de l'éducation et de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

Les masters professionnels ouverts dans les ENS prévoient la formation des encadreurs et administrateurs de l'éducation à tous les niveaux.

Il y a lieu de mettre en place un organe de concertation des trois sous-secteurs afin de procéder à une révision des curricula et une mise en place de dispositifs idoines pour couvrir les besoins en personnels d'encadrement conciliant quantité et qualité des deux sous-secteurs. Un tel cadre s'occupera de réviser les curricula de formation des encadreurs et administrateurs aux nouveaux métiers de l'éducation.

S'il apparaît clairement que la formation des conseillers pédagogiques du secondaire, fortement spécialisés dans un champ disciplinaire, relève des écoles normales supérieures leur intervention dans le champ de l'enseignement fondamental ou de l'ETFP sera également utile.

La formation des encadreurs de l'école fondamentale devra aussi faire l'objet d'une concertation approfondie entre les ENS et le MEN, notamment pour la définition des curricula de formation.

Les rôles devront être partagés entre les ENS et l'INFP pour la formation des encadreurs du 3^{ème} cycle : les conseillers pédagogiques seront spécialisés dans un domaine (lettres-sciences sociales ou sciences) et les ENS prendront en charge l'essentiel de leur formation. Néanmoins, il importe qu'ils soient aussi initiés au mode de fonctionnement de l'enseignement fondamental et familiarisés avec sa culture professionnelle pour pouvoir y intervenir efficacement et avec la légitimité nécessaire et l'INFP paraît mieux placé que les ENS pour assurer cette partie de la formation.

La formation des formateurs de l'INFP et de l'INFOR (ou de l'institution qui lui succédera) est un autre domaine où la concertation entre les ministères sera nécessaire et où les ENS, par leur ancrage dans la recherche et leur spécialisation en didactiques des disciplines peuvent apporter une contribution importante dans la conception, l'organisation et la mise en œuvre des formations.

3.5 AXE STRATEGIQUE 3 : ADEQUATION DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE AVEC LA FORMATION ET LES BESOINS DU DEVELOPPEMENT

Le système LMD apporte un renouveau pour la considération de la recherche scientifique qui devra favoriser les innovations en s'appuyant sur des savoirs scientifiques actualisés, tant du point de vue amélioration qualitative de la formation universitaire que du point de vue économique et social, quand il s'agit de répondre aux besoins de développement des entreprises et de l'industrie malagasy.

L'esprit de recherche sera insufflé à tous les niveaux de formation. L'université serait le lieu où l'on viendrait apprendre à être innovant grâce au contact avec la recherche. Les programmes de recherche seront mis en adéquation avec les programmes de formation, les enseignants ayant une obligation de faire de la recherche et d'actualiser leurs connaissances.

La recherche devra servir l'enseignement en développant une recherche-action afin de bien asseoir la maîtrise de la pédagogie universitaire et contribuer ainsi à l'amélioration qualitative du système. Mais la recherche devra aussi contribuer à l'amélioration qualitative de l'enseignement dans les autres sous-secteurs de l'éducation. Dans une certaine mesure, l'enseignement sera adossé à la recherche.

3.5.1 Programme P5 : Assurer l'adéquation de la recherche scientifique aux besoins de la formation universitaire

Dans le système LMD (à travers le processus d'accréditation), la recherche devrait appuyer la qualité et l'excellence des institutions universitaires. La recherche sera exploitée plus particulièrement au sein des institutions universitaires pour identifier des orientations nouvelles ou pour une mise à jour périodique des curricula de formation universitaires.

3.5.1.1 Mettre en adéquation les programmes de recherche avec les programmes de formation

Il s'agit donc de mettre en pratique une meilleure articulation de la recherche universitaire à la stratégie nationale de la recherche scientifique. Cette dernière sera donc alignée aux priorités nationales, aux besoins du développement et aux grands enjeux internationaux.

3.5.1.1.1 Développer des plans directeurs de la recherche-développement au sein des institutions d'ESR

Le conseil scientifique des universités et IST décidera des orientations thématiques au regard des stratégies de développement des institutions, à travers les plans directeurs et les projets d'établissement. Ces orientations auront leur place au niveau Master et Doctorat. La formation pourra ainsi se nourrir de l'expertise développée par l'institution en matière de recherche et, inversement, la recherche se mettre véritablement au service de la formation.

3.5.1.1.2 Mettre en place un dispositif d'orientation et de suivi des recherches dans les institutions

Le Conseil d'orientation en R&D aura la charge de suivre l'avancement du plan R&D ainsi que de l'intégration effective de la recherche dans les dispositifs de formation.

3.5.1.2 Encourager et soutenir les enseignants à faire de la recherche

Afin de stimuler la production scientifique, il est nécessaire de **développer les capacités des enseignants-chercheurs à faire de la recherche.**

3.5.1.2.1 Développer les capacités des enseignants-chercheurs à faire de la recherche

Il doit être envisagé de renforcer les compétences et le rapport à la technologie des enseignants-chercheurs et des techniciens afin de favoriser les échanges, **en priorité dans les domaines de pointe**, et de mettre ces compétences au service des réalités du pays. Il s'agit notamment de **développer les coopérations scientifiques, l'intégration des enseignants aux réseaux de recherche internationaux, et d'encourager l'accès et l'exploitation d'une bibliographie internationale à travers des dispositifs de réseaux virtuels efficaces.**

3.5.1.2.2 Mettre en place des mesures d'incitation à faire de la recherche

Il est alors nécessaire que les enseignants-chercheurs disposent d'un temps protégé pour la recherche et donc que des mesures concrètes soient prises en ce qui concerne la régulation des charges d'enseignement. Les prix d'excellence scientifique en matière de recherche, les bourses de mobilité pour la recherche...sont autant de mesures pouvant inciter les enseignants à faire de la recherche.

3.5.1.2.3 Mettre aux normes les dispositifs de recherche

Les normes et statuts concernant les laboratoires de recherche au sein des institutions universitaires, les dispositions concernant les responsables, le financement dédié à la recherche dans le budget de l'institution universitaire seront clarifiés. Il sera notamment nécessaire de **développer les capacités d'autofinancement** des laboratoires. Il s'agira par exemple d'appuyer particulièrement certains laboratoires pour qu'ils puissent développer des expertises et des services spécifiques aux secteurs socio-économiques (ex. : appui à l'obtention de certifications de type ISO ...) afin de mobiliser des ressources externes complémentaires.

3.5.1.3 Insuffler l'esprit de recherche et d'innovation à tous les niveaux

Les institutions d'enseignement supérieur, en plus d'être un lieu de production et d'acquisition de connaissances, doivent également développer la culture et les compétences d'innovation des étudiants. Le développement de cet esprit d'innovation exige une combinaison de compétences, de cultures et de climats d'encouragement, de structures et de processus.

3.5.1.3.1 Monter et diffuser des dispositifs de sensibilisation sur la créativité et l'innovation

L'innovation peut être considérée comme une rupture avec le sens commun, la routine, les habitudes.

Les dispositifs de sensibilisation à **la créativité et l'innovation se reposeront sur les *success stories*** mettant en lumière des individus, leur histoire et leur talent d'innovateur. Ils doivent également **informer sur les grandes thématiques contemporaines** en tant qu'enjeux et facteurs d'innovation : les grands enjeux globaux, l'économie circulaire, l'écologie industrielle, l'économie de fonctionnalité, la consommation responsable, l'économie collaborative, l'économie numérique, ... et l'économie de l'innovation elle-même. Ils doivent également **encourager les réflexions créatives à travers les Innovathons** (ou marathons d'innovation) pouvant par la même occasion fournir des solutions pratiques à des problématiques socio-économiques réelles.

3.5.1.3.2 Intégrer les compétences d'innovation des étudiants dans un référentiel des compétences à l'emploi

Les **compétences en matière d'innovation sont des compétences transversales** qui doivent figurer dans un **référentiel des compétences à l'emploi**, et seront développées dans tous les parcours de formation. Des **possibilités d'expérimentations devront être mises en place sur les tiers-lieux collaboratifs** à travers des dispositifs comme les FabLab, les LearningLab, les FaLab, etc.

3.5.1.3.3 Mettre en place des dispositifs d'incubation des projets inter-entrepreneuriaux

L'excellence opérationnelle ne se décrète pas et il est nécessaire de mettre en place des dispositifs qui permettent aux institutions, aux enseignants-chercheurs, aux étudiants, voire aux acteurs socio-économiques eux-mêmes de s'y former et surtout de l'adopter. L'implantation de **Lean Academy**³¹ à l'exemple de celle développée au sein d'Airbus Helicopters pourrait inspirer cette démarche et **accompagner l'idéation pour transformer des résultats de recherche en véritables opportunités entrepreneuriales** (solutions industrielles, commerciales ou sociales, en **s'inspirant des principes Lean Startup**³². Une fois le stade d'idéation passé, des **dispositifs d'incubation de projets entrepreneuriaux** doivent être étudiés en lien avec les stratégies de soutien à l'employabilité.

3.5.1.3.4 Renforcer les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs et des étudiants par la formation à la recherche par la recherche

Il est nécessaire de lancer des formes d'appel à projets pour **accompagner les enseignants-chercheurs à se lancer dans un projet d'éducation par la recherche**, dès le niveau Master. **Les étudiants (Master ou Doctorat) seront intégrés obligatoirement dans des équipes pluridisciplinaires de recherche**, profitant ainsi des contrats développés dans les laboratoires pour que les recherches en cours aient une répercussion directe sur la formation.

Enfin, l'organisation d'**écoles d'été** permettra de plonger l'étudiant intéressé par la recherche (Master ou Doctorat) au cœur de son domaine, de façon intensive et concrète. Ce sont des occasions pour le mettre en contact avec des experts et des acteurs socio-économiques diversifiés (membres d'ONG,

³¹« L'interview du champion avec Sébastien PATE : Lean Academy » <https://www.youtube.com/watch?v=Ca-Wm6DB4Nw>

³²<http://theleanstartup.com/>

fonction publique, avocats, journalistes, diplomates, professeurs et formateurs ou cadres d'entreprises, etc.) ainsi qu'aux citoyens intéressés ou touchés par la problématique.

3.5.2 Programme P6 : Assurer l'adéquation de la recherche scientifique aux besoins du développement socio-économique et culturel

La stratégie nationale de la recherche scientifique à Madagascar a défini les priorités en cohérence avec les besoins du développement économique et social. L'intégration de la recherche scientifique au développement est un principe politique acquis ; déjà, dans les années 80, le MRSTD avait élaboré des programmes de recherche-développement au sein des Centres Nationaux de Recherche. Dans le contexte actuel, la recherche scientifique se doit d'apporter sa contribution et de proposer des solutions sur les questions vives de la société actuelle : développer une recherche se basant sur les ressources disponibles localement, tenant compte des savoir-faire et des perceptions locales ainsi que des technologies développées dans les activités menées par la population afin de les améliorer pour une meilleure compétitivité.

3.5.2.1 Contribuer au développement de recherches innovantes à travers la mutualisation

Le développement de programmes de recherches innovants nécessite des moyens (expertises, matériels, financiers) dont ne disposent pas obligatoirement les structures de recherche prises individuellement. L'esprit de coopération et de mutualisation doit être étendu à l'ensemble des structures concernées par la recherche, et prendre en compte les savoir-faire endogènes de la population. Les compétences développées (savoirs, savoir-faire et savoir-être) doivent être fondées sur les besoins et les réalités locales, sur le terrain tout en prenant en compte ce qui se fait ailleurs et qui est compatible avec ces réalités.

3.5.2.1.1 Mettre en place des plates-formes thématiques de recherche

La création de **plates-formes thématiques de recherche** et la **signature de contrats d'association entre** les laboratoires de recherche universitaires, les CNR ou les centres de recherche privés leur permettra de mutualiser les moyens à leur disposition et collaborer à l'avancement de programmes de recherche innovants.

3.5.2.1.2 Promouvoir et soutenir la technologie locale et les savoir-faire endogènes

Les technologies et savoir-faire locaux, ces bonnes pratiques locales en matière de croissance et de développement local, ont l'avantage d'être simples et adaptées aux milieux locaux. Il s'agira alors de les exploiter en associant à la fois tradition et sciences. A titre d'exemple nous citerons une collaboration entre tradi-praticiens et chercheurs scientifiques pour la mise au point de médicaments exploitant des plantes médicinales.

3.5.2.2 Développer des dispositifs de valorisation des expertises et des résultats de recherche

Les capacités nationales en matière de gestion des questions liées à la propriété intellectuelle seront renforcées. Les chercheurs ne pourront s'engager dans des actions de partenariat que s'ils en comprennent les intérêts et si les mécanismes et les outils qui assurent la défense et la protection de ces intérêts sont mis en place et fonctionnent convenablement.

3.5.2.2.1 Développer des modules de formation sur la communication scientifique

Une recherche non communiquée ne peut être valorisée. Des **modules de formation sur la communication scientifique, la formation de communicateurs et de journalistes spécialisés dans la vulgarisation scientifique et en innovation technologique** peuvent être développés au sein des différents parcours.

3.5.2.2.2 Créer, instituer, renforcer un cadre légal de protection des résultats de recherche

Un code d'éthique et de déontologie doit guider les partenariats. Ceci nécessite la continuation des actions de formation et de sensibilisation entreprises par le ministère en charge de la Recherche et l'Office Mondial de la Propriété Intellectuelle. Le Centre d'Appui à la Technologie et à l'Innovation mis en place au sein du Centre d'Information, de Documentation Scientifique et Technique (CIDST) aidera les chercheurs et les utilisateurs voulant se lancer dans les systèmes de brevet.

3.5.2.2.3 Diffuser les résultats de recherche

La publication, qui est une obligation pour une recherche au service du développement, requiert le renforcement et le soutien effectif des structures nationales d'édition. La mise en œuvre d'une politique nationale documentaire, impliquant plusieurs institutions documentaires devra être finalisée, renforçant ainsi les structures d'édition et de publication et coordonnant l'information. Le CIDST opère dans ce sens, en assurant la publication et la diffusion des résultats dans des revues spécialisées.

Il importe de mieux faire connaître les sites existants : www.recherche.mg.madaDoc, Madagascar Digital Library, MadaRevue, MadaSciences, Thèses en ligne.

Les chercheurs devront avoir l'opportunité de bénéficier des nouvelles possibilités en matière de diffusion de la recherche qui sont offertes à travers le développement des technologies numériques. Il s'agit de promouvoir la capitalisation des acquis par le biais de la création et du maintien de bases de données (cf. supra) en ligne et par la décentralisation des informations en organisant la diffusion et l'échange des connaissances dans les centres de documentation, en créant un site web accessible sur tout le territoire.

3.6 AXE STRATEGIQUE 4 : AMELIORATION DE LA GOUVERNANCE, DE LA GESTION ET DU FINANCEMENT

Le système ne sera jugé dynamique et performant, à la satisfaction de tous, que si les ressources humaines et matérielles nécessaires et disponibles sont gérées de façon rationnelle et transparente.

Cette exigence induit l'existence i) d'un système d'information fiable, ii) d'une décentralisation de la gestion de l'éducation, iii) la responsabilisation et l'instrumentation des différents niveaux hiérarchiques, ainsi que iv) l'obligation des résultats des personnels en charge du pilotage du système.

En termes de gouvernance et de gestion, la stratégie mettra l'accent sur l'amélioration et le renforcement des capacités de gestion de l'ESR.

3.6.1 Programme P7 : Améliorer la gestion et la gouvernance de l'ESR

Un plaidoyer doit être fait tant au niveau national qu'au niveau des régions pour une meilleure prise en compte du rôle de l'enseignement supérieur dans le développement régional, afin d'inciter à une meilleure répartition des ressources au niveau central et au niveau décentralisé.

La mise en confiance des entités concernées à travers l'assurance d'une gestion efficace et transparente sera nécessaire à la mise en œuvre effective de la stratégie de l'ESR. **Un plaidoyer national pour la création d'un nouveau statut des établissements publics nationaux réglerait les disparités et le flou des statuts des établissements (EPA, EPIC). Cela permettrait aux institutions de fonctionner et de se développer plus efficacement et de lever la méfiance parfois affichée par le secteur privé et d'autres organismes vis-à-vis de l'Etat.**

3.6.1.1 Renforcer les capacités de gouvernance et de pilotage des institutions universitaires

Il est clair que le développement de l'enseignement supérieur doit être soutenu par une augmentation de la part de l'éducation dans les dépenses de l'Etat mais elle doit être calquée sur les besoins et exigences de la stratégie.

3.6.1.1.1 Implémenter et/ou renforcer des instances de gouvernance partenariale

Il est nécessaire de **proposer aux institutions des modèles de gouvernance** qui permettraient aux acteurs socio-économiques d'avoir un poids et une contribution effective dans le développement des institutions universitaires. Trois principes doivent être observés afin de favoriser véritablement l'approche partenariale :

- La présidence des structures par les acteurs socio-économiques, comme c'est déjà le cas dans la majorité des institutions.
- La parité entre les acteurs socio-économiques et les acteurs académiques. Selon le texte en cours³³, la part des personnalités extérieures dans le conseil d'administration de l'institution est fixée à 30%.
- La redevabilité à travers le suivi de l'application effective des orientations préconisées par les organes de gouvernance.

³³Décret 2002-565 du 04 juillet 2002.

Il est également nécessaire de **renforcer le rôle et les capacités des associations d'institutions universitaires privées**³⁴ afin d'en faire de véritables interlocuteurs sectoriels. Ces associations doivent dorénavant participer au dialogue concernant le développement de l'enseignement supérieur (participation et intégration à la Conférence des Présidents et Responsables des Institutions d'Enseignement Supérieur ou CoPRIES).

3.6.1.1.2 Accorder une meilleure autonomie aux établissements

L'autonomie est multidimensionnelle :

- Autonomie administrative : le pouvoir sur l'établissement appartient exclusivement aux établissements supérieurs qui seront libres de choisir leurs administrateurs qui seront composés d'entités privées et publiques avec une parité possible. Généralement, ils sont administrés par un conseil élu et sont dirigés par un président.
- Autonomie de planification et de gestion : les établissements peuvent contracter eux-mêmes avec leurs partenaires, définir une planification institutionnelle qui détermine l'avenir de l'institution avec la vision et les objectifs qu'ils se sont donnés.
- Autonomie pédagogique : les établissements déterminent les modalités d'enseignement et de contrôle des connaissances, le choix de ses enseignants et le processus d'évaluation ou de formation.
- Autonomie financière : les établissements peuvent diversifier les activités qui pourraient améliorer leur financement, ils adoptent leur budget, ils disposent de dotations de l'État mais également de ressources propres d'origines privées ou publiques. Ils sont soumis dans la plupart des cas à un contrôle financier a posteriori.

Cette dernière dimension de l'autonomie, acquise malgré les changements de décrets d'application, semble bien fragile au regard des défis de la stratégie.

3.6.1.1.3 Accompagner les institutions dans l'élaboration ou la mise à jour les Plans de Développement Institutionnel (PDI)

Un programme d'appui à la gouvernance universitaire doit être mis en œuvre au niveau national afin d'accompagner les institutions universitaires, publiques et privées, à se doter d'un PDI. Un guide méthodologique pour l'élaboration d'un PDI doit être développé et mis à disposition des institutions. Des expertises doivent également être mises à disposition des acteurs universitaires qui en font la demande afin de les accompagner à développer un outil de pilotage de qualité.

³⁴ Notamment l'AEESPHM (Association des établissements d'enseignement supérieur privés homologués de Madagascar) et l'AEFPSA (Association des établissements de formation professionnelle supérieure agréés).

3.6.1.2 Renforcer les capacités de gestion

Il s'agit de mettre en place un système d'information et de gestion ministériel et institutionnel informatisé, dont la base de données permettra aux institutions d'anticiper la préparation des plans d'action pluriannuels. Cela permettra par la même occasion de mettre en place un système de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences au sein de l'ESR et de préserver le patrimoine du ministère.

3.6.1.2.1 Mettre en place un système de gestion ministériel et institutionnel

Les actions de renforcement de capacité des instances de gestion ministérielles et des établissements supérieurs doivent être réalisées, notamment :

- La mise en place d'un système de cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) au niveau du ministère.
- La formation des responsables sur les approches programmes et sectorielles.
- L'audit financier et administratif pour la revue des procédures administratives en matière de gestion budgétaire.
- La création de cellules de concertation avec la société civile et les entreprises.

3.6.1.2.2 Mettre en place un système informatisé d'information et de gestion (SIIG)

Le développement de la carte universitaire permettra de gérer les flux d'étudiants au niveau des institutions universitaires publiques, de lutter contre l'échec académique et de promouvoir le développement local en renforçant les compétences au niveau même des bassins d'emploi. Cette stratégie est cependant conditionnée par le développement d'une offre universitaire de qualité et de proximité.

Le ministère se dotera d'un **système d'information capable de fournir les données de gestion** indispensables sur l'ensemble du système (effectifs, coûts unitaires, ratios de gestion, comportement des cohortes d'étudiants en fonction des types de formation, évolution du marché de l'emploi (SIMT), taux d'insertion des diplômés).

Il s'agit notamment de mettre en place un fichier unique de gestion du personnel enseignant de l'enseignement supérieur au niveau central. Cela passe par :

- la conception d'un système d'information unifiée sur le personnel enseignant (identification des bases de données nécessaires, exploitation, apurement et fiabilisation des fichiers actuels, collecte des informations complémentaires)
- la création d'une base de données unique et intégrée du personnel enseignant régulièrement mise à jour et d'une application de gestion des ressources humaines,
- la mise en place des matériels, équipements et réseaux nécessaires
- la formation des utilisateurs.

3.6.1.2.3 Améliorer la gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences

A. Les outils existants

Aujourd'hui, le ministère dispose déjà d'informations utiles pour préparer les recrutements futurs.

- Prévoir les recrutements nécessaires par domaines de formation et par corps

L'exploitation de la pyramide des âges permet de visualiser les départs à la retraite et d'en déduire les besoins de recrutement nécessaires pour assurer le remplacement numérique des enseignants chercheurs.

On sait que 54% des enseignants-chercheurs ont plus de 55 ans aujourd'hui. A l'horizon 2021, 203 enseignants seront admis définitivement à la retraite et vont laisser leurs postes vacants. Ce sont des besoins prioritaires de l'Université, car l'absence de remplacement peut perturber l'organisation pédagogique de l'enseignement au sein de chaque domaine.

- Estimer les besoins par rapport aux demandes de poste d'enseignant dans chaque domaine de formation.

L'analyse des demandes de poste d'enseignant formulées, domaine par domaine, par les établissements permet d'identifier les besoins prévisionnels en enseignant pour chaque domaine de formation.

Tableau 18 : Demandes de postes d'enseignants par domaine de formation

Domaines	AES	MC	TOTAL	%
SCIENCES DE L'EDUCATION	40	2	42	5,0
ARTS, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES	77	3	80	9,5
SCIENCES DE LA SOCIETE	99	3	102	12,1
SCIENCES ET TECHNOLOGIE	420	56	476	56,5
SCIENCES DE L'INGENIEUR	106	15	121	14,4
SCIENCES DE LA SANTE	16	5	21	2,5
ENSEMBLE	758	84	842	100

Source : DRH -MESupReS, SPECCE « Demande de postes Enseignants »(2016).

Jusqu'à ce jour, 842 postulants (758 pour les AESR et 84 pour de MC) au poste d'enseignant chercheur ont rempli les conditions nécessaires à l'intégration dans le corps des enseignants chercheurs, notamment l'obtention de l'avis favorable du collège des enseignants, mais ne sont pas encore recrutés faute de poste budgétaire. Ces demandes constituent des besoins réels pour chaque domaine de formation. Il est constaté que 56,9 % des candidatures concernent le domaine des sciences et technologies, lequel constitue manifestement une priorité. Ces demandes donnent certes des indications utiles sur les priorités à satisfaire, mais ne sauraient constituer le seul outil pour préparer les recrutements futurs.

- Estimer les besoins en enseignants par rapport à l'évolution de l'effectif des étudiants tout en améliorant le taux d'encadrement.

La prévision des besoins en enseignants-chercheurs est en liaison directe avec le nombre d'étudiants à accueillir dans les établissements d'enseignement supérieur. De 2004 à 2014, les effectifs étudiants n'ont cessé d'augmenter allant de 31 675 à 69 395 dans l'enseignement supérieur public (FOAD non comprise). Si les tendances actuelles se confirment, les effectifs dans l'enseignement supérieur public seront de 122 239 en 2022 dont 33 386 nouveaux entrants. Par ailleurs, le taux d'encadrement moyen dépasse un (1) enseignant pour 47 étudiants pour l'année de base 2014 alors que la moyenne africaine se situe autour de 1 enseignant pour 30 étudiants. L'amélioration de ce taux d'encadrement, combiné avec l'augmentation des effectifs d'enseignants, fait donc apparaître des besoins de recrutement très importants.

D'ici 2022 et d'une manière globale, les effectifs des étudiants et les effectifs des enseignants chercheurs enregistrent une tendance générale à la hausse. Toutefois l'accroissement est plus important pour les étudiants. Ces données montrent que pour un nombre supplémentaire de 30 818 d'étudiants il faudrait 796 enseignants supplémentaires permanents, si l'on considère le scénario tendanciel. Dans ce cas précis, la dotation en nouveaux postes budgétaires s'avère nécessaire.

Le tableau suivant montre la prévision de recrutement de nouveaux enseignants chercheurs dont le système aura besoin d'ici 2022 tout en tenant compte du taux d'attrition des enseignants, du taux d'encadrement, de l'évolution des effectifs des étudiants et les nouveaux entrants ainsi que les demandes de postes d'enseignant en souffrances mais aussi l'effectif budgétaire disponible.

Tableau 19 : Prévision de recrutement de nouveaux enseignants-chercheurs

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Taux d'accès à Supérieur.	7,4%	7,3%	7,3%	7,3%	7,2%	7,2%	7,1%	7,1%	7,0%
Nouveaux entrants.	36 606	37 640	38 546	39 227	39 854	40 398	40 902	41 391	41 852
Professeurs	242	263	284	307	331	354	378	403	431
MC	716	742	768	808	854	907	966	1 031	1 100
Assistants	534	585	635	682	731	783	837	893	952
Total	1 492	1 590	1 687	1 797	1 915	2 043	2 180	2 327	2 483
Recrutement MC (non compris promotions Assist.)	98	108	104	110	116	121	127	133	139
Recrutement Assistants	133	139	153	161	169	177	186	194	202

Le nombre d'enseignants permanents devra passer de 1 492 en 2014 à 2 483 en 2022, suggérant un besoin annuel de 285 nouveaux postes d'enseignants en moyenne dont 117 MC et 168 AESR. Le nombre total d'enseignants permanents recrutés atteindrait donc les 1 835 entre 2017 et 2022.

B. L'utilité d'un nouvel outil

Il est difficile au ministère d'agrèger l'ensemble de ces éléments et de mettre à jour en temps réel les données pour fiabiliser les prévisions.

La base de données et l'application de gestion des ressources humaines évoquées ci-dessus constituent la condition préalable à la mise en place d'une véritable gestion prévisionnelle des emplois, des effectifs et des compétences pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

Une application complémentaire de GPEEC, puisera dans la base et l'application de gestion les éléments nécessaires, notamment ceux permettant d'anticiper et d'ajuster, année après année, discipline par discipline, les départs à la retraite pour calculer les besoins de recrutement, au regard des projets des universités et de l'évolution prévisible des effectifs d'étudiants par domaine.

Par ailleurs, la pléthore de personnel administratif qui caractérise les institutions universitaires actuelles fera l'objet d'une rationalisation à travers, entre autres, la transformation du rapport Etudiant-PAT payé sur budget annexe, de 19 à 100, à l'horizon 2030.

Le rapport Enseignant-PAT payé sur budget général passera de 3 à 10. Le recrutement de ces derniers se basera désormais sur des critères basés sur leur qualification par rapport aux postes à pourvoir.

Ces outils de gestion prévisionnelle viendront compléter les anticipations nécessaires en matière d'infrastructures et d'équipements.

3.6.1.2.4 Préserver le patrimoine du ministère

L'une des contraintes actuelles pour l'ESR se situe principalement dans le déséquilibre croissant entre les besoins nécessaires pour assurer un enseignement de qualité et les ressources disponibles. De nombreuses composantes du patrimoine du ministère ne sont pas utilisées à des fins pédagogiques ou sociales en lien avec le séjour des étudiants dans les universités. Afin de remédier au manque de ressources et pour une meilleure gestion du patrimoine du ministère, il y a lieu de revoir les possibilités pour l'optimisation d'utilisation des moyens existants et dans la foulée de faire contribuer le privé.

La stratégie préconise un audit sur l'utilisation des éléments du patrimoine et que des dispositions soient prises pour les sécuriser et réguler les éventuelles défaillances dans la gestion de ces derniers (ex. : éviction en cas de squat, régularisation des situations domaniales...). Cette sécurisation et cette régulation permettraient ainsi de faciliter l'implication du secteur privé dans les plans d'investissement prioritaires du ministère.

3.6.1.2.5 Anticiper et préparer les plans d'action pluriannuels

Le renforcement d'un **système d'information** prenant en compte la gestion des ressources humaines, la gestion financière et la gestion du patrimoine permettra de simuler les évolutions des établissements d'enseignement supérieur en fonction de différentes options et/ou de réformes projetées. Les outils ainsi créés permettront de programmer les évolutions budgétaires en fonction des besoins identifiés, de fournir des chiffres actualisés sur les coûts des formations, et d'identifier les moyens à court et moyen terme nécessaires pour résoudre des problèmes récurrents et de fond et faire face à des situations conjoncturelles.

Cela permettra de disposer d'une planification œuvrant pour un équilibre progressif entre la satisfaction de la demande sociale, la situation économique post-crise avec ses réalités et la distorsion du marché du travail dans le pays.

3.6.2 Programme P8 : Assurer le financement de l'enseignement supérieur

Comme dans d'autres pays du Sud, le premier financement de l'ESR reste le budget de l'Etat qui représente actuellement 4% des recettes fiscales pour les dépenses courantes (les dépenses courantes représentant 94,6% du budget du secteur Education). En termes d'investissement, le secteur de l'éducation ne prévoit que 5,4% de ses dépenses pour l'amélioration de l'accès de la population au système éducatif. Il y a donc besoin que l'enseignement supérieur cherche des ressources additionnelles en diversifiant ses sources de financement.

3.6.2.1 Assurer la bonne gouvernance financière à travers une meilleure allocation des ressources publiques

Avec le plan qui s'annonce sur les 05 prochaines années, les besoins financiers de l'ESR seront assez importants avec l'ambition de la réforme et ce qui est contenu dans le PSE qui couvre une grande partie d'investissements en infrastructures.

La bonne gouvernance financière se mesurera au travers des indicateurs suivants :

- La mobilisation des ressources en faveur de l'enseignement supérieur
- La réduction des dépenses unitaires (par étudiant)
- La mobilisation des ressources externes

3.6.2.1.1 Veiller à une meilleure répartition des finances publiques

Les perspectives du plan de financement vont s'articuler autour de trois variables que sont le PIB, la pression fiscale et les ressources internes allouées au secteur éducatif³⁵. Pour les investissements, le sous-secteur mise sur deux événements majeurs avec la conférence internationale des bailleurs que le siège de l'UNESCO va héberger et le financement du plan sectoriel de l'éducation (PSE) qui vont constituer les bases des fonds alloués aux dépenses d'extension.

Un arbitrage interne entre les sous-secteurs sera donc nécessaire pour un rééquilibrage de la répartition du budget consacré à l'éducation. Cet arbitrage tiendra compte du rapport coût-bénéfice des impacts des investissements publics dans l'ESR, afin de rééquilibrer la répartition budgétaire consacrée à l'Education.

3.6.2.1.2 Renforcer la gouvernance financière

De manière générale, il s'agit de réguler la politique d'implication dans le domaine social de l'Etat afin d'alléger ce poste et pouvoir financer d'autres activités pédagogiques touchant directement l'efficacité de l'enseignement. En effet, une grande partie du budget alloué aux universités est consacrée aux dépenses de fonctionnement notamment les paiements de salaires du personnel enseignant et non enseignant ainsi que les heures complémentaires.

³⁵RESEN 2016.

Un réaménagement de la répartition budgétaire interne de l'ESR doit être réalisé, dont :

- La réduction des dépenses unitaires par étudiant tout en élevant le niveau de qualité. A ce propos, une période de transition devrait être mise en place pour sortir de la logique de la bourse démocratique pour verser progressivement vers une bourse méritocratique (bourse d'excellence) et/ou une bourse sociale. Cet assainissement peut alléger considérablement le budget du Ministère compte tenu du fait que les bourses comptent pour environ 40% des dépenses de transfert³⁶. Les surcoûts occasionnés par le paiement des heures complémentaires, le personnel ainsi que les dépenses sur les aides sociales seront par ailleurs maîtrisés.
- Le maintien d'une rationalité entre l'évolution des effectifs d'étudiants et du personnel employé dans l'ES³⁷ et les défis ou les réformes à appliquer en tenant compte d'une meilleure qualité et des compétences afin de mieux répondre aux attentes.
- L'augmentation des charges de fonctionnement pédagogique et d'entretien des équipements et infrastructures afin qu'elles soient adaptées aux besoins vitaux de l'enseignement pour assurer la qualité tout en limitant les dépenses excessives, compte tenu de différents défis.
- La mise en place d'un système d'attribution équitable des logements étudiants, en exigeant des entretiens systématiques responsabilisant l'étudiant en contrepartie. Certains services universitaires tels que la restauration peuvent également faire l'objet d'une gestion privatisée.

3.6.2.2 Diversifier les sources de financement de l'ESR

Il y a lieu de réfléchir sur l'élaboration des textes réglementaires (notamment du statut des établissements) afin de permettre aux institutions de diversifier, de développer et de gérer les ressources financières additionnelles qu'ils arrivent à mobiliser. Il s'agira par la suite de développer les capacités d'autofinancement des institutions à travers la mobilisation de ressources propres, la contribution directe des étudiants, le recours à la délégation de services publics, la mobilisation des ressources au niveau décentralisé ainsi que la recherche de financements extérieurs, éventuellement sous forme de prêts concessionnels auprès des partenaires techniques et financiers.

3.6.2.2.1 Promouvoir des activités génératrices de revenus

Il s'agit de mettre à profit les capacités de production des institutions, en particulier les établissements universitaires régionaux. C'est un concept qui a déjà été étudié dans les projets Vohijoro de l'ESR, dans les années 2003-2005. L'idée est d'associer l'établissement à une unité de production du secteur primaire, secondaire ou tertiaire en lien avec le domaine de la formation. Le tout constituera une entité ayant un statut d'établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) qui fonctionnera

³⁶ Source RESEN.

³⁷ On parle surtout du personnel enseignant expliqué dans la partie du « programme de formation de la relève enseignante » du document.

sous tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et des ministères concernés par le(s) secteur(s) correspondant(s).

3.6.2.2.2 Développer des formations professionnalisantes et payantes

Les établissements supérieurs publics pourraient diversifier leurs financements en **développant, comme pour les parcours professionnalisants des facultés,³⁸ des formations payantes** qui sont particulièrement attractives et pour lesquelles les postulants n'hésitent pas à participer aux coûts. Des formations continues ou des expertises spéciales à la demande des entreprises ou d'autres universités pourraient également être envisagées. De nombreux établissements, et notamment les Grandes Ecoles en Afrique francophone, parviennent à générer un volume non négligeable de ressources financières grâce à ces activités, pour peu que leur soit accordée une plus grande autonomie de gestion.

3.6.2.2.3 Impliquer les collectivités décentralisées dans le financement des universités

La délocalisation des centres universitaires dans les régions a été un souhait de la population locale. Il est indéniable que l'installation de ces institutions constitue un apport non négligeable, non seulement dans le paysage scolaire et universitaire, mais également sur le plan économique.

Une implication de la collectivité devra donc être obligatoire dès la création des institutions : attribution des terrains et/ou les infrastructures pour l'implantation des centres, rééquilibrage des taxes régionales en leur faveur, confection des travaux de prestation divers, etc. Une telle implication nécessitera notamment un meilleur ancrage territorial de ces institutions à travers une gouvernance et une gestion décentralisées, puisque ces dernières ne peuvent plus être du seul ressort des universités de référence.

3.6.2.2.4 Mobiliser des ressources auprès des partenaires techniques et financiers

Certains programmes et projets inscrits dans la stratégie peuvent notamment faire l'objet d'une mobilisation de ressources avec une approche directe auprès des bailleurs de fonds sur avis favorable du ministère de tutelle. D'ailleurs, certains projets (selon leur thématique) peuvent être financés sur des lignes budgétaires ou des programmes qui ne sont pas forcément celles consacrées au secteur Education. Tels pourraient être le cas des projets sur l'entrepreneuriat qui seraient financés sur des lignes destinées à l'appui au développement du secteur privé. Il peut également en être ainsi pour les projets de recherche-action inscrits dans les thématiques prioritaires du pays.

L'ESR doit également étudier la mise en place de dispositifs financiers en faveur du développement de l'enseignement supérieur privé. Sont notamment à étudier les « prêts à taux concessionnels » qui pourraient être négociés auprès de certaines banques de développement.

³⁸Diplôme DESS.

3.6.2.2.5 Mettre en place un fonds compétitif pour stimuler les formations professionnelles initiales

Un tel fonds serait dédié à des projets de rénovation ou de création de formation initiale visant les compétences et l'employabilité des sortants. Il serait développé conjointement avec les secteurs professionnels concernés. Les objectifs de ce fond devraient entre autres :

- soutenir des programmes innovants de formation qui répondent à des besoins nationaux avec des enjeux internationaux ;
- mettre à jour les contenus de formation pour répondre aux standards ;
- renforcer la mise à niveau des compétences des enseignants et le transfert d'expertise dans des domaines en pointe ;
- rénover des dispositifs pédagogiques (matériels, équipements ...) ;
- appuyer des programmes de préparation des diplômés à une meilleure employabilité par des activités de formation ou d'accompagnement.

3.6.2.2.6 Développer l'offre de formation professionnelle continue grâce au Fonds de formation professionnelle

Une étude de faisabilité pour la mise en place d'un Fonds de formation professionnelle (FFP) est actuellement en cours et pilotée par la CCIA. Cette étude devra aboutir par la mise en place du dispositif dans le courant de 2017. Le fonds sera notamment assorti de trois fonctions :

- la formation professionnelle continue des salariés/employés des entreprises ;
- la formation pré-emploi ;
- la fonction d'équité.

Dans les pays où de tels dispositifs ont pu se mettre en place, on a constaté qu'il a stimulé la demande en formations professionnelles continues des entreprises qui peuvent, grâce au système, recouvrer une grande partie de leur investissement en formation. Les institutions d'enseignement supérieur ont alors leur carte à jouer dans le système en développant leur catalogue de formation pour répondre au mieux aux besoins des entreprises.

A première vue, le mode d'approvisionnement du fonds sera assuré par la collecte d'une cotisation auprès des entreprises et à usage exclusif du fonds. Il pourra également accueillir un apport de l'Etat par des subventions et/ou des mesures de défiscalisation ainsi que les bailleurs de fonds qui pourront l'alimenter suivant des programmes précis.

3.6.2.2.7 Déléguer certains services aux opérateurs privés

La réalisation de certains investissements et la gestion de certains services peuvent être confiées par délégation aux opérateurs privés. Ce système pourra non seulement permettre d'injecter des fonds privés dans le financement de projets dont l'Etat ne dispose pas, mais peut également en assurer la qualité et la pérennité.

3.6.2.2.8 Mettre en place un partenariat avec le secteur économique et financier

Afin de pallier la contribution lourde de l'Etat pour les aides sociales, l'offre de prêt étudiant doit se développer, en partenariat avec les banques primaires et les agences de micro-finance très développées à Madagascar. Ces prêts devraient être proposés notamment pour ceux qui ne bénéficient pas de subventions ou de bourses d'études.

Une étude de faisabilité doit dans un premier temps être commanditée pour le développement de « prêts étudiants » qui soient de véritables investissements pour le futur. L'étude devra s'intéresser notamment aux aspects suivants : taux préférentiels, période moratoire de remboursement (post-diplomation), échéancier de remboursement à moyen/long terme, garantie des risques.

Ces prêts étudiants peuvent notamment être nécessaires dans la mise en place d'un plan national pour l'équipement individuel des étudiants (ordinateur pour tous) à travers un système de vente à crédit ou dans la stimulation de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur privé.

3.6.2.3 Instaurer un mécanisme de suivi-évaluation

L'objectif du suivi est de fournir des mesures correctives en cas de nécessité, de juger de la bonne mesure des efforts à déployer pour atteindre les indicateurs escomptés. Le suivi va permettre aussi de renseigner sur l'évolution de la mise en œuvre opérationnelle et améliorera le pilotage de toute la stratégie.

3.6.2.3.1 Les domaines nécessitant des mécanismes et responsables de suivi

Le suivi-évaluation est axé sur quatre étapes principales : i) **la planification des activités** qui inclut dans le pilotage des séquences d'observation pour interpellier sur la pertinence des actions, sur des possibles déviations des cadres d'intervention et des objectifs de la stratégie et de s'assurer de la conformité avec la vision partagée ii) **l'allocation et la gestion des ressources** pour vérifier l'application des principes et l'orthodoxie convenue dans la stratégie iii) **la conduite de la mise en œuvre opérationnelle avec le suivi des activités**, de l'atteinte des indicateurs et la constatation des réalisations. Cette analyse se concentre sur un suivi continu de la progression des programmes opérationnels iv) **l'évaluation des impacts de l'exécution** au niveau interne ou à travers un audit indépendant.

3.6.2.3.2 Les dispositifs de suivi à mettre en place ou à renforcer

Pour la phase de planification, le **comité de pilotage** dans la gouvernance du système, **en collaboration avec les partenaires techniques et financiers**, assurera aussi le suivi dans l'élaboration des actions opérationnelles qui relèveront directement des comités décentralisés avec une consolidation au niveau central.

L'allocation et la gestion des ressources pour la réalisation de la stratégie vont nécessiter le suivi par un corps spécialisé qui possède une expertise, notamment dans la finance et la gestion.

La mise en œuvre opérationnelle de la stratégie nécessitera la contribution de plusieurs acteurs dans le suivi des actions *in situ* notamment les comités de pilotage décentralisés qui pourront organiser des descentes dans les zones d'exécution de la stratégie.

Le suivi des impacts des programmes repose sur une analyse sommative de l'exécution de la stratégie avec deux modalités possibles à travers le comité de pilotage en interne représenté par son organe d'exécution et la sollicitation d'un cabinet privé pour un audit indépendant.

CHAPITRE 4 : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ENCADREURS

Introduction : une problématique commune aux trois ministères

Même si chaque ministère développe sa propre stratégie de formation de ses personnels et gère les moyens qu'il y consacre, la problématique de la formation des enseignants et des personnels d'encadrement implique une coopération forte entre eux et révèle une parenté profonde dans les orientations majeures retenues. Cela justifie donc que cette thématique fasse l'objet d'une approche transversale.

Pour la formation des enseignants et des encadreurs, une coopération s'impose entre les trois ministères

Pour les enseignants du secondaire du MEN et les encadreurs pédagogiques, des échanges entre les directions du MEN qui emploient ces personnels et les ENS, qui ont en charge leur formation sont indispensables. En ce qui concerne les enseignants et les conseillers pédagogiques du 3^{ème} cycle du Fondamental (aujourd'hui enseignants de collège relevant de l'enseignement secondaire), une concertation et une collaboration entre l'INFP, la DEIPEF et les ENS paraît s'imposer également.

Pour le MEETFP, il s'agit des conseillers en Ingénierie APC et des formateurs de formateurs (maîtrise de la pratique professionnelle et des technologies de la spécialité). L'INFOR, en collaboration avec des instituts similaires, assurera la formation. Les établissements ETFP/DC équipés constitueront les sites de réalisation de la formation pratique.

En outre, les besoins en formation initiale et en formation continue générés par la réforme de l'école fondamentale et de l'ETFP sont tels qu'une mutualisation des ressources disponibles et une planification coordonnée des investissements entre les trois ministères serait très opportune.

Même si chaque ministère développe sa propre stratégie, des orientations générales sont communes aux trois ministères en matière de formation des enseignants

Il s'agit, pour les trois ministères :

- de faire de la professionnalisation des enseignants le premier objectif de la formation initiale et continue ;
- d'augmenter sensiblement – et parfois considérablement- le volume des formations et la capacité des structures qui en ont la charge ;
- d'inscrire dans la durée les dispositifs de formation initiale et continue pour cesser de réagir au coup par coup à des besoins considérés comme ponctuels alors qu'ils sont structurels et appellent des réponses pérennes.

4.1 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ENCADREURS DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

4.1.1 Axes stratégiques

4.1.1.1 Contexte

Face au contexte et état des lieux décrits précédemment mettant en exergue la faible qualification des enseignants, le MEN met en place, afin d'améliorer les pratiques d'enseignement, des stratégies de politique de formation, fondées sur trois axes principaux :

- la professionnalisation de la formation, laquelle inclut la maîtrise des savoirs académiques que l'enseignant a pour vocation de transmettre ;
- l'élargissement de la formation à des bénéficiaires plus nombreux et à des dispositifs nouveaux organisés plus efficacement ;
- la pérennisation des dispositifs de formation.

4.1.1.2 1^{er} axe stratégique : la professionnalisation de la formation

Elle part du principe que l'on ne s'improvise pas enseignant, même si l'on maîtrise les savoirs ou les compétences que l'on doit transmettre ; l'enseignement est un métier et ceux qui l'exercent sont des professionnels à part entière qui doivent être formés à cette fin. Leur formation doit leur permettre de développer des compétences adaptées au traitement des situations souvent complexes auxquelles ils sont confrontés dans l'exercice quotidien de leur métier.

4.1.1.2.1 Une formation orientée vers le développement de compétences professionnelles

La formation des enseignants et, plus largement, celle des personnels en charge de l'encadrement pédagogique, sera donc prioritairement orientée vers le développement de compétences professionnelles, dès lors que les connaissances académiques sont acquises. Pour y parvenir, le système de formation prendra appui sur les principaux leviers de la professionnalisation :

Des profils de sortie clairement définis

Des référentiels métiers et des référentiels de compétences professionnelles seront élaborés pour les différents niveaux d'enseignement (préscolaire, enseignement fondamental et cycle secondaire) permettant ainsi d'identifier très clairement le profil de sortie des futurs enseignants et d'harmoniser les systèmes de formation initiale et continue.

Des curricula de formation adaptés

Les curricula de formation seront conçus pour favoriser le développement des compétences professionnelles identifiées dans les référentiels. Pour atteindre cet objectif, ils veilleront à :

- renforcer l'acquisition et la maîtrise des savoirs académiques de base dans les disciplines enseignées ;

- garantir un système d’alternance et de continuité entre formation « en institution » et formation « in situ » dans les écoles ;
- mettre en place des situations de formation qui favorisent l’implication et la participation active des apprenants ;
- instrumenter des dispositifs d’évaluation et de certification qui mesurent effectivement le développement des compétences professionnelles.

Concernant les enseignants du Préscolaire et de l’Enseignement Fondamental, l’INFP élaborera un curriculum de formation standard pour les formations initiale et continue. Ce curriculum de formation pourra être ainsi séquencé en plusieurs modules correspondant à des groupes de compétences. Le séquençage se fera sur la base du référentiel de compétences à réajuster. Il vise deux groupes de compétences bien distincts, le premier comprend les compétences de base d’un enseignant de l’éducation fondamentale, et le deuxième est constitué des compétences liées au développement professionnel des enseignants. Ainsi, lorsqu’un enseignant aura acquis toutes les compétences par le biais de la formation continue, il pourra jouir des mêmes prérogatives que celui issu de la formation initiale complète. Ce curriculum permettra aux enseignants en activité de développer graduellement leurs compétences par rapport au référentiel.

Quant aux enseignants du Secondaire, les Ecoles Normales Supérieures et les directions en charge de ce niveau d’enseignement du MEN se concerteront afin que les formations initiales prennent en compte les nouveaux curricula et les besoins quantitatifs exigés par le traitement des différentes disciplines et qu’un dispositif de formation continue permettant de répondre aux insuffisances constatées sur le terrain et aux exigences nouvelles soit organisé.

Des parcours de formation différenciés

Au regard de la situation propre de chaque enseignant et de la diversité des besoins, des parcours de formation différenciés seront proposés dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue. Ces parcours bénéficieront d’un élargissement des modalités de formation constituant ainsi de nouveaux dispositifs et aboutissant à l’introduction de la Validation des Acquis de l’Expérience (VAE).

Des pratiques de formation révisées

Les formateurs d’enseignants devront faire évoluer leurs pratiques afin qu’elles soient en phase avec la formation professionnelle de jeunes adultes. Dans cette optique, l’INFP élaborera, en concertation avec les ENS, un plan de formation de formateurs qui pourront ainsi développer des compétences dans les domaines de l’ingénierie de formation, de l’évolution des approches pédagogiques, de la méthode active, des TICE, de la MAP, de l’évaluation, etc.

Ces nouvelles pratiques de formation ne pourront s’épanouir que dans des infrastructures adaptées et agrandies et dans des « environnements de formation » revisités. La construction de nouveaux CRINFP pour faire face à la demande et la rénovation des CRINFP existants seront l’occasion de repenser les espaces de formation et de documentation, les équipements matériels et les lieux de vie.

La capacité d’accueil des ENS devra également être augmentée en fonction des besoins qui résulteront des augmentations des effectifs d’élèves dans le secondaire et de l’évolution des enseignements.

A terme, les centres régionaux de formation de l'INFP feront l'objet d'une normalisation qui garantira dans chacun d'entre eux des conditions de travail optimales faisant toute leur place aux technologies de l'information et de la communication. Des aménagements spécifiques (laboratoires de sciences expérimentales, laboratoires de langues) seront prévus à l'INFP, dans les CRINFP et les ENS, pour permettre notamment que la formation des enseignants des disciplines scientifiques dispose de tous les équipements nécessaires.

Pour permettre le développement de la formation continue, des locaux adaptés à la formation pourront être installés et équipés dans des établissements scolaires existants.

4.1.1.2 Une formation orientée vers le développement de la carrière

Si la formation contribue à l'amélioration des pratiques d'enseignement, elle doit aussi être valorisée en permettant à ceux qui la suivent d'améliorer sensiblement leur statut dans la profession.

Dans cette perspective et parallèlement à la réforme de la fonction publique, les parcours de formation réussis feront l'objet d'une certification qui permettra aux bénéficiaires d'entrer, de progresser dans la carrière et d'accéder à des fonctions d'encadrement. Ainsi, un enseignant communautaire ayant suivi des formations certifiantes pourra devenir contractuel, puis fonctionnaire et, peut-être, directeur d'un établissement d'enseignement ou intégrer un autre corps d'encadrement.

Les enseignants et les personnels expérimentés auront également la possibilité de valoriser leur expérience grâce à un système de Validation des Acquis de l'Expérience qui certifiera leurs compétences dans des domaines spécifiques et contribuera à leur progression de carrière.

En valorisant ainsi la formation, l'expérience et les capacités qu'elles développent, l'Etat entend stimuler la motivation des personnels d'enseignement et améliorer la qualité de l'éducation.

4.1.1.3 2ème axe stratégique : l'élargissement de la formation à des bénéficiaires plus nombreux et à des dispositifs nouveaux, avec des modalités de gestion plus efficaces

Pour assurer une amélioration sensible de la qualité de l'éducation, la formation devra s'ouvrir à un nombre accru de bénéficiaires et recourir à des dispositifs de formation nouveaux et innovants, tout en se dotant d'une organisation plus efficace.

4.1.1.3.1 Un nombre de bénéficiaires accru

En vertu du premier principe énoncé (professionnalisation de la fonction enseignante), nul ne devrait enseigner s'il n'a reçu de formation appropriée. La qualité des pratiques enseignantes ne relève pas seulement de la formation des enseignants, **elle dépend également des compétences des encadreurs et de la qualité du dispositif d'encadrement**. La politique de formation aura **donc pour** objectif de former tous les enseignants et **tous les encadreurs de proximité**.

Former tous les enseignants

Pour les entrants dans la carrière, ils bénéficieront, soit d'une formation initiale classique en alternance d'une durée de 24 mois, soit d'une formation initiale accélérée avant leur prise de fonction, complétée par des sessions perlées au cours de leurs premières années d'exercice.

Pour les enseignants en poste, chacun d'entre eux bénéficiera des sessions de formation adaptées à ses besoins et à son lieu d'exercice. La réforme du cycle fondamental va rendre impérative la mise en place de ces sessions de formation continue.

Les directions en charge de la formation pour les écoles publiques et privées, formuleront une « stratégie de couverture nationale » qui figurera dans les plans pluriannuels et annuels de formation et servira de cadre aux financements extérieurs.

Former les responsables de l'encadrement de proximité

Concernant l'enseignement fondamental, il s'agira **d'offrir prioritairement aux** conseillers pédagogiques et aux inspecteurs une formation initiale pour le développement de leurs compétences professionnelles de base. Les chefs d'établissement, qui sont des anciens enseignants expérimentés, ne bénéficieront d'aucune formation initiale. En revanche, le programme de formation initiale des enseignants mettra l'accent sur la gestion et le pilotage des établissements scolaires de manière que l'enseignant formé puisse exercer correctement la fonction de chef d'établissement et que les chefs d'établissement développent progressivement leurs compétences par une formation continue. Dans la perspective d'un vaste mouvement de déconcentration, la formation devra leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires au développement de l'autonomie des établissements.

4.1.1.3.2 De nouveaux dispositifs de formation

Faute de moyens humains, matériels et financiers, le système actuel n'est pas en mesure de développer suffisamment une formation de qualité au bénéfice des enseignants et, plus largement, des personnels de l'éducation.

Le recours à de nouveaux dispositifs de formation, plus proches des bénéficiaires directs, permettra au moins partiellement de surmonter ces difficultés.

La formation à distance

La formation à distance représente une chance pour le développement de la formation car elle permettra de toucher quasi directement les cibles privilégiées : réseaux d'enseignants, écoles, CRP, CISCO, CRINFP. En connectant au réseau et en équipant en matériel numérique ces différentes cibles, la stratégie construira les fondations d'un édifice durable et résolument tourné vers l'avenir.

Parallèlement au projet FADEP, qui est en cours d'exécution, la stratégie appuiera des initiatives de formation à distance qui permettront de toucher le plus grand nombre en limitant les coûts.

A ce titre, les 20 CRINFP (sur 25 existants) qui ne disposent pas encore d'espace numérique devront être équipés : les Centres de Ressources Pédagogiques (CRP) implantés dans les ZAP pourront être également équipés ou rééquipés et servir de bases numériques avancées pour la diffusion de programmes hybrides de formation alternant formation à distance et formation en présentiel à travers des regroupements d'écoles dans le cadre de bassins de formation. De nouveaux CRP devront être créés.

La collaboration entre les équipes CISCO et les CRINFP évoquée ci-dessus permettra, d'une part, d'assurer un suivi et, d'autre part, de prendre en charge les phases de présentiel inhérentes à tout dispositif de FOAD.

L'innovation et la recherche en formation

Par ailleurs, l'INFP et les Ecole Normales Supérieures (ENS) développeront conjointement des programmes de recherche dont l'objectif sera de concevoir de nouveaux outils et de nouveaux dispositifs de formation adaptés au contexte malgache.

4.1.1.3.3 Une organisation plus efficace et plus proche du terrain

Pour gagner en efficacité, l'analyse des besoins, la planification des activités, l'organisation et le suivi des actions de formation continue devront se faire au plus près des bénéficiaires. Le même principe s'appliquera à l'organisation des stages pour la formation initiale. Le déploiement de la formation des enseignants ne pourra s'accomplir efficacement que dans le cadre d'une responsabilisation accrue des acteurs locaux, c'est-à-dire dans un cadre déconcentré.

Des déclinaisons régionales et locales des plans nationaux de formation

Les plans nationaux de formation seront déclinés au niveau régional et au niveau local afin de prendre en compte la diversité des besoins et des situations et de permettre un suivi rapproché de leur mise en œuvre.

A terme, avec la plus grande autonomie donnée aux établissements d'enseignement, le directeur sera en mesure de concevoir et organiser lui-même, avec l'appui des autres encadreurs, des activités de formation adaptées au contexte de son établissement (préscolaire, cycle 1 et 2 du fondamental). Il pourra, à cet effet, mobiliser l'ensemble de la communauté éducative autour du projet d'établissement et faire de la formation un des objectifs prioritaires.

Une collaboration accrue entre les CRINFP et les équipes pédagogiques des CISCO

En ce qui concerne l'enseignement fondamental, les CRINFP ont une vocation institutionnelle à prendre en charge la formation initiale et continue dans leur zone d'implantation pour l'enseignement fondamental. A ce titre, ils développeront une collaboration étroite avec les équipes pédagogiques des CISCO, en particulier avec les conseillers pédagogiques et avec les chefs ZAP.

Concernant la formation initiale, cette collaboration portera principalement sur la mise en œuvre des stages et elle pourra se concrétiser à travers le choix des écoles d'application et le suivi des stagiaires.

Concernant la formation continue, les équipes des CISCO feront remonter jusqu'aux CRINFP les besoins des établissements scolaires, participeront à la conception et à l'implémentation des formations et pourront en assurer le suivi dont on sait qu'il a une importance primordiale dans l'intégration effective des acquis de formation.

L'équipement de lieux de formation de proximité

Compte tenu du volume important des actions de formation à organiser et de la nécessité de limiter les frais de déplacement et d'hébergement pour les enseignants en formation, des établissements scolaires existants seront aménagés et équipés pour pouvoir accueillir – éventuellement de façon non définitive - des stages de formation au plus près des bénéficiaires.

Pour l'enseignement secondaire, ce sont principalement les lycées référents qui joueront ce rôle ; ils organiseront aussi les stages de terrain des enseignants en formation initiale.

4.1.1.4 3^{ème} axe stratégique : la pérennisation de la formation

Les dispositifs de formation des enseignants et des encadreurs ne peuvent produire pleinement leur effet que s'ils s'inscrivent dans la durée : les opérations ponctuelles, même répétées, consomment beaucoup d'énergie et de moyens humains et financiers ; les investissements réalisés, notamment le travail de conception et d'organisation, ne sont pas capitalisés.

Il est donc nécessaire de mettre en place une organisation stable de la formation initiale et continue, telle qu'elle va être décrite ci-après. Mais il est également nécessaire d'inscrire la politique de formation dans une perspective pluriannuelle qui permet une planification des efforts, sur la base d'une analyse des besoins régulièrement actualisée.

Cette mise en perspective permet aussi de distinguer les besoins récurrents, dont le MEN doit pouvoir supporter la charge financière sur le long terme, et les efforts exceptionnels de courte ou moyenne durée, pour lesquels un appui financier peut être sollicité auprès des PTF.

Ces efforts exceptionnels devraient, en particulier, concerner :

- d'une part des besoins liés à l'extension, à la rénovation ou à l'équipement des infrastructures, à la révision des curricula de formation (ou à la mise en place de nouveaux dispositifs de formation, telle la FOAD), à la formation des formateurs ;
- d'autre part, des plans exceptionnels de formation pour les très nombreux enseignants en poste qui exercent aujourd'hui sans formation initiale.

Cette inscription de la politique de formation dans la durée permet aussi de construire des outils de pilotage, de suivi et d'évaluation et de former les cadres du ministère (services centraux, DREN, CISCO et ZAP, INFP, CRINFP) à leur utilisation, ce qui contribuera fortement à son succès.

Elle rend, enfin, possible et nécessaire une véritable stratégie de communication, de nature à mobiliser tous les acteurs et les futurs bénéficiaires de cette politique de formation et permettant d'informer largement le public sur les efforts consentis pour améliorer la qualité de l'enseignement dans tout le pays.

4.1.2 Des dispositifs de formation rénovés pour faire face, de façon pérenne, aux défis de la professionnalisation

Il sera traité successivement de :

- la formation initiale des enseignants du Préscolaire et du Fondamental, en distinguant :
 - le Préscolaire et les deux premiers cycles du Fondamental
 - le 3^{ème} cycle du Fondamental
- la formation continue des enseignants du Fondamental
- la formation des encadreurs du Fondamental
- la formation des enseignants et des encadreurs du Secondaire

4.1.2.1 La formation initiale des enseignants du Fondamental

4.1.2.1.1 Pour le Préscolaire et les sous-cycles 1 et 2 du Fondamental

Il s'agit de :

- réorganiser la formation initiale statutaire, destinée aux enseignants futurs fonctionnaires ;
- mettre en place un dispositif de formation initiale accélérée pour faire face aux recrutements massifs induits par la réforme de l'enseignement fondamental ;
- concevoir et réaliser un plan de mise à niveau pour pallier l'insuffisance de la formation académique de la majorité des enseignants non-fonctionnaires actuellement en poste ;
- concevoir, organiser et installer un dispositif pérenne de formation continue des enseignants, visant leur perfectionnement professionnel.

A. Formation initiale des éducateurs-encadreurs du Préscolaire et des enseignants de l'Education Fondamentale aux sous-cycles 1 et 2

Organisation actuelle de la formation

Pour le Préscolaire, la mise en place progressive de la formation initiale des éducateurs-encadreurs au sein de l'INFP a débuté l'année 2015. 89 formateurs de l'INFP et des 25 CRINFP ont bénéficié de la formation sur l'éducation préscolaire en collaboration avec la DEPA.

Pour les deux premiers cycles du Fondamental, deux types de formation coexistent : une formation en présentiel et une formation à distance.

1000 futurs enseignants suivent actuellement une formation en présentiel de 24 mois dans 15 CRINFP sur 25 existants. Cette formation mobilise 40 formateurs de l'INFP et 260 formateurs des 15 CRINFP. Les candidats sont sélectionnés sur dossiers et par des tests écrits et oraux. Au terme du processus d'évaluation (contrôle continu, rapport de stage, présentation de matériel didactique, mini mémoire, examen national), ils se voient délivrer un certificat donnant accès à la catégorie IV de la fonction publique.

La nouvelle formation

L'objectif de la nouvelle formation est de donner aux futurs éducateurs-encadreurs du Préscolaire et enseignants de l'Education Fondamentale 1 et 2 les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires pour exercer d'une manière convenable leurs fonctions dans le cadre défini par la réforme.

Il s'agit, plus spécifiquement, de :

- donner aux futurs éducateurs du Préscolaire et aux enseignants de l'Education Fondamentale 1 et 2 des bagages pédagogiques et didactiques nécessaires dans l'exercice de leurs fonctions ;
- favoriser la mise en relation de la formation en présentiel et de la pratique ;
- donner aux enseignants des outils développant la culture d'autoformation ;
- développer le goût de la recherche chez les futurs enseignants.

Jusqu'à la mise en place des CAP et EEC dans la totalité des Ecoles primaires de la zone nationale, la formation initiale pour les éducateurs du préscolaire sera organisée d'une manière transitoire. Les éducateurs du préscolaire et les enseignants de l'éducation fondamentale 1-2 suivront ensemble, durant la période théorique, 6 mois de tronc commun. Puis s'en suivra une période de 8 mois

permettant leur spécialisation soit en éducateur du préscolaire, soit en enseignant de l'éducation fondamentale 1-2.

La formation vise 1 000 enseignants des 22 régions dont 800 enseignants de l'EF 1-2 et 200 Educateurs-encadreurs par an. Les candidats doivent être titulaires du baccalauréat.

La formation durera 24 mois dont 14 mois de renforcement des compétences théoriques et 10 mois de stage pratique correspondant à la durée d'une année scolaire, pour les 9 mois de stage en responsabilité. Les lieux de stage seront déterminés avec la DRH vu qu'ils deviendront les lieux d'affectation des stagiaires après leurs formations.

Les stagiaires, qu'ils soient éducateurs du préscolaire ou enseignants de l'EF 1-2 ne bénéficieront d'aucune allocation pendant la formation au niveau des CRINFP mais percevront un présalaire pendant le stage pratique.

Au terme d'une évaluation certificative, pour les éducateurs, un diplôme équivalent à la catégorie IV sera délivré aux stagiaires qui auront subi avec succès les différentes évaluations, qu'ils se destinent au préscolaire ou aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental.

La mise en œuvre de cette nouvelle formation suppose la réalisation des conditions suivantes :

- Conception d'un curriculum de formation répondant aux besoins de la réforme ;
- Renforcement des compétences des formateurs de l'INFP et des CRINFP ;
- Amélioration et fiabilisation des conditions de recrutement en formation ;
- Amélioration des modalités d'évaluation ;
- Construction de nouveaux centres et réhabilitation des centres de formation existants ;
- Stabilisation des activités relatives à la formation initiale éventuellement organisées ou/et à organiser dans les CRINFP ;
- Valorisation des structures existantes (CRINFP, CRP, CLIC, CLEF) ;
- Capitalisation de tous les produits existants (modules de formation des EP ; module pédagogique et didactique élaborés dans le cadre de divers projets en partenariat avec les PTF...).

Tableau 20: Flux annuels des nouvelles formations

Années	2017-2018	2018-2019	2019-2020	cibles
Formation en présentiel	800 EF1-2	800 EF1-2+ 200 Présco=1000	800 EF1-2+ 200 Présco=1000	Nouveaux bacheliers

B. Formation pédagogique initiale accélérée des éducateurs du préscolaire et des enseignants de l'éducation fondamentale.

Le diagnostic a mis en évidence le fait qu'un nombre considérable d'enseignants avaient été recrutés sans formation initiale. Dans la mesure où les flux admis en formation initiale complète (voir ci-dessus) ne permettront pas de satisfaire tous les besoins générés par l'augmentation des effectifs d'élèves, de recrutements d'enseignants non fonctionnaires auront encore lieu.

Il s'agit de donner à ces futurs enseignants une formation pédagogique de base avant leur prise de fonction, qui devra être complétée par leur inscription dans le dispositif de formation continue et de leur fournir des outils d'autoformation pour la réactualisation de leurs connaissances académiques.

La formation d'initiation pédagogique se déroulera durant 2 mois, soit 300 heures, en intra-muros dans les CRINFP.

Elle visera l'acquisition des compétences pédagogiques de base et des éléments de didactique des disciplines.

Cette première formation devra être complétée par d'autres séquences durant leurs premières années d'exercice, dans le cadre des dispositifs de formation continue rénovés.

Ces modules de formation, conçus par l'INFP et les CRINFP, tiendront compte du référentiel de compétences des éducateurs du préscolaire et des enseignants de l'Education Fondamentale rénové, des programmes en vigueur, des technologies d'information et de communication, du contexte éducatif du pays et de l'approche pédagogique utilisée à Madagascar.

Si les connaissances académiques d'un nouveau recruté s'avèrent insuffisantes, il devra participer par ailleurs au programme de mise à niveau des connaissances académiques (voir ci-dessous).

A la fin de la séquence de formation d'initiation de deux mois, une attestation sera délivrée permettant aux nouveaux enseignants de s'inscrire à des modules de formation continue organisés par l'INFP.

C. Formation d'initiation des enseignants des sous-cycles 1 - 2 et 3 des établissements privés en vue de l'obtention de l'autorisation d'enseigner

Il s'agit de donner une formation pédagogique de base à tous les nouveaux bacheliers espérant faire carrière en éducation dans les établissements privés et de former les enseignants en service recrutés par les établissements privés sans formation pédagogique.

Il est prévu de former les nouveaux bacheliers et de donner les bagages pédagogiques aux enseignants sans formation durant 2 mois, soit 300 heures, en intra-muros dans les CRINFP ou dans les établissements privés homologués par le Ministère de l'Education Nationale.

On mettra en œuvre des modules de formation, conçus par l'INFP et les CRINFP, qui tiennent compte du référentiel de compétences des enseignants de l'Education Fondamentale réajusté, du programme en vigueur, de la technologie moderne, du contexte éducatif du pays et de l'approche pédagogique utilisée à Madagascar. Une attestation de fin de formation sera délivrée aux formés, qui leur permettra de compléter leurs dossiers pour la demande de l'Autorisation d'enseigner. Les bénéficiaires de cette formation accélérée seront incités à s'inscrire aux modules de formation continue prévus pour les enseignants du privé.

4.1.2.1.2 Formation initiale des enseignants de l'éducation fondamentale du sous-cycle 3

Il s'agit de former 500 enseignants par an pour les nouveaux 3^{èmes} cycles en trois ans de l'Education Fondamentale ; les finalités de ces classes étant profondément modifiées dans le cadre de la réforme de l'école fondamentale, un important travail d'ingénierie de formation est à prévoir, des modules de formation entièrement nouveaux devant parfois être conçus pour des disciplines nouvelles. En outre, les enseignants du 3^{ème} cycle seront désormais bivalents, ce qui implique une adaptation de la formation.

Même si certains CRINFP ont pu bénéficier de l'expérience de la formation d'enseignants « semi-spécialisés »³⁹ il y a quelques années, des modalités spécifiques de formation sont à prévoir.

La conception et l'organisation de la formation prendront donc du temps et mobiliseront des moyens importants.

6 CRINFP seront concernés par ces formations qui dureront deux ans : un an intra-muros et un an de stage en établissement.

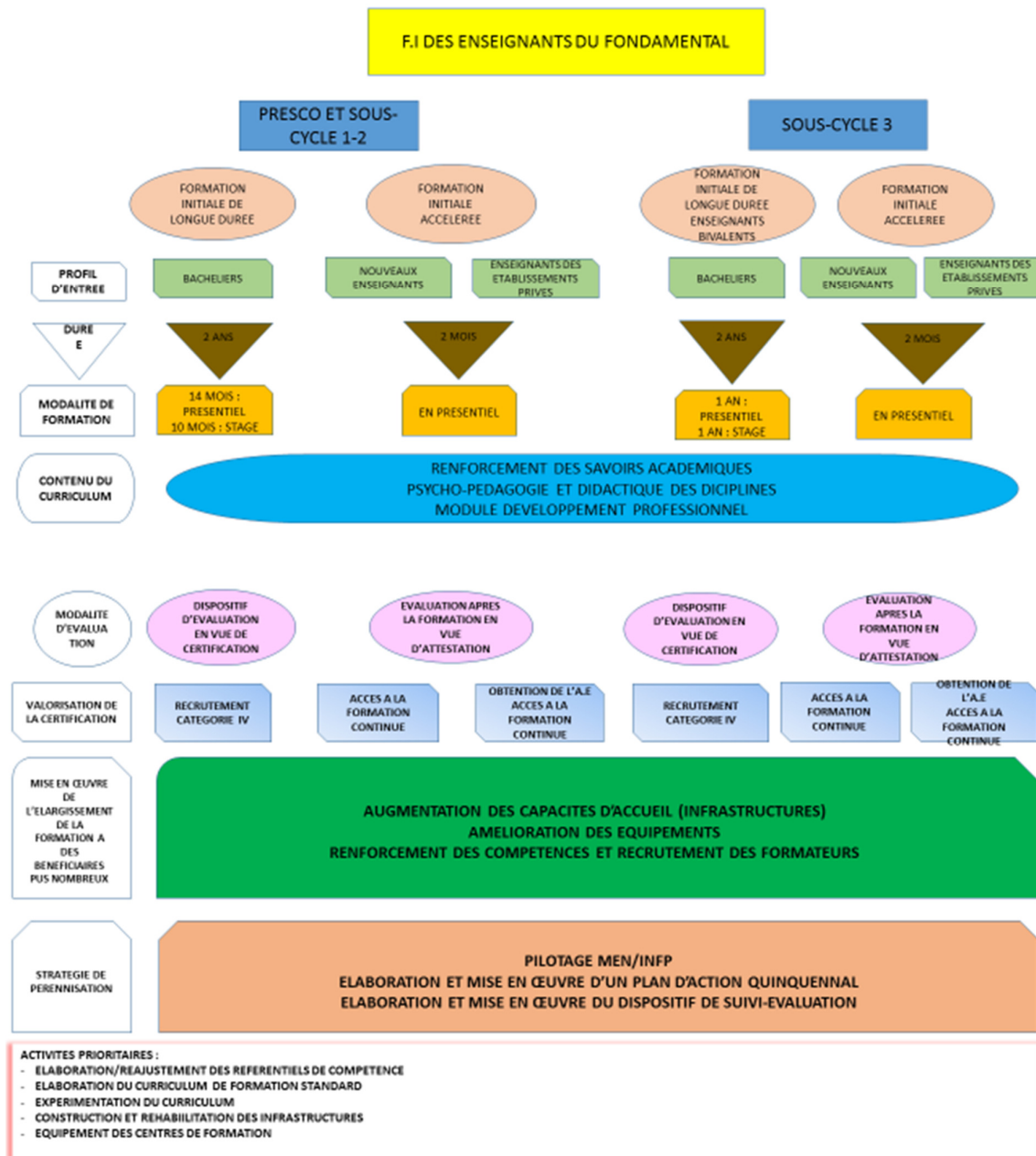
³⁹Dans le cadre d'une réforme, abandonnée depuis, visant à prolonger l'école primaire jusqu'à la 7^{ème} classe.

L'évaluation finale tiendra compte du contrôle continu et donnera lieu à un examen national au 14^{ème} mois ; elle tiendra aussi compte de la pratique de classe et prendra en compte notamment un projet concernant l'exploitation des matériels didactiques et un projet pédagogique.

Tableau 21: Flux annuels des formations initiales

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Troisième sous-cycle (T6-T7-T8),	500	500	500	500

SCHEMA RECAPITULATIF DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS



4.1.2.2 Formation continue de renforcement des compétences professionnelles

A titre de rappel, les enseignants dénommés « maîtres FRAM » ont été recrutés localement suite à l'insuffisance d'enseignants dans les établissements publics surtout dans les zones reculées. La plupart d'entre eux n'ont bénéficié d'aucune formation pédagogique et ne disposent même pas du niveau académique requis pour assurer ce métier.

Compte tenu du flux d'enseignants issus du recrutement direct qui sont devenus fonctionnaires par voie d'intégration sans avoir suivi une formation initiale, et du flux d'enseignants FRAM qui, malgré

l'existence du texte interdisant ce processus de recrutement local, ne cessent de gonfler, il s'avère inéluctable que l'INFP mette en place un dispositif de formation continue pérenne.

Le faible contingent annuel de nouveaux enseignants bénéficiant d'une formation initiale complète dans un CRINFP, limité à 1300 par an, ne permet pas de satisfaire les besoins liés à l'augmentation des effectifs d'élèves prévus par la réforme et au renouvellement des nombreux enseignants appelés à prendre leur retraite au cours des prochaines années. Il le permet d'autant moins que les besoins de recrutements vont connaître des fluctuations importantes au cours des prochaines années, du fait de la mise en place accélérée de la réforme : ainsi, pour la seule année 2019-2020, au cours de laquelle la 6^{ème} année devrait être transférée des collèges vers le second sous-cycle du fondamental, si l'on s'en tient aux chiffres du modèle de simulation, c'est plus de 10 000 enseignants non titulaires qui devraient être recrutés, soit deux fois plus que les années précédentes : même si les capacités d'accueil des CRINFP devaient être fortement augmentées d'ici là et si le Ministère de la Fonction Publique accordait des autorisations exceptionnelles de recrutement, un dispositif spécifique devrait être mis en place. En parallèle avec la formation initiale, elle permettra de pallier ce manque d'enseignants qualifiés en réponse aux défis du PSE.

Par ailleurs, la formation continue des enseignants telle qu'elle est organisée aujourd'hui demeure ponctuelle et son impact réel sur les pratiques des enseignants reste limité et sans effet sur les carrières car les acquis de ces formations ne sont généralement pas capitalisés.

D'où la nécessité d'instaurer un dispositif de formation continue, stable et pérenne, qui permette aux enseignants des établissements publics et privés d'évoluer dans leur carrière tout en développant leurs compétences professionnelles.

En termes de coût unitaire, la formation continue s'avère plus onéreuse que la formation initiale. De ce fait, la redynamisation et l'implémentation des structures formelles existantes, notamment les réseaux d'enseignants - EPE (Equipe Pédagogique de l'Etablissement), EPIE (Equipe Pédagogique Inter-Etablissement) ou CRP (Centres de Ressources Pédagogiques) et les journées pédagogiques au niveau des ZAP - permettent non seulement de pérenniser le dispositif mais également de réduire au maximum son coût.

4.1.2.2.1 Objectifs

La formation continue vise l'objectif général de donner à tous les enseignants en poste l'opportunité de renforcer leurs compétences professionnelles. Mais elle peut aussi être mise au service d'objectifs particuliers qui constituent des priorités pour la politique nationale enseignante.

Entre autres :

- préparer les enseignants à la mise en œuvre des réformes ;
- renforcer les compétences pédagogiques et didactiques ;
- rehausser les niveaux académiques des enseignants des trois cycles de l'éducation fondamentale;
- développer les compétences professionnelles des enseignants.

4.1.2.2.2 Types des formations continues

Le dispositif de formation continue à mettre en place tiendra compte des formations qui ont déjà été réalisées et aura comme base le référentiel de compétence.

Ce dispositif utilisera le curriculum de formation standard où les premières séquences correspondront aux compétences académiques, les séquences qui suivent seront liées aux compétences de bases pédagogiques, les compétences relatives au développement professionnel étant les dernières séquences.

Chaque séquence sera composée d'une ou plusieurs unités d'études. Pour obtenir une unité d'étude, l'enseignant devra accomplir la totalité d'un cursus.

Un enseignant qui aura obtenu la totalité des unités d'études de toutes les séquences pourra s'inscrire à l'évaluation certificative.

Le dispositif combinera donc plusieurs types de formation:

A. Les activités en autoformation

Les formations antérieurement organisées seront capitalisées. Depuis 2009, les enseignants malgaches ont bénéficié de formations linguistiques et pédagogiques à travers différents projets comme « Mallette Enseigner le Français », mallette mathématiques, UNICEF, UNESCO, MAPEF, PAUET, PASSOBA, AQUEM où ont été favorisées les activités d'autoformation.

Ces contenus seront intégrés au programme de formation standard où la conception des outils d'autoformation relatif à chaque séquence est prévue.

B. Formation de remise à niveau

L'objectif de la Formation de Remise à Niveau (FRAN) est de rehausser les niveaux académiques des enseignants des trois cycles de l'éducation fondamentale. Elle suppose que l'on ait d'abord identifié les enseignants qui n'ont pas le niveau académique requis pour enseigner en éducation fondamentale, à la suite d'une évaluation diagnostique effectuée sur place par les encadreurs locaux. Sa durée et son contenu dépendront du niveau constaté.

Dans les cas les plus courants, elle pourrait s'étendre sur une année où seraient organisées des formations en présentiel durant les vacances alternées par l'autoformation.

Cette formation constitue la première étape du dispositif de formation continue pérenne.

C. Formation en présentiel au sein de l'INFP/CRINFP

Pour un alignement des acquis en formation initiale et continue, des séances de formation présentielle seront organisées au sein des CRINFP suivant un calendrier bien déterminé. Les thèmes à traiter seront organisés à l'avance ; il s'y ajoutera la résolution des problèmes que les enseignants n'ont pas pu résoudre en autoformation ou dans les réseaux d'enseignant.

D. Formation au sein du réseau d'enseignants

Les réseaux constituent une structure permettant aux enseignants de traiter leurs besoins personnels ou collectifs selon l'organisation des membres actifs et validés par les facilitateurs. Alors, en proposant des modules de formation bien définis aux enseignants, ils peuvent entre eux s'organiser et assurer le renforcement de leurs compétences professionnelles. Les thèmes à traiter aux seins des réseaux seront organisés suivant les séquences du curriculum de formation standard.

La mise en place d'un dispositif de formation continue n'empêche pas la réalisation des activités de formations ponctuelles jugées nécessaires pour le développement du système telles que :

E. Les formations accompagnant la mise en place de la réforme :

Parmi les objectifs de la formation continue, il en est un qui revêt une importance capitale : préparer les enseignants à la mise en œuvre des réformes.

Il s'agit d'abord des réformes curriculaires qui vont concerner le préscolaire et tous les niveaux du fondamental. Comme pour toutes les réformes curriculaires, les contenus de formation seront axés

sur les innovations impliquées par la réforme, notamment la politique linguistique, l'appropriation des nouveaux programmes scolaires et des manuels à utiliser, l'élaboration des Fiches de répartition annuelle (FRA) et de Fiches de répartition mensuelles (FRM), suivant le nouveau curriculum, l'exploitation des planches murales conçues, les méthodes actives pour la lecto-écriture. Mais pas seulement : Les finalités du 3^{ème} cycle étant profondément modifiées, ce sont des compétences nouvelles qu'il faudra faire acquérir aux élèves pour permettre à certains de se préparer à la formation professionnelle, à d'autres d'entrer dans la vie active, ou à d'autres, enfin, de poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire, général ou technique et professionnel.

Certaines disciplines nouvelles (ingénierie, initiation à la technologie...) devraient être introduites ; elles rendront nécessaires de véritables reconversions professionnelles et certains enseignants devront se préparer à aider les élèves et leurs familles à choisir une orientation, ce qui suppose une bonne connaissance de l'offre scolaire existante (dans l'enseignement général et dans l'ETP, ainsi que des formations professionnelles qualifiantes proposées dans le voisinage).

La nouvelle Ecole Fondamentale sera mise en place selon un calendrier très ambitieux : réforme des curricula de la première et de la quatrième année dès 2017, de la deuxième et de la cinquième dès 2018, de la troisième et de la sixième année dès 2019.

Ce sont donc, au cours des **trois** prochaines années, la **totalité** des enseignants des EPP qu'il faudra former et une partie de ceux du collège (ceux de T1 et T4 en 2017, ceux de T2 et T5 en 2018 et ceux de T3 et T6 en 2019).

Pour préparer la rentrée 2020, les effectifs à former seront moins nombreux puisqu'il ne s'agit que de 1/3 environ des effectifs des collèges actuels, ceux de la T 7 (et autant les deux années suivantes). Cependant l'objectif de ces formations sera très ambitieux, puisqu'il ne sera pas seulement de les préparer à enseigner des curricula rénovés, mais il faudra faire en sorte que chaque enseignant, aujourd'hui spécialisé dans une discipline, prenne en charge **deux disciplines** et intègre les nouvelles finalités du 3^{ème} cycle.

Ces formations seront organisées pendant les grandes vacances, à raison de 2 vagues de formation : l'une pour la formation des enseignants du 1^{er} cycle et l'autre pour ceux du 2nd cycle.

Par souci d'uniformisation et de standardisation de la réforme, la formation ciblera les 22 DREN à chaque vague de formation.

Vu l'effectif élevé des enseignants cibles, la formation se fera en cascade. Les modules et guides de formation seront conçus par une équipe de l'INFP central, en collaboration avec d'autres directions du MEN. Les concepteurs feront une passation aux formateurs des CRINFP, qui se chargeront à leurs tours de former les CONSPED et Chefs ZAP. Ces derniers assureront la formation et le suivi-encadrement des enseignants et les directeurs d'école. Ces formations se dérouleront au niveau des ZAP.

Cette formation sera organisée dans les structures existantes telles que le Journées pédagogiques, EPE et EPIE.

En ce qui concerne le lycée, la réforme curriculaire occupera, certes, une place importante du dispositif de formation continue, mais l'introduction des TICE, la mise à jour des connaissances dans le domaine scientifique et le perfectionnement professionnel dans le champ de la pédagogie continueront à constituer la base des activités de formation continue.

4.1.2.2.3 Les publics cibles

La formation continue s'adressera à tous les enseignants en poste.

La modalité de sélection sera la même que pour la formation initiale, c'est-à-dire sélection sur dossier. Les candidats retenus devront s'inscrire pour pouvoir suivre la formation.

A ces enseignants inscrits s'ajouteront les enseignants qui ont été jugés plus faibles au niveau académique pour suivre les séquences relatives aux renforcements académiques.

4.1.2.2.4 Modalités

A. Formation continue des enseignants des sous-cycles 1 et 2

La pérennisation de la formation continue suppose un mécanisme de formation efficace, à moindre coût et lié à la voie de carrière des enseignants. D'où le recours à plusieurs modalités :

- **Auto-formation** des enseignants par le biais d'outil d'auto-formation (livrets et guide) en réalisant les activités décrites dans ces livrets, les enseignants identifieront leurs besoins en formation.
- **Co-formation** entre enseignants
 - au niveau de l'équipe pédagogique de l'établissement: pour chercher ensemble des solutions, certains enseignants exposeront à leurs collègues enseignants au sein de l'établissement les difficultés qu'ils ont rencontrées dans l'utilisation des livrets d'auto-formation, ou dans leurs tentatives pour mettre en œuvre dans leur enseignement les recommandations qu'ils contiennent.
 - au sein d'un même réseau ou inter-réseaux, en cas de besoins en formation non résolus au sein d'un établissement.
- **Formation en présentiel** assurée par l'équipe pédagogique de la CISCO lors des journées pédagogiques au niveau des ZAP.
- **Formation en présentiel assurée par l'INFP** au sein des CRINFP et des bassins de formation pendant les vacances suivant les besoins des enseignants.

A part ce dispositif de formation, le développement d'autres modalités de formation est proposé comme **la formation à distance**.

Elle a recours aux voies et moyens de formation hybride combinant l'articulation présence-distance (une formation à distance enrichie par le présentiel), le tutorat et l'intégration des technologies numériques pour soutenir les processus d'enseignement/apprentissage.

Actuellement, ce type de formation est illustré par le projet FADEP et sera développée. 1000 enseignants en poste (FRAM et fonctionnaires) sont formés à distance. Ils seront rattachés à 8 CRINFP, sur une durée de 24 mois et mobiliseront 22 formateurs de l'INFP et 126 des CRINFP. Les modules de formation seront les mêmes que pour la formation en présentiel et les modalités d'évaluation de la formation et de certification assez semblables, à l'exception des rapports de stage et de la présentation de matériel didactique, remplacés par la présentation d'un portfolio. Cette formation a été initiée par le ministère en 2015-2016.

Une nouvelle promotion de 3000 enseignants débutera la formation l'année prochaine.

Il faudra donc élaborer un dispositif d'évaluation aboutissant à la certification des enseignants en fonction des unités de compétences obtenues.

B. Formation continue des enseignants du sous-cycle 3

La formation continue des enseignants du sous-cycle 3 repose sur les modalités suivantes :

- **Auto-formation** des enseignants par le biais d'un outil d'auto-formation existants (livrets et guide) capitalisant les modules de formation existants et disponibles. En réalisant les activités décrites dans ces livrets, les enseignants identifieront leurs besoins en formation.
- **Co-formation** entre enseignants au niveau de l'équipe pédagogique de l'établissement et/ou Inter-établissement (EPE-EPIE) pour traiter et/ou chercher ensemble des solutions. Au moins 1000 enseignants seront formés par an.
- **Formation en présentiel assurée par l'INFP** au sein des CRINFP et des bassins de formation.
- **Une formation à distance à l'endroit des enseignants du collège sera développée.**
Une expérimentation pour une cohorte de 2 000 enseignants sera planifiée pour l'année 2018.

Le dispositif d'évaluation devra aboutir à la certification des enseignants en fonction des unités de compétences qu'ils ont obtenues.

Contenu de formation

Le dispositif de formation continue, tout comme la formation initiale, consiste à développer les compétences professionnelles des enseignants de l'éducation fondamentale stipulées par le référentiel. L'architecture séquencée du module permet de mettre en œuvre les activités de la formation initiale en formation continue.

A travers ce module standard sera traité le contenu sur le renforcement académique, la compétence de base pédagogique et le développement professionnel des enseignants.

Suite aux divers constats réalisés en milieu rural et qui concernent l'existence de classes multigrades, le faible niveau des enseignants dans l'enseignement-apprentissage de la lecture, les différentes méthodes nouvelles telles que la pédagogie de groupe différenciée et la pédagogie active d'apprentissage seront prises en compte dans la conception des différents programmes.

Compte tenu de l'augmentation du temps d'apprentissage, les diverses modalités d'apprentissage hors classe constitueront une grande partie des contenus de formation par discipline.

Modalité d'évaluation

Deux types d'évaluation seront organisés :

- Une évaluation à mi-parcours au niveau des CISCO pour identifier les besoins en renforcement supplémentaire.
- Une évaluation certificative à la fin du parcours. Elle sera organisée pour les enseignants qui s'y inscrivent volontairement après avoir réalisé la totalité du parcours. Elle se fera en deux groupes : l'évaluation des compétences de base relatives à la fonction enseignement et l'évaluation des compétences relatives au développement professionnel.

a. Valorisation du certificat de fin de formation

- Pour les **fonctionnaires**, les certifications devraient être valorisées par la fonction publique par l'attribution de bonifications d'ancienneté. Ces certificats leur permettront de postuler à d'autres postes d'encadrement, entre autres aux postes de Chef d'établissement, Conseiller pédagogique et Chef ZAP, lorsqu'ils auront atteint le nombre d'années d'expérience requis pour ces postes.

Il sera proposé aux enseignants sortant de l'INFP de suivre les formations de développement professionnel et de préparation à la mise en œuvre des réformes. Lorsqu'ils auront acquis toutes les compétences figurant dans le curriculum de formation standard, une bonification d'une année pourra leur être attribuée. Les certificats remis à la fin de ces formations leur permettront de candidater à des postes d'encadrement, entre autres ceux de Chef d'établissement, Conseiller pédagogique et Chef ZAP, lorsqu'ils auront atteint le nombre d'années d'expérience requis pour ces postes, ou d'intégrer une ENS pour y achever leur formation, selon des modalités qui restent à définir par une concertation entre les deux ministères.

A titre d'exemple de proposition, la formation des enseignants de l'éducation fondamentale au sein des CRINFP comporte une partie des UE de la licence actuelle, elle donnera à l'enseignant ainsi formé la possibilité d'une équivalence lui permettant d'acquérir une partie des crédits du niveau licence des universités. Il pourra alors, après sa certification, valider ces UE et les compléter pour obtenir la Licence.

Pour ce faire, la question de la contribution de l'enseignement supérieur, et notamment l'ENS, à leur formation fera l'objet d'une concertation approfondie entre le MEN et le MESupReS dans la perspective du développement quantitatif et qualitatif de cette formation. Ce sera le cas également pour la question de la formation des formateurs de l'INFP ou des CRINFP.

Ce diplôme lui ouvrira la voie à une carrière d'encadreur ou à une mobilité vers d'autres domaines de formation universitaire. La poursuite d'études vers le niveau master dans le domaine des sciences de l'éducation lui permettra de devenir plus tard, s'il le désire, professeur de l'enseignement secondaire général ou technique, ou de se spécialiser dans l'encadrement ou la recherche

- Pour les **enseignants non fonctionnaires**, les certifications pourront constituer des critères déterminants de sélection en vue de leur contractualisation ou de leur recrutement, ce qui permettra de mettre en œuvre le principe « **formation avant recrutement** ». Une fois que les ENF auront terminé leur formation sur le premier groupe de compétences, autrement dit sur les compétences de base, ils pourront être contractualisés. Mais dès qu'ils auront réussi la deuxième évaluation sur le deuxième groupe de compétences relatif au développement professionnel, ils pourront être recrutés sous réserve de disponibilité de postes budgétaires.

Dans le cadre de ce PSE, le recrutement des enseignants devrait être désormais conditionné par les formations qu'ils auront suivies au sein des établissements de formation publics et privés afin de garantir la qualité de l'éducation à Madagascar. En l'occurrence, le MEN ne pourrait recruter que des enseignants qualifiés ayant tous les bagages pédagogiques, académiques et en didactique suffisants. Le profil de sortie sera donc fonction du futur statut de chaque enseignant.

Il est possible que des enseignants aient déjà acquis certaines compétences à travers diverses formations ponctuelles. Elles pourront être capitalisées. De ce fait, ces enseignants pourront être dispensés des séquences de formation assurées par l'INFP sur les compétences qu'ils ont déjà acquises. En revanche, ils seront toujours soumis aux mêmes évaluations certificatives lorsqu'ils auront obtenu toutes les unités de compétences requises. En cas d'échec, ils seront ajournés.

b. Conditions de réalisation

La mise en place de ce dispositif de formation continue mobilise plusieurs types de ressources : humaines, matérielles et surtout financières.

Ressources humaines

- Suivant les étapes ci-dessus, en matière de ressources humaines, tous les acteurs éducatifs seront mis à contribution. De prime abord, tout est basé sur la volonté et la motivation des enseignants à poursuivre la formation continue. C'est pourquoi elle doit s'inscrire dans le cadre de l'évolution de leur carrière. Cela permettra d'intégrer dans ce processus des enseignants motivés prêts à s'investir dans les différentes modalités de formation comme l'auto-formation, les co-formations, les formations en présentiel au sein des structures existantes ou des centres de formation, les formations à distance.
- Par contre, les efforts entrepris par les enseignants ne seraient aucunement récompensés si l'équipe pédagogique au niveau des CISCO et DREN ne disposait pas des compétences requises pour les accompagner. De ce fait, pour que la formation continue soit une réussite, les encadreurs locaux comme les chefs d'établissement, les chefs ZAP et les conseillers pédagogiques doivent être également qualifiés, professionnels, en nombre suffisant, ayant été formés et mieux armés pour résoudre les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur métier.
- De plus, les formateurs de l'INFP et des CRINFP tiennent un rôle essentiel dans ce processus car ils interviennent dans la dernière étape. Ils assurent la formation en présentiel des enseignants ayant déjà été accompagnés par les encadreurs locaux et présélectionnés au niveau des CISCO et DREN. Dès lors, ils devraient être à la hauteur pour assurer la formation non seulement des enseignants mais aussi des encadreurs locaux. De même, il leur incombe de mettre en place les dispositifs d'évaluation certificative, ce qui justifie le niveau d'exigence sur le profil d'entrée des formateurs et le renforcement périodique de leurs compétences professionnelles.

Ressources matérielles

La réussite d'une formation continue repose également sur une bonne organisation et mobilisation des moyens matériels et logistiques.

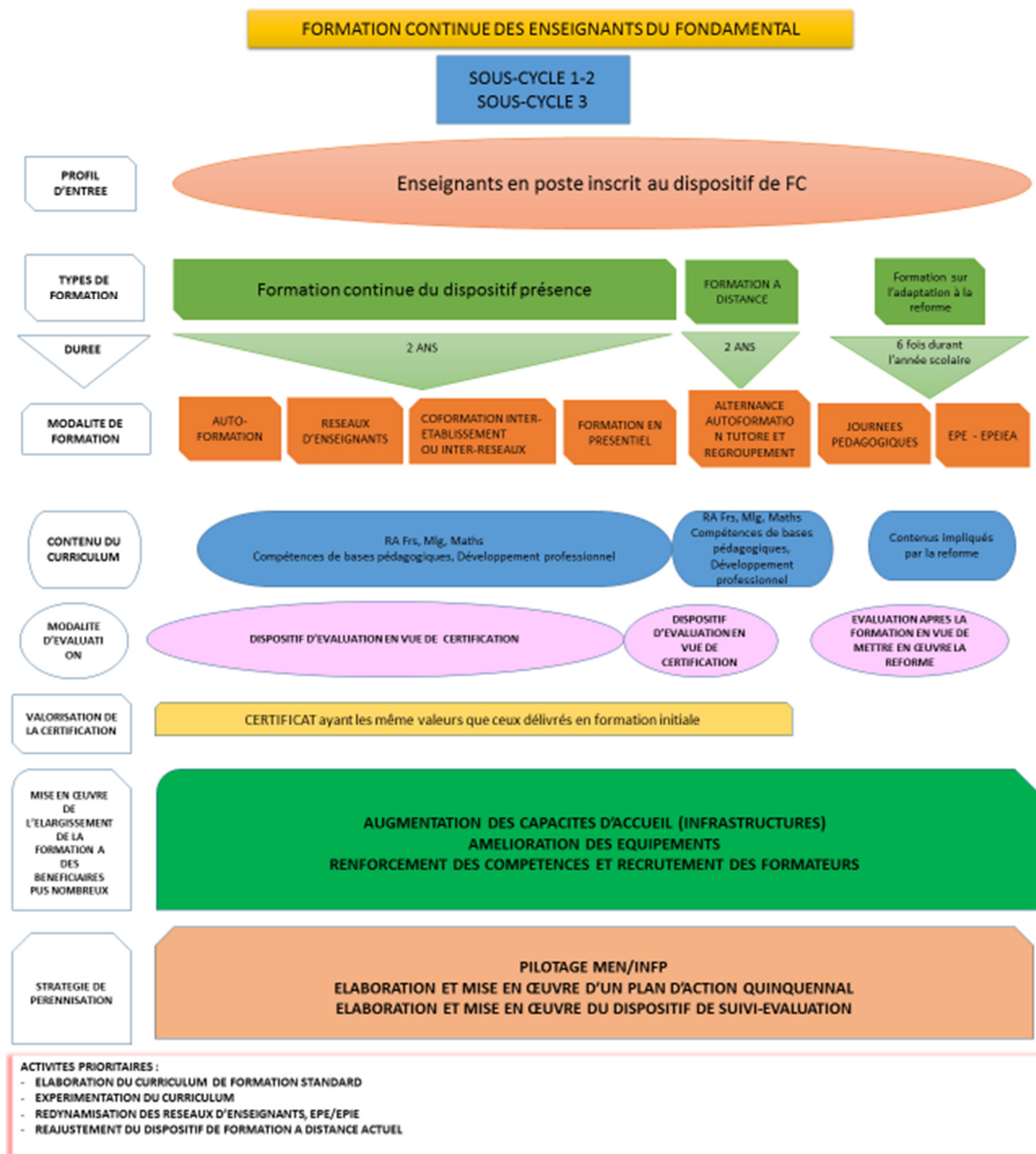
- D'une part, le dispositif de formation continue requiert la mise à disposition des outils de formation nécessaires auprès des acteurs concernés.
Etant donné que le processus de formation débute par l'auto-formation, les enseignants doivent avoir en leur possession des outils, à savoir les livrets d'auto-formation, les modules de formation existants, les manuels et guides y afférents, qu'ils pourront exploiter et approfondir davantage au sein des structures existantes afin de combler leurs besoins en formation. Mais une fois arrivés au CRINFP, ils seront équipés de tous les outils de formation indispensables pour acquérir en temps voulu les compétences visées.
- D'autre part, les résultats d'une formation continue dépendent de l'identification optimale des lieux de formation. Pour ce faire, les CRINFP sont en pole position pour accueillir les différents ateliers de formation, compte tenu des matériels et équipements dont ils disposent. Par contre, leur capacité d'accueil est très limitée face au flux d'enseignants qui ont besoin de formation. Il est donc indispensable d'identifier et d'organiser des centres de formation de proximité - comme les centres de ressources pédagogiques ou les autres

établissements publics (lycées, EPP, CEG...) - remplissant les conditions nécessaires pour l'accueil d'une formation, ne serait-ce que l'existence de l'électricité.

Ressources financières

Les moyens financiers font partie des conditions sine qua non d'un dispositif de formation ; ils garantissent les résultats dans la mesure où ils sont mobilisés à bon escient. Effectivement, la mise en œuvre de chaque étape du processus fait l'objet d'un financement.

L'auto-formation s'avère budgétivore à cause des outils qui seront démultipliés et répartis entre tous les enseignants de l'éducation fondamentale. En outre, au cours des encadrements et formations successifs, l'équipe pédagogique, les formateurs et même les enseignants percevront des indemnités de formation. Toutefois, ce dispositif se révèle moins coûteux et plus bénéfique que les actions ponctuelles de formation continue, du fait qu'elles seront remplacées par l'auto-formation et les différents encadrements au sein des structures existantes.



4.1.2.3 La formation des encadreurs pédagogiques de l'Ecole Fondamentale

4.1.2.3.1 Principes généraux

Le principe de professionnalisation qui s'applique à l'enseignement (l'enseignement est un métier et nul ne peut prétendre enseigner s'il ne dispose pas de la qualification professionnelle requise) s'applique également aux fonctions d'encadrement pédagogique : nul ne peut prétendre encadrer des enseignants s'il n'a pas été formé à cet effet et si sa qualification n'a pas été reconnue ; l'encadrement ne s'improvise pas, c'est un métier.

Professionnalisation des curricula de formation

Cela suppose que les curricula de formation des encadreurs pédagogiques prennent en compte cette dimension professionnelle, ce qui passe par trois étapes :

- élaboration de référentiels métiers et de référentiels de compétence des encadreurs ;
- conception du dispositif de formation des encadreurs ;
- élaboration du programme de formation initiale standard.

Stratégie différenciée de formation en fonction des publics

La rénovation profonde du dispositif d'encadrement pédagogique conduit à prévoir, tant en formation initiale qu'en formation continue, des dispositifs spécifiques pour les différentes catégories d'encadreurs :

- En formation initiale : 32 mois pour les CP de l'Education Fondamentale.
- En formation continue, pour personnels en poste, en particulier ceux dont les fonctions vont fortement évoluer du fait de la réforme :
 - Les chefs d'établissement, qui constituent le public cible prioritaire :
 - ils sont désormais placés au centre du dispositif d'encadrement pédagogique ;
 - ils vont devenir chefs d'établissement à 3 cycles, devoir construire des projets d'établissement plus complexes, organiser la collaboration entre des équipes enseignants hétérogènes (ancien primaire + ancien collège) ayant des statuts, des références et des cultures professionnelles différentes.
 - Les chefs ZAP, dont le rôle pédagogique est accru.
 - Les chefs CISCO et leurs collaborateurs en charge du pilotage pédagogique, dès lors que l'activité de la CISCO sera recentrée sur la pédagogie.
 - Les Conseillers pédagogiques et les Inspecteurs, dont les compétences et les rôles respectifs vont être redéfinis, notamment en matière d'évaluation des compétences des enseignants et d'évaluation des établissements.

4.1.2.3.2 Dispositifs

La formation initiale des conseillers pédagogiques pour les sous-cycles 1 et 2 de l'éducation fondamentale

Selon le référentiel de compétence en vigueur, le conseiller pédagogique a pour mission l'accompagnement pédagogique de proximité c'est-à-dire la formation et l'encadrement des enseignants des sous-cycles 1 et 2 et des directeurs d'écoles de l'éducation fondamentale et de centre d'accueil préscolaire (CAP).

La réforme du système éducatif qui se mettra en place dans le cadre du plan sectoriel de l'éducation, vise à structurer l'éducation fondamentale obligatoire en trois cycles de trois ans chacun, le troisième cycle se substituant à l'actuel collège et la 6^{ème} année (aujourd'hui première année du collège) devenant la troisième année du deuxième cycle.

Il a été néanmoins proposé par le MEN que l'on distingue deux types de conseillers pédagogiques différents pour l'école fondamentale : ceux des 1^{er} et 2^{ème} sous-cycles seront formés par l'INFP ; ceux compétents pour le 3^{ème} sous-cycle seront formés par l'ENS en collaboration avec la DEIPEF et l'INFP. Pour les deux premiers cycles, l'objectif est de former 400 élèves conseillers pédagogiques par an pendant 3 ans de 2017 à 2020. La formation sera organisée dans 6 CRINFP. La durée de leur formation

sera de 2 ans et 8 mois et pourrait se décomposer en trois phases : 12 mois intra-muros, 12 mois de stage, 8 mois intra-muros (d'autres hypothèses sont encore à l'étude).

Ils seront recrutés parmi les fonctionnaires suivants :

- chefs ZAP ;
- chefs d'établissement ayant 2 ans d'expérience ;
- enseignants fonctionnaires titulaires du CAP/EP ou équivalent ayant 7 ans d'expérience ;
- enseignants fonctionnaires bacheliers titulaires du CAE/EP ayant 7 ans d'expérience.

La formation initiale des conseillers pédagogiques pour le sous-cycle 3 de l'éducation fondamentale

Pour qu'un enseignant reçoive un encadrement pédagogique au moins une fois par an, on doit prévoir un ratio de 150 enseignants par conseiller pédagogique de sous-cycle 3.

Ainsi, le Ministère de l'Éducation Nationale envisage de former deux cents cinquante (250) élèves-conseillers pédagogiques du sous-cycle 3 pendant 5 ans à raison de 50 par an. Après leur formation, ils seront répartis dans les 114 CISCO soit 2 par CISCO dont 1 littéraire et 1 scientifique.

Les objectifs sont :

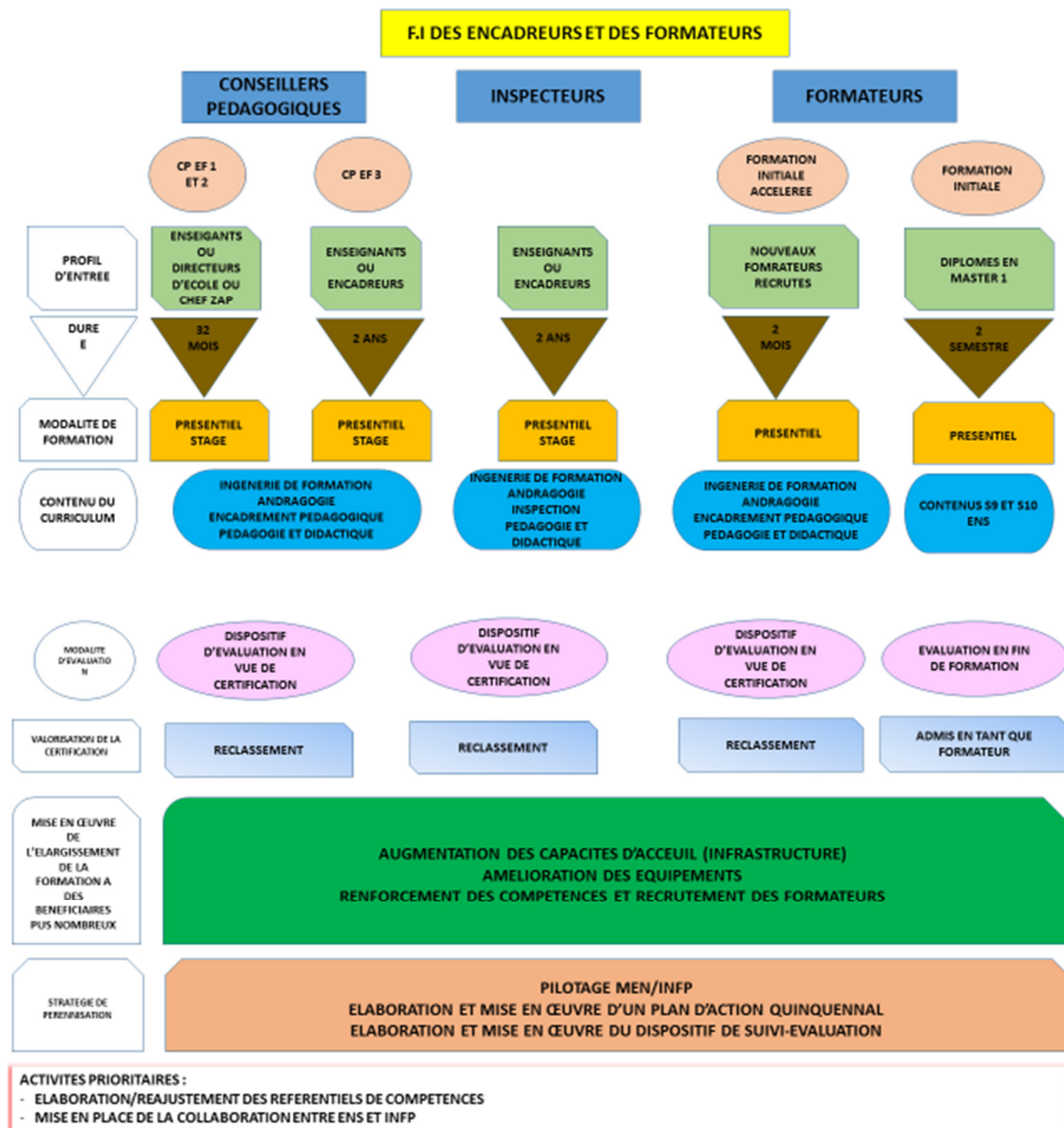
- donner des meilleurs encadrements pédagogiques aux enseignants du sous cycle 3 ;
- redynamiser les encadreurs de proximité du sous-cycle.

La formation durera 2 ans et sera assurée par l'ENS en collaboration avec la DEIPEF et l'INFP.

La formation initiale des inspecteurs de l'Éducation fondamentale

Pour assurer l'évaluation des enseignants des établissements scolaire et pour perfectionner les pratiques professionnelles des encadreurs pédagogiques de proximité, le Ministère de l'Éducation Nationale envisage de former 200 inspecteurs pédagogiques de l'Éducation fondamentale à raison de 50 par an. Cette formation, d'une durée de deux ans, sera assurée par l'École Normale Supérieure en collaboration avec la DEIPEF et l'INFP. La première année de formation se fera en tronc commun et, à partir de la deuxième année, deux options leur sont offertes selon les besoins : les sous-cycles 1 et 2 et le sous-cycle 3.

Après leur formation, les inspecteurs seront affectés dans les 114 CISCO et assistés par des conseillers pédagogiques chargés d'inspection. Pour une rentabilisation optimale des missions des inspecteurs, il sera nécessaire de les doter d'un budget autonome et de moyens matériels leur permettant de réaliser leurs missions.



4.1.2.4 La formation des enseignants du secondaire général

4.1.2.4.1 La formation initiale des enseignants du secondaire

La formation initiale des enseignants appelés à travailler dans l'Enseignement post-fondamental général est assurée par les Ecoles Normales Supérieures.

Ainsi, les ENS préparent la Licence d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale (LAPEN) et le Master d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale (MAPEN) ; elles admettent, sur concours, des candidats titulaires du baccalauréat de l'enseignement général et préparent :

- à la Licence d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale (LAPEN), dont les titulaires appartiennent au corps des Professeurs Licenciés en éducation ;

- au Master d'Aptitude pédagogique de l'Ecole Normale (MAPEN), ouvert aux Professeurs licenciés en éducation, dont les titulaires appartiennent au corps des Professeurs Concepteurs.

Les ENS devront répondre aux besoins générés par l'augmentation importante des flux résultant de l'expansion des deux autres sous-secteurs, suite à la croissance démographique et/ou la réforme visant la réduction de l'abandon et du redoublement dans ces sous-secteurs.

Ce sont donc des capacités d'accueil et des équipements supplémentaires qui sont nécessaires pour les ENS, comme le précisent le paragraphe 4.1.3.4.2 ci-après et le plan d'action.

Et cela d'autant plus que les ENS devront, en outre, comme on le verra ci-après, répondre aux besoins importants en matière de formation continue des enseignants du secondaire et des encadreurs dont elles assurent la formation initiale.

Répartir l'offre de formation sur le territoire

La question de la spécialisation des ENS devra également être posée (chacune doit-elle préparer à toutes les disciplines enseignées au lycée ou seulement à certaines d'entre elles) ? l'ENSET doit-elle continuer à former des enseignants pour des disciplines générales, y compris pour les futurs enseignants des lycées généraux ? Le principe de compétence territoriale doit-il l'emporter sur celui de la spécialisation scientifique ? Ne faut-il pas prévoir de créer de nouvelles ENS ou des antennes délocalisées des ENS existantes ?

La réponse à ces questions requiert une étude approfondie pour mettre en évidence les avantages et les inconvénients, et le coût, des différentes solutions.

4.1.2.4.2 La Formation continue des enseignants du secondaire : innovation et changement

L'analyse de la situation dans le domaine de l'Enseignement secondaire général montre l'inexistence de la formation continue pour les enseignants des lycées. Or les besoins sont considérables.

Il s'agit, d'une part, d'assurer leur perfectionnement professionnel et, d'autre part, de permettre à ceux qui n'ont pas bénéficié de la formation initiale de mettre à niveau leurs connaissances académiques ou scientifiques et/ou d'acquérir les compétences professionnelles qui leur font défaut. Il convient, en effet, de noter qu'une proportion significative des enseignants des lycées est recrutée sans être passée par les ENS ; il s'agit en général de titulaires d'une licence dans la discipline dans laquelle s'exercera leur enseignement. Si leur niveau de formation académique est, en général, satisfaisant, ils n'ont bénéficié d'aucune formation professionnelle et n'ont pas été initiés à la didactique de leur discipline.

La politique de formation continue doit donc être conçue et se développer suivant un schéma directeur qui comporterait :

- la définition claire et nette du cadre de cette politique et, corollairement, celle des activités à mener avec les objectifs généraux, spécifiques et opérationnels qui lui seraient assignés ;
- les orientations permettant de cibler préalablement les bénéficiaires individuels et/ou collectifs de cette politique ;
- les spécifications des activités qui seront en relation étroite avec la demande de chaque cible ;
- la stratégie devant répondre aux besoins ;
- les voies et moyens à mettre en œuvre pour mener à bien les activités de formation dans le sens des objectifs fixés.

Aujourd’hui, les ENS n’interviennent pas dans ce domaine.⁴⁰ Il importe donc de repenser l’organisation et le financement de la formation continue des enseignants. Les ENS, qui maîtrisent les référentiels de formation et ont conçu les parcours de formation initiale qui y répondent, sont à même de construire les modules de formation continue permettant la mise à niveau ou le perfectionnement des enseignants ou des encadreurs en poste.

Des concertations devront être conduites entre les trois sous-secteurs pour définir les rôles, les financements et les modalités de mise en œuvre de la formation continue des enseignants du secondaire.

Dans le cadre d’une politique qui favorise le développement d’une offre de formation continue de proximité, axée sur l’approche participative et inclusive, la stratégie à mettre en œuvre doit s’inspirer des besoins du public cible, mais en cohérence avec la démarche descendante qui apporte la réponse des responsables hiérarchiques à tous les niveaux, visant l’intérêt de tous les acteurs du système.

Tableau 22: Le schéma de la formation continue

MODALITES	PERSONNES RESSOURCES	STRUCTURES DE FORMATION NIVEAU
Formation directe	Enseignants de l’ENS	Regroupements
Formation en cascade	Cadres de la DEIPES, autres directions du MEN Central et des DREN	EPE
Autoformation assistée	Autres (experts, ...)	EPIE

L’organisation de la formation continue permettra d’assurer un encadrement de proximité à tous les niveaux.

Au niveau de l’établissement :

- Le Proviseur adjoint est le premier responsable des activités pédagogiques au sein de l’établissement.
- La structure Equipe Pédagogique de l’Etablissement (EPE) sera renforcée pour améliorer les pratiques de classe des enseignants, la synergie des actions de l’équipe pédagogique et corolairement les résultats scolaires des apprenants.
- 9 Animateurs Pédagogiques à raison de 1 par matière seront désignés au sein de chaque établissement. Ils auront la charge de coordonner les activités pédagogiques et de formation au sein de l’établissement pour leur discipline.
- Le développement coopératif et la recherche collaborative seront encouragés au niveau des établissements. Une approche interdisciplinaire est préconisée.

Au niveau de la CISCO :

⁴⁰Si, dans l’ancien système de l’enseignement supérieur, la formation continue des enseignants du secondaire a été prise en charge par les ENS, ce type de formation n’apparaît plus depuis la structuration, dans le système LMD, de l’offre de formation en domaines, mentions et parcours retenue dans ces ENS. Même dans l’ancien système, où cette formation continue des enseignants du secondaire avait une existence institutionnelle, elle n’était pas très fonctionnelle faute de financement consacré de la part de l’enseignement supérieur ou de l’enseignement secondaire.

- L'Adjoint Pédagogique coordonnera les activités d'encadrement et de formation des enseignants au niveau de la CISCO.
- Une équipe pédagogique inter Etablissement (EPIE) sera périodiquement organisée au niveau de la CISCO pour favoriser les échanges de bonnes pratiques et trouver des solutions aux problèmes pédagogiques communs à tous les établissements.
- Un pool d'Animateurs Pédagogiques assistera l'Adjoint Pédagogique dans l'élaboration et l'animation des réunions EPIE.

Au niveau de la DREN :

- Le Chef SIES coordonnera les activités d'encadrement des enseignants au niveau de la DREN. A long terme le SIES aura à sa tête un Inspecteur de l'Enseignement Secondaire. Le Chef SIES aura des Inspecteurs de l'Enseignement post-fondamental général (IES) et des Conseillers Pédagogiques de l'Enseignement post-fondamental général (CPES) sous ses ordres.
- Le SIES aura en charge d'élaborer le plan de formation des enseignants de la région, d'organiser les revues régionales et d'alimenter les bases de données relatives à l'Enseignement Secondaire.
- Des regroupements d'Animateurs Pédagogiques seront organisés au niveau de chaque DREN.

Au niveau du MEN Central :

- La coordination des activités de formation et d'encadrement des enseignants de l'Enseignement post-fondamental général est assurée par la Direction de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogique de l'Enseignement secondaire (DEIPES) à travers le Service de l'Encadrement et le Service de l'Inspection.
- Des IES et des CPES renforceront l'équipe actuelle de la Direction.
- Une base de données de l'Enseignement post-fondamental général sera mise en place.

Par souci d'efficacité et de réussite, et en complément des actions classiques inhérentes à la préparation et au déroulement des formations, les actions en aval sont à considérer davantage. En d'autres termes, l'encadrement est nécessaire pour assurer le suivi du réinvestissement des acquis des formations par les enseignants dans leur pratique. La capitalisation des formations reçues contribuera à la professionnalisation de la fonction enseignante et les compétences acquises seront évaluées directement sur le terrain.

4.1.3 La mise en œuvre de l'élargissement de la formation à des bénéficiaires plus nombreux

L'augmentation considérable du volume des formations à prendre en charge par l'INFP et la nécessité de mettre en place, comme on l'a vu ci-dessus, des dispositifs de formation nouveaux, faisant appel à des méthodologies innovantes, conduisent à donner une nouvelle dimension à l'organisme chargé de mettre en œuvre la formation des enseignants et des encadreurs de l'école fondamentale, l'INFP, tant dans sa structure centrale que dans ses centres régionaux (CRINFP) pour lui permettre d'opérer un véritable changement d'échelle.

Ce changement d'échelle concerne ses infrastructures et ses équipements, mais aussi ses formateurs et ses personnels administratifs et techniques et il aura des répercussions sur son organisation et son fonctionnement.

4.1.3.1 Audit organisationnel et fonctionnel de l'INFP et des CRINFP

Pour analyser précisément les besoins dans ces trois domaines au regard de la situation existante, un audit préalable de l'INFP et des CRINFP s'impose.

Il devra porter sur l'organisation et le fonctionnement des structures actuelles et sur l'état, la capacité d'accueil réelle et le niveau d'équipement des bâtiments existants. Il permettra de définir avec précision les besoins en infrastructures et en équipements, les besoins quantitatifs et qualitatifs en personnels et les aménagements à apporter, éventuellement, à son organisation et à son fonctionnement pour relever les défis qui lui sont lancés.

4.1.3.2 Formation continue des personnels administratifs et pédagogiques de l'INFP/CRINFP et de certains agents du MEN

Il s'agit notamment de renforcer la qualification et de développer l'efficacité professionnelle des personnels administratifs de l'INFP et des CRINFP (environ 100 personnes) et des personnels administratifs du MEN (services centraux et déconcentrés) concernés par la mise en œuvre des réformes, le pilotage pédagogique, ainsi que l'organisation et le suivi des formations (338 personnes).

Processus d'organisation et de mise en œuvre des dispositifs de formation

Pour atteindre cet objectif, il est indispensable de suivre les étapes suivantes :

- élaborer les fiches de poste de ces personnels à partir des MARE récemment remises en place et du résultat de l'audit organisationnel de l'INFP
- identifier les postes stratégiques
- élaborer les référentiels de compétences des tenants de postes
- analyser les besoins de formation de ces personnels administratifs
- élaborer et de mettre en œuvre le dispositif de formation
- suivre l'application des théories acquises pendant la session de formation

Le calendrier d'exécution

Le calendrier d'exécution prévisionnel de ces formations, entre 2017 et 2021, se présente comme suit :

Personnel administratif INFP/CRINFP	Personnel administratif MEN/STD
2017 – 2019 : tous les mois de Février et Juillet de l'année	2017 – 2019 : tous les mois de Juin et Septembre de l'année

Les personnes ressources dans la mise en place du dispositif de formation

Les personnes ressources à mobiliser pour la réalisation de ces activités sont des concepteurs et des superviseurs de l'INFP et, occasionnellement, des agents du MEN ou des autres instituts de formation.

Le contenu du programme de formation

Il existe deux catégories de personnel administratif au sein de l'INFP et des CRINFP:

- le responsable administratif (Directeur, Chef de service, Chef de division)
- le collaborateur administratif (chargé d'études, comptable, secrétaire, logisticien, personnel de la communication)

La détermination et la priorisation du contenu du module de formation de chaque catégorie de personnel ciblée est fonction de son référentiel métier, de sa fiche de poste et du résultat de l'analyse des besoins.

Stratégies de mise en œuvre de la formation

La formation est en présentiel. Deux types de stratégies sont recommandés pour sa mise en œuvre: d'une part, la formation en alternance permettant aux agents de garder contact avec la pratique du terrain; et d'autre part, l'approche scriptée (livret, guide, document post formation...) leur donnant l'occasion de se perfectionner après la formation

Approche pédagogique adoptée

L'approche pédagogique adoptée dans la conduite de l'animation de formation sera basée sur le constructivisme (approche pratico-pratique) et sur les techniques de résolution des problèmes, la simulation et le travail en petits groupes.

NB : La formation continue des personnels administratifs n'aboutira pas à la promotion ou à la voie de carrière.

Pour les personnels pédagogiques de l'INFP et des CRINFP

La formation continue sera précédée d'une évaluation de la pratique des formateurs. Les résultats des évaluations permettront de concevoir un module de formation qui fera l'objet d'une formation en présentiel d'une fréquence de 2 fois par an et concernera tous les formateurs de l'INFP et des CRINFP. Cette activité est réalisée en collaboration étroite avec l'ENS.

4.1.3.3 Recrutement et formation initiale accélérée des formateurs de l'INFP et des CRINFP

A part le recrutement des formateurs issus de la formation professionnalisante organisée par l'ENS, où les titulaires de Master 1 peuvent suivre un cursus de 2 semestres (S9 et S10), il s'agit de recruter et de former des formateurs selon les besoins de la réforme. Ces formateurs seront également nécessaires au développement des activités et à l'accroissement de la performance de l'INFP et de ses centres régionaux.

Pour atteindre cet objectif, il est indispensable de suivre les étapes suivantes (sous réserve du résultat de l'audit organisationnel de l'INFP et des CRINFP évoqué ci-dessus):

- effectuer un état des lieux pour évaluer la situation actuelle des formateurs en place, discipline par discipline, centre par centre et leur niveau de qualification ;
- analyser les besoins quantitatif et qualitatif en personnel de formation, compte tenu des actions de formation exigées par les réformes en cours et les objectifs fixés par le PSE (voir ci-dessus).

Le recrutement et le statut des formateurs

S'agissant du profil du postulant au poste de formateur, les nouveaux formateurs seront recrutés parmi les enseignants et les encadreurs les plus qualifiés, ayant au moins le niveau BACC + 4 et 3 années d'expérience dans l'enseignement et qui se sont spécialisés dans le module à tenir, de préférence anciens élèves de l'Ecole Normale Supérieure. Pour les conseillers pédagogiques du primaire ou de l'Education Fondamentale souhaitant prétendre au poste de formateur en psychopédagogie ou dans un autre module à l'INFP ou dans les CRINFP, ils doivent suivre des études supérieures relatives au

module dans les instituts universitaires pour avoir le niveau d'étude exigé avant de postuler pour cet emploi.

Modalités de recrutement

Le recrutement d'un titulaire se fait par voie de sélection sur dossier, suivi d'un concours et/ou d'un entretien d'embauche, le comité d'évaluateurs étant composé d'une équipe conjointe de l'INFP et de l'ENS.

L'évaluation porte essentiellement sur la qualité potentielle du candidat et se fonde sur les critères suivants : présentation physique, motivation, maîtrise du domaine de spécialité et capacité de communication et d'expression.

Les formateurs titulaires recrutés seront affectés soit à l'INFP soit dans ses centres régionaux. Ils seront intégrés dans le corps des fonctionnaires dont la catégorie sera fonction de leur niveau d'étude. Ils auront pour fonction principale de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer des modules de formation.

En cas de nécessité, les vacataires pourront être directement désignés, après négociation avec l'organisme employeur (DREN, établissement privé par exemple) par le chef de service ou le chef CRINFP qui devra respecter le profil mentionné ci-dessus et la procédure administrative relative au recrutement interne de l'INFP.

Les personnes ressources dans la mise en place du dispositif de formation

Il a été décidé par le MEN que la durée de la formation initiale de ces formateurs serait limitée à deux mois et pourrait être complétée ultérieurement par des modules spécialisés en formation continue, et que l'Ecole Normale Supérieure participerait à la conception de certains modules de formation (par exemple en didactique de disciplines) et à la mise en œuvre de la formation des formateurs des enseignants du 3^{ème} sous-cycle.

En ce qui concerne l'enseignement privé, seront destinés aux responsables nationaux les programmes de formation à partir desquels ils organisent la formation de leurs encadreurs et de leurs enseignants.

Le calendrier d'exécution

Le calendrier d'exécution prévisionnel de ces formations, entre 2017 et 2019, se présente comme suit :

Formateurs INFP/CRINFP
2017 – 2019 : tous les mois de Mars et Septembre de l'année

Processus d'organisation et de mise en œuvre des dispositifs de formation

Les étapes à suivre dans la mise en œuvre des dispositifs de formation des formateurs sont les suivantes :

- élaborer les référentiels de compétences des formateurs
- évaluer les pratiques des formateurs en exercice
- analyser leurs besoins de formation
- concevoir un module de formation initiale applicable à la formation continue
- organiser et mettre en œuvre la formation
- effectuer un suivi post-formation
- évaluer la qualité et l'efficacité du dispositif de formation

Ce dispositif de formation des formateurs a un caractère évolutif et fera l'objet de réajustements réguliers et donnera l'accès à la formation continue sous forme de regroupement et d'échange d'expérience chaque semestre.

Stratégies de mise en œuvre de la formation

La formation est en présentiel. Deux types de stratégies sont recommandés pour sa mise en œuvre: d'une part, la formation en alternance permettant aux formateurs de garder contact avec la pratique du terrain et de réinvestir leurs expériences pratiques dans le cadre des formations qu'ils dispenseront ; et, d'autre part, l'approche scriptée (livret, guide, document post formation...) leur donnant l'occasion de se perfectionner après la formation.

Approche pédagogique adoptée

L'approche pédagogique adoptée dans la conduite de l'animation de formation sera fondée sur le constructivisme (approche pratico-pratique) et sur les techniques de résolution des problèmes, la simulation et le travail en petits groupes.

Contenu du module de formation des formateurs

Outre le résultat de l'analyse des besoins, le contenu du programme de formation sera fonction du référentiel de compétences des formateurs et portera par ordre de priorité sur les thèmes suivants :

- Pédagogie générale (méthode active, pédagogie par objectif, pédagogie différenciée, évaluation).
- Didactique des disciplines (Répartition du contenu du programme scolaire, planification de séquences d'enseignement/apprentissage, rédaction de la synthèse des activités, conception, fabrication et exploitation de matériels didactiques).
- Andragogie (Psychologie des adultes, démarche andragogique).
- Ingénierie de formation (analyse des besoins, planification des actions de formation, conception de module de formation, élaboration de support de formation, animation de formation et évaluation de la formation).
- Conduite administrative des activités de formation (Termes de référence, budgétisation, cahier des charges).
- Communication interpersonnelle (parler en public, analyse transactionnelle, programmation neurolinguistique).
- Développement professionnel et personnel (organisation de travail, estime et maîtrise de soi).
- Encadrement pédagogique (coaching, outils d'encadrement, démarche d'encadrement pédagogique).

4.1.3.4 Augmentation des capacités d'accueil des institutions de formation

4.1.3.4.1 Extension des CRINFP et amélioration de leur équipement et de leur fonctionnement

Dans le cadre du PSE, les besoins en enseignants vont considérablement augmenter. Les CRINFP vont accueillir, à partir de l'année 2017, 200 éducateurs préscolaires, 400 Consped, 1 000 enseignants des sous-cycles 1 et 2 fondamental par an et 500 pour le 3^{ème} sous-cycle, pour une formation initiale avant recrutement.

En parallèle, les CRINFP vont accueillir :

- des stagiaires qui vont bénéficier d'une formation d'initiation ;
- des enseignants en poste pour une formation de remise à niveau académique et linguistique ;
- des enseignants en poste pour une formation continue en vue d'un développement professionnel.

C'est pour cela qu'il est impératif d'augmenter la capacité d'accueil des CRINFP, d'améliorer leur fonctionnement administratif et pédagogique, de les équiper, de favoriser la recherche et la pratique des techniciens, des formateurs et des stagiaires. Il faudra pour cela :

- Réhabiliter et étendre les CRINFP existants
- Construire des nouveaux centres de formation
- Augmenter le nombre de nouveaux centres numériques
- Mettre en place des salles spécialisées : laboratoires de langue et laboratoires scientifiques
- Doter les CRINFP en matériels et équipements

Réhabilitation et extension des CRINFP existants

Pour accueillir les stagiaires dans un environnement approprié à la formation et respecter la norme suivant le ratio formateur/formé, il faudra réhabiliter 23 salles et construire 30 nouvelles salles dans les CRINFP existants.

Construction de nouveaux centres de formation

Pour permettre la déconcentration effective de la formation afin d'alléger les charges (frais de déplacement et d'hébergement) des formés et pour augmenter la zone de couverture dans tout Madagascar, il faudra construire 5 nouveaux centres dans les régions Ihorombe, Anosy, Menabe, Atsinanana et Bongolava.

Augmentation du nombre des centres numériques

25 nouveaux centres numériques devront être créés car la TICE est indispensable pour chaque discipline et pour le développement de l'éducation numérique.

Ils permettront aussi de faciliter les recherches des formateurs, de créer, mutualiser et exploiter les ressources pédagogiques, de développer la formation à distance, de promouvoir les échanges entre les formateurs et les enseignants.

Ils seront des outils précieux pour le développement professionnel des formateurs, notamment pour l'autoformation, le renforcement académique, etc.

Les centres devront être pourvus d'une connexion à internet de bonne qualité et le financement des abonnements (à internet et aux ressources documentaires) devra être prévu dans le budget de fonctionnement des centres.

Dotation en laboratoires de langue et laboratoires scientifiques

La place faite au perfectionnement linguistique dans la réforme conduit à multiplier les laboratoires de langues et autres outils techniques utiles pour l'apprentissage des langues.

Le développement de l'enseignement des sciences au sous-cycle 3, voire de l'initiation à la technologie, de l'éducation artistique, impose aussi que les futurs enseignants ou les enseignants en formation continue puissent disposer de laboratoires ou d'ateliers permettant de se former aux méthodes pédagogiques les plus performantes dans ces domaines, pour pouvoir d'initier les élèves à la méthode expérimentale.

Dotation en matériels et en équipement

Les centres et les établissements qui accueilleront des formations de proximité devront être dotés en matériel didactique et en équipements, notamment pour équiper ou rééquiper les laboratoires de sciences expérimentales, les salles informatiques, les laboratoires de langues.

Les CRINFP devront disposer de matériel bureautique et de reprographie efficaces pour diminuer le coût de production et de reproduction des documents nécessaires aux formations.

L'INFP et les CRINFP devront être dotés en motos et véhicules de service pour faciliter le suivi et l'encadrement des stages pratiques.

L'ensemble de ces mesures est détaillé et chiffré dans le plan d'action.

4.1.3.4.2 Extension et rénovation des Ecoles normales supérieures pour faire face aux besoins quantitatifs et qualitatifs de la formation des enseignants du secondaire

Dans le cadre du PSE, les besoins en enseignants vont considérablement augmenter. Les ENS vont accueillir, à partir de l'année 2017-2018, pour une formation initiale avant recrutement, au moins 1500 étudiants supplémentaires par an.

En parallèle, les ENS vont accueillir :

- des enseignants en poste pour une formation de remise à niveau académique et linguistique ;
- des enseignants en poste pour une formation continue en vue d'un développement professionnel.

C'est pour cela qu'il est impératif d'augmenter la capacité d'accueil des ENS, d'améliorer leur fonctionnement administratif et pédagogique, de les équiper, de favoriser la recherche et la pratique des techniciens, des formateurs et des stagiaires. Il faudra pour cela :

- Réhabiliter et étendre les ENS existantes
- Augmenter le nombre de centres numériques
- Mettre en place des salles spécialisées : laboratoires de langue et laboratoires scientifiques
- Doter les ENS en matériels et équipements

A. Réhabilitation et extension des ENS existantes

Pour accueillir les étudiants dans un environnement approprié à la formation et respecter la norme suivant le ratio formateur/formé, il faudra réhabiliter 18 salles et 3 auditoriums, construire 1

auditorium et construire annuellement (à partir de 2017) 14 nouvelles salles de 50 places chacune dans les ENS existantes dont 7 à Antananarivo, 3 à Fianarantsoa, 2 à Toliara et 2 à Antsiranana.

B. Augmentation du nombre des centres numériques

4 nouveaux centres numériques devront être créés car la TICE est indispensable pour chaque discipline, pour le développement de l'éducation numérique.

Ces centres favoriseront les recherches des enseignants-chercheurs formateurs, dans la création, mutualisation et exploitation des ressources pédagogiques, de développer la formation à distance, de promouvoir le tutorat.

Ils seront des outils précieux pour le développement de l'autonomie des étudiants, notamment pour réaliser les travaux personnels s'appuyant sur internet

Les centres devront être pourvus d'une bonne connectivité et le financement des abonnements (à internet et aux ressources documentaires) devra être prévu dans leur budget de fonctionnement.

C. Dotation en laboratoires de langue et laboratoires scientifiques

La place faite aux compétences linguistiques, tant dans la réforme de l'éducation fondamentale que dans celle du système LMD de l'enseignement supérieur, conduit à multiplier les laboratoires de langues à raison d'un laboratoire par ENS et autres outils techniques utiles pour l'apprentissage des langues.

Le développement de l'enseignement des sciences au secondaire, voire de l'initiation à la technologie, de l'éducation artistique, impose aussi que les futurs enseignants ou les enseignants en formation continue puissent disposer de laboratoires ou d'ateliers permettant aux apprenants de s'initier aux méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage propres à chaque science.

D. Dotation en matériels et en équipements

Les 4 ENS qui accueilleront les formations devront être dotées en matériels didactiques et en équipements, notamment pour équiper ou rééquiper les laboratoires de sciences expérimentales, les salles informatiques, les laboratoires de langues.

Les ENS devront disposer de matériel bureautique et de reprographie efficaces pour diminuer le coût de production et de reproduction des documents nécessaires aux formations.

Les ENS devront être dotées de véhicules de service pour faciliter le suivi et l'encadrement des stages pratiques.

L'ensemble de ces mesures est détaillé et chiffré dans le plan d'action.

4.1.4 Une politique de formation planifiée et pilotée pour assurer sa pérennité

Un des objectifs stratégiques de la nouvelle politique de formation pour l'éducation fondamentale, on l'a vu, est de mettre fin aux interventions ponctuelles, souvent laissées sans suite, et d'inscrire

l'ensemble des dispositifs de formation des enseignants et des encadreurs dans une programmation pluriannuelle et annuelle, rendant possible un pilotage rigoureux, un suivi de sa mise en œuvre et une évaluation.

Le plan d'action ci-joint décrit le phasage des différentes activités, évalue les paramètres quantitatifs et donne une première estimation des coûts concernant :

- les infrastructures et les équipements ;
- le recrutement et la formation des formateurs ;
- les travaux d'ingénierie de formation (élaboration des référentiels de formation, conception des modules, des modalités d'évaluation des acquis et de certification) ;
- la mise en place de la VAE ;
- l'organisation et la mise en œuvre des formations décrites ci-dessus, par type de formation et par public.

Il permettra l'élaboration de plans pluriannuels, eux-mêmes déclinés en plans annuels de mise en œuvre.

Un premier plan triennal sera élaboré, couvrant la période 2017- 2019 (*ou les années scolaires 2017-2018 à 2019-2020*) ; les dépenses d'investissement y tiendront une place importante (dépenses d'infrastructures et d'équipements, ingénierie des formations) ainsi que les formations de mise à niveau et de perfectionnement professionnel des enseignants FRAM ou les formations initiales accélérées des nouveaux enseignants qu'il faudra recruter en grand nombre au cours de cette période.

Les plans annuels qui rendront opérationnelle cette planification pluriannuelle et arrêteront le budget correspondant, auront un volet national et des volets régionaux, en application des principes de déconcentration présentés par ailleurs (Cf. le chapitre 1.7.1.4 du présent Plan sectoriel).

Pilotage et évaluation

La définition des objectifs de chaque formation et du nombre de personnes à former chaque année dépend des directions de l'administration centrale du MEN que l'on peut considérer comme les employeurs, de ces personnels et des DREN, en ce qui concerne la formation continue.

L'élaboration de chaque plan annuel de formation et des plans pluriannuels résultera donc d'une collaboration étroite entre l'INFP et ces directions (et/ou d'une collaboration entre les CRINFP et les DREN).

Des indicateurs seront définis pour permettre aux décideurs de savoir si les objectifs fixés pour la période ont été atteints.

Les directions du MEN et l'INFP organiseront leur propre dispositif de suivi et d'évaluation et rendront compte régulièrement au ministre et à l'instance de pilotage du PSE de la mise en œuvre de la politique de formation et pourront corriger, si nécessaire, les trajectoires.

Par ailleurs, au cours de la troisième année d'exécution du plan triennal, une évaluation externe permettra d'apprécier si les objectifs fixés ont été atteints et proposera, le cas échéant, certaines réorientations ou des aménagements permettant de planifier deux années supplémentaires, c'est-à-dire de couvrir toute la période de mise en œuvre du PSE.

Une autre évaluation externe aura lieu au terme de la 3^{ème} année.

4.2 LA FORMATION DES FORMATEURS ET DU PERSONNEL RELEVANT DU MEETFP

On a vu ci-dessus (2.4.2.2) qu'un des objectifs de ce ministère était de disposer de formateurs, encadreur et personnels performants et motivés. Il lui faut pour cela rénover le dispositif de formation initiale et continue aux métiers de l'ETFP/DC.

La démarche du MEETFP est proche de celle du MEN.

Pour ce qui concerne la gestion, avant de procéder à des recrutements nouveaux, on redéployera le personnel en place de façon à satisfaire au mieux les besoins avec les ressources humaines disponibles.

En matière de formation, il s'agit d'abord de professionnaliser les pratiques enseignantes :

- d'une part, en mettant en place des institutions et dispositifs de formation des formateurs, des encadreurs et du personnel technique/administratif, modernisés, redimensionnés, dont le statut et le mode de fonctionnement auront été adaptés aux nouveaux besoins de la formation initiale et continue ;
- d'autre part, en permettant à des professionnels qualifiés, reconnus dans leur spécialité, de devenir formateurs dans les établissements relevant de l'ETFP.

En outre, le nouvel institut de formation sera créé au niveau national pour succéder à l'INFOR. Il prendra en charge la formation initiale et continue de tous les personnels intervenant dans l'ETFP/DC, à savoir :

- (i) Le personnel administratif et technique du Ministère et des établissements : formation à de nouveaux modes de gestion administrative et managériale ainsi qu'à une culture de travail coopératif ;
- (ii) Les encadreurs et formateurs nouvellement recrutés : formation initiale à l'ingénierie de certification et de formation. Dans cette optique, une jeune génération de formateurs, sélectionnés parmi les diplômés des Grandes Ecoles d'Enseignement Supérieur, sera recrutée et formée pour prendre la relève des nombreux formateurs en fin de carrière.
- (iii) Les formateurs professionnels (tuteurs d'entreprise et maîtres d'apprentissage) : sensibilisation à l'ingénierie de certification et de formation préconisée par le PNEFP. Ces tuteurs seront des partenaires clés de la coopération à initier et/ou développer entre les établissements de formation et les entreprises.

Ce nouvel institut de formation disposera d'un réseau de centres régionaux de formation continue de formateurs. Ces centres s'appuieront sur des outils de formation ouverte et à distance par le biais des TICE et d'autres supports pédagogiques numériques. Les formateurs actuels y suivront des perfectionnements techniques et technologiques ainsi que des formations à la conduite des séquences en alternance et par apprentissage. Ces centres régionaux s'appuieront sur les Lycées Techniques et Professionnels bien équipés pour réaliser la formation pratique liée à la conduite des travaux pratiques, sous l'encadrement rapproché des formateurs de formateurs.

Des synergies devraient voir le jour localement entre ces centres régionaux et les CRINFP.

Il est à noter que la prise en charge de formations pédagogiques de professionnels confirmés restera une particularité très spécifique du MEETFP, expression de sa volonté de développer le partenariat avec les milieux professionnels. Les formateurs de formateurs bénéficieront de séjours à l'étranger pour renforcer leurs compétences ou en acquérir de nouvelles.

Comme pour le MEN, il ne s'agit pas d'opérations ponctuelles ou limitées dans le temps, mais de la mise en place de dispositifs pérennes appelés à devenir des outils permanents d'amélioration de la qualité.

Enfin, comme pour le MEN, la question du partage des rôles entre les établissements de formation propres au MEETFP et ceux qui relèvent de l'enseignement supérieur (ENSET d'Antsirananana, mais aussi Instituts Supérieurs Polytechniques, Instituts Supérieurs de Technologie) est posée - et une concertation approfondie s'impose pour trouver les modalités de la coopération la plus efficace qui permettra d'atteindre à la fois les objectifs quantitatifs et qualitatifs.

4.3 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur passe par une politique de formation de la relève enseignante qui doit accompagner les efforts qui seront faits en matière de recrutement (voir le Chapitre 3 ci-dessus).

Cela va concerner tout d'abord la formation initiale des enseignants-chercheurs au sein des écoles doctorales où des éléments de pédagogie universitaire, de pédagogie numérique, d'ingénierie de formation et d'ingénierie didactique seront proposés aux doctorants.

En matière de formation continue, les programmes ne se limiteront pas à une actualisation des connaissances de l'enseignant-chercheur dans sa spécialité mais viseront les compétences inhérentes à sa fonction ; bref, c'est une professionnalisation du métier d'enseignant dans l'enseignement supérieur qui sera visée. Il faudra alors :

- Mettre en place des dispositifs de renforcement de compétences à la pédagogie universitaire à l'ère du numérique. Les besoins de renforcement des compétences dans les méthodes d'enseignement adaptées au concept du LMD sont considérables. Innover pour améliorer la qualité de l'apprentissage est un investissement nécessaire. Pédagogie et technologies sont liées. « L'enseigner autrement » pour accompagner « l'apprendre autrement » requiert la création, au sein des institutions universitaires, d'**unités de développement et de formation continue en pédagogie universitaire** et l'utilisation du numérique.
- Renforcer les compétences du personnel de l'enseignement supérieur en ingénierie de formation. Le fait seulement de réaliser des recherches ne fait pas de l'enseignant un spécialiste de la formation, il doit bénéficier d'un renforcement de capacité en ingénierie de formation intégrant l'approche partenariale.

Conclusion du chapitre :

La formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques constitue bien un enjeu majeur pour l'avenir du secteur de l'éducation à Madagascar. Le très faible niveau de qualification des enseignants actuellement en poste justifierait à lui seul qu'elle constitue une priorité majeure dans la perspective d'une amélioration qualitative de l'enseignement dispensé à tous les niveaux et notamment dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale. Mais la réforme ambitieuse engagée impose un défi supplémentaire, d'ordre quantitatif celui-là, dans la mesure où elle vise une nette amélioration des taux de scolarisation – et donc une augmentation des effectifs d'élèves et d'enseignants à tous les niveaux.

Il faut non seulement que les institutions de formation se modernisent, rénovent les parcours de formation des enseignants et que les dispositifs d'encadrement pédagogique deviennent plus pertinents, plus efficaces et plus efficaces, mais aussi que ces institutions et ces dispositifs soient à même de faire face à une augmentation massive des besoins de formation, du fait de la mise en œuvre de réformes curriculaires à tous les niveaux et de la nécessité de recruter de très nombreux enseignants mieux formés que leurs prédécesseurs.

Les politiques des trois ministères ont, dans le domaine de la formation, de réelles similitudes et des objectifs voisins ; il reste à les faire converger et à organiser -ou à poursuivre – des concertations approfondies qui permettront de bien répartir les rôles pour éviter les gaspillages d'énergie. Elles permettront aussi de développer les synergies et de mutualiser les moyens en utilisant au mieux les compétences de chacune des institutions et des différents acteurs de la formation. Des études préalables devront être conduites pour apprécier les risques, évaluer le potentiel des différentes institutions et des dispositifs spécifiques à chaque ministère et apprécier les avantages et les inconvénients des différentes organisations possibles.

CHAPITRE 5 : LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN SECTORIEL DE L'ÉDUCATION

Le PSE est une approche nouvelle de l'éducation à Madagascar : jusqu'ici, les ministères en charge de l'éducation travaillaient plutôt de manière séparée, chacun gérant son sous-secteur. Dorénavant, le PSE va fédérer les actions des trois ministères actuels qui vont coordonner leurs démarches dans le respect des grandes orientations précisées dans la Lettre de Politique Educative et au travers des nombreuses activités contenues dans le plan d'action triennal adossé au PSE.

Elaboré en collaboration avec tous les acteurs concernés par l'éducation et dans le respect des équilibres financiers, le PSE est donc le cadre de référence dans lequel vont s'inscrire les actions éducatives de ces acteurs. Cette mise en œuvre s'ordonnera autour d'un certain nombre de conventions :

- La transparence et le respect des règles et procédures s'appliqueront à tous les niveaux de décision et à tous les acteurs à tous les stades de la préparation, de la mise en œuvre et du suivi du PSE à travers son plan d'action.
- Le souci d'équité sera toujours présent pour que les nombreuses disparités observées actuellement puissent être progressivement réduites selon un calendrier défini.
- Afin que les décisions relatives à l'éducation ne soient plus perçues comme venant de loin, des mesures seront prises pour donner davantage de pouvoirs aux structures déconcentrées du MEN et du MEETFP. De même, les collectivités décentralisées seront associées au sein de structures telles que les FEFFI et les comités régionaux partenariaux du MEETFP.
- Un accent sera mis sur la redevabilité des acteurs concernés en matière de gestion et de gouvernance selon des procédures clairement affichées et cela à tous les niveaux de décision : de l'administration centrale à l'établissement.

Pour mettre en œuvre le PSE tout en respectant les conventions mentionnées ci-dessus, un dispositif institutionnel spécifique sera mis en place sous l'égide des trois ministères, reposant principalement sur une plateforme de coordination sectorielle regroupant l'ensemble des acteurs et parties prenantes du secteur, et sur une cellule de coordination chargée de faciliter les travaux, la coordination et les arbitrages entre les ministères sur tous les aspects touchant au PSE. Le suivi évaluation du PSE, tout particulièrement, s'appuiera sur des indicateurs et des revues périodiques associant toutes les parties prenantes.

5.1 LE DISPOSITIF INSTITUTIONNEL

Le dispositif institutionnel place les trois ministères au centre du dispositif de pilotage et de mise en œuvre du PSE. Au-delà des ministères, le schéma institutionnel pour le pilotage du PSE implique la mise en place de deux structures au niveau national. Les détails concernant leur composition et leurs attributions sont exposés ci-dessous. En outre, des textes précisant leurs attributions seront rapidement élaborés afin d'être publiés avant le démarrage de la mise en œuvre du PSE.

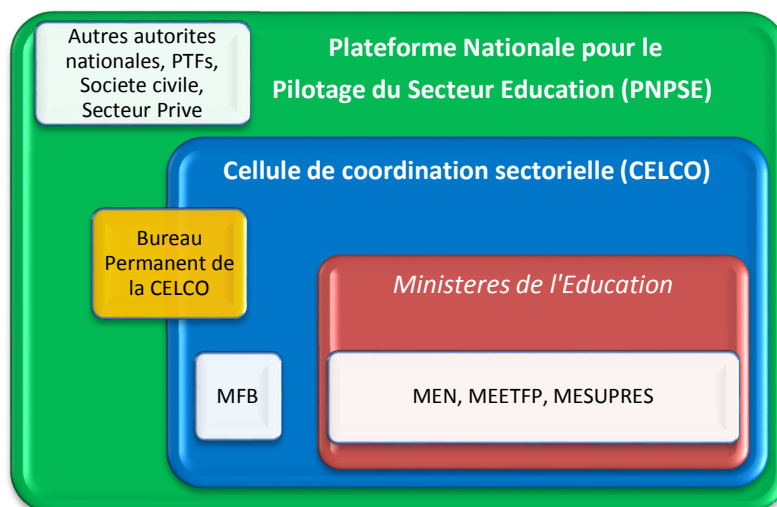


Schéma du dispositif institutionnel pour le pilotage du PSE

5.1.1 La Cellule de coordination sectorielle (CELCO)

Cette cellule entendra faciliter la coordination, le suivi et les arbitrages entre les ministères en charge de l'Éducation sur tous les aspects touchant au PSE. La CELCO se réunira au moins une fois par mois.

La CELCO est composée :

- des Secrétaires Généraux des ministères en charge de l'Éducation, qui en assurent la présidence collégalement ;
- du Coordonnateur du Bureau Permanent de la CELCO et de ses collaborateurs ;
- des Directeurs ou responsables en charge de la planification, des aspects financiers et du suivi et évaluation au sein des ministères en charge de l'Éducation ;
- du Point Focal pour le Secteur Education au sein de la Direction Générale du Budget dépendant du Ministère des Finances et du Budget (DGB/MFB).

Ses principales attributions concerneront notamment :

- Au plan général, i) la définition des options politiques sectorielles, ii) le suivi des engagements gouvernementaux en faveur du secteur et iii) le suivi des engagements des autres parties prenantes.
- Au plan opérationnel : la clarification de la répartition des responsabilités et des chaînes de pilotage à tous les niveaux, la préparation et validation des rapports de suivi-évaluation sectoriel notamment dans le cadre des revues annuelles conjointes, la mise à jour des plans d'action du PSE sur une base annuelle et le suivi des recommandations émises lors des réunions de la Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE) et tout particulièrement lors des revues annuelles conjointes.
- Au plan financier : la coordination des exercices de i) cadrage financier à moyen et long termes, et ii) de recherche de solutions durables au financement du secteur global de l'éducation.

Le secrétariat de la CELCO sera assuré par un **Bureau Permanent** qui sera placé sous l'autorité des Secrétaires Généraux des trois ministères. Le Bureau Permanent de la CELCO sera dirigé par un coordonnateur désigné d'un commun accord par les trois ministères en charge de l'éducation. Le personnel du Bureau Permanent de la CELCO sera également composé de chargés d'études affectés au Bureau Permanent de la CELCO par les ministères en charge de l'Education ; il sera susceptible d'héberger de l'assistance technique extérieure qui serait mobilisée pour appuyer les travaux de la CELCO.

Le Bureau Permanent de la CELCO facilitera la coordination et les arbitrages entre les ministères en charge de l'Education sur tous les aspects touchant au PSE, et les assistera techniquement dans la coordination des exercices de planification, de suivi, et d'évaluation du PSE. Le Bureau Permanent assurera le secrétariat de la CELCO ainsi que celui de la Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE).

5.1.2 La Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE)

La Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE) est avant tout une structure de concertation, destinée à promouvoir le dialogue sur les politiques sectorielles de l'éducation sous la conduite du gouvernement. A travers cette structure, ses membres se tiennent mutuellement et pleinement informés des progrès accomplis et des difficultés rencontrées dans le secteur à partir de données concrètes.

La PNPSE est le socle sur lequel repose la gouvernance du secteur de l'éducation au niveau national et repose sur le principe du soutien collectif à un processus unique piloté par le pays dans le but de concevoir, d'endosser, d'exécuter et d'évaluer son Plan Sectoriel de l'Education.

La PNPSE est composée de représentants des différentes parties prenantes du secteur de l'éducation au niveau national, à savoir : les autorités nationales (Gouvernement – y compris Ministères techniques - et Parlement), les partenaires au développement (partenaires bilatéraux et multilatéraux du développement, autres bailleurs de fonds), la société civile (organisations non gouvernementales nationales et internationales, représentants du corps enseignant, des parents et des apprenants) et le secteur privé (entreprises dont la stratégie est axée principalement sur des activités à but lucratif, ainsi que les associations, établissements, écoles et réseaux du secteur privé).

Les Secrétaires Généraux des ministères en charge de l'éducation assurent la présidence collégiale de la PNPSE lors des sessions ordinaires, et les ministres lors des revues sectorielles conjointes. La coprésidence de la PNPSE est assurée par l'Agence de Coordination, issue des PTFs.

La PNPSE se réunira tous les deux mois en « mode restreint » suivant un système de représentation des différentes parties prenantes, et deux fois par an en « assemblée générale » à l'occasion des revues sectorielles conjointes.

Le secrétariat de la PNPSE sera assuré par le Bureau Permanent de la CELCO.

Ses principales attributions consisteront notamment à :

- Agir en tant que forum de consultation pour la formulation du Plan Sectoriel de l'Education (PSE) par les autorités nationales ;
- Assurer la représentation, participation et contribution effective de l'ensemble de ses parties prenantes au dialogue sectoriel. La PNPSE, par ses membres, travaillera également à répliquer cette structure au niveau décentralisé, à travers leurs démembrements, affiliations et réseaux respectifs ;
- Servir de forum pour l'organisation de l'endossement du PSE par les partenaires ;
- Organiser les revues sectorielles conjointes ou des mécanismes équivalents pilotés par les autorités nationales afin d'assurer le suivi conjoint de la mise en œuvre du PSE ;
- Participer à la mobilisation de ressources techniques et financières pour la mise en œuvre du PSE ;
- Promouvoir l'alignement des appuis techniques et financiers mobilisés par les partenaires avec les orientations du PSE et les procédures de gestion nationales. Cette responsabilité implique pour les membres du PNPSE l'engagement à contribuer au renforcement des dispositifs et capacités nationales, ainsi qu'à s'abstenir d'organiser des revues de programmes ou de coopération bilatérale séparées des revues sectorielles conjointes ;
- Promouvoir des pratiques et modalités de collaboration garantissant le respect des exigences d'inclusion, de transparence, de reddition des comptes et de gestion axée sur les résultats à tous les niveaux ;
- Favoriser la mise en place de mécanismes et d'outils assurant une coordination et un suivi effectifs des interventions des différents partenaires ;
- Valider et assurer le suivi de la mise en œuvre d'un plan d'études, d'évaluations et de recherches prioritaires pour le secteur, élaboré sur une base annuelle sous le pilotage du gouvernement, et assurer le partage, la diffusion d'informations, et la capitalisation des résultats des études jugées pertinentes pour le secteur ;
- Mettre en place des commissions et groupes de travail thématiques, ouverts à l'ensemble des membres de la PNPSE, pour appuyer la mise en œuvre du PSE.
- Promouvoir un dialogue ouvert et constructif, respectueux de toutes les parties prenantes représentées, avec comme préoccupations supérieures partagées par l'ensemble des membres de la PNPSE, d'apporter un appui conjoint à la formulation et mise en œuvre du PSE.

Les Termes de Référence complets de la PNPSE figurent ci-après en Annexe 3.

Il convient de noter que le modèle de la PNPSE aura vocation à être déployé progressivement au niveau régional, afin d'accompagner le pilotage, la mise en œuvre, et le suivi du PSE au niveau déconcentré.

5.2 LE CADRE DE PROGRAMMATION

Dans cet exercice nouveau de préparation du PSE, ce sont les services centraux des ministères concernés qui, après avoir consulté l'ensemble des acteurs régionaux et nationaux, ont établi leurs plans d'action respectifs pour les trois prochaines années. Désormais, les centres de décision déconcentrés vont être parties prenantes directement à la mise en œuvre du PSE et sollicités pour actualiser, sur une base annuelle, le plan d'action du PSE afin de l'adapter à l'épreuve des faits et à l'évolution du contexte. Les services techniques déconcentrés et autres entités assimilées seront

sollicités à cet effet par leurs ministères de tutelle au niveau central, et les contributions des ministères seront consolidées à travers la CELCO.

Parallèlement à l'exécution matérielle des plans d'action, l'exécution financière devra aussi être suivie. Outre les financements budgétaires permanents des ministères (solde, etc.), les activités prévues dans les plans d'action auront, au moins au début de la mise en œuvre du PSE, deux types de financement : sur budget de l'Etat et sur financement extérieur, généralement sous forme de projets en cours et à venir. Ici encore, la CELCO jouera un rôle important dans le suivi de ces financements. Par la suite, si un Fonds Commun est mis en place, ce sera un nouveau mode de financement qui suivra les procédures nationales mais en étant bien identifié dans les finances publiques. L'importance et la complexité des questions de financement militent pour qu'au sein de la CELCO et de son Bureau Permanent, il y ait une capacité attestée de maîtrise de ces questions dès le début de la mise en place du PSE.

Au sein des plans d'action, ont été sélectionnées des activités permettant de mettre en œuvre les choix faits dans le PSE. Le succès de ce plan dépend donc de la coordination des activités et de leur financement. Pour rester au plus près de la réalité du fonctionnement du système, l'exécution des tâches prévues devra se dérouler selon le processus suivant :

- Préparation du plan d'action de l'année à venir : dialogue entre les services techniques centraux et déconcentrés du MEN et du MEETFP (et entre les services centraux et les universités pour le MESUPRES), pour :
 - Evaluer si les mesures et activités prévues dans le plan d'action sont réalisables en l'état ou si des ajustements doivent être envisagés.
 - Mettre en place des mesures et/ou des activités complémentaires permettant d'atteindre les objectifs fixés dans le plan d'action.
- La CELCO examine pour validation l'ensemble des propositions relatives au prochain exercice des plans d'action des trois ministères concernés.
- La PNPSE examine également les propositions dans une optique plus large que celle des ministères et formule des recommandations.
- Une fois validées, les activités et mesures programmées sont exécutées matériellement et financièrement, au besoin avec des appuis techniques aux niveaux qui doivent être soutenus pour éviter de retarder l'ensemble du déroulement programmé dans les chronogrammes.
- Des points sont faits régulièrement sur l'exécution matérielle et financière avec des périodicités variables selon la nature des activités (trimestrielle, semestrielle, annuelle). Le Bureau Permanent de la CELCO joue ici un rôle majeur pour aider à coordonner ce suivi avec les ministères au niveau de la CELCO dans un premier temps, puis au niveau de la PNPSE.
- Une fois par an, lors de la première revue annuelle conjointe, la CELCO prépare, avec l'appui du Bureau Permanent, un rapport sur l'exécution des plans d'action au cours de l'année passée et sur les mesures à envisager pour améliorer la mise en œuvre du plan d'action global. Le rapport d'exécution est accompagné de la soumission d'une proposition de plan d'action mis à jour. Les points précis à examiner en revue conjointe par la PNPSE sont listés afin de faciliter les échanges et la prise de décision par les ministères concernant

chacun d'eux, et de faciliter le suivi des choix opérés. Ceci concerne les aspects matériels et financiers du plan d'action global.

D'une manière générale, la mise en œuvre du PSE implique de mener à bien plusieurs fonctions imbriquées (pilotage, planification, coordination et suivi/contrôle) qui nécessitent de disposer, aux niveaux central et déconcentré, de ressources humaines compétentes pouvant assurer ces fonctions dans un environnement en constante évolution. En effet :

- Le pilotage vise à i) mettre en place et animer le cadre d'information entre le PSE et les décideurs, ii) procéder à des évaluations des résultats et aux éventuels arbitrages, iii) apprécier l'impact du PSE, iv) orienter les choix stratégiques et v) valider les plans d'action.
- La planification vise aussi i) la budgétisation des actions retenues et ii) la préparation de leur mise en œuvre : TDR, caractéristiques techniques, DAO, sélection des prestataires, contrats, etc.
- La coordination des activités et des interventions consiste à i) impulser les activités, ii) animer les équipes, iii) suivre et contrôler l'application effective des plans d'action, iv) assurer la liaison entre les différents acteurs pour s'informer mutuellement sur l'état d'avancement des plans d'action et se concerter pour procéder à des mises en cohérence et des ajustements et pour identifier les problèmes et leur trouver, si possible, des solutions partagées. Outre la coordination des activités par programme au niveau ministériel, des groupes de travail seront également mis en place à travers la PNPSE afin de coordonner les actions des programmes ou activités qui impliqueront également les partenaires dans des aspects opérationnels et/ou plusieurs ministères, par exemple dans le cadre de programmes ou activités de nature transversale.
- Le suivi/contrôle de l'exécution s'attache i) à faire le point sur les réalisations physiques et sur l'exécution du budget, ii) à apprécier l'efficacité et l'efficience de l'utilisation des ressources et iii) à proposer/apporter au besoin les ajustements nécessaires.

Le renforcement rapide des compétences sera donc stratégique et il devra couvrir de nombreux aspects : enjeux, dimensions, responsabilités, procédures, outils, redevabilité, contrôles, sanctions, etc. en tenant compte des besoins diversifiés de capacités aux différents niveaux de responsabilité. En particulier, on insistera sur les liaisons entre les indicateurs de suivi et les leviers à actionner pour faire évoluer ces indicateurs : mesures, activités matérielles, financement.

Il est à noter qu'il faut des mois pour mettre sur pied le dispositif permettant une mise en œuvre rapide et efficace du PSE. Mais, d'ores et déjà, il est possible de définir les grandes étapes de cette mise en place :

- Mise en place des organes prévus : attributions, décret, nominations, installation du STC (locaux, équipements, budget de fonctionnement).
- Les premières étapes/activités pourront être les suivantes :
 - Juin-Juillet 2017 : Création et mise en place de la CELCO
 - Juillet 2017 : la CELCO est opérationnelle ; elle définit son plan de travail pour le deuxième semestre 2017.

- Août 2017 : Première réunion de la PNPSE qui définit, en liaison avec la CELCO, le plan de travail pour l'année 2017-18 sur la base du plan d'action les concernant.
- Septembre 2017 : Chaque ministère met en œuvre son plan d'action et la CELCO définit son plan de travail jusqu'en juin 2018.
- Mars 2018 : Première revue conjointe du PSE pour prendre la mesure des difficultés déjà rencontrées et ajuster, si besoin, les plans d'action.
- Septembre 2018 : Deuxième revue conjointe du PSE.

A cet égard, il conviendra de bien vérifier les cohérences qui devront toujours exister entre :

- Les prévisions faites dans le modèle de simulation qui a permis d'évaluer les ressources physiques (locaux, équipements, matériels didactiques, etc.), humaines (enseignants et PAT) et financières à mobiliser ainsi que les mesures à prendre pour atteindre les objectifs fixés en respectant les contraintes financières affichées.
- La programmation faite au travers des plans d'action exprimés par composante et par niveau de décision : ministères, régions, et, dans certains cas, niveaux sous-régionaux (MEN).
- L'évolution des ressources publiques nationales exprimées au travers du CDMT et éventuellement d'autres prévisions, ainsi que les ressources extérieures. Ceci conditionne l'actualisation du modèle et des plans d'action.

Au début du deuxième semestre de 2017, un manuel de procédures devra être élaboré afin de définir, pour chaque niveau de décision pris en compte, les étapes à respecter et les procédures à suivre en matière i) de programmation, ii) de mise en œuvre, iii) de suivi, iv) d'évaluation lors des revues annuelles conjointes, d'actualisation des plans d'action qui pourra en découler, v) de financement.

L'élaboration de ce manuel sera une priorité afin de disposer rapidement des règles de fonctionnement pour la mise en œuvre des plans d'action qui devra impérativement démarrer à la rentrée 2017-18.

5.3 LE SUIVI-EVALUATION

Le cadre de résultats regroupe l'ensemble des opérations visant à assurer le suivi de la mise en œuvre du PSE : quel dispositif ? Quelles opérations ? Quels outils, Quelle périodicité ?

5.3.1 Le dispositif de suivi-évaluation

Le dispositif de suivi-évaluation recouvre quatre types d'activités :

- Le choix des indicateurs
- le chiffrage et le suivi des indicateurs
- L'organisation de revues annuelles conjointes
- L'évaluation à mi-parcours

5.3.1.1 *Le choix des indicateurs*

5.3.1.1.1 *Des indicateurs exprimés par rapport à plusieurs référents pour chaque ministère :*

- Les **programmes** pour les trois ministères afin de suivre la progression vers les objectifs fixés dans la mise en œuvre du PSE.
- **Les composantes** qui sont des sous-ensembles assez homogènes (niveaux d'études principalement). Au sein du MEN, 8 composantes et 11 sous-composantes ont été distinguées.
- **Les trois axes** qui structurent le PSE : scolarisation, qualité/pertinence et gestion/gouvernance avec, en plus, **l'équité** qui est transversale en ce sens qu'on peut chiffrer des indicateurs la concernant au sein des autres axes. L'équité a été mesurée à l'aide d'un ratio qui regroupe d'autres indicateurs ciblés après les avoir classés en valeur. Elle a été mesurée surtout au niveau des disparités géographiques qui sont très importantes à Madagascar, en particulier au niveau intra-régional (CISCO pour le MEN) pour mieux cibler les zones où l'on devra agir pour réduire les disparités/inégalités observées. Pour les indicateurs retenus comme significatifs pour l'équité, ce ratio est « moyenne des 20% de CISCO les moins bien classées / moyenne des 20% de CISCO les mieux classées ». Une augmentation de ce ratio a été programmée pour les trois années inscrites dans le tableau de bord. Elle varie selon les composantes considérées.

Par ailleurs, comme l'équité dans les disparités géographiques a plusieurs dimensions, elle sera mesurée dans plusieurs domaines : scolarisation, densité des établissements, taux d'encadrement, qualification des enseignants, temps scolaire, supports pédagogiques notamment. Enfin, on vérifiera si les inégalités observées au niveau des moyens mis en œuvre se retrouvent au niveau des acquis scolaires et des résultats aux examens nationaux.

- **Le statut de l'établissement** : selon les cas, public, privé ou communautaire.
- **Le niveau de chiffrage** : quatre niveaux ont été distingués : national (N), interrégional (R), intra-régional (L) et CELCO (C). Certains indicateurs ne seront calculés qu'à un seul niveau de chiffrage alors que d'autres seront d'abord chiffrés au niveau local puis consolidés aux niveaux régional et national. Par ailleurs, plusieurs indicateurs feront l'objet de comparaisons internationales : résultats à des tests internationaux (PASEC), TBS, allocation des personnels aux établissements, etc.

5.3.1.1.2 *Deux catégories d'indicateurs*

- **Des indicateurs de résultats** qui se rapportent à la plupart des objectifs spécifiques distingués au sein de chaque ministère et classés selon les axes.
- **Des indicateurs de moyens** qui se rapportent aux principales activités distinguées au sein de chaque objectif spécifique ministériel. Ils sont sensiblement plus nombreux que les précédents, ce qui est normal puisqu'ils sont plus spécialisés. Chaque indicateur a fait l'objet de discussions au sein des équipes chargées de les élaborer avant la validation ministérielle.

5.3.1.1.3 *D'autres critères de sélection*

Trois autres critères ont été utilisés pour sélectionner les indicateurs qui seront pris en considération pour suivre la mise en œuvre du PSE :

- Leur **pertinence** par rapport à ce qu'ils mesurent.
- Leur **facilité de calcul** : ils doivent reposer sur des données aisément disponibles. La plupart du temps, ils seront issus des annuaires statistiques des ministères mais d'autres modes de collecte pourront être utilisés : résultats à des tests, enquêtes régulières, etc.
- Leur **lisibilité** : ils doivent être facilement compréhensibles.

5.3.1.2 *Le chiffrage et le suivi des indicateurs*

Ils sont le fruit d'une collaboration permanente entre la CELCO, les ministères, les PTF ainsi que d'autres parties prenantes. Ils comprennent deux opérations :

- la collecte des données, qui sera faite par les services ad hoc des trois ministères et la CELCO ;
- La mise à jour du tableau de bord qui sera faite par les ministères et la CELCO, chacun pour ce qui le concerne mais aussi lors des revues annuelles conjointes où les indicateurs sont examinés attentivement. Pour chaque indicateur, à côté de la source des données permettant de le chiffrer, il y a la fréquence de collecte de ces données.

5.3.1.3 *Les revues annuelles conjointes*

Les revues seront les moments forts du suivi auquel seront associées toutes les parties prenantes à travers la PNPSE.

Afin de prendre en compte les impératifs liés aux cycles de préparation et d'exécution budgétaire, la revue sectorielle conjointe de suivi du PSE se tiendra chaque année au mois de mars, sur la base du rapport d'exécution du PSE pour l'année précédente, incluant également une proposition de mise à jour des plans d'action du PSE pour les années suivantes.

La CELCO coordonnera la préparation de cette revue en documentant tout particulièrement trois dimensions du PSE : l'évolution des indicateurs les plus significatifs, l'avancement physique des plans d'action et l'exécution financière du PSE. Les discussions sur la base du bilan établi par la CELCO seront un moment très important où les acteurs pourront échanger à propos de données concrètes replacées dans un contexte temporel. Les recommandations faites à cette occasion seront utilisées pour réajuster, au besoin, les plans d'action.

Outre la revue sectorielle conjointe du mois de mars, une revue sectorielle thématique se tiendra au mois de septembre, visant à échanger au sein de la PNPSE sur les résultats de certaines études, expériences, analyses, ou évaluations clés, et/ou sur certains thèmes jugés prioritaires et représentant des enjeux centraux pour l'avancement des objectifs et orientations du PSE. Les thèmes à traiter lors de ces revues thématiques seront adoptés en amont, en réunion de la PNPSE, sur la base de propositions initiales issues de la CELCO.

5.3.1.4 L'évaluation à mi-parcours

Elle réunira les mêmes acteurs que la revue annuelle mais la CELCO sera épaulée par une évaluation externe afin de prendre davantage de recul puisque ce sera l'occasion de procéder, si besoin est, à des inflexions plus importantes des plans d'action qu'à l'issue des précédentes revues annuelles.

Une telle évaluation pourra intervenir après deux ans de mise en œuvre du PSE, soit, par exemple, en mars 2020.

5.3.2 Le cadre de résultats

Chaque ministère a élaboré son cadre des résultats en sélectionnant un nombre restreint d'indicateurs. Ces cadres figurent ci-après.

Conventions relatives aux cadres de résultats :

Domaines : Sc : Scolarisation, Qu : Qualité, Eq : Equité, Pe : Pertinence, Ge : Gestion/Gouvernance.

Catégories : Ré : Résultats, Mo : Moyens.

(1) Pour l'année de base, les années peuvent différer : 3 = 2013 et avant, 4 = 2014, 5 = 2015, 6 = 2016.

Niveaux de chiffrage : N : national, R : régional, L : local.

5.3.2.1 Cadre de résultats du MEN

Composantes et programmes	Dom	Cat	Indicateurs						Sources des données	Fréquence de collecte	Structure responsable	Niveau chiffrage
			Libellé	Base		Cibles						
				(1)	Valeur	2017-18	2020	2022				
C1: Education préscolaire												
P1.1 : Progression maîtrisée des effectifs	Sc	Ré	Taux d'inscription des enfants âgés de 5 ans (public)	6	28%	30%	33%	35%	Annuaire Stat. MEN	Annuelle	DPE	N, R, L
		Mo	Nombre total de salles de classe accueillant les enfants	6	9 498	10 168	4 058	4 995	Annuaire Stat. MEN	Annuelle	DPE	N, R, L
	Eq	Mo	Indice de disparités inter-CISCO pour ce taux d'inscription	6					Annuaire Stat. MEN	Annuelle	DPE	N, R, L
P1.2 : Amélioration de la qualité	Qu	Mo	% d'éducateurs fonctionnaires ou contractuels de l'Etat dans les écoles publiques	6	0	0	1	1	Liste des éducateurs	Annuelle	INFP	N, R, L
	Eq	Mo	Indice de disparité inter-CISCO pour le pourcentage d'éducateurs certifiés	6					Liste des éducateurs	Annuelle	INFP	N, R, L
P1.3 : Gouvernance et gestion	Ge	Mo	Nombre de contrats passés avec le privé, la communauté et les ONG pour les zones reculées	6	57	100	1 840	3 000	Liste des contrats passés	Annuelle	DEPA	N, R, L
	Eq	Ré	Nombre d'enfants de 3 à 5 ans scolarisés dans les classes issues des contrats passés	6	2 232	4 000	132 201	217 565	Annuaire Statistique MEN	Annuelle	DEPA	N, R, L
C2 Education fondamentale (sous-cycles 1 & 2)												
P2.1 Amélioration de l'accès	Sc	Mo	Nombre de salles de classes construites dans l'année	6	638	2 915	8 745	14 574	Rapport du responsable du patrimoine foncier des DREN	Trimestriell	DPFI	N R L
			Nombre de salles de classes réhabilitées dans l'année	6	297	711	711	711			DPFI	N R L
			Nombre de domaines scolaires sécurisés dans l'année	6	1 326	529	1 587	2 645			DPFI	N R L
P2.2 Promotion de la qualité	Qu	Mo	Nombre de programmes scolaires distribués dans l'année	6	0	118 382	250 703	516 517			DCI	
			Nombre d'élèves partageant le même manuel	6	2,15	2	2	2			DPE	N R
			% d'enseignants certifiés (1er sous-cycle)	6	12%	25%	49%	86%			INFP	N R
			% d'enseignants certifiés (2ème sous-cycle)	6	20%	31%	53%	86%			INFP	N R
	Ré	Mo	Score acquis en malagasy - 6ème année	5	41,77						DPE	N R
			% d'élèves atteignant le seuil "suffisant" en lecture en français - 6ème année	5	17%						DPE	N R
			% d'élèves atteignant le seuil "suffisant" en mathématiques - 6ème année	5	21%						DPE	N R
	Eq	Mo	Indice de disparités inter-CISCO dans la possession de manuels	6							DCI	N R
Indice de disparités inter-CISCO dans le % d'enseignants certifiés			6								INFP	N R

Composantes et programmes	Indicateurs						Sources des données	Fréquence de collecte	Structure responsable	Niveau chiffrage		
	Dom	Cat	Libellé	Base		Cibles						
				(1)	Valeur	2017-18					2020	2022
C3: Education fondamentale (sous-cycle 3)												
P3.1 Amélioration de l'accès	Sc	Mo	Nombre de salles de classes construites dans l'année	6	61	485	1 470	1 535				
			Nombre de salles de classes réhabilitées dans l'année	6	112	331	331	331				
			Taux de transition effective A6-->A7	6	81%	87%	87%	88%				
P3.2 Promotion de la qualité	Qu	Mo	Nombre d'élèves partageant le même manuel	6			2	2				
			% d'enseignants certifiés	6	32%	39%	52%	72%		DPE	N R	
	Eq	Mo	Indice de disparités inter-CISCO dans le % d'enseignants certifiés	6						DPE	N	
	Qu	Ré	Taux de succès à l'examen de fin de sous-cycle		35%	38%	45%	56%			DEF	N R
C4: Enseignement secondaire général												
P4.1 Amélioration de l'accès	Sc	Mo	Nombre de salles de classes construites dans l'année	6		0	0	148			DPE	N R L
			Nombre de salles de classes réhabilitées dans l'année	6		148	148	148			DPE	N R L
			Nombre de lycées de référence construits dans l'année	6		2	5	5			DPE	N R L
			Taux de transition effective EF3 -->SG	6	46%	45%	45%	45%			DPE	N R
P4.2 Promotion de la qualité	Sc	Mo	% d'élèves dans les filières scientifiques en terminale	6	10,0%	17,5%	32,5%	55,0%			DPE	N R
			% d'élèves de terminale accédant à l'enseignement supérieur (taux de transition effective)	6	43%	43%	43%	42%			DPE	N R
	Eq	Ré	Indice de disparités inter-CISCO dans les taux de transition EF3-->SG	6							DPE	N
			Indice de disparités inter-CISCO dans les % d'élèves dans filières scientifiques	6							DPE	N
			Indice de disparités inter-CISCO dans l'accès à l'enseignement supérieur	6							DPE	N
	Qu	Mo	% d'enseignants certifiés	6	31,1%	40,5%	59,2%	87,3%			DPE	N R
	Eq	Mo	Indice de disparités inter-CISCO dans les % d'enseignants certifiés	6							DPE	N
Ge	Mo	Nombre de proviseurs formés	6	0	97	97	-			DPE	N R	

Composantes et programmes	Indicateurs								Sources des données	Fréquence de collecte	Structure responsable	Niveau chiffrage
	Dom	Cat	Libellé	Base		Cibles						
				(1)	Valeur	2017-18	2020	2022				
C5: Alphabétisation												
P5.1 : Augmentation du nombre de personnes acceptant de suivre/suivant des cours	Sc	Ré	Nombre de personnes, jeunes et adultes, concernées par les actions d'alphabétisation appuyées par le MEN (niveaux 1 et 2 +post-alpha)	6	3 174	13 615	24 782	38 130			DEPA	NR
	Eq	Ré	Indice de disparités inter-CISCO dans les % de personnes concernées	6							DEPA	N
P5.2: Accroissement et diversification de l'offre d'apprentissage destinée aux analphabètes et aux déscolarisés	Qu	Mo	Nombre de centres d'alphabétisation et de ressources créés dans l'année	6	0	2	2	2			DEPA	NR
P5.4: Amélioration de la qualité des prestations en matière d'Alphabétisation	Qu	Mo	Nombre de personnes ressources formées (alphabétiseurs, encadreurs, superviseurs) issues du MEN	6		1 050	1 949	3 070				
P5.5: Gestion et gouvernance	Ge	Mo	Nbre de CISCO disposant d'un organe de suivi-évaluation de l'alph. fonctionnelle	6	0	7	7	7			DEPA	NR
C6: Education inclusive												
P6.1: Mobilisation Communautaire autour de l'Education Inclusive	Sc	Mo	Nombre d'Ambassadeurs de scolarisation formés	6	-	347	206	140				
		Ré	Nombre d'enfants déscolarisés et non scolarisés recensés	6	-	50 513	67 513	67 513				
	Eq	Ré	% d'enfants SH2 accueillis dans des écoles spécialisées	6	2,2%	6,5%	10,7%	15%				
P6.2: Accueil scolaire de qualité des enfants en dehors du système	Sc	Ré	% d'enfants SH1 accueillis dans le système éducatif formel	6	2,2%	6,5%	10,7%	15%			DEPA	NR
		Ré	Nombre d'enfants déscolarisés accueillis dans les CRAN (ex-primaire puis F1 et 2)	6	33 512	53 736	80 136	103 292			DEPA	NR
	Sc	Ré	Nombre de jeunes descolarisés accueillis dans les CRAN (ex-collège)	6	2 900	16 800	16 800	16 800				
	Eq	Mo	Pourcentage de CISCO organisant des CRAN ex-collège	6	5,3%	15,8%	26%	27%				
Ré		Indice de disparités inter-CISCO dans les % d'enfants accueillis dans les CRAN (ex-collège)	5							DEPA	N	

Composantes et programmes	Indicateurs								Sources des données	Fréquence de collecte	Structure responsable	Niveau chiffrage
	Dom	Cat	Libellé	Base		Cibles						
				(1)	Valeur	2017-18	2020	2022				
C7: Education à la citoyenneté et au civisme												
P 7.1 Education Citoyenne et Patriotique	Qu	Re	% d'élèves de la classe T4 des établissements publics ayant acquis des connaissances sur les concepts de citoyenneté, de patriotisme et de vivre ensemble.	-		60%	80%	90%	Enquêtes CISCO	Annuel	OEMC	N,R,L
		Mo	Nombre d'élèves du cycle fondamental sensibilisés en matière des concepts de citoyenneté, de patriotisme et de vivre ensemble.	6	328	3100	3100	3100	Enquêtes CISCO	Annuel	OEMC	N,R,L
P 7.2 Education à la Vie Familiale et Communautaire	Qu	Re	% d'élèves issus de parents bénéficiaires des formations dispensées par des écoles des parents créées dans les établissements publics	-		75%	90%	90%	Enquêtes CISCO	Annuel	OEMC	N,R,L
		Mo	Nombre de parents formés dans les écoles des parents créées au sein des établissements scolaires publics et privés du cycle fondamental	6	3 000	11 400	125 400	296 400	Rapport d'activités CISCO	Annuel	OEMC	N,R,L
P 7.3 Education au développement et à l'environnement	Qu	Re	% d'élèves des collèges publics et privés ayant acquis les connaissances en environnement et développement durable	-		52%	57%	62%	Enquêtes CISCO	Annuel	OEMC	N,R,L
P 7.4 Education à l'hygiène et à la santé	Sc	Re	% de parents d'élèves ayant été sensibilisés à la santé reproductive des adolescents pour les jeunes filles dans les 4 régions cibles	-		17%	60%	-	Enquêtes CISCO	Annuel	OEMC	N,R,L
P 7.5 Coordination, développement des 3 P et suivi des réalisations.	Ge	Re	Taux de réalisation des activités de l'OEMC	-	-	100%	100%	100%	Rapport d'activités de l'OEMC	Annuelle	OEMC	N
C8: Gestion et gouvernance												
P8.1: Améliorer le pilotage du sous-secteur MEN	SI	Ré	Taux de réalisation des activités dans le Schéma Directeur Informatique		0%	20%	50%	70%	Tableau de bord système d'information	Annuelle	DTIC	N R
	CP	Mo	Nombre total de cadres formés en planification (y compris ceux des STD)	6	17	93	246	474			DPE	N R
P8.3: Renforcer la déconcentration et la décentralisation	Dce	Mo	Pourcentage de FEFFI fonctionnelles (PEC mis en œuvre) ex-primaire	6	7,1%	26,3%	46,5%	75,0%	CISCO DREN	Annuelle	DEF	N R
	Dce	Mo	Pourcentage de FEFFI fonctionnelles (PEC mis en œuvre) ex-collège	6	0,0%	0,0%	28,8%	75,0%	CISCO DREN	Annuelle	DEF	N R
	Dco	Mo	% du budget de fonctionnement administratif du MEN alloué aux STD	6	10,9%	22,3%	45,0%	50,0%			DAAF	N R
P8.4: Améliorer la gestion des enseignants	GE	Mo	Taux d'aléa dans la répartition des enseignants	6	21%	19,7%	17,0%	13,0%			DPE	N R
P8.5: Développer la gestion partenariale de l'éducation et de la formation	Ge	Ré	% d'établissements privés respectant les critères de gestion partenariale	6	2%	15,0%	41,0%	80,0%			ONEP	N R

5.3.2.2 Cadre de résultats du MEETFP

Axes, programmes et résultats obtenus	Dom	Cat	Libellé	Base		Cibles (données sur l'année considérée)			Sources des données	Fréquen ce de collecte	Structure responsable	Nivea u de chiffra ge
				(1)	Valeur	2018	2020	2022				

1. Améliorer l'accès de tous à la formation, quel que soit son niveau académique ou niveau de qualification professionnelle

1.1. Dispositifs publics d'ETFP/DC élargis et inclusifs

R111 Cours de l'ETFP/DC réformés	Sc	Mo	Taux d'avancement de la réforme et de l'implémentation du cursus	4	0	30%	50%	100%	CR activités	annuell e	CGP	N
R112. Offres de formation publique diversifiées pour favoriser l'accès de tout citoyen à la formation	Sc	Ré	Nombre d'apprenants pour 100 000 habitants: ET, FPI, FPQ y compris et VAE (public)	4	6	14	22	34	fiche de collecte	2 fois par an	DSI	N
				4	120	129	127	127	fiche de collecte	2 fois par an	DSI	N
				4	12	55	58	60	fiche de collecte	2 fois par an	DSI	N, R

1.2. Dispositifs innovants et formalisés de formation et d'apprentissage

R121. Accès à l'apprentissage rénové et à la formation privées pertinentes facilité	Sc	Ré	Nombre d'apprentis qualifiés et certifiés suivant les Référentiels de Certification en vigueur	4	0	20 842	27 766	33205	fiche de collecte	2 fois par an	DPPMPAE DAIPJSE DEEMO	N, R, L
R122. Divers dispositifs de développement des compétences non étatiques innovés et reconnus	Sc	Mo	Nombre d'établissements privés et d'unités d'apprentissage agréées	7	2		106	232	Répertoire	2 fois par an	DPPMPAE DAIPJSE DEEMO	N, R, L

1.3. Construction, réhabilitation et équipement des établissements ETEFP/DC

R131. LTP publics 1crés ou mis aux normes selon les besoins du secteur moderne d'un District et de la Région	Sc	Mo	Nombre de LTP publics mis aux normes et créés pour répondre aux besoins du secteur moderne d'un District et de la Région	7	9	14	13	15	Répertoire	1 fois par an	DET	N
R132. Des CDC 1crés ou mis aux normes au niveau des zones ou secteur à fortes potentialités de création d'emploi	Sc	Mo	Nombre de CDC publics mis aux normes et créés au niveau des zones ou secteur à fortes potentialités de création d'emploi	7	6	19	13	16	Répertoire	1 fois par an	DET	N

Axes, programmes et résultats obtenus	Dom	Cat	Libellé	Base		Cibles (données sur l'année considérée)			Sources des données	Fréquence de collecte	Structure responsable	Niveau de chiffrage
				(1)	Valeur	2018	2020	2022				

2. Améliorer la pertinence et la qualité des formations selon les exigences des emplois potentiels requis par les secteurs prioritaires et le développement durable

2.1. réforme et développement curriculaire centrée sur les compétences et les métiers requis par les secteurs modernes et traditionnels

R2.1.1. Curricula existants reformés et rendus flexibles et en adéquation aux besoins en compétences des cinq secteurs prioritaires	Qu	Mo	Nombre de curricula rénovés suivant les besoins et alignés aux normes de certification	7	23	16	15	0	PV activité	2 fois par an	DCAQ	N
R2.1.2. Offres de formation relatives à des nouveaux métiers porteurs des secteurs prioritaires élaborées et développées	Qu	Mo	Nombre de nouveaux curricula élaborés suivant les besoins et alignés aux normes de certification	4	11	20	102	102	PV activité	3 fois par an	DCAQ	N

2.2. développement de mesures d'assurance Qualité et de pertinence des offres de formation

R2.2.1. Référentiels qualité d'un établissement public conçus et mis en œuvre	Qu	Mo	Nombre d'établissement publics labélisés PNEFP	7	16	33	26	31	CR activité	1 fois / an	DCAQ	N
R2.2.2. Des formateurs et des personnels d'encadrement performants et motivés	Qu	Mo	Nombre de personnel et formateurs qualifiés respectivement suivant les profils liés à chaque métiers d'ETFP/DC	7	85	1 434	1 284	1321	CR activité	1 fois / an	DRH	N,R,L

2.3. Développement de mesures d'amélioration de l'insertion professionnelle

R2.3.1. Diplômés accompagnés jusqu'à l'insertion professionnelle	Pe	Ré	Nombre de jeunes en stage de formation ou en stage de pré-embauche	4	0	93 935	103 124	116594	CR activité	1 fois / an	Etablis- sement	N, R ,L
R2.3.2. Promoteurs d'auto- emploi, de MPME ou d'AGR encadrés et accompagnés jusqu'à l'implémentation de leur projet professionnel	Pe	Ré	Nombre de jeunes ou acteurs de MPME encadrés jusqu'à la maturation et l'implémentation de leurs projets professionnels	4	0	268	295	333	CR activité	2 fois / an	ONEF	N, R ,L

Axes, programmes et résultats obtenus	Dom	Cat	Libellé	Base		Cibles (données sur l'année considérée)			Sources des données	Fréquence de collecte	Structure responsable	Niveau de chiffrage
				(1)	Valeur	2018	2020	2022				

3. Instaurer une gouvernance partenariale du dispositif d'ETFP/DC pour une meilleure insertion professionnelle des formés

3.1. Pilotage partenarial de l'ETFP/DC à tous les niveaux

R3.1.1. Orientations stratégiques en matière d'emploi et de formation déterminées avec tous les niveaux (National, Régional, Sectoriel)	Go	Mo	Nombre de Plan Stratégique et Opérationnel de développement de compétence validés par les comités partenariaux de pilotage	6	2	12	24	26	PV réunion	1 fois / an	CGP	N, S, R
R3.1.2. La mise en œuvre de l'ETFP/DC planifiée selon les besoins actuels et futurs en emploi du développement durable	Go	Mo	Nombre de cartes intégrées de formation élaborés ou mis à jour suivant les prescriptions du Plan National de Développement du Capital Humain	4	0	12	10	10	PV études	1 fois / an	DSI	N, S, R

3.2. Autonomie des établissements d'ETFP/DC

R3.2.1. Autonomie de l'établissement ETFP/DC et ses relations avec le monde de travail environnant renforcées	Go	Mo	Nombre d'établissements doté de statut autonome et de cellule école-entreprise capables de faire des recettes propres	7	16	33	26	31	Arrêté du Ministre	1 fois / an	CGP	N
R3.2.3. Traçabilité des sortants après la formation	Pe	Ré	Taux d'insertion (FPI, FPQ) ou de réalisation de projet professionnel (établissements réformés)	4	17%	30%	50%	70%	Enquête ménage, Fiche de suivi CEE	1 fois / an	CGP	N, R, L

3.3. Système d'information sur l'emploi et l'ETFP/DC pertinent et accessible

R3.3.1. Dispositifs d'information sur l'emploi et de la formation accessible à tous les niveaux fonctionnels	Go	Mo	Nombre de Systèmes et de réseaux d'information en ligne et hors ligne sur l'emploi et la formation opérationnels	4	0	34	96	141	Rapport d'activités (CA)	1 fois / an	ONEF	N, R, L
R2.3.2. Jeunes informés sur les emplois potentiels et les offres de formation correspondantes	Pe	Ré	Nombre de jeunes informés et orientés suivant les emplois potentiels et les offres de formation disponibles	4	0	93 935	103 124	1165 94	CR activité	1 fois / an	ONEF	N, R, L

3.4. Réforme pour une Administration performante et redevable

R3.4.1. Ressources humaines utilisées de façon optimale	Ge	Mo	Nombre de personnel/formateurs redéployés ou recrutés suivant les profils requis par chaque métier d'ETFP/DC	4	0	700	299	0	CR activités	1 fois / an	DRH	N
R3.4.2. Capacité du Ministère et de ses sous-départements renforcée à la mise en œuvre de la réforme et au développement de l'ETFP/DC	Ge	Mo	Nombre de Responsables de l'Administration Centrale, Régionale et de l'établissement formés et doté d'outils de gestion de la réforme	4	0	332	14	14	CR activités	1 fois / an	SG	N

5.3.2.3 : Cadre des résultats MESupReS

Programmes	Indicateurs								Sources des données	Fréquence de collecte	Responsable chiffrage	Niveau chiffrage
	Dom	Cat	Libellé	Base		Cibles						
				(1)	Valeur	2018	2020	2022				
P1. Scolarisation dans LMD												
Consolidation du LMD	Sc	Ré	Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	4		594	587	574	DEPSOS	Annuelle	MESupReS, Institution, Etablissements	N
	Qu	Mo	Nbre d'ateliers nationaux d'échanges d'expériences et d'actualisation des connaissances	6	0	2	2	2	DAQ	Annuelle	MESupReS, Institution, Etablissements	N
	Ge	Ré	% d'établissements ayant réalisé une semestrialisation effective selon les textes en vigueur et une planification nationale						Etablissement	Semestrielle	MESupReS, Institution, Etablissements	N
Amélioration de l'accès	Sc	Mo	Nombre de places dans les salles construites et/ou réhabilités	6	0	11 752	11 966	270	DEPSOS	Annuelle	MESupReS, Institution, Etablissements	N
		Mo	Nombre de places dans les auditorium construits et/ou réhabilités	6	0	5 200	4 800	0	DEPSOS	Annuelle	MESupReS, Institution, Etablissements	N
Amélioration d'équité	Eq	Mo	% des étudiants boursiers en provenance de lycées situés dans des communes urbaines de 2ème catégorie et de communes rurales	6	0,00%	70%	65%	60%	SIOB (*)	Annuelle	MESupReS, Institution, Etablissements	N
		Ré	% d'étudiants en provenance de lycées situés dans des communes urbaines de 2ème catégorie et de communes rurales qui sont boursiers	6	0,00%	14%	20%	24%	Etablissement	Annuelle	MESupReS, Institution, Etablissements	N
P2. Qualité des ESR												
Formation et recrutement de la relève enseignante	Qu	Mo	Nombre de diplômés Master Recherche et Doctorat	4	893	1 914	2 803	4 103	Etablissement	Annuelle	MESupReS, Institution, Etablissements	N
		Ré	Nbre d'enseignants recrutés selon les besoins par domaine et par grade	4	235	285	312	341	Etablissement	Annuelle	MESupReS, Institution, Etablissements	N
Mise en place d'un système d'assurance qualité	Qu	Mo	Nombre d'établissements privés accrédités	6	3	20	40	60	DAQ	Annuelle	MESupReS	N
		Ré	% d'offres de formation (Mention) dans les normes d'accréditation	6	4,00%	25%	50%	75%	DAQ	Annuelle	MESupReS, institution	N

Programmes	Indicateurs									Sources des données	Fréquence de collecte	Responsable chiffrage	Niveau chiffrage
	Dom	Cat	Libellé	Base		Cibles							
				(1)	Valeur	2018	2020	2022					
P3. Employabilité													
Formation	Qu	Mo	% d'offres de formation ayant introduit dans leur curricula une formation en entrepreneuriat	6	0	5%	10%	20%	Etablissement et partenaire	Semestrielle	MESupRES	N	
Milieu professionnel	Pe	Ré	% de diplômés insérés 6 mois après leur sortie	6	0,17	0,2	0,24	0,32	Etablissement et partenaire	Semestrielle	Institution, Etablissement	N	
P4. Collaboration entre sous-secteurs de l'éducation													
Réponse aux besoins de formation initiale et continue	Eq	Ré	Nombre de nouveaux centres supérieurs de formation à l'enseignement	6	0	1	1	1	Etablissement	Annuelle	MESupRES, MEN, MEFTP	N	
Mise en place de collaboration ministérielle	Ge	Mo	Nombre d'ateliers de concertation et de collaboration des 3 Ministères	6	0	2	2	2	DEERAF	Annuelle	MESupRES, MEN, MEFTP	N	
P5. Adéquation de la recherche scientifique aux besoins des universitaires													
Insufflation d'esprit de recherche	Qu	Mo	Nombre moyen de publications par institution dans des revues spécialisées à commission de lecture	6	0	12	12	12	Etablissement	Annuelle	MESupReS	N	
Soutien à la recherche		Ré	Nombre de mobilité d'enseignants-chercheurs et de chercheurs-enseignants	6	0	6	6	10	Etablissement	Annuelle	MESupReS	N	
P6. Adéquation de la recherche scientifique aux besoins du développement socio-économique													
Développement de recherche à travers la mutualisation	Qu	Mo	Nombre de manifestations scientifiques nationales et internationales	6	0	6	6	6	Etablissement	Annuelle	MESupRES	N	
	Eq	Ré	Nombre de brevets sur les produits de recherches innovantes	6	0	2	2	2	Etablissement	Annuelle	MESupRES	N	
P7. Gestion et gouvernance													
Renforcement de capacité de gouvernance	Ge	Mo	Nombre de PDI (Plan de développement institutionnel) mis à jour	6	3	15	20	25	Etablissement	Annuelle	MESupRES	N	
		Ré	% des programmes du PDI réalisées selon les chronogrammes établis	6	0	30%	50%	80%	Institution, établissement	Annuelle	MESupRES	N	
P8. Financement du MESupReS													
Bonne gouvernance financière	Ge	Ré	Nombre d'ateliers nationaux de renforcement de capacité en gouvernance financière	6	0	2	2	2	DAF	Annuelle	MESupRES	N	
		Mo	Nombre de nouvelles sources de financement hors subvention de l'Etat par établissement	6	0	2	2	2	Etablissement	Annuelle	Institution, Etablissement	N	
(*) : Plus social + peu méritocratie vers moins de social et plus méritocratie													

5.4 ANALYSE DES RISQUES

L'environnement du système éducatif est particulièrement défavorable à une croissance de la demande éducative alors qu'environ 13% des enfants n'ont jamais été scolarisés et que chaque année plus de 100 000 élèves quittent définitivement l'école au cours des cinq premières années du cursus :

- Accroissement de la proportion de la population malgache vivant en dessous du seuil de pauvreté : 82% vivant en dessous de 1,9 USD par jour en 2010 selon la Banque Mondiale.
- Niveau toujours élevé du taux d'analphabétisme des adultes : 28% des Malgaches âgés de 15 ans et plus.
- Insécurité alimentaire pour 1/3 de la population en moyenne mais près de 80% dans le Grand Sud.
- Malnutrition chronique touchant près d'un enfant sur deux.
- Catastrophes naturelles récurrentes (cyclones notamment) affectant très sensiblement les infrastructures et perturbant les rythmes scolaires.

Les effets négatifs de ce contexte sur l'évolution du système éducatif peuvent être aggravés par deux risques liés entre eux : le risque politique et le risque économique.

Madagascar a connu récemment une longue crise politique (2009 à 2013) qui s'est traduite par une rupture dans le rythme de croissance du PIB : chute de 11 points du taux de croissance réelle entre 2008 et 2009 suivie d'une croissance réelle deux fois moins importante qu'auparavant. Ceci a entraîné une baisse des recettes publiques avec des conséquences sur les dépenses de l'Etat pour l'éducation qui, malgré un réel effort pour maintenir le financement de ce secteur, ont stagné pendant cinq ans alors que la population scolaire continuait de croître à un taux annuel moyen proche de 3%.

De leur côté, en liaison directe avec cette crise politique, les ressources extérieures en capital ont connu une chute brutale en 2009 (division par 3 du montant de 2008) et qui s'est encore accentuée jusqu'en 2013 au point de ne représenter, cette année-là, que 6% de la contribution de 2008 en termes réels.

Afin d'atténuer ce risque durant la période couverte par le PSE (2017-2022), un engagement de l'Etat sera obtenu en faveur de l'éducation et les PTF devraient s'accorder pour accroître leurs engagements d'ici à 2020.

D'un autre côté, la mise en place d'une politique sectorielle étant une pratique nouvelle à Madagascar, le risque existe que cette situation apparaisse trop défavorable à tel ou tel ministère qui voudra alors se libérer de ses engagements signés dans le cadre du PSE. Dans la pratique, l'existence d'un Conseil d'Orientation et de Suivi du PSE regroupant les trois ministres du secteur ainsi que ceux du MFB et du MEP, d'une part et d'un Comité de Pilotage du PSE regroupant notamment les Secrétaires Généraux et les Directeurs Généraux des cinq ministères déjà représentés dans le Conseil d'Orientation, d'autre part, permet de dire que les éventuelles tensions devraient pouvoir être résolues dans ces enceintes. De plus, le STC travaillera dans l'intérêt des trois ministères. De façon plus générale, le GPLE qui est une instance de dialogue beaucoup plus large puisqu'elle regroupe des représentants de tous les acteurs du secteur, devrait permettre également d'éviter le surgissement et le développement de conflits intra-sectoriels.

Enfin, le souci clairement exprimé de réduire les nombreuses disparités régionales observées dans le système éducatif témoigne de la volonté de compenser des tendances qui pourraient encore défavoriser des espaces géographiques et des communautés qui éprouvent des difficultés à scolariser leurs enfants et qui pourraient être tentées d'agir radicalement pour faire valoir leurs droits à cette scolarisation.

Améliorer la résilience du système éducatif aux risques et catastrophes

Madagascar est situé dans une zone cyclonique et figure parmi les pays les plus exposés aux conséquences du changement climatique. Tous les ans, de nombreuses salles de classe sont détruites ou subissent des dommages importants entraînant la fermeture soit provisoire soit définitive des établissements concernés. En outre, les catastrophes aggravent la situation socio-économique de la population, notamment les couches défavorisées et vulnérables. Cette situation se répercute négativement sur l'accès, la rétention et la qualité du service éducatif.

Une planification réfléchie des causes et tenant compte des risques naturels, peut réduire et prévenir leurs conséquences sur l'éducation, tout en sauvant des vies. Par conséquent, le gouvernement a introduit dans le Plan Sectoriel de l'Education l'axe stratégique 6 qui vise à atténuer les répercussions néfastes des crises en renforçant la résilience du système éducatif.

Dans la mise en œuvre des points d'action sous l'axe stratégique 6, le Ministère de l'Education Nationale travaillera étroitement avec des partenaires pour renforcer ses capacités des personnels ministériels au niveau centrale et déconcentrée dans la planification sensible aux crises, y compris l'analyse des risques de conflit et de catastrophe, l'élaboration de la stratégie et des programmes et mécanismes de suivi et évaluation.

En collaboration étroite avec des partenaires de Cluster et des autres ministères, le MEN analysera les mécanismes de coordination et communication pour assurer un suivi et un ajustement avec les priorités du gouvernement en matière d'éducation sensible aux crises et maintenir un engagement à long terme.

CHAPITRE 6 : UN PLAN SECTORIEL SOUTENABLE

Le PSE devrait commencer d'être mis en œuvre à la rentrée 2017-18 et durer cinq ans, soit jusqu'à l'année 2021-22 incluse. La soutenabilité financière est estimée à partir d'un modèle de simulation qui permet aussi de vérifier la soutenabilité logistique (constructions scolaires, par exemple).

6.1 LA SOUTENABILITE FINANCIERE

Deux démarches doivent être accomplies : l'analyse des recettes attendues et celle des dépenses prévues.

6.1.1 Les ressources publiques

Elles ont deux origines : intérieure (nationale) et extérieure.

6.1.1.1 *L'évolution de la richesse nationale (PIB)*

Le produit intérieur brut et son évolution sont à la base des projections de ressources pour le PSE. Comme cela a été montré dans l'introduction, il est très dépendant du contexte sociopolitique caractérisant le pays : une crise politique peut casser la croissance économique pendant plusieurs années et l'éducation en subira le contrecoup : moins de recettes pour l'Etat à la fois sur le plan interne (la fiscalité est assise sur l'activité économique) et au plan extérieur (baisse parfois considérable des ressources extérieures comme lors de la crise de 2009). Les ressources des ménages sont également affectées et cela se traduit par une baisse de la fréquentation scolaire.

6.1.1.2 *Les recettes intérieures*

Les ménages dépensent des sommes considérables, eu égard à leurs revenus, pour l'éducation de leurs enfants et le PSE comporte des mesures visant à alléger leur effort financier comme, par exemple, la prise en charge des rémunérations d'enseignants payés jusqu'alors par des cotisations parentales⁴¹. Toutefois, dans le calcul des équilibres financiers, seules les dépenses de l'Etat sont explicitement comptabilisées.

Les dernières informations prises en compte proviennent du Ministère des Finances et du Budget.

L'indicateur important pour les recettes de l'Etat est le taux de pression fiscale (recettes fiscales/PIB) qui détermine la majorité des ressources de l'Etat. En fait, l'Etat doit, avant toute dépense, rembourser les dettes contractées et c'est pour cette raison que le modèle se réfère aux recettes fiscales nettes du remboursement des intérêts de la dette publique.

Le tableau ci-dessous regroupe les indicateurs-clés du cadrage macro-économique.

⁴¹Le modèle de simulation estime les dépenses privées des élèves de l'enseignement public et les dépenses privées relatives aux établissements privés. Ce qui permet d'estimer les dépenses totales d'éducation en % du PIB. Ce % – 3,7% – restera à peu près constant jusqu'en 2022. Il est supposé ensuite croître jusqu'à 5,1% (scénario FEC) ou 6,9% (scénario ODD4) en 2030.

Tableau 23: Eléments du cadrage macroéconomique

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Taux de croissance réel du PIB	3,3%	3,1%	4,1%	4,5%	4,8%	5,0%	5,5%	5,2%	5,0%
Recettes fiscales/PIB	9,9%	10,1%	10,9%	11,2%	11,6%	12,0%	12,5%	13,0%	13,5%

La pression fiscale doit être relativisée en la comparant à ce qui est observé dans des pays africains parmi les plus pauvres :

Tableau 24: Recettes internes / PIB dans les pays africains à richesse par habitant comparable

Moyenne de 13 pays africains comparateurs	Madagascar
PIB/habitant (2013) en USD : 554	463
Recettes internes / PIB : 16,4% (année la plus récente)	10,1%

On en déduit que la pression fiscale à Madagascar est nettement inférieure à celle des pays comparateurs. Parmi ceux-ci, il y en a trois qui ont le même PIB/habitant que Madagascar et leur pression fiscale moyenne est égale à 17,8%. L'argument du faible taux parce qu'on est pauvre n'est pas vérifié ici. En conséquence, on peut estimer qu'il y a de réelles possibilités pour que le taux de pression fiscale progresse. Le modèle a repris les estimations des macro-économistes, soit une progression d'environ 0,5 point par an durant la mise en œuvre du PSE.

6.1.1.3 Les ressources extérieures

Aux recettes budgétaires fiscales et non fiscales (ces dernières ne représentant que 5% des recettes fiscales au cours des cinq dernières années), s'ajoutent les ressources extérieures. Ces ressources ont connu des variations considérables durant les dix dernières années connues, le tout sur une pente décroissante : de 1 596 milliards à 593 milliards Ar constant 2014, soit de 5 à 2⁴². Depuis la première année de la série étudiée (2004) on observe une chute continue de ces ressources et la crise de 2009 n'a fait que prolonger celle-ci. Un renversement de tendance a été observé en 2013 et 2014 mais l'importance de cette source extérieure dans les recettes totales de l'Etat est loin d'atteindre le niveau moyen d'avant la crise de 2009.

En résumé, en monnaie constante, les ressources annuelles totales de l'Etat ont diminué entre 2004 et 2014 et cette baisse est imputable à la chute des ressources extérieures qui n'a pas été compensée par une hausse des recettes fiscales puisque la pression fiscale moyenne sur trois ans est passée de 10,8% (2004-2006) à 10,3% (2012-2016).

⁴²Source MFB : OGT réalisation 200-2013 puis 2014 et calculs des auteurs du RESEN.

Tableau 25: L'importance relative des ressources extérieures (milliards Ar 2014)

Moyenne annuelle	Recettes intérieures	Ressources extérieures	$\frac{\text{Ressources extérieures}}{\text{Recettes intérieures}}$	Ressources totales de l'Etat
2004-2007*	2 399	1 245	52%	3 644
2012-2014	2 670	401	15%	3 071

*2006 non comprise dans la moyenne (2004-2007) du fait de sa situation exceptionnelle où les dons en capital atteignaient 5 525 milliards Ar (courant)

Le contexte financier dans lequel se situe le PSE est donc assez peu favorable. Il y a tout de même des indices montrant que la chute des ressources totales de l'Etat pourrait être enrayée et qu'un retournement est possible et même probable : i) le cadrage macro budgétaire 2017-2019 prévoit une hausse de la pression fiscale d'un demi-point par an et ii) les ressources extérieures s'accroissent depuis 2013. Les prévisions de financement du PSE tiennent compte de cette tendance.

6.1.2 Les ressources du secteur éducation

Leur estimation se fait en deux étapes :

- Estimation de la part des recettes de l'Etat allant à l'éducation
- Estimation des ressources extérieures mobilisables pour le secteur.

6.1.2.1 Les dépenses de l'Etat pour l'éducation

Les prévisions de recettes pour l'Education ont été déterminées par la part des **dépenses de l'Etat** qui lui est allouée. Pour les dépenses courantes, cette part est censée atteindre 27% en 2019 puis descendre et se fixer à 26% en 2022 ; elle était de 25,1% en 2014, mais avait ensuite diminué et on prévoit qu'elle ne sera que de 23,2% en 2017 (cf. Tableau 26). Entre 2014 et 2022, cela implique une croissance du budget courant pour l'Education de 3,3% par an depuis 2014 et de 2,5% par an à partir de 2018. Or, cette croissance sera largement absorbée par les dépenses de solde puisque l'effectif budgétaire du MEN va croître de 10 000 unités par an jusqu'en 2020, principalement pour intégrer les enseignants subventionnés dans la Fonction publique. Ainsi, le budget de fonctionnement hors solde alloué à l'Education ne sera en moyenne annuelle sur la période 2018-2022 que de 250 milliards d'Ar 2017 tandis qu'il était de 269 milliards d'Ar 2017 (exécutions budgétaires) en 2014 (cf. la ligne 3 du Tableau 26).

La pression fiscale va s'accroître (cf. Tableau 23) et le PIB croître, ce qui implique une croissance des recettes fiscales de l'Etat assez forte : +8,8% par an en moyenne entre 2014 et 2022. Cependant, le service de la dette va croître également fortement. Ainsi la part des recettes fiscales allouée à l'Education va-t-elle baisser jusqu'à 15,4% en 2022 – elle était de 23,1% en 2014⁴³.

⁴³ Ces parts sont calculées après déduction de la masse salariale hors éducation (ligne 5 du tableau). Selon la loi de Finances 2017, l'effectif budgétaire du MEN s'élevait à 89 730 agents en 2016, tandis que nous comptons 73 183 fonctionnaires et contractuels effectivement employés dans l'Education (nous avons tenu compte qu'une partie de la différence pouvait être employée dans les deux autres ministères d'éducation).

Il importe de préciser que les ressources obtenues de 2014 à 2016 sont des ressources effectives (exécutions budgétaires). Par conséquent, si les ressources programmées correspondent aux crédits budgétaires, ceux-ci devront être entièrement consommés. Or, les taux d'exécution budgétaire ont été inférieurs à 100% ces dernières années, notamment pour le MEN. Toutefois, ils se sont améliorés entre 2014 et 2016 – et sont désormais voisins de 95%.

Tableau 26: Ressources étatiques pour l'éducation

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2025	2030
Ressources nationales mobilisées et mobilisables* pour les dépenses courantes du secteur Education en milliards d'Ar 2017											
(1) % des dépenses courantes de l'Etat alloué à l'Education	25,1%	21,9%	24,8%	23,1%	25,3%	26,9%	26,8%	26,6%	25,9%	26,0%	26,0%
(2) Solde	564	557	618	725	744	766	792	806	805	946	1 277
(3) Fonctionnement hors solde	269	223	233	231	228	240	250	256	276	615	1 364
(4) = (2) + (3) Total	833	780	851	956	973	1 006	1 042	1 063	1 081	1 560	2 641
(5) Dont masse salariale personnel hors Education financée sur le budget du MEN	104	121	131	147	137	129	129	129	129	129	129
(6) % ressources effectivement allouées à l'Education ((4) – (5))	21,9%	18,5%	21,0%	19,6%	21,8%	23,5%	23,5%	23,4%	22,8%	23,9%	24,7%
(7) % recettes fiscales de l'Etat alloué aux dépenses courantes d'Education	23,1%	19,9%	19,3%	20,3%	19,3%	18,6%	17,6%	16,5%	15,4%	19,2%	24,7%
Ressources nationales mobilisées et mobilisables* pour les dépenses d'investissement du secteur Education en milliards d'Ar 2017											
(8) % des dépenses d'investissement de l'Etat alloué à l'Education	7,9%	12,8%	16,2%	17,4%	15,2%	15,2%	15,3%	15,3%	15,3%	15,3%	15,3%
(9) Ressources nationales mobilisables pour les dépenses en capital pour l'éducation (milliards Ar 2017)	49	43	73	119	142	189	217	237	256	308	414

* : Exécutions budgétaires réelles pour 2014, 2015 et 2016

Source : Lettre n° 385/2017- MFB/SG/DGB/DSSA du 19 mai 2017.

* : Exécutions budgétaires réelles pour 2014, 2015 et 2016

Les allocations présentées ici correspondent aux allocations accordées par le MFB sur financement interne suivant la lettre n° 385/2017- MFB/SG/DGB/DSSA du 19 mai 2017, qui est consultable en annexe 4. Ces allocations du MFB sont fixées globalement pour les trois Ministères qui ont été autorisés à opérer des arbitrages intra-sectoriels pour le PSE dans la limite des enveloppes annuelles globales et des dépenses anticipées pour les principales rubriques.

6.1.2.2 Les ressources extérieures pour l'éducation

Le secteur éducatif, particulièrement le MEN, dépend énormément des ressources externes pour financer ses activités clés, comme les constructions et l'équipement des salles de classe, le fonctionnement des écoles, et d'autres initiatives. La part du secteur éducatif dans d'aide publique au

développement (APD) est passée de 8% en 2009 à 11% en 2014 dont plus de 70% sont financés par les agences multilatérales. De 2013 à 2014, le montant de l'aide décaissée pour le secteur éducatif est passé de 48 962 mille \$US à 62 302 mille \$US⁴⁴, soit respectivement 92 milliards Ar et 118 milliards Ar 2014.

Pour le financement extérieur du PSE, trois hypothèses ont été envisagées :

- H 1 : On estime que le financement prévu pour 2017 (42,6 millions de \$) pourrait être augmenté de 15% en 2018 et de 5% supplémentaires chaque année suivante jusqu'en 2022 (puis stable ensuite) pour tenir compte des projets qui seront renouvelés et de l'apport de fonds supplémentaires suscité par un plaidoyer et une communication efficaces. **C'est cette hypothèse qui a été retenue pour calculer le gap de financement.**
- H 2 : Il n'est pas irréaliste d'envisager que la stabilité politique retrouvée, l'agenda Education 2030 et le PSE lui-même convainquent les PTF traditionnels, ou de nouveaux, d'augmenter plus fortement leur aide de telle sorte qu'elle retrouve en 2022 le niveau qu'elle avait avant la crise. **C'est cette hypothèse qui a été retenue pour fixer les objectifs déterminants des coûts du PSE.** Ainsi, si elle se réalisait, le PSE présenterait un gap de financement nul⁴⁵.
- H 3 : **Cette hypothèse concerne le scénario ODD4 au-delà de 2022.** Elle reprend le financement prévu selon H2 jusqu'en 2022 et prévoit une augmentation progressive de l'aide extérieure de manière à ce que les cibles ODD4 soient atteintes en 2030.

On notera qu'à Madagascar les financements des partenaires habituels ont représenté, au cours des cinq dernières années connues, plus de 90% de l'aide extérieure, les autres montants étant issus des coopérations décentralisées et des ONG internationales.

Tableau 27: Ressources extérieures mobilisables pour l'éducation (milliards Ar 2017)

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2025	2030
Hypothèse 1	91	147	169	176	184	191	198	198	198
Hypothèse 2	91	147	204	255	301	341	379	370	370
Hypothèse 3	91	147	204	255	301	341	379	863	1 645

Dans les simulations, ces ressources extérieures sont supposées financer exclusivement des dépenses en capital. Toutefois, il n'est pas exclu qu'une partie du gap courant soit comblé par l'aide extérieure.

Il convient à ce propos de préciser que la classification des dépenses dans le modèle entre le fonctionnement et l'investissement respecte la classification budgétaire dans la mesure où les projets sur financement externe sont par nature classés dans l'investissement. Puisque l'aide sera par exemple

⁴⁴Rapport sur la Coopération au Développement (RCD 2014) Primature, Ministère de l'Economie et du Plan

⁴⁵ Dans le modèle, le choix de l'hypothèse de financement extérieur s'effectue sur la ligne 13 de la feuille TableauDeBord. Si, pour le scénario 5 (le scénario retenu), on choisit l'hypothèse 2 (cellule M13), on pourra constater que les gaps annuels moyen sur les périodes 2018-2022 et 2023-2030 sont nuls (cf. ligne 90 de la feuille Fonct si le scénario 5 est le scénario actif ou table de la feuille Résultats après avoir sélectionné en cellule B6, *Gap global après recettes intérieures + extérieures - milliards Ar 2017.*)

sollicitée pour financer les formations de mise à niveau (formations de courte durée), ces formations sont placées dans l'investissement.

6.1.2.3 Les ressources totales pour l'éducation

Elles figurent dans le Tableau 28 ci-dessous :

Tableau 28: Ressources totales pour le secteur éducation (milliards Ar 2017)

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2025	2030	
Ressources courantes (toutes financées par l'Etat)	956	973	1 006	1 042	1 063	1 081	1 560	2 641	
Ressources en capital	Scénario FEC	266	311	366	401	429	455	506	613
	Scénario ODD4	266	346	444	518	579	635	1 171	2 059
<i>dont Etat</i>	119	142	189	217	237	256	308	414	
<i>dont Extérieur</i>	Scénario FEC (H1)	147	169	176	184	191	198	198	198
	Scénario ODD4 (H3)	147	204	255	301	341	379	863	1 645
TOTAL	Scénario FEC	1 223	1 284	1 372	1 443	1 491	1 536	2 066	3 254
	Scénario ODD4	1 223	1 319	1 450	1 560	1 642	1 716	2 731	4 700

Source : Lettre n° 385/2017- MFB/SG/DGB/DSSA du 19 mai 2017

6.1.3 Les dépenses pour l'éducation

Elles résultent des choix faits par les trois ministères et qui s'expriment par les valeurs données aux nombreux paramètres que le modèle comporte. Le scénario retenu jusqu'en 2030 se décompose en deux sous-périodes : d'abord la mise en œuvre du PSE (2018-2022) qui sera axée sur la mise en place de l'éducation fondamentale en trois cycles de trois ans et durant laquelle les objectifs ODD4 seront pris en compte dans les activités programmées à divers niveaux d'enseignement. La deuxième sous-période est envisagée selon deux scénarios différents : le scénario FEC qui fait l'hypothèse d'un maintien de l'aide extérieure au niveau d'avant crise (cf. l'hypothèse 2, Tableau 27) et le scénario ODD4 qui fait l'hypothèse d'une forte augmentation de l'aide extérieure, cohérente avec la Déclaration d'Inchéon, afin d'atteindre toutes les cibles ODD4 (cf. l'hypothèse 2, Tableau 27).

Les dépenses pour les salaires sont naturellement prépondérantes. Il importe de préciser qu'elles ont été calculées en tenant compte de la situation effective du personnel fonctionnaire ou contractuel du MEN, par âge, par corps et par grade, en fonction de l'âge de départ à la retraite (60 ans) et des règles d'avancement dans la grille indiciaire de la Fonction publique. Les calculs de la solde effectués par le modèle déterminent un salaire moyen qui diffère toutefois légèrement de celui que l'on peut déduire de la loi de finances 2017 – loi de finances qui donnent à la fois les crédits de solde et les effectifs budgétaires correspondants. Pour la période 2018-2022, la solde calculée par le modèle a été ajustée

pour gommer cette différence de salaire moyen⁴⁶. Au-delà de 2022, une augmentation des taux de salaire en raison de la hausse du niveau de vie (mesuré par le PIB/h) a été prévue. Précisons bien qu'il s'agit d'une augmentation en sus de l'avancement indiciaire.

6.1.3.1 La distinction des deux scénarios FEC et ODD4

Le scénario ODD4 diffère du scénario FEC essentiellement sur l'évolution des effectifs scolarisés dans le secondaire, dans l'ETFP, dans le Supérieur et dans l'alphabétisation et l'éducation inclusive. L'objectif de l'ODD4 étant de faire en sorte que pratiquement toute sortie d'élève au niveau de l'enseignement fondamental ou secondaire général avant la terminale soit exclue et que 25% seulement des bacheliers n'accèdent pas à l'Enseignement supérieur. Tous les paramètres qualitatifs – encadrement et moyens matériels par élève/apprenant – sont identiques pour les deux scénarios.

⁴⁶ Cf. les lignes 131-134 de la feuille Fonct du modèle.

Tableau 29: Indicateurs de couverture selon les scénarios

			FEC		ODD4	
	2014	2022	2025	2030	2025	2030
Enseignement Préscolaire						
Taux d'inscription des 3-5 ans	13,7%	28,3%	38,2%	52,8%	38,2%	52,8%
Taux d'inscription des 5 ans	18,6%	48,4%	71,3%	100,0	71,3%	100,0
Fondamental 1er cycle ou Enseignement Primaire						
Taux brut d'accès	168%	133%	121%	100%	121%	100%
Taux brut de scolarisation	147%	129%	120%	102%	122%	107%
Taux de survie	44%	48%	57%	72%	59%	77%
Fondamental 3ème cycle (collège)						
Taux de transition effective	83%	87%	89%	94%	89%	93%
Taux brut de scolarisation	50%	41%	51%	64%	51%	66%
Taux de survie dans le cycle Fondamental (de A1 à A9)	22%	37%	47%	67%	49%	71%
Secondaire Général (Lycée)						
Taux de transition effective	59%	55%	45%	29%	58%	63%
Taux de survie dans le cycle	86%	90%	94%	99%	95%	99%
Enseignement Technique et Formation Professionnelle						
*EETFP/DC 1						
Taux de transition A6 → ET1	0,0%	0,3%	0,8%	1,6%	1%	3%
Taux de transition A9 → FPI1	0,5%	0,8%	0,9%	1,3%	2,3%	5,0%
*EETFP/DC 2						
Taux de transition A9 → ET2	0,3%	1,5%	1,8%	2,4%	4,69%	10,00
Taux de transition ET1 ₃ → ET2 ₁	90%	83%	80%	75%	80%	75%
Taux de transition A9 → FPI2	3,6%	4,1%	3,6%	2,8%	3,6%	2,7%
Taux de transition ET1 ₃ → FPI2	0,0%	15,9%	8,9%	4,4%	18,1%	5,5%
Taux de transition FPI1 ₃ → FPI2	0,0%	84,8%	99,2%	78,1%	100,8	25,5%
Taux de transition Terminale → FPTS ₁	2,5%	1,0%	1,0%	1,0%	4,4%	10,0%
Taux de transition ET2 ₃ → FPTS ₁	10,0%	8,5%	7,9%	6,9%	7,9%	6,9%
Taux de transition FPI2 ₃ → FPTS ₁	5,0%	6,0%	6,3%	6,9%	6,3%	6,9%
Effectif ETFP (hors FPQ) / (Effectif A7-Terminale + Effectif Effectif ETFP / (Effectif A7-Terminale + Effectif ETFP) (non	3,0%	4,9%	5,3%	7,0%	7,2%	13,1%
	3,4%	5,8%	6,0%	7,7%	8,4%	16,0%
Enseignement supérieur						
Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	494	544	643	995	746	1 404
Education non formelle						
Analphabètes 11-14 ans pris en charge	0	72 975	132	230	218	119
Analphabètes 15-45 ans pris en charge	0	59 707	106	184	175	368
Taux d'analphabétisme de la population de 15 ans et +	29%	33%	33%	28%	32%	22%
Taux d'abandon globaux après :						
A6		12%	7%	2%	7%	0%
A9		27%	37%	54%	20%	0%
Terminale		41%	45%	31%	30%	25%

Source : Modèle de simulation

6.1.3.2 Présentation globale (sectorielle)

6.1.3.2.1 Les dépenses courantes

A. Présentation par niveau d'enseignement

La répartition des dépenses par ministère n'évolue pas de manière significative jusqu'en 2022. Au-delà, c'est surtout dans le cas du scénario ODD4 qu'une redistribution s'opère au profit des enseignements technique, professionnel et supérieur.

Tableau 30: Evolution des dépenses courantes par ministère (milliards Ar 2017)

Niveaux d'enseignement	2018	2019	2020	2021	2022	FEC		ODD4	
						2025	2030	2025	2030
Ens. préscolaire	49	49	58	67	70	97	186	97	186
Ens. fondamental (s-s 1 et 2)	296	320	398	400	403	520	826	544	901
Ens. fondamental (s-s 3)	153	154	121	122	127	183	340	183	345
Secondaire général	62	60	63	64	71	91	128	104	224
Gestion & Gouvernance	79	77	80	81	82	102	150	103	160
Education non formelle	1	2	3	4	5	10	23	16	31
Solde hors Education	138	129	129	129	129	129	129	129	129
Total MEN	778	790	851	866	887	1 133	1 782	1 177	1 977
CDC	9	10	11	13	14	23	52	44	195
LTP	31	38	45	52	60	76	132	94	277
Total MEETFP	40	48	56	64	74	99	184	138	472
Enseignement supérieur	165	170	174	179	184	235	439	257	592
Recherche scientifique	15	15	16	16	16	17	18	17	18
Total MESupReS	180	185	190	195	200	252	457	274	610
Trois ministères	999	1 023	1 097	1 126	1 161	1 484	2 423	1 589	3 060
Part des ministères									
MEN	78%	77%	78%	77%	76%	76%	74%	74%	65%
MEETFP	4%	5%	5%	6%	6%	7%	8%	9%	15%
MESupReS	18%	18%	17%	17%	17%	17%	19%	17%	20%

Source : Modèle de simulation

B. Présentation par nature des dépenses

Globalement, les parts des trois rubriques (solde, transferts, biens et services) n'évoluent pas sensiblement en cinq ans. La part de la solde baisse au profit des transferts, surtout après 2022. La part des biens et services reste stable, mais une partie des transferts finance des biens et services (une autre la rémunération des enseignants non-fonctionnaires subventionnés).

Tableau 31: Evolution des dépenses par nature (milliards Ar 2017)

Ministères et rubriques		2018	2019	2020	2021	2022	FEC		ODD4	
							2025	2030	2025	2030
MEN	Solde	603	621	677	671	673	782	1 026	830	1 225
	Transferts	123	118	118	134	148	261	579	255	553
	Biens et services	52	51	57	61	66	90	177	92	199
	Total	778	790	851	866	887	1 133	1 782	1 177	1 977
MEETFP	Solde	16	19	21	22	24	34	69	46	173
	Transferts	17	20	25	30	36	47	79	65	211
	Biens et services	7	9	10	12	13	18	36	26	88
	Total	40	48	56	64	74	99	184	138	472
MESupReS	Solde	80	85	91	97	103	125	174	135	237
	Transferts	93	92	90	88	85	111	254	121	333
	Biens et services	7	8	9	10	12	16	29	18	39
	Total	180	185	190	195	200	252	457	274	610
Trois ministères (milliards Ar 2014)	Solde	699	725	789	790	800	941	1 270	1 011	1 636
	Transferts	234	230	233	252	269	419	912	441	1 097
	Biens et services	66	68	76	84	91	125	242	136	327
	Total	999	1 023	1 097	1 126	1 161	1 484	2 423	1 589	3 060
Trois ministères (%)	Solde	70%	71%	72%	70%	69%	63%	52%	64%	53%
	Transferts	23%	22%	21%	22%	23%	28%	38%	28%	36%
	Biens et services	7%	7%	7%	7%	8%	8%	10%	9%	11%

Source : Modèle de simulation

6.1.3.2.2 Les dépenses en capital

L'évolution par ministère, avec une décomposition pour le MEN figure dans le tableau ci-dessous. A la fin de la mise en œuvre du PSE, plus de 80% des investissements concerneront le MEN : la mise en place de l'éducation fondamentale nécessitera des investissements importants d'abord dans les sous-cycles 1 et 2 puis, à partir de 2024, dans le sous-cycle 3. Au-delà de 2022, le scénario ODD4 redistribue nettement les investissements au profit de l'enseignement technique et professionnel par rapport au scénario FEC.

Tableau 32: Evolution des dépenses en capital par sous-secteur (milliards Ar 2017)

		2018	2019	2020	2021	2022	FEC*		ODD4*	
							2023-2026	2027-2030	2023-2026	2027-2030
MEN	Préscolaire	22	6	9	22	6	62	130	62	130
	Fond 1 et 2	153	229	223	223	221	315	360	359	426
	Fond 3	50	80	96	95	98	157	246	196	311
	Sec général	21	21	26	25	16	24	21	54	83
	Educ non formelle	16	18	21	21	23	31	41	58	79
	Gestion/gouvernance	56	82	108	0	0	0	0	0	0
	Total MEN	318	436	482	386	364	590	798	729	1 028
MEETFP		26	22	31	33	35	56	77	243	598
MESupReS		22	18	30	38	40	36	85	63	138
Ensemble		365	476	544	457	438	682	960	1 035	1 765
Part des ministères	MEN	87%	91%	89%	84%	83%	86%	83%	70%	58%
	MEETFP	7%	5%	6%	7%	8%	8%	8%	23%	34%
	MESupReS	6%	4%	6%	8%	9%	5%	9%	6%	8%

* : Moyennes annuelles sur les périodes

6.1.3.2.3 Les gaps financiers

Ils apparaissent dans le Tableau 33. Le gap de financement sous l'hypothèse de financement extérieur retenue (H1) est sur l'antépénultième ligne du tableau. Il est en moyenne de 112 milliards d'Ar 2017 sur la période 2018-2022, soit environ 33 millions de \$. Le gap n'est pas uniforme sur la période, ce qui n'est pas surprenant puisque les prévisions de recettes ne tiennent pas compte du rythme d'évolution des dépenses imposé par la réforme et par la dynamique propre au système éducatif⁴⁷. Les recettes devront bien sûr s'adapter à ce rythme.

Les deux dernières lignes du Tableau 33 présentent le gap sous l'hypothèse H2 du financement extérieur. On constate donc bien qu'il est nul en moyenne sur les périodes 2018-2022 et 2023-2030.

Le gap annuel moyen sur la période 2023-2030 est nul pour le scénario ODD4. Pour qu'il en soit ainsi, l'aide extérieure devrait, par rapport à son niveau de 2017, être multipliée par 5,3 sur la période 2023-2026 et par 11,2 sur la période 2027-2030 ; par rapport à son niveau d'avant crise, elle devrait être multipliée, respectivement, par 2 et 4,3.

⁴⁷ La forme – très irrégulière – de l'évolution des investissements réalisés contraste avec celle des prévisions de recettes pour l'investissement.

Tableau 33: Evolution des gaps financiers du secteur (milliards Ar 2017)

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Moyen -ne 2018- 2022	FEC		ODD4	
								Moyenn e 2023- 2026	Moyenn e 2027- 2030	Moyenn e 2023- 2026	Moyenn e 2027- 2030
Ressources nationales	1 076	1 115	1 195	1 260	1 300	1 338	1 242	1 780	2 664	1 780	2 664
Solde	725	744	766	792	806	805	783	923	1 168	982	1 424
Fonctionnement hors solde	231	228	240	250	256	276	250	559	1 116	499	860
Investissement	119	142	189	217	237	256	209	299	380	299	380
Dépenses	1 203	1 364	1 499	1 641	1 583	1 599	1 537	2 118	3 067	2 559	4 305
Solde	680	699	725	788	790	800	760	917	1 161	977	1 416
Fonctionnement hors solde	246	300	299	309	336	361	321	518	945	547	1 124
Investissement	277	365	476	544	457	438	456	682	960	1 035	1 765
Gap de financement avant aide extérieure	-127	-249	-303	-381	-283	-262	-296	-337	-403	-778	-1 641
Solde	46	45	42	4	17	5	22	5	7	6	8
Fonctionnement hors solde	-15	-71	-59	-59	-80	-84	-71	40	171	-48	-264
Investissement	-158	-223	-286	-326	-220	-182	-247	-383	-580	-736	-1 385
Ressources extérieures H1	147	169	176	184	191	198	184	198	198	198	198
Gap global de financement	20	-80	-127	-197	-92	-63	-112	-139	-204	-580	-1 442
Ressources extérieures H2 pour FEC et H3 pour ODD4	147	204	255	301	341	379	296	370	370	775	1 645
Gap global de financement	20	-45	-49	-80	59	117	0	33	-33	-4	4

Source : Modèle de simulation

Le Tableau 34 présente les gaps par ministère exprimés en % de leurs dépenses respectives. On doit s'intéresser surtout à la dernière colonne de ces tableaux compte tenu de la non-adaptation des recettes au rythme d'évolution des dépenses et de leur caractère approximatif. Les gaps sur la solde sont faibles pour le MEN et le MESUPRES. Il est positif (excédent de financement) pour le MEETFP mais sur des montants relativement faibles, cet excédent est donc sans importance. Pour les autres catégories de dépenses, le besoin de financement extérieur, pour combler ces gaps, concerne le MEN et le MEETFP. Le financement du développement de l'Enseignement supérieur pourra donc être financé sur ressources internes.

Tableau 34 : Gaps avant aide extérieure par ministère en % des dépenses

		2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
SOLDE	MEN	6%	6%	6%	0%	3%	1%	3%
	MEETFP	17%	36%	28%	28%	30%	32%	29%
	MESUPRES	11%	7%	2%	-3%	-8%	-12%	-2%
FONCT HORS SOLDE	MEN	-12%	-32%	-30%	-30%	-39%	-34%	-31%
	MEETFP	-11%	-39%	-49%	-56%	-63%	-79%	-58%
	MESUPRES	5%	-6%	7%	13%	23%	28%	13%
PIP INT	MEN	-55%	-64%	-66%	-64%	-52%	-44%	-58%
	MEETFP	-67%	-49%	-7%	-28%	-16%	-7%	-27%
	MESUPRES	-61%	-24%	24%	-26%	-34%	-50%	-33%
TOTAL	MEN	-11%	-21%	-25%	-27%	-21%	-18%	-21%
	MEETFP	-32%	-25%	-15%	-26%	-26%	-31%	-26%
	MESUPRES	-1%	-3%	6%	1%	1%	-2%	0%

Source : Modèle de simulation

6.2 LA SOUTENABILITE LOGISTIQUE

Rappelons également qu'à partir de 2019 les communautés seront sollicitées pour prendre en charge 35% des besoins (extension, reconstruction ou réhabilitation) dans le fondamental 1 & 2 et 25% dans le fondamental 3. Elles recevront toutefois une subvention qui s'élèvera à 10 millions par construction ou reconstruction et à 2,5 millions pour une réhabilitation.

Le nombre annuel moyen de constructions (extension, reconstruction ou réhabilitation) sur la période du PSE sera de 2 290 salles, dont 2 092 pour le MEN. Sachant qu'en 2014, les communautés seules avaient pu construire 2 500 salles, ce volume est tout à fait soutenable.

Tableau 35 présente les constructions impliquées par le PSE et qui ne sont pas prises en charge par les communautés. Les conventions suivantes ont été adoptées :

- Seules les salles de classe sont comptabilisées. Il n'y a donc pas de données sur les bureaux, les latrines, les éventuels logements de fonction, etc.
- Pour les salles spécialisées (amphithéâtres notamment), les prix ont été convertis en équivalent salles de classe puisqu'on connaît les prix des différents types de construction.
- Il y a trois modes de construction dont l'unité de mesure est toujours la salle de classe : l'extension d'un établissement, la réhabilitation si elle implique de grands travaux, et la reconstruction (suite à une catastrophe naturelle, par exemple).

Les reconstructions sont équivalentes à 20% des nouvelles constructions nécessaires pour le préscolaire et à 1% du stock initial par an dans les deux premiers sous-cycles du fondamental.

Les réhabilitations importantes sont estimées à 2% du parc existant dans le préscolaire, à 1% dans les deux premiers sous-cycles du fondamental, à 2% dans le troisième sous-cycle et à 5% du stock existant dans le secondaire général. Les petites réhabilitations ne sont pas prises en compte.

Rappelons qu'une hypothèse très importante a été faite concernant les deux premiers cycles du fondamental : la double vacation des salles de classe va être étendue dès 2018 à 35% des salles et jusqu'à 40% en 2025 alors qu'elle ne concerne actuellement que 20% d'entre elles.

Rappelons également qu'à partir de 2019 les communautés seront sollicitées pour prendre en charge 35% des besoins (extension, reconstruction ou réhabilitation) dans le fondamental 1 & 2 et 25% dans le fondamental 3. Elles recevront toutefois une subvention qui s'élèvera à 10 millions par construction ou reconstruction et à 2,5 millions pour une réhabilitation.

Le nombre annuel moyen de constructions (extension, reconstruction ou réhabilitation) sur la période du PSE sera de 2 290 salles, dont 2 092 pour le MEN. Sachant qu'en 2014, les communautés seules avaient pu construire 2 500 salles, ce volume est tout à fait soutenable.

Tableau 35: Besoins totaux en construction (nombre) non pris en charge par les communautés dans les établissements publics

Niveaux	Type de construction	2018	2019	2020	2021	2022	FEC		ODD4	
							2025	2030	2025	2030
Préscolaire	Extension	0	0	0	0	0	1 057	2 205	1 057	2 205
	Reconstruction	0	0	0	0	0	264	551	264	551
	Réhabilitation	56	56	56	56	56	56	56	56	56
	TOTAL	56	56	56	56	56	1 377	1 377	1 377	1 377
Fondamental sous-cycles 1 et 2	Extension	0	403	0	0	0	1 002	1 353	1 377	1 697
	Reconstruction	0	462	462	462	462	462	462	462	462
	Réhabilitation	0	462	462	462	462	462	462	462	462
	TOTAL	0	1 327	925	925	925	1 927	1 927	2 302	2 302
Fondamental sous-cycle 3	Extension EPP	585	662	676	691	706	931	1 654	925	1 771
	Extension Collèges	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Réhabilitation	331	331	331	331	331	331	331	331	331
	TOTAL	915	992	1 007	1 022	1 037	1 261	1 261	1 256	1 256
Secondaire général	Extension	0	0	40	148	179	132	55	558	809
	Reconstruction									
	Réhabilitation	148	148	148	148	148	148	148	148	148
	TOTAL	148	148	188	296	327	280	280	706	706
Enseignement technique et formation professionnelle	Extension	132	48	60	84	96	177	273	759	2 082
	Reconstruction									
	Réhabilitation	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	TOTAL	157	73	85	109	121	202	202	784	784
Enseignement supérieur*	Extension	94	78	77	50	64	77	139	137	247
	Réhabilitation	0	0	0	40	40	20	0	20	0
	TOTAL	94	78	77	89	103	97	139	157	247
TOTAL GENERAL	Extension	717	1 112	776	923	982	3 299	5 540	4 676	8 564
	Reconstruction	0	462	462	462	462	727	1 014	727	1 014
	Réhabilitation	559	1 022	1 022	1 022	1 022	1 022	1 022	1 022	1 022
	TOTAL	1 276	2 596	2 261	2 407	2 466	5 047	7 576	6 425	10 600
	MEN	1 119	2 523	2 176	2 298	2 345	4 845	4 845	5 641	5 641
	MEETFP	157	73	85	109	121	202	202	784	784
	MESupReS	94	78	77	89	103	97	139	157	247
	TOTAL	1 370	2 674	2 338	2 497	2 569	5 144	5 187	6 582	6 672

* : Non compris FOAD et Œuvres universitaires

6.3 AJUSTEMENT DU PLAN SI LE GAP DE FINANCEMENT N'EST PAS COMBLE

Le gap de financement sous l'hypothèse H1 du financement extérieur (cf. Tableau 33) – 111 milliards par an – est raisonnable, mais il convient d'envisager par prudence qu'il puisse ne pas être comblé. Dans cette éventualité, quatre variables d'ajustement ont été choisies pour réduire les coûts du PSE de telle sorte que les besoins de financement n'excèdent pas les ressources nationales augmentées des ressources extérieures sous l'hypothèse H1 :

- La suppression des kits scolaires jusqu'en 2022. Cette mesure, très efficace pour réduire les coûts, serait certes regrettable, mais il faut rappeler que l'appui aux élèves les plus défavorisés serait maintenu (dans le scénario retenu – scénario 5 dans le modèle – il est prévu de donner un kit à 50% des élèves du fondamental 1 & 2) ;
- La fixation à 5% plutôt que 15% en 2025 des EPP avec fondamental 3. Cette mesure réduit à 282 par an, en moyenne sur la période 2018-2022, le nombre de salles à construire dans les EPP pour le fondamental 3, dont 221 par l'Etat ou les PTF (dans le scénario retenu, ces volumes sont respectivement de 846 et 664) ;
- La fixation à 20% plutôt que 40% de l'effectif des boursiers de l'Enseignement Supérieur à l'horizon 2022 et à 25% du PIB/H plutôt que 40% le taux de la bourse ;
- La suppression de toutes les subventions au secteur privé.

Ce scénario pessimiste est le scénario 3 (Alternatif) du modèle de simulation.

ANNEXES

Les plans d'action, en raison de leur volume et pour en faciliter la lecture, sont placés dans un classeur Excel joint à ce document.

Annexe 1 : Cadres logiques

Annexe 2 : Indicateurs ODD4

Annexe 3 : Termes de référence de la PNPSE

**Annexe 4 : Lettre n° 385/2017- MFB/SG/DGB/DSSA
du 19 mai 2017**

ANNEXE 1 : LES CADRES LOGIQUES

Ministère de l'Éducation Nationale

1. Cadre logique de l'Éducation préscolaire

Objectif général	Développer progressivement une éducation préscolaire de qualité.
Défis	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque enfant bénéficie d'au moins un an d'éducation préscolaire avant d'intégrer la première année du primaire - Les conditions d'accueil et d'apprentissage des enfants au préscolaire s'améliorent d'une façon significative - L'approche intersectorielle est considérée dans la gestion, la mise en œuvre et l'encadrement des actions en faveur de la petite enfance - La qualité de l'éducation fondamentale s'améliore à travers l'augmentation du taux d'efficacité et de rétention ainsi que la diminution du taux de redoublement.
Origines des difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Faible accès des enfants aux structures d'accueil préscolaire, surtout ceux issus des milieux ruraux et des zones enclavées - Hétérogénéité des curricula utilisés par les différents acteurs du public et du privé - Insuffisance de l'offre de formation initiale et continue - Insuffisance de dotation et de création de matériel ludique et didactique - Suivi et encadrement des éducateurs non effectifs - Absence de coordination et de convergence des actions des différents départements et entités en charge de la petite enfance - Insuffisance de l'évaluation et de la documentation permettant d'améliorer les capacités des intervenants - Insuffisance de la compréhension des responsables et du public vis-à-vis de l'importance de la prise en charge des enfants pendant la petite enfance.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Étendre et améliorer l'offre publique d'éducation préscolaire d'un an pour les enfants de 5 ans - Étendre l'accès aux activités d'éveil au bénéfice d'enfants des milieux reculés à travers l'établissement d'un partenariat avec la communauté, le privé et les ONG - Améliorer les curricula pour le préscolaire - Renforcer la qualité de la formation des éducateurs et des animateurs communautaires - Mettre en place un dispositif de suivi et d'encadrement - Coordonner les activités du préscolaire à tous les niveaux - Réaliser des études, évaluations et fournir une documentation sur les bonnes pratiques - Communiquer sur le préscolaire à tous les niveaux.
Résultats attendus	<ul style="list-style-type: none"> - Des nouvelles salles de classe sont construites et équipées - Des salles existantes sont aménagées ou réhabilitées - Les CAP EPP sont dotés de kits didactiques, de kits classe et d'une caisse-école - Des contrats de partenariat sont établis avec les communautés, les ONG et les privés pour l'augmentation de l'accès des enfants au préscolaire - Les espaces d'éveil communautaires (EEC) sont dotés de fonds de démarrage, de kits didactiques et de kits classe - Les curricula des différents âges sont améliorés - Les éducateurs et animateurs communautaires sont formés et encadrés - Les encadreurs locaux reçoivent une formation et des moyens de fonctionnement.

2. Cadre logique de l'Education fondamentale (sous-cycles 1 et 2)

Objectif général	Mettre en place une éducation fondamentale de 09 ans universelle, obligatoire, gratuite, de qualité et équitable commençant par les sous-cycles 1 et 2.
Défis	<ul style="list-style-type: none"> - Taux de redoublement et taux d'abandon élevés - Faible performance scolaire - Insuffisance de l'impact des acquis scolaires dans la vie active - Ressources et gestion non transformées en résultats.
Origines des difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Taux d'absence des élèves et des enseignants élevés - Eloignement des écoles - Insuffisance de la capacité d'accueil - Pauvreté financière des ménages et vulnérabilité des enfants - Faible niveau académique et didactique des enseignants - Insuffisance en nombre des formateurs, des personnes d'encadrement et des enseignants - Répartition inéquitable des ressources - Inadéquation des compétences du personnel avec le profil exigé par le poste - Inadéquation des programmes scolaires actuels avec les besoins socioculturels et économiques du pays - Manque, voire inexistence, de supports didactiques ou manuels adéquats aux programmes scolaires - Défaillance du système de contrôle, de suivi et d'évaluation au niveau des structures décentralisées - Chaîne d'encadrement non opérationnelle.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Augmenter la capacité d'accueil du système (écoles ; centres de formation) - Sécuriser les domaines scolaires - Alléger les charges parentales - Développer le partenariat avec l'enseignement privé - Favoriser la réinsertion des déscolarisés dans les écoles (EF sous-cycles 1 et 2) - Renforcer les compétences des formateurs, des personnes d'encadrement et des enseignants - Mettre des matériels appropriés à disposition des formateurs et des personnes d'encadrement, de suivi, de contrôle et d'évaluation - Mettre à disposition des enseignants les nouveaux programmes, les guides, les planches et fiches d'activités répondant, aux besoins socio-économiques et culturels du pays - Mettre à disposition des élèves des portfolios, des manuels scolaires conformes aux nouveaux programmes scolaires - Mettre en place/renforcer un dispositif d'encadrement de suivi, de contrôle et d'évaluation.
Résultats attendus	<ul style="list-style-type: none"> - Les infrastructures scolaires et les centres de formation sont disponibles et sécurisés et peuvent répondre aux besoins de la réforme - Les enfants en âge scolaire sont maintenus dans le système - D'ici 2020, la réforme curriculaire est mise en place c'est-à-dire le document COOCM est diffusé et mis en œuvre, les nouveaux programmes scolaires sont implémentés, les manuels sont disponible au niveau des écoles et le nouveau dispositif d'évaluation des acquis des élèves sont mis en œuvre - Les formateurs de l'INFP et des centres de formation sont prêts à dispenser de formations des personnes d'encadrement et des enseignants - Les personnels d'encadrement, de suivi, de contrôle et d'évaluation et les enseignants qualifiés, augmentés en nombre et équipés de matériels appropriés œuvrent dans leurs postes respectifs.

3. Cadre logique de l'Education fondamentale (sous-cycle 3)

Objectif général	Le programme vise à permettre aux enfants à un accès à une éducation de base à neuf ans de qualité et les préparer aux orientations vers les cycles de formation générale, technique et professionnelle.
Défis	<ul style="list-style-type: none"> -Taux de redoublement et taux d'abandon élevés - Faible performance scolaire -Nombre élevé de déscolarisés à l'EF sous-cycle 3 -Difficulté de réinsertion des filles-mères -Insuffisance de l'impact des acquis scolaires dans la vie active -Ressources et gestion non transformées en résultats.
Origines des difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Taux d'absence des élèves et des enseignants élevés - Eloignement des écoles - Insuffisance de capacités d'accueil - Pauvreté financière des ménages et vulnérabilité des enfants - Grossesses précoces - Faible niveau académique et didactique des enseignants - Insuffisance en nombre des enseignants - Répartition inéquitable des ressources - Inadéquation des compétences du personnel avec le profil exigé par le poste - Inadéquation des programmes scolaires actuels avec les besoins socioculturels et économiques du pays - Manque, voire inexistence, de supports didactiques ou manuels adéquats aux programmes scolaires - Défaillance du système de contrôle, de suivi et d'évaluation au niveau des structures décentralisées - Chaîne d'encadrement non opérationnelle.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Augmenter la capacité d'accueil du système - Sécuriser les domaines scolaires - Alléger les charges parentales - Développer le partenariat avec le privé - Favoriser la réinsertion des déscolarisés aux écoles (EF sous-cycle 3) - Renforcer les compétences des enseignants - Mettre à disposition des enseignants les nouveaux programmes, les guides, les planches et fiches d'activités répondant aux besoins socio-économiques et culturels du pays - Mettre à disposition des élèves des portfolios et des manuels scolaires conformes aux nouveaux programmes scolaires - Mettre en place un système d'orientation scolaire et professionnelle - Appuyer les chefs d'établissements pour le pilotage d'un établissement scolaire - Mettre en place/renforcer un dispositif d'encadrement de suivi, contrôle et évaluation.

Résultats attendus	<ul style="list-style-type: none"> - Les infrastructures scolaires et les centres de formation sont disponibles et sécurisés et peuvent répondre aux besoins de la réforme - Les enfants en âge scolaire sont maintenus dans le système - En 2023, la réforme curriculaire est mise en place ; c'est-à-dire que le document COOCM est diffusé et mis en œuvre, les nouveaux programmes scolaires sont implémentés, les manuels sont disponibles au niveau des écoles et le nouveau dispositif d'évaluation des acquis des élèves est mis en œuvre. - Les formateurs des centres de formation sont prêts à dispenser de formations aux personnels d'encadrement et aux enseignants - Les personnels d'encadrement, de suivi, contrôle et évaluation et les enseignants qualifiés, en nombre accru et équipés de matériels appropriés œuvrent dans leurs postes respectifs - 30000 déscolarisés sont réinsérés, y compris les filles-mères - 2500 chefs d'établissements sont formés sur le pilotage d'un établissement - L'éducation à l'orientation scolaire et professionnelle est généralisée dans tous les établissements.
---------------------------	---

4. Cadre logique de l'Enseignement secondaire général

Objectif général	Améliorer la qualité et la gestion de l'enseignement secondaire général
Défis	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement secondaire général non performant et peu équitable - Gestion et gouvernance défaillantes pour transformer les ressources en résultats.
Origines des difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Infrastructures insuffisantes en nombre et en qualité - Inadéquation des profils d'entrée et de sortie du lycée avec le monde du travail et avec l'admission à l'enseignement supérieur - Contenus du curriculum non contextuels - Insuffisance de supports pédagogiques - Insuffisance d'encadrement.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration de l'accès, de l'équité et de la rétention - Amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire général - Amélioration de la gestion et de la gouvernance de l'ESG

Résultats attendus	<ul style="list-style-type: none"> - De nouvelles salles de classe construites et équipées en mobilier - De vieilles salles de classe rénovées et rééquipées en mobilier - Des Lycées de référence construits avec des bâtiments scolaires, logements de fonction et internat - Le calendrier scolaire révisé - Les profils d'entrée, intermédiaires et de sortie du lycée d'enseignement général sont redéfinis - De nouveaux contenus des programmes scolaires conçus et mis en œuvre pour les niveaux 2^e, 1^{ère} et Terminale - De nouvelles approches et pratiques pédagogiques identifiées et mises en œuvre - Les enseignants formés et familiarisés avec les contenus révisés - Les nouveaux livres-programmes conçus, démultipliés en nombre et disponibles auprès des enseignants - Les documents d'accompagnement élaborés pour toutes les disciplines/matières enseignées conçus, démultipliés en nombre et disponibles auprès des enseignants - Des lots de matériels pédagogiques divers acquis pour toutes les disciplines/matières enseignées - L'analyse des épreuves du baccalauréat est révisée - Des copies de l'analyse des épreuves révisée mises à la disposition des établissements - Des conseils d'orientation mis en place (amélioration des performances des élèves et meilleure préparation des études futures) - Des conseillers pédagogiques (CP/ESG) formés et dotés en matériels informatique et roulant - Des Inspecteurs/ESG formés et dotés en matériels informatique et roulant - La DEIPES dotée en matériel roulant.
---------------------------	---

5. Cadre logique de l'Alphabétisation

Objectif général	Contribuer à la réduction à 25% du taux d'analphabétisme à l'horizon 2030.
Défis	<ul style="list-style-type: none"> - Réduction de manière significative du taux d'analphabétisme - Amélioration de la condition de vie des analphabètes et augmentation de leur autonomie - Harmonisation des interventions en matière d'alphabétisation.
Origines des difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Précarité des ménages qui n'arrivent pas à assumer les charges de la scolarisation et désintéressement des enfants et des parents pour l'école - Insuffisance des offres d'apprentissage car l'alphabétisation est réalisée presque uniquement par les associations - Insuffisance de personnes ressources qualifiées et de documents adaptables à tous les besoins d'apprentissage - Stratégie Nationale d'Alphabétisation conçue en 2008 non adaptée au nouveau système éducatif - Entités et acteurs d'alphabétisation non répertoriés et données statistiques sur l'alphabétisation pas toujours disponibles.

<p>Objectifs spécifiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les analphabètes dans les zones d'intervention et mener des campagnes de sensibilisation - Alphabétiser les jeunes de 11-14 ans et les adultes de 15-45 ans par l'intermédiaire soit des associations subventionnées ou non, soit des Services Techniques Déconcentrés du MEN - Subventionner l'alphabetisation des apprenants et doter de kits les apprenants et les centres - Mettre en place et équiper des Centres d'Alphabetisation et de Ressource (CAR) - Concevoir des documents pédagogiques de base pour l'alphabetisation - Former des formateurs, superviseurs, animateurs et alphabetiseurs - Insérer/réinsérer les néo-alphabetisés dans le système scolaire ou dans les Centre de Formation Technique et Professionnelle ou la formation en AGR - Mettre à jour la Stratégie Nationale d'Alphabetisation (SNA) - Mettre à jour la base de données sur l'alphabetisation - Mettre en place un système de suivi et d'évaluation.
<p>Résultats attendus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le nombre d'analphabètes voulant/pouvant accéder à des cours d'alphabetisation augmente - Des jeunes de 11-14 ans et des adultes de 15-45 ans sont alphabetisés soit par les associations subventionnées, soit par les associations non subventionnées, soit par le MEN - Des centres d'alphabetisation sont subventionnés et des apprenants sont dotés de kit - Des Centres d'Alphabetisation et de Ressource sont mis en place et sont fonctionnels - Des documents pédagogiques de base et des manuels pour les apprenants sont disponibles - La capacité des formateurs, superviseurs, animateurs, et alphabetiseurs est renforcée - Des néo-alphabetisés sont insérés/réinsérés à l'école ou dans les centres de formation professionnelle ou bénéficient de formation en Activités Génératrices de Revenus - Les interventions en matière d'alphabetisation sont harmonisées - La base de données sur l'alphabetisation est disponible et est à jour - Les apprenants sont évalués et des missions de suivi sont réalisées par les encadreurs.

6. Cadre logique de l'Education inclusive

Objectif général	L'éducation inclusive assure que tous les enfants vulnérables ou à besoins spécifiques ont accès à des opportunités éducatives et toutes les possibilités d'y maintenir ces derniers, plus particulièrement une éducation fondamentale de qualité de 9 ans.
Défis	Promotion de la culture de l'Education Inclusive au sein de l'Ecole et de la Communauté.
Origines des difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Méconnaissance du handicap amplifiée par la quasi-absence d'éducation parentale et de sensibilisation qui ne fait qu'accroître l'exclusion des ESH au sein de la communauté - Réticence des responsables des établissements publics et privés à accueillir les ESH et les enfants vulnérables, notamment les mineurs en conflit avec la loi - Extrême pauvreté des parents et vulnérabilité des enfants vivant dans des zones enclavées, manques de soins et suivis médicaux - Faible proportion d'enseignants aussi bien publics que privés ayant reçu des formations en pédagogie inclusive - Insuffisance d'appui financier pour la production et la dotation de matériels et équipements pédagogiques pour les enseignants et les enfants - Rareté des infrastructures répondant aux besoins spécifiques des ESH - Quasi-inexistence de données fiables (Baseline ou étude de référence) sur les ESH et enfants vulnérables, ce qui ne permet pas de mesurer les efforts entrepris dans ce domaine - Nombre élevé de déscolarisés à l'EF sous-cycle 3 (100 000) - Difficulté de réinsertion des filles-mères - Pauvreté des parents et éloignement des collèges - Grossesses précoces.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Accueillir 15% des ESH1 dans le système formel en leur offrant un environnement socio-éducatif et des équipements pédagogiques adaptés - Accueillir 22% du flux de déscolarisés de A1 à A4 dans les CRAN - Réduire progressivement les entrées tardives à 30% des nouveaux entrants (contre 52% en 2015/16) - Améliorer l'appui financier destiné à l'éducation Inclusive - Mettre en place un dispositif de suivi-évaluation et une Baseline sur l'Education Inclusive - Porter à 15% les ESH2 inscrits dans les écoles spécialisées - Favoriser la réinsertion au collège des déscolarisés.
Résultats attendus	<ul style="list-style-type: none"> - Communauté sensibilisée et engagée dans la promotion et le développement de l'Education Inclusive - Taux de scolarisation des ESH1, ESH2, enfants/jeunes vulnérables et nouveaux entrants amélioré - Compétence renforcée des enseignants prenant en charge les ESH1 et ESH2 - Etablissements adaptés pour l'accueil des ESH1, ESH2 et enfants/jeunes vulnérables et dotés des matériels pédagogiques - Infrastructures répondant aux besoins spécifiques des ESH améliorés - Taux de scolarisation nouveaux entrants amélioré - Dispositif de suivi, Baseline sur l'Education Inclusive mis en place - En 2020, 30 000 déscolarisés sont réinsérés, y compris les filles-mères.

7. Cadre logique de l'Education à la citoyenneté et au civisme

Objectif général	Changer le comportement du public cible afin d'en faire un citoyen de droit et de fait.
Défis	<ul style="list-style-type: none"> - Expansion de l'incivisme au niveau de la société malgache - Dégradation de la citoyenneté - Faible participation citoyenne dans le processus du développement socio-économique - Prédominance de la corruption au sein de l'administration - Trouble de l'ordre social et environnemental.
Origines des difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Faible couverture de l'Education à la Citoyenneté et au Civisme à Madagascar - Méconnaissance des citoyens des enjeux de leur avenir - Techniques d'enseignement d'ECC non appropriées aux besoins actuels - Prolifération des drogues et substances illicites, surtout en milieu scolaire - Ignorance et méconnaissance des textes en vigueur relatifs à l'administration, aux droits et obligations - Non-respect des droits et d'autrui - Performance de la structure de coordination des activités d'ECC.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser les ressources afin d'inculquer le patriotisme et le civisme auprès de la population - Mettre en place de dispositifs performants d'éducation à la citoyenneté et au civisme en vue de garantir une société harmonieuse - Vulgariser les techniques améliorées d'éducation à l'environnement et au développement durable - Sensibiliser les parents et la communauté à l'importance et à la nécessité du programme d'éducation sexuelle - Appuyer les acteurs d'ECC pour le développement socio-économique et culturel de la population.
Résultats attendus	<ul style="list-style-type: none"> - Les infrastructures scolaires et les centres de formation sont disponibles et sécurisés et peuvent répondre aux besoins de la réforme - Les enfants en âge scolaire sont maintenus dans le système - D'ici 2020, la réforme curriculaire est mise en place c'est-à-dire le document COOCM est diffusé et mis en œuvre, les nouveaux programmes scolaires sont implémentés, les manuels sont disponible au niveau des écoles et le nouveau dispositif d'évaluation des acquis des élèves sont mis en œuvre - Les formateurs de l'INFP et des centres de formation sont prêts à dispenser de formations des personnes d'encadrement et des enseignants - Les personnels d'encadrement, de suivi, de contrôle et d'évaluation et les enseignants qualifiés, augmentés en nombre et équipés de matériels appropriés œuvrent dans leurs postes respectifs.

8. Cadre logique de la Gestion / Gouvernance

Objectif général	Améliorer la gestion et la gouvernance du système de l'éducation nationale.
Défis	<ul style="list-style-type: none"> - Problème de pilotage du système éducatif dû à la non-effectivité du système d'information et de la planification du système éducatif - Mauvaise gestion des ressources - Problème de gouvernance.
Origines des difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance des moyens pour assurer l'effectivité du système d'information intégré et de communication - Non-effectivité de la planification due à l'insuffisance de compétences de base des ressources humaines à tous les niveaux - Déconcentration et décentralisation non effectives - Mauvaise gestion des ressources humaines, financières et matérielles - Insuffisance de transparence et de communication dans la gestion des ressources - Insuffisance du respect des principes de redevabilité.
Objectifs spécifiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Améliorer le pilotage du sous-secteur MEN 2. Renforcer la déconcentration et la décentralisation 3. Améliorer la gestion des enseignants 4. Optimiser la gestion des ressources financières, mobilières et matérielles 5. Développer la gestion partenariale de l'éducation et de la formation 6. Améliorer la résilience du système éducatif aux risques et catastrophes.
Résultats attendus	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Système d'information intégré effectif 1.2. Système de communication renforcé 1.3. Planification de l'éducation renforcée 1.4. Lutte contre la corruption renforcée 1.5. Coordination des actions redynamisée au sein du MEN 2.1. Réformes organisationnelles effectuées 2.2. Comités scolaires FEFFI mis en place et Projets d'Etablissement Contractualisés mis en œuvre 2.3. Gestion financière déconcentrée 2.4. Capacités des personnels des STD renforcées 3.1. Métiers d'enseignant professionnalisés 3.2. Utilisation des enseignants optimisée 3.3. Traitement des carrières des enseignants amélioré 3.4. Suivi et évaluation de la gestion des enseignants effectués 3.5. Gestion du personnel administratif améliorée 3.6. Gestion des effectifs fiabilisée 3.7. Système d'archivage au niveau du MEN central et des STD amélioré 4.1. Organes de contrôle interne renforcés 4.2. Gestion des ressources financières, matérielles et mobilières rationalisée 5.1. Partenariat entre l'Etat et l'enseignement privé développé 5.2. Partenariat efficace et bien coordonné 6.1. Risques d'aléas naturels ou anthropiques réduits 6.2. Résilience du système éducatif aux risques et catastrophes renforcée.

Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle

Objectif général	<p>Former tous les citoyens aux compétences requises par l'emploi ou par la création d'emplois décents afin de promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable et de combattre la pauvreté endémique.</p>
Défis	<p>Diversifier les parcours et les prestataires d'ETFP/DC pour promouvoir l'égalité d'accès de tout citoyen à des formations visant l'amélioration continue de son employabilité ou de sa capacité de création d'emploi décent avec l'élimination des facteurs d'exclusion sociale et de discrimination, notamment de genre et envers les groupes vulnérables.</p> <p>Améliorer la qualité et la pertinence des offres de formation aux fins de développer des compétences requises par les emplois potentiels et prévisibles et faire émerger le capital humain susceptible de valoriser l'ensemble des richesses du pays dans une optique de développement durable.</p> <p>Améliorer l'insertion professionnelle des formés par l'implication des partenaires sociaux à la détermination des orientations de la formation conformément aux besoins actuels et futurs en emplois décents, à la conception des curricula, au financement et à la mise en œuvre de la formation.</p>
Origines des difficultés	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'accès à l'ETFP malgache est limité par la faible capacité d'accueil et le faible taux de couverture de la formation : <ul style="list-style-type: none"> • Taux d'accès à la formation: 164 apprenants pour 100 000 habitants. • Taux de couverture géographique : seuls 69 districts sur les 119 disposent d'établissements ETFP publics. • Les formations dispensées par les entreprises (TPE, PME, PMI) ne sont pas toujours considérées et reconnues par l'Etat. 2. L'inadéquation des offres de formation aux demandes sociales et économiques des localités ainsi que la diversité limitée des offres de formation proposées par les établissements : <ul style="list-style-type: none"> • Les curricula, équipements et infrastructures de formation sont obsolètes. • Les secteurs et filières de formation ne répondent pas toujours aux besoins locaux et nationaux comme, par exemple, en agriculture. 3. Une insuffisance de bases de données à jour et fiables sur l'emploi et la formation facilitant i) l'orientation de la politique générale de l'Etat en matière de développement de compétences, ii) la planification du développement de l'ETFP/DC, iii) l'élaboration des curricula ainsi que iv) l'orientation pédagogique et professionnelle des apprenants. 4. Une absence de stratégie pérenne d'implication des partenaires sociaux à la conception, à la mise en œuvre et au financement de la formation : <ul style="list-style-type: none"> • Absence de structure et de mécanisme de pilotage partenarial de la formation. • Insuffisance de stratégie de financement pérenne de l'ETFP/DC et du partage de coût entre l'Etat et les bénéficiaires. • Faiblesse du taux d'insertion des formés : absence d'un plan national de développement du capital humain, absence de synergie d'action entre les établissements formateurs et les secteurs privés recruteurs. 5. Une carence en formateurs compétents à cause : <ul style="list-style-type: none"> • d'un mauvais déploiement des ressources humaines ; • d'un personnel vieillissant avec la grande majorité constituée de personnes de 50 à 60 ans ;

	<ul style="list-style-type: none"> • d'une insuffisance, voire d'un manque de compétences pédagogiques et/ou professionnelles des formateurs par suite d'une insuffisance de formations continues et de l'absence de considération des qualifications pédagogiques et/ou professionnelles lors des recrutements et redéploiements. <p>6. Un rythme ralenti de la mise en œuvre de la PNEFP qui préconise des mesures d'urgence à mettre en œuvre pour qualifier ou requalifier les très nombreux jeunes qui sont hors de tout dispositif d'éducation et de formation et d'emploi.</p>
<p>Objectifs spécifiques</p>	<p>1. Améliorer l'accès de tous à la formation, quel que soit le niveau académique ou de qualification professionnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En développant des parcours d'ETFP/DC diversifiés, flexibles et inclusifs. - En mettant en place des dispositifs innovants et formalisés de formation et d'apprentissage des compétences liées aux métiers/professions. - En construisant, réhabilitant et équipant les établissements ETFP/DC. <p>2. Améliorer la pertinence et la qualité des formations selon les exigences des emplois potentiels requis par les secteurs prioritaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En menant une réforme et un développement curriculaire fondés sur le renforcement des liens entre emplois/formation, dans le secteur moderne et traditionnel, pour une meilleure employabilité des formés. - En développant des mesures d'assurance-qualité et de pertinence au niveau des offres de formation. - En développant des mesures favorisant l'amélioration de l'insertion professionnelle. <p>3. Instaurer une gouvernance partenariale du dispositif d'ETFP/DC pour une meilleure insertion professionnelle des formés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En instaurant un pilotage partenarial de l'ETFP/DC à tous les niveaux. - En renforçant l'autonomie des établissements d'ETFP/DC. - En développant un système d'information sur l'emploi et l'ETFP/DC pertinent et accessible. - En renforçant la capacité de l'Administration pour la mise en œuvre de la réforme.

<p>Résultats attendus</p>	<p>1 - Résultats liés à l'objectif stratégique 1 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cursus de l'ETFP reformé, en harmonie avec ceux des autres sous-secteurs de l'éducation, facilitant l'accès de tout citoyen à un système de développement de ses compétences et à une certification des acquis de ses expériences professionnelles. 2. Accès à l'apprentissage rénové et aux offres de formations privées accréditées facilité pour les jeunes actifs des secteurs formel, traditionnel et informel ou hors système éducatif. 3. Accessibilité aux dispositifs publics de formation améliorée : mise aux normes ou création d'un établissement ETFP/DC de niveau 1 dans des zones/secteurs à fortes potentialités de création d'emplois et de niveau 2 dans chaque District pour assurer les besoins de ses secteurs modernes. <p>2 - Résultats liés à l'objectif stratégique 2 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Des curricula actualisés ou élaborés par rapport aux compétences indispensables à l'exercice des métiers requis par les secteurs porteurs dans un Cadre National de Certification. 2. Des dispositifs publics/privés de formation agréés ou habilités à la certification et à la formation selon une procédure d'assurance-qualité et avec unereconnaissance interministérielle et interinstitutionnelle des diplômes/certificats délivrés. 3. Des jeunes et actifs informés sur les emplois potentiels et les offres de formation correspondantes ; des promoteurs accompagnés dans la mise en œuvre de leurs projets professionnels. <p>3 - Résultats liés à l'objectif stratégique 3 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Politiques et stratégies nationales, régionales et sectorielles d'emploi et de formation ainsi que le plan d'action et de financement y afférents élaborés, validés et mis en œuvre avec des partenaires sociaux. 2. Des établissements ETFP/DC dotés d'autonomie de gestion pédagogique, administrative et financière capables de mobiliser des fonds de financement local de formation et de suivre l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études de niveau supérieur de leurs diplômés (sortants). 3. Un système national et des réseaux locaux (en ligne et hors ligne) d'informations pertinentes sur l'emploi et la formation installés et opérationnels. 4. Une administration performante, redevable et capable de mener à terme la réforme et le développement de l'ETFP/DC.
----------------------------------	--

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Objectif général	L'enseignement supérieur, qui se veut être un moteur de développement durable par l'excellence et l'innovation, vise à doter le pays en nombre suffisant de cadres supérieurs très hautement qualifiés, compétents, efficaces tout en étant évolutifs.
Défis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assurer un enseignement supérieur de qualité accessible et équitable 2. Améliorer l'employabilité des formés et des diplômés de l'enseignement supérieur 3. Assurer l'adéquation de la recherche scientifique avec la formation universitaire et le développement 4. Améliorer la gouvernance, la gestion et le financement du système
Origine des difficultés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un accès trop limité (464 étudiants pour 100 000 habitants en 2014), en dessous de la moyenne des pays africains comparateurs ayant le même niveau de développement que Madagascar (642 pour 100 000) et inéquitable : une fréquentation élevée de l'enseignement supérieur pour le quintile le plus riche, soit un taux net de scolarisation de 10%, alors que ce taux est quasi nul pour le quintile le plus pauvre (quintile 1). L'aspect genre entre en compte lorsqu'il s'agit des quintiles 4 et en dessous. Ainsi, pour le quintile 3, le ratio fille/garçon est de 3/10. 2. Une faible efficacité: Pour 100 individus entrant en première année, seulement 20 d'entre eux atteignent la licence universitaire au bout de trois ans. 3. En dépit du stock de main-d'œuvre disponible, de nombreux professionnels déclarent éprouver de réelles difficultés pour pourvoir les métiers dont ils ont besoin. Ce problème d'employabilité et de pertinence résulte, entre autres, de l'insuffisance de l'intégration du milieu professionnel dans plusieurs formations. 4. La mise en place du système LMD, réfléchi dans une perspective de réforme en faveur de la qualité, de la professionnalisation et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, a été rendue effective en 2013-2014 mais, toutefois, sans obtenir l'adhésion unanime des parties prenantes ni les moyens humains, logistiques et matériels nécessaires. Ainsi, d'une part, l'appropriation des concepts LMD et les formations inhérentes au changement de paradigme l'«enseigner autrement» et l'«apprendre autrement» ont fait défaut et, d'autre part, l'insuffisance, l'inégalité dans la répartition du personnel enseignant, qui plus est vieillissant (près de 55% des enseignants seront mis à la retraite d'ici 10 ans au plus tard), sont à l'origine des difficultés de l'opérationnalisation du système LMD. S'y ajoute l'insuffisance, voire le manque de mesures d'accompagnement des étudiants (équipement pédagogique et numérique). 5. Madagascar semble disposer de plusieurs atouts pour créer de l'innovation (existence d'une Stratégie nationale de la Recherche Scientifique et de quatre plans directeurs de la recherche jugés prioritaires et validés en 2015, disponibilité locale de scientifiques et d'ingénieurs) mais ce potentiel de recherche est encore à exploiter pour une transition vers l'économie du savoir et de l'innovation. 6. Les capacités de gouvernance et de gestion sont à renforcer car elles souffrent encore de la non-disponibilité d'outils de planification et de programmation efficaces, d'autonomie budgétaire nécessaire pour assurer une gestion efficace des ressources et pour garantir la qualité et la pertinence de la mission d'enseignement et de recherche. De plus, le premier financement de l'ESR - le budget de l'Etat - est loin de permettre son développement. 7. Enfin, les œuvres sociales au sein des universités publiques accaparent une grande partie des ressources financières qui leur sont allouées, au détriment des activités pédagogiques, de recherche et de la capacité d'investissement. Le mécanisme d'octroi de bourses d'études et les conditions d'études médiocres : sous-capacités d'accueil, vétusté, problèmes d'hygiène et de sécurité, consommation inconsidérée de l'énergie électrique et de l'eau mettent en péril la paix sociale dans les universités et constituent un défi majeur pour améliorer la gouvernance.

<p>Objectifs spécifiques</p>	<p>1. Développer un enseignement supérieur de qualité largement accessible et équitable</p> <ul style="list-style-type: none"> - En assurant la scolarisation dans le système LMD avec, notamment, un développement de la formation à distance et du numérique. - En assurant la qualité de l'ESR à travers une relève enseignante, des moyens supplémentaires et la mise en place d'un système d'assurance-qualité. <p>2. Améliorer l'employabilité des formés et diplômés de l'enseignement supérieur</p> <ul style="list-style-type: none"> - En formant des ressources humaines hautement qualifiées en lien avec le secteur productif. - En contribuant à la formation du personnel enseignant et d'encadrement du secteur de l'éducation. <p>3. Assurer l'adéquation de la recherche scientifique avec la formation universitaire et le développement</p> <ul style="list-style-type: none"> - A travers les plans directeurs, les projets d'établissement et l'encouragement des enseignants à faire de la recherche. - En développant des recherches innovantes à travers la mutualisation, les dispositifs de valorisation des expertises et des résultats de recherche. <p>4. Améliorer la gouvernance, la gestion et le financement du sous-secteur</p> <ul style="list-style-type: none"> - En renforçant les capacités de gestion, de gouvernance et de pilotage des institutions universitaires. - En renforçant la gouvernance financière des universités par un réaménagement de la répartition budgétaire actuelle et par une diversification des sources de financement.
<p>Résultats attendus</p>	<p>1. Résultats liés à l'objectif stratégique 1 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Système LMD consolidé. 2. Accès à l'enseignement supérieur et équité améliorés. 3. Relève enseignante formée et recrutée. 4. Compétences des personnels de l'ESR développées. 5. Enseignants et étudiants disposant de moyens adaptés à leur fonctionnement et à leur développement. 6. Système d'assurance-qualité mis en place. <p>2. Résultats liés à l'objectif stratégique 2 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mise en place de formations dans les secteurs représentant les plus grands bassins de l'emploi à Madagascar. 2. Milieu professionnel intégré à la formation. 3. Compétences entrepreneuriales pour préparer les projets d'auto-emploi développés en cours de formation. 4. Mécanismes d'orientation et de prise en charge des personnes en réinsertion développés. 5. Besoins de formation initiale et continue des personnels enseignants du secondaire pris en compte. 6. Formations et certifications des autres personnels de l'éducation, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle mises en place. <p>3. Résultats liés à l'objectif stratégique 3 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programmes de recherche en adéquation avec les programmes de formation. 2. Enseignants motivés à faire de la recherche. 3. Recherches innovantes développées à travers la mutualisation. 4. Dispositifs de valorisation des expertises et des résultats de recherche mis en place. <p>4. Résultats liés à l'objectif stratégique 4 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacités de gouvernance et de pilotage des institutions universitaires renforcées. 2. Capacité de gestion renforcée.

	<p>3. Bonne gouvernance financière assurée à travers une meilleure allocation des ressources publiques.</p> <p>4. Sources de financement de l'ESR diversifiées.</p>
--	---

ANNEXE 2 : INDICATEURS ODD4

Cette annexe présente les indicateurs ODD4, suivis des réponses au questionnaire du document « Intégrer l'ODD4 – Education 2030 dans les politiques et la planification sectorielles – Directives techniques à l'intention des bureaux hors siège de l'UNESCO ».

ODD4	Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie																																							
Cible 4.1	<i>D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile</i>																																							
	2014	2016	2018	2020	2022	2024	2026	2028	2030																															
4.1.1	<p>Pourcentage d'enfants et de jeunes ayant acquis (a) en 2e/3e année, (b) à la fin du cycle primaire, et (c) à la fin du premier cycle du secondaire, au moins le niveau de compétence minimal (i) en lecture et (ii) en mathématiques, par sexe (indicateur global 4.1.1)</p> <p>Pourcentage des enfants ayant atteint les normes minimum de compétence dans la lecture et les mathématiques dont à la fin de : (i) l'éducation primaire (ii) le secondaire</p> <p>Expression nationale</p> <p>Primaire</p> <p>Secondaire</p>																																							
4.1.2	<p>Existence d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national (i) durant le cycle primaire, (ii) à la fin du cycle primaire, et (iii) à la fin du premier cycle du secondaire</p>																																							
4.1.3	<p>Taux brut d'admission en dernière année d'enseignement (cycle primaire, premier cycle du secondaire)</p> <table border="1"> <tr> <td>Primaire</td> <td>69%</td> <td>68%</td> <td>53%</td> <td>60%</td> <td>69%</td> <td>78%</td> <td>84%</td> <td>87%</td> <td>89%</td> </tr> <tr> <td>1e cycle Sec.</td> <td>37%</td> <td>36%</td> <td>36%</td> <td>40%</td> <td>44%</td> <td>52%</td> <td>63%</td> <td>73%</td> <td>80%</td> </tr> </table>										Primaire	69%	68%	53%	60%	69%	78%	84%	87%	89%	1e cycle Sec.	37%	36%	36%	40%	44%	52%	63%	73%	80%										
Primaire	69%	68%	53%	60%	69%	78%	84%	87%	89%																															
1e cycle Sec.	37%	36%	36%	40%	44%	52%	63%	73%	80%																															
4.1.4	<p>Taux d'achèvement (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)</p> <table border="1"> <tr> <td>Primaire</td> <td>69%</td> <td>68%</td> <td>53%</td> <td>60%</td> <td>69%</td> <td>78%</td> <td>84%</td> <td>87%</td> <td>89%</td> </tr> <tr> <td>1e cycle Sec.</td> <td>37%</td> <td>36%</td> <td>36%</td> <td>40%</td> <td>44%</td> <td>52%</td> <td>63%</td> <td>73%</td> <td>80%</td> </tr> <tr> <td>2e cycle Sec.</td> <td>16%</td> <td>19%</td> <td>17%</td> <td>17%</td> <td>18%</td> <td>21%</td> <td>21%</td> <td>22%</td> <td>23%</td> </tr> </table>										Primaire	69%	68%	53%	60%	69%	78%	84%	87%	89%	1e cycle Sec.	37%	36%	36%	40%	44%	52%	63%	73%	80%	2e cycle Sec.	16%	19%	17%	17%	18%	21%	21%	22%	23%
Primaire	69%	68%	53%	60%	69%	78%	84%	87%	89%																															
1e cycle Sec.	37%	36%	36%	40%	44%	52%	63%	73%	80%																															
2e cycle Sec.	16%	19%	17%	17%	18%	21%	21%	22%	23%																															
4.1.5	<p>Taux d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)</p> <p>En raison de l'incohérence des données scolaires et démographiques, les indicateurs qui tiennent compte de l'âge ne sont pas fiables</p> <table border="1"> <tr> <td>Primaire</td> <td>-5%</td> </tr> <tr> <td>1e cycle Sec.</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>2e cycle Sec.</td> <td>69%</td> </tr> </table>										Primaire	-5%	1e cycle Sec.	25%	2e cycle Sec.	69%																								
Primaire	-5%																																							
1e cycle Sec.	25%																																							
2e cycle Sec.	69%																																							

4.1.6	Pourcentage d'enfants ayant dépassé l'âge normal d'un niveau d'enseignement (cycle primaire, premier cycle du secondaire)
Primaire	64%
1e cycle Sec.	70%
4.1.7	Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti dans les cadres juridiques
	5 ans
Suivi / Evaluation	Recensement scolaire annuel (quasi exhaustif) dont les résultats sont normalement publiés en n+1 pour l'année scolaire n/n+1

Principaux résultats attendus au titre de la cible 4.1 :

1. Proposer un cycle de 12 années d'enseignement primaire et secondaire gratuit, financé par des fonds publics, inclusif, équitable et de qualité – dont neuf années au moins seraient obligatoires.
2. Une fois parvenus au terme du primaire et du secondaire, tous les enfants devraient avoir acquis les composantes fondamentales des compétences élémentaires en lecture, en écriture et en calcul, ainsi que des connaissances thématiques et des compétences cognitives et non cognitives qui permettent aux enfants de développer leur plein potentiel, tel que défini dans les normes officielles et programmes d'enseignement en vigueur, qui prévoient aussi des moyens de les mesurer.
3. Éliminer les inégalités entre les sexes pour ce qui est des taux d'achèvement du primaire et du secondaire.

Questions sur la politique

1. Quelle est la durée légale de l'enseignement obligatoire ?

Durée obligatoire et gratuite 5 ans

2. Quelle est la définition de l'enseignement gratuit ? Concerne-t-il seulement les frais de scolarité ? Quelle est la durée de l'enseignement gratuit ?

Les kits scolaires ne durent pas plus d'un trimestre, seul le sac reste, à peu près 3 ans. Subvention pour le paiement des enseignants : 110 000 pour les présco et les primaire, 120 000 pour les collèges et 150 000 pour les lycées. Caisse école : depuis 2014 5000 ariary par école. Les enseignants Fram non subventionnés sont payés par les parents d'élèves, quelquefois en nature, mais en général moins que 110 000.

3. L'enseignement gratuit et obligatoire est-il accordé à tous les résidents du pays indépendamment de leur nationalité ?

Oui

4. Un diagnostic/analyse du secteur de l'éducation effectué par le passé a-t-il permis de désigner des groupes défavorisés en particulier ?

EPM de l'INSTAT, enquête 2012

5. Existe-t-il des politiques et des programmes spécifiquement destinés à soutenir les groupes défavorisés ?

Oui : CRAN, ASAMA etc.

6. Les cibles associées aux politiques/programmes sont-elles clairement énoncées, et assorties d'indicateurs mesurables ainsi que d'un plan applicable en vue d'un suivi et d'une évaluation systématiques ?

PASEC. Programme d'évaluation nationale 2e et 5e année projet PAUEPT (programme d'appui d'urgence à l'éducation pour tous) financé par GPE. Dans le PSE, une évaluation est prévue tous les ans. Lecture, Français Malgache et mathématiques. Tous les deux ou trois ans, on change de classe. Actuellement, étude d'impact de la formation donnée aux enseignants non fonctionnaires (surtout subventionnés), formation d'une durée de six semaines. Référentiel de compétences de base minimum. Comparaison entre deux groupes, un qui a suivi la formation et un autre (témoin) mais la différence n'est pas probante. Il y a eu aussi une étude des pratiques, sur le même échantillon.

Questions sur la mise en œuvre

1. Dans quelle mesure les normes et les programmes en vigueur tiennent-ils compte de la nécessité de garantir la qualité et la pertinence de l'éducation, y compris du point de vue des compétences, des valeurs, de la culture, des connaissances et de la prise en compte des questions de genre ?

Les finalités ainsi que les profils de sortie dans le programme scolaire tendent vers cette qualité et pertinence, bien que des fois, ce n'est pas toujours le résultat obtenu. Pour y parer, le MEN a procédé à l'intégration des thèmes pertinents dans les programmes scolaires.

2. Les responsables d'établissements scolaires et les enseignants sont-ils qualifiés/certifiés/formés pour exercer leurs responsabilités ?

Nous avons opté pour la professionnalisation des métiers pour les chefs d'établissement, les chefs ZAP (Zones administratives et pédagogiques) (les conseillers pédagogiques vont être nommés chefs ZAP). On a suggéré à l'INFP de former des chefs ZAP. Et même les chefs CISCO. A l'ENS, il y a déjà une première promotion d'administrateurs de l'éducation (l'ENS n'a pas consulté le MEN)

3. D'autres modes d'apprentissage et d'éducation sont-ils proposés aux enfants et aux adolescents non scolarisés, notamment dans les situations d'urgence ?

Quand catastrophe (cyclones) si les écoles sont abîmées, l'UNICEF fournit des salles temporaires. Mais les écoles servent souvent à recueillir les gens qui ont perdu leur habitation. Parfois, il est difficile de déloger les victimes.

4. Dans les contextes multilingues, un apprentissage précoce dans la première langue de l'enfant ou dans celle qu'il parle à la maison est-il proposé ?

Les deux premières années d'apprentissage sont en langue malgache. Dans le préscolaire public, c'est les langues maternelles et dans le privé, c'est le français.

5. Dispose-t-on de systèmes nationaux précis d'évaluation globale afin d'évaluer les acquis de l'apprentissage aux étapes charnières, notamment les compétences cognitives et non cognitives ?

Cf. ci-dessus.

6. Dans quelle mesure les résultats des évaluations, qu'elles soient sommatives ou formatives, éclairent-ils les politiques et les processus d'enseignement et d'apprentissage en classe ?

Les résultats des évaluations PASEC et EGRA ont orienté le PSE en matière de restructuration du système, des langues d'enseignement et programmes scolaires

7. Les systèmes d'évaluation permettent-ils de valoriser différents niveaux de réussite et de soutenir le développement de tous les apprenants ?

8. Tient-on compte des facteurs influençant l'égalité entre les sexes dans l'éducation, tels que les normes et les comportements de genre ainsi que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ?

OUI, par exemple dans l'organisation des activités d'apprentissages (travail de groupe, répartition des élèves,) et dans l'élaboration de supports pédagogiques (manuels, documents...)

9. Les rôles et responsabilités des instances de mise en œuvre (autorités nationales et sousnationales, écoles, enseignants, etc.) sont-ils clairement définis et compris par tous ?

Il existe une matrice des responsabilités et un guide pour les directeurs d'école. Il y a eu des formations.

10. Dispose-t-on de capacités humaines suffisantes pour mettre en œuvre les politiques/programmes ?

Il y a suffisamment de personnes, mais les compétences sont souvent insuffisantes (valable pour le MEN. Pour la DPE, ça va, mais pour les autres services ?)

11. Dispose-t-on des moyens financiers suffisants pour la pleine mise en œuvre des politiques/programmes ?

Non

Cible 4.2

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

2014 2016 2018 2020 2022 2024 2026 2028 2030

4.2.8

Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial

4.2.9

Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans vivant dans un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant

4.2.10

Taux de participation à des activités d'éducation et de protection de la petite enfance à une période donnée avant l'entrée à l'école primaire, par sexe

4.2.11

Taux brut de scolarisation préprimaire

14% 28% 31% 24% 28% 36% 41% 48% 53%

4.2.12

Nombre d'années d'enseignement préprimaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti dans les cadres juridiques

Indice de développement de l'enfance

Taux de participation dans l'étude organisée (un an avant l'âge d'entrée officielle en classe primaire)

19% 38% 40% 44% 48% 64% 78% 92% 100%

Recensement scolaire.

Principaux résultats attendus au titre de la cible 4.2 :

1. Tous les enfants de niveau préprimaire ont accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire holistique et de qualité, quel que soit leur âge.
2. La mise en place d'au moins une année d'enseignement préprimaire de qualité, gratuit et obligatoire, dispensé par des éducateurs qualifiés, est encouragée.

Questions sur la politique

1. Les activités de développement et de soins de la petite enfance et l'éducation préprimaire font-elles partie de l'enseignement obligatoire ?

Non, aucun texte ou document ne mentionne que ces activités sont obligatoires.

2. Les activités de développement et de soins de la petite enfance et l'éducation préprimaire sont-elles gratuites ? Dans l'affirmative, à partir de quel âge ?

Les activités concernant la vaccination, le suivi de croissance, les suppléments en vitamines, sont gratuites pour les enfants de la naissance à 5 ans. Par contre, l'accès aux soins dans les centres de santé demande une participation financière de la part des parents. Il en est de même de l'éducation préprimaire, le privé accueille généralement les enfants de 3-5 ans et est totalement payant. Dans le public, qui est destiné d'une façon générale aux enfants de 5 ans, dans le cas où les éducateurs ne sont pas fonctionnaires, les parents contribuent avec une cotisation annuelle ou mensuelle pour prendre en charge leurs salaires.

3. Existe-t-il des politiques et des stratégies d'EPPE intégrées et multisectorielles, appuyées par une coordination entre les ministères responsables de la nutrition, de la santé, de la protection sociale et de la protection de l'enfance, de l'eau et de l'assainissement, de la justice et de l'éducation ?

En 2013, le MEN a développé un document-cadre d'orientation pour l'éducation de la petite enfance. Ce document définit les objectifs et les principes à respecter concernant l'éducation des enfants de 0-6 ans. Il s'appuie sur le principe de développement intégral de l'enfant. Par contre, l'élaboration de politiques et stratégies d'EPPE dans lesquelles une coordination intersectorielle entre les ministères concernés sera mise en place, figure dans les perspectives du MEN dans le cadre du plan sectoriel de l'éducation (PSE)

4. Existe-t-il des politiques, des stratégies et/ou des plans d'action en faveur de la professionnalisation du personnel de l'EPPE ?

Dans le cadre du PSE, la professionnalisation des éducateurs du préscolaire figure parmi les stratégies à mettre en place, avec la mise en place des formations initiales pour eux avec une certification.

5. Un diagnostic/analyse du secteur de l'éducation effectué par le passé a-t-il permis de désigner des groupes défavorisés en particulier ?

Les diagnostics/analyses en l'occurrence le RESEN ont mis en exergue un problème d'iniquité dans les interventions en matière d'éducation de la petite enfance (différence urbain/rural, aisé/défavorisé,...)

6. Existe-t-il des politiques et des programmes spécifiquement destinés à soutenir les groupes défavorisés ?

Le PSE mentionne que les groupes défavorisés dans les zones rurales et enclavées seront particulièrement ciblés. En plus de la mise en place des classes préscolaires dans les écoles primaires publiques, des espaces d'éveil communautaires seront développés pour atteindre les plus éloignés et les groupes défavorisés.

7. Les cibles associées aux politiques/programmes sont-elles clairement énoncées, et assorties d'indicateurs mesurables permettant d'assurer le suivi et l'évaluation ?

Oui, le dans le document PSE qui est en cours d'élaboration, les cibles ainsi que les indicateurs de suivi et d'évaluation seront clairement définis.

Questions sur la mise en œuvre

1. Les rôles et responsabilités des instances de mise en œuvre (autorités nationales et sousnationales, écoles, enseignants, etc.) sont-ils clairement définis et compris par tous ?

Les documents définissant les missions, attributions, et responsabilités, étique (MARE) des personnes chargées de la mise en œuvre des actions d'éducation de la petite enfance au niveau des directions régionales et les circonscriptions scolaires (district) sont vulgarisés avec des formations en appui pour quelques DREN. En plus de cette initiative, le MEN est actuellement en phase de définition et de validation des MARE des responsables du système éducatif jusqu'au plus bas niveau.

2. Dispose-t-on des moyens financiers suffisants pour la pleine mise en œuvre des politiques/programmes ?

Non, le budget accordé pour la mise en œuvre des politiques/programmes sur la petite enfance au niveau du MEN est très insuffisant tant provenant de l'Etat que des partenaires techniques et financiers. Par contre, une grande proportion des classes préscolaires publiques fonctionnent avec la cotisation des parents et beaucoup de formations des éducateurs se font avec la participation des bénéficiaires.

3. Dispose-t-on de capacités humaines suffisantes pour mettre en œuvre les politiques/programmes ?

Ce sont surtout les ressources humaines au niveau déconcentré qui sont insuffisantes, notamment les personnes qui doivent réaliser le suivi et l'encadrement des éducateurs. Dans ce cas, des formations et renforcement de capacité pour les conseillers pédagogiques, les chefs ZAP et les directeurs d'écoles sont nécessaires. Dans certains cas, il est difficile de trouver des personnes possédant le profil requis pour exercer les fonctions, par l'exemple, des éducateurs ayant le diplôme de BEPC, ou des responsables d'école ayant le BAC.

Cible 4.3

D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

2014	2016	2018	2020	2022	2024	2026	2028	2030
------	------	------	------	------	------	------	------	------

4.3.13	Taux brut d'inscription dans l'enseignement supérieur	5%	5%	5%	5%	5%	6%	7%	8%	10%
4.3.14	Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15-24 ans)	1,4%	1,6%	1,7%	1,8%	2,0%	2,2%	2,6%	3,0%	3,5%
4.3.15	Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant participé à un programme d'éducation et de formation, formel et non formel, au cours des 12 derniers mois, par sexe	52%	54%	55%	54%	54%	56%	56%	57%	57%

Taux de scolarisation par niveau et type d'éducation (TVET et tertiaire)

Suivi / Evaluation

L'annuaire EFTP (base Access) sort à l'année n+1 de l'année scolaire n/n+1
Un recensement annuel existe pour le Supérieur. Ce sont les institutions qui s'en occupent et qui envoient les résultats de ce recensement à la direction d'étude et de planification du Ministère en charge de l'enseignement supérieur

Principaux résultats attendus au titre de la cible 4.3 :

1. Un accès amélioré et équitable à l'enseignement et à la formation technique et professionnelle (EFTP) et à l'enseignement tertiaire. L'enseignement supérieur doit devenir progressivement gratuit.
2. Un apprentissage proposé tout au long de la vie aux jeunes et aux adultes grâce à une participation fréquente à l'éducation et à la formation (formelles et non formelles).
3. Réduire l'écart entre l'enseignement dispensé dans les établissements supérieurs et les attentes des économies et des sociétés.
4. Garantir aux adultes plus âgés des possibilités d'accès équitable à l'enseignement tertiaire.

Questions sur la politique

1. Des analyses du marché du travail et/ou des perspectives économiques ont-elles été menées en vue d'étayer les plans, les politiques et les programmes relatifs à l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et à l'enseignement supérieur ?

EFTP : Oui, à trois niveaux. 1er niveau, tous les 5 ans, il y a une rencontre entre le ministère et les établissements avec des opérateurs économiques et des collectivités (Assises régionales de l'emploi et de la formation - AREF, et Assises sectorielles avec les cinq secteurs prioritaires, depuis 2014 : tourisme-hôtellerie, BTP et ressources stratégiques (or, pétrole, mines...), développement rural (agriculture, pêche, artisanat, élevage), TIC, THA (Textile, Habillement et Accessoires)). Cette rencontre permet de déterminer les secteurs et les métiers prioritaires par région ; durant cette première phase, on tient compte des plans régionaux de développement. 2ème niveau : priorisation nationale (Etats généraux de l'emploi et de la formation). On invite les grandes organisations professionnelles (GEM, FIVPAMA, SIM...) avec les représentants des AREF ; durant cette deuxième phase, on tient compte du plan national de développement. 3ème niveau : en fonction des résultats, les établissements sont invités à rencontrer les organisations professionnelles et les collectivités de son environnement pour adapter leur offre de formation ; durant cette troisième phase, on tient compte des plans communaux de développement. Le dernier processus date d'octobre 2014- février 2015.

SUP. : Ce sont surtout les IST qui ont mené ce genre d'études. Il y a une dizaine d'années, un observatoire avait été créé pour adapter les formations du supérieur au marché de l'emploi, mais ça n'a pas fonctionné. Actuellement, c'est à l'initiative des établissements, dans le cadre de forum par exemple.

2. Existe-t-il des politiques intersectorielles établissant des liens entre l'EFTP et l'enseignement tertiaire, d'une part, et l'économie, la science et la technologie, d'autre part ?

Non. Mais depuis l'an dernier (conformément à l'article 26 de la loi sur la politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle), les trois sous-secteurs (MEN, MESUPRES, MEETFP) ont travaillé ensemble pour mettre en place un cadre national de certification. Ce cadre vise à articuler la qualification professionnelle à la certification et aux diplômes. Chaque année, ce cadre sera alimenté et mis à jour.

3. Dispose-t-on de mécanismes permettant de garantir l'assurance qualité, la compatibilité et la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur et de faciliter les transferts de crédits entre les établissements d'enseignement supérieur reconnus ?

Oui. Les textes sont là. On est en train de mettre en place les cellules d'assurance qualité au sein de chaque institution. Assurance qualité interne et assurance qualité externe. Une agence nationale d'accréditation sera créée. En attendant la mise en place de l'ANA une commission en tiendra lieu à titre transitoire (cf. décret 2013-255)

4. Existe-t-il des politiques et des dispositions en faveur de l'apprentissage à distance de qualité au niveau de l'enseignement tertiaire ?

Oui. FOAD. Le CNTMAD est un organisme rattaché au MESUPRES qui se charge de l'enseignement à distance. FOAD comprend CNTMAD, IST, et d'autres facultés qui font de l'enseignement à distance.

5. Existe-t-il des politiques visant à renforcer le rôle de l'enseignement tertiaire et universitaire en faveur de la recherche et du développement de carrière, dans des domaines décisifs tels que les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STEM), notamment par le biais d'une participation précoce des filles et des femmes dans les domaines des STEM ?

Au niveau de l'ETFP, il y a un mécanisme d'assurance qualité (Direction des curricula et de l'assurance qualité). Le principe est le suivant : on invite les établissements privés (et les établissements publics) à proposer leurs curricula (référentiel métier-compétences, référentiel de certification, référentiel de formation ainsi que les guides de matériel et pédagogiques). La DCAQ analyse ces dossiers et donne l'autorisation d'ouverture. Elle fait le suivi pendant trois ans puis délivre éventuellement l'agrément de filière.

SUP : non, mais c'est prévu dans le PSE : Stratégie de l'enseignement supérieur. Il est prévu d'accroître d'orientation vers les STEM.

6. Les cibles associées aux politiques/programmes sont-elles clairement énoncées, et assorties d'indicateurs mesurables permettant d'assurer le suivi et l'évaluation ?

Oui. Chaque ministère doit établir une fiche de performance (affichée sur le site Web du Ministère des Finances).

Questions sur la mise en œuvre

1. Existe-t-il des mécanismes permettant de mettre en place/favoriser des partenariats efficaces, en particulier entre secteur public et secteur privé, et d'associer les employeurs et les syndicats à la mise en œuvre des politiques ?

ETFP : Oui (cf. ci-dessus). Depuis deux ans, chaque secteur prioritaire dispose d'un comité sectoriel partenarial de pilotage et de collaboration (CS2PC). Ces entités ont le statut d'association.

SUP : Oui dans certaines facultés

2. Des campagnes de sensibilisation ont-elles été menées pour promouvoir les programmes d'ETFP, d'enseignement supérieur et universitaire et d'apprentissage, d'éducation et de formation des adultes pour tous, en accordant une attention particulière à l'égalité entre les sexes et à l'accès des groupes vulnérables ?

Cette sensibilisation a lieu au cours des Assises et des Etats généraux (cf. ci-dessus). Mais chaque établissement, grâce aux cellules écoles-entreprises, rencontre souvent les organisations professionnelles et aussi les ONG de son environnement.

SUP : Il est prévu d'étendre le système d'information (parents, collectivités, DREN, Cisco...). Il existe déjà la MCU (maison de communication de l'université), mais on doit revoir ses attributions.

3. Dispose-t-on des moyens financiers suffisants pour la pleine mise en œuvre des politiques/programmes ?

Non. C'est pourquoi le PSE prévoit une multiplication par 5 des moyens de fonctionnement pédagogiques. Toutefois, le PSE ne prévoit pas d'augmenter le taux des heures de vacation qui s'applique entre autres aux professionnels. Compte tenu de la faiblesse de ce taux, insuffisant pour attirer des professionnels compétents, il est prévu d'augmenter la rémunération de ces professionnels grâce aux recettes propres des établissements (frais d'inscription et frais généraux). Non, c'est pourquoi le PSE etc.

4. Les rôles et responsabilités des instances de mise en œuvre (autorités nationales et sous-nationales, écoles, enseignants, etc.) sont-ils clairement définis et compris par tous ?

Oui. Il y a des textes réglementaires définissant les missions, rôles et responsabilités de chaque entité. Cependant, ce n'est pas toujours compris ou

respecté.
 SUP. Oui, mais pas toujours compris.

5. Dispose-t-on de capacités humaines suffisantes pour mettre en œuvre les politiques/programmes ?

ETFP : déficit en termes de compétences techniques, pas en termes de nombre. Le PSE prévoit la formation initiale et continue aux métiers de l'ETFP/DC (y compris administration, encadrement et gestionnaires d'établissement).

Cible 4.4

D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

2014	2016	2018	2020	2022	2024	2026	2028	2030
------	------	------	------	------	------	------	------	------

ETFP : en 2014, 287 apprenants pour 100000 h (public et privé). En 2030, 2621.

4.4.16.1

Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant acquis au moins le niveau de compétence minimal en culture numérique

Tous les établissements ETFP sont dotés de matériels informatiques pour l'utilisation des tableaux numériques interactifs et tablettes pour les formateurs.

4.4.16.2

Pourcentage de jeunes et d'adultes qui ont des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétence

4.4.17

Taux de réussite scolaire des jeunes/adultes, par tranche d'âge, activité économique, niveau d'enseignement et orientation du programme

Effectif ETFP (hors FPQ) / (Effectif A7-Terminal + Effectif ETFP (hors FPQ))

3%	3%	4%	5%	5%	5%	6%	6%	7%
----	----	----	----	----	----	----	----	----

Effectif ETFP / (Effectif A7-Terminal + Effectif ETFP) (non compris actifs FPQ)

3%	4%	4%	6%	6%	6%	6%	7%	8%
----	----	----	----	----	----	----	----	----

Taux de participation dans la formation formelle et non-formelle pour les 12 derniers mois parmi les individus de 25-64 ans

Pourcentage de la jeunesse/des adultes qui sont capables de lire et d'utiliser un ordinateur

Tous ceux qui ont suivi la FTG formation technologique générale et la FPI savent utiliser un ordinateur

Suivi / Evaluation

Principaux résultats attendus au titre de la cible 4.4 :

1. Offrir un accès équitable à l'ETFP, à la fois formel et non formel, en présence et en ligne, tout en garantissant la qualité.

2. Placer davantage l'accent sur une utilisation de l'ETFP qui permettrait non seulement d'acquérir des compétences liées à l'emploi mais aussi des compétences transversales telles que l'esprit critique, la résolution de problèmes, la créativité, le travail en équipe, la communication et la résolution de conflits, afin d'accroître la capacité des diplômés de s'adapter aux demandes très évolutives du marché du travail.

Questions sur la politique

1. Des études/enquêtes/recherches ont-elles été menées auprès des jeunes et des adultes afin d'évaluer le niveau des compétences nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat ?

Voir INSTAT, qui produit tous les trois ans cette statistique.

2. Existe-t-il des politiques intersectorielles établissant des liens entre l'EFTP et l'enseignement tertiaire, d'une part, et l'économie, la science et la technologie, d'autre part ?

3. Dispose-t-on pour l'EFTP, de mécanismes d'assurance de la qualité transparents et efficaces ?

Cf. ci-dessus

4. Dispose-t-on de cadres de qualification permettant de promouvoir la flexibilité des parcours d'apprentissage dans les structures formelles et non formelles ?

Cf. ci-dessus (cadre national de certification et cadre malgache de qualification)

5. Existe-t-il des politiques et des programmes proposant des programmes-relais et des services d'orientation de carrière et de conseil appropriés ?

Oui. Au niveau national, la PNEFP prévoit la mise en place de systèmes d'information sur l'emploi et la formation pour donner des informations aux jeunes aux fins d'orientation. Au niveau régional, ce système existe. Au niveau local, chaque établissement disposera d'une cellule école-entreprises qui assure l'orientation pédagogique et professionnelle des apprenants.

6. Les cibles associées aux politiques/programmes sont-elles clairement énoncées, et assorties d'indicateurs mesurables permettant d'assurer le suivi et l'évaluation ?

Questions sur la mise en œuvre

1. Dans quelle mesure les programmes de formation et d'enseignement de l'EFTP se caractérisent-ils par une qualité élevée et jusqu'à quel point permettent-ils d'acquérir à la fois des compétences liées à l'emploi et des compétences non cognitives/transversales, notamment les compétences entrepreneuriales, élémentaires et dans le domaine des TIC ?

Les programmes FPI ont été élaborés sur la base des référentiels de la fonction type (actuellement référentiel métier compétences). Ces programmes contiennent des compétences cognitives transversales comme la communication, les TIC, l'entrepreneuriat et la culture malgache.

2. Les chefs d'établissement et le personnel enseignant de l'EFTP sont-ils qualifiés/certifiés ?

Il n'y a pas de critères techniques pour devenir chef d'établissement. Pour le personnel enseignant, pour le CFP (centre de formation professionnelle) on exige le niveau Bac. Au lycée technique et professionnel, le niveau licence est exigé. Il y a (20% environ) de formateur qui ont des compétences pratiques, mais n'ont pas le niveau académique requis.

3. Des campagnes de sensibilisation ont-elles été menées pour promouvoir les programmes d'EFTP, d'enseignement supérieur et universitaire et d'apprentissage, d'éducation et de formation des adultes pour tous, en accordant une attention particulière à l'égalité entre les sexes et à l'accès des groupes vulnérables ?

4. Dispose-t-on des moyens financiers suffisants pour la pleine mise en œuvre des politiques/programmes ?

5. Les rôles et responsabilités des instances de mise en œuvre (autorités nationales et sousnationales, écoles, enseignants, etc.) sont-ils clairement définis et compris par tous ?

6. Dispose-t-on de capacités humaines suffisantes pour mettre en œuvre les politiques/programmes ?

Cible 4.5

D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse, et autres paramètres tels que le handicap, l'appartenance à une population autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs de la liste pouvant être ventilés

4.5.18

Pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'enseignement

100%

4.5.19

Mesure dans laquelle des politiques explicites basées sur formule réaffectent les ressources de l'éducation en faveur des populations défavorisées

4.5.20

Dépense consacrée à l'éducation par élève, par niveau d'enseignement et par source de financement (Ar 2014, dépense courante publique si non spécifié)

	2014	2016	2018	2020	2022	2024	2026	2028	2030
Préscolaire	34 366	36 142	84 623	140 199	129 833	111 041	108 886	112 236	128 706
Fondamental 1 & 2	55 572	52 157	58 888	70 865	70 601	84 274	102 495	126 803	154 527
Fondamental 3	139 193	139 400	160 809	168 778	150 565	158 392	165 547	183 295	208 162
Secondaire	279 930	268 919	292 419	288 046	306 413	344 096	382 932	429 752	486 754

ETFP									
ET1 Etat				434 235	438 336	431 717	442 336	457 514	476 282
Apprenant				21 820	22 744	23 784	24 899	26 094	27 381
FPI1 Etat	1 885	1 157	984 456	1 055	1 120	1 127	1 163	1 209	1 262
	158	710		108	998	232	817	466	695
Apprenant	20 000	20 231	20 886	21 820	22 744	23 784	24 899	26 094	27 381
FPQ1 Etat	471 922	371 758	391 266	413 147	432 042	430 469	442 951	459 371	478 988
Apprenant	105 000	107 737	112 816	119 535	126 356	132 136	138 326	144 969	152 116
ET2 Etat	240 224	202 383	246 852	336 164	415 997	456 893	497 726	549 955	610 399
Apprenant	20 000	20 231	20 886	21 820	22 744	23 784	24 899	26 094	27 381
FPI2 Etat	734 014	557 571	674 899	913 732	1 139	1 209	1 282	1 377	1 489
					561	838	370	445	205
Apprenant	20 000	20 231	20 886	21 820	22 744	23 784	24 899	26 094	27 381
FPTS Etat	742 299	502 757	603 613	822 174	1 021	1 071	1 120	1 188	1 268
					357	052	103	237	121
Apprenant	150 000	152 335	157 899	165 625	173 338	181 266	189 757	198 871	208 675
FPQ2 Etat	341 149	220 912	270 227	377 962	476 011	499 273	522 100	554 344	592 325
Apprenant	105 000	106 635	110 530	115 937	121 336	126 886	132 830	139 210	146 073
Supérieur	1 445	1 165	1 268	1 380	1 520	1 603	1 599	1 620	1 681
	854	237	708	321	997	758	733	452	224

4.5.21 Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays à faible revenu

Suivi / Evaluation

Principaux résultats attendus au titre de la cible 4.5 :

1. Égalité entre les sexes à tous les niveaux de l'éducation.
2. Réduction ou suppression des obstacles à l'éducation rencontrés par les groupes vulnérables (par exemple, langue d'enseignement, handicap, population autochtone, personnes issues d'un milieu démuné/marginalisé).
3. Renforcement de la résilience des systèmes éducatifs dans les situations de conflit, d'épidémie et de catastrophe naturelle en améliorant la préparation face aux crises.

Questions sur la politique

1. Un diagnostic/analyse du secteur de l'éducation effectué par le passé a-t-il permis de désigner des groupes défavorisés en particulier (par exemple, les filles et les femmes, les enfants handicapés, les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays et les réfugiés, les enfants appartenant à des minorités) ainsi que les obstacles qui les empêchent de bénéficier d'une éducation de qualité ?

[Rolland Randrianarivony, Document de cadrage sur l'Education inclusive à Madagascar, MEN, DEPA, 2016](#)

[Jacqui Mattingly, Lila Ratsifandriamanana, Etude régionale sur les enfants en situation de handicap avec une attention particulière sur l'éducation en Afrique orientale et australe. Pays d'étude : Madagascar, Education Development Trust & UNICEF ESARO, 2015](#)

[Rohen d'Aiglepiere, Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar, UNICEF, 2012](#)

2. Dispose-t-on de données fiables sur les enfants handicapés, répertoriant les différents types de troubles et de handicaps et évaluant leur niveau de gravité ?

Partiellement et datées de 2012

3. Existe-t-il des politiques et des programmes visant en particulier à soutenir les groupes défavorisés ?

PNIH Plan National d'Inclusion du Handicap

CRAN

ASMAE, etc.

Handicap International : BEAZO (Education inclusive Antsiranana et Analanjirifo)

Chistofel Blinden-Mission : Soutien depuis 1981 les écoles spécialisées

luthériennes. Depuis 2016, projet pour soutenir l'éducation inclusive au niveau de deux régions (Vakinankaratra et Analamanga)

Voir la suite dans le document de cadrage

4. Les plans, les politiques et les prévisions budgétaires pour l'éducation incluent-ils l'évaluation des risques, la préparation et l'intervention en cas d'urgence (notamment en cas de catastrophe naturelle et de conflit) sur le plan éducatif ?

BNGRC (Bureau national de gestion des risques et des catastrophes)

Voir aussi avec DPE et Ministère du Plan

5. Existe-t-il des cadres globaux de la sécurité à l'école, comprenant la sécurité des établissements scolaires, la gestion des catastrophes en milieu scolaire et la sensibilisation en matière de réduction des risques et de résilience ?

Pas vraiment

6. Les cibles associées aux politiques/programmes sont-elles clairement énoncées, et assorties d'indicateurs mesurables permettant d'assurer le suivi et l'évaluation ?

Oui

Questions sur la mise en œuvre

1. Dans quelle mesure les programmes d'enseignement et les manuels sont-ils exempts de discrimination fondée sur le sexe et jusqu'à quel point encouragent-ils l'équité, l'inclusion, la non-discrimination et les droits de l'homme et favorisent-ils l'éducation interculturelle ?

Les programmes et les manuels sont exempts de discrimination fondée sur le sexe, mais l'encouragement à l'équité, l'inclusion, etc. est faible.

2. Les programmes de formation des enseignants sont-ils exempts de toute discrimination fondée sur le sexe, encouragent-ils l'équité, l'inclusion, la non-discrimination et les droits de l'homme et favorisent-ils l'éducation interculturelle ?

Voir l'INFP et DCI (Direction des curricula et intrants)

3. Dispose-t-on des moyens financiers suffisants pour la pleine mise en œuvre des politiques/programmes ?

Non

4. Les rôles et responsabilités des instances de mise en œuvre (autorités nationales et sousnationales, écoles, enseignants, etc.) sont-ils clairement définis et compris par tous ?

Oui

5. Dispose-t-on de capacités humaines suffisantes pour mettre en œuvre les politiques/programmes ?

Non

Cible 4.6 *D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter*

	2014	2016	2018	2020	2022	2024	2026	2028	2030
4.6.22	Pourcentage de la population ayant acquis au moins un niveau de compétence fonctionnel déterminé (a) en écriture et en lecture et (b) en calcul par groupe d'âge et par sexe								
4.6.23	Taux d'alphabétisme des jeunes/adultes En raison de l'incohérence des données scolaires et démographiques, les indicateurs qui tiennent compte de l'âge sont corrompus								
11-14 ans	15%	33%	41%	43%	38%	30%	21%	11%	2%
15-45 ans	26%	26%	28%	29%	31%	31%	29%	27%	23%

4.6.24 Taux de participation des jeunes/adultes aux programmes d'alphabétisation

Pourcentage des jeunes/ capables de lire et de compter

Suivi / Evaluation

Principaux résultats attendus au titre de la cible 4.6 :

1. Tous les jeunes et tous les adultes ont un niveau pertinent et reconnu de maîtrise fonctionnelle de la lecture, de l'écriture et du calcul, équivalent à celui que permet d'acquérir un enseignement de base suivi dans son intégralité.

Questions sur la politique

1. Dispose-t-on d'un mécanisme permettant de formuler des plans, des politiques et des budgets sectoriels et multisectoriels relatifs à la lecture, à l'écriture et au calcul grâce au renforcement de la collaboration et de la coordination entre les ministères concernés (éducation, santé, protection sociale, travail, industrie et agriculture, notamment) ainsi qu'avec la société civile et les partenaires pour le développement ?

Non. Mais envisagé après la mise à jour de la stratégie nationale d'alphabétisation

2. Un diagnostic/analyse du secteur de l'éducation effectué par le passé a-t-il permis de désigner des groupes défavorisés en particulier ainsi que les obstacles qui les empêchent de bénéficier d'une éducation de qualité ?

RESEN, PIE (Plan Intérimaire de l'Education)

ONG Education Network, Présentation du plan triennal pour la mise en œuvre de la stratégie nationale d'alphabétisation Etude, MEN & UNDP, 2010

3. Dispose-t-on de données fiables sur les enfants handicapés, répertoriant les différents types de troubles et de handicaps et évaluant leur niveau de gravité ?

4. Existe-t-il des politiques et des programmes visant en particulier à soutenir les groupes défavorisés ?

Oui

5. Les cibles associées aux politiques/programmes sont-elles clairement énoncées, et assorties d'indicateurs mesurables permettant d'assurer le suivi et l'évaluation ?

Oui

Questions sur la mise en œuvre

1. De solides relations de partenariat sont-elles entretenues avec la société civile en vue de transposer à plus grande échelle les programmes d'alphabétisation des adultes efficaces ?

Pas encore, mais c'est prévu dans le PSE

2. Dans quelle mesure peut-on considérer que les programmes actuels d'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul sont : (1) de qualité élevée selon les mécanismes nationaux d'évaluation/d'accréditation ; (2) adaptés aux besoins des apprenants ?

C'est inégal. Pour certaines méthodologies, pour les jeunes, le but est de permettre de passer le CEPE. Deux niveaux ont été créés : le niveau 1 correspond à A3 et le niveau 2 à A6.

3. Dans quelle mesure les programmes actuels d'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul recourent-ils aux TIC, en particulier aux technologies mobiles ?

Non. On n'utilise même pas la calculatrice. Mais on souhaite moderniser (calculatrice, utilisation du téléphone) un peu sans aller jusqu'au TIC (faute de moyens)

4. Dispose-t-on des moyens financiers suffisants pour la pleine mise en œuvre des politiques/programmes ?

Non

5. Les rôles et responsabilités des instances de mise en œuvre (autorités nationales et sousnationales, écoles, enseignants, etc.) sont-ils clairement définis et compris par tous ?

Oui, ils sont bien définis étant donné que l'alphabétisation est représentée au niveau des DREN, des CISCO et des ZAP, mais ils ne sont pas encore joués de manière optimale. On compte sur le PSE pour y remédier.

6. Dispose-t-on de capacités humaines suffisantes pour mettre en œuvre les politiques/programmes ?

De manière inégale selon les régions. Au niveau central, le nombre de cadres est insuffisant (il faudrait multiplier par deux). En termes de compétences, ça va au niveau central. Au niveau local, il y a seulement 9 ou 10 régions où une ou deux personnes (dans les DREN ou les CISCO) ont été formées.

Cible 4.7

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

4.7.25

Degré d'intégration à tous les niveaux (i) de l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) de l'éducation pour le développement durable, y compris à l'égalité des sexes et aux droits de l'homme dans (a) les politiques d'éducation nationale, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves

Le programme actuel du primaire et du collège les traite d'une manière implicite. Par suite, pour aider les enseignants à remplir leurs missions, la DCI a élaboré ce qu'on appelle "document d'explicitation des objectifs des programmes scolaires". Les nouveaux programmes préconisés par le PSE tiendront compte de l'intégration à tous les niveaux (i) de l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) de l'éducation pour le développement durable, y compris à l'égalité des sexes et aux droits de l'homme dans (a) les politiques d'éducation nationale, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves

4.7.26

Pourcentage d'élèves d'un groupe d'âge (ou d'un niveau d'enseignement) donné manifestant une bonne compréhension des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable

non disponible

4.7.27

Pourcentage d'élèves âgés de 15 ans maîtrisant des connaissances en sciences environnementales et en géoscience

non disponible

4.7.28

Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences nécessaires dans la vie courante

Selon les programmes scolaires en vigueur, toutes les écoles dispensent un enseignement relatif au IST particulièrement au VIH. Cet enseignement est basé surtout sur des connaissances relatives au IST et VIH

4.7.29

Degré de mise en œuvre du cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme à l'échelon national (conformément à la Résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies)

Le programme actuel du primaire et du collège les traite d'une manière implicite. Par suite, pour aider les enseignants à remplir leurs missions, la DCI a élaboré ce qu'on appelle "document d'explicitation des objectifs des programmes scolaires". Les nouveaux programmes préconisés par le PSE tiendront compte de l'intégration à tous les niveaux (i) de l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) de l'éducation pour le développement durable, y compris à l'égalité des sexes et aux droits de l'homme dans (a) les politiques d'éducation nationale, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves

Pourcentage des étudiants de 13 ans approuvant des valeurs et des attitudes favorisant l'égalité, la confiance et la participation au gouvernement

Non disponible

Suivi / Evaluation

Principaux résultats attendus au titre de la cible 4.7 :

1. Pleine intégration par les pays d'une approche transformatrice de l'éducation, conforme aux compétences, valeurs, connaissances, aptitudes et attitudes valorisées par l'éducation en vue du développement durable (EDD) et l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), afin d'aider à édifier des sociétés pacifiques et durables par le biais de politiques éducatives nationales, des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants et de l'évaluation des élèves.

Un programme d'éducation sexuelle a été expérimenté à Tuléar II et à Manakara. Ce programme d'éducation sexuelle va être intégré dans les nouveaux programmes scolaires préconisés par le PSE

Questions sur la politique

1. Dans quelles mesures les politiques et les programmes visant à promouvoir l'EDD et l'ECM ont-ils été institutionnalisés dans les enseignements formels, non formels et informels par des interventions à l'échelle du système, la formation des enseignants, les programmes et l'évaluation ?

Les programmes scolaires en vigueur traitent d'une manière implicite l'EDD et l'ECM. Cependant, le niveau académique des enseignants en poste ne permet pas d'atteindre les objectifs escomptés dans les programmes. Par suite, la DCI est en train d'élaborer des documents d'explicitation des objectifs de ces programmes scolaires en vigueur pour aider les enseignants. Les nouveaux programmes du PSE visent à promouvoir l'EDD et l'ECM dans les enseignements formels.

2. Dispose-t-on d'un mécanisme de mise en œuvre du Programme d'action mondial pour l'EDD ?

C'est prévu dans la mise en œuvre du PSE

3. Les principes énoncés dans la Recommandation de l'UNESCO sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (1974) sont-ils largement appliqués dans l'éducation et dans les politiques et les plans du secteur ?

C'est mentionné dans les programmes mais le niveau académique des enseignants limite l'action éducative y afférente.

4. L'élaboration des politiques et des programmes en matière d'EDD/ECM repose-t-elle sur des données factuelles issues de la recherche et du suivi ?

L'élaboration des politiques et des programmes en matière d'EDD/ECM repose sur des constats

5. Les politiques et les programmes participatifs relatifs à l'EDD et à l'ECM encouragent-ils les apprenants et les éducateurs à s'impliquer dans leurs communautés et la société ?

Oui, c'est une approche de l'EDD

6. Des objectifs d'apprentissage prévoyant des systèmes efficaces d'évaluation pour l'EDD et l'ECM ont-ils été établis afin d'évaluer, à l'aide d'indicateurs mesurables, les acquis de l'apprentissage sur les plans cognitif, socioaffectif et comportemental ?

C'est prévu dans la mise en œuvre du PSE

Questions sur la mise en œuvre

1. Les rôles et responsabilités des instances de mise en œuvre (autorités nationales et sousnationales, écoles, enseignants, etc.) sont-ils clairement définis et compris par tous ?

Non définis pour le moment

2. Dans quelle mesure les programmes d'enseignement et les manuels, à tous les niveaux de l'éducation, sont-ils conformes aux principes et aux valeurs de l'EDD et de l'ECM et jusqu'à quel point encouragent-ils les connaissances, les compétences, les valeurs et les comportements nécessaires pour instaurer des sociétés pacifiques, justes, saines et durables ?

L'analyse des programmes scolaires en vigueur, de quelques manuels (garabola , tongavola, kajy mampisaina version 2016) permet de dire que les profils de sortie et des objectifs sont conformes aux principes de l'EDD et l'ECM.

3. Dispose-t-on d'un mécanisme de diffusion des bonnes pratiques en matière d'EDD et d'ECM au sein des pays et parmi eux ?

Dépendant de la mise en œuvre du PSE

4. Dispose-t-on des moyens financiers suffisants pour la pleine mise en œuvre des politiques/programmes en matière d'EDD et d'ECM ?

On travaille surtout avec notre budget de fonctionnement

5. Dispose-t-on de capacités humaines suffisantes pour mettre en œuvre les politiques/programmes relatifs à l'EDD et à l'ECM ?

Dépendant de la mise en œuvre du PSE

Cible 4.a	<i>Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous</i>								
	2014	2016	2018	2020	2022	2024	2026	2028	2030
4.a.30-32	Pourcentage d'écoles ayant accès à (a) l'électricité, (b) l'internet à des fins pédagogiques, (c) des ordinateurs à des fins pédagogiques, (d) des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés, (e) l'eau potable, (f) des installations sanitaires adéquates comportant des toilettes séparées pour filles et garçons, et (g) des équipements de base pour le lavage des mains (conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative Eau, assainissement et hygiène (WASH))								
% d'écoles électrifiées									
Primaire	13%								
Fondamental 3	38%								
Secondaire général	69%								
4.a.33	Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, de châtiments corporels, de harcèlement, de violence et de discrimination et d'abus sexuels								
4.a.34	Nombre d'attaques contre les élèves, le personnel et les établissements								

Pourcentage des écoles ayant accès (i) à l'électricité ; (ii) à l'eau potable ; et (iii) installations sanitaires mixtes (selon les définitions d'indicateur du WASH)

Suivi / Evaluation

Principaux résultats attendus au titre de la cible 4.a :

1. Des installations scolaires appropriées (sanitaires, par exemple) dans toutes les écoles
2. Élimination de la violence, du harcèlement et des abus dans les milieux d'apprentissage.

Questions sur la politique

1. Les normes actuelles en matière d'installations éducatives (formelles et non formelles) prennent-elles en compte les problématiques liées aux enfants, aux personnes handicapées et au genre ?
2. Les politiques et les stratégies visant à protéger les apprenants, les enseignants et le personnel de la violence s'inscrivent-elles dans le cadre d'écoles exemptes de violence et, dans les zones de conflit armé, engagent-elles à respecter le droit humanitaire international, qui protège les écoles en tant que biens civils ?
3. Existe-t-il des plans, des politiques et des programmes visant à moderniser les établissements scolaires ? Dans l'affirmative, les cibles associées aux politiques/programmes sont-elles clairement énoncées, et assorties d'indicateurs mesurables permettant d'assurer le suivi et l'évaluation ?

Questions sur la mise en œuvre

1. Dispose-t-on des moyens financiers suffisants pour effectuer la modernisation nécessaire des établissements scolaires ?
2. Les rôles et responsabilités des instances de mise en œuvre (autorités nationales et sousnationales, écoles, enseignants, etc.) sont-ils clairement définis et compris par tous ?
3. Dispose-t-on de capacités humaines suffisantes pour mettre en œuvre les politiques/programmes ?

Cible 4.b

D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement

2014 2016 2018 2020 2022 2024 2026 2028 2030

- 4.b.35 Nombre de bourses d'études de l'enseignement supérieur accordées, par pays bénéficiaire
- 4.b.36 Volume de l'aide publique au développement consacré aux bourses d'études, par secteur et par type de formation

Le volume de flux d'ODA pour les bourses par secteur et type d'étude de demande

Suivi / Evaluation

Principaux résultats attendus au titre de la cible 4.b :

1. Une aide extérieure accrue octroyée aux pays à faible revenu concernant les bourses d'études et des coûts liés aux étudiants.
2. Un nombre accru de jeunes issus de milieux défavorisés bénéficiant de bourses d'études.

Questions sur la politique

1. Dans quelle mesure les politiques associées aux programmes de bourses d'études internationaux reflètent-elles la situation, les priorités et les plans de chaque pays en matière de développement, en mettant l'accent sur le renforcement des ressources humaines dans les domaines qui en ont le plus besoin ?

A TITRE d'illustration, on peut citer l'exemple du Programme Canadien de Bourses de la Francophonie (PCBF) : le Mesupres définit ses priorités (formation de formateurs en vue de la relève) en y associant celles préconisées par le PCBF (favoriser la parité de genres, et les thèmes des thèses liés aux ODD)

2. Existe-t-il des politiques visant à encourager les jeunes femmes et les jeunes hommes issus de milieux défavorisés à solliciter des bourses d'études ?

Pour les bourses extérieures, il n'y a pas de politiques spécifiques d'encouragement des jeunes hommes ou jeunes femmes issus des milieux défavorisés à solliciter des bourses d'études. S'agissant des bourses d'étude locale, jusqu'à présent tous les étudiants en reçoivent une à leur entrée à l'université (c'est la bourse "démocratique") ; le montant de la bourse est réduit les années suivantes pour les étudiants qui redoublent.

3. Quel type de mesures sont prises pour encourager les étudiants boursiers à revenir dans leur pays au terme de leurs études ?

Toujours dans le cadre du PCBF, les candidatures sont présentées par les institutions qui s'engagent à les recruter à l'issue de leur formation si les candidats ne sont pas encore intégrés. Les candidatures individuelles ne sont pas autorisées.

4. Les cibles associées aux politiques/programmes sont-elles clairement énoncées, et assorties d'indicateurs mesurables permettant d'assurer le suivi et l'évaluation ?

Oui, dans le cadre du PCBF

Questions sur la mise en œuvre

1. Les informations sur les bourses offertes sont-elles accessibles à l'ensemble des bénéficiaires potentiels, quelles que soient leurs origines ?

Oui, par diffusion large auprès des universités/centres de recherche et sur le site Web

2. Dans quelle mesure les processus de sélection des bourses d'études internationales sont-ils transparents ?

C'est une commission nationale (CONABEX) sous la présidence du Ministre (Directeur du Cabinet OU SG par ordre) qui présélectionne les candidatures : comprenant des représentants de divers ministères, universités et autres institutions. La sélection définitive revient aux pays ou organismes donateurs

3. Dispose-t-on des moyens financiers suffisants pour la pleine mise en œuvre des politiques/programmes ?

Depuis 2012, les bourses extérieures allouées proviennent de pays ou organismes donateurs. Les finances du MESUPRES ne sont pas suffisantes pour offrir des propositions

4. Les rôles et responsabilités des instances de mise en œuvre (autorités nationales et sousnationales, écoles, enseignants, etc.) sont-ils clairement définis et compris par tous ?

Oui

5. Dispose-t-on de capacités humaines suffisantes pour mettre en œuvre les politiques/programmes ?

Oui

Cible 4.c

D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

	2014	2016	2018	2020	2022	2024	2026	2028	2030
4.c.37	Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'enseignement et par type d'établissement								
Primaire	22%	31%	38%	54%	53%	52%	52%	52%	53%
4.c.38	Ratio élèves/enseignants qualifiés, par niveau d'enseignement								
4.c.39	Pourcentage d'enseignants dans (a) le préprimaire, (b) le cycle primaire, (c) le premier cycle du secondaire et (d) le second cycle du secondaire, ayant reçu au moins (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) les formations minimales organisées et reconnues (c.-à-d. pédagogiques) requises pour enseigner à un niveau pertinent dans un pays donné								
Primaire	74%	92%	92%	96%	100%	100%	100%	100%	100%

4.c.40	Ratio élèves/enseignants formés, par niveau d'enseignement
4.c.41	Salaire moyen des enseignants par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable
4.c.42	Taux de départ volontaires des enseignants, par niveau d'enseignement
4.c.43	Pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation

Pourcentage des professeurs qualifiés par niveau de l'éducation selon des normes nationales

Suivi / Evaluation **Recensement scolaire annuel (quasi exhaustif) dont les résultats sont normalement publiés en n+1 pour l'année scolaire n/n+1**

Principaux résultats attendus au titre de la cible 4.c :

1. Toutes les classes sont dotées d'enseignants qualifiés et formés.
2. L'enseignement devient une profession attrayante, qui suscite des vocations, avec une formation et un développement continus, le statut professionnel des enseignants, leurs conditions de travail et l'appui qu'ils reçoivent étant revalorisés.
3. Les mécanismes de concertation politique entre le gouvernement et les organisations d'enseignants sont renforcés.

Questions sur la politique

1. Existe-t-il des plans, des politiques et des programmes clairs visant à accroître le nombre d'enseignants de qualité ?

Oui : réforme (curriculaire) de la formation initiale (mais effectifs très insuffisants, faute de postes budgétaires)

Mise en place d'une formation initiale accélérée (ou « formation d'initiation ») pour les nouveaux FRAM mais trop courte (2 mois), elle devrait être complétée par de la formation continue.

Mise en place de dispositifs pérennes de formation continue et de mise à niveau des connaissances académiques pour les enseignants peu qualifiés (c'est-à-dire la grande majorité des enseignants).

2. Les cibles associées aux politiques/programmes sont-elles clairement énoncées, et assorties d'indicateurs mesurables permettant d'assurer le suivi et l'évaluation ?

Non ; les seules cibles précises sont les recrutements (et donc les formations initiales de fonctionnaires) car elles ont été « arbitrées » par le staff (du MEN) en fonction de ce que le MFB a autorisé. Pour le volume des autres formations, s'il y a un chiffre, il est très sous-estimé compte tenu du volume des recrutements d'enseignants « autres », c'est à dire des FRAM

3. Des études sur le statut des enseignants (rémunération, conditions de travail, avantages sociaux, etc.) ont-elles été menées pour identifier ce qui peut empêcher d'attirer et de retenir les candidats les plus compétents et les plus motivés ?

Pas besoin d'études, les causes sont évidentes et bien connues de la DRH, notamment la rémunération très basse, l'absence de protection sociale pour les FRAM et les enseignants du privé, le fait que les fonctionnaires du MEN soient moins bien traités, à diplômes et statuts équivalents, que ceux des autres ministères, etc..

4. Des études ont-elles été menées pour évaluer l'efficacité de la formation des enseignants (formation initiale et en cours d'emploi) ?

L'évaluation nationale de l'EPT en 2015 a fourni des données quantitatives précises sur la mise en œuvre de la formation continue aux niveaux concernés, mais pas d'évaluation qualitative. La formation initiale n'a pas fait l'objet d'une évaluation thématique

5. Quelles sont les mesures prises pour garantir une affectation équitable et transparente des enseignants ?

Aucune mesure n'a été prise, beaucoup sont en projet : cartographie des postes, outils informatiques (base de données RH fiable et à jour, applications de gestion, etc., , barème d'affectations, etc...

6. Existe-t-il des cadres de qualification pour les enseignants, les formateurs d'enseignants, les superviseurs d'enseignants et les inspecteurs ?

Il y a des corps spécifiques dans la fonction publique avec des statuts qui prévoient des niveaux de qualification différenciés, ces niveaux ont été ou vont être revus à la hausse (par exemple, exigence du bac pour entrer dans la fonction enseignante)

7. Dans quelle mesure les politiques actuelles de gestion des enseignants (en matière de recrutement, de formation, d'affectation, de rémunération, d'organisation de carrière et de conditions de travail) sont-elles inclusives, équitables et soucieuses de l'égalité entre les sexes ?

Ces sujets ne sont pas à l'ordre du jour.

Questions sur la mise en œuvre

1. Les enseignants reçoivent-ils l'aide qui convient pour acquérir des compétences technologiques leur permettant d'exploiter les TIC ?

Non

2. Dans quelle mesure les enseignants et les chefs d'établissement peuvent-ils se consacrer à leurs fonctions centrales (c'est-à-dire l'enseignement et l'apprentissage, l'encadrement pédagogique) ?

Les enseignants sont, la plupart du temps, obligés d'avoir un deuxième métier, rémunérateur (c'est la raison pour laquelle il est très difficile d'organiser des formations en dehors du temps scolaire, parce que cela leur fait perdre beaucoup d'argent) ; les directeurs n'ont pas de décharge de service (pour la plupart) donc peu de temps pour les fonctions de direction.

3. Dispose-t-on de mécanisme institutionnalisant le dialogue social avec les enseignants et les organisations qui les représentent, tout en assurant leur pleine participation à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des politiques d'éducation ?

La concertation est conduite au sein du Conseil National de l'Éducation où les syndicats sont représentés ; il y a aussi des rencontres informelles avec les syndicats ; et les consultations régionales et nationale sur le PSE.

4. Dispose-t-on des moyens financiers suffisants pour la pleine mise en œuvre des politiques/programmes ?

Non

5. Les rôles et responsabilités des instances de mise en œuvre (autorités nationales et sousnationales, écoles, enseignants, etc.) sont-ils clairement définis et compris par tous ?

Non, mais la question de la mise en œuvre n'a pas encore été évoquée (difficile aussi longtemps que la politique n'est pas stabilisée)

6. Dispose-t-on de capacités humaines suffisantes pour mettre en œuvre les politiques/programmes ?

Il faut commencer par les former et parfois les recruter, ce qui n'est pas explicitement prévu

ANNEXE 3 : TERMES DE REFERENCE DE LA PNPSE



Termes de Référence de la Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE) à Madagascar

Version finale intégrant les commentaires des Partenaires

18 mai 2017

1. Documents de référence :

- [Charte du Partenariat Mondial pour l'Éducation](#), juin 2016. Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) / Global Partnership for Education (GPE)
- [Guide du processus GPE au niveau des pays](#), août 2015. Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) / Global Partnership for Education (GPE)
- [Mandat des Agences de coordination](#), août 2016. Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) / Global Partnership for Education (GPE)
- [Mandat des Agents partenaires pour le GPE](#), août 2016. Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) / Global Partnership for Education (GPE)
- TDRs du Groupe Local des Partenaires de l'Éducation (GLPE) à Madagascar, 18 juin 2012

2. Introduction et contexte :

La tendance internationale est au développement d'une vision holistique des secteurs de l'éducation prenant en compte l'ensemble des opportunités éducatives dans leur organisation, leurs objectifs et leurs enjeux. Cette vision globale se traduit par l'élaboration d'une politique sectorielle pluriannuelle, accompagnée d'un plan d'action budgétisé, basée sur un diagnostic exhaustif du secteur. A cela, s'ajoute la nécessité d'organiser un pilotage concerté entre les différents ministères en charge de l'éducation, la société civile et l'ensemble des partenaires du secteur à travers la mise en place d'une plateforme représentative de l'ensemble des parties prenantes. Ce pilotage concerté est essentiel à une bonne appropriation de la vision proposée, des objectifs et des défis. Partager l'information et les décisions rend les politiques plus solides et pérennes et favorise l'adhésion de tous. Cette volonté d'avancer sur des politiques sectorielles globales à long terme et concertées est portée par de grandes initiatives internationales dont la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide (2005), le Programme d'action d'Accra (2008) et le Partenariat de Busan pour une coopération efficace au service du développement (2011). Ces événements ont été l'occasion d'obtenir un consensus international sur une planification et une mise en œuvre de politiques sectorielles concertées et appuyées par les partenaires au développement de façon plus coordonnée, alignée et complémentaire. Des initiatives mondiales ont vu le jour afin d'encourager et de catalyser de tels efforts, telles que le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE/PME), dont Madagascar est membre depuis 2005. Le GPE/PME est en outre une plateforme de mobilisation de financement à l'échelle mondiale à destination des pays en développement. A ce titre, Madagascar adhère aux principes directeurs de cette initiative mondiale et entend assurer leur respect et mise en œuvre au niveau national.

Le GPE/PME se caractérise en effet par l'importance qu'il accorde à la poursuite d'une action en partenariat et à la responsabilité mutuelle, tant au niveau mondial qu'au niveau des pays partenaires. Le Partenariat regroupe l'ensemble des principaux intervenants du secteur de l'éducation et est fondé sur le principe de la responsabilité mutuelle, en vertu duquel tous les partenaires assument conjointement la responsabilité de veiller à ce que les enfants reçoivent une éducation de qualité. Le Partenariat repose sur un Pacte⁴⁸ qui établit un lien explicite entre : (i) la mobilisation des appuis techniques et financiers, domestiques et extérieurs, en faveur du secteur éducation, (ii) l'efficacité des politiques publiques en termes d'atteinte de résultats au bénéfice du secteur et de la population, et (iii) les exigences de transparence, de reddition des comptes, et de participation effective de l'ensemble des parties prenantes au développement du secteur.

⁴⁸Voir Annexe 1

Au niveau national, le Groupe Local des Partenaires de l'Education (GLPE) est le socle sur lequel repose la gouvernance du Partenariat tel que promu par le GPE/PME, visant à promouvoir les principes de participation, d'appropriation, de concertation et de pérennisation autour de la politique sectorielle de l'éducation, appelée à Madagascar : Plan Sectoriel de l'Education (PSE). Le GPE/PME s'appuie fortement sur les structures de coordination et les processus de prise de décision nationaux pour favoriser une concertation efficace et inclusive sur les actions à mener. Le GLPE est donc un forum de concertation destiné à promouvoir le dialogue sur les politiques du secteur de l'éducation sous la conduite du gouvernement, dans le cadre duquel sont organisées les principales consultations entre les hautes autorités nationales et les partenaires du développement du secteur de l'éducation.

A Madagascar, un GLPE a été mis en place en 2012 dans le cadre de l'élaboration et de l'endossement du Plan Intérimaire de l'Education (PIE) ne concernant à l'époque que les niveaux d'enseignement général jusqu'au collège. Cette plateforme a rempli ses missions relatives à l'endossement du PIE et au programme de Don du GPE sur la période 2012-2017, et s'est réunie à l'occasion de revues sectorielles conjointes ou de manière occasionnelle afin de dialoguer avec le Gouvernement sur certaines problématiques ou thématiques spécifiques, mais n'a globalement pas encore permis la conduite d'un dialogue structurant et pérenne pour le secteur dans son ensemble.

Dans le contexte des préparations du Plan Sectoriel de l'Education (PSE 2018-2022), il est apparu opportun de redynamiser cette plateforme de concertation et de coordination, laquelle couvrira par ailleurs l'ensemble du secteur de l'éducation, (de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur, en passant par l'enseignement technique et la formation professionnelle ainsi que l'alphabétisation). A travers la restructuration du GLPE et la formulation du PSE, Madagascar entend entamer la refondation de son système éducatif afin d'atteindre des résultats accrus et pérennes pour sa population dans le respect des engagements pris, notamment dans le cadre de l'agenda pour le Développement Durable à l'horizon 2030, et au regard de l'objectif visant à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (Objectif de Développement Durable No. 4).

Les présents Termes de Référence déterminent l'objet et les principes fédérant la nouvelle plateforme de coordination sectorielle, son mandat, sa composition, ses modalités de fonctionnement, ainsi que les rôles et responsabilités des parties prenantes, dans le respect de la Charte du Partenariat Mondial pour l'Education.

3. Le Groupe Local des Partenaires de l'Education (GLPE) à Madagascar: La Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE)

Le GLPE, dans sa formulation générique au niveau global, est renommé dans le contexte spécifique de Madagascar « Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education » ou PNPSE.

3.1 Objectifs et fonction de la PNPSE :

La Plateforme Nationale pour le Pilotage du Secteur Education (PNPSE) est avant tout une structure de concertation, destinée à promouvoir le dialogue sur les politiques sectorielles de l'éducation, sous la conduite du gouvernement. A travers cette structure, ses membres se tiennent mutuellement et pleinement informés des progrès accomplis et des difficultés rencontrées dans le secteur à partir de données concrètes.

La PNPSE est le socle sur lequel repose la gouvernance du secteur de l'éducation au niveau national, et repose sur le principe du soutien collectif à un processus unique piloté par le pays dans le but de concevoir, d'endosser d'exécuter et d'évaluer son Plan Sectoriel de l'Education.

Grâce à des mécanismes et des procédures de planification, de suivi et d'examen transparents et inclusifs, la PNPSE en tant qu'entité rend compte aux citoyens du pays qu'elle sert, en cherchant à promouvoir l'avancée du secteur et la communication d'informations transparentes et intelligibles sur les résultats sectoriels.

3.2 Composition :

La PNPSE est composée de représentants des différentes parties prenantes du secteur de l'éducation au niveau national, à savoir : les **autorités nationales** (gouvernement – y compris Ministères techniques - et parlement), les **partenaires au développement** (partenaires bilatéraux et multilatéraux du développement, et autres bailleurs de fonds), la **société civile** (organisations non gouvernementales nationales et internationales, représentants du corps enseignant, des parents et des apprenants), et le **secteur privé** (entreprises dont la stratégie est axée principalement sur des activités à but lucratif, ainsi que les associations, établissements, écoles et réseaux du secteur privé)⁴⁹.

3.3 Missions et responsabilités :

Les missions et responsabilités de la PNPSE, en tant que structure de concertation garante d'un dialogue et d'un pilotage sectoriel partenarial, inclusif et efficace, incluent notamment les rôles suivants :

- (a) **Agir en tant que forum de consultation pour la formulation du Plan Sectoriel de l'Education (PSE) par les autorités nationales.** Cette responsabilité implique notamment la nécessité d'examiner les diagnostics et analyses sectoriels et d'en débattre, de discuter des résultats des évaluations indépendantes des projets/programmes en appui au PSE sur la base desquels la PNPSE est chargée de conseiller les autorités nationales au sujet des ajustements à effectuer pour achever la formulation du PSE et autres documents stratégiques ;
- (b) Assurer la **représentation, participation et contribution effective de l'ensemble de ses parties prenantes au dialogue sectoriel.** La PNPSE, par ses membres, travaillera également à répliquer cette structure au niveau décentralisé, à travers leurs démembrements, affiliations et réseaux respectifs;
- (c) **Servir de forum pour l'organisation de l'endossement du PSE par les partenaires ;**
- (d) **Organiser des revues sectorielles conjointes** ou des mécanismes équivalents pilotés par les autorités nationales afin d'assurer le **suivi conjoint de la mise en œuvre du PSE.** Cette responsabilité implique notamment pour les membres de la PNPSE la nécessité de débattre, commenter et valider, à travers les différents chefs de file, les rapports de suivi et de revue du PSE préparés sous la direction des autorités nationales et de participer aux revues conjointes;
- (e) Participer à la **mobilisation de ressources techniques et financières** pour la mise en œuvre du PSE, incluant l'application des procédures de requête de financements auprès du Partenariat Mondial de l'Education (PME/GPE) ;
- (f) Promouvoir l'**alignement** des appuis techniques et financiers mobilisés par les partenaires **avec les orientations du PSE et les procédures de gestion nationales.** Cette responsabilité implique pour les membres du PNPSE l'engagement à contribuer au renforcement des dispositifs et capacités nationales, ainsi qu'à **s'abstenir d'organiser des revues de programmes ou de coopération bilatérale séparées des revues sectorielles conjointes ;**

⁴⁹ La liste des rôles des différentes parties prenantes figure ici, pour référence, en annexe 2.

- (g) Promouvoir des pratiques et modalités de collaboration garantissant le respect des **exigences d'inclusion, de transparence, de reddition des comptes, et de gestion axée sur les résultats à tous les niveaux** ;
- (h) Assurer la mise en place de **mécanismes et d'outils assurant une coordination** et un suivi effectifs des interventions des différents partenaires ;
- (i) Valider et assurer le suivi de la mise en œuvre d'un **plan d'études, d'évaluations et de recherches prioritaires** pour le secteur élaboré sur une base annuelle sous le pilotage du gouvernement, et assurer le **partage, la diffusion d'informations, et la capitalisation des résultats des études** jugées pertinentes pour le secteur ;
- (j) Mettre en place des **commissions et groupes de travail** thématiques, ouverts à l'ensemble des membres de la PNPSE, qui rendront compte des travaux correspondants lors des réunions de la PNPSE ;
- (k) Promouvoir un **dialogue ouvert et constructif, respectueux de toutes les parties prenantes représentées**, avec comme préoccupations supérieures partagées par l'ensemble des membres de la PNPSE, d'apporter un appui conjoint à la formulation et mise en œuvre du Plan Sectoriel de l'Education.
- (l) **Désigner l'Agence de Coordination** sur la base d'un processus participatif et transparent, conformément aux règles préconisées par le GPE/PME⁵⁰.

Dans le cadre des procédures spécifiquement associées aux financements du Partenariat Mondial de l'Education (GPE/PSE), la PNPSE sera en outre sollicitée pour :

- (m) Participer aux procédures de requête de financements auprès du GPE/PME, y compris dans le cadre de la sélection d'un « Agent Partenaire » pour les financements qui seraient octroyés par le GPE/PME au bénéfice de Madagascar ;
- (n) Recevoir les mises à jour et les rapports des Agents Partenaires sur les financements du GPE/PME ;
- (o) Contribuer à la compilation de rapports à l'intention du Conseil d'Administration du GPE/PME, sur les progrès et les difficultés du secteur de l'éducation et sur toutes les sources de financement, intérieures et extérieures, de ce secteur à Madagascar ;
- (p) Appliquer les procédures de résolution des différends du GPE/PME pour résoudre tout litige associé aux processus du GPE/PME.

Les activités de la PNPSE se concentreront principalement autour des outils de pilotage suivants :

- Le Plan Sectoriel de l'Education (PSE) ;
- Un plan d'actions pluriannuel budgétisé (mis à jour annuellement) relatif au PSE ;
- Les rapports de diagnostic sectoriel et de suivi du PSE ;
- Les Aide-mémoires des revues conjointes (de suivi du PSE et des revues thématiques)

3.4 Organisation et modalités de travail

a. Eligibilité, participation et représentation des membres de la PNPSE

⁵⁰Le processus de désignation de l'Agence de Coordination sera initié par les PTFs une fois les TDRs de la PNPSE validés. La désignation de l'Agence de Coordination sera soumise à la PNPSE pour endossement. L'Agence de Coordination débutera son mandat une fois le processus de désignation formalisé. Le mandat de l'Agence de Coordination est renouvelable et le processus de désignation devra être réitéré à l'issue de chaque revue à mi-parcours ou revue finale du PSE.

Sont invitées à participer à la PNPSE les entités représentées au niveau national qui correspondent aux différentes catégories de parties prenantes du secteur de l'éducation présentées au point 3.2 ci-dessus, sur simple demande d'affiliation adressée au Bureau Permanent de la CELCO ou à l'Agence de Coordination. Les autorités nationales sont néanmoins membres permanents de la PNPSE. Les membres de la PNPSE seront dès lors destinataires de toutes les communications adressées aux membres de la PNPSE et référés au(x) chef(s) de file de leur groupe d'affiliation.

Afin de structurer les échanges entre les différentes parties prenantes et d'assurer une gestion efficiente et efficace de la PNPSE, les membres de la PNPSE seront invités à contribuer aux échanges et travaux collectifs principalement à travers leur groupe d'affiliation afin de consolider, sous la direction et l'animation de leur(s) chef(s) de file respectifs, leurs contributions et encourager la présentation d'un message ou d'un positionnement commun au sein de chaque groupe. Chaque groupe d'affiliation ou catégorie de partie prenante est libre de s'organiser afin de préparer les contributions pour son groupe respectif et d'organiser les échanges et partages d'informations entre ses membres.

En dehors des autorités nationales, les chefs de file de chaque groupe sont désignés par les membres de leur groupe pour les représenter et porter leurs voix lors des réunions de la PNPSE. Le processus de désignation du/des chefs de file et de leurs suppléants éventuels est libre et il revient à chaque groupe de s'organiser à cet effet. Il est néanmoins recommandé que la durée des mandats des représentants ou chefs de file coïncide avec celle de l'Agence de Coordination, et que le processus de désignation soit donc renouvelé à l'occasion de chaque réunion de revue à mi-parcours ou finale de PSE.

Le tableau qui suit présente les différents groupes, leurs membres statutaires, et le nombre de chefs de file ou représentants préconisés pour chaque groupe, le cas échéant, dans la perspective des réunions de la PNPSE.

Parties prenantes	Groupes	Membres statutaires	Nombre maximum de représentant(s) pour les réunions restreintes
Autorités nationales	Ministères en charge de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de l'Education Nationale (MEN) • Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MEETFP) • Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESUPRES) 	
	Autres membres du Gouvernement	<ul style="list-style-type: none"> • Primature • Ministère de l'Economie et du Plan • Ministère des Finances et du Budget • Ministère de l'Intérieur et de la Décentralisation • Ministère de la Fonction Publique, du Travail et des Lois Sociales • Ministère de la Santé Publique • Ministère de la Population, de la Protection Sociale et de la Promotion de la Femme 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de la Jeunesse et des Sports • Ministère de l'Eau, de l'Assainissement et de l'Hygiène • Ministère de l'Environnement • Ministère du Tourisme • Office National de la Nutrition (ONN) • Institut National des Statistiques (INSTAT) • (Autres) 	
	Parlementaires	<ul style="list-style-type: none"> • Assemblée Nationale • Sénat 	
Partenaires au développement	Partenaires Techniques et Financiers (PTFs)		3 ⁵¹
Société civile	Organisations non gouvernementales (ONGs) nationales et internationales		3 ⁵²
	Syndicats et représentants du personnel enseignant		3 ⁵³
	Parents d'élèves et apprenants		2
Secteur privé	Directions nationales ou Groupements d'établissement d'enseignement privés		2
	Secteur productif		2

L'ensemble des membres de la PNPSE, au-delà des seuls représentants ou chefs de file de chaque groupe, sont conviés à participer aux revues sectorielles conjointes (en mode 'Assemblée Générale').

⁵¹ A savoir l'Agence Chef de file des PTFs, l'Agence de Coordination (AC), et l'Agent Partenaire pour les financements du GPE (AP). Ces différentes fonctions sont néanmoins susceptibles d'être assumées par un ou plusieurs PTFs.

⁵² Trois représentants des ONG et associations, coalition ou mouvement d'OSC et plateforme, dont deux issus des ONG nationales et un représentant des ONG internationales

⁵³ Un représentant par niveau : Fondamental, ETEP, Enseignement supérieur

Les membres de la PNPSE sont invités à désigner les chefs de file ou représentants de leurs groupes respectifs, habilités à les représenter dans le cadre des réunions et travaux de la PNPSE, par communication officielle à destination du Bureau Permanent de la Cellule de Coordination du PSE (CELCO) qui assure le secrétariat de la PNPSE, et/ou à destination de l'Agence de Coordination (AC).

b. Typologies et fréquence des réunions de la PNPSE

• **Sessions ordinaires de la PNPSE (en « mode restreint »)**

Les sessions ordinaires des rencontres de la PNPSE sont programmées tous les 2 mois et convoquées par la CELCO au minimum 2 semaines au préalable avec l'agenda et les documents de travail correspondants, en vue notamment d'assurer un suivi régulier des engagements financiers et de la mise en œuvre du PSE sur la base des rapports d'exécution et de suivi du PSE préparés par les Ministères en charge de l'Éducation et consolidés au niveau de la CELCO, de partager sur les difficultés éventuelles dans une perspective de remédiation, et de faire le point sur l'avancée des travaux des différents groupes de travail. Les représentants des groupes contribuent à l'élaboration de l'agenda à l'invitation de la CELCO.

La participation des membres de la PNPSE aux sessions ordinaires s'effectue en mode restreint, et inclue :

- Le Bureau Permanent de la CELCO (pour le secrétariat de la PNPSE)
- Les représentants des Ministères en charge du Secteur de l'Éducation (pour la Présidence collégiale de la PNPSE)
- L'Agence de Coordination (pour la co-présidence de la PNPSE)
- Les représentants du Parlement et des autres Ministères
- Les représentants ou chefs de file des autres groupes
- L'Agent Partenaire en charge des financements du Partenariat Mondial de l'Éducation (GPE/PME)
- Toute autre entité qui serait sollicitée spécifiquement compte tenu de l'ordre de jour de la réunion

Le quorum des réunions de la PNPSE en sessions ordinaires est fixé à un minimum de un (1) représentant pour chacune des parties prenantes (autorités nationales ; partenaires au développement ; société civile ; secteur privé).

• **Réunions de revues sectorielles conjointes (en mode « Assemblée Générale »)**

Il est envisagé de tenir deux (2) revues sectorielles conjointes annuellement :

- une revue annuelle de suivi du PSE⁵⁴ au mois de mars, sur la base du rapport d'exécution du PSE pour l'année précédente, incluant également la mise à jour des plans d'action du PSE pour l'année suivante⁵⁵ ;
et

⁵⁴ Y compris revues à mi-parcours et revues finales de PSE

⁵⁵ Des revues sous-sectorielles ou par Ministère peuvent être organisées en amont de la revue annuelle du PSE, sur la base des plans de travail annuels de chaque Ministère et à la discrétion des Ministères en charge de l'Éducation, afin d'alimenter la préparation du rapport de suivi du PSE.

- une revue thématique au mois de septembre, pour échanger sur des questions et les résultats d'études jugés prioritaires par la PNPSE.

Les revues sectorielles conjointes sont préparées par un groupe de travail de la PNPSE et convoquées par la CELCO au minimum 1 mois au préalable avec l'agenda et les documents de travail correspondants, validés antérieurement en session ordinaire par la PNPSE. Les réunions de revues font l'objet d'un aide-mémoire préparé par la CELCO avec l'appui de l'Agence de Coordination.

La participation de l'ensemble des membres de la PNPSE est sollicitée à l'occasion des revues sectorielles conjointes.

- **Sessions extraordinaires et autres réunions d'information ou de partage**

Toute autre réunion de la PNPSE peut être sollicitée sur demande adressée à la CELCO, à l'initiative des représentants des autorités nationales, de l'Agence de Coordination, ou des chefs de file / représentants de groupes.

c. Groupes de Travail

Des groupes de travail seront formés, en fonction des besoins, afin d'accompagner les travaux thématiques de la PNPSE et la mise en œuvre de certaines composantes clés du PSE. La création de groupes de travail relève des résolutions prises en sessions ordinaires de la PNPSE, à la demande des chefs de file ou des autorités nationales, et doit faire l'objet de termes de référence validés par la PNPSE, également en session ordinaire. Les groupes de travail sont présidés par un ou plusieurs représentants des Ministères en charge de l'Education et les travaux de ces groupes doivent être restitués régulièrement lors des sessions ordinaires de la PNPSE. Tous les membres de la PNPSE peuvent être invités à participer aux groupes de travail. Ces groupes de travail peuvent être appelés à travailler sur des questions transversales ou des composantes et thématiques spécifiques du PSE, sous la conduite d'un ou plusieurs Ministères en charge du Secteur de l'Education.

d. Présidence de la PNPSE

Les Secrétaires Généraux des Ministères en charge de l'éducation assurent la présidence collégiale de la PNPSE lors des sessions ordinaires, et les Ministres lors des revues sectorielles conjointes.

La coprésidence de la PNPSE est assurée par l'Agence de Coordination.

e. Secrétariat de la PNPSE

Les réunions de la PNPSE sont préparées et consignées, et ses travaux accompagnés, par le Bureau permanent de la Cellule de Coordination du PSE (CELCO) qui assure le secrétariat de la PNPSE conformément aux présents termes de référence, facilite la coordination et les arbitrages entre les Ministères en charge de l'Education sur tous les aspects touchant au PSE à travers la CELCO, et les assiste techniquement dans les exercices de planification, de suivi, et d'évaluation du PSE.

La CELCO se réunit périodiquement et est composée :

- des Secrétaires Généraux des Ministères en charge de l'Education, qui en assurent la présidence collégalement ;
- du Coordinateur du Bureau permanent de la CELCO et de ses collaborateurs
- des Directeurs ou responsables en charge de la planification, des aspects financiers, et du suivi et évaluation au sein des Ministères en charge de l'Education
- du Point Focal pour le Secteur Education au sein de la Direction Générale du Budget dépendant du Ministère des Finances et du Budget (DGB/MFB)

Le Bureau Permanent de la CELCO dépend des Ministères en charge de l'Education et est hébergé par l'un des Ministères considérés. Le personnel du Bureau Permanent de la CELCO est principalement composé d'un Coordinateur et de chargés d'études affectés au Bureau Permanent de la CELCO par les Ministères en charge de l'Education. Le Bureau Permanent de la CELCO est également susceptible de bénéficier d'assistance technique externe afin de l'accompagner, au besoin, dans la réalisation de ses missions.

Le Bureau Permanent de la CELCO, pour ce qui concerne ses responsabilités tenant à assurer le secrétariat de la PNPSE, est chargé de :

- organiser et animer la communication et le partage d'informations au sein de la PNPSE ;
- préparer, organiser les réunions de la PNPSE et en suivre les résolutions ;
- produire et partager le compte-rendu des réunions de la PNPSE et les aide-mémoires des revues sectorielles conjointes ;
- concevoir et développer des outils de coordination et de suivi du PSE ;
- tenir une base des données des membres de la PNPSE, des programmes et projets exécutés, des différents groupes de travail de la PNPSE, et des études et évaluations réalisées dans le cadre de la mise en œuvre du PSE ;
- mobiliser et coordonner l'appui technique et financier nécessaire à la planification, au suivi, et à l'évaluation du PSE ;
- solliciter et consolider, à travers les chefs de file, les différentes suggestions, contributions, avis et commentaires des membres de la PNPSE, y compris pour la définition des ordres de jour des réunions de la PNPSE.

Les principes et modalités de fonctionnement de la PNPSE et de la CELCO seront examinés sur une base annuelle et des changements seront apportés, au besoin.

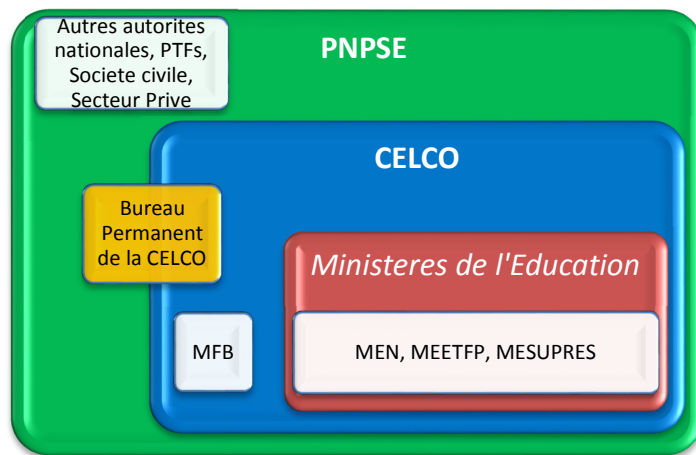


Schéma du dispositif institutionnel pour le pilotage du PSE

Annexe 1 : Le Pacte du Partenariat Mondial de l'Éducation (GPE/PME)

Le Pacte du GPE — une responsabilité mutuelle portant sur les engagements suivants :

Les pays en développement partenaires s'engagent à :

- concevoir et mettre en œuvre un plan sectoriel de l'éducation de qualité basé sur des données concrètes, comprenant un plan de mise en œuvre budgétisé sur plusieurs années, et intégré à la stratégie de développement nationale du pays grâce à un large processus de consultation ;
- fournir un appui financier intérieur à la fois solide et accru au secteur de l'éducation ;
- obtenir des résultats au regard d'indicateurs de performance clés

Les bailleurs de fonds, les organisations multilatérales, les organisations de la société civile, les entreprises et fondations privées s'engagent à :

- accroître l'aide (y compris l'aide technique et financière) en faveur des plans sectoriels de l'éducation de l'État ;
- contribuer à la mobilisation des ressources et à leur alignement sur les priorités des pays en développement partenaire
- harmoniser les procédures et utiliser les systèmes nationaux autant que possible.

Annexe 2: Récapitulatif des Rôles des Acteurs Clés

Les autorités nationales	<p>Les gouvernements des pays en développement partenaires adhèrent au Pacte du GPE, agissent conformément aux Principes de la Charte du GPE et s'engagent à réaliser l'ODD4 ainsi que les buts et objectifs du GPE. Pour ce faire, ils conçoivent un plan sectoriel de l'éducation de qualité basé sur des données concrètes qui s'inscrit dans la stratégie nationale de développement du pays.</p> <p>Les autorités nationales sont responsables de l'élaboration, de l'exécution, du suivi et de l'évaluation de Plans Sectoriels de l'Éducation qui favorisent un accès équitable à une éducation de qualité pour tous. Elles rendent compte de leurs actions avant tout au parlement et aux citoyens de leur pays, mais communiquent les résultats de leurs comptes rendus aux autres membres du GLPE et au GPE par le truchement du Secrétariat du GPE.</p>
---------------------------------	--

	<p>Les autorités nationales :</p> <p>a) formulent un PSE basé sur des données concrètes, issu d'un large processus de consultation, crédible et de bonne qualité, qui se concentre sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage ;</p> <p>b) s'assurent de la mise en œuvre efficace du PSE en créant, pilotant et utilisant des mécanismes efficaces et inclusifs à l'appui de l'élaboration, de la mise en œuvre et du suivi des politiques, stratégies et activités à partir de données fiables et désagrégées sur le secteur de l'éducation ;</p> <p>c) donnent la priorité à des dépenses intérieures d'éducation suffisantes et équitables et garantissent la communication d'informations transparentes sur les budgets et les dépenses ;</p> <p>d) renforcent les systèmes de gestion et d'information pour l'éducation et donnent la priorité à la collecte, à l'utilisation et au partage de données fiables et sur le secteur de l'éducation, y compris sur l'équité, l'efficacité et les acquis désagrégés scolaires ;</p> <p>e) pilotent des mécanismes efficaces et inclusifs de concertation sur l'action à mener permettant une participation fructueuse des parties prenantes, y compris des représentants des ministères de tutelle, de la société civile, du corps enseignant, du secteur privé le cas échéant et des partenaires de développement ;</p> <p>f) collaborent avec le Secrétariat du GPE et, le cas échéant, formulent des propositions d'activités de financement du GPE en consultation avec le GLPE ; s'assurent que les ressources du GPE sont gérées conformément aux politiques du GPE et aux politiques et procédures des Agents partenaires.</p>
<p>Les Partenaires de développement</p>	<p>Les Partenaires de développement sont supposés :</p> <p>a) soutenir les efforts engagés par les autorités nationales pour réaliser l'ODD4 ainsi que les buts et objectifs du GPE ;</p> <p>b) par le biais de mécanismes inclusifs de politique et de dialogue mis en œuvre par les autorités nationales, apporter un soutien efficace et significatif aux travaux d'analyse sectorielle ainsi qu'à l'élaboration, à l'exécution et au suivi du PSE en apportant leur savoir-faire technique, leur influence, leurs innovations et leur expérience pour résoudre les problèmes complexes posés par la prestation de services d'éducation ;</p> <p>c) faciliter l'évaluation indépendante du PSE du pays en développement partenaire et participer aux discussions sur les résultats de l'évaluation, en veillant activement à ce que le plan sectoriel soit de bonne qualité, basé sur des données concrètes et axé sur l'équité, l'efficacité et les acquis scolaires ;</p> <p>d) sur la base des résultats de l'évaluation du PSE, endosser ce plan et, ce faisant, confirmer qu'il est de bonne qualité et qu'il répond de manière adéquate aux besoins et aux enjeux du secteur de l'éducation dans le contexte donné ;</p>

	<p>e) aider les autorités nationales à mobiliser des ressources financières à long terme et de façon prévisible pour compléter les financements intérieurs à l'appui de la mise en œuvre du PSE endossé ;</p> <p>f) suivre et encourager les progrès vers une plus grande harmonisation et un alignement accru de l'ensemble de l'aide financière et de l'assistance technique au secteur de l'éducation ;</p> <p>g) aligner les activités philanthropiques et les travaux du programme sur les besoins et les priorités du PSE;</p> <p>h) informer les autorités nationales des engagements de financement et des décaissements effectifs annuels ainsi que des plans continus et indicatifs de dépenses ou de mise en œuvre ;</p> <p>i) promouvoir la transparence et partager de façon proactive les données concrètes et les enseignements tirés de leurs expériences ;</p> <p>j) participer au processus de sélection d'un Agent partenaire approprié pour le financement du GPE et, si les conditions requises sont remplies, envisager la possibilité d'assumer ce rôle ;</p> <p>k) soutenir activement, le cas échéant, les propositions des autorités nationales portant sur des activités destinées à être financées par le GPE et apporter un soutien permanent pendant la mise en œuvre de ces activités ;</p> <p>l) agir conformément aux Principes de la présente Charte et respecter les procédures de résolution des différends du GPE ;</p> <p>m) assurer la coordination et les échanges d'informations avec leur siège sur les processus associés au GPE</p>
<p>La Société Civile</p>	<p>Les Partenaires de la société civile :</p> <p>a) par le biais de mécanismes inclusifs de politique et de dialogue mis en œuvre par les autorités nationales, apportent un soutien efficace et significatif à l'élaboration, à l'exécution et au suivi du PSE;</p> <p>b) participent aux discussions sur les résultats de l'évaluation indépendante du PSE du pays en développement partenaire, en veillant activement à ce que le plan sectoriel soit de bonne qualité, basé sur des données concrètes et axé sur l'équité, l'efficacité et les acquis scolaires ;</p> <p>c) sur la base des résultats de l'évaluation du PSE, endossent ce plan et, ce faisant, confirment qu'il est de bonne qualité et qu'il répond de manière adéquate aux besoins et aux enjeux du secteur de l'éducation dans le contexte donné ;</p> <p>d) encouragent la transparence et partagent de façon proactive les données concrètes et les enseignements tirés de leur expérience;</p>

	<p>e) soutiennent activement, le cas échéant, les propositions des autorités nationales portant sur des activités financées par le GPE, et apportent un soutien permanent pendant la mise en œuvre de ces activités ;</p> <p>f) agissent conformément aux Principes de la Charte du GPE et respectent les procédures de résolution des différends ;</p> <p>g) encouragent les progrès vers la réalisation de l'ODD4 et des buts et objectifs du GPE grâce au dialogue et à des activités de sensibilisation pour élaborer des politiques d'éducation appropriées, les exécuter à l'aide de financements adéquats et mettre en place des mécanismes de supervision et de responsabilisation ;</p> <p>h) font en sorte qu'un large éventail d'opinions représentatives soit associé aux discussions sur l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi du PSE;</p> <p>i) engagent un dialogue sur l'action à mener en vue de remédier aux lacunes relatives aux politiques nationales et à l'obligation de rendre compte.</p>
<p>Les Partenaires du secteur privé</p>	<p>Les Partenaires du secteur privé dont les Directions Nationales des établissements d'enseignement privées :</p> <p>a) respectent les Directives sur les alliances avec les entreprises et la Politique sur les conflits d'intérêts applicable à la collaboration avec le secteur privé ;</p> <p>b) respectent leurs engagements en tant que partenaires à part entière de l'État pour l'éducation des enfants sous leurs responsabilités ;</p> <p>c) fournissent des conseils sur les besoins actuels et futurs du marché du travail et collaborent avec les autorités nationales pour relever les défis du marché du travail ;</p> <p>d) aident et travaillent avec les autorités nationales à appréhender les compétences et les capacités dont dispose le secteur privé pour contribuer à relever les défis spécifiques du système éducatif ;</p> <p>e) alignent leurs efforts en tant que Directions nationales privées et/ou les activités philanthropiques des entreprises sur les besoins et les priorités du PSE;</p> <p>f) apportent leur savoir-faire technique, leur influence, leurs innovations, leurs réseaux et leur expérience pour résoudre les problèmes complexes posés par la prestation de services d'éducation ;</p> <p>g) encouragent la transparence et partagent de façon proactive les données concrètes et les enseignements tirés de leurs expériences ;</p> <p>h) agissent conformément aux Principes de la Charte du GPE et respectent les procédures de résolution des différends.</p>

<p>L'Agence de Coordination</p>	<p>L'Agence de Coordination joue un rôle de facilitateur pour assurer l'application des principes directeurs du GPE, en particulier ceux qui visent à promouvoir une concertation inclusive et fondée sur des données probantes. Elle implique les autorités nationales et les partenaires de développement, ainsi que la société civile, les enseignants et les entreprises privées. Elle contribue ainsi à harmoniser l'action menée en faveur d'un développement efficace, de la responsabilité mutuelle et de la transparence au sein du partenariat.</p> <p>L'Agence de coordination est choisie par le GLPE dont elle facilite les travaux. L'Agence de coordination agit conformément aux procédures opérationnelles définies par le GLPE.</p> <p>L'Agence de Coordination :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) établit un lien de communication entre les autorités du pays en développement partenaire, les Partenaires du GLPE et le Secrétariat du GPE; b) encourage et développe les relations entre les Partenaires de développement et les autorités du pays en développement partenaire, encourage l'inclusion d'organisations non gouvernementales dans les travaux du GLPE et contribue à mobiliser les Partenaires de développement et, dans la mesure du possible, d'autres partenaires du GLPE pour les réunions ; c) guide et coordonne les Partenaires de développement dans le cadre de leurs activités visant à appuyer et suivre l'élaboration, l'évaluation indépendante, l'endossement, la mise en œuvre et le suivi conjoint du PSE; d) rend compte des progrès de la mise en œuvre du PSE (s'agissant notamment des engagements et décaissements de financement) au pays en développement partenaire, au Conseil d'administration et au GPE par le biais du Secrétariat du GPE; e) soutient les processus de financement du GPE, notamment en facilitant la sélection d'un Agent partenaire ; f) facilite la mise en œuvre des procédures de résolution des différends s'il y a lieu/sur demande.
<p>L'Agent Partenaire</p>	<p>Les Agents Partenaires jouent un rôle essentiel en veillant à ce que les financements du GPE soient correctement gérés et parfaitement alignés sur l'évolution générale du secteur de l'éducation, et en s'assurant qu'ils contribuent effectivement à améliorer les processus et les résultats à l'échelon des pays.</p> <p>Leur rôle opérationnel consiste à décaisser les fonds transférés par le GPE aux partenaires de mise en œuvre (les pouvoirs publics en règle générale), mais aussi à effectuer un contrôle</p>

fiduciaire et apporter un soutien technique adapté au contexte et conforme à l'objectif spécifique du financement.

L'Agent partenaire soutient : a) les autorités nationales dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi du plan sectoriel de l'éducation et des programmes sectoriels de l'éducation financés par le GPE et b) le GPE dans l'élaboration et la mise en œuvre d'activités de recherche, de renforcement de capacités et de partage des connaissances au niveau régional et mondial. En ce qui concerne les programmes sectoriels de l'éducation au niveau national, conformément à la procédure standard de sélection des Agents Partenaires, les autorités nationales approuvent le choix final de l'Agent partenaire qui a été endossé par les autres membres du GLPE.

L'Agent partenaire :

a) élabore en étroite collaboration avec les autorités nationales un programme de financement du GPE au niveau national qui soit conforme au PSE, en consultation avec l'Agence de coordination et les autres membres du GLPE, et conformément aux politiques et procédures de l'Agent partenaire et aux directives de financement du GPE ; il soutient la proposition par les autorités d'activités susceptibles d'être financées par le GPE ;

b) dans le cas des PSE et programmes, veille à l'exécution des décaissements au titre d'allocations approuvées par le Conseil et prélevées sur les fonds fiduciaires du GPE, en vue de financer la mise en œuvre desdits plans et programmes par les autorités nationales ;

c) effectue un contrôle fiduciaire, apporte un soutien technique permanent et fournit des mesures correctives pour soutenir la mise en œuvre par les autorités nationales des PSE et programmes, garantissant ainsi une mise en œuvre efficace conformément à la requête de financement approuvée par le Conseil d'Administration du GPE, aux politiques et procédures de l'Agent partenaire et aux politiques du GPE ;

d) utilise les procédures et systèmes nationaux dans la mesure du possible et comme convenu avec le GLPE et décidé par le Conseil ;

e) en tant que membre du GLPE, participe pleinement et de manière significative aux mécanismes de concertation mis en œuvre par le pays aux fins de la planification, de l'exécution, du suivi et de l'évaluation du PSE ;

f) encourage la transparence et partage activement les données concrètes et les enseignements tirés de son expérience en qualité d'Agent Partenaire;

g) rend compte au GPE et au GLPE des résultats et de l'impact des investissements du GPE en suivant des normes de suivi et d'évaluation convenues.

**ANNEXE 4 : LETTRE N° 385/2017- MFB/SG/DGB/DSSA DU 19
MAI 2017**



REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA
Fitiavana - Tanindrazana - Fandrosoana



MINISTERE DES FINANCES ET DU BUDGET
SECRETARIAT GENERAL
DIRECTION GENERALE DU BUDGET
DIRECTION DES SECTEURS SOCIAL ET
ADMINISTRATIF
SERVICE SOCIAL

Antananarivo, le **19 MAY 2017**

LE MINISTRE DES FINANCES ET DU BUDGET

à

**Monsieur le MINISTRE DE L'EDUCATION
NATIONALE**

**Monsieur le MINISTRE DE L'EMPLOI ET
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

**Monsieur le MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

N° 385 2017-MFB/SG/DGB/DSSA/SS

Objet : Prévisions d'allocations financières pour les trois ministères en charge de l'Education

Réf : Lettre n° 1359-17/SP du 08 mai 2017

Suite à votre lettre citée en référence, j'ai l'honneur de vous transmettre ci-après les montants annuels des allocations financières que l'Etat malagasy prévoit pour les trois ministères en charge du secteur Education pour la période 2018 à 2022, comprenant essentiellement le financement du Plan Sectoriel de l'Education et également le Programme Emploi.

Pour les dépenses de fonctionnement, y compris les soldes, vous aurez remarqué que les montants dépassent ceux des propositions du Secteur Education (PSE). Pour ce qui concerne les dépenses d'investissement, les montants assignés se situent à une moyenne de 15,3% des dépenses en capital de l'Etat sur financement interne.

P. Le Ministre
Le Secrétaire Général du Ministère
des Finances et du Budget



Alexandra RANDRIANASOLO

ANNEXE: ALLOCATIONS FINANCIERES DU SECTEUR EDUCATION

Milliers d'Arany

SECTEUR EDUCATION	2017-LFR		2018		2019		2020		2021		2022	
	FONCT ^(*)	PIP INT	FONCT ^(*)	PIP INT	FONCT ^(*)	PIP INT	FONCT ^(*)	PIP INT	FONCT ^(*)	PIP INT	FONCT ^(*)	PIP INT
958 570 360	119 833 604	1 041 402 478	152 362 887	1 141 890 064	214 564 663	1 246 985 620	259 690 070	1 340 354 564	299 052 963	1 431 545 374	339 128 938	
23,2%	15,2%	25,4%	15,2%	27,0%	15,2%	26,9%	15,3%	26,7%	15,3%	26,0%	15,3%	
742 986 411	99 021 583	807 022 620	118 115 476	875 701 420	160 732 065	955 022 520	200 328 746	1 015 305 323	226 146 161	1 087 155 203	262 432 818	
36 478 873	11 444 695	41 408 274	7 648 000	46 720 553	10 584 000	53 490 953	13 576 000	59 993 241	15 640 000	60 326 400	17 736 000	
179 105 076	9 367 325	192 971 584	26 599 411	219 468 091	43 248 598	238 472 146	45 785 324	265 056 000	57 266 802	284 063 771	58 960 120	

(*) Y compris les soldes :

(**) y compris le programme Emploi.

PREVISION MASSE SALARIALE DU SECTEUR EDUCATION 2017-2022 (en millier d'Arany)

	2017-LFI	2017-LFR	2018	2019	2020	2021	2022
MEN	550 297 744	622 140 620	680 280 620	742 490 420	808 490 420	865 050 655	900 327 428
MEETPP	19 383 901	20 633 901	24 598 274	29 016 553	34 016 553	39 516 553	45 516 553
MESRS	77 607 088	84 107 088	91 674 584	98 091 805	104 958 231	112 305 308	120 166 679
TOTAL	647 288 733	726 881 609	796 553 478	869 598 778	947 465 205	1 016 872 516	1 066 010 660



Alexandre RANDRIANASOLO