



COLLOQUE SCIENTIFIQUE

« DYNAMIQUES RURALES A MADAGASCAR : PERSPECTIVES SOCIALES, ECONOMIQUES ET DEMOGRAPHIQUES »

ANTANANARIVO

23-24 AVRIL 2007

Colloque organisé conjointement par :
l'Institut National de la Statistique (INSTAT),
la cellule du Réseau des Observatoires Ruraux de l'EPP/PADR,
l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) et le GIE DIAL.

***Politiques éducatives et scolarisation à Madagascar : le double défi de la
contrainte financière des familles et de la pauvreté de l'école***

par Marie-Christine DELEIGNE et Bénédicte KAIL
(Université Paris V/ARES¹) (ARES)

Lors du précédent colloque sur la pauvreté à Madagascar co-organisé en 2001 par DIAL (IRD), INSTAT et RESAL, deux études qualitatives menées en milieu rural dans le sud et le sud-ouest du *faritany* de Toliary avaient permis de montrer que la problématique du lien entre la pauvreté et l'éducation à l'échelle des familles se posait moins en terme de pauvreté économique des ménages qu'au niveau de la faible capacité du système scolaire à convaincre les parents de son utilité réelle (Deleigne et Miauton, 2001).

Depuis, les données du rapport entre pauvreté et scolarisation ont été sensiblement modifiées, du fait de la politique scolaire mise en place à partir de l'année scolaire 2002-2003 par la nouvelle mouvance présidentielle. Les mesures prises par le gouvernement pour l'éducation primaire ont visé principalement à motiver la demande des familles par une politique d'allègement des charges financières parentales en matière de scolarisation des enfants.

Dans la continuité, à la fois en terme de problématique et de méthodologie, deux nouvelles enquêtes de terrain² ont été réalisées dans deux autres régions et permettent l'approche de contextes régionaux différents : le Boina et la Vatovavy. Ces données, recueillies après la mise en place, à la rentrée scolaire 2002-2003, des mesures gouvernementales d'allègement des charges financières des familles au niveau primaire (kit scolaire, 2 000 ariary par élève...), nous permettent de réinterroger le lien pauvreté / éducation à la lueur du nouveau contexte des politiques éducatives à Madagascar. Il s'agit alors d'analyser les disparités dans les pratiques de scolarisation entre les familles, mais aussi à l'intérieur d'une même famille, au regard de leur niveau de pauvreté ou de richesse.

CONTEXTE ET MATERIAU D'ANALYSE

Deux enquêtes de terrain en milieu rural malgache

L'analyse du lien entre pauvreté et éducation repose ici sur les données de deux enquêtes de type qualitatif réalisées en milieu rural dans deux *fiivondronana* de l'île : Mahajanga II (*faritany* de Mahajanga, *faritra* du Boina) en mai-juin 2003 par B. Kail et Mananjary (*faritany* de Fianarantsoa, *faritra* de la Vatovavy) en janvier-février 2004 par M-C. Deleigne. Ces deux enquêtes reposent sur une problématique commune et une méthodologie similaire.

Par ces enquêtes, il s'agit d'analyser et de comprendre le processus de scolarisation à Madagascar, en prenant comme angle d'approche les interactions entre les politiques éducatives et les demandes d'éducation des familles, premières décisionnaires en terme de mise ou non à l'école des enfants. L'objectif est ainsi de mettre à jour les facteurs de la scolarisation et les enjeux qui se jouent autour de l'école en partant des pratiques, des attentes et des représentations familiales vis à vis de l'école eu égard à l'évolution de l'offre scolaire, du système éducatif en place et des politiques éducatives nationales.

¹ Association pour la Recherche sur l'Education et les Savoirs, loi 1901.

² Nous tenons ici à remercier Dazy Harry Volatiana et Rajoma Norolafatra, collaboratrices de terrain sans qui ces deux enquêtes n'auraient pu être réalisées.

Pour se faire, les interactions entre offre et demande sont interrogées au niveau micro en retenant le *fokontany* comme unité de base de collecte. En effet, vouloir comprendre la demande en matière de scolarisation nécessite que l'ensemble du contexte dans lequel elle s'exprime soit appréhendé : dans chaque *fokontany* est réalisée une étude de milieu inspirée de la méthode A+ (Fauroux E., 2002) avec une attention particulière pour ce qui touche au domaine scolaire (la nature et l'organisation de l'offre, l'évolution de cette dernière, mais aussi les contraintes de la demande). Les interactions entre offre et demande sont également approchées au niveau meso en appliquant le même protocole d'enquête à trois villages d'un même *fivondronana*.

Les deux *fivondronana* d'études retenus ont pour caractéristique commune de connaître des taux de scolarisation plus faibles que ce que l'on observe au niveau national³. Le choix de ces zones comporte par ailleurs l'intérêt de présenter une certaine diversité socio-culturelle, économique (diversité des activités de production dominantes) et historique de la situation politique de chaque zone par rapport au pouvoir d'État, de l'implantation de l'école, de l'offre scolaire et de la dynamique de scolarisation. Quant aux villages, ils ont été choisis afin de représenter la diversité des contextes au sein d'une même circonscription scolaire (Cisco) : selon les activités de production dominantes (élevage, pêche, agriculture...) et selon leur situation géographique dans la zone (proche de la côte ou à l'intérieur des terres, distance et enclavement par rapport à la Cisco). Le critère préalable de sélection des villages résidait dans l'existence d'un établissement scolaire dit « fonctionnel ».

La méthode d'investigation s'inscrit essentiellement dans une démarche socio-anthropologique par la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de familles (ou ménages⁴) ayant des enfants d'âge scolaire : dans un premier temps, une biographie du ménage permettant une approche longitudinale des pratiques de scolarisation, de la constitution de la famille, des mouvements migratoires... ; dans un second temps, des entretiens centrés sur les thèmes de l'enfance, l'éducation, la scolarisation et l'école menés auprès des personnes identifiées comme décisionnaires en matière de scolarisation des enfants. Ces familles ont été choisies de façon à ce que les différentes configurations de scolarisation (tous les enfants scolarisés, une partie seulement, aucun enfant scolarisé) soient représentées.

Une approche pluridimensionnelle de la pauvreté

La pauvreté n'est plus aujourd'hui renvoyée à la seule donnée monétaire et à la sphère de l'économique. Depuis la décennie 1990 en effet, il est admis que la pauvreté et le niveau de développement d'un pays ne se réduisent pas au seul niveau économique des ménages ou au PNB d'une nation, mais également au capital scolaire, au capital social et au capital santé de la population. Même si la tendance générale reste à l'appréhension de la seule pauvreté objective, l'aspect multidimensionnel de la pauvreté est aujourd'hui établi (Razafindrakoto et Roubaud, 2001). L'Indice composite du Développement Humain (IDH) et l'Indice composite de Pauvreté Humaine (IPH) – indices de pauvreté objective développés par le PNUD – intègrent ainsi la « longévité » (l'espérance de vie à la naissance) et le niveau d'éducation

³ Les données du recensement de 1993 estiment à 48% le taux de fréquentation scolaire des 6-14 ans. D'après ces mêmes données, le taux de fréquentation scolaire des 6-14 ans n'était que de 37% pour le *fivondronana* de Mahajanga II et de 31% pour celui de Mananjary.

⁴ Notre objectif étant d'obtenir une vision dans le temps, nous n'avons pas considéré le ménage selon l'acceptation qui prévaut lors d'opérations de collecte telles que les recensements ou enquêtes par questionnaire. Nous avons considéré l'unité "familiale" dans un sens plus large prenant en compte le chef de ménage, sa, son ou ses conjoints, leurs descendants (qu'ils résident ou non dans le ménage au moment de l'enquête), les unions précédentes du chef de ménage et les éventuels enfants issus de ces unions, ainsi que les personnes qui résident dans le ménage au moment de l'enquête (apparentés ou non au chef de ménage).

(taux d'alphabétisation des adultes et taux de scolarisation) au même titre que le niveau économique (PNB par habitant) (PNUD, 1999).

Dans le cas de notre étude, nous avons évalué le niveau de pauvreté ou de richesse des ménages interrogés selon la détention de trois capitaux : économique, scolaire (et/ou en termes de capacité à lire et à écrire) et social. En outre, le niveau de détention de ces capitaux s'est fait relativement au niveau de détention de ces capitaux parmi les personnes interrogées par village. Notre approche de la pauvreté est donc une approche multidimensionnelle, relative à l'unité de base considérée (le *fokontany*).

S'agissant du milieu rural et du fait de la nature de nos données, le niveau économique des ménages n'a pas été évalué en fonction des revenus ou des dépenses du ménage mais en prenant en compte plusieurs éléments révélateurs du niveau d'aisance des ménages ruraux : la taille du cheptel, la possession de terres, le type d'activités agricoles (de rente ou de subsistance), la commercialisation de la récolte, la possession de certains moyens de production (charrette, charrue, pirogue, filets...) et les activités annexes telles que le commerce ou la pratique de la divination (source de revenus non négligeable en milieu rural), les biens dégagés à l'issue d'une éventuelle migration... Au final, le niveau économique des ménages est distingué selon trois catégories : faible, moyen et élevé.

En raison de la faiblesse relative du capital scolaire détenu par les personnes interrogées, nous avons distingué les ménages selon que le chef de ménage et/ou son (sa) conjoint(e) n'ont jamais été scolarisés, de ceux qui ont été scolarisés sans avoir atteint le niveau du Cours moyen (n'ayant pas dépassé le niveau T3 ou la classe de 9^{ème}), de ceux enfin scolarisés au moins jusqu'en T4, 8^{ème} et au-delà. Ces différentes catégories correspondent respectivement dans notre étude à n'avoir aucun niveau de scolarisation, à n'avoir qu'un niveau de scolarisation moyen ou à avoir un niveau de scolarisation élevé. Nous avons parallèlement distingué les ménages dont le chef et/ou son (sa) conjoint(e) sont autonomes vis-à-vis de la lecture et de l'écriture (alphabètes) de ceux qui ne le sont pas (analphabètes).

Enfin, le niveau de capital social des ménages a été évalué selon la position du chef de ménage et/ou de son (sa) conjoint(e) dans le village, comme par exemple le fait d'occuper une fonction spécifique (président, trésorier, secrétaire...) dans une association du village (religieuse, coutumière, politique, scolaire...), d'être ou avoir été élu au sein de la communauté (leaders coutumiers, représentants de la communauté par rapport à l'administration avant 2002), d'avoir été nommé par l'administration (cas des chefs secteurs et chefs quartiers désignés depuis 2002), ou encore de faire partie du lignage fondateur du village (en opposition par exemple aux migrants). Lorsque nos données le permettent, à ces éléments s'ajoute le réseau social et familial qu'il est possible de mobiliser, plus particulièrement en milieu urbain.

La scolarisation et la contrainte financière dans le contexte malgache

La plus ou moins grande pauvreté économique des ménages apparaît comme un déterminant fort de la fréquentation scolaire dans la plupart des pays en développement. Les taux de scolarisation sont en effet fortement corrélés au niveau de pauvreté ou de richesse économique des ménages dans lesquels résident les enfants, (Marcoux, 1994 ; Lloyd et Blanc, 1996, Filmer et Pritchett, 1998 ; Shapiro et Tambashe, 1999, Kobiané, 1999). À Madagascar, plusieurs études effectuées au niveau national à partir des données de l'EPM 1993 (Glick and *al.*, 2000) ou des trois enquêtes EPM 1993, 1997 et 1999 (Glick et Razakamanantsoa, 2001), ont montré l'aspect déterminant du niveau de vie (appréhendé par le niveau de dépenses des ménages décomposé en cinq niveaux) dans l'accès à l'école. Les enfants des ménages des quintiles inférieurs connaissent des taux de fréquentation scolaire bien moindres que ceux des

ménages des quintiles supérieurs, et ce quel que soit le milieu de résidence. Par ailleurs, d'une étude récente menée à partir des données des observatoires ruraux malgaches recueillies de 1995 à 2002, il ressort que si les chocs transitoires de revenu ont un impact significatif sur la probabilité de sortie de l'école, ces baisses de revenus n'en ont pas sur la probabilité d'entrer à l'école (Gubert et Robilliard, 2006).

Considérant cette fois le niveau économique de la même manière que dans la présente étude (c'est-à-dire non par l'évaluation des revenus mais par la taille du cheptel, la possession de terres, de certains moyens de production...) et la scolarisation au niveau de l'unité ménage (ou famille) et non plus au niveau individuel, deux études qualitatives menées en 1999-2000 dans le *faritany* de Toliary (*faritra* du Sud-Ouest et de l'Androy) avaient permis de montrer que la problématique du lien entre la pauvreté et l'éducation scolaire à l'échelle des familles dans ces deux *faritra* se posait moins en terme de pauvreté économique des ménages qu'au niveau de la faible capacité du système scolaire à convaincre les parents de son utilité réelle, qui plus est parmi les ménages qui possédaient le plus (de terres, de cheptel, de pirogues...). En outre, de l'étude menée en Androy rural où l'obligation de scolarisation avait été réintroduite sous la forme de *dina*⁵ de scolarisation, seuls les ménages de niveaux aisés détenaient le pouvoir réel de choisir entre scolariser ou non leurs enfants en s'acquittant de l'amende prévue par le *dina* en cas de non scolarisation de leurs enfants d'âge scolaire (Deleigne et Miauton, 2001).

Depuis 2002-2003, les mesures d'allègement des charges financières parentales en matière de scolarisation, prises par la nouvelle mouvance présidentielle, ont sensiblement changé la donne. L'Etat s'est engagé à contribuer aux frais d'écolages des élèves de tous les établissements de niveau primaire, publics comme privés, à hauteur de 10 000 fmg en milieu rural et 15 000 fmg en milieu urbain. Cette mesure a été accompagnée d'une large communication médiatique évoquant la « suppression des frais d'écolages pour les élèves du primaire public ». De plus, à la rentrée scolaire 2003-2004, chaque élève du primaire, public et privé, s'est vu doté d'un kit scolaire (cartable, crayon, cahier, stylo). Enfin, à la même période, l'État envisageait de contribuer (à hauteur de 150 000 fmg par mois durant 9 mois) à la rémunération des enseignants non fonctionnaires (d'ordinaires rémunérés par les associations de parents d'élèves) et des enseignants des écoles privées dont les frais d'écolage n'excèdent pas 4 000 fmg par mois, à raison d'un instituteur pour 100 élèves.

Les données sur lesquelles reposent l'analyse qui va suivre, recueillies dans le Boina (Mahajanga II) et la Vatovavy (Mananjary) après 2002, permettent de réinterroger le lien entre pauvreté et scolarisation et plus précisément d'entrevoir les premiers effets de la suppression des frais d'écolage sur la scolarisation des enfants des ménages les plus démunis. Concernant la dotation des élèves en matériels scolaires (kit scolaire), seule l'étude menée à Mananjary permet d'appréhender les réactions des familles. Enfin, concernant la contribution de l'État à la rémunération des enseignants, les données que nous possédons ne nous permettent pas de prendre en compte cette évolution de l'offre scolaire puisque recueillies avant l'effectivité de cette mesure.

⁵ Le *dina* est une convention sociale établie par et pour la communauté. Le *dina* de scolarisation est un contrat établi entre les communautés villageoises, le Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base (MINESEB), les enseignants et différents bailleurs agissant dans le domaine scolaire et mis en place à titre expérimental à partir de 1995. Par ces contrats, les communautés villageoises s'engagent à scolariser tous leurs enfants et ce jusqu'en fin de cycle primaire sous peine d'amendes qu'elles ont elles-mêmes fixées (Deleigne M-C., 2001).

PRATIQUES DE SCOLARISATION DES FAMILLES

Contrairement à ce qui est pratiqué lors des recensements, la scolarisation n'a pas été analysée en référence à une année donnée. En effet, le fait qu'il n'y ait aucun des enfants âgés de 6 à 14 ans qui fréquente l'école dans un ménage pour cette année donnée ne veut pas dire qu'aucun de ces enfants n'a fréquenté l'école par le passé. De même, si seule une partie des enfants fréquente l'école, cela peut signifier qu'au moins un d'entre eux n'a jamais été scolarisé, mais aussi qu'au moins un d'entre eux a été scolarisé et que, pour des raisons diverses, sa scolarité était achevée au moment de l'enquête. Ainsi, une analyse qualitative des disparités à l'intérieur d'une même famille, mais aussi entre les familles, nécessite la prise en compte de la scolarisation sur la durée et donc une analyse longitudinale. Néanmoins, lorsqu'il s'agit d'analyser les disparités entre les familles, nous avons considéré les seuls 6-14 ans, ceci afin de situer l'analyse dans le contexte des politiques scolaires actuelles. Au contraire, lorsque nous avons analysé les disparités à l'intérieur d'une même famille, nous avons considéré tous les enfants du ménage, qu'ils vivent ou pas dans le ménage au moment de l'entretien. Dans un cas comme dans l'autre, l'analyse a tenu compte de l'éventuelle indisponibilité de l'école.

Les disparités inter-familiales des pratiques de scolarisation

Le niveau de richesse en capital économique et scolaire, facteur des différenciations entre les familles

La mise en correspondance des pratiques de scolarisation avec le capital économique des ménages (tableau 1) montre que le facteur financier permet d'autant plus la mise à l'école des enfants que la capacité financière des familles s'accroît. Ainsi, les familles qui n'ont scolarisé aucun des enfants en âge de l'être se retrouvent essentiellement parmi celles qui disposent d'un faible capital économique. Tandis que les familles qui disposent d'une capacité financière élevée scolarisent le plus souvent tous les enfants en âge de l'être.

Tableau 1 : Scolarisation des 6-14 ans en fonction du niveau économique des familles

Niveau économique	Tous les enfants*	Certains**	Aucun***	Ensemble
Faible	6	4	8	18
Moyen	12	2	2	16
Elevé	11	3	0	14
TOTAL	29	9	10	48

* Tous les 6-14 ans du ménage ont été ou sont scolarisés

** Une partie des 6-14 ans du ménage ont été ou sont scolarisés

*** Aucun des 6-14 ans du ménage n'a été ou est scolarisé

Source : Enquêtes Deleigne-Kail, 2003-2004.

Néanmoins, la mise en correspondance des pratiques de scolarisation avec le capital scolaire des ménages (tableau 2) montre que le niveau de scolarisation des parents influence tout autant la mise à l'école des enfants. En effet, là encore, si tous les ménages qui disposent d'un capital scolaire élevé scolarisent tout ou partie des enfants, ce n'est pas le cas des ménages qui n'ont pas ou peu fréquenté l'école, pour qui il arrive parfois qu'aucun enfant ne soit scolarisé. Ceci tend à montrer que la faiblesse du capital économique tout comme la faiblesse du capital scolaire interviennent comme des freins à la scolarisation des enfants

Tableau 2 : Scolarisation des 6-14 ans en fonction du capital scolaire des familles

Niveau scolaire	Tous les enfants	Certains	Aucun	Ensemble
Aucun	6	2	4	12
Moyen	9	4	6	19
Elevé	14	3	0	17
TOTAL	29	9	10	48

Source : Enquêtes Deleigne-Kail, 2003-2004.

En réalité, une analyse plus détaillée des caractéristiques des familles met en évidence le lien existant entre leur niveau économique et leur capital scolaire, voire même entre le niveau économique actuel, le capital scolaire et le capital social. En effet, les familles de niveau économique élevé sont globalement plus scolarisées et beaucoup plus alphabétisées que celles de statut économique faible, mais elles occupent aussi plus souvent des fonctions sociales qui peuvent être source de prestige et de pouvoir, notamment en ce qui concerne les fonctions en lien avec l'administration et l'État.

Un effet des mesures d'allègement financier des familles très relatif

Dans les *fiavondronana* enquêtés, la mise en place de ces mesures a été un peu tardive, puisque, par exemple, les instructions relatives à la participation de l'Etat aux frais d'écolage n'ont été adressées aux Directeurs inter-régionaux de l'enseignement (Direseb) qu'une fois la rentrée scolaire 2002-2003 passée. En outre, pour bénéficier de l'aide, chaque établissement scolaire du primaire, public et privé, a dû constituer une association FAF ("Fikambanana fiaraha-miombon'Antoka ho amin'ny fampandrosoana ny sekoly") chargée de la gestion de la subvention allouée par l'État. Mais ces FAF ont eu un fonctionnement très différent selon les villages et dans certains, les fonds encaissés n'ont pas été répercutés sur le coût de l'inscription des enfants à l'école, mais ont servi à l'équipement en tables-bancs ou en livres. La distribution des kits scolaires a été de fait mieux perçue par les familles que l'allocation de fonds à la FAF, qui est d'autant moins reliée à un principe de gratuité de l'inscription à l'école que celle-ci est loin de constituer les seuls frais engendrés par la scolarisation des enfants.

Au moment où se sont déroulées les enquêtes, ces mesures ont ainsi eu un impact mineur sur la mise à l'école des enfants, mais cependant différencié selon le niveau économique des familles. Ainsi, aucune famille de niveau économique élevé n'a modifié ses pratiques en terme de scolarisation après la mise en place de ces mesures. Essentiellement parce qu'il s'agit de familles qui scolarisaient déjà tous leurs enfants, mais aussi, pour les rares qui n'en scolarisaient qu'une partie, parce que la non scolarisation d'un enfant est imputable à un facteur autre qu'économique : un jugement négatif sur une enseignante en raison de pratiques jugées discriminantes envers la population originaire d'un secteur du village, une différence effectuée entre les enfants de la famille (tous scolarisés) et un enfant confié (non scolarisé) ou encore une différence effectuée entre les garçons et les filles.

L'impact des mesures peut sembler tout aussi nul pour les familles de niveau économique moyen parce qu'en réalité la majorité d'entre elles scolarisaient déjà tous les enfants en âge de l'être. Néanmoins, pour les quelques autres, les mesures auront eu un réel impact et permis un retour à une pratique antérieure pour les familles qui avaient dû retirer de l'école des enfants en raison de difficultés financières et n'avaient pu en scolariser d'autres. Elles ont aussi permis à une famille de laisser tous les enfants à l'école et d'y mettre le plus jeune alors qu'avant ces mesures le plus jeune n'avait pu être mis à l'école et permis à une autre famille

de scolariser au moins un enfant⁶. Ainsi, une seule famille de niveau économique moyen qui ne scolarisait aucun enfant n'a pas amélioré la scolarisation à la suite des mesures. Il s'agit alors d'une famille pour qui l'école n'est pas un objectif, comme le dira le chef de ménage « *Je ne m'y intéresse guère* » (H, 28 ans, pêcheur, scolarisé 2 semaines, Mananjary).

Pour finir, les ménages de niveau économique faible, qui pouvaient sembler être les plus favorisés par ces mesures, ne seront que très peu à en avoir effectivement profité. En effet, les mesures ne provoquent aucune modification de leurs pratiques, soit parce que l'école n'est de toute façon pas envisagée parce qu'elle est très éloignée de ce qu'elles considèrent comme faisant partie de l'éducation d'un enfant, soit parce qu'ils ont retiré les enfants en raison de difficultés rencontrées avec une enseignante et non pas pour des raisons économiques. Plus fréquemment néanmoins, les mesures n'auront aucun impact sur ces familles car elles sont insuffisantes pour leur permettre de faire face aux frais qu'occasionne la scolarisation d'un enfant.

*Une école qui est loin d'être gratuite*⁷

Qu'il soit présenté comme un simple frein ou comme un obstacle infranchissable, qu'il concerne la personne qui s'exprime (le plus souvent alors, une famille qui n'arrive pas à scolariser ses enfants ou la totalité de ses enfants) ou la communauté (pour les familles qui les scolarisent tous), l'argument économique est très largement évoqué par les familles dès lors qu'on aborde la question de l'école. Il sera alors évoqué pour souligner la faiblesse des moyens financiers et le frein que cela constitue pour la scolarisation des enfants, « *J'ai envoyé aussi mes enfants à l'école, mais ils ont quitté l'école parce que je ne pouvais plus les financer* » (F, 43 ans, agricultrice de niveau éco faible, 1^{ère} B (CP) sait lire, Mananjary).

Il faut dire qu'à Madagascar, le principe de gratuité ne figure plus dans les textes depuis la loi n°94-033 du 13 mars 1995⁸ (MEN, 1995) qui a suivi l'avènement de la troisième République⁹. En outre, comme le rappelle le rapport Unesco 2000, « *dans toutes les régions en développement, il était généralement admis que les communautés locales, notamment dans les zones rurales, devaient elles-mêmes participer dans une certaine mesure à la construction et à l'entretien des locaux des écoles primaires. De ce fait, une contribution, en espèce ou en nature, était souvent demandée aux parents* » (Unesco, 2000 : 37). Les observations réalisées en terrain rural malgache le confirment. En effet, sauf présence de projets particuliers (ONG, FED...) ou récupération d'un bâtiment ancien (locaux d'une ancienne plantation), les écoles visitées ont été construites grâce à la communauté, c'est à dire grâce aux parents d'élèves mais aussi aux autres membres de la communauté, puisque tout le monde participe, sans distinction. La communauté est mise à contribution dès la construction des écoles publiques, l'État participant le plus souvent en donnant de la tôle (pour le toit) et du ciment. De même, c'est la communauté qui est en charge de la rénovation des bâtiments scolaires et c'est elle qui

⁶ Il faut cependant noter que dans ce dernier cas, il est difficile de dire si la mise à l'école du garçon de 11 ans (alors que les enfants de 8 et 6 ans ne sont pas scolarisés) est due aux mesures d'allègement des charges par l'État ou à l'instauration concomitante dans ce village d'un *dina* de 25 000 fmg par famille dont les enfants ne sont pas scolarisés.

⁷ Ce point soulève en partie la question du droit à l'éducation. Sur ce point, voir Deleigne, Kail, 2004a.

⁸ Cette loi remplace toutes les dispositions antérieures. Un nouveau projet de loi est actuellement à l'étude portant orientation générale du système éducatif et de la formation à Madagascar dans le cadre de la réforme du système scolaire initiée après l'arrivée de Marc Ravalomanana à la présidence.

⁹ Ce texte s'inscrit dans la lignée des engagements internationaux pris par Madagascar en 1991 dans le domaine de l'Éducation Pour Tous. Y sont réaffirmés les principes de droit à l'éducation (Art. 1), d'obligation scolaire pour les enfants âgés de 6 ans, sans préciser d'âge limite pour l'application de cette obligation (Art. 28), tandis que le principe de gratuité disparaît des textes législatifs.

devra s'occuper du logement du maître, quel que soit son statut (affecté par l'État ou payé par les parents d'élèves).

En outre, pour pallier au manque d'enseignants, les populations villageoises ont de plus en plus souvent recours à l'emploi d'instituteurs pris en charge par l'association de parents d'élèves (ce sont alors les parents d'élèves uniquement qui prennent en charge le salaire de l'enseignant). C'est le cas dans les six villages étudiés mais pas seulement. Le phénomène est en effet loin d'être marginal et nombreuses sont les écoles qui ne sont fonctionnelles que grâce à la prise en charge des enseignants par les parents d'élèves, aucun enseignant rémunéré par l'État ou la Cisco n'y étant affecté. À titre d'exemple, dans la Cisco de Mananjary en 2003-2004, on dénombrait ainsi 8 EPP sur les 15 fonctionnelles de la ZAP d'Ambohinihaonana et 11 EPP sur les 18 fonctionnelles de la ZAP de Namorona qui ne fonctionnaient que grâce à la prise en charge par la FRAM d'un instituteur, soit plus de la moitié des écoles primaires publiques dans ces deux ZAP. Ceci dénote une forte demande de scolarisation et un engagement fort de la part des parents.

Lorsqu'il est rémunéré par la communauté, le salaire de l'instituteur en numéraire peut varier de 200 000 fmg par mois avec fourniture d'un lopin de terre à 310 000 fmg sans dons en nature ni terre à cultiver ; certains instituteurs, uniquement payés en nature, recevront par contre en guise de salaire une soixantaine de bidons de riz au moment de la récolte (*ramose* et *sekoly daba*). En termes de coût pour les familles, la dépense est énorme. La rétribution d'un enseignant par les parents d'élèves pouvant revenir aux familles entre 3 000 fmg et 7 500 fmg par mois, quel que soit le nombre d'enfants scolarisés, ou même 5 000 fmg par mois et par enfant scolarisé, soit sur une année bien plus que le coût de l'inscription d'un enfant à l'école désormais versée par l'État.

Certaines familles n'ont ainsi jamais réussi à scolariser leurs enfants car : « *l'instituteur ne prend pas les enfants gratuitement, mais il faut avoir de l'argent. Mais moi je n'ai pas d'argent, je vous ai déjà raconté ma vie, si ma vie marchait normalement j'enverrais mes enfants à l'école et par exemple si on ne paye rien pour l'école, j'accepte cette chose pour que mes enfants reçoivent des connaissances* » (Homme, 49 ans, agriculteur, non scolarisé, Mahajanga II). Plus encore, la charge financière que représente le salaire des enseignants contraint certaines familles à faible capital économique à retirer les enfants dont ils ont la charge de l'école car « *c'est cher l'écolage (...) nous payons 5 000 fmg par tête d'enfant. Et j'ai 5 petits-enfants et je paye 25 000 fmg par mois. Alors que moi je n'ai pas de stock (...) c'est insupportable, même si on a de l'intention, il n'y a pas de l'argent* » (Homme, 69 ans, agriculteur, *ombiasy*, scolarisé (CEPE), Mahajanga II). C'est bien la déficience de l'État en ce qui concerne l'affectation d'enseignants en milieu rural qui empêche les familles qui le souhaitent de scolariser leurs enfants et non pas les simples frais d'inscription.

Néanmoins, un enseignant payé par l'État ne suffit pas non plus à ce que l'école soit gratuite. Il reste aux parents un certain nombre de coûts qui peuvent constituer une entrave à la scolarisation, comme les frais d'écolage, qui varient selon les écoles en fonction du montant de la cotisation FRAM, le coût des fournitures non fournies et même le coût des vêtements, notamment lorsqu'il s'agit de parer les enfants pour la fête nationale du 26 juin. En outre, le coût de la scolarisation est considérablement augmenté lorsqu'il n'existe pas d'école accessible, puisqu'il faut alors ajouter, lorsqu'il n'y a pas de famille dans le lieu où est scolarisé l'enfant, les coûts d'hébergement et/ou de nourriture. C'est une des raisons de la difficulté de l'accès au secondaire, les collèges étant localisés dans les sous-préfectures de chaque département.

Le coût de la scolarisation est bien là une entrave à la concrétisation de la demande scolaire que “revendiquent” les familles qui n’hésitent pas à dire : « *les gens ne supportent pas de payer le salaire de l’institutrice. Car elle n’est pas une institutrice employée par l’État, mais c’est nous qui la payons, nous n’arrivons pas à payer l’argent. Si c’est une institutrice payée par l’État, les gens ont le courage d’envoyer leurs enfants à l’école* » (Homme, 60 ans, pêcheur de niveau éco moyen, président FRAM, non scolarisé, Mahajanga II). Certains pointent alors le désengagement de l’État : « *à notre époque, c’était l’État qui donnait légalement les enseignants. Mais actuellement, je ne sais pas si c’est à cause du manque d’enseignants ou si c’est la façon dont l’État fait tout ça* » (Homme, 54 ans, agro-éleveur de niveau éco élevé, scolarisé (6^{ème}), pasteur et ancien conseiller communal, Mahajanga II) ou aussi, « *l’État a dit après 3 mois elle [l’institutrice rémunérée par la communauté] doit intégrer le cadre des fonctionnaires car elle a un diplôme qui prouve qu’elle est institutrice. Et le délai de 3 mois est terminé alors qu’elle n’est pas encore payée par l’État. Et le peuple s’insurge et il demande où est l’État qui doit la payer ?* » (Homme, 66 ans, pêcheur et agriculteur de niveau éco moyen, scolarisé (CEPE), chef de secteur, Mahajanga II). De même, les comparaisons que certains effectuent entre la situation qu’ils ont connue, et ce qui existe aujourd’hui, ne vont pas en faveur d’aujourd’hui « *De mon temps, quand j’allais à l’école, on ne payait pas de frais mais il revenait aux parents d’acheter les cahiers, les plumes... Des fois, l’école ménageait des occasions pour les élèves, pour leur fournir du matériel, en distribuant des prix par exemple. Actuellement, ce n’est pas le cas. Il revient aux parents de payer les assurances (qui sont obligatoires) et la participation aux coopératives scolaires, ce qui fait environ 7 500 fmg.* » (Personnel Cisco).

Ainsi, comme le résume un chef de famille, supprimer les frais d’inscription ne permet pas d’aboutir à la “gratuité de l’école”, même s’il constitue un encouragement auquel les familles sont loin d’être insensibles : « *C’est vrai que l’Etat a distribué des fournitures scolaires pour les élèves telles que cartables, règles, gommes, compas, etc... Nous trouvons cela bien, mais nous voulons surtout que l’instituteur soit pris en charge par le Fanjakana (administration, Etat). Le payement de son salaire pèse lourd sur nous. C’est pour cela que nous ne pouvons pas faire grand chose pour l’épanouissement de l’école* » (H, 45 ans, agro-éleveur de niveau éco élevé, scol CE1, mpanandro et trésorier FAF, Mananjary). Les seules familles de niveau économique faible pour lesquelles les mesures auront permis une scolarisation sont des familles qui n’avaient encore jamais versé leur contribution à la rémunération de l’enseignante plus de dix mois après la rentrée scolaire ou des familles qui font partie du village où a été mise en place le *dina* de 25 000 fmg en cas de non scolarisation des enfants. Et au final, ce sont les familles de niveau économique moyen qui auront le plus bénéficié des mesures d’allègement des charges des familles. Plus encore, les familles de niveau économique moyen qui ont déjà fréquenté l’école et pour qui elle fait partie de ce qu’il faut faire pour un enfant, même si elle revêt parfois un caractère particulier et se distingue ainsi des besoins fondamentaux comme le nourrir, le vêtir ou le soigner.

Les disparités de scolarisation intra-familiales

La scolarisation au sein de la famille : un phénomène dynamique et conjoncturel

La scolarisation des enfants d’un même ménage résulte d’un phénomène dynamique. D’une part, elle est liée à l’évolution de la constitution de la famille, à savoir que la demande potentielle de scolarisation augmente au fur et à mesure que le nombre d’enfants au sein du ménage augmente. Or, en milieu rural tout particulièrement, plus la famille s’agrandit et plus il est possible au ménage de s’appuyer sur certains des enfants, en général les aînés, pour

contribuer aux activités de production du ménage ou autres travaux permettant de libérer les parents pour les activités productives. À l'inverse, un ménage qui compte peu d'enfants pourra avoir plus de difficultés à se priver de la main-d'œuvre qu'ils représentent. Mais dans le même temps, plus il y a d'enfants en âge d'aller à l'école au sein du ménage et plus la charge financière que représente la scolarisation de tous les enfants est élevée, tandis que moins il y a d'enfants dans le ménage et plus son montant est faible (du moins théoriquement). D'autre part, scolariser tout ou partie des enfants du ménage résulte également de l'évolution du niveau économique du ménage, lequel peut fluctuer de façon importante selon les événements climatiques (mauvaise récolte due à un cyclone, à la sécheresse...), familiaux (décès, maladie), économiques (fluctuations importantes des cours mondiaux de produits agricoles d'exportation), ou encore du fait d'une migration, fructueuse ou non, d'une épizootie etc...

Ainsi, des disparités dans la scolarisation au sein des ménages s'observent :

- soit les aînés n'ont pas été scolarisés car ils devaient s'occuper de leurs cadets ou contribuer aux activités productives du ménage tandis que leurs cadets ont pu aller à l'école ;
- soit au contraire les aînés ont été scolarisés tandis que les cadets ne le sont pas, les parents n'ayant pas ou plus les moyens de tous les scolariser en même temps ;
- soit les parents font le choix de scolariser les enfants par roulement comme pour Mr. O. : « *l'écolage reste un problème majeur (...)* Je ne peux scolariser qu'un seul enfant. Quand celui-ci sait écrire son nom, je l'arrête et j'envoie un autre enfant à sa place. Si c'est gratuit, je les y envoie tous ! » (H, 35 ans, agriculteur de niveau éco faible, 6 mois d'école, Vatovavy).

Néanmoins, les disparités observées concernent des ménages qui disposaient d'un capital économique faible ou moyen au moment de l'enquête et qui, pour certains, avaient vu ce capital baisser lors d'une migration infructueuse. Ainsi, quel que soit le nombre d'enfants au sein du ménage, les ménages qui disposent d'un capital économique élevé sont favorisés, puisqu'ils sont non seulement les seuls à pouvoir pallier au manque de main-d'œuvre par l'emploi de salariés, mais aussi ceux qui sont le plus à même de faire face aux frais que représente la scolarisation de l'ensemble des enfants du ménage. Ce sont aussi les ménages qui présentent le facteur risque le plus faible, puisqu'ils ont pu capitaliser afin de pallier aux événements, contrairement aux ménages de niveau économique moyen ou faible qui peuvent se trouver ruinés par une seule mauvaise récolte, ce qui provoque parfois la déscolarisation de certains enfants (ou de tous dans le pire des cas) et/ou à la non scolarisation de certains.

Des disparités liées aux rapports sociaux de sexe

Une des caractéristiques de la scolarisation la plus couramment citée concernant Madagascar est celle d'une absence de différence dans l'intensité de la scolarisation selon le sexe de l'enfant au niveau national (Clignet et Ernst, 1995, Mineseb, 1999, Andrianjaka et al, 2001). Toutefois, les données de nos deux études de terrain laissent entrevoir des cas certains de pratiques de scolarisation différenciées au sein d'une même fratrie qui relèvent singulièrement d'une différence marquée selon le sexe de l'enfant et ce, dans les deux zones enquêtées¹⁰.

¹⁰ En écartant les familles pour lesquelles il nous est impossible de nous prononcer car les fratries n'y sont constituées que de filles ou que de garçons (8 cas) et celles pour lesquelles les pratiques de scolarisation apparaissent semblables pour les filles et pour les garçons (33 cas), nous avons relevé 11 familles au sein desquelles filles et garçons ne sont pas égaux vis-à-vis de l'école (7 pour la zone d'enquête de Mahajanga II et 6 pour celle de Mananjary).

Parmi ces ménages, on peut observer des différences vis-à-vis de l'école discriminantes pour les filles ou pour les garçons selon les cas. Les parcours et les représentations que se font certains parents interrogés de ce que filles et garçons peuvent respectivement attendre de leur avenir et atteindre dans le futur permettent d'éclairer les logiques qui sous tendent ces pratiques.

Pour Mme Z., sensibilisée très jeune à la scolarisation des filles du fait de son parcours personnel (a fait des études d'infirmière et a été confortée dans ses études par son père qui a refusé de la donner en mariage lorsqu'elle était encore scolarisée) et de son propre constat selon lequel « *avant, les filles qui étaient scolarisées et qui terminaient leurs études étaient rares* », s'investit davantage dans la réussite scolaire de ses filles que dans celle de ses garçons : « *Filles ou garçons, c'est à peu près pareil. Mais pour moi, je préfère que mes filles aillent plus loin que mes garçons afin qu'elles puissent toujours vivre, même si elles ne sont pas mariées. Mais pour les garçons, même s'ils n'arrivent pas à finir leurs études, ils peuvent travailler aux champs en cultivant* » (F, 46 ans, agricultrice de niveau éco moyen, 1^{ère} adjointe du chef de quartier, Mahajanga II). Pour elle, s'assurer de l'avenir de ses filles, c'est faire en sorte qu'elles ne soient pas dépendantes d'une alliance matrimoniale réussie, ce qui passe nécessairement par une scolarité longue et achevée, cette condition n'étant pas « vitale » pour ses garçons. À l'inverse, pour Mr. N., la réussite de ses garçons passe nécessairement par l'exercice d'une fonction telle que celle d'instituteur, tandis que pour ses filles, une bonne alliance matrimoniale peut suffire, ce qui ne nécessite pas un investissement scolaire conséquent : « *Je ne vais pas forcer les filles à étudier. Je voudrais qu'elles soient grandes et qu'elles se marient* » (H, 30 ans, agriculteur de niveau éco moyen, scol en T2, alphabète, quartier mobile, Mananjary). Dans le ménage de Mr P. enfin, les filles sont moins investies que les garçons dans la scolarisation car, selon lui, le garçon a plus de valeur que la fille car « *pour les Antemoro, le garçon a plus de priorité parce qu'il va prendre son devoir dans le fatranga. (...) [ils] doivent aider leur père à administrer le fatranga qui est une tâche sacrée et difficile* ». Il justifie également cette différence entre filles et garçons face à la nécessité de posséder des savoirs scolaires par la nécessité pour de nombreux adultes de partir *an-karama*¹¹ : « *chez nous, les hommes et les garçons doivent être instruits et éduqués vu que nous avons plus de chance et de possibilité de voyager plus loin de nos régions. Mais pour les filles ce n'est pas important car elles n'iront pas loin* » (H, 61 ans, agriculteur de niveau éco élevé, scol 3 ans, alphabète, chef de quartier, Mananjary). Il reproduit ainsi les différences existantes dans sa propre famille puisqu'une seule de ses quatre sœurs a été scolarisée tandis que les trois garçons de la famille l'ont été.

Ces représentations sont liées aux rapports sociaux de sexe qui prévalent dans les régions enquêtées¹². Néanmoins, là encore, le niveau de pauvreté ou de richesse du ménage va influencer sur les pratiques de scolarisation. Ainsi, ceux qui possèdent les trois capitaux – économique, scolaire, social – à un niveau relativement élevé tendent à scolariser tous les enfants du ménage, même si selon les cas, les filles ou les garçons sont moins investis ou « poussés » dans leur scolarité et de fait vont moins loin dans leurs études ou ne bénéficient pas des mêmes conditions de scolarisation (les un(e)s vont être envoyé(e)s dans une école privée réputée de meilleure qualité quand les autres vont être scolarisé(e)s à l'école du village). En revanche, lorsque le ménage ne détient que peu de capitaux, la différence entre les filles et les garçons va davantage se traduire en scolarisation des un(e)s et non scolarisation des autres. Les différences entre filles et garçons dans ce dernier cas sont alors liées au besoin de main-

¹¹ Emigrations souvent temporaires principalement masculines et fréquentes dans le *fivondronana* de Mananjary et plus généralement dans l'est et le sud-est de l'île.

¹² Pour plus de précisions sur ce point voir Deleigne, Kail, 2004b.

d'œuvre au sein du ménage et renvoient directement à la répartition sexuée des tâches. Ainsi, dans le cas de ménages présentant un déficit d'hommes adultes valides (cas des ménages monoparentaux dirigés par une femme, des ménages dont le père est invalide...), un des garçons, l'aîné bien souvent, ne sera pas scolarisé afin d'effectuer les tâches qui incombent à son genre (élevage de bovin, agriculture, pêche en mer...). De même, dans un ménage où la charge de travail « féminin » est trop lourde pour la seule femme adulte du ménage (par exemple un ménage ayant des enfants en bas âge et dont la femme doit parallèlement s'employer chez d'autres personnes afin d'augmenter les faibles revenus du ménage), une des filles d'âge scolaire, l'aînée là encore, ne sera pas scolarisée afin d'aider sa mère dans l'accomplissement du travail « féminin » (gardiennage des cadets, travaux agricoles avec sa mère...). Par exemple chez Mr et Mme R. (parents de 5 enfants) l'aînée, jamais scolarisée, s'est occupée de ses cadets, eux-mêmes scolarisés, lorsqu'elle était plus jeune et travaille aujourd'hui avec sa mère aux champs et aux travaux domestiques¹³. « *Elle voulait y aller [à l'école] mais je ne peux l'envoyer. Je ne venais pas à bout de tous les travaux si elle n'était pas là.* » (F, 30 ans, salariée agricole temporaire de niveau éco faible, scol T3, Mananjary). S'il existe donc bien des différences dans les pratiques de scolarisation liées aux rapports sociaux de sexe, la richesse du ménage permet la mise à l'école de tous contrairement aux ménages plus faiblement dotés où le choix entre scolariser et ne pas scolariser s'impose par nécessité.

Au demeurant, la plupart des enfants en milieu rural ont des travaux qui leur incombent : concernant les travaux agricoles, les garçons sont affectés au labourage quand les filles repiquent le riz ou sèment, tous participant aux récoltes ; concernant la pêche, la pêche à pied est une activité principalement féminine quand la pêche à la pirogue ou à la nasse incombe principalement aux hommes ; concernant l'élevage, l'élevage bovin, caprin et ovin revient quasi exclusivement aux garçons (et aux hommes) quand l'élevage de volailles revient aux filles et à leurs mères ; concernant enfin les activités domestiques, les filles auront à charge de s'occuper de leurs cadets, la lessive, la cuisine et surtout la recherche de l'eau, quand les garçons auront principalement pour tâche d'aller chercher le bois. Mais là encore, le capital économique crée une différence puisque seuls les ménages où il est élevé peuvent employer des ouvriers et dispenser ainsi leurs enfants des travaux lourds et difficiles tels que travailler dans les champs, garder les zébus, aller chercher de l'eau, du bois, piler le riz... Cette possibilité offerte par le capital économique aura alors des conséquences sur la scolarisation des enfants à la fois en terme de fatigue et en terme de temps dégagé pour les devoirs. Elle contribue alors à une poursuite plus longue des études parmi les enfants des ménages à fort capital économique.

Des disparités liées à l'offre scolaire elle-même

Certains conflits existants entre les enseignants et les parents d'élèves peuvent être également source de disparités dans les pratiques de scolarisation au sein d'une même fratrie. Les cas de conflits peuvent porter tant sur ce qui se passe à l'intérieur de l'école (absences longues et répétées de l'instituteur, celui-ci exige des enfants qu'ils réalisent des tâches domestiques pour son propre compte, son comportement est désavoué par les parents car il est souvent ivre...) qu'à l'extérieur de l'école (conflits fonciers, politiques...). Ils amènent les parents à déscolariser ceux ou celles qui ont classe avec l'instituteur concerné par le conflit, tandis que leurs aînés ou leurs cadets, scolarisés avec un autre instituteur, poursuivront leur scolarité.

¹³ Aujourd'hui, c'est la plus jeune des filles (3 ans), la seule « disponible », qui s'occupe du petit dernier nouvellement né.

Mais parfois, ils conduisent aussi les parents à retirer tous les enfants de l'école et, soit à les scolariser dans une autre école lorsque leur capital économique et/ou social le permet, soit à les déscolariser totalement. Cependant, pour en arriver là, encore faut-il qu'il existe une école, qui plus est une école fonctionnelle.

En effet, si la politique scolaire depuis la Seconde République a tenté d'instaurer le principe d'« une EPP par *fokontany* », l'Etat malgache est loin d'avoir abouti à ce résultat. Dans le *fivondronana* de Mahajanga II par exemple, un certain nombre de *fokontany*, notamment ceux situés dans la commune de Mariarano (le long de la côte au Nord) n'ont pas d'école à moins de 10 kilomètres. Il est donc impossible pour des enfants de s'y rendre quotidiennement.

De plus, lorsque les EPP existent, il arrive qu'elles soient fermées. Les fermetures d'écoles en nombre qui ont marqué le milieu rural dans les années 1980 (Unicef, 1993) ont perduré et ont même augmenté, au moins jusqu'à la fin des années 1990 pour atteindre le taux alarmant de près d'une EPP sur quatre fermées en 1997-1998 (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Proportion d'écoles publiques non fonctionnelles de 1996-1997 à 2002-2003

Années	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-01	2001-02	2002-03
EPP fermées	3 014	3 267	2 909	2 526	2 494	2 032	1 669
EPP total	13 557	13 877	11 154	14 472	15 224	16 468	16 306
% fermées	22,2	23,5	20,7	17,5	16,4	12,3	10,2

Source : Annuaire statistiques MINESEB-Menrs.

Ce problème des fermetures d'écoles a sensiblement diminué depuis, ne concernant plus « que » 10% des EPP en 2002-2003. Cette même année, dans nos deux zones d'études, on comptait 7 EPP fermées sur 55 à Mahajanga II et 14 sur 340 à Mananjary (données MINESEB). Mais ce qui est valable à un instant précis se trouve démultiplié lorsqu'on analyse de façon longitudinale l'histoire de l'école dans les villages. Parmi les 6 villages enquêtés, tous ont connus à un moment ou un autre de leur histoire une période de fermeture de l'école : soit en raison d'un événement naturel (tempête de vent qui endommage le toit à Mangabe, cyclone à Anilavinany ou incendie à Komany), soit, et surtout, du fait du manque d'instituteur capable d'assurer un enseignement (Mangabe, Komany, Anilavinany, Masindranokely). En outre, ces périodes de fermetures dépassent le plus souvent les 5 années, soit une promotion complète de primaire (de 7 ans à Mangabe et à Komany jusqu'à 10 ans pour Masindranokely et 12 ans pour l'EPP d'Anilavinany¹⁴). Les possibilités de scolarisation de toute une génération sont ainsi fortement compromises. Il n'est pas rare d'entendre des parents expliquer qu'ils n'ont pu scolariser tel ou tel enfant car l'école était fermée à l'époque où ils auraient dû y aller ou encore, que leur enfant n'a commencé l'école qu'à 9, 12 ou même 14 ans car c'est à ce moment là que l'école a réouvert.

Enfin, quelles qu'en soit les raisons (conditions de vie dans les villages qui font saisir toutes les opportunités de s'en éloigner un peu, système de rémunération qui implique que les instituteurs doivent se rendre à la CISCO pour toucher leur salaire...) un problème récurrent exprimé par de très nombreux parents, et ceci indépendamment du fait que l'instituteur se plaise ou non dans le village d'affectation, réside dans l'absentéisme des enseignants. Leurs absences fréquentes pouvant durer plusieurs semaines, voir plusieurs mois, imputent d'autant la durée de scolarisation des élèves et donc le respect des programmes d'enseignements. Et de fait, selon que l'enfant poursuit sa scolarité avec un ou des instituteurs suffisamment présents pour que les apprentissages se réalisent ou qu'il soit confronté à des instituteurs régulièrement absents, des disparités dans les cursus scolaires des enfants d'une même fratrie se feront jour puisque certains feront le programme d'une classe donnée en un an (avec un instituteur

¹⁴ De 1990 à 2000 pour l'EPP de Masindranokely et de 1985 à 1997 pour l'EPP d'Anilavinany.

présent) tandis que d'autres le feront en 2 ou 3 ans, sans que ceci soit considéré comme des redoublements.

Or, l'analyse montre que parmi toutes ces causes amenant à des disparités de scolarisation au sein d'une même famille, la pauvreté de l'offre scolaire est bien plus discriminante que les conflits parents-enseignants ou les rapports sociaux de sexe. En effet, elle concerne tous les ménages, indépendamment de leur richesse ou de leur pauvreté, alors même que tous ne disposent pas des mêmes moyens pour la contourner ou y pallier.

CONTOURNER OU PALLIER A LA PAUVRETE DE L'ECOLE PAR LA MOBILISATION DES TROIS CAPITAUX

Comme nous venons de le voir un des problèmes les plus préoccupant de la pauvreté de l'école réside dans le manque d'instituteur et/ou leur absentéisme, provoquant pour l'un, fermetures d'écoles et pour l'autre, échecs scolaires, déscolarisation et allongement de la durée du cursus.

Les capitaux possédés permettent à certains ménages de se sentir « légitimes » face à l'institution scolaire et d'oser se faire entendre auprès des autorités compétentes pour tenter d'améliorer les conditions de scolarisation dans le village et ainsi faire valoir le droit à une éducation de qualité (Kail, 2006). Toutefois, cette légitimité par rapport au fait scolaire n'est encore que rarement ressentie et exprimée par les villageois et, lorsqu'elle l'est, elle est très peu prise en considération par les autorités compétentes. De fait, dans la plupart des cas, ce sont des stratégies de contournement de la pauvreté de l'école que mettent en œuvre les familles. Ces stratégies diffèrent selon le type de capital possédé.

Pour les ménages démunis financièrement mais dont le réseau social est suffisamment large pour qu'un parent ou un proche qui réside dans un autre lieu (quartier, ville ou village) disposant d'une école « fonctionnelle avec un instituteur présent et sérieux » (privée ou publique) puisse accueillir l'enfant, la mobilisation de ce réseau de relations permet aux enfants la poursuite de leurs études voire tout simplement leur accès à l'école, les parents n'ayant ainsi pas de « loyer » proprement dit à payer.

En cas de défaillance de l'école ou de l'instituteur, lorsque le capital scolaire des parents est suffisamment élevé, c'est-à-dire qu'ils ont été scolarisés jusqu'en fin de cycle primaire et qu'ils ont entretenu ce capital en évitant l'analphabétisme de retour, ceux-ci peuvent, en dernière limite, sans capital économique ou social propre, suppléer aux manquements de l'institution en apprenant eux-mêmes à leurs enfants à lire et à écrire. C'est ainsi que Mr M., souhaitant scolariser tous ses enfants, n'a toutefois pu scolariser l'aîné, l'école du village étant fermée et l'autre école la plus proche étant inaccessible pour un enfant. Il a alors mobilisé son capital scolaire (scolarisé jusqu'en CM2 sans obtenir le CEPE ni l'examen d'entrée en 6^{ème}) afin de lui apprendre à lire et à écrire. Ce capital scolaire est au demeurant un atout considérable pour le suivi de la scolarité des enfants, qu'il soit mobilisé au sein de la famille nucléaire de l'enfant, dans sa famille élargie ou au sein du réseau relationnel de ses parents.

Pour les ménages dont le capital économique le permet, les stratégies de contournement de la pauvreté de l'offre scolaire et de certains enjeux de pouvoir ou conflits locaux par rapport à l'école se réalisent par la scolarisation des enfants dans une autre école que celle du village en mobilisant principalement leur capital économique. Ils choisissent alors de scolariser leurs enfants dans une école privée présente dans le village ou non loin de là, ou en ville (dans le secteur public ou privé), leur seul capital économique leur permettant de subvenir aux besoins de l'enfant (loyer, nourriture, transport) sans même avoir besoin de mobiliser leur réseau de relations.

Parmi ces trois stratégies de contournement de la pauvreté de l'école, celle qui consiste à instruire soi-même son enfant par la mobilisation du capital scolaire familial ne peut toutefois pas garantir l'accès aux savoirs scolaires au-delà de l'alphabétisation. De même, lorsqu'il s'agit de mobiliser le capital social, encore faut-il que la contrainte de la « perte de main-d'œuvre » représentée par l'éloignement de l'enfant scolarisé ne soit pas trop élevée, que l'objectif du « confiage » de cet enfant à d'autres personnes ne soit pas détourné par ses hôtes à d'autres fins (enfant utilisé pour le travail domestique...) et qu'aucun conflit n'intervienne entre les deux parties. Ces deux stratégies se révèlent de fait « risquées » quant à l'atteinte du but escompté. Par contre, lorsque la famille est suffisamment dotée en capital économique et qu'elle le mobilise à des fins de contournements de la pauvreté de l'école, les risques sont alors amoindris et l'objectif des parents, à savoir assurer une éducation scolaire de qualité pour leurs enfants, devient davantage atteignable. La mobilisation du capital économique constitue par là une stratégie de distinction, source de reproduction des inégalités au sein du système (Bourdieu, 1979) : les enfants des plus riches accéderont à une éducation scolaire de qualité quand les enfants des plus pauvres auront moins de chances d'être scolarisés et d'atteindre la fin du cycle primaire du fait de la pauvreté de la seule école qui leur soit « accessible » en milieu rural, l'école publique.

Néanmoins, la stratégie la plus couramment développée en milieu rural n'est pas de contourner la pauvreté de l'école mais d'y pallier en recourant au recrutement et à la rémunération d'instituteurs. Cette pratique est par ailleurs encouragée par les responsables Cisco qui incitent même parfois les parents à y recourir, comme le soulignera l'un d'eux : « *On est obligé de sensibiliser les parents pour qu'ils payent un enseignant. Depuis que je suis ici, il y a 8 enseignants payés par les parents d'élèves, parce qu'il y a un manque de personnel.* » Cette stratégie, qui, comme nous l'avons déjà mentionné, remet en cause le principe de la gratuité de l'école, n'est alors plus individuelle mais collective. Elle dépendra toutefois là encore de l'assentiment, voire de l'initiative des familles détenant le plus de capital économique et social, car ce sont elles qui sont le plus à même de mener à bien le projet. Néanmoins, le problème qui se pose réside là encore dans le coût de l'école. De fait, si un instituteur vient à partir et qu'il n'est pas remplacé, hormis par un enseignant FRAM, les familles les plus démunies voient se rétrécir leurs chances de permettre à leurs enfants de poursuivre des études tandis que les ménages les plus aisés économiquement, parce qu'ils peuvent régler régulièrement la rémunération des instituteurs, vont pouvoir permettre à leurs enfants d'être scolarisés et/ou de ne pas être déscolarisés. Cette faiblesse de l'offre scolaire, qui ne peut se comprendre que dans le schéma global de la pauvreté du milieu rural malgache¹⁵, agit alors comme un facteur de maintien, voire de renforcement, des inégalités sociales.

¹⁵ Le problème de l'affectation d'un instituteur dans le secteur public réside d'une part dans le manque global d'effectif dans le corps enseignant, mais aussi dans les difficultés qu'éprouvent les Cisco à trouver des enseignants susceptibles d'être affectés en milieu rural et d'y rester. Comme le fera remarquer un employé de la Cisco de Mahajanga II, l'enclavement de certains villages et les difficultés de déplacements font que « *Les enseignants ne veulent pas rester dans les campagnes* », car « *pour les instituteurs, c'est difficile aussi de trouver le nécessaire. La question des aliments, ça peut aller, mais pour les médicaments...* ». Le même problème se pose dans la Cisco de Mananjary, plus encore dans la commune de Vatohandrina, au sud-ouest du fivondronana où, selon le chef Cisco « *même les jeunes instituteurs ne veulent pas aller. Jusqu'à l'année dernière il n'existait aucune piste pour y accéder. (...) on devait y aller à pied depuis la route qui relie Manakara à Mananjary* ». La pauvreté de l'école apparaît ici intimement liée à la pauvreté du milieu rural en infrastructures routières et sanitaires.

EN GUISE DE CONCLUSION, QUE S'EST-IL PASSE DEPUIS NOS OBSERVATIONS DE TERRAIN ?

Si le niveau de pauvreté ou de richesse des ménages, entendu comme la combinaison du capital économique, du capital scolaire et du capital social, intervient sur la scolarisation des enfants, le capital économique est le facteur de différenciation (inter et intra familiales) le plus discriminant des pratiques de scolarisation observées dans les *fivondronana* de Mahajanga II et de Mananjary. Ceci non pas tant du fait d'une demande scolaire plus forte de la part des ménages les plus aisés, mais bien d'un coût de la scolarisation trop important pour les familles rurales malgaches les plus démunies. Comme le montre l'analyse, les mesures d'allègement des charges financières des familles ont favorisé principalement la scolarisation des enfants des ménages de niveau économique moyen. Les dernières politiques scolaires visant à alléger les charges financières des familles par l'attribution de kit scolaires et la gratuité de l'inscription à l'école ne peuvent en effet à elles seules résoudre le problème de la scolarisation dans la Grande Île. Ceci tant que le coût de la rémunération des enseignants reviendra aux parents d'élèves et aux communautés et que le droit à une école publique de qualité ne sera pas rendu efficient.

Depuis nos observations de terrain, cette dimension du problème du recrutement et du coût des salaires des enseignants pour les communautés a fait l'objet de l'attention du gouvernement et de ses partenaires. Cependant, les incitations à la scolarisation ayant précédé l'augmentation de l'offre scolaire en quantité et en qualité, les problèmes persistent, voire se sont aggravés. En effet, comme le signale Lina Rajonhson, pour l'ensemble du pays en 2006 : « *malgré la construction de nouvelles salles de classe (1423) et le recrutement d'enseignants (7500 enseignants FRAM et 2000 maîtres contractuels), le système n'est pas arrivé à faire face à l'explosion des effectifs qui a dépassé de loin les prévisions (près d'un million entre 2002-2003 et 2004-2005) suite aux incitations à la scolarisation* ». Ce problème touche de façon plus importante le milieu rural. En effet, s'il est un fait indéniable, c'est que la demande sociale de scolarisation est forte à Madagascar et que la plupart des parents, y compris parmi les plus démunis, souhaitent scolariser leurs enfants. D'où la nécessité d'anticiper les importants besoins en personnel, en formation de ce personnel et en infrastructures lors de la mise en place de mesures visant à inciter les familles à scolariser leurs enfants.

Or, avant même que ne soient mises en place ces mesures, le manque d'instituteurs était déjà réel : dans le secteur public en 2000-2001, le ratio élèves/maître était de 54 (voir annexe 1) et l'on comptait déjà près de deux enseignants sur dix (18%) rémunérés par les FRAM (voir annexe 2). Pour l'année 2004-2005, le ratio élèves/maître s'est dégradé dans quasiment toutes les provinces, s'élevant à 60 pour l'ensemble de l'île (annexe 1). On compte pour la même année plus d'un tiers des enseignants qui relèvent des FRAM (annexe 2). Dans le même temps, une précarisation des enseignants dans le primaire est observable. La baisse du nombre d'enseignants fonctionnaires en est un des signes : sur la période 2002-2003 / 2004-2005, s'il y a bien eu recrutement d'instituteurs en nombre, ces recrutements n'ont pu combler les départs en retraite, et au total on compte 610 instituteurs fonctionnaires de moins en 2004-2005 qu'en 2002-2003 (annexe 3).

De fait, la solution qui consiste pour l'État à prendre en charge la rémunération des enseignants FRAM, si elle est nécessaire afin que le salaire des enseignants ne soit pas à la charge des communautés, ne peut être une solution pérenne et viable. Ces enseignants sont en effet moins formés et moins bien payés que les instituteurs titulaires. Ils ne sont pas rémunérés sur l'ensemble de l'année et n'ont pas l'assurance de la poursuite de leur engagement. Confrontés à des conditions de travail difficiles face auxquelles ils sont peu armés, ils doivent également faire face à d'importants retards dans le paiement de leurs indemnités. La grève en janvier 2007 des 227 enseignants suppléants de la Cisco de Vohipeno (soit le tiers du personnel de la Cisco) faute de n'avoir reçu leurs salaires depuis le mois de

septembre 2006 en est un exemple¹⁶. Or, un enseignant qui n'est pas payé, ou pas suffisamment pour subvenir à ses besoins, va devoir se tourner vers d'autres activités, et donc délaisser ses activités d'enseignement. De même, un enseignant qui est peu ou pas formé, malgré toute sa bonne volonté et son courage, risque d'être mis en difficulté dans sa classe, d'autant plus si le nombre d'élèves est élevé. De là se profile le risque d'une baisse de la qualité de l'enseignement et d'une démotivation des enseignants. Ce qui peut mettre à mal, à la fois la motivation des familles à envoyer leurs enfants à l'école et l'ampleur des efforts fournis par les communautés, l'État et ses partenaires dans l'objectif de l'Éducation de Qualité Pour Tous.

Annexes

Annexe 1 : Ratio élèves/maître en 2000-2001 et 2004-2005 (primaire public)

Provinces	2000-2001	2004-2005
Antananarivo	50	53
Antsiranana	71	71
Fianarantsoa	47	57
Mahajanga	61	63
Toamasina	61	68
Toliary	46	56
Ensemble	54	60

Source : données Mineseb-Menrs

Annexe 2 : Proportion d'enseignants FRAM en 2000-2001 et 2004-2005 (primaire public)

Provinces	2000-2001	2004-2005
Antananarivo	18	36
Antsiranana	39	44
Fianarantsoa	18	28
Mahajanga	14	40
Toamasina	18	37
Toliary	5	18
Ensemble	18	33

Source : données Mineseb-Menrs

Annexe 3 : Effectif des enseignants fonctionnaires en 2002-2003 et 2004-2005 (primaire public)

Provinces	2002-2003 (1)	2004-2005 (2)	Différentiel (2-1)
Antananarivo	7 368	7 328	- 40
Antsiranana	1 848	1 908	+ 60
Fianarantsoa	8 389	7 754	- 635
Mahajanga	3 481	3 427	- 54
Toamasina	5 336	5 527	+ 191
Toliary	3 750	3 618	- 132
Ensemble	30 172	29 562	- 610

Source : données Menrs

¹⁶ *L'express*, 24 janvier 2007.

Références Bibliographiques

- Andrianjaka N-H., Droy I., Dubois J-L., Rasolofo P., 2001**, « Femmes et pauvreté en milieu rural : analyse des inégalités sexuées à partir des observatoires ruraux de Madagascar », communication au Colloque international DIAL/INSTAT/IRD *La pauvreté à Madagascar : état des lieux, facteurs explicatifs et politiques de réduction*, 5-7 février 2001, Antananarivo-Madagascar.
- Bourdieu P., 1979**, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris, 670 pages.
- Clignet R. et Ernst B., 1995**, *L'école à Madagascar. Evaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*, Karthala, Paris, 222 pages.
- Deleigne M-C., 2001**, « Partenariat bailleur/Etat et communauté pour l'enseignement primaire dans le sud de Madagascar : les écoles à " contrat-programme " », *Autrepart* (17), pp. 133-153.
- Deleigne M-C., Kail B., 2004a**, « Obligation scolaire et gratuité de l'école : le droit à l'éducation et ses ambiguïtés dans les écoles rurales à Madagascar », Communication au colloque *Le Droit à l'éducation : quelles effectivités au Sud et au Nord*, Université de Ouagadougou, 8-12 mars 2004 (publication en cours).
- Deleigne M-C., Kail B., 2004b**, « Interactions entre politiques éducatives et demandes d'éducation des familles dans les écoles primaires à Madagascar : Les apports d'une méthodologie qualitative et comparative », Communication au *XII^e congrès mondial des association d'Éducation comparée à Cuba* en octobre 2004 (publication en cours).
- Deleigne M-C., Miauton F., 2001**, « Education et pauvreté à Madagascar : une problématique à revisiter », communication au Colloque International DIAL/INSTAT/IRD *La pauvreté à Madagascar : état des lieux, facteurs explicatifs et politiques de réduction*, 5-7 février 2001, Antananarivo-Madagascar, 21 pages.
- Fauroux E., 2002**, *Comprendre une société rurale, une méthode d'enquête anthropologique appliquée à l'Ouest malgache*, Editions du GRET, coll. « Etudes et Travaux », Paris, 152 pages.
- Filmer et Pritchett, 1998**, « The effect of household wealth on educational attainment around the world : Demographic and health survey evidence », *Population and Development Review*, vol. 25, n°1, pp. 85-120.
- Glick, P., Razafindravona, J. et Randretsa, I., 2000**, *Service d'éducation et de santé à Madagascar : l'utilisation et déterminants de la demande*, INSTAT/Cornell University, 116 pages.
- Glick P. et Razakamanantsoa M., 2001**, *The distribution of social services in Madagascar, 1993-1999*, INSTAT/Cornell University, 101 pages.
- Gubert F. et Robilliard A-S., 2006**, *Risk and schooling decisions in rural Madagascar : a panel analysis*, Document de travail DIAL, DT/2006/06, 32 pages.
- Kail B., 2006**, « Quelle légitimité pour les familles rurales malgaches à évoquer la qualité de l'école ? », communication au *Colloque International « Education/Formation : la recherche de la qualité »*, IRD-IER-NIESAC, Ho Chi Minh Ville 18-20 avril 2006, 10 pages.
- Kobiané J-F., 1999**, « Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou », *Communication au Séminaire International CICRED « Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques »*, Ouagadougou, Burkina-Faso, 15-19 novembre 1999, 21 pages.
- Lloyd C. et Blanc K., 1996**, « Children's Schooling in sub-Saharan Africa : The Role of Fathers, Mothers, and Others », *Population and Development Review*, Vol. 22, n°2, June 1996, 265-298.
- Marcoux R., 1994**, « Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali », *Etudes et travaux du CERPOD*, n°12, 200 pages.

Colloque International
« Dynamiques rurales à Madagascar : perspectives sociales, économiques et démographiques »
Antananarivo, 23-24 avril 2007

MEN, 1995, « Loi d'Orientation du système éducatif », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°3, avril 1995 : 97-118.

MINESEB, 1999, *Éducation Pour Tous, Bilan à l'an 2000*, Antananarivo.

MINESEB/MENRS, *Annuaire statistiques*.

PNUD, 1999, PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain 1999*, De Boeck Université.

Shapiro D. et Tamashe B.O., 1999, « Gender, Poverty, and School Enrollment in Kinshasa, Zaire, Congo », in U.E.P.A. (éd.), *La population africaine au 21ème siècle. Actes de la Troisième Conférence africaine de Population*, Durban, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999, Vol. 3, pp. 587-617.

Rajonhson Lina, 2006, « Étude locale sur les caractéristiques des écoles primaires efficaces dans la province de Toamasina – Madagascar », *Biennale de l'éducation en Afrique « Écoles efficaces et amélioration de la qualité »*, Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006, http://www.adeanet.org/biennial-2006/Ecoles/vo/Word/B1_1+madagascar_fr.doc

Razafindrakoto M. et Roubaud F., 2001, *Les multiples facettes de la pauvreté dans un pays en développement : le cas de la capitale malgache*, Document de travail DIAL, DT/2001/07, 41 pages.

UNICEF / République de Madagascar, 1993, *Analyse de la situation des enfants et des femmes à Madagascar*, Antananarivo (document de travail), 217 pages.