# L'éducation à l'ère de la pandémie du covid-19 à Madagascar

## Analyse des inégalités scolaires et de l'impact sur la demande et l'offre éducatives

Angelo DJISTERA ANDRIANASY

Université de Toamasina, Madagascar

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.7924

**Résumé :** L'éducation fournie par les institutions éducatives malgaches contribue à la croissance économique en accroissant la productivité du travail. Sur la base des théories sur les inégalités dans la réussite scolaire qui peuvent être classées en deux catégories, nous analysons la demande, et l'offre de l'éducation en contexte de COVID-19 à Madagascar. L'un de nos résultats qui se concentre sur la demande, explique les inégalités de réussite scolaire par l'existence de différences entre les élèves, lesquelles ont été exacerbées par le COVID-19. La pandémie a, en effet, engendré la plus importante crise du système éducatif du pays touchant près de la totalité des enfants et des jeunes dans le pays. Nous concluons ainsi que le grand confinement a accentué les inégalités entre les élèves à Madagascar, ce qui conforte l'une des thèses de Hugon (1974), qui met en lumière un décalage croissant entre la demande d'enseignement et les ressources financières et humaines.

**Mots-clés :** COVID-19, Madagascar, inégalité, système éducatif, demande de l'éducation, offre de l'éducation

**Abstract :** Education provided by Malagasy educational institutions contributes to economic growth by increasing labor productivity. Based on theories on inequalities in educational achievement that can be classified into two categories, we analyze the demand for, and supply of, education in the context of COVID-19 in Madagascar. One of our results, which focuses on demand, explains inequalities in educational success by the existence of differences between students, which COVID-19 has exacerbated. The pandemic has, in fact, created the biggest crisis in the country's education system, affecting almost all children and young people in the country. We thus conclude that the great confinement accentuated inequalities between pupils in Madagascar, confirming one of Hugon's (1974) theses, which highlights a growing mismatch between demand for education and financial and human resources.

**Keywords :** COVID-19, Madagascar, inequality, educational system, education demand, education supply

## Introduction

L'éducation a une place centrale dans une économie (Neamtu, 2015 ; Poirot, 2005). L'éducation fournie par les institutions éducatives, notamment les écoles et les universités, contribue à la croissance économique en accroissant la productivité du travail et l'ensemble des connaissances scientifiques et technologiques utilisées à des fins productives (Bashir, 2008). Pour van Tilburg (2002), elle adapte les jeunes aux besoins sociétaux et elle permet de transformer la société. La théorie du capital humain met l'accent sur le rôle économique de l'éducation qui représente une composante importante du capital humain, à côté de la santé (Becker, 1964 ; Schultz, 1961). Dans un tel contexte, la scolarisation de base de tous les enfants dans les pays en développement constitue un objectif prioritaire des politiques publiques et celles des organisations internationales comme la Banque mondiale, l'Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) ou le Fonds des Nations unies pour l'Enfance (UNICEF) (Akkari, 2009).

L'accès équitable à une éducation de qualité devient un défi essentiel et nécessaire au développement économique et social (voire les objectifs de développement durable du Programme des Nations unies pour le développement). Les théories sur les inégalités dans la réussite scolaire peuvent être classées en deux catégories, l'analyse de la demande, d'une part et l'analyse de l'offre, d'autre part (Pérrot, 1984 ; Merle, 2017). Le premier groupe, qui se concentre sur le côté de la demande, explique les inégalités de réussite scolaire par l'existence de différences entre les élèves, notamment en termes de quotient familial, catégorie sociale ou d'une manière plus générale le milieu familial ou de projets éducatifs. Pour le deuxième groupe, le système éducatif et son fonctionnement (organisation de filière, orientation, taux d'encadrement, qualifications des enseignements, disparité entre les établissements d'enseignement) constituent les facteurs explicatifs des inégalités dans la réussite scolaire.

Dans le monde actuel, la sphère éducative a de plus en plus recours aux ressources technologiques pour répondre aux besoins du public (Zafitsara & Velo, 2020). Le développement de l'éducation et le progrès technologique représentent actuellement des enjeux majeurs. Les changements technologiques font partie des défis fondamentaux de l'enseignement de notre époque et la classe a connu des changements radicaux, en passant du monde du tableau noir, de la craie, de la blouse, de la carte, du manuel immuable à celui des projecteurs, téléviseurs, vidéos, ressources en ligne en un demi-siècle (Clerc & Michaud, 2010). Pour ces auteurs, les nouvelles technologies font évoluer l'enseignement. Elles influent directement sur la pédagogie en la facilitant ou en la compliquant. La place des nouvelles technologies dans l'éducation marque aujourd'hui une forme d'inégalité devant l'éducation. Disposant des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE), certains établissements proposent une véritable éducation au numérique, pendant que d'autres continuent un enseignement traditionnel, avec une impossibilité d'intégration de l'initiation à l'informatique ou à l'usage d'Internet.

L'importance des technologies dans les différents secteurs se confirme dans un contexte actuel où l'économie mondiale subit une crise sanitaire majeure. La pandémie de covid-19 engendre une récession la plus importante de l'histoire depuis la seconde guerre

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

mondiale, avec une baisse de la production par habitant de plusieurs pays (Banque mondiale, 2020). Le grand confinement, selon l'expression de Gopinath (2020), a engendré la paralysie des systèmes éducatifs. 150 États ont décidé ainsi la fermeture des établissements scolaires au niveau national (UNESCO, 2020a). Tous les systèmes éducatifs dans le monde ont été affectés par la crise persistante causée par le COVID-19, devenue pandémie mondiale en mars 2020.

Quelle est la situation du système éducatif malgache à l'ère du covid-19 ? La continuité pédagogique est-elle assurée ? Les technologies de l'information et de la communication permettent-elles d'assurer la continuité pédagogique à Madagascar ? Les établissements scolaires arrivent-ils à maintenir leur activité durant le confinement ? Quelles sont les méthodes utilisées par les établissements malgaches pour maintenir la continuité pédagogique durant la pandémie de covid-19 ? Cet article a pour objectif de présenter un état des lieux de l'éducation en tant de pandémie de covid-19. Nous décrivons la situation générale de la scolarisation à Madagascar (première section), puis nous examinons le contexte éducatif du pays durant la crise mondiale liée l'épidémie de covid-19 (deuxième section).

## 1 Le contexte éducatif malgache

### 1.1 La dynamique de la scolarisation

Dans un monde où l'éducation constitue un outil privilégié de développement économique, on assiste à un processus de massification, de la maternelle à l'université. La scolarisation évolue également fortement en Afrique depuis l'indépendance. Pour Altinok (2004), plusieurs pays africains ont tenté une politique « développementiste », notamment en faveur de l'éducation, depuis la période de décolonisation.

À Madagascar, les taux bruts de scolarisation progressent selon les données de l'Institut de statistique de l'Unesco (ISU). Ils sont passés respectivement de 65,0%, 8,0% et 1,0% en 1965 à 147,3%, 38,5% et 4,8% en 2015 pour le primaire, le secondaire et le supérieur. Un effort particulier est également fait au niveau préscolaire ces dernières années avec notamment le déploiement du secteur public dans ce sous-secteur de l'éducation : le taux brut de scolarisation est passé de 7,5% en 2005 à 18,0% en 2015. Le tableau ci-après présente la massification en éducation.

Tab. 1 : Évolution des taux bruts de scolarisation. Source : Institut Statistiques de l'UNESCO

| | 2005 | 2015 | Évolution | Taux de scolarisation |
|---|---|---|---|---|
| Préscolaire | 7,5% | 18,0% | 10,5 | 140,0% |
| Primaire | 138,9% | 147,3% | 8,4 | 6,0% |
| Secondaire | 21,5% | 38,5% | 17,0 | 79,1% |
| Supérieur | 2,7% | 4,8% | 2,1 | 77,8% |

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Gubert *et al.* (2010) ont noté également l'existence d'un formidable effort de scolarisation réalisé après l'indépendance. Ils ont également souligné que la Grande Île a longtemps fait figure d'exception en matière éducative parmi les pays d'Afrique subsaharienne avec des taux de scolarisation élevés et un faible écart des taux de scolarisation par genre. Grâce à cette expansion de la scolarisation, le nombre moyen d'années d'éducation de la population malgache en âge de travailler progresse fortement. De moins d'une année dans les années soixante, le nombre d'année d'étude de la population malgache en âge de travailler est supérieur à six ans de nos jours, selon nos estimations à partir des données de l'UNESCO pour les effectifs par niveau et celles des Nations unies (2005) pour population.

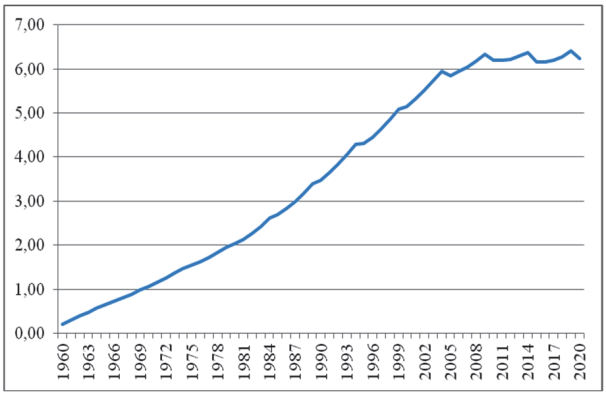



Fig. 1 : Évolution du nombre d'années de scolarisation de la population âgée de 25 à 64 ans à Madagascar

Nous observons ainsi une amélioration globale en matière d'éducation, sur le plan quantitatif. Le nombre d'années de scolarisation de la main-d'œuvre reflète les investissements cumulés réalisés dans l'enseignement (Bashir, 2008). L'expansion de la scolarisation ne signifie pas nécessairement une amélioration globale du système éducatif. L'accueil peut être fait dans des conditions précaires et les enseignements fondamentaux ne sont pas dispensés de façon systématique. Qu'en est-il de l'aspect qualitatif de l'éducation dans la grande île ?

### 1.2 La qualité de l'éducation

Dans contexte de massification globale, il convient d'examiner la qualité de l'éducation. L'expansion de la scolarisation va difficilement de pair avec la qualité de l'éducation.

#### *1.2.1 La situation des infrastructures scolaires*

Comme tous les pays en voie de développement, Madagascar est confronté à un manque global d'infrastructures, notamment dans le domaine de l'éducation. Les infrastructures éducatives telles que les salles (de cours, de travaux dirigés et de travaux pratiques) sont insuffisantes (Djistera, 2019). Plusieurs établissements scolaires ne disposent pas de terrain de sport. La qualité n'est pas souvent au rendez-vous. Certaines

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

salles de classe sont en matériaux rudimentaires, en feuilles des murs jusqu'au toit sans dallage. Les capacités d'accueil sont ainsi limitées. Par ailleurs, les matériels pédagogiques ne sont pas complets. Les bibliothèques sont faiblement équipées, voire inexistantes dans plusieurs établissements scolaires.

Pour mieux éclaircir, nous prenons l'exemple des écoles communautaires, que les parents d'élèves créent, d'une manière improvisée, dans leur village. En effet, la population rurale ne cesse d'augmenter. Les terres arables deviennent rares, en tout cas insuffisantes pour nourrir tout le monde. Les gens émigrent par conséquent vers les endroits encore inoccupés, difficiles d'accès et surtout éloignés. En y arrivant avec l'abondance de la production, ils ne veulent plus retourner à leur village d'origine et préfèrent rester dans leur zone de plantation. Des villages se forment ainsi. Au fils du temps, le nombre de villageois et surtout d'enfants augmente. Les besoins de les éduquer surgissent.

Souvent, la première génération d'enfants est envoyée vers les établissements scolaires les plus proches. Toutefois, ceux-ci ne sont pas toujours pas en mesure de répondre à la nouvelle demande d'éducation. Leur capacité d'accueil étant limitée. En plus, les élèves sont souvent contraints de quitter tôt leur domicile pour arriver à l'heure et partent plus tôt de l'école pour rentrer. Si les plus gâtés se contentent d'emprunter des sentiers, d'autres sont obliger de traverser des cours d'eau ou des rizières. Des accidents mortels peuvent survenir durant leur trajet, notamment dès la tombée des premières gouttes de pluie.

Pour pallier tous ces problèmes, les parents cherchent des solutions consistant à trouver une personne acceptant de jouer le rôle d'enseignant pour prendre en charge les élèves. Des campements improvisés se créent pour servir d'école. Comme le monde rural n'est pas exigeant en matière de confort, quatre murs et un toit tout en feuille suffisent pour créer la première salle de classe. Dans cet ordre d'idée, le paysan devenu enseignant se contentera de se faire payer en nature en contre partie de ces prestations d'éducation. Si pendant la première année, un minimum d'infrastructure est suffisant, les années suivantes, les parents d'élèves seront confrontés à coup sûr à des manques tant de salle de classe que d'enseignant. Leurs charges augmentent au fil des années.

Ainsi, dans les différents recoins de la brousse, on voit l'émergence et la multiplication des établissements scolaires improvisés. On les appelle école communautaire. Ce système est tellement vulgarisé qu'on les surnomme « école daba », pour faire allusion au mode de paiement en paddy du salaire des enseignants que les parents d'élèves paient.

### *1.2.2 L'hétérogénéité de statuts des enseignants*

Parler d'enseignants dans l'éducation de base, c'est parler d'une multitude d'éducateurs régis par différents statuts. Cependant, on peut les regrouper en trois grands groupes.

Dans le premier, on trouve les fonctionnaires. Ce sont des agents encadrés de l'État. Au départ, ils ont le statut de stagiaire avant d'être titularisés. Ceux qui sont de catégorie II ont été recrutés avec le Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC) ou le Certificat

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

d'Aptitude à l'Enseignement (CAE). Les rares enseignants de catégorie III ont été recrutés avec le Baccalauréat. Dans le second groupe, on trouve les contractuels. Ils ne sont pas encadrés par l'État et n'ont pas le statut de fonctionnaire. Il y a des contractuels de catégorie II (niveau BEPC) et III (niveau Baccalauréat). Depuis 1998, l'État ne recrute plus directement des fonctionnaires. Ceux qui commencent le métier d'enseignant débutent en tant que contractuels.

Dans le troisième groupe se trouvent les enseignants non-fonctionnaires (ENF). Pour répondre à la hausse du nombre d'élèves, le Ministère de l'éducation nationale malgache a recours à ces enseignants. Le recrutement d'un grand nombre d'enseignants non-fonctionnaires a permis d'améliorer le taux d'encadrement (c'est-à-dire le rapport entre le nombre d'élèves et celui des enseignants) selon le rapport d'Évaluation de l'appui À l'Éducation Pour Tous à Madagascar en 2013 (UNICEF et Education Network, 2013). Le ratio élèves/maître est passé de 1/52 en 2005 à 1/44 en 2010. Cette politique a aussi compensé les difficultés liées à l'insuffisance d'enseignants dans les zones reculées et à la mobilité des enseignants fonctionnaires dans la grande île.

Il y a les ENF subventionnés, d'une part et les ENF non subventionnés, d'autre part. Les premiers sont mobilisés essentiellement dans les zones rurales ; les seconds travaillent en ville. Les subventions ont deux fonctions essentielles. La première consiste à motiver les enseignants non-fonctionnaires qui acceptent à exercer en dehors des villes, dans des zones généralement très reculées et enclavées. Le second permet d'alléger la charge de l'association des parents d'élèves, dénommée « FRAM » (« *Fikambanan'ny ray aman-drenin'ny mpianatra* »), dans le paiement des salaires des enseignants. Depuis 2003, l'État Malagasy a décidé de subventionner les maîtres ou enseignants FRAM, par le biais d'une indemnité mensuelle (Rakotonandrasana, 2014). En effet, l'obtention de la subvention de l'État se déclenche à partir d'un contrat préalable conclu entre l'enseignant et l'association des parents d'élèves qui l'emploie. Dans le rapport UNICEF et Education Network en 2013, on souligne qu'un ENF touche une subvention de 110 000 Ariary par mois pendant 12 mois. Les Enseignants non-fonctionnaires subventionnés sont affiliés à la Caisse Nationale de Prévoyance Sociale.

Le système de subvention ne fonctionne pas efficacement. On peut relever plusieurs problèmes. Théoriquement, l'idée de subvention est très séduisante, mais dans les faits, un rapport d'étude (UNICEF et Education Network, 2013) a souligné la baisse du montant et l'irrégularité du paiement de la caisse école. Le budget alloué par l'État pour garantir le fonctionnement des écoles primaires, n'est pas régulier et le montant a fortement diminué. Mais dans la pratique, l'État ne paie les subventions que par bimestre. Les enseignants « privilégiés » se trouvent souvent piégés par le système en cas de retard de paiement. En 2014, on déplore un retard de 6 mois d'arriéré.

Les parents d'élèves ont tendance à ne plus vouloir payer les enseignants qu'ils ont recrutés dès qu'ils apprennent que ceux-ci ont obtenu des subventions. Pourtant, même si les subventions existent, elles ne sont pas suffisantes pour substituer un salaire « normal » d'enseignant. La participation du FRAM dans les paiements en nature ou en numéraire ne devrait pas s'arrêter. En effet, ces enseignants touchent au maximum une somme de 200.000 Ar par mois, soit le salaire minimum d'embauche (SME) selon

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

le Journal La Vérité du 22 mai 2020. En revanche, ce niveau de revenu ne suffit pas à subvenir aux besoins vitaux.

Pire, souvent l'État ne revient pas sur les arriérés sous prétexte que les subventions ne sont pas cumulables. Que fera alors le « pauvre » enseignant qui a eu l'humilité d'accepter de travailler dans les conditions les plus rudimentaires à l'écart de toute civilisation quand ses vivres sont coupés ? Le système FRAM cumulé à des subventions ponctuelles et aléatoires ne permet pas d'offrir de bonnes conditions aux enseignants. Il se trouve souvent dans une situation de précarité humiliante. C'est tout à fait paradoxal pour une personne exerçant un métier aussi noble. Certains ne vivent que grâce à des prêts consentis auprès de commerçants locaux, voire des parents d'élèves. Ils croupissent sous le poids des dettes.

Cette situation peut avoir des impacts sur la dignité et surtout sur l'autorité de l'enseignant par rapport aux élèves et à la société dans son ensemble. Les élèves ne manqueront pas d'apprendre la situation de l'enseignant et pourront être amenés à se moquer de lui derrière son dos pour les plus sages, et face à face pour les plus turbulents. Pour survivre, certains vont jusqu'à demander de l'argent aux élèves, en marchandant parfois la largesse en matière d'absence ou les notes. Dans tous les cas, le maître est devenu vulnérable. Certains élèves n'hésitent pas à aller de l'avant pour demander des services vis-à-vis du maître. La tentation de corruption est donc grande.

### 1.3 Des formes d'imperfection

#### *1.3.1 La discontinuité*

À Madagascar, les chocs liés au climat et à l'environnement socio-politique comme l'insécurité, occasionnent des perturbations majeures dans le développement des systèmes (Droy *et al.*, 2010). Les zones rurales sont d'ailleurs particulièrement touchées par des perturbations importantes comme les cyclones et l'insécurité liée au banditisme. Par conséquent, l'éducation malgache est confrontée à des instabilités, bien avant le confinement. Les calendriers scolaires varient d'une année à une autre. Le système privé est moins perturbé, d'où la volonté des parents à inscrire les enfants dans les établissements privés.

Le non-respect des calendriers scolaires et surtout universitaires est une source de démotivation et de décrochage de la part des apprenants. Le cas des universités publiques est particulièrement préoccupant, avec des années universitaires qui peuvent durer plusieurs années. Un master peut ainsi s'acquérir durant une période de 8 années, sans redoublement. Dans un tel contexte, un bon étudiant obtient au mieux un master et non un doctorat pendant huit années passées dans une université malgache.

Les grèves sont généralement liées aux retards de salaires. Le taux d'abandon scolaire est particulièrement élevé à Madagascar (Andrianantoandro, 2020). C'est la conséquence de la pauvreté. En effet, l'abandon scolaire et la mise au travail d'une manière précoce des enfants sont généralement liés à la pauvreté des ménages (Schlemmer, 2004).

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

### *1.3.2 Les inégalités*

Plusieurs travaux mettent en évidence les inégalités dans le secteur éducatif à Madagascar. Bashir (2008) rappelle, par exemple, l'existence de disparités dans l'accès et l'achèvement dès le primaire. La situation de l'école à Madagascar s'est plutôt dégradée, et les inégalités entre milieu rural et urbain se sont aggravées selon Droy *et al.* (2010). Selon Droy *et al.* (2010), le taux brut de scolarisation au niveau primaire est élevé à Madagascar, dépassant souvent 100%, et donc très élevé. Plusieurs facteurs expliquent cette situation, dont les phénomènes de redoublement et/ou de rentrées tardives : plusieurs enfants débutent leur scolarité autour de 8 ans. Dans certaines localités, ces taux dépassent souvent 100 % en raison des redoublements ou des entrées tardives. Ces taux subissent des variations annuelles. Les auteurs ci-dessus expliquent les variations de ces taux par les phénomènes de déscolarisation liés aux difficultés économiques des ménages, les besoins de mobilisation de main-d'œuvre familiale et les difficultés au payement des frais liés à la scolarité.

Dans le cadre d'un travail sur les mouvements d'entrée et de sortie de l'école primaire des enfants dans la grande île, Gubert et Robilliard (2008) démontrent que les chocs transitoires de revenu ont un impact significatif sur la probabilité de sortie de l'école, mais pas sur la probabilité d'entrer à l'école. Selon ces deux auteurs, la déscolarisation des enfants les plus âgés constitue ainsi un mécanisme de gestion du risque pour les ménages ruraux. Cependant, les inégalités de genre sont moins marquées que dans beaucoup de pays en développement et tendent à s'effacer pour le niveau du primaire (Droy, 2010).

## 2 L'offre d'éducation et les TICE à Madagascar

L'analyse de l'offre d'éducation porte généralement sur l'efficacité des dépenses d'éducation, l'organisation du système scolaire (arbitrage entre public et privé, concurrence entre les établissements, et leur autonomie)[1].

Les établissements scolaires disposant de technologies de l'information et de la communication à des fins pédagogiques sont peu nombreux à Madagascar. L'intégration dans le système scolaire des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), qui regroupent les outils et les produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement, n'est qu'un phénomène marginal. Force est de constater que la proportion d'établissements scolaires qui ont des ordinateurs et une connexion Internet est faible. Il y a un grand retard en matière d'usage des TICE par rapport aux autres États insulaires de l'océan Indien. D'après le tableau 2, au niveau primaire, le nombre d'établissements ayant accès à des ordinateurs dans le cadre pédagogique est très faible à Madagascar, alors que tous les établissements mauriciens et seychellois en disposent. La situation est moins catastrophique au niveau de l'enseignement secondaire, avec 15,9% dans l'ensemble. Il convient de noter les écarts entre les secteurs public et privé.

[1] Voire Gurgand (2005, p. 6).

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Tab. 2 : Proportion d'établissements scolaires ayant accès à des ordinateurs à des fins pédagogiques en 2018 (en %). Institut des Statistiques de l'UNESCO

| | Primaire | | | Secondaires | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ensemble | Publics | Privés | Ensemble | Publics | Privés |
| Madagascar | 1,6 | 6,7 | 0,1 | 15,9 | 21,4 | 7,4 |
| Maurice | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Seychelles | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Le retard est plus marqué lorsqu'on observe les statistiques sur l'accès à Internet, figurant dans le tableau 3. L'accès à Internet est un luxe auquel peu d'établissements bénéficient à des fins pédagogiques à Madagascar. Seulement 4,4% des établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire et 9,2% des établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disposent d'un accès à Internet à des fins pédagogique dans la Grande île. Pourtant, 91% des établissements secondaires mauriciens et tous les établissements scolaires seychellois ont accès à cette ressource numérique pédagogique. Ces statistiques mettent en évidence une fracture numérique dans le domaine de l'éducation dans l'océan Indien et dans l'accès aux ressources numériques utilisables dans le domaine de l'enseignement-apprentissage.

Tab. 3 : Proportion d'établissements scolaires ayant accès à l'Internet à des fins pédagogiques en 2018 (en %). Institut des Statistiques de l'UNESCO

| | | Madagascar | Maurice | Seychelles |
|---|---|---|---|---|
| Primaire | Ensemble | 0,4 | 27,0 | 100 |
| | Publics | 1,8 | 36,1 | 100 |
| | Privés | 0,0 | 23,1 | 100 |
| Premier cycle de l'enseignement secondaire | Ensemble | 4,4 | 91,1 | 100 |
| | Publics | 6,5 | 96,3 | 100 |
| | Privés | 1,7 | 82,9 | 100 |
| Deuxième cycle de l'enseignement secondaire | Ensemble | 9,2 | 91,1 | 100 |
| | Publics | 9,0 | 96,3 | 100 |
| | Privés | 9,9 | 82,9 | 100 |

## 3 L'école à l'ère du covid-19 à Madagascar

L'épidémie du coronavirus a-t-elle eu un impact sur le système éducatif malgache qui reste en difficulté, malgré une évolution encourageante de la scolarisation depuis plusieurs années, avec notamment la forte hausse des taux de scolarisation (Tableau 1) ? Nous avons montré que le système d'éducation malgache est caractérisé par une grande vulnérabilité et des hétérogénéités entre les établissements. Ces vulnérabilités spécifiques exposent fortement la sphère éducative à la pandémie et à la crise économique qu'elle engendre. Les réactions face à la pandémie dépendent des caractéristiques du système éducatif de chaque pays, et des ressources des différents acteurs (enseignants, établissements, ménages).

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

### 3.1 L'éducation face au grand confinement

La crise sanitaire a plongé une grande partie du monde dans une crise profonde de l'éducation. Comme plusieurs pays du monde, Madagascar a décidé de fermer les écoles durant la crise du grand confinement. Le 21 mars 2020, le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement technique et professionnel a confirmé la fermeture de tous les établissements scolaires publics et privés dans tout Madagascar à partir du 23 mars 2020.

Pourtant, l'éducation est un moyen essentiel pour sauvegarder des vies pour les institutions internationales qui la considère désormais comme un des piliers de l'humanitaire aux côtés de l'alimentation, du logement et de la santé Chelpi-Den Mamer *et al.* (2010). D'où la construction du paradigme de l'éducation en situation de crise qui est liée à deux évolutions majeures, l'émergence d'un nouvel ordre scolaire mondial dans le champ du développement, d'une part et à l'expansion et à la normalisation de la sphère humanitaire, d'autre part. Pour Chelpi-Den Mamer *et al.* (2010), il s'agit ici d'analyser ce qu'il advient des services éducatifs lorsqu'un pays est touché par une grave guerre ou une situation de violence généralisée. On s'interroge sur le maintien, la transformation ou la rupture de l'offre éducative dans des situations qualifiées d'extrêmes par les institutions officielles. Par ailleurs, considérée comme une « porte de sortie de la pauvreté », notamment par la Fondation Croix-Rouge française[2], la scolarisation devrait être préservée de toute crise affectant un pays.

La période de la crise mondiale liée à la pandémie de covid-19 peut être assimilée à une guerre pour la plupart des pays. D'ailleurs, plusieurs autorités nationales et des organisations internationales utilisent une métaphore guerrière durant la lutte contre l'épidémie afin d'insister sur la gravité de la situation. Ainsi Emmanuel Macron a déclaré, par exemple, la guerre au coronavirus lors de son allocution le lundi 16 mars 2020 à Mulhouse, d'après Garrat-Valcarcel (2020)[3]. À Madagascar, Andry Rajoelina a déclaré que « Le monde entier fait face à une guerre, une guerre mondiale, contre l'épidémie de Coronavirus » durant le discours du 5 avril 2020[4].

La crise actuelle révèle et intensifie la vulnérabilité du système éducatif malgache aux chocs (Zafitsara et Velo, 2020). Afin de faire face à ce genre de crise, les ressources technologiques sont utiles car elles peuvent contribuer à la création d'un espace, certes virtuel, mais opérationnel permettant d'offrir des services éducatifs. Le télétravail est-il toujours possible dans le secteur de l'éducation ? Cette question est d'autant plus pertinente en période de confinement.

L'utilisation des TICE peut constituer une solution innovante et pratique pour assurer la continuité de l'offre éducative en situation de crise. Toutefois, le recours à cette solution est conditionné à la dotation en matière de ressources numériques. L'absence d'accès à Internet et d'ordinateurs dans les foyers ne permet pas d'envisager la mise en place de cette solution[5]. Le manque de ressources en termes de TICE (Tableau 1 et

[2] Andrianantoandro (2020).
[3] 20minutes.fr Publié le 26/03/2020.
[4] Voir le site de l'Ambassade de France.
[5] https://la1ere.francetvinfo.fr du 7 septembre 2020.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Tableau 2) fait que l'école à distance ne peut se faire concrètement *via* le « numérique » dans le pays dans son ensemble.

Au-delà de ces ressources liées aux TICE, un grand nombre d'établissements malgaches n'ont même pas accès à l'électricité. Selon les statistiques de l'ISU, en 2018, les proportions d'établissements ayant accès à l'électricité sont respectivement de 8,3%, 12,2% et 33,4% en primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire.

À côté des déficiences de l'offre, il y a les problèmes de la demande. Il y a une dégradation des moyens des familles accentuée par la prise en charge grandissante des dépenses de l'éducation (INSTAT, 2012). En effet, des coupes budgétaires importantes dans les dépenses de l'éducation (diminution de la part allouée à l'éducation par rapport aux ressources totales : de 26,4% en 2008, à 20,1% en 2011, et réduction des dépenses totales d'éducation de 3,6% du produit intérieur brut (PIB) en 2008, à 2,8% en 2011). Cette situation s'explique essentiellement par la baisse continue des ressources financières de l'État et la politique d'austérité budgétaire. Cette situation est aggravée par l'épidémie de covid-19.

### 3.2 Des solutions pragmatiques

La fermeture des établissements est une décision nécessaire pour limiter la propagation du coronavirus. Il s'agit d'une décision logique pour imposer la distanciation sociale dans la population, mais elle a un impact négatif disproportionné sur les élèves les plus fragiles selon Azzi-Huck et Shmis (2020). En effet, les possibilités d'apprendre sont limitées à la maison. L'établissement sans la classe peut être moins efficace. En effet, Roux (2004) rappelle (indirectement) que les apprentissages sont issus de la confrontation d'un système cognitif isolé, celui de l'élève, et d'un savoir « savant » exposé par l'enseignement ou construit à partir d'un travail individuel de l'élève. Par ailleurs, l'interaction sociale et conflictuelle est génératrice de nouvelles connaissances (Carugati et Mugny, 1985).

Face à la pandémie, les établissements, notamment privés, appliquent des solutions selon les ressources à leur disposition. L'enjeu est de faire en sorte que les élèves gardent le cap de l'année scolaire malgré le grand confinement. L'école, notamment la salle de classe, représente un lieu physique favorable à l'apprentissage. Faire de l'éducation sans la classe relève d'un défi pour l'ensemble des acteurs du système éducatif. Deux solutions s'imposent face au grand confinement, une école à distance sans télétravail ou une école à distance avec télétravail. Dans les deux cas, les élèves vont devoir apprendre sans la classe.

#### *3.2.1 Le télétravail scolaire*

Les établissements scolaires appartenant au réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) font partie des rares établissements à disposer des ressources nécessaires au télétravail. L'Agence et ses établissements ont recours depuis plusieurs années au numérique. Toutes les écoles qui suivent le système éducatif français dans la grande île pratiquent la continuité pédagogique durant la période de

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

confinement[6]. Les élèves sous le régime du système éducatif français à Madagascar bénéficient d'une continuité pédagogique dans laquelle les nouvelles technologies ont une place centrale.

En effet, l'usage des nouvelles technologies est une pratique courante dans le système français. Ainsi, le Lycée français de Toamasina utilise le logiciel de gestion de vie scolaire Pronote et la correction des copies d'examens est dématérialisée (Djistera et L'hôte, 2019). L'expérience de cet établissement d'enseignement montre que la « continuité pédagogique » peut être garantie dans un contexte de confinement par l'utilisation des outils numériques dans le domaine de l'éducation (Djistera et L'hôte, 2019). Toutefois la dotation en termes de ressources technologiques d'un établissement scolaire ne constitue pas une condition suffisante pour la continuité pédagogique. Tout dépend de la maîtrise des outils informatiques par les enseignants et bien évidemment de la détention du matériel adéquat à domicile (ordinateur, connexion Internet, imprimante, logiciels, etc.).

Ce mode de continuité nécessite la disposition de ressources technologiques (ordinateur, connexion Internet) de la part de tous les acteurs y compris les ménages. Les conditions de vie des élèves et des étudiants sont ainsi déterminantes. Le suivi des parents et la motivation des élèves sont aussi importants dans la réussite de l'apprentissage à distance. Les parents jouent ainsi un rôle crucial dans la réussite de la continuité pédagogique. Ils prennent bien évidemment en charge les frais inhérents à l'utilisation du système. Les parents doivent aider les enfants à avoir le même rythme scolaire[7].

Dans un article paru dans le journal Le Monde du 30 juin 2020, Reverdy (2020) met en lumière les difficultés du télétravail scolaire. Pour l'auteur, le transfert de l'école à la maison implique souvent un désengagement, voire un décrochage de la part des élèves.

En effet, le travail personnel de l'élève, c'est-à-dire « l'ensemble des processus mobilisés de façon autonome et personnelle par l'élève pour s'approprier les objets d'enseignement (connaissances et compétences)[8] », peut-il s'organiser facilement sans le support de la classe ? Reverdy (2020) rappelle que ce travail personnel nécessite un engagement minimum des élèves dans les apprentissages et il est soutenu, en classe, par les enseignants, et, à la maison, par les parents. D'autres acteurs comme les institutions de soutien scolaire peuvent également intervenir. Conforté et encouragé par les enseignants qui mobilisent un ensemble d'évènements et de techniques didactiques, le travail personnel n'est pas individuel en classe. Dans le contexte du grand confinement tout est basculé et on redécouvre la place centrale de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. Cependant, force est de constater que les manuels et les activités données durant la période actuelle peuvent assurer « une continuité des supports d'apprentissage, mais pas une réelle continuité de la classe »[9].

[6] Par Les nouvelles sur 02/04/2020.
[7] Les nouvelles sur 02/04/2020.
[8] Thibert (2016).
[9] Reverdy (2020).

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

L'école à la maison ne peut concrètement remplacer l'apprentissage dans une la salle de classe où on apprend en groupe. Selon Roux (2004), le travail en groupe peut constituer un « environnement » socio-cognitif susceptible de produire des progrès individuels. Pour Akkari (2020), l'école à la maison est une roue de secours qui conduit malheureusement à un appauvrissement de l'apprentissage scolaire. Il s'agit d'une vision de l'apprentissage défini comme un « accès autonome de l'apprenant aux savoirs. » Il est plus adapté aux adultes à l'Université qu'avec les enfants à l'école maternelle.

Faute de moyens, de nombreux établissements scolaires malgaches ne peuvent pas accéder à ce mode d'enseignement à distance. Il y a une rupture totale de la communication avec les élèves pour la plupart d'entre eux depuis la mise en œuvre des mesures de confinement. Ce mode d'apprentissage à distance n'est pas accessible aux élèves issus de familles qui ne disposent pas de connexion Internet (Azzi-Huck et Shmis, 2020). Certains établissements essaient tant bien que mal de garder le cap.

### *3.2.2 Les devoirs et leçons à la maison*

Paradoxalement, le secteur public n'a pas mobilisé ses ressources durant la crise de l'éducation, notamment pour les classes intermédiaires. Pourtant, les établissements publics malgaches sont relativement mieux dotés en ordinateurs et ont davantage accès à Internet (tableaux 1 et 2). Principe de précaution ou indifférence face aux problèmes pédagogiques engendrés par la crise, les élèves (des classes intermédiaires) sont tout simplement privés de cours. Face à la pandémie, les établissements publics et la plupart des établissements privés ont opté pour la fermeture totale, sans continuité pédagogique. L'analyse de ce choix nous conduit à approfondir l'état du secteur public d'enseignement dans la grande île.

Plus haut, nous avons insisté sur le manque de ressources technologiques ou numériques (ordinateurs, Internet). La fermeture est aussi justifiée dans la mesure où de nombreux établissements scolaires n'ont pas accès à l'eau (courante). L'absence de point d'eau à disposition des élèves est une situation paradoxale dans la côte est de Madagascar, caractérisée par une forte pluviométrie.

Au nom du principe de précaution et compte tenu de l'état du système public d'éducation, la fermeture des établissements publics d'enseignement paraît justifiée. Quelques établissements privés du système malgaches essaient de sauvegarder l'éducation en fournissant des activités à faire à domicile.

Pour assurer une certaine continuité pédagogique, quelques établissements malgaches ont donné des devoirs à traiter à la maison. Les parents ramènent les cahiers pour correction. Dans le journal express de Madagascar, Randriatsoa (2020)[10] illustre à l'aide de quelques exemples que plusieurs écoles privées proposent un emploi du temps et des devoirs à rendre durant la période de confinement. Cette mesure permet de poursuivre le programme pédagogique. Toutefois, comme dans le cadre de l'enseignement à distance, les parents portent souvent difficilement leur costume d'enseignant. L'école à la maison. Ce n'est pas facile de gérer simultanément les tâches ménagères et le suivi scolaire des enfants. Avec les difficultés subies par les ménages, l'école à la mai-

[10] https://lexpress.mg 4 avril 2020.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

son se complique. Une grande partie des connaissances ne sont pas transmises dans le contexte actuel et cette situation est aggravée par les difficultés (financières) de la grande majorité des malgaches. L'enquête de l'INSTAT (2020) révèle que la moitié des ménages dans les zones urbaines confinées ont, par exemple, rencontré des difficultés à s'approvisionner en riz (base principale de l'alimentation dans la grande île) à cause notamment de la hausse des prix sur le marché. 84% des ménages enquêtés ont constaté ainsi l'augmentation du prix du riz dans les points de vente. Les revenus des ménages sont lourdement affectés par le ralentissement de l'activité économique et la perte d'emplois. La perte d'emploi liée à la pandémie représente 61% dans le secteur de la restauration et de l'hébergement, 38% dans celui du transport (INSTAT, 2020). L'attention accrue accordée aux problèmes alimentaires et financiers affecte directement le suivi scolaire des enfants. D'ailleurs, la pandémie de covid-19 engendrera surement des effets négatifs sur la scolarisation des enfants.

Toutefois, avec la fermeture des écoles, les parents ont déclaré une certaine préférence pour la révision à la maison en utilisant des anciens exercices et leçons. La meilleure stratégie adoptée par la majorité des ménages est la révision à la maison (61%). Par conséquent, une grande partie des connaissances ne sont pas acquises, contrairement à la stratégie utilisant les technologies numériques afin d'assurer la continuité pédagogique. En effet, une grande partie du programme scolaire n'est pas terminé à la suite de la fermeture soudaine des établissements scolaires. Le grand confinement accentue les inégalités entre les élèves à Madagascar.

## Conclusion

La pandémie de covid-19 a engendré la plus importante crise des systèmes éducatifs touchant près d'un milliard d'enfants et de jeunes dans le monde et un renforcement des inégalités en termes d'éducation selon les Nations unies (2020)[11]. Les effets de la crise sur l'éducation sont plus intenses dans les pays comme Madagascar, caractérisés par un système éducatif en difficulté permanente et de fortes inégalités entre les établissements. La crise exerce un effet de loupe sur l'offre : une grande paralysie du système est révélée. Un nombre très limité d'établissements arrivent à réagir. L'enseignement à distance *via* le numérique s'est révélé impossible à mettre en place et n'a même pas été envisagé dans la grande majorité des établissements scolaires de la grande île.

Le grand confinement met aussi en évidence une fracture numérique, notamment dans le domaine de l'enseignement (à distance). Selon l'UNESCO (2020b), l'enseignement numérique à distance est utilisé pour assurer la continuité de l'éducation dans la grande majorité des pays, la moitié du nombre total d'apprenants, n'ont pas accès à un ordinateur à domicile et 43% n'ont pas Internet à la maison. Tenus à l'écart des salles de classe par la pandémie de covid-19, certains élèves et étudiants continuent l'école à la maison pendant que d'autres y sont exclus.

Il faudrait traiter sérieusement les problèmes du système éducatif, à commencer par celui de la scolarisation. Derrière les bons chiffres de la scolarisation, à Madagascar,

[11] https://unric.org 4 août 2020.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

se cachent un grand nombre d'imperfections du système. Sans vouloir s'étendre sur le débat de chiffres, les statistiques de la fréquentation ne prennent pas en compte des milliers d'enfants de la rue et de la brousse. Depuis les années 70, Hugon (1974) a mis en lumière un décalage croissant entre la demande d'enseignement et les ressources financières et humaine permettant de satisfaire cette demande, entre les élèves formés et les emplois créés. Selon Hugon (1974) : « La machine scolaire tourne de plus en plus vite, mais sans toujours embrayer sur le réel. »

## Références bibliographiques

Akkari, Abdeljalil (2009), « La scolarisation au Maghreb : de la construction à la consolidation des systèmes éducatifs », *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, No 27, p. 227-244, doi : 10.3917/cdle.027.0227

Akkari, Abdeljalil (2020), Impact et défis liés à la crise de covid-19 : Recul de l'équité, de l'inclusion et de la diversité, *Eduform Afrique*, 49, https://www.researchgate.net/publication/348479935_Impact_et_def is_lies_a_la_crise_du_Covid-19_recul_de_l'equite_de_l'inclusion_et_de_la_diversite

Altinok, Nadir (2003). La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne : de grandes paroles pour de petites actions ? Cahier de l'IREDU, 64.

Andrianantoandro, Tantely (2020), Madagascar : l'impact de la crise économique sur la scolarisation en milieu rural, The Conversation, https://theconversation.com/madagascar-limpact-de-la-crise-economique-sur-la-scolarisation-en-milieu-rural-132813 (consulté le 3 mars 2020).

Azzi-Huck, Kaliope ; Shmis, Tigran (2020), Covid-19 : gérer l'impact sur les systèmes éducatif, Education for global development, https://blogs.worldbank.org/fr/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing (consulté le 20 avril 2020).

Banque Mondiale, *Global economic prospects*, Banque Mondiale, Washington, 2020.

Bashir, Sajitha, *Mieux former la population active pour préparer l'avenir. La transformation de l'enseignement post-fondamental à Madagascar*, Banque Mondiale, Washington, 2008.

Becker, Gary S, *Human capital : A Theorical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, NBER : Columbia University Press, 1964.

Michaud, Yves ; Clerc, Sébastien, *Face à la classe : Sur quelques manières d'enseigner*. Gallimard, Paris, 2010.

Djistera, Andrianasy Angelo (2019), « Évolution et enjeux de l'enseignement supérieur à Madagascar ». *Annales UMCS sectio N Educatio Nova*, No 4, p. 21-37, doi : 10.17951/en.2019.4.21-37

Djistera, Andrianasy Angelo ; L'Hôte Philippe (2020), « Covid-19 : enjeux de la continuité pédagogique dans les établissements français à Madagascar ». *REVUT Scientific Journal*, vol. 1, No 4, p. 26-33.

Droy Isabelle ; Bidou Jean-Etienne ; Randriamiandrisoa Jossie ; Thomas Anne-Claire (2010), « Une pauvreté rurale étendue et multiforme », In Gastineau Bénédicte ; Gubert, Flore ; Robilliard Anne-Sophie, *et al.* (dir.), *Madagascar face au défi des Objectifs du millénaire pour le développement* », IRD, Paris, p. 53-86.

Garrat-Vvalcarcel, Rachel (2020). Coronavirus : La métaphore guerrière, figure imposée des périodes de crises sous la Ve République. 20minutes.fr, https://www.20minutes.fr/politique/2748719-20200326-coronavirus-metaphore-guerriere-figure-imposee-periodes-crises-sous-ve-republique (consulté le 26 mars 2020).

Gopinath, Gita (2020), Le Grand confinement : pire récession économique depuis la Grande dépression. Disponible sur : https://www.imf.org/fr/News/Articles/2020/04/14/blog-weo-the-great-lockdown-worst-economic-downturn-since-the-great-depression (consulté le 19 juin 2020).

Gubert, Flore ; Robilliard, Anne Sophie (2008), "Risk and Schooling Decisions in Rural Madagascar : A Panel Data-Analysis", *Journal of African Economies*, vol. 17, No 2, p. 207-238, doi : 10.1093/jae/ejm010

Gubert, Flore ; Robilliard, Anne-Sphie & Senne, Jean-Noël (2010), « Impact des chocs, économiques et démographiques sur la scolarisation en milieu rural. In Gastineau Bénédicte ; Gubert, Flore ; Robilliard Anne-Sophie, *et al.* (dir.), *Madagascar face au défi des Objectifs du millénaire pour le développement* », IRD, Paris, p. 157-186.

Gurgand, Marc, *Économie de l'éducation*, La Découverte, Paris, 2005.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

INSTAT (2020). Impact du covid-19 sur les conditions de vie des ménages. Enquête à haute fréquence par téléphone auprès des ménages. INSTAT, https://www.instat.mg/wp-content/uploads/INSTAT_COVID_13-07-2020.pdf (consulté le 18 juin 2020).

Hugon, Philippe (1974), « L'enseignement, enjeu de la compétition sociale à Madagascar », *Revue Tiers-Monde*, No 15, p. 59-60,

La Vérité (2020). Ministère de l'Éducation nationale – 4000 maître –FRAM recrutés, 22/05/2020.

Les nouvelles (2020). Éducation : destins contraires pour les écoles malgaches et les écoles françaises à Madagascar, 02/04/2020.

Merle, Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, Paris, 2017.

Nations Unies (2005), World Population Prospects, Population Division of the Department of Economic and Social Affairs, https://population.un.org/wpp (consulté le 15 septembre 2020).

Nations Unies (2020). Covid-19 : crise sans précédent du système éducatif mondial. https://unric.org/fr/education (consulté le 15 septembre 2020).

Neamtu, Daniela Mihaela (2015), "Education, the economic development pillar". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, No 180, p. 413-420.

Poirot, Jacques (2005). « Le rôle de l'éducation dans le développement chez J. Rawls et A. Sen, entre équité et efficacité », *Mondes en développement*, No 132, p. 29-38, doi : 10.3917/med.132.0029

Rakotonandrasana, Marc (2020), Madagascar. Qu'est-ce que les maîtres FRAM ? http://www.madagate.org (consulté le 16 septembre 2020).

Randriatsoa, Diamondra (2020), Période de confinement - Des écoles proposent des devoirs à la maison, L'Express de Madagascar, 4 avril 2020.

Reverdy, Cathérine (2020), Apprendre sans la classe : la difficulté du télétravail scolaire pour les élèves. Eduveille Hypotheses, 7 septembre 2020.

Roux, Jean-Paul (2004), Le travail en groupe à l'école. Cahiers pédagogiques. Le travail de groupe, https://www.cahiers-pedagogiques.com/le-travail-en-groupe-a-l-ecole

Schlemmer, Bernard (2004), « Scolarisation, éducation, « travail des enfants » et enfants travailleurs – illustrations africaines », In Ferry, Benoit ; Gautier, Arlette, *et al.* (dir.), *La situation dans les pays du Sud : synthèse et ensemble des contributions de chercheurs des institutions de recherches partenaires*, Commission de la Population et du Développement de l'ONU, New York, p. p. 169-184.

Schultz, Theodore (1961), "Investment in human capital", *The American Economic Review*, vol. 51, No 1, p. 1-17.

UNESCO (2020a). UNESCO. Coronavirus Impacts Education https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures (consulté le 20 septembre 2020).

UNESCO (2020b). Fracture numérique préoccupante dans l'enseignement à distance. https://fr.unesco.org/news/fracture-numerique-preoccupante-lenseignement-distance (consulté le 15 septembre 2020).

Van Tilburg, Peter (2002). L'enseignement supérieur : moteur du changement ou reflet des tendances. *Revue politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, No 14, p. 9-28.

Zafitsara, Jocelyne ; Velo, Mario Arthur Velo (2020), Madagascar's Responses to the COVID-19 Outbreak : Educational Perspectives from March to June 2020. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, vol. 2, No 3, p. 116-137.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250