



HAL
open science

Pauvreté des ménages et pauvreté de l'école face aux objectifs de l'éducation primaire universelle : étude de cas de deux villages et deux écoles publiques des Hautes Terres Malgaches

Antonia Verger

► To cite this version:

Antonia Verger. Pauvreté des ménages et pauvreté de l'école face aux objectifs de l'éducation primaire universelle : étude de cas de deux villages et deux écoles publiques des Hautes Terres Malgaches. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCB209 . tel-02280131

HAL Id: tel-02280131

<https://theses.hal.science/tel-02280131>

Submitted on 6 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Descartes
Faculté de Sciences Humaines et Sociales Sorbonne
Ecole doctorale 180- Cultures, Individus et Sociétés
UMR 196- CEPED

**Pauvreté des ménages et pauvreté de l'école
face aux objectifs de l'éducation primaire
universelle :**

Etude de cas de deux villages et deux écoles publiques des
Hautes Terres Malgaches

Par Antonia VERGER

Thèse de Doctorat de socio-démographie

JURY :

- Yves CHARBIT, Professeur des Universités Emérite, Université Paris Descartes (membre du jury)
- Maryse GAIMARD, Professeur des Universités, Université de Bourgogne (rapporteur)
- Jean-Christophe MARCEL, Professeur des Universités, Université de Bourgogne, (rapporteur)
- Frédéric SANDRON, Directeur de Recherche, IRD (directeur)

Paris, le 20 novembre 2017

Remerciements

Merci à Monsieur Frédéric Sandron qui a dirigé mes travaux de thèse durant ces cinq années. Je suis reconnaissante d'avoir pu bénéficier de son soutien et de ses conseils avisés. Merci pour l'autonomie qu'il a su me donner dans mes recherches.

Merci aux institutions qui m'ont soutenue et accueillie, le Ceped, mon laboratoire de recherche, l'école doctorale ED180, le Conseil Régional d'Ile de France pour l'octroi d'une bourse de terrain. Merci à l'Université Catholique de Madagascar et toute son équipe pour son accueil, sa coopération.

Je remercie toutes les personnes qui ont participé à l'enquête, les enseignants, les directeurs et directrices d'EPP, les chefs *fokontany*, les quartiers mobiles, les mères de famille et merci infiniment aux enfants. Leur temps et leur attention, leur implication dans l'enquête ont été un précieux cadeau sans lequel ces travaux n'auraient pas pu aboutir. Merci à toutes les personnes qui m'ont aidée sur le terrain pour les moyens logistiques : Mama Lina, Dada Be, Voahirana, Thierry et son épouse, Viviane et George, Frédérique et sa maman.

Je tiens également à adresser une attention particulière à Ioby Randrianarson, mon interprète. Véritable binôme et réel soutien dans mon travail, je souhaite à tous de rencontrer une personne avec qui les relations personnelles mais aussi la coopération dans le travail soient aussi fluides et constructives. Misaoatra betsaka y Ioby !

Merci aussi à tous les Malagasy qui ont été là depuis le début des travaux menés à Madagascar. Tous ont su m'éclairer à leur façon sur les problématiques que je me suis posées, ont été de patients professeurs de malgache, de précieux informateurs sur leur environnement social. Un grand merci à tous et spécifiquement à Frédérique, Haja, Voahirana, le café de l'alliance et son équipe... je ne peux pas tous vous citer.

Merci à Dolorès Pourette pour ses conseils avisés, notamment lors du terrain de recherche.

Merci à toute l'équipe du Ceped, les collègues doctorants et docteurs Anne Charlotte, Clémence, Gueda, Ludovic, Niandou, Sara.

Merci à tous les amis de Madagascar et d'ailleurs qui ont suivi mes avancées depuis le départ, ou ceux qui ont croisé mon chemin : Alexandre, Fred, Nathanaël, Raphaëlle et Maxime, Clémentine, Adrien, Raquel. Merci Léonore, Félicité, Marion, Gabi, Michel, pour vos encouragements et votre précieux soutien. Un très grand merci à Mohamed et à Christine pour tout ce que vous m'avez permis de faire.

Pour finir, merci à ma famille, spécialement mes deux grands-mères. Je pense particulièrement à Marie-Noël Verger- Fèvre.

Merci à ma mère, mes sœurs, mon frère, mes oncles, tantes, cousins, cousines. Merci à la famille Verger et la famille Boncourt. Vous êtes si nombreux que vous citer prendrait trop de lignes mais je remercie particulièrement Alexandre et Ithaka, Agathe et Damien, Amélie et Timothée, Aurore et Mathieu, Sabaya, Justine, Eloïse, mes tantes Béatrice et Béatrice, Marie Gabrielle, Isaure, mon oncle Jean Charles. Un grand merci pour votre bienveillance et vos encouragements !

J'exprime une pensée particulière à mes grands-parents et à mon père, et toutes celles et ceux qui ne pourront assister en personne à l'aboutissement de ce travail, mais qui j'en suis sûre ont veillé à ce qu'il s'achève dans les meilleures conditions possibles.

Résumé

Le PIB/ habitant de Madagascar classe le pays parmi l'un des plus pauvres au monde. L'Etat s'est engagé dans les objectifs de l'Education primaire universelle. Malgré cela, les indicateurs d'efficacité du système scolaire sont faibles. En 2012, seul 68,8% des enfants achèvent le cycle primaire, les taux de redoublement sont élevés, le taux de passage en cycle secondaire est faible. Aussi, le travail des enfants est encore un phénomène important dans la grande île. En 2010, près de 21% des 5-17 ans travaille, c'est le cas de 49% des 5-14 ans dans la région d'enquête, le *Vakinankaratra*.

Dans les zones rurales, où la plupart des ménages vivent de l'agriculture d'autosubsistance, la main-d'œuvre infantile est fortement mise à contribution dans la production domestique.

Les enfants sont tenus de combiner leurs activités scolaires et les activités productives.

Nous proposons dans cette thèse de présenter les processus de scolarisation et de mise au travail des enfants à une échelle très fine. Pour ce faire, nous avons mené une enquête par questionnaire portant sur 247 ménages et une enquête qualitative dans deux villages et deux écoles primaires publiques qui étaient rattachées pendant quatorze mois.

Les données quantitatives ont permis de mettre en exergue le lien entre les structures démographiques des ménages et la réussite scolaire des enfants. La monographie d'une des écoles primaires a permis de montrer les effets d'une faible qualité de l'offre sur les processus d'apprentissage des enfants et sur la demande scolaire. Par ailleurs, nous avons analysé les conséquences de la faible dotation en capitaux scolaires et économiques des ménages sur le déroulement de la scolarisation. Nous avons également mené des enquêtes par entretien auprès des enfants âgés entre 8 et 14 ans. Nous avons voulu savoir comment leurs représentations du travail et de l'école et leurs aspirations pouvaient influencer les processus de mise au travail et d'arrêt de la scolarisation.

Finalement cette thèse permet d'analyser comment les objectifs de l'école primaire universelle peuvent être atteints face à la pauvreté des ménages et aux manques de moyens de l'école. Elle questionne également la capacité que pourrait avoir l'école à infléchir les processus de transmission des inégalités sociales et, dans notre cas, la reproduction de la grande pauvreté.

Sommaire

Remerciements	3
Résumé	5
Liste des tableaux	8
Liste des graphiques	10
Liste des Images	11
Glossaire	12
Introduction générale	13
Problématique générale	17
Plan	24
Chapitre 1- Cadres théoriques et conceptuels	26
1. Brève histoire de l'imposition du modèle scolaire comme universel	26
2. L'expansion de l'éducation dans les pays du Sud	33
3. Le travail des enfants et la scolarisation	41
4. Le concept d'enfance	55
5. La demande scolaire, le rapport à l'école des familles	61
6. La qualité de l'éducation	64
Conclusion	64
Chapitre 2. Contexte politique et économique	66
1. Madagascar, une succession de crises sociales, politiques et économiques.....	66
2. Une population essentiellement rurale et pauvre.....	69
3. Des revenus agricoles faibles.....	71
4. Système d'héritage Merina, croissance démographique et réduction des surfaces cultivables en Hautes Terres Malgaches	73
5. Une économie rurale d'autosubsistance et une agriculture familiale faiblement mécanisée ..	77
6. Productivité agricole et environnement climatique	80
7. L'insécurité alimentaire	82
8. Un état de santé de la population globalement mauvais.....	84
9. Pauvreté et pluriactivité	88
Conclusion	90
Chapitre 3. Méthodologie	92
1. Arrivée, installation, première recherche.....	93
2. L'arrivée et l'installation sur le terrain de recherche pour la thèse.....	106
3. La mise en place de l'observation directe dans les écoles.....	114
4. La passation des questionnaires « emploi du temps » auprès des enfants.....	117
5. La passation du questionnaire « structures démographiques des ménages »	118
6. L'enquête menée auprès des ménages	126
7. Les entretiens menés auprès des professeurs, des mères de famille, des enfants	132
8. L'Enquête auprès des enfants	139
9. Les difficultés d'un terrain sensible... le bilan des enquêtes	155
Chapitre 4. Capitaux scolaires et économiques des familles. Quel impact sur la scolarisation des enfants ?	160
1. Les classes les moins favorisées réussissent moins bien à l'école	161
2. L'école et la reproduction des inégalités sociales, plusieurs explications théoriques.....	170
3. Impact des conditions matérielles d'existence sur la scolarisation, les résultats de terrain ..	179
4. Capitaux scolaires, conditions de vie des ménages et modes d'investissement pédagogiques	187
5. Rapport des parents aux équipes pédagogiques et connaissance du déroulement de la scolarisation.....	198

Conclusion	207
Chapitre 5. Modes de production domestique et scolarisation	210
1. Le concept du travail des enfants et la prise en compte des activités domestiques.....	210
2. Cadrage sur le travail des enfants.....	214
RESULTATS DE TERRAIN.....	225
3. Les activités des enfants avant et après l'école.....	225
4. Effectuer les activités domestiques est une norme mais peut être une charge : l'avis des enfants.....	233
5. Structures démographiques des ménages quel impact sur la scolarisation et la charge d'activités domestiques ?	241
Conclusion	262
Chapitre 6- Conditions matérielles de la scolarisation, temps d'enseignement et conséquences sur l'apprentissage des élèves ?.....	264
1. La qualité de l'éducation : la définition que nous retiendrons	270
RESULTATS DES OBSERVATIONS DE TERRAIN	270
2. Le matériel didactique	270
3. Taux de redoublements, ratio élèves-enseignant, taux d'achèvement.....	284
4. Le temps scolaire	297
5. Le respect du temps officiel, résultats d'enquête (s).....	303
6. Pauvreté de l'école : impact sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage	312
Chapitre 7. Langue d'enseignement et qualité de l'offre.....	322
1. Quels arguments soutiennent l'instruction en langue maternelle, quels sont ceux qui la déqualifient ?	323
2. Le choix d'une langue d'enseignement : illustration de divers contextes africains	325
3. Le choix d'une langue d'enseignement à Madagascar	326
4. La langue d'enseignement et la qualité de l'offre	337
5. Symbolique sociale des langues internationales	345
6. Les enjeux du maintien des langues internationales comme langues d'instruction	350
Conclusion	352
Chapitre 8. L'influence de l'environnement familial et de l'offre scolaire sur la demande d'éducation	354
1. La demande scolaire	355
2. Milieu social d'origine et inégalités de la demande scolaire	359
3. Des stratégies éducatives hybrides : une socialisation par le travail et par l'école.....	360
4. L'influence de la perception de la qualité de l'éducation sur les stratégies éducatives.....	374
5. Une conception de l'enfance éloignée de l'Occident	378
6. Les ambitions professionnelles et sociales des enfants.....	383
Conclusion	390
Conclusion générale	393
Bibliographie.....	396
Annexes	424
1. Annexe 1, les programmes scolaires	424
2. Annexe 2, résultats relatifs au respect des heures d'enseignement, du calendrier.....	431
3. Annexe 3, extraits de cahiers d'élèves.....	434
4. Annexe 4, guides d'entretiens	444

Liste des tableaux

Tableau 1. Evolution des taux bruts et nets de scolarisation par région du monde entre 1990 et 2015	37
Tableau 2. Pourcentage d'enfants occupés économiquement, d'enfants astreints au travail et d'enfants effectuant des activités dangereuses en 2000, 2004 et 2008 dans le monde	43
Tableau 3. Pourcentage du travail des enfants âgés de 5-17 ans, par secteur économique pour les années 2008 et 2007	44
Tableau 4. Pourcentage de travail des enfants par catégorie de « child labour » et de « travail dangereux » et par sexe, parmi le groupe d'âge 5-17 ans (2000-2012)	44
Tableau 5. Evolution des taux de fécondité par groupe d'âge et de l'Indice Synthétique de fécondité de 1992 à 2009	76
Tableau 6. Répartition des ménages en fonction de la durée de la soudure	83
Tableau 7. Effectifs d'élèves par sexe et par classe de l'EPP A. Années 2013-14 et 2014-15	112
Tableau 8. Effectifs d'élèves par sexe et par classe de l'EPP B. Années 2013-14 et 2014-15	113
Tableau 9. Taux Nets (TNS) et Taux Brut de scolarisation (TBS) au niveau primaire, par sexe et ratio de masculinité, selon le milieu de résidence, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du chef de ménage	162
Tableau 10. Taux d'achèvement du primaire et taux de survie au primaire, selon le milieu de résidence, le sexe, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du chef de ménage	165
Tableau 11. Taux de redoublement au primaire et pourcentage des redoublants au primaire, selon le milieu de résidence, le sexe, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du ménage (2010 à 2012)	166
Tableau 12. TBS et TNS au collège selon le milieu de résidence, le sexe, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du ménage (2010 à 2012)	167
Tableau 13. Pourcentage de 5-17 ans astreints à des activités ménagères selon le nombre d'heures par semaine, par sexe et par groupe d'âge- Madagascar (2007)	216
Tableau 14. Pourcentage d'enfants scolarisés économiquement actifs et non économiquement actifs, par sexe et par âge (2007)	223
Tableau 15. Pourcentage d'enfants économiquement actifs et non économiquement actifs astreints à des tâches domestiques, scolarisés et non scolarisés (2007)	224
Tableau 16. Nombre d'activités total exercées par les enfants le matin précédant la journée d'école (effectif par sexe)	225
Tableau 17. Nombre d'activités total exercées par les enfants l'après-midi suivant la journée d'école (effectif par sexe)	226
Tableau 18. Nature des activités réalisées par les enfants l'après-midi après l'école	227
Tableau 19. Réussite scolaire en fonction de la taille de la fratrie.	246
Tableau 20. Réussite scolaire en fonction du sexe de l'élève	247
Tableau 21. Réussite scolaire en fonction du rang dans la fratrie	247
Tableau 22. Réussite scolaire des enfants en fonction de la composition par sexe de la fratrie	248
Tableau 23. Effectifs de filles et de garçons vivant dans des familles en fonction en fonction de la composition par sexe de la fratrie	249
Tableau 24. Réussite des enfants en fonction du ratio de frères et sœurs présent	249
Tableau 25. Tâches domestiques faites avant et après l'école en fonction du rang dans la fratrie et de la taille de la fratrie. Type d'activités agricoles et pastorales réalisées	255
Tableau 26. Activités domestiques faites avant et après l'école en fonction du sexe et de l'âge. Type d'activités agricoles et pastorales réalisées	258
Tableau 27. Nombre de manuels par élève dans les pays PASEC VI et VII, 2010	272
Tableau 28. Récapitulatif de la dotation en manuels scolaires EPP B	279
Tableau 29. Nombre et pourcentage d'élèves par sexe et par niveau et nombre et pourcentage de redoublants par sexe et par niveau dans les deux EPP A et B.	284
Tableau 30. Indice de parité du taux brut d'admission et du taux brut de scolarisation de 2005-2006 à 2013-14	286
Tableau 31. Evolution du taux de redoublement et du taux d'abandon par sexe	290
Tableau 32. Evolution du taux d'achèvement du primaire	290
Tableau 33. Réussite au CEPE Blanc et CEPE Officiel- EPP A	292
Tableau 34. Réussite au CEPE Blanc et CEPE Officiel- EPP B	292

Tableau 35. Devenir des enfants après la classe de CM2	293
Tableau 36. Récapitulatif du nombre de journées de classe observées et prises en compte dans l'étude- années 2014 et 2015- EPP A et B-	308
Tableau 37. Taux de présence et d'absence des enseignants, années scolaire 2013-2014 et 2014-2015, EPP A	309
Tableau 38. Taux de présence et d'absence des enseignants, années scolaire 2013-2014 et 2014-2015, EPP B	309
Tableau 39. Respect du temps scolaire officiel dans le CISCO 1	431
Tableau 40. Respect du temps scolaire officiel dans le CISCO 2	432
Tableau 41. Respect du temps scolaire officiel dans le CISCO 3	432
Tableau 42. Respect du temps scolaire officiel dans le CISCO 4	433
Tableau 43. Respect du temps scolaire officiel dans le CISCO 5	433

Liste des graphiques

Graphique 1. Incidence de la pauvreté en 2007 dans les seize observatoires ruraux à Madagascar	69
Graphique 2. Frises chronologiques des durées de recherche de terrain par année	93
Graphique 3. Population de 15 et + alphabétisée par quintile.....	163
Graphique 4. Répartition de la population selon le niveau d'instruction, par quintile de consommation	163
Graphique 5. Taux net de scolarisation par niveau, selon le quintile de consommation	164
Graphique 6. Participation des enfants aux activités agricoles de riziculture par groupe d'âge (%)	218
Graphique 7. Participation des enfants aux activités agricoles autres que la riziculture par groupe d'âge (%)	219
Graphique 8. Participation aux activités domestiques selon le type d'activités, le groupe d'âge et le sexe des individus (%)	220
Graphique 9. Participation aux activités agricoles selon le type d'activités, le groupe d'âge et le sexe des individus (%)	221
Graphique 10. Pourcentage d'enfants travailleurs inscrits à l'école et non inscrits, par sexe 2009-2010	222
Graphique 11. Schéma de la prise en compte du temps scolaire sur le terrain : le respect du temps officiel (niveau 1)	302
Graphique 12. Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques- Fin de scolarité	320

Liste des Images

Image 1. La parcellisation des terres- fokontany de Fiadanana- Andranomanelatra	72
Image 2. Photo de Ioby, l'interprète, se rendant dans un îlot à pied	99
Image 3. Photo de Ioby l'interprète et une accompagnatrice franchissant un pont artisanal pour se rendre dans un îlot.....	100
Image 4. Photo d'une des pistes de terre pour se rendre dans un <i>fokontany</i> d'enquête en moto en saison des pluies	101
Image 5. Photos d'un cahier d'appel	125
Image 6. Photo montrant un exemple de jeux organisés avec les enfants, une jeune fille du village et mon interprète.....	151
Image 7. Photo présentant des jeux avec les enfants de CP1 dans l'EPP A	152
Image 8. Photo de l'armoire de livres en bon état non distribués dans la classe de la directrice, EPP B, 2015	274
Image 9. Photo de l'armoire de livres en mauvais état non distribués dans la classe de la directrice, EPP B, 2015	275
Image 10. Photo de livres usés jetés dans le fond de la salle de classe de la directrice, EPP B, 2015	276
Image 11. Photo de la classe de CE dans l'EPP B, 2015.....	287
Image 12. Photo des élèves de la classe de CM1 dans l'EPP B, 2015	288
Image 13. Extrait d'un cahier d'examens- élève de CE (fille)- EPP B	434
Image 14. Extraits d'un cahier de leçons- élève de CE- EPP B.....	437
Image 15. Extrait d'un cahier de leçons- élève de CM1- EPP B	438
Image 16. Extrait d'un cahier de leçons- élève de CE- EPP B	439
Image 17. Extraits de cahiers d'un élève de CM1	440
Image 18. Extraits de cahiers de leçon d'un garçon de CM2.....	442

Glossaire

Ariary- monnaie malgache

CEG- Collège d'Enseignement Général

CEPE- Certificat de fin d'études primaires

CEPE 6^{ème}- Certificat de fin d'étude
s primaires permettant par le classement de l'élève d'entrer au CEG (collège public).

CISCO- Circonscription scolaire

CP1- Première année du primaire

CP2- Deuxième année du primaire

CE- Troisième année du primaire

CM1- Quatrième année du primaire

CM2- Cinquième année du primaire

Dahala- Voleurs de zébus, brigands armés qui sévissent dans les campagnes

Enseignant FRAM- Enseignant contractuel embauché par les associations de parents d'élèves, rémunéré à moitié par l'Etat à moitié par les parents d'élèves.

EPP- Ecole primaire publique

EPT- Ecole Primaire Universelle

Fokontany- village

Mofoanana- Beignet de brèdes généralement vendu dans des échoppes sur le bord de la route en ville ou dans les villages.

Vahaza- L'étrangère/étranger (occidentale)

Introduction générale

Cette thèse présente les résultats d'une recherche qualitative et d'une enquête par questionnaire menée dans une zone rurale des Hautes Terres Malgache. Elle a pour objectif d'apporter un éclairage sur les processus de scolarisation et de mise au travail des enfants dans des milieux socio-économiques très défavorisés. L'éducation revêt une importance cruciale dans le développement économique et social des pays du sud et le travail des enfants est perçu comme l'un des obstacles à son expansion. Dans les zones rurales malgaches, la majorité des enfants sont mis à contribution dans la production domestique. Ils doivent combiner les activités scolaires et les activités productives pour le compte du ménage. Par ailleurs, l'ethnographie menée dans une école primaire publique nous a permis de constater que l'offre scolaire souffrait de nombreuses lacunes. Nous proposons de montrer comment la pauvreté socio-économique des ménages, les activités productives des enfants et la qualité de l'école influencent la scolarisation des enfants et/ou leur mise au travail mais aussi comment ceux-ci participent à la transmission des inégalités sociales.

Madagascar est une des quatrièmes plus grandes îles du monde mais est également classée comme l'un des pays les plus pauvres. Son gouvernement s'est engagé dans les objectifs de l'éducation primaire universelle et dans l'abolition du travail des enfants depuis des décennies. Malgré le faible niveau de vie des ménages, les taux de scolarisation restent relativement élevés. En 2010, 75,6% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté et les taux nets de scolarisation primaire sont de 66,1% en zones rurales et de 85,6% en zones urbaines pour l'année 2012 (Suivi des OMD, 2012). Si la scolarisation reste en recul dans les zones rurales, Madagascar présente malgré tout une particularité relativement exceptionnelle dans les pays classés comme très défavorisés : il n'y a pas de discriminations liées au genre dans l'accès à l'éducation. Les taux bruts de scolarisation des garçons et des filles en zones rurales de 117,1% et 117,2% sont presque identiques (EPM, 2010). Par ailleurs, le taux d'alphabétisation est relativement bon parmi la population âgée de plus de 15 ans : 71,4% des individus sont alphabétisés et 51,31% d'entre eux ont un niveau scolaire de cycle primaire.

Mais ces chiffres cachent en réalité des problèmes d'efficacité du système scolaire.

D'abord, l'enquête de suivi des OMD de 2012 montre que le taux de survie dans le primaire n'est que de 68,8% (Rapport de suivi des OMD, 2012). En zones rurales, le taux de survie des

enfants entrés en CPI et atteignant la dernière année du primaire est encore plus faible et seul 29,8% des élèves terminent le cycle.

Ensuite, le taux de redoublement de 16,6% en 2011-2012 est élevé. Il est bien supérieur à celui de l'ensemble des pays d'Afrique Subsaharienne qui compte 8,6% de redoublements pour cette même année (Banque Mondiale, 2012, données issues du site *databank.worldbank.org*).

De plus, l'âge obligatoire de la scolarisation s'arrête à 14 ans. Les distorsions de l'âge entre l'âge théorique voulu dans un niveau d'étude donné, et l'âge réel des élèves sont assez importantes. Il n'est pas rare, du moins sur notre terrain, de voir des enfants âgés de 13 ans, 14 ans, 15 ans même, en dernière année du cycle primaire. Ils arrêtent généralement leur scolarisation avant la fin du cycle ou après l'obtention du CEPE. Finalement, seul le niveau global d'alphabétisation de la population est meilleur que le reste de la région d'Afrique Subsaharienne. La moitié de la population a reçu un niveau d'instruction primaire en 2010 (51%) et les taux nets et bruts de scolarisation au primaire se rapprochent de ceux de la région d'ensemble.

Dans notre zone d'étude la population vit essentiellement d'agriculture vivrière faiblement mécanisée. Ce mode de production est très demandeur de main-d'œuvre, et assez jeunes, les enfants sont mis à contribution dans les activités économiques et domestiques. La zone n'a pas de couverture en électricité ni en eau potable. Les activités domestiques sont nombreuses et les enfants assurent les corvées d'eau, les corvées de bois, ils aident à faire le ménage, la cuisine, la lessive, ils gardent les enfants, s'occupent de l'élevage des animaux etc.

Les institutions internationales et les économistes pointent du doigt l'incidence négative du travail des enfants sur les rendements scolaires (Aiglepiere, 2012 ; Akabayashi et Psacharopoulos, 1997 ; Anker, 2000 ; Canagarajah et Coulombe, 1997 ; Heady, 2003 ; ILO/OIT, 2006, 2010, 2011, 2012, 2013 ; Jensen et Nielsen, 1996 ; Patrinos et Psacharopoulos 1995, 1997 ; Ray, 2000 ; Ray et Lancaster, 2003, Unicef, 2007). Malgré cela, toutes les formes de « travail » des enfants ne sont pas antagonistes avec la scolarisation. Beaucoup d'entre eux combinent activités domestiques, économiques et activités scolaires. Ça n'est que dans certains contextes que les activités entrent en concurrence avec l'école. C'est pourquoi il est nécessaire de différencier les types de tâches, économiques, domestiques et leur incidence sur la scolarisation. Certaines sont qualifiées de nocives parce qu'elles entravent les chances de réussite scolaire, d'autres comme normales parce qu'elles font partie du processus de socialisation de l'enfant.

A Madagascar, l'incidence du travail des enfants est très importante. Le taux d'activité des enfants âgés de 6 à 9 ans est de 19% (Ministère du travail malgache, 2015). Selon l'Enquête

périodique menée auprès des ménages, en 2010, 22,1% des 5-14 ans ont travaillé au moins une fois pendant la période de sept jours précédant l'enquête. 29,9% d'entre eux a exercé une activité économique¹ les douze mois précédant l'enquête (EPM, 2010). Notre région d'enquête, le *Vakinankaratra* est une des régions malgaches les plus concernées par le phénomène : 49% et 49,4% des 5-14 ans ont exercé une activité économique les sept jours et douze mois précédant l'enquête (EPM, 2010). Le lien négatif établi entre le travail des enfants est la scolarisation se vérifie : les enfants non actifs sont plus scolarisés que leurs homologues actifs.

En 2007 56,3% des enfants actifs âgés de 10 à 14 ans ne sont pas scolarisés et 91,8% des non actifs de cette tranche d'âge sont scolarisés (Unicef, 2007).

La définition du travail reste cependant un problème. Les institutions internationales ne prennent en compte que le travail au sens économique. Pourtant, dans notre zone d'étude, la participation des enfants aux activités domestiques et économiques est essentielle à la survie du groupe, nous le disions précédemment. Combiner la scolarisation et les activités productives est obligatoire. C'est pourquoi nous interrogeons l'influence des activités productives sur les activités scolaires.

Par ailleurs, nous avons également mené des observations dans deux écoles primaires publiques rurales des Hautes Terres Malgaches. Les résultats de l'enquête ont montré que les conditions de scolarisation des enfants étaient dégradées. Les enfants sont très nombreux dans les salles de classe. L'EPP A, la plus proche de la ville compte une moyenne de 54,5 élèves par enseignant (on ne prend pas en compte les deux classes de CM2 qui bénéficient d'une situation exceptionnelle avec deux enseignants FRAM, les élèves ne sont pas plus de 20 par classe). Dans l'EPP B on compte 52,6 élèves par classe en moyenne et la classe de CE compte 75 élèves pour une enseignante. Le gouvernement n'a pas fourni d'ouvrages scolaires depuis les dernières élections de 2009, sous le président Ravalomanana. Les enfants n'ont pas assez de manuels scolaires, ils se partagent un manuel à trois élèves dans le meilleur des cas.

¹ On entend par *activité économique* : « [...] toute activité entrant dans le processus de production, dégageant un produit. Ainsi l'activité économique inclut la production de biens et services qui sont fournis aux autres unités autres que leurs producteurs, la production pour le propre compte des producteurs de certains biens tels que la production ou la transformation des produits primaires (agricoles, miniers), et de certains services tels que la confection d'habits, des chaussures et d'ameublement, les services de logement (réparations majeures, construction). » (Unicef, 2007, p 27). Les enfants peuvent être des actifs occupés, ils doivent avoir effectué une activité économique au moins une heure la semaine précédant l'enquête. Ils sont des enfants travailleurs s'ils exercent des activités économiques et que leur âge est compris entre 5 et 17 ans, l'âge minimum légal du travail est de 18 ans à Madagascar.

Près de la moitié des enseignants sont contractuels et sont des enseignants FRAM embauchés par les associations de parents d'élèves. Ils n'ont reçu qu'une très faible formation pédagogique et subissent des retards de paiement de la part de l'Etat.

L'absentéisme des enseignants est important, nous l'avons particulièrement remarqué dans l'EPP B la plus enclavée dans la campagne. Dans cette EPP l'enseignante de 3^{ème} année a été absente 32% des jours où elle aurait dû enseigner et l'enseignant de 4^{ème} année a été absent 33% du temps. Les conséquences de ces absences sont néfastes au suivi des programmes qui ne sont pas achevés à la fin de l'année.

Le niveau des élèves semble très faible notamment à cause de l'enseignement en langue française qu'ils ne comprennent pas. Les résultats obtenus au CEPE blanc organisé par l'union européenne à travers le programme PASSOBA ont été très mauvais. Au regard de ces résultats d'observations et des indicateurs d'efficacité du système scolaire nous pouvons affirmer que le secteur éducatif primaire souffre de nombreuses difficultés.

Inégalités scolaires : les capitaux économiques et scolaires des ménages jouent sur la réussite des enfants à l'école

Les disparités d'accès et de réussite à l'école sont importantes et tributaires du niveau de richesse et du niveau d'instruction du chef de ménage.

Les taux bruts de scolarisation sont de 87,5% pour les ménages les plus pauvres et de 124,1 % pour ceux appartenant aux quintiles les plus riches. 86,3% des enfants où le chef de ménage n'a pas d'instruction sont scolarisés (TBS) contre 133% d'enfants vivant avec un chef de ménage ayant un niveau d'instruction secondaire ou plus (EPM, 2010).

En 2012-2013 les écarts restent tout aussi importants : parmi les enfants n'ayant jamais été scolarisés, 35,9% des 6-10 ans appartiennent aux ménages les plus pauvres contre 6% vivant dans les ménages les plus riches ; 36,8% des enfants âgés de 6 à 10 ans jamais scolarisés vivent dans les ménages où le chef de ménage n'a pas d'instruction tandis que 3,9% des enfants vivant dans les ménages où le chef de famille a un niveau secondaire sont dans le même cas (Rapport de suivi des OMD 2012).

La réussite scolaire est également socialement différenciée. D'une part, les taux de survie au primaire sont nettement moins bons chez les enfants appartenant aux ménages les plus pauvres : 25,5% des plus pauvres achèvent le cycle primaire contre 52,4% des plus riches. D'autre part, le niveau d'instruction du chef de ménage joue un rôle important sur la réussite : 51,9% des

enfants vivant dans un ménage où le chef de famille a un niveau scolaire secondaire ou plus achèvent leur cycle primaire tandis que 24,4% des enfants vivant dans un ménage où le chef de famille n'a pas d'instruction terminent le cycle. Pour finir, les taux de redoublements sont plus élevés parmi les élèves vivant dans des familles moins dotées en capitaux économiques : les taux de redoublement des élèves les plus pauvres sont de 19,5% contre 10,7% pour les élèves les plus riches.

Problématique générale

Nous avons montré que le système d'enseignement malgache était peu performant. Il fait état de nombreuses lacunes et nos observations de terrain le confirment. En outre, les enfants appartiennent à des milieux sociaux peu favorisés sur les plans des capitaux scolaires et économiques. Ils ne bénéficient que de peu de suivi des devoirs, leurs parents n'ont pas de d'aspirations scolaires ambitieuses pour eux, ou n'ont pas les moyens de les réaliser. Les enfants sont également tenus de combiner les activités scolaires et productives ce qui peut avoir une incidence sur leur scolarisation. Ces facteurs combinés tendent à augmenter les risques d'échec scolaire. Les élèves devraient recevoir une offre scolaire de qualité qui permettrait d'améliorer les chances de réussite. Finalement, les inégalités sociales devant l'école sont encore très importantes dans la Grande Ile.

La demande scolaire (qui peut être définie par les décisions en matière de scolarisation, les représentations de l'école et de la légitimité des savoirs scolaires, les probabilités de réussite dans le système scolaire, les pratiques de scolarisation et de socialisation) et le rapport au travail des enfants (dans notre milieu les modes de production paysans impliquent l'obligation d'une participation active de la main-d'œuvre infantile à la production domestique, les enfants combinent travail et école et lorsqu'ils arrêtent l'école, ils travaillent pour le compte du ménage) dépendent de plusieurs facteurs.

La demande scolaire et les processus de mise au travail des enfants ont été appréhendés à travers des aspects économiques et des aspects culturels et sociaux.

Sur le plan des théories économiques, de nombreuses études ont montré l'influence négative de la pauvreté sur la scolarisation. Les facteurs financiers sont dans bien des cas un obstacle à la scolarisation des enfants. Lloyd et Hewett (2009) l'ont montré en menant une analyse

comparative de 14 pays d'Afrique Subsaharienne. Filmer and Pritchett (1999) sur 35 pays. Bonini, 1995 m'a montré chez les Massai de Tanzanie. Kobiané (2003) et Yaro (1995) pour les ménages du Burkina Faso. Proteau (1995) montre qu'à Abidjan la paupérisation des classes populaires entraîne un détournement de l'école. Noumba (2008) montre que les capitaux économiques des ménages influencent négativement la scolarisation des enfants au Cameroun. Les décisions de scolarisation peuvent également se faire à l'aune de calculs coûts/bénéfices (Becker, 1964). Dans ce modèle, les ménages veulent maximiser leurs profits et prennent en compte les coûts directs et indirects de cet investissement. Les coûts directs relèvent des coûts monétaires comme les frais d'inscription, l'équipement matériel, les tenues, les transports etc. et les coûts indirects sont représentés par le salaire ou la richesse que l'enfant n'apporte pas, ne produit pas, parce qu'il est à l'école et pas sur le marché du travail, ou qu'il n'exerce pas d'activités pour le compte du ménage. Lorsque les investissements dans la scolarisation sont perçus comme trop coûteux et que les rendements futurs sont perçus comme inférieurs aux investissements, alors les parents retirent les enfants de l'école au profit de la mise au travail. La scolarisation des enfants peut être aussi être perçue comme un investissement économique permettant une assurance vieillesse (Bommier et Shapiro, 2001).

Les décisions en matière de scolarisation peuvent également dépendre des structures démographiques du ménage. Un nombre élevé d'enfants dans le ménage diluerait les ressources allouées aux enfants et défavoriserait les investissements dans la scolarisation. Les aînés des ménages peuvent être défavorisés dans des grandes fratries, les filles peuvent être désavantagées et particulièrement si de jeunes enfants sont présents etc. En bref, les structures démographiques des ménages et les caractéristiques des individus jouent sur les processus de scolarisation et de mise au travail des enfants (Kobiané, 2003 ; Marcoux, 1995, 1997 ; Marcoux et al, 2002 ; Wakam, 2003).

Sur le plan macro-économique, la conception du travail des enfants est négative parce qu'il interagirait avec la scolarisation et empêcherait l'investissement dans le capital humain (Akabayashi et Psacharopoulos, 1999 ; Anker, 2000 ; Canagarajah et Coulombe, 1997 ; Heady, 2003 ; Jensen et Nielsen, 1997 ; Patrinos et Psacharopoulos 1995, 1997 ; Ray et Lancaster, 2003). Il engendrerait une trappe à pauvreté en freinant les possibilités d'accéder à un diplôme valorisé. Il risquerait également de dévaluer le salaire des adultes.

Les théories sociologiques de la demande scolaire et du travail des enfants s'intéressent au rapport à l'école et à la socialisation des familles. Elles visent à appréhender les logiques

sociales et les stratégies sous-jacentes à la scolarisation. La demande scolaire peut s'analyser par les représentations de l'école, les pratiques de scolarisation, les rapports à l'institution- refus ou adhésion- (Gérard, 2005) :

La demande d'éducation est ainsi à la fois l'expression d'un rapport d'adéquation ou d'inadéquation à l'offre scolaire, ou la réponse aux imperfections de l'institution, mais aussi le produit de facteurs internes. Les stratégies d'éducation, qui enregistrent les contraintes sociales et scolaires, répondent-elles aussi à cette logique. Entrent en jeu une représentation de l'instruction, de l'éducation, et des institutions chargées de les dispenser, et une combinaison volontaire de données sociales (comme la taille et la composition des populations scolarisable et scolarisée de chaque famille). La multiplication des choix de scolarisation révèle aussi et surtout la place accordée à l'école par les populations, l'évolution de leur rapport. [...] Elle répond à la satisfaction des fonctions de promotion, d'intégration sociale ou de progrès dans la connaissance affectées à l'écriture et à l'instruction. Mais elle est rendue nécessaire par quatre ordres concurrents : incapable, aux yeux des parents, d'éduquer leurs enfants comme ils le voudraient et de garantir aux diplômés une formation qui leur délivrerait un emploi, le système scolaire public induit une réorientation des stratégies de scolarisation.

[...] Les populations recherchent dans les diverses institutions ce qu'elles pensent pouvoir être utile à la nécessité de s'adapter aux changements en cours, tout en préservant leurs structures de socialisation et d'intégration, ainsi que leur autonomie politique à l'égard de l'État. Les stratégies d'éducation paraissent en ce sens investies d'une légitimité non plus simplement éducative mais également, et surtout, sociale et politique. (Gérard, 1995, p. 612-613)

Le rapport à la formation scolaire, à la capitalisation de titres scolaires n'est pas fixe et spécifiquement dans le cas de sociétés où l'école n'est pas encore instituée (Ansell, 2004 ; Gérard, 1995 ; 1997 ; 2005). Par exemple, Henaff et al. (2009, 2011) montrent que la non scolarisation des enfants n'est pas seulement liée au manque d'offre scolaire mais aux relations qu'ont les familles avec l'école, leurs représentations et leurs pratiques. Si parfois des familles refusent l'école ou contournent l'obligation scolaire, certaines s'organisent aussi pour scolariser leurs enfants. L'exemple des écoles communautaires l'illustre : à Madagascar, les parents payent des enseignants contractuels (des enseignants FRAM) pour pallier le manque de maîtres dans les écoles.

L'école est investie par des pratiques sociales différenciées (Bonini, 1995 ; Gérard, 1997 ; Lange et Martin, 1995 ; Pilon et al. 2001 ; Proteau, 1995). Les formes de socialisation et d'éducation dans les sociétés sont très différentes et les familles ne répondent pas toutes à l'impératif scolaire de la même manière et au modèle scolaire de socialisation (Ansell, 2004).

La perception du rendement social et économique du diplôme peut être différenciée entre les classes sociales mais aussi entre les différents enfants d'un même ménage. Les ménages peuvent avoir des stratégies utilitaristes vis à vis de l'école, l'objectif étant d'obtenir un emploi ou acquérir des savoirs scolaires utiles pour un futur emploi (Gérard, 1995).

La réussite scolaire peut aussi être perçue différemment entre les classes sociales. Les représentations de la réussite ne correspondent pas toujours à ce que véhicule l'école. Bonini (1995) montre par exemple que les Massaï de Tanzanie considèrent la réussite scolaire par le fait de maîtriser la langue nationale du Swahili. De plus, certaines familles mettent en place des stratégies scolaires alternées- elles scolarisent tour à tour avec les enfants - ; sporadiques- elles scolarisent les enfants en discontinue- ; continues- certains enfants sont plus scolarisés que d'autres dans la fratrie-. Elles peuvent avoir des stratégies d'arrêt- certains sont déscolarisés et d'autres non- ; des stratégies mixtes- on choisit un enfant qui va à l'école et un enfant qui reste au domicile pour travailler, assister les parents dans la production domestique (Gérard, 1995). Dans certains cas, les familles considèrent que tous les enfants ne donnent pas de bons rendements scolaires. On sélectionne ceux qui recevront une instruction scolaire (Henaff, 2003). La réussite de l'école ne se pense pas par la réussite de tous les enfants mais par le succès de certains enfants seulement.

Pour résumer, la demande scolaire correspond à la place qu'à l'école dans la société, la manière dont le capital social et les capitaux scolaires sont valorisés. Elle est un ajustement entre les contraintes structurelles auxquelles les familles font face et les besoins de promotion sociale, de mobilité, d'acquisition des capitaux scolaires, « *Elle représente aussi le produit de représentations entre son coût (coût humain de main-d'œuvre, coût financier) et ses apports- même relatifs- symboliques (comme le prestige), sociaux (comme la mobilité de la promotion) ou économiques* » (Gérard, 2001, p. 70).

La demande scolaire est différenciée entre les milieux sociaux. Ainsi, dans la communauté que nous étudions, la formation de l'enfant par l'école n'est pas la seule modalité retenue. Les modes de production domestique entraînent un fort besoin de main-d'œuvre et les enfants participent activement aux tâches domestiques et économiques. Les conditions de scolarisation au sein de la famille sont également difficiles. Les faibles capitaux économiques et scolaires des ménages freinent les chances de réussite scolaire des enfants. Ces derniers ne bénéficient que de peu de suivi scolaire chez eux, les conditions matérielles ne leur permettent pas de s'isoler dans une pièce pour apprendre les leçons, parfois ils manquent de lumière, de cahiers etc. nous l'avons déjà mentionné.

Les mères de famille ont conscience de leurs limites financières et ne projettent pas des scolarisations longues pour leurs enfants. Elles y aspirent mais elles tiennent un discours réaliste et prennent en compte les contraintes structurelles qui pourraient faire obstacle au prolongement des carrières scolaires. La participation des enfants aux tâches domestiques et agricoles apparaît comme essentielle dans les processus de socialisation et d'apprentissage. Les enfants doivent exercer de nombreuses tâches domestiques en même temps qu'ils sont scolarisés.

Ces résultats de terrain se confrontent à une vision abolitionniste du travail des enfants principalement véhiculée par les institutions internationales (Schlemmer, 2002). Ils montrent que ces activités sont essentielles à la survie du ménage même si elles augmentent les risques d'échec à l'école. De nombreux auteurs ont mis en avant l'impact négatif que pouvait avoir le travail des enfants sur l'acquisition de capital humain (Akabayashi et Psacharopoulos, 1999 ; Heady, 2003 ; Jensen et Nielsen, 1996 ; Patrinos et Psacharopoulos, 1997 ; Ravallion et Wodon, 1999 ; Ray et Lancaster, 2003). Il existe en réalité en multitude de formes de travail des enfants (Nieuwenhuys, 1994). Les enfants n'effectuent pas toujours un travail salarié mais ils travaillent pour le compte de la famille. Les activités à effectuer apparaissent comme une forme d'apprentissage :

Rural families continue to treat work as education, mainly because there is an absence of alternatives. Not every village has a primary school. Most do not have a secondary school. For example, it is common for Bobo children in rural Mali to walk a few miles each day to the nearest primary school. Even when a child qualifies for secondary school, most parents are not able to pay the school fees and room and board in a town where a secondary school may be found. In villages, the training provided by parents through the socialization of their children in farm work is considered by local standards to be adequate preparation for adult work in the village. Recruiting and keeping schoolteachers in rural areas is difficult. The educated, generally raised in urban areas, are not enthusiastic about the possibility of living in a village without electricity, running water, or urban forms of entertainment. (Bass, 2004, p. 38).

Bonnet et al. (2006) ; Bourdillon (2006) ; Nieuwenhuys (1994) ; mettent en avant ces mêmes résultats. Les activités des enfants participent à leur formation professionnelle et permettent au ménage de survivre. Elles aident aussi l'enfant à acquérir des savoirs pratiques, utiles à son avenir. En effet, dans une majorité des cas, les carrières scolaires ne sont pas suffisamment longues pour trouver un emploi valorisé sur le marché du travail. Ils doivent recevoir une formation alternative à l'école qui les aide à s'intégrer dans la société.

Enfin, il est essentiel de rattacher l'analyse du travail des enfants et des activités infantiles aux contextes sociaux et économiques dans lequel ils prennent part (Abebe, 2007, 2009 ; Adamassie, 2003 ; Nieuwenhuys, 1994). C'est ce que nous avons tenté de faire tout au long de l'analyse des données de terrain.

Les causes des faibles rendements du système scolaire malgache, présentés dans le début de l'introduction, sont à mettre en relation avec le rapport à l'école des familles, avec les problèmes de pauvreté financière, ceux du besoin de main-d'œuvre infantile. Ils sont aussi liés aux manques de capitaux scolaires des ménages et à des facteurs institutionnels.

En effet, la qualité de l'offre scolaire peut jouer un rôle non négligeable dans les décisions en matière de scolarisation ou de mise au travail des enfants (Bass, 2004 ; Gastineau et al. 2015 ; Lange et Martin, 1995; Suchaut, 2002). C'est ce que nous montrerons par les analyses des résultats de terrain- une offre scolaire dégradée peut compromettre le niveau des élèves, générer une vision dégradée de l'utilité de l'école et conduire à des décisions d'arrêt de la scolarisation au profit du travail des enfants.

Au début de notre travail de thèse nous avons d'abord voulu comprendre comment les enfants articulaient la scolarisation et les activités agricoles et domestiques. Nous voulions montrer que, même si elles n'étaient pas prises en compte et comptabilisées comme un travail au sens du BIT, ces activités pouvaient interférer avec les activités scolaires et conduire à l'échec scolaire. Nous voulions également éclairer l'aspect du complément à la formation scolaire représentée par le travail. Par ailleurs, nous avons interrogé l'influence des caractéristiques démographiques de l'enfant et du ménage- comme la composition par sexe de la fratrie ; la taille de la fratrie ; le statut marital du chef de ménage etc. sur le nombre de tâches et leur nature, et donc, les chances de réussite scolaire. Aussi, nous avons cherché à montrer par quels mécanismes les capitaux économiques et scolaires des familles pouvaient impacter la scolarisation des enfants et les décisions de mise au travail.

De manière générale, ce travail de thèse vise à montrer comment le rapport des ménages à l'école ; les faibles capitaux économiques et scolaires détenus ainsi que les conditions de scolarisation- autrement dit la qualité de l'offre scolaire- influencent le processus de scolarisation. Il interroge la capacité de l'école à freiner les processus de transmission de la pauvreté sociale et économique parmi les ménages ruraux les plus défavorisés.

Les recherches de terrain sur lesquelles reposent les analyses sont des recherches originales fondées sur les données d'une monographie menée dans une école primaire publique et deux

villages pendant près de 14 mois. Elle se couple à des entretiens recueillis auprès de différentes catégories d'acteurs comme les enseignants, les mères de famille et les élèves de l'école.

Peu de monographies ont été réalisées sur le thème de la scolarisation et du travail des enfants dans des pays du sud. Reynolds (1991) a mené des recherches de terrain sur la contribution des enfants à la production agricole familiale au Zimbabwe. Nieuwenhuys a conduit une enquête qualitative de longue durée sur ces thèmes dans un village du Kerala, en Inde du sud (1994). Gérard (1997) a mené une enquête qualitative par entretiens et par observations au Mali avec les parents d'élèves et les enseignants à propos de la place de l'école dans la société et dans les modes de socialisation des enfants. Lange (1996) a mené des observations et conduit des enquêtes par entretien à propos du travail familial des enfants au Togo pendant près de 5 ans dans des fermes. Peu d'enquêtes ont été menées dans des écoles aussi longtemps que la nôtre, nous le disions. Par ailleurs, rares sont les chercheurs francophones qui ont recueilli et pris en compte le point de vue des enfants dans leurs recherches. La parole des enfants commence à être recueillie dans les recherches menées en France (Sirota et al. 2006), quelques recherches francophones s'intéressent au point de vue des enfants sur le travail, l'école dans les pays du sud (Schlemmer, 2003 et 2004 ; Jacquemin, 2002) mais les chercheurs anglophones ont considéré l'opinion et le point de vue des enfants beaucoup plus tôt dans leurs recherches (Woodhead, 1998 ; Nieuwenhuys, 1994 ; Punch, 2001).

De telles méthodes, la monographie et l'enquête auprès des enfants permettent de croiser le point de vue de différents acteurs sur la scolarisation, les activités infantiles et montrent l'importance des représentations qu'ont les enfants de leurs conditions de vie et de leurs conditions de travail dans la reproduction des positions socio-économiques, la transmission des inégalités sociales.

L'enquête de terrain de longue durée expose les conditions de scolarisation des enfants à une échelle fine et aide à appréhender la manière dont la qualité de l'éducation peut impacter la carrière scolaire des enfants, leurs décisions de se maintenir à l'école ou non (Beaud et al., 2010).

Quelques enquêtes ont été menées sur le thème de la scolarisation à Madagascar. Ravelomanana-Randrianjafinimanana (1996) a retracé l'histoire de l'éducation des jeunes filles malgaches par les missionnaires sur la période du XVI^{ème} au XX^{ème} siècle. Elle relate plus généralement la genèse du développement l'éducation scolaire dans la grande île.

Coury (1996) ou Roubaud (1999) ont étudié, à travers des enquêtes qualitatives et quantitatives, les problèmes de la scolarisation dans les banlieues d'Antananarivo. Gastineau (2011) et Schouwiler (2007) ont mené des enquêtes qualitatives sur le thème du genre et de la

scolarisation. Deleigne (2009 ; 2016) ; Deleigne et Miauton (2001) ; Deleigne et Kail (2004, 2007) ont mené des enquêtes qualitatives sur le thème de l'interaction entre les politiques éducatives et la demande scolaire des familles dans les régions de l'Androy, autour de Fianarantsoa et de Mahajanga. Briet (2005) a montré comment la scolarisation pouvait être influencée par la crise du riz de 2004. Elle a récolté des données qualitatives par le biais d'entretiens menés avec des paysans de la région des Hautes Terres. Aiglepierre (2012) ; Coury et Rakototiana (2010) ; Droy et Andrianjaka (2003) ont mené des enquêtes quantitatives sur la scolarisation à Madagascar.

Quelques études empiriques ont été conduites sur le travail des enfants dans la ville de Fianarantsoa (Schlemmer, 1996), à Antananarivo (Coury et Roubaud, 1997) ou sur les trajectoires sociales des enfants mendiants d'Antananarivo (Ballet et al., 2010). Des études quantitatives ont porté sur le travail des enfants à Madagascar (Rakoto-Tiana, 2007).

En résumé, les travaux empiriques visant à analyser le travail des enfants et la scolarisation à Madagascar restent rares.

Plan

Plusieurs points thématiques seront traités tout au long du travail de thèse. Nous poserons les cadres théoriques et conceptuels de la naissance de l'école et de l'éducation scolaire dans le premier chapitre. Traiter de cet aspect du sujet permet de mettre en exergue le caractère exogène de la socialisation par l'institution scolaire. Dans de nombreuses sociétés, et spécifiquement dans le milieu étudié, les parents ne choisissent pas l'école comme instance unique de socialisation et de formation de l'enfant. A un jeune âge ce dernier est mis à contribution dans la production domestique et les activités dont il a la charge servent à le former. De plus, les différents groupes sociaux sont inégaux devant la réussite scolaire et les classes sociales en fonction des capitaux scolaires et économiques détenus, n'ont pas le même rapport aux savoirs scolaires et à la socialisation par l'école. Retracer l'histoire du développement de l'éducation scolaire aide à mieux comprendre la relation entre l'école et le travail des ménages. Cela permet aussi d'éclairer les raisons pour lesquelles les classes sociales sont inégales devant l'école.

Nous traiterons ensuite du contexte politique et économique de Madagascar dans le deuxième chapitre.

La méthodologie d'enquête utilisée sera détaillée dans le troisième chapitre.

Les résultats de terrain commencent à être rapportés à partir du quatrième chapitre. Ce dernier vise à montrer comment les capitaux économiques et scolaires des ménages, et plus spécifiquement des parents et des aînés, peuvent favoriser ou non la réussite des enfants scolarisés en cycle primaire. Ce chapitre traite aussi du rapport des parents aux membres de l'équipe pédagogique et du rapport au suivi scolaire.

Dans le cinquième chapitre nous verrons comment les conditions de vie en zones rurales jouent en faveur ou en défaveur de la scolarisation. Nous analyserons l'influence des activités domestiques et économiques sur la scolarisation et l'impact des structures démographiques des ménages sur la relation école/travail des enfants.

Nous traitons de la qualité de l'offre scolaire dans les sixième et septième chapitre. Dans le chapitre six, nous exposons les principaux résultats d'enquête liés aux observations directes menées dans les EPP. Nous montrons comment la faible dotation en moyens matériels et humains mais aussi comment l'absence à répétition des enseignants influencent l'apprentissage des enfants.

Dans le chapitre sept, nous abordons la question de la langue d'enseignement. A Madagascar, le français est utilisé à partir de la troisième année de primaire dans plusieurs matières. Nous avons constaté que ni les enseignants, ni les parents et encore moins les enfants ne maîtrisaient cette langue. Les conséquences sont extrêmement néfastes sur le niveau des élèves, sur leur compréhension des leçons et sur les processus d'apprentissage.

Le dernier et huitième chapitre servira à analyser comment les capitaux scolaires et économiques des ménages combinés à la qualité de l'offre influencent la demande scolaire des mères de famille du corpus. Nous nous attacherons à exposer leur perception de l'importance de l'école, de sa qualité, leur conception de l'enfance. Ces points nous permettront de saisir la rationalité sous-jacente à leurs stratégies de scolarisation.

Nous exposerons également les résultats des enquêtes menés auprès des enfants dans cette section. Leur point de vue sur leur scolarisation, sur le travail, leurs ambitions, leurs aspirations professionnelles et scolaires aident à montrer comment leur expérience et leur subjectivité ont un impact fondamental sur les décisions prises en matière de scolarisation et/ou de mise au travail des enfants.

Chapitre 1- Cadres théoriques et conceptuels

Nous présenterons dans ce premier chapitre quelques concepts et théories permettant de contextualiser le sujet de l'étude. Nous montrerons comment est né et s'est développé le modèle de l'éducation par l'école. Cela permettra d'expliquer comment les populations et particulièrement en Afrique Subsaharienne, ont répondu à l'injonction de l'école pour tous dans des contextes où l'école n'est pas instituée. Ensuite, nous évoquerons les conséquences qu'a eu la crise des années 80 sur la dégradation des systèmes scolaires d'Afrique Subsaharienne.

Nous retracerons l'histoire de l'interdiction du travail des enfants et la construction socio-historique du concept d'enfance afin de déconstruire les objets d'étude pris en compte dans l'analyse. Cela nous amènera à considérer le travail des enfants et l'école non pas comme opposés mais comme complémentaires. L'enfant dans la société malgache n'a pas le même rôle social et économique que l'enfant dans les sociétés occidentales (Ansell, 2004 ; Nieuwenhuys, 2006). Il est tenu de participer aux activités productives du ménage et de se constituer en soutien aux parents. Revenir sur ces notions, du travail des enfants, de l'enfance, vise à interroger, sans jugements moraux, le lien entre le travail des enfants et l'école dans une société rurale.

Nous évoquerons brièvement à la fin de ce chapitre la question de la qualité de l'école. Nous proposons de présenter ce concept et d'en approfondir sa définition dans les chapitres 6 et 7 qui ont cette thématique pour objet d'étude. Nous interrogerons, au travers de ces chapitres, la manière dont la qualité de l'éducation peut interagir avec la demande scolaire.

1. Brève histoire de l'imposition du modèle scolaire comme universel

Les résultats d'enquête ont montré que l'école n'est pas le seul mode de socialisation retenu par les parents pour former et éduquer leurs enfants. La force de travail de ces derniers est essentielle pour la survie du ménage et la responsabilité des activités domestiques, agricoles, pastorales dont ils sont en charge fait partie intégrante des modes de socialisation. L'éducation scolaire tend aujourd'hui à s'étendre et à s'imposer comme le modèle d'apprentissage le plus légitime des savoirs et des connaissances dans le monde (Martin, 2003a). Pourtant de tout temps les sociétés éduquent leurs enfants par l'apprentissage, le travail par imitation des pairs

(Ansell,2004 ; Ariès, 1973 ; Thin, 1998). Comment l'éducation scolaire a pu être érigée comme modèle éducatif dominant ? Selon quelles modalités et dans quels contextes historiques, politiques et économiques, l'expansion du modèle éducatif scolaire a cru jusqu'à nos jours ? Comment se justifie historiquement le modèle de la scolarisation universelle ? Pourquoi les institutions internationales véhiculent si massivement l'idéologie de l'enfance à l'école et hors du travail, image largement relayée par les médias et soutenue par les gouvernements ? Comment les familles faiblement dotées en capitaux économiques et scolaires répondent-ils à cette injonction ? Relater l'histoire des concepts permettra de mieux contextualiser une des questions qui nous préoccupe dans cette recherche : comment penser le lien entre école et travail pour les enfants issus des milieux socioéconomique ruraux défavorisés dans les Hautes Terres Malgaches ? Comment penser les inégalités sociales de réussite scolaire liées notamment aux modes différentiels de socialisation entre les milieux sociaux ?

La fonction de l'éducation : socialisation, transmission des normes sociétales et fonction économique

Il existe plusieurs formes d'éducation, l'éducation familiale, par les pairs et l'éducation scolaire. L'éducation scolaire est un des thèmes majeurs et redondants dans le développement parce que l'on y voit un gage de croissance économique et de progrès sociaux. Ses avantages sont aujourd'hui perçus par son rôle économique mais elle aussi toujours eu une fonction sociale.

Socialisation et régulation sociale

Selon Thân Khoi Lê (1965) l'éducation familiale sert la reproduction sociale. Elle socialise en induisant un apprentissage de normes et de valeurs : « *On entend par là le processus par lequel un groupe transmet son patrimoine culturel à ses membres en vue d'assurer sa survie économique et spirituelle. Sans l'éducation, sans le legs d'idées et de techniques de la génération antérieure, aucune culture n'est possible, car l'action de tout individu serait limitée par sa seule expérience : grâce à l'éducation au contraire, le fruit des efforts de chaque génération est remis aux suivantes et s'enrichit sans cesse en s'accumulant* » (Le Thân Khoi Lê, 1965, p 336). Elle a aussi un sens économique puisqu'elle est une « [...] *activité destinée à produire des biens et des services nouveaux, et à accroître le rendement de l'activité humaine* » (Thân Khoi Lê, 1965, p 336).

Durkheim est l'un des premiers auteurs à avoir théorisé la fonction de l'école. Selon lui l'éducation par l'école doit servir à la socialisation de l'enfant mais permet aussi la régulation sociale : l'école forme (ou « vise à former ») des citoyens. Suite à la défaite française de la guerre de 1870 et dans un contexte de Révolution industrielle, Durkheim prône une école républicaine. Eduquer et inculquer les valeurs de la République aux futurs citoyens permettait à la société de ne pas sombrer dans un état anémique, de consolider ses liens et de forger un idéal commun à tous. Dans le même temps l'école devait servir l'économie en formant des ouvriers à des compétences de plus en plus complexes exigées par les progrès techniques engendrés par la révolution industrielle (Danic et al., 2006).

Durkheim définit l'éducation comme un ensemble de pratiques et d'institutions qui répondent aux besoins politiques et économiques de la cohésion sociale d'une société (Durkheim, 1922). Il insiste aussi sur la fonction différenciatrice de l'éducation en évoquant les multiples formes d'éducation en fonction des milieux : « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (Durkheim, 1922, p 10). On distingue deux aspects de l'éducation : une éducation commune qui permet la transmission d'idéaux communs nécessaires à l'homogénéité culturelle et sociale de la société et une éducation spécifique à chaque groupe social, nécessaire à la coopération dans la société.

Fonctions socio-économiques de l'éducation avant l'imposition de la scolarisation comme modèle éducatif dominant

Les sociétés humaines ont toujours éduqué leurs enfants (Ansell, 2004 ; Bass, 2005), mais ça n'est que récemment que l'éducation s'est développée sous la forme de l'école et qu'elle s'est étendue à la société dans son ensemble. L'école tend aujourd'hui, par l'idéologie qu'elle véhicule et dans son principe, à être universelle et à réduire les inégalités sociales mais longtemps, l'éducation a servi non pas l'égalité mais la différenciation des groupes. On inculquait des connaissances à des individus en fonction de leur rang social. L'exemple de l'éducation des enfants bourgeois l'illustre. Au XVIIème siècle, on éduquait seulement les enfants de l'élite sociale et économique pour assurer la reproduction du groupe et sa distinction par rapport aux autres. L'enfant de paysan au moyen âge ne recevait pas d'enseignement mais travaillait et faisait l'acquisition de compétences à travers ces activités : « [...] l'école, le

collège, [...] au moyen âge, était réservé à un petit nombre de clercs [...] » (Ariès, 1973, p 187). A l'époque, l'enfant du chevalier et celui du serf n'étaient pas éduqués de la même façon (Durkheim, 1922).

Thân Khoi Lê (1965) prend l'exemple des classes d'âge dans certaines sociétés africaines. Leurs modes de socialisation et d'éducation repose sur un socle commun. Aux jeunes âges, les enfants apprennent les mythes, les coutumes, la morale, les traditions guerrières. A l'adolescence une différenciation marque l'appartenance à des groupes distincts. Les enfants sont catégorisés selon le métier du père et feront l'apprentissage de ce métier en fonction du statut socio-économique de l'individu auquel ils sont affiliés. Il y aura des fils de chef, des fils de forgeron, des fils de prêtre, et les enfants apprennent leur rôle social qui sert à maintenir et à perpétuer l'organisation sociale existante (Thân Khoi Lê, op. cit.).

Alors qu'avant elle servait la reproduction des groupes sociaux et la différenciation des uns par rapport aux autres via certaines formes de socialisation, l'un des objectifs de l'éducation scolaire actuelle est de promouvoir l'égalité des chances de réussite entre ces différents groupes. Nous verrons dans les prochains paragraphes comment s'est développée l'idéologie visant à rendre l'école accessible et obligatoire à tous les enfants. Nous montrerons ensuite que tous les groupes sociaux ne sont pas égaux face à l'école et aux modes de socialisation qu'elle impose.

Le développement de l'éducation scolaire pendant l'industrialisation

L'époque de l'industrialisation marque une étape majeure dans l'histoire de l'école en Europe. Avec la Révolution industrielle et la complexification de l'économie, le besoin de travailleurs qualifiés devient de plus en plus pressante. Plus il y a de technologie, plus le marché du travail requiert une main-d'œuvre formée et compétente. C'est dans ce contexte que s'opère la généralisation de l'enseignement scolaire. Thän-Khôi Lê (1965) prend dans son article l'exemple du rapide développement économique du Danemark et du Japon. Ces pays ont connu des crises économiques et politiques sans précédent qui se sont suivies d'un développement social et économique important grâce à l'amélioration et l'extension de leur système éducatif. Si auparavant l'éducation avait une visée morale, c'est à partir de l'ère industrielle qu'on lui accorde une importance sociale et économique. Avec la Révolution industrielle, la structure sociale et l'économie se complexifient. Il devient nécessaire de s'adapter aux nouvelles technologies, l'éducation scolaire s'étend peu à peu à toutes les strates de la société. C'est à cette époque que le lien entre développement économique et éducation scolaire s'établit. La pensée économique véhicule un lien causal fort entre performance économique et instruction

massive – nous avons pu voir les exemples du Danemark, du Japon et de l'Union Soviétique précédemment qui l'illustrent-. Très tôt, les économistes pensent l'éducation comme essentielle. Dans la Richesse des Nations, (livre I, 1776), Adam Smith souligne la capacité de l'éducation à rendre l'individu plus productif². L'éducation scolaire permet aussi de préserver et de maintenir la cohésion sociale dans la société (Durkheim, 1922).

C'est dans ce contexte que prend part l'expansion de l'école : autrefois réservée à une élite ou à des groupes définis de la population³, elle s'étend peu à peu aux enfants des classes ouvrières.

² Thàn Khôi Lê (1965) cite Smith (1776) : « *Quand on construit une machine coûteuse, on espère que la quantité extraordinaire de travail qu'elle accomplira avant d'être hors service remplacera le capital employé à l'acquérir, avec les profits ordinaires tout du moins. Un homme qui a dépensé beaucoup de temps et de travail pour se rendre à une profession qui demande une habilité et une expérience extraordinaires, peut être comparé à une de ces machines dispendieuses. On doit espérer que la fonction à laquelle il se prépare, lui rendra, outre les salaires du travail non qualifié, de quoi l'indemniser de tous les frais de son éducation, avec au moins les profits ordinaires d'un capital de la même valeur. Il faut aussi que cette indemnité se trouve réalisée dans un temps raisonnable, eu à égard la durée la plus certaines de la machine* » (Adam Smith, 1776, p 345, cité par Thàn Khôi Lê, 1965). Avant lui, Stuart Mill (1806-1873) défend l'importance d'instruire la classe ouvrière en vue d'améliorer ses conditions de vie, de l'ouvrir au monde et d'améliorer son sens commun. Le rôle de l'école est moral : « *Une éducation effective des enfants de la classe ouvrière est la première chose nécessaire. On peut affirmer sans hésitation, que le but de toute formation intellectuelle pour la masse du peuple, doit être de cultiver le sens commun et de les rendre capables de former un jugement pratique et sain sur les circonstances qui les entourent. Tout le reste est superflu. Le bien être des classes laborieuses dépendra surtout de leur culture intellectuelle* » (Mill, *Principles of political economy*, édité par W. Ashley, 1909, p 47 et cité par Thàn Khôi Lê, 1965, p 346). Karl Marx² soutient lui aussi la nécessité de l'expansion de l'éducation aux classes ouvrières. Elle permettrait de développer les facultés de l'humain, d'augmenter la productivité de l'ouvrier et de soutenir son émancipation intellectuelle, ne plus être aliéné à sa tâche productive. Alfred Marshall, dans son ouvrage *Principes d'économie politique*, publié en 1890, dit que les facultés humaines jouent le même rôle que le capital. L'éducation est fondamentale, notamment parce que le progrès des machines remplace peu à peu le travail aux tâches simples. Pour lui, l'éducation est rentable en ce sens qu'un homme instruit, qui fait par exemple une invention, va couvrir les frais de toute une cité. L'éducation est synonyme de richesse.

³ Selon Philippe Ariès, au XV^{ème} siècle, les écoles commencent à se former au moyen âge de façon aléatoires dans les cloîtres de monastères, au détour de certaines rues de Paris. Les prêtres ou clercs réunissaient un auditoire, où ils dispensaient une éducation morale, religieuse à des enfants laissés en pension ou recrutés dans les familles pour accroître l'assemblée d'élèves. Dans les salles improvisées « salles de classes », tous les individus se mélangeaient, de tous âges et de tous niveaux confondus. Certains écoliers vivaient chez leurs parents, mais souvent l'école prenait la forme d'un contrat « d'apprentissage » chez le prêtre. Cette éducation était réservée aux pauvres, aux fils de clercs. Au XIII^{ème} siècle en France, les collèges étaient des « asiles pour étudiants pauvres ». C'est au : « [...] au XV^e siècle, et surtout au XVI^e, (que) le collège modifie son recrutement et l'élargit. Jadis composé d'une

Selon ces principes, l'idéologie de l'école pour tous s'impose aujourd'hui dans le monde. Tous les enfants sont censés être scolarisés au moins dans le cycle primaire mais nous montrerons comment l'accès à l'école, les chances de réussite scolaire et le rapport à la socialisation par l'école se différencie entre les différents milieux sociaux. Non seulement les catégories sociales les moins favorisées ont moins de chance de réussir à l'école par rapport aux autres mais en plus elles éduquent différemment leurs enfants et spécifiquement dans les milieux les milieux pauvres des pays en développement (Ansell, 2004 ; Bass, 2004 ; Gérard, 2005).

La complexité des formes d'éducation à travers les sociétés

Il existe en réalité une multitude de formes d'éducation au-delà de l'éducation scolaire. Elles correspondent à la complexité et à la diversité des contextes et des réalités culturelles, sociales, économiques et historiques des sociétés. C'est la société qui décide ce que doit apprendre ses enfants et comment elle doit procéder. L'éducation est normalement mue par trois influences : celle de la culture et des représentations ; celle des contextes nationaux et internationaux et celles des contextes historiques. Elle dépend aussi de la façon dont l'enfance est appréhendée dans la société. Pendant longtemps, dans les sociétés non occidentales mais également en Europe, avant la Révolution industrielle, les enfants apprenaient de façon informelle, au sein de la famille, par des formes d'apprentissage : « *All the societies have ways through which young people acquire the skills and knowledge deemed important for adulthood. In the past, many child learned all they needed informally, in everyday interactions with their peers, older children and adult. Some societies, however, have long had formal education system* » (Ansell, 2004, emp. 2738/7062). Aujourd'hui sous l'influence du modèle du développement économique occidental porté par la théorie du capital humain, l'éducation scolaire tend à s'imposer partout, à toutes les cultures et à toutes les sociétés, nous y reviendrons plus bas dans cette partie.

petite minorité de clercs lettrés, il s'ouvre à un nombre croissant de laïques, nobles et bourgeois, mais aussi à des familles plus populaires [...] » (Ariès , 1960, p 192-193). Stipuler que l'éducation était réservée à une élite n'est donc pas tout à fait exact. Certains enfants défavorisés pouvaient bénéficier d'une instruction scolaire dès le moyen âge. Il est plus précis d'évoquer que la généralisation de l'accès à l'éducation est une des caractéristiques de l'industrialisation. L'éducation n'était cependant pas la même pour un enfant de bourgeois, un enfant aristocrate ou un enfant de serf. La distinction était établie auparavant et s'efface avec l'avènement de l'école républicaine.

Mais l'échec de l'EPT en Afrique subsaharienne nous amène à constater que l'expansion et la mise en place d'un modèle scolaire universel nous semble difficilement pertinent face à la pluralité des contextes internationaux (Martin, 2003a). Nous nous appuyons particulièrement sur le cas d'étude de notre terrain mené dans deux villages des Hautes Terres malgache. L'éducation scolaire doit nécessairement s'allier à une autre forme de socialisation familiale de transmission des valeurs, des normes culturelles certes, mais aussi de l'apprentissage des tâches domestiques, et l'apprentissage du métier de cultivateur. Face au contexte de pauvreté économique de ce milieu, la main-d'œuvre de l'enfant est essentielle à la survie du groupe ; on ne peut la remplacer en embauchant une aide domestique ou des salariés agricoles. En sus, leur réussite ne sera pas nécessairement assurée s'ils se rendent à l'école ; les conditions d'apprentissage n'étant pas idéales. Plus largement, le contexte économique très dégradé à Madagascar ajoute de nouvelles difficultés. Il ne semble pas favoriser les décisions propices à un prolongement des carrières scolaires. Il ne semble pas favoriser les décisions propices à un prolongement des carrières scolaires. Le secteur formel de l'emploi n'absorbe que très peu de main-d'œuvre. On peut se demander quelles sont les chances pour que les parents investissent longtemps dans la scolarité de leurs enfants, du moins à l'école publique, compte tenu de l'offre scolaire dégradée (nous y reviendrons plus tard)

Finalement l'école n'a-t-elle pas intérêt à s'adapter aux milieux et permettre de combiner l'apprentissage des métiers dans la famille et l'enseignement des savoirs scolaires de base plutôt que de maintenir l'enfant à l'école trop longtemps au risque d'un échec ? Nous étudierons ce point dans le chapitre 4 où nous exposerons, à travers l'analyse de nos données de terrain, la façon dont les enfants combinent les activités domestiques, agricoles et pastorales et leur scolarisation. Dans le dernier chapitre, nous montrerons comment les mères de famille interrogées dans notre corpus pensent l'articulation de l'apprentissage des savoirs à travers l'école et à travers le travail des enfants. L'école étant loin d'être le seul mode de socialisation qu'elles choisissent pour éduquer leurs enfants.

Dans les prochains paragraphes nous exposerons brièvement l'histoire de l'éducation sous l'ère coloniale et après les indépendances. Evoquer ce contexte nous permettra de comprendre les voies par lesquelles l'instruction scolaire s'est imposée dans des pays où l'école n'était pas instituée comme en occident.

2. L'expansion de l'éducation dans les pays du Sud

Fondements idéologiques et politiques du développement de l'école dans les pays anciennement colonisés

Nous l'avons évoqué plus haut, les sociétés avaient et ont toujours eu leurs manières propres d'éduquer leurs enfants. Parmi tant d'autres exemples, on peut citer celui des écoles coraniques, les « Madrhasas », pour les sociétés musulmanes d'Asie, d'Afrique. L'objectif de ces écoles est de former des religieux, pas des individus « performants » d'un point de vue économique (Ansell, 2004).

Le modèle de l'école occidentale actuel prend naissance dans les sphères religieuses en Europe puis s'étend dans les pays du Sud au travers des congrégations religieuses qui ont pour mission d'évangéliser l'Afrique dès le XIX^{ème} siècle. Le premier objectif était de donner des compétences en lecture aux individus pour qu'ils soient capables de lire la bible. Le deuxième était d'étendre la « civilisation » par la religion et l'instruction. Plus tard, les gouvernements coloniaux sont devenus réfractaires au développement de l'éducation. Ils voulaient la réserver à une petite élite pour former des cadres relais de l'administration coloniale. Ils connaissaient la menace que constituait l'expansion de l'éducation pour la pérennité du système politique coloniale. L'école aurait pu permettre d'amorcer une émancipation des peuples menaçante pour les régimes en place (Ansell, 2004).

C'est à cette époque pourtant que se sont implantées les premières écoles où se sont formées les élites qui joueront un rôle clé dans les processus de décolonisation : « *Most independence leaders of twentieth-century Africa and Asia were educated in western-style schools, and attended university in the west* » (Ansell, 2004, emp. 2774/7062).

Au lendemain des indépendances les leaders politiques des pays ont vu en l'éducation l'opportunité et la condition sine qua none du développement des nouvelles nations et croyaient en ses bénéfices sociaux et économiques. Ils ont alors insisté sur son importance et ont cherché à développer l'école et à l'étendre à toutes les couches de la société. En Afrique, le rapport aux savoirs, et notamment à ceux véhiculés par l'instruction scolaire est considéré comme clé de voûte du développement : « *Investir dans l'éducation [...] c'est la clé d'un avenir autrement plus prometteur et plus sûr pour l'Afrique de demain* » (Nemena, 2005, p 12 cité par De Leener, 2005).

L'école véhicule aujourd'hui encore ces valeurs: « *School attendance is widely believed to benefit individuals, facilitating cognitive development and providing valuable skills and*

knowledge for the future. Educated people are thought to have better economic prospects, better health and greater control of their lives. Education is also held to benefit society. If people can read and access information, democracy works better. Universal education in a meritocratic society is said to enhance social justice. Advocacy for increased access to education, however, is often premised on only a narrow range of these benefits” (Ansell, 2004, emp. 2837/7062). L’institution scolaire revêt donc un rôle social, un rôle économique, mais est également perçue comme une des voies privilégiées de la diffusion de la démocratie.

Justifications économiques du développement de l’école, la théorie du capital humain

La Banque Mondiale, le FMI, les institutions internationales et plus généralement les gouvernements des pays du Sud s’inspirent des théories du capital humain pour justifier des bénéfices de l’éducation. L’éducation est perçue comme étant un investissement au plan individuel et au plan national ayant des retombées économiques non négligeables. Le capital humain est défini comme le stock de connaissances acquises, intériorisées par l’individu grâce à une éducation initiale, par une formation continue et une expérience professionnelle. Selon Becker (1962) les formes de capital humain sont plus nombreuses : « *This is called human capital. The many ways to invest include schooling, on-the job training, medical care, vitamin consumption and, acquiring information about the economic system”* (Becker, 1962, p. 9). L’investissement dans le capital humain prend différentes formes dont l’une des plus connues est l’investissement dans l’éducation. Mincer (1984) définit le capital humain par les compétences acquises à travers l’éducation formelle et l’expérience professionnelle, l’éducation familiale dans la sphère domestique, la formation et la mobilité professionnelle. Au plan individuel, le rendement de l’investissement dans le capital humain peut se vérifier par les différences de salaires entre un individu expérimenté, éduqué et celui qui l’est moins : « *Employes pay higher wages to the more educated workers because their skills and productivity are seen and experienced greater than that of less educated workers* » (Mincer, 1984, p 196). Au plan national Schultz (1961) conçoit l’investissement dans le capital humain comme essentiel pour les Etats. Les retours sur investissements sont une des conditions de la croissance économique : « *[...] the rate of growth will be seriously limited. It is simply impossible to have the fruits of a modern agriculture and the abundance of modern industry without making large investments in human beings. Truly, the most distinctive feature of our economic system is the growth of human capital”* (Schultz, 1961, p 17). Le capital humain

permet d'augmenter les gains individuels et collectifs par une augmentation de la productivité du travail. Les rendements de l'investissement sont calculés par les taux de retours: « *Profits (in terms of increased earnings for individuals or economic growth for the state) are assessed, and rates of return to education (RORes) calculated* » (Ansell, 2004, emp. 2837/7062).

Au-delà des bénéfices économiques engendrés par l'investissement dans le capital humain, l'éducation scolaire est aussi valorisée par son aspect moral. L'accès à l'éducation est inscrit comme un droit humain fondamental. Selon l'article 26 de la déclaration des droits de l'Homme : « *1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. 2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.* » (Article 26. Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948).

De l'augmentation des effectifs scolarisés dans les années 60 à la crise des années 80

C'est en se fondant sur la théorie économique et sur l'aspect moral de l'éducation que l'expansion de l'école s'est amorcée dans les pays nouvellement indépendants. On assiste entre les années 60 et les années 80 à un développement important de la scolarisation en Afrique. Après les années 60, les conférences pour affirmer le droit à l'éducation et encadrer son développement se succèdent ⁴.

⁴ Dès 1961, lors de celle tenue à Addis-Abeba, les pays africains projettent d'atteindre la scolarisation primaire pour tous dans les années 80 (Lange, 2003). La conférence d'Harare vient constater en 1982, l'échec de l'objectif fixé tant au niveau des effectifs scolarisés qu'au niveau de la répartition spatiale inégale de ceux-ci. Face à ces constats mitigés, les décideurs réaffirment leurs stratégies politiques d'atteindre l'éducation pour tous, tout en supprimant cette fois-ci, les délais de sa réalisation.

L'objectif de l'éradication de l'analphabétisme, et ceux de tous les autres projets éducatifs tels que la scolarisation des filles, le changement du contenu de l'enseignement ou la place des langues locales à l'école connaissent les mêmes échecs dans leur mise en place. Si les discours politiques réaffirment la nécessité d'étendre l'alphabetisation à tous les individus depuis la conférence d'Addis-Abeba en 1962

La crise des années 80 et l'imposition aux états endettés des plans d'ajustement structurels entraînent des coupes drastiques dans les budgets accordés aux secteurs éducatifs et à celui de la santé (Pourtier, 2010). Cette paupérisation de l'école, la dégradation de l'offre publique d'enseignement a entraîné des déscolarisations massives : « *Passée l'euphorie post coloniale qui donna lieu à une véritable « ruée vers l'école » (Diabomba, 1980) et suite aux différentes réformes scolaires adoptées depuis la première réforme du système éducatif de 1962, vint le moment des bilans négatifs, souvent chargés d'amertume.* » (Gérard, 1997, p 10). Le lien diplôme-emploi ne se faisait plus ce qui a notamment conduit à un désengagement progressif des familles envers l'école. L'Afrique reste encore aujourd'hui, malgré les progrès effectués en matière de scolarisation, l'une des régions les plus en retrait par rapport aux objectifs de l'éducation pour tous.

Crise du secteur éducatif dans les années 80, l'Afrique subsaharienne tarde à atteindre les objectifs de l'EPT

L'objectif de l'éducation pour tous est déjà affirmé par les Etats africains après les indépendances. En 1990, la conférence de Jomtiem propose un cadre d'action pour faire face aux baisses des taux de scolarisation. Les décideurs ont voulu réadapter les systèmes éducatifs aux besoins fondamentaux des sociétés et des citoyens qui les composent. Ils ont également cherché à éradiquer l'analphabétisme, à assurer l'égalité d'accès à l'école et l'achèvement des cycles de formation.

Si des progrès importants sont effectués entre 1990 et 2000 et que les effectifs scolarisés augmentent, l'objectif de l'EPT est de nouveau affirmé lors de la conférence de Dakar en 2000 et par les Objectifs Millénaires pour le Développement. La conférence de Dakar réaffirme les points à améliorer dans le secteur éducatif : améliorer la protection de la petite enfance, assurer un accès équitable à l'éducation particulièrement pour les filles et les groupes minoritaires ; améliorer le taux d'alphabétisation des adultes ; éliminer les disparités en matière d'accès à l'éducation entre les sexes et : « *Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables* » (Unesco, 2015, p. 2).

jusqu'à celle d'Harare en 1982, les principes sont toujours énoncés dans les discours tandis que les objectifs fixés ne correspondent pas aux réalités observées (Lange, 2003).

Tableau 1. Evolution des taux bruts et nets de scolarisation par région du monde entre 1990 et 2015

Région	Années			
	TBS %	TNS%		
	1990	2000	2012	2015 (projection)
Monde	100	85	91	100
Afrique Sub.	78	61	79	78
Etats Arabes/ Afrique du Nord	80	81	89	80
Am. Latine/ Caraïbes	104	94	94	104
Asie du sud et de l'ouest	92	80	94	92
Asie centrale	87	95	95	87
Asie de l'Est et pacifique	117	95	96	117
Europe Centrale et Orientale	102	94	96	102
Amérique du Nord/ Europe	105	98	96	105

Source : Unesco, 2002 (uniquement pour les TBS 1990) et Unesco 2015- unesco.org

Ce tableau illustre l'évolution des taux de scolarisation entre 1990 et 2015. Les taux nets de scolarisation n'étaient pas disponibles pour l'année 1990 mais les taux bruts, même s'ils sont difficilement comparables avec les taux nets de scolarisation permettent tout de même d'appréhender le contexte de scolarisation. Le taux de scolarisation reste faible en 1990, pour l'Afrique Subsaharienne les taux nets de scolarisation sont de 59% selon l'Unesco (2010). La région a progressé dans les indicateurs, passant de 78% de taux bruts de scolarisation en 1990 à 89% de taux nets de scolarisation en 2000.

Toutefois, elle reste loin des objectifs de l'éducation primaire universelle. Le contexte de l'Afrique Subsaharienne reste complexe, tant sur les plans économiques que sur les plans sociaux, démographiques, politiques. Cela rend l'expansion de l'éducation primaire particulièrement lourde financièrement pour certains Etats engagés. Les conditions de vie des ménages dans les pays enlisés dans des crises politiques et économiques, à l'instar de Madagascar, semblent difficilement compatibles avec les objectifs. Les contraintes budgétaires individuelles et les contraintes budgétaires nationales sont trop fortes. Le développement d'une offre scolaire de qualité est freiné et diminue les chances de maintenir les enfants à l'école le plus longtemps possible. Les faibles taux d'achèvement du cycle primaire à Madagascar l'illustrent : moins de la moitié des enfants entrés en première année du primaire achèveront le cycle (Aiglepierre, 2012).

Pauvreté étatique et modèle scolaire exogène : le retard de l'Afrique Subsaharienne envers l'EPT

Détailler la situation de l'Afrique Subsaharienne amène à se poser les questions suivantes :

Le financement de l'éducation est-il suffisant pour offrir une offre scolaire de qualité ?

La pauvreté des ménages et les conditions de scolarisation dégradées dans les systèmes d'enseignement publics favorisent-ils des carrières scolaires longues ?

Les systèmes scolaires sont-ils adaptés par leur contenu et leur application aux besoins des populations- besoins pensés en termes de contraintes monétaires, structurelles –comme le besoin de main-d'œuvre infantile- ?

Par la faiblesse des moyens techniques et financiers engagés, l'objectif de l'EPT est en réalité assez loin de portée de beaucoup de pays africains. L'injonction de l'école pour tous semble exercer une réelle pression politique, économique et normative sur les Etats concernés. Finalement, faute de moyens financiers suffisants, face à la croissance démographique importante des pays africains, qui vient sans cesse alourdir les frais du secteur éducatif par les effectifs toujours plus nombreux, face aux crises ou aux stagnations des économies, l'éducation primaire universelle semble réellement hors de portée de certains Etats. Un document de l'Unesco (2010) indique que la population du monde entre 1990 et 2000 est passée de 5 266 milliards d'habitants à 6055 milliards d'individus. Pour cette même période, la population de l'Afrique a connu un accroissement de 22% de sa population avec un taux de fécondité de 5,6 enfants par femme en 2000 (Unesco, 2010). De plus, la région a été la plus touchée par l'épidémie de VIH/SIDA qui « [...] *n'a pas été sans effet sur les efforts de développement économique et social des pays de la région. C'est dans ce contexte de fragilité politique, institutionnelle, sociale et économique qu'ont évolué les systèmes éducatifs de la plupart des pays de la région dans leurs efforts d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous définis à Jomtiem au début de la décennie.* » (Unesco, 2010, p 5). En l'absence de politiques financières adaptées le bilan de l'EPT n'a pas atteint l'idéal fixé et les rendements du secteur éducatif ne sont pas bons. La région de l'Afrique Subsaharienne accuse des taux de redoublement parmi les plus élevés au monde avec une moyenne de 15,62% en 1998. Les taux de survie dans le primaire sont faibles et plus de 40% des élèves entrés en première année du primaire n'ont pas atteint la 5^{ème} année en 2000. Le ratio élèves/enseignant est élevé (Unesco, 2010).

Le bilan concernant la qualité de l'éducation est mauvais. Les classes surchargées, le manque de matériel, le manque de formation des enseignants et le faible développement des écoles

publiques secondaires –dans le cas de Madagascar- ne semblent pas offrir un cadre d'apprentissage adéquat.

En plus des moyens financiers insuffisants, qui freinent la progression de l'EPT, les contextes culturels, sociaux et historiques des sociétés visées par ces politiques sont très différents de l'occident. Dans bon nombre de pays la socialisation de l'enfant ne se fait pas uniquement par la voie de la formation scolaire. Au lendemain des indépendances, Thôn Khoi Lê (1965) évoquait déjà le problème de l'enseignement scolaire en Afrique. Si les dirigeants des nouveaux Etats voulaient étendre l'éducation au plus grand nombre il fallait prendre en compte le contexte particulier dans lequel ces projets politiques s'inséraient. Dans les pays du « Tiers-Monde », les conditions historiques, économiques, politiques de l'école sont tout à fait différentes des évolutions connues par l'Europe industrialisée du XIXème siècle. En Afrique, la « *Domination d'une politique étrangère, l'irruption du capitalisme et de son système de valeurs ont provoqué un bouleversement complet des structures traditionnelles* » (Thôn Khoi Lê, 1965, p 352). Non seulement les sociétés colonisées ont subi des chamboulements politiques et économiques sans précédents, mais en plus le système scolaire a été importé et plaqué sur la société d'accueil. L'éducation en Afrique qui avait avant pour but de socialiser les individus tout en différenciant les groupes dans l'objectif de maintenir les structures sociales a renversé ce même ordre social. Les chefs coutumiers résistant à envoyer les enfants à l'école se sont trouvés dirigés par les membres des groupes anciennement moins classés. Ils se sont constitués en élite sociale et économique grâce à l'éducation : « *Cet effet déstabilisateur s'exerce sur plusieurs plans : le conflit entre les valeurs importées et les valeurs anciennes, l'écart entre l'école et la vie, c'est-à-dire les matières enseignées et l'expérience quotidienne, la naissance de nouvelles élites qui s'opposent à l'autorité des chefs traditionnels.* » (Thôn Khoi Lê, 1965, p 353).

A la suite des différences conférences internationales sur l'éducation, le modèle éducatif scolaire n'a cessé de croître et de s'étendre comme un « modèle scolaire universel » sans nécessairement tenir compte des diversités de contextes sociaux, économiques et culturels dans lesquels ils s'ancrent. Depuis Jomtiem (1990) puis à Dakar (2000), face à l'urgence établie pour atteindre l'EPT des prêts ont été accordés à certains pays les plus pauvres. Des Etats déjà très affaiblis par les crises, le chômage, la dette, les Programmes d'Ajustement structurels ont été contraints d'accepter cet appui financier au détriment de leur autonomie : « *Déjà hérités des modèles scolaires importés qu'ils n'avaient pu ou su modifier, cette liaison entre l'appui technique et l'aide financière des institutions dominées par les pays du Nord plaçait des Etats du Sud dans la situation de mener des politiques scolaires définies sous contrainte et conduisant*

à la généralisation, et donc à l'institution, du modèle « occidental » de socialisation et de transmission des connaissances » (Martin, 2003a, p. 164).

La conférence de Dakar en 2000 a accentué ce processus en demandant aux Etats de présenter les indicateurs d'efficacité de leur système scolaire (comme les taux de scolarisation, les taux de survie etc.) et d'uniformiser les connaissances à transmettre aux individus.

En voulant imposer un système scolaire commun à tous les pays et en motivant le développement le plus rapide de l'éducation à tous les niveaux, les institutions ne cherchent pas à tenir compte précisément des environnements sociaux, économiques où se placent les enfants ni à reconnaître les connaissances qu'ils acquièrent dans les autres sphères que celle de l'école⁵. La multiplication des acteurs nationaux et internationaux qui se saisissent de la chose scolaire empêche les Etats de décider de leurs propres politiques éducatives :

Les politiques éducatives, qui portaient déjà la marque de leur origine exogène, y seront de moins en moins autonomes et leur capacité à se nourrir des cultures nationales de plus en plus réduites.[...] Le néo-libéralisme et la théorie du Capital Humain traversent les politiques éducatives et les valeurs morales- au demeurant respectables- telles que celle d'équité appliquée au développement scolaire, produisent des effets pervers, dont celui de la négation de la socio-diversité dans des logiques scolaires décontextualisées. (Martin, 2003a, p 166).

Dans le cas de nos villages des Hautes Terres Malgaches, la plupart des ménages s'efforcent de maintenir les enfants à l'école malgré des conditions d'existence souvent difficiles. Les enfants, nous le disions, travaillent pour le compte du ménage. Pourtant, les institutions internationales posent comme totalement antagonistes l'exercice d'une activité « rémunérée » ou « générant des revenus pour le ménage », et la scolarisation. Dans le cas de notre terrain, les activités domestiques et productives semblent faire partie de l'éducation familiale au sens large : la transmission des normes, des valeurs et des connaissances. Elles font partie de la socialisation de l'enfant, il apprend son rôle, sa fonction au sein du ménage. La volonté d'abolir le travail des enfants et la vision antagoniste de l'école et du travail est assez récente. Elle prend part dans un contexte politique, économique particulier et renvoie à une représentation de l'enfance spécifique à l'occident. Toutes les sociétés ont leur façon de socialiser et d'éduquer leurs enfants. Dans le passé, dans les pays du sud à l'instar des pays occidentaux, l'acquisition des

⁵ Pourtant certaines déclarations de Jomtiem reconnaissent que : « [...] *le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone ont une valeur et une validité propres et peuvent servir aussi bien à définir qu'à promouvoir le développement* » (Unesco, 1990, cité par Martin, 2003, p 165).

connaissances était plus généralement confinée à la sphère privée, domestique et prenait la forme d'apprentissage (Ansell, 2004). Avec l'imposition de l'éducation primaire universelle, le modèle d'éducation tend à s'uniformiser. Dans le même temps, la combinaison entre l'école et le travail est pensée comme compromettant pour les résultats scolaires et contre-productive pour l'objectif de l'éducation pour tous. L'abolition du travail des enfants est une idéologie qui occulte finalement la réalité des formes d'activités existantes.

Ces paragraphes ont permis d'exposer le caractère exogène du modèle de l'éducation scolaire et le décalage qui existe entre les modes de socialisation traditionnels et la socialisation à travers l'école. Aujourd'hui la grande majorité des enfants vont à l'école, c'est le cas des enfants étudiés dans notre enquête. Nous nous sommes interrogées sur la manière dont les enfants combinaient les activités domestiques, économiques et la scolarisation. Nous avons cherché à savoir comment les différentes formes de socialisation s'articulaient les unes autres et si certaines, comme le travail des enfants, combinées à la faible qualité de l'offre scolaire, à la pauvreté des ménages accentuaient les risques de transmission des inégalités.

3. Le travail des enfants et la scolarisation

Le travail des enfants

Le travail des enfants est perçu comme un des principaux obstacles à la réalisation de l'école primaire universelle. Il fait l'objet d'une lutte visant à l'abolir depuis des décennies. Les cadres juridiques et les cadres d'action sont posés d'une conférence à l'autre. En 1919, la première conférence internationale du travail adopte une convention (n°5) relative au travail des enfants et impose un âge minimum pour l'emploi dans le secteur de l'industrie. En 1930, la convention n°29 est adoptée sur le travail forcé. En 1973, la convention n°138 fixe l'âge minimum légal du travail des enfants. En 1999, la convention n°182 est prononcée pour abolir les pires formes de travail des enfants « dangereuses pour leur bien-être physique, mental ou moral ». Neuf Etats membres de l'OIT sur dix l'ont ratifiée.

Les institutions internationales cherchent à l'éradiquer en imposant une vision universaliste de l'enfance : ces êtres sont vulnérables, en développement, moins à même de négocier leurs salaires et leurs conditions de travail et seraient donc plus fortement soumis à des risques d'exploitation ou d'abus. L'enfant n'a pas de place sur le marché du travail, les activités qu'il pourrait y occuper frôleraient l'exploitation.

La définition du travail des enfants selon les institutions internationales retient le principe de « child labor » pour le comptabiliser. Un enfant est considéré comme travailleur lorsque son âge se situe en dessous de l'âge légal autorisé par son pays d'origine pour effectuer une activité rémunérée. Cet âge dépend des Etats qui fixent généralement entre 14 et 16 ans l'âge légal du travail salarié et/ou rémunéré. L'enfant est « travailleur » lorsqu'il exerce, ou a exercé, une activité économique. Toutefois, toutes les activités des enfants n'entrent pas dans la définition du travail des enfants. Cette dernière reste une catégorie floue, soumise aux contextes culturels, économiques dans lesquels elles prennent part. Généralement, le travail des enfants est considéré comme tel s'il interfère avec la scolarisation (accès/et ou maintien à l'école), avec le développement mental de l'enfant, avec la santé de l'enfant. Les activités faites au sein de la sphère domestique ne sont pas prises en compte. Un postulat stipule qu'un enfant est davantage protégé des dangers lorsqu'il « travaille » dans sa famille.

Cette considération complique de nouveau les problèmes inhérents à la définition du «travail» des enfants. Il faut distinguer les activités productives à l'intérieur et en dehors de la sphère domestique et distinguer les activités économiques productives et les activités économiques non productives.

Tableau 2. Pourcentage d'enfants occupés économiquement, d'enfants astreints au travail et d'enfants effectuant des activités dangereuses en 2000, 2004 et 2008 dans le monde

		Population d'enfants en milliers			Enfants occupés économiquement en milliers		
		2000	2004	2008	2000	2004	2008
5-17 ans	Chiffre	1531400	1566300	1586288	351900	322729	305669
	%	100	100	100	23	20,6	19,3
5-14 ans	Chiffre	1199400	1206500	1216854	211000	196047	186300
	%	100	100	100	17,6	16,2	14,5
15-17ans	Chiffre	332000	359800	369433	140900	126682	129217
	%	100	100	100	42,4	35,2	35

		Enfants astreints au travail			Enfants effectuant des travaux dangereux		
		2000	2004	2008	2000	2004	2008
5-17 ans	Chiffre	245500	222294	215269	170500	128381	115314
	%	16	14,2	13,6	11,1	8,2	7,3
5-14 ans	Chiffre	186300	170383	152850	111300	76470	52895
	%	15,5	14,1	12,6	9,3	6,3	4,3
15-17ans	Chiffre	59200	51911	62419	59200	51911	62419
	%	17,8	14,4	16,9	17,8	14,4	16,9

Source : ILO, 2010, données issues du tableau page 8.

Selon le type de définition du travail retenue, à échelle mondiale, on perçoit que plus l'âge de l'individu augmente, plus il exerce une activité située dans une des trois catégories décrites. En 2008, 14,3% des 5-14 ans sont occupés, 12,6% d'entre eux sont astreints au travail et 4,3% d'entre eux effectuent des travaux dangereux.

Tableau 3. Pourcentage du travail des enfants âgés de 5-17 ans, par secteur économique pour les années 2008 et 2007

Table 7. Sectoral distribution of child labour, number and percentage share, 5-17 years age group, 2008 and 2012

Sector ^(a)	2008		2012	
	('000)	% share	('000)	% share
Agriculture	129,161	60.0	98,422	58.6
Industry	15,068	7.0	12,092	7.2
Services	55,109	25.6	54,250	32.3
(of which domestic work)	(10,557)	(4.9)	(11,528)	(6.9)

Note: (a) Excluding children with missing information on economic sector.

Source : ILO, 2013, p. 8.

On remarque que l'agriculture est le principal secteur d'activité des enfants (60% et 58,6% des 5-17 ans occupent une activité dans ce secteur en 2008 et en 2012).

Tableau 4. Pourcentage de travail des enfants par catégorie de « child labour » et de « travail dangereux » et par sexe, parmi le groupe d'âge 5-17 ans (2000-2012)

Table 4. Children in employment, child labour and hazardous work by sex, 5-17 years age group, 2000-2012

Sex		Children in employment		Child labour		Hazardous work	
		('000)	%	('000)	%	('000)	%
Boys	2000	184,200	23.4	132,200	16.8	95,700	12.2
	2004	171,150	21.3	119,575	14.9	74,414	9.3
	2008	175,777	21.4	127,761	15.6	74,019	9.0
	2012	148,327	18.1	99,766	12.2	55,048	6.7
Girls	2000	167,700	22.5	113,300	15.2	74,800	10.0
	2004	151,579	19.9	102,720	13.5	53,966	7.1
	2008	129,892	16.9	87,508	11.4	41,296	5.4
	2012	116,100	15.2	68,190	8.9	30,296	4.0

Source : ILO, 2013, p. 6.

Les garçons âgés de 5 à 17 ans sont généralement plus concernés par le travail que les filles du même âge. En 2012, 18,1% de garçons travaillent contre 15,2% des filles du même âge. Cette différence pourrait s'expliquer par une tendance plus forte des filles à travailler dans la sphère domestique contrairement aux garçons.

Les statistiques montrent que la majorité des enfants travaillent dans le secteur agricole et les garçons sont plus représentés que les filles dans les emplois salariés et les emplois dangereux. Les activités économiques ne représentent qu'une faible part des activités infantiles et les institutions internationales peinent à définir le travail des enfants tant il prend des formes différentes à travers les sociétés, les contextes économiques et les contextes culturels.

Les contours flous de sa définition

Selon les institutions internationales, un enfant travailleur est défini comme tel selon la définition classique de la population active, elle :

[...] comprend les chômeurs et toutes les personnes des deux sexes qui fournissent la main-d'œuvre disponible pour la production de biens et services, comme définis par les systèmes de comptabilité et bilans nationaux des Nations Unies (BIT, 1983, p. I/2). Cette définition de l'activité « économique » est très large car elle s'inspire de la définition des biens et services « économiques » donnée par les systèmes de comptabilité et bilans nationaux des Nations Unies, à savoir : Selon ces systèmes [de comptabilité nationale], la production de biens et services comprend toute la production et la transformation des produits primaires, que ceux-ci soient destinés au marché, au troc ou à l'autoconsommation. (Ibid, p. I/2). (Anker, 2000, p301)

L'institution simplifie les catégories de travail et sépare le type d'activité exercée par les enfants en « activités préjudiciables » et « activités non préjudiciables ». Dans ce cadre, l'activité économique peut être plus ou moins considérée comme préjudiciable et dépend du contexte dans lequel elle s'exerce- assurer une activité économique dans le cadre familial n'est pas toujours perçu de façon négative-. L'OIT définit le travail des enfants en précisant que :

Toutes les tâches exécutées par les enfants ou les adolescents ne tombent pas forcément sous la dénomination de travail des enfants qui lui doit être éliminé. Les tâches qui se limitent à aider les parents à la maison, dans l'entreprise familiale sous certaines conditions, gagner un peu d'argent de poche en dehors des heures de cours ou pendant les vacances scolaires ne sont pas considérées en tant que telles comme des tâches relevant du travail des enfants. Par contre, le concept « travail des enfants » regroupe l'ensemble des activités qui privent les enfants de leur enfance, de leur potentiel et de leur dignité, et nuisent à leur scolarité, santé, développement physique et mental. Il fait référence à des travaux dangereux pour la santé et le développement physique, social ou mental des enfants ; qui compromettent leur

éducation en les privant de toute scolarisation ; en les contraignant à abandonner prématurément l'école ; en les obligeant à accumuler des activités scolaires et professionnelles excessivement longues et trop pénibles pour eux. [...] Que cette forme particulière de travail rentre ou non dans la dénomination « travail des enfants » dépend de l'âge de l'enfant, la nature des travaux exécutés, les conditions dans lesquelles ils s'exercent et les objectifs poursuivis par chaque pays. La réponse varie d'un pays à l'autre et d'un secteur économique à l'autre. (OIT, www.ilo.org, consulté le 12/10/15).

Cette définition pose des limites floues et subjectives : qui juge la pénibilité des tâches exercées ? Les enfants eux-mêmes ? Les décideurs ? Les parents ? La partialité ne peut qu'être de mise dans l'évaluation. L'institution évoque le problème de l'âge de l'enfant, mais nous verrons dans les prochains chapitres que la définition de l'enfance par son âge biologique est trop simpliste et naturalisant. Le concept d'enfance est appréhendé et construit par chaque société. Lorsque la nature des tâches effectuées est évoquée, l'on peut s'imaginer des conditions de travail pénibles et dangereuses dans les briqueteries, les ateliers des industries textiles, de tapis. Mais les enfants sont peu nombreux à exercer des activités salariées dans de telles conditions. La plupart d'entre eux effectuent des tâches domestique ou des tâches économiques pour le compte du ménage (Marcoux, 1995, 1997 ; Marcoux et al., 2002).

Selon la classification du travail par l'OIT les enfants travailleurs sont :

- Les enfants qui exercent une activité économique, cette catégorie comprend les enfants qui exercent une activité productive dans le secteur formel ou informel, incluant les travaux non rémunérés, les activités illégales. Les tâches domestiques assurées dans le cadre du ménage ne sont pas comptabilisées.
- Le travail des enfants concerne la catégorie des 5-11 ans (tout enfant qui exerce une activité économique à cet âge est considéré comme étant travailleur). Les enfants âgés de 12 à 14 ans sont considérés comme travailleurs lorsqu'ils exercent une activité économique plus de 14h par semaine. Les activités « légères » exercées moins de 14h par semaine, non susceptibles d'affecter leur santé, leur développement et leur éducation ne sont pas prises en compte. Ici l'âge de l'enfance est fixé et masque la diversité des enfances.

L'institution évoque ensuite les formes dangereuses du travail des enfants et les pires formes du travail des enfants. Elles sont les catégories à abolir de manière prioritaire⁶.

⁶ Les formes dangereuses du travail sont les activités dans le secteur du bâtiment et autres pires formes du travail des enfants : lorsqu'ils sont exposés à des substances et/ou des conditions de travail dangereuses.

Cette définition a, par sa volonté d'unifier les catégories, un pouvoir occultant sur les contextes culturels, sociétaux et économiques dans lesquels prend part le travail des enfants. Elle ne s'intéresse qu'au rapport des enfants à l'économie de marché tandis qu'une grande majorité des pays du sud ont des économies éloignées du modèle occidental. Les modes de production y sont différents et les enfants sont une main-d'œuvre essentielle dans l'agriculture familiale, les petits commerces, les activités du secteur informel etc.

C'est ces activités « d'aide » qui sont considérées comme « positives » garde d'enfants, aide familiale, aide au commerce etc. en dehors des heures de classe ou pendant les vacances. C'est aussi dans ce type d'activités que s'engagent pour la plupart, les enfants travailleurs des pays en développement. Les économies des pays en développement sont loin d'être complètement intégrées au marché. Les populations de ces pays ont des revenus qui, dans la majorité des cas, leur permettent à peine d'assurer leur subsistance : c'est pourquoi ils cultivent pour se nourrir, se livrent à des échanges de biens et de services et à des activités partiellement rémunérées. Le travail salarié n'est pas la source essentielle de revenus. [...] (Nieuwenhuys, 2006, p 177).

Compte tenu des contextes de production aussi variés que le sont le nombre de pays concernés par le « problème » du « travail » des « enfants », les activités assurées par ces derniers prennent différentes formes. L'auteure pointe du doigt un aspect essentiel des modes de vie des ménages de notre terrain. Il est impossible pour les familles de se défaire de la main-d'œuvre infantile tant elle est importante pour vivre et se nourrir.

Pour distinguer ces activités « néfastes » et « non néfastes » les institutions internationales opèrent une distinction « moralisatrice » dans les différentes formes de travail⁷. Quasi systématiquement, l'urgence est d'abolir les travaux : « *a) susceptibles de porter préjudice à [la] santé ou [au] développement « des enfants »* (paragraphe 1, art. 7, convention n°182 BIT).

Les pires formes de travail des enfants comprennent les trafics humains comme la prostitution, la pornographie, l'utilisation d'enfants dans les conflits armés, dans les trafics de drogues etc.

⁷ L'auteur Nieuwenhuys le précise : « *On notera sans surprise que l'analyse du travail des enfants établit une distinction entre « travail nocif » et « travail utile ». Les enfants qui occupent un emploi – contre un salaire ou pour leur propre compte- risquent de compromettre non seulement leur propre avenir, mais aussi l'avenir de leur communauté. On présuppose que cette forme de travail portera presque inévitablement préjudice à leur santé et à leur développement personnel, et qu'elle fera obstacle à leur apprentissage scolaire [...] (cf. OIT 2002). La situation est catastrophique non seulement pour les enfants, mais aussi pour l'économie de leur pays »* (Nieuwenhuys, 2006, p. 175).

Les travaux positifs eux, sont ceux qui ne s'opposent pas à la scolarisation et ses exigences. La priorité est d'offrir le maximum d'opportunité pour cumuler du capital humain. En conséquence, la dichotomie travail / école fait largement consensus aux yeux des dirigeants et décideurs.

Finalement, on peut se demander sur quelles représentations les institutions internationales se basent pour opérer des distinctions nettes entre travail « tolérable » et travail « préjudiciable ». Comment sont-elles parvenues à inventer et à fixer ces catégories tandis que le travail des enfants est toujours resté quelque chose de « naturel » jusqu'au début du XIXème ? (Stella, 1996).

L'abolition du travail des enfants, et la catégorisation des différentes formes d'activités se fondent sur l'image de la masse d'enfants travailleurs, représentée dans l'imaginaire collectif – à l'image du prolétariat du XIXème siècle- comme des enfants très pauvres, exploités dans des ateliers ou dans des usines (Bonnet, 2001 ; Schlemmer, 1996, 1997). La réalité s'éloigne de cet imaginaire, et si l'exploitation des enfants dans ses pires formes ou dans les travaux dangereux est aujourd'hui le point de convergence de la lutte internationale visant à son abolition, il n'en reste pas moins que 58,6% des enfants travailleurs exercent une activité dans le secteur agricole, 7,2% des enfants ont une activité dans l'industrie et 32,3% d'entre eux dans le secteur du service (BIT, 2013).

Nous sommes loin donc des catégories du travail des enfants salariés, faiblement rémunérés, exploités dans les usines et manufactures du XIXème siècle qui a conduit, par ses abus, à la volonté politique d'éradiquer ce travail⁸. Pourtant c'est sur ce modèle que s'ancre les représentations du travail infantile, véhiculée par les médias. Ils relaient des images d'enfants exploités dans les usines, dans les briqueteries alors que le travail salarié est rare. L'usage des mots « travail » et « enfant » brouille les représentations de ces deux concepts qui nécessitent d'être replacés et appréhendés dans les contextes culturels, économiques et historiques qui leur sont propres. Dans les pays du sud, à l'instar du siècle dernier en Europe, les enfants participent

⁸ A l'époque du XVIIIe et du XIXe siècle de fortes vagues d'exode rural s'étendent aux villes et les populations ouvrières se concentrent dans les zones urbaines. Les écarts se creusent entre bourgeois et travailleurs, la classe laborieuse est mal perçue, menaçante : « *Les classes pauvres sont réputées dangereuses, la haine et le dégoût prévalent à leur endroit. Envoyer leurs enfants misérables dans les mines de charbon ou dans les usines textiles est à la fois une bonne affaire et un acte de charité. Le travail des enfants s'étend.* » (Meillassoux, 1996, p 55). Plus tard les conditions de travail offertes se rapprochent de l'exploitation. Ainsi émergent les premières considérations vis à vis de la santé physique et mentale des enfants travailleurs. Des lois ont commencé par encadrer le travail des enfants puis l'ont interdit.

activement aux tâches productives et domestiques dans les foyers. En effet, les structures économiques des pays et les modes de production étaient différents.

Histoire de l'interdiction du travail des enfants

L'interdiction du travail des enfants émerge au XIX^{ème} siècle en Europe lors de la Révolution industrielle (Stella, 1996). La main-d'œuvre des enfants y a longtemps été utilisée par les manufactures du XIX^{ème} siècle en France et en Angleterre (Stella, 1996). Ce sont principalement les enfants des ouvriers et ouvrières ou la fratrie qui occupaient des tâches peu qualifiées. On retrouvait également des orphelins⁹.

Aussi au Moyen Age, il était courant de confier un jeune en « apprentissage ». Sous couvert de formation, la main-d'œuvre de l'apprenti était bien souvent exploitée au profit du maître qui voyait là une main-d'œuvre bon marché (Stella, 1996). Au XIX^{ème} siècle, humanistes, politiques, médecins et patrons philanthropes commencent à réfléchir aux conséquences du travail des enfants sur leur santé, leur développement. Ils légifèrent le travail des plus jeunes. L'époque passe d'un contexte où la question du travail des enfants n'en est pas une à un contexte où il devient un sujet éminemment politique. Avant, tous les enfants participaient à la vie économique (Ariès, 1960). Personne ne s'en offusque : « [...] *le travail d'un enfant liait son éducation, son processus de socialisation, et l'activité économique attendue de tous les membres de la communauté* » (Bonnet et Schlemmer, 2009, p. 12). La problématisation du travail des enfants a émergé dans la période post-industrielle de l'entre deux guerres. C'est à partir de cette époque que l'on a commencé à se soucier des conséquences néfastes du travail sur leur développement physique, leur santé, leur psychique (Stella, 1996 ; Schlemmer, 2002, 2006).

Des lois relatives à la protection sociale, au droit du travail et à l'éducation se mettent progressivement en place et accordent un intérêt particulier à l'éducation et au travail des enfants. L'OIT naît dans ce contexte en 1919. Un de ses grands est l'abolition du travail des enfants. Cette question reste vive en Europe. Des lois et des mesures se succèdent pour éloigner progressivement les enfants des marchés du travail. L'existence des plus jeunes se cantonne progressivement à des institutions spécifiques : la famille, l'école, les crèches etc. En définitive,

⁹ La société mettait à profit les orphelins qui représentaient un coût, ils devaient donc travailler. L'avantage pour la société était double, à la fois un avantage économique et un l'avantage de socialiser l'enfant et de protéger la communauté des déviances de ces jeunes.

l'enfant européen est tour à tour éloigné de la sphère du travail et rattaché à celle de la famille et de l'école.

C'est donc dans le contexte politique, social et économique de la Révolution industrielle que prend naissance l'interdiction du travail des enfants. Cette idéologie politique va traverser les siècles et venir peu à peu s'appliquer aux pays du sud. Entre la création de l'OIT au début du XXème siècle et le choc pétrolier de 1970, la question du travail des enfants dans les pays du sud est laissée de côté par les dirigeants. Après les indépendances, le phénomène est toujours pensé comme résorbable et l'opinion nourrit encore l'espoir que le développement de l'éducation à échelle universelle est toujours réalisable. La crise des années 80 et les Programmes d'Ajustement structurels viennent mettre fin à ces utopies (Carnoy, 1995 ; Meillassoux, 1996 et Vinokur, 1987 cités par Bonnet et al., 2009). A partir de cette période, le travail des enfants commence à être interdit dans les pays en développement. Nous l'avons évoqué précédemment, la représentation du travail des enfants est souvent corrélée à celle de l'exploitation dans les usines. Pourtant, la majorité d'entre eux travaillent dans le secteur agricole pour le compte du ménage. L'interdiction du travail des enfants se fonde sur une image des enfants perçus comme des êtres innocents et naïfs. Cette représentation « [...] *d'une image rassurante de l'enfance, innocente et protégée, image « naturelle », « universelle » [...] conduit le plus souvent à voir exclusivement comme des victimes tous ceux qui ne correspondent pas au modèle idéal, à les considérer finalement comme des objets, objets de pitié, de compassion, de charité pour les nantis qui se penchent sur leur sort, objets de honte et de culpabilité pour leurs parents, leur famille, leur milieu.* » (Schlemmer, 1996, p. 12). Nous verrons que cette représentation de l'enfance normative et à tendance hégémonique parcourt les esprits et occulte la complexité des formes d'enfance, de travail des enfants, de socialisation, d'éducation etc. Elle nous invite à repenser le « travail des enfants » et le rapport à l'école, à la scolarité et c'est que nous chercherons à faire tout au long de ce travail de thèse.

Origines et conséquences du travail des enfants selon les théories économiques

L'interdiction du travail des enfants perdure encore aujourd'hui.

Les économistes considèrent que la pauvreté est l'un des principaux facteurs de mise au travail des enfants. L'Afrique Subsaharienne est l'une des régions les plus pauvres du monde et son taux de prévalence du travail des enfants est un des plus élevé (Andvig, 2001 ; Bass, 2004). Il

est vrai que de manière générale, le travail des enfants est plus important dans les pays aux faibles revenus :

Thus, while not denying that child abuse does occur in all societies, we take the position that when we have children working as a mass phenomenon as in many less-developed countries, it is much more likely that this reflects not a difference in the attitude of the parents but the problem of stark poverty where the parents are compelled to send the children to work for reasons of survival. (Basu et Van, 1998, p 413)¹⁰.

Mais nous avons vu dans les paragraphes précédents qu'il existe en réalité de nombreuses formes de travail des enfants et que toutes les activités ne se valent pas. Le travail salarié des mineurs est rare. Dénoncer la pauvreté extrême comme cause principale du travail des enfants occulte la diversité des formes de travail et nie le processus d'apprentissage pouvant être engendré par la participation à certaines activités.

Selon eux, le travail des enfants doit être aboli à cause des risques des trappes à pauvreté. Celle-ci peut être liée aux effets négatifs que peuvent avoir les salaires des enfants trop bas sur le salaire des adultes. Le travail des enfants est toujours moins rémunéré que celui des adultes. Stella (1996) montre que c'était déjà le cas au Moyen âge en Europe. L'employeur peut donc gagner en profits en bénéficiant d'une main-d'œuvre docile et dominée. Dans le modèle économique de la « théorie de l'équilibre général » il y a deux types d'économies. La *good economy* qui correspond à celle des pays développés, le travail des enfants n'existe pas. Les

¹⁰ La théorie de Basu et Van (1998), d'un point de vue économique, considère la main-d'œuvre adulte et infantile substituable sur les marchés, c'est-à-dire que le travail de l'adulte et de l'enfant se valent pour l'employeur or, cette hypothèse semble ne pas pouvoir être vérifiée dans tous les contextes (Bhukuth, 2004).

D'autres auteurs ont voulu démontrer la nature ambivalente des causes de mise au travail des enfants : ils dénoncent les imperfections du marché du travail. Les ménages détenteurs de capitaux fonciers importants pourraient avoir tendance à recourir davantage à la main-d'œuvre enfantine familiale plutôt que d'engager des ouvriers agricoles. Il s'avère en fait que l'indisponibilité de main-d'œuvre salariée dans certaines régions d'Afrique pousse les propriétaires à recourir à la main-d'œuvre familiale disponible (Bhalotra & Heady, 2003). Les grands propriétaires peuvent également craindre le risque que leurs héritiers se détournent du secteur agricole une fois formés par l'école. Ils opéreraient donc des stratégies d'évitement dans la scolarisation pour former certains enfants au travail familial et conserver les terres sur plusieurs générations (Bhalotra & Heady, 2003). La mise au travail des enfants peut également être liée à l'imperfection des marchés du crédit. Après un choc financier, démographique, agricole etc., si le ménage est dans l'impossibilité d'emprunter de l'argent, il sera enclin à mettre l'enfant au travail (Balland et Robinson, 2000 ; Gubert et Robillard, 2007 ; Jacoby et Skoufias, 1997 ; Jensen, 1997).

parents auraient des salaires suffisamment élevés pour assurer la survie du ménage et laisser les enfants libres de consacrer leur temps aux loisirs et à l'éducation. Dans cette économie la productivité de la main-d'œuvre est forte parce qu'elle est hautement qualifiée et la main-d'œuvre infantile n'a aucune valeur parce que l'économie est à forte « intensité capitaliste ». La législation encadrant les rémunérations à des salaires minimum contribue à augmenter à augmenter la valeur du travail (Bhukuth, 2004, p. 5).

Dans le deuxième cas, la *Bad Economy*, l'on se trouve dans une situation où la prévalence du travail des enfants (en tant qu'activité économique rémunérée au sens du BIT) est forte. Deux hypothèses se croisent, celle de la « substitution » -les mains-d'œuvres infantiles et celles des adultes sont substituables en termes de productivité aux yeux de l'employeur-, et celle de la « pauvreté » -selon l'hypothèse de pauvreté, les parents seraient obligés de mettre les enfants au travail pour assurer la survie du ménage-. Dans ce type d'économie la main-d'œuvre infantile se retrouverait en concurrence directe avec les adultes la main-d'œuvre puisqu'elle est considérée comme substituable. On favoriserait l'embauche des enfants et ce mécanisme conduirait à une dévaluation de la main-d'œuvre adulte. Cette situation concourrait à fixer le salaire des adultes en dessous du seuil minimum vital pour la survie. Dans ce type d'économie l'offre de travail est faible avec une demande élevée, les parents auraient tendance à beaucoup envoyer leurs enfants sur le marché du travail ce qui baisserait la valeur des salaires, appauvrirait le ménage et augmenterait la participation des enfants - le salaire des adultes ne suffisant plus à faire vivre le ménage-. Ainsi une trappe à pauvreté pourrait se créer (Amin et al., 2006 ; Bhukuth, 2004, p. 7). Bekele et Boyden (1998) soulignent ces mêmes conséquences du travail des enfants sur le marché du travail : « [...] *child labour is a cause of, and may even contribute to adult unemployment and low wages [...]* ». (Bekele and Boyden, 1988, p 90). Dans cette perspective, le travail des enfants serait néfaste à l'économie puisqu'il entraînerait une dévaluation des salaires.

Emerson et Souza (2002 et 2003) mettent en évidence le caractère intergénérationnel du travail des enfants au Brésil. Ils ont remarqué que les enfants de parents qui étaient eux-mêmes des enfants travailleurs avaient plus tendance à participer au marché du travail. Par ailleurs, les salaires des enfants travailleurs- devenus adultes- sont plus bas que ceux des individus n'ayant pas travaillé enfant. Ils concluent que le travail des enfants a des conséquences négatives sur les salaires à long terme et pourrait maintenir les ménages dans le cercle vicieux de la pauvreté.

La deuxième forme de trappe à pauvreté serait liée à l'impossible conciliation d'un emploi et du cumul de capital humain par l'école. Selon la théorie du capital humain, le cumul de ce

capital engendrerait une croissance économique endogène tant du point de vue macro-économique que du point de vue des gains individuels¹¹.

Le travail des enfants et la scolarisation sont perçus comme incompatibles : le temps pris par le travail des enfants dessert celui consacré à la scolarité. Les enfants une fois adultes seraient moins formés et leurs gains seraient limités sur le marché du travail (Bhukuth, 2009). Le travail des enfants concourrait à une baisse de la fréquentation scolaire et à un affaiblissement des résultats scolaires. Il serait inefficace parce que produirait une baisse des revenus une fois adulte (Anker, 2000 ; Baland et Robinson, 2000 ; Beegle and al. 2004). Ravallion et Wodon (1999) illustrent bien la dichotomie entre la formation de capital humain et le travail des enfants : « *Schooling typically raises future earnings. Yet one finds relatively low enrollments among currently poor families. A common explanation is that schooling competes with labor – intensive jobs for children (wage labor, employment in family enterprises, or collection activities). By this view, the low current incomes of their families keeps poor children out of school and thus perpetuates their poverty into the next generation*” (Ravallion et Wodon, 1999, p. 2).

Bass (2004) vient elle aussi appuyer cette théorie: “*The longer a child stays in school, the more likely she or he will work for wages in the formal sector economy. Children who leave school during primary school are likely to enter lower-status positions, and are most likely to find a job in the [...] informal sector economy*” (Bass, 2004, p. 7).

De nombreux auteurs ont mis en avant les conséquences négatives du travail des enfants sur la scolarisation. Celui-ci peut influencer la fréquentation scolaire, l’âge d’entrée à l’école, sur le redoublement ou encore sur les acquisitions des élèves.

Patrinos et Psacharopoulos (1995) montrent au Paraguay que les variables démographiques jouent sur la scolarité. Le rang d’aîné, le genre ou la taille élevée de la fratrie réduit les chances de fréquenter l’école et augmente les risques de redoublement. Ils démontrent également que le travail des enfants entraîne une distorsion de l’âge par rapport à l’âge théorique du niveau de la classe (Patrinos et Psacharopoulos, 1997). Pour Akabayashi et Psacharopoulos (1999),

¹¹ La relation entre l’augmentation des futurs gains et le cumul de capital humain par l’éducation formelle est mise en avant par Gary Becker : « *Education and training are the most important investments in human capital. My book showed, and so have many other studies since then, that high school and college education in the United States greatly raise a person’s income, even after netting out direct and indirect costs of schooling, and after adjusting for the better family backgrounds and greater abilities of more educated people [...] The earnings of more educated people are almost always well above average [...] the gains are generally larger in less developed countries*” (Becker, 1964, p. 17).

l'augmentation du temps de travail des enfants diminue leurs chances de fréquenter l'école et de se consacrer au travail scolaire au domicile. Il a un impact négatif sur les compétences en lecture (Akabayashi et Psacharopoulos, 1999). Heady (2003) s'intéresse aux conséquences du travail sur l'acquisition de compétences en mathématiques et en lecture chez les enfants au Ghana. Il montre que les activités effectuées à l'extérieur de la sphère familiale ont des impacts négatifs sur ces compétences. Aussi, le travail aurait des effets sur la motivation de l'enfant à fréquenter l'école plus longtemps. L'auteur a remarqué que plus l'enfant travaillait, moins il souhaitait prolonger sa scolarisation.

En Bolivie et au Venezuela, Jensen et Nielsen (1996) concluent que le travail des enfants réduit le nombre d'années d'études de deux ans tout en augmentant les chances de redoublement. Ray et Lancaster (2003) ont cherché à comprendre – en compilant les données issues d'enquêtes menées dans sept pays¹² - à partir de quel montant d'heures de travail la fréquentation scolaire et les acquisitions scolaires étaient affectées. Ils montrent que le travail des enfants a des conséquences, sauf dans le cas du Sri Lanka, sur la fréquentation de l'école et la durée des carrières scolaires quel que soit le nombre d'heures travaillées.

Quelques études viennent néanmoins nuancer le lien entre le travail des enfants et la scolarisation. Ravallion et Wodon (1999) montrent que dans les écoles primaires au Bangladesh, la distribution de nourriture augmente davantage la fréquentation scolaire des élèves que la suppression d'une heure de travail.

Si l'impact négatif du travail sur la formation de capital humain est mis en cause, l'éducation est également perçue comme le meilleur moyen pour combattre le travail des enfants. Certaines théories avancent que le temps consacré à la scolarité freine celui consacré au travail :

Education is pivotal to eliminating and preventing child labor, to establishing a skilled workforce and to promoting development based on the principles of social justice and human rights. There has been progress in recent years in raising public consciousness of the problem of child labour, of its pervasive and tenacious nature and of the awful prospect that it is growing in some areas of the world, for example, in parts of sub-Saharan Africa. (ILO, 2006, p 4).

L'OIT insiste sur l'importance que revêt l'accès à une éducation gratuite et de qualité pour lutter contre le travail des enfants (OIT, 2010 et 2013).

¹² Les données sont issues d'enquêtes menées au Belize, au Cambodge, en Namibie, à Panama, aux Philippines, au Portugal et au Sri Lanka.

Ces conclusions se fondent pour la majorité sur la définition du travail des enfants au sens d'activité économique et excluent les autres formes d'activités des enfants dans les pays du sud. La dichotomie travail/école est difficile à analyser sous le seul aspect « économique ». Bien sûr, dans certains ménages, le travail des enfants est parfois plus valorisé que leur scolarisation mais ça n'est pas toujours le cas. Parfois les plus jeunes cumulent activités domestiques, agricoles, pastorales et activités scolaires. C'est le cas de notre terrain, cela a aussi été remarqué par Nieuwenhuys (1996) en Inde, dans le Kerala.

Accéder à un métier valorisé dans le secteur formel nécessite un niveau de diplôme élevé. Les enfants appartenant aux catégories socio-professionnelles défavorisées ont peu de chances de les atteindre. Par conséquent, il semble logique qu'ils combinent activités domestiques, économiques et école. Cela leur permet d'assurer la survie du ménage et de se former aux techniques agricoles en plus d'acquérir des compétences scolaires de base comme le calcul, la lecture et l'écriture (Bass, 2004 ; Schlemmer, 2003). Nous analyserons plus en détail les liens entre la scolarisation et les activités domestiques et économiques des enfants dans le cinquième et le huitième chapitre.

4. Le concept d'enfance

Définir le concept d'enfance nous semble très important pour comprendre les processus de mise au travail et de scolarisation à l'œuvre dans le groupe étudié. Les entretiens menés avec les mères de famille ont montré que la fonction sociale et la conception « culturelle » de l'enfance est éloignée de celle que nous avons en Occident (Ballet et Bhukut, 2009 ; Bonnet et Schlemmer, 2009). A Madagascar, l'enfant est une « richesse », il est perçu comme une main-d'œuvre supplémentaire susceptible d'accroître ou de sécuriser les revenus des ménages. C'est une assurance vieillesse, une assurance face aux risques (nous reviendrons plus en détail sur ce point dans la sous-section 5 du huitième chapitre). Les femmes ne maîtrisent pas toujours leur fécondité et la descendance est nombreuse- l'investissement dans la scolarisation n'est pas la priorité, l'enfant doit d'abord être capable « d'aider » les parents dans les activités domestiques et agricoles et l'école vient en second plan.

Cette sous-section permet de rendre compte de la construction historique, sociale et culturelle du concept « d'enfant » dans les sociétés occidentales. Nous montrerons en quoi il diffère par bien des points de la réalité « socio-culturelle » de l'enfance dans d'autres contextes et comment

l'opposition enfance/travail/école n'est pas tenable dans bon nombre de milieux socio-économiques. Cela permettra d'éclairer les stratégies parentales de scolarisation et de mise au travail des enfants sous un aspect sociologique.

L'enfance est un sujet qui apparaît tôt dans les monographies d'anthropologues tels que Boas (1911), Mead (1928), Malinowski (1929) mais il devient un objet de recherche à part entière à partir des années 90. Depuis la proclamation des Droits de l'enfant en 1990, les études sur les enfants se multiplient et ne tiennent plus compte, comme auparavant, des discours tenus par les adultes sur les enfants. Elles se concentrent davantage sur le point de vue des enfants eux-mêmes (Ansell, 2004 ; Danic et al., 2006 ; De Suremain et al., 2014). L'enfant tend à être pris en compte en tant « qu'acteur social ».

Si les travaux des anthropologues mettent en avant la diversité culturelle des concepts d'enfance, le modèle de l'enfance et de la jeunesse tend à se globaliser depuis les grandes conférences internationales sur le sujet - la convention des droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies en 1989, la déclaration des droits de l'enfant (1959) et la déclaration universelle des droits de l'Homme (1948) -. Malgré une large ratification des conventions- 193 Etats ont signé la convention sur les droits de l'enfant- l'imposition des cadres législatifs internationaux se heurte à des contextes locaux et des cadres législatifs particuliers confirmant l'existence de différentes conceptions de l'enfance (Suremain et Bonnet, 2014). Les institutions internationales persistent malgré tout à véhiculer un modèle d'enfance unique fondé sur l'occident: « *International organisations and meetings are [...] at the center of the export of western ideas about childhood and youth to other parts of the world* » (Ansell, 2004, emp. 444/7061). C'est ainsi qu'a été proclamé par exemple l'interdiction du travail des enfants sans nécessairement tenir compte des contextes sociétaux et culturels dans lesquels il prend part. Nous avons vu ci-dessus que le concept de « travail » était déjà en lui-même tout à fait discutable. En effet, sa définition ne s'accepte que sur des critères « d'économie de marché » tandis qu'une majorité des enfants travaille dans le cadre d'une économie familiale. Tous les enfants actifs, et les enfants qui exercent des activités domestiques ne sont pas nécessairement exploités et l'enfance revêt d'autres formes en fonction des contextes culturels : « *No stereotype can capture the real lives of all childrens (Boyden and Enew, 1997)* » (Ansell, 2004, emp. 444/7061). L'enfance est un concept polymorphe.

Aujourd'hui, les différentes conceptions standardisées de l'enfance, communément admises, catégorisent l'enfant comme un individu en développement. Cette période correspondrait à une étape du développement psycho-cognitif, à une catégorie d'âge liée à une réalité biologique. Ces catégories découlent notamment des études menées dans les années 50 et 60 par les

criminologues et les psychologues. Ils ont contribué à diffuser deux paradigmes, celui de l'enfance naturelle et non pas sociale puis celui de la maturité en tant que processus naturel et inévitable. Ils admettaient que le développement de l'enfant s'opérait par des étapes universelles, applicables à tous milieux ce qui est impossible si l'on tient compte de la diversité des milieux (Ansell, 2004).

La catégorisation de l'enfance par l'âge a davantage été influencée par les cadres législatifs à travers la catégorie juridique du mineur. Dans ce cas encore, elle n'est pas universelle. Par exemple, la législation malgache, conformément à l'article 1^{er} de la convention relative aux droits de l'enfant, considère comme telle une personne dont l'âge est inférieur à 18 ans. La majorité civile –c'est-à-dire le droit de vote- s'établit elle à 21 ans. Au Brésil la majorité est fixée à 21 ans et en Malaisie, la période de la jeunesse est perçue entre 15 et 40 ans (Ansell, 2004). Cette catégorisation par l'âge engendre également un processus de découpage de l'enfance par l'aspect des spécificités physiques et biologiques. Ces effets tendent à naturaliser la différence entre adultes et enfants alors qu'elle relève davantage d'un enchevêtrement de facteurs sociaux historiques et biologiques (Scheper-Hugues et al., 1998). Penser l'enfance en fonction d'une période de vie comme la petite enfance, l'enfance et la jeunesse se rapproche d'une réalité plutôt fondée sur une organisation scolaire (elle-même pensée en fonction du stade de maturité de l'enfant). Ce découpage ne semble pas exact puisqu'aujourd'hui les enfants entrent à l'école à 2 ans, un individu au collège est considéré comme un jeune. La période post-bac marquerait-elle la fin de la jeunesse ? Ces catégories n'aident pas à appréhender l'enfance de manière objective (Danic et al., 2006).

Il se trouve donc que l'enfance appréhendée comme catégorie naturelle est une fausse évidence. La catégorie varie en fonction des époques et des contextes culturels. La construction occidentale du concept d'enfance inclut des éléments normatifs et descriptifs en définissant les enfants par leur âge, la façon dont ils doivent se comporter (Ansell, 2004). Les interventions de développement internationales tendent à travers les discours et les pratiques à uniformiser la notion d'enfance, à appliquer les normes occidentales aux pays dans lesquels l'aide au développement intervient. Pourtant des contradictions apparaissent dans ces discours normatifs. Elles révèlent l'existence de différentes réalités historiques, culturelles et sociales relatives à la notion d'enfance.

La prise en compte de l'enfance

L'historien Ariès (1973) a pu mettre en avant par ses travaux de recherche, l'inexistence du découpage de « l'enfance » par des âges précis dans la société française au temps du moyen âge. L'âge n'a pas toujours eu autant d'importance qu'aujourd'hui et ça n'est qu'à partir du XVIIème siècle que les curés semblaient commencer à tenir correctement les registres d'état civil. Au moyen-âge on concevait l'âge à l'aune du concept des « *âges de la vie* »¹³.

Jusqu'au XVIIIème siècle, il n'y avait pas de mot pour désigner « l'adolescence », l'enfance et l'adolescence étaient confondues. Un changement s'est opéré vis à vis de la terminologie de l'enfance dans la société bourgeoise du XVIIème siècle. Toutefois, l'enfance désignait davantage une situation sociale de dépendance qu'un âge biologique : « [...] *on n'aurait pas eu idée de limiter l'enfance à la puberté. L'idée d'enfance était liée à l'idée de dépendance : les mots fils, valets, garçons sont aussi des mots de vocabulaire de rapports féodaux ou seigneuriaux de dépendance. On ne sortait de l'enfance qu'en sortant de la dépendance, ou du moins, des plus bas degrés de dépendance.* » (Ariès, 1974, p. 44). Désigner un individu par le terme « enfant » référait à un rapport de subordination.

Dans les classes populaires, le mot « enfant » désignait le premier âge de la vie jusqu'au XVIème siècle. Au XVIIème siècle, on retrouvait un usage fréquent du mot « petit enfant »,

¹³ Les « âges de la vie » se rattachaient à ces représentations : l'enfance et la puéricité, la jeunesse et l'adolescence et la vieillesse et la sénilité. Le symbolisme de l'époque découpait les âges en 7 périodes correspondant aux 7 planètes. Les « âges de la vie » correspondaient à une vision cyclique de la vie et s'inscrivaient dans un ordre abstrait des choses plus qu'ils ne se rapportaient à des expériences réelles-compte tenu du contexte démographique de l'époque, peu de personnes atteignaient les vieux âges-. On retrouvait les âges de la vie dans l'iconographie profane du XIIème siècle, au XIVème et au XVIIIème siècle. Ils étaient représentés par un enfant qui joue, l'âge de l'école était exprimé par l'image d'un enfant à la lecture ou apprenant la couture. Les promenades illustraient l'âge de l'amour, des noces, de la nuptialité. Venait ensuite l'âge de la guerre représenté par un homme armé, un chevalier. S'en suivait l'âge sédentaire : l'homme y été représenté plus âgé, plus sage à l'image d'un homme de loi, à l'étude, un vieux savant : « *Les âges de la vie ne correspondent pas seulement à des étapes mais à des fonctions sociales* » (Ariès, 1974, p 41). Il était en effet possible qu'un jeune homme soit un homme de loi et qu'un vieillard ne soit pas un savant, mais « [...] *la répétition de ces images, piquées sur les murs, à côté des almanachs, parmi des objets familiers, nourrissaient l'idée d'une vie coupée de relais bien marqués, correspondant à des modes d'activité, à des types physiques, à des fonctions, à des modes d'habits. La périodisation de la vie avait même fixé que le cycle de la nature ou de l'organisation de la société* » (Ariès, 1974, p. 42).

mais le mot « pety » en anglais désignait les enfants des petites classes (Ariès, 1974, p. 45). Il n'y avait pas de terme pour séparer la petite enfance, l'enfance et l'adolescence¹⁴.

La catégorie d'enfance n'a donc pas toujours été liée à l'âge de l'individu. Appeler quelqu'un un « enfant » dans les classes bourgeoises au XVIIème, c'était le désigner comme un être subordonné, inférieur. C'est à partir du XIXème que l'on emprunta le mot « bébé » à l'anglais « baby » dans les classes populaires, il désignait l'enfant en bas âge. L'adolescence s'est conceptualisée à partir de la fin du XIXème siècle. L'âge biologique n'était pas un critère pour désigner le statut d'enfance, de jeunesse ou d'adulte d'une personne. Au Moyen Age, on concevait les âges de la vie comme des périodes correspondant à des fonctions sociales données mais on ne classifiait pas les individus par des catégories d'âge précises. Le statut d'enfant lié à son âge biologique n'est pas naturel. Cette conceptualisation relève d'un processus social et historique.

La construction sociale et l'universalisme de la notion d'enfance

Finalelement, l'enfance est une notion, un concept encastré dans l'histoire, le social (Heywood, 2001; James et al., 1998) : « *In studying the social construction of childhood it is important to avoid « abandoning the embodied material child »* (James and al., 1998, p 28).

Malgré une vision de plus en plus objectivante et normative imposée de l'enfance, aucun concept ne peut définir l'enfance dans sa globalité, puisqu'elle dépend d'une construction socio-culturelle : “*No stereotype can capture the real lives of all childrens* (Boyden and Enew, 1997)” (Ansell, 2004, emp. 444/7061). L'enfance et la jeunesse ne sont pas des catégories naturelles et la différence entre un adulte et un enfant ne peut pas être simplement lue à l'aune des différences physiques : elles doivent être replacées dans un rapport social. En cela, le passage d'un statut d'enfance à un statut d'adulte n'est pas le résultat d'évolutions physiques uniquement, mais d'évolution de leur positionnement social et de leur “pouvoir” dans la société (Jenks, 1996).

¹⁴ Pauvre en vocabulaire, la langue française emprunta à l'italien le mot « Bambino » qui deviendra « Bambin » ou le mot « Pitchoun » au provençal. Le mot « baby » qui désignait l'enfant d'âge scolaire au XVIème et au XVIIème siècle en Angleterre fut repris en français pour désigner le bébé. La figure de l'adolescence émergea au XXème siècle, représentée avant comme la « masculinité virile », elle ne semblait pas exister avant.

Dans une société où il y a une forte mortalité infantile, le jeune enfant a moins de valeur. Plus il grandit, plus il peut contribuer à l'économie des ménages et plus il est considéré. Dans les sociétés occidentales, l'enfant n'a plus cette valeur économique, mais davantage une valeur "psychologique" (Scheper-Hugues et Sargent, 1998, p. 2 ; Nieuwenhuys, 2006). Stephens (1995) montre que la différenciation enfant/adulte tend à s'accroître avec la montée du capitalisme.

La vision de l'enfance a beaucoup évolué pour aboutir à une conception de l'enfant "innocent, victime, à protéger". Jenks (1996) va montrer que deux visions de l'enfance se sont succédées dans la société occidentale. La première est appelée vision "Dionysienne". On pense l'enfant comme un être à éduquer, à discipliner et à maîtriser¹⁵.

La seconde vision, la vision "Apolinienne" véhicule au contraire une vision des enfants naïve, docile et innocente. Ils seraient naturellement vertueux (James et al. 1998, p 210) et l'éducation leur serait indispensable pour les protéger et leur inculquer les bonnes valeurs, la bonne morale. Cette vision apparaît avec l'Emile de Rousseau au XVIII^{ème} siècle. L'enfance est un idéal et sa place se rattache à la sphère des loisirs, du jeu. Il doit être éloigné du marché du travail et on classe et dénonce des activités qui pourraient lui être nocives. Cette vision de l'enfance tend à dominer nos sociétés occidentales et à se diffuser dans les pays en développement. Elle est normative au sens où elle cherche à « dicter des normes » : le bon « traitement » de l'enfant, la « bonne » parentalité, la « bonne » éducation scolaire (Jenks, 1996).

Dans les deux visions présentées, l'enfance reste une période pensée comme « à part » et spécifique par rapport à l'âge adulte. Le monde de l'enfance et celui des adultes est séparé¹⁶.

¹⁵ Cette conception inspirée des valeurs judéo-chrétiennes, l'enfant doit être porteur du « péché originel ». Il serait en recherche permanente du plaisir. Corruptible il doit être placé sous le joug de la discipline, du contrôle des adultes. Des réminiscences de ce type de vision subsistent encore aujourd'hui, lorsque par exemple l'on éloigne des enfants dans leur famille parce que l'on juge qu'elle les socialise mal et qu'ils pourraient développer des comportements de délinquants nuisibles à la société à l'avenir (James et al., 1998). Cette vision a dominé la Grande Bretagne dans l'aire victorienne (Boyden, 1990) et aura influencé en partie les politiques menées envers les enfants dans les pays du Tiers Monde.

¹⁶ Sur ce point l'on peut se référer aux travaux d'Ariès (1974) où il montre que le sentiment de l'enfance émergent se corréle à une un placement de plus en plus systématique de l'enfance à l'école. Nieuwenhuys (2006) montre elle, à travers l'analyse de l'interdiction du travail des enfants dans le monde, que les enfants ont peu à peu été éloignés de la sphère du marché du travail. Le capitalisme de la deuxième partie du XIX^{ème} siècle devenait trop agressif et tendait à exploiter la main-d'œuvre adulte et infantile. C'est à partir de cette période que les premières mesures ont été adoptées pour encadrer puis contrer le travail des enfants. Le déplacement des enfants vers l'institution scolaire a été la mesure principale pour supprimer le travail des enfants. Dès lors, l'école s'est présentée comme le lieu de protection privilégié de l'enfance et comme pôle essentiel dans son développement.

L'enfant est conçu comme un être rattaché à sa famille, son rôle est davantage confiné à l'espace domestique qu'à l'espace public. Il est un être passif qui ne peut pas décider de façon autonome. Au début du XXIème siècle, la vision « Apollinienne » domine dans les médias. Les caractéristiques de l'enfance se polarisent autour des sentiments d'innocence, de vulnérabilité, les discours s'uniformisent sur les besoins et les caractéristiques des enfants.

La conception « naturalisante » de l'enfance a contribué à universaliser l'enfance occidentale (Jenks, 1996) et à la penser comme applicable dans une pluralité de contextes. Aujourd'hui, les discours médiatiques et politiques à l'international voient l'enfance à travers le prisme du concept de l'enfance occidentale: « *In particular, children's innocence, vulnerability and need for protection are frequently stressed, including by development practitioners in their efforts to raise awareness of the « plight » of children in the Third World* (Boyden, 1990) » (Ansell, 2004, emp. 592).

Pourtant cette conception s'éloigne dans trop de cas de la réalité des enfances vécues à travers le monde. Les résultats de notre recherche

5. La demande scolaire, le rapport à l'école des familles

Le rapport à l'école des familles, la représentation de l'importance de la scolarisation, des diplômes, de la socialisation de l'enfant à travers l'école varie fortement entre les différentes catégories sociales, entre les différentes cultures, contextes sociaux, économiques etc. (Gérard, 1995, 1997, 2001). Les inégalités de réussite scolaire et les inégalités d'accès à l'école montrent cet état de fait. Toutes les catégories socio-économiques ne sont pas égales face aux chances de réussite scolaire. Toutes ne choisissent pas non plus- dans le cas des pays où l'obligation scolaire n'est pas respectée- de scolariser leurs enfants.

Nous l'avons évoqué précédemment, l'imposition de la scolarité obligatoire pour tous est un fait récent. Le phénomène a pris naissance au XIXème siècle dans les sociétés européennes sous la Révolution industrielle et répondait à des besoins sociaux et économiques. En Afrique Subsaharienne la démocratisation de l'enseignement primaire a pris essor après les indépendances (Gérard, 1997).

Les fortes croissances d'effectifs scolarisés ont rapidement montré des limites. Le développement de l'accès à l'éducation s'est associé à une augmentation des inégalités sociales de réussite. En Europe l'école a reproduit les inégalités et la méritocratie n'a pas fonctionné

comme il se devait. En Afrique, après la crise des années 80 et les programmes d'ajustement structurels, les secteurs de l'éducation se sont dégradés, le lien diplôme emploi s'est considérablement affaibli et les ménages ont cessé de croire en l'éducation scolaire comme outil de promotion sociale.

Les mécanismes par lesquels les inégalités scolaires et donc sociales se reproduisent sont nombreux. Plusieurs courants théoriques visent à expliquer les causes de ces inégalités. La théorie de Bourdieu et Passeron (1970) avance que les classes sociales « populaires » c'est à dire les moins dotées en capitaux scolaires, culturels, économiques éduquent et socialisent les enfants différemment- ces processus éducatifs, les normes, les valeurs et les modèles comportementaux transmis aboutissent à des inégalités face à l'apprentissage et à des inégalités scolaires. La socialisation primaire de l'enfant ne lui permet pas d'être le plus efficace possible dans le système scolaire. Au contraire, cette socialisation produit, dans les classes privilégiées, un habitus favorisant la réussite de l'enfant à l'école¹⁷. Ces familles ont une plus grande proximité culturelle avec l'école. Les auteurs pensent également l'école et son système comme intrinsèquement génératrice d'inégalité : elle sert les intérêts des classes dominantes en inculquant une culture « légitime » arbitraire qui n'est détenue et maîtrisée que par ces classes favorisées. La fonction même de l'école serait de reproduire les inégalités et les classes populaires qui subissent l'injustice de l'imposition de l'arbitraire culturel ignorent ce mécanisme. Nous nous intéresserons plus spécifiquement dans notre thèse aux rapports qu'ont les familles à la socialisation primaire de l'enfant. Nous verrons quelle proximité culturelle et idéologique elles ont avec l'école. Dans les pays en développement, le rapport à l'école des familles, les stratégies qu'elles mettent en place pour choisir l'éducation de l'enfant par l'école ou/et par le travail sont influencées par de nombreux facteurs. Les capitaux économiques détenus, les capitaux scolaires, la conception sociale et culturelle du rôle de l'enfant dans la famille, la conception sociale et culturelle du rôle et de l'importance de l'école dans la socialisation des enfants etc. sont autant d'éléments qui viennent influencer le rapport à l'école et conditionnent les chances de prolongement des carrières scolaires ou au contraire les risques

¹⁷ L'habitus est défini au sens d'un « [...] ensemble de dispositions sociales (ou habitus) ainsi que des pratiques scolaires, éducatives et socialisatrices qui sont distinctes de celles d'autres catégories sociales (classes moyennes ou supérieures). [...] manières de penser, de parler et d'agir, socialement situées, entrent souvent en contradiction (engendrant parfois des conflits) avec les pratiques qui sont aujourd'hui valorisées par les divers agents scolaires qui représentent l'école et la culture scolaire légitime et qui appartiennent aux classes moyennes » (Delay, 2011, emp. 420/ 68886).

d'arrêt de la scolarisation. Nous traiterons de la demande scolaire de manière transversale dans les chapitres 4, 5 et 8.

Becker (1962 ; 1976) propose une vision différente des causes des inégalités scolaires. Selon lui, les ménages opèrent des calculs coûts/bénéfices et choisissent d'investir dans l'éducation scolaire quand les coûts de cette dernière ne dépassent pas les retombées économiques futures attendues. Si les coûts de la scolarisation sont trop élevés et que les rendements économiques sur le marché du travail sont faibles, alors les ménages risquent de retirer l'enfant de l'école tôt au profit d'une mise au travail. Cette théorie permet d'enrichir l'explication des causes des inégalités scolaires et des mécanismes par lesquels les enfants sont retirés de l'école pour travailler. Toutefois, ces mécanismes ne sont pas uniquement imputables à des causes purement économiques. Les coûts et les bénéfices ne sont pas seulement calculés en termes « financiers » mais les décisions sont influencées par des facteurs psychologiques, sociaux et culturels. Dans le milieu de notre étude, ne pas inscrire son enfant à l'école a un coût social. C'est prendre le risque de ne pas répondre à la norme, de stigmatiser l'enfant qui ne saura pas lire et écrire. Etre analphabète est socialement mal perçu et être « lettré » c'est s'assurer la chance d'accroître son pouvoir symbolique et social au sein de la communauté. C'est une des raisons pour laquelle les mères de famille ont des stratégies utilitaristes vis à vis de l'école. Si l'enfant doit savoir lire, écrire et calculer pour entrer dans la norme, l'acquisition de savoirs scolaires a aussi un aspect pratique. Ils peuvent permettre à l'enfant d'être plus performant dans son futur métier de cultivateur. En effet, les compétences de lecture, d'écriture et de calcul sont indispensables pour optimiser la gestion de l'exploitation familiale.

Les choix de prolongement des carrières scolaires ou d'arrêt de la scolarisation sont aussi fonction des coûts « psychologiques » et financiers de la scolarisation. Lorsque l'enfant a un mauvais niveau scolaire, qu'il ne parvient pas à réussir, la faiblesse des capitaux scolaires et économiques des familles accroît considérablement le risque qu'il soit déscolarisé. Ces décisions sont accentuées par la « qualité » de l'école qui dégradée, ne permet pas d'éviter le décrochage scolaire des enfants ayant le plus de difficultés.

Le choix de former les enfants aux techniques agricoles et leur participation aux tâches domestiques est aussi éminemment culturel et prend part dans un contexte socio-économique particulier où en l'absence de leur participation le ménage ne pourrait pas survivre. Les sociétés ont un rapport à l'enfance qui leur est propre, et à Madagascar le rôle social de l'enfant est de venir en aide aux parents. Faire contribuer l'enfant aux activités est une norme sociale. Les ménages font le choix de scolariser les enfants mais aussi de le faire travailler. Nous étudierons cet aspect de la demande scolaire dans le chapitre 8.

6. La qualité de l'éducation

Les résultats de terrain ont montré que la qualité de l'offre scolaire était dégradée. Nous avons relevé l'impact négatif de l'absence de manuels scolaires en nombre suffisant sur les processus d'apprentissage des enfants. Il n'y a pas assez de tables, de chaises pour travailler dans de « bonnes conditions ». Les enseignants ne sont pas assez nombreux et ne peuvent pas suivre les élèves tandis que ces derniers appartiennent à des catégories sociales très défavorisées et nécessitent un soutien scolaire important. L'utilisation de la langue française à partir de la troisième année du primaire alors que ni les élèves, ni les parents, ni les enseignants ne la maîtrisent vient là encore affaiblir les chances de réussite des élèves. Les résultats d'entretiens montrent que les élèves apprennent « par cœur » leurs leçons, qu'ils ne comprennent pas le contenu.

Nous nous sommes donc intéressées à l'influence que pouvait avoir la qualité de l'offre sur la reproduction des inégalités scolaires- face à une qualité de l'offre dégradée les enfants sont susceptibles de se décourager, et/ou d'avoir un niveau scolaire moins bon et de décrocher, ces facteurs peuvent influencer leur mise au travail-. Nous traiterons spécifiquement de la question dans le chapitre 7. La perception qu'ont les parents de la qualité de l'offre scolaire sera aussi abordée dans ce chapitre. Elle pourrait selon nous, fortement impacter les décisions en matière de maintien de l'enfant à l'école ou de mise au travail précoce. Nous verrons que la plupart des mères de famille interrogées critiquent la qualité de l'offre en pointant notamment, le problème d'absentéisme des professeurs et du respect du suivi des programmes. Les inégalités peuvent être produites par l'école elle-même. Certaines écoles n'offrent pas de conditions d'apprentissage favorisant la réussite des élèves (Jenks, 1979 ; Wang et al., 1990).

Conclusion

Nous avons brièvement évoqué les thèmes du développement de l'éducation scolaire dans les pays industrialisés, puis dans les pays africains après les indépendances. Nous avons pu voir qu'au départ, dans ces pays, l'éducation était réservée à un élite. Elle était destinée à former les cadres locaux de l'administration coloniale. Les mouvements de décolonisation dans les années

60 ont marqué le début du développement de l'éducation scolaire pour tous. Les politiciens ont voulu démocratiser l'école primaire mais ils ont dû faire à des contextes sociaux et économiques où l'école n'était pas instituée et dans lesquels les ménages ne choisissaient pas toujours l'école comme moyen unique de socialisation et d'intégration sociale des enfants. Malgré quelques résistances face à la scolarisation, les effectifs d'enfants scolarisés ont beaucoup augmenté à partir des années 60. Dans les années 80, les programmes d'ajustement structurels ont fortement contribué à dégrader le lien diplôme-emploi, mais aussi la qualité de l'éducation dans le secteur public. Les familles se sont peu à peu détournées de l'intérêt qu'elles portaient aux diplômes qui ont perdu en valeur sociale et économique. C'est à cette époque que le concept de la demande scolaire commence à émerger et à être considéré (Gérard, 2001). Les chercheurs et les politiciens ont pris conscience que le rapport à l'école des populations était lié à des systèmes de croyances, de représentations sociales de l'école, de son intérêt, de l'importance qu'on donnait aux capitaux scolaires. Nous avons commencé à traiter du thème de la demande scolaire dans ce chapitre mais nous l'approfondirons dans le chapitre 8.

Dans ce premier chapitre, nous avons également évoqué l'histoire du travail des enfants, de son interdiction. Nous avons retracé la genèse de l'opposition des concepts du travail des enfants et de l'école et nous avons restitué la construction socio-historique du concept d'enfance. Cela nous a permis de voir en quoi la vision d'opposition entre le travail et l'école, largement véhiculée par les institutions internationales, n'est pas pertinente dans des sociétés rurales du sud où le rôle social et économique de l'enfant est très différent de l'enfant occidental. Dans un contexte comme celui de notre étude, l'enfant doit venir en aide à ses parents, il est tenu de participer activement à la production domestique. Les activités dont il a la charge sont conçues par les mères de familles interrogées, comme partie intégrante de leur socialisation et de leur formation professionnelle, nous approfondirons ce point dans le chapitre 8.

Pour finir, nous avons brièvement évoqué la question de la qualité de l'éducation mais nous en donnerons une définition claire et plus complète dans le sixième chapitre. Nous montrerons comment la qualité de l'offre scolaire dans les EPP étudiées peut influencer la demande scolaire des parents et des enfants.

Chapitre 2. Contexte politique et économique

Ce chapitre de cadrage nous permet de donner quelques explications brèves des raisons pour lesquelles Madagascar est classé parmi un des pays les plus pauvres au monde par son PIB. La pauvreté, multidimensionnelle, peut être appréhendée par plusieurs indicateurs. Les ménages malgaches les plus démunis cumulent toutes les formes de pauvreté. Ils sont pour la plupart privés d'infrastructures d'eau, d'électricité. Les indicateurs de santé sont mauvais, les taux de malnutrition infantile importants, les indicateurs d'efficacité du système éducatif sont faibles. Nous nous intéressons dans notre étude aux ménages ruraux. Ils pratiquent pour la plupart l'agriculture d'autosubsistance faiblement mécanisée et sont vulnérables face à l'insécurité monétaire et alimentaire.

Ce chapitre apporte des précisions sur le contexte macroéconomique malgache et sur le contexte politique. Par ailleurs, exposer certains indicateurs, aide à montrer les spécificités des conditions de vie des enfants pris en compte dans l'étude.

1. Madagascar, une succession de crises sociales, politiques et économiques

Madagascar est aujourd'hui classé parmi l'un des pays les moins avancés au monde. La pauvreté très étendue est essentiellement due aux conséquences des crises qui ne cessent de se succéder. L'économie alterne des états de relative stabilité, voire d'amélioration notable par période et connaît des chutes de croissance drastiques qui dégradent les conditions de vie de la population. Présenter ce contexte permet d'avoir une connaissance relativement globale de la situation économique et politique. Nous analyserons ensuite, dans les prochaines sous parties les conséquences des crises sur le niveau de vie des populations. Les taux de pauvreté sont alarmants : en 2010, 52% des ménages urbains et 82% des ménages ruraux vivent en dessous du seuil de pauvreté fixé par la Banque Mondiale (EPM, 2010).

Après l'indépendance du pays, en 1962, un régime socialiste est mis en place. Dans les années 80, une crise s'étend à tous les pays africains mais « [...] *Madagascar se distingue par l'ampleur et la continuité de la crise économique, celle-ci ayant débuté dès le début des années*

70 » (Razafindrakoto, 2002, p 76). La mise en place du gouvernement socialiste, et la fermeture du pays qui en découle ont des conséquences catastrophiques sur l'économie.

Dans les années 80, la gravité de la situation pousse le gouvernement à se tourner progressivement vers une économie de marché libéralisée, il adopte dans le même temps les programmes d'ajustement structurel de la Banque Mondiale et du FMI. L'année 1988 se distingue par le début d'un processus de croissance, mais en 1991, des luttes sociales et des révoltes populaires entraînent la chute du gouvernement socialiste. La III^{ème} république est proclamée, se succèdent alors trois premiers ministres, cinq gouvernements. La candidature du président A. Zafy est évincée des élections présidentielles anticipées de 1996. L'instabilité de la situation politique conduit les institutions internationales à geler les aides : « [...] *le pays était asphyxié financièrement et, partant très dépendant de l'aide extérieure, les négociations avec les institutions de Bretton Wood ont piétiné.* » (Razafindrakoto, 2002, p. 76). Ces événements ont bloqué le processus de croissance.

Dans cette même année, en 1996, l'arrivée au pouvoir du président Didier Ratsikara, l'amélioration du contexte politique conduisent à la signature d'accords bilatéraux et multilatéraux. Dès lors, la situation économique connaît quelques progrès. Malgré cela, les zones rurales restent exclues du processus de croissance et ne profitent pas de la croissance plus faste de l'année 2001 (+ 6,8% de croissance du PIB). Leur enclavement et leur forte dépendance aux aléas climatiques et aux conjonctures pluviométriques les tiennent à l'écart.

En 2002, une nouvelle crise politique éclate. Celle-ci résulte de la contestation des résultats du premier tour des élections présidentielles du candidat Ravalomanana contre le président en place, Ratsikara¹⁸. Celui-ci était persuadé d'avoir obtenu la majorité absolue dès le premier tour. « *Marc Ravalomanana, soutenu par une large partie de la population et par les Eglises, a appelé à défendre le choix du peuple par des manifestations, puis par la grève générale. Le mouvement largement suivi à Antananarivo a débouché le 22 février sur l'investiture populaire de Marc Ravalomanana (décrite à l'étranger comme une « autoproclamation »), puis sur la partition du pays et de ses institutions, avant une victoire finale du candidat d'opposition, ayant comporté des aspects militaires aussi bien qu'institutionnels et juridiques* ». (Roger, 2002, p. 27). Cette crise aura donc un impact très important sur les ménages, 80,7% d'entre eux vivent en dessous du seuil de pauvreté (OIT, 2007). La situation s'est légèrement redressée jusqu'à décembre 2008 où Madagascar connaît de nouveau des événements politiques graves qui

¹⁸ Pourtant les résultats du premier tour se tenaient en faveur du nouveau candidat à la présidentielle Ravalomanana, qui se présentait contre le président en place, Didier Ratsikara.

viennent ébranler la progression du niveau de vie des ménages. En janvier 2009 des révoltes populaires éclatent, suivies de pillages et de blocages. A la suite de ces événements, le 21 mars 2009, le président en place Marc Ravalomanana est contraint de quitter le pouvoir pour laisser place à Rajoelina, ancien maire d'Antananarivo¹⁹. Il « *s'auto investit président de la République* » appuyé par le pouvoir militaire (Ballet et al., 2010). La communauté internationale n'a pas reconnu ce changement de régime laissant pour illégitime le gouvernement de transition de M. Rajoelina. Cette non reconnaissance « [...] *s'est traduite par la suspension de toutes les aides extérieures autres que les aides humanitaires.* » (p XVII, Enquête nationale sur le suivi des indicateurs des OMD, 2012-2013). C'est pourquoi le PIB a chuté²⁰.

En 2009, les auteurs Andrianina et al. constatent que :

La direction du pays ne semble toujours pas assurée. Le nouveau président en place peine à affirmer sa légitimité. Les principaux bailleurs de fonds se sont retirés durant les six premiers mois de la crise et de nombreux projets de développement ont été abandonnés ou mis en suspens. [...] Madagascar ressemble à un pays où les discussions de la sphère politique visent à déterminer la légitimité de l'un ou de l'autre, et sont déconnectées de la vie de la population qui se débrouille pour survivre. (Andriananarina et al., 2011, p 7-8).

L'enquête menée dans les Réseaux d'observatoires ruraux montre que cette crise a entraîné des effets négatifs sur le niveau de vie des ménages : « [...] *sur la totalité des régions enquêtées, le déséquilibre induit par le contexte du premier semestre 2009 a eu un effet négatif sur les conditions de vie des ménages, aggravant une situation de pauvreté des ménages déjà très marquée en milieu rural.* » (op. cit., p. 55).

Madagascar est donc plongée dans une instabilité politique et économique chronique.

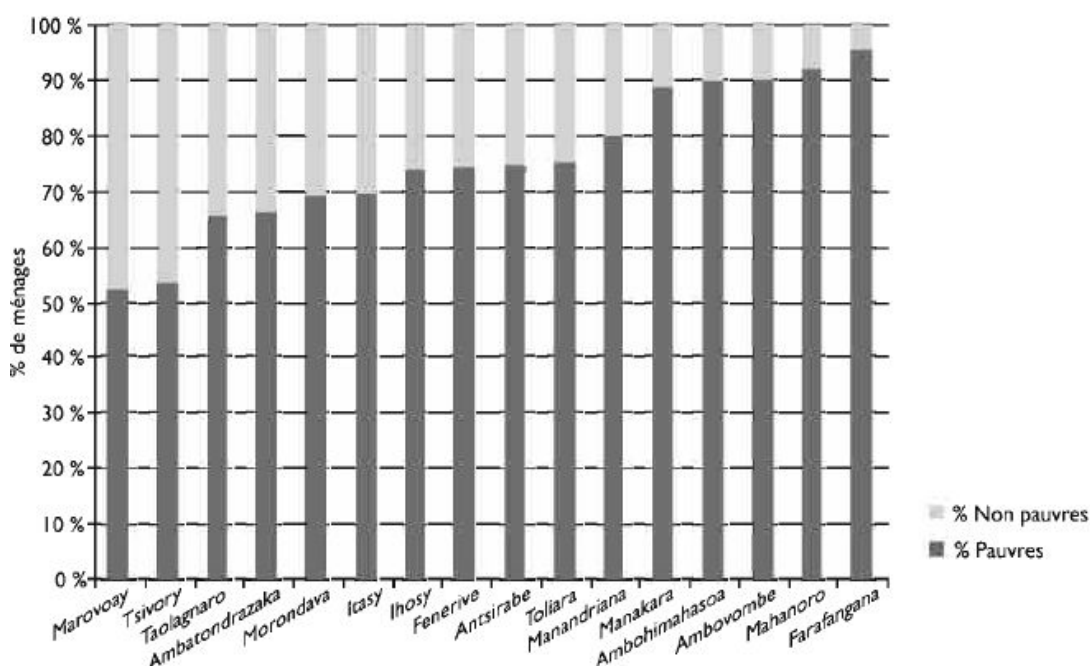
¹⁹ Le président est accusé par le parti politique adverse, dont le leader est Rajoelina, d'une mauvaise gestion de la situation foncière. Celui-ci aurait vendu un million trois cent mille hectares de terres à la société sud-coréenne Daewoo. Il est également accusé d'avoir acheté un avion présidentiel dont le prix s'élève à soixante millions de dollars (Ballet and al., 2009).

²⁰ En conséquence, le PIB a diminué de 4,1 % en 2009. Les taux n'ont presque pas progressé ensuite : 0,4 % en 2010, 1,0 % en 2011, et 1,9 % en 2012. (p. XVII, Enquête nationale sur le suivi des indicateurs des OMD, 2012-2013)

2. Une population essentiellement rurale et pauvre

Madagascar est un pays essentiellement rural, en 2010, l'Enquête périodique ménage dénombrait une proportion de 80% de ménages vivant dans ces zones. Pays fortement marqué par l'incidence de la pauvreté économique, 76,5% de la population se situe en dessous du seuil de pauvreté en 2010 (EPM, 2010), les zones rurales sont encore plus durement touchées : 82,2% de sa population vit en dessous du seuil de pauvreté.

Graphique 1. Incidence de la pauvreté en 2007 dans les seize observatoires ruraux à Madagascar



Source : OR 2007, ROR. Pourcentage des ménages dont le revenu par tête est en dessous du seuil de pauvreté calculé par l'Instat 2005. Ce seuil est actualisé pour 2007 avec l'évolution de l'IPC (indice de prix à la consommation) calculé par l'Instat. Le seuil pour 2007 est de 398 715 Ar./tête/an (soit 164 euros en 2007). Calculs et tableaux tirés des travaux de Droy et al., 2010. p. 64

Les données du ROR²¹, Réseau d'observatoires ruraux de Madagascar, illustrent sans équivoque cette réalité. Le taux de pauvreté varie entre les régions, mais pour l'année 2007, et

²¹ Les ROR se répartissent en 16 postes d'observations répartis à Madagascar. Le projet a débuté en 1995 sous l'égide du projet Madio et continue aujourd'hui de mener des enquêtes par questionnaire chaque année auprès d'environ 500 ménages répartis dans au moins cinq villages pour chaque

selon des calculs basés sur l'indice de pauvreté du pays (Instat, 2005), entre 52% et 95% des ménages sont évalués comme pauvres (Droy et al., 2010). L'observatoire d'Antsirabe, notre région d'étude montre un taux de pauvreté relativement important de plus de 70%.

Nous avons présenté ici le caractère économique de la pauvreté mais appréhender ce phénomène sous un aspect purement monétaire – en ne prenant par exemple en compte que le type d'activités exercées par le ménage, le nombre de biens détenus et la valeur des capitaux - réduit considérablement la compréhension du phénomène. Des auteurs comme Sen (1999) abordent la pauvreté par le biais des capacités et met en valeur son aspect multidimensionnel. L'approche plus largement retenue par les institutions internationales est celle du calcul de dotations en infrastructures telles que la santé, l'éducation ou encore la communication (Droy et al., 2010). Dans cette perspective, l'appréhension des conditions de vie se fait sous l'aspect des privations qui peut être appelée pauvreté d'existence : « *Celle-ci se manifeste par l'impossibilité de satisfaire aux besoins essentiels concernant l'alimentation (insécurité alimentaire et déséquilibres nutritionnels), l'accès à l'eau potable et l'accès aux services de santé et d'éducation.* » (Droy et al., 2010, p. 64)

Ce sont ces aspects de la pauvreté que nous retiendrons pour présenter les caractéristiques économiques et sociales de la population d'enquête. Nous montrerons dans les prochains paragraphes que les populations ont des revenus très faibles. Les habitants des Hautes Terres ne possèdent que peu de terres faiblement productives. L'environnement climatique et économique engendre une insécurité alimentaire chronique, nous l'illustrerons par les taux de malnutrition. Les indicateurs de santé de la population sont globalement très médiocres, les infrastructures de santé et leur accès sont peu développés.

Nous montrerons à la fin du chapitre comment les ménages font face à la situation de pauvreté et de vulnérabilité. L'environnement climatique instable, où les événements cycloniques sont fréquents combiné à la pauvreté des ménages les incite à développer des stratégies de survie comme des stratégies de pluriactivités.

observatoire. Il s'agit de rendre compte des conditions de vie, des activités et des revenus des ménages et de suivre leur évolution.

3. Des revenus agricoles faibles

Les revenus issus des emplois agricoles sont les moins rémunérateurs de tous les secteurs d'emploi du pays. La production agricole ne permet pas la survie du ménage à elle seule. Lié au système d'héritage en vigueur, où femmes et hommes héritent des parcelles de terres de leurs parents, on assiste depuis des décennies à une parcellisation extrême des lopins de terre. Exigües, parfois éparpillées et éloignées de plusieurs dizaines de kilomètres, mal situées - propices aux inondations, à l'ensablement ou au manque d'irrigation- les terres sont surexploitées et peu productives. 63,3% des chefs d'exploitation de la commune d'*Ampitatafika* se plaignent de la fertilité des sols et du manque de production (Briet, 2007)²².

²² Les données sur lesquelles sont basées les analyses de P. Briet sont issues de l'enquête 4D menée en 2004 auprès des ménages de la commune rurale d'Ampitatafika. Cette commune est située dans le Vakinankaratra, à environ 70km au nord de notre commune d'enquête. Les caractéristiques socioéconomiques des ménages peuvent être relativement semblables à nos ménages enquêtés, tous étant paysans dans les Hautes Terres malgaches.

Image 1. La parcellisation des terres- fokontany de Fiadanana-Andranomanelatra



Auteur : Antonia Verger, 2012

L'image présente ici le morcellement des terres. En premier plan l'on perçoit des parcelles de riz pluvial. En deuxième plan, des parcelles de rizières irriguées puis à gauche du cliché, des champs de maïs.

Un agriculteur rural du secteur informel gagne en moyenne 33700 Ariary de revenus mensuels et les femmes sont nettement moins rémunérées que les hommes avec un revenu d'activités mensuel de 19600 Ariary contre 47100 Ariary pour les hommes (Enquête nationale sur l'emploi et le secteur informel, 2012)²³. En 2010, pour la région du *Vakinankaratra*, les données de l'enquête ménage rendent compte d'un revenu agricole annuel moyen pour les ruraux de 868 000 Ariary par an, soit en moyenne 72 333 Ariary par mois (EPM,2010).

La riziculture est la « colonne vertébrale de l'économie rurale », le riz est une des productions principales mais tous pratiquent la polyculture (Briet et al., 2005 ; Omrane, 2007). Rappelons que 80,6% des ménages de l'île sont des ménages agricoles, et 80,6% d'entre eux cultivent du

²³ Ces informations permettent d'évaluer partiellement le niveau de vie des ménages ruraux, le pouvoir d'achat y est faible. Les revenus mensuels s'élèvent en moyenne à 33700 Ariary. A titre d'information, une bicyclette ne s'achète pas à moins de 300 000 Ariary.

riz. Dans les zones rurales c'est le cas de 87,7% d'entre eux. La polyculture est une pratique répandue, 88% des ménages cultivent plusieurs types de plantes, légumineuses, céréales (EPM,2010). En outre des faibles revenus apportés par le secteur agricole, les périodes de soudure sont bien souvent longues, et les stocks de production insuffisants pour nourrir le ménage d'une récolte à l'autre²⁴. Les revenus sont dépendants de la saisonnalité liée aux périodes de soudure mais aussi aux risques climatiques.

4. Système d'héritage Merina, croissance démographique et réduction des surfaces cultivables en Hautes Terres Malgaches

La terre des ancêtres

L'ethnie des Merina est l'ethnie dominante dans l'île qui en compte dix-huit différentes. Elle se regroupe sur les Hauts Plateaux et s'organise en un ensemble de collectivités locales appelées *fokon'olona* forme d'organisation politique à échelle communautaire (Condominas, 1991).

Le *fokon'olona* est défini comme :

[...] un clan (ou parfois un lignage) de type patrilinéaire ou patrilocal unissant sur un même territoire (*fokontany*) les descendants d'un même ancêtre (*razana*) dont la tombe constitue le pôle mystique où le groupe vient retrouver sa cohésion. C'est bien cette descendance mystique qui traduit le nom de chaque *fokon'olona* : *teraka* ou *zanaka* (enfant de... ou descendant de...) suivi du nom de l'ancêtre éponyme. L'ancêtre est à la racine même du *fokon'olona* et par-delà celui-ci de la caste. C'est le *razana* qui détermine la place de chacun dans la structure sociale méridionale traditionnelle, d'où l'importance sur le plan religieux du culte des ancêtres. (Condominas, 1991, p 23-24).

Pour reprendre ces propos, les familles et/ou lignages se forment autour d'un ancêtre commun, c'est là un trait essentiel de l'organisation sociale et politique de la société Merina. Cette société

²⁴ La période de soudure alimentaire annuelle est la période qui précède les prochaines récoltes alors que les stocks alimentaires sont déjà épuisés (octobre à avril). Peu de stocks alimentaires sont alors disponibles.

était subdivisée, jusqu'à son abolition en trois Castes caractérisées par une stricte endogamie : les *Andriana*, les *Hova* et les *Andevo*²⁵.

Les premiers changements majeurs dans l'organisation de la société s'amorcent avec l'arrivée au pouvoir du roi *Andrianampoinimerina*. Il abolira en quelque sorte l'autorité des *Andriana* dans les *fokon'olona* et restructura les castes en centralisant le pouvoir²⁶. Au début du XIXème siècle, la société subira de profondes mutations sous l'influence de l'occident et de l'occupation française trois quarts de siècles plus tard (Condominas, 1991).

Chaque caste est divisée en clans lignage, formés autour d'un ancêtre commun et habite traditionnellement autour du tombeau. Le tombeau est le lien autour d'un même territoire appartenant à la famille. Aujourd'hui les membres du *fokon'olona* peuvent être disséminés dans plusieurs villages différents mais ils gardent des liens très forts avec le village d'origine en conservant des coutumes et des interdits (*fady*) communs (Condominas, 1991). La terre, le territoire lié au tombeau sont essentiels dans l'organisation de la vie religieuse, économique et sociale. Insister sur ce point est important pour comprendre le rapport des paysans au foncier tandis que les terres sont de plus en plus parcellisées et de moins en moins productives. Le tombeau des ancêtres est d'une importance religieuse et sociale primordiale ce qui peut

²⁵ Le territoire était avant l'arrivée au pouvoir du roi *Andrianampoinimerina* (1787-1810), divisé en une multitude de petits royaumes. Les *Andriana* sont à l'époque la caste des nobles, sorte de seigneurs détenant l'autorité dans les communautés. Les *Hova* ou hommes libres étaient leurs vassaux, ils étaient sous la coupe des *Andriana* et avaient un statut inférieur. Les *Andevo* appelés *Menakely* avant l'époque royale, étaient astreints à des redevances et des services envers leurs *tompomenakely* (maître). La société Merina de l'époque ressemblait dans son organisation à celle de l'époque féodale européenne (Condominas, 1991).

L'origine des castes prendrait source dans les anciens conflits intertribaux ayant eu pour conséquences l'interdiction des mariages entre clans rivaux : « *Il semble donc que l'on se trouve devant une tendance culturelle [...], de structuration sociale en caste par l'établissement d'un interdit de mariage entre le clan victorieux et celui ou ceux qu'il a vaincus et avec lesquels il entretient seulement des rapports de services et de domination-sujétion. Ainsi, ont dû se dégager les groupes andriana.* » (p34, Condominas, 1991).

²⁶ Le roi *Andrianampoinimerina* succéda au roi *Andriamasinvalana* qui avait de son vivant divisé le royaume entre ses quatre fils ce qui déclencha des guerres continuelles entre les royaumes et maintenait la société dans un état anémique (Condominas, 1991).

Le roi *Andrianampoinimerina* est un personnage historique marquant, organisateur de la société Merina « [...] son œuvre est considérable : il n'est pas un domaine de la vie sociale que le grand roi n'est marqué de son empreinte. » (Condominas, 1991, p 47). Administrateur, organisateur, il réorganisa les échelles de castes, centralisa le pouvoir, construisit des infrastructures telles que des digues. Il fut un grand conquérant et chef de guerre et réunifia le royaume Merina.

expliquer la faible mobilité des paysans des Hauts Plateaux vers d'autres régions malgré la pression foncière (Omrane, 2007).

La terre revêt un caractère sacré et central dans la culture Merina. L'homme le plus âgé de la famille fait figure d'autorité pour le clan et dans les règles de transmission des terres. : « *La législation de l'Imerina autorise le Malgache à transmettre ses biens à qui il veut, que ce soit par dotation ou par testament, ses décisions sont irrévocables et doivent être observées même après sa mort.* » (Omrane, 2007, p. 163). La mère a elle aussi des droits et peut tempérer ceux du père. Le père peut refuser l'héritage des terres à ses descendants et la laisser en indivision sur plusieurs générations (Condominas, 1991 et Omrane, 2007a ; 2007b).

L'indivision a l'intérêt de préserver une certaine richesse et forme de pouvoir social pour le clan :

[...] l'indivision présente de sérieux avantages pour un peuple dont l'unité sociale est la famille et, où l'individu disparaît dans la fonction familiale. La puissance et la considération de la famille étaient, en effet, en raison directe de sa richesse" » (Cahuzac cité par Condominas, 1991). Elle permet à tous les membres de la famille de jouir des terres, de partager la production mais aussi « [...] de s'entraider et de sauvegarder un certain statut social, voir un certain pouvoir (Omrane, 2007b, p. 165).

Lorsque le maintien des terres en indivision n'est pas la modalité de partage retenue, elles sont alors héritées par les descendants masculins, féminins, aînés ou cadets, du moins pour ceux qui restent sur le territoire après leur mariage. Les recherches d'Omrane (2007) montrent que « [...] la femme jouit toujours des droits sur ses terres (si elle en possède) et les hommes, parents ou époux, n'interviennent généralement pas dans la gestion. » (Omrane, 2007b, p. 163). Pour résumer, femmes et hommes de tous les statuts peuvent hériter des terres. Ce système d'héritage en vigueur couplé de la croissance démographique exerce une pression de plus en plus grande sur les terres. La fragmentation des surfaces arables héritées en parcelles de plus en plus petites augmente l'incidence de la pauvreté (Omrane, 2007a ; 2007b) tandis que le caractère sacré de la terre ne favorise pas la mobilité des paysans des Hautes Terres vers des régions moins peuplées. Ce fait contribue à concentrer les populations dans les régions aux territoires fonciers les plus saturés.

Croissance démographique et réduction des surfaces arables

En 1993, la superficie moyenne des exploitations agricoles à Madagascar est de 3,8 Ha. Le recensement agricole 2004-2005 relève une taille moyenne des exploitations passant à 0,83 Ha. Selon l'Enquête de référence 4D (2004) 49,1% des ménages possèdent moins de 0,25 ha de terres dans la commune rurale d'*Ampitatafika* et 27,7% d'entre eux possède 0,25 à 0,49 ha.

En 2010, 70% des ménages agricoles exploitent moins de 1,5 ha de superficie. La taille moyenne des exploitations de l'île est de 1,4 ha et la taille médiane d'un hectare seulement (EPM,2010). Dans le *Vakinankaratra*, notre région d'étude, la superficie moyenne est encore plus réduite avec 0,8 ha de terres. 84% des ménages agricoles de la région ont de petites exploitations agricoles contre 71,9% des ménages de l'ensemble de l'île. Les régions de *Bongolova*, de *Boeny* et l'*Androy* ont respectivement des superficies moyennes d'exploitations de 2 à 2,1 ha qui comptent parmi les plus élevées du pays (EPM,2010).

La réduction des surfaces arables est la conséquence d'une fécondité élevée.

Tableau 5. Evolution des taux de fécondité par groupe d'âge et de l'Indice Synthétique de fécondité de 1992 à 2009.

Groupe d'âge	ENDS 1992	EDS 1997	EDS MD-III 2003-04	EDSMD - IV 2008-09
15-19	157	180	150	148
20-24	270	279	245	234
25-29	272	254	235	207
30-34	226	215	189	169
35-39	192	152	130	131
40-44	89	88	69	63
45-49	19	25	17	18
ISF Ensemble des 15- 49	6,1	6	5,2	4,8

Source : ENDS 1992, EDS 1997, EDS 2003-04 et EDS 2008-09 selon calculs de l'auteur de l'EDS 2008-09.

L'Indice synthétique de fécondité est en baisse constante depuis l'année 1992, passant de 6,1 enfants par femme en moyenne en 1992 à 4,8 en 2008-2009 (DHS, 2008-09). Cependant Madagascar a connu une forte croissance démographique depuis les années 60, « [...] le rythme

annuel de croissance de population de la Grande Ile s'est accéléré, alors qu'il avoisinait à peine 1% au temps de la colonisation, il est estimé actuellement à 3% (1993) » (Razafimanjato and al., 2001, p. 659). L'indice de fécondité dans la commune d'Ampitatafika est de 7,3 enfants par femme en 2000, 6,8 enfants en 2001 et 6,7 en 2002 (Enquête référence 4D, 2003).

Le contexte économique rural est donc très précaire, les paysans sont particulièrement dépendants de la terre produisant de moins en moins. L'autoconsommation revêt 30% de la consommation totale des ménages et ils consomment au moins 55% de leur production agricole (EPM,2010).

La pression foncière, l'éloignement des parcelles et le manque de productivité s'observent à Ampitatafika : *« [...] l'éparpillement et le morcellement rapide des parcelles observées [...] posent de graves problèmes aux familles. Ce mouvement ne semble pas se ralentir en raison de la croissance démographique et des pratiques de transmission. » (Sandron et al., 2007, p. 195).*

Nous pourrions appliquer l'exemple à l'ensemble des hautes terres qui connaissent toutes ces phénomènes de saturation. Le morcellement et l'éparpillement des terres demandent davantage d'efforts aux paysans et l'absence de moyens de production efficaces entraîne une faible productivité et rend l'insécurité alimentaire chronique.

Le morcellement des terres arables liée au système d'héritage Merina et à la croissance démographique accélérée des dernières années ont contribué conjointement à d'autres facteurs, à l'appauvrissement des ménages ruraux.

5. Une économie rurale d'autosubsistance et une agriculture familiale faiblement mécanisée

Les activités des ménages sont essentiellement agricoles, en 2010, 80,6% d'entre eux cultivent au moins un type de culture, c'est le cas de 88,7% des ménages ruraux contre 51,8% des urbains. Dans les zones rurales du *Vakinankaratra*, illustrées par notre terrain d'étude, 96,6% des ménages cultivent la terre (EPM,2010). Les surfaces arables sont restreintes avec une moyenne nationale de 1,4ha par ménage agricole avec une majorité des exploitations constituées de parcelles inférieures à 1 hectare (EPM,2010).

Le système économique de notre terrain d'étude est essentiellement une économie agricole d'autosubsistance. Celle-ci a un caractère d'autoconsommation et de faible ouverture aux marchés extérieurs. Les productions des biens alimentaires reposent principalement sur la

famille ou le groupe restreint lesquels n'échangent que très peu dans des transactions commerciales.

Selon Meillassoux (1960), une économie traditionnelle d'autosubsistance repose sur une : « [...] *cellule sociale traditionnelle qui peut être décrite comme un ensemble d'individus des deux sexes vivant groupés dans un espace commun ou se déplaçant tous ensemble, sous l'autorité d'un homme vivant, réputé éminent, et entretenant entre eux des rapports de parenté. Une telle cellule que nous appellerons communauté, tire sa subsistance de la collecte, de la chasse, de l'agriculture, de l'élevage ou d'une combinaison quelconque de ces activités.* » (Meillassoux, 1960, p. 42). Il définit la principale caractéristique de cette communauté par son auto subsistance puisque « :[...] *le groupe produit la totalité des biens nécessaires à sa perpétuation et à son accroissement à partir des ressources naturelles qui sont directement à sa portée* » (op. cit. , p. 42).

Sur le terrain d'étude, les exploitations, nous l'avons évoqué plus haut, sont de taille restreinte. Peu d'exploitants font usage de greniers à riz pour le stockage. En outre, l'accès aux marchés du crédit est limité, les agriculteurs investissent peu dans leurs exploitations et limitent l'innovation technologique (Gannon et Sandron, 2006), ils « [...] *sont peu insérées au marché et poursuivent des objectifs d'autosubsistance.* » (Dabat et al., 2008, p. 78).

L'organisation de la production au sein des unités domestiques repose sur une agriculture familiale vivrière. Elle se caractérise par : « [...] *la conjonction d'une unité de production et d'une unité familiale dont les fonctionnements renvoient à des objectifs et des fonctions spécifiques [Lamarche, 1991 ; Ellis, 2000] [...]* » (Sourisseau et al., 2012, p. 160).

Outre son caractère familial, l'agriculture pratiquée vise l'auto consommation : nous l'avons déjà mentionné, 55% de la production agricole est auto-consommée (EPM,2010). Les résultats de l'Enquête 4D confirment cette tendance : seul 14% des ménages de la zone d'étude vend une partie de ses récoltes (Briet, 2005, Enquête 4D), et selon les calculs tirés de notre enquête 2012²⁷, ils sont 29% à le faire (Notre propre enquête, 2012). Selon Dabat et al. (2008), 46% des Malgaches sont des acheteurs de riz, 19% des vendeurs et seul 11% sont auto-suffisants.

La production est peu mécanisée et les faibles rendements sont insuffisants pour subvenir aux besoins alimentaires et monétaires du ménage (Gastineau, 2007 ; Omrane, 2007) : 83% des ménages que nous avons enquêtés en 2012 déclarent être en insuffisance alimentaire au cours

²⁷ L'enquête de 2012 a été menée auprès de 116 ménages répartis sur deux fokontany dans la commune d'Andranomanelatra.

de l'année (Enquête, 2012). Celle-ci revêt un caractère périodique et fluctue en fonction des saisons agricoles. Nous reviendrons sur ce point dans les paragraphes plus bas.

La productivité est limitée nous l'avons dit, les paysans n'ont que des surfaces arables restreintes. La mécanisation est faible, les travaux agricoles sont quasiment tous effectués à la main et tous les membres de la famille (aînés comme cadets) possèdent un *angady*²⁸ nécessaire aux travaux de réification des rizières, de labour ou autres (Briet, 2005, p. 68).

L'exiguïté des parcelles est un des freins principaux à la mécanisation : « *Sur des surfaces si petites, la mécanisation agricole n'est pas possible. [...] 81% des ménages des observatoires ruraux utilisent l'angady*²⁹, 19% la charrue et aucun ménage n'a de traction motorisée. Seul 8% des ménages ont une paire de bœufs et peuvent faire de la traction animale. » (Andrianantoandro et al., 2015, p. 76). Selon Omrane (2007b), seul 5% des agriculteurs d'*Ampitatafika* possèdent une charrue, 13,4% une charrette et 15,6% une herse (Données de l'enquête 4D, 2006).

Face à la réduction de la production agricole et aux contraintes exercées sur les revenus et les modes de vie, les agriculteurs diversifient leurs activités. Les formes d'agriculture familiale de plus en plus diverses, s'adaptent aux contraintes structurelles et environnementales. Dans notre cas d'étude, qui peut s'illustrer par bien d'autres, la pluriactivité, les migrations temporaires ou le recours au salariat agricole sont devenus des traits communs de l'organisation de la production.

Les ménages agricoles combinent, pour la plupart, plusieurs activités. L'élevage est une pratique répandue : 30% des ménages ont des zébus, 20% ont des porcs mais généralement, 70% ont au moins un type d'animal (EPM, 2010). Le salariat agricole s'est peu à peu développé, l'entraide agricole était auparavant une norme, mais celle-ci se modifie et en 2006, on compte 23,5% des ménages d'enquête à *Ampitatafika* qui pratique cette forme de travail (Enquête 4D). Dans la province d'Antananarivo, 16% des ménages dépendent de cette activité comme source de revenus (Binet et al., 2007a, p.111).

La description de ce système de production nous semble essentielle pour exposer l'objet de notre étude. En effet, le travail des enfants dans l'agriculture et l'aide domestique fait partie intégrante de cette organisation productive. Sans cet apport, et dans le contexte de pauvreté, de vulnérabilité face aux risques, de manque d'infrastructures –eau et électricité- et de très faible mécanisation, la main-d'œuvre infantile assure –du moins en partie- la survie du groupe

²⁹ L'*Angady* est un outil traditionnel malgache qui sert à retourner la terre. C'est une sorte de pelle-bêche en fer frogé avec un manche en bois.

domestique. Nous reviendrons plus tard sur ce point, et nous analyserons le rôle de l'enfant dans le système de production domestique.

6. Productivité agricole et environnement climatique

Madagascar abrite une des biodiversités les plus riches au monde. Elle est classée par l'ONU comme *hotspot* de la biodiversité, particulièrement favorisée par la variation des régions climatiques liées à sa position géographique et à son relief varié.

L'île est la quatrième plus Grande Ile au monde, elle est longue de 1580 km et large de 580 km. Elle est bordée par le canal du Mozambique à l'ouest et s'éloigne de 400km des côtes africaines. L'archipel des Comores se trouve à 300 kilomètres de ses côtes nord-ouest. A l'est, à 800 km se trouvent l'île de la Réunion et un peu plus bas l'île Maurice, toutes deux dans l'océan Indien. Deux saisons s'alternent, une saison sèche et froide de mai à octobre et une saison chaude et pluvieuse de novembre à avril. La zone de Madagascar est presque entièrement tropicale avec des régions climatiques variées : un climat tropical d'altitude au centre qui est le climat de notre zone d'étude, le *Vakinankaratra*. Au sud, le climat est sec et aride, au nord le climat est tropical humide avec des précipitations presque permanentes. Au nord-ouest, la zone climatique est tropicale avec un climat chaud et l'alternance d'une saison sèche et d'une saison humide.

La zone des Hauts Plateaux, au centre de l'île, est une zone à reliefs variés qui forme l'arrête dorsale montagneuse traversant le pays dans presque sa totalité du nord au sud. La riziculture en terrasse se décline partout et se fait au flan des collines, des massifs, dans les plaines ou sur les plateaux. Le climat du centre, assez tempéré et la terre volcanique favorisent l'agriculture. La région d'Antsirabe est une région maraîchère, elle fournit une grande partie de l'île en légumes variés et en fruits.

Bordée par le canal du Mozambique et par l'océan indien, l'île se situe dans une zone propice aux cyclones et aux tempêtes tropicales. Chaque année sur une période de trois à quatre mois, entre novembre et avril environ, le pays est marqué par ces intempéries néfastes aux infrastructures et à l'agriculture. Les cyclones se forment généralement au sud-ouest ou à l'est (canal du Mozambique ou Océan Indien). Ils touchent quasiment toutes les régions du nord-est au nord-est, mais aussi au centre.

Sur une dizaine de cyclones qui se forment chaque année dans la zone, trois ou quatre touchent l'île entre janvier et février (Zoaharimalala et al., 2008).

Les ménages agricoles, majoritaires à Madagascar, vivent dans une situation de pauvreté et de vulnérabilité face aux risques climatiques mais aussi face aux risques phytosanitaires alors que leur production est déjà faible, entravée par l'exiguïté des terres, le manque de mécanisation et l'insuffisance de techniques agricoles modernes.

Aussi, dans la majorité des cas, les ménages n'ont des possibilités d'accès au crédit que très restreintes. Ainsi, les chocs et les risques climatiques sont facteurs d'accentuation de la pauvreté et/ou d'entrée en situation de vulnérabilité pour les familles. Selon Droy et al. (2010) :

L'activité agricole est par définition étroitement liée au climat et subit donc les aléas associés à celui-ci [...]. Les systèmes ruraux sont aptes à gérer des variations d'une ampleur modérée. Cependant, certaines régions sont plus exposées que d'autres à des chocs majeurs, comme les cyclones et les sécheresses prolongées ; cette hétérogénéité s'observe à Madagascar, où les tempêtes tropicales et les cyclones affectent fréquemment la façade orientale du pays [...]. Selon leur intensité, les cyclones peuvent provoquer la destruction des récoltes sur pied, mais aussi des actifs physiques des ménages (logement, matériel agricole) et des collectivités (écoles, dispensaires, routes, etc.). (Droy et al., 2010, p. 74).

En cas de chocs climatiques, et selon leurs degrés d'intensité, les ménages peuvent être et/ou devenir vulnérables. En 2008, les catastrophes naturelles ont affecté la moitié des ménages malgaches, 34% ont subi des dégâts importants ou une destruction de leur maison et 56% déclarent avoir manqué de nourriture (DHS 2008-09).

La déforestation massive de l'île pour la production de charbon de bois entraîne une dégradation de la qualité des sols et leur érosion progressive. Le développement de riz pluvial favorise également cette déforestation³⁰ puisqu'il nécessite l'aménagement de nouvelles rizières en terrasses. Construites au flanc des collines, elles doivent être défrichées et déboisées. Ce type d'exploitation des sols entraîne elle aussi l'érosion, le ruissellement de sable dans les rizières avales et une perte de rendements. La pression foncière ne permet plus de laisser les terres en jachère. Tous ces phénomènes conduisent, en plus des chocs climatiques, à une faible productivité agricole (Dabat et al., 2005, p 77).

Le paragraphe suivant traitera de l'insécurité alimentaire, variable prise en compte dans le calcul de la pauvreté. Dans la plupart des cas, la production ne suffit pas à générer des revenus suffisants aux ménages, ni à assurer ses besoins alimentaires dans la longue durée.

³⁰ Le riz pluvial pousse en terre et ne nécessite que l'eau pluviale pour se développer. Il n'a pas besoin d'être cultivé dans des rizières irriguées.

7. L'insécurité alimentaire

Saisonnalité et variations de revenus, insécurité alimentaire

La parcellisation des surfaces arables, en plus des risques et chocs climatiques propres aux conditions environnementales des hautes terres entraîne des variabilités des revenus fréquentes – on ne peut pas vendre sa production, ou très peu parce qu'insuffisante et l'on doit acheter de la nourriture et des produits de consommation de base, il est impossible d'auto-consommer sa production dont les stocks peu importants ont déjà été terminés -. Par conséquent, les ménages, en fonction des régions, sont plus ou moins touchés par de longues périodes de soudure. Ils doivent mettre en place des stratégies de consommation différentes en fonction des saisons.

A Antsirabe, le temps de soudure est important et entraîne une diminution des revenus des ménages ainsi qu'une coupe dans les rations d'alimentation et/ou changement d'habitudes alimentaires.

Selon Droy et al. (2010), « *La diminution de la consommation alimentaire durant la soudure est [...] un bon indicateur du niveau de sécurité alimentaire des ménages. Cette période difficile correspond à la fin des stocks d'aliments de base provenant de la production familiale et persiste jusqu'à la récolte suivante. C'est durant cette période que les travaux agricoles sont aussi particulièrement intensifs, car c'est la saison des pluies. La qualité des travaux et donc la future récolte dépendent aussi de la manière dont la main- d'œuvre est nourrie durant cette période.* » (Droy et al., 2010, p. 65)

Tableau 6. Répartition des ménages en fonction de la durée de la soudure

Durée soudure	Antsirabe	Farafangana	Ambovombe	Ambatondrazaka
Pas de soudure	10%	10%	0%	36%
1-3 mois	14%	10%	1%	13%
4-6 mois	43%	24%	24%	15%
7-9 mois	22%	33%	48%	13%
Plus de 9 mois	11%	23%	27%	23%

Diminutions	Antsirabe	Farafangana	Ambovombe	Ambatondrazaka
Autres produits (sel, sucre, viande, poisson)	64%	74%	70%	37%
Riz (producteurs)	74%	86%	82%	35%
Perception négative de la situation alimentaire	39%	37%		12%
Dégradation entre 2006-2007 selon le ménage	43%	22%	34%	8%

Source : OR, 2007. ROR. Calculs et tableau selon les auteurs Droy et al., 2010, p 65

On distingue de grandes variations dans les périodes de soudure parmi les différents observatoires. *Antsirabe* et *Farafangana* n'ont que 10% de ménages déclarant ne pas connaître ces périodes, à *Ambovombe* aucun ne connaît ce phénomène et dans l'observatoire d'*Ambatondrazaka*, 36% des ménages n'ont pas de soudure.

Antsirabe (observatoire situé à seulement une vingtaine de kilomètres de notre village d'étude) est une région où les épisodes de soudure sont longs et concernent une grande partie des

ménages. Un peu moins de la moitié d'entre eux observent entre quatre et six mois de soudure³¹. Pendant ces périodes, 64% des ménages ont déclaré avoir diminué leur consommation en produits protéinés tels que la viande ou le poisson et en condiments (sel et sucre). Près des trois-quarts d'entre eux diminuent également leur portion en riz. En bref, les ménages modifient leurs habitudes alimentaires pour faire face à la hausse du prix du riz et au manque de revenus (Binet et al., 2005 ; Droy et al., 2004, 2010).

8. Un état de santé de la population globalement mauvais

Le programme alimentaire mondial définit la sécurité alimentaire comme « [...] *une situation caractérisée par le fait que toute la population a, en tout temps, un accès matériel et socioéconomique garanti à des aliments sans danger et nutritifs en quantité suffisante pour couvrir ses besoins physiologiques, répondant à ses préférences alimentaires, et lui permettant de mener une vie active et d'être en bonne santé* » (PAM, 2005, p 16).

Nous avons déjà évoqué le caractère temporaire et saisonnier de l'insécurité alimentaire. Elle peut aussi être chronique. Le PAM impute plusieurs causes à ce phénomène : le manque de pouvoir d'achat, l'insuffisance et l'indisponibilité de denrées ou des problèmes structurels liés à la distribution.

En 2005, à Madagascar, 1,6 million de personnes souffrent d'insécurité alimentaire chronique. Dans notre cas d'étude, les périodes de soudure engendrent une insécurité alimentaire saisonnière. A plus grande échelle, celle-ci touche la moitié de la population malgache. Ce caractère saisonnier est dépendant de la production agricole qui détermine la durée des soudures. Toujours selon le PAM, les provinces de Fianarantsoa, Antananarivo et Toamasina sont les plus touchées par le caractère chronique de l'insécurité, mais il y a « [...] *des taux de prévalence alarmants, dépassant 80% de la population dans certaines communes, [...] dans le sud-est de Fianarantsoa et dans le sud de la province de Toamasina (IAWG & FIVIMS, 2004).* » (PAM, 2005, p 16).

L'insécurité alimentaire peut aussi être causée par la variabilité des prix des aliments (PAM, 2005, p 16). La production de riz domine le secteur agricole mais elle n'a pas suivi la croissance démographique. La population a triplé depuis 1960. En 2007, le pays compte 18 millions

³¹ Les périodes de soudure à Antsirabe s'étendent d'octobre et la fin du mois d'avril.

d'habitant. La production rizicole est entravée par l'exiguïté des terres et le manque de mécanisation.

Depuis les années 70, les agriculteurs ne produisent pas assez de surplus et le gouvernement se voit obligé d'importer du riz. Seuls les « greniers à riz », régions de Morovay et du lac d'Alotra sont excédentaires. Les rendements par tonne sont à peu près identiques entre régions très productrices et régions faiblement productrices et seule la superficie des terres joue en défaveur des régions les moins bien loties³² (Droy et al., 2010, p 72).

L'instabilité des prix des aliments de base, du riz dans le cas de Madagascar est très défavorable à la sécurité alimentaire dans le contexte connu de grande pauvreté économique. A Madagascar, l'économie est fondée sur un marché rizicole très fluctuant puisque dépendant des chocs et aléas climatiques. Le marché dépend également de facteurs macro-économiques tels que le cours du riz à l'international et la stabilité de la monnaie malgache. Lorsque la production est freinée par un choc climatique, les prix du riz augmentent drastiquement. L'achat de riz pèse lourd dans les budgets des ménages déjà pauvres, certains ne peuvent plus assurer leur consommation. Au contraire, lorsque la production augmente, les prix d'achat diminuent et pénalisent les agriculteurs dans le prix au rachat de leur production.

La majorité des ruraux récoltent du riz et ces variations du prix d'achat sont peu incitatives à la production ce qui constitue un risque de manque de denrées à plus grande échelle. Les variations des prix contribuent en plus à diminuer les revenus des agriculteurs les maintenant ainsi dans une situation de pauvreté tant sur les plans financiers qu'alimentaires. Dabat et al. viennent confirmer cette tendance et parlent eux, de « trappe à pauvreté »:

La filière riz à Madagascar constitue un véritable enjeu de développement durable, pourtant ses faibles performances économiques confinent la plupart de ses agents dans une trappe de pauvreté. Cet état de fait s'est aggravé avec la crise du marché du riz de 2004-2005 qui illustre bien le risque de déstabilisation lié à la dépendance vis-à-vis d'un marché mondial où les hausses de prix internationaux sont accentuées en cas de dégradation du taux de change. (Dabat et al., 2008, p. 87).

³² Pour le rendement par superficie, on note qu'en 2007, les régions les moins productives réalisent un rendement de 2,5 t/hect pour des superficies moyennes d'exploitations de 29 ares. Les régions les plus productives ou « greniers à riz » produisent 2,9 t/hect pour une superficie moyenne d'exploitation de 206 ares (données du ROR Antsirabe et du ROR Ambatondrazaka, 2007).

Ainsi, selon le PAM (2011), 35% des ménages ruraux malgaches souffrent d'insécurité alimentaire et environ 48% des ménages y sont vulnérables. Si les régions de la côte-Est et Sud-Ouest restent les plus sujettes à ce phénomène, la vulnérabilité à l'insécurité alimentaire est présente dans tout le pays et spécialement dans les régions de Fianarantsoa et d'Antananarivo les plus menacées. Dans ces zones, la densité de la population est la plus élevée de l'île. Elle se conjugue à un accès à la terre de plus en plus difficile en raison de l'exiguïté des parcelles cultivables.

Les indicateurs d'état nutritionnel de la population illustrent la situation alimentaire. Nous dépeindrons celle-ci pour le cas de Madagascar dans le paragraphe ci-dessous. Nous décrirons également brièvement à la fin de la sous-partie, la situation de santé plus globale de la population.

Malnutrition

La pauvreté alimentaire est analysée en termes de quantité et de qualité. L'OMS fixe la quantité d'aliments quotidiens à ingérer à 2133 kcal/unité de consommation. La qualité dépend du type d'aliments consommés, et les individus doivent pouvoir ingérer 75% de céréales et féculents en quantité suffisante.

Si l'on raisonne en ces termes, la population malgache souffre de ces deux manques à la fois qualitatifs et quantitatifs : 76 % de la population subit des carences alimentaires. Elles varient selon les régions, selon les quartiles de pauvreté et selon la catégorie socio-professionnelle du chef de ménage. Les plus pauvres et les statuts professionnels les plus bas sont les plus touchés. En termes de qualité, plus d'un ménage sur cinq consomme des aliments de faible qualité (comme du riz, des féculents etc.).

Pour les paysans de notre terrain d'étude, la consommation de viande et de poisson est relativement rare. Elle concerne seulement certaines périodes comme les fêtes religieuses ou les récoltes. La plupart des ménages possédant une vache ou un zébu femelle consomment du lait en petites quantités et vendent le reste. Ces ménages sont peu nombreux à avoir un bovin (30% selon l'EPM 2010). Les œufs semblent rarement consommés, ou du moins en quantité négligeable, ils sont davantage destinés à la vente. Les besoins en liquidités sont importants et permettent d'acheter des produits de première nécessité, des intrants pour l'agriculture, du matériel scolaire, des médicaments etc. ce qui pousse les ménages à vendre plutôt qu'à consommer la production issue de l'élevage.

Les chiffres illustrant l'état nutritionnel des enfants sont éloquent. Selon l'enquête nationale sur la réalisation des OMD (2012-2013), 32,4% des enfants de moins de cinq ans souffrent d'insuffisance pondérale dont 8,9% d'insuffisance sévère. Les régions les plus touchées sont notre région du Vakinankaratra (46,9%), celle d'Amoron'i Mania (43,9%) et Itasy (43,2%). La prévalence de l'insuffisance pondérale a cependant tendance à diminuer de 2003 à 2012-2013 avec une baisse de 9,5 points³³.

La malnutrition chronique se traduit par un retard de croissance de l'enfant compte tenu d'un rapport poids-taille qui devrait être atteint à cet âge. Il se calcule pour les enfants de moins de cinq ans. A Madagascar, 47,3% des enfants de cet âge sont touchés par cette forme de malnutrition dont 18,1% par une forme sévère. Les Plateaux sont particulièrement concernées et les zones rurales sont plus durement touchées.

Le *Vakinankaratra* présente un taux de malnutrition chronique de 65,2%.

La malnutrition des enfants à Madagascar est donc importante. Elle illustre la situation de pauvreté dans laquelle survivent les ménages.

Indicateurs de santé

La couverture de santé est presque inexistante et ce, pour l'ensemble du pays. 98% et 96% des femmes et des hommes déclarent ne pas avoir d'assurance ou de mutuelle.

Le taux de couverture vaccinale des enfants est de 55,2% pour les 12-23 mois, c'est-à-dire, les enfants ayant reçu les vaccins préconisés par l'OMS : BCG, trois doses de polio, trois doses DTcoq, la rougeole et une dose polio donnée à la naissance. 14,2% des 12-23 mois n'ont reçu aucun vaccin. 83,1% des enfants de cet âge ont eu le BCG complet et 84% des individus de ce même groupe d'âge ont eu le vaccin de polio³⁴ (DHS 2008-09).

- La mortalité infanto-juvénile (de 0 à 5 ans) est relativement élevée à Madagascar avec un taux de 72 décès pour 1000 naissances³⁵ (DHS 2008-09). Les taux sont plus faibles que ceux de la région d'Afrique Subsaharienne où ils s'élèvent à 98 décès pour mille naissances. En Afrique du Nord ils sont de 22 ‰ et dans l'ensemble des pays développés ce taux est de 5‰ (ILO,

³³ L'EDS 2003 relève un taux d'insuffisance pondérale de 41,9% chez les enfants de moins de cinq ans, en 2012-2013 il tombe à 32,4%.

³⁴ Ces statistiques sont calculées sur un effectif de 2309 enfants âgés de 12 à 23 mois (DHS 2008-09).

³⁵ Le taux de mortalité infanto-juvénile est calculé sur la base des données des enquêtes démographiques de santé de 2003-04 et de 2008-09.

2013). Le taux de mortalité maternelle pour la période 2002-2009 est de 498 décès pour 100 mille naissances vivantes à Madagascar. L'indicateur est plutôt mauvais et n'a pas beaucoup évolué depuis la période 1998-2003 (DHS 2008-09, Madagascar). Pour l'année 2005, dans l'ensemble des pays d'Afrique Subsaharienne, on constate 900 décès de mères sur 100 mille naissances. Cette région a les taux de mortalité maternelle les plus élevés au monde. Le risque de mourir suite à une grossesse ou à un accouchement est de 1 sur 22 contre 1 sur 7300 pour les femmes des pays développés. Ces décès peuvent pour la plupart du temps être évités et sont la conséquence d'un accès limité aux infrastructures de santé et/ou au manque de performance des systèmes de santé (Gribble and al., 2009).

Ces indicateurs reflètent l'état de santé des enfants, la disponibilité et l'efficacité des structures de santé existantes.

9. Pauvreté et pluriactivité

Les ménages agricoles ont, nous l'avons vu, de très faibles revenus³⁶ liés à la parcellisation des terres à outrance et le manque de productivité agricole³⁷ (Enquête emploi et secteur informel, 2012). Aussi, l'instabilité politique chronique vient aggraver ces facteurs. Les revenus agricoles sont largement insuffisants ainsi, les risques et chocs se corrént à une baisse de revenus qui peut mettre en péril la survie du groupe. Là encore, nous avons dépeint la situation précédemment, les populations se trouvent dans des situations d'insécurité alimentaire qui entraînent des taux de malnutrition alarmants.

Ces ménages en plus d'être pauvres sur plusieurs plans, deviennent vulnérables face aux risques de fluctuation des ressources (Sandron, 2007). Dans ce contexte, ils adoptent des stratégies de sécurisation face aux risques ou d'adaptation face aux crises (Barret and al., 2001 ; Ellis, 2000 ; Niehof, 2004). La pluriactivité peut être choisie ou adoptée par pure nécessité et l'on distingue parmi ses autres déterminants, la saisonnalité, l'imperfection des marchés du travail et des crédits. Elle est aussi le résultat de stratégies d'adaptation et/ou stratégies de capitalisation (Ellis, 2000).

La pluriactivité est une adaptation de ses activités en vue de sécuriser sa survie “[...] *the maintenance and continuous adaptation of a highly diverse portfolio of activities in order to*

³⁶ Les revenus d'un ménage agricole sont d'un montant moyen de 33700 ariary par mois (Enquête sur l'emploi et le secteur informel).

³⁷ Rappelons que les ménages vivent essentiellement de la consommation de leur propre production.

secure survival that is a distinguishing feature of rural livelihood strategies in contemporary poor countries.” (Ellis, 2000, p. 290). Sans institutions modernes capables d’absorber les conséquences d’un choc comme un cyclone, un événement démographique (une naissance, un décès) etc., le ménage peut être précipité dans la pauvreté. Il développe des stratégies de gestion des risques (Droy et al. 2010, p. 80).

Les institutions d’assurance contre les risques ne sont pas les mêmes dans une économie moderne –l’assurance anti-risque est prise en charge par des entreprises spécialisées- tandis que dans une économie agraire traditionnelle, ces prises en charge ne sont pas balisées au sein d’une entreprise. Ces sociétés s’organisent socialement, économiquement pour se sécuriser et se prémunir du risque, elles le mutualisent. Dans un contexte de rareté des subsistances, qui peuvent menacer de passer en dessous du seuil alimentaire nécessaire à la survie, il faut se protéger.

“In traditional rural societies, by contrast, such specialized intermediaries do not exist, and among household with relatively equal expected endowments, insurance is often provided through informal decentralized risk pooling arrangement. The arrangements are not formal because there are no legal basis on which agents can rely to make binding contracts and enforce promises.” (Platteau, 1997, p. 766-767). Ici les risques sont appréhendés par le biais de la communauté mais les stratégies anti-risques peuvent-être prises à plusieurs niveaux : celui individuel, celui du ménage et celui de la communauté. La nature de ces stratégies dépendra donc du pôle de décision à partir duquel elles sont adoptées.

Nous nous intéresserons plus spécialement au ménage et à ses comportements face aux risques. En effet, dans un contexte économique rural d’autosubsistance, l’organisation de la production est essentiellement basée sur la famille. Le travail est divisé entre aînés et cadets mais aussi sexuellement. Les structures démographiques du ménage jouent là un rôle pivot dans la répartition des tâches et peuvent influencer la nature et le temps consacré aux tâches pour les enfants (Amin et al., 2006 ; Blinder et Scrogin, 1999 ; Dumas, 2004 ; Edmonds, 2006). Les auteurs cités en ont fait le constat empirique, les structures démographiques des ménages influencent le temps des enfants consacré au travail économique et/ou domestique. Ils fondent leurs études empiriques sur le modèle de la production domestique organisée par un arbitrage dans l’allocation en temps entre les différentes tâches pour les membres du ménage (Becker, 1965).

Les ménages développent des stratégies jouant le rôle d’assurance dans la prévision des risques. Elles peuvent être ex-ante, prévisionnelles et/ou ex-post, conséquences d’un choc (Platteau, 1997 ; Sandron, 2007).

La première stratégie ex-ante consiste à diversifier ses activités, en tirant des revenus provenant de différents secteurs. Ainsi par exemple, le manque de production agricole ou le manque de revenus dans un autre secteur aura moins d'influence dans les fluctuations de revenus, elle permet de lisser ces revenus. Cette stratégie est répandue à Ampitatafika, on dénombre 39% des actifs exerçant une seconde activité (Enquête référence 4D, 2003). Aussi, les paysans tendent à diversifier les cultures et même parfois à cultiver des parcelles plus éloignées les unes des autres pour que certaines maladies ou chocs climatiques localisés n'affectent pas ces cultures (Sandron, 2007).

Les stratégies ex-post consistent elles à épargner, vendre ses actifs (décapitaliser), occuper un poste de salariat agricole, changer ses habitudes et/ou diminuer ses rations alimentaires³⁸ ou encore déscolariser un ou plusieurs enfants (Binet and al . 2005)³⁹. Nous reviendrons sur ce point plus tard puisqu'il nous intéresse particulièrement dans le cadre de notre thème d'étude, le travail des enfants et la scolarisation.

Les données de cadrage concernant le travail des enfants et l'éducation seront présentés au début du chapitre 4 qui traite de la relation entre le travail des enfants et la scolarisation. Les indicateurs de la qualité du système scolaire sont présentés dans le chapitre 5.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons pu montrer que la pauvreté étendue des ménages malgaches est principalement liée à une succession de crises politiques et économiques depuis l'indépendance. La population de la Grande Ile est essentiellement rurale et une large part vit en dessous du seuil de pauvreté. Les faibles revenus agricoles sont corrélés à une productivité agricole réduite. Cette dernière est liée à l'exiguïté des parcelles cultivables, au manque de mécanisation et aux chocs climatiques fréquents. La hausse des taux de fécondité des dernières décennies couplée au système d'héritage en vigueur, où les femmes, les hommes, les aînés ou les cadets peuvent hériter des terres, a conduit à une parcellisation importante des terres agricoles, de plus, la Grande Ile est régulièrement frappée par des cyclones qui détruisent une partie des récoltes et l'exiguïté des parcelles arables ne permet pas la mécanisation. Dans ce contexte, les ménages ruraux, dont secteur le d'activité principal est l'agriculture, font face à

³⁸ On ne mange plus seulement du riz, mais du manioc, du maïs, de la patate-douce, du taro, de l'igname.

une insécurité alimentaire chronique et n'ont que faibles revenus. Vulnérables face aux chocs de revenus, ils doivent mettre en place des stratégies de pluriactivité afin de sécuriser leur survie.

Pour finir, les indicateurs de santé montrent qu'une partie importante de la population souffre de malnutrition, que la couverture vaccinale des enfants est faible et que la mortalité maternelle et infanto juvénile est encore élevée. L'état de santé de la population malgache est globalement mauvaise.

Chapitre 3. Méthodologie

Les analyses sur lesquelles repose ce travail de thèse se fondent essentiellement sur un travail de terrain réalisé dans deux villages d'une zone rurale des Hauts Plateaux malgaches.

Nous avons mis en place une méthodologie d'enquête mixte et avons mené une enquête qualitative complétée par un questionnaire. Les résultats d'enquête par questionnaire ont permis d'investiguer le lien entre les structures démographiques des ménages, les caractéristiques démographiques des enfants et la réussite scolaire. Les données récoltées lors de l'enquête qualitative ont permis d'approfondir cette partie de l'étude mais ont également aidé à analyser la demande scolaire des ménages, la qualité de l'offre scolaire dans les écoles primaires sélectionnées pour l'enquête, le rapport des mères de famille et des enfants à la formation par le travail. Nous décrivons dans ce chapitre les méthodes utilisées pour le recueil des données et les conditions dans lesquelles se sont déroulées les enquêtes. Nous reviendrons sur les difficultés méthodologiques auxquelles nous avons été confrontées mais aussi sur les spécificités liées au terrain et à l'enquête menée auprès des enfants.

Les recherches de terrain se sont déroulées entre la période de février à août 2014, soit une période de sept mois pour cette année puis se sont achevées à l'issue d'un deuxième séjour de trois mois et demi l'année 2015 (entre les mois de février et mai).

La familiarisation avec le terrain a commencé lors des recherches pour le Master qui portaient elles aussi sur la scolarisation et le travail des enfants dans deux villages de la commune. Les enquêtes auront donc été conduites pendant environ 14 mois pour les trois années comprenant les recherches de Master. Pour les recherches doctorales, les travaux se sont conduits sur 10 mois entre les années 2014 et 2015.

Graphique 2. Frises chronologiques des durées de recherche de terrain par année

Année 2012			
Janvier	Février	Mars	Avril

Année 2014							
Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Aout

Année 2015				
Février	Mars	Avril	Mai	Juin

Nous développerons la méthodologie retenue dans les paragraphes qui suivent. Pour la décrire brièvement, nous avons mis en place une méthodologie à dominante qualitative et comprenant un volet quantitatif – nous avons fait passé 260 questionnaires auprès des enfants des Ecoles primaires publiques-. En plus d’entretiens semi-directifs conduits auprès de différents acteurs, comme les enfants, les professeurs, les mères de famille et les cadres de l’administration scolaire locale, nous avons mené des observations directes participantes et non participantes dans les villages et EPP d’enquête. Nous nous sommes investies dans les EPP en tant que professeurs de français (il s’agissait de mn interprète et moi-même), remplaçantes des professeur(e)s absent(e)s, assistantes pédagogiques. Nous avons comptabilisé, dans le cadre de ces démarches 40 jours d’observation dans l’EPP A et 136 jours d’observation dans l’EPP B. Nous expliquerons plus tard les raisons de ces différences entre le nombre de jours de suivi.

1. Arrivée, installation, première recherche

Pour introduire cette partie qui décrira les différentes étapes de mon travail de terrain, la citation de Copans me semble tout à fait adaptée pour décrire sa position : l’on est et l’on restera l’étranger dans chaque situation de la vie quotidienne. L’altérité se maintient toujours et même

la participation active à la vie sociale ne suffit pas à la faire oublier : « [...] l'observation, qu'elle soit participative ou passive, est, de par la présence même de l'observateur, un enjeu social, un prétexte à interpellation. » et l'ethnologue de terrain : « Malgré toutes ses qualités, [...] ne peut effacer sa tare originelle : il est et restera un étranger. Qu'il subisse les épreuves d'une initiation comme R. Jaulin (1967), qu'il prenne épouse ou ami à la manière du pays (Kulick et Wilson, 1995), qu'il assume un statut moderne « utile » (médecin, animateur d'ONG, enseignant, technicien, etc.), l'ethnologue n'est pas un indigène natif » (Copans, 2008, p 33). L'ethnologue est toujours quelqu'un de passage et pour mon cas, l'ethnologue est toujours la *vahaza*, la blanche, l'occidentale qui porte par son aspect physique et bien sûr aussi par les biens qu'elle possède les stigmates de l'imaginaire collectif : elle peut venir en aide à tous et dans tous cas, elle a l'argent et le pouvoir d'améliorer les conditions de vie de beaucoup, elle a, selon les villageois, la connaissance et le savoir.

Emmanuel Fauroux (2013) décrit les difficultés rencontrées sur le terrain à Madagascar : « *Les terrains malgaches se présentent aux chercheurs en anthropologie de manière souvent trompeuse. La courtoisie malgache est toujours grande dans les zones enclavées où les traditions se sont bien conservées. L'accueil des enquêteurs et des chercheurs par les villageois est toujours excellent à condition, évidemment, d'observer des règles élémentaires de politesse. [...] Pourtant, l'enquêteur aura du mal à progresser [...]* » (Fauroux, 2013, p. 115-116).

J'ai moi-même été très bien accueillie mais cette sympathie était souvent portée par des intérêts. S'en suivait alors des jeux d'acteurs entre enquêtés et enquêteurs où l'on devait éviter certaines demandes en réaffirmant sa position de chercheur, d'étudiante. Il fallait aussi se questionner quant aux raisons d'un rapprochement soudain de tel ou tel informateur qui ne tarderait pas à faire quelques demandes d'aide financière ou matérielle peu de jours suivants nos premiers échanges verbaux.

C'est par et à cause de cette « grande » dissymétrie dans les rapports culturels, économiques, sociaux, avec les enquêtés, qu'il est nécessaire de réussir son insertion sur le terrain, de trouver les moyens de s'y installer et de s'y maintenir en réajustant sans cesse sa position pour dissimuler et/ou atténuer au mieux ces différences qui induisent constamment des biais dans l'enquête. L'observation directe comme les autres techniques d'enquête :

[...] impliquent la participation, c'est à dire la présence, mais encore faut-il qu'elle soit techniquement et socialement permise et possible. [...] L'observation sera donc participante parce qu'elle sous-entend la participation à la vie sociale, culturelle, rituelle telle qu'elle est, ce qui, par définition, introduit un second non-sens puisque l'observateur participant doit se faire accepter et établir des relations « normales »

avec les autres « participants » qui n'ont aucune idée de ce qu'est et ce que fait un ethnologue. La présence d'un ethnologue est une présence temporaire et artificielle. (Copans, 2008, p. 34).

C'est dans cette mesure que la position du chercheur de terrain doit sans cesse être interrogée et adaptée pour donner l'impression de « se fondre » dans la vie sociale.

Il m'a fallu être capable de fournir des « alibis » pour m'insérer socialement et estomper ce caractère non naturel de notre présence avec mon interprète. C'est ce que je décrirai dans ces prochains paragraphes. Nous verrons quelles ont été les premières occasions pour mon interprète et moi de se familiariser avec le terrain. Nous décrivons ensuite la manière dont nous nous sommes installées et avons débuté les enquêtes. Nous reviendrons sur les épisodes d'imprévu et les événements qui auraient pu définitivement nous bloquer l'accès au terrain.

La recherche dans le cadre du master : premier contact du terrain et familiarisation avec ses problématiques

J'avais, dans le cadre du Master de recherche, en 2012, cherché à travailler sur les questions de scolarisation des enfants en école primaire publique de zones rurales et sur le travail des enfants. L'année précédente, en première année de master, j'avais mené une enquête qualitative de 4 mois sur le thème de la scolarisation des jeunes filles en école publique, dans les bidonvilles d'une ville d'Inde du Sud. En 2012, je décidais de travailler ailleurs, dans un pays francophone où les partenariats universitaires étaient plus régulièrement établis et ancrés avec la France. Déjà familiarisée avec le thème de la pauvreté et de l'éducation je cherchais un pays au PIB relativement faible. Je voulais m'intéresser spécifiquement aux groupes socio-économiques les plus défavorisés.

C'est tout naturellement que je fis la connaissance de M Frédéric Sandron qui était alors un de mes professeurs. Il dirigeait le programme de recherche 4D (Dynamique Démographique et Développement Durable à Madagascar). Les enquêtes en équipes pluridisciplinaires ont été principalement menées en 2003 sur la commune d'Ampitatafika. C'est dans ce cadre, mais dans une autre zone, que je commençais mes travaux sous sa direction.

Madagascar, essentiellement rural est l'un des pays les plus pauvres de la planète. Ce terrain semblait être un lieu particulièrement adapté pour étudier les relations entre la pauvreté, scolarisation et travail des enfants. De plus, la littérature sur le sujet et les données issues d'enquêtes qualitatives de longue durée sont rares.

Je résumerai ici les principales modalités d'entrée et d'installation sur le terrain. J'expliquerai de quelle façon se sont formés mes premiers contacts et en quoi ils ont été favorables à la mise en place de l'enquête du cadre doctoral. Je ne m'étendrai pas outre mesure sur le sujet, mais il est important d'exposer brièvement le déroulement de ce premier séjour qui a conditionné de façon importante les séjours suivants.

Le travail de Master consistait à interroger les taux importants de scolarisation primaire à Madagascar compte tenu du contexte de l'Afrique Subsaharienne. Je me demandais en quoi ils reflétaient ou non une situation de scolarisation de qualité. Pour répondre à ces questionnements, j'avais choisi de commencer une enquête sur la situation de l'école primaire en zones rurales, zones où les enfants abandonnaient plus fréquemment l'école, s'y absentaient régulièrement et où, faute de moyens, les infrastructures scolaires étaient souvent dégradées. Je me suis mise à la recherche d'un terrain, pas trop enclavé pour des raisons de sécurité et des raisons sanitaires et où les conditions matérielles étaient réunies pour y mener une enquête. L'objectif était de conduire une enquête de type quantitative et qualitative. Le volet quantitatif consistait à faire passer des questionnaires auprès des ménages scolarisant les enfants en EPP. Le volet qualitatif visait à faire de l'observation participante dans les EPP pour observer le déroulement des cours, constater l'absentéisme des élèves et des professeurs, évaluer le niveau des élèves etc.

Je décrirai dans les prochaines sous-parties les différentes étapes de l'enquête. Je ferai le point sur les étapes de l'investigation : du choix du terrain en passant par les conditions matérielles de sa réalisation jusqu'à la mise en place de l'enquête et les conséquences de ce premier séjour sur les recherches doctorales.

Ces travaux m'ont permis avant toute chose de me familiariser avec la zone d'étude, sa population, ses acteurs piliers dans l'enquête comme les équipes des EPP, les chefs *fokontany*, les chef ZAP et le maire de la commune. Ils m'ont aidée à tisser des liens avec les paysans, mieux appréhender leurs modes de vie, leur culture, leurs logiques. Ce séjour de trois mois a également été une première étape dans l'apprentissage -long, fastidieux et toujours incomplet- de la langue malagasy. Son usage progressif m'a aidée et a favorisé mes enquêtes tant auprès des paysans, des professeurs que des enfants. Il est encore rare, même aujourd'hui, de croiser une *vazaha* en brousse capable d'échanger quelques phrases de malagasy avec les habitants des alentours.

Trouver le lieu d'enquête

Avant d'entamer tout travail de recherche, il faut trouver le lieu d'enquête et les informateurs qui permettront de fournir les données. Cela a été possible grâce à la grand-mère d'une amie malgache. Grâce à elles, il a été possible de visiter plusieurs villages. Cette dame avait de la famille dans deux villages autour d'Antsirabe et dans chacun de ces lieux y était dressé un tombeau de ses ancêtres. L'un se situait au sud, l'autre au nord. Nous avons visité ces deux lieux en sa compagnie pour tenter d'y établir des contacts.

Les visites des villages et le choix des zones d'enquête

Le village n°1 :

Le premier village visité était à 15 km au sud d'Antsirabe dans la campagne. Il était accessible en partie par la route et par un chemin. Un CEG se trouvait près du village et la plupart des élèves de CM2 continuaient leur scolarité une partie du secondaire grâce aux infrastructures disponibles. Le territoire malgache n'est que peu équipé en CEG, le terrain n'aurait pas pu refléter l'enclavement dans lequel se trouve une grande partie de la population rurale. C'est pourquoi je n'ai pas retenu ce village comme terrain d'investigation.

Le village n°2 :

Le deuxième village visité était situé à 15 km au nord d'Antsirabe, à 2 km de piste de la RN7. Le CEG était situé à 7km par piste et route. Il y avait une EPP. La prise de contact avec le chef *fokontany* a été positive, il a accepté que nous travaillions dans le village. Nous avons donc choisi d'y établir nos enquêtes. Le village faisait partie d'une commune au nord d'Antsirabe qui a été la commune d'enquête pour les trois terrains menés.

Le village 3 : un village enclavé, trouvé au fil de l'enquête

Je voulais, pour approfondir mes recherches, ajouter un village d'enquête plus loin dans la campagne et une EPP qui s'y rattachait. Je pensais pouvoir observer plus d'absentéisme des

professeurs et des enfants, doublé d'abandons plus fréquents. L'hypothèse était la suivante : compte tenu de l'éloignement de la zone urbaine, de l'inexistence des infrastructures routières et de l'enclavement des villages lors de la saison des pluies, il aurait été probable que la pauvreté des ménages soit encore plus élevée -par manque d'accès au marché du travail urbain-, et donc, l'absence des enfants et/ou l'abandon de l'école pour la mise au travail et/ou pour des raisons monétaires auraient probablement été des phénomènes plus fréquemment observés.

L'éloignement de la zone urbaine d'Antsirabe pouvait selon moi, créer des micro contextes économiques où l'emploi salarié et/ou ponctuel des parents aurait été moins aisé, et donc, la capacité à gagner de l'argent hors secteur agricole plus compliquée.

L'installation et les conditions matérielles de l'enquête

Trouver le logement

J'ai pu m'établir dans le village n°2 avec mon interprète grâce à Mme Lina. Une de ses cousines nous a gracieusement logées dans sa maison, spacieuse, équipée en eau et en électricité via un groupe électrogène. La maison était grande et dénotait fortement des maisons villageoises alentour. Ceci n'était pas sans poser le problème du décalage entre notre « apparente condition matérielle favorisée » et la grande pauvreté des paysans. Nous reviendrons sur ce sujet plus tard mais ces déséquilibres entre nos positions sociales et économiques et celles des paysans ont accru les biais dans la relation d'enquête.

Pouvoir se déplacer

J'ai fait usage d'une moto pour nous déplacer avec mon interprète dans la commune qui s'étendait sur un rayon de 15 à 20 km environ. Fonction des distances à parcourir et des conditions des pistes, nous allions soit à pied, soit à moto, passer nos questionnaires, enquêter dans les écoles, visiter les cadres administratifs locaux etc.

Le mode de transport était le plus pratique mais cela était sans compter sur l'impraticabilité des pistes en saison des pluies. Boueuses, glissantes, inondées, creusées, vallonnées, elles ne nous ont épargné ni chutes, ni pannes, ni contre temps. Forte de cette expérience, j'ai peaufiné mes techniques de pilotage qui se sont avérées très utiles.

Image 2. Photo de Ioby, l'interprète, se rendant dans un flot à pied



Auteur : Antonia Verger, 2013

Cette image permet de rendre de compte dans quel type de paysages nous enquêtons. Sur cette photo nous allons rendre visite à des ménages pour faire passer des questionnaires lors de l'enquête de Master 2. Pour rappel, l'enquête se déroulait dans la même commune que celle étudiée pour les recherches de doctorat.

Image 3. Photo de Ioby l'interprète et une accompagnatrice franchissant un pont artisanal pour se rendre dans un îlot



Auteur : Antonia Verger, 2013

Sur cette photo nous voyons mon interprète et une accompagnatrice. Nous allons faire passer des questionnaires dans un îlot d'un *fokontany* de la commune d'enquête. Cette image permet de visualiser le type de parcours que nous devons faire à pied.

Image 4. Photo d'une des pistes de terre pour se rendre dans un *fokontany* d'enquête en moto en saison des pluies



Auteur : Antonia Verger, 2014

Ici nous pouvons voir une des pistes à prendre en moto lors de la saison des pluies. C'est ce type de routes qui relie la route goudronnée aux villages d'enquêtes. Cette photo a probablement été prise au mois de février ou mars. L'état de la route est encore passable. Parfois, nous devons pousser la moto qui s'enlisait dans la boue. Il arrivait aussi que la bougie d'allumage se mouille

lors des passages dans les flaques d'eau. Nous devions alors attendre qu'elle sèche pour redémarrer ou nous poussions la moto sur des kilomètres.

Ces photos permettent, je l'espère, de rendre compte des conditions dans lesquelles nous avons mené l'enquête avec mon interprète. Nous en gardons de très bons souvenirs mais nous prenions souvent plus de temps que prévu pour atteindre les îlots d'enquête. Les obstacles étaient assez nombreux et les distances à parcourir parfois longues.

Une enquête à plusieurs niveaux d'observation

J'ai choisi de mener les enquêtes à plusieurs niveaux pour recroiser au mieux les données et observations et construire ainsi des données les plus proches possibles de la réalité. Les recueils de données se sont donc réalisés au niveau des écoles à petite échelle : deux écoles ont été choisies pour y conduire une observation participante sur environ trois mois. Puis nous avons récolté des statistiques scolaires à plus grande échelle dans plusieurs EPP de la commune. Nous avons aussi récupéré ces statistiques au niveau du district. Pour finir, nous avons fait passer des questionnaires auprès des ménages scolarisant au moins un enfant à l'EPP de son village. Nous décrirons un peu plus précisément le protocole d'enquête ci-dessous.

L'enquête au niveau des écoles

La technique d'enquête retenue a été l'observation participante qui s'est déroulée dans deux écoles primaires publiques.

Enquêtes menées dans l'EPP n°1

Dans le village 2, se trouvait une EPP. Nous⁴⁰ y avons mené des observations en étant professeurs de français, seul moyen d'accéder aux salles de classe sans avoir l'air d'être des inspectrices. Nous avons pu observer l'absentéisme fréquent des professeurs, leurs retards, le temps des récréations. Sur le plan des élèves, les cours de français nous ont permis d'évaluer

⁴⁰ J'ai travaillé pendant toute la durée du terrain en binôme avec mon interprète.

leur niveau, souvent faible, en écriture et dans la capacité de compréhension et de mémorisation des informations.

Enquêtes menées dans l'EPP n°2

Comme pour l'EPP n ° 1 nous avons fait de l'observation participante dans l'EPP. Nous avons pu nous y introduire grâce à la proposition de nos services : professeures de français. Les équipes pédagogiques étaient néanmoins informées de la raison de notre présence ils savaient que nous faisons une enquête sociologique dans le cadre du master.

Au niveau des ménages

Nous avons fait passer un questionnaire auprès de 116 ménages répartis dans deux villages. Le village n°2 présenté au début de cette sous-partie et le village n°3.

Dans le village n°2, le plus proche de la route RN7, nous avons fait passer un questionnaire portant sur la scolarisation des enfants et leurs activités domestiques et productives. Il a été conduit auprès des parents scolarisant leurs enfants dans l'EPP du village n°2, environ 60 mères de famille ont été interrogées. Environ 56 mères de famille du village n°3 et scolarisant au moins un enfant dans son EPP ont été interrogées.

L'enquête au niveau des EPP de la commune et au niveau de la ZAP

La collecte des statistiques scolaires dans 10 EPP de la commune

La commune d'*Andranomanelatra* comprend 12 *fokontany*. Tous ceux-ci sont dotés d'une EPP. Nous avons recueilli les statistiques scolaires dans 10 EPP. Celles-ci renseignaient sur l'absence des élèves par mois, le ratio élèves/enseignant, l'absence des professeurs, la réussite aux examens des deux premiers trimestres (année 2011-2012) et le taux de redoublement. Ces informations ont permis d'évaluer en partie la qualité de l'offre scolaire.

Les principaux résultats de cette première enquête

Ces résultats ont permis la mise en place progressive d'une problématique et de questions de recherche pour le doctorat. Ils ont aidé à se familiariser avec le terrain, à repérer les principaux

acteurs et informateurs qui jouaient un rôle clé dans la problématique de la scolarité et du travail des enfants.

Concernant les professeurs, nous avons constaté des absences non déclarées et régulières. Nous avons aussi remarqué que le temps scolaire était atrophié dû aux retards des enseignants, aux temps de récréation allongés, aux départs prématurés dans les journées de travail et aux jours de congés pris avant le début officiel des vacances.

Les enseignants FRAM, embauchés par les parents d'élèves subissaient des retards de paiement réguliers. Il leur arrivait souvent de ne pas se rendre en cours pour déposer des réclamations auprès du bureau du CISCO⁴¹.

Concernant le niveau des élèves, l'on a constaté un très faible niveau en français. La langue est utilisée à partir de la troisième année d'enseignement mais aucun élève quasiment ne maîtrisait sa grammaire, son orthographe. Ils ne comprenaient pas les cours, sauf lorsqu'ils étaient expliqués en malgache. Ils recopiaient les leçons sans comprendre ce qu'ils écrivaient. Certains élèves avaient de très faibles niveaux généraux avec des difficultés de lecture en troisième année de primaire et des difficultés d'écriture notables (la formation des lettres par exemple, recopier les leçons du tableau, tenir un cahier étaient des exercices non maîtrisés pour un nombre important d'élèves tous niveaux confondus. Cette situation pour les dernières années du primaire semblait être problématique compte tenu de la fin du cycle primaire qui approchait). Lors des périodes de soudure certains enfants s'absentaient voire abandonnaient l'école. Ces périodes d'insuffisance monétaires et/ou alimentaires y étaient propices. Les cahiers d'appel des instituteurs étaient très mal ou pas tenus⁴². Les statistiques scolaires se sont révélées peu fiables. Les taux de redoublement étaient élevés, c'est un indicateur permettant d'appréhender le niveau de l'établissement.

Sur le plan de l'école, certaines EPP visitées souffraient d'un manque d'équipement : salle de classes surchargées, manque d'infrastructures sanitaires, manque d'ouvrages pédagogiques, manque de matériel pédagogique pour l'EPP non rénovée. Par contre, l'une des EPP d'enquête, dans le village n°3 avait été rénovée par l'AFD. L'agence y avait financé des travaux et l'on comptait l'existence d'un puits, de toilettes, de salles de classes bien équipées en bancs, en chaises et des tableaux corrects. Les locaux étaient spacieux et en nombre suffisant pour

⁴¹ Responsable de la circonscription scolaire, ici c'est le Cisco d'Antsirabe II.

⁴² Nous avons mis en annexe une copie d'un cahier d'appel.

accueillir les d'élèves. Il y avait même une section d'enseignement préscolaire. Le manque d'équipement en livres restait cependant un problème.

Les questionnaires passés auprès des ménages nous ont révélé que les enfants arrêtaient leur scolarisation relativement tôt, vers l'âge de 13 ans. Ils rentraient tard à l'école souvent au-delà de l'âge de 6 ans, ils redoublaient quasiment tous ou étaient scolarisés de manière sporadique. Tous les enfants participaient à des activités économiques et domestiques très demandeuses en temps et ce avant et après la journée de classe.

Les parents eux avaient un très faible niveau d'instruction : seul 27% des pères et 19% des mères avaient achevé le cycle primaire (N=110). La plupart n'aidaient pas leurs enfants pour leurs leçons.

Certains ménages étaient soumis à des contraintes financières et matérielles qui ne favorisaient pas la scolarisation.

Dans ces zones d'études, les ménages pauvres faisaient face à un fort besoin de main-d'œuvre infantile. Par ailleurs, ils bénéficiaient d'une scolarisation de faible qualité pour leurs enfants. Tous ces facteurs s'articulent pour générer de fortes inégalités dans les chances de réussite scolaire entre les milieux. Les enfants les plus aisés sont moins mis à contribution dans les travaux domestiques, font face à moins de contraintes financières pour leur scolarisation et accèdent à des établissements privés de meilleure qualité ⁴³. Au contraire, les enfants appartenant à des milieux défavorisés cumulent les handicaps et accèdent à des établissements ayant une offre scolaire de faible qualité, ils ont plus de risques d'arrêter leur scolarisation par manque de moyens financiers pour la poursuivre et sont très actifs dans l'aide domestique. Les risques de reproduction des inégalités sociales sont forts et ne sont pas endigués par l'école.

⁴³ Précisons qu'il existe une grande diversité d'offre d'établissements d'enseignement privé. Ils sont de qualité diverse. Etre scolarisé dans le privé n'est pas nécessairement synonyme de performance et de qualité de l'offre. Les établissements privés les plus prisés se trouvent en ville et sont très difficiles d'accès compte tenu de leur coût. Les plus prisés sont ceux où l'on parle français, ce sont des écoles bilingues. Les écoles privées médiocres sont davantage les écoles "d'expression française" où l'on parle moins français mais l'on s'approprie la langue par des chansons, des poèmes etc.

2. L'arrivée et l'installation sur le terrain de recherche pour la thèse

L'arrivée

Les contacts pris lors de l'enquête de 2012, décrite brièvement ci-dessus, m'ont beaucoup aidée à m'introduire dans de nouveaux villages en 2014. J'avais récolté des statistiques scolaires auprès de dix EPP de la commune et j'avais déjà visité au moins à deux reprises chacune d'entre elles. C'est ainsi que j'ai repris contact avec deux directrices d'EPP. Je leur ai simplement fait part de mon projet : continuer à mener des recherches au sein de leur EPP puis travailler avec les parents d'élèves. Elles ont toutes deux accepté.

J'ai rapidement contacté les deux chefs *fokontany* accompagnée de mon interprète et des directrices d'école. Ils ont accepté très gentiment ma demande et m'ont par la suite beaucoup appuyée dans mon travail avec les habitants des villages. J'ai pu prendre mes marques et commencer mes recherches dès mon arrivée à Madagascar.

Pour annoncer notre venue aux habitants, et leur demander l'autorisation d'enquêter dans leurs ilots et auprès de leurs enfants, nous sommes allés, mon interprète, le chef *fokontany* et moi-même, visiter chaque groupement de maisons de chaque ilot du village. Nous venions le matin tôt, avant 7h, pour être certains de rencontrer les villageois avant qu'ils ne partent travailler aux champs.

Le chef *fokontany* nous a présentées et a expliqué la raison de notre présence. Nous avons demandé oralement aux agriculteurs s'ils étaient d'accord pour que leurs enfants et eux-mêmes participent à l'enquête en détaillant l'objectif de l'enquête : nous voulions connaître comment se passait la scolarisation des enfants et la façon dont ils voulaient éduquer leurs enfants.

Très étonnés de nous voir si loin dans la campagne, leur réaction a d'abord été assez réservée. Rassurés ensuite par la présence du chef *fokontany* tous ont accepté de participer à l'enquête. Le problème relatif à ce type de présentation était qu'elle ne dépendait pas totalement de nous. Le chef du village parlait à notre place pour nous introduire, mais aussi en qualité de « cadre administratif local ». Nous lui avons demandé auparavant de ne pas dire ou insinuer auprès des parents que nous allions « aider » l'école. Nous avons précisé que nous étions là pour mener des enquêtes sur l'école, que nous voulions recueillir l'opinion des parents sur l'éducation qu'ils donnaient à leurs enfants et que nous allions donner des cours de français. Nous avons insisté sur le fait que ne nous n'étions pas en mesure de distribuer des fournitures scolaires, de l'argent

ou quelconque matériel auprès des enfants ni auprès des parents. Ma consigne était claire, notre contredon avec mon interprète était la transmission de quelques connaissances, en l'occurrence ici, l'enseignement du français.

La présentation auprès des paysans a été une étape essentielle pour notre future installation. Le pays est en proie à de violents épisodes d'insécurité. Ils sont généralement plus localisés dans le sud mais ils peuvent se rencontrer aujourd'hui un peu partout. La situation politique désastreuse entraîne une désorganisation dans les institutions policières et militaires. La corruption règne en maître et les civils sont rarement protégés par ces derniers.

Des *dahalo*, voleurs de zébu sévissent. Leur action était à l'origine traditionnelle dans le grand sud ; il fallait voler un zébu pour pouvoir se marier. Aujourd'hui elle s'organise en mafia et ressemble de plus en plus à du grand banditisme soutenu par les petits dirigeants et autorités locales. Les paysans sont en proie à ce type d'insécurité ou au vol d'une partie des récoltes⁴⁴. Ils sont donc méfiants à l'égard d'étrangers qui arrivent dans le village. En tant que chercheur, il faut se montrer sensible à la situation pour bien se faire accepter et ne pas commettre de maladresses qui pourraient compromettre la suite de l'enquête. Un incident s'est malgré cela produit, nous n'avons pas échappé aux suspicions qui ont pesé sur nous. Copans (2008) parle de « crises » et imprévus, caractéristiques des enquêtes de terrain, de l'incommodation des informateurs à l'exclusion totale du terrain, elles peuvent atteindre des degrés plus ou moins graves :

La routine « bureaucratique » peut être rompue involontairement, l'ethnologue n'ayant pas prévu ou « vu » ce qu'il était en train de faire. La situation devient plus grave lorsque ses comportements finissent par incommoder et que ses propres négociations excluent toute négociation : sa présence peut se trouver remise en cause. [...] Les crises peuvent prendre une tournure tragique. Ainsi N. Chagnon tombe-t-il malade. [...] Il apprendra un an plus tard que plusieurs Yanomani avaient eu l'intention de le tuer cette nuit-là. La forte implication de la personne dans les relations sociales de ce genre de société provoque quasi naturellement jalousies et défiances, mais aussi amitiés et soutiens. L'animosité peut déboucher sur le meurtre et sur la vengeance. L'ethnologue pouvait en effet apparaître comme un concurrent au chef à cause de ses ressources importantes et des redistributions qu'il assurait [...] (Copans, 2008, p. 39-40)

⁴⁴ En rencontrant un employé du CIRAD qui venait de la Réunion pour faire son stage, j'ai, en discutant avec lui, mais aussi en discutant avec des chefs fokontany, entendu dire que des voleurs sévissaient dans la région. Le fait était connu.

Et c'est précisément ce qui s'est passé sur notre terrain : rumeurs et imprévus. Le premier événement, classique, laissait entendre que nous allions distribuer des vivres et des aides aux parents enquêtés. Aussi, certaines rumeurs circulaient en faisant croire aux parents que la *vahaza* allait donner des cadeaux aux enfants à l'école. Cela a probablement biaisé les taux d'absentéisme des enfants puisque certains étaient envoyés à l'école par les parents dans l'espoir de recevoir des cadeaux. Cette histoire nous a été relatée par une mère interviewée qui nous a mis en garde.

La deuxième anecdote est survenue plus tôt dans les enquêtes. Après plus de six mois passés dans le village B des rumeurs ont circulé et laissaient penser que nous étions sûrement des voleuses d'organe. La directrice de l'EPP nous a prévenues avec mon interprète. Inquiète pour notre sécurité elle nous a informées que des enfants n'étaient pas venus à l'école parce que les parents avaient peur qu'ils se fassent kidnapper. Un soulèvement collectif a eu lieu le jour suivant ce vendredi. Une foule de villageois a lapidé un homme⁴⁵.

⁴⁵ Le chef *fokontany* nous a raconté l'événement qui a généré les rumeurs.

Un déséquilibré mental aurait dit à des paysannes en pleine activité de désherbage qu'un voleur d'organe se trouvait derrière l'arbre. L'individu libidineux aurait eu des regards déplacés envers ces femmes. Elles se sont senties menacées et ont pris peur. En parallèle, une autre femme a accusé un homme en moto d'avoir kidnappé son jeune enfant tandis qu'il l'avait endormie par des rituels magiques. Il aurait embarqué l'enfant dans un sac de jute. Dans cette atmosphère de peur et de méfiance générale, d'autres rumeurs ont laissé croire que quatre jeunes hommes grands et forts avaient disparu en allant couper du fourrage pour les bêtes.

C'est dans ce contexte que les paysans, fous de rage, se sont soulevés, ont accusé l'homme soupçonné de voyeurisme par les femmes d'avoir voulu les violer. Ils ont lancé des pierres à chaque moto qui passait. Heureusement nous n'habitons pas le village et n'étions pas venues ce jour-ci. Le soir, ils ont capturé l'homme, l'ont battu, l'ont amené devant la maison du chef *fokontany* pour faire justice. Ce chef *fokontany* nous a raconté qu'il défendait le « fou » pour lui éviter d'être brûlé vif et d'être lapidé et qu'il a appelé les gendarmes de la commune voisine pour qu'ils interviennent. Les villageois s'en sont alors pris à lui et ont commencé à brûler le toit de sa maison, à le menacer de mort. Les gendarmes sont arrivés à temps pour mettre fin à l'émeute et ont embarqué l'accusé très blessé à l'hôpital. Personne ne le dit vraiment mais il est probablement mort des suites de ses blessures.

Ce soulèvement s'est probablement créé en conséquence de la rumeur initiale. Selon les dires d'un des enseignants de l'école privée voisine à l'EPP, mon interprète et moi jouions beaucoup avec les enfants dans le but de les kidnapper et de voler leurs organes. Toutes ces péripéties s'en sont ensuite suivies. Les paysans, inquiets, ont monté en épingle des événements où ils voyaient des « voleurs d'organes » partout. Ils jetaient même des pierres sur les motos qui passaient dans le village. On disait qu'un homme en moto avait embarqué un jeune enfant dans un sac de riz. Nous étions nous-même en moto, et si nous étions venues ce jour-là, nous aurions probablement encouru un grave danger.

Lancer une rumeur qu'un voleur d'organe se trouve dans le village est le meilleur moyen pour lancer la zizanie, menacer la sécurité de tous et particulièrement des boucs émissaires. Dans notre cas, il se trouve que la rumeur a été lancée par un membre d'une école privée voisine.

Il est probable qu'il est été inquiet de notre implication dans l'EPP. Nous donnions des cours de français, et soutenions les professeurs dans certains aspects de leur travail. Ainsi, nous aurions pu contribué selon lui à améliorer le niveau de cette école et attirer les parents pour y inscrire leurs enfants. Lancer de telles rumeurs à notre sujet était donc une stratégie pour nous évincer de notre position et éviter la perte de nouvelles inscriptions dans son établissement.

Dans de telles situations, les paysans apeurés peuvent se réunir, former des émeutes et lyncher les individus mis en cause⁴⁶. La portée de ces accusations était dramatique pour notre sécurité. Ces événements « imprévus » sont très caractéristiques des enquêtes de terrain. Ils montrent à quel point certaines étapes et moments de l'enquête sont délicats.

Les caractéristiques des *fokontany* et EPP étudiés

Nous l'avons précisé plus haut, nous avons, grâce aux contacts initialement pris en 2012, pu travailler dans deux écoles de la même commune mais dans des *fokontany* différents.

La commune d'*Andranomanelatra*, est située à 17km au nord d'Antsirabe. Elle est accessible par la route goudronnée. Elle comprend douze *fokontany*⁴⁷ répartis au nord, au sud, à l'ouest et à l'est du centre du chef-lieu.

Les deux EPP choisies, l'EPP A et l'EPP B appartiennent à deux *fokontany* distants de 8km l'un de l'autre. L'un des *fokontany* est au bord de la route, l'autre est plus loin dans la campagne, à 3,5km de piste du chef-lieu de la commune.

Nous allons décrire ci-dessous les caractéristiques des villages d'enquête et des EPP choisies. L'EPP A se trouve dans un *fokontany* A qui borde la route goudronnée, la RN7. Il est plus proche de la ville d'Antsirabe grâce à la qualité de l'infrastructure routière. Les villageois peuvent s'y rendre à vélo ou en bus (le bus se prend à 1km de l'école à pied environ). La zone

⁴⁶ Les lynchages sont fréquents à Madagascar. Nous pouvons faire référence à celui d'un Français et d'un Italien accusés de rumeurs de pédophilie à Nosy Be en 2013. Ils ont été brûlés vifs sur un bûcher en public sur une plage (Le Monde.fr, 2015)

⁴⁷ Le *fokontany* est l'équivalent administratif d'un village. Il y a un maire de commune et un chef de *fokontany* qui s'occupe des tâches administratives. *Fokontany* se traduit littéralement par « la terre des habitants ».

urbaine est située à 10km par la route goudronnée du *fokontany* A et à 23km (19,5 km par la route goudronnée plus 3,5km de piste) du *fokontany* B.

Ce village A est moins isolé, bordant la route, il est aussi relativement proche de la ville. L'enclavement économique est moins important par rapport au *fokontany* B puisque bien souvent la ville présente l'avantage pour un des membres du ménage d'occuper un emploi salarié ou journalier⁴⁸. Les ménages combinent plusieurs activités : élevage de bovins et/ou de porcins, petit élevage (l'élevage de grands animaux concerne tout de même les ménages les plus aisés) et l'agriculture- le riz est la principale culture, mais ils produisent aussi du manioc, du maïs, de la patate douce etc.-. Certains ménages ont un chef de famille maçon, gardien d'usine pour les emplois les plus réguliers. D'autres ont des membres travailleurs journaliers dans le secteur informel qui exercent leurs activités en ville - maçons ou tireurs de pousse-. Comme dans le *fokontany* B, certains individus pratiquent le salariat agricole de façon sporadique.

Concernant les marchés d'échanges de produits, les agriculteurs peuvent vendre une partie de leur production à Antsirabe, marché le plus proche. Pour l'achat des produits de première nécessité, quelques épiceries fournissent le nécessaire (savon, lessive, sucre, sel, café, etc.).

Selon les mêmes hypothèses retenues pour le choix des zones d'enquête en 2012, nous supposons que la scolarisation des enfants peut être affectée positivement par la proximité relative de la ville. Les parents peuvent plus facilement occuper un emploi du secteur informel journalier ou un emploi salarié dans cette zone plus dynamique. Ainsi, les variations de revenus

⁴⁸ Antsirabe est une ville de 126 000 habitants environ. Située à 170km au sud de la capitale, elle borde la route RN7 menant vers le grand sud. Son économie est principalement tournée vers le secteur agricole, ce qui ne diffère pas grandement du reste de l'île et un nombre foisonnant d'activités du secteur informel y a aussi fleuri. Nombre d'hommes des campagnes environnantes migrent en ville pour assurer un complément de revenus temporaire. Ils y occupent des activités de tireur de pousse, de maçon et parfois sont salariés en tant que gardien dans les usines. Certaines jeunes-filles migrent en tant qu'employées domestiques dans les familles les plus aisées, elles peuvent partir soit dans la capitale, soit à Antsirabe. En outre, une multitude de petites entreprises de service et de commerce ont pignon sur rue. La route et les chemins sont bordées d'échoppes telles que des épiceries de vente de produits de première nécessité, des réparateurs de vélo, de voitures, de moto, des quincailleries ou encore de petits restaurants bon marchés et populaires appelés communément « gargote ». Des vendeuses de beignet tiennent des stands amovibles un peu partout dans la ville, et des vendeurs (es) de crédit téléphonique sont eux aussi installés sur les trottoirs, à l'angle des rues.

Plusieurs grandes entreprises ont des usines à Antsirabe, je citerai La Star, brasserie de Madagascar qui fabrique et distribue une grande partie des sodas et des bières. Cotona, une entreprise française qui a plusieurs filiales y a installé son usine de fabrication de vêtements destinés à l'exportation. Les hommes habitant dans les villages alentours peuvent y avoir des postes de gardien.

seraient moins fréquentes grâce au dynamisme plus accru du secteur d'emploi. On pourrait penser que les enfants seraient moins souvent mis à contribution dans les activités économiques et seraient maintenus plus longtemps à l'école grâce à l'emploi des parents et aînés et aux revenus générés.

Le *fokontany* B est accessible uniquement par une route secondaire difficilement praticable en saison des pluies. Les parents et aînés des enfants scolarisés sont contraints de migrer temporairement en ville s'ils veulent y occuper un emploi temporaire. Compte tenu de l'éloignement avec la ville, il est possible que les individus y partent moins souvent pour y chercher des revenus.

Il faut parcourir plus de 23km, souvent à pied, pour y accéder. Dans ce cas, l'éloignement peut contribuer à maintenir les ménages dans des situations de pauvreté importantes, et particulièrement en périodes de soudure.

Pour d'autres ménages, les mieux dotés en capitaux économiques –nous le verrons lors de la description de la situation des familles enquêtées-, les emplois salariés dans les fermes industrielles alentours (une ferme de développement rurale malgacho-norvégienne et une autre plus loin) fournissent un salaire relativement régulier. Tout comme dans le *fokontany* A, certains chefs de ménage sont également maçons en ville ce qui présente là encore un avantage économique indéniable et peut favoriser le maintien des enfants à l'école.

Toutes les familles pratiquent l'agriculture, l'élevage de grands animaux et/ou l'élevage de petits animaux. La majorité des mères de famille interrogées pratiquent ponctuellement le salariat agricole.

Les ménages du *fokontany* B peuvent vendre et acheter la production agricole sur le marché du chef-lieu de la commune qui a lieu deux fois par semaine et se situe entre 3,5 et 5 à 6 km des centres des différents ilots. Ils se fournissent en produits de première nécessité dans les épiceries du village, on en compte environ une à deux par îlot.

Nous avons émis l'hypothèse que les micro-contextes économiques des deux *fokontany* A et B contrastés auraient pu nous fournir des données différentes concernant la scolarisation et le travail des enfants. L'un des villages, proche de la ville, permet à ses habitants un accès à l'emploi plus favorable par rapport aux habitants du village enclavé qui lui semble plus pauvre. Il ne nous a pas été possible de compter exactement les différences de richesses entre ménages des deux *fokontany* avec mon interprète puisque nous étions seules à mettre en œuvre l'enquête. Les recueils de données dans les EPP et auprès des ménages était déjà très chronophages. Nous avons par contre constaté que dans le village A, les ménages étaient très souvent mieux dotés

en biens économiques : ils avaient au moins une vache, un zébu. La majorité d'entre eux avaient des poules et les maisons étaient plus grandes, souvent dotées d'un étage⁴⁹.

Dans le *fokontany* B, rencontrer des ménages avec des vaches ou des zébus était beaucoup plus rare. Certains ilots étaient très pauvres. Les habitants n'étaient pas propriétaires de leur terre, ils n'avaient aucuns petits animaux d'élevage et la plupart des ménages avaient de jeunes enfants en dehors de l'école.

Nous sommes conscientes qu'aucun travail statistique ne vient appuyer nos observations ce qui aurait été très utile, mais il semblait tout de même qu'il y avait une légère différence de niveau économique entre les deux lieux.

Les deux EPP d'enquête : l'EPP A et l'EPP B

L'EPP A appartient au village A elle est située en son centre non loin de la mairie.

L'EPP B appartient au village B et elle est aussi située en son centre. Les deux écoles sont des écoles primaires publiques.

Tableau 7. Effectifs d'élèves par sexe et par classe de l'EPP A. Années 2013-14 et 2014-15

Années scolaires	CP1			CP2			CE			CM1			CM2 a			CM2 b			Total		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
2013-2014	28	28	56	28	28	56	24	21	45	25	36	61	20	10	30	17	13	30	142	136	278
2014-2015	18	27	27	35	35	70	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Sources : statistiques de l'EPP

Dans l'EPP A l'on compte 278 élèves pour l'année 2013-2014. Les données sont incomplètes pour l'année 2014-2015.

Il y a 2 instituteurs et 5 institutrices qui se partagent les classes. Seules 2 institutrices sont titulaires, les 4 autres sont des professeurs FRAM, embauchés par les parents d'élèves.

Les classes les plus nombreuses en 2013-2014 sont les classes de première, deuxième année et troisième année. Les institutrices se partagent respectivement 56 élèves pour le CP1 et CP2. Celle de CE enseigne à 61 élèves. Tous sont répartis dans des salles de classe où le nombre de

⁴⁹ Les maisons avec un étage sont un habitat traditionnel des Hautes Terres. Le bétail vit au rez de chaussée et les membres d'une famille au-dessus. Ils accèdent à l'étage par une échelle en bois. Lorsque les ménages sont pauvres, ils vivent généralement dans des maisons de plain pied moins coûteuses à la construction.

bancs et de chaises sont insuffisants. Ils sont parfois trois sur un banc destiné à deux enfants. Parfois ils sont quatre sur un banc destiné à trois individus.

Les quatrièmes et cinquièmes années sont moins nombreux. En CM1, deux institutrices FRAM se partagent la classe, l'une a 30 élèves et l'autre 31 élèves. Les salles de classes sont suffisamment équipées en bancs et chaises. En CM2 c'est la même chose, les deux instituteurs FRAM se partagent les effectifs. Les élèves ont suffisamment de tables pour être correctement installés. La salle de classe est assez grande.

Le ratio élèves/enseignants pour l'année 2013-14 est de 39 élèves pour un professeur.

L'organisation des cours s'est faite en double flux pendant presque deux ans. En 2012, le cyclone Giovanna a touché la commune. L'école A avait 3 bâtiments avec chacun deux salles de classe. L'un des toits des bâtiments a été arraché, il a dès lors été impossible d'y donner des cours puisque la pluie a abîmé le tableau, les sols, les murs faits de briques et de torchis. En conséquence les instituteurs ont organisé les cours en double flux pendant les périodes suivantes : de février à août 2012 ; de septembre 2012 à août 2013 et de septembre 2013 à mai 2014.

Les semaines s'alternaient entre paires et impaires. L'une semaine un groupe de classe venait le matin de 7h30 à 12h30 et l'autre groupe l'après-midi de 13h00 à 17h00. Les groupes inversaient leurs sessions horaires la semaine suivante.

Cette organisation a fait perdre une heure de temps de scolarisation quotidienne pour chaque classe. En 2015, une entreprise de ciment a fait un don à la commune, sous couvert d'accords commerciaux passé avec celle-ci. En échange d'extraction de terre pour le ciment ils ont construit un nouveau bâtiment dans l'école comportant deux classes. Dès son inauguration en mai 2015 l'organisation de l'enseignement est redevenue classique, les élèves venaient tous de 7h30 à 13h30.

Tableau 8. Effectifs d'élèves par sexe et par classe de l'EPP B. Années 2013-14 et 2014-15

Années scolaires	CP1		CP2			CE			CM1			CM2			Total			
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	Total
2013-2014	36	29	65	42	26	68	44	29	73	18	18	36	14	32	46	128	134	288
2014-2015	12	28	40	31	23	54	39	32	71	26	24	50	19	18	37	114	116	252

Sources : statistiques de l'EPP

L'organisation est différente dans l'EPP B. Les élèves sont censés commencer l'école à 7h30 et terminer à 13h30. Les ratio élèves/enseignants sont plus élevés que dans l'EPP A. Pour 288

élèves en 2013-2014 et 252 élèves en 2014-2015, il y a cinq professeurs. Seule la directrice de l'école est titulaire. Les quatre autres, deux institutrices et deux instituteurs sont des professeurs FRAM.

Les infrastructures de l'école sont pauvres. Il y a trois bâtiments avec cinq classes. Une salle est réservée à la cantine scolaire qui fut mise en place il y a quelques années mais le projet a été abandonné faute de moyens pour le faire perdurer.

En classe de CP1 les élèves n'ont pas assez de place pour se tenir à deux élèves par bancs et ils se serrent pour être assis. En classe de CP2 la salle est plus spacieuse, les enfants sont mieux assis. En CE les effectifs oscillent entre 73 et 71 élèves. Les bancs et tables sont largement insuffisants les élèves sont trop nombreux. En CM1 les effectifs sont plus réduits mais la salle toute petite oblige les élèves à partager les bancs et à se serrer. En CM2 par contre, chacun a une place, les enfants sont plus correctement installés.

Les infrastructures sanitaires sont inexistantes. Le puits ne fonctionne plus et les toilettes sont impraticables.

Le ratio enseignant-élèves en 2013-14 est de 58 élèves environ par instituteur. L'année suivante il est de 50 élèves par maître. Ces ratios sont relativement élevés, et nous le verrons plus tard dans ce travail, ne permettent pas le suivi des élèves.

3. La mise en place de l'observation directe dans les écoles

L'installation

Nous connaissions déjà un peu les directrices des deux EPP A et B. Il a fallu trouver une raison, hormis l'alibi de l'enquête sociologique, pour pouvoir mener des observations dans les écoles. La problématique de l'installation dans les salles de classe est bien décrite par les auteurs Danic et al. (2006). Les adultes responsables des enfants craignent que l'on juge leur travail, que l'on dénonce parfois. Nous leur avons dit que nous voulions interroger les enfants. Les enseignants le savaient, les informations recueillies auraient pu être dérangeantes.

Nous avons donc voulu être patientes avec mon interprète. Nous n'avons pas dit aux équipes pédagogiques que nous allions noter leurs absences, mais plutôt que nous cherchions à observer les absences des enfants pendant les périodes de soudure et les comparer aux autres périodes agricoles. Au départ, nous avons récolté les informations des absences sur les cahiers d'appel. Nous avons rapidement arrêté lorsque nous nous sommes rendus compte qu'ils n'étaient pas

mis à jour régulièrement. Aussi, nous n'avons pas révélé la totalité de nos intentions. Nous leur avons simplement annoncé que nous voulions prendre note du manque de matériel scolaire des enfants, comme des cahiers et des stylos, et montrer que la pauvreté des ménages était néfaste au bon déroulement de la scolarité des enfants.

Révéler toute la vérité sur nos intentions aurait vite coupé court aux enquêtes. Les professeurs savaient qu'ils étaient très souvent absents. En outre, ces informations auraient pu induire une visite du chef de la circonscription scolaire qui aurait suspendu le paiement des allocations mensuelles. La situation des professeurs FRAM est encore aujourd'hui délicate. Ils sont mal payés et pratiquent plusieurs activités agricoles et d'élevage en parallèle de leur travail d'enseignant pour pouvoir assurer leur survie. Le contexte est sensible. J'ai donc caché certaines raisons de ma présence. En revanche, nul ne peut savoir où les écoles sont situées. Concernant l'enquête auprès des enfants, j'ai montré et décrit mes guides d'entretiens aux professeurs et particulièrement aux directrices et leur ai demandé leur accord. Les parents avaient été prévenus dans les villages lors des présentations faites avec mon interprète, le chef *fokontany* et moi-même.

La mise en place de l'observation directe

Pour nous installer dans les EPP, et pour pouvoir observer le déroulement des journées d'enquête, nous avons proposé notre soutien en tant que professeures de français. Les enseignants étaient enjoués à l'idée que nous intervenions et nous ont facilement ouvert les portes de leurs classes.

Au début des enquêtes, pendant presque six mois, je ne travaillais qu'avec Ioby mon interprète. Elle donnait les cours et je corrigeais les cahiers des enfants en leur faisant remarquer leurs fautes par exemple. Dans le même temps je notais et j'observais le manque de matériel de certains élèves, je repérais ceux présentant les plus grosses difficultés. Je notais la dotation en matériel pédagogique dans les classes, le nombre de bancs, de chaises.

Lors de mon retour sur le terrain en 2015, mon niveau de maîtrise de la langue a beaucoup progressé. J'ai été capable, même à la fin de mon premier terrain, de tenir quelques menues conversations. A l'école, l'apprentissage du vocabulaire a été rapide. J'ai appris quelques mots grâce aux enfants qui m'enseignaient avec joie leur vocabulaire, avec les instituteurs eux-mêmes et avec mon interprète. Dès que j'ai pu, j'ai enseigné le français aux élèves, seule devant la classe. En cas de blocage, si je ne pouvais pas formuler une phrase, mon interprète venait ou les instituteurs faisant cours dans la salle voisine intervenaient pour traduire des explications.

Les enfants connaissaient ma situation, je leur demandais d'être indulgents quant aux fautes de malgache que je faisais. Ils m'aidaient en corrigeant quelques mots écrits au tableau ou ils me faisaient répéter des mots pour leur prononciation. Cette participation des enfants et leur aide me semblent avoir été bénéfique par rapport au statut que j'endossais. Finalement j'étais parfois une professeure de français, parfois une accompagnatrice et organisatrice de jeux, mais ma position n'était pas une position d'autorité « verticale » dans le rapport aux enfants. Je leur ai montré qu'ils pouvaient eux aussi apprendre et transmettre des choses et des expériences à un adulte. La situation pouvait s'inverser.

En plus du temps passé sur le terrain, des jeux organisés pour gagner leur confiance et de l'habitude de nous voir quotidiennement, cette attitude a probablement favorisé la parole des enfants. Ils avaient confiance en Ioby et moi, nous connaissaient et nous ont confié des informations essentielles sur leur mode de vie, leur scolarisation, leurs projets d'avenir. Nous reviendrons plus tard sur ce mode de recueil de données qui est un trait particulier de l'enquête. Mettre en place une enquête auprès d'enfants démunis vivant dans des zones rurales enclavées requiert des techniques d'enquête et une éthique particulière. Nous décrivons plus loin les démarches que nous avons adoptées.

En plus du lien créé avec les enfants, donner des cours et aider les professeurs nous a permis de gagner leur confiance et leur reconnaissance. Notre présence, après quelques mois devenait presque « normale ». Nous le verrons, c'est là un objectif de l'observation participante.

Les professeurs de l'EPP B, école dans laquelle nous avons beaucoup travaillé, étaient souvent absents et spécialement la directrice. En accord avec elle, nous la remplaçons quand elle n'était pas là. Nous faisons la même chose avec l'instituteur de quatrième année qui s'est lui aussi beaucoup absenté de la fin 2014 jusqu'au début de l'année 2015. Mon interprète et moi donnions alors les cours ensemble aux enfants. Nous suivions le programme en mathématiques ou en français. Nous avons enseigné les connaissances usuelles, un peu de géographie. Parfois nous faisons des révisions avec les enfants et avons toujours essayé de les faire participer au maximum à ces séances. Nous avons toujours tenté d'être plus ludiques que le professeur, de prendre notre temps, de faire des pauses.

4. La passation des questionnaires « emploi du temps » auprès des enfants

C'est pendant ces moments passés avec les élèves que nous faisons passer des questionnaires sur leurs activités avant et après l'école. Mon interprète posait directement les questions à chaque enfant et leur demandait ce qu'ils avaient fait avant de commencer l'école et après l'école la veille précédant l'enquête. Les enfants la connaissaient bien et nous avions tous acquis une confiance relative les uns envers les autres. Cette relation a été très utile pour pouvoir entamer un travail avec eux. Les questions se posaient donc après les heures de cours que nous donnions, quand les professeurs absents nous laissaient leurs classes. Ils savaient que nous demandions ces informations et étaient d'accord. Ils avaient prévenu les parents des enfants. Pour les enfants, nous leur avons expliqué pourquoi nous voulions connaître les activités qu'ils faisaient avant et après l'école. Nous leur avons dit que nous voulions recueillir leur opinion sur leur quotidien, les interroger sur leur charge de travail, sur leur état de fatigue etc. Nous leur demandions également les jours où ils n'avaient pas pu faire leurs devoirs la semaine précédant l'enquête. Tous les enfants se sont montrés contents de répondre aux questions de mon interprète. Ils se rangeaient en file indienne près du bureau du professeur et lui décrivaient à voix basse leurs activités. Timides, pour la plupart, les interroger devant toute la classe les mettaient mal à l'aise. Ils se confiaient davantage dans cette configuration spatiale. Nous avons pris la précaution de ne pas insister auprès de ceux qui montraient des signes de réticence à parler. Nous leur avons toujours dit qu'ils avaient le choix de nous parler ou pas, et que tout ce qui est été dit était anonyme. Mon interprète a naturellement choisi des mots adaptés et a cité des exemples pour illustrer les explications. Elle demandait les autorisations aux élèves devant toute la classe au préalable.

Pour récapituler nos démarches, l'observation participante dans les EPP a pu se mettre en place grâce à l'aide que nous apportions aux professeur(e)s dans leurs classes. Débordés face à des effectifs d'élèves trop nombreux, nous les aidions à passer dans les rangs et à aider les élèves les plus en difficulté. Nous avons souvent assisté à leurs cours et nous les avons aidés à corriger les cahiers. Nous étions également sollicitées pour venir aider et assister le cours de français. Nous les remplaçons lorsqu'ils étaient absents ou partaient en avance de l'école pour des raisons administratives et/ou personnelles. Nous avons aidé à organiser certaines fêtes de l'école, « opération gâteau », pour être au plus proche des équipes des EPP. Toutes ces

démarches d'implication dans les EPP nous ont permis de nous insérer dans la vie de l'école. Elles nous ont aidées à intégrer le quotidien vécu par les enseignants et les élèves et de tisser avec eux des relations sociales indispensables au recueil d'informations. Par ailleurs, cette observation participante a permis, entre autres, de travailler avec les enfants. Nous leur posions des questions sur leurs emplois du temps lors des jours de classe où nous remplaçons les professeurs absents.

5. La passation du questionnaire « structures démographiques des ménages »

Une des hypothèses de ce travail postule que la structure démographique des ménages influence la réussite et/ou le maintien de certains enfants à l'école tout en favorisant un temps de travail plus ou moins court en fonction de la position dans la fratrie. Cette hypothèse s'inscrit dans la théorie de l'arbitrage dans l'allocation en temps des différents membres de la famille dans le cadre de l'organisation de la production familiale (Becker, 1965). Le ratio de dépendance, la structure par sexe de la fratrie, sa taille va plus ou moins influencer le besoin de main-d'œuvre pour les tâches domestiques et/ou économiques des filles, des garçons, des aînés, des cadets etc. (Pilon, 2001).

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons voulu obtenir des informations sur les structures démographiques des ménages scolarisant leurs enfants à l'EPP. Passer le questionnaire auprès des parents d'élèves qui étaient environ entre 150 et 200 pour chaque école aurait été extrêmement fastidieux et long à mettre en place. Les paysans sont assez mobiles lors de leurs journées de travail. Nous l'avons déjà mentionné dans la sous-section 4 du deuxième chapitre, les parcelles de terres sont éloignées les unes des autres compte tenu du phénomène d'indivision. De 7h30 du matin jusqu'à 16h30, heure où des tempêtes de pluies s'abattent sur les plaines, les agriculteurs et villageois ne sont que rarement à leur domicile. Ce sont souvent les enfants les plus âgés qui restent dans les hameaux s'occuper des plus petits et s'affairer à des tâches domestiques comme piler le riz, faire le ménage ou s'occuper des troupeaux.

Les parents d'élèves étaient difficiles à joindre ce qui nous a demandé d'adapter notre méthodologie. En conséquences, nous avons choisi de faire passer le questionnaire auprès des enfants aînés des fratries scolarisées dans chaque EPP, et ce, au risque de ne pas avoir toutes

les informations demandées. C'était un des seuls moyens pour accélérer et faciliter la prise d'informations.

Le questionnaire comporte plusieurs questions. Il y a des informations sur le statut marital des parents, leur métier principal. Nous avons récolté des données sur l'élève interrogé, son âge, sa classe, sa position dans la fratrie, son sexe. Nous avons demandé des informations à l'élève sur : la taille de sa fratrie, le nombre de sœurs, de frères. Puis, pour chaque frère et sœur nous avons demandé, leur âge, leur sexe, leur position dans la fratrie, s'ils résidaient toujours ou pas dans le ménage (co-résidence), s'ils étaient toujours scolarisés ou non. S'ils étaient scolarisés, dans quel type d'établissement (privé ou public), à quel niveau scolaire. S'ils étaient scolarisés dans la même EPP, nous prenions leurs noms, prénoms et classe pour obtenir les informations sur les cadets (cela nous évitait de questionner les frères et sœurs moins âgés dans les autres classes et nous faisait gagner du temps). Dans pas mal de cas, nous avions des informations sur l'activité et le statut des frères et sœurs partis du ménage et les non scolarisés co-résidents. S'agissant de ceux partis, nous savions s'ils /elles étaient marié(e)s et parfois leur métier : aide domestique, commerçant, agriculteur. S'agissant des co-résidents, nous avions des informations sur le type d'activités qu'ils faisaient. Nous posions la question de la présence ou non d'autres adultes dans la même maison à la fin du questionnaire.

Ces questionnaires nous ont permis de recroiser les données sur la réussite ou l'échec d'un élève (entre les années 2013-14 et 2014-15) avec son âge, son sexe, la taille de sa fratrie, sa position dans la fratrie, la structure par âge du ménage et le nombre d'enfants présents.

Nous avons fait passer 260 questionnaires auprès des aînés des fratries dans les deux EPP d'enquêtes. Certains enfants n'ont pas été interrogés (lorsqu'ils étaient absents régulièrement par exemple). Dans l'autre cas, lorsque le seul enfant d'un ménage scolarisé dans l'EPP était trop jeune, lorsqu'il avait par exemple 6 ans et 7 ans, nous ne faisons pas de passation de questionnaire. Nous l'avions testé au départ de l'enquête mais les plus jeunes ne se souvenaient pas bien des informations sur l'âge des frères et sœurs et surtout lorsque les fratries étaient grandes. Lorsqu'ils étaient vraiment très jeunes et intimidés, ils comprenaient moins bien l'objectif de ces questions par rapport aux plus âgés à partir de 8 ans en général. C'est à partir des premières expériences de recueil de données que nous avons opéré des choix méthodologiques et avons ajusté nos positions pour tenir compte de la spécificité du contexte et des acteurs concernés.

Étapes de la construction du questionnaire

Nous l'avons vu ci-dessus, la construction du questionnaire répondait à l'hypothèse de travail selon laquelle les aînés et les enfants scolarisés les plus âgés seraient les plus touchés par l'échec scolaire, le redoublement et l'abandon de l'école. Toujours selon cette hypothèse la taille du ménage et la structure par âge et par sexe influencerait la réussite et/ou l'échec scolaire de certains enfants aînés, cadets, filles, garçons. Selon nous, un ménage de grande taille aurait tendance à défavoriser la réussite scolaire des aînés qui seraient plus souvent mis à contribution dans les tâches domestiques et économiques tandis que certains cadets auraient pu être libérés de certaines tâches domestiques et économiques à accomplir et auraient pu bénéficier de l'aide aux devoirs de la fratrie aînée favorisant leur maintien à l'école.

Le fait qu'un aîné soit encore scolarisé aurait pu impliquer deux types de conséquences selon nous. D'une part le maintien à l'école de l'aîné tendrait à demander une répartition des tâches plus égalitaire dans la fratrie, et donc, le cadet encore scolarisé devrait assurer plus de tâches peut-être au détriment du temps de sa scolarisation. D'autre part, la scolarisation de l'aîné impliquerait un niveau d'étude suffisamment élevé, et une connaissance des méthodes de travail plus propices à la scolarité des cadets qui pourraient recevoir une aide dans les devoirs, la compréhension des leçons etc.

Les questions suivent donc cette logique et interrogent l'enfant sur la structure par âge, par sexe, la taille de sa fratrie, la présence des aînés dans le ménage, leur scolarisation ou pas. Les informations obtenues permettent de construire les indicateurs du ratio de dépendance du ménage (nous avons des informations sur la structure par âge de la fratrie mais aussi sur la co-résidence de personnes âgées et/ou d'autres individus dans le ménage), la structure par sexe de la fratrie, le nombre d'aînés, le nombre de cadets, le ratio d'enfants scolarisés par rapport aux non scolarisés, le ratio d'enfants présents dans le ménage par rapport aux enfants partis.

Les questionnaires ont été administrés par deux enquêteurs. La passation s'est réalisée au sein des classes, sur un bureau à l'écart des pupitres, pour assurer la confidentialité des propos tenus. Mon interprète, malgache, et son mari, malgache également, et un ami (malgache) qui vivait à Antsirabe ont fait passer les questionnaires. Les deux enquêteurs sont venus nous prêter main forte avec mon interprète. Seules, il aurait été beaucoup trop long de faire passer 260 questionnaires qui dureraient entre 20 et 30 minutes (en fonction de la taille de la fratrie de l'enfant). Mon interprète a co-construit le questionnaire avec moi, nous vivions ensemble pendant toute la durée de l'enquête et avons l'occasion de parler du projet très régulièrement. Nous avons modifié les questionnaires, les guides d'entretiens, revu la pertinence des questions.

Binôme sur mon terrain, elle donnait son avis pour mieux formuler les questions, pour modifier l'ordre et la nature de certaines etc. Elle s'est donc formée en même temps que moi et a très bien su faire passer les questionnaires.

Elle a également formé son mari et l'autre enquêteur à la passation et les a assistés dans les trois premiers. Pour ma part, je les ai sensibilisés aux questions éthiques, en leur disant de ne pas brusquer les enfants et de leur demander l'autorisation, de toujours garder une position où les professeurs pouvaient les voir et de bien expliquer aux enfants les raisons de ces questions. En les recrutant, puis en les observant sur le terrain, j'ai pris soin de vérifier le rapport entretenu avec les enfants. L'enquête s'est bien déroulée, les enfants ont pris l'habitude de les voir, même sur une courte période et leur timidité s'est relativement dissipée. De plus, les questions ne portaient pas sur des thèmes sensibles mais se rapportaient plutôt à des informations pratiques sur le ménage de l'enfant. Sur ce point de l'enquête, la situation n'était pas compliquée.

Lors de la courte formation prodiguée je leur ai fait part des raisons pour lesquelles ils posaient les questions et je leur ai indiqué les questions qui comportaient le plus de difficultés dans les réponses données par les enfants, comme l'ordre de naissance par exemple. A la fin des questionnaires, je leur ai demandé de faire le point avec les enfants pour repérer si certaines informations étaient erronées.

Chaque aîné des fratries scolarisées dans l'EPP répondait en face à face avec l'enquêtrice ou l'enquêteur. J'ai été présente dans la passation de tous les questionnaires, j'ai assisté les enquêteurs en cochant les élèves interrogés dans les listes, en expliquant la raison de certaines questions, en assurant le bon déroulement et la coordination de l'enquête en général.

L'ordre des questions a suivi un raisonnement le plus fluide et logique possible⁵⁰. A la fin du questionnaire, nous demandions si d'autres personnes vivaient ou non dans le ménage (c'est-à-dire partageaient les repas et vivaient dans la même maison), quel étaient leurs âges, leurs sexes, leurs relations de parenté avec la mère et le père chef de ménage.

⁵⁰ Dans un premier temps, nous demandions le nom et prénom du père et de la mère (pour les repérer ensuite dans le *fokontany* en cas de besoin d'informations complémentaires), ensuite, nous demandions l'âge de l'enquêté, sa classe, son rang dans la fratrie, puis, le statut marital des parents, leur métier, la nature du lien biologique de l'enquêté avec ces derniers (confié ou descendant directe du couple), la taille de la fratrie, le nombre de garçons en tout, et celui de filles. Nous avons recueilli des informations sur chaque frère et sœur partant du plus âgé jusqu'au plus jeune de la fratrie à propos de leur âge, leur sexe, leur activité (scolarisé ou non).

Difficultés méthodologiques

Les mots choisis et la formulation des questions comptent pour le résultat final et le recueil d'une information de qualité. Les principales difficultés dans la traduction et le recueil de données ont été les suivantes : la définition de frère et sœur, les informations sur l'âge des aînés n'étant plus co-résidant du ménage ; les informations sur le nom et prénom des parents et des cadets scolarisés.

La définition d'un ménage, dans un pays d'Afrique Subsaharienne, est loin de se conformer à celle d'un ménage français, de type nucléaire. A Madagascar, il est normal d'accueillir un parent vieillissant ou un enfant confié. Il se trouve aussi que les membres d'une même famille, dans le cas de nos îlots de *fokontany* par exemple vivent parfois les uns à côté des autres dans des maisons voisines. Dans ce cas, il était très difficile de déterminer la nature des liens entre l'enfant interrogé et les frères et sœurs, qui se sont parfois avérés être des cousins et cousines. Nous avons donc eu quelques doublons dans les questionnaires, le cousin cité comme frère par exemple, était interrogé puisqu'on lui demandait s'il avait un aîné dans l'école, il répondait que non. Finalement, son cousin scolarisé lui aussi, déclarait cet individu comme son frère ce qui nous indiquait que l'existence d'une seule famille de type nucléaire au lieu de deux. Eclaircir les relations de parenté n'a pas toujours été facile.

Nous avons demandé, pour la question concernant la co résidence des aînés et/ou des cadets de l'enfant interrogé, si son frère ou sa sœur, vivait encore avec lui, c'est à dire, partageait les repas, les tâches agricoles et domestiques et dormait dans la même maison.

La question concernant l'âge des aînés a été compliquée. Nous manquons d'informations précises à ce sujet et particulièrement dans le cas de familles nombreuses. Les enfants que nous avons interrogés étaient âgés d'environ 7 à 14 ans. Lorsque l'enfant faisait partie des cadets de la fratrie et qu'on lui demandait l'âge de ses 7 grands frères et sœurs déjà mariés et partis du ménage depuis longtemps, la plupart, et particulièrement les plus jeunes, ne se souvenaient plus. Il est probable également, que, même lorsque nous avons eu l'information, les enfants par souci de bien faire, et de répondre à la question, aient quelque peu transformé l'âge des aînés. En bref, cette information n'est pas précise. Il faut en tenir compte, elle est approximative.

La dernière difficulté s'est rencontrée dans l'information relative aux prénoms et aux noms de familles des parents et des frères et sœurs scolarisés à l'EPP. Nous le repréciserons dans le paragraphe traitant de l'enquête auprès des ménages, mais les enquêtés, adultes comme enfants, ne semblent pas habitués à écrire et citer leur nom de famille et prénom comme il est indiqué dans leur acte de naissance. Il y a donc un décalage, pour les enfants, dans ce qui est marqué

dans les listes des classes et dans ce qu'ils annoncent. Pour ajouter une difficulté supplémentaire, le patronyme d'un individu, inscrit sur son acte de naissance, est laissé au choix des parents. Il est donc inventé par ces derniers et les individus d'une même fratrie ont tous des noms de famille différents. Les couples mariés gardent leur nom de famille respectif. Ce contexte rend la « reconstitution » d'une famille au sein de l'école, extrêmement difficile. C'est pourquoi nous avons interrogé l'aîné, et en cas de doute sur le lien d'une fratrie, nous récoltions des informations complémentaires auprès des professeurs.

Au départ de l'enquête, l'information sur le nom et prénom des deux parents nous semblait importante à recueillir puisque nous avions le projet, une fois la passation des questionnaires terminée, de repérer un corpus de familles aux structures démographiques distinctes et de mener des enquêtes par entretiens et par observation plus approfondies auprès de ces ménages sélectionnés. Le nom, le prénom des parents et le lieu de résidence nous auraient aidé à trouver le ménage dans le village sillonné de chemins de terres sans noms et parsemé de maisons sans numéro. Nous avons tenté de mettre en place ce type d'enquête mais très vite nous avons réalisé qu'il était trop chronophage. En effet, si les chefs de ménage sont partis une bonne partie de la journée et sont difficilement joignables, il arrivait aussi très souvent de ne pas retrouver le ménage, même avec le nom indiqué par l'enfant. Les voisins, et familles se donnaient des surnoms et ne connaissaient pas correctement leurs noms de famille, comportant parfois un nombre de syllabes impressionnant. Il y avait pour l'enquête un décalage entre le déclaratif et le vrai patronyme.

Cela a posé particulièrement problème dans le travail visant à relier les notes d'un élève à la structure démographique de son ménage. L'aîné interrogé donnait parfois des noms erronés de ses cadets scolarisés à l'EPP et se trompait de niveau scolaire. Il devenait donc impossible d'accéder aux informations des résultats scolaires de ce cadet.

Une fois que j'ai recueilli les listes d'élèves et leurs notes par classes j'ai remarqué que les professeurs, dans leurs cahiers de notes, n'utilisaient pas toujours les mêmes noms et prénoms des enfants inscrits sur les listes d'appel dans les cahiers de notes. Il me manquait des informations et je ne retrouvais pas les enfants (dont les aînés parlaient dans le questionnaire). En plus des nombreux élèves absents lors de la passation de questionnaires, que nous avons essayé malgré tout de questionner en repassant régulièrement dans les EPP pour compléter cette

partie de l'enquête⁵¹, nous avons perdu un certain nombre d'informations à cause de ce biais déclaratif.

⁵¹ Nous scindions parfois notre journée d'enquête en trois temps, la première partie de la matinée était réservée à compléter les questionnaires manquant avec les élèves absents lors du premier passage. Pendant la deuxième partie de la matinée nous faisons de l'observation participante en donnant des cours de français, en remplaçant les professeurs absents ou en assistant les enseignants dans les classes. L'après-midi, jusqu'à 16h environ, soit nous organisons des jeux avec les enfants du village, soit nous menions des entretiens avec certains élèves scolarisés en CEG, ayant abandonné l'école ou avec les mères de famille.

C'est à partir des syllabes soulignées en rouge que l'enseignante nomme et répertorie ses élèves dans la majorité des cas. Ils ne notent pas leur nom entier sur leur cahier mais ce diminutif. Par exemple Tojonirina, le premier de la liste, s'appelle Tojo. Cette méthode de travail nous a donné de nombreuses difficultés notamment pour recroiser les noms des enfants interrogés par questionnaire et leurs notes.

Traitement et analyse des données du questionnaire

Nous avons codé les informations recueillies dans le questionnaire et les avons retranscrites sur un fichier excel, puis sur un fichier SPSS. Les bases de données obtenues croisaient les résultats scolaires des enfants indiquant leur réussite ou l'échec de l'année scolaire 2012-2013, et leurs caractéristiques démographiques individuelles ainsi que celles de leurs ménages. Les données ont été traitées avec le logiciel de traitement statistique SPSS.

6. L'enquête menée auprès des ménages

Nos démarches initiales

Nous voulions au départ de nos enquêtes mettre en place une enquête emploi du temps auprès des enfants. Les résultats visaient à analyser l'incidence du temps des activités domestiques et économiques sur la scolarisation. Nous voulions étudier les variations du temps accordé à ces activités en fonction des structures démographiques du ménage.

Selon nous, en fonction de la saisonnalité, dans un contexte agricole vivrier, le temps consacré aux activités domestiques et économiques des enfants devait varier et avoir un impact plus ou moins important sur le temps scolaire – tel que la présence à l'école et le temps consacré aux leçons et devoirs. Les caractéristiques démographiques de l'individu devaient aussi plus ou moins influencer le temps consacré aux tâches domestiques et/ou économiques et à la scolarisation.

Ces hypothèses s'inscrivent dans le courant théorique impulsé par Becker (1965). Il montre que les parents font des choix dans l'allocation en temps entre différentes activités pour les enfants en fonction des futures retombées économiques perçues. D'autres travaux de recherche ont montré les différences d'allocation en temps de travail et en temps accordé à la scolarisation en fonction du genre, du rang de l'individu dans la fratrie etc. Levison et Moe (2001) ont montré que le niveau d'instruction de la mère et la présence de jeunes frères et sœurs dans le ménage influençaient le temps consacré aux activités domestiques et jouaient sur le maintien et l'inscription à l'école des filles dans les ménages. Edmonds (2006) a montré l'existence de différences de quotité de travail entre les membres de la fratrie et particulièrement entre frères et sœurs en fonction de l'âge au Népal. Il en est ressorti que la différence d'âge aîné/cadet pour les garçons n'influencait pas la quantité de travail réalisée mais celui des filles. La structure par âge dans la fratrie influençait également le travail domestique des aînés et la présence de cadets était néfaste aux activités scolaires (Blinder and Scrogin, 1999 ; Edmonds, 2006).

Ces théories nous ont semblé très intéressantes à vérifier empiriquement, mais les méthodologies sont difficiles à faire. Pour mesurer ce temps, il est nécessaire de mettre en place des enquêtes emploi du temps compliquées à entreprendre. En effet, il s'agit de donner aux enquêtés un carnet dans lequel ils cochent les différentes activités mentionnées par les enquêteurs et y annotent le temps qu'ils ont consacré à ces dernières.

Dans un pays occidental, la tâche est déjà ardue. Les enquêtés ne savent pas toujours combien de temps exact ils accordent aux activités, par exemple « s'occuper des enfants », « passer l'aspirateur ». Dans la réalité, les activités ne se découpent pas les unes les autres mais se superposent : « on peut surveiller la cuisson d'un plat tout en s'occupant des enfants qui font leurs devoirs ». L'aspect du carnet est contraignant, il faut y annoter les choses, ne pas oublier, il prend du temps.

Le manque d'enquêteurs, le manque de moyens financiers et le manque de temps ont fini par nous dissuader de mettre en place un tel dispositif. Nous avons interrogé les enfants dans les salles de classe concernant les activités qu'ils faisaient et nous ne nous sommes pas préoccupées du temps consacré à chacune d'entre elle, cela aurait été trop long et trop imprécis.

La première enquête auprès des ménages

Nous avons pendant plus d'un mois rempli les questionnaires dans les écoles. Après 13h, les cours terminés, nous avons le temps de passer dans les ménages pour mener à bien le reste des recherches. Nous avons obtenu auprès des directrices des EPP les listes exhaustives des parents

d'élèves et leur îlot de résidence. Nous avons donc procédé, dans un premier temps à la sélection des 3 îlots sur 5 dans le village B, dans lesquels nous avons tiré au sort des ménages scolarisant les enfants dans l'EPP B. Nous avons volontairement réduit le nombre d'îlots d'enquêtes pour des raisons pratiques : deux étaient très éloignés du centre du *fokontany*, la majorité des enfants étaient scolarisés dans les EPP des villages voisins.

Nous avons pu commencer la sélection de parents ainsi. Nous avons choisi 10% des ménages scolarisant les enfants en EPP dans chacun des trois îlots. Une fois sélectionnés, nous avons voulu interroger les parents des enfants sur le type et le nombre d'activités exercées par les enfants tous les mois. Nous voulions également obtenir des données sur les activités des adultes. Les informations récoltées auraient porté sur les deux jours précédents l'enquête. Le premier passage aurait permis d'avoir les informations moins soumises aux variations saisonnières : âge des parents, statut marital, taille du ménage, structure démographique, activité principale des parents, des membres du ménage, activité des enfants du ménage, présence etc. Puis, passer régulièrement dans les ménages aurait pu selon nous, nous permettre de vérifier l'hypothèse selon laquelle, l'absence à l'école et/ou la réussite à l'examen du trimestre observé étaient en relation partielle avec la saisonnalité. Autrement dit, un enfant en période de soudure, ayant des parents avec une activité professionnelle réduite et donc probablement des revenus restreints, aurait eu plus de chance de s'absenter de l'école et/ou de connaître un échec à ce moment-là. Le meilleur moyen de vérifier ce caractère saisonnier de l'absentéisme (les absences des enfants ne sont pas notées rigoureusement sur les cahiers d'appel en classe) des enfants et de leur réussite était de récolter ces informations auprès des enfants et des ménages eux-mêmes. Nous voulions donc connaître le type d'activité des parents la semaine précédant l'enquête, connaître les variations de leurs revenus, les problèmes d'accès au matériel scolaire ou non, l'avènement d'un événement démographique tel un décès, une naissance. Toutes ces données nous auraient permis de vérifier l'influence des contextes saisonniers, démographiques et économiques dans la scolarisation et les activités des enfants.

Nous voulions également faire remplir des carnets aux enfants et leur poser des questions sur leur absentéisme la semaine précédant l'enquête. Ils devaient aussi nous donner des renseignements sur les activités faites le week-end précédant l'enquête, s'ils avaient fait des activités économiques pendant les dernières vacances scolaires et quelles étaient leurs activités les deux jours précédant l'enquête. Ces carnets auraient dû être distribués aux différents membres de la fratrie encore scolarisés au primaire, à partir de 8 ans, pour faire des comparaisons dans les activités réalisées par les différents membres d'une fratrie.

Ces croisements dans le recueil de données nous auraient permis d'appréhender l'organisation des activités dans le ménage et l'impact des chocs (économiques et démographiques) sur la scolarisation et les activités domestiques et/ou économiques des enfants. Ce projet n'a malheureusement pas pu aboutir. Le protocole était beaucoup trop ambitieux : le passage régulier dans les ménages s'est avéré être un véritable casse-tête.

Un protocole et une démarche trop complexe

Pour mettre en place ce projet il a d'abord fallu trouver les familles sélectionnées pour leur demander les autorisations de travailler avec eux environ six mois. Cette première étape, amorcée en version « d'essai » dans un ilot seulement nous a rapidement conduites mon interprète et moi à remettre en question la faisabilité de l'enquête.

Chercher un individu par son nom de famille et son prénom dans le village est souvent proche de la « mission impossible ». Il faut interroger les voisins, citer le nom des enfants de cet individu, leur prénom pour qu'éventuellement une personne resitue le ménage recherché et nous y conduise. Les habitants utilisent des surnoms entre eux, et n'utilisent que peu leur prénom de naissance. De plus, les parents d'élèves écrivent leur nom de famille dans une liste lors des inscriptions à l'école. La plupart d'entre eux ne se rappellent plus exactement de l'orthographe de leur nom, il y a donc un décalage entre ce qu'ils écrivent et la correction des institutrices (-rices) qui restituent le nom inscrit sur l'acte de naissance : autant chercher une aiguille dans une botte de foin ! Nous avons eu à faire face à ce problème pour une grande majorité des enfants, les mères et les pères. Pour ajouter un niveau supplémentaire de difficultés, père, mère (même mariés), et chaque enfant de la fratrie ont un nom et un prénom différent. Impossible donc de regrouper les frères et sœurs d'une fratrie dans l'école sans avoir préalablement interrogé l'aîné de la famille et l'instituteur pour comprendre quel enfant appartient à quel ménage etc.

Dans le cas où le nom du père ou de la mère de famille recherché était exact et pouvait nous mener à son lieu d'habitation, un autre obstacle était à franchir. Les ilots des *fokontany* sont eux même divisés en petits groupements de maison parfois éloignés. Suffisamment éloignés en tous cas pour que le voisinage du hameau n°1 ne connaisse pas du tout la famille recherchée habitant le hameau n°4. En plus, il n'y avait pas de panneaux, de numéro de maison, d'adresse fixe. On nous disait seulement, dans les cas les plus favorables : « il habite là-bas, par là-bas, un peu loin vers l'ouest ». Face à ce problème récurrent, nous devions chercher notre chemin. Heureusement dans mon cas, mon interprète m'aidait pour interroger les habitants et nous passions de hameau en hameau demander aux gens où habitait l'enquêté que nous recherchions.

Evidemment il arrivait trop souvent que nous nous perdions dans les dédales de chemins de terre minuscules qui bordaient les champs de maïs, les hameaux, les rizières. Parfois même nous nous retrouvions à marcher dans des « no mans land » et la difficulté se renforçait puisque, seules parmi les champs, nous ne croisions personne au détour d'une quelconque bordure de rizière glissante. Chaque fin d'après-midi le ciel bas et gris menaçait de déverser sur nous son déluge habituel et de ralentir considérablement notre course. Cette menace était toujours bien présente pendant la saison des pluies, les chutes d'eau étaient intenses et transformaient les chemins en mares impraticables et glissantes pour tout individu à pied, à bicyclette ou à moto. Parfois, rentrer chez nous à 23 km de là s'est avéré digne d'un parcours du combattant : nous n'avions pas l'option d'étanchéité optimum pour la moto chinoise qui s'éteignait assez facilement avec l'humidité. Cela nous obligeait de la pousser pendant des kilomètres sous une pluie torrentielle.

Au bout de trois jours d'essais non concluants, nous avons vite abandonné l'idée de sélectionner des ménages et d'y passer régulièrement. Les contraintes géographiques, logistiques, administratives et climatiques se sont révélées très efficaces pour ralentir la progression de l'enquête.

Les premiers entretiens exploratoires menés avec quelques ménages nous ont dissuadées de continuer l'enquête. En interrogeant quelques familles, nous nous sommes confrontées à des situations d'entretien difficiles. Des foules d'enfants, d'adultes et d'adolescents nous encerclaient pour écouter la personne parler. Evidemment, par politesse, nous qui n'étions pas encore bien habituées des lieux n'avions pas voulu commettre d'impair avec mon interprète. Nous ne bougions pas, gênées et encerclées par le groupe. Nous écoutions l'interviewé d'un air le plus proche possible du naturel et mon interprète posait des questions, en malgache devant la foule. Nous nous trouvions plus dans la configuration spatiale d'un tribunal de plein air que celle d'un entretien sociologique. La confrontation avec les mères de famille était brutale, la confiance n'était pas établie et le lieu d'entretien ne convenait pas.

Dans ce contexte, la langue de bois des mères de famille était de mise, elles déclaraient que leurs enfants ne travailleraient pas avant leurs 18 ans, qu'ils iraient au lycée, qu'ils deviendraient médecins etc., projets relativement peu réalistes pour des mères illettrées. Peu réalistes notamment compte tenu de la faible proportion d'élèves des milieux ruraux accédant à un niveau scolaire dans le secondaire⁵².

⁵² Rappelons que les taux bruts de scolarisation primaires passent de 86,3% pour les ménages sans instruction à 127,1% en 2012. Une attrition importante s'opère pour le passage du primaire au premier niveau du secondaire : seul 37,5% des ruraux y accèdent (TBS) et 86,1% des urbains, un ménage rural

A la suite de ces entretiens, nous avons voulu nous adresser aux enfants. Nous avons fait face à la même situation d'entretien : un face à face avec les parents, les voisins, les enfants et nous-mêmes. La relation d'enquête n'était en aucun cas adaptée pour recueillir l'opinion des enfants. Mon interprète leur parlait en malgache, d'une voix douce, elle n'insistait pas, les faisait rire un peu, mais nous savions pourtant que nous n'obtiendrions pas d'informations de leur part dans un tel contexte. Plus que pour les adultes encore, nous étions des étrangères parfois menaçantes à leurs yeux. Nous attisions lors de nos passages, davantage de méfiance que de bienveillance. Relater ces étapes, dans le parcours d'enquête revient finalement à souligner ce que je disais au début du chapitre : il faut garder à l'esprit que l'on est et que l'on restera toujours un étranger sur le terrain (Copans, 2008). Cette position engage à se réadapter en permanence. Le protocole d'enquête de départ n'a pas été retenu puisqu'impossible à mettre en place. Il a d'abord été très difficile de trouver les enquêtés dans les *fokontany*, ensuite, il n'était pas évident de les rencontrer régulièrement et de respecter l'heure et la date des rendez-vous. Pour finir, les situations d'entretiens ne convenaient pas, tant pour les parents que pour les enfants, les voisins gênaient par leur présence.

Nous avons donc choisi de mettre en place une méthodologie différente. Dans la deuxième nous avons d'abord organisé des entretiens de groupe avec les mères de famille, qui ont fait office d'entretiens exploratoires (nous voulions évaluer la pertinence des thèmes abordés dans ces entretiens et cerner la réactivité des informatrices aux questions posées). Ensuite, nous avons mené des entretiens individuels semi-directifs avec quelques mères de famille ayant des enfants redoublant à l'EPP, des enfants ayant abandonné l'école et des enfants qui réussissaient dans leur scolarité. Enfin, nous avons mené des entretiens de groupe avec les enfants scolarisés en CM1 et CM2 dans l'EPP A, puis vers la fin du deuxième séjour de terrain, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les enfants ayant redoublé leur classe, des enfants qui ont réussi à passer en classe supérieure – dans le cycle primaire et du cycle primaire au collège- et des enfants qui ont abandonné l'école. Nous décrivons dans le paragraphe suivant les démarches adoptées pour la passation des entretiens.

a donc peu de chance de scolariser son enfant en secondaire. Le niveau économique et le niveau d'instruction des ménages jouent un rôle essentiel dans le maintien à l'école vers le secondaire : les taux bruts de scolarisation montrent que 18,7% des ménages les plus pauvres et 23% des ménages sans instruction scolarisent leurs enfants à ce niveau contre 84,7% du quintile le plus riche et 105,1% des ménages avec un niveau d'instruction secondaire et plus (Suivi des OMD, objectif n°2- Rapport Madagascar 2012-2013).

7. Les entretiens menés auprès des professeurs, des mères de famille, des enfants

Le choix méthodologique : les entretiens semi-directifs

L'enquête de terrain menée a été une enquête de longue durée. J'ai voulu mettre en place des techniques d'investigation complémentaires pour m'assurer de la validité des observations menées et des résultats obtenus. Il manquera toujours des informations, même après un long travail d'enquête. Je suis probablement tombée à plusieurs reprises dans l'écueil de voir ce que je voulais voir, et observer ce que j'avais lu au préalable. Aussi, malgré mes efforts, mon niveau de malgache n'était pas suffisant pour capter un certain degré de finesse dans les situations. Il faut rester conscient de ces faiblesses dans la méthodologie adoptée.

La technique de recueil de données par entretiens a été, dans le cadre de l'enquête, un moyen de connaître les représentations et les pratiques des acteurs concernant l'enseignement, la représentation de l'école, du métier d'enseignant et la représentation du travail des enfants et de leur scolarité. Ces thèmes ont été abordés dans les entretiens menés avec les six instituteurs et institutrices, FRAM et contractuel(les), à la fin du premier séjour. Nous avons également interrogé l'ancien directeur de l'EPP B et actuel président des FRAM, sur les mêmes thèmes. Il a répondu à nos questions sur une feuille de papier, puis a développé certains points avec nous à l'oral. Ces entretiens avec les enseignants nous ont permis d'aborder les questions de la qualité de l'offre scolaire et de l'enseignement et l'influence du contexte familial sur la scolarité des élèves.

S'agissant des mères de famille, nous avons recueilli leurs opinions et leurs représentations des activités domestiques et productives assurées par leurs enfants, leur opinion sur la scolarisation, sur la qualité de l'offre scolaire à travers 3 entretiens de groupe, et 19 entretiens individuels. Ces entretiens visaient également à connaître les pratiques de scolarisation et de mise au travail des enfants. Nous développerons davantage la technique et les démarches d'enquête avec les enfants dans la partie suivante, mais nous les avons interrogés sur leurs représentations et leurs pratiques concernant l'école – la qualité de l'école et le déroulement de leur scolarisation-, le travail domestique et productif et leurs projets d'avenir.

Mener des entretiens permet de faire appel au point de vue de l'acteur, à son expérience individuelle et collective (dans le cadre des entretiens de groupe). Il met en exergue les représentations (ou pensées construites) de l'informateur et les pratiques sociales qu'il exerce (en tant que faits expérimentés) ou qu'il déclare exercer.

L'analyse des données des entretiens cherchait à éclairer et à rendre compte de la scolarisation et du travail des enfants (la notion de travail regroupe ici les activités domestiques et productives) en tant que processus. Nous supposons en effet que les causes de la réussite scolaire, de l'échec, de l'abandon étaient multiples et relevaient davantage d'un agencement de facteurs (familiaux, scolaires, économiques etc.) qui s'inscrivaient dans une dimension diachronique. Interroger plusieurs catégories d'acteurs, sur une longue période, pouvait permettre selon nous d'appréhender le processus de scolarisation et de mise au travail des enfants le mieux possible. Les décisions en matière de scolarisation et de mise au travail des enfants ne sont pas binaires mais complexes, elles se font lentement à la suite des expériences scolaires, des expériences de travail vécues par les enfants et par les parents.

La question était de savoir comment se déroulait la scolarité des enfants (échec, réussite, abandon) et comment les enfants gardaient un statut d'enfants scolarisés et actifs dans les ménages ou comment ils devenaient des enfants hors de l'école et des enfants travailleurs uniquement.

A quoi sert l'entretien ?

« Les enquêtes visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles etc.), elles nécessitent la production de discours modaux et référentiels, obtenus à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 30).

Les données recueillies servent donc à appréhender les représentations et pratiques des acteurs et à comprendre pourquoi et comment les enfants restent ou abandonnent l'école et pourquoi et comment ils combinent activités économiques, domestiques et scolarité ou ils ne le font pas.

Ici nous décrirons comment et pourquoi nous avons constitué notre corpus d'enquêtes. Ces choix se rapportent à des hypothèses de travail que nous exposerons dans le paragraphe. Nous reviendrons également sur les conditions de passation des entretiens et ce, pour chaque groupe d'informateurs interrogés.

Les entretiens menés avec les enseignants

Nous avons interrogé les professeurs vers la fin du premier séjour de terrain. Nous avons fait 6 mois d'observation participante dans les écoles A et B au préalable. Nous avons tenu à ne pas nous entretenir trop rapidement avec eux après notre venue, nous voulions d'abord tisser des liens, obtenir des informations par le biais de conversations informelles. C'est après avoir terminé le premier séjour, quand nous les connaissions déjà assez bien et après avoir participé à la vie de l'école (les fêtes de l'école, les réunions parents-profs et l'enseignement du français dans les classes) que nous leur avons demandé d'approfondir certains points avec nous. Tous ont été d'accord sauf deux instituteurs FRAM de l'EPP B très « fuyants ».

Grille d'entretien et hypothèses

L'ordre des thèmes abordés et des questions qui s'y rattachent est primordial pour le déroulement de l'entretien. Nous avons choisi un ordre chronologique, en faisant appel aux « souvenirs » plus lointains de l'enquêté au début de l'entretien : le choix du métier, la vocation. Nous avons posé des questions d'opinion et demandé à l'enquêté de juger la situation de l'enseignement, du système scolaire en général, à la fin de l'entretien, la question étant plus sensible sur un aspect politique.

En abordant le premier thème, nous avons voulu connaître dans quelle mesure le métier était un choix de « carrière » et particulièrement pour les enseignants FRAM. Les enseignants contractuels étaient susceptibles de choisir le métier par manque d'opportunités ailleurs, et c'est ce qui s'est souvent révélé dans les récits. L'un était maçon, l'autre avait fait une formation de couturière par exemple, une autre enquêtée (professeure dans un EPP enquêtée en 2012) était comptable. C'est par manque d'opportunités d'emploi que ces jeunes se sont présentés candidats au poste, sans formation préalable. Ce facteur, pouvait, selon nous, influencer la qualité de l'enseignement : goût pour le métier, formation adaptée.

Nous avons abordé le déroulement de l'année scolaire en deuxième thème. Nous avons voulu faire le point sur la période, en ayant connaissance d'une partie du déroulement de l'année. Permettre à l'enquêté de relater son expérience, aurait permis, selon nous, de mettre en avant quelques dysfonctionnements, des opinions négatives quant aux conditions d'enseignements etc. Aussi, nous avons déjà des données grâce à l'observation participante, et évoquer l'expérience du déroulement de l'année scolaire avec les enquêtés a permis de souligner le décalage entre les discours et les pratiques : ce que l'informateur se représente et ce qu'il met

en pratique. Les enquêtés ont parfois tendance à valoriser, à idéaliser les situations, la réalité. Le croisement des données nous a permis de discerner le vrai du faux.

Nous avons ensuite évoqué les activités menées de retour au domicile ce qui nous a permis de connaître partiellement les conditions de vie des instituteurs et de s'interroger sur l'organisation de leur temps de travail.

Un des derniers thèmes concernait l'opinion des instituteurs/ institutrices sur le travail des enfants et son influence sur leur scolarité. Cette partie des entretiens a permis de saisir si les enseignants prenaient en compte ou non, les conditions de vie des élèves, s'ils avaient conscience de la charge de travaux domestiques à réaliser ? De la pauvreté économique de certains ménages ? Du manque d'instruction des parents et de suivi des devoirs des élèves ? Des problèmes de maîtrise de la langue française chez les enfants et leurs familles et des conséquences sur l'apprentissage des contenus des enseignements (expliqués en malagasy mais écrits en français) ?

Nous avons émis l'hypothèse que, plus un enseignant connaissait le niveau de dissonance du milieu familial (culturel, social, économique) avec la scolarité plus il aurait eu tendance à adapter son suivi, son mode d'enseignement aux élèves et à leurs caractéristiques.

Nous avons délibérément choisi de poser la question d'opinion sur le système scolaire en dernier, pour ne pas influencer la suite de l'entretien par des « opinions » négatives. Les instituteurs ont été libres de juger ou pas leur situation de façon plus ou moins favorable, mais cette question n'a pas trouvé beaucoup de réponses pertinentes. Peu ont développé leurs arguments pour ou à l'encontre du système scolaire et des politiques, soit par manque de « réflexivité » sur le sujet, soit parce que le sujet était sensible. Soit parce qu'ils n'avaient jamais véritablement réfléchi à ce sujet⁵³.

Chaque entretien s'est déroulé au domicile de l'enquêté, après avoir pris rendez-vous, un jour où l'enseignant n'avait pas classe. Nous étions seules à seul (e)s avec l'interprète, l'enquêté et moi-même et la langue utilisée était le malgache. J'ai pu demander à l'enquêtrice de rebondir sur certains thèmes si elle les oubliait grâce à ma relative bonne compréhension des thèmes qui se discutaient mais je n'avais pas le niveau suffisant pour mener l'entretien moi-même.

⁵³ Lors de l'enquête, et des réponses à donner, l'enquêté fait face à des problèmes d'objectivité : il doit se représenter le réel comme on ne lui avait jamais demandé avant (Bourdieu, 1993).

Le rapport enquêtrices/enquêtés : quelle influence dans les résultats ?

Les rapports d'enquêtes avec les enseignants

Interroger les enseignants sur les représentations de leur métier, leur attachement, les valeurs qu'ils accordent à l'école, les remarques qu'ils ont à émettre sur les conditions d'enseignement, devait permettre, selon nous, d'une part de connaître les raisons des multiples absences, retards, des temps élargis de récréations, du manque de suivi des élèves etc.

Le sujet des absences était un sujet sensible. Les enseignants ont certainement adapté leurs discours et prôné un discours « officiel » face à nous. Les FRAM ne recevaient pas leurs allocations gouvernementales régulièrement, et toutes informations sur les absences qui auraient filtré seraient arrivées au bureau du CISCO (Chef de la circonscription scolaire) et auraient pu entraîner un blâme ou une suppression d'allocations. Il y a eu de nombreux biais dans ces entretiens, c'est pourquoi les observations menées dans les écoles et les entretiens informels conduits avec les enseignants se sont montrés utiles pour démêler le vrai du faux.

Les observations ont pris du temps avant de révéler la situation de l'absentéisme des enseignants. C'est après quelques mois d'immersion dans les écoles que nous avons pu constater que certains enseignants venaient très peu et que les récréations duraient trop longtemps. Au début de l'enquête la situation n'était pas la même et les équipes pédagogiques feignaient de se comporter selon les règles. Le temps nous a aidé à se faire oublier en tant qu'enquêtrices et a révélé la situation.

Les rapports d'enquêtes avec les mères de familles

Nous avons attendu quelques mois avant de retourner interroger les mères de famille. Cela faisait suite à l'échec des premiers passages dans les îlots, où les parents d'élèves nous connaissaient mal, où nous les connaissions mal nous-même et n'étions pas capables de les trouver à leur domicile. Nous avons voulu prendre plus de temps pour se familiariser avec les enfants dans les écoles et instaurer ainsi progressivement l'habitude de notre présence, dissiper la méfiance auprès d'eux et de leurs parents. Après quelques mois, environ 3, lorsque nous passions dans les îlots pour aller voir tel ou tel informateur ou rendre visite aux quartiers mobiles, nous prenions soin de saluer tout le monde. Les enfants eux, commençaient à nous reconnaître et ne fuyaient plus. Nous nous habituions aux habitants du village et eux s'habituèrent à notre présence régulière.

Nous développerons la méthodologie dans la section plus bas, mais, pour gagner la confiance des enfants et être en mesure de les interroger, nous avons organisé des jeux avec eux chaque semaine. Nous réunissions tous les enfants, âgés de 0 à 15 ans, scolarisés en école privée ou publique et habitant dans deux îlots mitoyens, pour venir jouer avec nous. Nous animions, mon interprète et moi des activités dignes de « mini jeux olympiques ». Ces jeux eurent un franc succès tant auprès des enfants qu'auprès des parents, les enfants venaient de plus en plus nombreux se jouter aux courses de sac de riz aux jeux « d'1,2,3 soleil » organisés sur les murs des maisons abandonnées. Les parents du quartier venaient assister au spectacle, amusés. Ces jeux nous ont assuré une visibilité croissante auprès des villageois mais nous ont aussi aidées à « parfaire » notre image de jeunes femmes « motivées » et « sympathiques ». En plus des cours de français dispensés aux élèves de l'EPP, l'organisation des jeux hebdomadaires ont permis une reconnaissance de la part des parents d'élèves et de leurs familles. Je me souviens d'un paysan qui passait près de moi, lorsque je revenais de l'école vers la fin du dernier séjour, et qui nous a remercié avec Ioby de rendre les enfants heureux. Il nous disait qu'ils n'attendaient que nous pour jouer.

Ce rapprochement avec les enfants a permis de tisser un lien de confiance avec les parents. Après quelques mois, les mères de famille, qui venaient pour certaines, observer et surveiller les activités organisées, s'amusaient et nous remerciaient. Nous avons commencé à travailler avec elles en faisant des focus group. C'était le début du travail exploratoire. Quasi systématiquement, elles nous accueillait avec entrain et sympathie, elles respectaient l'heure de rendez-vous et répondaient facilement aux questions. Elles nous disaient qu'elles avaient beaucoup entendu parlé de nous à travers les enfants qui revenaient de l'école et des jeux. Ils racontaient tout à leurs parents. Notre stratégie d'insertion avait fonctionné : nous devenions de plus en plus acceptées et reconnues dans le village.

Nous n'avons fait que quatre focus group avec les mères, tout au plus. Cette méthodologie n'a pas été très efficace. Les mères les plus instruites, les plus âgées s'engageaient souvent dans des excès de prise de parole tandis que les plus intimidées profitaient de ces instants pour justifier leur silence. Les questions portaient sur la scolarisation des enfants, l'aide domestique et les activités économiques. Aussi, nous essayions de comprendre quelles valeurs elles accordaient à leurs enfants et de quelle façon elles les éduquaient.

Les entretiens semi-directifs ont été conduits plus tard avec les mères de famille. Nous avons précisé au début du chapitre, nous avons mené deux terrains dans le cadre des recherches doctorales. A la fin du premier terrain (après 7 mois et demi de terrain entre janvier et août

2014), nous avons terminé la passation des questionnaires auprès des enfants. Nous avons déjà réalisé 7 mois d'observation participante dans l'EPP B. En outre, nous avons en guise d'enquêtes exploratoires, conduit des entretiens de groupe avec les mères de familles et les élèves des deux EPP. Nous avons sélectionné des mères de famille avec des ayant réussi leur année scolaire ou ayant redoublé et nous avons interrogé des mères de famille avec des enfants ayant abandonné l'école.

Chaque entretien s'est déroulé chez l'interviewée, dans sa maison ou parfois juste à côté, assises dehors. Nous étions seules à seules avec elles, et parfois un jeune enfant était à nos côtés. La langue employée était le malagasy.

Les difficultés dans les rapports d'enquête ont été les mêmes que ceux rencontrés avec les enseignants. Il a fallu réfléchir sur l'ordre des questions pour ne pas froisser l'enquêtée en abordant des sujets sensibles dès le départ. Nous leur faisons parler de leur enfance, de leur arrivée dans le village etc. puis nous abordions le sujet de l'éducation des enfants, du travail des enfants, de la qualité de l'école plus tard. Les dysmétries sociales et économiques entre mon interprète, les enquêtées et moi étaient très importantes. Nous avons fait le choix d'exposer clairement nos objectifs d'enquête, d'expliquer pourquoi nous travaillions dans les écoles et avons insisté sur le fait que nous n'étions pas membres d'ONG. Ainsi nous avons évité des demandes d'aide financière ou matérielle.

Les entretiens se sont tous bien déroulés même si certaines femmes pratiquaient la langue de bois sur certains sujets. Nous avons tenté de contourner cet effet en répétant certaines questions à des temps différents de l'entretien et en changeant la formulation. Toutefois, la plupart se sont montrées enjouées de partager leur expérience de vie avec nous. Chaque entretien durait entre 50 minutes et 1 heure en malgache⁵⁴. Ils ont été retranscrits par mon interprète qui les a traduits en ma présence. Je les ai ensuite analysés avec le logiciel N. Vivo.

Grille d'entretien et hypothèses

Le début des entretiens portait sur le thème de la scolarisation et de l'enfance de la mère. Nous voulions connaître ses expériences vécues à l'école et savoir quelle éducation elle avait reçue

⁵⁴ Mon interprète parlait malgache mais je comprenais la conversation. Je n'ai presque pas fait de remarques sauf quand elle oubliait de poser des questions. J'ai tenu à présenter l'enquête et ses objectifs moi-même et je parlais malgache pour montrer aux enquêtés que je faisais l'effort d'essayer de m'intégrer et de parler leur langue.

de la part de ses parents vis à vis du travail domestique et des activités économiques. Nous supposons que son expérience influencerait l'éducation donnée à ses enfants.

Nous avons également abordé les thèmes de l'éducation donnée aux enfants : comment concevait-elle un enfant bien éduqué ? quelles étaient les obligations des enfants envers les parents et vice versa, que demandait-elle à son enfant comme tâches domestiques, productives ? Y-avait-il une différence entre ce qui était demandé aux aînés, aux cadets, aux filles, aux garçons ? Pensait-elle que les activités demandées étaient lourdes à assumer par les enfants ? Pour quelles raisons ?

Nous avons discuté du thème de la scolarisation des enfants et de la formation à l'agriculture. Pour finir, nous avons récolté des informations sur les revenus du ménage, les biens détenus, l'étendue des surfaces agricoles possédées et/ou louées et leur avis sur les conditions de vie.

Traitement et analyses des données issues d'entretiens

Tous les entretiens semi-directifs menés avec les enseignants, les mères de famille et les enfants ont été enregistrés sur un dictaphone. Ils ont été conduits en malagasy, puis retranscrits en français. J'ai les ai ensuite traités par le logiciel N.Vivo.

8. L'Enquête auprès des enfants

Enquêter auprès des enfants, une méthodologie particulière

L'apparition d'une socio-anthropologie de l'enfance s'est amorcée progressivement dans les années 90, dans un contexte international où les Etats ont ratifié en nombre la Déclaration des Droits de l'enfant par les Nations Unies. Elle est indissociable du contexte politique où elle a pris naissance mais ne nécessite pas moins une « déconstruction de l'objet » de l'enfance. L'enfance ne doit plus être une catégorie conçue à l'aune des préjugés. Enquêter sur l'enfance et auprès des enfants n'est pas une démarche simple. Comme tout travail sociologique, l'enquête doit procéder à la « construction de l'objet » préalable.

L'enfance, une construction socio-historique

Le premier problème auquel est confronté le chercheur lorsqu'il étudie l'enfance est d'être en mesure de la définir. En effet, le concept d'enfant est nourri d'une multitude de préjugés. Elle ne s'offre pas comme une catégorie naturelle mais elle est éminemment sociale. Il faut être en mesure de choisir par quels critères on définira « l'enfant » or, ce n'est pas si aisé. Plusieurs choix s'offrent à nous. L'on pourrait définir l'enfance par un critère juridique - l'enfant serait un individu mineur-. On pourrait aussi définir l'enfance par un critère biologique, un critère d'âge – mais cette définition occulterait par bien des aspects, la nature « sociale » de l'âge-. On pourrait également prendre en compte le point de vue des groupes sociaux eux-mêmes, et chercher à comprendre la façon dont eux, perçoivent et catégorisent « l'enfance » ou prendre en compte le point de vue des enfants. Ils peuvent se définir en tant qu'enfant ou en tant que jeune, par leurs modes de consommation et leurs comportements : consommation de séries, de jeux, type de jeux, type de langages adoptés entre eux etc.

Ces exemples aident à saisir à quel point, il est nécessaire de déconstruire le concept d'enfance. Il est indispensable de replacer cette notion dans une perspective sociale. L'enfance est davantage une catégorie sociale, plus ou moins subordonnée à d'autres groupes, plus qu'une réalité naturelle. Le critère biologique, très souvent retenu pour définir un être en tant qu'enfant, s'est construit au fil des époques. Ce critère a également longtemps été influencé par la psychologie clinique qui a accordé aux différents âges de l'enfant, un stade de développement et de maturité. Cette conception a renforcé le critère par âge retenu dans la définition. Dans notre société actuelle, ce même critère est légitimé dans son recours, par le découpage et l'organisation des niveaux scolaires. A chaque niveau correspondrait une tranche d'âge de l'enfance et un degré de développement cognitif.

Nous l'avons évoqué dans l'introduction, le concept d'enfance est une construction socio-historique. Les sociétés dans leurs diversités ne catégorisent pas l'enfance de la même façon entre elles, et à travers les âges. Plus généralement, l'enfance doit être pensée comme, nous l'avons dit, une « catégorisation » sociale avec des spécificités qui lui sont propres.

Vers une prise en compte progressive du point de vue de l'enfant

Les recherches portant sur les enfants ont, jusque dans les années 90, principalement porté sur l'éducation scolaire et la socialisation. Dans le paradigme fonctionnaliste, principalement impulsé par Durkheim lorsqu'il traite des thèmes de l'éducation et de la socialisation, l'enfant est davantage perçu comme le bénéficiaire de l'éducation scolaire, de la socialisation familiale.

Durkheim (1922) étudie l'action éducative des adultes sur les plus jeunes. Il donne de l'éducation la définition suivante : « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (Durkheim, 1922, p. 10).

Selon le paradigme fonctionnaliste, cette dernière a donc pour fonction d'assurer, par sa socialisation, la reproduction et la cohésion sociale de la société. Elle s'appuie sur des institutions qui sont au service de ces objectifs. La sociologie de l'éducation qui s'est développée suite aux théories Durkheimienne est une sociologie de l'école mais pas une sociologie de l'enfant. Elle s'est souvent axée sur des études macro sociologiques et micro sociologiques visant à analyser les facteurs défavorables et favorables à la réussite scolaire.

La sociologie de la famille, et l'étude de la socialisation de l'enfant, ont elles aussi conservé un paradigme fonctionnaliste jusque dans les années 60. La famille est conçue comme un système de positions, de rôles sociaux liés fonctionnellement à d'autres institutions sociales. Ses thèmes clés sont les relations conjugales, la mobilité sociale, les phénomènes de transmission mais cette sociologie laisse peu de place aux enfants, ils ne restent que des héritiers. On ne prend pas en compte leur point de vue et leur possible jeu d'acteur qui pourrait influencer par ses choix, ses opinions et l'agencement de ces derniers, sa scolarité et sa socialisation.

Dans les années 80, s'opère un changement du paradigme structuro-fonctionnaliste au profit de celui « d'individu socialisé », « d'acteur social ». Le concept « d'acteur social » rompt avec la passivité, le déterminisme de l'environnement. L'acteur agit, réagit, construit les situations, on lui confère des qualités d'intelligence sociale, même si limitée, elle permet d'interagir avec son environnement.

Dans les années 90, apparaît une socio-anthropologie de l'enfance qui permet, comme il a été illustré plus haut, de déconstruire le concept d'enfance reconnu dès lors comme une construction socio-historique : l'enfance n'est pas naturelle et n'a rien à voir avec l'âge biologique, elle se définit davantage comme une catégorie sociale existant dans des rapports de domination, de contrôles sociaux. La prise en compte du paradigme de l'acteur social doublé des avancées théoriques accomplies sur le concept d'enfance permettent d'aboutir à une nouvelle vision de ce dernier. L'enfant n'est pas un être totalement manipulé et dominé par son environnement : « *Il a des marges de manœuvre qu'il se met à profit, transforme les situations auxquelles il participe à son avantage, se construit en adhérant mais aussi en sélectionnant, en réagissant, en modifiant les façons d'agir et de penser qui lui sont proposées. Dans cette*

appréhension des enfants comme acteurs sociaux, les chercheurs sont inévitablement amenés à redéfinir la socialisation » (Danic et al., 2006, p. 28). On reconnaît à l'enfant une capacité à agir et à réagir dans son environnement, il a une capacité d'action vis à vis des situations sociales et ne subit plus seulement le traitement scolaire ou la prise en charge de la famille mais participe à leur construction en résistant, en s'opposant à leur pression (op. cit., p. 27).

Ce changement de point de vue sur l'enfant prenant désormais en compte sa capacité d'action sur son environnement social permet de justifier le recours aux entretiens menés avec ces derniers.

En ayant réalisé ces entretiens nous prenons en compte ses jugements, ses représentations et ses pratiques et nous pouvons le considérer comme co-constructeur de sa situation scolaire, familiale etc. Dans notre cas d'étude, nous estimons que prendre en considération la parole de l'enfant et appréhender ses représentations de l'école et des activités productives est essentielle. Essentielle puisque les représentations de l'école peuvent influencer sa réussite à l'école. Le goût pour les activités productives, domestiques, pour la participation aux tâches dans le ménage peuvent susciter chez l'enfant un désir de quitter l'école pour participer plus activement aux activités du ménage et même à des activités économiques. Certains auteurs comme Schlemmer (1996) ou Woodhead (1998) ont d'ailleurs mis en valeur ce sentiment « d'utilité » qui peut se dégager chez les enfants travailleurs et qui les inclinent à travailler plutôt qu'à se maintenir à l'école : « [...] loin de se conduire en irresponsables, nombreux sont les enfants au travail qui sont devenus de fait, le soutien financier de leur famille, qui ont une claire conscience et qui en tirent souvent une légitime fierté [...] » (Schlemmer, 1996, p. 11).

Bien sûr on accorde une importance élevée au point de vue des parents, et spécialement des mères de famille. La vision et les représentations de l'école, les pratiques dans la scolarisation peuvent être déterminantes dans le maintien de l'enfant à l'école.

Aussi, l'école elle-même, sa qualité (jugée par la présence des professeurs, la dotation matérielle, le style d'enseignements des professeurs) peut influencer la réussite de l'enfant, ses représentations (et celle de ses parents) de l'utilité de l'école, leur désir de prolonger la scolarité. Les facteurs socio-économiques peuvent également jouer un rôle prépondérant dans la réussite ou l'échec à l'école, et la mise au travail de l'enfant. Il est évident que des contraintes économiques fortes dans un ménage peut l'engager à retirer un enfant de l'école. Cet enfant qui arrête l'école peut être lui-même choisi en fonction de ses caractéristiques démographiques (âge, rang, sexe), en fonction de ses qualités d'élève jugées plus ou moins bonnes, ou en fonction de son désir de suspendre sa scolarité.

La scolarisation d'un enfant, et sa mise au travail, résultent de facteurs complexes et enchevêtrés dans les rapports sociaux, les contextes économiques. La motivation d'un ménage et d'un enfant à continuer l'école n'est pas dépendante d'un seul facteur. Malgré la complexité des facteurs, la prise en compte des représentations et des pratiques des enfants dans leur scolarité et dans les activités qu'ils assument nous semblent indispensables pour comprendre en partie le phénomène de réussite, d'échec scolaire et de mise au travail.

La méthodologie adoptée pour enquêter auprès des enfants

Les obstacles méthodologiques

Enquêter auprès d'enfants nécessite une méthodologie particulière, spécialement pour tisser des liens amicaux avec eux et qu'ils accordent leur confiance. Dans notre cas, on peut qualifier l'enquête de « sensible » en tant qu'elle s'adresse à des jeunes individus vivant dans des conditions économiques extrêmement défavorisées. Nous verrons et nous expliquerons les démarches adoptées et les points importants pour la réalisation de l'enquête. Il a été essentiel d'être rigoureux dans l'éthique, s'adresser à des enfants requiert des autorisations parentales, des autorisations des enseignants. Les enfants doivent être informés de l'enquête et les parents doivent connaître les démarches entreprises. Nous ne pouvions pas non plus tout expliquer aux parents et aux enseignants concernant les questions posées puisque nous demandions des informations sur le travail des enfants (qui est interdit jusqu'à 14 ans à Madagascar), le déroulement de la scolarisation dans l'établissement (qui a priori ne se passe pas toujours dans les meilleures conditions). Il fallait faire attention à notre discours pour que les adultes ne brident pas trop les enfants sur certains sujets.

Une fois les autorisations reçues- après quelques demandes les enseignants ont donné leur accord, ils nous connaissaient bien parce que nous participions beaucoup à la vie de l'école depuis 7 mois déjà-. Il a aussi fallu créer des relations de confiance avec les enfants pour qu'ils se sentent à l'aise pour s'exprimer. L'asymétrie sociale, d'autorité, d'âge, entre le chercheur et l'enfant est immense, non seulement le groupe des adultes exerce autorité et contrôle sur ces derniers, mais en plus, mon interprète et moi étions étrangères à leur milieu (Fine et al., 1988).

L'éthique : l'autorisation des parents, des professeurs, le consentement des enfants

Malgré la marge de liberté que nous leur accordons, théoriquement, les enfants que nous avons enquêtés sont et restent sous l'autorité et la responsabilité de leurs parents, de leurs familles et à l'école, sous autorité de leurs professeurs.

Nous avons mené des entretiens avec des enfants qui ont redoublé leur classe, des enfants qui ont été classés parmi les trois premiers de leur classe par leurs notes, des enfants qui ont abandonné l'école et des enfants qui sont passés du CM2 à la 6^{ème} d'une année à l'autre de l'enquête. Nous avons choisi ces quatre catégories pour tenter de comprendre le degré d'influence de l'environnement socio-économique et démographique familial, des activités productives et de l'école sur le maintien et la réussite à l'école, l'échec, l'abandon scolaire et la mise au travail. Tous ces enfants ont des parents et vivent au sein de leurs foyers répartis dans plusieurs ilots du village.

La première question éthique était celle d'obtenir un accord des parents. Cette condition semblait évidente, on ne peut pas par exemple, en France, interroger un mineur sans autorisation. Les questionnaires portant sur la structure démographique des ménages, les questions posées sur les activités des enfants puis, les entretiens individuels et collectifs conduits avec les enfants ont été mis en place à des étapes chronologiques différentes dans l'enquête. Après l'autorisation reçue de la part des parents et des enseignants nous avons entrepris la passation du questionnaire au début de l'enquête. Les questions impersonnelles du questionnaire ne mettaient pas les enfants dans l'embarras. C'est quelques mois après, environ 7 mois après notre première venue sur le terrain que nous avons interrogé les enfants individuellement. Les parents nous connaissaient bien, les enseignants nous voyaient presque tous les jours et nous avons joué presque chaque semaine et avons tissé des liens amicaux avec eux.

Cette stratégie a permis d'augmenter le degré de confiance des parents et des professeurs envers mon interprète et moi-même acquis par la routine quasi quotidienne de présence à l'école, dans le village etc. C'est grâce à la confiance acquise au fil du temps que nous nous sommes progressivement rapprochées des élèves et avons pu leur poser des questions de plus en plus intimes.

Au début de l'enquête, la passation du questionnaire

Le questionnaire, portant sur des questions très généralistes comme la taille, la structure par âge et par sexe du ménage et le métier des parents a été stratégiquement mis en place au début de l'enquête, lors du premier mois après notre arrivée. Les parents ont été réunis, prévenus et ont donné l'accord. Les directrices et équipes pédagogiques des deux écoles également. Nous avons exposé clairement nos intentions et avons lu à haute voix les questions pour que tout le monde comprenne qu'il n'y avait rien de trop indiscret. Stratégiquement aussi, nous avons choisi d'interroger les aînés des familles, d'abord toutes les classes de CM2, puis de CM1, plus tard de CE et beaucoup plus tard de CP2. Nous avons attendu avant de nous adresser aux plus jeunes, pour qu'ils nous connaissent et aussi pour que les autres élèves diffusent des informations « positives » sur leur expérience d'enquête par questionnaire. Nous voulions aussi que les parents entendent parler de nous à travers les enfants qui revenaient de l'école.

Une des principales difficultés s'est posée dans l'enquête auprès des plus jeunes. En dessous de l'âge de 8 ans, les enfants ne se rappelaient plus des informations, ils étaient aussi plus chétifs et la passation du questionnaire était plus compliquée, voire impossible.

A la fin du premier terrain, la mise en place d'entretiens de groupes avec les enfants

C'est à la fin de la première période d'enquête (qui s'est étendue de janvier à août 2014), que nous avons conduit des entretiens de groupe avec les élèves de CM2 et de CM1 des deux écoles. Nous avons séparé les filles et les garçons et les avons interrogés tour à tour sur leurs représentations de l'école, les pratiques du travail à la maison, leurs projets d'avenir.

Les questions posées sur les activités faites avant et après l'école ont été posées aux enfants des classes de CP2, CE, CM1 et CM2 dans les deux écoles (et plus souvent dans l'EPP B) à partir du début du deuxième séjour de terrain, sur la période de février à juin 2015. Les enfants et parents nous connaissaient déjà depuis près de 9 mois, et la confiance était mieux instaurée pour aborder cette thématique du travail des enfants qui reste sensible. Nous leur posions ces questions lorsque nous étions seules en classe avec eux, pour réduire le mieux possible les biais déclaratifs liés à la présence des instituteurs.

Les entretiens semi-directifs ont été conduits vers la fin du deuxième séjour de terrain

C'est à la fin du deuxième séjour que nous avons interrogé les enfants par entretiens. Nous avons obtenu les accords des professeurs, qui avaient déjà l'habitude de nous confier les classes lors de leurs absences, ou pour enseigner le français aux élèves. En nous donnant leur accord, nous avons presque le « champ libre » pour interroger les enfants, mais nous étions tout de même interpellées par la nature assez dissymétrique des relations parents-professeurs. Notre position était délicate, l'autorisation des enseignants n'était pas suffisante surtout que nous savions que les relations entre les parents d'élèves et les équipes pédagogiques étaient tendues. Les mères de famille accusaient les instituteurs de n'en faire qu'à leur tête, de ne pas écouter leurs revendications, de beaucoup s'absenter, de manquer à leurs responsabilités tandis qu'on leur réclamait des frais de participation aux salaires des FRAM qui pesaient toujours un peu plus lourds dans leurs budgets. Pour éviter de donner trop de poids à l'autorité des professeurs, et aussi d'entrer en conflit avec les mères de famille, nous avons prévenu les parents en passant dans les ilots ou nous demandions aux enfants d'en parler avant aux parents.

Il a été primordial, sur ce terrain « sensible » où l'on s'adressait à des enfants en tant qu'étrangères, l'une blanche et l'autre malgache, d'obtenir l'accord d'enquêter auprès des responsables des enfants, les professeurs et les parents d'élèves. Ces accords se sont conclus de manière plus ou moins consensuelle, au prix d'une longue présence sur le terrain et de l'instauration de relations sociales qui ont permis une connaissance mutuelle entre enquêtrices et enquêtés, mais surtout d'instaurer une forme de confiance.

Nous n'avons pas été très précises quant aux thèmes des questions abordées avec les enfants lors des demandes d'autorisation d'enquête parentale. Nous leur avons dit que nous voulions comprendre la façon dont les enfants percevaient l'école et ce qu'ils faisaient une fois de retour à la maison. Nous nous sommes méfiées du biais qu'aurait pu induire l'évocation des thèmes du travail des enfants auprès des parents. C'est un sujet éminemment sensible, le travail des enfants est interdit et la scolarisation est obligatoire. Les parents auraient pu demander aux enfants de ne pas en dire trop, de dissimuler certaines informations.

Un dernier point important était de faire comprendre aux enfants l'objectif de l'enquête et de l'expliquer avec des termes adaptés. Nous avons travaillé à cela avec mon interprète, et leur avons annoncé que nous voulions connaître comment se passait l'école, les devoirs à la maison, l'aide domestique. Si les tâches confiées les ennuyaient un peu de temps en temps ou non et ce

qu'ils voulaient faire une fois qu'ils seraient grands. Ils savaient que ce travail s'inscrivait dans mon projet d'étude sur la scolarisation des enfants à Madagascar. Tous ont donné leur accord et ils se voyaient ravis de répondre aux questions posées par Ioby sur leur emploi du temps. Cela réduisait parfois le temps du cours, leur permettait de se détendre, de chahuter un peu à la fin des cours.

Les entretiens individuels étaient la méthode la plus efficace pour récolter l'opinion des enfants sur leur expérience de vie. Ils ont été conduits avec l'interprète, en malgache. Certains enfants se sont montrés très pertinents, parfois drôles par leurs réflexions pointues et leur avis affirmé : « *Moi j'aime l'école parce que j'adore écrire* » ou encore, « *J'aime aller à l'école parce qu'au moins ici, on ne fait pas l'aide comme à la maison* ». Certains enquêtés ont été plus réservés, et dans les cas les plus difficiles l'enquêtrice a stoppé l'entretien pour ne pas perturber l'enfant. En revanche, les focus group se sont montrés peu efficaces pour nous fournir des informations. Certains individus, comme dans tout entretien collectif, restaient assez effacés.

Le rapport chercheur/enfant

L'enfant s'inscrit dans un rapport d'autorité et de dépendance à l'adulte. Il est difficile de lui demander dès lors d'exprimer son avis, son opinion, sur des sujets sur lesquels il n'a probablement jamais réfléchi lui-même. Ce trait de l'enquête ressemble à celui d'une investigation menée auprès d'adultes. Mais le rapport chercheur /adulte enquêté est déjà souvent très dissymétrique alors comment qualifier celui de chercheur/ enfant enquêté ? Les biais peuvent être nombreux et susceptibles de « fermer » l'accès à l'information d'autant plus sur notre terrain malgache. On considère les enfants comme placés sous autorité stricte des adultes, et la violence dans les punitions est acceptée et légitimée par la communauté de parents et de professeurs. En cas de mauvais comportement, les punitions varient à l'école selon le degré de gravité de la faute effectuée. Un bavardage peut se traduire en corvée de nettoyage des toilettes, tandis que de l'insolence en classe ou un conflit entre deux élèves fera l'objet de coups de bâtons. Il arrivait souvent, lors de nos observations dans les classes, de voir les institutrices, armées de fines baguettes de mimosa, passer dans les rangs et fouetter à quelques reprises un élève récalcitrant.

C'est dans ce contexte, de relative violence des adultes envers les enfants, que nous devons recueillir leur parole et gagner leur confiance. Lorsque nous évoquons la communauté d'adultes, les professeurs n'étaient pas les seuls concernés par les violences, les résultats des

entretiens collectifs et individuels nous ont confirmé que les parents punissaient de cette façon si les enfants n'obéissaient pas à ce qu'on leur demandait. De plus, la société malgache est divisée par groupes aînés et groupes cadets, les cadets doivent se soumettre aux plus âgés et, dans le cas des enfants, ils n'ont pas d'avis à opposer.

Le point le plus important dans cette méthode a été celui à changer le regard des enfants sur les adultes, en l'occurrence mon interprète et moi. Il a fallu se placer dans une relation différente, éloignée d'une relation d'autorité et de domination mais s'inscrire dans une relation d'amitié (Danic et al., 2006 ; Fine et al., 1988).

Danic et al. (2006) soulignent le caractère particulier du recueil des opinions d'enfants : on ne leur demande que rarement leur avis et particulièrement dans le milieu scolaire, la relation pédagogique y suit un ordre vertical. L'élève doit obéir, suivre les règles et apprendre ce qu'on lui enseigne. Dans la situation d'entretien et la situation d'enquête on demande à l'enfant d'exprimer son avis, de dire ce qu'il pense. Dans un milieu scolaire français la tâche n'est pas aisée, dans un milieu scolaire malgache rurale elle devient encore plus difficile. Les enfants sont très rapidement punis et soumis aux adultes, les plus âgés ne jouent pas avec les plus jeunes et les enfants restent entre eux. Notre présence et nos attentes ont dû leur paraître incongrues. L'autre difficulté réside dans la dissymétrie entre les capitaux culturels et sociaux détenus par le chercheur et ceux détenus par l'enfant. Face à cela, l'enfant peut se demander ce qu'il a à apprendre au chercheur, il faut donc inverser les rapports et trouver les mots pour expliquer aux enfants que leur expérience, leur opinion et leur avis nous intéressent, qu'ils peuvent aussi nous apprendre des choses.

J'ai renforcé ce sentiment en eux en les faisant activement participer à mon apprentissage du malgache. Je leur demandais d'écrire le mot au tableau ou sur mon carnet, je leur posais des questions et ils me répondaient avec entrain. Par-là, je leur faisais comprendre qu'ils détenaient eux aussi des savoirs et des connaissances qui n'étaient pas uniquement réservés aux adultes.

L'ambivalence de nos positions a elle aussi été un obstacle méthodologique.

A la fois animatrices de jeux, amis des enfants, mais aussi enseignantes de français, nous devions, avec mon interprète, parfois endosser le rôle d'institutrice, et imposer l'ordre et le silence dans les classes, alors que nous nous placions dans des relations beaucoup moins formelles le jour suivant en jouant avec les enfants. Equilibrer la relation entre autorité et amicalité était un jeu subtil, qui, je l'avoue n'a pas été toujours maîtrisé et particulièrement avec les jeunes garçons, parfois très turbulents.

Gagner la confiance des élèves, modifier leur vision de la relation adulte/enfant habituellement verticale a donc été le défi à relever. Nous l'avons déjà mentionné dans les parties ci-dessus,

les premiers entretiens avec les enfants, menés face à leurs parents ont été un échec cuisant. Le lieu d'entretien n'était pas du tout adapté, ils ne voulaient clairement pas décrire leur quotidien et donner leur avis sur leur emploi du temps devant leurs tuteurs et les autres enfants amassés autour d'eux. Les enfants ne nous connaissaient pas et se méfiaient de nous et sont restés très réservés pendant quelques temps. C'est pourquoi nous avons attendu quelques mois avant de nous adresser de nouveau à eux.

Gagner la confiance

Pour se rapprocher des enfants, après l'échec auquel nous avons fait face quelques semaines après notre arrivée, nous avons mis en place des jeux hebdomadaires avec les enfants des différents ilots. Cette décision a été prise grâce aux échanges menés avec une collègue, Dolorès Pourette, qui a pu chercher avec moi des solutions à l'impasse méthodologique.

L'organisation de ces jeux d'équipes s'est mise en place dans chacun des trois ilots, deux fois par semaine. Ils réunissaient les jeunes de toutes les écoles, primaires et privées, de tous les niveaux, pour éviter toute forme de discrimination. Nous avions des jeunes enfants à charge également il fallait donc organiser des activités pour des groupes d'enfants et d'adolescents âgés de 2 ans à 15 ans dont le nombre oscillait entre 50 et 100 individus. Le défi était de taille, nous n'étions que deux avec mon interprète à gérer ces hordes d'enfants surexcités et faisons face à des contraintes matérielles évidentes : nous ne pouvions pas acheter 50 ballons, ni trois rames de papier par semaine, les crayons de couleur se sont vite perdus, faire dessiner des enfants de 4 ans signifiait les assister sans pouvoir animer le groupe plus âgé etc. Les deux premières sessions de jeux ont été relativement chaotiques. Les enfants semblaient ravis mais nous nous sentions débordées et harassées par le manque d'animateurs.

Pour régler ce problème, nous avons d'abord fait appel à des amis d'Antsirabe. Nous nous tournions vers les Malgaches, mais tous avaient un travail et peu de temps libre à nous accorder. Nous nous sommes résolues à chercher et recruter des « bénévoles » occidentaux, de passage à Antsirabe et qui travaillaient dans une association quelconque. Très vite, nous avons rencontré Raquel, une jeune femme de notre âge, 30 ans, qui était espagnole, venait de déménager à Madagascar pour rejoindre son fiancé qui occupait un poste d'expatrié dans une coopérative agricole d'Antsirabe. Elle nous a aidées avec entrain, et s'est déplacée avec nous une fois par semaine dans le village pour animer les jeux. J'avais conscience que d'introduire trop de *vahaza* dans le village allait induire des biais dans l'enquête. Les enquêtés auraient pu penser que

j'avais un large réseau amical et professionnel principalement composé de ces gens « riches » et de « classes aisées ». Ils auraient pu être encore plus tentés de réclamer des aides matérielles, l'opportunité était là.

Pour contrer ces demandes de « contre don » que nous n'aurions pu assurer, nous distribuions des bonbons, en petit nombre à chaque enfant. Il semble que tout le monde ait été satisfait de cet échange et nous avons évité tout écueil par la suite. Plus tard, une jeune fille du village que nous appellerons Aina, venait nous aider elle aussi. Elle avait 17 ans, avait arrêté sa scolarité en 3^{ème} après avoir raté à deux reprises son BEPC. Sa mère tenait un stand de réparation de bicyclette sur le chemin principal du village. Le ménage employait des salariés agricoles et Aina avait davantage de temps libre par rapport aux autres jeunes femmes de son âge. Elle voulait améliorer son niveau de langue française et s'est jointe à notre trio d'animatrices. Nous avons pu mélanger et équilibrer le nombre de jeunes femmes malgaches et de jeunes européennes ce qui me semblait idéal pour la situation d'enquête. Je refusais qu'un nombre trop important d'Européens viennent dans le village assez isolé. Mon expérience de terrain avait déjà prouvé que chaque personne « blanche » repérée attisait de la méfiance, des risques d'insécurité et des intérêts de captation de ses ressources par certains individus⁵⁵.

Ces activités de jeux et d'animations ont duré plus de cinq mois et s'articulaient aux cours donnés dans les EPP. Ces jeux duraient environ 3h, en fin de matinée ou en début d'après-midi et nous faisions des courses de sac de riz, des courses avec des pommes de terre à maintenir en place au bout d'une cuillère, des rondes, des chants, des danses et même du dessin. Tout cela en plein air, dans un espace dégagé.

⁵⁵ Avant de mieux connaître les enfants, ils ne m'appelaient pas par mon prénom mais par le nom *vahaza* et ne me demandaient rien d'autre que des sous ou des bonbons. Modifier cette situation, et atténuer ces attentes matérielles de la part des enfants et des parents a été long et fastidieux. Cela m'a demandé des mois d'immersion sur le terrain, de passage dans les ilots, de salutations etc. L'acceptation de ma présence était un équilibre fragile, je le savais. J'ai donc œuvré en conséquence, et j'ai voulu éviter les impairs et je rappelais régulièrement que je n'étais pas membre d'une ONG et que je ne connaissais pas d'institutions, d'ONG ou de personnes qui pouvaient venir en aide à la population.

Image 6. Photo montrant un exemple de jeux organisés avec les enfants, une jeune fille du village et mon interprète



Auteur : Antonia Verger, 2014

Cette photo montre Ioby l'interprète et la jeune fille Aina qui nous aidait souvent. Elle est au deuxième plan à gauche et porte une jupe et un tee-shirt noir. Cette jeune fille avait arrêté sa scolarité en 3^{ème} parce qu'elle n'avait pas eu le BEPC. Ici, nous organisons un jeu de farandoles. Des petits groupes de mères de famille nous entourent et nous observent amusées. Les petites filles au premier plan sont probablement des élèves de CM1 tout au plus. Les jeux se déroulent sur le grand terrain d'herbe en face de l'école primaire publique B. On voit bien sur cette image que le manque d'adultes encadrateurs rend l'organisation un peu aléatoire. Encore une fois, il fallait s'adapter.

Cette méthode, un peu particulière, nous a aidé à atténuer la méfiance des deux groupes : enfants et parents. Les enfants nous attendaient de pied ferme à chaque rendez-vous pris avec eux. Ils piétinaient d'impatience à l'idée que l'on organise les activités en équipe. Nous les reconnaissons en suite dans les salles de classes. Ainsi, plus tard, mon interprète que les enfants ont très vite adorée, n'a eu aucun mal à leur poser des questions. Mon rapport avec eux était un peu différent à cause de la langue. C'est seulement vers la fin de mon séjour que j'ai commencé à échanger des phrases avec mes élèves à la récréation.

Image 7. Photo présentant des jeux avec les enfants de CP1 dans l'EPP A



Auteur : Antonia Verger, 2014.

Sur cette image nous pouvons voir un ami et le mari de mon interprète en train de jouer avec les enfants de la classe de CP1 dans l'EPP A. Leur enseignante était absente ce jour ci. En passant dans l'école nous avons pris l'initiative de leur faire un cours d'initiation au français puis nous avons organisé des jeux. Ici nous chantons des chansons en français et en malgaches.

Finalelement, nous avons gagné la confiance des enfants « à l'épreuve des faits » (Danic et al. 2006), suite à des mois d'immersion sur le terrain, de cours de français dispensés en chantant, en jouant, d'activités ludiques organisées dans le village. L'importance du temps et du comportement sur le terrain ont été primordiaux dans l'enquête : *“To the extent that the researcher can transcend age and authority boundaries, children may provide access to their « hidden » culture (Llewellyn, 1980 ; Knapp and Knapp, 1976). The friend role is conducive to the development of trust, although this trust must be cultivated by the researcher. As we shall*

discuss below, children create interpretations of who the researcher is and what he or she wants to know. Children may suspend their typical modes of dealing with adults, but this type of unique interaction takes time to develop.” (Fine and al. , 1988, p. 17).

Les entretiens semi-directifs, je l’ai déjà précisé, ont été conduits en malgache par mon interprète, mon binôme permanent dans ce travail de terrain. Elle a pu obtenir de très bons résultats et les jeunes ont fourni des informations précieuses pour l’enquête. Nous avons choisi l’école comme lieu de passation des entretiens et les enfants étaient interrogés dans le fond de la classe, pour rester à la vue des professeurs et éviter d’éveiller tout soupçon d’abus ou toute rumeur d’acte mal intentionné. Isolés au fond des salles les autres élèves et l’institutrice ne pouvaient pas entendre l’interview. Le fait de ne pas être dans le ménage protégeait l’enfant de l’écoute des parents et ils se confiaient beaucoup mieux dans ces conditions.

Eléments de réflexion sur la parole des enfants

Danic et al. (2006) se posent des questions pertinentes lorsqu’ils proposent d’élaborer une méthode pour enquêter auprès des enfants : peut-on faire confiance en la parole de l’enfant ? Comment formuler les questions pour qu’ils comprennent ? Où les interroger pour qu’ils se confient le mieux possible ? Sont-ils capables d’exprimer et de « théoriser » leur vécu ?

Il se trouve que les enfants peuvent être de très bons analystes de leur propre expérience sociale. Danic et al. (2006) l’illustrent par quelques travaux de sociologues. L’exemple des travaux de Willis (1997), cité par Danic et al (2006), sociologue anglais, montre le refus des garçons de la classe ouvrière anglaise d’adopter la culture scolaire prônant un modèle de réussite intellectuelle. En désobéissant, ils imposaient leurs propres règles. Toujours cité par les mêmes auteurs, le travail de Woods (1990) voit dans le comportement des élèves perturbateurs un moyen de marquer leur identité, de « faire face à des adultes » qui selon eux les considèrent comme inférieurs. Le point de vue des élèves est pris en compte, ils sont par exemple capables d’exprimer le sentiment d’injustice face aux punitions, aux châtements, à la violence scolaire etc.

Par ces exemples, les auteurs affirment que les enfants agissent et co-construisent la réalité sociale. Ils sont capables de créer leurs propres règles par leurs jeux d’acteurs, par exemple désobéir. Ils peuvent aussi créer du savoir à travers les échanges avec les autres élèves, ça n’est pas seulement par le biais des professeurs. Leur parole peut donc être prise en compte.

Mais, à l’instar de la parole des adultes, il est important de construire la vraisemblance des propos tenus, en combinant des méthodes différentes et complémentaires à la fois. C’est ce que

nous avons mis en place. Nous avons réalisé à la fois des observations directes dans les classes, dans le village et avons mis en place des focus group avec les enfants de CM1 et CM2 de l'EPP A. Nous avons questionné les enfants de l'EPP B à plusieurs reprises de façon plus ou moins informelle et nous avons mené des entretiens avec certains enfants, les professeurs, le président FRAM et quelques mères de famille. Croiser les méthodes était ici le moyen le plus efficace pour discerner le vraisemblable de l'extravagant.

Le plus difficile, nous le disions, était d'instaurer des relations « amicales » avec les enfants, de les rassurer, de trouver un lieu d'entretien adéquat, de prendre en compte les considérations éthiques concernant les adultes et les enfants. Il a fallu ré expliquer les questions posées avec des mots adaptés et suivre leur rythme de compréhension et de réflexion par rapport aux questions.

Les enfants tous menteurs ? les enfants perroquets ?

Les enfants inventent-ils leurs réponses ? Dans quelle mesure disent-ils la vérité ? N'ont-ils pas tendance à répéter ce que disent les adultes ?

Les enfants peuvent parfois se donner le beau rôle, mais les adultes aussi le font. On peut prendre l'exemple des versions des faits données par un individu occupant une place importante dans les autorités publiques, elle est souvent transformée. La manipulation n'est pas nécessairement calculée, les enfants peuvent très bien croire à ce qu'ils disent. Parfois ils peuvent être en contradiction mais c'est au chercheur de reconstruire la situation et de trouver les outils révéler la vraisemblance via le recours à des méthodologies complémentaires (ce point a été abordé plus haut). Il convient par exemple, selon Blanchet et Gotman (2010) de discerner et de faire attention aux « tactiques » des enquêtés si l'on interroge des personnes en situation marginale. Kaufman (2011) montre que le type de questions posées va plus ou moins induire un type de réponse mais : « *L'homme ordinaire ne ment délibérément que dans certains cas. Il déforme moins qu'il donne forme à sa manière, pour produire du sens, et même de la vérité, sa vérité* » (Kaufman, 2011, p. 63).

Bien sûr, nous avons pris soins d'articuler des questions relatives aux pratiques et aux représentations. L'interprète a également, confronté les réponses incohérentes, ponctué certaines questions d'exemples, pour s'adapter à l'enfant, simplifier une question. La grille d'entretien est restée relativement simple, assez éloignée de considérations théoriques, puisque comme les adultes, les enfants ne se sont probablement jamais interrogés sur certains des sujets abordés. Cela leur demandait un retour réflexif sur leur propre expérience qui aurait pu être

long et fastidieux pour leur jeune âge. Nous avons donc pris soin de ne pas poser des questions d'opinion trop nombreuses.

Mais les enfants restent des informateurs incontournables « [...] *les images qu'ils donnent participent, qu'elles soient « vraies » ou « fausses » à la construction sociale de la réalité* » (Danic et al., 2006, p. 99). De nombreuses théories parlent d'inadéquation entre activités économiques, domestiques (pour certains cas) et l'école. Peu de travaux ont pourtant recueilli l'opinion des enfants à ce sujet alors qu'ils sont les premiers concernés. Recueillir des informations auprès d'eux était à nos yeux nécessaire à l'élaboration d'une bonne recherche. Il est vrai que dans certains cas, les enfants peuvent « mimer » le comportement des adultes. Par exemple, dans le cas d'une recherche menée sur les opinions politiques, ils pourraient répéter ce qu'ils ont entendu chez eux, par rapport à un discours front nationaliste par exemple : une enfant de 8 ans, peut-il être en mesure de produire une opinion raciste à l'égard de l'immigration ? C'est pourquoi le contexte et le lieu où se déroule l'entretien est très important : l'entretien est-il réalisé en face à face, en groupe, à la maison, dans la classe, dans la cour de récréation etc. ? Avoir connaissance de la situation familiale, des conditions de vie de la famille, des activités professionnelles des parents peut être intéressant. Il faut être également rigoureux dans la forme des questions, et garder à l'esprit que l'entretien n'est pas nécessairement un moment où l'on doit dire la vérité. La « mauvaise foi » est plutôt l'effet d'une représentation de soi (Danic et al. 2006).

9. Les difficultés d'un terrain sensible... le bilan des enquêtes

Les terrains peuvent être appelés sensibles parce qu'ils sont porteurs d'une « souffrance sociale » d'injustice, de domination ...

[...] Ils sont sensibles parce qu'ils impliquent de renoncer à un protocole d'enquête par trop canonique, l'ethnographe devant ici mettre ses méthodes à l'épreuve pour inventer avec souci permanent de rigueur, de nouvelles manières de faire. Les espaces enquêtés sont souvent isolés, fermés, à la marge, et le caractère éphémère de certaines situations est susceptible de précipiter la recherche ou de la clore. Le chercheur est alors pris dans une temporalité sur laquelle il n'a plus prise, face à des lieux qui peuvent se faire et se défaire à tout moment. (Bouillon et al., 2006, p. 14).

Nous pouvons qualifier notre terrain de « sensible » au sens où les difficultés d'insertion sur le terrain et de maintien ont été nombreuses (Agier, 2006). La grande pauvreté des ménages,

l'enquête auprès des enfants, le caractère isolé du village où nous avons enquêté le plus longtemps en ont fait un terrain difficile qui recouvrait des enjeux éthiques particulièrement importants. La réduction de la pauvreté, de la faim, l'amélioration de la qualité de l'éducation, la réduction des inégalités sociales et économiques extrêmement marquées dans le pays sont des thèmes politiques majeurs. Les paysans, nous le montrions dans le premier chapitre vivent dans des conditions très dégradées.

Nous menions des enquêtes sur le travail des enfants qui est interdit, sur les questions de scolarisation qui est obligatoire jusqu'à 14 ans. L'instabilité politique qui règne dans la Grande Ile depuis plusieurs années affaiblit la sécurité et les attaques de *Dahalo* brigands armés qui volent les troupeaux de zébus sont de plus en plus nombreuses.

Les familles ont sans cesse fait planer le doute sur les raisons de notre présence et la pression était palpable. Il a fallu vaincre la relation fondée sur la suspicion et le doute, mettre en œuvre des stratégies de contournement dans nos discours, rester discrètes, négocier notre présence et sans cesse rappeler que nous n'étions ni des voleurs, ni des espions (D'halluin, 2006 ; Bouillon, 2006). Le terrain a exigé une grande confiance de la part des enquêtés. Là encore, le gage du maintien de notre présence s'est fait par les contre dons que nous avons pu apporter. Vis à vis des paysans ces contre dons étaient l'aide, l'écoute, les cours de français, les jeux avec les enfants.

La question était aussi de savoir comment nous pouvions enquêter dans les écoles sans en être expulsées alors que la situation politique est toujours instable, que les enseignants manquent de ressources financières, font grèves, s'absentent etc. Comment dans ce cas dénoncer ou comptabiliser les absences ? Comment cacher le recueil de telles informations pour ne pas mettre en péril l'emploi des enseignants ? Nous aurions pu être considérées à maintes reprises comme des inspecteurs académiques mais nous aurions aussi pu menacer le poste des enseignants qui ne venaient pas en classe.

C'est probablement notre degré d'implication dans les écoles qui nous a permis de rester si longtemps dans les établissements. Nous avons assuré un contre don d'enquête auprès des parents, des enfants et des enseignants en donnant des cours de français, en remplaçant les enseignants absents de temps en temps et en organisant des jeux de groupe très régulièrement avec les enfants. Ces activités ont créé un climat propice à conserver une bonne image de nous dans les écoles et dans les villages.

Au sein même de ces derniers, les enquêtes étaient tout aussi complexes. Nous voulions discuter avec les mères de famille sans nous entendre demander une quelconque aide matérielle et financière en retour. Ces demandes étaient fréquentes et nous avons tenu des discours variés

pour les contourner et préserver une position adéquate pour rester « bienvenues » (Fresia, 2006).

Une autre difficulté était d'éviter de se faire confondre avec une ONG ce qui n'était pas rare. Les villageois ne faisaient pas la différence au départ entre une membre d'une association et une « occidentale » qui venait en moto dans leur village. Il a aussi été difficile de prendre du recul, de garder notre réflexivité de chercheur alerte face à la souffrance visible des personnes, face à leur discours. Notre implication sur le terrain était importante et le désir militant, celui de dénoncer de telles conditions de vie des enfants, de telles conditions de scolarisation n'était jamais très loin de nos pensées. Nous entendions que certains enfants ne mangeaient pas le matin parce que leurs parents étaient trop pauvres, nous voyions certains élèves sans cahiers ou sans crayons assis au fond de la classe qui nous écoutaient mais ne pouvaient pas écrire.

Les jours de pluie et de vent avec des faibles températures rendaient la vision des enfants en haillons sans chaussures particulièrement difficile. Lorsque les parents en marge des entretiens nous demandaient des solutions, quelles auraient été les aides possibles pour s'en sortir il était très compliqué de ne pas « s'impliquer » de ne pas donner son avis, de ne pas retourner la situation dans tous les sens pour trouver un moyen d'aider, même un petit peu. J'espère que les biais liés aux limites de notre réflexivité n'ont pas été trop importants et n'ont pas trop modifié les résultats d'enquête.

La triangulation des méthodes a cherché à être garante de cette prise de recul. Croiser à la fois des méthodes d'enquête quantitatives (les questionnaires) et qualitatives (à travers des observations directes participantes et non participantes, par le biais d'enquêtes orales et d'entretiens semi-directifs), mener ces investigations auprès de différents acteurs jouant un rôle clé dans la problématique nous a aidé à discerner les différences entre les discours ou représentations et les pratiques. L'insertion dans la vie quotidienne des écoles et des villages nous a permis de nous familiariser avec le milieu d'enquête et de ne pas garder une vision du monde trop misérabiliste. Si parfois notre moral avec mon interprète Ioby n'était pas bon, que notre désarroi devenait trop grand, le partage des jeux avec les enfants, les discussions avec les mères de famille autour d'un *mofoanana* (un beignet aux brèdes), ou d'un café, nous aidaient à prendre de nouveau du recul. Nous nous rendions compte que nous ne percevions leur monde social et la pauvreté qu'à travers notre subjectivité, et nous réajustions notre position d'enquêtrices.

Avantage de la méthode ethnographique

Nous avons pu montrer des phénomènes qui n'auraient pas été mis en exergue ni par le biais d'une méthodologie quantitative ni même à travers des entretiens seuls. L'ethnographie couplée aux autres méthodologies d'enquête a permis d'approfondir certains points, de croiser les points de vue et de dépasser au mieux la subjectivité des acteurs décelée à travers leurs discours. Les observations dans les salles de classe et l'enquête participante dans les écoles ont montré les nombreux dysfonctionnements inhérents à l'offre scolaire des EPP étudiées. Les entretiens semi-directifs menés avec les mères de familles, couplés aux entretiens de groupe et aux discussions informelles ont permis de croiser les opinions, les points de vue. Nous avons également mené des discussions informelles avec différentes personnes dans le village, des mères de famille que nous croisions, des personnes influentes dans le *fokontany* etc. et nous avons souvent discuté avec les enseignants lors des journées d'école. Ces différentes manières de recueillir des informations ont aidé à réduire au mieux les biais de certains résultats.

L'enquête par questionnaire a, quant à elle, servi de cadrage au travail. Les résultats des entretiens semi-directifs menés avec les enfants et le croisement des données démographiques à propos des ménages avec celles récoltées sur les résultats scolaires dans les EPP a permis de montrer que la division sexuelle des tâches était assez complémentaire pour ne pas discriminer ni les filles, ni les aînés devant la scolarisation, du moins pour les deux années scolaires étudiées. Si les aînés des familles ont tendance à être moins être scolarisés par rapport à leurs cadets, le phénomène semble davantage causé par des facteurs d'ordre économique - les coûts directs et indirects du maintien à l'école des aînés sont plus élevés par rapport à ceux des cadets- et à des facteurs d'ordres institutionnels- ici le manque d'offre d'établissements secondaires, viennent freiner les chances de continuer la scolarité dans le secondaire-, dès lors, les aînés arrêtent leur scolarisation et travaillent pour le compte du ménage. Mais les activités domestiques, même si elles ne sont pas toujours facilement combinables avec les activités scolaires ne paraissent pas être la principale raison d'arrêt de la scolarisation.

Les limites liées aux méthodes restent importantes, chaque méthode utilisée comporte des biais liés à la relation d'enquête. L'enquête par questionnaire aurait pu couvrir un échantillon de ménages plus grand et nous aurions pu interroger un corpus de mères de familles plus nombreux. Aussi nous aurions pu confronter les points de vue avec les pères de famille, interroger les enfants de chaque ménage etc. Mais le manque de temps et de moyens logistiques, la difficulté du terrain nous ont rendu la tâche difficile. C'est pourquoi nous avons opté pour

les choix de méthodes présentés dans ce chapitre.

Nous traitons dans les prochains chapitres 4, 5, 6, 7 et 8 des résultats d'enquête obtenus.

Chapitre 4. Capitaux scolaires et économiques des familles. Quel impact sur la scolarisation des enfants ?

Le chapitre de cadrage nous a permis de montrer que la pauvreté des ménages était multidimensionnelle à Madagascar. La région des Hautes Terres est particulièrement touchée par le phénomène de parcellisation à outrance des terres agricoles. Les ménages ne bénéficient que de surfaces arables exigües, et chaque année, la zone d'étude est touchée par les chocs climatiques qui viennent affaiblir la productivité agricole. Les périodes de soudure sont longues à Antsirabe (données du ROR). La pauvreté des familles revêt à la fois une dimension monétaire mais aussi sociale. Les indicateurs d'accès à la santé et à l'éducation sont mauvais. Si nos villages sont bien dotés en infrastructures scolaires, les effectifs d'élèves sont trop importants par rapport à la dotation en personnel. Le matériel didactique manque, les infrastructures d'eau et électriques sont inexistantes dans les établissements ainsi que dans les *fokontany*.

De nombreuses études ont montré l'incidence négative des faibles capitaux économiques et culturels sur les processus de scolarisation. Les indicateurs d'efficacité du système scolaire malgache font état de dysfonctionnements importants. Ces indicateurs montrent que plus le ménage est « pauvre », moins le chef de ménage est instruit, plus les risques de ne pas être scolarisé et/ou de connaître un échec scolaire sont élevés pour les enfants. Le système scolaire prône dans son principe l'égalité des chances pour tous mais les enfants appartenant aux catégories sociales les moins favorisées au plan de la dotation en capitaux économiques et culturels accèdent en moins grand nombre aux diplômes socialement et économiquement valorisés. Sur notre terrain d'étude, les difficultés connues par les enfants scolarisés dans les EPP sont d'autant plus importantes que leurs parents n'ont qu'un niveau de scolarisation très faible (sur 17 mères de familles interrogées la grande majorité n'a pas atteint la fin du cycle primaire), qu'ils vivent dans des conditions d'existence dégradées et que la dotation en capitaux économiques des ménages est insuffisante.

Nous nous interrogeons dans cette partie sur l'incidence que peuvent avoir la faible dotation en capitaux économiques, scolaires et la participation des enfants aux tâches domestiques, agricoles et pastorales sur leur processus de scolarisation. Si les statistiques permettent de montrer qu'il existe des disparités sociales de réussite à l'école, elles ne renseignent pas sur les

mécanismes qui conduisent à ces différences. Nous proposons d'analyser, dans ce chapitre, à partir des données recueillies par entretiens avec les enfants et les mères de famille, mais aussi à partir des observations conduites dans les villages, comment se déroule la scolarisation au quotidien pour les enfants. Nous montrerons aussi comment la mobilisation des différents membres du ménage dans la scolarisation peut soutenir ou non la réussite de l'enfant. Enfin, nous évoquerons le rapport qu'ont les mères de famille avec les équipes pédagogiques des écoles. Nous verrons que ces relations sont distantes, parfois presque inexistantes. Les enseignants ne soutiennent pas les mères dans les processus de suivi de la scolarité des enfants. L'absence de dialogue entre parents et enseignants peut largement participer selon nous, à accroître les risques de redoublement et/ou d'abandon de l'école.

1. Les classes les moins favorisées réussissent moins bien à l'école

Les statistiques scolaires des pays du Nord ont montré, depuis plusieurs décennies déjà, l'existence d'inégalités de réussite dans le système scolaire et dans l'accès aux diplômes en fonction des catégories socio-professionnelles. Madagascar n'échappe pas à la tendance, et l'on voit, qu'en effet, les taux de scolarisation des catégories les moins instruites et les plus pauvres de la population sont les plus faibles. L'école reproduit les inégalités sociales. Les graphiques et le tableau que nous présentons ci-dessous établissent le lien entre la pauvreté, le niveau d'instruction du chef de ménage et les taux de scolarisation plus faibles des enfants appartenant à ces familles.

Tableau 9. Taux Nets (TNS) et Taux Brut de scolarisation (TBS) au niveau primaire, par sexe et ratio de masculinité, selon le milieu de résidence, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du chef de ménage.

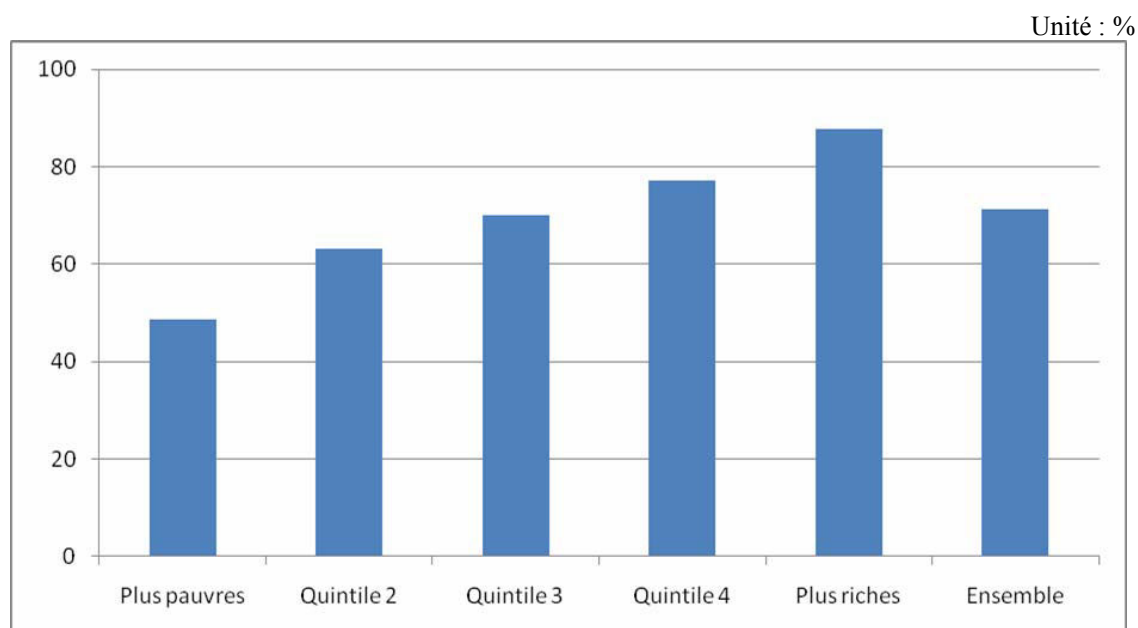
	Taux Net de Scolarisation			Taux Brut de Scolarisation			Ratio filles/garçons ¹⁰
	Garçon	Fille	Ensemble	Garçon	Fille	Ensemble	
Milieu de résidence							
Capitale	87,9	87,8	87,8	124,5	118,5	121,4	0,95
Autres villes	83,8	84,9	84,4	130,4	125,2	127,8	0,96
Ensemble urbain	85,2	85,9	85,6	128,4	122,8	125,6	0,96
Rural	66,8	65,4	66,1	102,7	108,9	105,7	1,06
Quintile de consommation							
Plus pauvres	53,0	55,3	54,1	86,5	87,5	87,0	1,01
Quintile 2	67,0	69,4	68,2	104,3	110,1	107,1	1,06
Quintile 3	70,3	75,2	72,7	112,2	117,6	114,8	1,05
Quintile 4	78,2	81,6	79,7	117,4	127,5	121,9	1,09
Plus riches	81,2	83,2	82,2	121,1	127,3	124,1	1,05
Niveau d'instruction du chef de ménage							
Sans Instruction	51,8	55,2	53,5	84,4	88,4	86,3	1,05
Primaire	72,6	75,3	73,9	114,2	117,1	115,6	1,03
Secondaire ou plus	83,0	85,3	84,1	121,9	133,0	127,1	1,09
Ensemble	68,1	70,8	69,4	106,1	111,0	108,4	1,05

Source : Insat/Ensomd 2012-2013- Tiré du rapport Suivi des OMD n°2- 2012, p. 9.

Il existe des inégalités de taux de scolarisation brut entre les zones rurales et les zones urbaines avec 125,6% de taux de scolarisation en zones urbaines et 105,7% en zones rurales en 2012 pour l'ensemble des enfants inscrits en cycle primaire. Cette différence peut s'expliquer par le manque d'infrastructures scolaires dans les campagnes. On peut également l'attribuer à la pauvreté des ménages, les ménages ruraux sont monétairement plus pauvres que les urbains.

Il existe également un lien entre la scolarisation des enfants en primaire et les capitaux financiers. Les TBS ne sont que de 87% pour les plus pauvres contre 124,1% pour les plus riches. Le niveau d'instruction du chef de ménage, qui peut lui aussi être lié à la pauvreté, joue également sur les chances d'être scolarisé ou non. Les TBS dans les ménages où le chef de ménage n'est pas instruit sont de 86,3% contre 127,1% des enfants où le chef de ménage a un niveau secondaire ou plus.

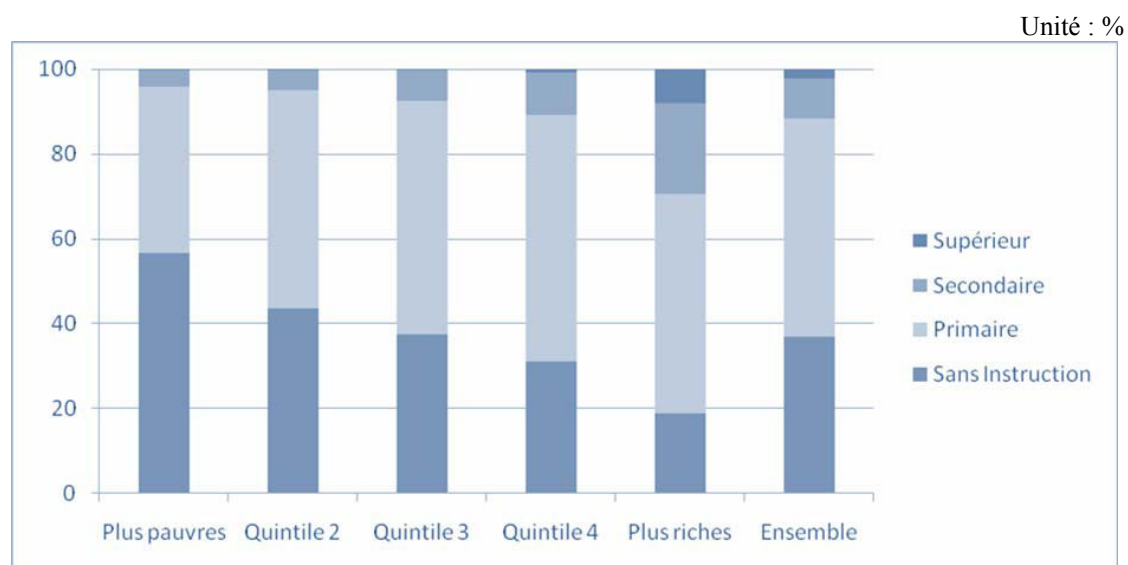
Graphique 3. Population de 15 et + alphabétisée par quintile



Source : INSTAT/DSM/EPM 2010

Source : EPM, 2010, p. 155

Graphique 4. Répartition de la population selon le niveau d'instruction, par quintile de consommation



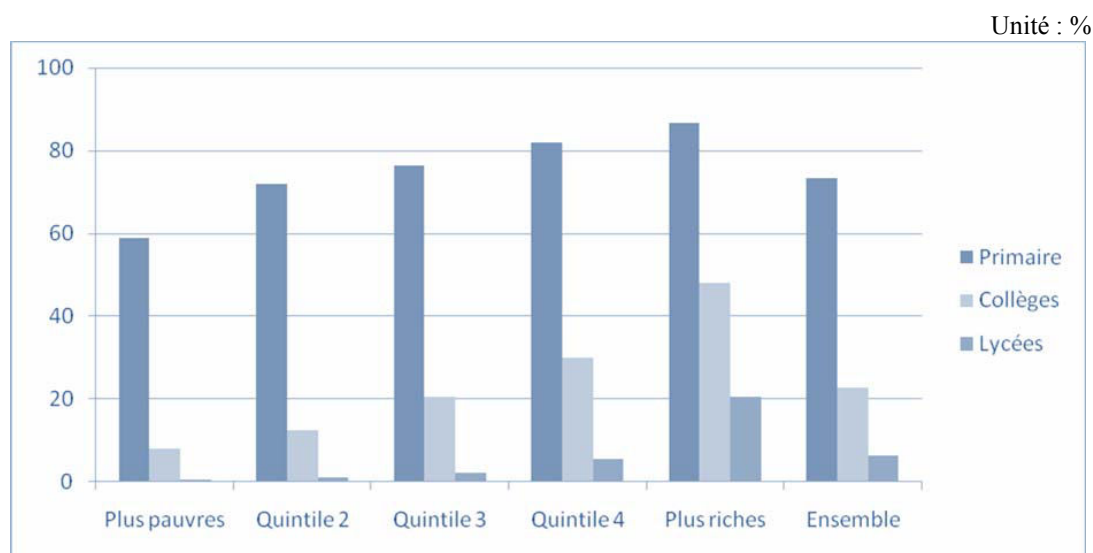
Source : INSTAT/DSM/EPM 2010

Source : EPM, 2010, p. 158

Les deux graphiques ci-dessus présentent la répartition de la population selon le niveau de richesse et le niveau d'instruction. On remarque clairement que les catégories les moins favorisées sur le plan économique sont également les moins instruites. Un peu moins de 50% des personnes appartenant au quintile le plus pauvre sont alphabétisées contre près de 85% des personnes appartenant au quintile le plus riche (Graphique 1).

Près de 60% des plus pauvres n'ont pas reçu d'instruction contre moins de 20% des plus riches. Un lien fort peut être établi entre le niveau de richesse économique et le niveau d'instruction atteint.

Graphique 5. Taux net de scolarisation par niveau, selon le quintile de consommation



Source : INSTAT/DSM/EPM 2010

Source : EPM, 2010, p. 162.

L'analyse des taux nets de scolarisation montrent que les populations les moins favorisées au plan économique sont très peu nombreuses à atteindre le niveau lycée alors qu'environ 10% des plus riches sont scolarisés à ce niveau.

Le lien négatif entre pauvreté des ménages et scolarisation n'est plus à prouver. La grande majorité des études l'ont démontré, la faible détention de capitaux scolaires et/ou de capitaux économiques entrave les chances de scolarisation et/ou de prolongation des carrières scolaires des enfants. Le système scolaire reproduit les inégalités sociales à travers de nombreux mécanismes sur lesquels nous reviendrons dans les prochains paragraphes.

Les indicateurs de rendement socialement différenciés

Le rendement interne du système éducatif malgache est faible. En 2012, l'enquête de suivi des OMD montre que le taux de survie dans le primaire n'est que de 68,8%.

Tableau 10. Taux d'achèvement du primaire et taux de survie au primaire, selon le milieu de résidence, le sexe, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du chef de ménage

	Pourcentage de ceux ayant fait la T1/CP1 l'an dernier et qui sont en T2/CP2 (Taux de promotion en CP2)	Pourcentage de ceux ayant fait la T2/CP2 l'an dernier et qui sont en T3/CE (Taux de promotion en CE)	Pourcentage de ceux ayant fait la T3/CE l'an dernier et qui sont en T4/CM1 (Taux de promotion en CM1)	Pourcentage de ceux ayant fait la T4/CM1 l'an dernier et qui sont en T5/CM2 (Taux de promotion en CM2)	Pourcentage de ceux qui atteignent la T5/CM2 sur ceux qui entrent en T1/CP1 (Taux de survie au primaire)	Taux d'achèvement du primaire
Milieu de résidence						
Capitale	88,1	92,6	90,1	83,9	61,7	126,0
Autres villes	78,8	88,3	87,1	85,0	51,5	103,7
Urbain	82,0	89,8	88,1	84,6	54,9	111,0
Rural	66,0	77,9	77,9	74,4	29,8	61,8
Sexe						
Masculin	66,8	77,2	78,4	76,7	31,0	63,7
Féminin	69,5	82,2	80,8	76,3	35,3	74,8
Quintile de consommation						
Plus pauvres	62,3	77,8	76,5	68,8	25,5	34,9
Quintile 2	66,4	76,7	79,6	66,4	26,9	52,9
Quintile 3	67,5	76,5	78,6	79,3	32,2	83,1
Quintile 4	72,9	81,6	79,0	76,4	35,9	83,7
Plus riches	77,7	88,5	85,3	89,3	52,4	117,4
Niveau d'instruction du chef de ménage						
Sans Instruction	59,7	75,5	75,1	72,1	24,4	47,7
Primaire	68,9	78,1	78,9	69,3	29,4	60,7
Secondaire ou plus	78,8	86,8	85,0	89,3	51,9	109,8
Ensemble	68,1	79,6	79,6	76,5	33,0	68,8

SOURCE : INSTAT/ENSOMD 2012-2013

Source : INSTAT 2012-2013 selon le rapport de suivi des OMD 2012, p. 96.

En zones rurales, le taux de survie de ceux entrés en CP1 et qui atteignent la dernière année du primaire est encore plus faible, 29,8% d'enfants terminent le cycle. Les garçons sont moins nombreux en proportion que les filles à terminer le cycle : 31% des garçons contre 35,3% des filles. Le niveau de richesse joue également sur le taux de survie au primaire des enfants, 34,9% des plus pauvres achèvent le cycle contre 117,4% des plus riches. Seuls la moitié environ des

enfants appartenant à des ménages dont le chef n'a pas reçu d'instruction achèvent le cycle contre 109,8 des enfants appartenant à un ménage dont le chef de ménage a un niveau d'instruction secondaire ou plus.

Tableau 11. Taux de redoublement au primaire et pourcentage des redoublants au primaire, selon le milieu de résidence, le sexe, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du ménage (2010 à 2012)

	Taux de redoublement au primaire en 2010- 2011	Pourcentage des redoublants en 2011-2012
Milieu de résidence		
Capitale	9,1	9,0
Autres villes	11,8	11,5
Ensemble urbain	10,8	10,6
Rural	18,6	17,8
Sexe		
Masculin	18,1	17,7
Féminin	16,5	15,6
Quintile de consommation		
Plus pauvres	21,7	19,5
Quintile 2	19,4	18,5
Quintile 3	17,6	17,2
Quintile 4	15,7	15,5
Plus riches	10,7	10,7
Niveau d'instruction du chef de ménage		
Sans Instruction	22,3	21,0
Primaire	17,9	17,1
Secondaire ou plus	11,2	11,2
Ensemble	17,3	16,6

Source : Instat, rapport du suivi OMD, 2012, p. 96

Les taux de redoublement sont encore élevés. Il y a 17,3% de redoublants en 2010-2011 contre 16,6% en 2011-2012. Ces taux sont supérieurs à ceux de l'ensemble des pays d'Afrique Subsaharienne. En 2012, la région compte des taux de redoublement de 8,6% dans l'ensemble, dont 8,7% pour les garçons et 8,5% pour les filles (Banque Mondiale, 2012, données issues du site *databank.worldbank.org*).

Les enfants vivant dans les ménages les plus pauvres accusent des taux de redoublement bien plus élevés que ceux vivant dans les ménages les plus riches : 19,5% de redoublement contre 10,7% pour les enfants les plus riches et le niveau d'instruction du chef de ménage joue un rôle non négligeable puisque les taux de redoublement des enfants appartenant à des ménages où le

chef est sans instruction sont de 21% tandis que ceux vivant dans les ménages où le chef de ménage a un taux d'instruction secondaire ou plus sont de 11,2%.

Les taux de scolarisation en secondaire permettent, en plus de l'indicateur du taux d'achèvement, d'évaluer la capacité du système scolaire à instruire les élèves à des niveaux supérieurs, à les maintenir dans le système scolaire. A Madagascar, les taux de scolarisation en secondaire sont très faibles et chutent drastiquement par rapport aux taux de scolarisation primaire. Rappelons qu'en 2012 les TBS et les TNS au primaire s'élèvent respectivement à 108,4% et 69,4% pour l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés (Suivi OMD, 2012). Les TBS et les TNS au collège sont de 45,5% et 27,8% (Suivi des OMD, 2012). Seul 11% des plus pauvres contre 53,7% des plus riches accèdent au niveau secondaire (TNS).

Tableau 12. TBS et TNS au collège selon le milieu de résidence, le sexe, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du ménage (2010 à 2012)

	Collège						
	Taux Net de Scolarisation			Taux Brut de Scolarisation			Ratio filles/garçons
	Garçon	Fille	Ensemble	Garçon	Fille	Ensemble	
Milieu de résidence							
Capitale	57,2	57,3	57,3	84,7	79,3	81,9	0,9
Autres villes	54,2	55,2	54,8	92,9	83,9	88,2	0,9
Ensemble urbain	55,2	55,9	55,6	90,2	82,4	86,1	0,9
Rural	21,3	23,4	22,3	39	35,8	37,5	0,9
Quintile de consommation							
Plus pauvres	9,1	12,9	11	17,7	19,8	18,7	1,1
Quintile 2	17,9	16,9	17,4	33	28,1	30,5	0,9
Quintile 3	24,4	28,1	26,2	46,7	39	42,8	0,8
Quintile 4	36	38,2	37	60,1	60,3	60,2	1
Plus riches	52,4	54,9	53,7	88,2	81,4	84,7	0,9
Niveau d'instruction du chef de ménage							
Sans Instruction	12,5	14,1	13,3	25,6	20,4	23	0,8
Primaire	19,9	24,9	22,4	35,5	36,8	36	1
Secondaire ou plus	53,8	52,6	53,2	90,7	82	86,4	0,9
Ensemble	26,6	29	27,8	47	43,9	45,5	0,9

SOURCE : INSTAT/ENSOMD 2012-2013

Source : Instat, rapport du suivi OMD, 2012, p. 96

Pour résumer, les constats faits au Nord, des inégalités de réussite scolaire entre les différentes catégories sociales sont semblables à Madagascar : le niveau d'instruction et le niveau de

richesse du ménage influencent significativement l'accès à la scolarité et la réussite. Les plus riches et les plus instruits accèdent plus à l'école, ils y redoublent moins, ils sont plus nombreux à achever le cycle primaire et sont plus nombreux à passer dans le secondaire par rapport aux catégories les plus défavorisées.

Les indicateurs présentés ici servent à titre d'exemple, ils ne permettent que d'illustrer brièvement la situation malgache. En revanche, ils aident à montrer quelques caractéristiques du contexte de l'étude. Le cas de la Grande Ile n'est pas unique et de nombreuses études ont souligné l'influence négative des faibles ressources financières sur la scolarisation des enfants (Bonini, 1995 ; Filmer et Pritchett, 1999 ; Henaff, 2003 ; Kobiané, 2003 ; Lloyd et Hewette, 2009 ; Protteau, 1995).

Dans notre analyse, nous avons voulu comprendre et étudier comment se formaient ces inégalités scolaires à une échelle plus fine. C'est en étudiant les interactions entre les environnements familiaux et l'école que nous avons trouvé des réponses. Parler de « niveau de richesse » et de niveau « d'instruction » n'est qu'utiliser des indicateurs. Ces derniers ne permettent pas de montrer comment les configurations familiales servent ou desservent le processus de réussite scolaire, comment ces facteurs s'agencent pour conduire à l'échec scolaire ou à la réussite scolaire.

Reproduction des inégalités sociales à travers l'école

L'Ecole est née en Occident, s'est diffusée dans les classes de la bourgeoisie industrielle du XIXème siècle, qui ont contribué à en élargir sa portée. Cette expansion du modèle éducatif a eu pour corolaire l'avènement d'un nouveau paradigme de l'enfance : un temps dédié à l'apprentissage de savoirs au sein de l'école, à l'épanouissement, la naïveté, le jeu. Ce modèle éducatif de l'école, et la conception de l'enfant qu'elle implique ne correspondait qu'à une fraction minime de la société et en aucun cas à la réalité vécue par les enfants de la classe « laborieuse » qui se formaient sur le tas, auprès de leurs pairs et qui étaient mis très tôt à contribution des diverses activités économiques et domestiques pour le compte du ménage. C'est ce qu'appuie Philippe Ariès (1973) :

[...] notre vieille société traditionnelle [...] se représentait mal l'enfant, et encore plus mal l'adolescent. La durée de l'enfance était réduite à sa période la plus fragile, quand le petit homme ne parvenait pas à se suffire ; l'enfant alors, à peine physiquement débrouillé, était très tôt mêlé aux adultes, partageait leurs travaux et leurs jeux. De très petit enfant, il devenait tout de suite un homme jeune, sans passer

par les étapes de la jeunesse, qui étaient peut-être pratiquées avant le Moyen Age et qui sont devenues des aspects essentiels des sociétés évoluées d'aujourd'hui. La transmission des valeurs et des savoirs, et plus généralement la socialisation de l'enfant, n'étaient donc pas assurées par la famille, ni contrôlées par elle [...] on peut dire que pendant des siècles, l'éducation a été assurée par l'apprentissage grâce à la coexistence de l'enfant ou du jeune homme et des adultes. Il apprenait les choses qu'il fallait savoir en aidant les adultes à le faire. (Ariès, 1960, p. 5-6).

L'École telle que nous la connaissons aujourd'hui, accessible et obligatoire pour tous – sur le principe-, est une institution éminemment moderne, qui prend naissance dans les classes bourgeoises, favorisées sur les plans culturels et économiques. Elle véhicule des savoirs « légitimes » maîtrisés par ces dernières. Les classes ne se reproduisent plus seulement aujourd'hui par héritage des capitaux économiques, du métier du père etc.. L'imposition de l'école à la société, la démocratisation de l'enseignement et le nouvel ordre économique qui émerge dès la Révolution industrielle tend à rendre la détention de titres scolaires quasi obligatoire pour assurer la reproduction sociale et/ou la mobilité sociale de l'individu :

Les transformations récentes du rapport entre les différentes classes sociales et le système d'enseignement lui-même et aussi toutes les transformations de la structure sociale qui en résultent (au moins pour une part), de la transformation des relations établies entre les titres et les postes sont le résultat d'une intensification de la concurrence pour les titres scolaires à laquelle a sans doute beaucoup contribué le fait que les fractions de la classe dominante (patrons de l'industrie et du commerce) et des classes moyennes (artisans et commerçants) les plus riches en capital économique ont dû, pour assurer leur reproduction, intensifier fortement l'utilisation qu'elles faisaient du système d'enseignement. L'entrée dans la course et la concurrence pour le titre scolaire de fractions jusque-là faibles utilisatrices de l'école a eu pour effet de contraindre les fractions de classe dont la reproduction était assurée principalement ou exclusivement par l'école à intensifier leurs investissements pour maintenir la rareté relative de leurs titres, et corrélativement, leur position dans la structure des classes [...]. (Bourdieu, 1978, p. 2-3).

Dans les années 60, en France, l'inflation des diplômes a rendu la détention de titres scolaires de plus en plus importante pour l'accès à l'emploi. L'on a assisté à un enchérissement de l'accès aux diplômes.

Pourtant, malgré la démocratisation de l'enseignement, qui a pris naissance en France, dans les années 60, et a connu un essor dans les années 70-80 à Madagascar, les fractions de la population les moins dotées en capitaux scolaires et économiques sont restées en recul dans l'accès et la réussite des diplômes. Nous voudrions éclairer ici, les mécanismes par lesquels

ces inégalités se maintiennent. Nous essayerons de montrer comment le système scolaire malgache, mais aussi la manière dont les milieux socio-économiques familiaux impactent le rapport à l'école des familles et l'accès aux diplômes. Si les économies des pays du nord et leurs systèmes sociaux diffèrent en de nombreux points du contexte malgache, le système scolaire y fait toujours perdurer des inégalités sociales de réussite. Nous verrons dans le cas de Madagascar que les chances de mobilité sociale assurées par l'école, et particulièrement dans le cas des milieux paysans étudiés, sont encore plus liées aux déterminismes sociaux et économiques du milieu d'appartenance.

2. L'école et la reproduction des inégalités sociales, plusieurs explications théoriques

Les théories visant à expliquer les processus par lesquels les inégalités sociales se reproduisent à travers le système scolaire ont été nombreuses. Le sujet a intéressé plusieurs courants de la recherche en sciences sociales. En effet, dès l'instant où plusieurs groupes sociaux ont accédé en masse à l'école, des inégalités d'accès aux diplômes sont apparues. De tels phénomènes ont d'abord été mis en exergue par des études statistiques. Plus tard, des sociologues se sont penchés plus précisément sur les dynamiques microsociologiques qui les enclenchaient.

Nous présenterons d'abord brièvement quelques courants théoriques permettant d'expliquer les processus par lesquels les inégalités se reproduisent. Ensuite, nous préciserons les cadres théoriques que nous mobiliserons pour analyser nos résultats d'enquête.

Dans les années 70, époque de démocratisation scolaire, les résultats d'une enquête INED sur l'origine sociale des élèves montre que l'entrée en 6^{ème} des enfants est socialement inégale : ce sont les enfants de classes privilégiées qui accèdent plus massivement au collège par rapport aux autres. Naitrons alors des travaux orientés sur une théorie « conflictualiste » comme ceux de Baudelot et Establet (1972) ou ceux de Bourdieu (1979) Bourdieu et Passeron (1970). Ils pointent du doigt l'échec du système scolaire à soutenir l'égalité des chances de réussite pour toutes les catégories sociales. Pour Baudelot et Establet (1971), « [...] *l'école abrite des réseaux très différenciateurs en fonction des origines sociales des élèves.* » (Rayou, 2015, emp 145/191). Bourdieu et Passeron (1970) mêlent dans leurs analyses des effets de classes sociales et de domination symbolique que certaines exercent sur d'autres (Rayou, 2015). Mais ces modèles seront critiqués à cause du fort déterminisme qu'ils font peser sur les choix individuels dont les actions seraient largement orientées par le système ou par les rapports de domination

de classes. Dès lors, des théories « constructivistes » - valorisant davantage la liberté de l'acteur dans les prises de décisions- viendront étayer et compléter ces théories précédemment citées (Rayou, 2015).

Théorie culturaliste

Nous avons choisi d'orienter notre analyse sur la relation entre le milieu familial, autrement dit l'environnement socio-économique dans lequel les enfants vivent, et son impact sur la réussite scolaire. Ces faits sont à notre sens, les mieux expliqués par les théories de Bourdieu et Passeron (1970) ainsi que Lahire (1995) puisqu'ils se sont précisément intéressés à cette problématique. Pour Bourdieu, les classes favorisées ont le « monopole » de la « connaissance » et de « l'habitude » de l'école, de sa « culture », des « pratiques » dites et non dites, qu'il faut maîtriser et appliquer pour réussir dans le système scolaire. Il éclaire ces processus en décrivant les mécanismes de « l'Action Pédagogique » inhérents à l'école. Pour lui, « *Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel [...]. L'Action pédagogique vise à reproduire l'arbitraire culturel des classes dominantes ou des classes dominées* » (Bourdieu et al., 1970, p. 19-20). Dans cette perspective, le système social est vu comme un espace où se jouent des rapports de force entre les groupes et classes sociales en présence. L'Action Pédagogique, ou « la socialisation et l'acquisition de savoirs par l'école », permettraient de transmettre l'arbitraire culturel ⁵⁶ détenu et maîtrisé par les classes dominantes, aux classes dominées, qui ne

⁵⁶ L'arbitraire culturel est produit selon Bourdieu et Passeron par les conditions sociales d'existence : « 1.1.2. En tant que violence symbolique, l'AP ne peut produire son effet propre, i.e. proprement pédagogique, que lorsque sont données les conditions sociales de l'imposition et de l'inculcation, i.e. les rapports de force qui ne sont pas impliqués dans une définition formelle de la communication.

1.1.3. Dans une formation sociale déterminée, l'AP que les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs de cette formation sociale mettent en position dominante dans le système des AP est celle qui, tant par son mode d'imposition que par la délimitation de ce qu'elle impose et de ceux à qui elle l'impose, correspond le plus complètement, quoique toujours de manière médiate, aux intérêts objectifs (matériels, symboliques et, sous le rapport considéré ici, pédagogiques) des groupes ou classes dominants. [...] 2.2.2. Dans une formation sociale déterminée, la culture légitime, i.e. la culture dotée de la légitimité dominante, n'est autre chose que l'arbitraire culturel dominant, en tant qu'il est méconnu dans sa vérité objective d'arbitraire culturel et d'arbitraire culturel dominant (par prop. 1.2.3. et 2.2). » (Bourdieu et Passeron, 1970. Ce même arbitraire culturel permet d'entériner les rapports de force entre groupes et classes sociales, et l'action pédagogique, l'Ecole, diffuse cet arbitraire culturel, le rend

détiennent pas, elles, les clés pour comprendre et maîtriser tous les usages et les connaissances liées à la culture « légitime ». Le système scolaire servirait à maintenir, par son fonctionnement, le maintien des classes dominantes dans les positions socio-économiques les plus valorisées et reproduirait les inégalités en faveur des plus dotés en capitaux sociaux, culturels et économiques.

Classes dominantes et classes dominées ignorent cependant l'imposition de cette culture arbitrairement choisie et transmise par l'institution scolaire :

2.1.1 Les rapports de force sont au principe non seulement de l'Action Pédagogique, mais aussi de la méconnaissance de la vérité objective de l'AP, méconnaissance qui définit la reconnaissance de la légitimité de l'AP et qui, à ce titre, en constitue la condition d'exercice. [...] 2.3.3 En tant qu'elle tient son Autorité Pédagogique d'une délégation d'autorité, l'Action Pédagogique tend à reproduire chez ceux qui la subissent le rapport que les membres d'un groupe ou d'une classe entretiennent avec leur culture, i.e la méconnaissance de la vérité objective de cette culture comme arbitraire culturel. (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 29 et 46).

Les dominés ne peuvent pas remettre en cause les biens fondés de l'école et des connaissances qu'elle transmet. Sa culture est reconnue utile et légitime même si elle correspond davantage aux cultures de classes dominantes. C'est là, la force de l'autorité pédagogique et de l'action pédagogique : elles imposent une violence symbolique à travers la diffusion d'un arbitraire culturel légitimé non connue par les fractions de la population⁵⁷. Les données de notre terrain ont souligné l'existence d'un tel phénomène. En effet, très peu de mères de familles ni d'enfants interrogés n'ont osé remettre en question la légitimité et la valeur sociale des savoirs transmis à l'école. Pourtant, nous avons vu que les modes de vie ruraux nécessitaient une mobilisation de main-d'œuvre infantile importante. Les enfants travaillent dans les champs et font de nombreuses activités domestiques à partir d'un âge relativement jeune. Les informations recueillies sur la situation socio-économique des aînés ayant arrêté l'école montrent qu'ils reproduisent la position de leurs parents et deviennent à leur tour agriculteurs et éleveurs, ou commerçants dans le meilleur des cas. Dès lors, compte tenu des coûts directs et indirects de la

légitime. Sans que les classes dominées en soient conscientes, l'École permet de maintenir les structures de pouvoir en place.

⁵⁷ Ce qu'on appelle autorité pédagogique, ou situation de communication dissimule les rapports de force en jeu et l'existence d'une domination de classe par la détention de capitaux culturels et le monopole de leur transmission.

scolarisation, les parents et les enfants pourraient pencher pour une scolarisation très courte, or ils terminent souvent le cycle primaire. La détention de savoirs et de capitaux scolaires est toujours valorisée parce qu'elle permet à la fois de se rapprocher d'une norme sociale qui les légitime et les valorise. Ils permettent également d'être plus efficaces dans l'exercice de leur métier d'exploitant agricole. Dans ce cas, les savoirs scolaires ont des visées pratiques.

Un troisième point théorique permet d'appuyer l'argumentaire des auteurs. Bourdieu et Passeron montrent comment le travail pédagogique produit un habitus, une intériorisation des règles, normes et valeurs inhérentes à l'arbitraire culturel et nécessaires à respecter pour réussir dans le système scolaire. Ce travail pédagogique et l'inculcation de l'arbitraire culturel par l'habitus qu'elle tend à instaurer chez les enfants, sert à « *perpétuer dans les pratiques les principes de l'arbitraire intériorisé* » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 47). Il sert à transmettre l'arbitraire culturel dans tous les milieux, même après l'arrêt de la scolarisation, ces habitus sont irréversibles. L'inculcation de l'arbitraire culturel et l'habitus qui sous-tend son intégration et sa mise en pratique sont toujours dissimulés. Par exemple, tous les individus tendent à prendre comme « modèle de réussite » sociale, de l'excellence, l'homme académique alors que sa position n'excelle finalement que dans un système où la grande maîtrise de l'arbitraire culturel et la détention de capitaux culturels nombreux est valorisée. Pourquoi cette position serait-elle « objectivement » celle de l'excellence ? La perception sociale de la réussite ne peut-elle pas être relative aux milieux auxquels appartiennent les individus ? Je renvoie ici à l'article de Bonini (1995) qui montre la façon dont les Massaï, pasteurs nomades en Tanzanie, perçoivent la « réussite » scolaire non par l'acquisition du diplôme de fin d'études primaires, ni même par le passage en secondaire, mais par le fait de détenir plus de capitaux linguistiques, ici de maîtriser le *Swahili*, langue nationale vernaculaire, qui leur permet un minimum d'intégration sociale et économique à échelle de la nation. Cet exemple tend à montrer que le modèle d'excellence académique n'est pas un modèle de réussite sociale « unique » mais, il est lié au système scolaire qui valorise une certaine « culture légitime » plus souvent maîtrisée par les classes dominantes. Toutefois, nous avons montré plus haut que personne ne remet en cause la légitimité des savoirs scolaires.

Sur un dernier point, les règles de transmission de l'habitus sont non explicites. C'est pourquoi certaines familles fortement dotées en capitaux culturels génèrent dans la socialisation primaire de leurs enfants des habitus propices à ceux demandés pour réussir dans le système scolaire tandis que d'autres fractions de la population, moins dotés en capitaux, créaient à travers leur

« style éducatif », un habitus distant de celui « utile » pour réussir dans l'institution scolaire. Le degré d'efficacité de l'habitus dépend des conditions de vie sociales et économiques du groupe. Les destinataires doivent être dotés du bon habitus ou un éthos pédagogique et des capitaux culturels propres aux classes dont le travail pédagogique reproduit l'arbitraire culturel. Dans les milieux où l'éthos pédagogique est proche des exigences scolaires, les élèves maîtrisent déjà les codes et les pratiques qui s'exercent avant même la scolarisation. La maîtrise de la langue, du langage font notamment partie des codes les plus importants pour se rapprocher des exigences de l'habitus scolaire⁵⁸.

L'efficacité de l'école, et les chances de réussite scolaire des enfants tiennent dans cette théorie, à la distance qui sépare [...] *les différentes actions pédagogiques familiales [...] dont la valeur en tant que capital culturel est fonction de la distance entre l'arbitraire culturel imposé par l'action pédagogique dominante et l'arbitraire culturel inculqué par l'action pédagogique familiale dans les différents groupes ou classes* ». (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 46).

Pour résumer les points abordés ci-dessus, le système scolaire transfigure le système social et ses inégalités. L'école transmet des savoirs fondés sur un « arbitraire culturel », ces types de savoirs sont plus proches de ceux détenus par les classes sociales les plus favorisées et les classes dominées et les classes dominantes méconnaissent la réalité de « l'arbitraire culturel ». Ces théories expliquent en partie pourquoi les classes sociales les plus dotées en capitaux économiques et culturels obtiennent des titres scolaires en plus grand nombre et plus valorisés sur le marché du travail par rapport à d'autres catégories.

Lahire (1995) vient nuancer cette théorie en analysant les cas particuliers de familles dites « défavorisées » mais où les enfants réussissent à l'école. Il utilise les méthodes de l'ethnographie et de la monographie pour entreprendre l'enquête mettant en exergue les facteurs de réussite des enfants. Il tente de dépasser les réalités statistiques en expliquant les exceptions de façon microsociologique. Sa recherche met l'accent sur les modes de socialisation familiale et tente de voir comment le capital culturel des parents se transmet ou non : « *Mais en fin de compte, ce sont les notions mêmes de « capital culturel » et de « transmission » ou « d'héritage » qui – métaphores utiles lorsqu'on commente les tableaux croisant des variables-*

⁵⁸ « *L'enseignement scolaire de la grammaire n'inculque pas à proprement parler une nouvelle grammaire génératrice des pratiques linguistiques : l'enfant doit posséder à l'état pratique les principes qu'il apprend à soumettre au contrôle logique (e.g conjugaisons, déclinaisons, constructions syntaxiques, etc.) ; mais en acquérant la codification savante de ce qu'il fait, il acquiert la possibilité de le faire plus consciemment et plus systématiquement (cf. Piaget, Vygotsky).* » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 62).

perdent leur pertinence dès lors que, changeant d'échelle d'observation, on s'attache à la description et à l'analyse des modalités de la socialisation familiale ou scolaire, dans le cadre d'une sociologie des processus de constitution des dispositions sociales, de construction des schèmes mentaux et comportementaux. » (Lahire, 1995, p. 26).

Selon l'auteur, on ne peut comprendre les résultats différenciés des enfants issus d'une même catégorie sociale, que si l'on reconstitue les schèmes familiaux dans lesquels ils vivent. La façon dont ils apprécient le monde, dont ils le perçoivent et ils l'évaluent dépendent des interactions qu'ils ont avec les individus au sein de leurs propres familles. Les cas d'échec scolaire seraient la conséquence de « l'isolement » de l'élève dans le système scolaire. Sa famille ne lui ayant pas donné les clés pour appréhender efficacement les règles du jeu pour réussir : « [...] *(les types d'orientation cognitive, les types de pratiques langagières, les types de comportements... propres à l'école), les formes scolaires de relations sociales. Ils n'ont pas vraiment les dispositions, les démarches cognitives et comportementales leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et aux injonctions scolaires et sont donc seuls, et comme étrangers, face aux demandes scolaires. Rentrés chez eux, ils rapportent un problème (scolaire) que la constellation des personnes qui les entourent ne peut les aider à résoudre : ils portent seuls des problèmes insolubles.* » (Lahire, 1995, p. 32).

Pour comprendre la réussite ou l'échec scolaire, il faut saisir comment les capitaux culturels se transmettent et vérifier s'ils sont bien transmis. Pour Lahire, la réussite scolaire est possible même lorsque les parents sont peu dotés en capitaux scolaires. La scolarité ne serait pas entièrement déterminée par des facteurs sociaux, des rapports sociaux de pouvoir entre classes. Il appréhende les liens entre familles et école comme interdépendants : « [...] *l'échec et la réussite scolaire peuvent être appréhendés comme le résultat d'une plus ou moins grande contradiction, du degré plus ou moins grand de dissonance ou de consonance des formes de relations sociales d'un réseau d'interdépendance à l'autre.* » (Lahire, 1995, p. 32).

D'autres théories expliquent les mécanismes par lesquels l'école reproduit les inégalités sociales. Baudelot et Establet (1972) dénoncent eux aussi, une école républicaine génératrice d'inégalités. Selon eux, à l'instar des théories Bourdieusiennes, la « culture scolaire » est la mieux maîtrisée par les élites. Les clivages de classes s'opèrent par des logiques de sélection et d'orientation par filières. Les élites font des stratégies de distinction pour parvenir à se reproduire à l'heure de la massification scolaire. Ainsi, les inégalités sociales se reproduisent. Les groupes les mieux dotés en capitaux culturels et économiques ont un meilleur accès aux diplômes et aux emplois valorisés grâce à la connaissance des filières les plus « rentables ».

Des théories qui replacent l'acteur au centre de l'action

Dubet et Martucelli (1996) eux, nuancent les théories fondées sur les « luttes des classes ». Ils mettent en avant les « expériences » vécues socialement différenciées entre élèves appartenant à des classes populaires et ceux appartenant à des classes favorisées. Certains vivent les règles imposées par l'école comme une forme de violence. Ces règles et comportements prescrits sont éloignés de leur mode de vie et de leur socialisation dans les classes populaires. Obéir, accepter la soumission, l'autorité du maître, les punitions, les mauvaises notes peuvent alors être vécues comme des injustices. Si au niveau primaire, le couple enseignants-parents s'unit facilement pour accorder une légitimité éducative à l'école et accepter l'autorité du maître, le lien se distant au fur et à mesure que le niveau monte. Les élèves ne sont pas des « idiots » culturels mais s'adaptent plus ou moins par leurs rôles, à l'institution scolaire et ce qu'elle attend d'eux. Certains méprisent l'école, les savoirs qu'elle transmet, et adoptent des comportements discriminants, qui peuvent conduire à l'arrêt de la scolarisation, l'orientation dans des filières peu « valorisantes » etc. Cette vision constructiviste, partant de l'expérience des élèves pour en arriver à la compréhension du système, est à bien des égards différente des théories présentées plus haut (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1974). Le point de vue de l'acteur et l'expérience vécue sont pris en compte et ces derniers expliquent en partie les inégalités « d'adaptation » à l'école, d'orientation scolaire et plus tard, de position sociale atteinte.

Certains sociologues comme Boudon (1973) se sont eux aussi détachés quelque peu de la thèse avancée par Bourdieu et Passeron, perçue comme trop déterministe. Pour Boudon, l'inégalité des chances à l'école relève des stratégies d'acteurs, de calcul coûts/ bénéfiques des investissements scolaires et des retours espérés. Ces stratégies dépendent des informations auxquelles ont accès les individus. Il est plus ou moins limité en fonction des milieux sociaux d'appartenance. Pour un fils d'ouvrier par exemple, devenir instituteur constitue une véritable promotion sociale, tandis que le fils de Normalien y verra un déclassement. Les aspirations des acteurs, dépendent des milieux sociaux d'origine, déterminent leurs stratégies et ambitions dans les projets éducatifs, et par là, reproduisent les inégalités sociales. Les inégalités ne sont qu'un effet pervers d'une accumulation de choix rationnels des acteurs.

Duru-Bellat (2002), inscrit elle aussi ses recherches dans ce courant théorique. Il faut selon elle, tenir compte de l'importance des stratégies d'acteur dans le processus de formation des

inégalités par l'école. En revanche, elle ne rejette pas les concepts de capitaux culturels empruntés à Bourdieu et Passeron (1970) qui aident selon elle, à expliquer les inégalités déjà présentes dès l'entrée des enfants à l'école. Elle montre par exemple que la maîtrise de la langue, entre deux milieux sociaux favorisés et défavorisés, se fait à l'avantage des favorisés : *« Au-delà du CP, et sur l'ensemble de la scolarité primaire, il apparaît que l'avantage initial dont bénéficient les enfants de milieu favorisé dès leur entrée en maternelle n'est pas entamé, alors que le handicap relatif des enfants d'origine étrangère s'atténue légèrement. Globalement, on ne peut pas dire que les écarts sociaux s'accroissent fortement à l'école maternelle et à l'école primaire (une accentuation prendrait néanmoins place en fin de primaire), mais il est certain qu'une scolarisation de huit années (en moyenne) dans ces structures ne parvient pas à les compenser. Une logique d'accumulation est donc bien en place. »* (Duru-Bellat, 2002, p. 3).

Les élèves des milieux favorisés entrent donc dans le système scolaire avec des avantages de départ, notamment en termes de « capitaux culturels » détenus, et ont déjà un habitus plus adapté à la réussite scolaire. Le système scolaire ne parvient pas à tarir les inégalités entre élèves et celles de départ s'accumulent. Plus tard, des processus de sélection des élèves, liées à des stratégies conscientes ou inconscientes des parents, viennent se greffer aux décisions d'orientation. Les décisions se font en fonction de la position sociale des individus, et des calculs risques/ coûts et bénéfices anticipés. La valeur des décisions dépend de la position sociale. A l'instar de ce que Boudon dit, un fils d'ouvrier voit dans le fait de devenir instituteur une promotion sociale, cela est beaucoup moins le cas pour un fils de cadre. Au-delà des inégalités des chances de départ pour les élèves issus de différentes fractions sociales, les inégalités se creusent à travers les processus d'orientation dans le secondaire. Il produit plus d'inégalités encore : les différences de niveau s'accroissent et les milieux populaires arrivent souvent en 6^{ème} avec des niveaux plus faibles. Les inégalités sont d'autant plus fortes qu'elles tiennent à des différences de niveau mais aussi à ce que le système produit. Par exemple, pour les choix d'orientation et des options, on observe que 56% des élèves qui choisissent le latin ont des parents enseignants et seul 15% enfants ayant ces options sont fils et filles d'ouvriers (Duru-Bellat, 2002, p. 4). Les parents opèrent des stratégies de distinction et orientent les enfants vers des classes aux compositions sociales relativement homogènes. Les autres stratégies tiennent à l'orientation vers des filières plus élitistes que d'autres : l'orientation scolaire est socialement orientée. Chez les classes modestes, lorsque l'élève est mauvais, les choix d'orientation sont vus à la baisse et parents et élèves se résignent. La demande scolaire est donc bien touchée par des biais sociaux :

De plus, les demandes sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux; cette auto-sélection est d'abord scolaire : quand l'élève est très bon, ou très faible, les vœux des familles sont uniformément ambitieux, ou au contraire modestes; mais une forte diversité caractérise les vœux des élèves plus moyens. Elle est structurée par l'âge de l'élève (à valeur scolaire identique, les élèves âgés émettent des vœux plus modestes), et surtout par le milieu social d'origine. Les grandes tendances mises en évidence par nos travaux en 1985-1990 sont confirmées par les études récentes de la DPD, et du même coup la pertinence de la notion d'auto-sélection. Ainsi, en fin de 3ème, une étude récente de la DPD (sur les élèves du panel 95) montre qu'avec moins de 9 de moyenne au contrôle continu du Brevet, 66% des familles de cadres, contre 18% des familles ouvrières, demandent une orientation en second cycle long. C'est chez les élèves moyens-faibles que ces différences sociales dans la sévérité de l'auto-sélection sont les plus marquées, catégorie d'élèves qui représente un fort contingent. Il faut par contre souligner l'uniformité des demandes chez les bons élèves, quel que soit le milieu social. (Duru-Bellat, 2002, p. 5).

Les inégalités sociales sont donc déjà inhérentes aux conditions socio-économiques d'existence. Elles se creusent ensuite par l'intermédiaire de nombreux phénomènes comme les choix d'orientation.

Environnement familial et scolarisation

Nous l'avons montré ci-dessus, de nombreuses études empiriques montrent les capitaux culturels et économiques familiaux influencent la scolarisation de l'enfant.

Les recherches traitant de l'influence de l'environnement familial sur la réussite et l'intégration scolaire visent à comprendre quels facteurs permettent une adaptation plus ou moins réussie au milieu scolaire. Les causes sont multiples : « [...] *individuelles (cognitifs ou congénitifs par exemple), familiaux, socio-environnementaux ou encore institutionnels. Autrement dit, c'est l'interaction entre potentialités personnelles, inégalités socio-économico-culturelles, caractéristiques familiales, fonctionnement inégalitaire de l'institution sociale et variabilité pédagogique.* » (Bergonnier-Dupuis, 2005, p. 5).

Les recherches sur « l'environnement familial » peuvent se distinguer selon trois orientations :

- Celles qui analysent les styles éducatifs parentaux
- Celles qui analysent l'accompagnement parental à la scolarité

- Celles qui analysent, souvent dans le cas de jeunes enfants, « [...] les pratiques éducatives, les interactions parents/enfants liés à l'apprentissage. » (Bergonnier-Dupuis, 2005).

Dans notre travail, nous cherchons à déterminer l'influence de l'accompagnement parental sur la réussite. Nous analyserons dans le prochain paragraphe comment l'environnement familial agit sur les stratégies d'acquisition des savoirs et les chances de réussite scolaire.

3. Impact des conditions matérielles d'existence sur la scolarisation, les résultats de terrain

Dans le corpus de l'étude, les familles ne sont pas toujours en mesure d'assurer les coûts directs de la scolarisation qui comprennent les frais de scolarisation, l'achat de matériel, les livres, les transports, les repas etc. Aussi, les conditions matérielles d'existence ne sont dans la plupart des cas pas propices au bon déroulement de la scolarité. Les enfants ne disposent presque jamais de pièce séparée pour faire leurs devoirs, étudier leurs leçons etc.

Ils doivent assurer de nombreuses tâches domestiques après la journée d'école. En conséquence, les enfants ne disposent pas d'assez de temps disponible pour étudier les leçons, ils doivent les étudier le soir. Les témoignages des enfants ont montré que la plupart d'entre eux ne disposaient pas d'assez de matériel d'éclairage pour travailler le soir parce que leurs familles étaient trop pauvres pour en acheter. Ils se voyaient dans l'impossibilité de faire leurs devoirs la nuit tombée et devaient organiser leur emploi du temps eux-mêmes pour achever rapidement les activités domestiques et combiner avec le travail scolaire.

Delay (2011) montre que les conditions d'existence sont « au cœur des processus de socialisation » :

« La description des conditions (notamment matérielles) d'existence des familles est d'autant plus importante pour notre objet qu'elles « figurent explicitement au cœur des processus de socialisation en milieu populaire à l'inverse de ceux des milieux bourgeois » (Alonzo, Huguère, 2010, p. 79). Leur mise en évidence permettra ensuite de mieux comprendre le sens des pratiques socialisatrices, scolaires et éducatives et les ethos sous-jacents qui les génèrent. » (Delay, 2011, emp. 2580/6886).

La plupart des parents pris en compte dans l'échantillon exercent le métier d'agriculteur, ils n'ont que des revenus modestes voir insuffisants. Les logements sont petits, plusieurs personnes vivent dans deux pièces. La maison typique est composée de deux étages. Les animaux d'élevage comme les porcs, les vaches vivent au rez de chaussée, les familles au premier étage dans deux pièces. Pour les moins riches, les familles vivent dans deux pièces plain-pied. La situation économique des ménages constitue une stabilité ou au contraire une instabilité qui peuvent faciliter la scolarisation des enfants ou lui faire obstacle :

Un divorce, un décès ou une situation de chômage qui fragilise la situation économique familiale peuvent constituer des ruptures par rapport à une économie domestique stable. Le chômage peut changer le rapport au temps dans la mesure où la précarité économique empêche toute projection réaliste dans l'avenir : l'éloignement des formes organiques du travail salarié et l'insécurité économique sont des situations peu favorables au développement d'une attitude rationalisée à l'égard du temps. La stabilité professionnelle du chef de ménage permet, bien sûr, de sortir de la gestion du quotidien au « jour le jour », mais aussi d'apporter les fondements de la régularité des activités et des horaires familiaux, cadres temporels structurés et structurants. (Lahire, 1995, p. 39).

Les mères de familles du corpus sont quasiment toutes agricultrices. Dans de rares cas, certaines ont des maris ouvriers. Cela leur permet a priori d'assurer des revenus plus stables dans le ménage puisque l'agriculture est très dépendante des chocs climatiques, phytosanitaires etc. La grande division des parcelles cultivables rend l'agriculture familiale peu performante. Les ménages sont économiquement pauvres et vulnérables et mettent en œuvre des stratégies de pluriactivité pour pallier les incertitudes de revenus. Dans un tel contexte la stabilité dans la scolarisation est souvent mise en cause. On ne sait jamais si les revenus seront suffisants pour payer les frais de scolarisation ou si l'enfant ne devra pas être mis à contribution dans des activités agricoles ou domestiques au détriment des activités scolaires. Lorsque les mères de famille partent faire du salariat agricole pour compléter les revenus du ménage les enfants scolarisés peuvent être par exemple contraints de garder la maison, leurs frères et sœurs etc. Par exemple, Bruno, 9 ans (il redouble son CP2) dit qu'il s'absentait « souvent » de l'école l'année précédant l'enquête pour aider sa mère aux champs. Marina, 10 ans qui redouble son CE dit elle aussi qu'elle manque l'école pour garder la maison.

Toutefois, tous les enfants ne s'absentent pas de l'école, cela ne concerne que quelques familles. Il est également possible que les absences ne soient pas entièrement liées aux manques de capitaux économiques : ça n'est pas parce que l'on dispose de peu de capitaux économiques ou

de capitaux économiques élevés, que l'on opère des calculs rationnels, suivant une logique constante. *« Quelles que soient les conditions matérielles, sans les techniques intellectuelles appropriées (les calculs, les rapprochements bancaires, les prévisions des dépenses projetées sur un cahier ou sur un livre de comptes...), il n'y a pas de calcul rationnel possible. Le même capital, la même situation économique peuvent être traités, gérés de différentes manières et ces manières sont autant le produit de la socialisation familiale d'origine, des trajectoires scolaires et professionnelles, que de la situation économique présente. »* (Lahire, 1995, p. 39).

Lahire montre ici que les situations financières ne sont pas toujours vécues par les ménages de la même manière. Si les capitaux économiques jouent un rôle important dans la scolarité les décisions ne dépendent pas toujours de ces dernières.

Nous exposerons la relation entre la situation financière de certains ménages et la scolarité des enfants dans les paragraphes ci-dessous.

Tafita a 46 ans elle est mariée, agricultrice, mère de six enfants. Elle a arrêté l'école en CP2. Elle vit dans une petite maison de torchis, sans étage, avec un toit de paille. Il n'y a que deux pièces. Elle loue les terres qu'elle cultive. Le puits et les toilettes sont loin de chez elle. Elle n'a pas d'animaux, pas de terres, pas d'étable. Elle ne possède qu'un cochon qu'elle compte engraisser pour le revendre et en acheter un autre, acheter du riz etc. Ce sont ses enfants aînés non scolarisés qui l'aident à payer les frais d'écolage de son fils :

« Mes enfants qui ne sont plus à l'école travaillent. Mon fils vend du foin et ma fille va chercher de l'herbe et du bois pour les voisins. Avant elle pilait aussi le riz des voisins mais elle a arrêté parce que les gens la payaient seulement ½ kapoaka de riz, elle se sentait arnaquée. Ils me donnent tout l'argent qu'ils gagnent. Ils n'osent pas garder même 100 Ar, j'ai pitié d'eux et leur donne une partie de l'argent pour leur goûter. J'économise tout l'argent pour pouvoir acheter des poules pour eux. Et quand je n'ai pas les moyens pour payer l'écolage, mes enfants vendent les poules. Ce sont eux qui décident de vendre ou pas leurs poules, je ne les force pas. Cette année j'ai juste payé le mois d'octobre, le reste c'est mon fils aîné qui l'a pris en charge. Mes 2 enfants travaillent tous les jours.

[...] Mes enfants qui sont encore à l'école s'absentent quand je n'arrive pas à payer leur écolage, elles se sont absentes le jour d'examen. C'est mon fils aîné qui a payé pour qu'elles aient le droit de se présenter aux examens. Dans d'autres cas, ce sont les enfants qui ne veulent pas aller à l'école quand on n'a pas encore payé l'écolage. Pour les problèmes de récoltes, d'argent, de manque des repas ou le besoin d'aide à la maison, elles ne s'absentaient pas sauf quand elles étaient malades (grippées)...ou quand il n'y avait personne dans la maison, elles

devaient rester pour garder la maison et pour cuisiner aussi leur repas. » (Tafita⁵⁹ a 46 ans elle est mariée, agricultrice, mère de six enfants).

Dans cet entretien, on voit que les problèmes d'argent freinent la scolarisation des enfants.

Les aînés aident les parents mais sans eux les cadets n'auraient pas pu être maintenus à l'école.

Le manque de fonds financiers a empêché Martha, 44 ans, de continuer à scolariser sa fille :

« Celle qui travaille à Tana a arrêté en classe de 3^{ème} sans BEPC 2nd. Je n'avais plus les moyens de payer son écolage et elle a décidé d'arrêter pour m'aider. Elle a pensé reprendre l'école, mais elle a trouvé du travail. [...] L'aînée (qui est à l'école privée) peut assurer les tâches domestiques mais pas les activités agricoles à ma place. On n'a pas de revenus ou de ressources financières pour les scolariser ».

(Martha, 44 ans, mariée, mère de six enfants).

La mère de Tahiry, une petite fille qui est scolarisée en école privée, au niveau 6^{ème} a au contraire moins de mal à payer la scolarisation des enfants. Son mari a un salaire de 100 000 Ariary/mois. Il est salarié agricole dans une ferme en CDD. Elle est agricultrice et éleveuse. Ils sont propriétaires de leur maison, de leurs terres, ils ont suffisamment de récoltes pour une autonomie alimentaire de quatre à cinq mois. Elle a trois enfants, deux d'entre eux sont scolarisés. Ici on remarque que les capitaux financiers, les salaires réguliers etc. jouent un rôle important dans le maintien à l'école des enfants. Cette mère de famille déclare ne pas vivre « bien » parce qu'elle n'est pas salariée. Elle voudrait avoir plus de revenus.

Mariana a arrêté l'école en CP2 parce qu'elle avait un niveau trop faible en classe (elle avait déjà redoublé de nombreuses fois) mais aussi parce que ses parents n'avaient plus les moyens financiers de la soutenir. Ses parents sont agriculteurs, nous nous sommes entretenues avec l'épouse de son frère aîné. Les petits frères et sœurs de la fillette ont également arrêté l'école :

« Mariana était en classe de CP2 l'année dernière, elle avait déjà redoublé. Elle a arrêté l'école parce qu'on n'arrivait plus à payer son écolage, c'est nous qui l'avons retirée et elle n'était plus très motivée parce qu'elle était un peu faible. On essaiera de trouver de l'argent pour l'inscrire l'année prochaine si elle est encore motivée. Elle avait toujours le temps de faire ses devoirs parce que ce sont nous les aînés qui aidaient plus nos parents, elle ne faisait qu'aller chercher du bois et de l'eau. Elle aidait plus le week-end, quand elle était encore à

⁵⁹ Tous les prénoms des personnes enquêtées, enfants comme adultes, sont fictifs.

l'école. Je sais plus à quel âge elle a commencé l'école. Les deux, (petits frères et sœurs) ont 8 et 9 ans, ils ont arrêté depuis l'année scolaire 2013-2014 (il y a 2 ans)."

(Entretien mené avec Francine, 21 ans, deux enfants, mariée, salariée agricole, belle sœur de Mariana).

Parfois les enfants assument eux-mêmes les frais de leur scolarisation et ceux engendrés par celle de leurs cadets. C'est le cas de la fille de Linah, 40 ans, mère de six enfants agricultrice. Sa fille est scolarisée en 5^{ème}, elle fait du salariat agricole le samedi pour payer son écolage et aide ses parents en leur versant une partie de son salaire, ainsi Linah peut assurer le maintien à l'école des deux cadets inscrits à l'EPP.

Cet exemple n'est pas représentatif de l'échantillon. Dans de nombreux cas, les familles n'ont pas assez de revenus pour maintenir leurs enfants à l'école. Les contraintes financières semblent représenter un frein très important au prolongement des carrières scolaires des enfants. Cependant, les décisions d'arrêt de la scolarisation ne sont pas liées à cette seule et unique variable. Il est très probable que le niveau scolaire des enfants trop faible pousse parents et enfants à arrêter l'école. Aussi, les enfants peuvent prendre la décision eux-mêmes de mettre fin à leur carrière scolaire quand ils n'ont plus de motivation pour la poursuivre.

Larissa a une fille qui a abandonné en CE. Elle est veuve, est agricultrice et a onze enfants. Six de ses enfants vivent encore avec elle. Parmi eux, deux font du salariat agricole, un garde ses petits frère et sœur (la petite fille qui a abandonné en CE), un est scolarisé en CP1 et deux ne sont pas en âge d'être scolarisés. Sa maison est composée de deux pièces partagées par huit personnes. Elle loue ses terres. Larissa estime qu'elle ne vit pas bien parce qu'elle doit payer la location de ses terres et les cotisations FRAM pour la scolarisation de son fils scolarisé à l'EPP.

« Ils n'avaient pas trop le temps d'étudier leurs leçons quand ils étaient scolarisés parce que après l'école ils cuisinaient leur repas du midi. Philippine gardait les enfants et les deux petits garçons partaient garder les zébus des voisins. Ils manquaient régulièrement des jours de classe pour faire cela. C'est moi qui les ai tous retirés de l'école parce que je n'arrivais plus à payer les cotisations/mois. En plus, personne ne gardait les petits quand je partais travailler. »

(Larissa, veuve, mère de onze enfants dont un scolarisé à l'EPP en CP1 et une fille qui a abandonné les cours en CP1).

Les moyens matériels ne sont pas suffisants non plus. Michel, 9 ans qui est le deuxième de la classe de CE dit ne pas avoir assez de pétrole pour réviser la nuit. Celina, 12 ans, en classe de CM2 dit qu'elle n'a parfois pas de bougies, cela dépend des moyens de ses parents. Jessica, 14 ans, dans la même classe que Celina dit ne pas avoir assez de pétrole pour réviser. Josoa, 12

ans, scolarisé dans le même niveau parle des problèmes d'argent de sa famille. Cela lui arrive de ne pas manger le matin et ne pas avoir assez de bougies pour réviser la nuit. Le reste des 26 enfants interrogés déclarent ne pas avoir ce type de problèmes, mais ils s'arrangent souvent pour travailler leurs devoirs en fin de journée et éviter de les faire la nuit.

Comment se déroule la scolarisation d'un enfant qui a réussi à l'école et d'un autre qui redouble ? Des exemples tirés du terrain

Certaines dispositions économiques et culturelles favorisent-elles la réussite des enfants ?

A travers les résultats d'entretiens, nous verrons si les configurations familiales la favorise ou pas.

Ceux qui réussissent le mieux en fonction des capitaux économiques....

Lovatiana, 7 ans, garçon meilleur, de la classe en CE est aidé dans ses devoirs par son frère. Il est le deuxième d'une famille de quatre enfants, tous sont scolarisés. La famille a six zébus et les parents sont agriculteurs. Je les ai classés comme « Riches ».

Fanantenana a 7 ans. Elle est l'une des meilleures élèves de la classe de CM1.

Elle n'a pas de problèmes de temps pour réviser chez elle et peut faire des pauses dans les activités domestiques. Elle ne s'absente pas de l'école et ses parents ne lui demandent pas encore de participer à l'agriculture et à l'élevage. Elle dit comprendre les leçons en classe, il suffit qu'elle écoute pour comprendre puis qu'elle relise ses leçons. J'ai classé ses parents comme « riches » parce qu'ils ont de nombreux animaux d'élevage.

Arline a 9 ans, elle est passante en CM1. Elle est septième d'une famille de huit enfants. Elle dit demander de l'aide à ses aînés pour comprendre les leçons sinon elle n'y arriverait pas seule. Elle peut réviser correctement la semaine sauf les journées de samedi. Elle est classée parmi les familles riches. Son père est photographe et sa mère commerçante. Ils ont cinq grands animaux d'élevage. Les activités des parents ne reposent pas seulement sur l'agriculture. Par hypothèse, ils assurent des revenus plus réguliers.

Safidy a 9 ans, c'est une fille qui a réussi sa classe de CM1 également. Elle est la deuxième d'une fratrie de quatre. Tous ses frères et sœurs sont scolarisés et vivent avec elle. Elle déclare ne jamais s'absenter de l'école. Elle a toujours le temps de réviser les leçons et personne ne

l'aide. Elle est parfois fatiguée des charges de travail qu'on lui donne mais elle a le droit de s'arrêter quand elle veut. L'enseignement est en français, elle rédige ce qu'elle peut malgré son faible niveau, puis apprend par cœur ses notes. Elle fait partie des familles que j'ai classées comme « moyennes ». Son père est maçon, sa mère agricultrice, ils n'ont pas de grands animaux d'élevage. Elle dit qu'elle ne vit pas bien mais ne précise pas pourquoi.

Antsa a 8 ans, elle est passante en CE et elle est la troisième d'une famille de quatre enfants. Elle vit avec tous ses frères et sœurs qui sont scolarisés. Elle dit ne jamais s'absenter de l'école. Elle a toujours le temps de réviser chez elle. Elle ne participe pas encore ni à l'agriculture ni à l'élevage. Elle ne comprend pas les leçons en français si elles ne sont pas traduites en malgache. Elle apprend par cœur ses leçons pour les retenir. Elle semble avoir quelques facilités en classe puisqu'elle est capable de comprendre toute seule les exercices laissés au tableau.

Elle est classée parmi les ménages à niveau de vie « moyen », son père est maçon, sa mère est laveuse. Ils ont sept petits animaux d'élevage et elle dit qu'elle vit moyennement bien selon elle.

Anastasia a 14 ans, elle est au CEG scolarisée en 6^{ème}. Elle est l'aînée d'une famille de sept enfants. Elle exerce toutes les activités domestiques qu'on lui demande mais elle s'arrange pour étudier ses leçons le soir, pour avoir le temps. Elle travaille sans aucune aide, elle dit parvenir à comprendre les leçons en français quand elle écoute correctement les explications.

Elle est classée parmi un ménage ayant un niveau de vie « moyen » parce qu'ils possèdent trois grands animaux d'élevage, des poules et ses parents sont agriculteurs.

Voahirana a 13 ans est aussi inscrite en 6^{ème} au CEG. Elle est la cadette d'une famille de cinq enfants, trois de ses sœurs sont déscolarisées et font de l'agriculture. Il lui arrive de ne pas pouvoir faire ses devoirs à cause des activités domestiques qu'elle a à faire.

Elle révisé le soir mais quelque fois elle manque de bougies.

Elle fait partie d'une famille pauvre, sa mère est veuve et illettrée. Ils n'ont qu'un cochon et deux poules, peu de terres.

Ces enfants ont tous réussi leur scolarité l'année précédant l'enquête. Parfois ils appartiennent à des ménages classés comme « pauvres » ou classés comme « riches ». Il semble que la réussite des enfants à l'école ne soit seulement liée à la dotation en capitaux économiques mais plutôt davantage au temps laissé par les parents pour les révisions mais aussi à la volonté individuelle de l'élève. On voit que Voahirana, 13 ans révisé le soir après les activités domestiques et

s'arrange dans son emploi du temps. Les chances de réussite tiennent à l'autonomie et à la motivation de l'enfant.

Comment sont scolarisés les enfants qui appartiennent à des ménages aux capitaux économiques faibles ?

Tojo a 10 ans, il redouble son CE et accuse un retard de deux ans sur l'âge théorique qu'il devrait avoir pour ce niveau scolaire. Il est l'aîné d'une famille de deux enfants. Son jeune frère est scolarisé en CP2 dans l'EPP. Sa mère est commerçante, son père est chauffeur mais il réside chez ses grands-parents. Il déclare avoir de nombreuses fois manqué l'école l'année précédant l'enquête pour désherber les champs. Il devait fréquemment aider ses grands-parents. Il a d'ailleurs manqué trois jours de révisions la semaine précédant l'enquête parce qu'il n'avait pas le temps de les faire. A 10 ans, il s'occupe des tâches agricoles, pastorales, domestiques etc. Il dit que l'aide dans les champs fait obstacle à sa scolarisation. Chez lui, personne ne l'aide à faire ses devoirs. Ses grands-parents sont analphabètes. Ils n'ont que douze poules, pas de vélo, pas de charrette etc. La situation de Tojo montre que les activités qu'il fait entrent réellement en concurrence avec l'école.

Fleurette a 11 ans, elle redouble son CM2 parce qu'elle n'a pas eu le CEPE 6^{ème}. Elle est l'aînée d'une famille de deux enfants. Elle fait de nombreuses tâches ménagères dans la famille mais ne s'absente pas de l'école et a le temps de faire ses devoirs. Elle révise sans aide de sa famille : *« Je n'ai jamais manqué des jours de classe l'année dernière même cette année. Après l'école je fais le ménage, la vaisselle, je vais chercher du bois et je donne à manger au cochon. Avant la classe je ne fais que le ménage. Ce qui ne me plaît pas c'est d'aller chercher du bois parce que il n'y a pas assez et ça prend du temps. J'ai commencé à beaucoup aider à la maison à 8 ans. Mon frère ne va que chercher de l'eau. Je préfère aller à l'école pour apprendre. Le professeur nous donne des devoirs. J'étudie toute seule mes leçons sans l'aide de personne. Mes parents savent écrire et lire. J'aimerais bien que quelqu'un m'aide pour les devoirs. J'ai toujours le temps d'étudier les leçons à la maison même l'année dernière. »* (Fleurette, fille de 11 ans qui redouble son CM2).

Fleurette déclare qu'elle ne vit pas bien parce qu'ils manquent souvent d'argent dans le ménage. Son redoublement semble davantage lié au fait qu'elle n'ait pas obtenu son CEPE 6^{ème} plutôt qu'à un problème de financement de sa scolarité.

Mamisoa, 10 ans, redouble son CE. Il est le cinquième d'une fratrie de six enfants dont cinq sont présents et deux scolarisés.

Il déclare faire beaucoup d'aide domestique, il a du mal à étudier tous les jours mais il est tout de même aidé par ses aînés pour ses devoirs, il ne fait pas d'activités domestiques avant la journée de classe mais ne s'occupe que d'aller chercher du bois. Ce sont ses aînés qui sont en charge des activités agricoles.

L'échec des enfants durant l'année scolaire étudiée semble lié à des caractéristiques individuelles, des capacités à s'organiser différentes. Avec des conditions économiques presque égales, on constate que celles-ci n'influencent pas sur la performance des enfants, redoublants ou pas.

4. Capitaux scolaires, conditions de vie des ménages et modes d'investissement pédagogiques

Les recherches présentées dans la première sous-section ont mis en lumière l'impact des facteurs culturels et socio-économiques sur la scolarisation. Ici, nous nous intéressons de plus près aux processus de socialisation mis en œuvre par les membres de la famille pour éduquer les enfants.

Les mères de famille interrogées dans le corpus n'ont que très peu de capitaux scolaires. Sur 17 mères interrogées, seul trois ont un niveau scolaire secondaire. Cinq déclarent savoir écrire mais ne pas savoir lire parce qu'elles ont arrêté l'école trop tôt, elles ont des compétences scolaires en lecture et écriture limitées. Trois seulement ont achevé leur cycle primaire, neuf ne l'ont pas achevé. Parmi les 23 entretiens d'enfants dans lesquels nous avons des informations sur le niveau d'alphabétisation ou non des parents, 5 enfants déclarent que leurs parents sont analphabètes, 16 déclarent que leurs parents savent lire et écrire et 2 déclarent qu'au moins un de leur parent est alphabétisé.

Nous le disions dans les chapitres précédant, la scolarisation se fait en français à partir de la troisième année de primaire, en CE, pour les matières des mathématiques, du français et de la SVT. Aucune mère de famille ne sait ni parler, ni lire, ni écrire le français. La situation est dramatique puisque les enfants ne comprennent pas leurs leçons en français. Les enseignants, lorsqu'ils ne sont pas absents ou ne discutent pas avec leurs collègues dans la cour de récréation,

déclarent ne pas avoir le temps de suivre les élèves. Les enfants disent réviser leurs leçons en apprenant par cœur et ne savent pas ce qu'ils apprennent. Les conditions matérielles et immatérielles de la scolarisation ne semblent que très peu propices à l'acquisition de compétences scolaires durables. Le suivi parental des devoirs est quasi inexistant et seuls quelques élèves sont aidés par leurs aînés. La majorité déclare ne recevoir aucune aide pour la compréhension des leçons, des exercices etc. Les leçons sont souvent écrites à la suite dans un seul cahier, la tenue de ces derniers n'est pas assez rigoureuse pour que l'on puisse réviser facilement (voir la sous-section 3 de l'annexe). Le manque de moyens financiers des parents est tel que les enfants n'ont parfois que deux cahiers pour écrire les leçons de toutes les matières et faire des exercices.

Nous avons obtenu des informations concernant l'aide aux devoirs de 29 enfants. 17 enfants déclarent ne pas recevoir d'aide dans les devoirs, 3 reçoivent de l'aide de leurs parents, seul 7 enfants sur 29 sont aidés par leurs aînés :

« A la maison j'apprends mes leçons, et mon frère m'aide à faire mes devoirs et mes leçons mais ça n'est pas mes parents. »

(Hertinem. Garçon. CP2, redoublant, 8 ans, deuxième d'une fratrie de deux où tous sont scolarisés).

« Le professeur nous donne souvent des devoirs. Je peux bien étudier mes leçons à la maison et c'est ma sœur Saha qui est en CM2 qui m'explique et m'aide sur les devoirs. »

(Fenosa, fille de 8 ans qui redouble son CE, cadette de quatre enfants, deux sont encore présents et scolarisés).

Tatiana 9 ans redouble aussi son CE, elle est la deuxième d'une fratrie de trois enfants, sa sœur scolarisée en CM2 l'aide aussi pour ses devoirs.

Lovatina, 7 ans, est une des meilleures élèves de la classe de CE. Elle est la deuxième d'une famille de quatre enfants. Tous sont présents et scolarisés, son frère aîné l'aide dans ses leçons. Marina, 10 ans, redouble sa classe de CE, elle est la cadette d'une famille de quatre enfants dont trois présents et deux scolarisés. Son frère l'aide.

Nadia est la deuxième d'une famille de six enfants, elle redouble son CM2 et a 12 ans. Tous sont présents dans la fratrie et cinq en âge d'être scolarisé le sont. C'est la sœur de Nadia qui est scolarisée en CM2 mais à l'école privée qui l'aide dans ses devoirs.

Le reste des enfants ne reçoit aucune aide. Par exemple, les quatre filles qui ont réussi leur CEPE 6^{ème} scolarisées au CEG font leurs devoirs seules. Anastasia, 14 ans, au CEG dit n'être aidée par personne, elle organise son temps pour faire ses devoirs après les aides domestiques. Elle est une des aînées d'une famille de sept enfants tous présents dans le ménage. Elia, 13 ans est dans la même classe, elle est la cadette d'une famille de trois enfants. Elle dit ne pas avoir toujours le temps de travailler ses leçons lorsqu'elle rentre du collège. La semaine précédant l'enquête cela lui est arrivé deux jours parce que la charge d'activités domestiques était trop importante et elle n'est aidée par personne pour ses devoirs. Elle déclare par contre avoir eu plus de temps libre pour les activités scolaires l'année d'avant parce qu'elle était en classe d'examen. Soahary, 13 ans est aussi passée au CEG. Elle est la quatrième d'une famille de six enfants, dont quatre présents dans le ménage. Elle se situe parmi les aînés des enfants vivant encore avec les parents. Elle avoue ne pas toujours avoir le temps de réviser ses leçons parce qu'elle a beaucoup d'activités domestiques à charge. La semaine précédant l'enquête elle n'a pas pu réviser le mardi (un jour dans la semaine) et personne ne l'aide pour les devoirs et les leçons.

Nous le disions précédemment, il semble que pour réussir leur scolarité, les enfants sont tenus de faire preuve d'une grande autonomie dans l'organisation de leur temps. Ils doivent savoir combiner les activités domestiques et les activités scolaires. Ils sont une grande majorité à ne pas être accompagné le soir dans les activités scolaires, ils doivent donc être capables de réviser et de comprendre seuls leurs leçons. Quelques enfants ont avoué « oublier » de faire leurs devoirs parce qu'ils jouent. C'est le cas d'Hertinem, garçon de 8 ans qui redouble son CE : *« Ça m'est déjà arrivé de ne pas travailler les devoirs à la maison parce j'oublie de le faire tout simplement. C'était la même chose l'année dernière, j'oubliais tout une fois l'école terminée parce que je voulais aller jouer »*. (Hertinem, 8 ans, garçon qui redouble son CE).

Ces informations fournies par les enfants indiquent que le rapport des familles à l'école apparaît être relativement distant. Même si les mères interrogées tiennent des discours positifs envers l'école et ses bienfaits les modes de socialisation des enfants dans le ménage ne favorisent pas les chances de réussite scolaire.

Delay (2011) montre que le suivi des devoirs est moins élevé parmi les classes populaires mais que les parents ne démissionnent pas de leurs rôles. Ils se préoccupent de la scolarité de leurs enfants, c'est le cas de nos ménages.

L'aide et le soutien apportés par les aînés semblent diffus et dépendent des configurations familiales. Certains enfants ont des frères et sœurs plus âgés qui pourraient leur expliquer les devoirs mais la plupart du temps ces derniers exercent des activités de salariat agricole et n'ont pas toujours le temps de se consacrer à cela.

Glasman (2005) montre que dans les milieux populaires, les enfants d'ouvriers bénéficient de moins de suivi que les autres dans les devoirs. Souvent cette tâche est confiée à d'autres (Thin, 1998). Dans les milieux où les capitaux scolaires sont faibles, les frères et sœurs ont un rôle important à jouer dans l'aide apportée aux cadets. Cet aspect de l'investissement pédagogique met en exergue l'importance de la présence d'aînés dans les ménages. Les structures démographiques des familles ont une influence sur la scolarité.

Extraits d'entretiens avec les mères de famille : quel investissement dans la scolarité au quotidien ?

Le suivi des devoirs et plus généralement l'autorité morale véhiculée par la famille dans la socialisation de l'enfant est un point clé dans ce que l'on nomme « l'investissement scolaire ». L'avis positif véhiculé par les mères de famille vis à vis de l'école n'est pas le seul facteur qui soit susceptible d'améliorer les chances de réussite scolaire des enfants.

Pour pouvoir suivre une scolarisation dans les meilleures conditions possibles, l'élève doit bénéficier d'un environnement domestique stable, où il ne manque pas de matériel, de nourriture, où il dispose de temps et d'espace pour se consacrer aux activités scolaires. La réalité du terrain est tout autre, les conditions de vie des enfants ne sont pas propices à la scolarisation : les maisons sont petites, les enfants doivent faire de nombreuses activités domestiques avant et après leur journée d'école, les capitaux scolaires des parents sont faibles (nous l'avons indiqué à maintes reprises). Les membres du ménage ne lisent pas. Hoggart (1970) mentionne les conséquences de telles configurations familiales sur le parcours scolaire des enfants de milieu populaire en Europe. Le groupe pèse sur l'existence de l'enfant et son intimité. Hoggart parle de l'enfant boursier :

Pour « arriver », il lui faudra être de plus en plus seul. Il lui faudra bon grès mal grès rompre avec l'ethos du foyer, avec les valeurs communautaires des classes populaires [...]. Comme toute la vie de la famille tourne autour de la salle de séjour, il est bien rare qu'il ait sa chambre à lui pour travailler. [...] Le boursier travaille

donc sur un coin de la table de la salle de séjour. Maman repasse la lessive familiale sur la même table, la radio marche, quelqu'un fredonne un air et Papa dit de temps en temps ce qui lui passe par la tête. (Hoggart, 1970, p. 350).

Toujours entouré des autres membres, qui sont dans la cuisine ou regardent la télévision dans la salle de séjour, l'étudiant ne peut pas « s'individualiser » et l'enfant ne peut pas s'isoler pour étudier. Ce qui se passe sur le terrain est un peu différent puisqu'il n'y a pas de télévisions, mais l'enfant est sans cesse entouré de sa fratrie, de ses voisins. Les gens vivent dans les cours, dehors ou se confinent par jour de pluie, dans leurs petites maisons qui n'ont guère plus de pièces dans le meilleur des cas. Il y a rarement des tables dans les logements mais plutôt des lits avec quelques couvertures et des matelas de paille. L'achat de batterie est trop cher alors les familles s'éclairent à la bougie, au pétrole et quand ils en ont la chance, à l'ampoule alimentée par un système de piles monté de manière artisanale. Tout le monde vit les uns près des autres. Les lectures sont inexistantes, les familles ne poussent pas non plus leurs enfants à l'école. Elles ne peuvent pas payer un répétiteur et il n'en existe pas dans les zones rurales. En bref, les conditions de vie ne sont pas réunies pour faciliter la scolarisation des enfants. Malgré cela, et malgré l'absence quasi totale de suivi des devoirs déclarée par les enfants, les mères de famille disent s'investir comme elles peuvent, lorsqu'elles ont le temps de le faire, les capacités à aider etc.

Mais malgré la « bonne volonté » des mères de famille pour soutenir les enfants le temps manque souvent. Les adultes partent tôt du foyer, souvent avant 7h. Ils reviennent entre 16h et 17h et c'est à ces heures que la nuit tombe. Lorsque j'arpentais les villages à ces horaires j'observais les mères de famille et les enfants s'affairer rapidement aux tâches domestiques. Les petits pilaient le riz ou le maïs, les mères touillaient le repas qui bouillait sur la marmite et attisaient le feu un carton au bout des mains et un enfant en bas âge serré contre elles. Les tâches domestiques, agricoles, pastorales requièrent beaucoup de temps et sont en priorité face aux devoirs.

Il semble également, compte tenu du grand décalage qu'il existe entre leurs discours et ceux véhiculés par les enfants dans les entretiens semi-directifs, qu'elles transforment quelque peu la réalité. Les grandes dissymétries culturelles, économiques, de capitaux scolaires qui existent entre elles et nous, mon interprète et moi-même, ont probablement eu tendance à faire changer les discours. Les enquêtés ont voulu se montrer sous leur « meilleur jour » et faire preuve de bonne volonté en déclarant qu'ils s'impliquaient dans la scolarité. Il est probable que finalement

elles ne s'investissent pas autant qu'elles ne le déclarent si l'on tient compte du manque de temps disponible et de la faiblesse des capitaux scolaires détenus.

Fitiavana, 35 ans, mariée déclare aider les enfants à faire leurs devoirs lorsqu'elle est libre. Son mari n'a pas de temps libre, il travaille la nuit :

« Quand je suis libre, je les aide à faire leurs devoirs. Mais mon mari n'a pas le temps, parce que la nuit il part travailler et la journée il dort. Il est quartier mobile. J'explique les leçons qu'ils emmènent de l'école. Ils s'entraident aussi, et c'est l'aîné qui les aide le plus. Je n'ai pas beaucoup appris le français. C'est le calcul que j'explique, parce que je ne comprends pas le français. Ce sont mes enfants qui m'apprennent le français. Ils ont un endroit pour faire leurs devoirs. Et ils les font à partir de 16h parce que après l'école, ils connaissent déjà les tâches qui les attendent à la maison. Ils terminent ce qu'il faut faire comme aide, avant de réviser et faire leurs devoirs. »

(Fitiavana, 35 ans, mariée, salariée agricole et agricultrice pour son compte. Elle est mère de quatre enfants et a arrêté l'école en CP1.)

La compréhension de la langue française est un problème, Fitiavana admet ne pouvoir aider ses enfants que dans certaines matières. Elle dit aussi ne pouvoir le faire que lorsqu'elle a du « temps libre ». Les mesures ne sont pas précises et laissent envisager que l'aide apportée aux enfants n'est que sporadique.

Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de 6 enfants évoque le même problème concernant la barrière de la langue. Elle n'est pas à même d'aider les enfants lorsque les leçons sont en français :

« Je les aide pour leurs devoirs tous les soirs, mais en malgache sinon je ne comprends pas. J'aide plus ma fille en CP1 parce que le cours de malgache sont encore faciles par exemple : « MAMA, DADA » je suis nulle en calcul. Ce sont les enfants qui sont encore à l'école qui s'entraident dans leurs devoirs. Les 2 aînés ne les aident pas parce qu'ils ont plus la tête à ça. Je ne comprends pas du tout le français. [...] On se déplace dans la cuisine et elles occupent cette chambre. Elles allument la lampe à pétrole pour réviser, et il y en a assez pour qu'elles fassent leurs devoirs. Leur père les force à réviser tous les soirs. »

(Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de six enfants. Elle a arrêté l'école en CP2.)

Tafita ne parle pas français. Elle n'a que très peu de capitaux scolaires, elle a arrêté l'école en CP2. Elle déclare « faire de son mieux » pour aider son fils dans la révision des leçons de première année de primaire. Il apprend à lire. Son niveau de français et son niveau scolaire général sont insuffisants pour pouvoir aider son enfant dans toutes les disciplines.

Martha, 44 ans, mère de 6 enfants admet que le temps consacré aux activités scolaires, c'est-à-dire les devoirs et la révision des leçons dépend des enfants. C'est à eux d'organiser leur temps pour qu'ils puissent réviser leurs leçons :

« Le temps pour étudier les leçons dépend d'eux parce qu'il n'y a pas beaucoup d'aide à faire à la maison. S'ils ne révisent pas, c'est parce qu'ils sont paresseux. Après l'école il (Sitraka) fait ses devoirs, il part jouer, une fois que c'est terminé, il revient à 16h pour les révisions et il repart jouer vers 16h30 (Sitraka). [...] C'est leur papa qui les aide pour les devoirs et les leçons pendant 1 ou 2h, surtout avant les examens parce que parfois les enfants ne suivent pas les explications à l'école. Je ne peux pas les aider parce que je ne comprends rien de leurs devoirs. Les enfants s'aident aussi (la grande sœur aide Sitraka). C'est mon mari qui comprend et parle un peu le français (il a arrêté en classe de 3ème il a le BEPC). »

(Martha, 44 ans, mariée, mère de six enfants dont un garçon Sitraka qui redouble son CM2, elle a arrêté l'école en CM2).

On voit à travers cet entretien que les familles répartissent les activités d'aide aux devoirs en fonction des compétences de chacun. Martha a un niveau de CM2, elle ne parle pas français, c'est donc son mari qui s'occupe d'aider les enfants lui qui maîtrise mieux la langue. Ses aînés se chargent aussi d'aider les cadets quand ils le peuvent.

Les enfants d'Hertiana révisent leurs leçons tout seul :

« C'est toujours la même chose chaque année. Ils révisent tout seuls leurs leçons parce qu'on n'y comprend rien. Je serais capable de lire le français peut être, mais je ne le comprends pas. »

(Hertiana, 38 ans, agricultrice mariée, quatre enfants. Elle a arrêté l'école en CM1. Le mari est maçon)

Sara a deux filles scolarisées à l'EPP, elle parle des difficultés qu'elle connaît à faire travailler ses filles après l'école :

« Elles ont le temps de jouer comme elles veulent. Par moments elles se sentent fatiguées quand elles font beaucoup d'aides, mais je les surveille et je leur accorde une petite pause. Oui avec mon mari on les gronde et on les frappe si elles sont très têtues et ne font pas les aides qu'on leur demande. Je les force à réviser et à faire leurs devoirs tous les jours, mais elles sont difficiles et elles ne veulent pas étudier. Il y a des moments, elles comprennent bien les leçons, mais quand je les interroge, elles ne se souviennent plus de rien. C'est peut-être parce qu'elles

sont vraiment faibles. Quand c'est comme ça, je suis obligée de les frapper. Parfois aussi elles jouent et ne font pas leurs devoirs.

[...] Mon mari aide ses enfants pour leurs devoirs, par exemple il regarde et corrige leurs cahiers comme le calcul. Il peut les aider que sur les exercices de calculs sinon ce sont les enfants qui s'aident pour les autres matières. Mon mari a arrêté l'école très petit en classe de CMI parce que son père est mort. Le calcul est la seule chose qu'il sait et peut apprendre à ses enfants. On ne comprend pas le français. [...]

Elles apprennent les leçons tous les jours, mais c'est juste pour la forme elles ne sont pas sérieuses. C'est rare qu'elles se concentrent bien. Pour les devoirs, c'est nous qui vérifions leurs cahiers, sinon elles ne se souviennent pas, elles posent leurs sacs après l'école et elles partent jouer. Elles ont assez de bougies pour faire leurs devoirs, elles manquent juste de volonté. »

(Sara, deux filles scolarisées à l'EPP et un garçon de 4 ans. Mariée, elle tient une épicerie).

Mamisoa mère de trois enfants dont une fille scolarisée en 6^{ème} et un garçon en CE s'investit beaucoup plus dans le suivi scolaire :

« Je les aide beaucoup pour les devoirs et les explications des leçons et je contrôle leurs cahiers tous les jours, les deux s'entraident aussi pour qu'ils comprennent vraiment ce qu'ils étudient. Je comprends un peu le français mais je ne parle pas, mon mari ne comprend pas. Ils ont une pièce pour faire leurs devoirs, ils le font le matin avant l'école, sauf le mercredi ils révisent l'après-midi. » (Mamisoa, 29 ans, mère de trois enfants, mariée, agricultrice. Elle a arrêté l'école en classe de 4^{ème}).

Par contraste avec les autres mères interrogées, Mamisoa a un meilleur niveau scolaire. C'est peut-être ce qui peut expliquer sa meilleure implication dans le suivi des enfants. Elle voudrait pousser ses enfants le plus loin possible dans leur scolarité et son fils est d'ailleurs premier de la classe de CE, il est un excellent élève.

Le problème du suivi des devoirs a été une question délicate à soulever. Les femmes interrogées ont à peine terminé leur cycle primaire : Delay (2011) évoquait chez des mères de famille de milieux populaires en banlieue de Genève, le « profond sentiment d'incompétence dans le suivi des devoirs » qu'avaient les parents peu instruits. Les mères se sentent dévalorisées, incompétentes et illégitimes. Elles disent qu'elles ne parlent pas français, qu'elles ne sont pas allées à l'école assez longtemps. C'est ce qu'exprime Claudine, 53 ans, à travers son entretien : *« Je l'aide sur des choses qu'on sait comme le calcul. Nous (les parents) on ne comprend pas le français. »* (Claudine a 53 ans, elle est mère de trois enfants. Elle a arrêté l'école en CM1).

Delay (2011) ajoute que :

Le temps consacré aux devoirs constitue pour la majorité des familles interrogées un moment particulièrement pénible et problématique : c'est à ce moment-là que les parents, plus spécifiquement les mères- notamment celles qui n'ont que peu de bagage scolaire- risquent à tout moment de se disqualifier aux yeux des enfants, lorsqu'elles ne parviennent pas à expliquer un devoir, trouver la solution d'un problème, comprendre ou lire des consignes. Ainsi, la très grosse majorité des femmes interviewées a exprimé un fort sentiment d'incompétence et d'illégitimité à suivre les tâches scolaires des enfants à l'école primaire. Ce profond malaise est dû à trois facteurs que les parents ont mentionnés en entretien : 1) Difficultés avec la langue française pour les familles migrantes ; 2) Evolution des méthodes et techniques pédagogiques qui les désorientent ; et finalement, 3) Connaissances scolaires lacunaires pour bon nombre d'entre eux. (Delay, 2011, emp. 3826/6886).

Il montre bien le problème lié à la maîtrise de la langue dans l'aide aux devoirs, mais aussi les difficultés psychologiques auxquelles les mères peuvent être confrontées lorsqu'elles ne peuvent pas aider leurs enfants⁶⁰.

Mais l'investissement dans la scolarité des enfants peut se faire autrement. Les mères de famille ne « démissionnent » pas de leur rôle qui doit faire figure d'autorité. Elles surveillent les enfants et vérifient que les tâches domestiques soient accomplies, elles disent également contrôler le travail scolaire et ne perdent pas d'intérêt pour ce dernier. Lorsqu'elles ne peuvent pas aider elles délèguent les tâches à ceux qui ont assez de compétences pour soutenir les enfants. Il s'agit généralement des aînés. Quelques enfants interrogés ont en effet déclaré être aidés par les frères et sœurs. C'est ce que dit par exemple Mamisoa, garçon de 10 ans qui redouble son CE :

« *Le professeur nous donne souvent des devoirs. Ce sont mes aînés qui m'aident pour les devoirs. Maman sait lire et écrire.* » (Mamisoa, garçon, 10 ans, redouble son CE).

Mamisoa est le cinquième d'une famille de six enfants dont cinq sont présents dans le ménage. Tatiana, fille de 9 ans (elle redouble aussi sa classe de CE) dit que c'est sa grande sœur

⁶⁰ Nous rajouterons pour notre part, compte tenu des enquêtes de terrain réalisées, que le manque de temps joue aussi un rôle sur le suivi scolaire des enfants. Lorsque nous avons commencé nos enquêtes auprès des parents et que nous sommes allées nous présenter auprès d'eux en compagnie du chef *fokontanty*, nous devions partir à leur rencontre à 6h30 du matin au maximum. Ils ne revenaient que le soir entre 16 et 17h et la nuit tombe à 18h environ, ce pour chaque jour de l'année. Dans de telles conditions on imagine les difficultés auxquelles les adultes peuvent être confrontés pour aider les enfants dans les devoirs.

scolarisée en CM2 qui l'aide à comprendre ses leçons. Tatiana est la deuxième d'une famille de trois enfants tous scolarisés. Nadia, 12 ans, redouble son CM2 parce qu'elle n'a pas obtenu l'examen du CEPE 6^{ème}. Elle fait partie des aînés dans une famille de six enfants. Sa sœur est scolarisée en école privée et l'aide pour la compréhension des leçons.

L'entraide des frères et sœurs est un des traits essentiels du soutien dans la scolarité. L'hypothèse selon laquelle les cadets seraient favorisés par rapport aux aînés semble donc pouvoir se confirmer. Le fait d'avoir des aînés avec un niveau scolaire plus élevé peut aider l'élève dans sa scolarité, mais cela ne peut se faire qu'en fonction des configurations familiales. Les aînés doivent être présents dans le ménage mais aussi être disponibles et c'est en fonction du type d'activités qu'ils exercent qu'ils ont plus ou moins de temps libre pour soutenir les cadets. Le lien entre soutien scolaire et présence d'aînés dans le ménage ne peut pas être systématiquement établi. C'est ce qu'explique Bernard Lahire (1995), la performance d'un enfant à l'école, ou l'échec, ne peut être expliquée seulement par des facteurs simplifiés, mais relève d'un enchevêtrement de ces derniers, des configurations familiales dans lesquelles vivent l'enfant :

Et c'est uniquement lorsqu'on n'oublie pas que les conditions d'existence d'un individu sont d'abord et avant tout des conditions de coexistence, que l'on peut éviter toutes les réifications de ces conditions d'existence sous forme de propriétés, de capitaux, de ressources abstraites (abstraites de relations sociales effectives). Ces propriétés, capitaux ou ressources ne sont pas des choses qui déterminent des individus, mais sont des réalités incarnées dans des êtres sociaux concrets qui, dans leur mode de relation à l'enfant, vont lui permettre progressivement de se constituer un rapport au monde et à autrui. [...] On ne peut comprendre, selon nous, mes résultats et les comportements scolaires de l'enfant que si l'on reconstruit le réseau d'interdépendances familiales à travers lequel il a constitué ses schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation, et la manière dont ces schèmes peuvent « réagir » lorsqu'ils « fonctionnent » dans les formes scolaires de relations sociales. (Lahire, 1995, p. 29 à 31).

Selon Delay (2011), il est courant que dans les milieux populaires les frères et sœurs prennent en charge les cadets dans le suivi de la scolarité : « *Ce sont eux en général qui connaissent le mieux le système scolaire qu'ils ont fréquenté plus longtemps que leurs parents. Ils remplissent alors un rôle de passeur de nouveautés scolaires auprès des frères et sœurs plus jeunes (apportant cahiers, livres et dictionnaires dans le milieu familial), se chargeant dans le cas des familles migrantes d'apprendre le français à leurs frères/sœurs de même qu'à leurs parents. Bref, ils constituent bien une « ressource pour la famille » qui joue un rôle de complément à la socialisation parentale (Widmer, 1999, p. 190). En milieu populaire, le soutien*

des aînés tend à se substituer à celui des parents (Glasman, 2005)». (Delay, 2011, emp. 4170/6886).

L'investissement dans la scolarisation des enfants ne relève donc pas uniquement des parents. L'impact négatif de leur manque de capitaux scolaires peut être atténué par la présence de frères et sœurs. On remarque que l'investissement dans le travail pédagogique de la part des parents peut se dévoiler autrement qu'une aide aux devoirs à proprement parler. Malgré le manque de compétences scolaires ils peuvent suivre le travail scolaire autrement :

A la maison, ils peuvent exercer un contrôle extérieur sur la scolarité de leurs enfants : sanctionner les mauvaises notes et les « mauvais comportements » scolaires, s'assurer que les devoirs ont été faits... Indirectement aussi, les parents peuvent contrôler le temps consacré au travail scolaire, en interdisant ou en limitant les sorties chaque soir [...] Par une présence constante, un soutien moral ou affectif de chaque instant, la famille peut accompagner la scolarité de l'enfant sous une forme ou sous une autre (autoritarisme méticuleux ou confiance bienveillante). Dans ce cas, l'intervention positive des familles, du point de vue des pratiques scolaires, ne porte pas essentiellement sur le domaine scolaire mais sur des domaines périphériques. (Lahire, 1995, p. 41).

Lahire montre que certains styles éducatifs familiaux aident à la réussite scolaire parce qu'ils enseignent à l'enfant un ethos propre à la forme scolaire, ethos de rigueur, de discipline etc. L'ordre moral et matériel dans la sphère domestique sont indissociables de l'ordre cognitif. Ils permettent d'organiser la pensée de l'enfant : « *Gestion d'un intérieur et gestion intérieure sont des activités sœurs. L'écolier qui vit dans un univers domestique ordonné matériellement et temporellement acquiert donc, imperceptiblement, des méthodes d'organisation, des structures cognitives ordonnées et prédisposées à fonctionner comme des structures d'ordonnement du monde.* » (Lahire, 1995, p. 43). L'autorité dont font preuve les parents revêt une influence certaine sur le comportement des enfants. Les punitions, les sanctions tentent de rendre l'enfant obéissant à l'école et lui apprennent le respect des règles. En transmettant un « ethos » du travail rigoureux, les styles éducatifs familiaux ne sont pas nécessairement distants avec l'ethos scolaire.

5. Rapport des parents aux équipes pédagogiques et connaissance du déroulement de la scolarisation

Les parents se montrent assez peu informés du fonctionnement de l'école. Ils sont éloignés de l'institution, méconnaissant l'école et le déroulement de la scolarité des enfants. Ils montrent un sentiment d'illégitimité quant à leur intervention dans les méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs. Ils ne critiquent qu'à « demi-teinte » le fonctionnement de l'école. Lors d'entretiens semi directifs menés avec des mères de famille, et lors de focus group conduits en leur présence certaines ont pourtant exprimé leur mécontentement quant aux absences à répétition des enseignants, au temps de récréation trop longs, au manque de suivi des élèves. Elles ont été peu nombreuses à l'évoquer, mais l'une a dit la chose suivante (ici nous présentons l'extrait des focus group) :

« Nous (ma traductrice et moi-même) : Mais qu'est-ce qu'on pourrait faire avec les professeurs. Euh, par exemple, qu'est-ce que vous pensez des absences, des retards etc. ?

Une femme (1) : C'est l'absence des professeurs qui est un problème.

Nous : Vous avez remarqué qu'ils étaient en retard et rentraient tôt chez eux ... ?

Une femme (2) : Il y a beaucoup de profs absents par exemple en CP1 cette année ils ont utilisé un cahier de 50 pages. Là ça va être la fin de l'année et ils n'ont pas utilisé la moitié du cahier !

Nous : Est-ce que vous seriez d'accord pour nous donner les cahiers des enfants et qu'on regarde ce qu'ils ont fait ? Si on a quelques cahiers des enfants on pourra voir s'ils ont fini le programme ou pas....

Femme (2) : Oui je vais les chercher.

Nous : Et qu'est-ce que vous avez à dire sur l'école sinon ?

Femme (2) : Mme Y., la prof de CP1 a dit qu'elle ne pouvait pas gérer 66 élèves toute seule, que c'était trop. Peut-être qu'on va embaucher une autre prof l'année prochaine.

Le problème à l'EPP c'est qu'il y a qu'une prof titulaire et le problème c'est que si on ajoute un autre prof on peut pas tous les payer parce qu'on doit déjà payer 1200 AR/mois par famille + 4 *kapoaka* de riz par an, et c'est trop lourd pour nous si on ajoute un prof.

Nous : Et par rapport aux absences des professeurs est-ce que vous en parlez ? Est-ce que vous sentez que vous avez du poids dans vos paroles pour aider à ce qu'ils soient moins absents ?

Femme (3) : Jusqu'à maintenant on n'a pas parlé ni au président *fokontany* ni à la directrice mais de toute façon les maîtres Fram réclament d'être mieux payés, et si c'est pas le cas ils ne viendront pas à l'école. Ils disent que ça ne leur suffit pas. »

(Extrait de focus group mené avec des mères de famille à l'improviste dans un îlot du village⁶¹).

Cet entretien informel montre que certaines femmes ont conscience des problèmes de l'école mais les questions de paiement des professeurs FRAM apparaît freiner l'amorce de tout dialogue entre les parents et les enseignants.

Une autre situation d'enquête nous a permis de saisir le rapport de pouvoir qui se jouait entre le groupe d'individus instruits, ici les enseignants qui détiennent des capitaux scolaires, sociaux, économiques élevés et le groupe social des parents moins dotés en capitaux.

Une mère de famille nous a demandé de l'aider ainsi que d'autres femmes à instaurer une relation plus tournée sur les élèves avec les équipes pédagogiques. Elle voulait que l'on puisse leur parler des problèmes de suivi des élèves, les inciter à discuter des difficultés scolaires rencontrées par certains enfants avec les mères, trouver des solutions. Elle avait un niveau d'instruction plus élevé que les autres et avait arrêté l'école en classe de 4^{ème}, une de ses filles était scolarisée en CM2. Elle nous mentionnait clairement le problème qu'il y avait avec les enseignants. Les réunions parents-professeurs se tenaient une fois par trimestre et les discussions ne tournaient qu'autour du paiement des professeurs FRAM et de l'organisation des journées « opération gâteau » et « fête de l'école ».

⁶¹ Les femmes revenaient des champs vers 16h30 et discutaient entre voisines, les enfants les entouraient et jouaient. Elles vauquaient à leurs occupations lorsque nous sommes arrivées, elles balayaient les parvis des maisons, pilaient le riz, cuisinaient etc. Lorsque nous sommes passées leur dire bonjour, nous en avons profité pour les réunir et leur poser des questions. Dans cet îlot nous bénéficions d'un climat d'accueil particulièrement chaleureux. Les femmes et les enfants étaient enthousiastes de nous voir, ils nous connaissaient déjà bien grâce à notre présence assidue à l'EPP. C'est ainsi que nous avons eu des conversations informelles sur des thèmes comme celui du rapport aux équipes pédagogiques, certaines langues se déliaient

Voici ce que relatent les mères de famille vis à vis du manque de communication avec les enseignants :

« Les professeurs, les élèves utilisent des livres en classe. C'est utile pour apprendre parce que ça ouvre l'esprit, et pour faire des exercices de lectures. Je suis satisfaite de l'école publique parce que c'est moins cher que l'école privée et je ne pense pas l'inscrire là-bas ».

(Claudine, 53 ans, mariée et agricultrice. Mère de trois enfants, elle a un niveau scolaire de CM1).

« Ils utilisent des livres à l'école, avant ils pouvaient les ramener à la maison. C'est très utile pour apprendre mais ils doivent pouvoir les ramener à la maison pour qu'ils puissent les lire quand ils ont du temps libre. Je force mes enfants à lire. Leurs livres sont en français, c'est illustré et ça les aide beaucoup ».

(Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de six enfants. Elle a arrêté l'école en CP2).

« Mes enfants m'ont dit qu'ils utilisaient des livres à l'école. A mon avis c'est bien que les élèves utilisent des livres, mais ils ne peuvent pas les emmener à la maison. L'avantage du livre c'est les leçons : dans les livres elles sont pas les mêmes de celles qui sont écrites sur le tableau, mais je suis quand même satisfaite de l'école publique, mais là je ne les envoie pas à l'école. »

(Fitiavana, a 35 ans, mariée, salariée agricole et agricultrice pour son compte. Elle est mère de quatre enfants et a arrêté l'école en CP1).

« Les professeurs et les élèves utilisent des livres à l'école. C'est utile pour apprendre, comme ça ils peuvent copier leurs leçons à partir des livres et ils ne font pas beaucoup de fautes d'orthographe. »

(Francine, 21 ans, mariée, agricultrice, elle a un fils. Elle est la belle-sœur de Mariana qui a abandonné l'école en CE).

Sur 15 entretiens répertoriés où nous avons évoqué le fait que les enseignants utilisent des manuels scolaires en classe, 11 femmes ont déclaré que c'était le cas, elles pensent donc que les élèves sont aidés de manuels scolaires. Une seule a déclaré que non et trois ont déclaré qu'elles ne savaient pas.

Les observations menées dans l'EPP B nous ont clairement montré le manque important de manuels scolaires. Les élèves se partagent un livre pour trois et la plupart du temps les leçons sont écrites par les enseignants et recopiées par les élèves. Il semble que les femmes connaissent mal la manière dont les journées d'école se déroulent. C'est ce qu'affirme Sara, mère de trois enfants :

« Nous, les parents on ne sait pas très bien ce que les enfants font à l'école, mais ce que disent les enfants après école et les enfants sont très directs, et disent toujours la vérité. Ils ne font que jouer et bavarder [...] On n'a pas de liens avec les équipes pédagogiques. Les parents des élèves ne se réunissent que 2 ou 3 fois par an. On parle des cotisations des maîtres FRAM et des réparations à faire dans l'établissement, mais pas des études de chaque enfant. Les parents aimeraient bien avoir des contacts avec les profs, qu'on puisse les surveiller et savoir ce qu'ils font vraiment à l'école. Mais on est hésitant parce qu'on ne connaît pas bien les profs et leurs comportements, on ne sait pas comment ils pourraient réagir. » (Sara, est mariée et mère de trois enfants. Elle tient une épicerie et a arrêté l'école en CE. Son âge n'est pas renseigné).

Tafita a conscience que les enseignants sont régulièrement absents, mais elle évoque le problème du paiement des salaires insuffisants et en retard ce qui justifierait les absences.

« Je ne sais pas trop comment je peux juger l'enseignement à l'école parce que les enfants me disent que la plupart du temps ils jouent, et en même temps je pense aussi à la situation des professeurs qui ne sont pas payés régulièrement par les parents d'élèves. Comme moi, je paie les cotisations de riz et d'écolage par an, pas par mois, et je juge pas les professeurs s'ils ne viennent pas parfois pour enseigner parce ce sont des gens comme nous, ils ont besoin de se nourrir et de nourrir leurs familles, et en plus ils font des sacrifices pour les élèves : il en y a parmi eux qui ne sont pas payés pendant toute l'année. [...] Les enfants jouent et se battent quand il n'y a pas de professeurs. Je ne suis pas contente de ça, je trouve qu'ils devraient libérer les enfants pour aider leurs parents à la maison. En plus ils ne finissent pas le programme de l'année. [...] On n'a pas de bonnes relations avec les équipes pédagogiques, il n'y a pas de contacts entre les professeurs et les parents d'élèves. Les seules choses dont on parle c'est toujours à propos des écolages des enfants. Même s'ils habitent à côté, on ne parle pas des enfants mais du travail. On a des réunions deux ou trois fois par an et on parle que des écolages des enfants, des cotisations mais jamais du suivi des études de chaque élève.

J'aimerais bien avoir plus de contacts avec les professeurs pour savoir comment sont mes enfants... s'ils sont sérieux, têtus, ou s'ils ne font que jouer. » (Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de six enfants. Elle a arrêté l'école en CP2).

Zo a arrêté l'école en classe de CM1, elle se préoccupe davantage du déroulement de la scolarisation de sa fille qui est première de la classe de CM1 :

« Les enseignements dispensés à l'école EPP sont bien. C'est utile pour ma fille. Les professeurs sont régulièrement absents. On n'est pas satisfaits de la situation parce que ça démotive et ça baisse le niveau des élèves parce qu'ils oublient vite les leçons, il y a vraiment un effet sur leur mémorisation. Les enfants jouent et se battent quand ils n'ont pas de prof et c'est ce qui me pose problème parce qu'elle (Ventso) apprend les mauvaises habitudes et elle prend autres élèves en exemple, elle apprend les gros mots, les insultes. Pourtant je l'envoie à l'école pour apprendre des bonnes choses [...]

On n'a pas vraiment de bons rapports avec les équipes pédagogiques à l'EPP. Quand ça concerne ma fille, c'est moi qui m'approche d'eux pendant la réunion. Je leur demande si elle est vraiment sérieuse en classe, si son professeur la surveille bien pour que je puisse prendre une décision etc. On se réunit régulièrement avec eux à l'EPP 2 ou 3 fois/ans avant les examens, on parle de l'écolage des enfants, mais je leur demande de m'accorder un petit moment pour parler de ma fille parce que parfois son professeur ne corrige pas ses devoirs pendant une semaine. C'est ce qui m'énerve le plus, on dirait que ma fille étudie bêtement sans être contrôlée en classe ! Je ne sais pas comment je pourrais l'aider si le professeur ne fait pas son travail. Quand ma fille était en CP1, elle n'écrivait que 2 pages dans son cahier pendant toute l'année scolaire, en CP2 c'était à peu près la même situation, en CE elle n'écrivait que 2 pages par semaine. Ca semble logique qu'ils ne terminent pas les programmes scolaires dans l'année ! Je ne sais pas comment va se passer cette année mais je m'inquiète. J'aimerais bien avoir plus de contacts avec les professeurs, parce qu'il faut transmettre les bonnes choses aux enfants dès leurs plus jeunes âges, c'est le moment où ils retiennent tous ce qui les entourent, ce qu'ils entendent, ce qu'ils voient, ce qu'on leur apprend. Je suis très stricte sur ce point parce que je n'aime pas qu'on joue avec l'avenir de mes enfants. Je suis toujours en contact avec les professeurs aussi à l'école privée, c'est pour que les enfants aient de bons résultats que je dépense autant d'argent pour leurs études. » (Zo, mère de cinq enfants, 36 ans, mariée, agricultrice. Elle a arrêté l'école en CM1.)

La fille de Zo est très bonne en classe, mais on voit que sa mère est éclairée sur la situation. Elle semble assidue sur le suivi de la scolarité de sa fille et s'investit dans la relation avec les professeurs.

Les rapports que Claudine entretient avec les enseignants semblent a contrario moins engagés :

« On n'a pas de bons rapports avec les équipes pédagogiques. Les réunions des parents ne se passent que 3 fois par an et on parle un peu sur les élèves mais on discute surtout des cotisations financières des parents. J'aimerais bien avoir plus de contacts avec les professeurs pour savoir ce que ma fille fait vraiment à l'école. »

(Claudine, 53 ans, mère de trois enfants, mariée et agricultrice. Elle a un niveau scolaire de CM1)

Liliane, 54 ans, mère d'une petite fille qui est scolarisée en CM2 dit :

« Les enseignements dispensés à l'école ne sont pas très bons mais ça me satisfait quand même. C'est utile mais il faut qu'on l'aide aussi pour ses devoirs pour faciliter le travail des professeurs. [...] On n'a pas de bonnes relations avec les équipes pédagogiques. Les seuls choses qu'on se dit c'est à propos des cotisations des maîtres FRAM. Pour cette année 2015 on s'est réunis deux fois et on ne parle pas trop sur chaque élève mais plutôt sur l'absence des élèves et toujours sur les participations et les cotisations pour les maîtres FRAM. J'aimerais bien avoir des contacts avec les professeurs pour comprendre vraiment ce que ma fille fait à l'école. » (Liliane, 54 ans, veuve, agricultrice et salariée agricole, mère de sept enfants).

Le rapport des familles à l'école et au corps professoral est semblable à celui qu'entretenaient les familles européennes à l'institution avant la démocratisation scolaire. Ici, la scolarisation des enfants se fait presque indépendamment des parents. Les relations entre les familles et les équipes pédagogiques étaient presque absentes au XIX^{ème} siècle (lors de l'instauration de l'école primaire) :

Le projet d'instruction du peuple ne s'est réalisé que par la soustraction de l'enfant à l'emprise morale et culturelle de l'église d'un côté, de son milieu ordinaire et communautaire et par conséquent de la famille de l'autre. Pour les promoteurs de l'instauration de l'école primaire obligatoire de l'époque, l'école (apparentée à la raison) doit s'attribuer une mission éducative qu'elle estime peu ou mal remplie par la famille (apparentée à l'ordre des superstitions) (Meirieu, 1997). Les relations entre parents de milieux populaires et l'école ont un caractère ponctuel ; les brefs moments de rencontre et d'échange ont lieu lors de la rentrée ou à l'occasion de cérémonies officielles de remise de prix ou de récompenses (Périer, 2005). L'école fonctionne alors véritablement comme un monde « clos » qui met à distance les familles. [...] En fait, les autorités scolaires se soucient peu des opinions des parents. Loin d'avoir à jouer un rôle actif, ils sont considérés comme des « ignorants » qu'il faut éduquer et qui doivent se soumettre à l'autorité de l'école (Montandon, 1989). C'est à travers l'enfant que l'école cherche à transformer en profondeur les

familles populaires qui ont des valeurs éducatives jugées « rétrogrades ». (Delay, 2011, emp. 4401/6886)⁶².

Faiblement dotées en capitaux scolaires, économiques et scolaires les mères de famille interrogées restent en « retrait » de l'école et ne provoquent pas les rencontres. Certaines évoquent l'illégitimité qu'aurait toute intervention de leur part dans le travail pédagogique des enseignants étant donné les difficultés financières auxquelles ces derniers font face. Les enseignants non titulaires sont en général payés très en retard par le gouvernement et acceptent des délais de paiement à rallonge de la part des familles en difficultés. Aussi, la « culture scolaire » des classes sociales prises en compte est « pauvre », les mères ne sont pas habituées ni informées de l'importance que peuvent avoir les discussions avec les enseignants dans le suivi des carrières scolaires des enfants.

Cette distance entre le champ social et le champ scolaire pourrait être liée à plusieurs facteurs. Les enseignants maintiendraient volontairement cette distance sociale et symbolique des parents avec l'école afin de conserver leur autonomie dans le travail et masquer au mieux les dysfonctionnements dans l'organisation. Cette mise à distance se couplerait à une attitude générale des mères de famille propices à se soumettre à « l'autorité » et à la « supériorité symbolique et sociale » des enseignants et de l'institution scolaire. Ayant souvent des capitaux scolaires très faibles, elles se sentiraient illégitimes pour revendiquer des droits et parler des problèmes :

L'absence d'aisance sociale face à l'institution scolaire se traduit [...] par une manifestation spatiale (présence au sein de l'établissement ou retrait, voire absence). Thin (1998) et Périer (2005) constatent quant à eux la distance que les

⁶² L'école à cette époque sert à « redéfinir » les normes et les valeurs éducatives des familles populaires, à les éloigner de « l'ignorance » et de la « superstition ». Les parents sont donc volontairement mis à l'écart. On voit apparaître dans les années 60 en Europe, avec la montée de la démocratisation scolaire, une nouvelle forme d'intérêt et d'implication des parents dans la scolarité des enfants. La valeur des diplômes prend sens socialement et toutes les catégories sociales se sentent concernées par l'importance de détenir des capitaux scolaires pour l'avenir socio-économique de leur progéniture. C'est à cette époque que s'opère un rapprochement entre les parents et l'institution scolaire. Dans les années 80, les premières constatations de l'échec scolaire massif chez les classes populaires apparaissent. Avant l'école restait élitiste et ce phénomène n'était qu'exceptionnel. Lorsque les constatations statistiques ont fait état de problèmes de réussite chez les classes peu favorisées, les chercheurs ont tenté de trouver des solutions pour assurer l'égalité des chances pour tous (Isambert-Jamati, 1985). Les recherches américaines ont mis l'accent sur le renforcement du partenariat « famille-école » (Bloom, 1981) et ont montré que l'implication des familles dans la réussite scolaire de leurs enfants était un point essentiel dans les modes de gouvernance scolaire et la lutte contre les inégalités (Glasman, 1992).

familles populaires – souvent les plus démunies de capital scolaire – mettent avec le monde des enseignantes lorsqu’elles ne se rendent pas à l’école aux réunions de parents ou encore lorsqu’elles n’osent pas provoquer les rencontres. Ainsi, bien qu’elles soient incitées aujourd’hui par les agents scolaires à collaborer davantage avec l’institution scolaire, les familles populaires semblent ne pas se constituer en « partenaires » comme le font davantage les classes moyennes et supérieures. (Delay, 2011, emp. 4465/6886).

Cette « absence d’aisance sociale » se traduit par le manque d’initiative que prennent les mères de famille à parler avec les enseignants. Elles se positionnent souvent en « retrait » dans les réunions et acceptent de ne parler que du paiement des instituteurs plutôt que du suivi des enfants :

« [...] On n'a pas des comptes rendus de la part des équipes pédagogique de l'EPP sauf si les parents n'ont pas encore payé les écolages. [...] Les parents des élèves se réunissent 2 ou 3 fois par an, et on parle toujours de l'écolage et des cotisations FRAM, pas des études de chaque élève. J'aimerais bien avoir plus de contacts avec les professeurs, mais c'est difficile pour moi de parler parce qu'ils risquent de dire des choses sur moi...Mais si c'est eux qui me convoquent pour en parler, ce serait avec plaisir. »

(Marie, 53 ans, mère de neuf enfants, agricultrice. Elle a un niveau de CM1 mais elle admet qu'elle ne sait lire que très mal).

Marie n’ose pas contacter les enseignants, elle reste en retrait, discrète. Elle ne veut pas sortir du lot, être accusée de critiquer le travail des enseignants⁶³.

Cette mère de famille dit qu’elle doit prendre des rendez-vous :

« Ce que je pense des enseignements dispensés à l'école ? ils enseignent bien et on peut toujours s'arranger avec les maître FRAM sur les cotisations.

[...] On a des rapports avec les professeurs que pendant la réunion des parents d'élèves. Quand les élèves sont en difficultés en classe d'examen ils proposent des cours d'appui. On parle de la rénovation de l'école, de l'écolage, des cotisations. Sinon ce sont les parents d'élèves qui prennent des rendez-vous pour parler de leurs enfants. Et ça m'intéresse vraiment de savoir ce

⁶³ Delay (2011) fournit une explication intéressante du phénomène :

« Le silence et l'effacement des parents de condition modeste les plus démunis de capital culturel, qui expriment leur malaise lors des réunions à caractère officiel, semblent pouvoir s'expliquer par trois raisons [...] ; il s'agit 1) d'une incompréhension parentale du parler légitime enseignant ; 2) de la peur d'être jugé dans sa compétence linguistique et de perdre la face en public ; et 3) de la timidité chez les femmes qui relève leur difficulté à s'affirmer en tant qu'individu » (Delay, 2011, emp. 4568/6886).

que mon fils fait à l'école s'il est concentré ou pas ou s'il fait que jouer, surtout quand il n'a pas eu la moyenne. » (Martha, 44 ans, mariée, mère de six enfants. Elle a arrêté l'école en CM2).

Faneva, 52 ans, confirme que les discussions entretenues avec les enseignants ne portent que sur le paiement des cotisations :

« On n'a pas de rapports avec les équipes pédagogiques de l'EPP que pendant la réunion des parents 2 ou 3 fois/ans. On ne discute que sur les cotisations, les kapoaka de riz pour les maîtres FRAM, les rénovations de l'école etc. il n'y a pas un seul sujet concernant les élèves. J'aimerais bien avoir plus de contact avec les professeurs pour que je puisse le surveiller de près. Je veux avoir plus de relation avec eux aussi parce que parfois leur façon d'éduquer mon fils ne me convient pas exemple : il frappe mon fils à l'école et cela ne me plaît pas parce que ça le rend encore plus faible. »

(Faneva, 52 ans, mariée, éleveuse et agricultrice, mère de huit enfants. Elle a arrêté l'école en 3^{ème}).

Delay (2011) a remarqué les mêmes faits chez les parents de classe populaire de Genève

« [...] la majorité des parents adoptent face aux enseignantes une posture distante de retrait qui peut prendre trois formes distinctes : 1) d'une part un manque d'aisance pour provoquer les rencontres qui conduit à en déléguer aux spécialistes éducatifs l'initiative (p. 208-210). 2) Ensuite, l'adoption d'une attitude silencieuse en réunion officielle des parents (p. 210-217). Enfin, dans certains cas, un absentéisme parental des réunions et convocations (p. 217-223). »

(Delay, 2011, emp. 4473/6886).

De Queiroz (2011) montre que chez certaines familles populaires se mêlent un sentiment de confiance envers l'école et de méfiance pour d'autres. Les plus démunis en capitaux culturels et les plus éloignés de l'expérience scolaire peuvent s'en remettre totalement à l'autorité et au jugement de l'enseignant en reconnaissant sa légitimité et sa supériorité, d'autres au contraire se sentent déroutés par les méthodes pédagogiques utilisées par l'école :

Les situations de mésentente ouverte (désaccords, déceptions), ou d'installation dans la méfiance et l'ignorance réciproques sont les plus faciles à observer. Il est vrai qu'en cas de très grande distance entre l'univers scolaire et l'univers quotidien des familles, le lien avec l'école devient très problématique le chômage endémique, les structures familiales instables, la pauvreté chronique, le niveau de scolarisation très faible des parents rendent quasi impossible une coopération fondée sur un partage des mêmes buts. Vivant dans des mondes trop différents, parents et

enseignants ne peuvent guère voir les choses de la même façon. (De Queiroz, 2011, emp. 1297/2428).

Le bilan de cette sous-partie fait état d'une distance évidente et de dissonances entre l'école et ses exigences et les familles. Peu instruites, vivant dans des conditions de vie précaires, n'ayant pas beaucoup de temps libre à consacrer à la surveillance des devoirs, les mères restent en retrait de la chose scolaire. Elles n'interviennent que peu dans la scolarisation des enfants et n'ont pas de contacts réguliers avec les enseignants. Ces faits sont probablement liés à leur manque d'aisance sociale ; au sentiment d'illégitimité qu'elles auraient d'intervenir et de demander des comptes sur les pratiques pédagogiques. La distance à l'école peut aussi être expliquée par une reconnaissance accrue de l'autorité des professeurs et de l'institution scolaire. L'absence de convocation peut signifier que tout va bien, que les enfants n'ont pas de difficultés et les mères fonderaient leur jugement sur ce fait. Si les professeurs ne les contactent pas c'est qu'il n'y a pas de problèmes « [...] *l'espacement des rencontres constitue un signe évident que leurs enfants n'ont pas de problèmes scolaires* » (Delay, 2011)

Conclusion

Les risques de reproduction des inégalités sociales et économiques sont quasiment inéluctables dans ce contexte où la pauvreté culturelle et économique des ménages se conjugue à la pauvreté de l'école. Les familles vivent dans des conditions de vie difficiles et le manque de capitaux financiers apparaît comme une des premières raisons de l'arrêt de la scolarisation des enfants. Les mères sont peu dotées en capitaux scolaires et admettent ne pas pouvoir aider leurs enfants dans le suivi des devoirs, par contre, la présence d'aînés dans le ménage vient confirmer l'hypothèse du bénéfice d'une fratrie âgée nombreuse pour la scolarité de l'enfant. Ils prennent le relais là où les parents ne peuvent pas intervenir. La participation des enfants aux activités domestiques est obligatoire et repousse le temps libre disponible pour étudier le soir. Il arrive que certains n'aient pas suffisamment de bougies ou de pétrole pour s'éclairer et peu d'enfants disposent d'un espace isolé pour réviser. Les conditions de vie familiales font obstacle au bon déroulement de la scolarisation des enfants.

L'école semble fonctionner à l'écart des familles et les femmes ne connaissent que mal le déroulement et le contenu des journées de classe. Elles s'effacent lors des réunions de parents d'élèves. Cela revêt des conséquences sur l'institutionnalisation de l'école dans la communauté,

sur le suivi et la prise en charge des élèves en grande difficulté, sur la lutte contre le décrochage scolaire, les abandons, les redoublements etc.

La situation du terrain n'est qu'un reflet exagéré des mécanismes de reproduction des inégalités sociales par l'école en œuvre dans les pays développés. Toutefois, dans notre contexte, l'enjeu de l'amélioration des conditions de scolarisation est de taille : il s'agit de parvenir à faire sortir les ménages de la pauvreté sociale et économique et de rompre le cercle vicieux de la pauvreté. En l'absence de soutien scolaire, très tôt mis à contribution dans les tâches domestiques et résidant dans des ménages où les attitudes restent distantes vis à vis de l'école, les enfants doivent faire preuve de volonté pour réussir et d'une grande autonomie dans leur scolarité pour prolonger leur scolarisation.

Chapitre 5. Modes de production domestique et scolarisation

Nous étudierons dans ce chapitre le rapport entre activités domestiques, agricoles et scolarisation des enfants à travers l'analyse des données récoltées dans notre enquête quantitative et qualitative. Nous analyserons également la relation entre les caractéristiques démographiques de l'enfant, les structures micro-démographiques du ménage et le rapport avec l'école. Nous prendrons en compte l'opinion et l'avis des enfants sur leurs expériences de travail pour comprendre comment ils conçoivent leur vie quotidienne, comment ils s'organisent etc.

Les questions posées dans ce chapitre visent à savoir comment les conditions de vie des enfants peuvent entraver le processus de scolarisation ? Comment et pourquoi les activités domestiques peuvent entrer en concurrence avec les activités scolaires ? Comment au contraire peuvent-elles se combiner aux activités scolaires. Quel est le poids des modes d'organisation des enfants eux-mêmes dans la relation entre activités domestiques, agricoles et scolaires ?

D'abord nous présenterons le cadrage statistique du travail économique et domestique des enfants à Madagascar. Nous présenterons ensuite les résultats de terrain concernant le type et le nombre d'activités domestiques et économiques effectuées par les enfants avant et après leur journée d'école et nous montrerons en quoi elles peuvent être une charge trop lourde dans leur emploi du temps. Enfin nous partagerons les résultats des analyses concernant le lien entre les structures démographiques des ménages, les caractéristiques démographiques des enfants, le nombre et le type de tâches à effectuer et la réussite scolaire.

1. Le concept du travail des enfants et la prise en compte des activités domestiques

La définition du « travail » retenue par le BIT nous l'avons montré dans le premier chapitre, se base sur l'aspect économique et marchand des activités. Il s'avère en fait que près de 95% des activités exercées par les enfants le sont dans le secteur agricole pour le compte du ménage (Andving, 2001). Les enfants exercent également de nombreuses tâches domestiques pour le compte de la famille et celles-ci peuvent interagir négativement avec leur scolarisation. Pour

comprendre le phénomène du travail des enfants il est essentiel de se détacher des représentations communes de l'emploi salarié des plus jeunes et prendre en compte les activités domestiques et plus largement toutes les activités qui n'entrent pas nécessairement dans la définition du BIT :

Lorsqu'on pense au travail des enfants, on a aussi tendance à ne penser travail que pour autant qu'il s'agit d'un travail rémunéré, et effectué hors de la cellule familiale. La littérature scientifique consacrée à la division sexuelle des tâches nous a pourtant appris toute l'importance - et toute la charge - du travail domestique. Or, [...] le travail domestique effectué par les enfants peut être aussi conséquent, voire plus lourd, que celui accompli par les femmes. Car le travail effectué au sein et pour le compte de l'unité domestique revêt parfois des formes qui peuvent être pires encore que celles qui sont - à juste titre - dénoncées comme inhumaines, dans les industries exploitant ce type de main-d'œuvre : ces dernières sont pourtant les seules, généralement, que l'on songe à blâmer, parce qu'elles se situent en dehors de l'unité domestique. (Schlemmer, 1996, p. 19).

Dans la sphère domestique, les activités des enfants revêtent plusieurs formes et répondent le plus souvent « [...] à la demande des familles pour faire face aux mille et un besoin de qui l'emploie : ménage, gardiennage, courses en ville ; le travail se transforme en service. » (Schlemmer, 1996, p. 14). Dans la majorité des cas, comme le rappelle Nieuwenhuys (2006), les enfants assument des activités pratiques, dans le cadre familial, pour soulager leurs parents et permettre de libérer une main-d'œuvre partie occuper un emploi rémunéré sur le marché du travail.

Les ménages recourent davantage à la main-d'œuvre infantile en vue de substituer celles des adultes dans les tâches qu'elle ne peut pas accomplir. Il s'agit généralement d'activités destinées à assurer la survie du ménage car dans beaucoup de cas les conditions économiques ne permettent pas aux ménages de survivre sans l'apport de la main-d'œuvre de l'enfant (Lange, 1996 ; Nieuwenhuys, 1994).

Charmes (2005) souligne que les charges domestiques des femmes sont beaucoup plus élevées que celles des hommes dans une grande partie des pays du monde (Adjamagbo, 2011). Leur charge de travail est ainsi bien plus importante mais celui-ci, parce que cantonné en partie à la sphère domestique n'est pas reconnu. Le travail des femmes est souvent concentré « [...] dans des activités à faible valeur ajoutée » (Charmes, 2005, p. 255). Marcoux (1998) confirme cette tendance, à Bamako, les fillettes ont en charge une grande partie des tâches domestiques et sont moins scolarisées que les garçons. Il serait dangereux de catégoriser ces formes d'activités

comme non préjudiciables alors que l'exploitation peut bien avoir lieu dans certains cas. Il existe une exploitation éhontée des enfants en milieu rural ou urbain, soit dans de petits ateliers de type artisanal, soit dans l'agriculture, dans un cadre familial « [...] *des lieux peu concernés par les discussions d'experts et des décideurs des institutions internationales* » (Bonnet et Schlemmer, 2009).

Pour Bonnet (2001), la définition retenue du « travail » par les institutions internationales simplifie la réalité. Il est très compliqué de comptabiliser le nombre d'enfants travailleurs parce qu'il existe une multitude d'activités effectuées par les enfants, susceptibles d'entrer en concurrence avec la scolarisation. Les catégories employées pour la définition du « travail » semblent inadéquates aux contextes :

[...] le phénomène-connaît une importance telle que, quel que soit le nombre exact d'enfants concernés, il mériterait bien que l'on s'en occupe ; mais c'est le sentiment diffus que l'on ne sait pas bien de quoi l'on parle, que des situations extrêmement contrastées sont mises « dans le même panier », et qu'on ne saurait lutter efficacement contre un phénomène aussi mal cerné, aussi peu rigoureusement défini. Après tout, dans les pays où la situation économique est à ce point difficile, n'est-il pas normal que des enfants travaillent, aident leurs parents aux champs, donnent un coup de main à l'atelier, commencent à apprendre leur métier auprès de leurs parents, ou d'amis de leurs parents ? “ L'éducation ”, au sens de préparation à la vie adulte, s'effectue par les parents, dans le cadre des activités familiales, le “travail”, au sens de tâches ménagères ou de soins domestiques, commence souvent avec les premiers pas et s'accroît en même temps que la force physique de l'enfant, ses connaissances, sa capacité, remplir les petites obligations de la vie quotidienne. Aujourd'hui, des millions d'enfants sont élevés dans un contexte où les notions “ aide aux parents ”, “ éducation et préparation à la vie adulte ” et “ travail ” sont bien difficiles à distinguer les unes des autres ». Bien entendu, l'on s'indignera des cas extrêmes, des enfants d'une dizaine d'années, voire moins, travaillant dix à douze heures par jour et douze mois par an dans des conditions d'hygiène et de sécurité révoltantes. Mais où, précisément, commence le scandale ? Comment, sans pouvoir assurer au monde entier le niveau de développement des pays les plus riches, définir, exactement, le degré d'une intolérable exploitation ? (Schlemmer, 1996, p. 18)

Dans cette thèse je prendrai en compte deux formes de travail qui ne sont pas nécessairement retenues dans la définition du travail des enfants énoncée par l'OIT et le BIT : l'aide familiale dans l'élevage et l'exploitation agricole et l'aide domestique. Ces travaux ne donnent pas de

compensation financière en retour à l'enfant. Pourtant, ils retiennent son temps libre et peuvent interagir de façon plus ou moins négative avec l'école. Nous chercherons à comprendre dans quelle mesure ces activités, très répandues dans notre zone d'étude, se combinent à la scolarisation. Nous tenterons aussi de déterminer si celles-ci peuvent être effectuées comme une formation complémentaire à l'école et comme une forme de socialisation. L'analyse des travaux agricoles, les activités d'élevage et les activités domestiques exercées par les enfants est intéressante puisque ceux-ci semblent normaux, spécialement dans un contexte rural où l'essentiel des activités est tourné vers l'agriculture d'autosubsistance (Nieuwenhuys, 1996 ; 2006). Ils font partie intégrante des modes de production domestique, constituent une forme d'apprentissage et contribuent à la socialisation de l'enfant. De plus, ce type d'activités, non rémunérées, est souvent catégorisée dans une fonction « d'aide ». Lange (1996) l'illustre bien dans l'exemple tiré du travail des enfants dans le milieu rural togolais :

Le travail des enfants en milieu rural est souvent perçu comme allant de soi, presque comme quelque chose de naturel, qui de fait, suscite peu d'indignation, et donc peu d'études, de questionnements [...] les pratiques d'utilisation de la main-d'œuvre de l'enfant n'ont rien de « naturel », mais [...] elles s'inscrivent au sein de rapport sociaux de production et de domination spécifiques. (Lange, 1996, p. 407).

Notre zone géographique de recherche illustrera bien ce phénomène puisqu'elle se trouve en milieu rural où les principales activités reposent sur le secteur agricole très faiblement mécanisé. Les modes de production sont fortement demandeur de main-d'œuvre. Les infrastructures électriques ou la dotation en eau courante sont inexistantes. L'absence de mécanisation de l'agriculture combinée aux conditions de vie conduit à une mise à contribution rapide des enfants dans les tâches domestiques agricoles et pastorales.

Nous présenterons dans les paragraphes ci-dessous des cadrages statistiques sur le travail des enfants dans le monde et à Madagascar selon la définition économique retenue par le BIT. Nous montrerons aussi les activités domestiques exercées par les enfants à Madagascar et le rapport entre activités domestiques, économiques et le travail des enfants.

2. Cadrage sur le travail des enfants

Le travail des enfants à Madagascar

Nous présenterons dans cette sous partie les taux d'activité des enfants pour plusieurs catégories d'activités : le travail employé rémunéré dans les secteurs des services et de l'agriculteur (activités classées comme « Child Labour »), et les activités effectuées dans le cadre de la sphère domestique (activités classées sous la catégorie « Child work »).

Activités économiques des enfants âgés de 5 à 14 ans

En 2007 à Madagascar, 22,1 % des 5-14 ans ont travaillé au moins une fois pendant la période de sept jours précédant l'enquête tandis qu'une proportion de 29,9 % d'entre eux a exercé une activité économique⁶⁴ les douze mois précédant l'enquête. La région où s'est déroulée l'enquête, le *Vakinankaratra* est une des régions malgaches les plus concernées par le phénomène : 49% et 49,4% des 5-14 ans ont exercé une activité économique les sept jours et douze mois précédant l'enquête. La deuxième région la plus touchée est celle du Betsiboka, les taux d'activité s'élèvent à 44,9% (activité économique effectuée sept jours avant l'enquête ou moins) et 72,5% (activité économique effectuée douze mois avant l'enquête ou moins) pour le groupe des 5-14 ans (Unicef, 2007, p. 90). Notre région est donc particulièrement touchée par le phénomène du travail des enfants (au sens de l'OIT).

Selon l'enquête périodique ménage (2010) qui constate que 24,7 % des 5-17 ans travaillent, le phénomène touche un peu plus les garçons (26,2 %) que les filles (23,2 %). Les zones urbaines sont moins touchées par le travail des enfants (17,2 %) que les zones rurales (26,5 %). Ce chiffre semble relativement rationnel à la vue de la répartition du travail des enfants par secteur d'activité. En effet, 96,1 % des 5-9 ans travaillent dans le secteur primaire et/ou agricole contre

⁶⁴ On entend par *activité économique* : « [...] toute activité entrant dans le processus de production, dégageant un produit. Ainsi l'activité économique inclut la production de biens et services qui sont fournis aux autres unités autres que leurs producteurs, la production pour le propre compte des producteurs de certains biens tels que la production ou la transformation des produits primaires (agricoles, miniers), et de certains services tels que la confection d'habits, des chaussures et d'ameublement, les services de logement (réparations majeures, construction). » (Unicef, 2007, p 27). Les enfants peuvent être des actifs occupés, ils doivent avoir effectué une activité économique au moins une heure la semaine précédant l'enquête. Ils sont des enfants travailleurs, s'ils exercent des activités économiques et que leur âge est compris entre 5 et 17 ans, l'âge minimum légal du travail est de 18 ans à Madagascar.

92 % des 10-14 ans. Les activités économiques des enfants prennent donc essentiellement part dans ce secteur.

La pauvreté, facteur énoncé comme principale cause du travail des enfants, ne semble pas influencer trop fortement ce dernier à Madagascar. 26,8 % des enfants travailleurs appartiennent au quintile des ménages les plus pauvres, et 24,2 % au premier quintile de richesse. Parmi les enfants appartenant au cinquième quintile richesse, 20,3 % travaillent (EPM, 2010). Il est possible que ces faibles différences dans les taux de travail des enfants soient liées aux faibles différences de niveau de richesse entre les différents quintiles puisque près des trois quarts des ménages malgaches vivent en dessous du seuil de pauvreté.

Le niveau d'instruction du chef de ménage a plus d'influence sur le travail des enfants par rapport au niveau de richesse. 28,7% des enfants appartenant à un ménage où le chef n'a pas reçu d'instruction travaillent contre 24,8% des enfants appartenant à un ménage où le chef de famille a un niveau d'instruction primaire. Seul 9% des enfants ayant un chef de famille avec un niveau d'instruction supérieur travaillent (EPM,2010). Mais là encore, le niveau d'instruction est souvent corrélé au niveau de richesse du ménage- on ne peut pas distinguer quelle variable influence le plus le phénomène.

On constate qu'à Madagascar, l'incidence du travail des enfants est relativement importante. Plus d'un quart des 5-17 ans travaillent en 2010, un peu moins pour les 5-14 ans. La majorité du travail des enfants se déroule en zones rurales, a lieu dans le secteur d'activité primaire, c'est-à-dire, principalement dans l'agriculture. Le niveau de vie des parents ne semble pas être un facteur clé dans l'influence du travail des enfants, contrairement à l'hypothèse du lien entre pauvreté et travail des enfants (Basu et Van, 1998). Par contre, leur niveau d'éducation revêt une incidence plus importante dans le phénomène. Ces résultats restent à contraster puisque le niveau d'instruction est souvent lié au niveau de richesse.

Lorsqu'on observe le taux de travail des enfants par sexe on voit que les garçons travaillent légèrement plus que les filles, mais la différence n'est pas significative. Dans tous les cas, malgré des données peu récentes⁶⁵, l'on peut malgré tout constater que l'incidence du travail des enfants (au sens économique du terme), est important dans la Grande Ile.

⁶⁵ Les dernières en date ont été récoltées entre 2006 et 2009 à travers le Rapport sur le travail des enfants, publié en 2007 (Unicef, 2007) et l'Enquête périodique menée auprès des ménages, publiée en 2010 (Instat, 2010).

Activités domestiques des enfants âgés de 5 à 14 ans

Les activités domestiques ne sont pas prises en compte en tant qu'activités « néfastes » par les institutions internationales mais dans certains contextes culturels et sociaux, les règles de la division sexuelle du travail imposent aux filles et aux femmes des heures de travail beaucoup plus importantes que les garçons (Charmes, 2005 ; Lange, 1996, 1998).

S'intéresser à la question du travail domestique des enfants est important. Les enfants malgaches participent en masse aux activités domestiques dans le ménage : 83,3% d'entre eux pratiquent des activités ménagères (OIT & Unicef, 2007).

Le tableau ci-dessous représente le pourcentage d'enfants, par groupe d'âge (5-9 ans ; 10-14 ans ; 15-17 ans) et par sexe, astreints à des activités ménagères à Madagascar, pour l'année 2007.

Tableau 13. Pourcentage de 5-17 ans astreints à des activités ménagères selon le nombre d'heures par semaine, par sexe et par groupe d'âge-Madagascar (2007)

Age/sexe	% des enfants astreints aux activités ménagères	Nombre d'heures consacrées aux activités ménagères							Total
		1 à 7	8 à 14	15 à 21	22 à 28	29 à 35	36 à 42	Plus de 42	
Les deux sexes									
5 à 9 ans	71,8	68,7	24,2	5,0	1,1	0,6	0,2	0,2	100,0
10 à 14 ans	92,1	53,5	31,8	9,9	3,4	0,7	0,4	0,1	100,0
15 à 17 ans	92,4	42,2	33,8	14,1	7,0	1,7	0,9	0,5	100,0
Total	83,3	56,9	29,3	8,9	3,3	0,9	0,4	0,2	100,0
Garçons									
5 à 9 ans	70,1	71,6	22,8	3,8	0,8	0,4	0,4	0,2	100,0
10 à 14 ans	90,1	59,1	29,8	8,5	2,0	0,3	0,2	0,1	100,0
15 à 17 ans	91,1	53,1	31,6	10,7	3,6	0,6	0,3	0,1	100,0
Total	81,7	62,5	27,6	7,2	1,9	0,4	0,3	0,1	100,0
Filles									
5 à 9 ans	73,4	65,8	25,5	6,3	1,3	0,8	0,1	0,3	100,0
10 à 14 ans	94,3	47,6	33,9	11,5	5,0	1,2	0,7	0,2	100,0
15 à 17 ans	93,7	31,4	35,9	17,4	10,3	2,8	1,4	0,8	100,0
Total	85,0	51,2	31,1	10,7	4,7	1,3	0,6	0,4	100,0

Source: INSTAT/DSM/ENTE 2007

Source : Rapport Unicef, 2007, p. 35.

On voit que 71,8% des 5-9 ans et 92,1% des 10-14 ans doivent effectuer des tâches domestiques dans la semaine, filles et garçons confondus. Les enfants malgaches participent activement aux activités ménagères.

68,7% des 5-9 ans effectuent une à sept heures de tâches domestiques par semaine, ce qui peut représenter jusqu'à une heure par jour, contre 53,5% des 10-14 ans. Les 10-14 ans sont moins nombreux en proportion à exercer une à sept heures de tâches domestiques par semaine que les 5-9 ans. Il se trouve néanmoins qu'ils sont plus nombreux à exercer huit à quatorze heures d'activités domestiques (31,8%) par semaine par rapport au groupe plus jeune des 5-9 ans (24,2%).

Le fait que les 10-14 ans exercent plus de tâches domestiques semble correspondre à l'âge relativement précoce de l'arrêt de l'école. Peu de jeunes entrent dans le niveau secondaire. L'âge obligatoire de scolarisation se borne à 14 ans. Comme peu de jeunes entrent au niveau secondaire⁶⁶, on peut supposer qu'ils occupent davantage d'activités hors de la sphère domestique mais aussi dans la sphère domestique.

Activités domestiques et agricoles des enfants à Ampitatafika- commune rurale des Hautes Terres Malgaches

Dans la commune rurale des Hautes Terres Malgaches dans laquelle a été menée l'enquête 4D, Ampitatafika, le taux de scolarisation des 6-12 ans est de 90 % et chute à partir de 13 ans (82%) tandis qu'à 14 ans, 62 % des individus sont scolarisés (Enquête 4D, 2003). Dans l'enquête menée en 2012 dans un village de la commune d'enquête, on observe que sur un échantillon de 25 individus âgés de 13 ans, la moitié n'est plus scolarisée. Le cas est identique pour les 30 individus âgés de 14 ans. Seuls 19 individus de 15 ans ont été interrogés et 79 % d'entre eux ne sont plus scolarisés (Enquête 2012)⁶⁷. C'est à partir de 13 ans donc que l'enfant semble participer à plein temps aux activités du ménage.

Les données de l'enquête 4D viennent appuyer nos propos concernant l'utilisation de main-d'œuvre infantile. Dans la riziculture, les enfants sont surtout mobilisés pour les récoltes et le repiquage avec un recours à leur main-d'œuvre qui augmente avec l'âge. Pour les récoltes, seul 4,5% des 6-9 ans y participent, 23,9% des 10-14 ans et 63,5% des 15-19 ans. Le riz est une culture mobilisant une main-d'œuvre importante de façon périodique seulement (le repiquage et les récoltes doivent se faire rapidement). Ces contraintes induisent un système de production

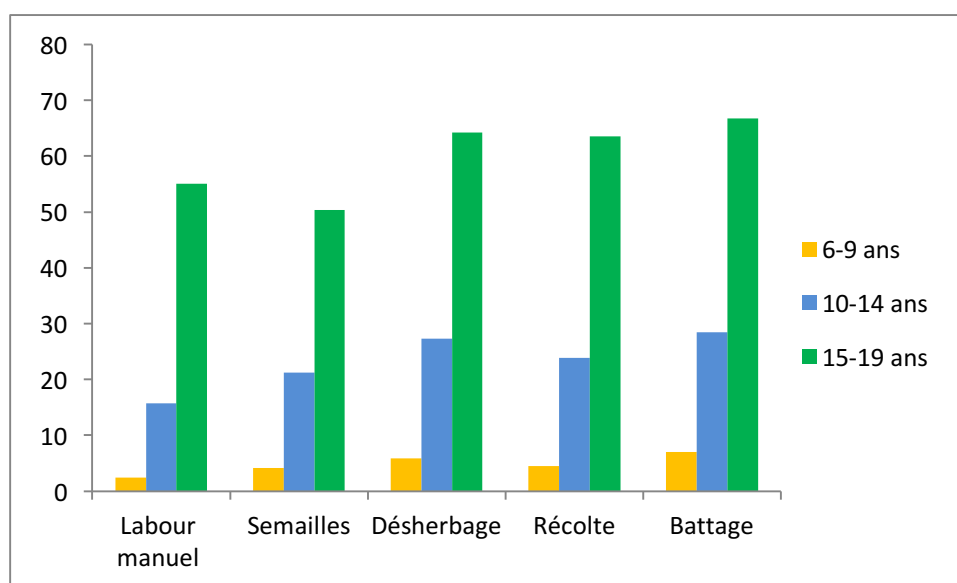
⁶⁶ Les Taux Bruts de scolarisation en secondaire indiquent que seul 45,5% des jeunes y sont scolarisés (Suivi des OMD, 2012).

⁶⁷ Cette enquête quantitative a été menée par nos soins en 2012 dans trois fokontany de la commune d'enquête. Elle était réalisée dans le cadre de la recherche de master.

particulier où le recours à l'entraide est souvent favorisé mais aujourd'hui le salariat agricole devient prépondérant.

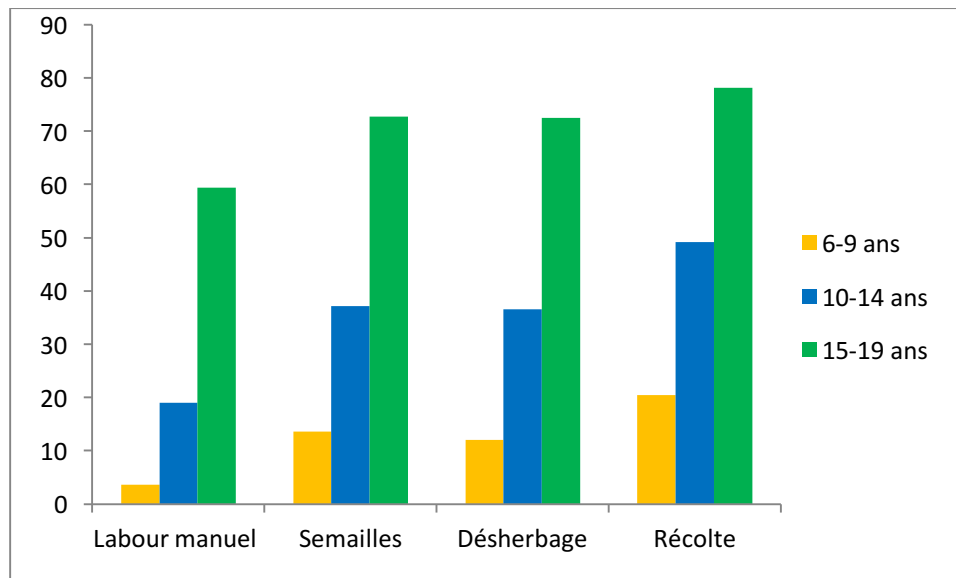
Les autres cultures, la pomme de terre, le maïs, les arachides etc., ont cependant besoin de plus de force de travail. 20,4 % des 6-9 ans, 49,2 % des 10-14 ans et 78,1 % des 15-19 ans participent à ces récoltes. Les enfants relativement jeunes sont mis à contribution. Plus l'enfant grandit et plus il participe à ces travaux.

Graphique 6. Participation des enfants aux activités agricoles de riziculture par groupe d'âge (%)



Sources : Données de l'enquête 4D 2003, tableau 5 p 55 (Binet et al., 2007). N 6-9 ans = 1346 ; N 10-14 ans = 1027 ; N 15-19 ans = 480

Graphique 7. Participation des enfants aux activités agricoles autres que la riziculture par groupe d'âge (%)

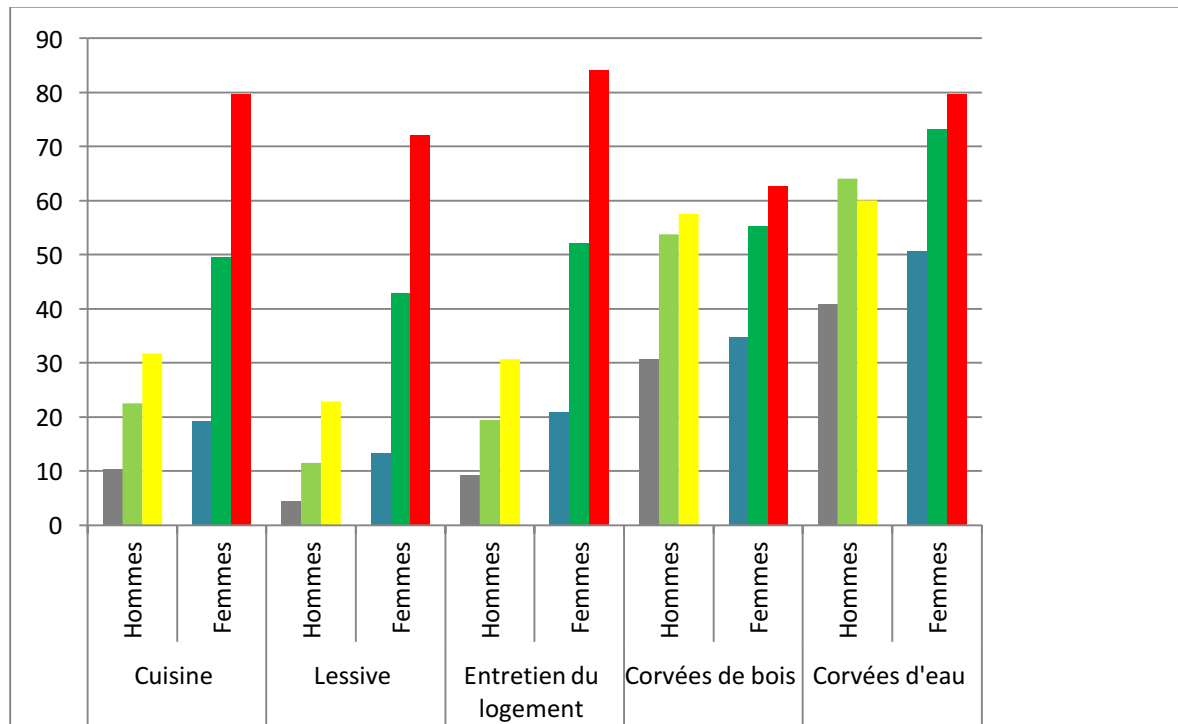


Sources : Données de l'enquête 4D 2003, tableau 5 p 55 (Binet et al., 2007). N 6-9 ans = 1346 ; N 10-14 ans = 1027 ; N 15-19 ans = 480

Ces deux graphiques montrent qu'en fonction de l'âge des individus, le recours à leur force de travail augmente. Le premier tableau expose le pourcentage d'individus par groupe d'âge contribuant aux différentes étapes de la culture du riz. Le deuxième graphique permet d'appréhender le taux de participation aux différentes activités agricoles hors riziculture et en fonction des différents groupes d'âges. Dans tous les cas, les autres cultures (labour manuel, semaines, désherbage, et récolte) mobilisent davantage les jeunes de tous groupes d'âge par rapport au riz. La main d'œuvre est également beaucoup plus utilisée pour l'élevage, les activités domestiques telles que les corvées d'eau, de bois et autres tâches diverses.

Le graphique ci-dessous présente le taux de participation aux activités domestiques.

Graphique 8. Participation aux activités domestiques selon le type d'activités, le groupe d'âge et le sexe des individus (%)



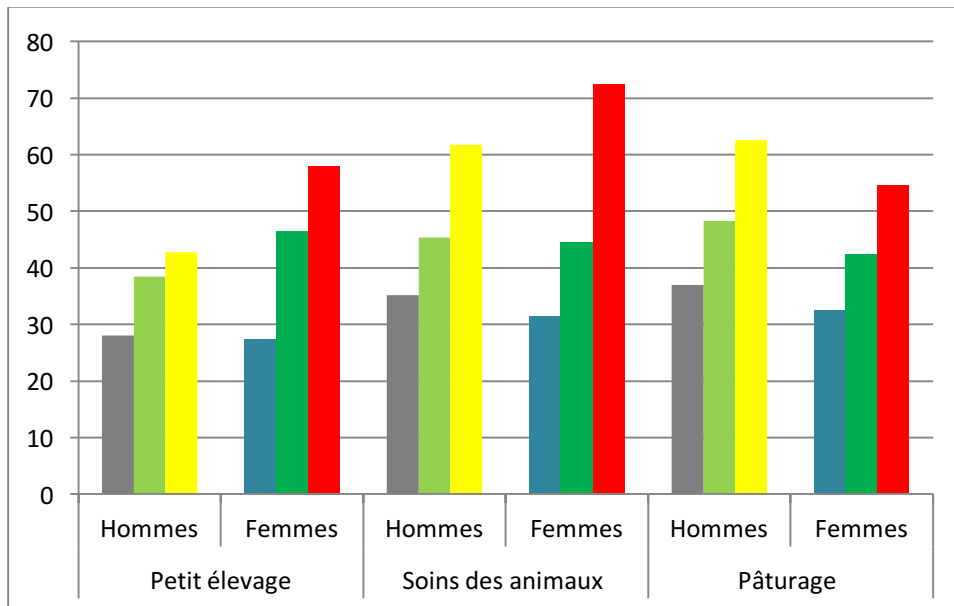
Légende

6-9 ans Hommes	6-9 ans Femmes
10-14 ans Hommes	10-14 ans Femmes
15-19 ans Hommes	15-19 ans Femmes

Sources : Données de l'enquête 4D, 2003. Tableau 6 p 56 (Binet et al., 2007). N 6-9 ans =1346 ; N 10-14 ans = 1027 ; N 15-19 ans = 480

Les taux sont présentés en fonction du groupe d'âge et du sexe des individus. Dans toutes les classes d'âge, les femmes participent davantage aux tâches domestiques comme la cuisine, la lessive, l'entretien du logement. Par contre les corvées de bois et d'eau mobilisent femmes et hommes presque de la même manière. Encore une fois, l'âge se corrèle à une augmentation de la participation aux tâches domestiques.

Graphique 9. Participation aux activités agricoles selon le type d'activités, le groupe d'âge et le sexe des individus (%)



Légende

6-9 ans Hommes	6-9 ans Femmes
10-14 ans Hommes	10-14 ans Femmes
15-19 ans Hommes	15-19 ans Femmes

Sources : Données de l'enquête 4D, 2003. Tableau 6 p 56 (Binet et al., 2007). N 6-9 ans =1346 ; N 10-14 ans = 1027 ; N 15-19 ans = 480

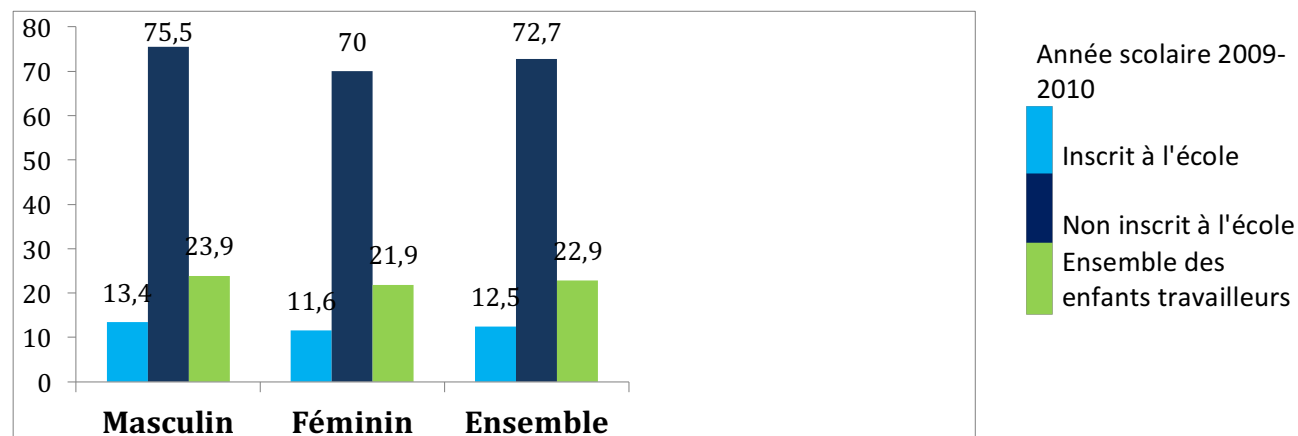
Sur le plan de l'agriculture, femmes et hommes s'occupent quasiment à proportion égale des activités d'élevage et de soins aux animaux.

Ces résultats viennent confirmer une partie de nos hypothèses : la participation aux activités domestiques et agricoles pour le compte du ménage est fonction du sexe et de l'âge de l'individu.

Scolarisation et travail des enfants à Madagascar

Rappelons que les économistes et les institutions internationales ont largement pointé du doigt l'incidence négative du travail des enfants sur les rendements scolaires, la rétention scolaire etc. (Akabayashi et Psacharopoulos, 1997 ; Anker, 2000 ; Canagarajah et Coulombe, 1997 ; Heady, 2003 ; Jensen et Nielsen, 1996 ; Patrinos et Psacharopoulos 1995, 1997 ; Ray et Lancaster, 2003). Toutes les formes de travail des enfants ne sont pas antagonistes avec la scolarisation. Pour autant, beaucoup d'enfants combinent activités domestiques, économique et scolarisation et ça n'est que dans certains contextes que les activités entrent en concurrence avec l'école.

Graphique 10. Pourcentage d'enfants travailleurs inscrits à l'école et non inscrits, par sexe 2009-2010



Source : EPM, 2010, tiré du tableau p. 70.

Les données issues de l'EPM (2010) indiquent clairement que les enfants travailleurs (5-17 ans) sont peu nombreux à être inscrits à l'école, c'est le cas de 12,5 % d'entre eux. 72,7% des enfants travailleurs ne sont pas inscrits à l'école.

Le lien négatif entre école et travail des enfants semble se confirmer au travers de l'analyse l'analyse de ce graphique.

Tableau 14. Pourcentage d'enfants scolarisés économiquement actifs et non économiquement actifs, par sexe et par âge (2007)

Enfants économiquement actifs			Non économiquement actifs	
Garçons	Nombre	% scolarisés	Nombre	% scolarisés
5-9 ans	120754	54,9	739750	59,5
10-14 ans	249421	55,1	826431	92,8
Total	442048	43,9	1804067	74,7

Enfants économiquement actifs			Non économiquement actifs	
Filles	Nombre	% scolarisés	Nombre	% scolarisés
5-9 ans	107804	62,8	746631	58,9
10-14 ans	209786	57,9	764398	90,7
Total	384607	44,4	1736604	72,9

Source : Rapport Unicef, 2007, p. 37

On voit que les garçons actifs âgés de cinq à neuf ans sont moins scolarisés que les filles du même groupe d'âge : seuls 54,9 % d'entre eux sont inscrits à l'école contre 62,8 % de filles. Dans le groupe d'âge de 10-14 ans, l'écart entre filles et garçons est moins élevé voire inexistant puisqu'il n'y a que 2,8 points d'écart entre les deux sexes en faveur des filles.

Chez les non économiquement actifs, quel que soit le groupe d'âge, les garçons et les filles sont presque autant scolarisés les uns que les autres, il n'y a pas de différences significatives. L'écart est de 0,6 point chez les 5-9 ans et de 2,1 points chez les 10-14 ans.

Tableau 15. Pourcentage d'enfants économiquement actifs et non économiquement actifs astreints à des tâches domestiques, scolarisés et non scolarisés (2007)

Scolarisés

Enfants économiquement actifs			Enfants non actifs	
Deux sexes	Nombre	% enfants astreints à des activités ménagères	Nombre	% enfants astreints à des activités ménagères
5-9 ans	202651	32	1151913	44
10-14 ans	422954	68	1480523	56
Total	625605	100	2632436	100

Non scolarisés

Enfants économiquement actifs			Enfants non actifs	
Deux sexes	Nombre	% enfants astreints à des activités ménagères	Nombre	% enfants astreints à des activités ménagères
5-9 ans	138309	31	590248	82
10-14 ans	311393	69	132045	18
Total	449702	100	722293	100

Source : Rapport Unicef, 2007, p. 37

Parmi les enfants scolarisés, les 10-14 ans actifs et non actifs participent plus aux tâches ménagères que leurs homologues âgés de 5 à 9 ans. Cela montre que le taux de participation aux activités domestiques s'accroît avec l'âge quel que soit le statut économique des enfants. Ils doivent combiner activités domestiques et scolarisation.

Chez les enfants non scolarisés, lorsqu'ils sont actifs les plus âgés (les 10-14 ans) participent plus aux activités domestiques (69% des 10-14 ans sont astreints à des tâches ménagères contre 31% des 5-9 ans). Par contre lorsqu'ils ne sont pas scolarisés, les enfants de 5 à 9 ans non actifs participent plus aux activités domestiques. C'est le cas de 82% d'entre eux contre 18% des 10-14 ans. Lorsqu'ils n'exercent pas d'activités économiques et qu'ils ne sont pas scolarisés les plus jeunes semblent aider davantage dans les tâches ménagères.

RESULTATS DE TERRAIN

Rappelons-le, les institutions internationales opposent radicalement le travail des enfants, au sens économique du terme, et la scolarisation. De nombreuses recherches viennent appuyer le constat, qu'en effet, la participation à des tâches économiques compromet les chances des enfants de fréquenter régulièrement l'école, d'avoir de bons résultats scolaires, et même d'y être inscrit (Akabayashi et Psacharopoulos, 1997 ; Heady, 2003 ; Jensen et Nielsen, 1996). Nous présenterons dans la partie suivante les résultats de terrain.

3. Les activités des enfants avant et après l'école

Les tableaux ci-dessous sont construits à partir de données qualitatives recueillies dans les établissements scolaires auprès des enfants. Nous les avons interrogés sur la nature et le nombre d'activités qu'ils réalisaient avant et après leur journée d'école puis avons construit des statistiques à partir des réponses. Nous faisons cela de manière aléatoire en fonction de la présence ou non des enseignants. Bien souvent, certains étaient absents et nous avons alors l'occasion de nous entretenir avec les enfants sur le sujet des activités qu'ils avaient avant et après l'école.

Tableau 16. Nombre d'activités total exercées par les enfants le matin précédant la journée d'école (effectif par sexe)

Nbre activités	Garçons Effectif	Filles Effectif	Garçons %	Filles %
0	5	7	3%	4%
1	59	66	38%	37%
2	59	80	38%	44%
3	27	26	17%	14%
4	4	2	2,00%	1%
N	154	181	100%	100%

Source : notre enquête 2014-2015

Les enfants interrogés dans ce corpus sont âgés entre 8 et 13 ans environ. Ils sont en grande majorité astreints à assurer des tâches domestiques avant leur journée d'école. Celle-ci

commence à 7h30 du matin en principe, et les familles se lèvent vers cinq heure du matin au lever du soleil. Ils disposent d'environ deux heures pour participer aux tâches. L'école est souvent située assez proche de leur domicile. Les enfants qui habitent le plus loin de l'établissement devaient marcher trente minutes pour s'y rendre. Dans ce tableau, ils déclarent en majorité effectuer une à deux tâches domestiques avant leur journée d'école. Ils vont principalement chercher de l'eau ou s'occupent de nourrir les animaux d'élevage.

Les tableaux ci-dessous montrent le nombre d'activités réalisées par les enfants après leur journée d'école.

Tableau 17. Nombre d'activités total exercées par les enfants l'après-midi suivant la journée d'école (effectif par sexe)

Nbre activités	Garçons Effectif	Filles Effectif	Garçons	Filles
0	6	2	1%	4%
1	23	21	12%	17%
2	59	63	37%	42%
3	34	53	31%	25%
4	13	25	15%	9%
5	4	5	3%	3%
N	139	169	100%	100%

Source : notre enquête 2014-2015

Le tableau ci-dessus montre que les enfants ont tendance à réaliser plus de tâches domestiques après l'école. Ils vont faire deux à trois tâches. Cela est probablement lié au temps supérieur dont ils disposent pour les effectuer. Ils terminent l'école à 13 heures environ et il fait nuit à 18 heures. Contrairement au matin où ils disposent de deux heures et demi de temps entre 5h et 7h30 pour faire des tâches domestiques, ils ont plus de temps l'après-midi.

Dans ce laps de temps, ils sont tenus de prendre en charge ces responsabilités, mais aussi de faire leurs devoirs et d'étudier leurs leçons.

Tableau 18. Nature des activités réalisées par les enfants l'après-midi après l'école

Type d'activité	Effectif	%
Rien	4	2
Bois	32	20
Cuisine	60	37
Eau	96	59
Devoirs	8	5
Faire le marché	31	19
Garder les enfants	30	18
Herbe	15	9
Ménage	31	19
Elevage (petits et grands animaux)	26	16
Piler le riz/maïs	78	48
Vaisselle	2	1
Aide au commerce	10	6
Agriculture	1	1
Lessive	1	1
N= 164		

Source : données de terrain 2014- plusieurs réponses sont possibles, les enfants ne font pas qu'une activité mais 2 à 3 en général, on peut faire référence au tableau 10 pour le vérifier.

Ce tableau montre qu'une majorité des enfants ont des activités de cuisine, sont astreints aux corvées d'eau (96 enfants sur 164 déclarent avoir fait cela) et pilent le riz et le maïs.

Les mères de famille viennent confirmer cette situation à travers les entretiens que nous avons menés. Les enfants sont tous mis à contribution dans les tâches domestiques. Nous leur avons d'abord posé la question de l'âge du début des aides domestiques. Voici ce qu'elles ont répondu :

« Je ne me souviens pas bien à quel âge ils ont commencé à m'aider. Ma fille aînée, qui est partie travailler à la ville près de M. (à 1km du village) comme aide domestique a commencé très petite. Elle a commencé l'école à l'âge de 7 ans et l'aide à l'âge de 8 ans. Après l'école elle s'occupait de son petit frère et de ses petites sœurs, après elle allait chercher du bois. Très jeune, elle était déjà capable de faire beaucoup d'aide (la cuisine, chercher de l'eau, piler le

riz...) parce que c'est l'aînée évidemment. » (Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de neuf enfants. Elle a arrêté l'école en CP2).

Les situations familiales varient quant à l'âge des premières mises à contribution dans les tâches domestiques et économiques. Certains enfants commencent les aides domestiques vers l'âge de 6 ans, c'est à dire jeune. Souvent c'est parce qu'ils sont les aînés :

« Mes enfants m'aident plutôt le week-end. Tous mes enfants ont commencé l'école à 6 ans. L'aîné a commencé l'aide à la maison à 6 ans et les autres un peu plus tard vers 7 ou 8 ans parce que c'était son grand frère aîné, même s'il était encore un petit garçon, qui faisait presque tout à leur place [...]. Ils ont commencé l'agriculture à partir de 10 ans. C'est moi qui les accompagne et qui leur apprend les activités agricoles. » (Hertiana, 38 ans, agricultrice mariée, quatre enfants. Elle a arrêté l'école en CM1).

D'autres enfants comme Mariana, qui a abandonné l'école l'année d'avant, ont aussi commencé les aides domestiques à cet âge. Sa belle-sœur, épouse de son frère aîné en témoigne. Mariana est la cinquième d'une fratrie de sept enfants. Elle a arrêté la classe en CP2 l'année précédant l'enquête parce que sa famille avait du mal à payer les écolages, mais aussi parce qu'elle avait un niveau « un peu faible » à l'école, selon les dires de sa belle-sœur. Nous avons recueilli des informations sur l'âge du début de la mise à contribution dans les tâches ménagères auprès de neuf mères de famille sur 19 interrogées. Dans la majorité des cas, les enfants commencent à l'âge de huit ans.

« Ils m'aident plutôt la semaine et le week-end parce qu'ils partent chez leur grand-mère pendant les vacances. Ma fille a commencé à beaucoup aider à 9 ans. Je ne leur apprend pas encore l'agriculture parce que c'est difficile et ça les fatigue en plus ce n'est pas encore possible à leur âge. Je vais leur apprendre quand ils auront 14 ans parce qu'on ne sait jamais s'ils vont rester ici à la campagne. » (Mamisoa, 29 ans, mère de trois enfants, agricultrice et éleveuse. Elle sait lire.)

Les mères s'accordent toutes pour dire que les enfants les aident dans les activités domestiques. Lorsqu'ils sont encore « trop jeunes » par contre, âgés de moins de 10 ans, il est rare qu'ils effectuent des travaux agricoles fréquemment. Ils suivent plutôt leurs aînés aux champs pour effectuer de menus travaux et donner un « coup de main ». Ils se forment par la même occasion.

« Aux champs, ce sont les aînés qui m'aident le plus (celle qui a abandonnée en CM2, et celui en CM2 qui a abandonné).[...] Celles qui sont encore à l'école pilent le riz et vont chercher de l'eau et du bois, elles font le ménage. Les tâches de celles qui sont à l'école et ceux qui n'y sont plus sont différentes, parce qu'elles terminent l'école qu'à 13h et c'est après l'école qu'elles commencent les aides, mais les deux aînés qui n'y sont plus sont toujours présents et c'est pour ça qu'ils font plus d'aide à la maison et aux champs. [...] Avant l'école, mes filles ne font que se laver et partent en classe, après l'école elles vont chercher du bois, de l'eau, et elles pilent le riz. Elles ont vraiment le temps de jouer, mais c'est la source de nos disputes. Elles jouent même si elles n'ont pas encore terminé ces petites tâches alors que je leur donne des petites pauses. Je leur demande de faire les aides d'abord avant de jouer. Je remarque vraiment qu'elles se sentent très fatiguées. Si elles ne font pas ce que je leur demande je les gronde, c'est leur père qui les frappe pas moi, surtout ceux qui ne sont plus à l'école. » (Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de neuf enfants. Elle a arrêté l'école en CP2).

Martha, la mère de Sitraka, a 44 ans. Elle est mariée et mère de cinq autres enfants. Sitraka a redoublé son CM2. Il fait partie des cadets et ils ne sont plus que trois enfants à vivre dans le ménage. Il effectue des tâches domestiques mais peut-être moins que son aînée :

« Avant l'école ma fille fait le ménage, va chercher de l'eau, Sitraka ne fait rien, il se lève, se lave et prend son sac même s'il est 6h30 du matin. Après l'école, je le laisse (Sitarka) jouer et à 16h je l'oblige à réviser, parce qu'il n'a pas eu la moyenne pendant l'examen du 2ème trimestre, si ça continue je lui ferai redoubler le CM2.

[...] Ils se sentent fatigués, mais ils ont le temps de jouer et de se reposer. Sitarka s'occupe un peu de sa petite sœur parfois. Je les gronde quand ils ne font pas les choses que je leur demande, mais ils me répondent avant de le faire. Je ne les frappe pas sauf si je suis très en colère. [...] Dans l'agriculture, pendant la récolte ils m'aident à transporter le riz (fille ou garçon), je les accompagne toujours. Je leur apprends l'agriculture, parce qu'on ne sait jamais s'ils termineront les études ou pas, comme ça ils seront capables une fois grands s'ils sont bien formés depuis de jeunes âges. [...] L'aînée (qui est à l'école privée) peut assurer les tâches domestiques mais pas les activités agricoles à ma place. On n'a pas de revenus ou ressources financières pour les scolariser. » (Martha, 44 ans, mariée, mère de six enfants. Elle a arrêté l'école en CM2).

July, agricultrice-éleveuse et mère de neuf enfants raconte en quoi consistait les activités domestiques lorsqu'ils étaient scolarisés⁶⁸ :

« *Quand les trois étaient encore à l'école, ils faisaient le ménage avant l'école. Après l'école, ils faisaient toutes les activités aux champs et à la maison : chercher de l'herbe jusqu'à la fin de l'après-midi, transporter les engrais, tout... ils n'avaient pas le choix de faire ce qu'ils voulaient, ils étaient obligés. Même quand ils étaient encore à l'école pendant la saison de culture, ils s'absentaient de l'école pour nous aider à transporter les engrais, travailler la terre...ou ils le faisaient avant l'école.* » (July mère d'une petite qui a abandonné l'école après le CM2, et l'obtention du CEPE 6^{ème}. Elle a arrêté l'école à l'âge de 15 ans.)

Hertina, mère de trois enfants dont deux encore scolarisés à l'EPP dit la chose suivante :

« *Ce sont les deux qui sont scolarisés à l'EPP qui m'aident le plus à la maison parce que ma fille aînée est à l'école privée KOLOY, elle part très tôt et ne termine qu'à 17 heures, mais elle participe dans les activités domestiques et agricoles. Ils m'aident plutôt pendant les vacances. [...] Avant l'école, ils cuisinent. Après l'école, les filles vont chercher du bois et de l'eau et le garçon va chercher de l'herbe. Ils ne font pas les mêmes tâches parce que c'est au garçon de faire les activités les plus dures et les filles sont plus capables de faire les tâches domestiques. Les filles peuvent faire les activités des garçons si elles n'ont pas des frères et vice versa pour les garçons aussi mais tant qu'il y a une fille et un garçon chacun à son petit boulot.* » (Hertina, mariée, agricultrice, trois enfants. Elle a arrêté l'école en CM2. Elle sait lire et écrire).

Ces extraits d'entretiens permettent d'illustrer la situation. Dans le corpus de 19 entretiens menés avec les mères de famille (deux ont été conduits auprès de membres de la famille des enfants), toutes affirment que les enfants les aident dans les tâches domestiques. Les aînés ont tendance à en faire plus que les cadets, particulièrement quand ces derniers ne sont plus scolarisés. Parfois il ressort que les filles assurent quelques tâches supplémentaires, ou du moins passent plus de temps à s'occuper des tâches par rapport aux garçons mais ça n'est pas le cas de toutes les familles. Nous nous pencherons sur ce problème un peu plus tard dans l'analyse. S'agissant des tâches agricoles, les enfants sont quasiment tous mis à contribution à quelques exceptions près.

⁶⁸ Ses enfants ne sont plus scolarisés au moment de l'enquête mais elle affirme qu'ils aidaient dans le ménage avant et après les journées d'école.

Fitiavana a 35 ans. Elle est mariée et mère de quatre enfants. Elle a arrêté l'école en CP1 pour devenir salariée agricole et agricultrice pour son compte. Perline, l'une de ses filles, a abandonné l'école en CE. Fitiavana dit que ses enfants l'accompagnent aux champs, les filles aident à amener les engrais et les garçons aident à travailler la terre.

Tafita, 46 ans est mariée et agricultrice. Elle a 9 enfants dont un fils scolarisé en CM1. Elle apprend aussi l'agriculture à ses enfants. C'est le cas je le disais de la plupart des mères de famille. Souvent les enfants scolarisés aident à transporter les engrais aux champs, à transporter les récoltes etc. À un âge un peu plus avancé, ils apprennent à planter le riz, à retourner la terre etc. Les extraits d'entretiens menés avec les enfants le confirment :

Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de 9 enfants dont un fils scolarisé en CM1 apprend aussi l'agriculture à ses enfants. C'est le cas je le disais de la plupart des mères de famille. Souvent les enfants scolarisés aident à transporter les engrais aux champs, à transporter les récoltes etc. à un âge un peu plus avancé ils apprennent à planter le riz, à retourner la terre etc. Les extraits d'entretiens menés avec les enfants le confirment :

« Aux champs j'emmène des engrais, je désherbe. Mais pour le travail difficile c'est mon père qui le fait ». (Bruno, garçon de 9 ans, redouble son CP2 et a déjà redoublé deux fois).

« Je ne fais pas encore les activités agricoles et d'élevage mais j'aimerais bien apprendre l'agriculture comme ça je serais capable et je ne demanderai plus à personne. »

(Antsa, fille de 8 ans, passante en CE, 3^{ème} d'une famille de quatre).

« J'aide plus mes parents la semaine. En agriculture, je replante les maïs et transporte les engrais. C'est moi qui m'occupe des poules. »

(Mamisoa, 10 ans, garçon qui redouble son CE).

« Je ne fais pas encore les activités agricoles. En élevage je ne fais qu'aller chercher de l'herbe tout seul. Mais j'apprends à travailler la terre, à désherber et à replanter les haricots. J'aime faire ça parce que c'est amusant de verser les haricots dans les trous. »

(Tantely, garçon de 11 ans, redouble son CE).

« C'est pendant les vacances que j'aide plus mes parents. En agriculture, je fais du désherbage, je travaille la terre et transporte les engrais. En élevage c'est moi qui garde les canards. Parfois, je fais les activités en compagnie de mes parents mais parfois je les fais toute seule. Ils

m'apprennent à faire ça et j'aime ça. » (Celina fille de 12 ans, redouble son CM2 parce qu'elle n'a pas eu le CEPE 6^{ème}).

« En agriculture, je transporte les engrais et coupe le riz. Je ne fais pas d'élevage. Je fais les activités en compagnie de ma maman et de ma grande sœur. Elles m'apprennent et j'aime ça pour avoir beaucoup de récoltes. Maman me retient à la maison quand elle a besoin d'aide ». (Charlette, fille de 11 ans, elle redouble son CM2 parce qu'elle n'a pas eu le CEPE 6^{ème}).

Le corpus représente 39 enfants interrogés sous forme d'entretiens semi-directifs.

Voilà ce que disent les enfants à propos des activités domestiques :

Antsa a 8 ans, elle a réussi son CE (n'est pas redoublante). Elle est troisième d'une fratrie de quatre enfants et dit : *« Avant l'école, je fais la vaisselle et le ménage. Après l'école, je vais chercher de l'herbe. »* (Antsa, 8 ans, fille passant en CE).

D'autres jeunes témoignent. Tous font des activités domestiques et parfois agricoles :

« Après l'école, je vais chercher de l'eau et du bois, je ne fais rien avant la classe. Ce qui ne me plaît pas c'est de cuisiner. » (Mamisoa, garçon de 10 ans, redouble son CE, cinquième d'une famille de 6 enfants).

« Après l'école, je vais chercher de l'eau, je fais la vaisselle et la cuisine. Avant la classe je fais la vaisselle. Toutes les activités me plaisent. [...] J'aide plus mes parents le week-end et les vacances. En agriculture, je fais le désherbage du riz et du soja, je travaille la terre. En élevage, c'est moi qui fais sortir et rentrer les poules tous les jours. Personne ne m'accompagne quand je fais les activités. Maman m'a appris à faire l'agriculture et j'aime parce que c'est utile. Mes parents ne me retiennent pas à la maison même s'ils ont besoin d'aide. » (Tatiana, fille de 9 ans, redouble son CE, deuxième d'une famille de trois enfants).

« Avant l'école je fais le ménage. Après la classe je vais chercher de l'herbe et ça ne me plaît pas parce que ça me fatigue les bras. [...] En agriculture, je fais du désherbage, je récolte le maïs et en élevage c'est moi qui vais chercher de l'herbe. » (Fenosoa, fille de 8 ans, redouble son CE, quatrième d'une famille de quatre enfants).

« Après l'école, je vais chercher de l'herbe, je donne à manger au cochon et je fais la vaisselle. Je me lave et je mange avant l'école mais je ne fais pas d'activités domestiques. [...] En agriculture, je replante du maïs, les haricots, le manioc. En élevage, c'est moi qui m'occupe de notre petit cochon, qui sort les poules le matin. » (Fiarnantsoa. Garçon de 11 ans, redouble son CE, troisième d'une famille de quatre enfants).

« Après l'école, je vais chercher du bois, de l'eau et je garde les zébus. Avant l'école je fais la cuisine. [...] En agriculture, je fais du désherbage du canal. En élevage, c'est moi qui vais chercher l'herbe pour nos zébus. » (Lovatiana, fille de 7 ans qui est première dans la classe de CE, elle est deuxième d'une famille de quatre enfants).

« Après la classe je vais chercher de l'eau et je garde ma petite sœur, avant l'école je vais chercher de l'eau et je fais la vaisselle. [...] En agriculture, je transporte les engrais, je replante les semences mais je ne m'occupe pas de l'élevage. » (Tahiry, fille de 9 ans, redouble son CE, deuxième d'une famille de trois enfants).

4. Effectuer les activités domestiques est une norme mais peut être une charge : l'avis des enfants

La prise en charge des activités domestique, une norme dans la socialisation familiale des enfants

Effectuer des tâches domestiques et agricoles est donc une norme dans les milieux étudiés. Nous le vérifions puisque si les enfants ne respectent pas les demandes des aînés ils se font réprimander.

« S'ils ne font pas ce que je demande, je suis obligée de les gronder. Je n'arrive pas à les frapper à chaque fois que je les gronde mais je crie tout simplement, et je leur rappelle souvent

que s'ils ne commencent pas maintenant ils vont galérer plus tard. Nous, on vieillit et on ne sera pas toujours pas là, ils doivent devenir responsables ».

(Marie, 53 ans, mère de neuf enfants, agricultrice. Elle a niveau scolaire de CM1).

Martha, mère de six enfants dit :

« Ils se sentent fatigués, mais ils ont le temps de jouer et de se reposer. Sitraka s'occupe un peu de sa petite sœur parfois. Je les gronde quand ils ne font pas les choses que j leur demande, mais ils me répondent avant de le faire. Je ne les frappe pas sauf si je suis très en colère. »

(Martha, 44 ans, mariée, mère de six enfants. Elle a arrêté l'école en CM2).

Zo, mère de 5 enfants affirme adapter le type d'activités qu'elle demande de faire aux enfants pour ne pas les fatiguer, mais elle les gronde s'ils ne font pas ce qui est demandé :

« Mes fils ont le temps de jouer entre midi et 14h et après la sortie de l'école de 17h-18h ou vers ces horaires-là. Ils ne se sentent pas fatigués parce que ces activités conviennent à leurs âges. Je les gronde vraiment s'ils ne font pas ce que je demande quand on est épuisé au travail qu'on a besoin de leur « coup de main ». Mais parfois ils continuent de jouer, ce sont des enfants ! » (Zo, mère de cinq enfants, 36 ans, mariée, agricultrice. Zo a un niveau scolaire de CM1).

Linah, mère de six enfants admet, elle que certaines activités fatiguent les enfants, mais elle tient à se faire respecter, les enfants doivent les accomplir :

« Pour ceux qui sont à l'école ou qui ont abandonné ? Ils avaient tous le temps de jouer. Ils se sentaient fatigués de temps en temps parce qu'ils m'aidaient parfois aux champs après la classe pendant la saison des cultures ou récoltes. Je les gronde s'ils ne font pas ce que je leurs demande, je les frappe pas sauf quand ils m'écoutent pas et m'obéissent pas. »

(Linah est en union libre. Elle est mère de six enfants et a un niveau scolaire de CE).

Mais elles peuvent être une charge.... En témoignent les enfants

Les extraits d'entretiens ci-dessus montrent que les enfants sont tenus d'obéir à ce que les parents leur demandent. Parfois les aînés adaptent le rythme de « travail » de ces derniers pour ne pas les fatiguer mais ça n'est pas toujours le cas.

« Quand je fais trop d'activités à la maison je me sens fatigué, mais je peux toujours m'arrêter un peu. Mais quand je fais des aides domestiques, je dois me concentrer et je ne peux pas jouer,

après je peux. L'activité qui me fatigue le plus c'est l'eau, mais j'aime bien quand même parce que je peux jouer en même temps. »

(Bruno, neuf ans, garçon qui redouble son CE. Il est l'aîné d'une famille de quatre enfants, ses parents sont agriculteurs).

« Parfois je me sens très très fatiguée par rapport aux activités à la maison. Je ne peux prendre une pause qu'après le dîner et je n'ai pas le temps de jouer. »

(Anastasia a 14 ans, elle est la deuxième d'une fratrie de sept frères et sœurs qui vivent à la maison. Cinq d'entre eux sont scolarisés, un a abandonné l'école et un autre fait de l'agriculture). Le cas d'Anastasia est rare, il est peu fréquent que les enfants disent être épuisés par les tâches qu'on leur demande sans pouvoir négocier leurs « conditions de travail ». Ils ont le temps de jouer, de faire des pauses et sont tenus dans le même temps de finir ce qu'on leur demande :

« Je me sens fatiguée parfois mais je peux m'arrêter et jouer, ce qui me fatigue le plus c'est de piler le riz. »

(Tatiana, fille de 9 ans qui redouble son CE, elle fait partie d'une fratrie de trois enfants, elle est la deuxième. Tous sont présents dans le ménage et scolarisés. Sa mère est laveuse et son père fabrique des briques).

« Je me sens pas fatiguée quand je fais des activités à la maison, je peux jouer. »

(Antsa, fille de 8 ans passante en CE. Elle est la troisième d'une fratrie de quatre enfants qui vivent tous au domicile familial. Sa mère exerce le métier de laveuse et fait du salariat agricole, son père est maçon).

« Je me sens fatiguée parfois mais je peux m'arrêter et jouer, ce qui me fatigue le plus c'est de piler le riz. »

(Tatiana, fille de 9 ans qui redouble son CE, elle fait partie d'une fratrie de trois enfants, elle est la deuxième. Tous sont présents dans le ménage et scolarisés. Sa mère est laveuse et son père fabrique des briques).

Arline, 9 ans, passante en CM1 dit : *« Je me sens fatiguée parfois mais je peux m'arrêter et jouer »*. (Arline est fille de 9 ans qui est passante en CM1, elle est une des meilleures élèves de sa sa classe. Elle est la septième d'une fratrie de huit enfants. Cinq d'entre eux sont encore

présents dans le ménage, quatre sont scolarisés. Ses parents sont photographes (pères) et commerçante (mère)).

Pour Fanatenana, fille de 9 ans qui est aussi un des meilleures élèves de sa classe, les activités sont fatigantes. Elle dit pouvoir prendre des pauses et jouer si elle en a besoin.

Soahary, fille de 13 ans, est scolarisée en 6^{ème} au CEG dit :

« Quand je fais tout ce que j'ai à faire, je me sens fatiguée mais je ne peux pas arrêter tant que je n'ai pas terminé. Il est rare que je joue en même temps parce que je n'ai pas trop le temps. Ce qui me fatigue le plus c'est d'aller prendre de l'eau parce que le seau est trop lourd ».

(Soahary, fille de 13 ans, fille. Elle était scolarisée en CM2 dans l'EPP B l'année précédant l'enquête. Elle est en classe 6^{ème} au CEG lors de l'entretien. C'est une des cadettes d'une famille de six enfants. Quatre de ses frères et sœurs vivent avec elle dans le ménage et trois d'entre eux sont encore scolarisés).

Fiarnantsoa, 11 ans, redouble son CE. Il dit qu'il peut s'arrêter et faire des pauses mais elles doivent être courtes sinon ses parents le réprimande. Il est le second d'une famille de quatre enfants.

Lovatiana, fillette de 7 ans qui est une des premières de la classe de CE dit la chose suivante :

« Je me sens fatiguée parfois mais je ne peux pas m'arrêter ni jouer sinon on me gronde. »

(Lovatiana, fille de 7 ans, redouble son CE, elle est deuxième d'une famille de quatre enfants.

Tous ses frères et sœurs vivent avec elle et sont scolarisés. Ses parents sont agriculteurs).

Elle est une des rares enfants qui affirme ne pas pouvoir faire de pause.

Sur le corpus de 30 témoignages recueillis, 28 enfants âgés de 7 à 14 ans disent se sentir parfois fatigués parfois par les activités dont ils ont la charge. Ils ont tout de même la liberté de faire des pauses, de jouer et sont autonomes dans la gestion du temps de travail.

Ces extraits d'entretiens témoignent de l'autonomie dont les enfants disposent dans la gestion de leur temps libre. Ils doivent articuler les activités domestiques et le travail scolaire mais ne suivent pas des règles d'organisation du travail strictes.

Activités domestiques et scolarisation

Selon les institutions internationales, seul les travaux « économiques » effectués en dehors de la sphère domestique seraient les plus néfastes à la réussite scolaire des enfants. Pourtant les enfants s'absentent parfois de l'école pour « aider » leurs parents. Ils sont tenus de s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs ou d'aider leurs familles lors des récoltes.

Les mères de famille ont affirmé que les enfants s'absentaient peu de l'école et que les absences étaient, dans la majorité des cas, liées à problèmes de santé. La directrice de l'EPP B a également confirmé ce discours. Elle nous a dit qu'il n'était pas rare de voir des enfants retirés ponctuellement de l'école pour faire du salariat agricole ou pour surveiller les maisons lorsque les parents partaient travailler. Lorsqu'elle essayait de discuter avec ces parents, ils lui mentaient en disant que leur enfant avait été malade. Lorsqu'elle parlait à l'enfant revenu en classe celui-ci déclarait que c'était faux, qu'il n'avait pas été malade.

Le discours des mères sur l'absentéisme ne concoure pas non plus avec celui tenu par les enfants. Nous présenterons ci-dessous les extraits d'entretiens menés avec les enfants pour croiser les témoignages. Eux ont affirmé qu'ils s'absentaient pour assister leurs parents dans les travaux agricoles⁶⁹.

Sur 30 témoignages d'enfants recueillis, 14 affirment avoir manqué l'école l'année précédant l'enquête pour aider les parents aux champs ou dans les tâches domestiques.

Voici ce que dit Bruno, 9 ans, qui redouble son CP2 :

« L'année dernière j'ai beaucoup manqué l'école parce que ma mère me demandait de l'aider aux champs. [...] Parfois j'arrête l'école pour aider mes parents aux champs. »

(Aîné d'une fratrie, ses parents sont agriculteurs et sont illettrés).

⁶⁹ Les extraits d'entretiens permettent de montrer l'existence d'un phénomène d'absentéisme scolaire lié au travail des enfants. Mais la question posée aux enfants sur les absences n'a pas été assez rigoureusement posée. Nous n'avons pas demandé le nombre d'absences pendant la semaine précédant l'enquête, mais avons demandé si « en général, l'année d'avant il avait été « souvent » absent de l'école ». Cette question n'est pas assez précise et la réponse peut avoir tendance à être généraliste, influencée par les représentations de l'enfant lui-même. Néanmoins, si les réponses ne renseignent pas sur la fréquence exacte des absences des élèves elles fournissent des informations sur le phénomène. Tous ont affirmé que cela leur était arrivé l'année d'avant et ils tous dû s'absenter pour travailler dans les activités domestiques ou l'agriculture.

« *Je m'absentais souvent l'année dernière pour m'occuper de notre cochon (lui donner à manger), ou pour aller chercher de l'herbe. [...] Pendant toute la semaine dernière, je n'ai pas pu étudier mes leçons parce que j'ai pas arrêté d'aider ma maman et c'était la même chose l'année dernière.* » (Fiarnantsoa, garçon de 11 ans, redouble son CE, Il est le troisième d'une famille de quatre enfants. Sa mère vit seule, elle est agricultrice).

Marina, 10 ans, manque souvent l'école pour garder la maison les lundis et vendredis :

« *L'année dernière je manquais toujours des jours de classe pour garder la maison et pour aider mes parents surtout le lundi et le vendredi. [...] Je ne peux pas réviser le lundi et le vendredi comme l'année dernière, parce que c'est le moment où mes parents ont plus besoin d'aide.*

[...] Chaque année c'est le même problème dans la famille, on manque d'argent et je sèche l'école pour que mes parents puissent travailler ou chercher de quoi manger. Mais on ne manque pas nos repas même avant l'école. » (Marina, fille de 10 ans qui redouble son CE, elle est la dernière de quatre enfants).

Michel, 9 ans, admet qu'il s'absentait souvent de l'école l'année d'avant pour aider dans les travaux agricoles. L'année où il a été interrogé il était un des meilleurs de sa classe mais il redoublait son niveau :

« *Après l'école je vais chercher du bois et de l'herbe, avant l'école je vais chercher de l'eau et je fais la cuisine, après je me lave pour aller en classe. [...] Maintenant je peux réviser tous les jours, mais l'année dernière j'avais beaucoup d'aide à faire. [...] Mes parents ne me demandent pas de manquer l'école pour les aider. [...] L'année dernière je m'absentais souvent de l'école pour remplacer mes parents dans les activités agricoles ou les tâches domestiques quand ils étaient malades, mais on n'avait pas de problème de récoltes* ». (Michel, 9 ans, un des meilleurs de la classe de CE. Il est le cinquième de six enfants. Ses parents sont agriculteurs et salariés agricoles).

Tahiry, fille de 9 ans qui redouble son CE évoque les problèmes financiers de ses parents. Combiné au besoin de main-d'œuvre dans les champs, cela l'a conduit à s'absenter de l'école :
« *J'ai manqué beaucoup de jours de classe l'année dernière. Ça m'est aussi arrivé cette année quand mes parents n'avaient pas d'argent ou quand ils avaient besoin de moi aux champs. [...]*

Je ne peux pas réviser tous les jours à la maison parce qu'on me demande beaucoup d'aides, comme l'année dernière. » (Tahiry, 9 ans, redouble son CE. Elle est deuxième d'une fratrie de trois enfants. Ses parents sont agriculteurs et salariés agricoles).

Jean de Paul, 13 ans, doit parfois s'absenter de l'école pour garder la maison. Il fait partie des aînés de la fratrie encore présente dans le ménage :

« Je n'ai pas le temps de faire mes devoirs tous les jours à la maison et c'est quand mon grand frère ou ma sœur ne passent pas à la maison pour nous aider. C'était la même chose l'année dernière. [...] Parfois c'est très difficile d'aller à l'école parce que je dois rester pour garder la maison quand mes parents partent quelque part ».

(Jean de Paul, 13 ans, redouble son CM2. Il est cinquième d'une famille de huit enfants. Quatre de ses frères et sœurs sont présents dans la fratrie. Ses parents sont agriculteur pour le père et commerçante pour la mère).

Tous les enfants du corpus ne sont pas tenus de s'absenter cependant. Par exemple Hertinem garçon de 8 ans qui redouble son CE ; Jean Baptiste 9 ans qui connaît la même situation scolaire ; Michel 9 ans deuxième de la classe de CE ; Fanantenana, fille de 9 ans première de la classe de CM1 ou encore Hortense, 11 ans qui redouble son CM2, disent tous que leurs parents ne leur ont jamais demandé de manquer l'école pour travailler.

Les situations semblent disparates, mais les enfants qui ont affirmé s'être absenté sont plus nombreux que ceux qui n'ont pas manqué de jours de classe pour travailler.

Au-delà des absences scolaires générées par le besoin de main-d'œuvre des enfants un autre aspect du rapport entre le travail des enfants et la scolarisation a été souligné. Les enfants ont été nombreux à affirmer que les charges d'activités domestiques à réaliser pesaient sur le temps qu'ils devaient consacrer à l'étude de leurs leçons etc.

L'impact négatif des activités domestiques sur le temps de révision

Bruno, garçon de 9 ans qui redouble sa classe dit :

« J'ai toujours le temps de réviser mes leçons à la maison sauf la semaine dernière où je n'ai pas eu le temps pendant deux jours à cause de l'aide domestique à faire. L'année dernière je n'ai pas pu du tout réviser (quasiment) à cause de l'aide domestique.

[...] Quand je rentre, je fais mes devoirs, des révisions, puis j'aide une heure, et je dors. »

(Bruno a 9 ans, redouble son CP2. Il est l'ainé d'une famille de quatre enfants. Ses parents sont agriculteurs, sa mère est analphabète son père ne l'est pas.)

Anantsoa, garçon de 11 ans qui redouble son CE admet également qu'il n'a pas le temps d'étudier ses leçons tous les jours parce qu'il combine activités domestiques et jeux. Il oublie parfois de réviser ses leçons.

« Je n'ai pas eu le temps de réviser mes leçons toute la semaine dernière parce que j'ai pas arrêté d'aider ma maman. C'était la même chose l'année dernière. [...] Je fais mes révisions la nuit avant de dormir et on a assez de pétrole. »

(Fiarnantsoa a 11 ans, redouble son CE. Il est troisième d'une famille de quatre enfants. Sa mère est seule et est agricultrice).

Jean Baptiste, 9 ans, redouble son CE et dit la même chose que Fiarnantsoa :

« Le professeur nous donne toujours des devoirs, mais je n'ai pas trop le temps de les faire ou de réviser mes leçons parce que les aides que je fais prennent beaucoup de temps. [...] Je ne peux pas étudier mes leçons à la maison tant que je ne termine pas les aides et c'était pareil l'année dernière. [...] Je fais mes révisions une fois que je termine ma part d'activité, pas la nuit. »

(Jean Baptiste, 9 ans, redouble son CE. Il est le quatrième d'une fratrie de cinq tous scolarisés, ses parents sont agriculteurs et salariés agricoles).

Tojo 9 ans, redouble son CE, il est l'aîné d'une famille de deux. Les deux enfants sont scolarisés et présents dans le ménage. Il vit avec des grands parents et dit qu'il n'avait pas pu réviser ses leçons trois soirs la semaine précédant l'enquête.

Airline, fille de 9 ans est une des premières élèves de sa classe de CM1. Elle dit qu'elle n'a pas le temps de réviser ses leçons le samedi. C'est la journée pendant laquelle elle aide le plus ses parents. Elle s'organise les autres jours de la semaine pour réviser après avoir fait ses activités domestiques. Elle est la septième d'une famille de huit enfants. Son père est photographe et sa mère est commerçante.

Celina est scolarisée à l'EPP B, elle redouble son CM2. Elle dit aussi qu'elle n'a pas toujours le temps de réviser, même si cela est assez rare. Elle n'a pas pu réviser ses leçons trois jours la

semaine précédant l'enquête. Elle est l'aînée d'une famille de trois enfants. Sa mère est agricultrice et son père maçon, ils sont alphabétisés.

Jessica, 14 ans redouble elle aussi son CM2 et dit la même chose :

« Je ne peux pas réviser tous les jours à la maison. Par exemple, la semaine dernière je n'ai pas pu réviser mes leçons le lundi et mardi parce que je fais trop d'aide et c'était parfois la même chose l'année dernière ». (Jessica a 14 ans, elle redouble son CM2 et est deuxième d'une famille de six enfants tous scolarisés et présents dans le ménage.

Sa mère est agricultrice et son père maçon).

Nadia 12 ans est dans la même situation que sa camarade, elle redouble son CM2. Elle donne l'exemple de la semaine précédant l'enquête et dit qu'elle n'a pas pu réviser ses leçons quatre jours à cause de l'aide domestique.

L'ensemble des enfants interrogés dans le corpus admettent que la charge de travail domestique a tendance à les empêcher de travailler leurs leçons. Cette situation est relativement préjudiciable dans la mesure où ils ont réellement besoin de temps pour comprendre et « traduire » les leçons qui sont pour la plupart écrites en français.

5. Structures démographiques des ménages quel impact sur la scolarisation et la charge d'activités domestiques ?

L'aspect théorique

Un pan des théories de la demande scolaire traite de l'influence des structures démographiques familiales sur la scolarisation et sur l'utilisation de la main-d'œuvre infantile. Beaucoup de travaux de recherches ont été menés sur ce thème. Les structures démographiques des ménages sont vérifiées par leur taille, la taille de la fratrie, le ratio de dépendance, la composition par sexe de la fratrie, la composition par âge etc. Ces courants théoriques sont influencés par la théorie économique de la fécondité. L'idée est que les familles substituent le nombre d'enfants (quantité) susceptibles d'apporter des revenus supplémentaires. Si la main-d'œuvre infantile est utilisée dans la production domestique et/ou sur le marché du travail- par un investissement moyen plus élevé par enfant (qualité), ils font donc moins d'enfants.

Ces théories se fondent sur le paradigme du « Quantity/Quality trade-off » (Becker et Lewis, 1974) vis-à-vis du choix dans le nombre d'enfants, et des décisions en matière d'allocation du temps libre de ces derniers. L'hypothèse sous-jacente à cette dernière stipule que les parents ayant un grand nombre d'enfants sont moins susceptibles de les scolariser (les inscrire à l'école ou les maintenir longtemps dans le système scolaire) leurs ressources étant diluées parce qu'octroyées à un grand nombre d'enfants. Au contraire, dans une fratrie moins nombreuse, l'altruisme des parents devrait les conduire à investir davantage dans la scolarisation des enfants plutôt que de les mettre au travail. Un nombre important d'enfants dans la fratrie augmenterait le coût d'opportunité de certains, qui doivent prendre en charge le coût de la survie de la fratrie cadette, non active. La « quantity/quality trade off » suppose qu'un nombre élevé de jeunes enfants exerce une ponction lourde sur le coût d'opportunité des enfants en âge d'être scolarisé ce qui augmenterait les risques qu'ils ne soient plus scolarisés au profit d'une mise au travail. La taille du ménage serait donc négativement corrélée avec la scolarisation.

Aussi, le calcul coût/bénéfice des décisions dans l'investissement dans la scolarisation peut également être négatif pour un aîné, et/ou une fille, en fonction de la rentabilité attendue et « concrète » sur le marché du travail. Si la main-d'œuvre aînée est plus productive dans les activités économiques (sur le marché du travail, il est plausible qu'un enfant plus âgé gagne plus de revenus qu'un plus jeune) et/ou dans les activités domestiques (les mères de famille invoquent, lorsqu'elle parlent des aînés et des tâches dont ils sont responsables, leur force physique, leurs connaissances techniques, ils sont perçues comme supérieures aux cadets), alors son coût d'opportunité augmente, le ménage perd à ne pas le faire travailler et les décisions en matière de scolarisation joueront en sa défaveur.

Lorsqu'il s'agit d'un cadet, il est plausible que les aînés, en exerçant des activités économiques et/ou domestiques, allègent sa charge de « travail », libèrent son temps libre et facilitent sa scolarisation.

Le sexe de l'enfant peut aussi influencer le coût de sa main-d'œuvre. Généralement, la main-d'œuvre féminine est moins rémunérée sur le marché du travail que ses homologues masculins. Aussi, dans certaines organisations sociales et contextes culturels, les filles sont en charge d'une grande partie des tâches domestiques. Dans le premier cas, le garçon peut être plus facilement déscolarisé et/ou non scolarisé pour occuper une activité rémunérée- son coût d'opportunité est plus important que celui des filles-. Dans le deuxième cas, le coût d'opportunité des filles est plus important que celui des garçons, parce qu'elles prennent plus en charge les activités domestiques.

La littérature et les études empiriques font état de :

- L'influence de la taille du ménage sur la scolarisation des enfants
- L'influence de la relation « biologique » avec le/la chef de ménage sur la scolarisation
- L'influence du sexe du chef de ménage sur la scolarisation
- L'influence de la structure par âge du ménage
- L'influence de situation matrimoniale du chef de ménage

Anderson (2000) montre par exemple de quelle manière la structure démographique familiale influence la scolarisation des enfants en Afrique du Sud. Les migrations des membres du ménage, le lien non biologique des tuteurs avec les enfants vont influencer le retard de l'enfant dans son parcours scolaire. Les enfants qui ne vivent pas avec les deux parents biologiques sont plus âgés par rapport aux autres dans un niveau d'enseignement donné. Camerana (2003) constate la même chose pour les filles dans le cas du Mexique. Celles qui ne vivent pas avec leurs parents biologiques vont voir leur scolarité se raccourcir par rapport aux autres. La composition par sexe et par âge de la fratrie a aussi un impact sur l'éducation scolaire. Par exemple, les filles avec des frères plus âgés vont moins à l'école alors que les filles avec des sœurs aînées sont plus scolarisées. La taille de la fratrie a un impact négatif sur la scolarisation des filles, plus que sur celle des garçons. Bien sûr, le quintile de richesse est une variable non négligeable dans les décisions en matière de scolarisation.

Shriner *et al.* (2010) montrent que les enfants de couples de divorcés aux Etats Unis, ont un nombre d'années d'études inférieur aux autres enfants de non divorcés.

Marcoux *et al.* (2002) parlent du statut de l'enfant et de son impact sur la scolarisation, au Mali. Le fait d'être orphelin a un effet très négatif sur la réussite scolaire. Au Burkina Faso, Kobiané *et al.* (2003), montrent que les structures familiales, la taille de la fratrie, le nombre d'enfants scolarisables, ne jouent pas un rôle important sur la fréquentation scolaire des enfants, mais les filles confiées ont tendance à être moins scolarisées, peut-être parce qu'elles sont davantage en charge des activités domestiques. La présence de jeunes enfants, de moins de 5 ans, est néfaste à la scolarisation des filles aînées, dans les familles les plus pauvres. Buchman (2000) constate que les structures démographiques familiales jouent sur les processus de mise au travail des enfants au Kenya.

La présence de jeunes enfants défavorise aussi la scolarisation des filles de 15 à 24 ans (et non celles âgées de 6 à 14 ans), au Cameroun (Wakam, 2003). La taille de la fratrie joue un rôle positif, le nombre de femmes et d'adultes âgés important dans le ménage également. Un nombre élevé d'adultes de sexe masculins, et d'hommes âgés, a un impact négatif sur la scolarisation.

Par contraste, en Thaïlande et aux Philippines, la taille de la famille, a un effet négatif sur l'éducation des enfants. Aux Philippines, la position de l'enfant dans la fratrie va également avoir un impact tout aussi important sur la scolarisation, par rapport à celle de la taille de la fratrie (Degraff *et al.*, 1995 pour les Philippines ; Knodel *et al.*, 1991 pour la Thaïlande). En Tanzanie, Al-Samarrai, S., & Peasgood (1998) montrent également que les caractéristiques démographiques individuelles et celles du ménage impactent sur la durée de scolarisation des enfants.

Le genre joue un rôle, comme nous l'avons mentionné. Dans certains contextes culturels, les filles sont désavantagées dans l'accès à l'éducation par rapport aux garçons, et c'est notamment le cas de la Thaïlande. Aussi, la présence d'une fille aînée va par exemple, largement influencer la scolarisation des cadets. (Parish *et al.*, 1993). Dans une grande fratrie, les garçons voient leur scolarité se raccourcir, quand ils ont de jeunes frères, à l'inverse, c'est le cas des filles aînées lorsqu'elles ont de jeunes sœurs.

Dans le cas des décisions en matière de « mise au travail » des enfants, Dumas (2004) constate que la présence d'un enfant supplémentaire dans le ménage va influencer la mise au travail des aînés dans les ménages Brésiliens. La naissance d'une fille a un impact sur la mise au travail des sœurs, et la naissance d'un garçon a un impact sur la mise au travail des garçons.

Finalement ces théories prennent en compte un aspect « économique » du travail des enfants. Elles les considèrent comme une main-d'œuvre susceptible d'apporter des revenus supplémentaires s'ils sont en charge d'activités économiques, et/ou de façon détournée en substituant la main-d'œuvre active dans les tâches domestiques. Les décisions en matière de scolarisation sont vues comme des investissements, le diplôme étant censé améliorer les revenus de celui qui le détient.

Il convient cependant de réintégrer une dimension sociale et symbolique dans les décisions en matière de mise au travail des enfants et de scolarisation, en fonction ici, du rang dans la fratrie et du sexe. Il est possible qu'un aîné se voit conférer un rôle social et des responsabilités qui en découlent. Il serait plus à même de prendre en charge la fratrie plus qu'un cadet par exemple⁷⁰

⁷⁰ C'est ce que souligne Andriamaro (2013) vis à vis de la prise en charge des cadets par les aînés à Madagascar :

« Comme nous l'avons vu précédemment, les aînés ont un statut particulier dans la hiérarchie sociale malgache. En cas d'incapacité des parents, et si aucune réponse ne vient de la famille élargie, les aînés prennent en charge leur fratrie. Plus particulièrement, si l'aîné s'en sort dans la vie et a une situation plutôt stable, il est tenu d'aider ses frères et sœurs, dans la scolarité par exemple. Il aidera ses cadets en payant leur frais de scolarité ou les fournitures scolaires. L'aide apportée par l'aîné reste tout à fait désintéressée, car il n'est pas sensé attendre de retour de la part de ses cadets lorsqu'ils auront réussi

(Andriamaro, 2013 ; Gérard, 2001). Aussi, si l'on tient compte de l'aspect des capitaux scolaires détenus par la famille, il se peut qu'un cadet soit plus avantage dans sa scolarisation par rapport aux aînés, parce qu'il peut bénéficier d'une aide de la part des aînés dans le suivi scolaire (Ejrnaes er Pörtner, 2002). De même, il se peut que les statuts sociaux différenciés des filles et des garçons, donne au garçon plus de responsabilités dans la prise en charge de la famille. L'exemple donné par Kobiané (2003), sur la situation scolaire des filles au Burkina Faso appuie ce que nous avons dit précédemment : dans les ménages où les deux parents travaillent, les filles ont moins tendance à être scolarisées, parce qu'elles sont en charge des activités domestiques.

Résultats empiriques

Pour évaluer l'influence des caractéristiques démographiques d'un individu sur sa réussite scolaire, nous avons récolté les données concernant la réussite scolaire des enfants de l'année 2013-2014 à celle de 2014-2015. Pour ce faire, nous avons relevé les noms et prénoms des enfants qui étaient passés dans le niveau supérieur, qui avaient redoublé ou qui avaient abandonné l'école entre ces deux années. Nous avons eu accès à des informations de première main en les récoltant dans les écoles par nous-même. Les enseignants nous ont informées du devenir des enfants.

Nous présenterons les tableaux n°13 à 17 et analyserons l'impact de la taille de la fratrie, du sexe de l'enfant, de son rang dans la fratrie, du ratio de masculinité de la fratrie et de la proportion de frères et sœurs présents dans le ménage, sur la réussite scolaire. Tous les résultats semblent montrer que les structures démographiques influencent la réussite de l'année scolaire 2014-2015 pour les enfants.

à leur tour. Par contre, ces derniers devront aider les enfants de leur aîné en cas de difficulté » (Andriamaro, 2013, p. 19)

Tableau 19. Réussite scolaire en fonction de la taille de la fratrie.

Réussite année scolaire 2014-15	Petite Fratrie	Moyenne Fratrie	Grande Fratrie	Total
Oui	78	135	45	258
	71%	69%	58%	67%
Non	32	60	33	125
	29%	31%	42%	33%
Total	110	195	78	383
	100%	100%	100%	100%

Source : notre enquête 2014-2015.

Les enfants qui appartiennent à une petite et à une moyenne fratrie semblent mieux réussir⁷¹ que ceux vivant dans une famille où le nombre de frères et sœur est élevé⁷². Parmi ceux qui réussissent 71% et 69% des enfants appartiennent à des petites et des moyennes fratries contre 58% de ceux qui appartiennent à des grandes fratries.

⁷¹ La réussite scolaire est définie comme le passage dans l'année supérieure.

⁷² Les ménages interrogés ont entre 1 et 11 enfants. En moyenne, ils ont 4,7 enfants avec un écart type de 2,11. Le nombre d'enfant médian et modal est de 4 enfants.

Une famille de 3 est une « petite fratrie », en dessous de la taille moyenne.

Une famille entre 4 et 6 enfants est une « moyenne » fratrie. Une famille de 7 enfants et plus est une « grande » fratrie.

Tableau 20. Réussite scolaire en fonction du sexe de l'élève

Réussite de l'année scolaire 2014-15	Garçons	Filles	Total
Oui	131	127	258
	70%	64%	67%
Non	55	70	125
	30%	36%	33%
Total	186	197	383
	100%	100%	100%

Source : notre enquête 2014-2015.

Les garçons de l'échantillon semblent réussir un peu mieux leur année scolaire par rapport aux filles mais la différence de 6 points indique que cette variable du sexe ne joue pas un rôle prépondérant dans le fait de passer en année supérieure ou non.

Tableau 21. Réussite scolaire en fonction du rang dans la fratrie

Réussite de l'année scolaire 2014-15	Rang de l'individu situé parmi les aînés de la fratrie	Rang de l'individu situé plutôt au milieu de la fratrie	Rang de l'individu situé parmi les cadets de la fratrie	Total
Oui	31	92	133	256
	58%	67%	70%	67%
Non	22	45	58	125
	42%	33%	30%	33%
Total	53	137	191	381
	100%	100%	100%	100%

Source : Enquête 2014-2015

Parmi ceux qui réussissent leur année scolaire, les cadets (70%) et les enfants ayant un rang situé au milieu de la fratrie réussissent plus (67%) que les aînés qui ne sont que 59% à réussir leur année, soit 8 points de moins que les enfants au rang du milieu. La position dans la fratrie semble influencer la réussite des enfants dans le corpus étudié.

Tableau 22. Réussite scolaire des enfants en fonction de la composition par sexe de la fratrie

Effectifs	Nombre de frères et sœurs égal	Nombre de sœurs supérieur au nombre de frères	Nombre de frères supérieur au nombre de sœurs	Total
Filles	101	57	14	172
Garçons	86	11	53	150
Total	187	68	67	322

%	Nombre de frères et sœurs égal	Nombre de sœurs supérieur au nombre de frères	Nombre de frères supérieur au nombre de sœurs	Total
Filles %	54	84	21	53
Garçons %	46	16	79	47
Total %	100	100	100	100

Source : Enquête 2014-2015

Ce tableau vise à montrer l'influence de la présence de frères ou de sœurs dans la fratrie sur la réussite des enfants. Par hypothèse, la réussite des filles devrait être défavorisée par la présence de garçons. En revanche, celle des garçons devrait être favorisée par la présence de filles. En effet, nous pensons que les filles (si elles sont nombreuses) prendraient davantage en charge les tâches domestiques et libéreraient le temps libre pour des garçons au profit de leur scolarisation. Finalement, on voit que dans cet échantillon le fait d'avoir autant de sœurs que de frères favorise la réussite des filles et des garçons. Parmi les enfants vivant dans des familles où le nombre de frères et sœurs est équilibré, 54% des filles réussissent (N=101) et c'est le cas de 46% des garçons (N=86). Toutefois, il n'est pas possible d'analyser l'influence d'une fratrie où le nombre de sœurs est supérieur à celui des frères (ou vice versa). La taille des échantillons est trop réduite c'est ce que nous montrons dans le tableau 18.

Tableau 23. Effectifs de filles et de garçons vivant dans des familles en fonction en fonction de la composition par sexe de la fratrie

Effectifs	Nombre de frères et sœurs égal	Nombre de sœurs supérieur au nombre de frères	Nombre de frères supérieur au nombre de sœurs	Total
Filles	114	59	14	187
Garçons	99	12	64	175
Total	213	71	78	362

Source : Enquête 2014-2015

Parmi les 71 enfants vivant dans des familles où il y a plus de sœurs, il n'y a que 12 garçons contre 59 filles. Parmi les 78 enfants vivant dans des familles où les frères sont plus nombreux il n'y a que 14 filles contre 64 garçons. Les effectifs ne sont pas comparables.

Tableau 24. Réussite des enfants en fonction du ratio de frères et sœurs présent

Réussite année 2014-15	Entre 20 et 49% des enfants présents	Entre 50 et 79% des enfants présents	Entre 80 et 100% des enfants présents	Total
Oui	6 46%	51 67%	193 68%	250 67%
Non	7 54%	25 33%	89 32%	121 33%
Total	13 100%	76 100%	282 100%	371 100%

Source : Enquête 2014-2015

Pour construire ces données nous avons intégré dans le questionnaire une question relative au nombre de frères et sœurs encore présents dans le ménage. En effet, lorsque les enfants interrogés étaient parmi les cadets dans des familles nombreuses il arrivait souvent que leurs aînés ne vivent plus dans le ménage. Soit ils étaient mariés, soit ils avaient migré pour occuper un emploi en ville. Dans ce cas, nous avons émis l'hypothèse que les enfants ayant peu de frères et sœurs présents et vivant donc dans un ménage avec moins de main-d'œuvre disponible, auraient été susceptibles de moins bien réussir leur année scolaire par rapport à des enfants

vivant dans une fratrie avec de nombreux frères et sœurs présents. Ceci aurait été dû à une répartition du travail plus ou moins importante en fonction du nombre de personne disponible dans le ménage. Plus il y aurait eu des frères et sœurs nombreux, plus les tâches seraient partagées et moins la main-d'œuvre de l'enfant aurait été mobilisée pour les travaux domestiques. Les faibles effectifs de la première catégorie ne permettent pas de vérifier l'hypothèse. Nous ne pouvons pas connaître le lien entre la réussite scolaire et la présence de frères et sœurs résidant dans le ménage.

Globalement, les résultats de l'enquête montrent que dans le cas de l'échantillon interrogé, les structures démographiques des ménages et les caractéristiques démographiques des enfants influencent la réussite de l'année scolaire 2013-2014 (passage dans le niveau supérieur, redoublement ou abandon). Selon ces données, une petite fratrie est un gage de réussite, néanmoins, les entretiens semi directifs menés avec les enfants montrent que les aînés les aident à faire leur devoir. Il manque des données pour vérifier la relation entre la taille de la fratrie et la réussite scolaire des enfants. Cependant d'autres hypothèses se confirment. On peut affirmer que les garçons réussissent un peu mieux que les filles mais l'écart de 6 points n'est pas très élevé. Les enfants situés dans les derniers rang d'une fratrie ou au milieu semblent mieux réussir par rapport aux aînés. Par ailleurs, la présence de nombreux frères dans une fratrie défavorise la réussite des enfants et le faible taux de frères et sœurs co-résidents dans un ménage défavorise la réussite des enfants.

Pour aller plus loin dans l'analyse, il serait nécessaire de mener une enquête sur un échantillon plus grand, mais aussi de prendre en compte le parcours scolaire des enfants sur une période plus longue.

Les résultats obtenus dans les entretiens semi-directifs confirment les résultats de l'enquête quantitative. Ils montrent que les aînés des familles ont souvent arrêté l'école, cette situation serait soit liée au statut d'aîné, soit à l'influence de l'âge dans l'arrêt de la scolarisation (si les aînés ont 13 ans, 14 ans ils ont souvent arrêté leur scolarité puisque très peu sont scolarisés au collège). Nous avons aussi remarqué qu'ils étaient plus mis à contribution dans les tâches ménagères et agricoles par rapport aux cadets. Nous avons vu précédemment qu'appartenir aux rangs situés parmi les aînés ou parmi les cadets influençait la réussite scolaire dans l'échantillon étudié.

Dans les fratries, dès qu'un enfant n'est plus inscrit à l'école il assume plus de tâches que les enfants scolarisés. Il peut ainsi libérer du temps libre pour que les frères et sœurs scolarisés

étudient leurs leçons. Nous pouvons vérifier cette hypothèse en analysant les extraits d'entretiens ci-dessous, voici ce que disent les mères de famille sur la répartition des tâches entre les aînés et les cadets, les enfants en fonction de leur sexe :

Tafita, mère de 6 enfants, agricultrice dit :

« Les filles font moins d'aide par rapport aux garçons parce qu'ils n'ont pas la même force. Par exemple quand ils vont chercher du bois les garçons trouvent plus de paquets de bois. Les filles, elles, elles ne ramènent que des petits morceaux ; et quand ils vont chercher de l'herbe, les garçons sont plus rapides que les filles. Parfois c'est moi qui fait le partage les tâches et parfois ce sont eux. »

(Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice. Elle est mère de neuf enfants et a arrêté l'école en CP2).

Tafita déclare n'avoir que ses derniers enfants scolarisés. Une de ses filles a arrêté l'école à 16 ans en CM2 parce qu'elle n'a pas obtenu le CEPE 6^{ème}. Un de ses autres enfants présent dans le ménage a arrêté l'école en CM2 parce qu'il voulait aider ses parents dans le ménage et travailler pour gagner de l'argent. Sa mère déclare avoir essayé de le dissuader pour qu'il ait au moins les compétences de devenir maçon mais il n'a pas voulu. Aujourd'hui ce sont sa fille aînée et les deux derniers scolarisés qui aident le plus dans les activités domestiques. Son fils non scolarisé fait du salariat agricole et ramène des revenus pour faire vivre la famille, elle déclare qu'il gagne 10 mille Ariary par semaine. Les deux parents sont agriculteurs.

Marie, 53 ans est mère de 9 enfants dont un fils scolarisé en CM1 qui a réussi son année scolaire. Elle est mariée et est agricultrice. Deux de ses fils vivent encore avec elle et son mari, les autres sont mariés. Celui qui est scolarisé s'appelle Tafita.

« C'est le grand frère de Tafita qui m'aide plus dans la maison et aux champs et Tafita ne fait que des petites courses par ci et par là par exemple aller chercher du bois quand il a des copains pour l'accompagner, sinon, il reste. [...] Je ne le laisse pas aller chercher de l'eau même s'il insiste parce que c'est très risqué, il faut la tirer. Si c'était dans la rivière comme avant ça serait plus facile. C'est son frère qui va chercher de l'eau, il travaille aussi : il va chercher de l'herbe et il la vend après. Et il nous aide un peu pour les tâches à la maison et aux champs, il a 18 ans. [...] Tafita ne participe pas encore à l'aide domestique, son papa l'oblige mais je le laisse pas faire, parce que c'est encore son droit de jouer et d'aller à l'école. [...] Les filles font plutôt la vaisselle, le ménage, la lessive, mais les garçons ne sont pas capables de faire tout ça. Les garçons vont chercher du bois, de l'eau... C'est un peu compliqué de forcer les garçons à faire la lessive, parce que c'est le travail des femmes. »

(Marie, 53 ans, mariée, agricultrice. Elle est mère de neuf enfants).

Ici, on voit que le garçon scolarisé fait moins de choses que son grand frère de 18 ans, en âge d'exercer un emploi rémunéré. Aussi la famille est peu nombreuse, ils ne sont plus que quatre personnes à vivre dans le ménage, 3 adultes (les parents et le fils de 18 ans) contre un enfant, Tafita. Le ratio de dépendance est peu élevé et permet probablement de libérer le temps de l'enfant scolarisé. La mère montre également qu'il existe une division sexuelle des tâches. Les garçons participent aux activités domestiques mais ils ne font pas les activités dites « féminines » comme le ménage, la vaisselle etc.

Martha a 44 ans est mariée et mère de 6 enfants. Dans cet extrait d'entretien nous parlons notamment de son fils cadet, Sitraka, qui redouble son CM2. Sitraka a trois frères et sœurs qui vivent avec lui :

« C'est bien d'apprendre d'autres choses techniques quand t'arrêtes l'école. Nous on est quatre dans le ménage : mon mari, Sitraka, sa petite sœur et moi. Sa grande sœur habite avec sa grand-mère. Sitraka et sa grande sœur m'aident tous à la maison, mais c'est Lydy (la grande sœur) qui m'aide le plus. Elle va chercher du bois, de l'eau et la petite fille fait le ménage, la vaisselle, pile le riz ... »

Ici on voit que les tâches sont séparées et l'aînée fait plus que son frère.

« Leurs tâches sont différentes parce que la petite fille est plus motivée et dynamique et elle est plus capable que son petit frère. [...] Avant l'école ma fille fait le ménage, va chercher de l'eau, Sitraka ne fait rien, il se lève, se lave et prend son sac même s'il est 6h30 du matin. Après l'école, je le laisse jouer et à 16h je l'oblige à réviser parce qu'il n'a pas eu la moyenne pendant l'examen du 2ème trimestre, si ça continue je lui ferai redoubler le CM2.

[...] Pour les deux qui sont à l'école fille ou garçon, je voudrais qu'ils puissent terminer leurs études. Peut-être que ma fille deviendra docteur, et mon garçon un militaire. L'aînée (qui est à l'école privée) peut assurer les tâches domestiques mais pas les activités agricoles à ma place. On n'a pas de revenus ou de ressources financières suffisantes pour les scolariser. »

(Martha a 44 ans, mariée, mère de six enfants, agricultrice).

Heritiana a 38 ans et quatre enfants, elle est agricultrice. Une de ses filles partira bientôt du foyer pour se marier, un de ses garçons de 19 ans a arrêté l'école en CM1 et fait du salariat agricole. Il vit toujours avec elle. Les deux derniers de ses enfants sont scolarisés à l'EPP. Le

fil de 19 ans a arrêté l'école parce qu'il était très faible et redoublait presque toutes ses classes. Hertiana dit que sa fille aînée était aussi très faible à l'école et a arrêté pour la même raison.

« Les deux premiers étaient très faibles à l'école, comme celui de 19 ans il a commencé l'école à 6 ans, il n'arrêtait pas de redoubler à chaque classe (CPI, CP2, CE, CMI) et il a décidé d'arrêter à la fin. Nous sommes six dans le ménage, nous les parents et mes quatre enfants. Ce sont les deux derniers qui m'aident le plus à la maison (le garçon fait plus d'aide que sa petite sœur, parce que c'est l'aîné), mais les aînés m'aident pour apporter des revenus et dans les travaux agricoles. Les deux derniers ne participent pas encore aux travaux agricoles, mais ils vont chercher de l'herbe pour le petit veau la vache (après l'école). [...] Ils font tous (filles et garçons) les mêmes choses comme activités agricoles, mais c'est l'aide domestique qui est différente. Par exemple, les filles font le ménage, la vaisselle parce qu'elles seront obligées quand elles seront mariées ; les garçons vont chercher du bois... C'est différent parce que le travail à la maison n'est pas pour les garçons. »

(Heritiana, 38 ans, quatre enfants, mariée et agricultrice).

Fara a arrêté l'école en CM2, l'année précédant l'enquête. Elle avait pourtant obtenu son CEPE 6^{ème}, mais elle a quitté l'école pour aider ses parents. Elle a 9 frères et soeur, 6 sont mariés et trois enfants habitent encore avec elle et ses parents. Fara est la dernière. Sa mère July, agricultrice a répondu aux questions que nous lui posions lors de l'entretien en compagnie de son mari. Elle dit que les trois enfants l'aident dans les tâches domestiques et qu'il n'y pas de différences entre les filles et les garçons. Elle ajoute ceci : *« Fara a arrêté l'école parce que ses aînés sont partis, ils se sont mariés et elle a voulu abandonner pour m'aider, elle n'était plus motivée aussi. En vérité, Fara a arrêté l'école parce que l'enseignement à l'EPP n'était pas bien, il y avait pas trop de discipline et ça démotivait les élèves de continuer l'école. [...] Elle a arrêté parce que nous n'avions plus d'argent pour payer ses frais d'inscription et le matériel scolaire au CEG. Ça a été le cas de tous nos enfants. »* (July, mariée, mère de neuf enfants, agricultrice).

Anita a 39 ans, elle est mariée, agricultrice et éleveuse, elle a 5 enfants. Un de ses garçons a redoublé sa classe de CE. Elle dit que ses aînés l'aident plus à la maison :

« Parmi ceux qui sont à l'école, c'est plutôt l'aîné qui m'aide le plus à la maison, il a 10 ans, il a commencé l'école à 6 ans et il a redoublé en CE. En agriculture, il transporte que des engrais. Ce sont les filles qui m'aident le plus à la maison et aux champs parmi mes enfants.

[...] *C'est plutôt pendant la période de soudure que mes enfants à l'école m'aident le plus sur les activités agricoles : transporter des engrais, sinon ils n'accomplissent que les petites aides à la maison comme la vaisselle, le ménage. Ils ne font pas les mêmes tâches à la maison, la fille fait plus la vaisselle et le ménage.* » (Anita, 39 ans, agricultrice, mère de cinq enfants).

Zo est mère de 5 enfants elle a 36 ans, elle est mariée et agricultrice. Elle est mère d'une petite fille première de la classe en CM1. Quatre de ses enfants sont scolarisés sauf la dernière qui est encore trop jeune. Elle dit que ce sont les aînés (encore à l'école) qui l'aident le plus dans les diverses tâches domestiques. Les cadettes sont encore trop jeunes et n'aident pas particulièrement.

« Ce sont mes 3 fils qui m'aident le plus à la maison et aux champs comme récolter les pistaches etc. les filles ne font que jouer, manger et dormir. C'est moi qui ne les laisse pas encore participer parce qu'après elles pleurent quand elles sont fatiguées. Avant l'école, ils font le ménage et livrent le lait à côté. Après l'école, ils cuisinent leur repas de midi et retournent à l'école. Mes fils font tous les mêmes activités à la maison comme faire la vaisselle, la cuisine, le ménage, la lessive etc. [...] J'apprends les tâches domestiques aux petits garçons parce qu'ils sont les aînés donc ils n'ont pas le choix, mais aussi pour qu'ils soient polyvalents dans la vie, comme ça ils seront autonomes si jamais ils partent étudier à Antsirabe tout seuls, ils sauront déjà cuisiner leur repas. Je donne la même éducation aux filles et aux garçons parce que chacun deviendra indépendant. » (Zo, 36 ans, mariée, agricultrice). Ici, les aînés aident le plus dans le ménage.

Presque tous les entretiens montrent que les aînés sont plus mis à contribution dans les activités domestiques par rapport aux cadets. Si les tableaux précédents montrent que les filles comme les garçons ont environ le même nombre d'activités à faire avant et après leur journée d'école, on voit malgré tout qu'il existe une division sexuelle des tâches. Les filles ne font pas les mêmes tâches par rapport aux garçons, particulièrement dans le ménage, elles font la cuisine et la lessive. Mais la répartition des tâches est relativement complémentaire (Gastineau, 2005).

Les aînés du ménage effectuent plus de tâches que les cadets la plupart du temps, qu'ils soient scolarisés ou pas. Par contre, il ne semble pas que leur déscolarisation (dans le cas où ils ne sont plus déscolarisés) soit à mettre en relation avec leur mise au travail. Plus souvent, l'arrêt de l'école est lié aux contraintes financières des ménages et/ou à la faiblesse du niveau scolaire et

de motivation des enfants. Rares ont été les entretiens où les mères ont clairement déclaré avoir retiré les enfants de l'école pour qu'ils travaillent⁷³.

Taille de la fratrie et caractéristiques démographiques de l'enfant : quel impact sur la charge d'activités domestique, agricoles et pastorales ?

Tableau 25. Tâches domestiques faites avant et après l'école en fonction du rang dans la fratrie et de la taille de la fratrie. Type d'activités agricoles et pastorales réalisées

Aînés	Milieu	Cadet
Bruno, 9 ans, garçon Matin : Herbe, eau, zébus Après-midi : Herbe, Eau, Zébus Famille 4 enfants Rang 1/4	Annatsoa, 11 ans, garçon Matin : Rien Après-midi : Herbe Agri. : Rien indiqué Elevage : Rien indiqué	Mamisoa, 8 ans, garçon Avant : Rien Après-midi : Eau et Bois <i>Pas d'infos sur l'agri. et l'elev.</i>
Hertinem, 8 ans, garçon Matin : Eau, Bois Après-midi : Eau, Bois, Vaisselle Agri. : Terre, engrais Elev. : Zébus Famille 2 Rang 2/2	Tatiana, 9 ans, fille Matin : Vaisselle Après-midi : Eau, Cuisine, vaisselle Agri : désherbage Elev. : s'occupe des poules	Tantely, 9 ans, garçon Matin : Rien Après-midi : herbe <i>Pas d'infos sur l'agri. et l'elev</i>
Tojo, 9 ans, garçon Matin : Eau, cuisine Après-midi : Désherbage Agri : désherbage et terre. Elev. Nourrir les poules Famille de 2 Rang 2/2	Lovatiana, 7 ans, fille Matin : Cuisine Après-midi : Bois, Eau, Zébus Agri : désherbage Elev. : coupe de l'herbe pour les zébus	Fenasoa, 8 ans, fille Matin : ménage Après-midi : herbe Agri : désherbage
Celina, 12 ans, fille. Matin : Vaisselle, ménage Après-Midi : vaisselle, ménage, canards Agri : désherbage, terre, engrais. Elev. : surveille les canards	Tahiry, 9 ans, fille Matin : Eau, vaisselle Après-midi : Eau, garde enfants Agri. : engrais, replante semences.	Fiarnantsoa, 11 ans, garçon Matin : Rien Après-midi : Herbe, cochon, vaisselle Agri. : Replante

⁷³ Il aurait été difficile de faire ce type de déclaration pour les mères puisque la scolarisation des enfants est obligatoire jusqu'à 14 ans.

	Elev. : ne s'en occupe pas	Elev. : Poules et cochon
Charlette, 11 ans, fille Matin : Cuisine Après-midi : Bois, garde enfants, récolte riz Agri. : récoltes	Safidy, 9 ans, fille Matin : Eau Après-midi : Bois, eau Ne fait pas d'agriculture	Jean Baptiste, 9 ans, garçon Matin : Soins zébu Après-midi : Herbe et gardiennage zébu Agri. : engrais Elev. : surveille les zébus
Fleurette, 11 ans, fille Matin : Ménage Après-midi : Ménage, vaisselle, bois, nourriture cochon Elev: nourrir le cochon Agri : Rien	Hortence, 11 ans, fille Matin : Eau Après-midi : Vaisselle, Bois, cuisine Agri. : engrais, replante. Pas d'élevage	Marina, 10 ans, fille Matin : NR Après-midi : Bois, eau, vaisselle <i>Pas d'infos sur l'agri. et l'elev</i>
Jessica, 14 ans, fille Matin : Ménage Après-midi : Eau, cuisine, nourriture cochon Elev. : s'occupe du cochon Agri : Rien	Jena de Paul, 13 ans, garçon. <i>Pas d'infos sur activités domestiques.</i> Elev. : herbe, nourrit les lapins.	Michel, 9 ans, garçon Matin : Eau, cuisine Après-midi : Herbe, bois Agri. : engrais. Elev. : nourriture cochons et zébus
Nadia, 12 ans, fille Matin : Ménage Après-midi : Eau, Cuisine, ménage, garde enfants si besoin Agri. Engrais, replanter, désherbage. Pas d'élevage pas d'animaux	Toky, 12 ans, garçon Matin : ménage Après-midi : Herbe Agri. : terre, culture, engrais. Elev. : herbe, nettoyage étable, gardiennage zébus	Thierry, 10 ans, garçon Matin : vaisselle Après-midi : herbe Agri : engrais Elev. : nourrit les zébus et poules
Anastasia, 14 ans, fille Matin : Ménage Après-midi : Herbe, bois, pile riz Agri : désherbe, cultive. Elev. : coupe de l'herbe	Soahary, 13 ans, fille Matin : ménage, vaisselle Après-midi : ménage, vaisselle Agri. : Désherbage, engrais Elev. : s'occupe des poules	Arline, 9 ans, fille Matin : ménage Après-midi : Bois, herbe Agri. : engrais Elev. : Rien

		Fanantenana, 9 ans, fille. Matin : Cuisine Après-midi : vaisselle et garde enfants Pas encore d'activités agricoles et d'élevage
		Josoa, 13 ans, garçon. Matin : Eau Après-midi : Eau <i>Pas d'infos sur l'agri. et l'elev.</i>
		Elia, 13 ans, fille Matin : vaisselle, ménage Après-midi : Eau, bois, herbe Agri. : Engrais, désherbage. Elev. : herbe

Légende couleurs :

Fratie nombreuse 5 et +	Fratie taille moyenne 3 à 4	Fratie de petite taille 1 à 2
-----------------------------------	---------------------------------------	---

Ce tableau présente les activités faites par les enfants après et avant la journée d'école. Les informations ont été récoltées à travers 28 entretiens semi-directifs conduits auprès d'enfants.

L'ordre de naissance semble influencer la charge d'activités domestiques. Le fait d'être cadet peut alléger dans certains cas les charges d'activités domestiques avant la journée d'école. Malgré cela, les enfants sont tout de même tenus de participer aux tâches, seuls trois enfants (des garçons) sur 13 enfants « cadets » ont déclaré ne rien faire avant de se rendre en cours⁷⁴.

Tous les enfants aînés et situés dans un rang du milieu sont astreints aux tâches domestiques. De façon générale, tous les enfants sont mis à contribution dans les activités domestiques et la répartition des tâches semble égalitaire entre les sexes.

⁷⁴ L'effectif est trop faible pour déclarer que ce phénomène est lié à leur rang dans la fratrie ou à leur sexe.

Tableau 26. Activités domestiques faites avant et après l'école en fonction du sexe et de l'âge. Type d'activités agricoles et pastorales réalisées

Enfants âgés de 8 ans	
<p>Mamisoa, 8 ans, garçon Avant : Rien Après-midi : Eau et Bois <i>Pas d'infos sur l'agri. et l'élevage.</i></p>	<p>Lovatiana, 7 ans, fille Matin : Cuisine Après-midi : Bois, Eau, Zébus Agri : désherbage Elev. : coupe de l'herbe pour les zébus</p>
<p>Hertinem, 8 ans, garçon Matin : Eau, Bois Après-midi : Eau, Bois, Vaisselle Agri. : Terre, engrais Elev. : Zébus Famille 2 Rang 2/2</p>	<p>Fenasoa, 8 ans, fille Matin : ménage Après-midi : herbe Agri : désherbage</p>
Enfants âgés de 9 ans	
<p>Tojo, 9 ans, garçon Matin : Eau, cuisine Après-midi : Désherbage Agri : désherbage et terre. Elev. Nourrir les poules Famille de 2 Rang 2/2</p>	<p>Tatiana, 9 ans, fille Matin : Vaisselle Après-midi : Eau, Cuisine, vaisselle Agri : désherbage Elevage. : s'occupe des poules</p>
<p>Bruno 9 ans, garçon Matin : Herbe, eau, zébus Après-midi : Herbe, Eau, Zébus Famille 4 enfants</p>	<p>Tahiry, 9 ans, fille Matin : Eau, vaisselle Après-midi : Eau, garde enfants Agri. : engrais, replante semences. Elev. : ne s'en occupe pas</p>
<p>Jean Baptiste, 9 ans, garçon Matin : Soins zébu Après-midi : Herbe et gardiennage zébu Agri. : engrais Elev. : surveille les zébus</p>	<p>Safidy, 9 ans, fille Matin : Eau Après-midi : Bois, eau Ne fait pas d'agriculture</p>
<p>Michel, 9 ans, garçon Matin : Eau, cuisine Après-midi : Herbe, bois Agri. : engrais. Elevage : nourriture cochons et zébus</p>	<p>Arline, 9 ans, fille Matin : ménage Après-midi : Bois, herbe Agri. : engrais Elev. : Rien</p>
<p>Tantely, 9 ans, garçon Matin : Rien</p>	<p>Fanantenana, 9, fille. Matin : Cuisine Après-midi : vaisselle et garde enfants</p>

Après-midi : herbe <i>Pas d'infos sur l'agri. et l'élevage</i>	Pas encore d'activités agricoles et d'élevage
---	---

Enfants âgés de 10 ans	
Thierry, 10 ans, garçon Matin : vaisselle Après-midi : herbe Agri : engrais Elevage: nourrit les zébus et poules	Marina, 10 ans, fille Matin : NR Après-midi : Bois, eau, vaisselle <i>Pas d'infos sur l'agri. et l'élevage</i>

Enfants âgés de 11 ans	
Annatsoa, 11 ans, garçon Matin : Rien Après-midi : Herbe Agri. : Rien indiqué Elevage : Rien indiqué	Charlette, 11 ans, fille Matin : Cuisine Après-midi : Bois, garde enfants, récolte riz Agri. : récoltes
Fiarnantsoa, 11 ans, garçon Matin : Rien Après-midi : Herbe, cochon, vaisselle Agri. : Replante Elevage : Poules et cochon	Fleurette, 11 ans, fille Matin : Ménage Après-midi Ménage, vaisselle, bois, nourriture cochon Elevage : nourrir le cochon Agri : Rien
	Hortence, 11, fille Matin : Eau Après-midi : Vaisselle, Bois, cuisine Agriculture : engrais, replante. Pas d'élevage

Enfants âgés de 12 ans	
Toky, 12 ans, garçon Matin : ménage Après-midi : Herbe Agri. : terre, culture, engrais. Elevage : herbe, nettoyage étable, gardiennage zébus	Nadia, 12 ans, fille Matin : Ménage Après-midi : Eau, Cuisine, ménage, garde enfants si besoin Agriculture : Engrais, replanter, désherbage. Pas d'élevage pas d'animaux
	Celina, 12, fille. Matin : Vaisselle, ménage Après-midi : vaisselle, ménage, canards Agriculture : désherbage, terre, engrais. Elevage : surveille les canards

Enfants âgés de 13 ans	
Josoa, 13 ans, garçon.	Elia, 13 ans, fille

Matin : Eau Après-midi : Eau <i>Pas d'infos sur l'agri. et l'élevage.</i>	Matin : vaisselle, ménage Après-midi : Eau, bois, herbe Agri. : Engrais, désherbage. Elevage : herbe
Jean de Paul, 13 ans, garçon. <i>Pas d'infos sur les activités domestiques.</i> Elevage : herbe, nourrit les lapins.	Soahary, 13 ans, fille Matin : ménage, vaisselle Après-midi : ménage, vaisselle Agri. : Désherbage, engrais Elevage : s'occupe des poules

Jessica, 14 ans, fille Matin : Ménage Après-midi : Eau, cuisine, nourriture cochon Elevage : s'occupe du cochon Agri : Rien
Anastasia, 14 ans, fille Matin : Ménage Après-midi : Herbe, bois, pile riz Agri : désherbe, cultive. Elevage : coupe de l'herbe

Légende couleurs

Fratrie nombreuse 5 et +	Fratrie taille moyenne 3 à 4	Fratrie de petite taille 1 à 2
---------------------------------------	--	---

Ce tableau présente le type d'activités réalisées par les enfants. Il est intéressant de voir que les filles et les garçons semblent faire le même type de tâches domestiques et agricoles. Par exemple, Jessica et Anastasia 14 ans font le ménage avant les cours. Toky, un garçon de 12 ans fait également le ménage l'après-midi.

La vaisselle est effectuée à la fois par les garçons et par les filles. Hertinem 8 ans, Thierry, 10 ans sont en charge de cette activité tout comme Marina 10 ans et Tahiry, 9 ans (ce sont des filles).

La cuisine est souvent perçue comme une activité féminine, les résultats montrent en effet que les filles Lovatiana 7 ans, Tatiana, 9 ans ou encore Charlette, 9 ans sont davantage en charge de cette activité.

Seul Tojo, garçon de 9 ans, déclare faire cette activité.

Les corvées d'eau ne sont pas nécessairement placées sous la responsabilité des filles ou des garçons en particulier. Tout le monde participe. Lovatiana, 7 ans ; Tatiana, 9 ans ; Tahiry ou Safidy également âgées de 9 ans sont astreintes aux corvées d'eau. Les garçons Mamisoa 8 ans ; Tojo, 9 ans ; Bruno, 9 ans ; Josoa, 13 ans sont aussi astreints aux corvées d'eau.

Filles et garçons vont chercher de l'herbe pour les animaux et du bois pour la cuisine et le chauffage. Concernant la récolte d'herbe Anastasia, 14 ans ou Arline, 9 ans (ce sont des filles) tout comme Tantely, 9 ans ; Michel 9 ans ou Toky, 12 ans (ce sont des garçons).

Les corvées de bois peuvent être assurées par les filles : Lovatiana 7 ans ; Safidy, 9 ans ; Arline, 9 ans ; Marina, 10 ans. Ou elles peuvent être assurées par les garçons : Mamisoa 8 ans ; Hertinem 8 ans ; Michel 9 ans etc.

Les garçons et les filles gardent les enfants. Nos observations faites dans les villages ont largement confirmé ce fait. Quand nous organisons par exemple des jeux avec les enfants, certains jeunes garçons venaient avec un enfant en bas âge dans le dos. La garde des enfants n'est pas une activité exclusivement féminine.

Ce fait est donc exceptionnel dans le contexte de l'Afrique Subsaharienne. La division sexuelle des tâches est assez égalitaire. Les filles font presque les mêmes tâches que les garçons quelques soient les âges (Gastineau, 2005). Non seulement elles ne sont pas discriminées par rapport à l'accès à l'école dans les Hautes Terres (les taux de scolarisation des filles et des garçons sont semblables) mais en plus, les deux sexes participent autant aux tâches domestiques et agricoles. On voit que c'est à partir de 8/9 ans que les enfants commencent à participer aux tâches agricoles, ils commencent par apporter des engrais aux champs et/ou de désherber quand ils sont jeunes. Vers 11 ans certains enfants s'occupent des semis, de replanter, de désherber et de travailler la terre etc.

Tous les enfants du corpus ont déclaré que les activités domestiques pouvaient freiner leurs possibilités de réviser leurs leçons le soir, cela indépendamment de leur genre.

Conclusion

Dans ce chapitre nous sommes revenues sur le problème de la définition du « travail » des enfants et son opposition avec l'école. Nous avons montré que les activités domestiques peuvent entrer en concurrence avec les activités scolaires même si elles ne sont pas définies en tant que « travail » par les institutions internationales.

Les résultats de terrain ont démontré que les enfants exerçaient de nombreuses activités domestiques avant et après leur journée d'école, ils contribuent activement à la production domestique. Ça n'est que lorsqu'ils grandissent, vers l'âge de 12 ans, qu'ils commencent à faire des activités agricoles plus complexes comme cultiver, planter, retourner la terre. Avant cet âge ils accompagnent leurs pairs et aident à porter des engrais, les épandre etc.

Les activités dont ils sont responsables peuvent être une charge pour eux et elles entrent parfois en concurrence avec l'école. Il arrive qu'ils s'absentent de classe pour aider leurs parents et ils n'ont pas toujours le temps de faire leurs devoirs. Ils doivent s'organiser pour combiner les activités, leur mode de vie leur demande d'être très autonomes.

Les structures démographiques des familles ont un impact sur la réussite scolaire des individus mais pas sur le nombre et le type de tâches réalisées. La répartition des tâches est relativement complémentaire dans les familles et les filles ne sont pas désavantagées par rapport aux garçons ce qui est exceptionnel dans le contexte de l'Afrique Subsaharienne. Dans le chapitre 8, nous verrons à travers l'analyse des discours des mères, que les activités servent à la fois de soutien à la production domestique mais sont aussi une forme d'apprentissage. Les enfants apprennent le métier d'agriculteur en même temps qu'ils sont scolarisés. Les faibles capitaux financiers ne permettent pas aux familles de scolariser leurs enfants longtemps et l'apprentissage des techniques agricoles permet de les former et de leur assurer un avenir socio-professionnel face à l'incertitude de l'insertion sur le marché du travail formel. La conception de l'enfance est aussi très différente dans la société et l'enfant a d'abord une fonction sociale d'aide pour les parents, il est une assurance anti-risque, une assurance vieillesse. Prendre en charge les activités est la norme et les enfants ne peuvent échapper à ce devoir. Ils doivent combiner tâches agricoles, tâches domestiques et activités scolaires.

Nous verrons dans les prochains chapitres 6 et 7, comment les conditions de vie des enfants, qui ne favorisent pas leurs chances de réussite scolaire, se combinent avec des conditions de scolarisation dégradées. Ces facteurs mettent à mal l'égalité des chances qui devrait normalement être assurée par l'école. La faiblesse des capitaux économiques et culturels

détenus freine les possibilités de scolariser les enfants longtemps et si le niveau scolaire est mauvais, l'école ne peut pas, compte tenu du manque de matériel et du manque de personnel enseignant, prévenir le décrochage scolaire. Les stratégies des parents et des enfants se tournent alors vers l'arrêt de la scolarisation des enfants au profit de leur mise au travail.

Chapitre 6- Conditions matérielles de la scolarisation, temps d'enseignement et conséquences sur l'apprentissage des élèves ?

Les observations de terrain ont montré de nombreux dysfonctionnements dans l'offre scolaire des deux écoles primaires publiques observées⁷⁵. Les professeurs se sont souvent absentés, les ratios maîtres-élèves sont élevés ; le matériel pédagogique insuffisant ; le suivi des élèves est quasiment inexistant au regard de la tenue des cahiers, la façon dont ils écrivent et y restituent leurs leçons ; le suivi des programmes⁷⁶ largement incomplet. L'usage de la langue française comme langue d'instruction qui n'est ni maîtrisée par le corps enseignant, ni par les enfants, rend la compréhension des leçons très difficile pour les élèves. L'usage de la langue française comme langue rend la compréhension des leçons très difficile pour les enfants.

La qualité de l'offre scolaire est difficile à définir et l'usage de ce terme peut devenir facilement générique, utilisé par les technocrates du développement pour impulser des politiques et diffuser des idéologies à travers des cadres d'action. C'est pourquoi, à la vue de la complexité du thème, nous nous attacherons d'abord à apporter une définition claire de ce terme pour préciser ce que nous entendons par le concept qualité de l'éducation. Ensuite, nous décrirons point par point les résultats de l'enquête par rapport aux variables choisies comme indicateurs de qualité : la disponibilité en matériel pédagogique, le ratio maître-élèves et le suivi des élèves, le temps scolaire, et la langue d'enseignement. Les conséquences de la pauvreté de l'école sur le travail des enseignants et sur la scolarisation des enfants sera un point abordé dans la dernière partie du chapitre. Nous terminerons par étudier l'impact que cette qualité de l'offre peut avoir sur les stratégies de scolarisation des enfants dans le chapitre 8. Finalement les résultats de l'enquête sur la qualité et l'analyse des résultats des élèves aux tests du CEPE (pour le cas de nos EPP) et aux tests internationaux montrent que la qualité de l'offre est médiocre et le niveau des élèves très bas.

⁷⁵ C'était en réalité davantage le cas de l'école qui se situait loin dans la campagne. Relativement enclavée, et loin du bureau du CISCO (circonscription scolaire). Dans cette EPP, les professeurs étaient plus souvent absents, et les ratios élèves-professeurs plus élevés.

⁷⁶ Seules les matières des SVT ; du français et des mathématiques ont été pris en compte dans l'enquête.

1. La qualité de l'éducation, genèse de la construction de l'objet

La qualité de l'éducation est un terme générique utilisé par les institutions internationales. Darbon (2009) le qualifie de « buzz word ». Ce type de mots techniques sont caractérisés par le flou qui entoure leur définition, ils permettent de transmettre une certaine vision du monde. Darbon (2009, p. 261 cité par Niang, 2014, p.51) affirme que les institutions s'attachent à produire : « [...] un vocabulaire spécialisé, saturé de mots valises incessamment répétés par les acteurs qui veulent avoir part à ces espaces de discussion et de négociation fortement pourvus en ressources, est devenue un enjeu majeur de la domination politique internationale et des politiques de coopération et d'aide internationale. » (Darbon, 2009, p. 261). Lorsqu'on évoque le terme de « qualité » de l'éducation on sous-tend une idée de progrès, positive, mais on ne sait pas ce qui est réellement précisé.

L'engagement dans les objectifs de l'éducation primaire universelle n'est pas récent nous l'avons vu dans les chapitres précédents. Dès le lendemain des indépendances, les Etats africains faisaient du développement de l'éducation scolaire une priorité politique. Les années 60 jusqu'aux années 80 sont une période de fort développement de l'éducation, principalement sur l'aspect quantitatif : les taux bruts de scolarisation passent de 42% à 80% en primaire à 5% jusqu'à 21,8% dans le secondaire (Unesco, 1997, p. 14, 19, 20). L'accès à l'éducation s'est considérablement accru grâce notamment à une absorption importante des diplômés sur le marché du travail.

Dans les années 80, les pays africains connaissent une crise économique sans précédent, nous l'évoquons dans le premier chapitre. Sous la pression du FMI, des coupes budgétaires sont opérées au détriment des budgets accordés au secteur éducatif, le secteur privé a fait son entrée dans l'offre scolaire accroissant la concurrence avec les écoles publiques. Les restrictions budgétaires auront de lourdes conséquences sur le secteur de l'éducation avec pour effet la suppression de la gratuité de l'école, le gel de recrutement d'enseignants, la dégradation de la formation ; l'augmentation des ratios enseignant/élèves ; la mise en place de stratégies de double flux dans les écoles ; l'augmentation des frais de scolarité et la prise en charge par les familles de l'achat de livres et de matériel pédagogique (Unesco, Breda, 1995 ; Niang, 2015). Le début des années 80 est donc marqué par des phénomènes de déscolarisation ou de non scolarisation massive pour la plupart des pays (Henaff, 2003 ; Lange, 2003), les taux bruts de scolarisation passent de 79,2% en 1980 à 72,9% en 1990 (Unesco, Breda, 1995, p. 6). Des

centaines de milliers d'enfants ont interrompu leurs études ou ont été exclus de l'éducation (Lange, 2003).

En plus de la dégradation des conditions d'enseignement et de la qualité de l'offre scolaire, la conjoncture économique défavorable a largement contribué à dégrader le lien entre emploi et diplôme. Les inégalités se sont creusées entre les différentes strates sociales des populations et l'école véhiculant une rhétorique d'égalité a perdu de sa crédibilité : « [...] *la relation entre le niveau d'instruction et les divers indicateurs de la participation individuelle à la vie économique (le type moderne ou informel de l'emploi exercé, ou encore les revenus tirés de l'exercice d'un métier par exemple) s'est faite évasive et s'est modifiée en fonction des facteurs indépendants des investissements éducatifs consentis par les élèves ou leurs familles* » (Clignet et Ernst, 1995, p. 18). De nombreuses familles ont cessé de croire aux bénéfices de l'éducation et ont opéré de nouvelles stratégies éducatives entre le choix des garçons ou des filles à scolariser, ou encore la sélection du secteur éducatif privé au détriment du public (Gérard, 1998).

En 1990, la conférence de Jomtiem intervient dans ce contexte et vise à améliorer la situation. La question de la qualité de l'offre n'est pas évoquée mais elle le sera lors du forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000. Elle placera la problématique au cœur des objectifs de l'éducation primaire universelle. Il y a été conclu que les objectifs de l'EPT n'avaient pas été atteints depuis Jomtiem et qu'une partie importante des élèves était sortie du système scolaire sans avoir acquis des compétences de base en calcul, en lecture et en écriture. Les décideurs ont pris conscience que les problèmes de qualité de l'offre scolaire pouvaient avoir des effets contre productifs : « [...] *six ans d'enseignement primaire de mauvaise qualité peuvent se traduire par un faible apprentissage, et inversement, offrir une éducation de mauvaise qualité conduit beaucoup moins d'enfants à terminer le primaire, ce qui va à l'encontre des objectifs de l'EPT* » (Carnoy cité par Henaff et al., 2008, p. 15). L'Unesco a déclaré à Dakar qu'il était nécessaire : « [...] *d'améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous les résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables- notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.* » (Unesco, 2000, p.17). Les objectifs millénaires pour le développement proclamés en 2000 ont mentionné dans l'objectif n°2 qu'il était nécessaire d'assurer l'éducation pour tous et de donner l'opportunité et les moyens à tous les enfants du monde d'achever un cycle complet d'études primaires. Ça n'est que récemment que la prise en compte politique de la qualité de l'éducation a émergé et depuis ces années 2000, les pays se

sont engagés dans des plans décennaux impliquant la notion de qualité. Le rapport de suivi de l'EPT consacre son rapport de 2005 au problème de la qualité.

Aujourd'hui, atteindre la « qualité » dans l'éducation fait l'objet d'un consensus international, mais le concept de qualité reste flou et mal défini. Comment est-il appréhendé par les institutions internationales ? Pourquoi reste-t-il mal défini ? Qu'entendons-nous par le concept de qualité ?

La définition de la qualité en question, un terme flou

Le concept de « qualité » semble être un concept « fourre-tout », adapté à un langage technocratique, dénué d'orientations politiques précises, mais chargé de sens « positif », sens du progrès.

Ici nous aborderons trois points. Le premier traitera de la définition de la « qualité » à l'aune des rapports internationaux traitant précisément de cette question, le rapport de suivi de l'EPT de l'Unesco, et le rapport de la Confemen. Le deuxième point abordera la question de la qualité de l'éducation à Madagascar, nous présenterons brièvement les concepts théoriques et les résultats empiriques des travaux menés par Rémi Clignet (1995) sur la qualité de l'éducation à Madagascar et verrons comment il aborde la question dans les prochaines sous sections. Nous décrirons notre définition de la qualité dans un dernier point. Bien sûr, cette définition dessinera des contours bien définis au concept, voir parfois limités, mais nous justifierons l'importance de « réduire » la portée du concept pour les besoins de l'enquête.

La qualité vue par les institutions internationales : le point de vue de l'Unesco et de la Confemen

Selon l'Unesco, et le rapport sur la qualité écrit en 2005, la qualité de l'enseignement peut d'abord être jugée à l'aune des résultats d'apprentissage des enfants : ce qu'ils apprennent est-il durable ? L'enseignement dispensé leur permet-il d'avoir des résultats positifs aux tests standardisés ? Les enfants restent-ils suffisamment longtemps dans le système scolaire pour avoir des connaissances de base durables ? Combien d'enfants sortent-ils du système sans avoir ces connaissances de base ? Y-a-t-il des résultats aux tests différenciés selon les milieux de résidence des enfants, les milieux socio-économique d'appartenance, le genre ?

D'après l'institution, la qualité peut être estimée à travers l'analyse des budgets étatiques consacrés au secteur éducatif- a priori, plus ils sont élevés, plus la qualité est susceptible de s'améliorer-. L'éducation doit servir en somme au développement personnel de l'élève, au développement de son sens de la citoyenneté et au soutien de la démocratie, au développement de compétences et connaissances durables convertissables sur le marché du travail, autrement dit, convertissables en capitaux économiques. Ces préceptes sont appliqués à un niveau macro. A un niveau méso, dans les écoles, la qualité de l'éducation est définie à travers les points suivants :

- **les enseignants** : sont-ils en nombre suffisant ? Sont-ils motivés par leurs tâches professionnelles ? Sont-ils suffisamment formés ?
- **le temps d'apprentissage** : est-il suffisant pour que les élèves acquièrent des connaissances de base durables ?
- **le style pédagogique** : laisse-t-il place à la créativité, n'est-il pas trop rigide ? Favorise-t-il une approche par compétences ?
- **la langue d'enseignement** : elle doit favoriser l'apprentissage. Il est prouvé que la langue maternelle utilisée comme medium d'instruction pendant les premières années du primaire augmente les acquis des élèves.
- **le matériel d'apprentissage/ matériel didactique** : il doit être suffisant pour permettre l'apprentissage dans les meilleures conditions possibles. Il s'agit spécifiquement des livres qui sont souvent en nombre insuffisant.
- **les installations scolaires** : une école de qualité doit avoir des installations saines, un accès à l'eau potable, à des toilettes hygiéniques. Les salles de classes doivent être assez nombreuses et suffisamment bien aménagées pour accueillir les élèves.
- **le leadership des établissements** : donner plus d'autonomie aux chefs d'établissement et décentraliser quelque peu la gouvernance permettrait de mieux adapter les enseignements aux contextes locaux.

De son côté, la Confemen évalue la qualité de l'éducation par les résultats aux tests standardisés, les taux d'achèvement, l'acquisition de savoirs et des connaissances durables, par le niveau de formation des enseignants, les taux de redoublement (Confemen, 2005b).

Nous pouvons remarquer que la qualité de l'éducation est souvent traitée dans ces rapports par des aspects « mesurables » et concrets. Les indicateurs utilisés pour définir la qualité concernent tour à tour l'évaluation de disposition en matériel, la question des enseignants, la mesure de l'état des installations scolaires etc. Outre les indicateurs mettant en avant les aspects matériels

« idéaux » d'une scolarisation de qualité, d'autres mesurant « l'efficacité du système scolaire » en termes de rendements sont également très souvent pris en compte : les résultats aux tests standardisés, les taux de redoublement, d'achèvement, d'abandon etc.

Mais réduire la « qualité de l'éducation » à une série d'indicateurs semble être un peu restrictif. « *En effet, la question de la qualité renvoie nécessairement à celle de la « finalité » de l'éducation, question qui ne trouve pas les mêmes échos dans des contextes sociaux différenciés.* » (Niang, 2015, p. 57). Aussi la qualité de l'éducation peut dépendre des effets de la composition socio-économique du public scolaire mais aussi des effets de classe :

Les différences entre établissements, dans les flux d'orientation ou la réussite aux examens, sont [...] de longue date. Mais l'interprétation immédiate les réduit souvent aux différences de tonalité sociale entre établissements. Ce faisant, on considère que l'institution scolaire "hérite" de publics dotés de caractéristiques plus ou moins favorables à la réussite, et que les résultats "reflètent" ces inégalités initiales. Il n'y a pas alors d'effet spécifique du contexte scolaire mais seulement des effets de composition. Or, les travaux de l'IREDU à partir des années 80 (s'inscrivant dans une mouvance anglo-saxonne plus ancienne) ont démontré qu'au-delà des effets de composition, de véritables effets contextuels se manifestent, à savoir que le seul fait de fréquenter tel établissement ou telle classe influe sur le "sort" scolaire des élèves. (Duru-Bellat, 2002, p. 10).

Le facteur école et les effets classe sont à prendre en compte, les inégalités de réussite entre les groupes sociaux aussi.

La qualité de l'éducation est une notion complexe :

En fait, la qualité de l'éducation à travers ses composantes finit par englober tout le système scolaire. Parler de qualité de l'éducation aujourd'hui, c'est parler de système éducatif dans son ensemble. La conséquence directe est qu'il y a un consensus apparent sur la nature des indicateurs et facteurs de la qualité, consensus aisé puisque tous les points du système scolaire sont concernés. Par contre, à regarder de plus près, les points de scission sont nombreux. Ils portent notamment sur le poids donné aux indicateurs, la hiérarchisation des intrants de la qualité et les réformes à mettre en œuvre. Quels sont les indicateurs de la qualité les plus pertinents ? Quels facteurs de la qualité sont plus importants que les autres ? Que privilégier ? Que délaissier ? Pour chaque facteur de qualité, quelles politiques mettre en œuvre dans le sens d'une amélioration ? (Niang, 2015, p. 60).

1. La qualité de l'éducation : la définition que nous retiendrons

Les données de terrain dont nous disposons - le matériel pédagogique disponible ; le nombre de jours d'absence des professeurs sur la période observée (14 mois) ; le niveau de connaissance du français des élèves ; le niveau de connaissance du français pour les professeurs et le niveau d'accomplissement des programmes scolaires pour trois niveaux scolaires et trois disciplines (SVT ; Mathématiques et Français) ; sont les principaux critères sur lesquels s'appuient notre évaluation de la qualité. Ils sont donc d'ordre matériel (temps scolaire mesuré en tant que « temps de présence » des professeurs et respect du calendrier officiel ; mesure de la dotation en matériel pédagogique) et d'ordre « linguistique ».

Nous n'abordons pas le sujet de la qualité dans son ensemble mais nous nous bornons à retenir une vision relative à l'offre scolaire. Le sujet de la qualité de l'éducation a été découpé en deux thématiques d'analyse, celle du temps scolaire et celle de la langue d'enseignement. La question de la disponibilité en matériel est transversale aux thématiques puisque nous verrons plus tard que le manque de livres, mais aussi de matériel, réduit le temps consacré aux explications et à la compréhension des leçons par les professeurs. Il augmente considérablement le temps de chaque leçon. Les élèves doivent recopier le tableau au lieu de lire un livre. Associé à l'absentéisme assez régulier des professeurs, le manque de livres et la « lenteur » d'apprentissage des élèves s'associent pour freiner l'achèvement des programmes en temps et en heure. Le manque de stylos et de cahiers empêche certains élèves d'écrire les leçons enseignées par les instituteurs, cela peut également expliquer les problèmes d'achèvement des programmes dans certains cahiers d'élèves utilisés pour l'enquête.

RESULTATS DES OBSERVATIONS DE TERRAIN

2. Le matériel didactique

Les enquêtes de terrain nous ont rapidement révélé des dysfonctionnements dans le déroulement des cours. Les élèves semblaient d'emblée beaucoup trop nombreux pour un seul professeur, et le ratio professeur élève pour l'année 2013/2014 est de **54,5** élèves en moyenne pour un professeur (les classes de CM2 ne sont pas prises en compte car elles bénéficient de

chacune d'un professeur FRAM, ce qui reste exceptionnel) dans l'EPP A. Dans l'EPP B il y a 52,6 élèves pour un professeur avec une classe de CE surchargée avec 75 élèves.

Ce sureffectif rend le suivi des élèves compliqué à assurer. Il semble impossible pour les enseignants de suivre les élèves individuellement, de corriger les exercices, de soutenir ceux qui connaissent le plus de difficultés. Nous mettons en annexe les photocopies des cahiers des élèves pour en montrer un aperçu. L'écriture des élèves était souvent illisible et les leçons écrites en français si peu comprises qu'elles étaient truffées de fautes. Lors d'une journée d'observation dans l'EPP B nous avons demandé à l'institutrice de CE s'il lui arrivait de corriger les cahiers des élèves- sa réponse fut sans équivoque, elle n'avait pas le temps. Les deux enseignants FRAM en CM2 dans l'EPP A eurent la même réponse.

Outre les ratios d'élèves élevés et le manque de suivi que cela engendre, d'autres problèmes ont été observés. Le manque de matériel didactique est apparu comme un des éléments à prendre en compte dans l'évaluation de la qualité. Les EPP manquaient d'ouvrages pédagogiques, de tables et de chaises. Aussi nous avons remarqué que certains élèves dans les classes des deux EPP n'avaient parfois ni crayons ni cahiers pour écrire leurs leçons. Lors de l'année 2013-14, précédant les élections présidentielles, des kits scolaires ont été distribués par le gouvernement (en lien avec l'Unicef). L'année scolaire suivante, l'opération n'a pas été reconduite et j'ai pu voir que certains enfants manquaient de stylos ou écrivaient plusieurs leçons dans différentes disciplines à la suite les unes des autres dans un même cahier. Ceci leur posait des problèmes d'apprentissage des leçons, processus déjà difficiles à cause des barrières causées par la langue d'enseignement et le manque de soutien scolaire au domicile.

Le manque de manuels scolaires

Le manque de manuels scolaires est un problème récurrent dans les systèmes scolaires des pays en développement et représente de réelles contraintes pour améliorer la qualité de l'offre scolaire. Le rapport de l'Unesco (2005) et la Confemen, nous l'évoquions plus haut, exposent clairement ces faits : la mise à disposition de livres est nécessaire pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves à l'école et ils sont encore en nombre insuffisant en Afrique (Unesco, 2005). Ces dotations de livres permettraient d'augmenter largement les scores des élèves aux tests nationaux et spécifiquement dans les milieux les moins dotés en capitaux culturels et économiques- le fait de pouvoir emmener un livre chez soi aide les élèves des milieux les moins favorisés- :

Aspect intégré dans toutes réformes curriculaires, le matériel didactique est un des éléments-clés sur lesquels la CONFEMEN préconise depuis longtemps de focaliser l'action dans le but de répondre aux problèmes qualitatifs des systèmes éducatifs. La fourniture et l'utilisation efficaces d'un matériel éducatif adapté à ces nouveaux programmes et son utilisation efficace constituent une autre étape indispensable à l'amélioration de la qualité dans les systèmes éducatifs. [...]

il est reconnu que la possession des manuels par les élèves a un impact significatif sur les acquisitions scolaires dans la majorité des pays étudiés. En effet, plusieurs études, dont celles du PASEC, permettent de savoir que la disponibilité de livres à la maison fait monter le score d'un élève d'environ 6% du score moyen tandis que la disponibilité des livres de mathématiques et de français utilisés en cours les fait monter de 18% du score moyen. Ainsi, le fait de disposer d'un livre, notamment en français et en mathématiques, se répercute positivement sur les performances des élèves. En conséquence, compte tenu de son coût relativement faible, doter chaque élève de manuels scolaires peut être considéré comme le moyen le plus efficace d'améliorer les acquis des élèves. Cette mesure s'avère particulièrement profitable aux élèves les plus pauvres qui, autrement, face à l'impossibilité de défrayer les coûts des manuels, voient leur handicap socioéconomique se transformer en handicap scolaire." (Confemen, 2010, p. 44).

Le tableau 20 présenté ci-dessous montre en effet que de nombreux pays concernés par les programmes d'évaluation de la qualité et d'efficacité des systèmes éducatifs de la Confemen n'ont que de faibles dotations en manuels scolaires. Madagascar reste relativement mieux doté que les autres pays, mais la situation s'est dégradée depuis la dernière enquête menée (Confemen, 2014).

Tableau 27. Nombre de manuels par élève dans les pays PASEC VI et VII, 2010

	2 ^e année	5 ^e année
Bénin	0,44	0,38
Cameroun	0,3	0,42
Guinée	0,38	0,45
Madagascar	0,63	0,63
Mauritanie	0,23	0,34
Tchad	0,13	0,15
Moyenne	0,35	0,40

Source : Tableau extrait du document Confemen, 2010, p. 44.

Pour résumer, il est largement reconnu que la mise à disposition de livres pédagogiques améliore et facilite les conditions d'apprentissage des élèves (Confemen, 2010 ; 2014, Unesco, 2005 ; Suchaut ; 2002) : *“Dans encore trop de pays, même si des progrès récents ont été effectués, les manuels scolaires ne sont disponibles que pour un nombre réduit d'élèves, ce qui rend les conditions d'apprentissages très difficiles et peu efficaces, notamment dans le domaine de la langue.”* (Suchaut, 2002, p. 14).

Manque d'ouvrages pédagogiques et de matériel et conditions d'apprentissage

Les informations sur la dotation en matériel ont principalement été récoltées dans l'EPP B. Nous avons favorisé les observations dans cette école plus que dans l'autre compte tenu du temps que nous y passions. Il aurait en effet été mal venu de comptabiliser ouvertement le nombre de livres, d'armoires etc. dans l'EPP A tandis que nous la visitions que de manière occasionnelle. Notre maintien sur le terrain et l'acceptation de notre présence par les enseignants restaient fragiles, nous enquêtions sur un terrain sensible parce que très pauvre économiquement et instable politiquement. Compte tenu de ces variables, nous ne souhaitons pas éveiller des soupçons « d'espionnage » du travail des enseignants. Dès lors, nous avons comptabilisé le nombre de livres utilisés seulement lorsque nous étions seules dans les classes avec les enfants. A la fin de l'année 2014-2015 les directrices des deux EPP ont reçu une fiche d'enquête à remplir pour le MEN⁷⁷ où elles devaient inscrire le matériel dont elles disposaient dans les établissements (tables, chaises, salles de classes, nombre de livres etc.). A la fin de ce paragraphe, nous montrerons les différences entre le nombre de livres déclarés dans l'EPP B et ceux qui sont effectivement utilisés en classe. Dans cet établissement, une armoire était remplie de livres mais la directrice ne les utilisait pas. Elle avançait le fait qu'ils n'étaient pas remplacés et très vite abîmés par les élèves, elle préférait donc les garder dans l'armoire pour les protéger.

⁷⁷ Ministère de l'Education Nationale

Image 8. Photo de l'armoire de livres en bon état non distribués dans la classe de la directrice, EPP B, 2015



Auteur : Antonia Verger, 2015

Image 9. Photo de l'armoire de livres en mauvais état non distribués dans la classe de la directrice, EPP B, 2015



Auteur : Antonia Verger, 2015

Image 10. Photo de livres usés jetés dans le fond de la salle de classe de la directrice, EPP B, 2015



Auteur : Antonia Verger, 2015

Les images 14, 15 et 16 présentées ci-dessus montrent l'état d'usage des ouvrages pédagogiques non utilisés par la directrice de l'EPP. Ces ouvrages sont destinés à toutes les classes de l'EPP. Certains sont neufs et n'ont été que très peu utilisés. D'autres sont extrêmement abîmés et jetés au fond de la salle, on le voit sur l'image 16. Dans ce cas ils semblent inutilisables, les pages se détachent, certaines manquent etc.

Nombre de livres par élèves dans l'EPP B

En CP1, les élèves au nombre de 50 environ se partageaient par exemple 19 livres de français. Un livre était disponible pour deux à trois élèves en moyenne dans une matière absolument déterminante pour l'apprentissage – rappelons qu'à partir du CE, troisième année, les élèves ont des disciplines enseignées en français dans leur totalité (la géographie, les SVT, les mathématiques et la matière « français »). L'apprentissage des langues à travers des images et

des livres traduits en malgache et en français (les pages se font face) nous semble essentiel pour faire progresser les élèves- D'autre part, chez eux, les enfants ne pouvaient pas réviser leurs leçons et faire leur devoir avec des livres, n'en ayant pas suffisamment à disposition. Là encore la situation semblait être très handicapante pour leur permettre de progresser dans les différentes matières. Ils en ont témoigné à travers les entretiens que nous avons eus avec eux.

Concernant le reste du matériel, la classe était équipée d'un tableau sur le mur du fond, une équerre, un tableau d'affichage, des craies, une éponge et un seau, un balai, un bureau et une chaise pour l'enseignant. Les enfants écrivaient leurs exercices sur des ardoises assis sur des tables-bancs. Il y avait également des fiches avec des dessins de fruits, des imagiers etc. traduits en malgache et en français. Ces posters permettaient aux enfants d'apprendre l'orthographe des mots dans les deux langues.

Dans la classe de CP2 on comptait 50 élèves. Ces derniers se partageaient 19 livres de malgache en très mauvais état et 22 livres de français. Ils étaient donc deux à trois élèves pour un livre en moyenne.

En classe de CE, où l'on comptait plus de 70 élèves, ils n'avaient qu'un livre de SVT, un livre d'exercice de calcul, un livre d'exercices de maths de niveau CM2 dont l'enseignante s'inspirait pour les exercices, un livre de malgache, un livre d'histoire, trois livres de géographie, un livre d'EPS pour toute la classe (les autres matières n'ont pas été prises en compte) etc. La classe était surchargée, les élèves étaient trop nombreux, en moyenne quatre à cinq assis sur un banc. Il y avait au moins un élève de trop par table. Il y avait un tableau noir au fond de la salle, deux armoires, une règle, une équerre pour le tableau, des craies et le bureau de l'enseignante.

Dans la classe de CM1 pour 37 élèves observés, on comptait seulement deux livres de mathématiques, 17 livres de malgache, un livre de SVT, un livre de géographie et deux livres de français. Les élèves étaient censés avoir des cahiers de travaux pratiques imprimés qui leur permettaient de faire des exercices, mais ces derniers étaient en nombre insuffisant puisqu'ils n'étaient pas distribués par les Cisco (il y avait deux cahiers pratiques de malagasy, un cahier de situation en maths, trois cahiers de situation en français et trois cahiers de situation de français-malgache).

Sur 10 bancs, seul un banc accueillait le nombre normal d'élèves c'est à dire deux. Les bancs étaient surchargés d'élèves, la salle trop petite, il n'y avait qu'un tableau sur le mur du fond. Ils avaient un tableau noir, une équerre, un tableau d'affichage, 10 tables bancs, des craies, une éponge et un seau, un balais, un bureau et une chaise pour l'enseignant. L'enseignant disposait

d'un programme de CM1 et d'un curriculum de CM1.

Dans la classe de CM2, classe à la fin de laquelle l'examen de CEPE a lieu, les élèves (ils étaient environ 45) se partageaient deux livres de géographie, deux livres de calcul, deux livres de français, un livre de malagasy, un livre de physique, un livre d'histoire et un livre de SVT. Ils ne pouvaient pas, eux non plus, ramener d'ouvrages pédagogiques chez eux, et étaient forcés de réviser leurs leçons sur leur cahier souvent très mal organisé.

Moins nombreux que dans les autres salles, ils n'étaient pas à l'étroit sur les tables-bancs. Ils disposaient d'un tableau noir, de craies, de 15 tables-bancs et des équerres, éponges, règles, seaux etc. qui permettaient de dessiner des figures géométriques au tableau et autre petit matériel nécessaire à l'entretien de la salle. L'enseignant avait lui aussi un bureau et une chaise à sa disposition ainsi qu'une armoire pour ranger le matériel. Dans cette classe les élèves étaient mieux lottis.

Tableau 28. Récapitulatif de la dotation en manuels scolaires EPP B

	CP1	CP2	CE	CM1	CM2
Série Vola	15	20	20	15	20
Calcul	50	60	nr	nr	nr
Lecture Malagasy	1	10	20	15	15
Nouveau Manuel Français	1	10	20	15	15
Nouveau Manuel de Calcul	0	0	80	30	30
Nouveau manuel de géographie	0	0	50	30	25
Nouveau manuel d'histoire	0	0	0	0	0
Autres livres de français	30	25	20	20	30
Autres livres de Malagasy	nr	nr	nr	nr	nr
Livre Education Civique	1	1	1	1	1
Programme Scolaire	1	1	1	1	1
Nouveau manuel SVT	nr	nr	50	30	30
Nouveau manuel connaissances usuelles	nr	nr	50	30	30

Sources : Déclaration officielle de la directrice de l'EPP B pour le MEN (2014-2015), données récoltées sur le terrain.

Ce tableau montre que la directrice ne distribuait pas les livres qui étaient à sa disposition pour les élèves. Ils étaient stockés, nous le disions au début de cette partie, dans l'armoire de sa salle de classe. Elle craignait que les élèves ne les détériorent comme elle en avait fait l'expérience les années précédentes et elle préférait les conserver hors de leur portée. Ce décalage entre le « déclaratif » et l'usage propre du matériel en salle de classe montre tout l'intérêt d'observations

finies à conduire sur le terrain. Si une école dispose d'une bibliothèque mais que les élèves n'y ont pas accès, on peut très vite questionner l'utilité pédagogique de cette dernière.

Pour conclure, on peut noter un manque de livres important et le fait qu'ils ne soient pas distribués neufs chaque année par le Cisco freine visiblement les enseignants pour les utiliser avec les élèves. Ils évitent du moins (selon les observations faites dans l'EPP A) qu'ils ne les ramènent à leur domicile. Comme indiqué dans les rapports de l'Unesco et de la Confemen cités précédemment, cela empêche la progression des élèves.

Concernant la disposition en tables et en bancs, l'EPP B manque drastiquement de places. La directrice a déclaré disposer de 34 tables-bancs deux places et de 31 tables-bancs 4 places soit 68 et 124 places ou un total de 192 places assises. En 2014-2015, les élèves étaient 273, ce qui signifie qu'il manquait 81 places assises à répartir dans les cinq salles de classe.

Nombre de livres par élèves dans l'EPP A

Dans l'EPP A, dans la classe de CE, les élèves avaient un livre de français en moyenne pour 3 à 4 enfants.

En SVT, ils avaient 14 livres pour 40 élèves observés, donc ils partageaient un livre pour deux à trois élèves. Ils se partageaient également 18 livres de géographie dont 5 très abîmés ce qui permettait d'avoir un livre pour deux à trois élèves. Ils avaient le même nombre de livres de maths, ces livres étaient également partagés par deux ou trois enfants en moyenne. En malgache ils étaient trois à quatre élèves par livre (11 livres) et en français ils étaient 3 élèves par livre (13 livres étaient en très mauvais état). Les enfants étaient 4 à 5 par table-banc et étaient serrés les uns contre les autres. On observait 4 bancs surchargés (devant accueillir 4 enfants). Trois bancs avec 6 enfants et un banc avec 7 enfants. Les autres comptaient au minimum un enfant de trop par banc.

En CM1, les élèves étaient environ 45. Ils se partageaient un livre de calcul, deux livres de malgache, un livre de français (de l'ancien programme), un livre de SVT (de l'ancien programme). Les enfants n'avaient pas de livres à partager. L'enseignant disposait d'un guide pédagogique de CM1. Il y avait dix tables-bancs, un peu de matériel d'entretien de la classe (éponge, balais, seau etc.), un tableau noir, des craies, des affiches. La salle de classe était en très mauvais état, détruite par un cyclone en 2012, le toit de tôle avait été arraché. Les élèves n'allaient dans cette salle que lorsqu'il faisait beau. L'EPP devait organiser les journées de classe en double flux à cause du manque de salles. En 2015, une ONG a construit un nouveau

bâtiment pour l'école ce qui a permis de réinstaurer une organisation classique des journées de classes.

Dans la classe de CM2 A, les élèves n'étaient pas plus de 25, mais le professeur n'utilisait qu'un livre de français, de SVT, de malgache, de calcul, de géographie pour toute la classe. Nous n'avions pas de données pour les autres matières.

Les conséquences du manque de matériel et du manque de livres sur la scolarisation

Souvent nous avons remarqué que les élèves étaient serrés sur des bancs-chaises. Un enfant en trop par banc-chaise était assis, mais la situation n'a pas paru être déterminante pour l'apprentissage.

C'est bien le manque de livres qui freinait la vitesse à laquelle les élèves pouvaient apprendre : l'insuffisance de manuels nous demandait de réécrire les leçons au tableau, d'attendre que les élèves les copient sur leurs cahiers non sans difficultés. Pour les matières telles que les SVT les nombreux schémas étaient particulièrement fastidieux à recopier tant pour nous que pour les élèves. Lors des cours de français, sans images, les explications étaient plus difficiles, spécifiquement dans les mises en situation. Pour finir, ne pas pouvoir amener de livres à la maison s'est avéré particulièrement difficile pour les enfants qui révisaient tant bien que mal, dans des conditions précaires, sur des cahiers contenant souvent plusieurs leçons en même temps, mal organisés et mal écrits. Avoir un livre à disposition personnelle aurait été une aide précieuse pour réviser leur leçon, en témoigne les enfants :

“Je comprends très vite quand les profs me donnent des livres pour comprendre les leçons et les devoirs.” (Bruno, redouble son CP2, EPP B).

“Les profs ne nous donnent pas de livres mais s'ils partageaient des livres ça nous aiderait à comprendre même si c'est en français.” (Tantely, garçon de 9 ans, redouble son CE).

Les données récoltées auprès des enfants montrent qu'ils ont tous cette même opinion, les livres les aident dans la compréhension des leçons.

Le fait que les cours soient donnés en français pour certaines matières accroît les difficultés pour les enfants :

“En classe, je ne comprends pas toutes les leçons surtout l’écrit, je ne sais pas écrire en français. Je comprends quand c’est expliqué en malgache. Je révise mes leçons par cœur. Le professeur explique bien les leçons en malgache mais je ne comprends pas vite. On utilise des livres en classe. Je comprends mieux avec l’aide des livres parce que je peux regarder et lire. » (Hertinem, 8 ans, redouble son CP2).”

Le témoignage de Tatiana, fillette de 9 ans qui redouble son CE converge avec celui de Hertinem :

“En classe, je ne comprends pas les leçons en français, je ne comprends pas du tout le français. Je ne comprends pas facilement les explications sauf si le professeur répète 2 ou 3 fois, mais il explique bien les choses, je comprends un peu parce que c’est en malgache. Je révise les leçons par cœur. Je comprends mieux avec l’aide des livres parce que je peux bien lire.” (Tatiana, fille de 9 ans, redouble son CE).

Il ne fait pas de doutes, les résultats écrits dans les rapports internationaux et les témoignages des élèves montrent que la mise à disposition de livres améliorerait considérablement les conditions d’apprentissage des enfants, et par là, les scores obtenus aux examens.

Nous avons également recueilli l’opinion des mères de famille sur l’utilité de l’utilisation de livres en classe. Nous voulions connaître leurs avis mais aussi évaluer leur niveau de « connaissance » du déroulement et de l’organisation des journées de classe. Il nous a en effet semblé que certaines mères étaient éloignées de la réalité, comme si elles étaient à l’écart de la réalité scolaire. Voici quelques témoignages :

« Mes enfants m’ont dit qu’ils utilisent des livres à l’école. A mon avis c’est bien que les élèves utilisent des livres, mais ils ne peuvent pas les emmener à la maison. L’avantage du livre c’est les leçons : dans les livres elles ne sont pas les mêmes par rapport à celles qui sont écrites sur le tableau, mais je suis quand même satisfaite de l’école publique, mais là je ne les envoie pas à l’école. » (Fitiavana, 35 ans, mère de quatre enfants qui ont tous abandonné l’école, elle est salariée agricole et agricultrice pour son compte).

« Ils utilisent des livres à l'école, avant ils pouvaient les ramener à la maison. C'est très utile pour apprendre mais ils doivent pouvoir les ramener à la maison pour qu'ils puissent les lire quand ils ont du temps libre. Je force mes enfants à lire. Leurs livres sont en français, c'est illustré et ça les aide beaucoup. » (Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de neuf enfants dont un fils scolarisé en CM1).

« Les enfants utilisent des livres à l'école. C'est vraiment utile pour apprendre, comme ça, les élèves peuvent lire et réfléchir sur ce qui est écrit dans les livres, parfois aussi les professeurs n'écrivent pas au tableau mais dictent et les enfants n'arrivent pas à suivre et écrivent ce qu'ils pensent. » (Marie, 53 ans, mère de neuf enfants, agricultrice. Un de ses garçon est scolarisé en CM1)

Ces mères témoignent de l'utilité des livres et de la nécessité selon elles, de les ramener chez elles pour que les enfants révisent.

Anita, 39 ans, mariée, agricultrice et éleveuse, mère d'un garçon qui a redoublé sa classe de CE dit que les livres aident les enfants à mieux comprendre ce qui est dit en classe :

« Les professeurs et les élèves ont utilisé des livres en classe et oui c'est utile pour apprendre parce qu'ils saisissent mieux les leçons dans les livres alors que c'est moins le cas s'ils apprennent ce qui est noté au tableau ou dicté par les profs. » (Anita, 39 ans, mariée, agricultrice et éleveuse, cinq enfants).

Liliane, 54 ans, agricultrice, mère de sept enfants dont Francine (qui a eu son CEPE l'année précédant l'enquête) montre qu'en effet les élèves ne peuvent plus ramener de livres chez eux parce que la directrice a peur qu'ils ne les usent :

« Avant à l'EPP, les enfants emmenaient les livres à la maison, mais ils les usaient et les professeurs ne leur permettent plus. C'est utile pour apprendre et pour mieux comprendre les leçons. Par exemple, ils peuvent comparer les leçons dans leurs cahiers et dans le livre. » (Liliane, 54 ans, veuve, agricultrice et salariée agricole, mère de sept enfants)

Même si l'usage d'ouvrages pédagogiques est très rare en classe, et que les mères de famille ne connaissent que mal le déroulement de la scolarisation au sein de l'établissement, elles reconnaissent que les livres seraient un atout dans l'apprentissage des enfants. C'est

particulièrement le cas dans ce contexte où elles n'ont pas suffisamment de capitaux scolaires et de maîtrise de la langue française pour aider les enfants dans les révisions, les devoirs etc. Il existe des livres bilingues (une page est écrite en français et celle qui lui fait face est écrite en malagasy) qui seraient très utiles pour améliorer le niveau de compréhension des leçons des élèves et de leurs parents.

3. Taux de redoublements, ratio élèves-enseignant, taux d'achèvement

Les tableaux ci-dessous représentent la répartition des effectifs par sexe des élèves, ainsi que les taux de redoublement par niveau et par classe dans les deux EPP A et B. Ces statistiques proviennent de celles récoltées dans les écoles pour l'année scolaire 2013-2014.

Tableau 29. Nombre et pourcentage d'élèves par sexe et par niveau et nombre et pourcentage de redoublants par sexe et par niveau dans les deux EPP A et B.

EPP A 2013-14

Classe	Effectif et pourcentage de filles et garçons par classe		
	Garçons	Filles	Total
CP1	28	28	56
%	50	50	100
CP2	30	27	57
%	52	48	100
CE	22	23	45
%	49	51	100
CM1	35	25	60
%	58	42	100
CM2 A	10	20	30
%	33	67	100
CM2 B	13	17	30

Classe	Effectif et pourcentage de redoublants par classe		
	Garçons	Filles	Total
CP1	8	2	10
%	29	7	18
CP2	5	1	6
%	17	4	11
CE	3	1	4
%	14	4	9
CM1	0	0	0
%	0	0	0
CM2 A	1	3	4
%	10	15	13
CM2 B	1	3	4

%	44	56	100
---	----	----	-----

%	8	18	13
---	---	----	----

EPP B 2013-14

Classe	Effectif et pourcentage de filles et garçons par classe		
	Garçons	Filles	Total
CP1	20	26	46
%	43	57	100
CP2	35	23	58
%	60	40	100
CE	48	23	71
%	68	32	100
CM1	27	24	51
%	53	47	100
CM2	19	18	37
%	51	49	100

Classe	Effectif et pourcentage de filles et garçons par classe		
	Garçons	Filles	Total
CP1	6	6	12
%	30	23	26
CP2	4	3	7
%	11	13	12
CE	12	3	15
%	25	13	21
CM1	0	0	0
%	0	0	0
CM2	3	5	8
%	16	28	22

Sources : Données de terrain 2013-2014 (récoltées sur place dans les EPP)

Dans ces tableaux, l'on peut vérifier une tendance générale d'égalité presque totale d'effectifs scolarisés quel que soit le sexe de l'enfant. Excepté dans les classes de CM2 A (EPP A) et de CP2 et CE (dans l'EPP B) où l'on observe des différences dans le nombre de filles et de garçons scolarisés, les autres statistiques montrent une parité presque totale entre les deux sexes. Nous ne disposons pas des statistiques de recensement des villages étudiés et ce aurait été fort utile pour montrer que les différences d'effectifs scolarisés par sexe tiennent probablement plus à un effet de structure par âge et par sexe de la population que d'un effet de discrimination de genre dans la scolarisation. Les statistiques nationales exposent une tendance égalitaire à l'inscription en établissement primaire pour les filles et les garçons.

Tableau 30. Indice de parité du taux brut d'admission et du taux brut de scolarisation de 2005-2006 à 2013-14.

Années scolaires	TBA Fille	TBA Garçon	Indice de parité Fille/Garçon	TBS Fille	TBS Garçon	Indice de parité Fille/Garçon
2005-2006	181%	191%	0,95	142%	151%	0,94
2006-2007	171%	179%	0,96	143%	152%	0,94
2007-2008	177%	185%	0,96	146%	154%	0,95
2008-2009	185%	192%	0,96	153%	161%	0,95
2009-2010	180%	180%	1,00	149%	156%	0,95
2010-2011	175%	182%	0,96	143%	151%	0,95
2011-2012	171%	177%	0,96	143%	149%	0,96
2012-2013	170%	174%	0,98	142%	147%	0,96
2013-2014	174%	179%	0,97	142%	147%	0,96

Source : *Annuaire statistiques DPE_MEN*

Sources : *Annuaire statistiques DPE_MEN*- tiré du rapport EPT- 2015, Madagascar, p. 17

L'indice de parité des TBS est de 0,95 en 2005-2006. Les garçons sont légèrement plus scolarisés que les filles cette année, mais les années 2012-2013 et 2013-2014 sont marquées par une parité presque totale des TBS entre filles et garçons. Cette situation est exceptionnelle dans le contexte de l'Afrique Sub-Saharienne et spécifiquement compte tenu du PIB du pays.

Les ratios élèves-enseignants

Le ratio élèves enseignant reste un indicateur communément utilisé pour évaluer la qualité d'un système éducatif. Dans les EPP étudiées et plus généralement à Madagascar, le ratio élèves enseignants reste élevé, nous l'avons montré dans l'introduction générale de la thèse. L'enseignante de CP1 dans l'EPP B a dû prendre en charge près de 100 élèves pendant plusieurs semaines en 2015. Elle devait réunir ses élèves et ceux de la classe de CP2 dont l'enseignante était en arrêt maladie.

Le ratio élèves-enseignants indiqués par les statistiques du MEN ne prennent en compte que les années 2012-2013, et l'on voit qu'il s'élève à 39,8 (rapport de suivi de l'EPT Madagascar, 2015, p. 19). Nos écoles se situent sensiblement au-dessus de la moyenne. Les résultats d'observation montrent que le nombre d'élèves est trop élevé pour les enseignants qui peinent à suivre ceux qui sont les plus en difficultés scolaires. Le niveau socio-économique du public scolaire est déjà très bas et les enfants des EPP ont des besoins spécifiques de suivi dont ils ne bénéficient pas.

Cela accroît les risques de déscolarisation : quand l'enfant a un niveau trop faible les parents choisissent généralement d'arrêter sa scolarisation à partir d'un certain âge.

Image 11. Photo de la classe de CE dans l'EPP B, 2015



Auteur : Antonia Verger, 2015

Sur cette image nous pouvons voir les élèves de troisième année du primaire qui sont habituellement 75 dans la salle pour une seule enseignante. Les élèves ici ne semblent pas très nombreux. Cela est probablement lié à l'effet de la photo qui n'a pas été prise du fond de la classe.

Image 12. Photo des élèves de la classe de CM1 dans l'EPP B, 2015



Auteur : Antonia Verger, 2015

Sur cette image nous voyons les élèves de quatrième année du primaire en train de copier leurs leçons. On peut percevoir qu'ils n'ont pas beaucoup de place si l'on regarde le fond de l'image. Ils sont serrés sur les bancs.

Les taux de redoublement

Ces taux font aussi partie des indicateurs pris en compte dans l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs. Souvent décrié, ou faisant du moins régulièrement l'objet de polémiques et débats sur la scène politique mais aussi parmi les chercheurs, le redoublement est considéré comme coûteux, et peu utile⁷⁸ (Confemen, 2005 ; Unesco, 2005) pour certains tandis qu'il fait reste valorisé chez d'autres. Les arguments en faveur du redoublement avancent qu'il est positif pour améliorer le niveau des élèves.

On observe dans nos deux écoles des taux de redoublement assez élevés parmi les classes de CP1 et CP2 dans l'EPP A, qui ont des taux de 18% et de 11% de redoublement. Les redoublements ont aussi tendance à être élevés dans les mêmes niveaux en EPP B (26% et 12%), dans cette école, les CE sont nombreux à redoubler : pendant l'année 2013-14, les redoublants représentent 21% des élèves de la classe. Les classes de dernière année de cycle sont également marquées par le phénomène. Les échecs aux examens du CEPE causent de nombreux redoublements dans les classes de dernière année du primaire. En effet, le CEPE est divisé en deux examens, le CEPE 6^{ème} et le CEPE général. Ceux qui obtiennent le CEPE 6^{ème} sont ceux dont les scores les classent parmi les premiers dans le district. Cela leur permet de rentrer au CEG où les coûts de scolarisation sont moins élevés que les écoles privées. C'est pour cette raison que certains élèves n'ayant pas le CEPE 6^{ème} redoublent pour pouvoir entrer au CEG l'année d'après.

En 2012-2013, les taux de redoublement à Madagascar restent sensiblement plus élevés que ceux de la moyenne de l'Afrique subsaharienne de 9% en 2010 (Unesco, 2013). Filles et garçons redoublent en nombre : 21,2% des filles redoublent contre 23,8% des garçons. La moyenne reste très élevée.

⁷⁸ Le redoublement est perçu comme coûteux puisqu'il empêche de libérer des places pour les nouveaux inscrits dans le système scolaire. La Confemen montre que les progrès effectués dans les scores des tests standardisés par les redoublants ne sont en progression que l'année suivant le redoublement. Il n'a pas d'impact de longue durée sur la scolarisation. L'Unesco montre que le redoublement est susceptible d'écourter les carrières scolaires des enfants, et de les faire quitter prématurément le système scolaire (Confemen, 2005a; Unesco, 2012).

Tableau 31. Evolution du taux de redoublement et du taux d'abandon par sexe

	2002-2003	2005-2006	2009-2010	2012-2013
Taux de redoublement				
Fille	34,8%	19,2%	19,0%	21,2%
Garçon	37,2%	20,6%	21,3%	23,8%
Taux d'abandon				
Fille	8,2%	22,4%	18,7%	16,2%
Garçon	8,1%	22,4%	18,8%	16,6%

Source : *Annuaire statistiques DPE_MEN et nos calculs*

Source : Rapport de suivi de l'EPT Madagascar, 2015, p. 19.

Taux d'achèvement du primaire

Les taux de redoublement dans le système éducatif malgache montrent un dysfonctionnement important puisqu'ils sont bien plus élevés que la moyenne d'Afrique Subsaharienne. On peut également voir que les taux d'achèvement sont faibles. En 2013-2014, les taux d'achèvement sont de 69,5% pour le cycle primaire. Cela signifie que sur 10 élèves entrés au CP1, moins de 7 atteindront le niveau de dernière année et achèveront le cycle.

Tableau 32. Evolution du taux d'achèvement du primaire

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Taux d'achèvement GF	41,4	47,7	61,0	60,1	64,9	71,8	78,8	76,5	74,3	71,9	70,0	69,5
Taux d'achèvement F	41,3	47,8	60,1	59,2	63,8	70,9	78,2	76,1	74,3	72,3	70,7	70,4
Taux d'achèvement G	41,4	47,6	61,8	61,0	66,0	72,7	79,6	76,9	74,3	71,5	69,3	68,5
Indice de parité F/G	0,996	1,005	0,973	0,971	0,967	0,974	0,982	0,989	1,000	1,011	1,021	1,027

Source : *Annuaire statistiques DPE_MEN et nos calculs*

Source : Rapport de suivi de l'EPT Madagascar, 2015, p. 19.

Ces chiffres reflètent les difficultés du système éducatif malgache à retenir les élèves dans le cycle primaire.

Réussite aux examens de fin d'études primaires (CEPE) et niveau des élèves

L'étude des résultats aux examens du CEPE blanc et du CEPE officiel dans les deux EPP A et B, à la fin de l'année scolaire 2013-2014, nous a permis de saisir partiellement le niveau des élèves. En effet, étant en contact avec un membre de la Passoba, Programme de développement multilatéral entre l'UE et Madagascar pour l'amélioration des systèmes éducatifs et des systèmes de santé, nous avons su que ces institutions organisaient le CEPE blanc des zones Cisco d'Antsirabe I et II. Nous avons comparé les résultats des élèves obtenus aux examens organisés par l'Union européenne et ceux obtenus aux examens officiels. Les écarts de réussite sont très marqués. Ils sont présentés dans les tableaux n°26 et 27.

Tableau 33. Réussite au CEPE Blanc et CEPE Officiel- EPP A

	EPP A	
	Effectif	%
0 à 30%	6	10
31 à 40%	14	24
41 à 49,5%	25	43
50% et +	13	22
N classe	58	100

Effectifs et % des enfants ayant réussi et échoué au CEPE officiel

	EPP A	
	Effectif	%
CEPE 6eme	35	78
CEPE	19	42
Echec	3	7
Absents	5	11
N classe	50	x
N présents à l'examen	45	100

Sources : données de terrain, 2013-2014.

Tableau 34. Réussite au CEPE Blanc et CEPE Officiel- EPP B

	EPP B	
	Eff	%
Entre 0 et 20%	24	67
Entre 21 et 49%	9	25
50% et plus	3	8
N manquant	10	28
N classe	46	
N présents à l'examen	36	100

Effectifs et % des enfants ayant réussi et échoué au CEPE officiel

	EPPP B	
	Eff	%
CEPE 6eme	12	29
CEPE	28	67
Echec	2	5
N manquant	3	7
N classe	45	x
N présents à l'examen	42	100

Sources : données de terrain, 2013-2014.

Tableau 35. Devenir des enfants après la classe de CM2

	EPP A		EPP B	
	Eff	%	Eff	%
Passant	42	70	36	80
Redouble	10	17	5	11
Abandonne mais obtient CEPE	3	5	1	2
Abandonne sans CEPE	5	8	3	7
Total	60	100	45	100

Source : Données de terrain 2013-2014.

Dans l'EPP A, sur 58 élèves ayant passé le CEPE blanc, 6 ont obtenu un score de 0 à 30% ; 14 ont obtenu un score compris entre 31 et 40% ; 25 élèves sur 58 ont obtenu un score entre 41 et 49,5%. La grande majorité des élèves a donc un score en dessous de la moyenne de 50%. Seul 13 élèves sur 58 ont obtenu un score plus élevé que la moyenne, soit 22% des élèves des classes de CM2 a et CM2 b.

Lors de l'examen du CEPE officiel, de nombreux élèves ont obtenu le CEPE 6ème, c'est à dire que leurs scores à l'examen ont figuré parmi les meilleurs de toutes les EPP de la commune. Ils étaient 45 élèves sur 50 à s'être présenté à l'examen. Sur ces 45 élèves, 35 élèves ont obtenu de très bon scores (ils ont eu le CEPE 6ème) soit 78% d'entre eux tandis qu'ils n'étaient que 13 élèves sur 58 à avoir obtenu la moyenne au CEPE blanc (soit 22% des élèves ayant réussi l'examen blanc). Le décalage est donc important. Il est très vraisemblable que les directives du Cisco aient visé à faire respecter des quotas d'élèves au CEG. C'est pourquoi ils n'accepteraient que les élèves avec les meilleurs scores, quel que soit leur niveau d'acquis scolaires.

Dans l'EPP B, sur 36 élèves présents à l'examen blanc du CEPE, 24 ont obtenu un score entre 0 et 20%. Cela montre que 67% des élèves qui ont obtenu un très faible score. 9 élèves sur 36 ont obtenu un score compris entre 21% et 49% et 3 élèves sur 36 ont eu des scores au-dessus de la moyenne, soit 8% des élèves de la classe. Lors de l'examen du CEPE officiel, 29% et 67% des élèves présents ont obtenu le CEPE 6ème et le CEPE classique. Il n'y a eu que 7% d'échec cela signifie que 2 élèves sur 42 ont échoué. On voit qu'une grande majorité des élèves de la classe n'ont pas réussi l'examen blanc mais ont réussi l'examen officiel.

Observations de terrain : les programmes scolaires

Nous avons recueilli des données sur le suivi des programmes scolaires de l'année 2013-2014 auprès de quelques élèves des classes de CE, CM1 et CM2. En comparant ce qui était écrit dans le cahier avec les programmes officiels, autrement dit, ce qui aurait dû être étudié, nous avons pu voir que les programmes n'étaient pas achevés. Nous avons émis l'hypothèse que l'absentéisme des enseignants, les effectifs d'élèves trop élevés et le manque de livres étaient une des causes du non suivi des programmes.

La méthode de récoltes de données

Nous avons, à la fin de l'année scolaire 2013, 2014, demandé à certains enfants scolarisés dans l'EPP B, de nous donner leurs cahiers de leçons et d'examens afin de les photocopier (SVT, Maths et Français). Dans un souci de praticité, nous avons récupéré quelques cahiers d'enfants volontaires qui habitaient non loin de l'école, dans le centre du *fokontany*⁷⁹.

Nous avons récupéré les cahiers de 6 élèves, deux en CE, deux en CM1 et deux en CM2.

Nous avons eu des informations sur le suivi des programmes en SVT pour les élèves de CE et de CM2 et les informations sur le suivi des programmes de Maths pour les élèves de CE et de CM2. Nous nous sommes également intéressées aux programmes de français.

Résultats des observations faites sur le suivi des programmes en SVT (programme en français) ; en Mathématiques (programme en français) et en Français-

Les thèmes abordés en SVT, programme de CE

Il y a 11 thèmes abordés. La comparaison des leçons écrites dans les deux cahiers de SVT d'élèves de CE nous montre que 8 thèmes ont été traités. Seuls les thèmes du zébu, de l'air et

⁷⁹ Rappelons que la répartition géographique des îlots du *fokontany* était assez espacée et pouvait nous demander presque 4 km de marche pour en atteindre certains, ainsi récolter des données aussi loin nous aurait demandé trop de temps. Notre démarche s'inscrivait donc dans une démarche qualitative et non dans le souci d'avoir des données représentatives, les cahiers d'élèves ont été pris au hasard.

de l'eau n'ont pas été traités. En revanche, l'institutrice a abordé deux thèmes hors programme : les maladies de la peau et l'hygiène alimentaire (tiré du programme de CM2). Il semble donc qu'elle ait respecté le nombre de thèmes à aborder dans une année scolaire.

Les thèmes abordés en SVT, programme de CM2

Il y a 20 thèmes abordés. La comparaison des leçons écrites dans les deux cahiers de SVT d'élèves de CM2 nous montre que 15 thèmes ont été traités. Les thèmes de la reproduction humaine (thème 5) ; le thème des carnivores (n°11) ; les thèmes n°17, 18 et 20 traitant de l'air, du métal et de l'environnement n'ont pas été traités. En revanche, l'instituteur a revu des thèmes de SVT abordés en CM1 sur les sujets des vers intestinaux ; les différentes parties du corps et l'hygiène dentaire.

Les thèmes abordés en Mathématiques, programme de CE

Nous avons pu comptabiliser 35 thèmes abordés dans le programme de maths en CE. Les deux cahiers observés nous ont montré que seul une petite partie du programme avait été suivie. 11 thèmes ont été abordés, les nombres de 0 à 100 ; les nombres de 0 à 1000 ; les additions sans retenue ; les additions avec retenue ; le rectangle ; la lecture de l'heure ; les situations soustractives ; la soustraction ; les situations soustractives ou additives ; le périmètre du rectangle soit les thèmes n° 1.1 ; n°1.3 ; n° 1.7 et n° 1.8 ; n° 1.10 ; n° 2.1, n° 2.2 & n° 3.2 ; n° 2.3 ; n° 2.4 et n°. 3.12.

Tout le descriptif des thèmes abordés se trouve dans les annexes, ils sont écrits en vert, les autres n'ont pas été traités par l'institutrice a priori. Notons que les cahiers des deux élèves montrent que les leçons de SVT ont presque toutes étaient traitées, cela peut éventuellement prouver qu'ils étaient présents lors des journées de classe et qu'en effet, l'hypothèse selon laquelle une grande partie du programme de maths n'a pas été suivie se confirme.

Par contre, l'institutrice semble avoir travaillé sur des leçons abordées en CM1, elles portaient sur le thème des mesures universelles, des mesures de masse (les kg), les sous multiples du gramme ; les fractions ; les nombres décimaux et les mesures de capacité.

D'autres thèmes ont été étudiés comme celui du « litre », du cube. Les enfants ont révisé des mots de vocabulaire en mathématiques, les tables de multiplication de 2, 3, 4 et 5.

Les thèmes abordés en Mathématiques, programme de CM2

55 thèmes auraient dû être abordés dans le programme de mathématiques de CM2. Nous avons mis en vert les leçons qui ont été effectivement retranscrites dans les cahiers de deux élèves de

CM2 choisis par hasard à la fin de l'année scolaire (2013-14). Au total, 30 thèmes sur 55 ont été étudiés. Il manque donc les thèmes des situations additives ; la multiplication des nombres entiers ; les nombres jusqu'au milliard ; le périmètre du rectangle et du carré ; les échanges commerciaux ; les problèmes sur les longueur ; les triangles ; les fonctions ; les partages égaux et les partages proportionnels ; le commerce ; la mesure de durée ; le budget familial, le calcul de la vitesse ; le cube et le parallélépipède rectangle ; les plans et échelles ; les fractions ; le cube et le parallélépipède rectangle et la surface latérale ; le placement d'argent ; les mesure agraires ; les surfaces décomposables).

Notons que les observations faites en classe de CE et de CM1 ont montré que les élèves ont déjà abordé les leçons sur la multiplication des nombres entiers, en CM1 ils savent calculer un périmètre de carré et de rectangle et les fractions ont également été abordées dans le programme de CM1. Je suppose donc ici que les élèves ont déjà des compétences dans ces thématiques, je les ai vérifiées par moi-même en prenant en charge quelques classes.

Les programmes en français sont les suivants pour les classes de CM1 et de CM2

Nous verrons dans une des sous-sections de ce chapitre que le niveau en français fixé par ces programmes pour les élèves de CM1 et de CM2 est bien loin d'être atteint tant par les élèves que par les enseignants. Les nombreuses notes de terrain montrent en effet qu'il est même difficile pour les élèves de recopier des leçons en français au tableau sans faire de fautes dans leurs cahiers. Les interviews menées avec 36 d'entre eux dévoilent presque dans tous les cas qu'ils ne comprennent pas cette langue, ou qu'ils ne la comprennent que très partiellement tout du moins. Sans explications en malgache de la part de l'enseignant, il leur est impossible de comprendre les leçons alors qu'elles sont enseignées en français pour les matières de la géographie, de les SVT et des mathématiques à partir de la troisième année. Les programmes semblent très loin d'être terminés.

Le contenu des programmes de SVT (CE, CM1 et CM2) ; Mathématiques (CE et CM2) et de Français (CM1 et CM2) est indiqué dans le point 1 de l'annexe. Les thèmes écrits en vert sont ceux qui ont été abordés dans l'année, ceux en noir ceux qui ne le sont pas.

Pour résumer, les résultats de terrain montrent que les programmes scolaires ne sont pas achevés dans les classes à la fin de l'année scolaire 2014-2015. Cela peut être incombé aux élèves trop nombreux dans les classes, à leur niveau trop faible et à la lenteur de leur progression ou aussi aux absences à répétition des enseignants doublé de leur manque de rigueur dans le suivi des horaires demandées par le calendrier officiel.

4. Le temps scolaire

La construction du problème du « temps scolaire » à partir des observations directes

C'est après avoir passé quelques semaines sur les premiers terrains d'enquête, en 2013, que nous nous sommes progressivement interrogées sur le problème de l'absentéisme des instituteurs et les conséquences que ce dernier pouvait revêtir sur l'apprentissage des élèves.

Premièrement nous nous apercevions avec étonnement parfois, que les instituteurs traînaient dans la cour d'école et ne respectaient pas les horaires de récréation. Ces dernières, selon les directives gouvernementales, ne devaient durer que 20 minutes. Il n'était pas rare pour nous d'observer et de comptabiliser, incognito, des temps de récréation s'étendant entre 30 minutes et une heure parfois. Ce fut ces premières observations qui nous conduisirent à ériger le non-respect des directives officielles d'organisation du temps scolaire comme un point essentiel dans la question de la qualité de l'offre scolaire dans les EPP observées.

Ensuite nous avons noté avec mon interprète que les instituteurs soit arrivaient en retard le matin, soit repartaient plus tôt que l'heure de fin de classe officielle, soit ne venaient pas du tout à l'école. Nous avons également observé à quelques reprises que les dates de vacances scolaires étaient avancées et que les dates de rentrée étaient déplacées pour ces dernières.

Ce ne sont qu'à partir de ces résultats d'observations sur le terrain que nous avons construit le facteur « temps » comme problème dans la qualité de l'offre. Notre raisonnement a été un raisonnement inductif.

Lorsque les enseignants ne respectaient pas les horaires de récréation ou les horaires de rentrée, les enfants jouaient de longues minutes dans la cour de récréation. Ils ne passaient pas de temps en classe à apprendre les leçons.

Lors de l'absence des professeurs, les élèves étaient quasiment toujours laissés seuls, dès l'âge de 8 ans, parfois de 7 ans. Ils étaient tenus de réaliser les exercices écrits au tableau sans l'aide d'un professeur. Evidemment ces « temps de travail scolaire », sans la surveillance d'un adulte, tournaient rapidement à des foires généralisées. Les enfants s'amusaient bruyamment, nous l'illustrerons à travers le témoignage des enfants à la fin du chapitre.

Le non-respect des directives officielles sur le temps scolaire pour l'organisation de l'année, et pour l'organisation des journées semble jouer un rôle important sur le niveau d'acquis des

élèves. Nous voulons donc évaluer dans cette sous-section comment le facteur « temps » peut interférer dans la qualité de l'offre scolaire, et par conséquent, sur les acquis des élèves au cours de la scolarité.

Pour ce faire, nous aborderons d'abord la question du temps scolaire sous un aspect théorique, ensuite nous répondrons à notre question en nous appuyant d'exemples tirés des observations conduites sur le terrain d'enquête. Enfin, nous nous interrogerons sur les conséquences que peuvent avoir le non-respect du « temps scolaire » officiel sur la demande scolaire de la part des parents, et des enfants eux-mêmes dans le chapitre 8.

Enseignements théoriques sur le temps scolaire

La question du temps de l'enseignement fait état d'une longue tradition de recherches et a commencé à être pris en compte dans les études sur l'éducation à partir des années 60, aux Etats Unis. L'hypothèse principale sur laquelle repose ces travaux lie quasiment systématiquement l'augmentation du temps passé à enseigner avec l'amélioration de l'efficacité d'un système éducatif. Smyth (1985) est l'un des premiers auteurs à rompre avec cette idée et démontre que le temps passé à une tâche par un élève ne détermine pas dans tous les cas l'amélioration des acquis dans cette matière.

Face aux constats mitigés entre les liens de cause à effet du temps passé à une tâche et du niveau d'acquisition atteint des élèves, les théories sur le temps scolaires se sont affinées. Des recherches ont mis l'accent sur l'aspect sémantique de la notion de temps. Dans cette conception du temps scolaire, une augmentation des heures passées en cours ne se corrèle pas nécessairement à une amélioration de l'apprentissage- il faut analyser la façon dont l'enseignant fait usage du temps.

Ces analyses se divisent en trois groupes d'études : les études qui prennent en compte la quantité officielle d'instruction ; celles qui prennent en compte la quantité d'instruction par élève et celles qui s'intéressent au temps passé sur le contenu. A partir de 1975, de nouvelles études ont porté sur la qualité du temps d'enseignement. Elles se décomposent en deux niveaux : le temps d'engagement de l'élève et le temps d'apprentissage académique.

La quantité officielle d'instruction par élève vise à évaluer le nombre de jours ou d'heures consacrées à la scolarité sur une période donnée. C'est ce niveau du temps scolaire que nous avons analysé à partir de nos données de terrain. Dans cet abord du temps scolaire, la question est de savoir si une augmentation du temps permet un meilleur apprentissage. Husén (1972) a cherché à analyser dans ses travaux, le lien entre réussite scolaire et temps scolaire, mais ces

deux variables ne sont pas corrélées. La comparaison entre les résultats aux examens de deux cohortes d'élèves de 12 à 14 ans étudiées en Norvège a montré que le groupe ayant eu plus de temps passé à l'école n'avait pas eu de résultats supérieurs aux examens par rapport aux autres (l'étude a été menée en 1950). A contrario, une comparaison de ce type menée entre 12 pays en 1967 sur l'apprentissage des mathématiques a permis d'établir un lien positif entre le temps passé à étudier la matière et le niveau des élèves dans cette dernière. Tenter d'établir une causalité entre le temps passé en classe et le niveau des élèves s'est avéré insuffisant.

Le temps scolaire a également été analysé en termes de quantité d'instruction. Ce dernier est calculé en fonction des variations dues aux absences des élèves et/ou des professeurs. Les phénomènes d'absentéisme des enfants sont apparus comme nuisible à leur apprentissage. Fredrick (1977) a montré que le temps perdu à cause des absences des enseignants variait de 25% à 49% et que les classes où les enseignants étaient le plus présents obtenaient de meilleurs résultats aux examens⁸⁰.

Les chercheurs se sont aussi intéressés au temps passé sur le contenu mais les résultats issus de différentes études varient, et la relation entre temps et efficacité de l'apprentissage peut dans bien des cas être remise en cause. Si l'analyse de l'utilisation du temps en classe peut être pertinent, il faut rester prudent quant aux biais de déclaration (Smyth, 1985).

Caroll (1963), un psychologue américain, va affiner l'analyse du temps scolaire et placer le temps d'apprentissage au cœur de ses réflexions théoriques. Ces dernières se sont beaucoup plus centrées sur l'élève et ses caractéristiques. Il a souligné l'importance des spécificités individuelles dans le processus d'apprentissage. Selon lui, les élèves ne mettent pas le même temps à comprendre et à effectuer une tâche, cela se fait en fonction de leurs caractéristiques. Dans cette mesure, le temps d'apprentissage dépendrait des aptitudes propres à chaque enfant. Son modèle d'analyse s'illustre comme suit : chaque enfant nécessite un temps spécifique pour apprendre, et le temps passé à l'apprentissage est lui-même défini par le professeur. Ce modèle

⁸⁰ Ces résultats tendent à se rapprocher des constats que nous avons fait sur le terrain. Nous n'avons pas pu compter le nombre de jours d'absence des élèves faute d'avoir des cahiers d'appel correctement tenus de la part des enseignants. Par contre, nous avons comptabilisé le nombre de journées d'absence des enseignants sur une période de 14 mois (entre les années 2013 et 2015). Nos observations ont mis en avant que les enseignants des classes d'examen étaient moins absents que les autres, probablement pour atteindre des résultats corrects aux examens officiels.

théorique débouche sur la prise en compte d'une nouvelle dimension du temps scolaire, le temps d'engagement de l'élève et le temps d'apprentissage académique.

Cette conception du temps montre un changement dans la prise en compte du problème « temps » et son lien avec l'efficacité de l'enseignement. Elèves et enseignants jouent un rôle dans l'organisation du temps et son efficacité :

L'intérêt porté à l'ALT⁸¹ marque l'évolution de l'acceptation du temps dans le processus d'enseignement/apprentissage. Jusqu'alors, le temps était considéré comme une donnée d'entrée du système ; il devient maintenant un temps produit par certaines actions engageant professeur et élèves. (Chopin, 2010, p. 7)

Récapitulatif des différents courants théoriques traitant du temps scolaire

D'abord les travaux ont porté sur les liens statistiques entre le temps consacré à l'enseignement et la réussite des élèves. Ces études sont nées dans un contexte politique où les décideurs ont pris conscience du coût des salaires des enseignants dans les budgets accordés à l'éducation. C'est pour cette raison que l'on a tenté de rendre le travail des enseignants et les systèmes éducatifs plus efficaces. L'impossibilité d'établir une corrélation entre le temps passé en classe et le niveau scolaire des enfants a conduit les chercheurs à affiner l'étude du temps scolaire. Les nouvelles théories sur la compréhension du temps scolaire ont mêlé des apports de la psychologie et de la pédagogie pour mieux appréhender l'impact du temps sur l'apprentissage. Elles ont mis en avant que chaque élève avait un temps qui lui était propre pour apprendre. En outre, les recherches plus récentes pointent le problème du manque de temps connu par les enseignants et son influence sur la qualité de l'offre scolaire. Mais :

Le temps apparaît de nouveau comme une condition nécessaire et quasiment suffisante pour améliorer l'enseignement (Duis, 1995). Le titre de la communication de Collinson et Cook en 2001 pour le rassemblement annuel de l'American educational research association est très évocateur : « "I don't have enough time": teachers interpretations of time as a key to learning and school change » (Collinson & Cook, 2001). C'est cette dimension pratique attachée au temps de l'enseignement qui tend à s'imposer aujourd'hui. (Chopin, 2010, p. 9).

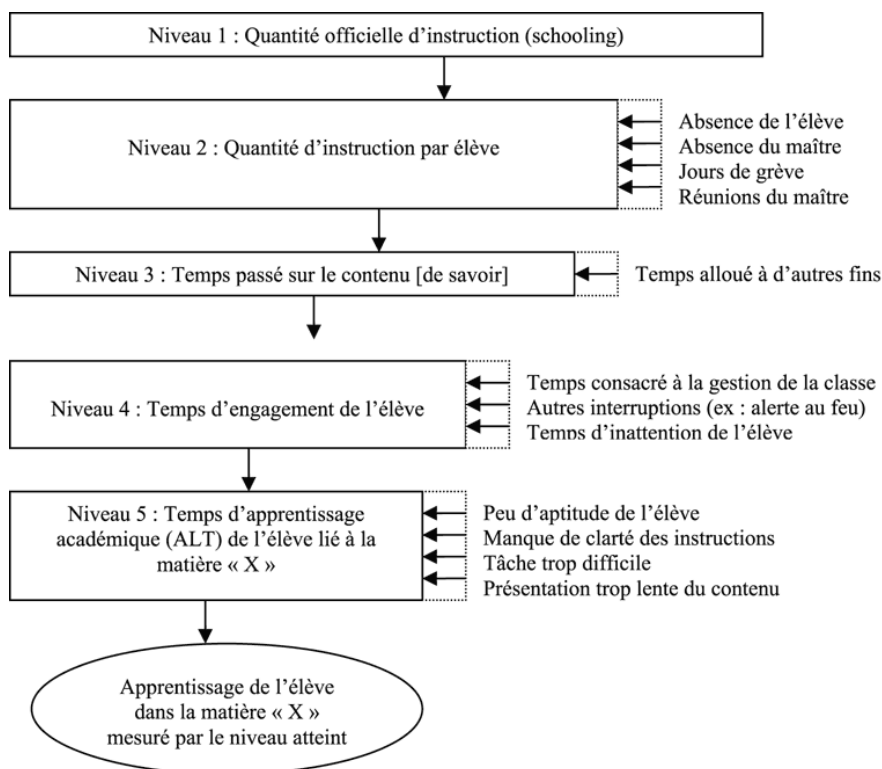
⁸¹ L'ALT veut dire Academic learning time ou temps d'apprentissage académique.

Enfin, malgré toutes les théories relatives au temps scolaire, il apparaît toujours que le temps est un facteur à maîtriser et est un élément clé dans l'efficacité et la rentabilité de l'enseignement. On voit par exemple qu'en France, l'allongement du temps des études a été perçu comme un point clé des politiques éducatives. Il s'agissait de démocratiser l'école, d'augmenter le niveau scolaire global des individus pour améliorer le cumul de capital humain. En outre, dans toutes les recherches présentées, le temps scolaire est à la fois considéré sous un angle quantitatif- les jours de classe officiels-, et sous un angle qualitatif- la façon dont le temps est utilisé-.

Dans cette thèse, nous nous intéresserons particulièrement au temps officiel et au respect du nombre de jours de classe, mais aussi dans une moindre mesure, sur l'organisation du temps dans les journées de classe. Comme nous le disions au début de sous-section, les journées sont organisées selon des horaires officielles à respecter pour le début des journées, la fin et les temps de récréation. Malgré ces cadres, nous avons observé à plusieurs reprises que les enseignants ne respectaient pas les horaires ou s'absentaient.

Graphique 11. Schéma de la prise en compte du temps scolaire sur le terrain : le respect du temps officiel (niveau 1)

Figure 1. – Modèle d'analyse du temps dans l'enseignement selon Smyth (1985)



Source : Chopin, 2010.

Voici le schéma proposé par Chopin (2010) dans son article pour préciser la façon dont se découpe la prise en compte du temps scolaire à travers les différentes théories traitant de l'aspect. Nous avons analysé le temps scolaire au niveau 1, c'est à dire le temps officiel et le respect du calendrier officiel et des directives concernant l'organisation des journées de classe. Nous n'avons pas voulu, compte tenu des multiples sujets tournant autour de l'éducation, nous focaliser trop longuement sur l'analyse du temps scolaire. Cependant, nous avons tout de même obtenu des chiffres sûrs quant à la quantité de jours travaillés par certains enseignants. Nous repréciserons la méthode par laquelle nous avons recueilli les données plus basses. Nous avons pris en compte 131 journées de classe dans l'EPP B entre les années 2013-14 et 2014-15 et 32 journées pour ces mêmes années scolaires dans l'EPP A⁸².

⁸² Les difficultés méthodologiques étaient nombreuses puisque nous n'étions qu'un binôme pour mener l'enquête dans sa totalité. Si nous avons passé autant de temps dans l'EPP A que dans l'EPP B, nous

Nous disposons également d'informations provenant d'une enquête exploratoire menée par le projet MADERE dans plusieurs Cisco. Les enquêteurs ont cherché à évaluer le respect des calendriers officiels par les directeurs d'école. Mais les résultats, fondés sur du déclaratif, comportent de nombreux biais. En revanche, ils ont constaté que de nombreuses écoles ne respectaient pas le temps scolaire officiellement prescrit (selon les informations fournies par les directeurs).

Dans les prochaines sections, nous présenterons les résultats fournis par l'enquête exploratoire MADERE⁸³. Ces résultats sont renseignés dans un document de rapport que nous avons obtenu de façon gracieuse grâce à un contact sur le terrain qui travaillait dans la coopération pour le développement de l'éducation. Dans la deuxième section, nous exposerons nos propres résultats de terrain à propos des données que nous avons récoltées sur l'absentéisme des enseignants. Nous ne nous sommes pas fondées sur des documents officiels qui sont pour la plupart biaisés, mais sur nos propres observations.

5. Le respect du temps officiel, résultats d'enquête (s)

Un travail de terrain visant à déterminer le respect des emplois du temps, et des horaires impartis au travail scolaire a été entrepris par des enquêteurs du projet de coopération pour le développement du système éducatif malgache. Comme je disais ci-dessus j'ai pu avoir accès aux rapports grâce à des contacts de personnes ayant travaillé sur ce projet à Madagascar.

n'aurions jamais pu récolter des informations aussi précises sur l'organisation de l'enseignement, tisser des liens soudés avec les équipes etc. Les deux écoles étaient éloignées de quelques kilomètres (environ 9km) et les cours avaient lieu en même temps, de 7h30 à 13h, c'est pourquoi nous avons privilégié l'enquête en EPP B, plus enclavée dans la campagne. Il nous est apparu, comme le confirme l'enquête de la Pasoba sur le temps scolaire, que cette école connaissait plus de dysfonctionnements dans l'organisation compte tenu de son éloignement avec le bureau du Cisco. Etant donné que la majorité des écoles sont enclavées et rurales à Madagascar, l'école choisie semble relativement bien représenter la situation (même si elle reste tout de même très proche de la ville par rapport à d'autres).

⁸³Le projet MADERE (projet Madagascar école de la réussite) est un projet d'appui au développement et à l'amélioration de la qualité du système éducatif malgache financé par l'AFD.

Présentation de l'enquête

L'enquête a été menée dans 5 Cisco ciblés par des projets de développement (MADERE) et projets d'appui au bilinguisme dans la région d'Antananarivo. Pour des raisons éthiques, étant donné la qualité du document qui nous a été donné, nous préférons préserver l'anonymat des projets. Les 5 Cisco visés étaient situés autour de la région d'Antananarivo, la Capitale, dans la région d'Antsirabe et dans 4 autres disséminées dans le pays.

Cinq jours d'enquêtes ont été menés dans la première zone. Dans la deuxième zone, quatre jours, dans la troisième zone, seule une journée d'enquête a été réalisée, deux jours dans la quatrième zone et trois jours dans la cinquième zone.

66 établissements primaires publics ont été visités, des entretiens ont été menés avec les directeurs d'école. Les informations recueillies lors des entretiens visaient à connaître l'organisation du temps scolaire en interrogeant les directeurs sur les points suivants :

- Le nombre de journées "banalisées" (Rentrée Solennelle et autres cérémonies, fêtes scolaires, Journées des Ecoles, FOSEP, intervention de partenaires extérieurs – Seecaline par exemple...);
- Le nombre de déplacements des enseignants à la CISCO pour toucher le salaire mensuel
- Le nombre d'absences des enseignants (maladie, problèmes familiaux ou personnels...)
- Les absences des élèves ;
- Les réunions pédagogiques dans l'établissement (notamment Conseils des Maîtres) ou en dehors de l'établissement (réunions des Directeurs à la ZAP ou à la CISCO) ;
- Les pertes liées à l'organisation pédagogique de l'établissement (cours échelonnés, classes multigrades successives, horaires réduits, etc.). (Extrait du document, 2004).

Les normes internationales préconisent une durée d'une année scolaire de 900 à 1000 h par an pour une éducation de qualité. Le calendrier officiel malgache prévoit 891 heures soit 162 jours de 5h30 il est proche de ces recommandations.

L'enquête visait à informer le nombre de journées de cours données sur une année scolaire.

Les résultats relatifs au respect des heures d'enseignement, du calendrier

Nous avons mis en annexe les résultats obtenus dans les EPP des cinq CISCO étudiés.

66 établissements ont fait l'objet d'enquête et nous disposons des données sur 78 classes puisque certaines écoles sont organisées en double flux regroupant certains niveaux de classe le matin et d'autres l'après-midi.

Sur ces 78 classes, 17 classes auraient plus de 80% de leurs journées effectuées ; 28 auraient entre 70% et 80% des journées respectées ; 11 classes ne respecteraient qu'entre 60 et 70% des journées de classe ; 11 entre 50 et 60% ; 3 entre 30 et 40% et 8 entre 30 et 40%.

On constate ici que sur 78 « écoles », 22 ne respectent même pas la moitié du temps scolaire prévu et 46 sur 78 établissements effectuent au moins entre 70 et 90% des journées d'école prévues.

Les résultats sont précisés dans les tableaux 1, 2 et 3 du point 2 de l'annexe.

Ce non-respect du temps théorique d'enseignement se traduit par un raccourcissement des périodes d'enseignement et des départs prématurés des classes de la part des enseignants ainsi que des arrivés tardives le matin. Le temps des récréations n'est également pas ou peu respecté. Les enseignants organisent des rentrées des classes tardives, anticipent les vacances, prennent des congés pour l'organisation des examens. Les catastrophes naturelles, les jours fériés et les journées pédagogiques conduisent aussi à l'absence des professeurs.

Par ailleurs, le manque de formation initiale des professeurs, qui ne savent pas comment organiser leur séance de travail, perturbe le temps d'apprentissage et gêne l'apprentissage des élèves. A la suite de ces enquêtes, le MEN et la Direction de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogique ont envisagé d'augmenter le temps d'apprentissage et le nombre d'heures d'enseignement effectif des élèves⁸⁴.

⁸⁴ Ces recommandations sont certainement pertinentes dans le contexte éducatif actuel, mais il s'est trouvé, qu'au-delà des « capacités organisationnelles » des professeurs, les sureffectifs d'élèves combinés au manque de moyens mis à disposition pour enseigner (les élèves n'ont que très peu de livres, il n'y pas beaucoup de matériel didactique comme des tableaux avec imagiers, des livres de travaux pratiques et d'exercices à compléter, il n'y a pas non plus de photocopiés distribués) freinent l'avancée des cours, nous l'avons observé. Il est très long de faire recopier les leçons écrites au tableau aux enfants de CP1, CP2, CE qui peinent à écrire vite. Le découpage des heures de cours tel qu'il était prescrit par le Cisco, était impossible à respecter selon les professeurs (ces opinions et ces remarques sont rapportés d'entretiens informels et d'observations dans les EPP).

Il est ressorti de l'enquête que les enseignants ne respectaient pas le temps d'enseignement, les calendriers scolaires, les bornes de l'année scolaire. Les journées de réunion des parents-professeurs, les journées de formation, les réunions de professeurs de différentes EPP étaient organisées sur les journées de classe. Les vacances étaient avancées et les jours de rentrée retardés. Les horaires des heures d'entrée, des temps de récréation et des heures de sortie n'étaient pas respectées. En conséquence, ces ensembles de pratiques ont engendré un raccourcissement du temps consacré aux cours et du temps d'apprentissage des élèves.

Limites des données et remarques supplémentaires

Le rapport d'enquête admet que la méthodologie de recueil des données a comporté des biais. Aucun directeur enquêté n'a vraiment su exactement le nombre de jours de cours réellement effectués dans son école. De plus, les informations recueillies dépendaient des déclarations des directeurs d'école.

Plusieurs constats ont été faits suite à cette enquête, mais deux nous intéressent particulièrement. D'une part, les écoles enclavées dans les campagnes sont celles qui ont eu le moins de jours de cours. D'autre part, celles placées le long des axes de communication respectaient mieux les calendriers officiels. Nous avons pu faire le même constat sur notre terrain. Les classes de CM1 et CM2 avaient un traitement de faveur et bénéficiaient de plus d'heures de cours. Ce phénomène dépendait probablement de l'examen à venir à la fin de ce niveau (le CEPE). L'enseignant de CM2 dans l'EPP B a donné des cours supplémentaires aux élèves pour améliorer leur niveau. Il a été peu absent lors des jours de classes observés. Les enseignants de CM2 dans l'EPP A ont également montré de très faibles taux d'absentéisme.

Bornes de l'année scolaire modifiées, journées banalisées, départs prématurés des postes de travail et absentéisme

Evaluer le respect du nombre de journées de classe n'a pas été tâche aisée. Ces informations d'absentéisme des enseignants, de détournement des règles officielles sont souvent cachées par les équipes. Ces dernières craignent d'être découvertes, contrôlées par les inspecteurs et de voir leur maintien au poste menacé. La situation des paiements des professeurs FRAM, qui ne reçoivent que ponctuellement une allocation gouvernementale, les plongent dans des situations

de précarité sociale et économique qui mettent à mal leur travail. Nous avons en effet remarqué que l'enseignant de CM1 de l'EPP B n'était pas venu une partie de l'année parce qu'il n'était pas payé et ne pouvait pas se rendre sur son lieu de travail. Nous avons également constaté que le nombre de jours de classe officiels n'était pas respecté et ce, dans les deux écoles. Les enseignants prenaient du temps pour d'autres tâches telles que la préparation des réunions, la préparation de la fête des écoles, celle des visites d'inspecteur etc. alors qu'ils devaient faire classe.

Dans le cadre de nos recherches, nous n'avons pris en compte que 32 journées de classe officielles dans l'EPP A et 131 journées dans l'EPP B. Les journées observées ont été sélectionnées au hasard, elles n'ont pas été tirées au sort dans un échantillon et n'avaient pas visée à être représentatives. Les périodes d'observations se sont étendues du 1^{er} février 2014 au 15 juillet 2014, soit 6 mois. La deuxième période d'observation s'est étendue du 1^{er} février 2015 au 30 avril 2015 soit une période de 3 mois.

Une période de 9 mois de cours, à cheval entre les années scolaires 2013-14 et 2014-15, a été prise en compte. Durant ces mois nous avons comptabilisé le nombre de jours de classe effectifs par rapport au calendrier officiel et nous avons relevé les absences des enseignants dans les classes du CP1 au CM2.

Tableau 36. Récapitulatif du nombre de journées de classe observées et prises en compte dans l'étude- années 2014 et 2015- EPP A et B-

	EPP A	EPP B
Nombre de jours SANS cours mais où les cours devraient officiellement avoir lieu *	11	19
Nombre de journées sans cours justifiées dans le calendrier officiel **	3	15
Nombre de jours observés où les enfants étaient en classe	18	97
TOTAL Nombre de jours pris en compte dans l'observation	32	131

Source : Enquête 2014-2015.

Précisions et légende

**** EPP A**= 2 jours de CEPE Blanc et 1 jour férié
**** EPP B**= 7 journées pédagogiques ; 1 jour férié officiel ; 1 jour de carnaval; 1 journée Réunion parents-profs; 3 "Journées école"; 2 journées d'examen

*** EPP A**= 8 jours en plus de CEPE Blanc; 1 jour de célébration du "nouvel an" avec le CISCO; 2 jours de préparation et de célébration d'une inauguration
*** EPP B**= 7 jours en plus de CEPE blanc; 1 jour de célébration du "nouvel an" avec le CISCO; 1 jour de carnaval; 2 jours de réunion de parents en plus; 3 jours de préparation de réunion avec le CISCO pris sur les jours de classe; 3 jours pris pour la correction des copies; 2 jours pris pour préparer l'opération "gâteau"

Ce tableau montre que sur 131 journées observées dans l'EPP B, les enseignants se sont tout de même réservés 15 jours de plus sur le calendrier officiel pour préparer des réunions, des fêtes d'école, corriger des copies etc. alors qu'ils auraient dû faire cours aux enfants. Cela signifie que les enseignants de l'EPP B n'étaient présents que 86% du temps officiel lors des

jours observés. Commenter le cas de l'EPP A nous semble peu pertinent dans la mesure où nous n'avons pas récolté d'informations assez nombreuses.

Tableau 37. Taux de présence et d'absence des enseignants, années scolaire 2013-2014 et 2014-2015, EPP A

Classes	EPP A			
	Nombre de jours où les enseignants sont présents	% de jours où les enseignants sont présents	Nombre de jours où les enseignants sont absents	% de jours où les enseignants sont absents
CP1	17	59%	12	41%
CP2	16	55%	13	45%
CE	18	62%	11	38%
CM1	15	52%	14	48%
CM2	16	55%	13	45%
Nombre de jours pris en compte	29	100%	29	100%

Sources : Enquête de terrain 2014-2015.

Tableau 38. Taux de présence et d'absence des enseignants, années scolaire 2013-2014 et 2014-2015, EPP B

Classes	EPP B			
	Nombre de jours où les enseignants sont présents	% de jours où les enseignants sont présents	Nombre de jours où les enseignants sont absents	% de jours où les enseignants sont absents
CP1	89	92%	8	8%
CP2	85	88%	12	12%
CE	66	68%	31	32%
CM1	65	67%	32	33%
CM2	88	91%	9	9%
Nombre de jours pris en compte	97	100%	97	100%

Sources : Enquête de terrain 2014-2015.

Les données de terrain révèlent un taux d'absentéisme important des enseignants de CE et de CM1 dans l'EPP B. Ils étaient absents 32% et 33% du temps officiel. Par contre les enseignants de CP1, CP2 et CM2 l'étaient moins.

Dans la classe de CE l'enseignante était directrice de l'école. Elle combinait ses activités d'enseignement et celles de direction et devait très régulièrement se rendre auprès du Cisco pour régler des papiers officiels comme l'examen du CEPE etc. L'enseignant de CM1 était un enseignant FRAM qui vivait à 30km environ du village d'enquête. La semaine il vivait dans la commune la plus proche, à 7km de l'école et le week end il prenait le taxi brousse pour retrouver son épouse et ses trois enfants. L'état n'a pas payé les allocations pour les FRAM pendant plusieurs mois et il n'avait pas suffisamment de fonds pour payer les aller/retour en taxi brousse. Il s'est beaucoup absenté pour cette raison et restait chez lui pour aider sa femme dans les activités agricoles. Les autres enseignants de CP1, CP2 et CM2 habitaient dans le *fokontany* de l'école. Ils étaient davantage présents mais il n'était pas rare de les voir arriver en retard ou de quitter les cours plus tôt que l'heure prévue.

Nous le disions précédemment, le nombre de jours observés dans l'EPP A est insuffisant pour que nous puissions utiliser les chiffres récoltés.

Des temps de pause de récréation trop longs

Les équipes des EPP ne respectaient pas toujours correctement le calendrier officiel, c'est ce que nous avons présenté ci-dessus. Nous avons remarqué, pour les quelques récréations observées dans leur totalité, qu'il semblait courant que les enseignants ne respectent pas les temps de pause officiels de 20 minutes par jour. En effet, en observant sur place et en croisant les données recueillies avec les témoignages des enfants et des mères de famille, nous avons constaté qu'il était très courant que les temps de pause soient considérablement longs. Des mères de famille, disaient, au détour de discussions que nous avons à propos de l'école, que les enfants passaient trop de temps à jouer dans la cour de récréation (dans le village B).

Dans l'EPP B, 13 récréations ont pu être prises en compte avec précision sur 97 jours de présence dans l'école⁸⁵. Nous avons pu voir que sur ces 13 récréations, 6 ont duré entre 40 et 55 minutes ; 4 ont duré 60 minutes et 3 ont duré environ 70 minutes. Le temps officiel des récréations était de 20 minutes.

⁸⁵ 13 récréations observées sur 97 jours semble peu mais les aléas du terrain ne nous permettaient pas toujours d'être à l'école à heures fixes, soit parce que la moto tombait en panne (les motos chinoises ne sont pas conseillées à l'usage si l'on veut compter sur un moyen de transport sûr) ; soit parce que nous menions des entretiens avec des mères de famille ou nous conduisions des enquêtes par observation dans les villages etc. Nous ne passions donc pas les journées d'école complètes dans les établissements mais nous ne restions que 3h à 4h sur place.

Les instituteurs, et spécifiquement dans l'EPPB, restaient dans la cour et discutaient entre eux sans qu'il n'y ait aucune justification expliquant pourquoi ils rognait 20 à 40 minutes de temps de classe. Une fois, la directrice m'a expliqué à demi-mots que les enfants étaient faibles physiquement parce qu'ils ne mangeaient pas bien en période de soudure et qu'une récréation longue leur était nécessaire. Nous n'avons a priori pas observé de différences importantes entre les temps de récréation à différents périodes, pendant les soudure, les récoltes etc.

Dans l'EPP A, plus proche du bureau du Cisco, de telles pratiques étaient moins fréquemment observées. De plus, les enseignants étaient moins absents.

Ces résultats semblent se recroiser avec les constats émis par l'enquête MADERE. Lorsque les écoles sont proches d'un bureau Cisco, d'une route et/ou d'une ville, et tel est le cas de l'EPP A, les calendriers scolaires officiels et les organisations des horaires dans les journées de classe sont davantage respectés. C'était probablement le cas de notre terrain. La distance éloignée de l'EPP B par rapport au chef-lieu de la commune, et l'absence absolue de visites de contrôles d'inspecteurs en 9 mois de cours montrent que l'isolement géographique semble être un facteur peu favorable au respect des règles établies par les circonscriptions scolaires.

En revanche, les absences des deux enseignants de CE et de CM1 restaient tout de même justifiées (EPP B). L'enseignante de CE était aussi directrice et devait régulièrement se rendre au bureau du Cisco, à 5 km à pied ou à vélo de l'école. L'enseignant FRAM de CM1 habitait trop loin de l'EPP en taxi brousse et n'était pas payé à temps, il ne pouvait pas payer ses transports. Il exerçait un autre métier, probablement l'agriculture, pour subvenir aux besoins de sa famille de trois enfants.

Une question reste néanmoins en suspend : pourquoi la directrice de l'EPP B s'est-elle autant absentée tandis que la directrice de l'EPP A (plus proche du Cisco) s'absentait moins ? Est-ce l'effet de la distance du bureau du Cisco, du fait de la saison des pluies qui force les habitants à rentrer avant 15h-16h chez eux ? Nous n'avons pas su déterminer les causes exactes des absences de cette directrice.

6. Pauvreté de l'école : impact sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage

Bilan sur l'année 2013-2014, ce qu'il faudrait améliorer dans l'organisation du travail... l'avis des enseignants

Nous avons conduit des entretiens avec sept enseignants FRAM et des titulaires. Ces témoignages se sont articulés à des observations des écoles. C'est et en étant régulièrement en contact avec les enseignants, en nouant des relations plus profondes que celles liant un visiteur de passage à son hôte, que nous avons recueilli certaines paroles.

Les enseignants nous ont parlé de dysfonctionnements dans l'organisation du travail. Leurs salaires sont trop faibles, leurs journées trop chargées : ils sont à la fois professeurs, éleveurs, agriculteurs. Ils ont également critiqué le manque de moyens financiers octroyés à l'école qui empêchait d'augmenter les effectifs enseignants et d'alléger les ratios élèves enseignant.

Par exemple la directrice de l'EPP B, enseignante en CE avait 50 ans et sept enfants dont quatre toujours scolarisés. Son mari était agriculteur. Elle disait qu'elle n'avait pas le temps de se consacrer aux activités agricoles une fois rentrée chez elle. Elle avait trop de travail de préparation des cours pour le lendemain et de nombreuses formalités administratives à régler pour le Cisco. Elle avait environ soixante-dix élèves sous sa responsabilité dans une même classe lors des deux années d'enquête. Pour s'organiser dans son travail, elle déléguait les tâches domestiques et agricoles à ses enfants et se débrouillait pour économiser un peu d'argent lors des récoltes. Son fils aîné avait arrêté l'école pour pouvoir payer les frais d'inscription de ses cadets. Elle n'avait pas le temps de corriger les cahiers des élèves.

L'enseignant de CM2 (FRAM) dans l'EPP A, disait lui aussi avoir trop de travail après sa journée de classe. Il devait s'occuper de diverses tâches, agricoles, domestiques, préparer les cours etc.

*« **Moi** : Et est-ce que tu peux aider les élèves quand ils sont en grande difficulté ?*

***T.** : Je ne fais de suivi que pendant les cours, mais en dehors je ne le fais pas.*

***Moi** : Pourquoi ne pas amener les cahiers après les cours ?*

***T.** : Parce qu'il y a la préparation des cours tous les jours. Je n'ai pas le temps.*

*[...] **Moi** : Quelles sont tes activités en dehors des cours ? L'élevage, l'agriculture, l'eau ? Y-at-il des frères et sœurs qui peuvent t'aider à accomplir ces tâches ?*

T. : Je fais des activités d'élevage, je vais chercher de herbe, je fais de l'agriculture, je vais chercher de l'eau ...

Moi : Combien de temps toutes ces activités prennent-elles ?

T. : Environ 6 heures de préparation et d'activité (sortie d'école vers 15h). » (T., enseignant FRAM en CM2, 21 ans).

Une autre enseignante FRAM qui avait 31 ans et s'occupait de la classe de CP2 dans l'EPP B avouait être très fatiguée après les journées d'école. Elle embauchait des ouvriers agricoles pour cultiver ses terres. Son mari était lui aussi enseignant mais dans le secondaire, il l'aidait et la secondait dans les tâches domestiques. Selon elle, l'effectif de ses élèves en classe était trop élevé pour qu'elle puisse corriger leurs cahiers (elle avait 62 élèves).

L'entretien mené avec le président FRAM est intéressant. Il revient sur les causes de l'absentéisme des enseignants et leur manque de motivation :

« Moi : Pourquoi les professeurs sont-ils absents ? Sont-ils vraiment motivés par leur travail ?

Le président FRAM : Malheureusement les professeurs à l'EPP ne sont pas bien motivés. La subvention payée par l'Etat vaut 240. 000 Ar pour deux mois, par personne, le paiement n'est pas régulier. La participation Fram n'est que de 300 Ar/ mois par parent pour un instituteur. Par conséquent, ils sont obligés de chercher d'autres activités pour assurer la vie familiale. » (Président FRAM, fokontany B, plus de 70 ans, ancien enseignant titulaire à la retraite).

Voici ce qu'il ajoute concernant le niveau des élèves et le suivi des enseignants :

« Question : Qu'est-ce que vous pensez du suivi des professeurs pour les élèves ? Pourquoi ils ne corrigent pas les cahiers ?

Le président FRAM : Les instituteurs n'arrivent pas à corriger chaque jour, les devoirs des élèves parce qu'il y a un sureffectif d'élèves dans les classes. Il y a aussi une fatigue corporelle et morale créée par la crise politique et économique à Madagascar. » (Président FRAM, Fokontany B, plus de 70 ans, ancien enseignant titulaire à la retraite).

Finalement, le président FRAM montre que les enseignants ne reçoivent qu'une faible rémunération, qu'ils doivent mettre en place des stratégies de pluri activité et que les effectifs d'élèves sont trop élevés pour leur permettre de les suivre régulièrement.

En outre, nous avons demandé aux enseignants ce qui selon eux serait à améliorer à l'école, et comment s'était déroulée l'année scolaire qui était passée.

Pour l'enseignante de CP1 à l'EPP B, l'année s'était plutôt bien déroulée parce que selon elle les enfants à qui elle donnait cours étaient petits donc c'était plus simple. Les parents l'avaient payée (via les cotisations FRAM). Pour elle l'année était plus simple puisque les effectifs d'élèves étaient moins nombreux. Elle avait déjà eu entre 82 et 90 élèves en CE les années précédentes. Cette année-là, elle avait environ 55 élèves.

T. l'enseignant FRAM en CM2 (dans l'EPP A) avait lui aussi émis un avis assez positif quant au déroulement de l'année scolaire. Ses élèves avaient tous réussi le CEPE.

En revanche, la directrice de l'EPP B (qui enseignait en CE) et l'enseignante de CP2 (EPP B) se sont plaints. Elles ont fait part des difficultés d'enseigner à des effectifs d'élèves trop nombreux. Pour la directrice, sa double tâche de directrice et d'enseignante la conduisait à beaucoup. Elle avait à charge 72 élèves dans sa classe.

La disparité du niveau des élèves de la classe de CP2 (dans l'EPP B) rendait sa tâche difficile :

« **Moi** : Est-ce que l'année scolaire selon toi s'est bien passée ?

Y : Moyen moyen

Moi : Pourquoi ?

Y : Ça va mieux, c'est assez bien, mais il y a une disparité dans le niveau des élèves, il y a toujours des élèves très faibles et des élèves très intelligents. Cette année il y avait 11 élèves redoublants en CP2. » (Y., 31 ans, Enseignante FRAM, CP2, EPP B).

Pour conclure, les enseignants pointent du doigt les problèmes de financement de l'école et de leurs salaires. Les sureffectifs d'élèves ne leur permettent pas de suivre correctement les élèves. Nous en avons fait l'expérience lors des observations participantes⁸⁶.

⁸⁶ Nos statuts d'observatrices mais aussi d'enseignantes improvisées nous ont amené à pouvoir relever des comportements, évaluer les points forts et les points faibles des élèves mais aussi à nous mettre à la place des enseignants : « comment gère-t-on 70 élèves âgés de 7 à 10 ans ? » ; « Comment organise-t-on son temps d'enseignement lorsqu'il n'y a pas de livres, que nous devons écrire les leçons au tableau et que les enfants doivent recopier ? » ; « Comment suit-on des élèves au nombre oscillant entre 50 et 70 lorsqu'ils écrivent des leçons en français dans leurs cahiers alors qu'ils ne comprennent pas cette langue ? » ; « Comment corrige-t-on les exercices dans les cahiers lorsque les élèves sont trop nombreux ? » ; « Comment aider et prendre du temps pour un ou deux élèves qui connaissent de grandes difficultés au point de ne pas savoir lire correctement en niveau de troisième année lorsque 69 autres chahutent derrière ? »

Enfin, le manque de nourriture est apparu comme un problème pour les enseignants. Le fait que les élèves manquent occasionnellement des repas, particulièrement lors des soudure, affaiblirait leurs capacités de concentration pendant les cours.

T. l'enseignant de CM2 (EPP A) a dit la chose suivante :

« **Moi** : *Qu'est-ce qu'il faudrait changer dans l'école aujourd'hui ?*

T. : *La priorité est de faire une cantine scolaire parce qu'ils ont faim, et ils ne peuvent pas se concentrer. Et c'est ce qui est important. Même en dehors des périodes de soudure, l'alimentation est faible. La plupart des élèves ne mangent pas avant de venir à l'école (même lorsqu'il y a des récoltes. Ils boivent du thé ou du café).*

Moi : *Ça influence beaucoup la façon de travailler des enfants ? Moins concentrés ? Moins bien dans leur travail ?*

T. : *Il y a une différence entre les enfants qui mangent le matin et ceux qui ne mangent pas. »*

(T. enseignant FRAM, 21 ans, CM2, EPP A).

De même, la directrice de l'EPP B a mentionné que le manque de nourriture ralentissait le processus d'apprentissage des élèves qui étaient trop faibles.

Absences des professeurs, des élèves livrés à eux même ?

Les professeurs étaient régulièrement absents. C'était particulièrement le cas des enseignants de CE et de CM1 dans l'EPP B. Lors de ces absences, les élèves étaient livrés à eux-mêmes. Ils avaient des exercices à faire au tableau mais sans la présence d'un adulte pour les surveiller ils passaient plus de temps à jouer qu'à se concentrer sur les exercices.

De nombreux élèves ont dit qu'ils avaient besoin d'explications pour les aider à comprendre les exercices. Sans personnel enseignant présent pour remplacer les professeurs, ils abandonnaient le travail scolaire et se mettaient à jouer. Les extraits d'entretiens menés avec

La confrontation au terrain nous a tour à tour dépitées (je parle au nom de mon interprète et moi), puis nous a fait prendre conscience de l'état très détérioré de l'offre (rappelons que nos enquêtes se sont principalement déroulées dans l'EPP B en particulier). Il est clair que les chiffres et les ratios élèves/enseignants, ceux indiquant la disposition en matériel (livres, matériel pédagogique etc.), lorsqu'ils se confrontent à la réalité sont saisissants. Les enseignants sont débordés, et font face à des classes trop chargées et des élèves provenant de milieux socio-économiques très défavorisés. Comment dès lors transmettre des connaissances dans les meilleures conditions possibles quand réduire les effectifs et doter en matériel serait la première chose à mettre en place pour améliorer le niveau des élèves ?

les enfants montrent ce que les enfants font pendant les heures où les professeurs sont absents :

« *Quand on n'a pas de profs, on ne fait que s'asseoir et on ne fait rien, on ne fait que s'asseoir.* » (Hertinem, garçon de 8 ans, redouble son CP2).

« *Notre professeur s'absente souvent et on ne fait rien ou on joue quand il n'est pas là.* » (Antsa, fille de 8 ans, CE, EPP B).

« *Notre professeur s'absente souvent cette année et c'était pareil l'année dernière et on joue et on crie quand il n'est pas là après on rentre chez nous.* » (Fenoso, fille de 8 ans, redouble son CE, EPP B).

Dans l'EPP A, les professeurs sont moins souvent absents, mais le fonctionnement reste semblable à celui de l'établissement B en témoigne Tantely, garçon de 9 ans scolarisé en CE, il redouble son année :

« *C'est rare que notre professeur s'absente, on apprend les tables quand elle n'est pas là. Je comprends un peu les exercices au tableau. Quand il n'y a pas de profs on ne fait que jouer à l'école.* » (Tantely, garçon de 9 ans, redouble son CE, EPP A).

Certains enfants disent faire des lectures :

« *Le professeur s'absente souvent et on fait des lectures quand il n'est là.* » (Marina, fille de 10 ans, redouble son CE, EPP B).

Ou ils sont parfois pris en charge par d'autres enseignants :

« *On fait des lectures ou les autres professeurs nous prennent quand elle n'est pas là.* » (Michel, garçon de 9 ans, redouble son CE mais il est deuxième de la classe l'année d'enquête).

« *Quand Monsieur A. n'est pas là, c'est Mme J. qui le remplace et qui nous donne des exercices à faire.* » (Elia, fille de 13 ans, scolarisée au CEG en 6^{ème}, elle était en CM2 dans l'EPP B l'année précédant l'enquête).

En général les enfants disent qu'ils ont besoin d'explications pour comprendre les exercices

écrits au tableau :

« *Notre professeur est toujours présent et si jamais il n'est pas là, les autres professeurs nous prennent. Il me faut des explications pour les exercices au tableau.* » (Fanantenana, fille de 9 ans, passante en CM1, EPP B, première de la classe). Elle ajoute que les élèves ne font rien quand les profs ne sont pas là.

« *C'est rare que notre professeur s'absente, on rentre chez nous quand elle n'est pas là. Je ne comprends pas tout seul les exercices au tableau.* » (Mamisoa, garçon de 10 ans, redouble le CE, EPP A).

« *Le professeur s'absente parfois et nous faisons nos révisions quand il n'est pas là. Je comprends les exercices au tableau si on explique.* » (Tatiana, fille de 9 ans, redouble son CE, EPP A).

« *Je ne comprends pas les exercices au tableau si on ne m'explique pas.* » (Fenasoa, fille de 8 ans, redouble son CE)

Toky, garçon de 12 ans qui redouble son CM2 dans l'EPP B avoue lui aussi qu'il ne comprend pas les exercices mis au tableau sans aide d'un adulte.

En tout, sur vingt-huit entretiens où l'on a évoqué le sujet, seuls huit enfants déclarent ne pas avoir besoin d'aide pour comprendre les exercices au tableau. En revanche, vingt d'entre eux déclarent connaître des difficultés.

On voit que les absences des professeurs ont des conséquences évidentes sur le travail et l'apprentissage des élèves. Il leur est demandé d'être autonome à de jeunes âges alors qu'ils ne disposent pas de suffisamment de livres pour être en mesure de comprendre les leçons. Le remplacement des professeurs absents est quasi inexistant. De surcroît, la compréhension de la langue française est épineuse, il est probable qu'ils rencontrent de grandes difficultés à traduire certains exercices.

Malgré ces conditions de scolarisation dégradées, nombreux sont les élèves qui témoignent d'un goût prononcé pour l'école. Ils disent qu'ils aiment s'y rendre pour apprendre à lire et à écrire, pour jouer. J'ai souvent entendu dire que cela leur permettait aussi d'échapper aux responsabilités des tâches domestiques qu'ils avaient à charge. Je n'entendais cela qu'en dehors des situations d'entretien, ils ne me l'auraient pas avoué ainsi, mais ils le disaient lorsque nous

leur positions des questions de façon informelle :

« Je préfère aller à l'école que rester à la maison parce j'adore écrire dans le cahier. [...] J'adore l'école et je trouve ça génial. J'adore surtout écrire. [...] Je veux continuer l'école jusqu'en CE, et peut être au maximum en CMI ou CM2. Mais ça ne me dérange pas d'arrêter en CE. » (Hertinem, garçon de 8 ans, redouble son CE).

« Je préfère aller à l'école pour apprendre et pour voir les camarades de classe. » (Anantsoa, garçon de 11 ans, redouble son CE).

Mamisoa, garçon de 10 ans qui redouble son CE dit qu'il préfère aller à l'école plutôt que de faire des activités domestiques chez lui. Cela lui permet d'y échapper la journée. Il dit aimer l'école et il voudrait être agriculteur plus tard.

Fensoa, fille de 8 ans qui redouble le CE dit préférer aller à l'école pour jouer et pour avoir des connaissances. Michel, 9 ans, dit la même chose :

« Je préfère aller à l'école pour apprendre à écrire par exemple. [...] J'aime l'école parce que c'est bien. Je veux avoir mon BAC. » (Michel, 9 ans, redouble le CE mais il est premier de la classe).

Les enfants se prononcent de façon positive sur l'expérience scolaire parce qu'ils aiment acquérir des savoirs auxquels ils n'ont probablement pas accès dans leur milieu familial :

« Je préfère aller à l'école pour apprendre [...]. Je veux devenir médecin plus tard. J'aime l'école pour que je puisse trouver du travail facilement si j'ai des diplômes. » (Fleurette, 11 ans, scolarisée en CM2).

Conclusion

Ce chapitre a permis d'exposer les conditions dans lesquelles les élèves suivent leur scolarité. Les EPP manquent de moyens humains et matériels. Les observations ont montré que les élèves n'ont pas assez de manuels scolaires, de tables, de chaises. Le manque de livres a un impact particulièrement important sur les processus d'apprentissage. Les sureffectifs d'enfants dans les classes, la langue française utilisée comme langue d'instruction dans plusieurs matières (SVT ; Français ; Mathématiques) à partir du CE, accentuent les problèmes de compréhension

des élèves et ralentissent les cours. Sans images dans les manuels, les enfants ont plus de mal à comprendre les leçons et à suivre l'enseignant. Sans livres, l'enseignant est forcé de recopier les leçons au tableau puis de faire copier aux élèves dans les cahiers et ce processus est très lent. Nous avons pu l'expérimenter à plusieurs reprises en endossant le rôle d'enseignantes : les élèves copient très lentement et copier des leçons au tableau n'est pas très rapide non plus. Il est impossible de tenir une leçon dans les 40 minutes de temps officiel prévu à cet effet.

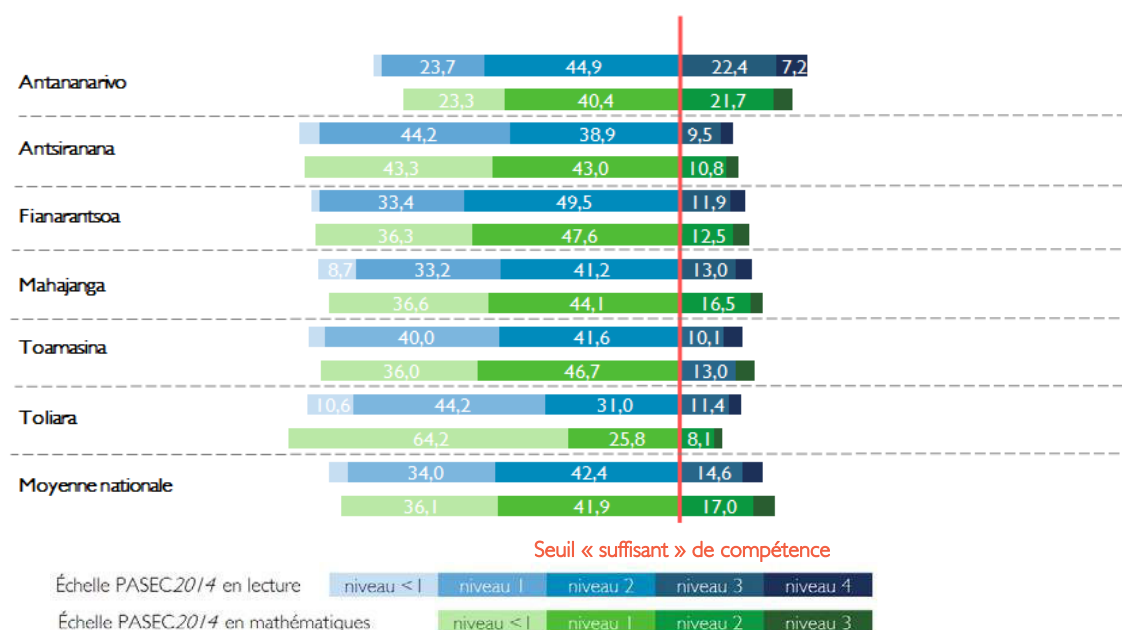
Les observations montrent que les ratios élèves-enseignant élevés ont des conséquences néfastes sur le suivi des élèves. En passant dans les rangs et en corrigeant les cahiers des enfants (dans les classes de CP2, de CE, de CM1 et CM2 de l'EPP B) nous avons constaté qu'ils faisaient de nombreuses fautes. Ils ne comprennent pas nécessairement ce qu'ils recopient au tableau. L'idéal serait de corriger les cahiers et d'expliquer les leçons aux élèves mais rien n'est fait dans ce sens. Les enseignants se disent débordés, les élèves sont trop nombreux, ils sont mal payés et ont des doubles journées de travail. Ils ne ramènent pas les cahiers chez eux pour les corrections. Nous avons mis des exemples de cahiers en annexe pour illustrer ce phénomène, les cahiers sont mal tenus et truffés de fautes. Les enseignants sont pour moitié embauchés par les associations de parents d'élèves. Ils n'ont reçu que très peu de formation pédagogique, ont souvent de faibles diplômes et déclarent eux-mêmes ne pas avoir reçu de formation suffisante. Les problèmes de retard des paiements des salaires, la pluriactivité de ces derniers entraînent un fort taux d'absentéisme enseignant et spécifiquement dans les classes de CE et de CM1 de l'EPP B. Ces absences à répétition et le non-respect des journées officielles de cours ont des conséquences négatives sur le suivi des programmes qui ne sont pas achevés. Les mères interrogées ont des perceptions négatives de ces absences et ne sont pas satisfaites de la qualité de l'école. Cela pourrait contribuer, à terme, compte tenu des coûts de la scolarisation, à écourter les carrières scolaires des enfants.

La qualité a aussi des conséquences négatives sur le niveau des élèves. Les résultats aux examens du CEPE blanc récoltés dans les deux EPP ont montré que les élèves avaient un niveau très faible- l'examen était organisé par le programme de l'Union Européenne Passoba pour la coopération dans le secteur de l'éducation. La langue d'enseignement renforce les problèmes liés au niveau des élèves. Les résultats des tests PASEC sur les compétences en lecture et en écriture des élèves de niveau de fin de primaire à Madagascar établissent eux aussi qu'il existe un dysfonctionnement important dans le système éducatif. Les élèves atteignent des scores globalement faibles en lecture et en écriture. Le graphique n°13 présenté ci-dessous montre que 80,9% des élèves malgaches n'ont pas des compétences suffisantes en lecture pour comprendre

les textes qui leur sont soumis lors des tests. Le niveau en mathématiques ne connaît guère meilleure situation.

« La province d'Antananarivo est celle où le pourcentage d'élèves disposant d'un niveau de compétence suffisant (niveaux 3 et 4) est le plus important (29,7 %), quoique peu élevé. Dans toutes les autres zones éducatives, ce pourcentage est inférieur à 17,0 %. À Toliara et Antsiranana, ce sont près de 90 % des élèves qui se situent en deçà du seuil « suffisant » de compétence en lecture. En dehors d'Antananarivo, presque la moitié des élèves présentent de grandes difficultés à lire et à comprendre des textes et ont des acquis très fragiles en décodage en langue française, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne (niveau 1 et sous le niveau 1). À Toliara, ils sont 10,6 % à se situer sous le niveau 1. » (Pasec, 2017, p. 49)

Graphique 12. Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques- Fin de scolarité



Source : Tableau tiré du document Pasec, Madagascar, 2017, p. 49.

La qualité de l'offre ne permet pas d'assurer l'égalité des chances aux élèves qui appartiennent à des milieux socio-économiques défavorisés. Au contraire, faute de moyens investis, l'Etat ne peut pas offrir une éducation capable de pallier les inégalités de réussite entre les catégories sociales et le risque de maintenir les élèves dans leur position socio-économique c'est à dire de

reproduire le cercle de pauvreté est élevé.

Chapitre 7. Langue d'enseignement et qualité de l'offre

Doit-on enseigner dans la langue maternelle des enfants ou dans une langue « internationale » ? A quel niveau ? Quels sont les effets d'un enseignement en langue étrangère sur les processus d'apprentissage ? Autrement dit, quelle est la langue favorisant le plus la mémorisation et l'intégration de connaissances, la qualité de l'éducation ?

Comment articuler l'apprentissage de la langue maternelle et celle d'une langue internationale ? Quel enseignement linguistique doit-être placé au premier plan ?

Sur un plan politique et économique, quelle langue favorise le plus l'intégration des individus au marché du travail national ?

Toutes ces questions réfèrent au choix de la langue d'enseignement dans les pays anciennement colonisés. Elles ne datent pas d'hier et restent particulièrement vives encore aujourd'hui. Choisir une langue locale comme langue d'instruction favoriserait selon bon nombre de spécialistes l'apprentissage des plus jeunes. Cependant, le passage à l'apprentissage d'une langue internationale est aujourd'hui essentiel dans un contexte de mondialisation où les échanges humains, économiques sont à la fois fréquents et nombreux. L'enjeu politico-économique est de taille : il s'agit de rendre ou du moins de garder la main-d'œuvre du pays la plus concurrentielle possible sur les marchés internationaux.

Au niveau national, le choix de la langue d'enseignement recouvre de nombreux enjeux sociaux et économiques. Nous le verrons à travers l'exemple tiré de notre terrain. Dans bien des contextes, la maîtrise de la langue coloniale est l'apanage des classes sociales les plus favorisées et creuse les clivages entre les différentes catégories sociales. Les différents niveaux de détention de capitaux linguistiques sont en réalité convertissables en capitaux économiques et symboliques. A Madagascar, maîtriser le français est une richesse symbolique indéniable, elle place le détenteur de cette connaissance dans une position légitimée et reconnue socialement, celui qui maîtrise le français est celui qui est instruit. Mais maîtriser le français est aussi le gage d'un accès à un emploi valorisé sur le marché du travail.

Il s'agira dans ce chapitre de comprendre en quoi l'usage d'une langue étrangère comme langue d'instruction peut influencer la qualité de l'offre scolaire. Nous montrerons les conséquences de l'usage de la langue sur les conditions d'enseignement et sur les conditions d'apprentissage des élèves. Nous expliquerons pourquoi la langue française est maintenue en tant que langue officielle d'instruction du point de vue des mères de famille et du point de vue des politiques.

1. Quels arguments soutiennent l’instruction en langue maternelle, quels sont ceux qui la déqualifient ?

Le développement de l’éducation scolaire, nous l’avons vu, a pris naissance pendant la colonisation et concernait une petite frange de la population. L’expansion de l’école au plus grand nombre s’est faite lors des indépendances dans les années 60.

Sous la colonisation la question de la langue d’enseignement ne se pose pas, c’est la langue coloniale qui est choisie d’emblée. Le choix de la langue d’instruction commence à poser problème lors des périodes de la décolonisation.

Le débat sur la langue d’instruction fait rage depuis déjà plus de 50 ans en Afrique. Quand il s’agit de discuter de l’usage de telles ou telle langues, parents, politiciens, pédagogues se rangent dans un camp ou dans un autre. En conséquence, il devient très difficile d’avoir un avis objectif sur la question (Skattum and Brock Utne, 2015). De nombreux exemples tirés d’études empiriques dans des pays anciennement colonisés ont montré que l’instruction en langue « étrangère », « non maternelle », était néfaste au processus d’apprentissage des enfants⁸⁷.

Selon les arguments prônant l’usage de la langue maternelle dans l’enseignement, elle favoriserait l’apprentissage, la cognition des enfants, et par là, la qualité de l’éducation. Elle permettrait de construire et de consolider une identité culturelle commune à tous. Mais n’utiliser que la langue maternelle, cantonnée dans son usage à quelques zones géographiques de petite et moyenne envergure aurait le désavantage d’isoler les individus du contexte international. En effet, la maîtrise d’une langue internationale permettrait de constituer un espace linguistique commun favorisant les échanges économiques, politiques, scientifiques, techniques, la proximité culturelle entre les peuples. De surcroît, dans bien des contextes africains, coexistent plusieurs langues vernaculaires au sein d’un même pays. Opter pour l’usage de l’une d’entre elle dans le système d’enseignement pourrait mettre à mal l’unité nationale en favorisant une ethnie plutôt qu’une autre.

⁸⁷ « *All available recent research clearly states that quality education and relevant education must be provided in a familiar language to ensure learning, in particular for primary and secondary education. In order to ensure real access to education for all, and to contribute to poverty reduction and democratic development, Norway will work for enhanced awareness and knowledge concerning the importance of choice of language of instruction. (Solheim, 2006).* » (Skattum and Bock-Utne, 2009, p. 15).

Enfin, trois autres arguments sont souvent cités à l'encontre de l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement. Le premier dénonce les difficultés techniques et scientifiques que posent la transférabilité des termes et concepts « scientifiques » dans les langues africaines. Bien souvent les sciences physiques, la chimie, la philosophie occidentale ou les mathématiques ont pris naissance dans des contextes linguistiques distincts. Le vocabulaire des langues locales doit donc être adapté. Cela renvoie au deuxième problème des coûts financiers liés au passage d'une langue internationale à une langue locale pour l'enseignement. Une telle décision politique impliquerait d'augmenter les fonds alloués aux chercheurs pour créer des manuels. C'est le deuxième argument contre l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement : les budgets consacrés à l'impression de nouveaux manuels, à la formation des professeurs etc sont très élevés. Souvent les secteurs éducatifs concernés sont financièrement affaiblis par une pyramide des âges jeune, des effectifs d'enfants élevés à scolariser ; par les contextes politiques et économiques nationaux en proie aux crises, à l'endettement etc.

Le dernier argument concerne la demande scolaire : la plupart des parents, mal informés pour beaucoup d'entre eux, privilégient nettement l'usage de la langue coloniale qui jouit encore de beaucoup de prestige dans les sociétés anciennement colonisées. La détention de capitaux linguistiques est d'autant plus importante qu'ils sont convertissables en capitaux symboliques et économiques, permettant un accès à des emplois plus valorisés et souvent mieux rémunérés sur le marché du travail (Skattum and Brock Utne, 2015). Ils ne souhaitent pas qu'une langue locale soit utilisée comme langue d'enseignement.

Nous citerons quelques exemples de pays africains anglophones dans lesquels le débat sur la langue d'enseignement reste vif pour évoquer ensuite le sujet du choix de la langue d'enseignement à Madagascar. Ces choix se révèlent être déterminants dans des enjeux : identitaires, culturels, politiques, économiques. Ils conditionnent en grande partie la qualité de l'enseignement dispensé. C'est sur ce point que nous orienterons spécifiquement notre analyse dans ce chapitre.

2. Le choix d'une langue d'enseignement : illustration de divers contextes africains

Dans le cas de la Tanzanie, le gouvernement a longtemps hésité entre l'usage de la langue la plus répandue dans le pays, le « Kiswahili » utilisée depuis 1961. Jusqu'en 1967 la langue était d'usage jusqu'à la fin du niveau primaire, cependant, l'anglais était gardé au niveau secondaire. Le passage d'une langue à une autre dans le système d'enseignement a largement contribué à détériorer le niveau des enfants dans les deux cycles.

En Uganda, le président Muzeveni a tout fait pour populariser et remettre à jour l'usage du Kiswahili dans le système d'enseignement, mais les parents ont insisté pour garder l'anglais. Au Kenya, les parents se sont également mobilisés pour garder la langue anglaise et se préserver de l'utilisation des langues vernaculaires comme langues d'instruction (Skattum and Brock Utne, 2009). Le choix des langues d'instruction cristallise des tensions entre la société civile et les politiciens. La langue d'instruction et la maîtrise d'une langue internationale revêt des enjeux symboliques, identitaires et économiques de taille au sein même des sociétés.

En Tanzanie, en Uganda et au Kenya, les arguments en faveur du maintien de l'anglais comme langue d'instruction ont avancé l'importance de l'intégration dans le processus de globalisation ; l'apprentissage des sciences, des technologies, l'insertion au marché du travail et la reconnaissance politique du pays dans les relations internationales. Selon eux l'anglais était une langue stratégique dans les aspects diplomatiques, politiques et économiques etc... Les sociétés civiles ont elles aussi voulu préserver l'usage d'une langue internationale comme langue d'instruction.

En définitive, ces débats sur la langue d'instruction ont permis de conclure qu'une distinction nette devait être opérée entre l'usage de l'anglais comme langue d'instruction et de l'anglais comme matière enseignée. Ce problème est toujours d'actualité, parents et les politiciens doivent savoir faire la différence. Le choix de la langue d'enseignement et les modalités de transmission d'une langue internationale est absolument crucial dans la l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

3. Le choix d'une langue d'enseignement à Madagascar

Le choix de la langue d'instruction à Madagascar a fait l'objet d'un vif débat qui a opposé la classe politique et la population. Au lendemain de l'indépendance, en 1960, le choix du français se fait sans résistance. Mais lorsque les questions de l'identité nationale ont été mises en débat sur la scène politique, le président de l'époque, Didier Ratsikara, a rétabli le malgache comme langue d'instruction de 1972 jusqu'au milieu des années 80.

Faute de moyens politiques et économiques pour soutenir cette transition, la qualité de l'éducation primaire s'est fortement dégradée. Aujourd'hui, force est de constater que ni les enfants, ni les instituteurs, du moins sur notre terrain, ne maîtrisent correctement la langue française. Cette situation est tout bonnement désastreuse pour l'apprentissage des enfants et la détention durable de connaissances.

L'époque précoloniale

Le développement de l'éducation scolaire à Madagascar n'est pas récent et débute au XIX^{ème} siècle, impulsé par les missionnaires protestants anglais de la « London Missionary Society/ LMS». Ils ouvrent une première école en 1818. D'autres missions protestantes britanniques, puis norvégiennes et des missions catholiques françaises se sont ensuite emparées de la question éducative :

La London Missionary Society, arrivée en 1818 à la suite d'un traité conclu entre le roi Radama 1^{er} et l'Angleterre, a joué un rôle essentiel dans cette mission éducative. D'autres congrégations ont également apporté leur contribution : les Friends'- ou Foreign Mission Association (F.F.M.A)-, arrivés en 1867 à l'appel de la L.M.S, les missions anglicanes- la Church Missionary Society et la Society for the Propagation of the Gospel-, qui s'établissent en 1864 sur la Grande Ile, les missions luthériennes norvégiennes, arrivées en 1866, et les missions catholiques- pères jésuites et sœurs de saint Joseph de Cluny- présentes à partir de 1861. Les missionnaires de la L.M.S ouvrent dès 1818 leur première école élémentaire à Manangareza, près de Tamatave, ainsi que la première école du palais, réservée aux enfants de l'aristocratie, à Antananarivo. (Babault, 2005, p. 47-48).

Dès 1820, de nombreuses écoles sont ouvertes en Imerina et en pays Betsileo. Les autres régions sont en recul sur le plan de l'éducation scolaire. A la fin du XIX^{ème} la région des Hautes Terres, spécifiquement le Vakinankaratra (notre région d'étude), connaît depuis des dizaines d'années une forte tradition d'écriture. Le roi Radama Ier a été favorable à l'expansion de l'éducation scolaire, mais ses politiques ont été freinées à sa mort, en 1828. La reine Ranavalona Ière, sa successeuse, se montrera hostile aux étrangers et fera fermer une partie des écoles.

Les missionnaires anglais ont accordé une place importante à la langue malgache et ont publié des livres religieux dans la langue dès 1827. Par ailleurs, les missions catholiques françaises ont très tôt mixé l'usage des deux langues, françaises et malgaches. Elles ont publié des manuels jésuites en français dès 1862. Finalement, en 1895, l'utilisation de la langue française est généralisée dans le système d'enseignement catholique. Les protestants leur emboîteront rapidement le pas et publieront des livres en malgache et français en 1895 (Babault, 2005, p. 47, 48, 49 et 50).

La colonisation et l'usage du français

La colonisation des Français sur Madagascar s'est établie après la défaite de la reine Ranavalona II en 1895. La Grande Ile sera placée sous protectorat français, son annexion est votée le 6 août 1869. Le premier objectif du gouvernement était de dissiper l'influence du protestantisme. Il ferma bon nombre d'écoles en conséquence.

En 1897, naissent deux sortes d'écoles officielles divisées en deux branches : l'enseignement européen, destiné à atteindre le niveau du système français, et les écoles indigènes destinées à former les cadres et les relais de l'administration coloniale :

Contrairement à l'enseignement européen, qui reproduit directement les programmes français, l'enseignement indigène est adapté de façon utilitaire aux objectifs coloniaux, comme le précise le général Gallieni, nommé gouverneur général de Madagascar en 1896 : « Madagascar est devenue aujourd'hui une terre française. La langue française doit donc devenir la base de l'enseignement dans les écoles de l'île. De plus, nous devons tenir la main à ce que l'ensemble des programmes d'enseignement soient remaniés de manière à se rapprocher autant que possible de ceux de nos écoles similaires. Ces programmes devront naturellement être établis d'une manière très simple, à la portée des maîtres et des élèves, et surtout revêtir un caractère professionnel permettant de fournir, aussitôt que possible, des

auxiliaires à nos colons, pour leurs entreprises industrielles et agricoles (...) »
Circulaire du 5 octobre 1896 in Ratriamoarivony p. 145. » (Babault, 2005, p. 51).

Le gouverneur Gallieni va accorder une grande importance à l'enseignement du français et il devient obligatoire pour les emplois publics. En 1897, il crée un cours de français pour les Malgaches qui sera très fréquenté. Il pense qu'il est essentiel de former des interprètes franco-malgaches.

Les colons ont considéré l'utilisation du malgache comme arriéré et en ont limité l'apprentissage dans leur groupe. Pour Charles Renel, directeur de l'enseignement de 1906 à 1926 la langue malgache est pauvre et inadaptée aux besoins économiques et sociaux de la société actuelle : « *Son vocabulaire est pauvre et encombré de mots arabes, swahili, anglais, français. Il est peu précis ; ... la morphologie est tout à fait rudimentaire. La syntaxe proprement dite est misérable. [...]* (déclaration dans livre de Bemanjara, 1979, p. 527) » (Babault, 2005, p. 52). Malgré cela le malgache n'a pas totalement été exclu de l'enseignement indigène. Politiquement, cette stratégie d'enseignement des langues est utile :

Sur le plan politique, le maintien des dialectes comme langues d'enseignement au début de la scolarité s'inscrit parfaitement dans le principe de politique des races, qui vise à empêcher une unification du peuple dangereuse pour le pouvoir colonial : « Par le principe, les Français veulent établir un certain équilibre culturel- en fait un équilibre de forces- entre toutes les populations dans un but très précis : d'une part être en mesure de recruter des fonctionnaires à affecter dans leur région d'origine, d'autre part maintenir les différences régionales envisagées non comme une richesse du patrimoine culturel de l'île, mais comme un moyen de domination » (Esoavelomandroso, 1976, p. 133) » (Babault, 2005. p. 53).

En effet, Madagascar est en situation linguistique de triglossie. L'usage de trois types de langues cohabite : le français et le malgache officiel - comme langues d'Etat, et langues d'enseignement- et une multitude de variations de la langue malgache en fonction des régions. L'usage du malgache officiel, du français ou d'un dialecte diffère selon les contextes sociaux dans lequel se trouve l'interlocuteur (Babault, 2005). Ecarter certaines populations de la maîtrise de la langue française et/ou du malgache officiel pouvait être une stratégie d'accès au pouvoir.

En 1916, le français est déclaré comme langue d'enseignement à tous les niveaux

L'arrêté du 17 janvier 1929 s'oppose à celui de 1916. Il donne une place significative au malgache comme langue d'enseignement au primaire sauf dans le 2^e et 3^e degré où l'enseignement est en français. Mais ce décret est très critiqué, et donne lieu à un nouvel arrêté le 15 octobre 1933 qui reprend les grandes lignes de celui de 1916. Le français redevient la langue d'enseignement dès le premier degré et occupe une place très importante dans le système d'enseignement. Le malgache est beaucoup moins employé. L'arrêté du 12 novembre 1951 augmente le poids de l'enseignement du français en augmentant le volume horaire (Babault, 2005, p. 55). Cet arrêté aligne également le système d'enseignement malgache avec celui européen, les Malgaches ont accès au CEPE mais seulement s'ils maîtrisent le français. Toutefois, les prérogatives restent assez imprécises quant à la langue d'enseignement à utiliser dans les établissements, elle est laissée au choix du directeur.

En conclusion, on constate que l'enseignement colonial est conçu pour satisfaire au maximum les objectifs de la France. Il s'agit, d'une part, de former des ouvriers compétents tout en constituant une élite malgache francisée, triée sur le volet, amenée à relayer le pouvoir français, comme le précise Charles Renel en 1924 : « A la masse du peuple, il s'agit de donner le minimum de connaissances indispensables ; quant à l'élite, il faut la perfectionner peu à peu pour préparer son ascension vers les destinées plus hautes » (In Ratrimoarivony, op. cit, p. 236). D'autre part, l'école est un instrument efficace de propagation des idéologies coloniales, visant principalement à étayer la supériorité de la France et à faire des sujets dociles et respectueux. » (Babault, 2005, p. 56).

Finalement, sous l'ère coloniale, le français est favorisé comme langue d'enseignement. L'apprentissage de la langue par les indigènes reste un enjeu de pouvoir : l'élite fait usage quasi exclusif du français. Nous verrons plus loin que l'histoire de ces choix politiques de la langue d'enseignement n'a pas été sans conséquences sur la situation sociolinguistique actuelle du pays.

Indépendance et Première République, la malgachisation de l'enseignement (1960-1972)

L'indépendance ne change pas réellement les politiques linguistiques scolaires et les gouvernements ne sont pas plus précis quant à la langue d'enseignement à utiliser dans les

différents niveaux. Le premier gouvernement prône en principe, un enseignement en malgache et en français. Finalement, l'instruction tend à ne se faire qu'en français ce qui créera des soulèvements en 1972.

Les violences de cette année vont marquer un tournant dans le système éducatif et les politiques linguistiques. Le malgache va être réintroduit à l'examen du CEPE et instauré comme langue facultative aux épreuves de calcul et de connaissances générales. Le temps consacré à l'apprentissage du français est considérablement revu à la baisse⁸⁸.

En 1973, 1974 et 1975, les instituteurs semblent tous adopter le malgache et « *L'avènement de la deuxième République en 1976 met un terme aux incertitudes des trois années précédentes. Le président Didier Ratsiraka nouvellement élu fait du thème de la malgachisation un de ses chevaux de bataille : « L'indépendance, la récupération des richesses nationales, le recouvrement des attributs de la souveraineté, le développement économique autonome etc... tout cela ne peut avoir un sens que pour autant que nous affirmons notre personnalité et notre culture malgaches dont la langue et l'histoire sont les composantes essentielles » (1975, p. 78).* » (Babault, 2005, p. 58). Il prévoit des programmes de recherche pour établir un malgache qui mêle les différentes variétés. Le processus de malgachisation de l'enseignement primaire au niveau supérieur est lancé dès 1976 et « [...] *sa mise en place donne lieu à un foisonnement de recherches, à la fois en pédagogie pour la conception de programmes et de nouveaux manuels, et en terminologie pour l'enrichissement du malgache. Des commissions sont ainsi chargées, dans différents domaines, de statuer sur le sort des emprunts du français etc.* » (Babault, 2005, p. 61).

Mais très vite le gouvernement connaît un manque de moyens pour imprimer les nouveaux programmes, et les directives changent d'une année à l'autre « au gré du changement du personnel ». Au début des années 90, on commence à constater l'échec des politiques grâce aux résultats du CEPE, du BEPC et du Baccalauréat. Les taux de réussite chutent ce qui augure le signe d'une mauvaise maîtrise à la fois du français et à la fois du malgache⁸⁹. Certains journaux

⁸⁸ « *Les horaires du français sont revus à la baisse, particulièrement dans l'enseignement primaire, où les textes prévoient en 1973 de ne consacrer que 2h30 hebdomadaire à l'étude du français dans chaque niveau de cycle primaire, avant de revenir à 4h10 pour le cours élémentaire et 3h50 pour le cours moyen en 1974 (Rakotofiringa, op. cit.).* » (Babault, 2005, p. 58). On réduit donc non seulement le volume horaire du français, mais aussi on limite progressivement l'étude de la littérature française.

⁸⁹ « *Le taux de réussite au CEPE passe ainsi de 50,6% en 1975 à 37,4% en 1984 et 23% en 1989 (Ministère de l'Education nationale, Direction des statistiques). Le baccalauréat affiche à partir de la même période des taux de réussite inférieurs à 20%, ne dépassant même pas les 13% certaines années.* » (Babault, 2005, p. 61).

parlent du « drame de la malgachisation ». Cette politique a eu des conséquences désastreuses, on a observé une chute des effectifs de la scolarisation et une fuite des élèves vers le secteur privé, qui conservait aux yeux du public l'avantage d'avoir conservé le français.

La malgachisation a indéniablement souffert d'un manque de préparation et d'organisation qui a terriblement nuit à sa mise en place. L'incohérence des mesures prises par les responsables (dont les enfants fréquentaient généralement des établissements privés), l'insuffisance de temps et de moyens mis à disposition des concepteurs, accentuée par une détérioration catastrophique de la situation économique, ainsi que l'ampleur de la tâche à réaliser, visiblement sous-estimée, ont contribué à la déstabilisation du système éducatif. De plus, la malgachisation a été dotée d'une forte coloration politique, étant accusée de favoriser soit les enfants des hautes terres, qui parlent déjà le dialecte Merina, soit ceux des familles aisées qui ont les moyens d'accéder à la langue française, toujours facteur de sélection sociale. (Babault, 2005, p. 63).

Mais la malgachisation s'est aussi accompagnée d'une démocratisation de l'enseignement et d'une hausse des effectifs scolarisés. De 1974 à 1980, la population scolarisée est passée de 1 million à 2 millions d'individus. Face au nombre d'élèves de plus en plus important le recrutement de personnel est devenu urgent et le gouvernement a fait appel aux volontaires du service national titulaires du BEPC. Ils étaient engagés pour deux ans minimum renouvelables, après une formation initiale de seulement 3 mois, pour partir enseigner dans les écoles primaires publiques des zones rurales les plus isolées et bien souvent les moins attractives. Dans le secondaire, les volontaires étaient recrutés sous condition d'avoir le bac. Ces recrutements massifs d'enseignants contractuels très mal formés ne sont pas allés dans le sens d'une amélioration qualitative du système d'enseignement⁹⁰.

Le retour du français

Dans les années 80, les associations de parents d'élèves (FRAM) et les groupements de chefs d'établissement privés demandent la réhabilitation du français comme langue d'enseignement au nom de l'égalité des chances pour tous. En 1992, elle est de nouveau rétablie comme langue d'instruction au primaire dès la 3^{ème} année. La loi n°94-033 du 13 mars n'apporte pas de précision sur la langue d'usage préférentielle mais elle indique qu'il faut trouver un équilibre

⁹⁰ Plus de 27 000 enseignants ont ainsi été recrutés par le service civique dans le secteur primaire (Babault, 2005, p. 63).

entre les deux. Le flou législatif reste donc total. Dans ce milieu des années 90 le manque de formation des instituteurs en français est dramatique et contribue à faire baisser drastiquement la qualité de l'enseignement dispensé : « *Sur quelque 36000 instituteurs actuellement en poste, les 27000 qui ont été recrutés durant la vague de démocratisation de l'enseignement n'ont que des connaissances limitées en français* » (Babault, 2005, p. 65). Les instituteurs comme les élèves ne comprennent pas la langue enseignée et répètent par cœur les mots. L'état de l'éducation dans les zones rurales est pire. Au collège et lycée, le niveau des enseignants est sensiblement meilleur, mais c'est l'hétérogénéité du niveau des élèves qui pose problème. C'est lors de l'année 1997-98 qu'une prise de conscience au niveau politique conduit à ré augmenter le nombre d'heures de français par semaine dans l'objectif d'améliorer le niveau. L'enseignement du français n'en reste pas moins inadapté pour que la langue soit utilisée comme langue d'instruction et c'est encore le cas aujourd'hui.

Nous illustrerons les conséquences de ces politiques sur le niveau des élèves et la qualité de l'enseignement à travers l'exemple de notre terrain.

La maîtrise de la langue française par les élèves, les mères de famille et les enseignants

Très rapidement après notre première venue sur le terrain nous avons remarqué que les enseignants maîtrisaient très mal la langue française. Très peu d'entre eux dans les deux EPP étaient capables de tenir une conversation en langue courante. Dans l'EPP A, seul quatre maîtres FRAM maîtrisaient la langue. Dans l'EPP B, seul un maître FRAM était capable de parler correctement français, c'est à dire de construire des phrases correctement, répondre à nos questions etc.

L'enseignant FRAM Monsieur A. qui enseignait en CM2 dans l'EPP B nous a expliqué les raisons du niveau si faible en français par ce discours :

*« **Le prof** : Le français ne nous est pas enseigné, nous n'avons que 3 formations par an mais on apprend pas le français, seulement la pédagogie. C'est insuffisant.*

***Moi** : Mais pourquoi les enfants ne savent même pas décrire leur maison en français ?*

***Le prof** : Parce que le malagasy est leur langue maternelle ».* (Conversation informelle avec l'enseignant FRAM de CM2 dans l'EPP B).

Un autre enseignant FRAM en CM2 mais dans l'EPP A nous disait qu'il n'avait pas eu son baccalauréat et il n'avait pas suivi assez de cours de français pour maîtriser la langue.

A l'instar de ce que Babault précise (2005), la malgachisation a fortement appauvri le niveau de maîtrise de la langue française auprès des enseignants, des parents et par conséquent auprès des enfants. Les enseignants en poste au moment de l'enquête ont eu le malgache comme langue d'instruction lors de leur formation scolaire. C'est pourquoi leur niveau de français est très faible en français. Ils ont des difficultés à s'exprimer, à recopier un texte en français au tableau sans faire de fautes d'orthographe et de grammaire.

Les enseignants FRAM, qui représentent près de la moitié des effectifs enseignants dans le primaire, sont embauchés par les associations de parents d'élèves. Ils ne reçoivent qu'une formation pédagogique de quelques jours et n'ont pas toujours un niveau égal à celui du BEPC. La plupart d'entre eux ne maîtrise pas la langue.

Les 17 mères de famille interrogées ont déclaré ne pas comprendre et maîtriser la langue française.

Parmi les enfants, sur 32 enfants interrogés, seuls quatre déclarent qu'ils comprennent les leçons en français lorsqu'ils se concentrent et qu'on leur explique correctement. 28 au contraire disent qu'ils ne comprennent pas les leçons lorsqu'elles ne sont pas expliquées en malgache.

Certaines matières comme les mathématiques, la SVT, le français sont enseignées en français à partir de la troisième année de primaire. A partir du secondaire, en 6^{ème}, presque toutes les matières sont enseignées en français. En d'autres termes, la compréhension de la langue française est indispensable pour réussir dans le système scolaire.

Les enfants sont très nombreux à avoir déclaré ne pas comprendre la langue française et être obligés d'écouter les explications en malgache pour comprendre leurs leçons. Les mères de famille ne maîtrisant pas la langue, ils ne peuvent pas être aidés dans la révision de leurs leçons, ils doivent donc apprendre par cœur. Nous illustrerons nos propos par des extraits d'entretiens recueillis auprès d'élèves de CE, CM1, CM2 et 6^{ème}.

Hertinem, 8 ans, redouble son CE et avoue qu'il ne comprend pas le français, comme bon nombre de ses camarades :

« Quand les profs me donnent des leçons en français, je comprends parce que c'est expliqué en malgache après. Mais si ça n'est qu'en français je ne comprends pas. C'est facile qu'une fois qu'on explique en malgache. [...] A propos de l'explication des profs c'est facile parce que c'est en malgache et les profs expliquent bien, ça va très vite pour comprendre. Pour apprendre

les leçons et les devoirs, c'est mon frère qui m'aide, c'est ma méthode pour réviser à la maison. En même temps aussi j'apprends par cœur. »

(Hertinem, garçon de 8 ans, redouble son CP2. Sa mère est agricultrice, son père est salarié dans une usine agricole).

Antsa, 8 ans est passante en classe de CE. Malgré son niveau scolaire supérieur à celui d'Hertinem elle admet elle aussi qu'elle ne comprend pas les leçons quand elles sont données en français : *« Je ne comprends pas les leçons en français sauf si c'est expliqué en malgache. Pour apprendre je lis et j'apprends par cœur après. Le professeur nous explique bien les leçons en malgache et c'est facile à comprendre. »*

(Antsa, fille de 8 ans passante en CE. Sa mère est laveuse et son père est maçon).

Tantely, 9 ans, garçon qui redouble son CE dit qu'il ne comprend pas les leçons, particulièrement l'écrit. Il a beaucoup de mal à écrire le français. Il ne comprend les leçons que lorsqu'elles sont expliquées en malgache et révise lui aussi en apprenant par cœur. Il admet que son enseignante explique bien les leçons en malgache mais il a des difficultés à comprendre rapidement. Ses parents sont agriculteurs et salariés agricoles, ils ne savent pas bien lire et ni écrire.

Tatiana, 9 ans, en CE également (elle redouble son niveau) est une élève en grande difficulté : *« En classe, je ne comprends pas les leçons en français, je ne comprends pas du tout le français. Je ne comprends pas facilement les explications sauf si le professeur répète 2 ou 3 fois, mais il explique bien les choses. Je comprends un peu parce que c'est en malgache. Je révise les leçons par cœur. Je comprends mieux avec l'aide des livres parce que je peux bien lire. »*

(Tatiana, fille de 9 ans, redouble son CE. Sa mère est laveuse, son père est fabricant de briques).

Tahiry non plus ne comprend pas les leçons en français et particulièrement la géographie. Pour comprendre elle essaye de se concentrer le mieux possible lorsque les explications sont données en malgache. *« Je ne comprends pas nos leçons en français surtout la géographie, pour comprendre je me concentre bien pendant les explications en malgache. »* Elle dit que son professeur explique bien les leçons en malgache mais qu'elle a du mal à comprendre vite sauf si c'est répété. (Tahiry a 9 ans, elle redouble son CE. Ses parents son agriculteurs et salariés agricoles).

Certains admettent que l'aide de leurs aînés est nécessaire pour comprendre

« *Je ne comprends pas toutes les leçons en français sauf si c'est expliqué en malgache. Pour apprendre, je lis mes leçons et je demande à mes aînés les choses que je n'arrive pas à comprendre.* » (Arline est une fille de 9 ans qui est des premières de sa classe de CM1. Elle est la septième d'une famille de huit enfants. Cinq de ses frères et sœurs sont présents dans le ménage, quatre sont encore scolarisés. Son père est photographe et sa mère est commerçante).

Safidy, fille de 9 ans dit qu'elle ne comprend pas toutes les leçons en classe, particulièrement la géographie. Pour comprendre elle écoute et essaie de retenir les explications. Elle révise les leçons en apprenant par cœur et dit que les explications en malgache du professeur l'aident. Safidy est passante en CM1, elle est la deuxième d'une fratrie de quatre. Tous les enfants sont présents et trois sont scolarisés, le cadet est trop jeune. La mère est agricultrice et le père maçon.

En CM2 l'enseignant explique bien les choses selon les élèves. Celina dit :

« *En classe, je ne comprends pas toutes les leçons en français surtout les compréhensions écrites. Je pose des questions au professeur pour les comprendre. Je lis en écrivant dans le cahier pour apprendre les leçons mais je révise par cœur aussi parfois. [...] Le professeur explique bien les choses et c'est facile pour moi de comprendre quand il explique.* »

(Celina a 12 ans et redouble son CM2. Sa mère est agricultrice et son père maçon).

Charlette, 11 ans dit : « *Je ne comprends pas les leçons sans l'explication en malgache. J'apprends par cœur mes leçons. Le professeur nous explique bien les leçons et je comprends vite. Je ne comprends pas les livres quand ils sont en français* ».

(Charlette a 11 ans et redouble son CM2. Sa mère est veuve et agricultrice, elle est alphabétisée).

Hortence a 11 ans, elle redouble son CM2 également, elle ne comprend pas toutes les leçons en français et écoute les explications en malgache pour comprendre. Comme les autres elle apprend ses leçons par cœur. Ses parents sont agriculteurs.

Les élèves qui n'ont pas redoublé et qui sont passés en 6^{ème} au CEG, signifiant qu'ils ont eu des notes suffisamment élevées pour entrer au collège public, ne semblent pas comprendre non plus très bien la langue française. Anastasia, 14 ans, scolarisée en 6^{ème} en CEG dit : « *Je ne comprends pas les leçons en français, je ne comprends que si on m'explique en malgache. Pour*

apprendre mes leçons, je note les explications en malgache, puis je traduis les leçons en français par rapport à l'explication en malgache.

[...] A propos des explications des profs, quand les enfants bavardent trop dans la classe, les profs donnent du coup des devoirs, et à chaque faute, ils frappent les élèves et ils n'expliquent pas les leçons. Je trouve ça bien parce que comme ça les élèves font des efforts pour apprendre et pour faire leurs devoirs. Mais quand ils expliquent les leçons, ils savent le faire très bien que ce soit le français ou le malgache. [...] Ils n'utilisent pas de livres en classe, sauf le prof. Mais je trouve que même s'ils utilisaient des livres, comme en français, ça reviendrait au même parce que tant que je n'ai pas d'explications en malgache, c'est la même chose. » (Anastasia a 14 ans, elle est la deuxième d'une fratrie de 7. Ses parents sont agriculteurs).

Elia, 13 ans semble comprendre un peu mieux la langue française pour les matières des maths et des SVT : *« Je ne comprends pas le français, surtout dans la matière « français », mais ça va en maths, SVT... J'apprends mes leçons en les lisant souvent et quand les profs m'interrogent j'enregistre et ça marche. Je lis et j'écris en même temps pour réviser Je trouve que les explications des profs ne sont pas faciles, ils n'expliquent pas bien, c'était plus facile avec Monsieur A. l'année dernière. Je comprends si le prof répète l'explication mais l'année dernière c'était plus facile c'était en malgache. »* (Elia, fille de 13 ans, en 6ème au CEG. Sa mère est veuve et agricultrice).

La situation est alarmante, les enfants apprennent par cœur et ne peuvent pas intégrer correctement les leçons si elles ne sont pas enseignées dans leur langue maternelle. On peut se demander dès lors si l'éducation donnée est une éducation de « qualité » qui permet de donner aux enfants un esprit critique. Les paragraphes suivants montrent que la situation de Madagascar est loin d'être unique. Dans bien des pays la langue utilisée comme langue d'instruction est une langue internationale. En l'absence d'investissements financiers suffisants pour élever le niveau des enseignants, l'instruction en langue étrangère affaiblit considérablement le niveau des élèves.

4. La langue d'enseignement et la qualité de l'offre

Le cas de Madagascar n'est pas un cas isolé nous le disions précédemment. Dans de nombreux pays d'Afrique francophones comme anglophones, l'usage d'une langue internationale comme langue d'instruction conduit le système d'enseignement à perdre de son efficacité. Dans le cadre de mon terrain par exemple, je parle d'efficacité dans la mesure où les enfants ne peuvent même pas acquérir des connaissances durables puisqu'ils ne comprennent pas la langue française. Les entretiens réalisés auprès de trente d'entre eux en témoignent, les enfants apprennent leurs leçons par cœur, et sans explications en malgache fournies par leur enseignant, ils ne comprennent pas les contenus des cours. Cela renvoie à un grave problème, celui de la capacité du système d'enseignement à rendre l'individu réflexif.

Cette problématique de la langue d'instruction constitue un dysfonctionnement important qui entrave fondamentalement les progrès qualitatifs du système éducatif malgache et la possibilité pour les élèves malgaches de détenir des connaissances et des savoirs durables.

La situation malgache est loin de se distinguer d'autres cas étudiés. Par exemple, certains auteurs constatent qu'en Tanzanie (Andersen, 1975 ; Obiston, 1980 et Mvungin, 1982) : « [...] *the [...] students who were proficient in the language of instruction generally performed well in subjects taught in that language. The corollary of this is that students who were not proficient in the language of instruction generally performed poorly in subjects taught in that language.* » (Qorrro, 2015, p. 61).

Toujours en Tanzanie, Mlama et Matteru (1978) ont montré que les élèves interrogés à un test étaient plus performants aux tests dans leur langue maternelle. Ils recommandent que l'anglais soit enseigné en langue étrangère renforcée plutôt qu'utilisée comme langue d'enseignement⁹¹. Une étude conduite sur la qualité du système éducatif (tanzanien) entre 1980 et 1981 a montré que la langue d'enseignement contribuait grandement à améliorer l'efficacité et vice et versa :

However, while conducting the study the Commission found out that the language of instruction was posing a serious problem and could not be ignored. Members of the Commission expressed that there was no way the standard or quality of education could be improved without addressing the language of instruction issue. In its preliminary report (Tume ya Rais, 1982) the Commission recommended effective teaching of the English language as a subject and switching to Kiswahili

⁹¹ Dans le cycle primaire, la langue d'instruction est le Kwisahili et l'anglais dans le secondaire.

as the language of instruction. (Etude menée par Tume ya Rais, 1982 cité par Quorro, 2015, p. 61).

D'autres exemples peuvent être cités. Criper & Dodd (1984) montrent qu'à la fin du secondaire, seul 10% des élèves seraient capables de comprendre l'anglais comme langue d' instruction: « *Less than 20% of the university sample tested were at a level where they would find easy to read even the simpler books required for their academic studies* » (Criper and Dodd, 1984, pp. 14-16- 43, cité par Quorro, 2015, p. 62). Roy Campbell et Qorro (1987) ont vérifié les compétences des étudiants en anglais au cycle secondaire à travers des tests. Les résultats montrent que 94% des élèves interrogés étaient incapables à comprendre correctement un texte en anglais et à lire un livre scolaire, même avec l'aide d'un enseignant. Les élèves se sont montrés sérieusement handicapés dans la maîtrise de la langue anglaise qui est pourtant la langue d' instruction (Roy Campbell et Qorro, 1987), leur niveau d'anglais en fin de primaire est largement insuffisant pour en faire usage en tant que langue d' instruction.

D'autres études menées en Afrique font le même constat : « *Studies done in other African countries show that students rarely have access to English and thus making it the language of instruction is detrimental to the quality of education.* » (Quorro, 2005, p. 63). Une langue d'enseignement non maîtrisée ni par les professeurs, ni par les élèves ne fait qu'empirer la qualité du système éducatif.

Ce manque de maîtrise d'une langue internationale s'inscrit souvent dans des contextes où leur usage est peu régulier. A l'instar de la situation malgache, où sur les Hautes Terres l'usage de la langue française n'est pas courant, l'étude de Bunyi (2001) montre, dans une zone adjacente à Nairobi, que l'usage de l'anglais et du Kiswahili sont rares. Les enfants n'ont pas de télévision et n'ont que de rares contacts avec des étrangers pratiquant la langue. Ils vivent dans des familles qui ne pratiquent ni l'anglais (dans le cas du Kenya), ni le français (dans le cas des familles étudiées sur notre terrain):

“ Even in Gicagi school itself, Gicagichildren have very limited access to English. Gikuyu is the first language of evryone in the school, and it dominates the out-of-class communication of both the teachers and the students. Although there is a rule that prohibits Standard 4-8 children speaking Gikuyu in the school compound, according to the headmaster, it is very difficult to enforce the rule. The teachers themselves break the rule and start speaking Gikuyu to the students. Consequently, the no-Gikuyu-in-the-school- compound rules remains dormant most of the time, only to be resurrected when poor examination results come (Bunyi, 2001, p. 83). » (Quorro, 2015 p. 64).

Il semble que la situation au Kenya, où très peu de gens parlent anglais, ressemble au reste des pays d'Afrique anglophone (Tanzanie, Nigeria, Gambie etc.) :

Brock-Utne (2005b) in a study of the African Girl's Education Initiative supported through UNICEF, describes as « tragic » her experience of sitting at the back of classrooms in six African countries- Uganda, Swaziland, Namibia, Niger, Mali and Guinea. She observed children and teachers having great difficulty expressing themselves in English (or French) because they rarely had exposure to these foreign languages. She believes, and I agree with her, that what such situations require is to teach European languages if wider communication as LOI. Parents, policy makers, educational planners and all other stakeholders of education need to assess and understand the situation that prevails on the ground before they argue and make decisions on language teaching and the language of instruction. » (Qorro, 2009, p. 64).

Brock-Utne (2005) dénonce les conséquences catastrophiques de l'usage de l'anglais sur les terrains qu'elle a étudié. Nos constats sur le terrain sont tout à fait similaires à ceux faits sur son terrain. Nous l'avons mentionné plus haut, les enfants ne comprennent pas la langue française et ont besoin d'une traduction en malgache pour saisir le sens des leçons en classe. Une fois rentrés chez eux ils n'ont pas d'aide pour faire leurs devoirs, sauf si des aînés sont présents et peuvent leur donner un coup de main. Ils sont très rarement en contact avec des étrangers et n'ont pas de télévision ou de radio en français. Les parents ne parlent que malgache. Les observations menées dans les classes ne viennent que confirmer le niveau extrêmement dégradé des élèves et des enseignants en français. Cela semble affecter tout le reste de leur scolarité et influencer la qualité de l'éducation.

Observations réalisées dans la classe de CE entre 2014 et 2015

Nous présenterons dans ces paragraphes les différents résultats de terrain tirés des observations réalisées. Nous avons par exemple été en charge de la classe de CE (une journée) dans l'EPP B puisque l'enseignante était absente. Pour donner les leçons de SVT, nous avons recopié la leçon sur le paludisme au tableau. Nous l'avons ensuite expliquée aux élèves puis nous leur avons fait recopier dans les cahiers. Nous avons dû attendre de longues minutes avant que les élèves âgés entre 7 et 11 ans aient fini de recopier la leçon du tableau. En passant dans les rangs nous avons remarqué que les élèves faisaient des fautes très nombreuses en recopiant, il était évident qu'ils ne comprenaient pas ce qu'ils écrivaient. Pour approfondir l'enquête j'ai demandé aux

enfants ce que voulait dire ce mot ou ce mot en malgache. Je parlais en malgache pour poser la question et ils étaient censés répondre en français. Les élèves ont dit à mon interprète Ioby qu'ils ne comprenaient pas la leçon en français.

Le 3 mars 2015, il a été demandé aux enfants de comprendre le texte suivant :

« *Vola est malade-*

« *Alors ma fille, comment vas-tu ?*

- *J'ai mal au ventre*

- *Est ce que tu as de la fièvre ?*

- *Je ne crois pas*

- *Est ce que tu as envie de vomir ?*

- *Non je suis fatiguée*

- *Bon, tu vas rester à la maison. »*

A la question pourquoi elle est malade ?, les enfants n'ont pas su répondre, ils ne comprenaient pas. Comment est-il possible que les leçons leur soient enseignées en français s'ils ne saisissent pas le sens d'une conversation si simple ?

Observations faites dans les classes de CM2 dans les EPP A et B entre 2014 et 2015

Le 6 mai 2014 nous avons pris un cahier d'élève de CM2 scolarisé dans l'EPP A. Sur son cahier nous avons relevé le nombre de mots recopiés au tableau pour la leçon et avons calculé la proportion de fautes faites en recopiant. 13 mots étaient mal écrits soit 40% des mots contenus dans la leçon. Plus tard nous avons demandé aux enseignants pourquoi ils ne corrigeaient pas les cahiers des élèves truffés de fautes. Ils répondaient qu'ils n'avaient pas le temps en rentrant chez eux.

Le 13 mai 2014, nous avons fait écrire une dictée sur les feux de brousse aux élèves de CM2 de l'EPP B. Nous avons par la suite récupéré les cahiers de 10 élèves pour corriger et avons relevé les fautes. Une fille a écrit 15 mots sur son cahier et a fait 15 fautes, Nad. une élève a écrit 18 mots et a fait 12 fautes soit plus de la moitié des mots. Lal. a fait 11 fautes sur 18 mots. Seuls 4 enfants ont fait moins de 3 fautes sur les 19 mots écrits. Deux élèves ont fait des fautes sur près de la moitié des mots. Une élève, Noé, n'a rien écrit sur son cahier.

Toujours dans la classe de CM2 de l'EPP B les élèves ont recopié une leçon au tableau en français. Nous avons corrigé les cahiers de 20 élèves et avons analysé des parties de leçons

comprenant entre 17 et 20 mots. Trois élèves ont fait 37%, 40% et 42 % de fautes. Une élève a fait 31% de fautes ; trois ont environ 22% de fautes ; quatre élèves ont entre 10 et 18% de fautes. Seule une élève n'a fait qu'une faute sur son cahier et six élèves n'ont rien écrit ou ont écrit des choses complètement illisibles sur leur cahier.

Cela montre les difficultés auxquelles les élèves font face, les fautes de mots qui sont à recopier au tableau traduisent le niveau d'incompréhension de la langue.

Toujours dans cette même classe, nous avons récupéré le cahier d'examen d'un élève le 5 juin 2014 et avons recopié ce qu'il avait noté :

Extrait du cahier d'examens :

« E crues les partripes presantes puis-lasse les verbe en –ir selon leur groupe »

1.pastant, rafraîchirant, noircissant, ouyrant, obtenont, obéissant.

2.partir, rafraichun, mourur, ouvrin, obtenir, obeir, mourin, conir

Colonnes faites par l'élève :

2eme	3eme
Rafrachir	pratir
Mourir	ouvrin
Obeir	obtenir
	Conrir »

Source : données récoltées dans un cahier d'examen d'un élève de CM2

Cet élève a obtenu la note de 8/10 à l'exercice alors qu'il n'a pas pu recopier correctement l'exercice. Cela semble démontrer le niveau de maîtrise de la langue de la part du professeur ou bien la marge d'erreur tolérée dans la notation.

Dans la classe de CM2 de l'EPP A, l'enquête menée le mardi 10 juin montre que les élèves ne sont pas capables de tenir une conversation simple en français.

Nous faisons faire des dialogues aux enfants en français. Ils ne savent pas demander, « *Je voudrais 1kg de carottes s'il vous plait* ». Ils ne connaissent pas les formules de politesse « *Merci, Au revoir* » dans une mise en situation simple, ils ne savent pas comment demander 5000 Ar à un banquier.

Lorsque ce jour ci j'ai demandé à l'enseignant de CM2 pourquoi sa collègue était absente depuis quelques jours (il s'agissait de l'enseignante de CE, la directrice) il n'a pas su me répondre en français, il ne trouvait pas les mots, il ne savait pas conjuguer les verbes. L'institutrice était en fait en voyage à Tana pour rendre visite à sa fille hospitalisée.

Le vendredi 10 juin nous avons de nouveau noté sur notre carnet de terrain, après avoir fait un cours de français dans l'EPP A, que les élèves ne comprenaient rien au français, ils n'étaient pas en mesure de tenir un dialogue simple avec nous. Il en allait de même pour les enseignants de CM2.

Observations menées dans la classe de CM1 de l'EPP B entre 2014 et 2015

Quelques jours plus tard, le 9 mai 2014, nous avons donné un cours de français aux élèves de CM1 scolarisés dans l'EPP B. Si les élèves sont censés comprendre la langue française parce qu'elle est la langue d'instruction à partir de la 3^{ème} année on peut se demander pourquoi le niveau de connaissance de la grammaire est si faible. Nous avons demandé quelle était la différence entre les verbes du 1^{er} groupe, du 2^{ème} groupe, 3^{ème} groupe. Nous leur avons demandé quelles étaient les terminaisons des verbes réguliers au présent de l'indicatif pour ces trois groupes de verbe. Personne ne pouvait répondre. Tout a été traduit en malgache par l'interprète, je le précise. Les élèves n'ont pas été capables de conjuguer les auxiliaires être et avoir. Nous avons remarqué plus tard dans l'année qu'ils connaissaient tout de même pas mal de mots de vocabulaire, mais ils ne savaient pas construire des phrases.

Le 10 juin 2014, nous avons pris de nouveau en charge la classe de CM1. 31 élèves étaient présents sur 37. Lorsque nous leur avons demandé s'ils comprenaient le français écrit au tableau (c'est la leçon de SVT qui est recopiée). Ils ont avoué qu'ils ne comprenaient rien si la leçon n'était pas expliquée en malgache et qu'ils avaient besoin d'aide pour qu'on leur explique les leçons. Nous leur avons demandé donc qui était aidé ou pas par un membre de leur famille pour comprendre les leçons.

Sur 7 élèves interrogés, 5 étaient aidés par leurs frères et sœurs scolarisés dans le secondaire, une élève était aidée par sa mère et une travaillait seule parce que sa mère était illettrée. Ils ont tous avoué que sans l'aide de leurs frères et sœurs et de leurs parents ils ne comprenaient pas les leçons et ne pouvaient pas les apprendre.

Ce même jour, à midi, Ioby l'interprète a fait un cours d'hygiène aux enfants d'une durée d'1h45. Elle les a sensibilisés au lavage de mains, de dents etc. Je leur ai fait écrire du

vocabulaire relatif à l'épicerie, puis ils ont fait des exercices où ils devaient relier les mots en rapport les uns avec les autres (poule/œuf ; vache/lait etc.). Ils y arrivaient relativement bien. Ensuite je leur ai fait faire un exercice dans lequel ils devaient indiquer si le groupe nominal nécessitait que l'on mette un article singulier/pluriel OU féminin/masculin. Ils ont eu beaucoup plus de difficultés à gérer ce type d'exercice ce qui prouvait là encore que leur niveau de français ne suffisait largement pour comprendre les leçons dans cette langue.

Le 3 juillet 2014 nous avons pris un cahier d'élève par hasard. Voilà comment il a écrit sa dictée :

« - lebonné manieres

- le dame se zami milemetres à lecole

- minereste menepa personne la village

- vien, disatimera non zavon delira des dicasosivique » (extrait d'un cahier d'un élève de CM1).

Il est évident que cet élève ne comprenait pas ce qu'il écrivait.

Le 27 février 2015, j'ai encore enquêté dans la classe de CM1 mais la promotion d'élèves avait changé. Je leur ai demandé d'écrire les pronoms personnels sujets mais ils ne savaient pas le faire. Ils ne savaient pas non plus placer les articles féminins et masculins correctement devant les mots et ne savaient pas conjuguer quelques verbes irréguliers au présent de l'indicatif.

Toutes ces observations l'ont montré, les enfants n'ont pas le niveau de comprendre l'enseignement en français, c'est évident. Elles font état d'un sérieux dysfonctionnement de l'école et la langue française apparaît comme étant un facteur détériorant la qualité de la scolarisation.

Autres exemples tirés d'observations dans les classes en Afrique

Quorro montre que cette situation n'est pas rare en Afrique : « *Observations in some secondary schools classrooms in Tanzania show that most students and the majority of teachers are seriously handicapped when it comes to using english as the language of instruction (Mlama & Matteru, 1978 ; Rubagumya et al., 1998 ; Qorro, 1999 ; Brock-Utne, 2001a, b, 2005, 2007 ; Vuzo, 2005). Only a handful of students take part in active learning.* » (Quorro, 2005, p. 65).

Il se trouve que les professeurs eux-mêmes n'ont pas le niveau d'enseigner en anglais, ils font des fautes et s'expriment très mal.

L'auteure montre également que les élèves ne comprennent pas ce qui est noté au tableau :

« *In the study by Qorro (1999) it was found that the majority of students simply sit and copy notes that their teachers have written on the blackboard. If the teacher's handwriting is not legible students do not ask but simply copy words incorrectly since they are not able to distinguish correctly from incorrectly spelt words.* » (Quorro, 2005, p.67). C'est exactement ce qu'il se passe sur notre terrain.

Tous les exemples pris dans les salles de classe révèlent que le niveau d'anglais est incorrect, voire insuffisant pour l'utiliser en tant que langue d'instruction. Le cas de la Tanzanie et notre cas malgache, ne sont pas isolés dans le contexte d'Afrique Subsaharienne. Un des directeurs d'une école secondaire a montré que sur les 50 professeurs de son école, seuls 6% étaient suffisamment bons en anglais pour assurer des cours dans la langue, il faisait état de ce fait lors d'une conférence qui s'est tenue à Dar es Salaam (Avril 2002). Il est probable que les seuls professeurs bons en anglais soient les enseignants d'anglais eux-mêmes. Ces résultats indiquent que les élèves ne recevraient que 1H20 d'anglais correct par jour.

Quorro (2009) cite les conclusions faisant suite à l'enquête de Brock-Utne (2007) menée dans des écoles Tanzaniennes. Ses observations sont semblables à celles que nous avons conduites dans les salles de classe malgaches :

The language of instruction puts limitations on the teachers and the students to an extent that crucial classroom activities such as critical thinking, critical sense, independence, openness, problem solving and the like become impossible. In her classroom observation research Brock-Utne (2007) made the following finding: The students were silent, grave and looked afraid. They were trying to guess the answers but when the teacher asked an example of a fish either did not understand the word fish, the word bird or neither of them. He was trying to look in his book for an answer which could have made it possible for him to sit down instead of having to stand as a form of further punishment. Using qualification analysis we may now ask ourselves what qualifications the teacher in this lesson is giving to the students, the prospective labor force. Students are hardly given any general proficiency qualifications at all and certainly no creative qualifications. The qualifications given are adaptability qualifications both directly and indirectly accepting ones. They learn to obey, learn to be quiet. They learn that, if they do not answer the way the teacher wants, they get punished. They learn to memorize. Some sink into apathy and become indifferent. Some learnt that they are dumb, that they are unlikely to succeed and may give up all together. They are learning to fail and become losers (p. 493) Brock-Utne (2007). (Quorro, 2009, p. 71)

La situation n'est pas exagérée et les descriptions s'appuient sur des observations de terrain. Les objectifs des programmes scolaires visent à rendre les enfants plus autonomes, pourtant, c'est absolument le contraire qui se passe.

Nos résultats d'enquête le confirment, les enfants ne font que recopier au tableau ce qu'a écrit l'enseignant, sans comprendre le contenu et la visée de l'enseignement. Dans le point 3 de l'annexe nous pouvons voir quelques copies des cahiers d'élèves de différents niveaux, récoltés au hasard à la fin de l'année scolaire 2013-2014. Ces derniers semblent témoigner des difficultés connues par les élèves pour recopier les leçons au tableau.

In the study by Quorro (1999) it was found that the majority of students simply sit and copy notes that their teachers have written on the blackboard. If the teacher's handwriting is not legible students do not ask but simply copy words incorrectly since they are not able to distinguish correctly from incorrectly spelt words. (Quorro, 2005, p. 67).

Enfin, si de tels problèmes de compréhension de la langue subsistent, pourquoi parents et politiciens continuent-ils à penser qu'il faut garder les langues étrangères comme langues d'enseignement ? Comment le système scolaire peut-il continuer à être de si mauvaise qualité ?

5. Symbolique sociale des langues internationales

L'usage d'une langue étrangère comme langue d'instruction a des effets très néfastes sur la qualité du système d'enseignement. C'est particulièrement le cas dans les pays où les budgets alloués à l'éducation sont faibles.

Quorro (2009) a démontré dans son article que l'usage d'une langue étrangère comme medium d'instruction dans les systèmes d'enseignement africains, si cette dernière n'est pas maîtrisée, peut s'avérer dramatique pour la qualité des systèmes : « *The use of English as the medium of instruction has had serious effects on the quality of education in Africa from the colonial era to the present day. As a result, education has been an investment with little or no returns for African societies.* » (Quorro, 2009, p. 72)

L'usage des langues coloniales dans l'enseignement résulte de représentations symboliques positives à l'égard de ces dernières. Dans la plupart des pays africains on observe une

dépréciation des langues locales. Le gouvernement tanzanien lui-même pense que ces langues ne peuvent pas permettre d'enseigner la technologie, la physique, les matières scientifiques en général. Il prône l'usage de la langue anglaise dans l'enseignement alors que personne ne la parle au quotidien.

L'usage d'une langue internationale est à la fois légitimé par les élites et par les rapports de force politiques entre les pays. De même, le français ou l'anglais sont socialement valorisés. La représentation positive de la langue coloniale est un processus découlant de rapports de pouvoir entre les groupes sociaux mais aussi de lobbying politique.

En Algérie, pays où l'on parle l'arabe et le français, les parents et étudiants interrogés sur l'usage et la légitimité de la langue française pour une enquête menée par Medane (2013) expriment tous des représentations positives à l'égard de la langue française. Le français apparaît comme une langue socialement forte. On y associe la connaissance, le Savoir légitime. *« Les images associées à la façon dont les enquêtés perçoivent les gens qui utilisent le français sont diverses et multiples. Les gens qui utilisent le français sont perçus comme des gens « cultivés », « civilisés », « ouverts », les « élites » [...] Il est le symbole de la civilisation occidentale qui ne cesse d'évoluer »* (Medane, 2013, emp. 2653/4096). L'usage du français apparaît chez les étudiants interrogés comme le gage de la réussite des études puis de leur vie professionnelle. La langue française véhicule la symbolique d'une supériorité intellectuelle et jouit d'une valorisation sociale. Ce sont principalement les élites qui font usage de cette langue au quotidien. C'est en partie grâce à cela que l'on peut percevoir les rapports de force que l'usage de la langue française sous-tend entre les différents groupes sociaux : *« Ceux qui s'expriment en français sont les acteurs sociaux les plus favorisés, parce que le français est considéré comme un signe de prestige et de démarcation sociale. De ce fait il est lié à une catégorie de gens qui sont qualifiés d'intellectuels, d'élites et de cultivés. »* (Medane, 2013, emp. 2807/4096).

Madagascar connaît une situation semblable à l'Algérie et à bien d'autres pays anciennement colonisés. Nous avons demandé aux mères de familles quelles étaient leur avis concernant la langue qui devrait selon elle être la plus utilisée dans la scolarisation de leurs enfants.

Certaines mères prônent l'enseignement dans les deux langues mais admettent que la situation actuelle détériore le niveau des enfants :

« Dans l'enseignement privé en général l'enseignement est en français. Mais quand on fait attention et on analyse ça, les enfants ne savent pas traduire le malgache. A l'EPP, l'enseignement ou plutôt l'explication est en malgache, et les enfants n'arrivent pas là non plus à traduire en français. Donc les enfants sont perdus parce qu'ils n'arrivent pas à gérer les

langues, ni l'une ni l'autre. On voudrait bien que nos enfants parlent français plus tard, mais il faut bien savoir, comprendre et traduire les deux langues sinon ça ne servira à rien. » (Sara, mère de 3 enfants dont deux filles scolarisées à l'EPP. Elle tient une épicerie et elle est mariée. Elle a arrêté l'école en CE.)

« Je préfère la langue malgache comme langue d'enseignement parce qu'on est Malgache et on ne partira jamais en France mais on restera toujours dans notre pays, à Madagascar. En plus vaut mieux mieux apprendre ou plus étudier notre langue maternelle avant d'apprendre une autre langue étrangère. [...] Je préférerais que ma fille parle français plus tard c'est ce qu'on lui souhaite vraiment, pour pouvoir communiquer avec les étrangers. Mais là, les enfants n'arrivent pas à tout apprendre et c'est pour ça que je dis qu'il vaut mieux apprendre notre langue (malagasy) d'abord. »

(Liliane, 54 ans, veuve, agricultrice et salariée agricole, mère de 7 enfants).

Certaines mères ne semblent pas avoir connaissance des difficultés auxquelles les enfants sont confrontés :

« Je préfère l'enseignement en français et aussi le malgache. Le français, comme ça les enfants parlent français. Depuis que vous avez donné des cours de français à l'EPP les enfants comprennent et parlent un peu mieux. Je veux que mes enfants parlent français plus tard, comme ça ils pourront m'apprendre à leur tour. Je veux apprendre le français... par exemple quand il y a des Français de FOFIFA qui passent, ils nous parlent en français, et on ne comprend rien, ça me donne envie d'apprendre. Tout comme elle (Antonia) je veux lui parler, mais j'y peux rien je ne peux pas... Là je comprends que ce que tu dis (Ioby), et si parfois tu ne peux pas venir ici dans notre village tant qu'on parle pas français elle (Antonia) peut pas venir toute seule ici. » (Fitiavana, a 35 ans, mariée, salariée agricole et agricultrice pour son compte. Elle est mère de 4 enfant et a arrêté l'école en CP1).

Certains discours mettent en avant l'importance de la maîtrise de la langue française dans l'intégration socio-professionnelle des enfants :

« L'enseignement en malgache et en français est utile. En français parce qu'au marché, même entre deux Malgaches on ne se comprend pas, parce que j'ai l'habitude de dire les chiffres en malgache et l'autre en français donc je suis obligée de demander à quelqu'un d'autre. Je dis ça, parce je vends des choses aux personnels de FIFAMANOR, la plupart d'entre eux ne comprennent pas du tout les chiffres en malgache. Mais le malgache aussi c'est utile, parce

c'est notre langue maternelle et il faut la garder, les deux langues sont utiles. Même si les enfants ne comprennent pas les cours en français c'est toujours utile, et, pour moi, ils doivent faire des efforts. Par exemple mon mari est maçon et s'il est embauché par des étrangers, quand ils discutent en français, il ne comprend rien. J'aimerais bien que mes enfants parlent le français plus tard pour la vie professionnelle, sinon ils risquent de perdre leur boulot s'ils arrivent pas à parler et comprendre la langue. » (Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de 6 enfants. Elle a arrêté l'école en CP2.)

D'autres désirent parler français et transmettre cette langue aux enfants parce qu'elle permettrait de communiquer avec les étrangers mais aussi de communiquer dans la vie quotidienne :

« Les deux langues, française et malgache, sont toutes les deux bien pour enseigner. Le français, pour la communication avec les étrangers et le malgache parce que c'est la langue maternelle. J'aimerais bien que mes enfants parlent français plus tard, pour qu'ils puissent discuter directement avec les étrangers sans l'aide d'un interprète. Je prie Dieu pour que ça arrive. » (Marie, 53 ans, mère de 9 enfants, agricultrice. Elle a un niveau scolaire de CM1 mais elle admet qu'elle sait très mal lire).

« Si c'est moi qui devais choisir, je préférerais l'enseignement en français pour pouvoir répondre aux questions des étrangers qui passent dans le village, ou pour communiquer tout simplement. J'aimerais même proposer à mes enfants de suivre un cours de français. Je veux qu'ils parlent le français plus tard, pour la formation professionnelle et pour communiquer ». (Martha, 44 ans, mariée, mère de 6 enfants. Elle a arrêté l'école en CM2).

« Les deux langues, le malgache et le français, sont toutes les deux utiles dans l'enseignement. La langue malgache pour conserver notre langue maternelle surtout pour ceux qui sont illettrés, ils doivent apprendre à écrire notre langue avant d'en apprendre une autre. La langue française parce qu'on est un pays en voie de développement ça veut dire qu'on s'ouvre à d'autres pays étrangers donc il faut connaître d'autres langues surtout le français qui est notre 2ème langue. Par exemple on en a besoin au marché, les mots écrit sur les petites plaques sont en français, au magasin les vendeurs utilisent le français pour dire les chiffres. Je voudrais que mes enfants parlent français plus tard pour qu'ils aient plus d'opportunités dans la vie professionnelle. » (Hertina, agricultrice, mariée, mère de 3 enfants. Elle a arrêté l'école en CM2. Mariée.).

Faneva, 52 ans, agricultrice, mère de 8 enfants, ajoute que la langue française est utile pour les administrations, pour comprendre les documents. Elle parle de l'utilité de la langue dans les activités administratives.

La langue française, langue du colon, symbolise le pouvoir sociale. Elle est associée aux individus aisés qui ont les moyens financiers d'inscrire leurs enfants dans des établissements privés où l'on enseigne mieux le français. Elle est aussi mise en relation avec les gens lettrés, détenteurs de savoirs valorisés socialement, de la culture légitime et sert la distinction entre les catégories sociales. Mais si le français est si reconnu, le système scolaire du secteur public est pourtant incapable d'enseigner la langue aux enfants⁹².

Dans la société malgache, la langue est un enjeu de pouvoir et sert à la catégorisation sociale. La situation est grave puisque son usage comme médium d'instruction au primaire génère de fortes inégalités scolaires et sociales. Le français ne permet pas de favoriser les processus d'apprentissage des enfants déjà très démunis par rapport aux conditions de vie, aux capitaux scolaires détenus par leurs parents et face à l'offre scolaire qu'on leur propose. La langue d'instruction étrangère renforce les problèmes de compréhension des leçons. Le problème est d'autant plus alarmant que les élèves, en apprenant dans une langue totalement exogène à leur milieu social, n'apprennent pas à développer un sens « critique » par l'éducation, ni à manipuler des concepts. Ils apprennent à s'asseoir, à obéir, à vivre ensemble avec leurs camarades mais pas à réfléchir par eux-mêmes.

⁹² « La fonction d'apprentissage impartie à la langue d'enseignement est d'autant plus discutable que cet objectif n'est pas même atteint : parmi les élèves rencontrés qui arrivent à bien s'exprimer et se sentent relativement à l'aise en français, aucun ne peut se vanter d'avoir appris le français uniquement par le biais de l'école, quelque soit l'établissement fréquenté [...]. En d'autres mots l'école ne permet d'acquérir qu'une compétence minimale en français que seul un engagement personnel ou familial actif pourra compléter jusqu'à un niveau se rapprochant des exigences de la société. » (Babault, 2005, p. 294).

6. Les enjeux du maintien des langues internationales comme langues d'instruction

La question est donc de savoir pourquoi l'on préserve la langue d'enseignement comme telle alors qu'elle est néfaste à l'amélioration de la qualité des systèmes d'enseignement ?

Il s'agit d'une question éminemment politique puisque les décisions en matière de politiques linguistiques scolaires émanent d'abord des dirigeants et des élites des pays en développement. Elles dépendent aussi d'un contexte politique et économique international marqué par l'hégémonie culturelle des pays du Nord : l'anglais et le français sont des langues fortes au plan géopolitique. Par ailleurs, les programmes éducatifs et les systèmes éducatifs sont influencés par les directives d'experts de l'aide internationale, les politiciens sont tenus d'appliquer ce modèle « extérieur » à leurs sociétés. Pourtant, il serait préférable de les adapter aux besoins socio-économiques des individus auxquels ils s'adressent.

Au final, les élèves n'apprennent que très peu de choses. L'enseignement en langues étrangères se fait dans 90% des pays d'Afrique, et la production « intellectuelle » devient inaccessible à la grande majorité des Africains :

« This is a continuation of the colonial project, in this case labouring for information and knowledge then rendering it in the language former masters for them to access easily while making it inaccessible to the African communities. In fact when students or researchers from Europe come to Africa they have no difficulty accessing knowledge produced in and by African scholars because it is stored in European languages. On the other hand, when African students and researchers visit Europe they have to struggle through the barriers of European languages to access knowledge. In this case the education instructed through FLME does not only tie up the African mind so that Africans do not realise what they are doing but it also trains Africans to accept paying the bill for tying up their own minds. » (Quorro, 2015, p. 74).

Malgré tous ces constats les politiciens et les parents continuent de vouloir utiliser les langues étrangères comme langues d'enseignement tandis qu'elles ne profitent qu'aux élites. Les familles d'élèves peuvent prendre beaucoup de temps avant de prendre conscience qu'un changement de situation est nécessaire (Barrette, 1994).

Les langues internationales (ici l'auteure parle de l'anglais) sont des langues utilisées pour des raisons politiques mais aussi techniques. Les économies sont basées sur les technologies et les arguments en faveur de la scolarisation en anglais s'appuient sur ce fait. Le seul groupe social

qui bénéficie des avantages d'une instruction en langue anglaise en Tanzanie est l'élite sociale et économique nous le disions précédemment (Barret, 1994). Les anciens pays colonisateurs en tirent des avantages économiques et politiques de la situation par le partenariat commercial. Cette situation peut bien entendu illustrer le cas de l'espace francophone et des pays anciennement colonisés par la France. Le constat des enseignants interrogés est sans appel, les enfants comprennent très mal le français. Le fait d'instruire les étudiants dans une langue qu'ils ne comprennent pas les incite à ne pas avoir d'esprit critique selon Barrett (1994) :

If Tanzanians students fail in large numbers, it works in Britain's interests. With the present system, many students spend four (to six) years in secondary school learning not to think, but copying down notes from the board which they don't understand. It therefore ensures that a large proportion of the population are demoralised and kept quiet. The last thing western countries want is a generation of articulate Nyereres and Sokoines (Prime Minister of Tanzania from 1980 to 1984) questioning the current world economic order. (Barrett, 1994, p. 14). (Qorro, 2009 b, p. 77).

Finalement une langue d'instruction autre qu'une langue maternelle, mal enseignée, empêche littéralement les étudiants de penser par eux-mêmes. Elle permet de maintenir un ordre économique et politique en faveur des dirigeants et des groupes sociaux qui cherchent à maintenir leur position de pouvoir dans la société⁹³. S'agirait-il, dans le cas de Madagascar, de

⁹³ Qorro (2009) montre qu'une langue étrangère non maîtrisée par les élèves leur ôte toute possibilité d'avoir un sens critique : « *This Education is the best recipe to learn nothing. It inhibits learning as follows: students sit, listen and copy notes without understanding what is taught; they then memorize the notes and reproduce them to pass examinations. Rote learning or cramming facts for exams, then forgotten as soon as the examinations are over, in effect means that no learning has taken place. Students lack the opportunity to question, discuss, dialogue and to think critically and creatively because the language of instruction constrains self-expression, self-confidence and self-advancement.* » (Qorro, 2009, p. 73)

Les élèves n'apprennent au final que très peu de choses. L'enseignement en langues étrangères se fait dans 90% des pays d'Afrique, et la production intellectuelle devient inaccessible à la grande majorité des Africains : « *This is a continuation of the colonial project, in this case labouring for information and knowledge then rendering it in the language former masters for them to access easily while making it inaccessible to the African communities. In fact when students or researchers from Europe come to Africa they have no difficulty accessing knowledge produced in and by African scholars because it is stored in European languages. On the other hand, when African students and researchers visit Europe they have to struggle through the barriers of European languages to access knowledge. In this case the education instructed through FLME does not only tie up the African mind so that Africans do not realize*

garder la main mise sur les mannes financières que représentent l'exploitation des ressources naturelles ?

Pour améliorer la qualité de l'éducation, les chercheurs doivent sensibiliser les parents, décideurs politiques à ce qu'il se passe dans les salles de classes avant de prendre des décisions. Les décideurs doivent redéfinir les objectifs de l'éducation qu'ils donnent. Ils agissent et décident comme s'ils n'avaient pas connaissance de la situation sur le terrain.

Conclusion

Les observations de terrain montrent que les professeurs ne parlent pas, ni ne maîtrisent correctement le français. Ils enseignent les leçons en français, mais les expliquent en Malgache. Ils font ce qu'ils peuvent par rapport aux instructions officielles.

La période de la malgachisation de l'enseignement, sous Ratsiraka, a renforcé les lacunes des enseignants et des parents d'élèves en français. Le manque de moyens accordés au secteur éducatif rend les formations des enseignants FRAM presque inexistantes alors que leurs compétences devraient être renforcées. Dans l'EPP A, seules deux institutrices FRAM (sur quatre), qui tenaient les classes de première année et de quatrième année, avaient un niveau de langue française qui permettait de tenir une conversation à tous les niveaux et sur tous les sujets. Les deux autres professeurs FRAM étaient plus jeunes, l'un avait son Baccalauréat, l'autre pas encore. Ils parlaient français avec difficulté. Leur niveau s'est légèrement amélioré après l'année de mon enquête. Les deux professeurs titulaires, la directrice, qui tenait la classe de CE (la troisième année) et une autre qui tenait la deuxième classe de CM1 (quatrième année) ne savaient pratiquement pas s'exprimer. Elles faisaient du « mot à mot » et ne pouvaient pas construire des phrases dans un ordre « sujet- verbe- complément ».

Dans l'EPP B, celle éloignée dans la campagne, sur les cinq professeurs en place, seule une était titulaire sur les deux années d'enquête (2013-2014 et 2014-2015). Elle ne savait pas parler français correctement, il lui manquait beaucoup de mots de vocabulaire. Sur les quatre autres professeurs, FRAM, seul un parlait couramment français. Il tenait la classe de CM2. Les trois

what they are doing but it also trains Africans to accept paying the bill for tying up their own minds. » (Qorro, 2009, p. 74).

autres professeurs tenant les classes de CP1, CP2 et CM1 parlaient avec de grandes difficultés. Nous avons pu montrer dans ce chapitre les enjeux politiques et sociaux des politiques linguistiques scolaires. Les résultats de terrain et les différentes enquêtes menées dans des pays d'Afrique Subsaharienne ont montré que l'usage d'une langue internationale comme médium d'instruction pouvait avoir des conséquences dramatiques sur le niveau des élèves. Les jeunes interrogés dans le corpus disent apprendre des leçons qu'ils ne comprennent pas et qu'ils révisent par cœur. Leur niveau de français est extrêmement faible. Le facteur de la langue vient ajouter une nouvelle difficulté dans la scolarisation de ces enfants déjà défavorisés sur les plans des capitaux économiques et culturels détenus.

Chapitre 8. L'influence de l'environnement familial et de l'offre scolaire sur la demande d'éducation

La demande scolaire réfère au rapport à l'école des familles. Celui-ci n'est pas fixe et dépend du contexte culturel, social, économique dans lequel les individus vivent.

Dans ce dernier chapitre nous verrons la manière dont les mères de famille perçoivent l'importance de la scolarisation dans les projets éducatifs de leurs enfants. Nous montrerons la façon dont elles associent cette éducation avec la mise à contribution de l'enfant dans les tâches agricoles et domestiques. Cette articulation des deux activités semble être une stratégie consciente et/ou inconsciente de sécurisation de l'avenir social et économique des enfants. Nous verrons également la façon dont la perception de la qualité de l'éducation influence ces stratégies éducatives.

Nous aborderons ensuite le thème de leur expérience scolaire. Le mode de socialisation qu'elles choisissent pour leurs enfants semble être une reproduction de ce qu'elles ont vécu. Cela peut permettre de comprendre les raisons pour lesquelles elles ne pensent pas l'école comme la principale instance de socialisation et de formation professionnelle des enfants. Le travail est perçu comme très important dans leur éducation et dans leur formation.

Ce modèle éducatif semble en partie lié à la conception de l'enfance qui est à Madagascar très différente de l'Occident. Les entretiens montrent que l'enfant est vu comme une richesse parce qu'il assure une sécurité financière des parents pendant leurs vieux jours. Il a aussi une valeur religieuse et symbolique et doit perpétuer le culte des ancêtres une fois les parents morts. Par ailleurs, il représente une assurance de protection contre les risques de la vie. En bref, la participation des enfants aux tâches domestiques et économique semble liée à des facteurs d'ordre culturels et il est inconcevable que la main-d'œuvre de l'enfant ne soit pas mise à contribution dans la production domestique.

Dans la dernière sous-section, nous analyserons le point de vue des enfants sur l'école et sur leur avenir. Nous verrons que la plupart d'entre eux veulent devenir agriculteur comme leurs parents et ont le projet de terminer l'école rapidement. Les risques de reproduction sociale sont d'autant plus élevés que la qualité de l'éducation offerte est dégradée et ne permet pas aux élèves aux niveaux les plus faibles de se maintenir à l'école.

1. La demande scolaire

De tout temps, nous l'avions mentionné au début de ce travail, les sociétés éduquent, socialisent leurs enfants en transmettant leurs normes, leurs valeurs et les savoirs nécessaires à leur future vie d'adulte. Ça n'est que récemment que l'éducation scolaire s'est imposée comme un modèle éducatif à portée « universelle ». Elle s'est d'abord développée, dans les pays du Sud, dans des milieux restreints, destinée à former un petit réseau de cadres relais de l'administration coloniale- c'est le cas de Madagascar -. Puis, la scolarisation s'est progressivement démocratisée dans les pays d'Afrique Subsaharienne après les indépendances dans les années 60. Cette dernière s'est amorcée vers les années 70-80 à Madagascar, sous l'influence des politiques de Didier Ratsiraka (Babault, 2005).

L'Ecole, qui a pris naissance en Occident, s'impose dans des contextes où l'Education prend différentes formes. La socialisation de l'enfant dépend de la manière dont la société conceptualise l'enfant et les moyens qu'elle investit pour le socialiser :

All the societies have ways through which young people acquire the skills and knowledge deemed important in adulthood. In the past many child learned all they need informally, in everyday interactions with their peers, olders childrens and adults. (Ansell, 2004, emp. 2738 et 2739/7062).

Le rapport à l'école des familles, appelé aussi demande scolaire dépend des contextes culturels, sociétaux, économiques, historiques dans lequel il prend part. Les familles opèrent des stratégies diversifiées quant à l'acquisition des différents types de savoirs – ceux que nous prenons en compte ici sont les savoirs scolaires et les savoirs pratiques acquis à travers l'apprentissage des techniques agricoles, d'élevage, de commerce et des tâches domestiques-. Pour les auteurs, Lange et Martin (1995) :

Parler de stratégies éducatives, c'est se situer au cœur du mouvement social en saisissant les choix fondamentaux d'adaptation et de reproduction des différents acteurs sociaux, depuis les politiques scolaires des Etats jusqu'aux pratiques éducatives des familles. (Lange et Martin, 1995, p. 564)

Certains projets éducatifs familiaux visent à acquérir des diplômes. Au contraire, d'autres tendent à « utiliser » l'école de façon « sporadique » et combine cette formation avec celle par l'apprentissage. Ces exemples illustrent la façon dont l'école s'institue plus ou moins dans la société :

La notion de stratégie éducative permet ainsi de comprendre les raisons de la réussite ou de l'échec de l'institution de l'école. La notion d'appropriation de l'école par les populations renvoie à ses différents ancrages au sein des sociétés, permet à la fois de hiérarchiser les stratégies et d'en mesurer la complexité. Du refus de la scolarisation, en passant par l'acceptation modérée, jusqu'à l'adhésion complète, le rapport à l'école se négocie en permanence et peut varier au sein même d'une société selon les époques (Gérard). L'univers scolaire est alors différemment approprié, utilisé, car les trois sphères politique, économique, idéologique influencent les stratégies éducatives de façon concomitante et différentielle. Le choix des enfants à scolariser (filles ou garçons, aînés ou cadets), le nombre d'enfants destinés à la scolarisation, le temps accordé à l'école (durée des études) sont autant d'éléments qui composent et organisent les stratégies scolaires [...]. Si les systèmes scolaires apparaissent comme monolithiques et très centralisés et tendent à l'universalité, à l'opposé les conceptions de l'école des populations, leurs stratégies d'éducation sont multiples et le besoin d'école répond souvent à d'autres fonctions que celles initialement voulues par les autorités (Bonini, Gérard, Meunier) » (Lange et Martin, 1995, p. 568-569).

Des exemples empiriques

Au Mali, dans les zones rurales, et plus généralement en Afrique, la détention du savoir de l'écriture est synonyme de civilisation, de progrès, de modernité. Les savoirs scolaires ont une légitimité symbolique et sociale. Les discours des ménages ruraux recueillis par Gérard (1997) sont positifs vis à vis de l'école. A partir des années 80, les ménages ont commencé à sélectionner les enfants à scolariser suite à la crise économique et la crise de l'emploi. Les filles et les aînés ont été désavantagés. Le calcul de la rentabilité de l'école s'est progressivement opéré en fonction de la réussite ou non des aînés. Les ménages ont ajusté leurs stratégies de scolarisation en fonction des perceptions qu'ils avaient de la rentabilité sociale et économique de l'éducation des différents enfants.

Chez les Massaï, en Tanzanie, société de pasteurs nomades, l'école est perçue comme un instrument de promotion sociale. Leurs stratégies de scolarisation visent principalement à ce que les enfants maîtrisent la langue nationale, le Swahili, qui permet une intégration sociale et

économique dans le pays (Bonini, 1995). Ils ne mesurent pas la réussite scolaire à l'aune des diplômes acquis. Aussi, ils ont des pratiques de scolarisation différenciées entre les enfants. Les filles sont peu scolarisées puisqu'elles sont destinées à rester dans la sphère domestique et les parents investissent le plus dans la scolarisation des enfants perçus comme plus doués.

Au Niger, les stratégies de scolarisation des Haoussa, vivant dans la ville d'Haradi, tendent à adapter l'éducation scolaire aux représentations culturelles et aux valeurs éducatives du groupe. Les établissements publics, et l'offre qu'ils pourvoient, ne correspondent plus aux attentes des sociétés civiles qui adoptent des styles de vie basés sur des principes religieux. Conjugué à une crise de l'offre du système éducatif Nigérien qui a fortement dégradé les conditions d'enseignement, les ménages se sont tournés vers les écoles coraniques pour assurer une socialisation des enfants au plus proche des valeurs et des normes religieuses qu'ils valorisent (Meunier, 1995).

Au Mali (Gérard, 1995), les ménages ont tendance à opérer ce même type de stratégies. L'école est associée à la culture du « blanc », assimilée à la domination coloniale. Traditionnellement, les savoirs se transmettent par la médiation du système de classes d'âge et l'école vient entraver leur diffusion contrôlée et hiérarchisée en donnant une instruction indifférenciée en fonction des statuts. Pour s'adapter aux modes de socialisation les plus proches des valeurs sociétales, les parents scolarisent les enfants dans les écoles coraniques.

Ces exemples montrent la distance sociale qui peut exister entre l'école et ses principes, la société et son fonctionnement. La demande scolaire peut être liée, nous l'avons évoqué plus haut, à la dévaluation du diplôme sur le marché de l'emploi.

Elle peut aussi être liée aux milieux de résidence et leurs types de systèmes économiques. Par exemple, en milieu rural tunisien, Gastineau (2003) montre que la scolarisation varie en durée, mais se différencie aussi entre filles et garçons en fonction des zones de résidence. Dans le milieu tourné vers les activités agricoles et pastorales, le fort besoin de main-d'œuvre infantile dans les activités agricoles, pastorales et domestiques raccourcit la durée de scolarisation. Dans la région de la Kroumirie, où les activités agricoles sont peu rentables, les phénomènes migratoires sont fréquents, les familles font des choix différents : envoyer les filles en migration au détriment de leur scolarisation ; garder un fils dans l'exploitation pour venir en aide à la production et/ou exercer des activités occasionnelles hors de l'exploitation. Ils peuvent également investir dans la carrière scolaire d'un des fils dans l'espoir qu'il trouve emploi en ville, et garder les filles hors de l'école pour occuper les activités domestiques. Dans les ménages non exploitants agricoles, tous les enfants sont envoyés à l'école dans l'objectif qu'ils aient, plus tard, un emploi dans l'administration. Les stratégies scolaires sont, dans le cas de la

Tunisie, liées au milieu économique d'appartenance et des besoins de main-d'œuvre qu'il requiert mais aussi au statut social de l'enfant dans le ménage et des responsabilités qui y sont rattachés.

Un phénomène semblable est également observé par Yaro (1995) au Burkina Faso. Les attitudes des parents vis-à-vis de l'école changent en fonction du milieu urbain ou rural de résidence. Chez les pasteurs-nomades du Seno, ayant des modes de production fortement demandeuse en main-d'œuvre infantile, les parents se tournent davantage vers l'école coranique, qui préparerait mieux aux devoirs, normes et valeurs requises pour la future vie d'adulte. Les petites filles ne sont pas scolarisées, cela mettrait à mal les structures de pouvoir en place où les femmes sont mises à l'écart des institutions détenant le pouvoir de décision. Chez les Tapoa, vivant eux aussi en zone rurale, très peu d'enfants sont scolarisés, et spécifiquement dans les grandes familles. L'école entraînerait pour eux, une rétention de la main-d'œuvre infantile, mais est aussi, proscrite par les marabouts qui voient en l'institution la menace du pouvoir des « blancs », de la domination coloniale. Aussi, l'école détournerait les enfants de la socialisation nécessaire au mode de vie rural. De surcroît, elle préparerait à un mode de vie urbain susceptible de motiver les jeunes à quitter leur milieu. Au contraire on observe à Ouagadougou, une forte scolarisation des 7-14 ans.

Cependant, on observe que dans toutes les études menées, les variables de l'instruction du chef de ménage et celle des capitaux économiques sont celles qui ont le plus d'impact dans la scolarisation des enfants (Anderson, 2000 ; Ejnaes et Pörtner, 2002 ; Kobiané, 2003 ; Marcoux et al., 2002 ; Shapiro, 2003 ; Wakam, 2003).

Ces exemples montrent que le rapport à l'école n'est pas fixe. Il varie en fonction des contextes sociaux et dépend de différents facteurs. La scolarisation et l'acquisition de savoirs et de capitaux scolaires peuvent être valorisés, prestigieux, transférables sur le marché du travail, mais aussi conférer du prestige et de la reconnaissance sociale à celui qui les détient. Aussi, la rentabilité de la scolarisation peut être vue de manière différenciée en fonction du statut social de l'individu, et des obligations qui y sont rattachées (Gérard, 2001).

En résumé, le rapport à l'école des familles est différent, pour chaque milieu, chaque contexte mais aussi chaque individu pris en compte dans ses caractéristiques individuelles et sociales. Nous rajouterons que la qualité de l'offre scolaire peut jouer un rôle prépondérant dans les décisions éducatives. De mauvaises conditions de scolarisation doublée d'une faible possibilité de s'insérer sur le marché du travail formel peut largement inciter les familles à opérer des stratégies de scolarisation courtes, d'arrêt, sporadiques, mixtes, plurielles (Gérard, 1995).

2. Milieu social d'origine et inégalités de la demande scolaire

Les stratégies scolaires des ménages et leur rapport à l'école dépendent aussi des classes sociales auxquelles ils appartiennent- et par là, du type de capitaux scolaires, culturels, économiques détenus-. Dans les pays développés, les rapports à l'école des différentes catégories sociales ne sont pas tous identiques. Certains placent l'école et l'obtention de diplômes très qualifiants au cœur même de leurs projets éducatifs, c'est particulièrement le cas des familles aisées, instruites et des classes moyennes. D'autres maintiennent une certaine distance face à l'école. Ils ne comprennent pas les attentes qu'a l'institution a vis-à-vis des comportements types que l'enfant doit avoir pour réussir et s'adapter au système scolaire (Delay, 2011).

Le rapport à l'école socialement différencié génère des inégalités de réussite. Selon Bourdieu, les classes populaires sont plus éloignées dans leur ethos pédagogique et dans leur manière de socialiser les enfants de la culture scolaire et des pratiques qui lui sont liées (Bourdieu et Passeron, 1970). Au contraire, les familles les plus dotées en capitaux culturels sont plus proches dans leur ethos pédagogique des attentes du système scolaire, leurs enfants sont plus susceptibles de réussir (Clignet et Ernst, 1995 ; Delay, 2011).

L'école véhicule également une « culture légitime » de la maîtrise de la langue, de l'écriture, de la lecture qui est bien plus intégrée par les classes aux capitaux culturels nombreux que celles qui n'en détiennent que très peu. Finalement, l'institution qui promeut l'égalité des chances alimente par bien des points la transmission des inégalités sociales et économiques.

Dans le cas des pays en développement, l'école est souvent moins bien instituée par rapport aux pays du Nord. Elle y a été rendue obligatoire plus récemment et les titres des diplômes ne représentent pas toujours le moyen unique d'atteindre une promotion sociale. Les sociétés et les différents milieux sociaux qui les composent ne répondent pas toutes à l'injonction scolaire de la même manière. Les groupes adaptent leurs comportements, mettent en place des stratégies plus ou moins conscientes, d'acquisition des savoirs (Ansell, 2004 ; Bonini, 1995 ; Gérard, 1995 ; 1997 ; 2005 ; Lange et Martin, 1995 ; Pilon et al. 2001 ; Protteau, 1995).

Nous avons fait le constat, dans notre zone d'étude, que les élèves bénéficiaient d'une offre scolaire dégradée qui risquait d'écourter les carrières scolaires. Duru-Bellat (2002) confirme que le contexte scolaire est vecteur d'inégalités sociales (Duru-Bellat, 2002, p. 9). Les écoles

influencent le niveau des élèves et leur progression à travers les effets maîtres et écoles. Par ailleurs, la composition socio-économique du public scolaire joue un rôle prépondérant dans le maintien ou le renforcement des inégalités sociales. On peut supposer qu'un public scolaire appartenant à des milieux sociaux peu favorisés, à l'instar de ce que l'on observe sur le terrain, viendra niveler le niveau scolaire par le bas et ralentir la progression scolaire des élèves inscrits dans l'établissement. Des témoignages d'enseignants viennent confirmer ce fait. L'enseignante de CP2 se plaignait dans son entretien du niveau de ses élèves qu'elle disait très contrasté, la classe mixait des élèves avec des niveaux très faibles et d'autres meilleures. Pour résumer, les inégalités sociales devant l'école sont à la fois relatives au système scolaire lui-même ; à la demande scolaire ; aux effets des établissements et aux publics scolaires qui les composent.

3. Des stratégies éducatives hybrides : une socialisation par le travail et par l'école

La question posée dans cette sous-section est celle de savoir comment l'expérience scolaire des parents, l'expérience du travail infantile, les difficultés scolaires des enfants, la pauvreté des conditions d'existence, coexistent pour influencer les stratégies parentales de scolarisation ?

Les analyses d'entretiens font état de résultats pertinents. D'abord, nous avons interrogé les mères de famille sur leur vécu et leurs modes de vie lorsqu'elles étaient elles-mêmes enfants. Nous avons émis l'hypothèse que les parents devaient éduquer leurs enfants selon leur propre mode de socialisation enfant et qu'ils reproduisaient une certaine forme d'éducation reçue (Delay, 2011 ; Lahire, 1995). Les extraits d'entretien confirment l'hypothèse. Ils montrent que les mères participaient activement aux tâches agricoles et domestiques dès leur plus jeune âge. Elles gardent globalement un bon souvenir de leur scolarisation mais la grande majorité d'entre elles l'ont arrêtée pour des raisons de santé, de manque de motivation et/ou de manques de capitaux financiers. Il semble que les parents reproduisent les expériences vécues sur les plans scolaires et sur celui du travail.

Ensuite, nous présenterons les différentes stratégies de scolarisation des mères du corpus. Souvent ce sont des stratégies « utilitaristes » et/ou de « prudence » face à l'école. La vulnérabilité économique, l'expérience scolaire des mères, la fragilité des ménages face aux

mauvais résultats des enfants et aux verdicts scolaires contribuent à baisser les ambitions scolaires des parents au profit d'une mise au travail des enfants.

Reproduction des expériences vécues et conditions d'existence

Certains témoignages ont montré que les problèmes de santé, combinés aux manques de capitaux financiers, rendaient les individus vulnérables face à la scolarisation. C'est ce dont fait part Fitiavana, 35 ans qui a un niveau CP1. On voit qu'elle garde un bon souvenir de sa scolarisation même si elle avoue avoir triplé sa première année :

« J'ai arrêté l'école en classe de CP1. J'ai commencé l'école à l'âge de 6 ans, et j'ai triplé dans la même classe. J'ai abandonné en passant en classe de CP2 à cause de ma maladie. En plus j'habitais avec ma grand-mère. [...] J'ai appris l'agriculture petit à petit et ma grand-mère m'a montré les techniques pour piquer le riz. Après, mon pied droit a gonflé pendant 3 mois, et c'est à cause de ça que j'ai abandonné. En plus ma grand-mère est devenue plus faible et vieille et elle ne pouvait plus payer les frais de scolarité et mes fournitures. C'est bien d'apprendre d'autres choses techniques quand tu arrêtes l'école. [...]

L'école était bien à notre époque, et utile, mais je n'avais pas le choix. Je sais lire même si j'ai arrêté en classe de CP1. On utilisait des livres à l'école mais on n'avait pas le droit de les emmener à la maison, il y avait des tableaux aussi. Personne ne pouvait m'aider pour mes devoirs à la maison parce que chacun avait ses occupations et j'apprenais toute seule. J'ai beaucoup regretté de ne pas pouvoir continuer l'école. Maintenant j'ai cinq enfants et je reprends des cours à l'ONG S. L'école est utile pour partager les connaissances avec les enfants. Les aides domestiques, les aides aux champs m'aident maintenant pour être capable de les faire dans le ménage. » (Fitiavana, a 35 ans, elle est mariée, salariée agricole et agricultrice pour son compte. Elle est mère de cinq enfants et a arrêté l'école en CP1)

Fitiavana veut que ses enfants aient une scolarisation plus longue que la sienne pour leur assurer un meilleur avenir socio-professionnel. Elle parle de l'importance de savoir écrire et lire. Pour elle, la formation scolaire vient en complément de l'éducation familiale :

« J'ai choisi de scolariser mes enfants, parce que j'ai arrêté l'école très tôt et je ne sais pas bien écrire, donc je veux que mes enfants aient plus de connaissance que moi, pour leur avenir. L'école... c'est apprendre à écrire, à lire, et quand on termine les études, on travaille dans une

grande société. Ce sont les professeurs et les parents qui éduquent ensemble les enfants. Si j'avais les moyens mes enfants continueraient jusqu'au CEG ou au lycée.

[...] Tant qu'ils sont motivés je les envoie toujours à l'école même s'il y en a qui sont plus faibles que d'autres. Les aînés peuvent gérer les tâches domestiques, mais pas les tâches agricoles parce qu'il faut que j'y sois. Si ma fille aînée peut payer l'écolage de ses cadets je pourrais économiser l'argent que je gagne avec le salariat agricole. L'aînée était la plus forte à l'école, les filles sont plus fortes que les garçons. »

(Fitiavana, a 35 ans, mère de cinq enfants).

Elle parle de l'impact que peut avoir le niveau des enfants mais aussi leur motivation sur les prises de décision en matière de scolarisation. Malgré la durée des carrières scolaires (qui risquent d'être courtes), elle considère que l'investissement le plus rentable pour l'avenir des enfants est de trouver un travail salarié dans une usine des alentours. Selon elle, le fait de mettre les enfants rapidement au travail et de les retirer de l'école peut compromettre ces projets :

« A mon avis, les enfants doivent continuer leurs études et pas travailler très vite pour aider leurs parents. L'école sert, parce que quand je vois les enfants des autres personnes qui ont fait des études, ils commencent déjà à aider financièrement leurs parents. C'est grâce à l'école qu'ils pourront atteindre leurs objectifs, les métiers qu'ils voudront faire plus tard, et l'apprentissage du métier dans la famille leur sera utile quand ils seront mariés. » (Fitiavana, a 35 ans, mariée, salariée agricole et agricultrice, mère de cinq enfants. Elle a arrêté l'école en CP1).

L'école est perçue comme bénéfique sur le plan social et sur le plan professionnel. Les diplômes permettraient une meilleure insertion sur le marché du travail formel.

Martha aussi a dû arrêter sa scolarité en CM2 à cause d'une maladie :

« J'ai commencé l'école à l'âge de 6 ans, j'ai arrêté en CM2 sans CEPE 6^{ème}, vers 13 ans peut être, parce que j'étais très malade, j'ai failli mourir (à la moitié de l'année scolaire). Je ne suis plus revenue et puis je n'arrivais plus à suivre les cours. Après j'ai aidé mes parents aux champs et à la maison. »

Elle était en charge de nombreuses tâches domestiques et elle travaillait aussi en tant que salariée agricole, elle éduque ses enfants de la même manière :

« Avant l'école, on pilait le riz, on allait chercher de l'eau, on faisait la vaisselle, parfois on s'absentait de l'école pour travailler et on faisait du salariat agricole quand mes parents n'avaient pas d'argent. J'avais 15 ans à l'époque. Après l'école on faisait les aides aux champs et toutes les aides à la maison. On nous a forcé à faire les aides à l'âge de 10 ans mais avant

on faisait que jouer. J'ai aimé faire ça, ça ouvre l'esprit, c'est quelque chose que mes parents ont partagé et qui m'a servi une fois mariée. [...] J'étais toujours accompagnée par mes aînés aux champs et on faisait des tours par jour pour les aides à la maison. Il fallait les partager parce qu'on était nombreux comme ça tout le monde y participait. L'EPP était proche de notre maison, j'ai redoublé en classe de CM1 et je commençais à peine la classe de CM2 quand je suis tombée malade. Mais je n'ai pas arrêté momentanément. [...]

L'école de notre époque et d'aujourd'hui sont différentes. Avant, on apprenait qu'en malgache, peu en français et maintenant c'est l'inverse. Maintenant même si on veut parler le français on ne peut pas. Mon meilleur souvenir ? C'est qu'il y avait des cours comme la couture, la broderie et le crochet. Je me suis concentrée sur la couture et j'ai presque délaissé les autres cours parce que ça ne me plaisait pas.

Il y avait que des tableaux, pas de livres et on n'avait pas assez de cahiers et de stylos. Dans la liste des fournitures scolaires, le nombre des cahiers était de 8 et mes parents n'achetaient que 5 et il fallait les diviser pour toutes les matières. On était nombreux aussi et l'argent de nos parents ne suffisait pas. Personne ne m'aidait pour les devoirs parce que nos parents travaillaient et mes 2 aînés étions dans la même classe.

C'est très utile d'aller à l'école sinon tu ne peux pas t'exprimer quand un étranger comme elle [Antonia] passe dans notre village par exemple.

Les aides des parents dans l'agriculture, les travaux domestiques me servent vraiment dans ma vie d'aujourd'hui. C'est un grand avantage maintenant que suis mariée, sinon je ne pourrais pas nourrir ma famille si j'avais pas participé. »

(Martha, 44 ans, agricultrice, mariée, mère de 6 enfants. Elle a arrêté l'école en CM2).

Martha exprime bien l'importance qu'elle accorde à l'apprentissage des tâches domestiques et agricoles. Elle a dû les effectuer lorsqu'elle était enfant. Selon elle, sans ces savoirs elle n'aurait pas pu élever et nourrir ses enfants. Elle socialise les enfants de la même manière et leur apprend à survivre dans une zone rurale. Elle a arrêté l'école suite à une maladie et montre que le salariat agricole l'empêchait d'aller à l'école quand le ménage manquait d'argent. Elle exprime aussi les difficultés financières auxquelles elle faisait face notamment pour les fournitures scolaires. La majorité de ses enfants a abandonné l'école, et elle affirme que tous l'aident dans les tâches domestiques et agricoles : « *Plus aucun de mes enfants n'est encore à l'école et normalement les 4 devraient encore la fréquenter. L'aîné a arrêté en classe de CM1, la deuxième en CE, la troisième en CP1, et l'autre en CP1 l'année dernière. Les filles font le ménage, la vaisselle et vont chercher de l'eau. C'est la plus petite qui fait la vaisselle et les deux grandes cuisinent et lavent les cocottes. Le petit garçon va chercher du bois et c'est l'aîné qui m'aide le plus aux champs.*

Aux champs, ils m'aident tous, mais les tâches sont réparties selon leur âge. Certains m'aident à couper le riz, d'autres à transporter les engrais, à désherber...C'est moi qui organise le partage de leurs tâches, sinon ils se battent. »

Elle leur apprend les tâches agricoles et les forme en les accompagnant :

« Je les accompagne toujours aux champs. Les garçons travaillent la terre, les filles transportent les engrais. Je leur apprends à faire l'agriculture pour leur avenir, je leur apprend ce que je sais et après quand ils seront grands ce sera à eux d'approfondir leurs connaissances. Je ne cultive que du riz, du maïs et des haricots donc je leur apprend par exemple à piquer le riz ... sinon je ne connais pas les techniques des autres cultures. Mes enfants ont fait des activités payées. Ils ramassent de l'herbe, ils la vendent et me donnent l'argent. Parfois ils en ont besoin et je donne la moitié de leur salaire. Ce sont les deux aînés qui le font. Même quand ils étaient à l'école, ils ramenaient deux sacs par jours. Ils ne s'absentaient pas de l'école quand ils y étaient sauf quand ils étaient malades. Je ne les empêchais pas d'y aller pour rester et m'aider, parce qu'ils avaient l'après-midi libre tous les jours. » (Martha, 44 ans, mariée, mère de 6 enfants. Elle a arrêté l'école en CM2).

Elle aurait souhaité maintenir les enfants à l'école plus longtemps mais les capitaux financiers étaient insuffisants. Elle dit avoir scolarisé ses enfants pour ne pas qu'ils reproduisent sa situation sociale. En effet, elle a arrêté l'école en CP1 et ne détient que de faibles capitaux scolaires. Selon elle, le meilleur investissement d'avenir pour les enfants sont les diplômes. Ils leur permettraient de trouver des postes plus valorisés sur le marché du travail. Malgré cette représentation positive des diplômes elle a dû revoir ses ambitions scolaires à la baisse à cause de sa situation financière. Elle souhaite que les enfants deviennent agriculteurs.

On voit clairement ici que la formation à l'agriculture permet de remédier aux problèmes des carrières scolaires courtes qui ne permettent pas d'accéder à un emploi valorisé sur le marché du travail. Pour Martha, l'apprentissage par l'agriculture est indispensable et complémentaire à la formation scolaire :

« Elle est suffisante pour son avenir professionnel si l'enfant termine ses études, mais s'il s'arrête à la moitié il n'arrivera pas à trouver du travail et il sera obligé de faire de l'agriculture dans ce cas. Je leur apprend des choses, des connaissances à travers les activités agricoles comme des techniques par exemple. C'est pour leur avenir. [...] J'aurais voulu que mes enfants continuent jusqu'en classe supérieure, mais ça dépendait de mes moyens. Comme je n'avais pas d'argent ils ont arrêté à la moitié parce que plus les enfants passent en classe supérieure, plus il y a de dépenses et je ne savais plus quoi faire. »

(Martha, 44 ans, mariée, mère de 6 enfants. Elle a arrêté l'école en CM2).

Sara, mère de 3 enfants évoque le problème de l'absentéisme des enseignants, c'est à cause de cela qu'elle a arrêté l'école en CE. Elle était démotivée et ses parents manquaient d'argent. Son rang d'aîné a également joué en défaveur de sa scolarisation, elle aidait financièrement ses parents en travaillant :

« J'ai commencé l'école à l'âge de 6 ans, et j'ai arrêté en classe de CE quand j'avais 8 ans. Avant l'école je faisais les activités domestiques habituelles pour aider mes parents comme la cuisine, le ménage etc. En on était deux sœurs aînées donc on était obligées d'arrêter l'école pour s'occuper des petits frères et sœurs et aussi pour que eux puissent aller à l'école. On avait des zébus et des cochons et après l'école je leur donnais à manger. Je faisais aussi un peu d'agriculture, ce que je pouvais mais ce n'était pas grand-chose. [...] J'ai déjà fait des activités payées quand j'étais à l'école et quand j'ai arrêté aussi. Le salaire dépendait du jour de travail, par exemple 1 200AR pour 2 ou 3 jours. J'ai toujours donné tout l'argent à mes parents pour les aider.

Avec ma grande sœur on a gardé les zébus et quand on a arrêté l'école on a fait du salariat agricole. C'est moi qui ai choisi d'arrêter parce que mes parents étaient trop pauvres et ils n'avaient plus les moyens de payer les droits d'inscription. Après l'école, je cultivais des brèdes toute seule quand j'avais besoin d'argent pour des petites choses. Je le faisais le matin, sans prendre mon petit déjeuner, et je revenais l'après-midi, avant le coucher du soleil.

J'ai adoré ce que je faisais, le travail aux champs, l'aide domestique mais parfois je manquais de temps. On n'a pas eu le choix de faire tout ça, on habitait à la campagne, c'est la vie. Et je n'ai pas fait d'études alors je me sentais obligée de me concentrer là-dessus. J'ai aimé toutes les activités qu'on me demandait même si c'était loin et difficile. C'est moi qui décidais quand je voulais jouer ou travailler : si je voulais jouer, je jouais, si je voulais travailler, je travaillais. Mais parents ne me grondaient pas surtout quand j'avais terminé mes aides.

[...] L'école était à 10 minutes de notre maison, je n'ai jamais redoublé. J'ai séché la classe pendant quelques mois parce que mon prof s'absentait souvent et les enfants ne faisaient que jouer. Ça nous a démotivé, même si on était petit, on trouvait que c'était une perte de temps. Mais maintenant je regrette un peu. C'était bien pour moi l'école à mon époque, il n'y avait pas de problèmes et de conflits et on ne devait pas payer de cotisation FRAM, l'école c'était gratuit. » (Sara, mère de 3 enfants, elle tient une épicerie et elle est mariée. Elle a arrêté l'école en CE).

Les problèmes de financement de la scolarisation se combinent à la faible qualité de l'offre scolaire. Ici l'absentéisme des professeurs est une des raisons pour lesquelles Sara a arrêté

l'école avant la fin du primaire. Lorsqu'elle était enfant elle faisait de nombreuses activités domestiques et économiques, elle travaillait parfois pour aider ses parents à financer la vie du ménage. Elle garde un souvenir positif de son enfance et de cela et dit que les modes de vie ruraux exigent de faire de telles activités.

Sara et son mari, interrogé en même temps, donnent de l'importance à la scolarisation de leurs deux filles. Ils considèrent la formation scolaire comme très utile pour comprendre les papiers administratifs etc.

« L'école est très utile pour les enfants. C'est parfois difficile de comprendre les papiers administratifs et c'est pourquoi on pousse et on soutient nos enfants pour aller à l'école. Avant nos filles étaient à l'école privée, mais après on n'a plus eu les moyens de payer leur écolage et on les a transférées à l'EPP. En plus l'école privée est très stricte, et souvent on recevait des mauvais rapports des équipes de l'école et les enfants se sentaient complexées vis à vis de leurs camarades de classe. Pour le moment on préfère garder nos filles à l'EPP même si on n'est pas satisfait. »

Ils ne savent pas s'ils scolariseront les enfants longtemps, cela dépendra de leurs moyens financiers. S'ils en manquent, les filles travailleront. L'évaluation du niveau des élèves par les enseignants semble aussi avoir un impact négatif la représentation de l'école, elle décourage les parents.

« Les études des enfants dépendent de nos moyens et de nos revenus. Si on a les moyens, nos enfants pourront faire leurs études jusqu'à la fin, mais si non, on sera obligé de les retirer. L'agriculture et l'élevage sont les seuls investissements les plus rentables pour leur avenir si les enfants n'ont pas leurs BAC et ne trouvent pas non plus de bon travail. L'école nous revient très chère et chaque personne fait de son mieux pour scolariser ses enfants, mais c'est toujours le manque de moyens qui les poussent à les retirer de l'école.

La mère : La base, pour mes enfants c'est pouvoir continuer les études secondaires. Par exemple là elles arrivent bien à gérer notre épicerie à leur âge. C'est seulement par la formation à l'école qu'elles pourront avoir du travail plus tard. L'agriculture et l'élevage ne seront que des revenus en plus.

On veut que les enfants décident de ce qu'ils veulent pour leur avenir quand ils seront grands. Pour le moment notre devoir est de les envoyer à l'école. Mes enfants aiment l'école pour parler et jouer avec leurs camarades de classe. »

(Sara, mère de 3 enfants. Elle tient une épicerie. Elle a arrêté l'école en CE.)

Sara a également des ambitions réalistes et des stratégies utilitaristes vis à vis de l'école. La scolarisation de ses enfants dépendra des moyens financiers qu'elle a. Elle admet cependant que les capitaux scolaires sont utiles pour l'avenir professionnel de ses enfants et que l'agriculture ne doit servir que de complément de revenus.

Tafita, 46 ans, agricultrice a arrêté l'école en CP2 vers l'âge de 8-9 ans. Elle dit ne pas savoir bien écrire. Lorsqu'elle était enfant elle s'occupait d'aller chercher du bois, de l'eau, elle préparait les repas, s'occupait de ses cadets ou gardait les zébus. Elle a arrêté sa scolarisation parce qu'ils étaient trop nombreux dans sa fratrie et que ses parents ne pouvaient plus payer la scolarisation des huit enfants. Peu après l'arrêt de sa scolarisation elle a aidé sa mère dans les tâches domestiques, puis elle faisait du salariat agricole. Elle a déclaré avoir commencé l'aide aux champs vers l'âge de 10 ans. Elle a arrêté l'école par choix, pour se sacrifier et permettre à ses frères et sœurs d'être scolarisés. Elle considère la scolarisation de ses enfants comme très importante parce les savoirs transmis à l'école seront « gardés » à vie par ses enfants. Elle reconnaît manquer de capitaux financiers et même si la formation scolaire est légitime à ses yeux elle sait qu'elle ne pourra pas les maintenir à l'école longtemps. Elle met en place des stratégies de formation par l'agriculture en prévision :

« J'apprends l'agriculture aux enfants parce qu'ils ne termineront pas leurs études pour devenir enseignant ou bureaucrate par exemple, donc c'est le seul moyen pour avoir de l'argent. J'essaie de gagner de l'argent pour leurs études mais ils n'iront pas très loin. Je veux qu'ils aient un peu plus de connaissances, même s'ils vont faire de l'agriculture, peut être que cela va leur servir à quelque chose. La formation à l'école n'est suffisante que si les parents participent aussi. Je ne leur apprend que l'agriculture pour le moment et l'éducation spirituelle aussi. Je souhaite que mes enfants soient éduqués spirituellement, sinon, ils peuvent faire des bêtises, des erreurs. L'éducation à l'école et celle des parents ne sont pas suffisantes sans l'éducation de l'Eglise.

[...] C'est toujours pour leur avenir professionnel que j'ai choisi de scolariser mes enfants. C'est le devoir des parents d'envoyer les enfants à l'école. L'éducation qu'ils ont eue à l'école les forge pour l'avenir, les aide à savoir ce qui est bon ou mauvais... Je veux que mes deux filles aient au moins le CEPE 6ème. Avec ce diplôme elles deviendront des agricultrices comme moi, mais elles n'arriveront pas à trouver du bon travail. J'aimerais qu'elles continuent les études au lieu de travailler pour avoir un travail rémunéré, mais je n'ai pas le choix si je n'ai plus les moyens...L'école revient très chère [...]. La formation de l'école du village d'aujourd'hui n'est pas suffisante pour avoir un travail plus tard, parce la plupart des enfants à la campagne

s'arrêtent quand ils ont leurs BEPC ou même au niveau 3ème, certains en classe de CM2 sans ou avec le CEPE 6ème. La qualité de notre école est bonne si les enfants continuent leurs études, dans ce cas, ils trouveraient très vite du travail. C'est seulement grâce à l'école qu'ils pourront atteindre leurs objectifs et le métier qu'ils veulent faire plus tard, mais vue la situation à la campagne il y a beaucoup d'élèves chez nous qui ont eu leur BAC mais qui finissent toujours par devenir agriculteurs parce qu'ils n'ont pas trouvé de travail. C'est peut-être aussi parce qu'ils n'ont pas de réseaux sociaux, de relations qui leur permettent de trouver du travail. [...] Un souhait où projet pour mes enfants ? je ne sais pas, je n'ai pas de projets précis pour eux, mais je pense qu'ils deviendront agriculteurs. Je n'aurais jamais les moyens pour les soutenir jusqu'au lycée, ils arrêteront dès qu'ils auront leur CEPE 6ème, ou maximum le BEPC pour celui qui est le meilleur. Il y en a qui aiment l'école, mais ceux qui ont arrêté n'ont plus la tête à ça parce qu'ils ne pensent plus qu'au travail maintenant. Je n'ai pas de revenus pour les scolariser, c'est mon fils aîné qui travaille et qui paye les écolages de mes deux filles. (Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de 6 enfants. Elle a arrêté l'école en CP2).

On voit ici comment Tafita revoit ses ambitions d'avenir socio-professionnel à la baisse pour sécuriser l'avenir des enfants. Elle opère une stratégie utilitariste vis à vis de l'école et se sert de la formation scolaire pour compléter l'apprentissage de l'agriculture et offrir quelques compétences de base en écriture et en lecture aux enfants. Elle a des ambitions réalistes et sait que les capitaux financiers seront sûrement insuffisants. Elle préfère donc inscrire les enfants à l'école dans en espérant qu'elle puisse les soutenir longtemps dans leur scolarisation mais elle sécurise leur avenir en leur apprenant les techniques agricoles.

Hertiana, 38 ans, mariée, agricultrice, quatre enfants, dit que ses enfants ont commencé à aider dans les tâches agricoles à partir de l'âge de 10 ans. Elle les accompagne toujours aux champs pour les former parce qu'elle reconnaît qu'elle n'aura « jamais les moyens » de les scolariser longtemps. Selon elle, l'investissement dans la scolarisation n'est rentable que si les enfants atteignent le niveau du BEPC ou le niveau Bac et ça n'est que dans cette mesure qu'ils pourraient avoir un emploi salarié stable. Elle reconnaît que seul ce type d'activité est sécurisant au plan économique, contrairement à l'agriculture ou au salariat agricole. Elle déclare pousser et soutenir ses enfants à l'école, même celui qui a un niveau faible, parce que c'est important. Mais le manque d'argent risque à tout moment de prendre la décision de les retirer de l'école.

Hertiana a commencé l'école à 7 ans puis a arrêté en CM1, ses parents voulaient scolariser ses cadets. En CP2 elle a arrêté l'école deux ans pour soutenir ses parents dans les activités

domestiques et agricoles car ils étaient gravement malades. Elle était la troisième d'une famille de six enfants. Elle a commencé les aides domestiques à l'âge de 7 ans et accompagnait sa mère aux champs pour apprendre les techniques agricoles. Elle garde un bon souvenir de cela parce qu'elle considère que cela faisait partie de son habitude de vie, de son quotidien et qu'en tant que fille aînée c'était un devoir. Cela lui sert dans sa vie quotidienne en tant que mère de famille. Selon elle son passage à l'école a vraiment été utile pour apprendre à lire, à écrire, pour faire du commerce. Elle en garde un excellent souvenir.

Ses stratégies vis à vis de l'école et du travail des enfants pourraient être qualifiées « d'utilitaristes », soumises aux risques de fluctuation de revenus. L'école est utile pour l'avenir professionnel, pour le commerce mais seule une scolarisation longue pourrait offrir la possibilité d'avoir un emploi valorisé. En l'absence de moyens financiers elle considère que la formation scolaire est un complément à la formation agricole.

Claudine a 53 ans, elle est mariée, agricultrice et mère de 3 enfants. Elle a arrêté l'école en CM1. Elle considère l'école comme un des investissements les plus rentables pour l'avenir de ses enfants parce qu'elle compte scolariser ses trois enfants jusqu'au Bac. Ce serait le seul moyen selon elle pour qu'ils puissent avoir un emploi valorisé. Sa fille scolarisée en CM1 aime beaucoup l'école et nourrit le projet de continuer sa formation scolaire longtemps pour aider ses parents lors de leurs vieux jours. Elle ne délaisse pas la formation pour l'agriculture et les tâches domestiques et considère que les enfants doivent détenir des savoirs techniques relatifs à cela pour leur avenir d'autant que les animaux d'élevage sont des capitaux qui peuvent être revendus.

Claudine a commencé l'école à 6 ans et a arrêté à 11 ans en classe de CM1. Elle a dû arrêter parce qu'elle était orpheline et a été élevée par sa tante qui manquait de moyens. Elle faisait de nombreuses tâches domestiques à partir de ses 8 ans et a commencé les travaux agricoles à partir de ses 12 ans. Elle était accompagnée d'adultes qui lui apprenait les différentes techniques de culture. Selon elle, l'école est très utile parce qu'elle permet d'échapper à la précarité économique connue par les agriculteurs. En revanche, former ses enfants à l'agriculture est aussi primordial pour qu'ils soient capables de vivre à la campagne une fois adulte.

Liliane, 54 ans, veuve, agricultrice et salariée agricole, mère de sept enfants, a commencé l'école à 7 ans puis a arrêté en CM2 parce qu'elle n'a pas obtenu l'examen lui permettant d'aller au collège public. Elle a aidé ses parents dans les tâches domestiques vers l'âge de 7-8 ans puis

a commencé les travaux agricoles vers 14 ans. Selon elle ces formations sont très utiles parce qu'elles lui ont permis de savoir vivre à la campagne. L'école lui aussi été bénéfique pour apprendre « le savoir-vivre » et pour recevoir une éducation civique.

Elle enseigne l'agriculture à sa fille Francine pour qu'elle sache vivre à la campagne à son tour. Selon Liliane, la formation scolaire n'est plus suffisante pour obtenir un travail valorisé elle est réaliste. L'école ne peut que transmettre des connaissances comme la lecture et l'écriture par exemple qui permettent de gérer au mieux une exploitation, à ne pas être arnaqué par des amis. Elle veut que sa fille continue sa scolarisation jusqu'en 3^{ème} si elle est motivée mais elle sera agricultrice, métier qui selon la mère, est le seul moyen rapide et efficace de se nourrir.

A l'instar des autres mères interrogées dans le corpus, Liliane « utilise » l'école comme une formation complémentaire à celle de l'agriculture. L'institution doit pouvoir enseigner des savoirs utiles pour sa carrière d'agricultrice. Elle ne nourrit pas de projets scolaires ambitieux.

Francine, 21 ans est mariée, agricultrice et a un fils. Elle a arrêté l'école en CE. Elle est la belle-sœur de Mariana qui a abandonné l'école en CE.

Nous l'avons interrogée sur la scolarité de sa belle-sœur (plus jeune qu'elle, Mariana n'a pas plus de 10 ans). Pour elle la scolarité est importante pour que les enfants sachent lire et écrire mais l'agriculture est un trait essentiel de l'éducation. Elle dit :

« L'investissement le plus rentable pour l'avenir des enfants est l'agriculture et l'élevage, c'est le seul travail que nous pouvons faire aussi. L'école est utile, parce que les enfants n'auraient pas de connaissances si l'école n'existe pas. » (Francine, 21 ans, mariée, agricultrice, belle-sœur de Mariana 10 ans qui a arrêté l'école en CE).

Pour une majorité des mères de familles interrogées dans le corpus, si les conditions ne sont pas réunies pour permettre aux enfants d'avoir une scolarisation longue, ils seront agriculteurs. Toutefois, les inscrire à l'école leur permet de préserver des chances d'accéder à un métier valorisé s'ils réussissent à avoir des diplômes. Les stratégies scolaires semblent être utilitaristes. On utilise la formation scolaire comme moyen de sécuriser l'avenir des enfants face à l'incertitude de l'insertion sur le marché du travail. Cependant l'école n'est pas la seule instance de socialisation et de formation de l'enfant. La famille continue à apprendre le métier de cultivateur et d'éleveur à l'enfant.

L'école peut également être perçue comme un lieu d'éducation morale qui permet de compléter l'éducation familiale.

Beaucoup de mères de familles croient en l'école ...

Les faibles capitaux scolaires des parents, ici des mères de famille, contribuent à constituer un rapport « flou » à l'école et aux projets d'avenir des enfants. Les stratégies scolaires et de mise au travail des enfants se dessinent consciemment ou inconsciemment au gré des contextes économiques familiaux, en fonction des niveaux scolaires des enfants. Malgré cela, toutes les femmes veulent scolariser les enfants « au moins un peu ».

Lorsque les parents ont eux-mêmes un faible bagage scolaire [...] le souhait se fait souvent flou [...] exprimant seulement vaguement leur projet « le plus loin », « jusqu'à la fin », « qu'il continue ses études » ; la fuite en avant dans les études (Beaud, Pialoux, 1999) doit permettre d'obtenir un diplôme lui-même exprimé de manière floue : « un bon diplôme », « un diplôme qui colle », « un niveau », « avoir quelque chose dans les mains », qui permette ensuite de trouver du travail et de s'insérer dans le monde professionnel : « avoir un travail ». Les visées de promotion sociale par la réussite dans les études s'effectuent à l'aveugle et non dans un rapport maîtrisé à l'avenir scolaire (Périer, 2005). (Delay, 2011, emp. 3301/6886).

Les familles ont peu de connaissances relatives à l'orientation scolaire. Elles ne savent pas quels diplômes offrent les meilleurs débouchés professionnels. Elles définissent des projets professionnels flous mais elles souhaitent que leurs enfants améliorent leurs conditions de vie. Elles veulent que leurs enfants continuent le plus loin possible leurs études. Cependant, elles tiennent compte de leurs contraintes économiques et sociales qui risquent à tout moment d'entraver la poursuite des études. De manière générale, les familles sont limitées dans leurs aspirations et dans leurs projets. Conscientes des limites qu'imposent les faibles revenus, elles n'anticipent pas réellement l'avenir mais laissent leurs décisions s'adapter au gré des situations. Perrier parle de rapport au temps qui se différencie chez les classes populaires par rapport à d'autres. Cela empêche de développer un rapport actif et stratégique à l'école et à l'avenir : « [...] *Tout d'abord, le rapport au temps d'une partie significative des familles populaires montre une moindre anticipation et projection dans un avenir subsume sous l'emprise du présent, en prise avec les aléas du quotidien et le souci du lendemain. La dépossession temporelle des plus fragiles d'entre elles a un impact existentiel qui n'est pas sans lien avec les attitudes de repli sur la sphère privée ou de fatalisme, plus souvent repérées en milieux populaires.* » (Perrier, 2005, emp. 2977/4570). La précarité des conditions de vie, les risques de chocs de revenus qui menacent sans cesse le quotidien des paysans les contraignent à

vivre « [...] une vie « au jour le jour » parfois teintée de résignation face à un destin qu'ils ne contrôlent pas ou difficilement. Dans ce contexte, l'extension de la scolarité souhaitée pour leurs enfants se traduit par un souci de continuité et une position d'attente face à ce qui pourra advenir plus qu'en un projet d'avenir explicite et maîtrisé. Comme le dit une jeune mère de trois enfants, sans profession : « Ils vont à l'école d'abord, et on verra ensuite [...] Déjà bien réussir, après, c'est à eux de choisir, s'ils sont capables d'aller vraiment loin ! ». (Périer, 2005, emp. 2987/4570).

Si parfois les familles ont des ambitions scolaires élevées par rapport à leur niveau social c'est parce que l'école peut garantir à leurs yeux la sécurité de l'emploi. Elles veulent que leurs enfants accèdent à un avenir social et économique valorisé susceptible de n'être garanti que par la détention de capitaux scolaires. Il s'agit d'atteindre un emploi salarié mieux rémunéré que le métier d'agriculteur qui, nous l'avons vu dans le premier chapitre, est fortement soumis aux risques de chocs de revenus.

En milieu populaire, le souci de l'avenir, plus que la réussite scolaire, passe par l'école et les diplômes. Il a pour visée l'accès à un emploi, si possible « un bon métier », lui-même garant d'une autonomie sociale et économique, c'est-à-dire de la possibilité de devenir quelqu'un et de fonder une famille. Autrement dit, la norme de poursuite d'études tire sa force et sa signification non de la valeur formative des savoirs- comme c'est davantage le cas au sein des classes moyennes et supérieures qui insistent sur le plaisir d'apprendre- mais de la valeur d'échange des titres et des qualifications qu'elle procure en vue de s'ouvrir à un avenir professionnel, d'accéder à un statut et de gagner une reconnaissance sociale (Testanière, 1981 ; Périer, 2005). (Delay, 2011, emp. 3312/6886).

Pour l'auteur, les stratégies scolaires – et ici de mise au travail des enfants- sont guidées par le pragmatisme et l'utilitarisme. Néanmoins, certains parents nourrissent des projets scolaires plus ambitieux et pas toujours réalisables. Ils voient dans la détention de diplômes le gage de la sécurité de l'emploi. Mais peu de femmes interrogées dans le corpus ont déclaré que l'avenir de leur enfant n'était uniquement conditionné par l'obtention de diplômes. Elles ont plutôt fait part d'ambitions modestes et réalistes. Dans les ménages enquêtés, le « salut social » ne passe pas uniquement par l'école. Face à la pauvreté, à un système scolaire incapable d'assurer l'insertion des enfants sur le marché du travail formel, face également à un contexte économique mis à mal par de nombreuses crises économiques et politiques, les parents opèrent des stratégies scolaires sommes toutes « logiques » en revoyant les ambitions à la baisse et en

couplant la formation scolaire avec l'apprentissage familial du métier d'agriculteur éleveur. Souvent les décisions de mise au travail des enfants se font lorsqu'ils n'ont pas un bon niveau scolaire et/ou lorsque les conditions financières ne permettent pas réellement d'envisager un prolongement de la carrière scolaire. Dès lors, les ambitions sont revues à la baisse (Bourdieu, 1974, p.10) et la formation à l'agriculture apparaît comme la clé d'un avenir socio-économique plus stable. Ces aspirations sont appelées par Bourdieu (1974) aspirations effectives « [...] capables d'orienter réellement les pratiques, parce que dotées d'une probabilité raisonnable d'être suivies d'effet [...] » (Bourdieu, 1974, p. 9).

On ne parle probablement pas de désir d'ascension sociale mais davantage d'un désir de s'en sortir et de contrecarrer les problèmes liés à la précarité :

« Peut-être davantage qu'un désir d'ascension sociale, l'obtention d'un diplôme est avant tout vu pour bon nombre de parents comme un moyen de « s'en sortir » ou de « survivre » (Thin 1998, p. 129-134 ; Beaud, 2002, p. 39-142), un « rempart dressé contre les retours offensifs de la misère » (Bourdieu, 1977b, p. 80-81) ou encore un moyen de ne pas faire revivre à leurs enfants certaines trajectoires professionnelles parentales chaotiques [...] » (Delay, 2011, emp. 3416/6886).

Parfois aussi la scolarité est envisagée sans réelles stratégies ou à l'aune de stratégies floues qui s'opèrent, nous le disions précédemment, en fonction de la situation (Périer, 2005). Les ambitions scolaires et stratégies de réussite sociale par l'école peuvent en ce sens être réadaptées en fonction de la réussite des enfants⁹⁴.

Dans notre cas d'étude, les résultats scolaires des enfants peuvent influencer une décision d'arrêt de l'école et de mise au travail. On parle d'une « faible résistance » des milieux populaires aux verdicts scolaires négatifs. Les parents acceptent les décisions des maîtres et renoncent à la poursuite d'étude. Ce processus est renforcé lorsque les parents eux-mêmes ont connu des difficultés scolaires lors de leur enfance (Delay, 2011, emp. 3533/6886).

Dans cette sous partie, nous avons traité de l'aspect des stratégies scolaires des parents. Nous avons également montré que la représentation de l'école et les ambitions scolaires pouvaient dépendre du passé scolaire des parents. Parfois leur fatalisme face aux problèmes scolaires est

⁹⁴ « C'est donc lorsque la réussite scolaire des enfants est remise en question par les verdicts scolaires « stigmatisant », lorsqu'ils grandissent et passent aux degrés supérieurs en primaire puis au CO (en filière dévalorisante), ramènent des mauvais carnets ou sont menacés de redoublement ou d'orientation dans une filière moins prestigieuse que les ambitions parentales sont peu à peu revues à la baisse, de même que celles des enfants eux-mêmes (Percheron, 1978). » (Delay, 2011, emp. 3523/6886).

lié à leur propre histoire, à leurs souvenirs négatifs de la scolarisation. Ils ont aussi tendance à « intérioriser » la faute de l'échec scolaire et acceptent plus facilement les verdicts scolaires des enseignants. Ils ont des ambitions raisonnables et fatalistes (Bourdieu ; 1974, p. 333).

Lorsqu'ils se découragent et orientent les enfants dits en difficulté à poursuivre le métier d'agriculteur- et revoient finalement leurs ambitions à la baisse- : « [...] *ils contribuent par le réalisme de leurs dispositions à reproduire de manière involontaire les inégalités sociales que l'école produit, subissant une forme de violence symbolique : « Ainsi, l'autorité légitimatrice de l'Ecole peut redoubler les inégalités sociales parce que les classes les plus défavorisés, trop conscientes de leur destin et inconscientes des voies par lesquelles il se réalise, contribuent par là à sa réalisation » (Bourdieu, Passeron ; 1985, p. 109) » (Delay, 2011, emp. 3574/6886).*

Les mères de famille du corpus reproduisent de façon plus ou moins consciente leur position socio-économique à travers les aspirations scolaires et professionnelles qu'elles ont pour leurs enfants tandis que les enfants eux-mêmes tendent à vouloir reproduire cette position socio-économique. Les décisions d'arrêt de la scolarisation ou de mise au travail peuvent être prises dès l'entrée de l'enfant à l'école. Elles sont aussi susceptibles d'être opérés à posteriori d'un échec scolaire, lorsque les notes sont peu favorables à la poursuite d'études ou lorsque la situation économique est trop précaire. Les mauvais résultats scolaires « accentuent les stratégies de prudence » d'autant que les ménages vivent dans des conditions économiques et sociale dégradées (Terrail, 2002, p. 48).

Finalement, les décisions familiales de scolarisation sont souvent prises au gré des événements, elles sont fonction des capitaux financiers disponibles, du niveau de l'élève, de son degré de motivation et d'implication dans sa scolarité. Les stratégies éducatives renvoient aussi à la socialisation primaire des parents. Les mères reproduisent les schémas éducatifs qu'elles ont connu plus jeunes et les transmettent à leurs enfants.

4. L'influence de la perception de la qualité de l'éducation sur les stratégies éducatives

Les enquêtes menées dans les deux EPP nous ont permis de rendre compte d'un état de l'offre scolaire dégradé. Par conséquent, nous avons voulu savoir quel impact cette qualité de l'école pouvait avoir sur les conceptions de l'école des mères et *in fine* sur les stratégies de scolarisation et de mise au travail des enfants ?

Compte tenu des coûts élevés de la scolarisation et du besoin de main-d'œuvre infantile, les parents jugent la rentabilité et l'utilité de l'école. Leur expérience scolaire mais aussi l'expérience quotidienne qu'ils ont avec l'institution via la scolarisation des enfants peuvent influencer leur opinion. Les prochains paragraphes nous permettront de présenter l'avis des mères de famille sur la qualité de l'offre et montreront que beaucoup ne sont pas dupes. Elles savent que l'absence des enseignants a un effet négatif sur les processus d'apprentissage des enfants et dénoncent la mauvaise prise en charge des élèves.

Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de six enfants dont un fils scolarisé en CM1 dit que les enfants jouent et se battent quand il n'y a pas d'enseignants. Elle est insatisfaite parce que les enseignants ne les libèrent pas pour venir travailler dans le ménage et qu'ils ne terminent pas les programmes scolaires de l'année. Voici ce qu'elle dit à propos de la qualité de l'offre scolaire :

« Je ne sais pas trop comment considérer l'enseignement à l'école parce que les enfants me disent que la plupart du temps ils jouent, et en même temps je pense aussi à la situation des professeurs qui ne sont pas payés régulièrement par les parents d'élèves. Comme moi, je paie les cotisations de riz et d'écolage par an, pas par mois, je ne juge pas les professeurs s'ils ne viennent pas parfois parce ce sont des êtres humains comme nous ils ont besoin de se nourrir et de nourrir leur famille. En plus ils font des sacrifices pour les élèves alors qu'il en y a parmi eux qui ne sont pas payés toute l'année.

[...] Je ne connais pas trop la situation sur la présence des professeurs mais d'après mes enfants ils sont souvent absents. Je ne suis pas très satisfaite de cette situation, mais c'est de notre faute aussi nous les parents d'élèves, je compare leur vie à la mienne et du coup je ne les juge pas. »
(Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de six enfants dont un fils scolarisé en CM1).

Pour Fitiavana, 35 ans, mariée, salariée agricole et agricultrice pour son compte, mère de quatre enfants, l'absence des enseignants a un impact négatif sur l'apprentissage des enfants, sur la mémorisation des leçons etc. : *« Quand une classe n'a pas de prof, les enfants rentrent tout de suite. Par exemple la prof de Perline de l'année dernière était la directrice et quand elle ne venait pas les autres profs renvoyaient les élèves chez eux. Ils ne leur donnaient pas de devoirs. Je ne suis pas satisfaite de cette situation, parce que les enfants oublient très vite les leçons. »*
(Fitiavana, 35 ans, mariée, salariée agricole, mère de quatre enfants).

Martha, 44 ans, mariée, mère de six enfants parle du problème d'achèvement des programmes lié aux absences trop nombreuses des enseignants. Elle remarque que ses enfants écrivent très

peu de choses dans leurs cahiers. Le non remplacement des enseignants absents lui pose problème, mais comme Tafita elle dit ne pas vouloir les juger trop vite. Elle sait qu'ils sont mal rémunérés et ont besoin de faire vivre leur famille et que les absences peuvent être liés à leur situation de pluriactivité.

Heritiana, 38 ans, six enfants se dit mécontente. Selon elle, l'absentéisme enseignant met à mal les chances de réussite aux examens. Elle considère que les salaires donnés aux enseignants exigent d'eux plus d'assiduité :

« La directrice s'absente très souvent et les autres font toujours des grèves mais ils commencent à faire un peu d'efforts. Je ne suis pas satisfaite de la situation parce qu'il y a des conséquences sur les élèves surtout dans les classes d'examens, il y a beaucoup de redoublants, peu d'enfants réussissent en CEPE 6^{ème}. Pourtant, ils ne tolèrent pas les retards de paiement de l'écolage et des cotisations pour les maîtres FRAM. Les enfants jouent et rentrent chez nous quand leurs professeurs ne sont pas là, personne ne les prend en charge !

[...] Je serais satisfaite de l'école publique si les professeurs s'absentaient moins souvent. J'inscrirais mes enfants à l'école privée si je le pouvais parce que l'enseignement est plus avancé par rapport à l'école publique. Par exemple, les petits en classe de maternelle à l'école privée sont déjà capables de lire le français alors qu'à l'école publique, ma fille est en classe de CE et ne sait pas encore lire, c'est très différent. » (Heritiana, 38 ans, mariée, agricultrice, mère de six enfants).

Les entretiens menés avec les enfants confirment ces problèmes de qualité de l'offre. Ils disent jouer en classe quand les enseignants ne sont pas là. Nos observations ont montré que les enseignants laissaient des exercices au tableau. Les élèves, souvent nombreux, sont laissés seuls dans les salles de classe. Leur niveau scolaire peut être faibles et ils ne sont pas autonomes pour faire les exercices.

Lorsque nous avons demandé aux parents s'ils préféreraient inscrire leurs enfants dans un établissement privé ou dans un établissement public, la plupart d'entre eux ont déclaré qu'ils appréciaient davantage la qualité de l'offre dans les écoles privées. Seul le manque de moyens financiers freine leurs possibilités de les y inscrire.

Mamisoa, 29 ans, trois enfants a un fils scolarisé en CE à l'EPP et une fille en sixième au collège privé. Elle dit préférer le secteur privé parce que les enfants y sont plus disciplinés. Les enseignants y seraient également plus formés. Elle a maintenu son fils dans le secteur public c'est parce qu'elle ne peut pas payer les écolages de deux enfants dans le privé tous les mois. Heritiana, 38 ans, mère de six enfants dont nous avons cité un extrait d'entretien précédemment

dit préférer l'école privée parce qu'elle y relève un niveau plus avancé des élèves. En classe de maternelle ils sauraient « déjà lire » le français. Souvent les parents disent que les enfants apprennent plus de choses, que plus de matières sont enseignées :

« Si je pouvais inscrire ma fille à l'école privée, je le ferais, parce que là les élèves sont plus intelligents. Ce qui la différencie : ils ont plus de matières à l'école privée qu'à l'EPP. »

(Liliane, 54 ans, veuve, agricultrice et salariée agricole, mère de sept enfants).

Linah, en union libre, mère de six enfants dit être satisfaite de l'EPP tant que les professeurs ne s'absentent pas. Elle préfère l'école publique parce qu'elle est moins chère même si sa qualité est moins bonne :

« Mais si on parle de la qualité d'enseignement, les élèves de l'école privée sont plutôt polis et brillants. J'inscrirais mes enfants à l'école privée si j'avais les moyens parce qu'ils apprennent l'éducation civique et le catéchisme. » (Linah, en couple libre, mère de six enfants).

Généralement, les élèves dans les établissements privés sont perçus comme étant plus disciplinés, plus instruits. Les parents se représentent un meilleur niveau de français dans ces écoles et apprécient l'éducation morale et religieuse qui y est transmise. Seuls les problèmes financiers les empêchent d'y inscrire leurs enfants.

Gastineau et al. (2015) ; Henaff et al. (2003) ; Jenks (1979) ; Martin (2003a, 2003b) ; Michaelowa (2003) ; Pourtier (2010) ; Wang et al. (1990) ont montré les effets négatifs des facteurs institutionnels sur la demande scolaire.

Martin (2003a, 2003b) indique que depuis les années 80 et les programmes d'ajustement structurels mis en place, la qualité de l'éducation dans le secteur public en Afrique s'est fortement dégradée. Liée à des restrictions de budgets accordés au secteur, les Etats n'ont pas pu engager suffisamment d'enseignants, rénover les salles, construire de nouveaux bâtiments, fournir assez de livres etc. L'auteur questionne l'adhésion des parents au modèle scolaire et se demande comment les familles peuvent penser l'école utile quand l'enseignement y est si médiocre. Les problèmes de financement des infrastructures et du matériel scolaire se corrént à des manques d'effectifs d'enseignants, des problèmes de formation initiale. Ces facteurs contribuent à maintenir des conditions de scolarisation médiocres et constituent des obstacles à la scolarisation des enfants (Bommier et Lambert, 2000 ; Gastineau et al., 2015 ; Lange et Pilon, 2009 ; Pourtier, 2010).

L'impact de la « qualité » de l'éducation sur le rapport à l'école des familles est certain. Ici nous voyons que les parents sont insatisfaits de l'école à cause de l'absentéisme des enseignants. Ils reconnaissent également que les programmes ne sont pas achevés à la longueur des leçons écrites dans les cahiers des enfants. Certaines mères critiquent aussi le fait que les enfants retiennent peu ce qu'ils apprennent.

Cette perception négative de la qualité de l'offre contribue certainement à influencer les choix en faveur de l'arrêt de l'école et de la mise au travail des enfants. Nous l'avons souligné à maintes reprises, ces stratégies interviennent dans un contexte où le manque de capitaux économiques et culturels des familles les amène à avoir un rapport plus ou moins « distant » à l'institution scolaire.

5. Une conception de l'enfance éloignée de l'Occident

Si la formation scolaire n'est pas toujours perçue comme le mode quasi exclusif de formation de l'enfant, et si la participation des plus jeunes aux tâches économiques et domestiques est la norme, c'est que la conception de l'enfance et la valeur de l'enfant, les normes de socialisation sont très différentes de l'Occident.

Sur treize entretiens où nous avons parlé du nombre d'enfants souhaités, huit femmes ont affirmé avoir souhaité tous leurs enfants. Parmi les cinq qui ont déclaré qu'elles en avaient eu plus que ce qu'elles souhaitaient, toutes ont affirmé (sauf une) que cela était lié à des problèmes d'accès à la contraception.

Marie a neuf enfants (quatre sont morts ce qui veut dire qu'elle a eu en réalité treize enfants). Elle dit la chose suivante :

"Ce ne sont pas des enfants souhaités, mais il faut accepter parce que c'est Dieu qui les a donnés. J'ai fait des enfants à la chaîne, et je n'ai pas beaucoup profité de ma jeunesse. »

(Marie, 53 ans, mariée, agricultrice, mère de neuf enfants).

Faneva, 52 ans, huit enfants dit que tous n'étaient pas souhaités, elle ne connaissait pas la contraception avant. Martha, 44 ans, mariée, mère de six enfants n'a pas souhaité tous ses enfants et a choisi de prendre une contraception après le sixième enfant.

Le cas de Tafita 46 ans est un peu particulier. Elle a déjà six enfants mais elle en souhaite encore et ne pense pas à prendre de contraception :

“Je veux encore des enfants même si j'en ai déjà six (y compris celui qui est mort), mais je n'arrive plus à en avoir. Ce sont tous des enfants souhaités. Ma méthode c'est d'accoucher

tous les deux ans comme ça les autres grandissent et se marient et je m'occupe toujours d'un petit. C'est dommage c'est pas vraiment mon choix c'est dieu qui décide. Au début je voulais un petit garçon et je l'ai eu. Je veux encore des enfants et des garçons, surtout parce qu'il y en a un qui est mort. Je n'ai jamais pensé à prendre une contraception. »

(Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de six enfants).

Larissa, en union libre, agricultrice (son âge n'est pas précisé) dit avoir eu onze enfants parce qu'elle s'est remise en couple avec un autre homme après le décès de son mari. Elle avait eu huit enfants avec lui puis trois de plus avec son deuxième conjoint. Elle dit avoir voulu avoir de nombreux enfants pour qu'ils lui ramènent de l'argent plus tard.

Les autres femmes ont globalement des familles assez nombreuses, entre trois et cinq enfants. Mamisoa, 29 ans, trois enfants dit qu'elle souhaiterait en avoir d'autres. Fitiavana, 35 ans a souhaité ses cinq enfants. Heritiana, 38 ans a souhaité ses quatre enfants comme Anita, 39 ans qui en a eu cinq également etc.

Ici, les femmes privilégient des familles nombreuses. Cela est très différent des sociétés occidentales où l'on privilégie des familles peu nombreuses mais où l'on investit davantage dans l'éducation. On vise à scolariser sa progéniture le plus longtemps possible et les coûts liés aux études sont maîtrisés par la taille de la descendance (Becker et Lewis, 1974).

Nous avons posé aux mères du corpus la question suivante : « Pourquoi avez-vous voulu avoir des enfants ? » pour comprendre quelle était la valeur sociale, économique et culturelle de l'enfant. Voici ce qu'elles ont répondu :

Tafita, 46 ans ; Marie, 53 ans ou Zo, 36 ans disent avoir voulu des enfants pour qu'ils les aident lors de leurs vieux jours : « *J'ai voulu avoir des enfants parce que quand ma fille aînée sera grande elle va se marier. Je n'ai qu'un fils et il a des responsabilités envers la famille. Nous ses parents on pense qu'il est trop seul pour tout assumer, donc c'est pour ça que je veux encore des enfants. »*

(Tafita, 46 ans, mariée, agricultrice, mère de six enfants).

Marie dit la chose suivante :

« J'ai voulu avoir des enfants pour me soutenir quand je serai vieille et faible, quand je serai malade. Les femmes stériles veulent des enfants et je me suis dit que moi je pouvais en avoir. C'est triste je trouve de ne pas avoir d'enfant. La valeur d'un enfant est très importante parce

que si tu n'as pas d'enfant tu n'as personne pour t'aider, à qui demander de faire les petites courses... Il n'y a que toi et ton mari, vieux, il n'y a même pas quelqu'un qui va chercher de l'eau pour toi et c'est très triste. Et si tu as envie de faire des enfants alors en faire beaucoup c'est l'idéal. »

(Marie, 53 ans, mère de neuf enfants, agricultrice. Elle a un niveau scolaire de CM1).

Zo, 36 ans dit cela : « On a voulu avoir des enfants pour nous seconder et nous aider financièrement plus tard. » (Zo, mère de cinq enfants, 36 ans, mariée, agricultrice).

On voit bien que l'enfant est perçu comme un potentiel soutien financier. Il représente aussi un héritier des traditions du culte des ancêtres. Sans descendant un individu ne peut pas être honoré une fois mort. L'héritage des terres et la perpétuation du culte des ancêtres sont des motivations pour avoir une descendance :

« On a voulu des enfants pour qu'ils héritent. C'est le devoir des parents aussi de faire des enfants. Ils prendront soin de nous quand on tombera malade ou quand on sera vieux. »

(Sara, mère de trois enfants dont deux filles scolarisées à l'EPP.)

« On a cinq enfants, deux filles et trois garçons. On les a vraiment souhaités sans penser en faire plus. On a voulu avoir des enfants pour qu'ils héritent de nous et qu'ils reprennent notre place ensuite dans la société. » (Anita, 39 ans, mariée, agricultrice et éleveuse, cinq enfants)

L'enfant est vu comme une richesse, comme une assurance vieillesse, une assurance anti-risque, une main-d'œuvre supplémentaire pour le ménage mais aussi comme le garant et l'héritier des traditions de culte des ancêtres. Andriamaro (2013) montre dans ses travaux de thèse que les enfants doivent prendre en charge les funérailles de leurs parents : *“ [...] au moment du décès des individus, on devait procéder à certains rituels funéraires pour atteindre ce statut, des rituels pris en charge par les enfants du défunt normalement. Le rôle des enfants est ainsi capital à la mort de leurs parents d'où la crainte pour les Malgaches de ne pas avoir d'héritiers pour accomplir ces rites de passage”* (Andriamaro, 2013, p. 17). Elle affirme également que l'enfant est une assurance vieillesse. Au moment des vieux jours, les parents sont pris en charge par les enfants, installés dans leur foyer : *“Les enfants représentent ainsi une « assurance vieillesse » pour les parents. La norme sociale veut en effet que les enfants s'occupent de leurs parents dans leur vieillesse pour leur rendre à leur tour ce qu'ils ont reçu durant leur enfance et leur jeunesse.”* (Andriamaro, op. cit.)

Ensuite, nous avons voulu comprendre quelles étaient les valeurs et les normes liées à la socialisation des enfants en fonction de leur sexe. Nous avons également voulu savoir la manière dont les parents appréhendaient la « fonction sociale » de l'enfant dans leur famille.

Pour Fitiavana, 35 ans : « *Un enfant bien éduqué est un enfant qui respecte et écoute ses parents. Il y a une différence entre filles et garçons, parce que les garçons sont plus têtus, ils n'en font qu'à leur tête, il faut être plus sévère par rapport aux filles. Je conseille aux filles d'aider les parents pour les tâches domestiques. Elles auront du mal à gérer leur famille une fois mariées si elles ne font pas ça. J'éduque les garçons parce ils seront des pères de famille plus tard. [...]* Les devoirs des parents envers leurs enfants sont de les nourrir et de les envoyer à l'école. Et les enfants doivent savoir qu'aider les parents est un devoir. » (Fitiavana, 35 ans, mariée, salariée agricole et agricultrice pour son compte, mère quatre enfants). L'aide des parents est pour elle une valeur essentielle de l'éducation.

Pour Tafita, 46 ans, agricultrice, mère de six enfants, les parents doivent éduquer leurs enfants en leur montrant ce qui est bien et mal, en leur apprenant la sagesse, la politesse, la religion. Les enfants quant à eux doivent aider leurs parents. Elle considère qu'elle doit être plus attentive, plus stricte avec les filles parce qu'elles se destinent à être des épouses et doivent être capables de se « contrôler », de s'occuper du foyer. Elle leur apprend les tâches domestiques à charge des femmes.

Martha, 44 ans, mère de six enfants dit qu'un enfant bien éduqué est un enfant qui aide ses parents : « *Un enfant bien éduqué, c'est un enfant qui aide ses parents et les voisins, qui a de bonnes relations avec les gens ou qui est sociable, sinon c'est un enfant mal élevé qui ne sait même pas saluer les autres personnes. [...]*

Les devoirs des parents envers les enfants c'est de les prendre en charge jusqu'à ce qu'ils soient majeurs, par exemple pour leurs études, mais si on n'a pas les moyens, on ne peut rien faire. Les devoirs des enfants envers les parents sont d'aider les parents. Quand ils sont petits, ils doivent aider dans les tâches domestiques, agricoles, mais quand ils sont grands c'est plutôt vis à vis des revenus, lorsqu'ils travaillent. Ma fille qui travaille à Tana m'envoie de l'argent tous les mois, elle gagne 50 000ar/mois, elle me donne les 40 000ar et elle garde 10 000ar pour elle. » (Martha, 44 ans, mariée, agricultrice, mère de six enfants).

Elle fait des différences entre les filles et les garçons et apprend des tâches qui correspondent à l'un ou l'autre. Elle veut que son fils soit responsable et travailleur parce qu'il se destine à être un chef de famille.

Pour Linah, en couple libre, agricultrice, mère de six enfants : « *Les devoirs des parents envers les enfants sont de les aider à terminer leurs études mais on n'a pas le choix à cause de notre situation. Les devoirs des enfants envers les parents sont de les aider dans les activités agricoles et domestiques* ». (Linah, en couple libre, mère de 6 enfants).

Linah insiste elle aussi sur l'importance pour les enfants de réaliser les tâches domestiques et économiques.

Faneva, 52 ans dit : « *Un enfant bien éduqué est un enfant qui sait prendre sa responsabilité sans attendre les ordres de ses parents par exemple, accomplir les tâches domestiques, agricoles, ramener de l'argent dans le ménage lorsqu'ils travaillent et sont encore sous la responsabilité des parents. Je donne la même éducation aux filles et aux garçons mais je suis plus sévère envers les garçons qui sont agressifs parfois* ».

(Faneva, 52 ans, mariée, éleveuse et agricultrice, mère de huit enfants).

Il apparaît clairement qu'une des fonctions sociales de l'enfant est d'aider les parents. La plupart des mères du corpus le déclare. Une deuxième fonction est celle de transmission des rites et des coutumes liées aux cultes des ancêtres, à l'héritage de la terre des ancêtres.

Certaines valeurs éducatives sont différentes pour les filles et les garçons. L'éducation des filles semble être mue par des principes de « contrôle » qui indiquent qu'elles se destinent à des rôles d'épouses- elles sont tenues de se montrer responsables, capables d'être autonomes dans les tâches domestiques dont elles auront la responsabilité en tant que femme. Les garçons sont destinés à devenir des pères de famille et les mères leur apprennent les tâches qui leur serviront à endosser ce rôle. Les mères renforcent également le contrôle des filles parce qu'elles craignent une grossesse avant leur mariage.

S'intéresser de plus près aux conceptions sociétales et culturelles de l'enfant permet de mieux comprendre leur valeur et leur fonction dans leur monde social. Par-là, on peut saisir pourquoi les parents choisissent des modes de socialisation particuliers. La fonction de l'enfant (en tant qu'individu qui gère les tâches domestiques etc.) est très précieuse dans la société. Dans le contexte économique rural des Hautes Terres l'économie n'est pas fréquemment une économie salariée et il n'est pas uniquement question de profits. Tous les individus doivent s'occuper des tâches familiales et ménagères indispensables à la survie du groupe. Salhins appelle ce contexte elle « réciprocité généralisée ». Il nous rappelle que le souci de rentabilité (ou, pour reprendre sa formule, la réciprocité négative) n'est qu'un aspect particulier et marginal des échanges

intervenant au sein d'une société. Les enfants sont mis à contribution dans les différentes tâches domestiques et économiques sans finalité de profit (Nieuwenhuys, 2006).

Dans la société malgache, l'enfant n'est pas perçu comme en Occident, être innocent, à préserver de la sphère du travail domestique et/ou marchand. Il n'est pas conçu comme le fruit de « l'amour » d'un couple mais plutôt comme une assurance vieillesse, une assurance anti-risque. Ainsi le paradigme de l'enfance à l'école et hors du travail ne peut pas s'appliquer dans un tel contexte (on peut se référer à la sous-section 5 du premier chapitre).

Le discours des femmes permet de mieux appréhender les représentations qu'elles ont de la socialisation des enfants. Leur fonction est d'abord perçue comme une aide. Dès lors il est possible que cette conception risque d'écourter les carrières scolaires au profit d'une mise au travail rapide.

6. Les ambitions professionnelles et sociales des enfants

Dans cette dernière section nous posons l'hypothèse que les expériences scolaires et de travail des enfants, les ambitions scolaires et les projets professionnels qu'ils nourrissent sont liés aux contextes sociaux, économiques et culturels dans lesquels ils vivent. Nous verrons que la plupart des enfants interrogés ont des ambitions qui tendent à reproduire la position socio-professionnelle de leurs parents. Celles-ci sont liées à leur subjectivité, à leur expérience et à l'auto-construction de leur identité. Ces processus sont relatifs à une position sociale, un habitus de classe (Sathl, 2015).

L'expérience scolaire des enfants

Nous le disions précédemment dans le chapitre 6, les enfants ne comprennent pas très précisément ce qu'ils apprennent lorsqu'ils ont des leçons en langue française à réviser ou à écouter en classe. Ils reconnaissent aussi qu'ils se retrouvent livrés à eux-mêmes dans les classes lorsque leurs enseignants sont absents et qu'ils ne comprennent pas toujours les exercices laissés au tableau. Toutefois, nos observations conduites dans les salles de classe, les enquêtes orales nous ont montré que l'école était un lieu de jeu et de repos pour eux. C'est aussi un endroit qui leur permet d'apprendre à écrire, à lire ce qu'ils apprécient particulièrement. Ils aiment s'y rendre pour retrouver leurs camarades mais aussi pour s'éloigner de la sphère domestique où ils ont trop d'activités à charge. C'est ce que nous disaient des petites filles

scolarisées en classe de CM1 lorsque nous discutons de manière informelle lors des temps de récréation, elles aimaient l'école pour échapper aux tâches domestiques qu'on leur demandait chez elles.

Nous présenterons les résultats des entretiens menés avec les enfants ci-dessous.

Pour Bruno, 9 ans qui redouble le CP2 l'école est un lieu où il peut avoir plus de connaissances, c'est pour cela qu'il l'apprécie.

Hertinem, garçon de 8 ans qui redouble son CP2 dit :

« Je préfère aller à l'école plutôt que de rester à la maison parce j'adore écrire dans le cahier. [...] J'adore l'école et je trouve ça génial. J'adore surtout écrire. [...] Je veux continuer l'école jusqu'en CE, et peut-être au maximum en CM1 ou CM2. Mais ça ne me dérange pas d'arrêter en CE. » (Hertinem, garçon de 8 ans qui redouble son CP2)

On voit que le garçon aime le fait d'être scolarisé mais n'a pas des ambitions scolaires très élevées.

Anantsoa, garçon de 11 ans dit qu'il préfère se rendre à l'école pour voir ses camarades de classe, pour jouer et pour éviter les aides domestiques qu'on lui demande de faire lorsqu'il est chez lui. C'est ce que dit aussi Anastasia, fille de 14 ans scolarisée en 6^{ème} au CEG. Pour elle l'école permet d'échapper aux tâches domestiques mais aussi de trouver un travail plus tard.

Tatiana, fille de 9 ans qui redouble la même classe qu'Anantsoa déclare aimer l'école parce qu'elle y apprend à compter et cela lui permet d'envisager de devenir commerçante plus tard.

Fenosa, garçon de 8 ans (il redouble son CE) préfère se rendre à l'école plutôt que de rester chez lui parce qu'il peut jouer là-bas mais aussi acquérir des connaissances auxquelles il n'a pas accès chez lui. Beaucoup d'autres enfants ont évoqué le jeu comme une dimension positive de leur scolarité, ils aiment se retrouver entre eux et jouer. Ils déclarent aussi leur goût pour l'apprentissage de connaissances différentes de celles qu'ils acquièrent au sein de la famille.

Lorsque les enfants interrogés sont un peu plus âgés et deviennent des adolescents vers l'âge de 12 ans jusqu'à 14 ans, les discours changent et l'école est perçue comme un moyen d'atteindre un travail valorisé, une indépendance financière plus tard.

Celina, 12 ans, redouble son CM2 et voudrait devenir médecin, elle veut continuer ses études pour cette raison. Charlette, 11 ans, scolarisée en CM2 veut devenir enseignante. Fleurette, 11 ans aussi scolarisée dans la même classe veut devenir médecin. Elle sait que l'école est

indispensable pour atteindre ses projets. Pour Elia, 13 ans, inscrite en 6^{ème} au CEG, la détention de capitaux scolaires lui permettra d'avoir une indépendance financière.

L'expérience du travail, le point de vue des enfants

Interrogés sur leur goût pour les activités domestiques et agricoles, les enfants ont généralement déclaré qu'ils aimaient participer aux diverses tâches domestiques et agricoles. Certaines leur plaisent moins comme les corvées d'eau par exemple parce que les seaux sont lourds mais en général ils ont la liberté de jouer et sont autonomes dans la gestion de leur temps. Ils ne se font pas réprimander tant qu'ils terminent leurs tâches et les individus plus âgés de la famille n'exercent pas de contrôle strict sur le déroulement des activités et leur enchaînement. L'important est que le travail soit fait.

Pour les enfants, les tâches domestiques et agricoles peuvent être une charge supplémentaire dans leur emploi du temps mais ils reconnaissent qu'elles sont une forme d'apprentissage. Elles leur garantissent une chance d'acquérir une certaine autonomie financière dans le futur :

« *Toutes les activités me plaisent. [...] J'aime faire ça pour être autonome plus tard.* » (Jean Baptiste, 9 ans, garçon, redouble son CE).

Lovatiana, fille de 7 ans dit aimer apprendre l'agriculture parce que cela lui permet de se nourrir : « *Je n'aime pas cuisiner parce qu'il y a trop de fumée et le reste des activités ça me plaît en général. [...] Mais mes parents m'apprennent à replanter le maïs, les haricots et à repiquer le riz. J'aime faire ça parce qu'on cultive de la nourriture, c'est ce qu'on va manger.* » (Lovatiana, fille, 7 ans, meilleure élève de la classe de CE).

Tahiry, 9 ans dit la même chose : « *[...] Je fais les activités en compagnie de ma maman qui m'apprend et j'aime ça parce que c'est de l'agriculture ça permet de se nourrir.* » (Tahiry, fille, 9 ans, redouble son CE).

Marina, 10 ans aime les corvées de bois qui lui permettent de se promener et de flâner : « *L'activité qui me plaît le moins c'est d'aller chercher du bois parce qu'il n'y a pas assez de bois à ramasser et il faut aller très loin et j'adore faire le ménage.* » (Marina, fille, 10 ans, redouble son CE).

Michel 9 ans parle de son goût pour l'agriculture. Pour lui, c'est l'apprentissage de l'autonomie : « *Je n'aime pas cuisiner et je préfère aller chercher de l'eau. En agriculture, je transporte des engrais par exemple et en élevage je donne à manger aux zébus et aux cochons. Je le fais en compagnie de mes parents et ils m'apprennent aussi. J'aime faire ça pour être capable de le faire plus tard.* » (Michel, garçon, 9ans, classé deuxième meilleur élève de la classe de CE).

Thierry, 10 ans tient le même discours : « *Je suis accompagné par mes aînés quand je fais les activités agricoles, j'adore faire ça comme ça je serai capable de tout faire une fois adulte.* » (Thierry, garçon, 10 ans, redouble son CE).

Tojo, 9 ans, affirme également que sa vie dépend de l'agriculture et c'est pour cette raison qu'il aime l'apprendre : « *L'activité que j'aime le moins c'est de désherber parce que c'est très difficile. [...] On ne m'a pas appris l'agriculture parce que je savais déjà comment faire, mais je veux apprendre plus parce que notre vie dépend de l'agriculture.* » (Tojo, garçon, 9 ans, redouble son CE).

L'apprentissage des techniques agricoles apparaît comme essentiel pour les enfants. Ils savent que leur survie en dépend et c'est de là qu'ils tirent leur nourriture et potentiellement leurs revenus.

Les ambitions scolaires et professionnelles des enfants

Lorsqu'ils sont jeunes, scolarisés en CP2, CE ou CM1 les enfants ont été nombreux à déclarer qu'ils voulaient devenir agriculteurs. Ils ne projettent pas un avenir professionnel plus ambitieux que leurs parents. 12 enfants sur 28 ont déclaré vouloir devenir agriculteur soit un peu moins de la moitié des enfants du corpus.

15 ont déclaré vouloir devenir médecin, bonne sœur, prêtre, enseignante (c'est le cas de Tahiry, 9 ans redoublante en CE et Lovatiana, 7 ans, première de la classe en CE) ; Fiarnantosa, 11 ans redoublant en CE veut devenir coureur cycliste. Tojo, 9 ans en CE (il redouble aussi) veut devenir chauffeur.

Celina, 12 ans ; Charlette, 11 ans ; Fleurette, 11 ans ; Jessica, 14 ans ; Elia, 13 ans et Soahary, 13 ans veulent devenir médecin. Les trois premières filles sont scolarisées en CM2 et les deux dernières en 6^{ème}.

Lorsqu'ils grandissent, il semble que les enfants aient des ambitions plus élevées. Nous avons interrogé des enfants en classe de CM2 en groupe de filles et de garçons séparés dans l'EPP A à la fin de l'année 2014-2015. Beaucoup d'entre eux ont déclaré vouloir devenir agriculteur et terminer leur scolarisation rapidement, ces résultats ont quelque peu contrasté avec ceux des entretiens semi-directifs.

Les risques de reproduction sociale semblent malgré tout importants. Nous avons vu que les enfants appartenant aux classes sociales les plus défavorisées sont moins performants dans le système scolaire, ils redoublent plus, sont plus nombreux à abandonner avant la fin du cycle primaire etc. (voir chapitre 3). Les inégalités sociales se reproduisent à travers le système scolaire par le biais de plusieurs processus.

Elles peuvent aussi être fonction des aspirations des enfants. Ces dernières dépendent de la manière dont ils perçoivent leur environnement social et leur environnement scolaire. Ces aspirations sont inégales entre les classes sociales et dépendent de « l'habitus » des enfants. Selon Stahl (2015) les enfants ont leur propre identité, leur propre conceptualisation du monde. Il étudie la manière dont cette « identité » entre en concurrence avec leurs expériences vécues à l'école. C'est à travers l'analyse du discours des enfants que l'on peut les discerner et c'est ce que nous avons fait précisément à travers les entretiens menés avec les enfants.

Selon nous, les risques de transmission des inégalités sociales sont d'autant plus forts que les aspirations des enfants ne visent pas à la « mobilité sociale ». Leur niveau scolaire est souvent

plus faible que les enfants appartenant aux classes favorisées. La qualité de l'offre scolaire ne peut pas leur permettre de l'améliorer. Les statistiques montrent que les enfants de classes défavorisées réussissent moins bien à l'école, leurs aspirations sont aussi moins élevées. Stahl (2015) fait part du même constat concernant les garçons de classes sociale modeste en Angleterre : « *Statically, white working-class boys continue to underperform academically and, in terms of aspiration, it has been documented that « white young people have lower educational aspirations that most other ethnic groups .. »* » (Stahl, 2015, emp. 401/4978)

L'auteur avance que les jeunes appartenant aux classes défavorisées sont confrontés à l'école, à des valeurs de classe très différentes des leurs. L'école valorise des savoirs « scolaires » légitimes, valorise la lecture, la culture de l'écrit tandis qu'ils vivent dans des milieux où les centres d'intérêt des parents et des pairs sont très éloignés de cette culture scolaire. Ils expérimentent un décalage dans la vision du monde qu'ils ont et celle que l'école projette. En conséquence, ils sont susceptibles de ne pas « comprendre » l'intérêt d'une carrière scolaire longue. Cette différence dans la vision du monde et dans les ambitions sociales se conjugue également dans notre cas d'étude à un manque de perspectives d'emploi sur le marché du travail formel. Cela contribue à mon sens, à renforcer les inégalités scolaires. Quelle est la rationalité sous-jacente à la prolongation d'une carrière scolaire quand les retombées positives perçues sont faibles ? Les aspirations des enfants semblent dès lors réalistes.

Pour expliquer les inégalités sociales d'ambitions scolaires, Stahl se base sur le cadre théorique de Bourdieu. Selon ce dernier, l'habitus scolaire valorise les classes moyennes et élevées parce qu'il valorise les capitaux sociaux et culturels détenus par ces classes. L'institution permet aux classes dominantes de se reproduire.

Bourdieu argues that within educational contexts, the cultural capital of the middle and upper classes are rewarded, while the capitals of the lower classes are systematically devalued. Educational institutions ensure the profitability of the dominant classes cultural capital where 'abilities measured by scholastic criteria often stem not from natural "gifts" but from the greater or lesser affinity between class cultural habits and the demands of the educational system' (Mills, 2008: 83). Therefore, in addressing the subjective experiences of class, especially (divided) working-class student experiences in schooling, Bourdieu's tools of class analysis provide a valuable framework for analysis. (Stahl, 2015. emp. 1184/4978)

La socialisation différentielle des enfants en fonction des milieux tend à favoriser leur réussite scolaire ou au contraire à freiner les chances de réussite, nous l'avons montré dans le chapitre 4. Pour Bourdieu, les aspirations futures, l'expérience, la subjectivité dépendent d'un habitus qui provient des expériences passées, de la classe sociale d'appartenance, des capitaux économiques, sociaux et culturels détenus. Ces habitus peuvent changer en fonction de l'expérience, de la formation etc. :

Habitus allows for a consideration of how white working-class boys are positioned within the field of the school and how field influences their learner identities. Through habitus, which has the utility to link the macro-structural relations in society with the micro level of the individual, Bourdieu composes a tool to show that the ways in which people see the world not only become naturalized, but also that the arbitrariness of the processes through which they are naturalized often become invisible. Moving in space and across/within fields, the habitus strengthens people's perception that things are as they are because of a natural order, rather than through the influence of culturally determined principles. (Stahl, 205, p. 50)

L'habitus conditionne les perceptions des individus et leur façon de se représenter le monde, leurs environnements. Il est déterminé par la place de l'individu dans la structure sociale. Toujours selon Stahl, la reproduction des inégalités scolaires et donc sociales est en partie liée à « l'habitus » des enfants et de leur position sociale qui déterminent leur vision du monde et la subjectivité de leur expérience. Il remarque que les enfants les moins favorisés limitent leurs ambitions. Ils ont conscience des coûts psychologiques, sociaux et financiers d'une scolarisation longue. A l'image des parents interrogés qui ont des aspirations réalistes, « anti-risques », « modestes » pour l'avenir des enfants (voir la sous-section 4 de ce chapitre) les enfants aspirent à un avenir réalisable. Ils semblent avoir conscience des opportunités limitées qui s'offrent à eux pour l'avenir ces dernières étant sévèrement contraintes par les conditions sociales et matérielles d'existence. Ils limitent donc les « risques » d'échec en visant des positions professionnelles identiques à leurs parents et en ayant des aspirations scolaires modestes.

The boys in this study experienced an ongoing reflexive process of internalization of possibilities, shaped by the conditions of both material poverty and a poverty of opportunity. Their limited means, juxtaposed against a rhetoric of aspirations that were competitive, economic and status-based, created a dynamic that directly influenced how their gendered, classed and ethnic masculinities came into being. Innate to the study of aspiration, mobility and engagement are the concepts of risk, cost and benefit (Archer and Yamashita, 2003). In the research, risk and uncertainty

were constructed through a multiplicity of discourses, the most central being the high levels of unemployment in the community (especially among men) and the school- base. (Stahl, 2015, emp. 3426/4789).

Les aspirations des enfants semblent d'autant plus importantes à prendre en compte que leur « auto-détermination » à l'école revêt un aspect essentiel dans les chances de continuer les études ou de les arrêter. Dans les milieux peu favorisés l'élève dispose d'une relative autonomie de choix et les familles se basent sur l'opinion des enfants pour orienter leurs décisions en matière de scolarisation (Perrier, 2005). La motivation des enfants est ainsi déterminante dans les parcours et les carrières scolaires (Terrail, 2002). Nous avons vu cependant que certaines élèves voulaient devenir médecin. Leurs aspirations professionnelles élevées leur garantiront peut-être la chance d'atteindre un niveau scolaire plus élevé que celui du cycle primaire.

Finalement, le rapport aux différents savoirs des enfants de milieux populaires peut être différent de ceux appartenant à des milieux favorisés. Nous le disions plus haut, les enfants ne placent pas nécessairement l'acquisition de diplômes au centre de leur projet professionnel. Ils apprennent par exemple les techniques agricoles et pastorales auprès de leurs pairs, en regardant, en écoutant et en imitant. Ils acquièrent des savoirs « pratiques » tandis que l'école a tendance à transmettre des savoirs « généraux », décontextualisés. Ces rapports aux différents savoirs conduisent à des ambitions « socialement différenciées » qui tendent à maintenir la reproduction des inégalités scolaires et sociales (Terrail, 2002).

Conclusion

L'analyse des entretiens nous a permis d'affirmer que l'éducation des enfants à travers les pôles de l'école et celui de la famille sont en partie le fruit d'une reproduction des modes de socialisation des parents lorsqu'ils étaient enfants. Les mères de famille interrogées font souvent des corrélations entre leurs expériences « positives » d'enfance concernant leur scolarisation, l'aide domestique et les travaux économiques et l'éducation qu'elles souhaitent donner à leurs enfants. Si les modes de socialisation et de formation « professionnelle » des enfants à travers la scolarisation et le travail ne semblent pas avoir beaucoup changé depuis la génération des parents, c'est aussi probablement à cause de ce manque d'évolution des modes de « production domestique ». Les familles d'agriculteurs semblent rester dans des situations similaires avec des modes de vie mobilisant beaucoup de main-d'œuvre. L'agriculture continue

de souffrir d'un manque de mécanisation évident et une très faible proportion de ménages malgaches ont accès à l'eau courante et à l'électricité. A l'instar de la population générale, les personnes interrogées vivent dans des conditions de vie dégradées, dès lors les corvées sont nombreuses et inévitables et la main-d'œuvre infantile est mobilisée (pour les corvées d'eau, les corvées de bois, la garde des enfants...), les tâches agricoles, les activités pastorales etc. Une question reste en suspend cependant, les parents modifieraient-ils les modes de socialisation et de formation des enfants si leurs conditions de vie s'amélioraient, se modernisaient ? Une pression moins forte sur la demande de main-d'œuvre liée aux modes de production domestique engendrerait-elle systématiquement et durablement un « allongement » des carrières scolaires, une institutionnalisation de l'école comme mode de « formation » quasi unique ? Ces questionnements ne peuvent rester qu'à l'état d'hypothèse tant que l'amélioration sociale et économique des modes de vie ne s'est pas amorcée. Pour le moment, les ménages pris en compte dans l'enquête semblent restreints dans leurs choix d'investissement dans la formation de leurs enfants. Ils sont contraints par des facteurs économiques- les ménages manquent de ressources pour assurer une scolarisation longue des enfants- ; par un manque d'offre scolaire de qualité, qui pourrait laisser envisager une conversion plus « fiable » des capitaux scolaires en capitaux économiques sur le marché de l'emploi. Enfin, les crises économiques et politiques traversées par la population depuis ces dernières décennies mettent à mal l'amélioration possible de l'économie et la création d'emplois. Lorsque le lien « diplôme-emploi » ne se fait plus, on peut assister, logiquement, à un processus de désengagement de l'école de la part des parents qui ne voient en la formation scolaire, qu'un investissement coûteux socialement et financièrement et peu rentable sur le long terme (Gérard, 1998).

Pour l'instant, les mères de famille semblent tout de même émettre des opinions favorables à la scolarisation des enfants. Elles pensent la socialisation et la formation professionnelle des enfants à travers deux instances de socialisation et de formation. L'éducation familiale, l'apprentissage des techniques agricoles et la prise en charge des tâches domestiques vient en complément de la scolarisation. Le travail des enfants est pensé comme indissociable de la scolarisation et de l'apprentissage minimum de savoirs scolaires.

Les stratégies éducatives sont des stratégies « hybrides », « utilitaristes » teintées de modestie, de réalisme voire de fatalisme. Les familles souhaitent que leurs enfants acquièrent un minimum de capitaux scolaires. Les savoirs acquis à travers la formation « pratique » dispensée par l'entourage familial permettent aux parents de sécuriser l'avenir de leurs enfants au plan professionnel et financier. Compte tenu de l'incertitude quant à l'insertion des enfants sur le marché du travail formel, et la faible probabilité qu'ils atteignent des positions sociales et

économiques « valorisées », les mères de famille semblent mettre en place des stratégies éducatives qui peuvent effectivement être mises en œuvre. Le manque de capitaux financiers joue aussi en défaveur du maintien à l'école des enfants. Reste que le fait scolaire c'est à dire l'importance que se représentent les parents de l'apprentissage de savoirs scolaires pour leurs enfants, reste légitimé parmi les populations étudiées. Les parents croient en l'école, comme facteur d'amélioration des conditions de vie de leurs enfants mais les enfants sont aussi autonomes dans leurs choix et leurs décisions. Leurs aspirations sont peu élevées et beaucoup veulent devenir agriculteurs. Les chances de reproduction sont élevées.

Nous avons également mentionné l'importance de la perception qu'ont les mères de la qualité de l'éducation. Toutes ont déclaré être très insatisfaites des absences à répétition des enseignants mais le manque de moyen les empêchent d'inscrire leurs enfants dans le secteur privé. Selon nous, ce point de vue négatif sur l'école et l'offre scolaire n'améliore pas les chances pour les enfants de voir leur carrière scolaire se prolonger.

La conception culturelle de l'enfance et la fonction sociale des plus jeunes dans la production domestique a montré que l'enfance est perçue très différemment par rapport à l'Occident. L'opposition de l'enfance et du travail et l'association de l'enfance et de l'école semblent stériles, ces paradigmes sont inapplicables dans notre contexte.

Conclusion générale

Madagascar est un pays très défavorisé. En majorité ruraux, les ménages cumulent toutes les formes de pauvreté. Les conditions de vie à la campagne exigent une participation active de la main-d'œuvre infantile dans les activités agricoles, pastorales, domestiques. Si la participation des enfants à des activités économiques comptabilisées par le BIT et l'OIT est relativement rare, leur contribution à la production domestique est indéniable. Ils combinent leurs activités scolaires et les travaux domestiques avant et après leur journée d'école, les week-ends et pendant les vacances.

Les recherches se sont peu penchées sur le travail domestique qui reste « caché » puisqu'exécuté dans un cadre familial. Les activités réalisées pour le compte du ménage sont souvent perçues comme « bénéfiques » à l'enfant et ne sont pas censées entrer en concurrence avec la scolarisation. Nous avons pu observer le contraire et dans bien des cas, les enfants s'absentent de l'école pour prendre le relais des parents dans diverses tâches.

L'enfance est perçue très différemment dans les milieux étudiés. Les parents font naître une descendance pour l'héritage des terres, la transmission des coutumes du culte des ancêtres mais aussi pour leur venir en aide. En l'absence d'un Etat providence et d'un système de protection sociale l'enfant est une assurance anti risque. Le faire participer aux diverses activités productives est une « norme », il se doit de soutenir les parents. L'aspect original de ce travail est qu'il s'est intéressé à la perception et à l'expérience des enfants. Nombreux ont été ceux qui ont avoué que certaines journées étaient longues et qu'ils ne pouvaient pas assurer la révision de leurs leçons et terminer les tâches domestiques dans le même temps. Très faiblement dotés en capitaux scolaires, ayant un rapport à l'école relativement distant, les parents exigent que les diverses tâches soient achevées avant les devoirs. La scolarité n'est pas la priorité du quotidien dans bon nombre de ménages. Les enfants ne reçoivent pas de soutien scolaire pour le suivi des devoirs de la part des parents, mais la présence des frères et sœurs diplômés ou scolarisés dans le ménage est une aide précieuse à leur scolarité, spécifiquement dans ce contexte où les adultes ne peuvent pas aider. La répartition des tâches domestiques est assez égalitaire entre les sexes et les catégories d'âges. Les filles ne sont pas discriminées dans l'accès à l'école et dans la

charge d'activités domestiques. Ces constats sont spécifiques à Madagascar et contrastent avec le contexte de l'Afrique subsaharienne.

Concernant la scolarisation et l'engagement pédagogique des familles, les parents s'investissent d'une autre manière que par l'aide pour les leçons. Ils imposent un style éducatif parental strict par lequel l'enfant apprend à obéir et ils surveillent « de loin » le travail scolaire. Si les mères de famille ont pour la plupart valorisé l'utilité de l'école, leurs stratégies scolaires restent réalistes et prudentes. Elles ont elles même une expérience de scolarisation courte où elles ont dû arrêter leurs études pour des problèmes financiers, des problèmes de santé ou un manque d'ambition et de motivation. Elles semblent transmettre leur vécu de l'école et du travail à leur enfant. Elles ont conscience des limites qu'imposent leurs conditions de vie face à la scolarité et forment les enfants à l'agriculture. Elles les scolarisent pour répondre à une norme sociale mais aussi échapper aux sanctions juridiques. Les capitaux économiques et culturels des ménages sont probablement insuffisants pour permettre une scolarisation longue et éviter la transmission de la pauvreté.

L'institution scolaire a pour fonction d'assurer l'égalité des chances pour tous. L'éducation primaire universelle s'est donnée comme but d'offrir la possibilité à tous les enfants de recevoir une éducation de base dans l'objectif de dynamiser les économies des pays mais aussi de leur permettre une avancée sociale- nous avons traité de ce thème dans le premier chapitre. La monographie conduite dans l'EPP B a montré les grandes difficultés auxquelles l'école fait face aujourd'hui. Faute de moyens humains et matériels, l'établissement étudié semble incapable d'assurer sa mission éducative initiale- transmettre des connaissances de base aux enfants et leur permettre d'accéder à un diplôme, à un niveau supérieur, prévenir le décrochage scolaire, permettre à terme une insertion sur le marché du travail formel-.

Les enfants sont freinés dans leurs chances de réussite scolaire par bon nombre de facteurs- ils vivent dans des familles où la scolarisation n'est pas toujours une priorité, où les membres du ménage sont faiblement dotés en capitaux scolaires et ne suivent pas les devoirs. Ils sont également tenus d'effectuer de nombreuses activités domestiques et agricoles, ils n'ont pas toujours suffisamment de matériel pour faire leurs devoirs, ils manquent d'éclairage, d'une pièce isolée, de cahiers etc. Ces mêmes enfants suivent une scolarité dans des classes avec des enseignants peu formés, trop régulièrement absents. Ils n'ont pas assez de livres scolaires, ni de matériel personnel pour étudier dans des conditions favorables. La scolarisation est faite en partie en français alors qu'ils ne comprennent pas la langue.

La qualité de l'éducation, faute de moyens publics investis, est mauvaise. Comment dans un tel contexte, l'institution scolaire peut-elle remédier aux problèmes des inégalités sociales de réussite ? Comment peut-elle permettre aux individus de cumuler suffisamment de capital humain pour accéder à des emplois valorisés ?

Si l'ambition de l'école n'est pas celle de garantir dans tous les cas le lien diplôme-emploi, elle devrait au moins le rendre possible. Un garçon scolarisé en CM1 dans l'EPP B n'était même pas capable d'écrire son nom et son prénom sur une feuille. Les enfants affirment qu'ils apprennent leurs leçons par cœur mais qu'ils ne savent pas ce qu'ils apprennent lorsque c'est en français. L'école sert donc à apprendre à compter, à calculer des opérations simples ? Elle sert à apprendre à lire et à écrire succinctement ? Comment peut-elle donner des compétences « durables » aux enfants dans de telles conditions ?

Pour élever le niveau, elle nécessiterait des moyens financiers plus élevés et une pédagogie adaptée au public scolaire défavorisé.

Face à la pauvreté sociale et économique et face à la pauvreté de l'école, les mères de famille et les enfants n'ont d'autres choix que de revoir leurs ambitions à la baisse. Ils s'adaptent à une situation qui ne leur laisse guère d'autres options que celle d'occuper un emploi dans le secteur informel. Les mères croient en l'école mais les investissements financiers et humains à consentir sont trop élevés pour y maintenir les enfants. Les enfants quant à eux sont relativement autonomes dans leurs décisions et quittent l'école par eux-mêmes lorsque leur niveau scolaire est trop faible ou lorsque le besoin de leur force de travail devient trop pressant. Ils ont de grands risques de reproduire la même situation de vulnérabilité sociale, économique, alimentaire connue par leurs parents.

Si les pays africains voient dans le développement de l'éducation scolaire un gage de progrès économique et social il est nécessaire de prendre en compte la diversité des contextes économiques, sociaux et culturels dans lesquels l'école se développe. Il faut permettre l'expansion d'une éducation de qualité, adaptée aux besoins des populations, à leurs conditions d'existence. La situation de l'école sur le terrain risque d'affaiblir la confiance que les parents place dans l'école. C'est ce que souligne l'Unicef, la situation éducative malgache ne cesse de se dégrader (Unicef, 2017). Plus généralement, la demande scolaire est fragile, spécifiquement dans des contextes d'instabilité politique et économique. Maintenir l'école attractive est une nécessité, elle doit rendre possible le changement social et économique dans les pays du sud.

Bibliographie

- Abebe, T. (2007). Changing Livelihoods, Changing Childhoods: Patterns of Children's Work in Rural Southern Ethiopia. *Children's geographies*, 5(1-2), 77-93.
- Abebe, A. (2009). « Child Labour in the Global South: A Review and Critical Commentary ». Norwegian center for child research.
- Adamassie, A. (2003). Child labour and schooling in the context of a subsistence rural economy: can they be compatible? *International Journal of Educational Development*, 23, 167-185.
- Adjamagbo, A. (2011). Des femmes africaines très actives. *Bulletin d'informtaion sur la population en Afrique et à Madagascar*, (65), 7.
- Agier, M. (2006). Ce qui rend les terrains sensibles... et l'anthropologie inquiète. In *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie* (p. 175-184). Paris : Centre d'études africaines. Ecoles des Hautes études en Sciences Sociales.
- Aiglepierre, R. (2012). Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar. Unicef.
- Akabayashi, H., & Psachaopoulos, G. (1999). The trade-off between child labor and human capital formation: a Tanzanian case study. *The journal of development studies*, 35(5), 120-140.
- Al-Samarrai, S., & Peasgood, T. (1998). Educational attainments and household characteristics in Tanzania. *Economics of education review*, 17(4), 395-417.
- Amin, S., & Quayes, S. (2006). Market work and household work as a deterrent to schooling in Bangladesh. *World Development*, 34(7), 1271-1286.

- Andersen, R. (1975). *The Language Factor*. Paper n°1. University of Dar es Salaam. Department of foreign languages and linguistics.
- Anderson, K. (2000, octobre 28). Family structure, parental investment, and educational outcomes among black south africans- Reasearch Report n° 00-461. Population studies center at the institute for social research, University of Michigan.
- Andriamaro, F. (2013). « Ruptures familiales et prise en charge de l'enfant à Madagascar. » Paris : Université Paris Ouest Nanterre- La Défense.
- Andriananarina, N., Ballet, J., Rabevohitra, N., & Rasolofo, P. (2011). *Madagascar dans la tourmente. Analyses socioéconomiques de la crise en zones rurales* (L'harmattan).
- Andrianantoandro, V. Tantely. (2013, décembre). *Structures familiales, organisation des activités et développement rural malgache*. Paris Descartes, Paris.
- Andrianantoandro, V. T. et J. F. Bélières. (2015). L'agriculture familiale malgache entre survie et développement : organisation des activités, diversification et différenciation des ménages agricoles de la région des Hautes Terres. *Revue Tiers Monde* 1 (221), 69-88.
- Andvig, J. C. (2001, october). Family-Controlled Child Labor in Sub-Saharan Africa A Survey of Research. Abstract: The aut. Social Protection Discussion Paper Series, n° 0122. World Bank, october 2001.
- Anker, R. (2000). L'économie du travail des enfants. Un cadre de mesure. *Revue internationale du travail*, (139).
- Ansell, N. (2004a). Chapter 5- Education. In *Children, youth and development* (kindle edition, Vol. 9). London: Routledge.
- Ansell, N. (2004b). Chapter 6- Work: exploiting children, empowering youth? In *Children, youth and development* (kindle edition, Vol. 9). London.

- Ansell, N. (2004c). *Children, youth and development* (Kindle edition, Vol. 9). London: Routledge.
- Ansell, N. (2004d). Introduction. In *Children, youth and development* (Kindle edition, Vol. 9). London: Routledge.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (points, Histoire). Paris: Seuil.
- Babault, S. (2006). *Langues, école et société à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*, L'Harmattan, Paris, 320 p.
- Baland, J. M., & Robinson, J. A. (2000). Is child labor inefficient? *Journal of political economy*, 108(4), 663 à 679.
- Ballet, J., & Bhukut, A. (2009). Introduction : penser la société, penser l'enfance dans les pays en développement. *Mondes en développement*, 2(146), 152.
- Ballet, J., Bhukut, A., Rakotonirinjanahary, F., & Rakotonirinjanahary, M. (2010). Les enfants mendiants à Antananarivo : quelles logiques familiales sont à l'oeuvre? *Population*, 65(4).
- Barret, R. (1994). Why english is still the Medium of Instruction in Tanzania Secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 7(1), 41-53.
- Bass, L. (2004). *Child labor in Sub Saharan Africa*. Lynne Rienner Publishers.
- Bass, L. (2004). Chapter 1. Why study child labor in Africa? In L. Bass, *Child labor in Sub-Saharan Africa* (p. 3-14). London: Lynne Reinner publisher.
- Bass, L. (2004). Chapter 5. Work and school, coordination and conflict. In L. Bass, *Child labor in Sub-Saharan Africa* (p. 99-124). London: Lynne Reinner publisher.
- Basu, K., & Van, P. H. (1998). The economics of child labor. *The American economic review*, 88(3), 412-427.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.

- Beaud, S., & Weber, F. (2010). Chapitre 11. Le raisonnement ethnographique. In L'enquête sociologique (p. 225-246). Paris : PUF.
- Becker, G. (1962). Investiment in human capital: a theoretical analysis. *The journal of political economy*, 70(5), 9-49.
- Becker, G. (1964). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3eme 1993 éd.). Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, S. G. (1965). A theory of the allocation of time. *The economic journal*, 75(299), 493-517.
- Becker, S. G., & Lewis. (1974). Interaction between quantity and quality of children. In T. W. Schultz (éd.), *Economics of the Family: Marriage, Children, and Human Capital* (University of Chicago press, p. 81-90). Chicago.
- Becker, G. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Beegle, K., Dehejia, R. H., & Gatti, R. (2004). Why should we care about child labor? The education, labor market, and health consequences of child labor. *Working paper 10980. National bureau of economics research*, (Working paper 10980).
- Bekele, A. et J. , Boyden. (1988). *Combating child labour*. International labour office.
- Bergonnier- Dupuy, G. (2005). Famille (s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, (151), 5-16.
- Bhalotra, S., & Heady, C. (2003). *Child farm labor: the wealth paradox* (Discussion paper No. 03/553). Bristol: Department of economics. University of Bristol.

- Bhukut, A. (2009). Le travail des enfants : limites de la définition. *Mondes en développement*, 2(146), 152.
- Bhukut, A. (2004). Le travail des enfants. Une revue de la littérature économique récente. *Ethique Economique*, 2(1), 26.
- Binet, C., Briet, A. P., Gastineau, B., Gastineau, P., & Omrane, M. (2005). Conditions de vie des ménages dans la commune rurale d'Ampitatafika en période de soudure. Conséquences de la hausse du prix du riz sur les pratiques agricoles et la formation de revenu (décembre 2004-février 2005). Programme 4D. Dynamiques démographiques et développement durable dans les Hautes terres malgaches.
- Binet, C., Briet, P., Gannon, F., Gastineau, B., Omrane, M., Rakotovazaha, J., & Ramasinjatovo, N. (2007). *Population et développement dans les Hautes Terres de Madagascar* (Populations, l'Harmattan). Paris.
- Binet, C., Briet, P., Gannon, F., Gastineau, B., Gastineau, P., Omrane, M., Ramasinjatovo, N. (2007b). Chapitre 2. Economie et Fécondité. In *Population et développement dans les Hautes Terres de Madagascar* (Populations, l'Harmattan.). 2007.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien* (2^e éd.). Armand Collin.
- Blinder, M., & Scrogin, D. (1999). Labor force participation and household work of urban school children in Mexico: characteristics and consequences. *Economic development and cultural change*, 48(1), 123-154.
- Boas, F. (1911). *The mind of primitive man*. The Macmillan Company.
- Bommier, A., & Shapiro, D. (2001). Chapitre 2- Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation. In *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche* (p. 49-74).
- Bonini, N. (1995). Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs Massaï. *Cahiers des sciences humaines*, 31(3), 577-594.

- Bonnet, M. (2001). Que penser du travail des enfants ? *Etudes*, 4(Tome 394), 455-464.
- Bonnet, M., Hanson, K., Lange, M.-F., Paillet, G., Nieuwenhuys, O., & Schlemmer, B. (2006). *Enfants travailleurs. Repenser l'enfance*. Lausanne- Suisse.
- Bonnet, M., Hanson, K., Lange, M.-F., Paillet, G., Nieuwenhuys, O., & Schlemmer, B. (2006). Introduction. In *Enfants travailleurs. Repenser l'enfance* (Deux pages, p. 9-37). Lausanne- Suisse.
- Bonnet, M., & Schlemmer, B. (2009). Aperçus sur le travail des enfants. *Mondes en développement*, 2(146), 11-25.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Collin.
- Bouillon, F., Fresia, M., & Tallio, V. (2006). *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*. Paris: Centre d'études africaines. Ecoles des Hautes études
- Bouillon, F. (2006). Pourquoi accepte-t-on d'être enquêté? Le don contre don, au coeur de la relation ethnographique. In *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie* (p. 75-96). Paris: Centre d'études africaines. Ecoles des Hautes études en Sciences Sociales.
- Bouillon, F., Fresia, M., & Tallio, V. (2006). Introduction. Les terrains sensibles à l'aune de la réflexivité. In *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie* (p. 13-28). Paris: Centre d'études africaines. Ecoles des Hautes études en Sciences Sociales.
- Bourdieu, Pierre. (1974). « Avenir de classe et causalité du probable. » *Revue française de sociologie* XV: 3-42.
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 2-22.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Editions de minuit.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970a). *La reproduction- éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970b). Livre 1. Fondement d'une théorie de la violence symbolique. In *La reproduction- éléments pour une théorie du système d'enseignement* (p. 15-84). Paris : Editions de minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970c). Livre 2- Le maintien de l'ordre. Chapitre 1- Capital culturel et communication pédagogique. In *La reproduction- éléments pour une théorie du système d'enseignement* (p. 89-129). Editions de minuit.
- Bourdillon, M. (2000). *Earning a Life: Working Children in Zimbabwe*. Harare: Weaver Press.
- Bourdillon, M. (2000). Introduction. In *Earning a life: working children in Zimbabwe*. Harare: Harare: Weaver press.
- Bourdillon, M. (2006). Children and work: a review of current literature and debates. *Development and change*, 37(6), 1201-26.
- Boyden, J. (1990). Childhood and the policy makers; a comparative perspective on the globalization of childhood. In *Constructing and reconstructing childhood* (p. 184-215). London: Falmer.
- Boyden, J., & Ennew, J. (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Stockolm: Radda Barnen.
- Brock-Utne, B et Skattum, I. (2009). *Languages and Education in Africa: a transdisciplinary discussion*. Oxford: Symposium book.
- Brock-Utne, B. (2007). Learning through a familiar language versus learning through a foreign language- a look into some secondary school classrooms in Tanzania. *International Journal of Educational Development* 27 (5): 487-98.

- Briet, A. P. (2005). Activités des ménages en période de crise: des solutions diverses face un problème commun. Travaux et document n°4. Programme 4D. Dynamiques démographiques et développement durable dans les Hautes terres malgaches.
- Briet, A. P. (2007, juillet). *Petite paysannerie et incertitudes dans les Hautes Terres Malgaches*. Paris 5, Université René Descartes, Paris.
- Buchman, C. (2000). Family structure, parental perceptions, and child labor in Kenya: what factor determines who is enrolled in school? *Social Forces*, 78(4), 1349 à 1379.
- Bunyi, G. (2001). « Language and educational inequality in primary classrooms in Kenya. » In *Voices of authority: education and linguistic differences*, édité par M. Heller et M. Martin-Jones.
- Canagarajah, S., & Coulombe., H. (1997). Child labor and schooling in Ghana. World bank Paper. World Bank.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers college record*, 64(8), 723-733.
- Charmes, J. (2005). Femmes africaines, activités économiques et travail: de l'invisibilité à la reconnaissance. *Revue Tiers Monde*, 2(182), 255-279.
- Chopin, M. P. (2010). Les usages du temps dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170(1), 87-110.
- Clignet, R., & Ernst, B. (1995). *L'école à Madagascar- Evaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*. Karthala.
- Clignet, R., & Ernst, B. (1995). Chapitre 1- Les défis d'une analyse de la notion de la qualité de l'éducation. In *L'école à Madagascar- évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public* (p. 13-50). Karthala.

- Clignet, R., & Ernst, B. (1995). Chapitre 2- Pourquoi Madagascar? (p. 51-77). In *L'école à Madagascar- évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public* Karthala.
- Clignet, R., & Ernst, B. (1995). Chapitre 5- En guise de conclusion. In *L'école à Madagascar- évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public* (p. 177-196). Karthala.
- Condominas, G. (1961). *Fokon'olona et collectivités locales en Imerina*. ORSTOM.
- CONFEMEN. (2005a). Le redoublement, mirage de l'école Africaine.
- CONFEMEN. (2005b). Rapport confemen des test PASEC de Madagascar 2004-2005.
- CONFEMEN. (2010). Qualité de l'éducation, un enjeu pour tous. Constats et perspectives.
- Copans, J. (2008). *L'enquête ethnologique de terrain* (2^e éd.). Paris : Armand Collin.
- Cosio, M., Marcoux R., Pilon, M., & Quesnel, A. (2003). *Éducation, famille et dynamiques démographiques / Education, family and demographic dynamics*. Paris : CICRED.
- Coury, D. (1996, Juillet). Le phénomène de déscolarisation dans l'agglomération d'Antananarivo, l'investissement scolaire est-il encore rentable?. projet Madio.
- Coury, D., & Rakoto-Tiana, N. (2010). Madagascar, en marche vers l'éducation primaire universelle? In *Madagascar face au défis des objectifs millénaires pour le développement* (p. 121-155).
- Coury, D., & Roubaud, F. (1997). Le travail des enfants à Madagascar : un état des lieux. Projet Madio.
- Criper, C., et W. Dodd. (1984). « Report on the teaching of english and its use as a medium of instruction in Tanzania. » Overseas development administration- British Council.
- Dabat, H., Jenn-Treyer, O., Razafimandimby, S., & Bockel, L. (2008). L'histoire inachevée de la régulation du marché du riz à Madagascar. *Economie rurale*, (303-304-305), 75-89.

- Danic, I., Delande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherches en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Darbon, D. (2009). *La politique des modèles en Afrique. Simulation, dépolitisation et appropriation*. Paris: Karthla/MSHA.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à la légitimité inégale*. Presses universitaires de Rennes, édition Kindle.
- Deleigne, M.-C. (2009). Vers « l'institutionnalisation » de l'école dans l'Androy (Madagascar)? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 171-190.
- Deleigne, M.-C. (2016, novembre 25). *Un siècle d'école dans l'Androy (1907-2008). Logiques politiques, sociales et familiales de la scolarisation dans une région de Madagascar*. Paris 5, Université René Descartes.
- Deleigne, M.-C., & Kail, B. (2004). Obligation scolaire et gratuité de l'école: le droit à l'éducation et ses ambiguïtés dans les écoles rurales à Madagascar (p. 18). Présenté à Le droit à l'éducation quelles effectivités au sud et au nord ?, Ouagadougou: AFEC, FASAF, UEPA, UERD, IIEDH, IRD, GRETAf.
- Deleigne, M.-C., & Kail, B. (2007, 24 avril). Politiques éducatives et scolarisation à Madagascar: le double défi de la contrainte financière des familles et de la pauvreté de l'école. Colloque International «Dynamiques rurales à Madagascar: perspectives sociales, économiques et démographiques» Antananarivo.
- Deleigne, M.-C., & Miauton, F. (2001). Education et pauvreté à Madagascar: une problématique à réviser (p. 21). Présenté à La pauvreté à Madagascar, état des lieux, facteurs explicatifs et politiques de réduction.
- De Queiroz, J. E. (2011). *L'école et ses sociologies*. Kindle. Armand Collin.

- De Suremain, C. E., & Bonnet, D. (2014). L'enfant dans l'aide internationale. Tensions entre normes internationales et figures locales. *Autrepart*, 4(72), 3-21.
- D'halluin, E. (2006). Vaincre la suspicion, entrer dans une intimité douloureuse: une intenable extériorité. In *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie* (p. 55-74). Paris: Centre d'études africaines. Ecoles des Hautes études en Sciences Sociales.
- DHS. (2008, 2009). Enquête Démographique de Santé - Demographic and health survey. Madagascar 2008-2009.
- Droy, I., & Andrianjaka, H. (2003). Aller et rester à l'école : les entraves à la scolarisation dans un quartier défavorisé d'Antananarivo (Madagascar).
- Droy, I., Bidou, J. E., Randriamiandrisoa, J., & Thomas, A. C. (2010). Une pauvreté rurale étendue et multiforme. In *Madagascar face aux défis des objectifs millénaires pour le développement* (1 ère, p. 53-85). Paris: IRD.
- Droy, I., & Rasolofo, P. (2004). Les approches de la vulnérabilité alimentaire dans le Sud de Madagascar. Document de travail n°105. Centre d'Economie du Développement - Université Bordeaux V.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le seuil.
- Dumas, C. (2004). Impact de la structure familiale sur les décisions parentales de mise au travail des enfants: le cas du Brésil. *Revue d'économie du développement*, 18(1), 71 à 99.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie* (version électronique- Les classiques de sciences sociales).
- Duru Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.

- Edmonds, E. V. (2006). Understanding sibling differences in child labor. *Journal population economics*, 19, 795-821.
- Ejrnaes, M., & Portner, C. C. (2002, octobre). Birth Order and the Intrahousehold Allocation of Time and Education, p. 1-50.
- Ellis, F. (2000). The determinants of rural livelihood diversification in developing countries, 51(2), 289-302.
- Emerson, M. P., & Portela Souza, A. (2003). Is there a child labor trap? Intergenerational persistence of child labor in Brazil? The university of chicago.
- Emerson, P., & Souza, A. P. (2002). From childhood to adulthood: the effect of child labor activities and earnings in Brazil. Manuscript. Latin american and caribbean economic association meetings.
- Fauroux, E. (2013). Chapitre 5. Anthropologie. In *Parcours de recherche à Madagascar*. IRD-ORSTOM.
- Filmer, & Pritchett. (1999). The effect of household wealth on educational attainment around the world : Demographic and health survey evidence. *Population and development review*, 25(1), 85-120.
- Fine, G. A., et Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing children. Participant observation with minors*. A Sage university paper.
- Fredrick, W. (1977). « Use of the classroom time in high schools above or below the median reading score. » *Urban education* 11 (4) : 459-64.
- Fresia, M. (2006). Entre mise en scène et non-dits : comment interpréter la souffrance des autres? In *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie* (p. 31-54). Paris : Centre d'études africaines. Ecoles des Hautes études en Sciences Sociales.

- Gannon, F., & Sandron, F. (2006). Echange, réciprocité et innovation dans une communauté paysanne. Une lecture conventionnaliste. *Economie rurale*, (292).
- Gastineau, B. (2003). Les facteurs de la déscolarisation en milieu rural tunisien. L'exemple de la Kroumirie et d'El Faouar. In *Education, famille et dynamique démographiques* (CICRED, p. 103-124). Paris.
- Gastineau, B. (2005). Devenir parents en milieu rural malgache. Evolutions dans la province d'Antananarivo. *Revue Tiers Monde*, 2(182), 307-327.
- Gastineau, B. (2007). Economie et fécondité. In *Population et développement dans les Hautes Terres de Madagascar* (L'Harmattan, p. 47-70). Paris.
- Gastineau, B., Kpadonou, N., Delaunay, V., Senan, E., Gnélé, A., & Gnélé, J. (2015, septembre 11). Inégalités scolaires à Cotonou (Bénin): rôle croissant de l'encadrement familial à la recherche d'une éducation de qualité. *International Review of Education Journal of Lifelong Learning*.
- Gastineau, B., & Ravaozanany, N. (2011). Genre et scolarisation à Madagascar. *Questions vives*, 8(15), 2-13.
- Gérard, E. (1995). Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique. *Cahiers des sciences humaines*, 31(3), 569-615.
- Gérard, E. (1997). *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. (Karthala). Paris.
- Gérard, E. (2001). « La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques. » In *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*, 50-81. UEPA Union pour l'Etude de la Population Africaine.

- Gérard, E. (2005). Apprentissage et scolarisation en milieu artisanal marocain. Des savoirs qui s'opposent et s'imposent. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (4), 163-186.
- Gérard, E., & Schlemmer, B. (2003). Les travers du savoir. Représentations du diplôme et du travail au Maroc. *Cahiers d'études africaines*, 1(169-170), 299-320.
- Glasman, D. (2005, Décembre). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Gribble, J., & Haffrey, J. (2009). La santé reproductive en Afrique Subsaharienne. Population reference bureau- USAID.
- Gubert, F., & Robillard, A. S. (2007). Risque et décisions de scolarisation à Madagascar Une analyse sur données de panel. Présenté à Dynamiques rurales à Madagascar: perspectives sociales, économiques et démographiques, Antananarivo-Madagascar: IRD, DIAL, INSTAT.
- Heady, C. (2003). The Effect of Child Labor on Learning Achievement. *World Development*, 31(2), 385-398.
- Henaff, N. (2003). Le double obstacle économique de l'accès à l'école dans les pays pauvres. In *Le droit à l'école, de la règle aux pratiques* (Presses Universitaires de Rennes, p. 252).
- Henaff, N. (2003). Quels financements pour l'école en Afrique ? *Cahiers d'études africaines*, 1, 167-188.
- Henaff, N. (2009). Revisiter les relations entre pauvreté et éducation. *Revue Française de Socio-Économie*, 1(3), 187-194.
- Henaff, N., & Lange, M.-F. (2009). Stratégies des familles pauvres face à l'impératif scolaire au Viêt-nam. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 95-115.

- Henaff, N., & Lange, M.-F. (2011). Inégalités scolaires au Sud: transformation et reproduction. *Autrepart*, 3(59), 3-18.
- Henaff, N., & Trân, T. K. T. (2008). *Recherches sur la qualité de l'éducation dans la province de Khàn Hoa Viêt-Nam* (IRD, Aide et Action).
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times*. Cambridge: polity press.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre* (n°2 éd.). Paris: Les éditions de minuit.
- Husén, T. (1972). Does more time in school make a difference?, 38(1), 10-14.
- ILO. (2006). Education as an intervention strategy to eliminate and prevent child labour. ILO.
- ILO. (2011). Mainstreaming child labour concerns in education sector plans et programmes.
- ILO, & BIT. (2006, Conférence internationale du travail. 95ème session). La fin du travail des enfants, un objectif à notre portée: Rapport global en vertu du suivi de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail.
- INSTAT. (2005). Enquête périodique auprès des ménages. Rapport principal.
- INSTAT. (2010). Enquête périodique auprès des ménages. Rapport principal.
- INSTAT, PNUD, DIAL, & BIT. (2012). Enquête nationale sur l'emploi et le secteur informel. ENEMPSI.
- INSTAT, & UNFPA. (2012, 2013). Enquête nationale sur le suivi des objectifs millénaires pour le développement à Madagascar.
- INSTAT, & UNFPA. (2012, 2013). Enquête nationale sur le suivi des objectifs millénaires pour le développement à Madagascar. Objectif n°1, éliminer l'extrême pauvreté et la faim.

INSTAT, UNFPA, Unicef, & PNUD. (2012, 2013). Enquête nationale sur le suivi des objectifs millénaires pour le développement à Madagascar. Objectif n°2, assurer l'éducation primaire pour tous. Instat.

INSTAT, PNUD, Unicef, & UNFPA. (2012, 2013). Enquête nationale sur le suivi des objectifs millénaires pour le développement à Madagascar. Objectif n°4, réduire la mortalité des enfants de moins de cinq ans. Instat.

Jacoby, H., & Skoufias, E. (1997). Risk, Financial Markets and Human Capital in Developing country. *Review of economics studies*, (64), 311-335.

Jacquemin, M. (2002). Travail domestique et travail des enfants, le cas d'Abidjan (Côte d'Ivoire). *Tiers-Monde*, 43(170), 307-326.

James, A., C., Jenks & A., Prout (1998). *Theorizing childhood*. 1998. Cambridge : Policy Print.

Jencks, C. (1979). Inégalités. Influence de la famille et de l'école. (PUF). Paris.

Jenks, C. (1996). *Childhood* (Kindle). London: Routledge.

Jensen, P., & Nielsen, H. (1997). Child Labour or School Attendance? Evidence from Zambia. *Journal population economics*, 10(4), 407-424.

Kaufman, J. C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Armand Collin.

Kara, A.Y., Kebbas, M. et Daff, M. (2013). « Dynamiques plurilingues : transposition politiques et didactiques. » *Cahiers de linguistiques. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française* 39 (2).

Kobiané, J.-F. (2001). Chapitre 1- Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation en Afrique. In *La demande d'éducation en Afrique: état des connaissances et perspectives de recherche* (p. 19-47).

- Kobianié, J.-F. (2003). Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou. In *Education, famille et dynamique démographiques* (CICRED, p. 363). Paris.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil- Gallimard.
- Lange, Marie-France. 1996. « Une force de travail disputée –la main-d’œuvre enfantine en milieu rural togolais. » In *L’enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, 407-18. Paris: Karthala.
- Lange, M.-F. (1998). Introduction. In *L’école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions* (p. 7-26). Karthala.
- Lange, M.-F. (1998). *L’école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Paris : Karthala.
- Lange, M.-F. (2003). L’effectivité du droit à l’école en Afrique : les lieux du non droit. In *Le droit à l’école, de la règle aux pratiques* (Presses universitaires de Rennes, p. 252).
- Lange, M.-F., & Martin, J. Y. (1995). Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. Le face à face État Sociétés. In *Cahiers des sciences humaines*, 31(3).
- Lange, M.-F., & Paillet, G. (2006). Quel droit à l’éducation pour les enfants et les jeunes travailleurs? In *Enfants travailleurs. Repenser l’enfance* (Deux pages, p. 129-159). Lausanne- Suisse.
- Lange, M.-F., & Pilon, M. (2009). Introduction- L’inégale soumission des familles aux impératifs scolaires. *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, 8, 7-283.
- Levison, D., Moe, K. S., & Knaul, F. M. (2001). Youth education and work in Mexico. *World Development*, 29(1), 167-188.
- Lloyd, C., & Hewett, P. (2003). Primary schooling in sub-Saharan Africa: Recent trends and current challenges. Working paper n°176. Population Council.

- Lloyd, C., & Hewett, P. (2009). Educational Inequalities in the Midst of Persistent Poverty: Diversity across Africa in Educational Outcomes. Working paper 14. Population Council.
- Malinowski, B. (1922). *Les argonautes du pacifique occidental*.
- Marcoux, R. (1995). Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain. *Cahiers des sciences humaines*, 31(3), 655-674.
- Marcoux, R. (1997). Le travail, un jeu d'enfants? À propos de la contribution des enfants à la subsistance des ménages au Mali. In *Ménages et familles en Afrique. Approches des dynamiques contemporaines* (p. 209-221).
- Marcoux, R. (1998). Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako. In M.-F. Lange, *L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions* (p. 77-95). Karthala.
- Marcoux, R., Mouhamadou, G., & Konaté, M. K. (2002). Environnement familial, itinéraires scolaires et travail des enfants au Mali. In *Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours. Actes des colloques de l'AIDELF* (p.
- Martin, J. Y. (2003a). Droits à l'école et obligation scolaire. In *Le droit à l'école, de la règle aux pratiques* (p. 161-172). Presses Universitaires de Rennes.
- Martin, J. Y. (2003). Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre- champ scolaire. *Cahiers d'études africaines*, 1(169-170), 19-40.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: a study of adolescence and sex in primitive societies*. London: London Cape.
- Medane, H. (2013). Attitude et représentations du français chez les étudiants algériens de zones rurale et urbaine : approche sociolinguistique. *Cahiers de linguistiques. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française* 39 (2).

- Meillassoux, C. (1960). Essai d'interprétation du phénomène économique dans les sociétés traditionnelles d'auto-subsistance. *Cahiers d'études africaines*, 1(14), 38-67.
- Meillassoux, C. (1996). Economie du travail des enfants. In *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation* (Orstom, p. 55-66). Paris.
- Meunier, O. (1995). Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa. Le cas de la ville de Maradi (Niger). *Cahiers des sciences humaines*, 31(3), 617-634.
- Michaelowa, K. (2003). Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire: Enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone. ADEA (Association pour le développement de l'enseignement en Afrique Subsaharienne).
- Mincer, J. (1984). Human capital and economic growth. *Economics of education review*, 3(3), 195-205.
- Mlama, P. et Matteru, M. (1978). « Haja ya kutumia Kiswahili kufundishia elimu ya juu. Research report commissioned by Baraza la Kiswahili Tanzania. Dar es Salaam, Tanzania. »
- Mvungi, M. (1982). *The relationship between performance in the instructional medium and some secondary school subjects in Tanzania*. University of Dar es Salaam, Dar es Salaam.
- Niang, F. (2015, février). *Politiques publiques, qualité de l'éducation et temps scolaire dans l'école primaire au Sénégal*. Thèse de doctorat. Université Paris Descartes.
- Niehof, A. (2004). The significance of diversification for rural livelihoods systems. *Food policy*, 29(4), 321-338.
- Nieuwenhuys, O. (1994). *Children's lifeworlds: Gender, Welfare and Labour in the Developing world*. London : Routledge.

- Nieuwenhuys, O. (1996). The paradox of child labor and anthropology. *Annual review of anthropology*, 25, 237-251.
- Nieuwenhuys, O. (2006). Les enfants travailleurs et le principe de réciprocité. In *Enfants travailleurs. Repenser l'enfance* (p. 165-185). Lausanne- Suisse.
- Noumba, I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun. *Revue d'économie du développement*, 22(1), 37-62.
- OIT. (2010). Intensifier la lutte contre le travail des enfants- rapport global. OIT.
- OIT. (2012). Les enfants à l'école ! et les adultes au travail.
- OIT. (2013, octobre). Le travail des enfants et l'éducation pour tous. OIT.
- OIT, & Unicef. (2007). Enquête nationale sur le travail des enfants à Madagascar.
- Omrane, M. (2007a). Le foncier : situation, enjeux et perspectives. In *Population et développement dans les Hautes Terres de Madagascar* (L'Haramattan, p. 168-198). Paris.
- Omrane, M. (2007b). *Transmission de la terre, logiques socio-démographiques et ancestralité au sein d'une population rurale des hautes terres de Madagascar*. Paris 5, Laboratoire Popinter, Paris.
- Obiston, R. (1980). Multilingualism in academic performance. In *Language for education*. Dar es Salaam: Communications skills unit, university of Dar es Salaam.
- PAM. (2005). « Analyse de la sécurité alimentaire et de la vulnérabilité (CFSVA) : Collecte et analyse des informations secondaires. » PAM, Madagascar.
- PAM, FAO, & FIDA. (2015). L'état de l'insécurité alimentaire dans le monde. Objectifs internationaux 2015 de réduction de la faim: des progrès inégaux.

- Parish, W. L., & Willis, R. J. (1993). Daughter education and family budget. Taiwan experiences. *The journal of human resources*, XXVIII(4), 863-898.
- PASEC. (2017). Performances du système éducatif malgache: Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar. Confemen.
- Patrinos, H. A., & Psacharopoulos, G. (1995). Educational performance and child labor in Paraguay. *Journal of educational development*, 15(1), 47-60.
- Patrinos, H. A., & Psacharopoulos, G. (1997). Family size, schooling and child labor in Peru – An empirical analysis. *Journal of population economics*, 10, 387-405.
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes: PUR.
- Pilon, M. (2001). Famille et scolarisation en Afrique. *La chronique du Cepad*, (42).
- Pilon, M., Gérard, E., & Yaro, Y. (2001). Introduction. In *La demande d'éducation en Afrique: état des connaissances et perspectives de recherche* (p. 6-15).
- Platteau, J. P. (1997). Mutual insurance as an elusive concept in traditional rural communities. *Journal of development studies*, 33(6), 764-769.
- Pourtier, R. (2010). L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique: un bilan en demi-teinte. *Afrique Contemporaine*, 3(235), 101-114.
- Proteau, L. (1995). Le champ scolaire Abidjanais : stratégies éducatives des familles deux itinéraires probables. *Cahiers des sciences humaines*, 31(3), 635-653.
- Psacharopoulos, G. (1997). Child labor versus educational attainment Some evidence from Latin America. *Journal of population economics*, (10), 377-386.

- Punch, S. (2001). Household Division of Labour : Generation, Gender, Age, Birth Order and Sibling Composition. *Work, Employment & Society*, 15(4), 803-823.
- Quorro, M. A. S. (2009a). Introduction In *Languages and Education in Africa : a transdisciplinary discussion*. Oxford: Symposium book.
- Quorro, M. A. S. (2009b). Chapter 2. Parent's and Policy Maker's Insistence on foreign Languages as Media of Education in Africa: restricting access to quality education- for whose benefit? In *Languages and Education in Africa: a transdisciplinary discussion*. Oxford: Symposium book.
- Rakoto-Tiana, N. (2011). *L'école primaire pour tous ? Politiques éducatives, demande d'éducation et travail des enfants à Madagascar*. Thèse de doctorat. Université de Nanterre.
- Ravaillon, M., & Wodon, Q. (1999, mai). Does Child Labor Displace Schooling? Evidence on Behavioral Responses to an Enrollment Subsidy.
- Ravelomanana-Randrianjafinimanana, J. (1996). *Histoire des jeunes filles malgaches du XVIe siècle au milieu du XXe siècle: exemple Merina à Madagascar à la recherche du Bien-être, Imarivolanitra*. Editions Antso.
- Ray, D., & Lancaster, G. (2003). Does child labor affect school attendance and school performance? Multy country evidence on SIMPOC. Data, manuscript.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation (Que sais je)*. Paris: PUF.
- Ray, R. (2000). How child labour and child schooling interact with adult labour. School of Economics. University of Tasmania.
- Razafimanjato, J. Y., Randriamanjakaso, J. H., Rabeza, V. R., Rakotondrajaona, N. H., & Allman, J. (2001). La situation démographique de Madagascar. *Population*, 56(4), 657-668.

- Razafindrakoto, M., & Roubaud, F. (2002). Madagascar à la croisée des chemins: la croissance durable est-elle possible? *Afrique Contemporaine*, (202-203), 75-91.
- Reynolds, P. (1991). *DanceCivetCat: Child Labour in the Zambezi Valley*. London : London: ZED.
- Roubaud, F. (1999). Ajustement structurel et éducation à Madagascar. *Autrepart*, 11, 81-100.
- Roubaud, F. (Éd.). (2002). Madagascar après la tourmente: regard sur dix ans de transitions politique et économique. *Afrique Contemporaine*, (202-203), 200.
- Roy Campdell, Z. M., et Qorro, M. . 1987. *A survey of the reading competence in english among secondary school students in Tanzania*. Research report funded by International development research centre.
- Sandron, F. (2007). Stratégies anti-risques et filets de sécurité dans une commune rurale malgache. *Autrepart*, 4(44), 141-156.
- Sandron, Frédéric ss dir. (2007), *Population et développement dans les hautes terres malgaches*. L'harmattan.
- Scheper- Hugues, N., & Sargent, C. (1998). *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood - Google Livres*. University of california Press.
- Schlemmer, B. (1996). *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*. Karthala.
- Schlemmer, B. (1997). Propositions de recherche sur l'exploitation des enfants au travail faites au sciences sociales qui en France ignorent encore la question... *Recherches internationales*, (50), 67-88.

- Schlemmer, B. (2002). Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail. *L'idéal éducatif*, (72), 175-194.
- Schlemmer, B. (2003). Droit au travail et droit à l'éducation : compatibilité hiérarchique de ces droits appliqués aux enfants ? In *Le droit à l'école, de la règle aux pratiques*. Presses universitaires de Rennes.
- Schlemmer, B. (2004). Scolarisation, éducation, « travail des enfants » et enfants travailleurs - illustrations africaines. Ferry benoit (ed.), Gautier Arlette (ed.) ; Samuel O. (ed.), Golaz V. (ed.), Hamelin P. (ed.) . «La situation dans les pays du Sud: synthèse et ensemble des contributions de chercheurs des institutions partenaires». Nogent sur Marne (France); New York: CEPED; ONU, 2004, p 169-183. Session de la commission de la population et du développement de l'ONU: Population et Développement: Le Caire + 10, 37, New York (USA), 2004/03/22-26.
- Schlemmer, B. (2009). Savoirs conquis, savoirs transmis. L'acquisition des savoirs dans l'apprentissage traditionnel et dans le système scolaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 245-262.
- Schouweiler, C. (2007). Scolarisation des filles et des garçons : le rôle de la famille. *Bulletin d'information sur la population de Madagascar*, (31).
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. Broché.
- Shriner, M., & Mulis, R. L. (2010). Variations family Structure and School-Age Children's Academic Achievement: A Social and Resource Capital Perspective. *Marriage and family review*, 46(6-7), 445-467.
- Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.

- Sirota, R. (2006). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologue de l'enfance est-elle encore dans les choux ? In *Eléments pour une sociologie de l'enfance* (p. 13-34). Presses Universitaires de Rennes.
- Smyth, W. (1985). Time and school learning. In *International encyclopedia of education* (p. 5265-5272). Oxford: Pergamon Press.
- Sourisseau, J. M., Bosc, P. M., Fréguin-Gresh, S., Bélières, J.-F., Bonnal, P., Le Coq, J. F., Dury, S. (2012). Les modèles familiaux de production agricole en question. Comprendre leur diversité et leur fonctionnement. *Autrepart*, 3(72), 159-181.
- Stahl, G. (2015). *Identity, neoliberalism and aspiration. Educating white working class boys* (Routledge). London.
- Stella, A. (1996). Pour une histoire de l'enfant exploité- du Moyen-âge à la révolution industrielle-. In *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation* (p. 31-48). Paris : Karthala- ORSTOM.
- Stephens, S. (1995). *Children and the politics of culture*. (1995). Princeton: Princeton university press.
- Suchaut, B. (2002). La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone: contexte, constat et facteurs d'efficacité. (p. 22-37). Présenté à L'éducation, fondement du développement durable en Afrique, Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Terrail, J. P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La dispute.
- Thân Khôi Lê. (1965). Dimension historique de l'éducation. *Tiers-Monde*, 6(22), 335-356.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.

UCM (Université Catholique de Madagascar), Instat, PACT Madagascar, Ministère de la population malgache, Ecole Supérieure des sciences agronomiques d'Antananarivo, Université Paris-V (laboratoire Popinter), Université Paris X (laboratoire Forum puis EconomiX), Institut de recherche pour le développement (Laboratoire Population Environnement Développement, UMR 151 IRD/ Université de Provence). (2003). *Enquête Référence 4D. Programme de recherche Dynamiques Démographiques et Développement durable dans les hautes terres malgaches*. Madagascar.

UNESCO. (1990, mars 5, Jomtiem). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.

UNESCO- BRED. (1995). Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique: stratégies éducatives pour les Années 90, orientations et réalisations. Unesco Dakar.

UNESCO. (1997). 50 années pour l'éducation. Unesco Paris.

UNESCO. (2000). Objectifs millénaires pour le développement. OMD.

UNESCO. (2002). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002. Education pour tous, le monde est-il sur la bonne voie ?

UNESCO. (2005). Education pour tous, l'exigence de la qualité. Rapport mondial de suivi de l'EPT.

UNESCO. (2010). Fiche d'info ISU, septembre 2010, n°3- Unesco. Unesco.

UNESCO. (2012). « Opportunités perdues : Impact du redoublement et du départ prématuré de l'école. » Unesco.

UNESCO (2013). Rapport mondial du suivi de l'EPT. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous.

- UNESCO. (2015). Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Education pour tous 2000-2015. Progrès et enjeux.
- Unicef. (2007). Enquête nationale sur le travail des enfants à Madagascar.
- Unicef (2017). <https://www.unicef.org/madagascar/fr/education.html>. Consulté en novembre 2017.
- Wakam, J. (2003). Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun. In *Education, famille et dynamique démographiques* (p. 183-220). Paris : CICRED.
- Wang, A. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of educational research*, 1(84), 31-43.
- Woodhead, M. (1998). *Children's Perspectives on their Working Lives: A Participatory Study in Bangladesh, Ethiopia, The Philippines, Guatemala, El Salvador and Nicaragua*. Stockholm: Save the children.
- Yaro, Y. (1995). Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso. *Cahiers des sciences humaines*, 31(3), 675-696.
- Zoaharimalala, R., Randriamarolaza, L. Y. A., & Rakotondrafara, M. L. (2008). Le changement climatique à Madagascar. Direction générale de la météorologie.

Annexes

1. Annexe 1, les programmes scolaires

Cette partie présente le suivi des programmes scolaires établis en prenant des notes dans les cahiers des élèves

Les thèmes abordés en SVT, programme de CE

en vert : les thèmes non traités lors de l'année scolaire 2013-14)

1. Le corps humain
2. L'appareil digestif
3. Les vers intestinaux
4. Le paludisme
5. Les maladies infantiles
6. L'habitat : la maison et l'habitat extérieur
7. La poule
8. Le zébu
9. Une plante : l'arbre
10. L'air
11. L'eau

Les thèmes abordés en SVT, programme de CM2

1. Les os, les articulations, le squelette.
2. Les muscles et le système nerveux
3. Les aliments (avec l'hygiène alimentaire)
3. Le sang, l'appareil circulatoire
4. L'appareil urinaire
5. La reproduction humaine et le comportement responsable
6. Les maladies sexuellement transmissibles : MST/ SIDA
7. Les maladies endémiques : paludisme, peste, choléra
8. La poule
9. L'œuf

10. Le poisson
11. Le carnivore : le chien et le chat
12. Les insectes utiles : un exemple, l'abeille (révision et approfondissement CM1)
13. Les insectes nuisibles : un exemple, le criquet (révision et approfondissement CM1)
14. Les plantes (révision et approfondissement CM1)
15. Le sol
16. Les états physiques de la matière
17. L'air, le dioxygène et le dioxyde de carbone
18. Le métal, l'aimant et la boussole
19. La pile
20. L'environnement : la pollution

Les thèmes abordés en Mathématiques, programme de CE

Période 1 :

- 1.1 Les nombres de 0 à 100
- 1.2 Les droites et les segments
- 1.3 Les nombres de 0 à 1000
- 1.4 Les parallèles et les perpendiculaires
- 1.5 Les situations additives
- 1.6 Le calendrier
- 1.7 Les additions sans retenue
- 1.8 Les additions avec retenue
- 1.9. Les nombres de 0 à 10 000
- 1.10 Le rectangle
- 1.11 Le prix d'achat et le prix de revient

Période 2 :

- 2.1 La lecture de l'heure
- 2.2 Les situations soustractives
- 2.3 La soustraction
- 2.4 Les situations additives et soustractives
- 2.5 Les nombres de 0 à 100 000
- 2.6 La soustraction avec retenue
- 2.7 Les unités de longueur

- 2.8 Le carré
- 2.9 Les sous-multiples du mètre
- 2.10 Le prix d'achat-frais- prix de revient
- 2.11 Le prix de vente- bénéfices- perte

Période 3 :

- 3.1 Situations soustractives ou additives
- 3.2 La lecture heure
- 3.3 Le calcul de la durée
- 3.4 La preuve de la soustraction
- 3.5 Le multiple du mètre
- 3.6 Identifier les pièces de monnaie
- 3.7 Identifier les billets
- 3.8 L'emploi du temps
- 3.9 La multiplication
- 3.10 La table de Pythagore
- 3.11 Le périmètre du carré
- 3.12 Le périmètre du rectangle
- 3.13 Le cercle

Les thèmes abordés en Mathématiques, programme de CM2

Période 1

- 1.1 Les nombres de 0 à 999 999
- 1.2 Multiplication des nombres entiers
- 1.3 Problème : situations additives
- 1.4 Droites, segments, parallèles, perpendiculaire
- 1.5 La multiplication des nombres entiers
- 1.6 Les nombres jusqu'au milliard
- 1.7 La division des nombres entiers
- 1.8 Les unités de mesure de longueur
- 1.9 Les polygones : carré, rectangle

Période 2

- 2.1 La divisibilité par 2, 3, 5, 9 et 10

- 2.2 Multiplication, division, preuve
- 2.3 Périmètre du rectangle et du carré
- 2.4 Les nombres décimaux
- 2.5 Les multiples du mètre
- 2.6 Les échanges commerciaux
- 2.7 Les nombres décimaux
- 2.8 Problème sur les longueurs
- 2.9 Les quadrilatères : trapèzes, parallélogramme, losange

Période 3

- 3.1 Les nombres décimaux
- 3.2 Les unités de mesure de masse
- 3.3 Les nombres décimaux : division
- 3.4 Les triangles : propriétés, tracés
- 3.5 Les fonctions
- 3.6 Les nombres décimaux : division
- 3.7 Les grandeurs proportionnelles
- 3.8 Les fractions
- 3.9 Le cercle : propriétés, périmètres

Période 4

- 4.1 Les fractions décimales
- 4.2 Les unités de mesure de capacité
- 4.3 Les fractions
- 4.4 Partage égaux, partages proportionnels
- 4.5 Les unités de mesure d'aire
- 4.6 Les intervalles
- 4.7 Commerce : prix de vente, bénéfice, perte
- 4.8 Mesure de durée
- 4.9 Aire du triangle, parallélogramme, trapèze

Période 5

- 5.1 Budget familial
- 5.2 Mesure de durée

- 5.3 Calcul de la vitesse
- 5.4 Cube , parallépipède rectangle
- 5.5 Les grandeurs proportionnelles
- 5.6 L'aire du disque
- 5.7 Les unités de mesure de volume
- 5.8 Partages inégaux
- 5.9 Le volume du parallépipède rectangle

Période 6 :

- 6.1 Plans, échelles
- 6.2 Les fractions
- 6.3 Cube, parallépipède de rectangle : surface latérale
- 6.4 Factures, les pourcentages, les taxes
- 6.5 Le cylindre : construction, volume
- 6.6 Calcul de la vitesse
- 6.7 Placement d'argent : intérêt, capital
- 6.8 Les mesures agraires
- 6.9 Les surfaces décomposables
- 6.10 Le volume : capacité, masse

Les programmes en français sont les suivants pour les classes de CM1 et de CM2

Programme de français en CM1

Thème 1 : Présentation d'un personnage

Leçon 1 : Compétences en français : accord du verbe avec le sujet

Connaissances des temps présent, passé-composé, futur des verbes auxiliaires « être et avoir »

Leçon 2 : Accord sujet-verbe ; connaissances de l'imparfait des auxiliaires être et avoir

Leçon 3 : Accord sujet-verbe ; temps et lieu

Thème 2 : Les activités scolaires

Leçon 1 : les terminaisons de l'imparfait ; les pronoms personnels, le, l', l, les

Leçon 2 : Les verbes en -eler ; les pronoms lui-leur

Leçon 3 : Les verbes en –eter ; les déterminants du nom

Thème 4 : Hygiène et santé

Leçon 1 : les terminaisons des verbes en 1^{er} groupe ; les adjectifs possessifs ; répondre à une question

Leçon 2 : les verbes –ayer, -oyer, -uyer ; les adjectifs possessifs

Leçon 3 : les adjectifs démonstratifs ; donner des nouvelles par écrit

Thème 5 : Le temps et les saisons

Leçon 1 : Connaître le climat ; le genre et le nombre des noms

La différence entre ses et ces

L'accord des adjectifs

Le verbe faire à l'indicatif

Thème 6 : Le commerce

Les élèves doivent avoir des connaissances des règles de consonnes doubles, de l'utilisation des pronoms relatifs qui, que, qu', ou etc.

Programme de français en CM2

Thème 1 : la ville

Leçon 1 : Connaissances : ponctuation, les formes de phrase, le verbe et les groupes de verbes, rédiger un texte court.

Leçon 2 : Connaissance du COD et COI ; les verbes en –cer et –ger au présent et au futur ; demander et décrire un itinéraire ; présenter et écrire une lettre.

Leçon 3 : Connaissance des pronoms personnels le, la, l', les, lui, leur ; verbes en –cer et –ger à l'imparfait et au passé-simple ; présenter et écrire une carte postale.

Thème 2 : Le commerce

Leçon 1 : Connaissances : le pluriel des noms ; les compléments de lieu ; les verbes pronominaux au présent et au futur

Leçon 2. Connaissances : le pluriel des noms (2) ; les compléments de temps ; les verbes pronominaux à l'imparfait, au passé-composé et au passé-simple.

Leçon 3 : Les différents sens d'un mot ; a ou à ; les compléments de manière ; les verbes pronominaux au présent de l'impératif.

Thème 3 : Les loisirs

Leçon 1 : Les noms féminins en –é et –ée ; les pronoms relatifs qui, que, où (1) ; dire, écrire et répondre au présent et au futur simple

Leçon 2 : Ou et où ; les pronoms relatifs qui, que, où (2) ; dire, écrire, répondre à l'imparfait

Leçon 3 : La formation des mots : les préfixes ; l'accord sujet-verbe ; le discours indirect (1) ; dire, écrire, répondre au passé-simple

Thème 4 : Les métiers

Leçon 1 : le pluriel de l'adjectif qualificatif ; la proposition indépendante ; aller et faire au présent du subjonctif

Leçon 2 : le féminin de l'adjectif qualificatif ; le discours indirect (2) ; prendre, venir et mettre au présent du subjonctif

Leçon 3 : les adjectifs de couleur ; le discours indirect (3) ; rendre et répondre au présent du subjonctif.

Thème 5 : Le service public

Leçon 1 : participe passé en -é ou infinitif en -er ? ; exprimer la condition (1) ; les verbes du 1^{er} groupe au présent conditionnel ; rédiger un texte argumentatif

Leçon 2 : Exprimer la condition (2) ; les verbes du 2^e groupe au présent du conditionnel ; remplir un formulaire administratif.

Leçon 3 : les mots composés ; les adverbes en -ment ; exprimer la condition (3) ; avoir et être au présent du conditionnel ; continuer un récit.

Thème 6 : le voyage

Leçon 1 : choisir entre se et ce ; s' et c' ; le complément circonstanciel de cause (1) ; aller et faire au présent du conditionnel ; raconter un événement.

Leçon 2 : choisir entre on et ont ; les compléments circonstanciels de cause (2) ; venir et prendre au présent du conditionnel ; conseiller quelqu'un, lui recommander un itinéraire

Leçon 3 : les synonymes ; les mots invariables (1) ; le complément circonstanciel de conséquence ; mettre et répondre au présent du conditionnel

Thème 7 : La vie sociale

Leçon 1 : Et ou est ? ; la proposition principale et la subordonnée conjonctive ; devoir, pouvoir et vouloir au présent, à l'imparfait.

Leçon 2 : son ou sont ? ; la proposition principale et la subordonnée relative (1) ; devoir, pouvoir et vouloir au futur et au présent du conditionnel.

Leçon 3 : les contraires ; les mots invariables ; la proposition principale et la subordonnée relative (2) ; devoir, pouvoir et vouloir au présent du subjonctif.

Thème 8 : La protection de l'environnement

Leçon 1 : les mots terminés par [o] ; la forme passive (1) ; les verbes du 1^{er} groupe au présent du subjonctif

Leçon 2 : La forme passive (2) ; les verbes du 2^{ème} groupe au présent du subjonctif

Leçon 3 : Les homonymes ; les mots en –acc, -aff et –att ; le complément circonstanciel de but ; être et avoir au présent du subjonctif ; écrire un texte injonctif.

2. Annexe 2, résultats relatifs au respect des heures d’enseignement, du calendrier

Tableau 39. Respect du temps scolaire officiel dans le CISCO 1

	EPP 1	EPP 2	EPP 3	EPP 4	EPP 5	EPP 6		EPP 7	EPP 8
						(1)	(2)		
Heures effectives (estimation)	797	638	710	677	666	605	330	495	660
% du temps prévu	89,4%	71,6%	79,6%	75,9%	74,7%	67,9%	37%	55,5%	74%

	EPP 9	EPP 10		EPP 11	EPP 12	EPP 13	EPP 14	EPP 15	
		(3)	(4)					(5)	(6)
Heures effectives (estimation)	672	726	395	737	605	528	715	704	332
% du temps prévu	75,4%	81,4%	44,4%	82,7%	67,9%	59,2%	80,2%	79%	37,3%

EPP 16		EPP 17	EPP 18
(1)	(2)		

Heures effectives (estimation)	605	330	528	528
% du temps prévu	67,9%	37%	59,2%	59,2%

Tableau 40. Respect du temps scolaire officiel dans le CISCO 2

	EPP 1	EPP 2	EPP 3	EPP 4	EPP 5	EPP 6	EPP 7	EPP 8	EPP 9
Heures effectives (estimation)	700	780	737	610	627	473	671	726	462
% du temps prévu	78,5%	87,5%	82,7%	68,4%	70,3%	53%	75,3%	81,4%	51,8%

	EPP 10		EPP 11	EPP 12	EPP 13	EPP 14	EPP 15		EPP 16
	(1)	(2)					(1)	(2)	
Heures effectives (estimation)	738	408	691	473	649	660	484	264	594
% du temps prévu	82,8%	45,7%	77,5%	53%	72,8%	74%	54,3%	29,6%	66,6%

Tableau 41. Respect du temps scolaire officiel dans le CISCO 3

	EPP 1	EPP 2	EPP 3	EPP 4	EPP 5	EPP 6	EPP 7	EPP 8	EPP 9
Heures effectives (estimation)	677	780	455	698	740	705	685	760	560
% du temps prévu	75,9%	87,5%	51%	78,3%	83%	79,1%	76,8%	85,2%	62,8%

	EPP 10	
	(1)	(2)
Heures effectives (estimation)	616	500
% du temps prévu	69,1%	56,1%

Tableau 42. Respect du temps scolaire officiel dans le CISCO 4

	EPP 1	EPP 2	EPP 3	EPP 4	EPP 5	EPP 6	EPP 7	EPP 8
Heures effectives (estimation)	655	764	715	792	814	698	693	748
% du temps prévu	73,5%	85,7%	80,2%	88,8%	91,3%	78,3%	77,7%	83,9%

Tableau 43. Respect du temps scolaire officiel dans le CISCO 5

	EPP 1		EPP 2		EPP 3		EPP 4	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)	(3)	(4)
Heures effectives (estimation)	715	390	627	342	561	306	550	300
% du temps prévu	80,2%	43,7%	70,3%	38,3%	62,9%	34,3%	61,7%	33,6%

	EPP 5	EPP 6	EPP 7	EPP 8	EPP 9	EPP10	EPP 11
Heures effectives (estimation)	660	666	704	305	495	704	627
% du temps prévu	74%	74,7%	79%	34,2%	55,5%	79%	70,3%

	EPP 12		EPP 13	EPP 14
	(5)	(6)		
Heures effectives (estimation)	682	620	567	638
% du temps prévu	76,5%	69,5%	63,6%	71,6%

3. Annexe 3, extraits de cahiers d'élèves

Image 13. Extrait d'un cahier d'examens- élève de CE (fille)- EPP B

S. L. T. B. Géographie

à 4 ans des plantes
 à 3 ans aime cultiver des légumes
 élément de information
 ① lui les légumes actuelles pour préparer le
 légumes

Nécher	mottes de terre	l'ensemencer	classer
mauvais herbes			

① d'abord je mottes de terre
 l'ensemencer je = le passer
 après je = bêcher

② Pour le ensemencer, je lui donne une
 avantage de manger
 de légumes (carottes) je donne de manger

$\frac{5}{10}$

Géographie

REPARTITION PAGE DES ELEVES

Age	Garçons	filles	Total
8ans	10	10	20
9ans	10	12	22
10ans	1	8	9
11ans	1	1	2
Total	22	23	45

① j'ai écrit et donné l'effectif des élèves
 garçons: 7
 fille: 30
 Total: 37

② j'ai écrit le nombre des élèves de moins
 de moins de 10 ans
 garçon: 7
 fille: 30
 Total: 37

$\frac{4}{10}$

$$\begin{array}{r} 1 \\ 87 \quad 54 \quad 63 \quad 90 \\ \times 7 \quad \times 7 \quad \times 7 \quad \times 7 \\ \hline 570 \quad 378 \quad 441 \quad 630 \end{array}$$

vendredi 6 Juin 2014
Congo
CHANTER

présent de l'indicatif conjugué

Intens de l'indicatif conjugué

je nous être et avoir
toi vous au présent
elle elles

jeudi 7 juillet 2014
Mathématique

1) Manana tamin'baoly mientra ha mibato
mahitsi-bato i kabato

76m no relin'ny andavan'ny ary 42m no
relin'ny zakan'ny

a) Kasia ny manadihina ia tany io

b) Kasia tany Gary ha ny pitaran'ny tany io

rehaolana	relin'ny	Adan'ny tany
76m	42m	
76 + 42 = 118m		

mercredi 8 juillet 2014
Mathématique

1) Manana tamin'baoly mientra ha mibato
76m no relin'ny andavan'ny ary 42m no
relin'ny zakan'ny

a) Kasia ny manadihina ia tany io

b) Kasia tany Gary ha ny pitaran'ny tany io

rehaolana	relin'ny	Adan'ny tany
76m	42m	
76 + 42 = 118m		

ny pitaran'ny tany io

76m

168m

76m x 112m = 168m

76m x 42m

1272m

168m

Le Limnaea ou ver solitaire
 peut mesurer plusieurs mètres
 de long. Il s'attrape par la viande contaminée
 quand elle n'est pas assez cuite.

Les bilharzies sont des vers qui vivent
 dans l'eau. Lorsque la peau est
 en contact avec une eau contaminée,
 les vers s'introduisent dans le corps.

Réécriture de la leçon : Le Limnaea ou ver solitaire peut mesurer plusieurs mètres de long. Il s'attrape par la viande contaminée quand elle n'est pas assez cuite. Les bilharzies sont des vers qui vivent dans l'eau. Lorsque la peau est en contact avec une eau contaminée, les vers s'introduisent dans le corps.

Mathématique
 compter 5000-10000
 500-5100-5200-5300-5400-5500-5600-5700-5800-5900
 700-2000-2100-2200-2300-2400-2500-2600-2700-2800
 3000-3100-3200-3300-3400-3500-3600-3700-3800
 3900-4000-4100-4200-4300-4400-4500-4600-4700
 4800-4900-5000-5100-5200-5300
 dia bayun mamafy gfaniana ha
 Daka hitady gfaniana aial ha
 mpanantamina ha mm
 mardi 19 novembre 2013
 Français Biloufouare
 Les français des champs
 d'acier - mava - optant - c. markel
 le bar - mandarina - renique - manafy
 pietiner - manafy
 recoller - mibanga
 d'ense - manafy
 melle - mibafy
 avrosli - manondraka

Auteur : Antonia Verger, 2015

Image 15. Extrait d'un cahier de leçons- élève de CM1- EPP B

Mathématiques

1 = un	11 = onze
2 = deux	12 = douze
3 = trois	13 = treize
4 = quatre	14 = quatorze
5 = cinq	15 = quinze
6 = six	16 = seize
7 = sept	17 = dix-sept
8 = huit	18 = dix-huit
9 = neuf	19 = dix-neuf
10 = dix	

jeudi 17 octobre 2013

Fantasia

aly fotiana

Jaro - ombilhitri - hoavy
 Aly andro: olomany - tolo - alohamisa
 alabaminy - jama - rofaty - alahady
 Aly ahimandry: inia andro fite no
 antena for hainandra
 ahana: hain ny androani alabaminy
 tsany hain: ahain ny alabaminy hoavy
 manaraha

3 mardi 5 octobre 2013

Leçon

Aly vanim - fotiana

laha, hoavy, ombilhitri
 isan' andritany hoavy

aly hilavina
 2012 - 2013 - 2014 - 2015

CB	CE	C. 19/11/13
----	----	-------------

LA SA - ANKETHIRINY HOAVY

Aly lara dia manambona rohin' andro
 afa nita manahavona
 Aly ambel' andro dia izao isan' andro izao
 ary hoavy dia fotiana mba aly mba
 rana

mardi 18 Mars 2014

Geographie

Andro fadiso ny fivorianana
 mifanambona amin' andro


O lhaba O havoana O teboka
 O lahaha

a) dangora
 b) ny tebrana
 c) dang mba fika manaraha
 d) dilana mitondravana naho ny
 O hain' andro an' andro ny O hain' andro
 tra rana

mardi 25 Mars 2014

LES TEMPERATURES
 (ny marika rano)
 n. ny ma

La température est plus élevée de nuit
 surtout. Elle varie aussi de jour
 et au cours de l'année en fonction de la
 elle est plus élevée sur les côtes que sur
 hautes terres



La température est plus élevée de nuit
 surtout. Elle varie aussi de jour
 et au cours de l'année en fonction de la
 elle est plus élevée sur les côtes que sur
 hautes terres

Image 16. Extrait d'un cahier de leçons- élève de CE- EPP B

mardi, 12 mai 2014

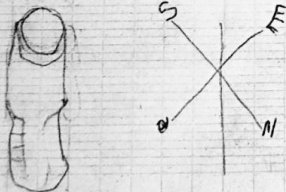
géographie

- le vent (ny rivotra) la pluie (ny ova)
- le vent est de l'air qui se déplac. un instant
- est un vent violent et dangereux
- le vent \rightarrow évapore et forme des nuages
- il pleut, c'est l'eau tombe sur la terre
- leur connaît la direction du vent ou, etc.
- observer les formes (renvocha) le déplacement
- nuages (firon ny rivotra) le vent ou
- ou d'une garone (fibolaly) ny rivotra
- des ombres (fibolam ny hazy)

FIGURANA

- 1) samatahana ny rivotra
- 2) samatahana ny rivotra ny rivotra

sa girante



lundi, 10 mai 2014

Géographie

Les populations de la classe
et de l'école

C: E

Age	garçons	Filles
2	1	0
3	3	6
4	13	13
10	10	2
11	7	2
12	4	7
13	7	0
	16	22

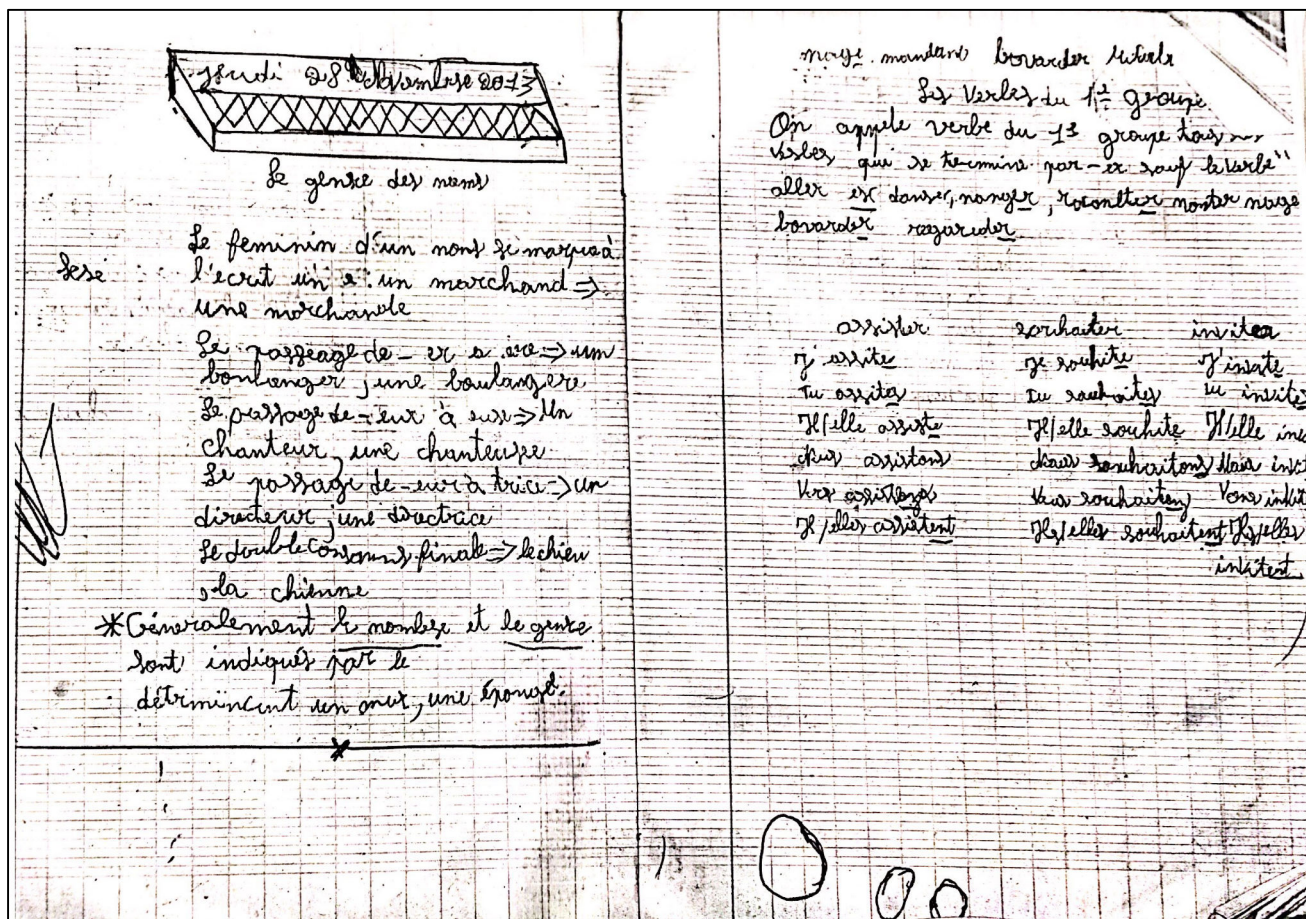
Le tableau indique l'effectif des élèves en classe C: E au mois de mai 2014

Le deuxième colonne indique le nombre de garçons

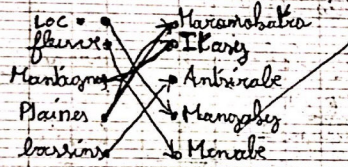
Le troisième colonne indique le nombre de filles

Chaque ligne indique le nombre d'élèves

Image 17. Extraits de cahiers d'un élève de CM1

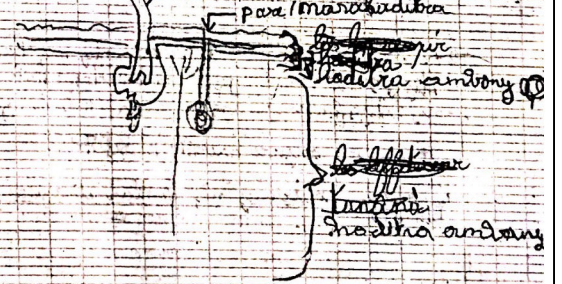


- 1) Comment est la terre?
- 2) Compléter les points:
 - 1) Madagascar se trouve à l'est de l'Afrique
 - le bras de mer qui sépare Madagascar de l'Afrique s'appelle le Canal Mozambique
 - les deux vents qui soufflent de Madagascar sont l'est et le sud-est
- 3) Réviser par des flèches



- 4) Dans quel hémisphère se trouve Madagascar?
- 5) Dans quel océan se trouve l'île?
- 4) → Océan indien et sud
- 5) → Dans l'océan indien

- 1) Fenonjany l'ange
 le long de la route de Madagascar
 My l'ange dia my fitambaran'ny tsalana aminy
 kintan'ny tsalana
 My rahibisa be glicerida sy lipida dia manana
 - osi-antananana
- 2) Ario masoaka na dia
 tsy maintsy mambaly hafa dia 0
 Miady amin'ny dera kintan'ny Masina 1
 ho Mampiasa ny masina 0
- 3) Ario bripa eo ambanin'ny rano mahasa
 Valala kintan'ny fanentana: landy 0, 5
 4) malagasy hita lalana dranga rano
 ⇒ Mibata rano 0, 5
- 5) My haditra
 holo tsy an'ny rano
 par / masoaka



- 1) Za no olona nanorina ny tanana?
- 2) Za no anaran'ny tananan'ny olona?
- 3) Za no antony manao tanana olona na io?

Aralana no anara tanana
 mercredi 7 Mar 2011

TFM HF2
 M. J. J. J.
 Jiram pierenana Malagasy
 Rosy tanindrazanay malalao

jeudi 8 Mar 2011

conjugaison
 verbe (être) au présent

- J'ai → J'ai un stylo
 Tu es → Tu es un cahier
 Il est → Il est une robe
 Elle a → Elle a un chien
 Nous sommes → Nous sommes un animal
 Vous êtes → Vous êtes un animal
 Ils ont → Ils ont un chat
 Elles ont → Elles ont des règles

Image 18. Extraits de cahiers de leçon d'un garçon de CM2

Mardi, 26 novembre 2013
 Français
 Lecture.

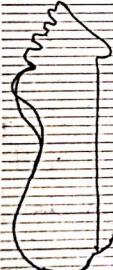
L'ARRIVÉE EN VILLE

Le jeune Mamadou quitte son village avec sa jeune femme mais les bandiers pour affronter sa chance dans la capitale du commerce. Il arrive en bus, au petit jour, dans cette ville inconnue.

Au petit jour, la ville avec sept appartements de son épouse couverte de brume. Les lumières s'allument tout d'un coup pour faire place à la clarté pale jour naissant. La ligne d'horizon se limitait au balcon qui apparaissait comme une immense scène. Dans les airs les taxis roulaient à vitesse modérée. Les piétons étaient rares. Quelques conversations isolées mêlées au bruit des véhicules jetaient un parfum nostalgique dans le cœur de la jeune femme. Dans le chant de la pendule ne se pouvait pas entendre, aucun belement de

medon, ni le grognement de cochons, ni les aboiements des chiens chantant des derniers panthons de la nuit. La plupart de passagers avait déjà récupéré leur bagages et se précipitait vers la gare routière. Qui allons nous aller? demanda Mamadou. Je ne suis pas reparti Mamadou. commencez toujours pas marcher nous verrons bien ce que nous verrons. Disant cela il ajouta son sac. L'unique sac de voyage qui contenait leurs vêtements, et les provisions alimentaires. C'est à ce moment là que la femme qui ils n'avaient pas remarqué jusque là, et qui se tenait à côté de véhicule, les interpella. Mes enfants, vous êtes des Malais? oui mère, ne pouvait aussi et Mamadou dans le cœur se réchauffa à ces paroles. Elle leur avait parlé en Malais ce qui ils avaient aussi même utilité. Si je comprends bien esprit la femme, vous êtes perdus, et vous ne connaissez pas

Côtières,



qui ne lui répondait encore rien.
- venez, a invita la femme. Je vais vous loger
en attendant que vous vous familiarisez
avec la ville.

jeudi, 28 novembre 2013

Grammaire Grammaire
de C.O.D et le C.O.I

Texte

La maire dirige la ville.

SP s'intéresse à la vie des habitants.

SP s'occupe de leurs problèmes.

Dans le groupe verbal, le groupe de
mots qui complète le verbe, qui ne
peut être de place et qui est
directement relié au verbe son nom
de liaison et un complément
d'obj. s'obj. et direct (C.O.D)

→ La maire dirige la ville

Dans le groupe verbal le groupe

de mots qui complète le verbe qui ne
peut être de place et qui est

rolie au verbe par un mot de liaison
C à, de, avec, au, des est un complément
d'obj. l'indirect (C.O.I)

SP s'intéresse à la vie des habitants

C.O.I

vendredi, 29 novembre 2013

vocabulaire

Les mots de la même famille.

Exemple: venir, nommer, nomination, dénommer
Prénom, nommé, nommable, immensité,
Prénom, Surnom

Les mots formés autour de mêmes lettres
« nom » et du même sens (comme un nom)
appartiennent à une même famille de
mots. Les lettres en commun (ou nom) sont
appelées le radical

Les lettres ajoutées à la fin de radical
sont les suffixes (-er, -able)

Les lettres ajoutées avant le radical sont
les préfixes (-pré-, -in-).

<p>Les paniers de légumes sont de tous les couleurs.</p> <p>D'autres marchands sont installés, par catégories de produits: marchands d'épices, de poisson, artisans.</p> <p>À cette heure de la matinée, le marché grouille de monde. Joma est curieuse. Elle veut s'arrêter à chaque étal. Sa tante le presse: «Dépêches-toi sinon nous n'aurons pas le temps de voir grand-chose». Elle passe ensuite devant une boulangerie - pâtisserie. Joma en a l'eau à la bouche. Tous ces gâteaux! Je n'en ai jamais vus autant! s'écrie-t-elle. Je ten acheterais au retour, Joma. Nous allons traverser la rue, maintenant. Fais bien attention et avance plus vite. Hier il y a eu de la place entre les voitures, les bicyclettes, les bus et les pousse-pousse! Qui et en plus,</p>	<p>en aujourd'hui nous sommes vendredi, jour de marché; beaucoup de marchands et d'acheteurs viennent de alentour. Tu vois, il faut toujours traverser sur le passage réservé aux piétons. Sinon tu attendras le policier te fera signe de passer. Dis ma tante, quelle est cette petite cabane dans laquelle des gens n'osent pas d'entrer et de sortir? C'est une cabane téléphonique. Tu sais, il n'y en a pas encore dans mon village. Demain si tu veux tu pourrais venir avec moi pendant que je retourne à mon travail. Je te donnerai le plan de la ville. Tu en profiteras pour porter une lettre à tes parents.</p> <p>Mardi, 12 Novembre 2015</p> <p>VOCABULAIRE</p> <p>à la ville - ^{de la ville} pas de la ville - pas de différents</p>
---	--

Auteur : Antonia Verger, 2015

4. Annexe 4, guides d'entretiens

4.1 Guide d'entretien mères de familles

Questions de recherche

Dans ces entretiens il s'agira de saisir plusieurs points relatifs au passé de la mère interrogée : ce qu'elle faisait étant enfant, son rapport à l'école, aux études, au travail domestique et rémunéré (child labor and child work). Ces questions se référant au passé, nous permettront de comprendre dans quel contexte de « reproduction » culturelle, le travail des enfants et l'intérêt pour l'école prend place.

Autrement dit, qu'a vécu la mère étant enfant, quelles sont ses références, et comment est-elle susceptible de reproduire ce qu'elle a vécu ? Ce qu'elle trouve « normal » ?

Aussi, nous tenterons de comprendre le rôle social de l'enfant : qu'attend-t-on de lui ? Que lui demande-t-on, pourquoi fait-on des enfants ?

Nous nous intéresserons à la division sexuelle des tâches au sein du ménage : qui fait quoi au sein de l'unité de production domestique ? Les réponses données pourraient être des informations utiles pour comprendre si les activités des enfants peuvent entrer en concurrence avec l'école, en fonction de sa position dans la fratrie.

Nous nous pencherons également sur la situation sociale et économique de la famille. Quel est le niveau moyen d'instruction du ménage, des frères et sœurs ainsi que des parents ? Quel est le niveau économique du ménage ? Biens matériels, terres agricoles, revenus économiques et pauvreté subjective. Comment la mère se considère-t-elle compte tenu de ses revenus ? (vivant correctement, passablement, bien, très bien, difficilement).

Nous poserons des questions relatives à l'école et à ses représentations sociales et culturelles. Nous interrogerons aussi l'enquêtée par rapport à la qualité de l'école.

Nous demanderons également à l'enquêtée, ce qu'elle demande à son enfant ayant abandonné l'école comme activités domestiques et/ou économiques (c'est-à-dire rémunérée). Ce qu'elle pense de cela, et s'il y a des différences avec les enfants scolarisés.

C'est en mettant les résultats de ces entretiens en parallèle avec les résultats obtenus lors des entretiens menés avec les enfants que nous saisissons la façon dont les parents se représentent l'idéal social de l'école, du travail et de l'aide domestique (l'aide domestique est-elle considérée juste comme une aide, ou comme une activité pleinement essentielle à la survie du groupe). Ce croisement des résultats, provenant d'acteurs différents (enfants et parents) nous permettra de comprendre les pratiques de l'aide domestique, du travail économique, des devoirs vis-à-vis de l'école (via les réponses des enfants) et les conceptions de ces activités de la part des parents. L'aide domestique est-elle reconnue ? L'aide agricole est-elle reconnue comme un travail ? Que pense-t-on de son apport en termes de valeur d'apprentissage, de formation ?

Punch 2001, citera dans son article à quel point il est important de prendre en compte la parole de l'enfant qui peut tout à fait faire plus que ce que déclare un seul des membres de la famille (Buttler and Williamsom, 1994). Les activités des enfants peuvent être sous estimées (Thrall, 1978).

Nécessité du croisement des points de vu et des informations.

Ces entretiens essayent de donner des réponses quant aux raisons principales des échecs, des réussites et des abandons scolaires. Pourquoi un enfant ne revient pas à l'école ? Pourquoi il réussit ? Pourquoi il redouble son année ?

La littérature consultée nous a appris que l'échec scolaire, l'abandon de l'école ou la réussite résultent de facteurs multiples, et nous nous intéresserons dans cette enquête à en étudier plusieurs.

Selon nos hypothèses, la réussite ou non de la scolarité peut être lié à des facteurs économiques, sociaux. Il peut être également mis en relation avec les représentations socio culturelles de l'école, de la formation scolaire.

Guide d'Entretien

Votre famille avant :

Combien étiez-vous en tant que frères et sœurs ?

Combien vivez avec vous, dans la même maison (partageant les repas etc.)

Y avait-il des grands parents ? Des oncles et tantes ?

Combien ?

Vos parents étaient-ils ensemble ? Mariés ? En union libre ? Veuf/ veuve ?

Que faisaient-ils comme métier ?

Vivait-ils avec vous ?

Concernant l'école :

Si école :

A quel âge avez-vous commencé l'école ?

Si plus tard que l'âge de 6 ans, pour quelles raisons avez-vous commencé plus tard ?

Si après 6 ans, qu'avez-vous fait avant l'école ? (aide des parents, aide des frères et sœurs dans les travaux domestiques, économiques etc.).

Si jamais été à l'école :

Pourquoi vous n'avez pas étudié à l'école ?

Concernant le travail et l'aide domestique :

A quel âge avez-vous commencé à aider vos parents ? Vos frères et sœurs ?

Quelles tâches aviez-vous l'habitude d'effectuer ?

A partir de quel âge avez-vous commencé à effectuer des activités agricoles ?

Quelles tâches avez-vous commencé à faire ?

Etiez-vous toujours accompagnée de quelqu'un de plus âgé ? Il vous apprenait des choses ? Des techniques ? Lesquelles par exemple

Est-ce que vous avez aimé exercer des tâches domestiques ? économiques ? agricoles ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé faire ? Pour quelle raison ?

Est-ce que vous jouiez quand vous faisiez les tâches qu'on vous demandait ?

Par rapport à vos frères et sœurs.

Quel est votre rang dans la fratrie ?

Si a déjà été à l'école, l'arrêt de l'école :

A quel âge avez-vous arrêté l'école ?

Pour quelles raisons ?

L'école était-elle loin de chez vous ? Combien de temps à pieds environ ?

Avez-vous redoublé ?

Si oui, pour quelles raisons ?

Avez-vous arrêté l'école pendant une ou plusieurs années ?

Si oui, pour quelles raisons ?

La qualité de l'enseignement :

Quel souvenir avez-vous de l'école ? Bon ? Mauvais ? Pourquoi

Compreniez-vous correctement la langue d'enseignement ?

Le professeur en dernière année expliquait-il bien les choses ?

Y avait-il un matériel suffisant ? Livres, tableaux, salle de classe avec de la place ?

Et vous concernant, aviez- vous toujours assez de cahiers, de stylo pour suivre les cours ?

L'aide et l'environnement familial

Avez-vous reçu de l'aide pour les leçons de la part de vos parents, de vos frères et sœurs ?

Si non, pour quelles raisons ?

Y-avait-il des livres chez vous ?

Quel niveau d'études avaient vos parents ?

Rapport à l'école et au travail/ aux compétences acquises

Pensez-vous que les enseignements scolaires étaient utiles pour votre avenir ?

Avez-vous appris des connaissances importantes à travers l'aide que vous avez apportée à vos parents ? A travers les travaux que vous avez effectués ?

Lesquels selon vous ?

Auriez-vous aimé continuer l'école ? Pour quelles raisons ?

Pensez-vous qu'une scolarisation longue peut être utile aujourd'hui ? Pourquoi ?

Parlons de vos enfants

Qui sont les enfants que vous sollicitez le plus pour vous aider dans les tâches domestiques ?

Aînés, cadets, filles ou garçons ?

Qu'est-ce que vous demandez de faire aux enfants non scolarisés ?

Et aux enfants scolarisés ?

Est-ce que c'est la même chose, ou c'est un peu différent ?

Qu'est-ce qui est différent ? Et pourquoi ne leur demandez-vous pas la même chose ?

Qu'est-ce qu'une fille bien éduquée selon vous ?

Et qu'est-ce qu'un garçon bien éduqué ?

L'enfant scolarisé dont on parle

Que lui demandez-vous de faire avant l'école, après l'école ?

Est-ce qu'il a le temps de jouer quand il fait cela ?

Est-ce que vous pensez que de temps en temps les activités peuvent le fatiguer ? Pourquoi ?

Lui arrive-t-il/ t-elle de ne pas pouvoir étudier ses leçons parce qu'il/ elle a trop de choses à faire à la maison ?

Est-ce qu'il/ elle vous aide plus le week-end, la semaine ou plutôt pendant les vacances ?

Vous souvenez-vous à quel âge il/elle a commencé à vous aider ? si oui : à quel âge ?

En agriculture, que vous aide-t-il/ elle à faire ?

Est-ce que vous faites toujours l'agriculture avec lui, ou lui arrive-t-il/elle d'être seul/seule ?

Est-il/elle toujours accompagné (e) de quelqu'un de plus grand que lui/elle ?

Pourquoi lui apprenez-vous l'agriculture ?

Pensez-vous que la formation scolaire soit suffisante pour son avenir ? Professionnel ? Personnel ? Pourquoi ?

Est-ce que vous leur apprenez des choses, des connaissances à travers ces activités ? Des compétences utiles à leur avenir ?

Lesquelles ?

Par rapport à ses frères et sœurs aînés, fait-il plus ou moins ou autant d'activités ?

Quelles sont les différences ?

Pourquoi y-a-t-il des différences ?

Arrive-t-il que vos enfants qui sont encore à l'école fassent une activité rémunérée ?

Si oui : quel type d'activités ?

Et l'enfant qu'on a interrogé ? Fait-il une activité rémunérée de temps en temps ?

Si oui : Laquelle ? Combien de fois par mois ? Est-ce plutôt le week-end, la semaine, les vacances scolaires ?

Les rapports entre l'école et les activités

Arrive-t-il que vos enfants n'aillent pas à l'école de temps en temps ? Pour quelles raisons ?

Est-ce que c'est parce qu'il/elle doit vous aider ?

Est-il arrivé que « A » ne soit pas allé à l'école l'année dernière ? A-t-il/elle manqué beaucoup de jours de classes ?

Si oui : Pourquoi ?

Lui est-il/ elle arrivé (e) d'être retirée ponctuellement de l'école ? Si oui : pourquoi ?

A quel âge a-t-il/elle commencé l'école ? Si après 6 ans : pourquoi ? Que faisait-il lorsqu'il/elle n'était pas à l'école ?

Les devoirs :

Aidez-vous vos enfants à étudier les leçons ? Pourquoi ?

Les enfants s'aident-ils entre eux ?

Comprenez-vous le français ?

Ont-ils une pièce pour faire leur devoir ?

Quand les font-ils ?

Les font-ils souvent ? Et concernant « A » ?

Si n'étudie pas souvent : pourquoi ?

Lui arrivait-il/elle de ne pas pouvoir étudier certains jours de la semaine l'année dernière ?
Pourquoi ?

Arrive t-il qu'il n'y ait pas assez de pétrole, de bougies pour que les enfants fassent leurs devoirs le soir ?

La conception de l'éducation de l'enfant :

Pour vous, qu'est-ce qu'un enfant bien éduqué ?

Quels sont les devoirs des enfants envers les parents ?

Et quels sont les devoirs des parents envers les enfants ?

Combien d'enfants avez-vous souhaitez ou souhaitez-vous ?

Combien en avez-vous eu ?

Pourquoi avez-vous voulu avoir des enfants ?

Parlez-moi de l'école ...

Que pensez-vous des enseignements dispensés à l'école ?

Sont-ils utiles pour vos enfants ?

Si oui, lesquels ?

Si non, lesquels ?

Pensez-vous que les professeurs sont souvent absents ? Si oui : qu'en pensez-vous ?

Savez-vous ce que font les enfants à l'école quand le/la professeur est absent (e) ?

Que pensez-vous que les enfants apprennent à l'école quand leur enseignant n'est pas là ?

Etes-vous satisfaite de la situation ? Si non : que comptez-vous faire ?

Savez-vous si les professeurs utilisent des livres en classe ?

Pensez-vous que c'est utile pour apprendre ? Pourquoi ?

Etes-vous satisfaite de l'école publique ? Pourquoi ?

Et si vous pouviez inscrire votre enfant à l'école privée, le feriez-vous ? Pourquoi ?

Les rapports avec l'équipe pédagogique

Avez-vous de bons rapports avec les équipes pédagogiques de l'EPP ?

Quels sont-ils ?

Avez-vous régulièrement des réunions avec eux ? Des rendez-vous ?

Si oui, combien de fois par trimestre ?

Si non,

Auriez-vous aimé avoir plus de contacts avec les professeurs ? pour quelles raisons ?

Conception de la scolarisation (socio-culturelle)

Pourquoi avez-vous choisi de scolariser vos enfants ?

Qu'est-ce que l'école pour vous ? Quel est son rôle dans l'éducation de vos enfants ?

Jusqu'à quand comptez-vous scolariser votre enfant « A » ? Pourquoi ?

Quel est selon-vous l'investissement le plus rentable pour l'avenir de vos enfants ? Travailler pour avoir un travail rémunéré le plus tôt possible ou continuer d'étudier ? Pourquoi ?

Que pensez-vous de l'école du village aujourd'hui, la formation est-elle suffisante pour avoir du travail ?

Pensez-vous que par l'expérience du travail ils atteindront les objectifs professionnels que vous avez pour eux ?

Ou c'est davantage à travers l'éducation scolaire ?

L'avenir des enfants

Que souhaitez-vous pour l'avenir de vos enfants ?

Avez-vous des projets différents pour les aînés et les cadets ?

Que souhaitez-vous pour vos filles ? Pour vos garçons ?

Que souhaitez-vous pour ceux qui sont encore à l'école ? Et pour les autres ?

S'il y a des différences de projets d'éducation entre les enfants

Certains enfants que vous comptez scolariser moins longtemps sont-ils moins doués à l'école ?

Ils n'aiment pas l'école ?

Pour ceux qui iront plus longtemps à l'école

Les aînés peuvent-ils assurer les tâches domestiques et agricoles à leur place ?

Avez-vous plus de revenus, de ressources financières pour les scolariser par rapport à leurs frères et sœurs ?

Sont-ils plus doués à l'école, ont-ils de meilleures notes par rapport aux autres ?

Qui sont-ils ? (aînés, cadets, filles, garçons).

L'économie dans la famille

Que faites-vous comme activité(s) ?

Et votre mari ?

Si vous en faites plusieurs, faites-vous des activités secondaires souvent ? Peu souvent ? Très régulièrement ?

Par exemple la semaine dernière ?

Et combien gagnez-vous pas mois environ dans la famille ? En liquide ? Avec tous les membres qui sont actifs ?

Pendant les soudures et en dehors des périodes de soudure ?

Avez-vous des animaux ?

Si oui, combien ?

Vous les vendez si vous avez besoin d'argent ?

Combien cela-vous rapporte-t-il comme argent ?

Avez-vous une charrette ? Une radio ? Un vélo ?

Avez-vous des terres dont vous êtes propriétaire ? Quelle surface environ ?

Que cultivez-vous ?

Vendez-vous les récoltes ?

Si oui : environ quelle part (un quart, la moitié ?).

Combien de mois, les récoltes vous suffisent-elles à nourrir la famille ?

Employez-vous des ouvriers agricoles ?

Etes-vous propriétaire de la maison dans laquelle vous vivez ?

Est-ce que vous considérez que vous vivez Bien, Très bien ou moyen ?

Pourquoi ?

4. 2 Guide d'entretien professeurs

Carrière

Qu'est-ce qui vous a amené à devenir professeur ?

Que faisaient vos parents ?

En quelle classe (niveau) avez-vous terminé vos études ?

Combien d'années d'études avez-vous fait ?

Quelle formation avez-vous eu ?

Pour les FRAM : Comment avez-vous choisi de devenir maître Fram ?

Avez-vous contacté l'association ou ce sont les parents qui vous ont embauché directement ?

La vocation, la durée de la carrière

Depuis combien de temps enseigne(s) tu ?

Comment as-tu été embauché (e) ?

As-tu toujours voulu être enseignant (e)

Quel âge as-tu ?

Quand tu as arrêté tes études, tu as voulu être dans l'enseignement tout de suite ?

Quel est ton niveau de formation ?

Et as-tu eu une formation pour être enseignant (e) ? Si oui, laquelle ?

Est-ce qu'elle t'as suffi selon toi ? Ça aide à savoir prendre en charge une classe ?

Le déroulement de l'année scolaire

L'année scolaire : Est-ce qu'elle s'est bien passée ? Pourquoi ?

Tu as eu combien d'élèves cette année ?

Que penses-tu de ce chiffre ? Pourquoi ?

Est-ce que tu peux suivre tous les élèves ? Pourquoi ?

Et le matériel dans la classe, qu'est-ce que tu en penses, du nombre de livres, de craies etc. ?

Et tu penses qu'il y a assez de livres ?

Qu'est-ce que tu penses du niveau des élèves à l'EPP ?

Qu'est-ce que tu penses du fait que les enfants ne mangent pas toujours à leur faim ?

Le retour à la maison, et les activités

Que fais-tu quand tu retournes chez toi ?

Ça te prend combien de temps pour préparer les cours ?

Est-ce que tu as le temps de corriger les cahiers des élèves ? Faire les activités domestiques ?

Les activités agricoles ? D'élevage ?

Exerces-tu d'autres activités autres que l'enseignement ?

Par qui es-tu aidé lorsque vous faites des activités agricoles ? Domestiques ?

Les activités des enfants de retour au domicile, la demande d'éducation de la part des parents

Qu'est-ce que tu penses du travail des enfants quand ils rentrent chez eux, est-ce que tu penses qu'ils ont beaucoup de choses à faire et que ça les fatigue ?

Est-ce les parents qui obligent les enfants à faire de l'aide domestique ?
Est-ce que tu penses que les parents sont réellement motivés par l'école ?
Et les enfants, sont-ils motivés par l'école aussi ? Tu sais ce qu'ils veulent faire plus tard ?
Est-ce que tu trouves que beaucoup d'enfants décrochent l'école en cours de primaire ?
Est-ce que les enfants arrêtent l'école une fois qu'ils savent lire et écrire ?
Sais-tu s'il y a beaucoup d'enfants qui font des activités rémunérées ?
Et pourquoi les enfants arrêtent l'école ils le font parce que les parents ont plus d'argent, ou que les enfants eux-mêmes ont décidé d'arrêter l'école ?
Tu sais pourquoi les parents font beaucoup d'enfants parfois ? Tu pourrais me dire ce que ça vaut un enfant dans ta communauté ?

Questions posées sur papier :

Les parents aident-ils les enfants dans leurs leçons ? (Ou les frères et sœurs)
Pour quelles raisons ?
Que pensent-ils de l'école ? Comment se représentent-ils l'avenir des enfants selon vous ?
Est-ce que lorsqu'ils disent avoir arrêté l'école en CE par exemple, ils savent lire et écrire selon-vous ?

Le système scolaire en général et l'avis

Et si tu devais changer quelque chose aujourd'hui dans le système d'enseignement qu'est-ce que tu changerais ?
Que faudrait-il améliorer ?
Si tu devais faire un autre métier, le ferais tu ? Pour quelles raisons ?
Est-ce que le programme a été terminé cette année ?

4.3 Guide entretien enfants

Redoublants, anciens CM2 passés en 6^{ème} et autre et abandons scolaire (*je ne prendrai plus celui-là pour les prochains*).

Renseignements démographiques et relatifs à la situation socio-économique-

Age de l'individu

Sexe de l'individu

Rang dans la fratrie

Métier des parents (mère et père)

Présence des deux parents ou non

Nombre des frères et sœurs

Situation scolaire

A quel âge as-tu commencé l'école ?

Si l'enfant a commencé après 6 ans, quelle est la raison ?

As-tu étudié chaque année sans t'arrêter ?

Si arrêt de l'école :

Pourquoi as-tu dû arrêter l'école ?

Est-ce que tu as déjà redoublé des classes ? Si oui : Lesquelles ?

As-tu toujours été à l'école dans cette EPP ?

Si tu as été ailleurs, où as-tu été scolarisé ?

L'école l'année dernière et cette année

Est-ce que l'année dernière tu as manqué beaucoup de jours de classe selon toi ?

Pourquoi, tu peux me le dire ?

Quand tu rentres à la maison après l'école tu fais quoi ?

Et avant la classe ?

Qu'est ce qui ne te plaît pas dans ces activités ?

Et qu'est-ce que tu aimes faire parmi celles-ci ?

Est-ce que si tu ne fais pas ces activités tu te fais gronder par tes parents ?

Tu sais depuis quel âge tu as commencé à aider à la maison ?

Que font tes frères et sœurs en plus et en moins par rapport à toi ?

S'agissant des aînés et s'agissant des cadets.

Qu'est-ce que tu préfères, aller à l'école ou rester à la maison ? Pourquoi ?

Concernant les devoirs

Est-ce que cela arrive que les professeurs te donnent des devoirs ?

Tu les fais à la maison ?

Tu as quelqu'un à la maison qui peut t'expliquer les leçons ?

Qui t'aide ?

Personne ne peut t'aider ?

Ta maman sait-elle lire ? Ton papa aussi ?

Tu aurais aimé que quelqu'un puisse t'aider ? Pourquoi ?

Les leçons à la maison.

Cela t'arrive de ne pas pouvoir étudier tes leçons à la maison ?

Par exemple, la semaine dernière, combien de fois n'as-tu pas pu étudier ?

C'était la même situation l'année dernière ? Tu peux me raconter ?

Par rapport aux activités

Est-ce que tu te sens fatigué (e) parfois en faisant les activités qu'on te demande ?

Tu aimerais arrêter ?

Qu'est-ce qui te fatigue dans cela et qu'est-ce que tu aimes ?

Tu joues aussi quand tu fais les activités ?

Est-ce que parfois tu fais un travail contre un peu d'argent ? Quel type de travail ?

C'est le week-end ? Les vacances ? La semaine ?

Ca te plaît de gagner de l'argent ? Si oui ? Pourquoi ?

Si l'enfant gagne un peu d'argent :

Tu donnes l'argent à qui ? Tu le gardes ?

Est-ce que tu aides tes parents plus le week-end, les vacances que la semaine ?

Qu'est-ce que tu fais en agriculture ?

En élevage ?

Fais tu toujours ces activités en compagnie d'un adulte ? Quelqu'un de plus grand ?

Ils t'apprennent des choses ?

Tu aimes faire ça ?

De façon générale, est-ce que parfois c'est difficile d'aller à l'école et d'aider tes parents à côté ?

En classe :

Est-ce que tu comprends tes leçons en français ?

Qu'est-ce que tu ne comprends pas ?

Comment fais-tu pour comprendre tes leçons ?

Comment fais-tu pour les apprendre ?

Que penses-tu de la façon dont le professeur explique et t'apprends ?

Il t'explique les choses ?

Tu comprends vite ?

Il utilise des livres ? Des images ?

Si non : Tu penses que tu comprendrais mieux les leçons avec l'aide des livres ?

Les autres élèves et toi vous vous aidez ?

Absence des professeurs :

Qu'est-ce que tu penses de l'absence des professeurs ?

Ils sont absents souvent ?

Tu fais quoi quand ton professeur n'est pas là ?

Tu peux comprendre et faire les exercices au tableau tout/ toute seule ?

Situation économique de la famille :

As-tu eu un problème dans la famille l'année dernière ? (maladie, de mauvaises récoltes etc...)

Est-ce que tu as souvent manqué des repas avant d'aller à l'école ? (*Ici l'oby prend des précautions, mais cela se passe bien*).

Est-ce que le soir il y a assez de bougies pour éclairer la maison ?

Tu as un endroit pour faire tes devoirs ?

Est-ce que tu as des animaux ? (poules, zébus, cochons etc.)

Si tu en as, combien ?

As-tu une charrette, un vélo ?

Tu sais combien de surface de terres vous avez ?

Que cultivez-vous ?

Est-ce que vous vendez des récoltes ?

Est-ce que vous employez des ouvriers agricoles ?

Est-ce que tu estimes que tu vis : bien, très bien, moyen, pas bien. Peux-tu m'expliquer pourquoi.

L'avenir :

Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?

L'école

Est-ce que tu aimes l'école ? Pourquoi ?

Est-ce que l'école est loin de chez toi ? Combien de temps environ à pieds ?