



HAL
open science

Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : Situation de l'enseignement primaire

Charles Benjamin Gounebana

► **To cite this version:**

Charles Benjamin Gounebana. Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : Situation de l'enseignement primaire. Education. Université de Bourgogne, 2006. Français. NNT: . tel-00086379

HAL Id: tel-00086379

<https://theses.hal.science/tel-00086379>

Submitted on 18 Jul 2006

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.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE

U.F.R. Sciences Humaines



**Institut de Recherche sur l'Éducation
Sociologie et Économie de l'Éducation**
*Institute for Research in the Sociology and
Economics of Education*
UMR 5192 CNRS/Université de Bourgogne

Thèse

pour l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Éducation

**Les conséquences des troubles socio-politiques
sur le système éducatif centrafricain
de 1991 à l'an 2001 :
Situation de l'enseignement primaire**

Présentée et soutenue publiquement

par

Charles Benjamin GOUNEBANA

le 28 juin 2006

Sous la direction de Jean BOURDON, Directeur de recherche au CNRS, IREDU, Université de Bourgogne.

Membres du Jury :

- M. André LEGRAND, Professeur à l'Université Paris X-Nanterre (Rapporteur)
- M. Marc PILON, Directeur de recherche à l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD), ISSP, Ouagadougou (Rapporteur)
- M. Georges SOLAUX, Professeur à l'Université de Bourgogne, IREDU, Dijon
- M. Jean BOURDON, Directeur de recherche au CNRS, IREDU, Dijon

L'Université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

*A mes enfants, Chrissie Charlène et Charles-Bryan,
en témoignage de ma profonde affection.*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout d'abord l'équipe de l'Irédu pour son accueil et Monsieur Jean Bourdon, mon directeur de thèse, pour m'avoir orienté et conseillé dans l'élaboration de ce travail.

Mes remerciements s'adressent également à Madame Gounébana Constance, mon épouse, pour son appui et sa patience qui méritent bien plus que ma reconnaissance durant les trois années de préparation de cette thèse.

Enfin, qu'il me soit permis de remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont apporté un soutien et auprès desquelles j'ai trouvé un formidable réconfort. Je pense en particulier à mes enfants et à mes parents.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	10
<i>Première Partie.....</i>	<i>36</i>
PERSPECTIVE GLOBALE DES PAYS EN VOIE DE DEVELOPPEMENT : ANALYSE COMPARATIVE RETROSPECTIVE DES SCOLARISATIONS	
CHAPITRE I : Bref historique de l'éducation en Afrique subsaharienne.....	38
I.1 Origine et évolution de l'école.....	38
I.2 L'éducation à partir de l'indépendance en 1960.....	41
CHAPITRE II : Analyse des différenciations entre les scolarisations.....	49
II.1 Les facteurs explicatifs des différenciations entre la couverture des systèmes...	49
II.2 Influence des évènements de troubles sur la couverture scolaire.....	51
Conclusion de la première partie.....	61
<i>Deuxième partie.....</i>	<i>63</i>
L'ECOLE EN CENTRAFRIQUE : DE SA CREATION AU LENDEMAIN DES GRAVES CRISES SOCIO-POLITIQUES DES ANNEES 90	
CHAPITRE I : Fondements historiques et particularités du système éducatif centrafricain.....	65
I.1 L'école avant l'indépendance de la Centrafrique.....	65
I.2 La mise en place du système éducatif.....	68
I.3 Quelques tentatives de réformes scolaires	71
CHAPITRE II : Analyse descriptive de la situation de l'enseignement primaire avant le début des événements socio-politiques des années 90.....	73
II.1 Structure et fonctionnement du système formel d'enseignement.....	73
II.1.1 Cadre institutionnel de l'enseignement primaire.....	75
II.1.1.1 Niveau central.....	75
II.1.1.2 Niveau régional.....	78
II.1.1.3 Niveau local : organisation des écoles.....	81
II.2 Les ressources humaines et matérielles de l'école primaire.....	84
II.2.1 Disponibilité et distribution des enseignants sur le territoire national.....	84
II.2.2 Qualifications du corps enseignant et possibilités d'avancement.....	87

II.2.3 Disponibilité, répartition et état des écoles, salles de classe, équipements et matériels didactiques.....	92
II.2.4 Qualité et contenu des programmes d'enseignement et des manuels.....	97
II.3 Financement de l'enseignement primaire.....	101
II.3.1 Les dépenses de l'Etat.....	101
II.3.2 Les dépenses privées.....	105
Conclusion de la deuxième partie.....	107
<i>Troisième partie.....</i>	<i>108</i>

IMPACT DES EVENEMENTS DE TROUBLES SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE 1991 A L'AN 2001

CHAPITRE I : Chronologie des événements socio-politiques et militaires en Centrafrique au cours des années 1980-90 et début 2000.....	110
I.1 Des turbulences aux incertitudes.....	110
I.2 Période 1980-1986.....	110
I.3 Période 1986-1991.....	111
I.4 Période 1991-1993.....	112
I.5 Période 1994-1996.....	113
I.6 Période 1997-2003.....	115
CHAPITRE II : Conséquences des événements socio-politiques sur la demande et l'offre d'éducation.....	117
II.1 Effets sur la demande d'éducation.....	117
II.1.1 Les facteurs de la demande d'éducation.....	118
II.1.1.1 Un potentiel démographique limité, fragile, inégalement répartie et peu alphabétisé.....	118
II.1.1.2 Une insécurité sanitaire croissante.....	122
II.1.1.3 Des conditions féminines difficiles et précaires.....	127
II.1.1.4 Situation fragile de l'enfance, de la jeunesse et des autres groupes vulnérables.....	131
II.1.1.5 Un habitat social inapproprié au développement.....	133
II.1.1.6 Des ménages fragilisés par la pauvreté.....	134
II.1.2 Aperçu de la demande effective d'éducation : une demande en régression.....	138
II.2 Effets sur l'offre d'éducation.....	143
II.2.1 Eléments de régulation de l'offre d'éducation.....	143
II.2.1.1 Des atouts et potentiels insuffisamment exploités.....	143
II.2.1.2 Des contraintes énormes au développement de la Centrafrique.....	146
II.2.1.3 Un cadre macro-économique instable.....	150
II.2.1.3.1 Un faible niveau de richesse nationale : le Produit Intérieur Brut.....	150
II.2.1.3.2 Des indicateurs économiques alarmants.....	154
II.2.1.3.3 De faibles performances des secteurs réels de l'économie.....	162
II.2.1.3.4 Une coopération régionale et internationale en crise.....	169

II.2.1.3.5 Conséquences sur le financement de l'éducation.....	173
II.2.1.3.5.1 Des dépenses effectives de l'Etat en baisse.....	174
II.2.1.3.5.1.1 Les dépenses publiques par élève.....	179
II.2.1.3.5.2 Les dépenses des ménages.....	181
II.2.1.3.5.3 Des financements extérieurs substantiellement amoindris.....	182
II.2.2 Offre d'éducation : une offre dérisoire des services éducatifs.....	186
II.2.2.1 Structure de l'offre d'éducation.....	187
II.2.2.1.1 Une éducation préscolaire peu développée.....	187
II.2.2.1.2 Une éducation non formelle à réformer.....	189
II.2.2.1.3 Un enseignement primaire profondément altéré.....	191
II.2.2.2 Etat de l'enseignement primaire en 2000/2001 : comparaisons avec les indicateurs de 1990/1991 et avec les données régionales.....	201
II.2.2.2.1 Une inefficacité endémique de l'enseignement primaire.....	205
II.2.2.2.2 Des scolarisations en baisse préoccupante au cours de la décennie 1990-2000.....	213
Conclusion de la troisième partie.....	217
<i>Quatrième partie.....</i>	<i>220</i>
VERS UNE NOUVELLE POLITIQUE DE REHABILITATION ET DE REMISE EN ORDRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN CENTRAFRIQUE	
CHAPITRE I : Modes d'organisation palliatifs du système éducatif :	
- de nouveaux rôles pour les principaux partenaires	
- quelques expériences de politiques éducatives menées en Afrique et dans d'autres régions du monde.....	223
I.1 Le rôle de l'Etat.....	223
I.1.1 Situation générale.....	223
I.1.2 Décentralisation et déconcentration de l'administration de l'éducation.....	227
I.1.3 Planification et programmation de l'ouverture des écoles.....	228
I.1.4 Financement de la construction et du fonctionnement de l'école.....	229
I.1.5 Recrutement, formation, pris en charge et gestion des enseignants.....	230
I.2 Le rôle de l'administration locale.....	232
I.2.1 Création et implantation des écoles.....	233
I.2.2 Programmation, financement et construction des écoles.....	234
I.2.3 Fonctionnement et entretien de l'école.....	237
I.2.4 Le temps scolaire.....	241
I.3 Le rôle des administrations locales avec les ONG.....	242
I.4 La dérive vers le privé : des écoles de parents aux "entrepreneurs" d'école.....	245
I.5 Quelques expériences de politiques et stratégies éducatives menées en Afrique et dans d'autres régions du monde.....	250

1.5.1 Les politiques éducatives dans trois pays africains en situation d'urgence et/ou de reconstruction.....	250
1.5.1.1 Au Rwanda.....	251
1.5.1.2 En Sierra Leone.....	252
1.5.1.3 A Madagascar.....	254
1.5.2 L'enseignement multigrade.....	257
1.5.3 La gestion du personnel enseignant.....	262
1.5.3.1 La formation accélérée des enseignants.....	262
1.5.3.2 Le redéploiement des enseignants.....	264
1.5.3.3 Politique de recrutement d'enseignants contractuels.....	265
1.5.3.4 La prise en charge des enseignants par les populations locales.....	267
 CHAPITRE II : Mesures permettant d'atténuer l'impact des événements de troubles et de faciliter le fonctionnement du mode d'organisation scolaire proposé.....	 269
 II.1 Instaurer par la loi un véritable système décloisonné et de compétences partagées basé sur la décentralisation et l'autonomie des écoles.....	 271
 II.2 Renforcer les capacités de l'administration centrale et déconcentrée...	 272
 II.3 Rechercher les gains d'efficience du système.....	 272
II.3.1 Réduire les abandons scolaires.....	273
II.3.2 Réduire les taux de redoublement.....	273
II.3.3 Améliorer la gestion du personnel enseignant et agir sur les taux d'encadrement des élèves.....	274
II.3.3.1 Poursuivre la politique de redéploiement des enseignants.....	275
II.3.3.2 Reprendre la formation accélérée des enseignants.....	275
II.3.3.3 Définir et mettre en œuvre une véritable politique de prise en charge des salaires du personnel enseignant par les populations locales.....	277
II.3.3.4 Adopter l'enseignement multigrade et la double vacation.....	278
II.3.4 Améliorer les taux d'accès et de survie dans les zones rurales et parmi les pauvres, et surtout ceux des filles dans l'enseignement primaire en général.....	281
II.3.5 Mettre en œuvre des réformes générales afin de rationaliser l'utilisation des ressources et d'améliorer l'équité des dépenses d'éducation (efficience dans la prestation et le ciblage des ressources).....	281
II.3.6 Mettre en place des formules innovantes d'urgence d'éducation de base...	282
 II.4 Utiliser les normes minimales d'éducation en situations d'urgence, de crises et de reconstruction.....	 288
 Conclusion de la quatrième partie.....	 294
 CONCLUSION GENERALE.....	 297
 BIBLIOGRAPHIE.....	 305
 LISTE DES SIGLES.....	 322

LISTE DES TABLEAUX.....	326
LISTE DES GRAPHIQUES.....	329
ANNEXES	330

INTRODUCTION GENERALE

Jusqu'à la fin des années 50, le développement était conçu au travers d'une vision linéaire basée sur la performance économique (A.Smith cité par Bousquet, 1950). L'être humain était considéré comme un moyen de production ou une composante du capital fixe, et selon plusieurs auteurs classiques, il n'était qu'un simple bénéficiaire du produit de la croissance.

De la consommation d'éducation à la production de compétences stratégiques pour le développement

L'éducation était appréciée comme étant une action indispensable à la pérennité de la reproduction des classes sociales. La dimension "consommation" de l'éducation a donc été longtemps privilégiée par les théoriciens de l'époque (théorie keynésienne). Il a fallu attendre la fin des années 50 et le début des années 60 pour que la communauté scientifique puisse distinguer réellement les deux aspects de consommation et d'investissement dans l'éducation. En estimant qu'elle constituait également un investissement, c'est-à-dire impliquant des coûts et des revenus supérieurs, les initiateurs de l'analyse économique par la théorie du capital humain, comme T. W. Schultz, J. Mincer et G. Becker, avaient montré que l'investissement dans l'éducation était rentable.

A partir des années 60, d'autres économistes tels que Denison, Carre-Dubois-Malinvaud, Bowman et Anderson, ont confirmé cette thèse en démontrant avec les données des pays développés, notamment les Etats- Unis et la France, que l'effet direct de l'éducation est non seulement positif, mais il est plus ou moins considérable sur la croissance économique, en fonction des spécificités socio-économiques du pays ou de la région.

Les travaux similaires effectués quelques années après sur les pays en voie de développement, ont également abouti aux mêmes résultats, à la différence que cet effet était relativement plus élevé dans les pays en développement que dans les pays riches, contrairement à ce que l'on pouvait croire. En effet, intuitivement on s'attendrait à voir que le degré de rentabilité de l'investissement éducatif dépendrait du niveau de développement économique, en pensant que plus il est élevé, plus l'économie du pays concerné serait développée.

En 1988, R.E. Lucas dans ses théories de la croissance endogène, avance l'idée selon laquelle, l'éducation est le moteur de la croissance économique.

Les conclusions de l'étude du groupe de recherche de Fontvieille sur ce sujet sont semblables, affirme-t-il deux ans plus tard, en 1990. Plusieurs autres études menées par des universitaires, des chercheurs indépendants et des organismes internationaux, n'ont pas donné des résultats différents concernant les effets bénéfiques de l'éducation ces 20 dernières années. L'étude de la Banque Mondiale (The East Asian Miracle, 1993, citée dans Banque Mondiale "Faire reculer la pauvreté en Afrique sub-saharienne". Washington D.C. : 1996) qui a établi des liens incontestables entre l'éducation (y compris la formation) et le miracle économique des pays de l'est de l'Asie, fait presque toujours référence lorsqu'on veut évaluer la rentabilité des investissements dans l'éducation. Dans la littérature récente, de nombreux auteurs ont démontré la convergence de points de vue des chercheurs sur ce thème. Le lien entre l'éducation et la croissance est ainsi devenu évident et solidement établi dans le monde scientifique.

Dans le domaine de l'économie de l'éducation, la relation éducation et croissance est souvent étudiée dans le cadre de l'évaluation de l'efficacité externe des systèmes éducatifs qui poursuit un objectif comparable à celui de la théorie sur le capital humain, mais en s'intéressant à ce que fait l'individu au sein de la société, après sa scolarité et/ou sa formation.

On essaie alors de mesurer l'influence d'ordres économique et social que l'éducation, reçue par l'individu, peut avoir sur le fonctionnement de la société, et cela du point de vue individuel même, et également collectif dans une conception plus large.

Il existe plusieurs méthodes d'analyse et de calcul qui sont utilisées pour déterminer l'importance de l'éducation dans la croissance économique.

Au plan micro-économique, la méthode est basée sur le suivi de l'individu qui sort du système d'éducation et de formation pour entrer dans la vie active. Particulièrement utilisée dans les analyses économiques sur le capital humain, elle consiste à mesurer la rentabilité de l'investissement éducatif par les taux de rendement sociaux (pour l'Etat et les collectivités locales), et les taux de rendement privés (pour les familles).

En général, le taux de rendement social est calculé sur la base des écarts entre les revenus avant impôts et cotisations sociales, et le coût total de l'éducation obtenu en ajoutant au coût privé, toutes les ressources publiques allouées à l'éducation. Le taux de rendement privé est estimé à partir de la différence entre les revenus après impôts, et les dépenses effectivement supportées par les élèves et leurs familles. On note que dans le calcul économique de

l'investissement éducatif, le coût total comprend les coûts directs et les coûts d'opportunité. Ces derniers représentent la valeur des activités alternatives auxquelles l'individu renonce au cours de ses études ou de sa formation, comme le travail rémunéré, les loisirs, etc.

On observe souvent que les taux de rendement de l'éducation ainsi estimés varient d'un auteur à un autre, pour une même année et un même pays, en raison essentiellement des différences de méthode de calcul ou simplement de données.

L'approche macro-économique consiste quant à elle, à déterminer l'impact des investissements éducatifs sur la croissance économique, au travers des modèles multivariés. Elle utilise soit les données longitudinales pour une étude à l'intérieur des contextes nationaux, soit des données internationales comparatives. Eu égard aux critiques souvent faites sur les études de nature micro-économique, la démarche macro-économique est considérée comme présentant plus d'avantages, car elle incorpore d'une part les effets qualitatifs et les effets sociaux externes dans l'appréciation des bénéfices éducatifs, et d'autre part, elle permet d'éviter la critique sur l'estimation des salaires des individus, qui intervient dans le calcul des taux de rentabilité.

Les économistes avaient de cette façon montré que l'investissement éducatif ne génère pas seulement que des bénéfices monétaires, mais il contribue aussi à réduire la pauvreté. Les individus éduqués seraient supérieurs autres en termes d'efficacité économique, quelque soit le secteur dans lequel ils exercent ; et grâce à leur changement de mentalité ainsi qu'aux connaissances acquises, ils auront une espérance de vie plus élevée, connaîtront de faibles taux de morbidité, de mortalité infantile, de fécondité, etc. L'éducation, par le biais de la croissance économique, émancipe donc l'individu et lui procure le bonheur.

Eu égard à ce qui précède, le lien entre l'éducation et la croissance est devenu évident et solidement établi dans le monde.

Cependant, il convient de faire remarquer qu'au début des années 90, certaines études ont commencé à apporter des nuances voire des contradictions, aux conclusions et résultats des initiateurs de la théorie du capital humain et de nombreux autres chercheurs néoclassiques.

Selon Lau, Jamison et Louat (1991) par exemple, la contribution de l'expansion de l'éducation à la croissance économique, et son effet sur la fécondité et la santé sont très faibles en Afrique sub-saharienne.

Les résultats de leurs calculs indiquent que la croissance économique additionnelle n'augmente que d'environ 0,3% en ASS, 1% au Moyen-Orient, 1,3% en Asie et 1,7% en Amérique Latine. Le nombre d'enfants par femme (pour celles ayant suivi 4 à 6 ans d'éducation par rapport à celles qui n'ont pas reçu d'éducation) baisserait de 2 points en Amérique Latine, et seulement de 0,9 point en Afrique sub-saharienne.

L'analyse est fondée sur le fait que, résultant de l'effet combiné des investissements en capital physique et en capital humain, la croissance économique devrait reposer d'abord sur des investissements en capital physique relativement massifs, soutenus et rentables, qui sont malheureusement très faibles dans les pays de l'Afrique sub-saharienne. La main-d'œuvre, même bien qualifiée ne serait pas efficace dans ces conditions, et c'est le cas de ces pays.

Le deuxième argument serait que les jeunes qui ont reçu une éducation primaire réussie ne cherchent pas à exercer des activités dans le secteur agricole, en raison de la faiblesse de revenus des agriculteurs, ou tout simplement parce qu'ils ne veulent pas majoritairement retourner dans les villages.

Le troisième argument tient au fait que les actions structurelles fortes (introduction de nouvelles variétés dans les productions végétales, utilisation des pesticides ou les engrais, etc.) n'accompagnent pas les activités agricoles dans les pays d'Afrique sub-saharienne comme dans les autres pays.

D'autres études, plus récentes, ont montré la faiblesse des modèles qui mettent en exergue le rôle moteur de l'éducation dans la croissance économique, tel que celui de croissance endogène de R.E. Lucas (1988).

En prenant le cas de la Malaisie, E. Lafaye de Micheaux (2000) a remis en question la relation théorique entre éducation et croissance, et plus particulièrement celle soutenue par Lucas, selon laquelle l'éducation serait justement le moteur de la croissance.

Elle a montré que la rapide croissance malaisienne entre 1970 et 1997, était due à l'accumulation du capital venant de l'investissement étranger, concentré dans les secteurs exportateurs, et utilisant une main-d'œuvre peu qualifiée. Cette étude très critique de la théorie néoclassique sur le capital humain, a plutôt considéré l'éducation comme un frein à la poursuite d'une croissance rapide de l'économie malaisienne, à cause des choix politiques et des efforts financiers qui lui étaient consacrés (choix contradictoires au regard de la création des zones franches pour la stratégie d'industrialisation par les exportations).

Toutefois, l'auteur reconnaît que la faiblesse du niveau de formation initiale des travailleurs limite les possibilités de développement industriel et technologique du pays. Elle parlera d'une relation plutôt fragile qu'exclusive entre éducation et croissance, pour ce cas de la Malaisie qui n'a pas fait l'objet d'une comparaison, même avec les autres pays voisins.

Si l'on se situe réellement dans le cadre de la définition de la croissance économique comme étant l'augmentation de la production nationale des biens et des services en courte période, sans étudier de manière approfondie la situation de certains pays disposant d'énormes richesses en ressources naturelles (pétrole, diamant, bois, etc.), on peut prétendre soutenir que leur exploitation intensive, expliquerait presque totalement la croissance à court et moyen terme, au détriment des raisons liées au niveau d'éducation de la population. Ce fut le cas des pays pétroliers dont les PIB ont doublé, triplé, voire quintuplé du jour au lendemain. Mais ce qui est sûr, quelque soit la nature du facteur principal de croissance d'un pays, celui-ci sera confronté au problème de niveau d'instruction et de qualification des ressources humaines, pour d'une part consolider sa croissance, et d'autre part, assurer son développement global à très long terme.

On peut dire encore aujourd'hui comme l'a déjà dit le professeur Schultz (1982), qu'une forme de capital ne va pas sans l'autre. En effet, les anciennes et les nouvelles théories de la croissance économique s'accordent sur le fait que le capital physique et le capital humain se complètent.

De l'investissement des individus vers le développement de l'humain

Les résultats décevants obtenus en matière de développement par certains pays à capital financier abondant, ont mis en évidence les limites de la vision selon laquelle, seul le capital physique était le facteur déterminant du développement.

La théorie a donc évolué vers la notion du développement humain qui place l'homme au centre du développement, en élargissant le champ de ses possibilités, notamment celles d'acquérir des connaissances, de mener une vie plus longue et saine, et d'accéder aux ressources nécessaires à une vie décente.

Toutefois, d'autres auteurs, tout en reconnaissant ce lien, sont beaucoup plus réservés quant à sa généralisation dans le temps et dans l'espace. Ainsi, Gurgand (2005) pointe la faible consistance de certaines données et notamment celles décrivant un capital humain dont les concepts de mesure, tant quantitatif que qualitatif, sont difficiles à assurer en particulier entre

la cohérence au niveau de l'individu (approche micro-économique) que de la société (version macro-économique).

Le concept plus large de développement qui allie la croissance économique et le bien-être de l'être humain, est devenu le paradigme des politiques de développement depuis le début des années 90, après le relatif échec des programmes d'ajustement structurel qui mettaient trop l'accent sur la croissance des revenus par habitant, particulièrement dans les pays en voie de développement.

En effet, la crise économique des années 80 a fait prendre conscience de l'importance de l'aspect qualitatif du développement, considéré non plus seulement sous les aspects de la croissance économique, mais comme processus global d'amélioration du niveau de vie : le « développement humain » dans la terminologie du Pnud, ou bien avant, la « prospérité commune de l'humanité » dans l'Acte constitutif de l'Unesco.

A l'aube de l'ère post-industrielle (qui n'exigera probablement qu'un petit nombre de formés de haut niveau) et dans la civilisation de communication où nous entrons, cette tendance à valoriser les aspects "humains" du développement devra sans doute être renforcée.

La mondialisation et le village planétaire ajoutent une dimension supplémentaire aux politiques éducatives. La démocratie en vue du développement économique a même perdu quelque peu de sa signification initiale ; ce sont aujourd'hui des raisons éthiques autant qu'économiques qui poussent à exiger un haut niveau de culture pour tous.

Du développement humain à la stratégie du développement

A la fin des années 80, le sombre constat de la situation de l'éducation dans le monde, montrant la distance qui séparait encore de nombreux pays de la scolarisation universelle, notamment les pays en développement, a conduit la communauté internationale au travers des organismes internationaux, tels que la Banque Mondiale, l'Unesco, l'Unicef et le Fnuap, à organiser la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous, qui s'était tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990. L'objectif visé était entre autres, "d'offrir une éducation de base à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes partout dans le monde à l'an 2000". Une série de sommets internationaux ont été organisés dans ce but tout au long de la décennie qui a suivi. L'échéance est fixée à nouveau à l'an 2015, lors du Forum mondial de Dakar (Sénégal)

qui avait eu lieu en 2000, en raison là encore, du retard pris par plusieurs pays dans la réalisation des efforts en matière de scolarisation.

L'intérêt grandissant que la communauté internationale porte au processus de "développement de l'homme par l'homme et pour l'homme," mettant l'homme au début, au centre et à la fin de toute activité économique, donne la raison de l'organisation par les Nations Unies depuis quelques années, de nombreuses autres grandes conférences internationales à caractère social. Ce qui a permis aux communautés internationales de débattre des principaux thèmes du développement humain et d'élaborer des stratégies et programmes d'action, destinées à promouvoir la mise en œuvre de ce nouveau concept au niveau mondial, avec l'ensemble des organes et agences du système des Nations Unies.

En définitive, on retiendra qu'en dépit des problèmes méthodologiques, et des cas particuliers de croissance et de développement de certains pays, on dispose à l'échelon international d'un ensemble de données qui démontrent sans ambiguïté, que l'éducation améliore la productivité des travailleurs indépendants en milieu urbain comme en milieu rural. Beaucoup de ces avantages résultent de l'alphabétisme, qui requiert un minimum de cinq ou six ans d'enseignement de base de qualité.

En outre, de bonnes études primaires favoriseraient des taux de fécondité plus bas, une meilleure alimentation, et de diagnostics plus précoces et plus efficaces des maladies. La corrélation entre alphabétisme et espérance de vie est très forte. Les parents, et en particulier les femmes qui comptent plusieurs années de scolarité, ont des enfants en meilleure santé qui vivent plus longtemps, ... (15 années de publication du Rapport mondial sur le développement humain, 1990-2004, PNUD, 2004 ; Rapport sur le développement dans le Monde, Banque Mondiale, 1993).

Nul ne doute aujourd'hui de l'importance de l'éducation dans la croissance et le développement de tous les pays du monde.

L'éducation et la formation, constituent depuis longtemps un choix prioritaire dans la politique de développement de nombreux pays qui se sont engagés à promouvoir vigoureusement ce secteur. Ce choix est davantage celui des pays en voie de développement, dont la démonstration de l'effet salubre considérable de l'enseignement de base sur leur développement économique et humain, est plus que jamais indiscutable.

C'est ainsi que la plupart de ces pays sinon tous, ont porté une attention particulière à leur système éducatif en y consacrant une part relativement importante de leur richesse dans les périodes économiquement favorables. Par exemple, en 1990/91 (Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous (EPT), Unesco, 2002), les dépenses publiques de l'éducation ont atteint ou dépassé le ¼ des dépenses totales de l'Etat au Sénégal (26,9%), au Togo (26,4%) et au Ghana (24,3%).

Approches historique et socio-politique de l'éducation

Au plan de la politique de l'éducation, et plus particulièrement en Afrique, l'histoire montre qu'elle avait commencé avec l'achèvement de la conquête coloniale. En effet, dans l'ensemble, la conquête était terminée au début du 20^{ème} siècle ; l'impérialisme avait fait place à la période de l'administration et l'exploitation économique des colonies. C'est alors que devant la nécessité d'un encadrement des indigènes, par des auxiliaires autochtones dans l'administration, s'est posé le problème de leur formation et par voie de conséquence, celui de la création d'un enseignement colonial. Ainsi, on allait assister, parallèlement à la mise au point progressive de l'appareil administratif et des méthodes d'exploitation coloniale, à la création puis à l'évolution de l'enseignement et de l'éducation basés sur une idéologie politique de la colonisation.

L'enseignement visait à produire essentiellement le personnel subalterne indigène, nécessaire à la bonne marche de l'administration coloniale. Il s'agissait de doter les écoles de maîtres, et les autres branches de l'administration d'un personnel indigène apte à seconder, voire remplacer le cas échéant, le personnel européen.

Le but de l'école coloniale était également de former des interprètes pour faire comprendre les européens des indigènes, de même il fallait des intermédiaires appartenant aux milieux indigènes par leurs origines et au milieu européen par l'éducation, pour faire adopter la civilisation européenne aux autochtones.

Ainsi, la doctrine et les discours coloniaux étaient centrés jusqu'à l'entre-deux-guerres sur la "mission civilisatrice" du colonisateur quand il s'agissait de défendre la colonisation sur le plan international.

Mais il faut opposer à cela, les objectifs cachés que l'enseignement colonial devrait permettre de réaliser. En effet, pour atteindre ses véritables objectifs politiques (rattacher les indigènes à leur place) et économique (préparer les producteurs et les consommateurs de demain),

l'enseignement colonial utilisait tout un ensemble de méthodes ou de moyens sur les plans de recrutement des élèves, du contenu des programmes, de la discipline et de l'organisation de l'école. Les élèves étaient recrutés parmi les enfants des chefs, notables ou fonctionnaires de l'administration dans l'optique de préserver la hiérarchie sociale des Africains; l'enseignement était dispensé uniquement en français, il faisait l'éloge de la France et rabaisait en revanche les Africains ; le niveau des programmes d'enseignement était relativement en comparaison avec celui de la métropole etc.

Après la seconde guerre mondiale, la politique coloniale française a particulièrement changé. De nouveaux rapports entre la métropole et les colonies ont été établis. La Constitution du 27 octobre 1946, en instituant l'union française après l'abolition du régime de l'indigénat, proclamait que "Fidèle à sa mission traditionnelle, la France entend conduire les peuples dont elle a pris la charge à la liberté de s'administrer eux-mêmes et de gérer démocratiquement leurs affaires"

Du coup, la politique coloniale française dans le domaine de l'éducation évoluera, du moins dans ses principes, car son but proclamé était de donner au Noir Africain, l'éducation qui fera de lui l'égal du Français métropolitain. Si les Africains étaient satisfaits ou enthousiastes de cette nouvelle politique, et étaient pressés de recevoir l'instruction qu'ils savaient être facteur d'émancipation et de domination, les Français d'antan (colons) par contre, comme nous l'avons déjà souligné, procédaient toujours "prudemment": il ne s'agissait de faire une éducation de masse, et encore moins de pratiquer un enseignement de niveau égal à celui de la métropole. C'est pour cette raison par exemple que la lutte contre l'analphabétisme n'a jamais, en tant que telle, préoccupé l'administration coloniale française, surtout qu'elle devait se faire dans les langues africaines. La politique d'alphabétisation prônée était plutôt d'apprendre à l'adulte africain à lire, écrire et parler le français. Mais malgré cela, l'alphabétisation n'était pas rapide et profonde. On peut affirmer qu'entre 1945 et 1960 (car il n'existe de pas de statistiques), au moins 99% des Africains étaient analphabètes, notamment dans les campagnes.

Cependant, avec la lutte politique de l'élite africaine, l'horizon de l'indépendance commençait peu à peu à s'éclaircir. En conséquence, les établissements scolaires se multipliaient. Par ailleurs, pour se préparer à cet heureux événement et couvrir les besoins en cadres moyens et supérieurs qui en découleront, une politique de bourses accordées aux stagiaires administratifs

était mise en place par les Etats africains et soutenue par la métropole, en complément des bourses d'enseignement supérieur.

Il convient de souligner qu'à côté de l'enseignement public, l'enseignement privé qui existait déjà en Afrique noire, plus particulièrement dans certaines colonies où l'action des missions était importante : Sénégal, Togo, Dahomey, Cameroun, etc., se développait. En effet, les statistiques montrent que le nombre d'écoles privées augmentait considérablement d'une part, et d'autre part, l'enseignement privé qui, à l'origine se limitait aux objectifs religieux, s'étendaient progressivement aux objectifs et programmes "normaux" et aux autres niveaux de l'enseignement, notamment primaire et secondaire.

A partir de 1960, comme cela est déjà mentionné, la plupart des pays francophones et anglophones indépendants ont connu un développement rapide de leurs systèmes scolaires, en particulier dans l'enseignement secondaire en vue de la production des fonctionnaires. Ceci s'est traduit par un accroissement progressif des ressources consacrées à ce niveau d'enseignement, au détriment de la formation de base dite "de masse", dont les ressources se sont proportionnellement appauvries. Les ex-colonies françaises ont renforcé cet effort en faveur de l'éducation secondaire qui a conduit par exemple les pays du Sahel à la situation que nous leur connaissons aujourd'hui (faibles taux de scolarisation au primaire).

Conçus donc pour former quasi-exclusivement les cadres de l'administration, les systèmes éducatifs africains ont maintenu et continué dans l'essentiel la politique de l'ancienne puissance coloniale. L'enseignement primaire est donné pratiquement avec les mêmes programmes et la même structure. La langue d'enseignement est restée le français, les manuels n'ont également pas changé, les matières enseignées n'ont quasiment pas subi de modifications dans leur contenu, ... Il en est de même au niveau secondaire. On justifiait cette situation par le fait que les diplômés devraient être identiques aux diplômés français. Or en matière d'enseignement et d'éducation, la France avait conçu, adapté et appliqué la doctrine, les programmes et leur contenu dans le cadre d'objectifs précis de la colonisation sur le plan politique, économique, social et culturel.

Cet état de choses était-il lié à l'incompétence des cadres africains, aux contraintes imposées par l'ancienne puissance colonisatrice ou à l'incompréhension quasi-totale chez les gouvernants africains, de l'importance de l'éducation dans son rôle de moteur de développement?

Toujours est-il que, jusqu'à 20 ans et même 30 ans après l'indépendance, pour ne pas dire jusqu'aujourd'hui, il n'existe dans la plupart des pays, aucun plan cohérent et adapté à leur contexte de développement socio-économique. Les systèmes d'éducation et de formation se sont révélés incapables, par exemple, d'accompagner la croissance du secteur informel de l'économie ou de préparer les diplômés à affronter un marché du travail qui n'était plus, dès le début des années soixante dix, exclusivement étatique.

On assiste cependant, depuis le début des années 90, à un retour du pendule qui consiste à introduire en les actualisant dans les politiques éducatives, la culture de la paix, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation pour le développement durable, l'éducation en matière de population et de l'environnement, etc.

Dans un monde où de plus en plus notre destin s'affirme collectif et planétaire, il n'est pas de tâche plus essentielle que de promouvoir, par l'éducation et la culture, un sens actif de la tolérance et de la compréhension mutuelle.

L'éducation permet fondamentalement d'acquérir des connaissances, aptitudes et des attitudes nécessaires à surmonter les obstacles sociaux et économiques dans une société. Pouvoir lire et écrire est utile en soi, en tant que produit essentiel du développement. La scolarisation réduit le travail des enfants et la délinquance juvénile, les prépare mieux à la vie active, et facilite leur intégration dans la société en qualité de bon citoyen.

L'éducation joue un grand rôle dans l'émancipation de ceux qui souffrent de désavantages multiples au regard de leur sexe, de leur appartenance à une classe ou caste sociale, telles que les femmes et les minorités dans les communautés multiraciales et pluri-ethniques, etc.

A ce propos, l'un des arguments qui militent également en faveur du développement de l'éducation, est le fait que la Déclaration universelle des droits de l'homme reconnaît la valeur humaine intrinsèque de l'éducation, reposant sur de solides fondements moraux et juridiques.

C'est au sortir de la seconde guerre mondiale que la communauté internationale, consciente de l'importance de l'éducation, l'avait en effet inscrite à l'article 26 de cette charte le 8 mai 1948. Etant un droit universel, c'est en fait aux gouvernements qu'il incombe en premier, de le garantir de même que les autres droits ; le secteur privé et les organisations caritatives ne pouvant rien à eux seuls.

Les défenseurs de l'éducation considèrent en outre qu'elle est un moyen pour «déverrouiller» d'autres droits : *'là où le droit à l'éducation est garanti, l'accès des individus aux autres*

droits et à leur jouissance est favorisé.”(Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2002).

Le droit à l'éducation doit être de ce fait l'un des premiers droits fondamentaux à être appliqué par les gouvernements. Mais la mise en pratique de ce principe de droit était devenue plus ou moins difficile dans plusieurs pays, et pour de nombreuses raisons, dont les crises économiques, les guerres, l'absence de bonne gouvernance, etc. A ce sujet, déjà en 1870, Jules Ferry écrivait (Cité par A. Mingat, 1977) :

“ Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle, et l'égalité des droits est pourtant le fond même et l'essence de la démocratie ”

En France comme dans certains pays, et notamment aux Etats-Unis et en Allemagne, le droit existait bien avant et jouait déjà un rôle important dans le secteur éducatif. On peut citer les exemples des questions raciales aux Etats-Unis et de séparation de l'Eglise et de l'Etat, ou de laïcité en France ; et plus récemment, comme le problème de port de foulards à l'école et en classe en France, la Cour constitutionnelle a dû intervenir dans les affaires de présence des crucifix dans les salles de classe en Bavière, en République Fédérale Allemande.

L'utilisation du droit dans le domaine de l'éducation a été massive dans les pays “civilisés” et n'a cessé de croître au fil des années, même si l'application de certains principes juridiques reste problématique. En effet, en France, les principes d'égalité et de neutralité qui semblent être bien fixés dans l'esprit des citoyens, ont du mal à être traduits concrètement dans les établissements scolaires et les salles de classe : on observe que les échecs scolaires concernent beaucoup plus les élèves étrangers ou d'origine étrangère, le monde rural est traité inégalement du point de vue de l'éducation. Plus généralement, selon C. Durand-Prinborgne (C. Durand-Prinborgne, 1988, cité par J. Beillerot, N. Mosconi, 2006), *“les inégalités selon les catégories socioprofessionnelles, le sexe, l'appartenance nationale,..., sont sociologiquement susceptibles d'être constatées alors qu'elles relèvent du fonctionnement du système éducatif sans pour autant résulter d'une illégalité d'un acte susceptible d'être soumis au contrôle d'un juge et censuré.”*

Même si la visibilité du droit n'a pas toujours été évidente pour les acteurs du système éducatif (par exemple en France)¹, il a été toujours présent et son importance devient de plus en plus grande dans la vie scolaire en fonction des évolutions politiques et sociales dans le monde.

¹ A. Legrand (2006), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod

La place du droit dans l'éducation ne discute plus, le débat se situera plutôt sur les perspectives de son évolution qui sera marquée par exemple, par les principes républicains (cas de la France) ou démocratiques (modèle américain), par une scolarisation obligatoire ou une éducation pour tous, etc.

L'importance de l'éducation et ses liens avec de nombreuses disciplines ont nécessité une intervention de ces dernières dans son fonctionnement. Ainsi, outre l'économie et le droit dont les problématiques en termes d'outils d'analyse viennent d'être présentées, d'autres spécialités telles que l'anthropologie, l'histoire, la sociologie, les sciences du langage, les sciences politiques, la psychanalyse, la psychologie, etc., contribuent énormément à la connaissance et au développement de l'éducation. Mais conformément à la stratégie d'analyse de notre travail, nous nous appuyerons essentiellement sur les apports de l'histoire, des sciences politiques et de la sociologie à l'éducation.

La démarche historique dans le domaine de l'éducation est récente, elle date d'environ une quarantaine d'année. Son importance tient au fait que l'éducation évolue au fil des années dans ses structures et dans ses pratiques pédagogiques, même si les réformes prennent en général des décennies. La perspective historique permet de comprendre et de faire la part, en remontant le temps, de ce qui est permanent et de ce qui évolue dans des contextes souvent changeants. Elle permet également de connaître les théories, les courants d'idées et les débats houleux qui ont souvent lieu entre les défenseurs de la "tradition" et les tenants des innovations qui cherchent toujours à adapter l'éducation et la formation aux exigences des mutations sociales et de développement.

Le recours à l'approche historique a conduit à apporter dans notre travail, des éléments de réponses aux questionnements relatifs à l'évolution de l'école en Afrique subsaharienne et plus particulièrement en RCA, une école conditionnée par les premières implantations religieuses qui étaient accompagnées par l'administration coloniale.

Les sciences politiques se sont également intéressées tardivement au secteur éducatif, privilégiant au départ d'autres domaines comme par exemple l'environnement ou la ville (ex. de la France). Mais les changements rapides intervenus ces dernières décennies dans les systèmes éducatifs ont obligé les spécialistes des sciences politiques à les appliquer à l'étude de la scolarisation. Les questions récentes de décentralisation et d'autonomie des écoles, en ce

qui concerne les négociations entre les acteurs de plus en plus nombreux et l'impulsion des actions, ont nécessité des analyses des politiques publiques et des décisions de l'Etat.

L'immixtion des sciences politiques dans le domaine de l'éducation apporte une vision nouvelle, guidée par la recherche des connaissances et un effort de neutralité, en s'articulant sur les concepts des autres disciplines. Elles procèdent pour ce faire à l'analyse des faits éducatifs et des politiques publiques en la matière, à leur application et interprétation sur le terrain ainsi qu'à leur évaluation comme instrument de régulation (J. Beillerot, N. Mosconi, 2006).

Dans notre démarche, nous avons aussi fait le "détour" par l'analyse des politiques publiques pour expliquer les variations dans le système éducatif centrafricain, entre une administration centralisée ou décentralisée, une éducation tenue exclusivement par l'Etat et une école autonome et ouverte à tous les acteurs possibles.

Etant créés par les Etats, les systèmes scolaires demeurent en relation étroite avec l'environnement politique. Même si l'école joue actuellement un rôle dans le classement des individus, dans la mobilité sociale et économique, son rôle politique est multiple et reste déterminant au sein des Etats africains. L'éducation en général est perçue d'une part comme source d'une part de développement, et d'autre part, comme source de problèmes sociaux, économiques et politiques (délinquance, chômage, violence, révoltes, etc.). Tout cela dépend des relations entre les systèmes politiques et les systèmes scolaires. En effet, l'école remplit outre ses fonctions d'enseignement et d'éducation, une fonction d'*appareil idéologique de l'Etat* dominant (L. Althusser, 1976) : il est seul en dehors de la famille, à pouvoir disposer des enfants dès le plus jeune âge et ce, pendant des journées entières et durant de longues années, et à leur inculper l'idéologie des classes dominantes. Ainsi, dans les pays dirigés par des Etats autoritaires, caractéristique de la plupart des pays d'Afrique, le système scolaire fonctionne à l'instar des autres institutions, incorporant les pratiques de clientélisme, de corruption, de propagande, faisant souvent recours à la violence. Le type de système politique en vigueur dans un pays et à un moment donné n'est pas sans influence ni sur les méthodes pédagogiques, ni sur le contenu des enseignements (M. Cherkaoui, 1986 ; T. Khôï, 1981).

Il serait par exemple illusoire de pouvoir transmettre des éléments d'une culture de paix dans un environnement politique non démocratique.

En conséquence, le nouveau rôle de l'Etat centrafricain après son échec et ceux des autres partenaires, ont été pensés sur la base du nouveau regard des sciences politiques sur l'éducation, et dans un contexte de retour à la démocratie.

L'approche que nous privilégions dans notre analyse est celle d'une action publique moins centrée sur la décision que sur l'action, à la fois horizontale et plus constructiviste.

Les acteurs doivent être reconnus et légitimés selon leur rôle dans l'action collective, les orientations doivent également être déterminées par l'ensemble des partenaires de l'éducation, en opposition avec le système de gestion et de décision actuel où l'intervention de l'Etat est massive.

Quant à l'appel à la sociologie de l'éducation, il se justifie par le fait que toutes les pratiques, y compris celles de l'éducation dépendent largement des contextes sociaux. L'école n'est donc pas un "isolat social". Si le système scolaire en tant que champ (au sens donné par Bourdieu à cette notion), dispose d'une certaine autonomie, il n'en demeure pas moins dépendant des représentations sociales et culturelles de la société nationale, mais aussi et de plus en plus de la "société mondiale".

En Centrafrique où l'on vit dans une grande pauvreté et dans une instabilité politique chronique, où la culture ancestrale et les traditions se pratiquent encore, alors que le modernisme et la démocratie tentent de s'installer sur l'ensemble du pays, la sociologie de l'éducation devra donc essayer de dégager des mécanismes stables et une socialisation scolaire en combinant des valeurs et des principes contradictoires, dans les perspectives macrosociologique et microsociologique.

Les efforts ont été faits au travers de cette approche pour d'abord analyser les situations sociales et les mécanismes scolaires, ensuite proposer des mesures et programmes où la sociologie de l'éducation devra accompagner les transformations de l'école dans son organisation et son travail au niveau de tous les acteurs.

Le renforcement de la contrainte de développement induit par les déséquilibres socio-politiques

Au problème d'inexistence de politique et de programmes adéquats d'éducation et de formation évoqué précédemment, viennent s'ajouter les difficultés économiques et financières ainsi que les troubles socio-politiques pour aggraver la situation.

En effet, le contexte économique international défavorable comme les crises pétrolières, la baisse des cours des matières premières, l'augmentation importante du taux de change du dollar, la question de l'endettement, etc., a constitué le premier frein à l'engouement pour le développement de l'éducation, car il a causé la réduction substantielle des dépenses budgétaires des pays du tiers-monde dans ce domaine face aux besoins concurrents du secteur productif.

Puis, l'absence de paix dans nombre de ces pays et notamment les pays africains du sud du Sahara, a été également l'un des facteurs qui ont annihilé leurs efforts et causé la détérioration de leur système d'éducation.

Depuis les indépendances, et surtout depuis les années 90, rares sont les pays africains qui n'ont pas connu de violences, de conflits armés ou de guerres. Cette situation a largement contribué à fragiliser et même à compromettre globalement le processus de développement du continent africain, ce pour quoi elle mérite une attention particulière.

C'est ainsi que dans le domaine de l'éducation, et plus spécifiquement de la scolarisation, l'intérêt de la société civile, des décideurs politiques et des organisations internationales, sur les liens entre l'éducation et les violences/conflits/guerres est allé croissant. La Conférence mondiale de Jomtien en 1990 sur l'EPT avait déjà recommandé de tenir compte, entre autres choses, des « exclus » du système éducatif à la suite des conflits et des guerres. Ces exclus, à savoir les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous occupation militaire, et les victimes des calamités naturelles, devraient bénéficier des programmes spéciaux de scolarisation.

Après Jomtien, comme nous venons de le dire, des violences, des conflits et des guerres ont éclaté ou se sont intensifiés dans un bon nombre de pays du monde, dont la plupart en Afrique sub-saharienne. Les cas les plus dramatiques sont : l'Angola, le Mozambique, la Sierra Leone, le Liberia, le Rwanda, le Burundi, la R.D. Congo, le Congo, la Somalie, le Soudan, la Côte-d'Ivoire. La réunion mondiale de Amman tenue en 1995 sur le suivi du processus EPT à mi-décennie, en a tiré les leçons et a insisté sur « l'éducation en situation d'urgence ». Le Forum Mondial sur l'Education organisé en 2000 à Dakar a même considéré qu'éduquer dans les situations d'urgence et de crise était un défi pour ce siècle.² L'on s'est en effet aperçu que les

² Unesco (2001) *Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal 26-28 avril 2000*

liens entre l'éducation et les violences/conflits/guerres sont plus complexes et méritaient d'être mieux cernés.

Les effets immédiats des violences/conflits/guerres sont ceux qui retiennent le plus l'attention. Ils sont considérés comme une des barrières à l'EPT. Mais là aussi, on ne dispose que de quelques études de cas (Rwanda, Sierra Leone, République Démocratique du Congo) pour les illustrer. Ces effets sont : la destruction des infrastructures scolaires, les déplacements et tueries des enseignants et des élèves/étudiants, l'enrôlement des élèves et peut-être aussi des enseignants dans l'armée, la déscolarisation ; et en ce qui concerne les solutions d'urgence, il y a les innovations apportées aux systèmes éducatifs : « éducation en mallette » au Rwanda, l'école dite mobile, les centres d'éducation dans des camps, etc.

Quant à la dimension spécifique de post-conflit, mis à part les programmes de réhabilitation et de construction des bâtiments scolaires, il s'agirait (pour les organismes internationaux tels que l'Unicef, l'Unesco,...) de faire de l'instruction (1) un mécanisme de guérison des traumatismes psychologiques vécus par les enfants en général, et en particulier les enfants-soldats, les enfants déplacés, les enfants orphelins, les enfants de la rue ; et (2) un mécanisme de réconciliation nationale à travers les programmes scolaires qui accordent une place de choix à la prévention et la gestion des conflits, à redonner l'espoir, le sens de la dignité, de la stabilité et de la paix.

La RCA, un terrain d'analyse préoccupant

En ce qui concerne spécifiquement la situation en République Centrafricaine, objet principal du présent travail, elle a également connu tous les phénomènes observés, et décrits précédemment, dans la quasi-totalité des Etats de l'Afrique subsaharienne francophone depuis la pénétration française sur son territoire en 1983 (repères historiques, Pnud, 1991). Il s'agit de l'exercice du pouvoir colonial français sur les plans économique, social et culturel. L'évolution de l'histoire en matière d'éducation est la même ; on s'aperçoit que l'accession à l'indépendance n'a rien changé. L'expansion quantitative du système éducatif que le pays a aussi connue ne s'est pas opérée dans le cadre d'une politique éducative cohérente et d'un plan de développement de l'éducation et de formation : révision des programmes, établissement d'une carte scolaire, politique de formation et de recrutement des enseignants, prévision des infrastructures, ... Le système n'a donc pas rompu avec le modèle colonial.

Et c'est en 1972 que pour la première fois, la réflexion sur un nouveau type d'école susceptible de s'adapter aux réalités nationales a commencé avec le débat sur les écoles de promotion collectives (EPC).

Ensuite, de nombreuses assises nationales (séminaires, colloques) plus ou moins importantes seront organisées au sujet de l'école jusqu'à récemment, en 1994, où se sont tenus les Etats Généraux de l'Education et de la Formation. Mais à chaque fois, les propositions de solutions pour sortir le système éducatif de sa crise structurelle butent sur un environnement défavorable.

En effet, outre les sérieuses difficultés économiques et financières qui ont commencé dans les années soixante-dix, il y a maintenant près de deux décennies que la Centrafrique connaît de nombreuses agitations à caractère civil, militaire et politique qui engendrent de multiples problèmes de développement dont ceux des plus graves de l'Education.

En 1991, suite à la conférence franco-africaine de La Baule en France, la société centrafricaine s'est confrontée à la réticence des Autorités nationales en voulant emboîter le pas aux autres pays africains dans le processus de démocratisation de la vie politique. Il s'en est suivi de longues grèves qui ont presque paralysé l'administration publique et arrêté le fonctionnement du système éducatif pendant deux ans.

Quelques années après, les mutineries militaires à répétition ont plongé encore le pays dans un profond désastre socio-économique alors que le système se remettait progressivement en ordre ; ce qui a de nouveau entraîné la non validation de différents concours et examens de 1996 à 1998.

Le coup d'état manqué du 28 Mai 2001 et les trois autres tentatives de prise de pouvoir perpétrées entre 2002 et 2003, ont aggravé davantage la situation avec la fuite entre autres des enseignants d'ethnie des putschistes, la démolition des infrastructures scolaires et des cas de vandalisme divers.

La grave crise économique résultant de tous ces événements, qui s'était traduite entre autres par plus de 30 mois d'arriérés de salaires des fonctionnaires et l'aliénation totale des familles, a profondément dégradé le système éducatif, alors que la République Centrafricaine a souscrit aux conclusions et recommandations de la Conférence Mondiale sur l'EPT, tenue à Jomtien en Thaïlande du 05 au 09 Mai 1990.

Elle s'était engagée en effet, à l'instar des autres Nations du monde, à assurer une scolarisation primaire universelle à l'horizon 2000. Mais aujourd'hui, elle se trouve parmi les pays dont les taux d'analphabétisme sont très élevés (environ 80% en 2000).

La couverture scolaire est de plus en plus rétrécie : le taux brut de scolarisation a chuté de 70,3% en 1990 à 66% en 1999/2000 (Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Unesco, 2002 ; Annuaire statistique MEN (RCA), 2000-2001).

La coïncidence est encore plus malheureuse lorsqu'en effet, la décennie de « grands efforts de scolarisation » recommandée par la Conférence de Jomtien a été non seulement ébranlée par des insurrections de toutes natures, mais également par la dévaluation de 50% du Franc C.F.A. par rapport au Franc, intervenue en 1994, qui a eu des conséquences négatives non négligeables sur l'économie de ce pays pauvre et enclavé de l'Afrique.

Les nombreux troubles socio-politiques et les mutineries récurrentes que le pays a connus pendant cette période, n'expliquent-ils pas dans une certaine mesure l'état de délabrement du système éducatif qui, du reste s'éloigne de plus en plus de la couverture universelle ?

But, démarche retenue et méthodologie

Le but du travail, conduit dans ce contexte centrafricain, est de réfléchir et d'éclairer le lien entre l'éducation et les troubles de la société, de la nature des violences/conflits/guerres.

Etant donné que dans le contexte actuel, les conflits armés sont devenus plus le fait d'individus ou de groupes au sein d'un même Etat, c'est à leur niveau qu'il faut chercher les moyens d'éviter ces troubles aux conséquences dramatiques et irréparables.

L'une des questions essentielles, si ce n'est la principale, est donc de savoir si l'on peut, dans le cadre du développement (outre l'urgence de réhabilitation du système et d'élargissement de la couverture scolaire), renforcer les capacités personnelles ou collectives qui permettraient aux être humains de mieux vivre ensemble et d'échapper aux situations comme celles de génocides, mutilations, viols et traumatismes divers qui desservent généralement les populations sur plusieurs années.

Dans le cadre de notre travail, nous estimons que l'éducation constitue l'un des principaux éléments de réponse à cette question au même titre que l'Unesco, qui a défini depuis le sommet de Dakar en 2000, quatre orientations fondamentales pour une éducation de qualité : apprendre pour connaître, pour savoir faire, pour savoir être et pour savoir vivre ensemble.

Cependant, nous n'occultons pas le fait que l'éducation est, dans certains cas, source de violences voire de conflits. En effet, une étude réalisée au Togo (Kodjovi, 2000) a révélé qu'il existe plusieurs formes de violences à l'école : la violence physique (usage de la chicotte ou d'autres châtiments corporels), la violence sexuelle, l'instrumentalisation des élèves à des fins politiques, l'utilisation des élèves dans les champs des enseignants et des directeurs d'école, etc. On observe aussi dans d'autres pays (Israël et Palestine), la stigmatisation à travers les images négatives de certaines ethnies ou populations, véhiculées au moyen des manuels scolaires.

Les trois principaux aspects des relations entre l'éducation, les violences et les conflits armés appelés "triptyque" par Eric Lanoue (2003), sont pris en compte dans nos analyses et propositions en termes de politiques et de programmes éducatifs. Il s'agit des dimensions suivantes : éducation, "source" de violence et de conflit ; éducation "victime" des conflits et éducation, "vecteur" de paix.

Les préoccupations sont ainsi nombreuses, mais il s'agit pour ce travail de mesurer dans un premier temps l'impact sur le système éducatif centrafricain, de longues grèves des travailleurs, de plusieurs mutineries militaires et tentatives de coup d'Etat, de quelques mois de rebellions et conflits armés à partir de 1990.

Il n'est pas dans notre ambition d'étudier toutes les conséquences de ces événements de troubles sur le système éducatif centrafricain, mais d'analyser uniquement les principaux facteurs et les niveaux de l'offre et de la demande d'éducation qui auraient été affectés par les troubles durant la décennie 90, entraînant une détérioration notable et une baisse remarquable de la couverture du système éducatif.

Ensuite, nous essayerons de proposer des orientations de nouvelles politiques plus appropriées aux circonstances post-conflit, à savoir la mise en place des programmes d'éducation d'urgence et de reconstruction, et l'instauration d'un système d'éducation palliatif doté d'une certaine autonomie et moins sensible aux divers troubles sociaux.

Mais au préalable, nous tenterons de cerner l'intérêt du sujet en termes d'analyse plus globale des problèmes de développement de l'éducation en Afrique subsaharienne plus particulièrement. Ainsi, nous nous efforcerons de proposer quelques éléments de réponse aux questions de l'importance de l'éducation dans le développement d'un pays et de son choix

pour l'avenir des pays africains. Nous aborderons ensuite l'évolution des systèmes éducatifs des pays africains au sud du Sahara, de leur création à nos jours.

L'examen sur une base factuelle des effets du contexte socio-économique et politique permettra de montrer que les pays qui ont bénéficié de la paix civile sont ceux dont la couverture scolaire a nettement progressé depuis ces trente dernières années.

Puis, nous examinerons ces questions au niveau de la Centrafrique en commençant par le fondement de l'école qui peut expliquer dans une certaine mesure sa remise en cause, car l'enseignement colonial et la vision uniquement quantitative du développement de l'éducation (politique du gouvernement) au lendemain de l'indépendance auraient contribué à déterminer l'évolution de la politique éducative récente et même actuelle du pays.

Ainsi, nous chercherons d'abord à donner des éclaircissements sur l'évolution de l'histoire de la politique éducative. Cette approche historique conduit à une logique d'analyse remontant d'avant l'indépendance jusqu'au début des années 2000, en vue d'apporter ici également des réponses et des explications sur des questions concernant les caractéristiques de l'enseignement en RCA et la priorité qu'elle constituait dans la politique de développement du pays après l'indépendance.

Avant de proposer les mesures d'éducation d'urgence et de reconstruction à mettre en œuvre et les modes d'organisation d'un système éducatif palliatif, plus autonome et moins sensible aux troubles pour la Centrafrique, nous chercherons à mesurer l'impact des événements de troubles sur l'enseignement primaire de 1991 à l'an 2001.

Le champ de l'étude se limite à l'enseignement primaire qui a le plus souffert des événements, et dont l'accentuation de son dysfonctionnement et de son inefficacité porterait un grand coup au développement socio-économique futur de la République Centrafricaine.

Les méthodes que nous avons retenues et utilisées tout au long de notre travail s'appuient sur les perspectives suivantes :

1- Perspective factuelle: étude basée sur des faits réels, rigoureusement établis.

2- Perspective analytique: travail consistant à séparer les questions et les traiter de façon spécifique et limitée, en contrôlant les discours par les faits.

3- Perspective synthétique : vision agrégée de l'impact de l'instabilité politique sur les systèmes d'éducation

4- Perspective économique: prise en compte du contexte économique ; considération des aspects coûts dans les propositions des actions et des politiques alternatives d'éducation, notamment la recherche de la pertinence des propositions coût-efficaces.

5- Perspective comparative: utilisation des connaissances et des expériences des autres pays.

6- Perspective évaluative:dresser l'état du système dans différents aspects, notamment l'offre des services éducatifs, demande d'éducation, résultats pédagogiques, coûts et fonctionnement du système, etc.

7- Perspective historique : analyse rétrospective, de la création des systèmes éducatifs à leur situation actuelle.

8- Perspective socio-politique: analyse du système par rapport aux contextes socio-politiques et aux modes d'organisation administrative du pays.

Notons que faute de financement, aucune enquête n'a pu être réalisée dans le cadre de ce travail. Toutefois, nous nous sommes basés essentiellement dans nos analyses à des degrés divers sur les données de :

- Rapport sur le développement humain en République Centrafricaine, Pnud, 2000 ;
- Rapport Mondial sur le Développement Humain, Indicateurs DH, Pnud, 2003 ;
- Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT, Unesco, 2002 ;
- Enquêtes préliminaires 2000 RCA, Ministère du Plan et de la Coopération Internationale, 2000.

En ce qui concerne l'analyse de l'offre et de la demande d'éducation en Centrafrique, les données utilisées proviennent de l'exploitation des résultats : a) des recensements scolaires réalisés par le ministère de l'éducation nationale ; b) du recensement général de la population (RGP, 1988) ; c) et de l'enquête MICS (Unicef, 2000). Dans ce même cadre, nous avons également exploité les résultats de l'étude (basée sur une enquête réalisée en 1994) faite sur le

système éducatif centrafricain par le GERPS pour le compte de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage de la langue française (Confemen).³

Toutefois, nous avons rapproché les données et les résultats de ces différents recensements et enquêtes. Il s'agit essentiellement des données agrégées. En effet, pour des raisons de fiabilité et de qualité, nous avons comparé et/ou combiné les données scolaires avec les projections du Bureau Central de Recensement (BCR). Cela a permis d'obtenir des indicateurs qui reflètent mieux l'état du système, et qui correspondent aux chiffres publiés dans l'annuaire des statistiques de l'éducation 2001-2002 et dans le rapport de l'enquête MICS 2000. Cette quasi-concordance des données renforce notre point de vue positif sur la qualité et la fiabilité des indicateurs de l'offre et de la demande d'éducation qui sont obtenus de ces données.

Les recherches en République Centrafricaine se sont déroulées pendant le premier trimestre 2003. Et malgré la situation exceptionnelle de grève illimitée des fonctionnaires observée par la majorité d'entre-eux, et de tension politique extrême aboutissant quelques mois plus tard, le 15 mars 2003, au renversement du pouvoir en place, certains responsables des Ministères de l'éducation, du plan, de l'économie et d'autres services de l'Etat ainsi que le personnel des organismes du système des Nations Unies, ont été d'une grande disponibilité dans nos recherches à Bangui.

Il a donc été possible d'effectuer (1) des entretiens avec des responsables centrafricains des services cités ci-dessus, et avec des représentants d'organismes internationaux intervenant dans le secteur éducatif ; (2) la collecte et l'exploitation d'une documentation pertinente ; (3) des visites dans quelques services du Ministère de l'éducation et dans certaines écoles de Bangui la capitale et des villes environnantes.

Les analyses et les descriptions présentées dans les différentes parties reposent donc essentiellement sur des données nationales et celles qui sont publiées par les différents organismes internationaux et régionaux, notamment l'Unesco, la Banque Mondiale, l'Unicef, le Pnud, la Beac et la Cematic.

Par ailleurs, nous nous sommes référés à un certain nombre de travaux déjà réalisés sur la problématique de notre sujet pour argumenter davantage plusieurs points de notre thèse.

³ Enquêtes réalisées par M. Diambomba dans le cadre de l'étude sur la qualité de l'éducation en République Centrafricaine, Québec, 1997.

Ce travail comprend quatre parties principales :

- La première partie tente de montrer de manière générale, en quoi la paix sociale est nécessaire au progrès de l'école, facteur fondamental de développement, au travers d'une analyse comparative rétrospective des systèmes éducatifs de quelques pays en voie de développement, et plus particulièrement des pays d'Afrique sub-saharienne.

Pour cela, dans un premier temps, nous avons examiné l'évolution de la couverture de l'éducation dans ces pays par le biais de l'analyse des scolarisations depuis la période d'après-guerre. Il apparaît que des progrès substantiels ont été réalisés partout entre 1970 et 1980, après une croissance relativement faible au début des années 60.

Cependant, nous avons observé de grande variété entre ces résultats quantitatifs obtenus en termes de couverture des populations. L'intérêt de l'analyse devient alors d'identifier les principaux facteurs structurels qui affectent la variabilité des taux de scolarisation d'un pays à l'autre, et de déterminer leurs effets respectifs. Parmi ces facteurs, des indicateurs de paix civile (considérés comme dignes d'intérêt dans le cadre de notre travail) ont été retenus en vue de mesurer également leur impact sur le développement des systèmes éducatifs.

Ainsi, nous avons réalisé une analyse statistique mettant en regard le taux d'admission (variable à expliquer), choisi comme indicateur de la couverture scolaire, et les indicateurs de paix tels que stabilité politique et efficacité du gouvernement (variables explicatives), auxquels sont ajoutés des indicateurs caractérisant les pays sur le plan économique, géographique et démographique à savoir, le PNB/tête, l'enclavement des pays et la taille de la population.

Selon les résultats obtenus de l'analyse multivariée et des corrélations entre les différentes variables, nous concluons entre autres que la paix civile est une condition nécessaire au développement des systèmes éducatifs, car les pays qui n'en bénéficient pas ont moins de chance d'atteindre la scolarité universelle d'ici à l'an 2015, au regard des difficultés de tous ordres qu'ils rencontrent. Cela dit, ces résultats apportent globalement des éclairages sur les mêmes types de questions concernant particulièrement la Centrafrique que nous analyserons dans les parties suivantes.

- La deuxième partie présente et examine l'évolution de l'école en Centrafrique, de l'époque de sa création jusqu'en 1990, avant le début des événements de troubles récurrents qui ont perturbé le développement socio-économique du pays durant les quinze années suivantes. La

reconstitution du déroulement de l'éducation en Centrafrique du point de vue historique et culturel, permet de connaître et de comprendre les contextes et contraintes qui ont constitué au cours du temps, des obstacles à son développement.

La démarche historique a ainsi conduit à savoir que le système éducatif reproduit depuis longtemps le modèle de société extravertie, au détriment d'un changement sur la base d'une culture nationale stable et d'une option politique privilégiant les aspirations du peuple. Le modèle d'enseignement colonial a eu en effet des incidences d'une grande portée qui restent encore présentes au plan politique, sociale et culturel en Centrafrique.

C'est l'une des causes de l'inadéquation du système éducatif actuel, dont la bonne compréhension ne saurait être possible qu'avec une connaissance des différentes phases correspondant au temps fort des grandes mutations du système, à savoir : a) la période coloniale caractérisée par le souci de recréer une nouvelle société basée sur des référentiels propres à la civilisation occidentale, (b) et la période post-coloniale dominée par la recherche effrénée d'un modèle de système éducatif efficace et de qualité.

L'examen rétrospectif du système d'éducation centrafricain a par ailleurs montré qu'à l'instar des autres pays africains de la région du sud du Sahara, le pays a répondu à la nécessité de porter vers l'école le plus grand nombre d'enfants au début des indépendances. Cependant, la persistance du modèle colonial a accentué le décalage entre l'école et le pays réel, renforçant son incapacité à répondre aux besoins de la population.

- La troisième partie analyse les conséquences des troubles socio-politiques et militaires (pendant la période où ils ont eu lieu, 1990-2001) sur l'enseignement primaire. Après une succincte présentation chronologique de ces événements, la logique de l'analyse a consisté à montrer que l'option et le choix de l'éducation comme priorité et vecteur de développement futur de la Centrafrique sont incertains, en raison des conflits internes et de nombreuses agitations sociales qu'elle a connus. Cette incertitude vient notamment des facteurs d'offre et de la demande d'éducation.

En effet, l'Etat qui est le principal financeur du système ne parvient plus à garantir les services éducatifs. Son administration excessivement centralisée est totalement altérée et inadaptée aux exigences de développement de l'enseignement sur l'ensemble du territoire. Tous les éléments de régulation de l'offre d'éducation et notamment les paramètres macro-économiques sont préoccupants. Le financement international ne suit plus, il s'est complètement amoindri et devenu dérisoire à cause de l'instabilité politique chronique.

En ce qui concerne les facteurs de la demande d'éducation, les caractéristiques et l'état général de la population constituent des entraves au progrès de la scolarisation. Les ménages ne croient plus en l'avenir, ils sont frappés par la misère qui rend l'éducation inaccessible pour leurs enfants à cause de son coût et de l'opportunité qu'ils peuvent saisir si ces enfants travaillaient, ou les aidaient dans leurs travaux domestiques ou rémunérateurs.

L'observation de ces faits a montré en définitive que l'impact des troubles socio-politiques et des conflits militaires internes a été désastreux pour le système, notamment en termes de couverture scolaire, d'équité et de qualité de l'enseignement dont les conditions globales étaient déjà entamées par la crise économique des années 80.

- La quatrième partie essaie de proposer, à la lumière des analyses faites dans les trois premières parties et des expériences menées dans des pays analogues en situation d'urgence et de crise, des modes d'organisation scolaire ainsi que des mesures et programmes d'éducation supposés être plus ou moins efficaces et réalistes dans des sociétés civiles plus troublées, et particulièrement dans la société centrafricaine. Le mode d'organisation palliatif souhaité pour la RCA est celui qui se fonde sur une décentralisation et une déconcentration effectives de l'administration de l'éducation. Il doit garantir une autonomie des écoles en délaissant l'ancien système de "Tout-Etat" qui est très vulnérable aux troubles sociaux, politiques et même aux crises économiques et financières de l'Etat. De nouveaux rôles sont donc proposés pour les principaux partenaires de l'éducation en guise de scénarios plausibles : a) le retour de l'Etat après son cuisant échec ; b) le rôle des administrations locales, seules et avec les ONG ; c) la dérive vers le privé, des écoles de parents aux "entrepreneurs" d'école. Par ailleurs, les expériences des pays en situation d'urgence comme le Rwanda, la Sierra Léone et le Madagascar ont servi de référence en termes de recommandation pour l'action.

L'essentiel des mesures et des programmes de reconstruction proposés visent globalement à atténuer l'impact des troubles et à rechercher les gains d'efficacité du système et plus particulièrement de l'enseignement primaire. Ce sont des mesures et programmes d'éducation d'urgence, mais ce sont aussi ceux qui nécessitent du temps pour jeter les bases d'un redémarrage et d'un développement durable de l'éducation en Centrafrique.

PREMIERE PARTIE

**PERSPECTIVE GLOBALE DES PAYS EN VOIE DE DEVELOPPEMENT : ANALYSE
COMPARATIVE RETROSPECTIVE DES SCOLARISATIONS.**

Cette perspective présente le développement quantitatif des systèmes éducatifs des pays sous-développés, notamment de l'Afrique sub-saharienne, et aborde les questions de l'importance de l'éducation dans leur croissance économique ainsi que celles des effets négatifs des violences/conflits/guerres sur le processus de scolarisation des enfants. Ces pays sont reconnus comme les plus pauvres du monde. Les populations africaines et particulièrement de l'Afrique Sub-Saharienne (ASS), tout comme celles de l'Asie du sud, comptent en effet parmi les plus déshéritées au monde, en termes de revenu réel et d'accès aux services sociaux. Mais le niveau de pauvreté, mesuré par l'écart entre les revenus des pauvres et le seuil de pauvreté, est plus élevé dans les pays de l'ASS que partout ailleurs. On estime qu'en moyenne 45 à 50% de la population de cette région vivent en dessous du seuil de pauvreté.

La généralisation de la pauvreté dont souffre de nombreuses populations dans le monde, ont entraîné une utilisation inefficace des ressources et accru les risques de troubles sociaux. Déjà, dans certains pays, le degré croissant d'inégalité a rendu conscients les pauvres de l'écart de revenu, de plus en plus profond, qui les sépare des riches, et de ce fait, a provoqué de nombreux événements de crises socio-politiques avec des conséquences très graves sur les conditions de vie déjà initialement pitoyables des populations.

Les inquiétudes que suscite cette pauvreté ont été exprimées par la communauté internationale à plusieurs occasions (conférences et différentes rencontres régionales ou mondiales, au niveau des experts ou des chefs d'Etat et de gouvernement). Elle persiste encore et toujours à croire que l'une des voies de sortie demeure le développement de l'éducation dans ces pays déshérités.

Le but dans cette partie est donc de retracer globalement l'évolution antérieure de quelques systèmes éducatifs des pays africains au sud du Sahara, et d'apporter des éléments d'informations sur les questions de savoir quelle place l'éducation a-t-elle occupée dans leur processus de développement, et constitue-t-elle encore une option ou une priorité pour le futur. Ensuite, on essaiera d'analyser l'influence des principaux facteurs de scolarisation qui a agi sur l'évolution quantitative de ces systèmes, et qui expliqueraient la différence entre leurs niveaux de développement.

CHAPITRE I

BREF HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUB-SAHARIENNE

I.1 ORIGINE ET EVOLUTION DE L'ECOLE

En Afrique, et plus particulièrement au sud du Sahara, l'école a été introduite par la colonisation européenne. Elle a connu quatre étapes distinctes de développement (Moumouni, 1998):

- De la fin du 19^{ème} au début du 20^{ème} siècle, une première phase correspondante à la période de création des toutes premières écoles indispensables pour les besoins de l'administration et l'exploitation économique des colonies.

Durant cette période en effet, l'école fut implantée au Sénégal en 1816, au Togo en 1842, au Niger, en Guinée, en Côte d'Ivoire et au Dahomey (actuel Bénin) vers 1896. Notons que certains pays comme le Cameroun et le Togo, ont connu une histoire coloniale particulière avec un régime de pays sous mandat puis sous tutelle, marquée par une présence successive des colonisateurs allemands, anglais et français.

Cette phase était entachée de suspicion ou de méfiance à l'égard de l'école que nombreuses familles rejetaient pour l'avoir considérée comme un élément de destruction des valeurs ancestrales.

Les administrations coloniales qui s'appuyaient sur les chefferies traditionnelles pour gouverner, ont dû imposer aux notables et chefs coutumiers de scolariser leurs enfants. Les missionnaires qui avaient d'autres objectifs, trouvaient en l'école un moyen d'apprendre à lire au public afin de lui faciliter l'accès à la bible, et lui procurer des connaissances pour rester au service des missions.

Les filles étaient tenues à l'écart de l'école qui, au fil des années, concernait de plus en plus les enfants des parents pauvres. Et peu à peu, les enfants "sacrifiés" selon l'entendement des peuples, réussirent à apprendre de nouveaux comportements et acquérir des connaissances pour servir de relais entre l'administration coloniale et les indigènes. C'est alors que les avantages de l'école commencèrent à être appréciés.

- Au début du 20^{ème} siècle, l'école est passée à une deuxième phase d'acceptation par les populations au vu des premiers résultats bénéfiques tangibles : elle débouche sur de petits emplois rémunérés dans les divers domaines de la vie sociale et économique tels que commis de bureau, employés de poste, infirmiers, moniteurs de l'enseignement etc.

L'exemple d'un Togolais nommé Akuété Zankli Lawson, fils du gendre d'un Roi de l'époque, est plus illustratif. Il fut emmené vers 1740 en Angleterre dans le but de lui donner une base d'éducation anglaise (Gayibor, 1977 ; cité par Marie-France Lange dans « L'école au Togo, 1998). Il devint à son retour principal commis aux écritures à la cour de justice, puis plus riche commerçant togolais. On lui doit l'initiative de la création de la première école togolaise vers 1842, selon l'historien Gayibor pour qui, le « phénomène Akuété Zankli Lawson » fut l'exemple qui persuadât les notables, voire toute la population des bienfaits de l'instruction.

- Ensuite, une troisième phase d'intérêt manifeste à l'égard de l'école de la part de la grande majorité des populations. L'école est maintenant perçue parmi la population comme un facteur de promotion sociale.

Pour les pouvoirs publics, l'école est un instrument indispensable au développement socio-économique du pays. Le développement est bien entendu ici défini comme un changement dans un sens positif des structures sociale, économique et politique d'une société, caractérisée par une élévation du niveau de vie ou du bien-être des populations.

Du coup, le lien entre l'éducation et le développement qui s'appuie sur l'hypothèse que les hommes et les femmes sont transformés positivement par l'éducation, fut bien comprise par tout le monde : plus leurs comportements sociaux sont élaborés, mieux ils produisent économiquement et plus ils participent aux activités politiques. Par conséquent, l'école commençait à se développer sans entraves majeures comme le montre le tableau (ci-dessous) des indicateurs quantitatifs du système scolaire des colonies françaises d'Afrique subsaharienne après la seconde guerre mondiale.

Tableau 1 : Données d'ensemble Afrique Occidentale Française (AOF) et Afrique Equatoriale Française (AEF), Togo et Cameroun- enseignement du premier degré.

Année	Nombre d'écoles	Effectifs d'élèves	Personnel enseignant	Crédits (millions de Fr. métr.)
1949	2.968	366.591	6.995	-
1950	3.410	433.201	7.843	-
1951	3.859	482.767	9.249	8.383
1952	4.006	561.641	10.516	10.862
1953	4.482	596.046	11.699	13.461
1954	4.978	674.579	14.657	14.175

Sources : UNESCO : - L'Education dans le monde. L'enseignement du 1^{er} degré ; - Annuaire statistique de l'A.O.F., 1954

Fautes de données exhaustives sur l'enseignement privé, l'effectif des enseignants ici ne concerne que les écoles publiques. Par ailleurs, les chiffres couvrent la période d'après-guerre correspondant à la troisième phase de l'évolution du système scolaire en Afrique subsaharienne sous la colonisation française.

Ces chiffres sont assez expressifs et confirment l'engouement qu'avaient désormais les Africains pour l'école dont le nombre augmentait régulièrement, 68% entre 1949 et 1954, ainsi que ceux des élèves et du personnel enseignant qui avait respectivement doublé et triplé en dix ans.

L'école fut réorganisée et adaptée aux nouvelles exigences des responsables politiques de l'époque. Ainsi, les programmes français furent introduits, les écoles à 4 et 6 classes avaient commencé à se généraliser, et la formation des maîtres en nombre suffisant fut accélérée. Les degrés supérieurs de l'enseignement connaissaient un début de développement rapide.

Des crédits conséquents ont été mis à disposition. En constante augmentation (23% l'an en moyenne pour l'enseignement primaire entre 1949 et 1954), soit un peu moins de 20% en volume, les ressources avaient permis d'élargir la couverture globale des systèmes et satisfaire les besoins de l'administration coloniale.

- La quatrième étape de l'évolution de l'école en Afrique sub-saharienne a démarré en 1960. Elle est présentée et analysée dans la section suivante.

I.2 L'EDUCATION A PARTIR DE L'INDEPENDANCE EN 1960

Après l'accession à l'indépendance de la plupart des Etats Africains, on constate une progression remarquable de leurs systèmes éducatifs, en conformité avec la volonté des populations qui croyaient fermement à l'avenir de leurs enfants, et surtout des gouvernements, qui avaient pris la relève de l'administration coloniale et visaient assurer autant que faire se peut, le développement de leurs pays respectifs.

Mais ce furent aussi les conclusions des travaux sur la croissance économique menés à cette période là, et notamment en ce qui concerne les effets directs et positifs de l'éducation sur la croissance économique des pays en voie de développement, qui ont été les arguments les plus convaincants pour les Etats africains, d'investir plus massivement dans le secteur éducatif au lendemain de leur indépendance.

Les données sur les taux de rendement de l'éducation qu'indique le tableau ci-après, constituent les résultats obtenus dans plusieurs pays de région et de niveau de richesse différents. Ils traduisent la même configuration des résultats des études similaires antérieures, réalisées dans les années 60⁴.

Tableau 2 : Taux de rendement de l'éducation par région, type et par niveau d'enseignement (en pourcentage).

Régions	Rentabilité sociale			Rentabilité privée		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur
Afrique sub-saharienne	24,3	18,2	11,2	41,3	26,6	27,8
Asie	19,9	13,3	11,7	39,0	18,9	19,9
Amérique latine et Caraïbes	17,9	12,8	12,7	26,2	16,8	19,7
Europe, Moyen-Orient et Afrique du nord (1)	15,5	11,2	10,6	17,4	15,9	21,7
Pays de l'OCDE	n.d	10,2	8,7	n.d	12,4	12,3

Source: G. Psacharopoulos, 1994; Returns to Investment in Education: A Global Update. World Development 22(9) :1325-1343.

(1) : Non OCDE

⁴ Travaux de Denison, Carre-Dubois-Malinvaud, Bowman et Aderson (réf. Bibliographie)

Les chiffres du tableau 2 montrent que l'investissement éducatif est nettement plus rentable dans les pays en voie de développement que dans les pays industrialisés. Les rendements sociaux et privés de l'éducation dans les pays les moins avancés sont plus élevés que ceux observés dans les pays développés : la valeur moyenne du taux de rendement éducatif, exprimée en multiple de celle des pays de l'Afrique sub-saharienne, représente respectivement, 1,22 en Asie, 1,35 en Amérique latine et Caraïbes, et 1,55 en Europe, Moyen-Orient et Afrique du Nord. On constate ainsi que le rendement de l'éducation s'amenuise au fur et à mesure que le système éducatif du pays concerné se développe, ou lorsque que son niveau socio-économique s'accroît.

Par ailleurs, on observe la prépondérance de l'enseignement primaire dont les bénéfices en termes monétaires ou financiers sont incontestablement supérieurs à ceux du secondaire et du supérieur. La différence s'expliquerait au niveau des coûts directs de l'enseignement, qui augmentent lorsque l'on passe du cycle primaire au cycle supérieur. Mais cela est plus marqué dans les pays en voie de développement que dans les pays développés, en raison d'une part, du taux élevé de chômage des sortants de l'enseignement supérieur, et du faible écart de revenu entre les diplômés des différents niveaux, et d'autre part, des coûts unitaires plus élevés dans les deux niveaux supérieurs.

Il convient de noter que les taux de rentabilité privés sont plus élevés que les taux de rendement sociaux (allant des fois du simple au double) ; et ceci, dans tous les pays et à tous les niveaux d'éducation. L'écart est particulièrement grand en Afrique où la collectivité supporte encore une part importante du coût de l'investissement éducatif.

Les études qui ont montré avec l'approche macro-économique, la performance des pays en termes de croissance économique liée aux politiques éducatives suivies, ont également abouti aux mêmes conclusions (Pscacharopoulos, 1973 ; 1985 ; A. Mingat et B. Suchaut, 1998) :

D'abord, les pays qui ont réalisé les meilleures performances économiques sont ceux qui avaient initialement mieux développé leur système éducatif.

Ensuite, l'enseignement primaire joue un rôle plus important que les autres niveaux dans la croissance économique des pays en voie de développement.

En effet, presque toutes les analyses de l'efficacité externe des ressources consacrées aux différents niveaux éducatifs, menées en fonction des bénéfices que la société retire d'un accroissement du niveau d'éducation de sa population, ont établi que c'est au niveau de l'enseignement fondamental que ces bénéfices sont plus évidents : bénéfices économiques

(effets sur la productivité et la croissance) et bénéfiques sociaux (effets sur les attitudes et les comportements des individus, sur la communication, la cohésion sociale, etc.).

Son impact positif couvre tous les secteurs y compris le secteur informel qui est très développé dans les économies en voie de développement.

Ainsi, au-delà de l'enseignement primaire, les dépenses publiques d'éducation se justifieraient moins. Tous ces résultats confortent l'idée selon laquelle l'éducation est un investissement rentable aussi bien pour l'individu que pour l'ensemble de la société.

Les spécialistes suggéraient logiquement par ailleurs, à travers l'efficacité marginale décroissante des investissements en capital humain, que les politiques éducatives devraient s'orienter vers les actions de développement de l'enseignement primaire qui ne profite pas encore à l'ensemble des enfants en âge d'y accéder, alors que ces avantages socio-économiques sont considérables.

Ces nombreuses études sur la rentabilité économique et sociale de l'éducation, ont ainsi fortement influencé les dirigeants des pays en développement dans leur choix du secteur d'éducation comme secteur prioritaire de développement.

Par ailleurs, suite à la résolution de l'Assemblée Générale des Nations Unies qui reconnaissait l'importance de l'éducation comme moteur du développement économique, des ressources financières furent fournies par le Fonds spécial, le Pnud, la Banque Mondiale, le Fnuap, l'Unicef, ainsi que d'autres sources de financement multilatérales et bilatérales.

Utilisés pour répondre aux besoins d'éducation et aux besoins de développement des pays nouvellement indépendants, en particulier des pays africains, ces fonds furent à l'origine d'un accroissement spectaculaire des dépenses de l'éducation.

Des conférences régionales des Ministres de l'éducation établirent des plans pour résoudre le problème de l'accroissement des effectifs scolaires apparaissant nécessaire en fonction des prévisions des besoins. Ces plans donnèrent une impulsion vigoureuse au développement de l'éducation dans les différentes régions concernées.

Cela s'était traduit pour l'Afrique Sub-Saharienne, par une augmentation substantielle des dépenses consacrées à l'éducation, qui étaient passées en moyenne de 2,5% à environ 5% du PIB, entre 1960 et 1990, selon les données de l'Unesco.

Les effectifs scolaires ont par conséquent connu une forte croissance, en moyenne 5,6% par an entre 1970 et 1990.

Le tableau suivant donne les caractéristiques quantitatives de l'enseignement primaire de quelques pays d'Afrique au travers des taux bruts et de la durée moyenne de scolarisation après le changement politique intervenu dans ces Etats en 1960.

Tableau 3 : Taux bruts de scolarisation et durées moyennes de scolarisation (années).

Pays et groupe de pays	Taux brut de scolarisation				Durée moyenne de scolarisation			
	1970	1980	1993	2000	1975	1985	1993	2000
Afrique Francophone	54.1	63	63.5	74.7	3.87	4.78	4.85	5,96
Sahel	26.6	35.4	42	55.1	1.94	2.68	3.22	4.35
Burkina Faso	15	29	38	42.9	1.05	2.11	2.86	...
Mali	24	23	25	57	1.88	1.83	1.94	3.89
Niger	19	26	29	32.4	1.28	1.93	2.26	2.67
Sénégal	40	56	59	73.2	3.16	4.41	4.83	5.58
Tchad	35	43	59	70.3	2.32	3.09	4.21	5.29
Cote	60.5	67.5	69.8	87.3	4.67	5.43	5.53	7.97
Bénin	50	68	66	85.9	3.74	5.60	5	7.11
Côte d'Ivoire	64	75	69	76.9	4.79	5.98	5.91	6.42
Guinée	30	34	42	62.8	2.88	3.01	3.39	...
Togo	98	93	102	123.8	7.25	7.11	7.81	10.40
Centre/Est	72.7	83	77.3	81.9	4.96	6.10	5.75	6.03
Burundi	21	52	69	62.5	1.41	3.42	4.65	4.55
Cameroun	94	102	101	91.1	6.59	7.80	8.12	7.57
Madagascar	97	117	76	101.8	5.87	8.15	4.96	6.15
Centrafrique	73	76	71	67	4.95	5.72	5.15	4
Rwanda	55	64	77	122.4	4.10	4.85	6.01	7.90
Congo Démocratique	96	87	70	47*	6.82	6.65	5.64	...
Afrique Anglophone	69.6	86	84.3	100.5	5.48	7.18	7.48	8.03
Côte	55	73	72.3	72.6	4.71	6.56	6.35	7.14
Ghana	72	76	76	80	6.87	7.41	7.12	7.45
Nigeria	55	82	90	...	3.74	6.76	7.14	...
Sierra-Leone	38	61	51	65.2	3.52	5.51	4.80	6.83
Centre/Est	75.9	91.6	89.4	108.5	5.86	7.48	7.97	9.44
Afrique du Sud	87	101	111	118.7	11.72	13.33
Kenya	104	99	92	104	8.86	8.80	8.49	8.00
Malawi	56	60	68	158.1	4.62	4.98	5.63	11.51
Ouganda	44	70	70	140.9	3.34	5.58	5.60	11.87
Tanzanie	53	75	70	63	3.90	5.44	5.21	4.95
Zambie	97	100	96	78.7	7.60	7.95	7.78	6.81
Zimbabwe	90	136	119	96.6	6.83	12.16	11.33	9.61

Sources : - Analyse Economique Comparative des Systèmes Educatifs Africains, 1996 ; Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT, UNESCO, 2002.

On constate globalement que les taux bruts de scolarisation ont stagné ou très faiblement augmenté dans toutes les régions considérées entre 1980 et 1993, puis ils ont repris leur rythme de croissance plus ou moins accéléré des années 70. Toutefois, au cours des années 80, on observe une faible augmentation des effectifs (2,4% par an, pour l'ensemble des systèmes éducatifs), et surtout dans l'enseignement primaire dont le taux de croissance était de 2% par an, alors que ceux du secondaire et du supérieur étaient estimés respectivement à 4,6% et 11,2%.

La crise économique a été la raison principale de la baisse des efforts financiers en faveur de l'éducation de base, dont la demande augmentait fortement d'année en année. En effet, face aux difficultés financières que connaissaient les pays en voie de développement durant cette période, y compris ceux qui exploitaient déjà leur pétrole, ils ne pouvaient continuer à accroître considérablement la part du budget allouée à l'éducation. Les besoins concurrents des autres étaient nombreux (jusqu'aujourd'hui encore), et les différents programmes d'ajustement structurel auxquels ces pays étaient soumis, ne favorisaient pas le secteur éducatif.

Cette situation a conduit à l'instauration ou à la hausse des frais d'inscription et aux cotisations annuelles des parents, afin de soutenir les actions éducatives. Dans certains pays comme le Kenya et l'Ouganda, la Banque Mondiale (Financement privé de l'éducation en Afrique Sub-saharienne, 1995) a estimé à 37,8 et 57%, la contribution des usagers dans le fonctionnement de l'enseignement primaire, pour une moyenne africaine de 20%.

Dans l'analyse présentée plus haut, nous avons dit qu'en théorie ou dans les faits, l'éducation est essentielle pour la croissance économique et reste très rentable dans les pays à bas et à moyens revenus. Les théories néoclassiques qui maintiennent que la croissance est poussée par l'évolution technologique perçue comme un facteur endogène et à part du processus de production, reconnaissent également que l'éducation stimule la croissance grâce à une meilleure productivité individuelle résultant de l'acquisition de compétences et d'attitudes nouvelles, ainsi que de l'accumulation de connaissances.

Cependant, des chocs financiers peuvent détruire l'équilibre entre le capital physique et le capital humain, essentiel à la croissance.

C'est ainsi que les pays de l'est d'Asie ont connu une crise économique de 1997 à 1999 qui ont fragilisé leurs systèmes d'éducation. L'impact direct de cette crise sur l'éducation a porté essentiellement sur les taux de couverture scolaire : baisse des taux de scolarisation et

augmentation des taux d'abandon. Les pays africains ne se positionnent donc pas à l'écart de cette logique, car malgré la priorité accordée à l'éducation, la fragilisation voire même la détérioration de celle-ci, a commencé avec les difficultés économiques et financières à partir des années 80.

On remarque par ailleurs, à la lecture du tableau 3, que s'il existe de très fortes ressemblances entre l'histoire et l'évolution des systèmes scolaires africains, il existe aussi d'importantes différences.

La première différence évidente est celle qui oppose les francophones et les pays anglophones. En effet, dès 1960, l'éducation dans ces derniers pays était déjà plus avancée que celle de leurs voisins francophones ; ce qui remet en cause le mythe de la mission civilisatrice que la France a toujours revendiquée.

L'école pour tous les colonisés n'a pas été en réalité le but de la France impérialiste. Aujourd'hui encore, nous observons cette situation qui caractérise l'Afrique francophone au travers d'une éducation de base plus restreinte.

En revanche, la périodicité de l'évolution de la couverture scolaire est à peu près semblable entre ces deux groupes de pays, mais à rythme plus accentué dans les pays anglophones : forte expansion jusqu'en 1980, stagnation entre 1980 et 1990, puis reprise de la croissance jusqu'en 2000.

On observe aussi dans ce tableau, des différenciations importantes entre sous-régions et entre pays d'un même groupe. Ainsi, les taux bruts de scolarisation des sous-régions (francophones) du centre-est, de la côte et du Sahel étaient respectivement de 72,7% ; 60,5% et 26,6% en 1970 ; et de 82,4% : 87,3% et 55,1% en 2000.

Pour ce qui est des écarts entre les pays d'un groupe identique, on note une différence du simple au triple voire au quintuple, comme le cas du Togo et son voisin le Burkina Faso qui avaient 98% et 15% en 1970 ; 123,8% et 42,9% de taux bruts de scolarisation en 2000.

En somme, depuis leur accession à l'indépendance, tous les pays au sud du Sahara ont pris l'option de développer des systèmes d'éducation et de formation afin de répondre aux besoins urgents et importants en ressources humaines ressentis alors par leurs sociétés.

Cependant, l'évolution des contextes socio-économiques au travers de nombreuses mutations qui se sont opérées, a plutôt annihilé leurs efforts et mis en évidence, 40 ans après, les insuffisances des systèmes éducatifs dans tous leurs aspects.

Conscients que l'éducation et la formation restent à coup sûr un investissement majeur pour les sociétés modernes, les pays africains ont été présents et se sont engagés lors des grandes rencontres internationales consacrées aux problèmes d'éducation, à consentir les sacrifices nécessaires pour rendre leurs systèmes éducatifs efficaces et efficaces.

Mais compte tenu des contextes nationaux, des modes d'organisation scolaire choisis et d'autres causes encore, internes ou externes, les résultats obtenus en quantité (situation présentée dans le tableau 3), en qualité, en efficacité, en efficacité, en efficacité, ..., varient plus ou moins considérablement d'un pays à un autre et d'une région à une autre. Pour connaître les causes de cette variabilité, Il faudrait identifier les différents facteurs de scolarisation et analyser leur influence sur le développement de l'école, et aussi déterminer ceux qui expliquent les différences entre les systèmes éducatifs. C'est ce que nous présentons dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE II

ANALYSE DES DIFFERENCIATIONS ENTRE LES SCOLARISATIONS

II.1 LES FACTEURS EXPLICATIFS DES DIFFERENCIATIONS ENTRE LA COUVERTURE DES SYSTEMES

Les chapitres qui précèdent, soulignent l'importance de l'éducation et son choix comme l'un des secteurs prioritaires pour le développement des pays africains en particulier. Ils montrent également la grande variété existant dans leurs systèmes éducatifs, en ce qui concerne notamment les résultats des efforts obtenus en termes de couverture des populations scolaires. La question ici est d'identifier les facteurs structurant les différences de couverture de ces systèmes.

Il est tout d'abord important de prendre en considération le poids des composantes macro-économiques dans ces observations, car comme le montre le tableau 3, ce sont les pays aux revenus les plus faibles (en majorité les pays francophones du Sahel) qui détenaient les taux de scolarisation les plus bas. Les contraintes économiques auraient un impact plus ou moins important. Pour minimiser l'influence de ce facteur déjà connu, nous avons choisi des pays en très grande majorité (98%) proches au regard de leur niveau économique (PIB/tête < 1500\$). Néanmoins, il est judicieux de savoir si le facteur économique est pour autant déterminant et exclusif dans la mesure où, avec des ressources financières suffisantes, on peut résoudre facilement les problèmes d'offre d'éducation.

Selon les conclusions d'Alain Mingat et Bruno Suchaut (Analyse Economique Comparative des Systèmes Educatifs Africains, Décembre 1998), il existe bien une relation positive entre le volume global des ressources publiques mobilisées pour un système éducatif et la couverture quantitative de ce système, mais elle est très relative.

De toutes les façons, la réalité des faits scolaires s'avère très complexe et diversifiée : par exemple, les caractéristiques des pays côtiers (ancienneté des relations commerciales avec les Européens, introduction consensuelle d'un nouveau type de formation, évangélisation précoce et création des premières écoles dès le milieu du 19^{ème} siècle, naissance d'une élite scolaire et de nouveaux groupes sociaux issus de la chrétienté, etc.), et celles des pays du Sahel (contacts plus tardifs avec les Européens instaurés de force par la conquête militaire,

faible adhésion aux religions chrétiennes, réserves ou refus face à l'école, etc.), qui ont joué un rôle considérable, expliquent en grande partie le retard dont souffrent cette deuxième catégorie de pays dans leur scolarisation.

Les chiffres confirment les différenciations liées aux caractéristiques des pays ou groupes de pays. D'abord, comme souligné plus haut, les pays anglophones se démarquent des pays francophones avec un écart de 15% en 1970 et de 25,9% en 2000 de taux brut de scolarisation. On constate également que les pays anglophones du centre-est regroupant l'Afrique du Sud, le Kenya, le Malawi, l'Ouganda, la Tanzanie, la Zambie et le Zimbabwe scolarisaient en ces années 75,9% et 108,5% des enfants d'âge scolaire alors que les taux n'atteignaient que 55% et 72,6%, dans la sous-région de la côte anglophone constituée du Ghana, du Nigeria et de Sierra-leone. Les facteurs déterminants de ces différenciations ont été identifiés avec leurs poids respectifs dans le rapport déjà cité ci-dessus (A. Mingat et B. Suchaut, 1998).

Ainsi, les auteurs ont établi, par ordre d'importance, que le niveau de la cherté de l'éducation, le volume des ressources mobilisées, la capacité du système à conserver les élèves qui accèdent à un cycle d'enseignement et les contraintes démographiques, sont les principaux facteurs qui expliquent les différences de développement scolaire entre pays comparables d'Afrique et d'ailleurs.

Ces observations élucident la faible couverture scolaire des pays francophones du Sahel qui ont un niveau relativement élevé de cherté à cause essentiellement de leur continentalité.

En ce qui concerne la durée moyenne de séjour à l'école, la situation est semblable à celle du taux de scolarisation. On trouve des durées moyennes de scolarisation plus faibles dans les pays ou groupes de pays qui présentent des taux de scolarisation modestes.

En général, pour des raisons culturelles et économiques, les abandons sont nombreux dans ces pays à l'exemple de ceux du Sahel.

Par ailleurs, sachant que les taux de redoublement sont très élevés dans tous les pays africains, la différence se ferait également ici par l'importance de la capacité d'accueil ou de la couverture scolaire. En effet, plus celle-ci est grande ou augmente rapidement, plus le pays concerné est à même de retenir les redoublants dans le système, ce qui accroît le nombre d'années-élève. En général, cette situation est illustrée par une grande différence entre les taux bruts et les taux nets de scolarisation, dénotant la présence à l'école des enfants plus âgés que l'âge officiel. Selon les données du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous- 2002,

l'écart peut atteindre 45 points comme en Guinée équatoriale (1999/2000 : TBS=124,8% ; TNS=79). Il est également assez important dans les pays à faible couverture scolaire comme le Niger (1999/2000 : TBS=32,4% ; TNS=21,2%). Dans tous les cas, les taux élevés de redoublement en sont les causes principales.

II.2 INFLUENCE DES EVENEMENTS DE TROUBLES SUR LA COUVERTURE SCOLAIRE

S'il est vrai que de nombreux éléments contextuels notamment historiques, politiques, économiques et culturels justifient les écarts de développement des systèmes scolaires entre les pays et les groupes de pays en Afrique, il reste que les nombreux conflits armés, les désastres naturels (inondations, tremblements de terre, cyclones, ...), la famine, les divers fléaux comme la pandémie du sida, etc., que beaucoup de pays ont connus, auraient constitué un environnement hostile au progrès scolaire, détruit les infrastructures, et diminué les efforts financiers publics pour l'Education.

En considérant exclusivement les événements de troubles comme les conflits armés internes, les guerres, les longues grèves, les violences quelconques, les coups d'Etat, les mutineries militaires, et les différentes manifestations sociales qui ont tous provoqué l'instabilité politique et l'inefficacité des gouvernements dans les pays concernés, nous essayerons d'analyser la situation de la couverture scolaire de ces pays comparativement à celle des pays qui ont bénéficié de la paix civile, et de voir si leurs chances d'atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous pour lesquels ils se sont engagés, sont plus ou moins certaines.

Mais d'abord, quelle pourrait être la situation générale dans un pays en conflit ou ayant connu la guerre, et celle de sa population et des enfants en particulier, qui représentent le centre d'intérêt des actions éducatives?

Plusieurs pays qui ont connu des conflits sont souvent dévastés, avec des infrastructures économiques et sociales en partie ou totalement détruites ; ils font également face à de graves crises humanitaires : on compte, de par le monde, 20 millions de réfugiés et 30 millions de personnes déplacées dont 60% d'entre-eux sont des enfants à la fin de l'année 2000 (Unesco 2004).

Depuis 1945, on estime que 150 conflits ont eu lieu à travers le monde et ont causé la mort de plus de 20 millions de personnes. Les victimes civiles représenteraient 80 à 90%, la moitié étant des enfants. Les conséquences de la guerre sur les populations sont multiples et variées,

mise à part la mort. Les adultes survivants sont souvent exclus du milieu de travail et vivent dans des conditions les plus précaires (chômage, famine, pauvreté, maladies, etc.).

Comme le montrent toutes les statistiques sur les populations affectées par les guerres, les victimes les plus nombreuses sont les femmes et surtout les enfants. Ils souffrent plus et subissent de nombreuses conséquences néfastes de la guerre : la majorité des morts sont des enfants. Tous ceux qui n'ont pas payé de leur vie sont privés des besoins fondamentaux comme d'une maison, d'une école, des soins médicaux, de vêtements, et même de la protection de leurs parents certainement décédés ou déplacés solitairement. Ils sont souvent utilisés et parfois sans être rémunérés dans des travaux forcés y compris la prostitution, dans les exploitations minières, enrôlés dans les conflits comme combattants, etc.

En dépit du problème de fiabilité des données sur les pays en conflit, on arrive à constater que la capacité d'accueil des systèmes éducatifs s'amointrit et les écoles connaissent une sérieuse réduction des effectifs et une détérioration de la qualité de l'enseignement. Au Burundi et au Congo, on a observé une baisse de 11,2 millions d'années-élève pendant la période de guerre, et une diminution du taux d'inscription de 5% après les événements (Marc Sommers, juin 2002).

En fait, le taux de fréquentation scolaire baisse pendant la guerre ou quelques années après la guerre pour plusieurs raisons dont certaines ne sont pas évidentes. Il est d'abord difficile de trouver les enfants scolarisés qui en général, combattent dans les zones concernées, ou simplement fuient ou bien se cachent. En outre, les infrastructures scolaires sont souvent occupées par les militaires ou les combattants. Elles leur servent d'habitude de base, inaccessibles donc aux enseignants et aux élèves.

On observe aussi souvent dans certains conflits, notamment ethniques où la rébellion contrôle des régions, que les curricula, l'organisation scolaire et parfois la langue d'enseignement ou les langues enseignées sont rejetés pour des raisons politiques. Du coup, le temps de tout refaire en espérant gagner la guerre, beaucoup d'enfants vont consacrer leurs temps aux activités économiques pour contribuer à assurer leur survie et celle de la famille. Ils jouent ainsi (étant travailleurs ou combattants) un autre rôle dans la société et sont considérés autrement que de simples enfants. Eux-mêmes se voient et se considèrent désormais importants, et n'envisagent plus, du moins dans leur majorité, de reprendre les études.

D'autres facteurs à caractère socio-psychologique, et résultant du traumatisme de la guerre ne favorisent non plus la reprise facile des études des enfants. La guerre transforme en effet la vie des enfants : l'horreur des tueries, l'exploitation dont ils font l'objet ont un effet considérable

et durable sur eux, entraînant de sérieux troubles psychiques, voire somatiques. Cela joue directement sur leur capacité à étudier, et souvent ils abandonnent définitivement l'école. En Somalie par exemple, selon les données de l'Unesco (2000), sur 5 millions d'enfants de moins de 18 ans, 50% sont illettrés, 21% des garçons et 13% des filles sont scolarisés. Seulement 20%, sur ceux qui fréquentent l'école, terminent la 5^{ème} année.

Les effets dévastateurs des conflits sur les systèmes éducatifs concernent tous leurs aspects quantitatifs et qualitatifs et ne sont pas spécifiques à une région donnée. Les guerres et les conflits ont touché presque tous les pays des cinq continents à travers le temps, mais dans le tableau suivant, nous ne présentons que trois catégories de pays et territoires qui ont connu des conflits armés entre 1960 et 2004.

Tableau 4 : Pays en conflit ou ayant connu un conflit armé à partir de 1960.

Pays/Territoires actuellement en conflit	Pays avec conflit isolé (rébellion)	Pays ayant connu un conflit au moins depuis 1960
Burundi	Arménie	Afghanistan
1972-1973 ;	Azerbaïdjan	Angola
1988 ;	Côte d'Ivoire	Algérie
1993-Présent	Géorgie	Bosnie
	Indonésie	Cambodge
Colombie	Kirghizstan	Centrafrique
1948-Présent	Népal	Rép. du Congo
	Philippines	Rép. Dominicaine
R.D. Congo	Rwanda	El Salvador
1996-1997 ;	Russie	Erythrée
1998-Présent	Sri Lanka	Ethiopie
	Tadjikistan	Guatemala
Irak	Tchad	Guinée Bissau
1970-1974 ;	Turquie	Inde
1984-1989 ;	Ouganda	Iran
1990-1994 ;	Ouzbékistan	Jordanie
2003-Présent		Laos
		Liban
Somalie		Maroc
1991-Présent		Mozambique
		Myanmar/Bruma
Soudan		Nicaragua
1983-1984 ;		Nigeria
1989-Présent		Pakistan
		Pérou
Gaza		Roumanie
1987-1989 ;		Sierra Léone
2001-Présent		Viêtnam
		Yémen
		Yougoslavie
		Zimbabwe

Sources : Unesco, 2004 ; Marc Sommers, 2002 ; Banque Mondiale, 2000.

On observe que la grande majorité (86%) des pays qui sont en conflit ou ayant connu au moins un conflit armé au cours des quarante dernières années, sont des pays à revenus intermédiaires et surtout des pays pauvres. Les pays africains représentent 31,71% de l'ensemble.

Les causes des guerres ou des différents conflits internes et internationaux pendant cette période moderne de la fin du 20^{ème} siècle, sont essentiellement liées à des conditions économiques (P. Collier, cité par Sommers, 2000). Cependant, certains facteurs comme l'injustice sociale, l'inégalité, la misère, l'absence de démocratie, les divisions ethniques et religieuses ont d'effets systématiques sur les risques de conflits. Et c'est justement dans les pays pauvres que ces dangers de guerre sont les plus importants.

Aux prises avec de graves difficultés économiques et troublé par de conflits locaux aux implications souvent ethniques, le continent africain est jusqu'aujourd'hui l'un des théâtres d'événements entraînant de grandes instabilités politiques dans plusieurs pays. Les systèmes éducatifs africains en ont été très affectés, et cela expliquerait le grand retard qu'ils connaissent par rapport aux autres pays du monde, par rapport à leurs performances en termes quantitatifs et qualitatifs.

La paix civile serait-elle donc indispensable au développement des systèmes éducatifs ?

Pour l'affirmer ou l'infirmer, nous nous proposons d'analyser l'évolution quantitative des systèmes éducatifs des pays qui n'ont pas bénéficié de la paix civile depuis une quarantaine d'années, comparativement à ceux qui ont par contre connu une certaine stabilité.

Dans cette perspective, on réalise une analyse statistique mettant en regard les indicateurs de la couverture scolaire avec ceux de certains événements de troubles sociaux. Elle concerne quelques pays d'Afrique et certains pays d'autres régions du monde, dont le PIB/tête ne dépasse pas 2500\$ en 2000.

La variable à expliquer retenue ici est le taux d'admission, qui est le rapport du nombre de nouveaux entrants en première année de l'enseignement primaire dans l'année scolaire 2000, quelque soit leur âge, au nombre d'enfants ayant l'âge normal (varie selon le pays entre 5 et 8 ans) d'entrer à l'école en l'an 2000.

Cet indicateur a été choisi en fonction de sa relative pertinence en tant qu'élément de mesure de l'effort de scolarisation et surtout, en raison de sa disponibilité pour tous les pays de l'échantillon.

Certains indicateurs tels que la durée moyenne de scolarisation et le taux de survie en 4^{ème} ou 5^{ème} année auraient été sélectionnés pour estimer efficacement cet effort, mais l'absence de données pouvant permettre de les calculer, ou tout simplement leur inexistence dans toutes les statistiques notamment celle des données des pays qui ont vécu des conflits durant la période de l'étude, ont finalement porté notre choix sur le taux d'admission.

Les variables explicatives concernent d'une part des indicateurs liés à des situations de troubles et de conflits, principalement les guerres, les soulèvements populaires, les mutineries militaires, les coups de force politiques ou militaires, les grèves des fonctionnaires, des étudiants, des travailleurs d'autres secteurs..., et d'autre part, elles se rapportent aux efforts de normalisation de la situation socio-politique, de remise en ordre de l'économie et de bonne gouvernance. Il s'agit de la stabilité politique et l'Efficacité de gouvernement.

Ces indicateurs de gouvernance sont présentés par la Banque Mondiale, mais ils sont élaborés par plusieurs Instituts, groupes de réflexion, Organisations Non Gouvernementales, et Organisations internationales. Ils représentent une compilation statistique des réponses sur la qualité de gouvernance fournies par un grand nombre de centres d'analyse, d'observateurs et d'experts⁵.

Les indicateurs sont des taux et varient entre 0 et 100%. Ils indiquent le pourcentage des pays du monde dont les taux sont en dessous de celui du pays classé.

Les variables explicatives sont constituées par ailleurs, des indicateurs caractérisant les pays sur le plan économique, géographique et démographique, à savoir :

- **le PNB/tête ;**
- **l'enclavement des pays;**
- **et la taille de la population.**

Notons que 87% des pays ont un PNB/tête inférieur à 1000\$ U.S. en 2000, et les autres ont moins de 2000\$, excepté trois pays dont les PNB/tête se situent entre 2000 et 2500 \$. Par conséquent, ils sont globalement comparables du point de vue économique.

Nous estimons plusieurs modèles en vue de pouvoir mesurer les effets bruts des différentes variables sur les taux d'admission, et d'apprécier les phénomènes interactifs au travers des modèles multivariés.

⁵ La Banque Mondiale (<http://www.worldbank.org/wbi/governance/fra/data-f.html>) indique qu'elle n'est pas responsable de la classification ou du rang des différents pays déduit de cette étude.

Les modèles sont linéarisés de type : $Y = f (X_1, X_2, \dots X_n)$; ou Y représente les taux d'admission qu'on cherche à expliquer en fonction des variables $X_1, X_2, \dots X_n$ dont les effets sont supposés linéaires et additifs : $Y = b_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_nx_n$

Nous avons utilisé plutôt le logarithme du PNB par tête que le PNB par tête lui-même pour des raisons d'échelle.

Le tableau ci-après donne les résultats des estimations de quatre modèles. Ces résultats sont en fait les valeurs des coefficients b_0, b_1, \dots, b_n ainsi que leur significativité notée selon le cas ns (non significatif), * (significatif au seuil de risque de 10%), ** (significatif au seuil de risque de 5%), *** (significatif au seuil de risque de 1%).

Ainsi, la confiance que l'on peut avoir concernant l'effet d'une variable est d'autant plus grande que le nombre d'étoiles est élevé.

Lorsque la variable est significative, la valeur du coefficient mesure son impact quantitatif sur la variable à expliquer au seuil des risques. Le tableau indique également le pourcentage de la variance expliquée qui rend compte de la capacité globale d'explication des variables du modèle.

Tableau 5 : Modèles de l'influence des événements de troubles sur la scolarisation, 2000

Variable	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4	
	Coef.	Cste.	Coef.	Cste.	Coef.	Cste.	Coef.	Cste.
Stabilité politique	0,37*	80,55	0,49**	78,41	0,50**	76,41	0,32 ns	85,56
Log PNB/tête			5,70 ns		6,27 ns		-0,94 ns	
Taille de la pop Réf. : pop < 20 millions			-22,80**		-22,44**		-17,65 *	
Enclavement Réf. : pays enclavé					1,39 ns		0,67 ns	
Efficacité du gouvernement							0,37 ns	
R ² (%)	7,77		19,29		19,34		23,10	
Nombre d'observations : 43								

Le modèle 1 prend en compte uniquement la variable " stabilité politique ". On observe une relation positive entre les taux d'admission et cette variable avec un coefficient égal à 0.37 , significatif au seuil de risque de 10%, mais la variance expliquée associée à ce modèle est faible ($R^2= 7.77\%$). Cela montre que les différences de taux d'admission sont loin d'être imputées à la seule situation d'instabilité politique qui varie d'un pays à un autre.

En contrôlant le niveau économique des pays et la taille de leur population, nous obtenons dans le modèle2 une augmentation de la part de la variance expliquée :

$R^2 = 19,29\%$; ce qui améliore le pouvoir explicatif des modèles. Le fait qu'un pays soit stable politiquement, augmente le taux d'admission de 0.49 point à PNB et nombre d'habitants donnés.

Ces scores ne surprennent pas dans la mesure où économiquement les pays sont très proches comme nous l'avons souligné plus haut (87% des 43 pays ont un PNB/tête inférieur à 1000\$ U.S., et les autres moins de 2500\$ U.S.).

Le coefficient de 5,56 indique bien entendu que les taux bruts d'admission sont positivement liés aux PNB/tête, cependant, il est non significatif en raison de la similarité des pays du point de vue économique.

Signalons par ailleurs, que des études analogues ont abouti à quelque degré près du seuil de confiance à ce résultat, lorsque l'on considère spécifiquement le niveau d'enseignement primaire. La corrélation est généralement positive entre la scolarisation des enfants et le niveau de richesse nationale.

Mais c'est sans doute d'une part, que les taux bruts d'admission élevés, observés dans la plupart des pays pauvres ou en voie de développement, comprennent un nombre considérable d'enfants plus âgés que ceux ayant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire. Et d'autre part, il y a de plus en plus des Organisations Non Gouvernementales (O.N.G.), des organismes privés ou internationaux, des Associations à caractère éducatif etc., qui interviennent entre autres dans l'élargissement de la couverture scolaire et dont les dépenses ne sont pas comptabilisées dans le Produit National Brut.

La prise en compte de l'enclavement de certains pays dans le modèle3 ne modifie non plus de façon nette les observations faites dans l'interprétation des deux premiers modèles. Pourtant, la position géographique des pays enclavés (pays sans littoral) tels que ceux du Sahel qui rend leur éducation plus coûteuse à cause leur niveau de cherté (A. Mingat et B. Suchaut, 1998), devrait contribuer significativement à l'explication de la variabilité entre les pays quant à leur

capacité de scolarisation. Néanmoins, même si le coefficient est non significatif, il indique que les pays ayant accès à la mer ont globalement un avantage avec un écart de points de 0,67 toutes choses égales par ailleurs, dans le modèle 4.

Le dernier modèle 4 présente, avec l'introduction de la dernière variable explicative "efficacité de gouvernement", un pourcentage un peu élevé de la variance expliquée ($R^2=23,10\%$). La qualité de l'observation se trouve ainsi relativement améliorée.

Toutefois, mise à part la variable "taille de la population" qui a un effet significativement négatif (coefficient = -17,65 ; significatif au seuil de risque de 10%) sur le taux d'admission, toutes les autres variables n'ont pas d'influence significative sur la variable à expliquer.

On notera que la majorité des pays (68%) ont moins de 20 millions d'habitants ; et en ce qui concerne le facteur démographique, d'autres études ont établi que ses variations n'engendrent que d'effets très limités dans les différences de scolarisation . Le résultat obtenu ici n'est donc pas loin de ceux-là.

L'analyse des corrélations entre les différentes variables nous éclaire davantage sur ces observations.

Tableau 6 : Corrélations

Nombre d'observations : 43

Nombre de variables : 7

	Taux brut d'admission	PNB/tête	Stabilité politique	Pays enclavé	Pop<20 millions	Efficacité de gouvernement
Taux brut d'admission	1					
PNB/tête	0.19	1				
Stabilité politique	0.27	0.33	1			
Pays enclavé	-0.09	-0.35	-0.18	1		
Pop<20 millions	-0.21	0.01	0.34	0.05	1	
Efficacité de gouvernement	0.40	0.51	0.51	-0.19	-0.10	1

L'important dans l'analyse d'une corrélation, même si elle est négative, est sa valeur absolue: Lorsqu'elle est proche de 1, la corrélation est bonne ; si elle est proche de 0, il y a peu d'interdépendance entre les variables.

Ceci étant, on relève dans le tableau ci-dessus des corrélations assez bonnes (variant de 0.27 à 0.40) entre le taux d'admission et la stabilité politique, la qualité de normalisation et l'efficacité de gouvernement. En revanche, les faibles corrélations entre le taux d'admission et le PNB/tête, l'enclavement et la taille de la population confortent l'influence relativement peu significative de ces facteurs, observée dans les modèles ci-dessus.

Cependant, on remarque que hormis le PNB/tête qui est corrélé positivement avec le taux brut d'admission, la situation d'enclavement des pays et la taille de leur population varient inversement avec les taux d'admission (coefficients de corrélation respectifs de -0.09 et de -0.21) .Ce qui signifie que plus un pays est très éloigné de la mer, plus faible est sa couverture scolaire du fait du renchérissement des importations.

En effet, dans les pays en voie de développement, la majorité des bâtiments scolaires sont construits à partir des matériaux importés de même que les supports pédagogiques (livres en particulier), rendant plus élevé le niveau de cherté de l'éducation.

En ce qui concerne la taille de la population, l'observation montre que les pays à forte évolution démographique doivent éprouver plus de difficultés à augmenter leur taux de couverture scolaire.

Enfin, lorsque l'on examine cette fois les taux d'admission selon chaque variable explicative, on constate qu'il existe des variations considérables entre les pays que nous estimons comparables, du moins économiquement.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

A titre de conclusion de cette partie, on observe que les pays qui bénéficient de la stabilité politique, de la paix civile, qui ne ménagent aucun effort dans la réhabilitation de leurs institutions de toute nature, et qui font preuve d'une bonne gouvernance, ont un avantage toutes choses égales par ailleurs, dans le processus de développement quantitatif de leurs systèmes éducatifs, au regard des résultats de l'analyse multivariée et des corrélations que nous avons établies.

L'observation directe des indicateurs montre également que c'est dans ces pays que le progrès de l'école est le plus remarquable, tels que le Botswana, le Gabon, le Cap-Vert, la Tunisie, la Jamaïque, qui ont des taux nets de scolarisation de plus de 80%, et plus de 100% de taux bruts de scolarisation.

Par contre, Au Tchad, au Liberia, en Angola, au Congo Démocratique, au Pakistan, en Ethiopie, en Sierra Leone et dans d'autres pays qui ont connu l'instabilité politique, les guerres civiles, les troubles divers ou l'anarchie à partir de 1960 et jusqu'aujourd'hui encore pour certains, les institutions scolaires présentent des dysfonctionnements considérables avec des indicateurs médiocres.

En plus de cette principale observation, nous avons obtenu des résultats spécifiques nuancés et/ou similaires à ceux d'autres études :

. D'abord, la relation entre le niveau économique et les taux d'admission est positive, mais faible. Il est donc normal que lorsque les pays affectent une part importante de leurs ressources publiques à l'éducation, on puisse s'attendre à une augmentation de leur couverture scolaire. Mais en général, dans ces pays à faible revenu et confrontés souvent à de graves difficultés économiques, on constate que les budgets de l'éducation sont simplement reconduits d'année en année. Au cas où ils augmentent plus ou moins régulièrement, la hausse reste cependant très faible pour accroître significativement les taux de couverture scolaire qui sont depuis quelques décennies, tributaires des apports financiers non gouvernementaux.

. La taille de la population n'a pas d'effet significatif sur le taux d'admission dans le modèle 4. Des différences importantes existent pourtant entre les pays, mais peut-être que le choix du groupe de pays de référence (pop < 20 millions d'habitants) a joué un rôle. On notera qu'en

général, le facteur démographique n'est pas assez déterminant dans les modèles explicatifs des différences de scolarisation. Son influence est globalement très limitée.

. L'enclavement peut représenter le niveau de cherté de l'éducation dans notre analyse, car il est relativement élevé dans les pays concernés comme ceux du Sahel. Néanmoins, les modèles 3 et 4 spécifient que l'influence de cette variable est non significative contrairement aux résultats obtenus dans d'autres études. L'on retiendra toutefois, comme mentionné plus haut, que les pays non enclavés ont en moyenne une bonne couverture scolaire avec un écart de point de 2.70.

. Malgré que les pays de l'échantillon soient choisis en fonction des critères économique et démographique (dans une certaine mesure) de comparabilité, nous avons observé des variations considérables entre les pays pris un à un ou par groupe, au regard de leurs caractéristiques (par rapport aux variables explicatives) et des résultats obtenus en termes de taux bruts d'admission.

Dans l'ensemble, nous pouvons retenir que la paix civile au même titre que la croissance économique, n'est pas une condition suffisante au développement des systèmes éducatifs ; elle lui est cependant absolument nécessaire.

En effet, c'est au travers de la croissance économique que sont créées les ressources qui, équitablement et judicieusement réparties, dans un cadre politique favorable et de paix, financent les facteurs de développement humain dont l'éducation.

Toutefois, les possibilités d'atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) tels qu'ils ont été fixés lors du Forum de Dakar (Sénégal) en avril 2000, paraissent non réalisables pour les pays qui ont été dévastés par les conflits et ceux qui vivent dans l'instabilité politique récurrente (M. Sommers, *Children, Education and War : Reaching Education For All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict*, 2000).

Dans le cadre de la Déclaration Mondiale sur l'Education, tous les pays du monde, y compris ceux en proie aux conflits, ont fait le choix de l'éducation comme une voie sûre de développement pour l'avenir, mais elle est incertaine dans un horizon raisonnable pour ces derniers, lorsque l'on vise une scolarisation primaire universelle avec des apprentissages convenables.

DEUXIEME PARTIE

**L'ECOLE EN CENTRAFRIQUE : DE SA CREATION AU LENDEMAIN DES
GRAVES CRISES SOCIO-POLITIQUES DES ANNEES 90.**

Une vue d'ensemble de l'école et une reconstitution sommaire de son évolution depuis sa création sont nécessaires pour l'étude du secteur éducatif centrafricain que nous nous proposons de réaliser.

L'histoire de l'éducation en République Centrafrique n'est en fait pas fondamentalement différente de celle des autres pays de l'Afrique subsaharienne, et notamment francophone, présentée dans la première partie.

Cependant, quelques aspects liés aux politiques éducatives mises en œuvre dès l'indépendance la caractérisent particulièrement, car ils ont influé sur ses aspects qualitatifs et sur son développement en général.

Il s'agit par exemple de la nationalisation des écoles missionnaires en 1962, laissant le souvenir d'une éducation de bonne qualité.

Avant d'évaluer plus spécifiquement les effets des événements de troubles sur l'enseignement primaire centrafricain, il apparaît donc important de reconstituer son évolution dans les perspectives historique, culturel et socio-économique. De cette manière, on pourra connaître et comprendre les contextes qui constituaient déjà des obstacles au développement de l'éducation dans ce pays.

CHAPITRE I

FONDEMENTS HISTORIQUES ET PARTICULARITES DU SYSTEME EDUCATIF CENTRAFRICAIN

I.1 L'ECOLE AVANT L'INDEPENDANCE DE LA CENTRAFRIQUE

Le territoire centrafricain situé entre les fleuves Oubangui et Chari, a accueilli avant la période coloniale de nombreux groupes ethniques fuyant la traite des esclaves des côtes Est et Ouest de l'Afrique (voir annexe). Cette origine fait que la plupart de ces communautés constituent une partie de groupes plus grands situés en dehors des frontières nationales.

Comparé à une mosaïque (Mbériu, littérature centrafricaine, 1989), il comportait plus de 40 groupes ethniques, chacun avec sa propre langue.

Néanmoins, une cohabitation de plusieurs siècles des ethnies, entre lesquelles des relations d'échange, mais aussi de domination ou d'esclavage, se tissèrent, contribua à unifier remarquablement cette aire culturelle (Mbériu, 1989).

Dans ce processus, l'émergence du Sango en tant que langue véhiculaire, utilisée pour des échanges entre locuteurs de langues différentes, joua un rôle primordial. A l'origine langue de populations riveraines au fleuve Oubangui (Yakoma et Ngbandi), dont le dynamisme commercial aurait contribué à son expansion, le Sango s'est vu par la suite radicalement transformé (effet de son apprentissage en tant que seconde langue des locuteurs non natifs) dans le sens de :

- . la simplification (ex. Perte de vocabulaire original),
- . l'enrichissement par les emprunts linguistiques à d'autres langues africaines, mais aussi et surtout au français (objets/concepts modernes, occidentaux).

Des traces archéologiques indiquent que le territoire aurait été habité au moins depuis le 5^{ème} siècle de notre ère.

La pénétration française vers 1890 donna naissance à la colonie Oubangui-Chari.

Faiblement peuplé, mais riche en ressources naturelles (or, ivoire, diamant, caoutchouc, bois, ...), le territoire fut très tôt réparti entre 27 sociétés concessionnaires. L'exploitation généralement brutale de ces sociétés (dénoncée par André Gide en 1927, cité par Mbériu, 1988), plus les razzias esclavagistes d'ethnies venues du Nord et les épidémies de variole et de trypanosomiase, décimèrent la population locale, notamment dans la partie Est du pays.

Le système des travaux forcés, entraînant le déplacement des populations et l'éclatement des communautés, semble avoir frappé la colonie Oubangui-Chari encore plus durement que la plupart des autres colonies françaises, et ce jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale. L'Oubangui-Chari apparaît paradoxalement désavantagé et par sa richesse, qui attirait des exploitants moins scrupuleux, et par le peu de contrôle exercé par le gouvernement colonial, implanté à Brazzaville, siège de l'Afrique Equatoriale Française.

A la suite des occupants militaires et commerciaux, venaient des missionnaires catholiques français. Leur approche humanitaire, contrastant avec la brutalité des premiers, gagna la confiance des populations éprouvées, qui distinguèrent dès lors "blancs : munzu" des "blancs de Dieu : munzu-nzapa". On notera que ce prestige dont jouissaient les missionnaires perdue jusqu'à présent.

Les premières missions furent fondées en 1894, et chaque nouvelle mission ouvrait une école de catéchisme pour former ses auxiliaires africains dans la langue de la localité. Les élèves qui fréquentaient ces centres n'y étaient généralement pas envoyés par leurs parents, ils étaient plutôt des captifs de guerre que les Prêtres rachetaient entre les mains des ravisseurs..., des abandonnés, des orphelins et des petits malheureux.

Les écoles missionnaires représentaient une importante innovation par rapport aux formes d'éducation déjà existantes sur le territoire : a) l'éducation traditionnelle de l'enfant pris en charge par sa famille dès son jeune âge par le biais de chants, de proverbes, de contes et par son observation et imitation quotidiennes des activités sociales et productives ;

b) les écoles coraniques, limitées aux communautés musulmanes (actuellement 25% de la population) du nord, qui initiaient les enfants à l'alphabet arabe.

Parallèlement, à partir de 1907, l'administration coloniale développait son propre système d'enseignement. Celui-ci prit son origine dans des cours du soir d'alphabétisation destinés aux employés des européens.

On distingua alors l'enseignement « public » relevant de l'Etat et l'enseignement « privé » organisé par les missionnaires. Les deux formes d'enseignement étaient gratuites ; les équipements et même les fournitures des élèves étaient totalement pris en charge par l'organisme de tutelle.

Jusqu'en 1920, les deux systèmes restaient peu développés, formant un nombre restreint d'interprètes, d'employés de bureau et d'ouvriers manuels (maçons, menuisiers, chauffeurs, etc.).

Au cours de l'année 1920, un arrêté de l'AEF vint réglementer l'enseignement en stipulant : *“Toute institution privée ou publique créant une école primaire doit commencer par la première année, et progressivement, jusqu'à la dernière année de ce degré d'enseignement”*.

Les écoles confessionnelles ainsi que les écoles de l'administration coloniale s'efforcèrent alors de s'aligner sur le système de la métropole, conformément à cet arrêté (cycle primaire de 6ans). Il a fallu attendre 1924 pour voir la création par l'administration coloniale de la première “vraie école primaire” à Bambari, actuelle deuxième grande ville de Centrafrique. La seconde école vit le jour 3 ans plus tard à M'baïki, une autre ville ; et ce n'est qu'en 1933 que Bangui, chef-lieu du territoire depuis 1910, eut sa propre école primaire.

Dans le même temps, plusieurs missions protestantes (la plupart étaient originaires des Etats Unis) implantées à Brazzaville, reçurent l'autorisation du Ministère français de la colonie d'étendre leurs activités en Oubangui-Chari.

A la différence des missionnaires catholiques qui les précédèrent, une répartition territoriale fut imposée aux trois groupes plus importants : L'Eglise Evangélique des Frères prit l'Ouest et le Nord-Ouest, l'Eglise Mid-Mission le centre et l'Est, et l'Union des Eglises Baptistes l'extrême Ouest. Et cette fois à l'instar des missions catholiques, les missions protestantes créèrent des écoles associées aux stations de missionnaires.

L'enseignement confessionnel était surtout réservé aux enfants des adhérents de l'Eglise concernée. L'Eglise catholique et les différentes Eglises protestantes organisèrent des cours normaux à partir de 1940 pour former leurs enseignants respectifs.

L'Etat français, et après l'Etat centrafricain, accordaient des subventions aux écoles confessionnelles pour assurer les frais d'entretien et les salaires des enseignants. Les autres dépenses des écoles privées étaient couvertes par des dons et des ressources provenant des activités lucratives des missions.

C'est au cours des années 50 que plus globalement, l'enseignement primaire connut un essor important. Le nombre total d'écoles tripla presque entre 1950 et 1960, passant de 134 à 380, tandis que les effectifs augmentèrent de façon encore plus spectaculaire, de 19.435 à 67.510 . Les élèves étaient plus majoritairement de sexe masculin, les filles ne représentant que 12% en 1950 et 18% en 1960. Pour cette même période, le taux de scolarisation augmenta de 8.3% à 34.1% (Yassongo, 1990).

Néanmoins, la majorité des écoles étaient encore à cycle incomplet. Les seules écoles ayant toutes les 6 classes se trouvaient en milieu urbain. Dans l'enseignement public, les élèves des écoles incomplètes ayant terminé avec succès leur CE2, bénéficièrent de bourses de l'administration coloniale leur permettant de continuer les études dans une école à cycle complet.

La phase coloniale du système d'éducation en Centrafrique fut caractérisée comme dans les autres pays francophones, par le souci de recréer une nouvelle société édifiée sur des référentiels propres à la civilisation occidentale.

En effet, l'idéologie et les principes de la société coloniale ne pouvant s'accommoder avec l'éducation traditionnelle, entreprirent alors de saper ses bases en instaurant un système fondé sur : a) la négation de la culture indigène ; b) la transposition locale du modèle occidental ; c) la formation d'un citoyen assimilé et capable d'assurer la défense des intérêts de la métropole ; d) l'institutionnalisation par des procédures de sélection de la promotion individuelle.

Ces principes ont finalement conduit à la désorganisation du mode d'éducation et à l'éclatement du cadre social traditionnel.

I.2 LA MISE EN PLACE D'UN SYSTEME EDUCATIF

En 1958, l'Oubangui-Chari fut proclamée République Centrafricaine, nom choisi par son premier Président, Barthélemy Boganda, Prêtre, Député et opposant charismatique au régime colonial, disparu tragiquement dans un accident d'avion l'année suivante.

En 1960, le jeune pays accéda à l'indépendance, avec comme Président David Dacko. Le nouveau Gouvernement décida alors sur la base des facteurs suivants, de nationaliser les écoles missionnaires :

- le vœu d'asseoir son autorité en éliminant un système d'enseignement étroitement associé avec l'époque coloniale ;
- le souci d'unifier le programme d'enseignement dans la perspective de la formation civique des jeunes Centrafricains, car l'Etat se méfiait des priorités relatives à l'évangélisation de l'enseignement confessionnel ;
- l'objectif d'équité envers les enfants, les écoles confessionnelles n'étant réservées qu'aux coreligionnaires, seul l'enseignement public débouchait sur des emplois dans la Fonction Publique ;

- le désir d'égaliser les conditions de travail et d'avancement des deux catégories d'enseignants.

Ce dernier facteur semble avoir été déterminant dans la mesure où les enseignants des écoles confessionnelles s'étaient organisés en syndicat vers 1958 pour militer contre : a) leur exclusion des concours professionnels permettant aux enseignants des écoles publiques d'avancer dans leur carrière (revendication agréée peu après l'indépendance en 1960) ; b) des salaires jusqu'à 30% plus bas que ceux de leurs homologues de la fonction publique ; c) les lourdes contraintes morales extrascolaires que leur imposèrent les missions de tutelle des écoles où ils enseignaient.

L'unification des deux formes d'enseignement se réalisa rapidement : en 1963, tous les enseignants africains des écoles confessionnelles furent intégrés dans la Fonction Publique centrafricaine. Les religieux, responsables des écoles, furent maintenus en tant que contractuels de l'Etat centrafricain. Les bâtiments scolaires qui restaient propriété des églises, furent cédés à l'Etat.

La période post-coloniale en RCA sera marquée par le maintien d'une présence française particulièrement importante sur le plan militaire et dans le domaine de la coopération technique, reflétant la position stratégique de ce pays au cœur des autres pays africains francophones.

Dans un grand nombre de services (ex. Ministère de l'Education Nationale), le responsable national était secondé par un conseiller technique français, parfois renforcé par une équipe de coopérants.

Malgré la nécessité ressentie par le nouvel Etat centrafricain de prendre en main l'ensemble du système éducatif, il n'introduisit ensuite guère de changements dans l'organisation et le contenu de l'enseignement public hérité de la France. En fait, au moment de l'indépendance, à l'exemple des autres anciennes colonies françaises, la RCA se trouvait confrontée à une pénurie de cadres nationaux pour occuper les structures administratives léguées, elles aussi par le pouvoir colonial.

Le système en place, axé sur la production d'auxiliaires administratifs, semblait correspondre aux besoins de la nouvelle administration. Ainsi, l'accent fut mis au cours des années 60, non sur une modification qualitative de l'enseignement, mais sur : a) l'expansion de l'enseignement, avec un objectif de scolarisation primaire universelle fixé pour l'année

1980 ; b) le développement du niveau secondaire (et par la suite du niveau supérieur), bien qu'une partie importante des formations professionnelles continua de se faire à Brazzaville.

L'Université fut créée quelques années plus tard en 1972.

Entre 1960 et 1972, le taux net de scolarisation en Centrafrique, l'un des plus bas de la sous-région au moment de l'indépendance, fit des progrès substantiels en triplant, passant de 21% à 60% (P.Sammy et A.Roberfroid., 1978).

Le tableau 7 montre que les effectifs d'élèves ont presque quadruplé en 20 ans. La scolarité féminine a également connu une évolution rapide passant de 18,12% des effectifs totaux en 1960, à 37,12% en 1980. Des facteurs socio-économiques et démographiques, dont la demande accrue de l'éducation due aux attitudes positives des parents vis à vis de l'école, et l'effort financier de l'Etat, expliquent cette forte croissance après l'indépendance.

Tableau 7 : Effectifs d'élèves de l'enseignement primaire, 1960-1989.

Années	Effectifs		
	Garçons	Filles	Total
1960	50.475	10.953	1.428
1965	92.593	26.972	119.565
1970	115.842	54.206	170.048
1975	142.310	73.202	215.512
1980	153.040	90.379	243.419
1985	196.271	111.751	308.022
1989	183.661	113.796	297.457

Sources : -Annuaire de l'Unesco, 1990 ; -Annuaire des statistiques du MEN (RCA), 1988.

Cette expansion se fit néanmoins en grande partie au détriment de la qualité de l'enseignement. Classes surchargées, enseignants sous-qualifiés, insuffisance d'infrastructures, d'équipements et de matériels didactiques constituaient de graves problèmes du système éducatif dénoncés depuis 1960 (Moussapiti, 1989).

Cependant, dans la mesure où une proportion significative des sortants de l'enseignement secondaire et supérieur continuait d'être employée par la fonction publique, les finalités de l'école ne furent pas remises en cause par l'opinion publique. Ceci, malgré le fait que la majorité des élèves quittaient l'école sans avoir acquis des compétences susceptibles de faciliter leur insertion professionnelle dans le secteur moderne ou traditionnel. En effet, l'augmentation du taux de scolarisation primaire n'était pas suivie par une hausse du taux de passage au secondaire. Et puisque la Fonction Publique et les quelques entreprises recrutaient au moins au niveau secondaire, on assista alors vers la fin des années 70, à une réduction relativement importante de la proportion des diplômés employés dans le secteur moderne.

D'une manière générale, la République Centrafricaine s'était engagée après son indépendance dans la voie de la modernisation de son système d'éducation et de formation pour répondre à ses exigences de développement. L'éducation était élevée au rang de priorité nationale. Si cette volonté de promotion de la jeunesse s'était traduite par des performances quantitatives, le système avait cependant continué à fonctionner sans relation avec son tissu social.

La persistance du modèle colonial a accentué le décalage entre l'école et le pays réel, renforçant ainsi son inadaptation et son incapacité à répondre aux besoins de la population.

I. 3 QUELQUES TENTATIVES DE REFORME SCOLAIRE

Dès 1961, les pays africains sous l'égide de l'Unesco commencèrent à explorer les possibilités d'une meilleure adaptation du système éducatif aux réalités locales. Ainsi, déjà en 1966, la RCA souhaitait introduire un processus de « ruralisation » à l'école, qui fut rejeté en 1969. Le programme n'avait pas reçu l'aval de l'Assemblée Nationale qui estimait qu'il ne favorisait pas l'émancipation du peuple centrafricain. Le principal argument était que ce programme qui définissait un certain profil de l'apprenant, serait conçu et imposé par la France en vue de maintenir les enfants centrafricains dans le ruralisme et perpétuer le colonialisme.

C'est au cours des années 70 que naquit un important mouvement de réforme, celui des "Ecoles de Promotion Collective" (EPC), qui chercha à adapter l'école primaire aux futures conditions de vie et de travail de la majorité des élèves. Ces écoles étaient caractérisées par l'accent mis sur des activités productives, notamment dans le domaine de l'agriculture et de l'élevage ainsi que l'utilisation du sango, langue nationale, comme langue d'enseignement, avec une transition progressive au français.

En 1980, sur les 812 écoles primaires que comptait le pays, 110 étaient des EPC. Malgré l'évaluation positive de l'expérience du point de vue pédagogique particulièrement de l'enseignement en langue nationale, cette réforme fut abandonnée. Parmi les facteurs contribuant à cet échec, on peut retenir : - le manque de collaboration entre les services éducatifs chargés de la réforme ; - un soutien matériel important de l'UNICEF, dont la réduction découragea les enseignants ; - la résistance de la population, qui voyait dans l'EPC une machination pour barrer la route de la fonction publique aux enfants ruraux ; - un facteur politique : la population liait cette réforme au régime du dictateur Président Jean Bedel Bokassa (l'école fut d'ailleurs au centre de la crise qui entraîna la chute de Bokassa en 1979).

Le pays organisa alors en 1982 un séminaire sur l'éducation en vue de faire une réforme cette fois-ci consensuelle. Mais les années 80 furent caractérisées par des difficultés socio-économiques croissantes, dont l'une et non des moindres, était la saturation de la fonction publique. Avant la mise en place du premier Programme d'Ajustement Structurel (PAS) en 1986, des programmes antérieurs avaient déjà gelé les salaires des fonctionnaires à leur niveau de 1982 et arrêté les recrutements des fonctionnaires en 1986 dont les enseignants.

Sous les trois PAS qui furent mis en œuvre, le nombre total des fonctionnaires fut réduit de 25.000 à environ 19.000. Cette baisse des effectifs était le fruit d'un vigoureux programme de «Départs Volontaires Assistés» et de redéploiement du personnel, qui avait touché en premier lieu le personnel enseignant.

Ces mesures n'avaient pas entraîné les économies escomptées ; la masse salariale jusqu'en 1990 représentait près de $\frac{3}{4}$ des recettes budgétaires de l'Etat, et 80% du budget de l'éducation

En raison de ce contexte socio-économique défavorable, l'ambitieuse réforme de l'enseignement décidée en 1982 n'a donc pratiquement pas été appliquée. Elle fut mise en veilleuse en 1986 à la faveur d'une priorité plus modeste de «réhabilitation» du système éducatif, appuyée dans le cadre du troisième PAS par le 3^{ème} projet Education/RCA-IDA/Banque Mondiale.

CHAPITRE II

ANALYSE DESCRIPTIVE DE LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AVANT LE DEBUT DES EVENEMENTS SOCIO-POLITIQUES DES ANNEES 90

Dans cette partie, nous essaierons de reconstituer et de présenter de façon analytique la structure, le fonctionnement et l'efficacité de l'école primaire centrafricaine juste avant 1990 ; une école qui connaissait déjà de graves désorganisations.

En effet, le système éducatif était confronté à d'énormes difficultés depuis plusieurs années et le gouvernement entamait à peine le processus de sa réhabilitation. Bon nombre de dysfonctionnements et le faible rendement au niveau des écoles étaient liés entre autres aux problèmes d'articulation et au manque de moyens de la hiérarchie administrative dont elles dépendaient. Il est donc indispensable, pour mieux mesurer les effets de troubles sur le système éducatif, de connaître l'état de l'école centrafricaine avant le début des événements qui ont duré plus d'une dizaine d'années et accru davantage ses difficultés.

II.1 STRUCTURE ET FONCTIONNEMENT DU SYSTEME FORMEL D'ENSEIGNEMENT

En République Centrafricaine, de fréquentes restructurations ministérielles ont tantôt regroupé, tantôt séparé les Départements responsables de l'enseignement supérieur et des enseignements primaire et secondaire (y compris technique et professionnel).

En 1994, les Etats Généraux de l'Education et de la Formation ont recommandé que désormais, l'ensemble de l'enseignement en RCA ne relève que d'un seul ministère qui se dénommerait 'Ministère de l'Education Nationale' (MEN), représentant une fusion des anciens ministères, par exemple : Ministère de l'Enseignement Supérieur Chargé de la Gestion des Bourses et des Stages et de la Recherche Scientifique (MESCGBSRS) ; Ministère de l'Enseignement Fondamental, Secondaire et Technique, Chargé de la Jeunesse et des Sports (MEFSTCJS).

Cette recommandation n'a jamais été mise en application, en raison de la multiplication des postes ministériels imposée souvent par le contexte politique. En effet, étant l'un des plus grands ministères du pays en termes d'effectif des personnels et de sous-secteurs représentés par les trois niveaux d'éducation (primaire, secondaire et supérieur), le ministère de

l'éducation est souvent divisé en deux ou trois départements ministériels afin de satisfaire les nombreux partis et certaines personnalités politiques qui doivent entrer au gouvernement.

Toutefois, les Départements chargés des enseignements comportent l'ensemble des directions correspondant aux différents niveaux de l'enseignement et aux fonctions administratives et pédagogiques, ainsi que des centres et des instituts spécialisés.

Le Ministère de l'Education Nationale est relayée par 7 Inspections Académiques (IA), chargées de suivre aussi bien l'enseignement primaire que secondaire dans les régions couvrant chacune deux à quatre préfectures (l'unité administrative de base) sur les 17 préfectures que compte le pays. 7 Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) sont responsables de l'encadrement pédagogique des enseignants des deux niveaux.

Les structures et le fonctionnement du système éducatif centrafricain sont restés presque inchangés par rapport au modèle d'école hérité de la colonisation française.

Malgré la nouvelle Loi d'orientation de l'Education promulguée en 1996 et la réforme concernant l'introduction de l'enseignement en sango, dans la pratique la langue d'enseignement reste exclusivement le français, et les niveaux et types d'enseignement formel demeurent toujours les suivants :

- le préscolaire (enfants de 4 à 5ans) ;
- le fondamental1 (primaire) : cycle de 6ans (enfants de 6 à 11ans) ;
- le fondamental2 (niveau collège) : cycle de 4ans ;
- le secondaire (niveau lycée) : cycle de 3ans ;
- le supérieur (université, instituts spécialisés de l'Etat, formation universitaire à l'étranger).

L'enseignement technique et professionnel, peu développé est réparti entre les niveaux collège, lycée et université. La formation des enseignants relève du niveau supérieur :

- l'Ecole Normale des Instituteurs forme les enseignants du primaire, recrutés à partir du Bac ;
- l'Ecole Normale Supérieure, qui fait partie de l'université de Bangui, forme aussi bien les enseignants de collège que les conseillers pédagogiques et les inspecteurs du primaire et du secondaire.

II.1.1 CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

II.1.1.1 NIVEAU CENTRAL

Le Ministère de l'éducation a connu plusieurs restructurations qui visent une définition optimale des fonctions du Département de l'éducation, comme en témoignent des appellations très longues qui récapitulent les attributions principales de chaque Ministère.

Ces restructurations (8 ministres se sont succédés en 6 ans à la tête du département de l'Education, selon les différents décrets portant nomination ou remaniement du gouvernement) comme la mobilité des cadres semblent surtout symptomatiques de la 'déstructuration' de l'ensemble de l'administration centrafricaine. L'absence d'un système vécu comme légitime, dont les objectifs et procédés cohérents orienteraient toutes les actions entreprises dans ce cadre, ouvre le champ à des initiatives motivées par les intérêts individuels et partisans (promotion personnelle, notion personnelle, partisane ou idéologique de réforme).

Arbitraires par rapport aux finalités du système, ces initiatives individuelles ou ces contraintes politiques représentent un mouvement entropique qui prend le pas sur la logique originale du système. Ainsi, on peut substituer par exemple une activité de restructuration du ministère à celle plus ardue d'améliorer les conditions d'enseignement en milieu rural.

La restructuration incessante empêche un fonctionnement normal du ministère chargé de l'éducation, dont les capacités de planification et de coordination des interventions des bailleurs de fonds dans le secteur ont toujours été très faibles. Ces fonctions sont habituellement assumées par le ministère du plan (qui ne dispose pourtant pas d'expertise technique requise) avec la participation des délégués de chaque ministère à des réunions de coordination.

La tendance chronologique des différentes restructurations du département de l'éducation est vers une augmentation de la complexité :

- au début, notamment dans les années 70, le ministère de l'éducation (englobant l'enseignement supérieur) comptait 2 directions générales, 11 directions et 22 services ;
- ensuite, il comptait de plus en plus de services, 3, 4, 5 directions générales, plus de 15 directions et jusqu'à 33 services (réf. organigrammes du ministère de l'éducation en annexe).
- Ces structures sont complétées par d'autres organes importants qui, tout en relevant du ministère de l'éducation, n'apparaissent pas sur l'organigramme dont l'articulation vague avec le MEN pose certains problèmes (INRAP - Institut National de Recherche et

d'Animation Pédagogique, CNFC - Centre National de Formation Continue, EDIFAMADI-Edition, Fabrication de Matériels Didactiques).

Le ministère aussi bien que ses antennes décentralisées (Inspections, CPR) est caractérisé par un personnel pléthorique. Le "dégraissage" de la Fonction Publique intervenu dans le cadre du premier et du deuxième PAS (Programme d'Ajustement Structurel) en milieu des années 80, non ciblé, a touché surtout les enseignants du primaire et a laissé en place la plupart des administrateurs.

En 1987, la Banque Mondiale a proposé la réduction de 37% du personnel administratif du ministère dans le cadre de son 3^{ème} projet Education, qui devrait être redéployé dans les classes. Elle a imposé comme condition de réduire jusqu'en 1993 la part du personnel administratif de 11% à 7% de l'ensemble du personnel relevant du MEN.

Comme la majorité des postes administratifs au MEN sont occupés par d'anciens enseignants, ce "retour à la craie" permettrait de pallier en partie au déficit en maîtres du primaire occasionné notamment par les PAS. Ce phénomène était et demeure si important que les inspections font la distinction entre "enseignants craie en main" et "enseignants détachés" dans leurs rapports annuels, lorsqu'elles évoquent la situation du personnel de leurs régions respectives.

Notons que le MEN n'a pu prendre de mesures allant dans le sens d'une reconversion des administratifs, ce qui a été de plus en plus difficile dans un climat de perpétuelle revendication sociale depuis 1990.

Au niveau central, plusieurs directions et institutions sont particulièrement impliquées dans l'administration et le fonctionnement des écoles primaires ; on notera les quelques services importants du dispositif qui sont les suivants :

- **La Cellule de Réflexion et de Prospective**, créée en 1988 et rattachée au Cabinet du Ministre, était chargée de tous les aspects de la recherche et de la planification, ainsi que de la coordination des interventions des différents bailleurs dans le domaine éducatif. Un membre de cette cellule participe à la réunion mensuelle de coordination interministérielle tenue au ministère du plan.

Par rapport à cette cellule, la direction des études et de la planification (un des services de la direction générale des études, de la recherche, de la planification et de l'évaluation) semblait représenter un double emploi.

- **L'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique (INRAP)** est responsable de la conception et de l'expérimentation des programmes et des manuels scolaires pour l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que de l'animation pédagogique des enseignants (revue pédagogique, programmes radio-tv,...)

En 1988, l'INRAP a été amputé de son imprimerie, devenue un service autonome sous le nom d'EDIFAMADI (Edition, Fabrication de Matériels Didactiques). Ce service, contraint à l'autosuffisance partielle, donne la priorité à ses commandes privées plutôt qu'à celles du MEN (en particulier pour les besoins de l'INRAP). L'absence de collaboration entre ces deux services est telle que, bien qu'ils partagent les mêmes locaux, l'INRAP réclame une nouvelle imprimerie pour ses besoins combien énormes d'édition et de fabrication des matériels didactiques qui manquent cruellement à l'école centrafricaine.

- **Le Centre National de Formation Continue (CNFC)**, détaché en 1986 de l'INRAP, est chargé du recyclage des enseignants du primaire et du secondaire, notamment dans le cadre du 3^{ème} projet Education Banque Mondiale.

L'éclatement des fonctions d'animation et de recyclage entre l'INRAP et le CNFC a posé quelques problèmes de collaboration entre les deux services, d'autant qu'ils ont été rattachés à différentes directions générales du ministère. De même, ils n'ont plus de relation administrative directe avec les centres pédagogiques régionaux (CPR) qui fonctionnent comme leur relais pour les activités de formation et d'animation à l'intérieur du pays. Pourtant, un comité d'organisation et de réflexion existait, mais faute de ne pas se réunir souvent, dans la pratique, la collaboration entre ces services dépendait des relations personnelles entre leurs cadres, y compris les assistants techniques Français.

En outre, on observe un autre problème important de coordination entre les services du MEN, c'est celui qui existe entre les tâches de formation, recyclage, animation et programmes/matériels du primaire. Ce problème est posé par le non rattachement administratif et l'éloignement physique de l'Ecole Normale d'Instituteurs de Bambari, qui forme les enseignants du primaire.

II.1.1.2 NIVEAU REGIONAL

Les structures décentralisées du MEN ont été étendues et renforcées avec l'appui notamment de la Banque Mondiale et de la France à la fin des années 80. Ces antennes sont séparées entre les fonctions d'inspection (les Inspections d'Académie : IA) et d'animation (les Centres Pédagogiques Régionaux : CPR).

Le personnel technique se trouve être, en plus des enseignants détachés, des inspecteurs du primaire et du secondaire ainsi que des conseillers pédagogiques formés entièrement à l'Ecole Normale Supérieure (ENS).

Notons que la France a placé des conseillers techniques dans certains IA et CPR.

Il existait cependant des faiblesses dans ce réseau décentralisé qui était pourtant mieux doté en ressources matérielles et humaines : a) la séparation des activités d'inspection et d'appui pédagogique constituait un double emploi avec pour conséquences, le gaspillage des ressources et la diminution de l'efficacité de chaque fonction ; b) l'absence d'un mécanisme de contrôle permanent du travail de chaque enseignant, les directeurs n'étant pas intégrés dans la hiérarchie d'inspection et d'animation pédagogique.

- Les Inspections Académiques et les Inspections du Primaires

La République Centrafricaine est subdivisée depuis l'indépendance en circonscriptions scolaires correspondant essentiellement aux préfectures. Les circonscriptions scolaires ou inspections de l'enseignement primaire sont au nombre de 21, dont 4 à Bangui (capitale de la RCA).

Le processus de décentralisation administrative du système éducatif a démarré avec la création en 1985-1986 des 3 premières inspections académiques. Le territoire a été ensuite divisé en 6 inspections d'académie : IA nord ; IA sud ; IA centre-sud ; IA centre-est ; IA ouest ; IA Bangui-Vakaga. La définition de l'inspection d'académie "Bangui-Vakaga", géographiquement discontinue, trouve son explication dans l'éloignement de la préfecture de Vakaga, qui n'est accessible que par avion à partir de la capitale.

Les IA suivent aussi bien les établissements secondaires que primaires de leur région. Le nombre d'écoles primaires étant beaucoup plus important que celui des écoles secondaires, les antennes périphériques des IA s'occupent uniquement du niveau primaire.

La hiérarchie de l'inspection comprend les IA qui ont des antennes au niveau des préfectures, à savoir les inspections du primaire (circonscriptions scolaires), subdivisées à leur tour en secteurs scolaires et zones pédagogiques au niveau des sous-préfectures.

Les tâches principales de ce réseau d'inspection sont :

- la collecte des statistiques scolaires et l'élaboration des rapports ;
- l'évaluation formelle (avec notation) de chaque enseignant dans la perspective de sa promotion dans la grille de la fonction publique ;
- les inspections du primaire organisent également des "séances d'animation pédagogique" regroupant périodiquement les enseignants d'une même zone sur des thèmes arrêtés par l'inspecteur. Ces animations pédagogiques sont généralement organisées sans le concours du CPR.

A l'exemple de nombreuses institutions scolaires, les structures décentralisées du MEN sont suffisamment "bien" dotées en personnel comme le montre la répartition du personnel de l'inspection du primaire de la Kémo de l'académie du centre-sud (1990) :

- inspection primaire de la Kémo (Sibut) :	7 agents	20 écoles
- secteur scolaire de Djoukou :	2 agents	15 écoles
- secteur scolaire de Dékoa/Mala	4 agents	20 écoles

Au total 13 agents dont 9 "enseignants détachés" pour 55 écoles, mais la répartition des tâches n'était pas uniforme. 5 sur ces 13 agents avaient un travail de secrétaire. Un était "billeteur", chargé uniquement de chercher les salaires des enseignants à Bangui et de les leur distribuer. Cette mesure prise dans de la plupart des inspections du primaire était sensée permettre d'éviter l'absentéisme des enseignants, qui pour manque de structure de paiement dans leurs zones d'affectation, faisaient le voyage de Bangui chaque fin de mois en vue de percevoir leurs salaires.

Parmi les contraintes qui pèsent sur l'efficacité du système, on peut noter :

- les problèmes de transport; bien que les inspections d'académie et du primaire aient été dotées en véhicules par le projet Banque Mondiale ou la France, ces inspections ne disposaient pas de carburant pour les tournées de travail. Le véhicule devenait en général une voiture au seul usage privé de l'inspecteur qui l'utilisait pour les besoins de sa famille. Ainsi, le personnel restait largement tributaire « d'occasions » pour effectuer les missions ;

- la limitation de l'inspection à la fonction de "notation", sans allier l'appui pédagogique de l'enseignement avec le processus d'évaluation. Si cette inspection se faisait selon les critères définis, l'évaluation serait plus motivante pour l'enseignant et l'impact de l'inspection certainement plus important ;
- l'incompétence des inspecteurs dont une part importante n'assure pas sa fonction.

La rareté des inspections et leur nature ciblée font que le système n'exerce aucun contrôle sur le comportement quotidien des enseignants. L'évaluation était axée plutôt sur la promotion professionnelle de l'enseignant et non sur sa meilleure adaptation à son environnement scolaire. On passe de ce fait à côté de la fonction fondamentale d'un système d'inspection, contribuant ainsi à un dysfonctionnement et une inefficacité de l'école centrafricaine.

- Les Centres Pédagogiques Régionaux

Les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) ont été créés au cours des années 70 comme antennes décentralisées de l'Institut Pédagogique National (précurseur de l'INRAP) pour appuyer le programme d'Ecoles de Promotion Collectives. Avec la création des IA, les CPR sont passés sous tutelle des IA de leur zone d'implantation respective, mais jouent néanmoins le rôle de relais régional aussi bien du CNFC que de l'INRAP. Les tâches principales des 7 CPR (dont un à Bangui) comportent :

- l'animation pédagogique des enseignants de leur région (niveau primaire et secondaire) ;
- l'organisation de stages décentralisés dans leurs locaux à l'attention du personnel éducatif de leur région (la plupart ont été organisés dans le cadre du 3^{ème} projet Banque Mondiale/RCA/Education).

Malgré le rattachement administratif des CPR aux IA, dans la pratique il n'existe pas de coordination entre les programmes respectifs d'appui pédagogique et d'inspection/évaluation. La formation d'équipes conjointes permettrait d'équilibrer les deux fonctions et faciliterait le déplacement du personnel de CPR, dont l'absence de moyens logistiques limite pratiquement les activités dans les écoles de leur ville d'implantation.

La séparation fonctionnelle et pratique des IA et des CPR semble d'autant moins fondée, qu'aussi bien les activités évaluatives des inspections que les activités d'appui pédagogique des CPR sont exécutées surtout par des conseillers pédagogiques ayant la même formation.

De manière générale, les facteurs explicatifs de l'inefficacité des CPR sont quasiment les mêmes que ceux des IA, à savoir :

- l'absence de moyens de transport ;
- le sous-équipement, notamment l'absence de bibliothèque dans certains CPR ;
- la forte mobilité des enseignants, réduisant l'impact des formations et des animations pédagogiques ;
- la forte mobilité du personnel du CPR, déstabilisant le travail d'équipe.

On peut dire également que contrairement aux IA, l'exclusion des CPR de la fonction de contrôle/évaluation (signifiant l'absence de pouvoir sur les enseignants) affaiblit l'effet de leur encadrement pédagogique.

II.1.1.3 NIVEAU LOCAL : organisation des écoles

- Les directions d'école

Chaque école a au moins un directeur, car certaines grandes écoles dans les zones urbaines peuvent en avoir jusqu'à 4, alors qu'en règle générale, une école "géophysique" constituée de bâtiments scolaires et se situant en un seul endroit doit avoir un seul directeur. Ce fait est dû à l'utilisation tournante des locaux par plusieurs groupes pédagogiques.

Les tâches principales d'un directeur sont :

- la préparation des rapports scolaires avec les données statistiques ;
- assurer le bon fonctionnement de l'école du point de vue administratif et pédagogique en veillant sur la discipline ;
- organiser la rentrée scolaire ;
- collecter les cotisations des parents d'élèves et les gérer ensemble avec les Associations des Parents d'élèves (APE) ;
- collecter les redevances pour l'assurance scolaire et les frais d'inscription aux examens de fin de cycle qui seront ensuite acheminés au niveau central ;
- collecter les contributions pour la coopérative scolaire qui sont affectées au fonctionnement de l'école.

Sur les 1101 directeurs pour 930 écoles en 1990 que comptait la Centrafrique, 101 seulement étaient "déchargés" d'enseignement : il s'agissait de directeurs dont les écoles avaient plus de 10 classes. Les autres cumulaient les deux fonctions d'enseignant et de directeur, d'autant plus qu'une partie importante d'écoles rurales ne disposait que d'un enseignant qui assurait

automatiquement la fonction de directeur en bénéficiant de la prime de direction d'un montant de 10.000 FCFA.

- Les Associations des Parents d'Elèves

En principe, chaque école doit avoir son APE dont la contribution à l'école est surtout financière et/ou matérielle. Selon une étude faite sur les APE (Déballé et Danagoro, 1987), le montant annuel des cotisations recueillies par école peut varier de 20.000 à plus de 100.000 F.CFA pour les grandes écoles urbaines. Mais sur 22 APE visitées, 8 étaient inactives. Cette situation était sûrement la même en 1990 car le montant des cotisations fixé entre 500 et 1000 F.CFA par famille selon le nombre d'enfants scolarisés, n'avait pas changé.

Ces cotisations permettaient de répondre à certains besoins de l'école, par exemple :

- la construction ou la réfection des salles de classes et des logements des directeurs et des enseignants ;
- la réparation ou la fabrication des tables-bancs;
- l'achat de fournitures et de manuels scolaires ;
- la rémunération d'un enseignant communal appelé "maître-parent" ;
- le financement de fonctionnement divers comme fournitures de bureau pour le directeur, les produits anti-termites, carburant de l'inspecteur ou du directeur si ceux-ci disposent d'un moyen de transport, l'entretien des latrines, etc.

Certaines APE entreprennent des projets plus ambitieux, tels que l'achat d'une mobylette pour le chef de secteur scolaire.

Il convient cependant de noter que si les APE apportaient un appui significatif pour le fonctionnement et le développement de certaines écoles, elles étaient très curieusement réticentes à contribuer pour le recrutement d'un veilleur devant assurer la sécurité de l'école. Pourtant, parmi les principaux problèmes qu'elles déploraient, se trouvait la dégradation délibérée des infrastructures et des biens scolaires par des "vandales". L'habitude était plutôt d'acheter des cadenas pour les portes, les fenêtres et les armoires. Sur les 22 APE étudiées en 1987, aucune n'avait pris l'initiative d'engager un gardien pour l'école alors que son salaire pouvait être couvert par les sommes cotisées.

Cette étude a relevé d'autres problèmes qu'on a observés au fil des années dans l'organisation et le fonctionnement des APE :

- leur domination abusive par des parents fonctionnaires avec la marginalisation des parents paysans ;

- leurs projets souvent trop ambitieux par rapport à leurs moyens ;
- la mauvaise gestion et une comptabilité artisanale ;
- des détournements de fonds par certains présidents des APE et les directeurs d'école jouant le rôle de conseillers techniques, sans qu'ils soient poursuivis par la Justice.

En Centrafrique, les APE sont organisées dans une hiérarchie régionale et nationale. Selon la réglementation de l'organisation nationale, Chaque APE est tenue de réserver 10% de son budget pour contribuer au fonctionnement des niveaux supérieurs de la Fédération Nationale des Parents d'Elèves. Le fonctionnement de cette hiérarchie, qui a été adopté sans étude préalable, comporte un grand nombre de difficultés sur le plan humain, matériel et financier. En 1990-91 par exemple, selon les rapports d'inspection, toutes les structures des APE en difficultés financières s'étaient obstinées à ne pas payer leurs redevances scolaires, profitant des troubles socio-politiques qui se "dessinaient à l'horizon".

- Les Coopératives scolaires

L'organisation de coopératives scolaires va de pair avec l'introduction des activités productives à l'école. Il s'agit d'écouler les produits de ces activités agricoles ou artisanales afin de réinvestir les recettes dans le fonctionnement de l'école.

Cependant, les problèmes rencontrés dans certaines écoles, notamment les détournements de fonds ou exploitation personnelle du travail des élèves par le directeur, ont abouti quelques années avant 1990, à une suspension officielle des coopératives.

Néanmoins, sur le terrain les coopératives indissociables des activités productrices, ont continué de fonctionner dans les écoles où les activités se faisaient effectivement. La coopérative scolaire est en principe gérée par un conseil d'administration composé d'élèves assistés par un conseiller technique enseignant. Le rapport d'inspection de la sous-préfecture de la Lobaye avait révélé que les coopératives scolaires faisaient en moyenne 2000 F.CFA par an de recettes, argent utilisé pour acheter par exemple en ce temps de la craie, des registres d'appel ou de ballon de football.

Nonobstant la suspension officielle des coopératives scolaires, la contribution de 100 FCA des parents continuait d'être versée obligatoirement au directeur d'école, allant en fait dans sa propre "poche".

II.2 LES RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES DE L'ECOLE PRIMAIRE

La pénurie des ressources humaines et matérielles constitue en Centrafrique la principale entrave au fonctionnement de l'école, influant négativement sur la taille de la classe, le temps d'enseignement et les autres conditions d'études (voir chapitres suivants). Cette section se penchera exclusivement sur la situation globale des enseignants, des infrastructures scolaires et des matériels pédagogiques, en ce qui concerne notamment leur évolution et leur répartition jusqu'au début des années 90.

II.2.1 DISPONIBILITE ET DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SUR LE TERRITOIRE NATIONAL

Elément-clé de l'universalisation de l'enseignement, le corps enseignant connut une expansion fulgurante comme nous l'avons précédemment souligné plusieurs fois, au cours des années 60. En 1970, le nombre d'enseignants (2693 selon le tableau ci-dessous) était déjà à 75,20% de son niveau de 1990. Cette expansion se poursuivit au cours des années 70 et la première moitié des années 80, atteignant 4718 en 1985-86.

Tableau 8 : Evolution des effectifs des enseignants du primaire de 1970 à 1990

Années	Enseignants		
	Hommes	Femmes	Total
1970	2247	446	2693
1975	2603	561	3164
1980	3163	847	4010
1981	3114	1016	4130
1982	3275	1009	4284
1983	3235	1129	4364
1984	3137	1131	4268
1985	2912	757	3669
1986	3540	1178	4718
1987	3486	1058	4544
1988	3451	1112	4563
1989	3159	1067	4226
1990	2639	942	3581

Source : Annuaire statistique MEN, 1989-90

Après 1985-86, le nombre d'enseignants a baissé de son plus haut niveau (4563 en 1988) pour atteindre 3581 en 1989-1990. Cette baisse considérable était le résultat des facteurs suivants :

- le programme de Départs Volontaires Assistés (DVA) de la fonction publique dans le cadre du PAS (27% des 700 départs enregistrés entre 1987-1988 et 1989-90) ;
- le redéploiement (licenciement) de nombreux fonctionnaires dans le cadre du PAS (27%) ;
- le non remplacement d'enseignants partis à la retraite, révoqués ou décédés (46% des départs).

Les décès ou les départs à la retraite, numériquement presque aussi importants que les départs occasionnés par le PAS, s'expliquent par le vieillissement du corps enseignant.

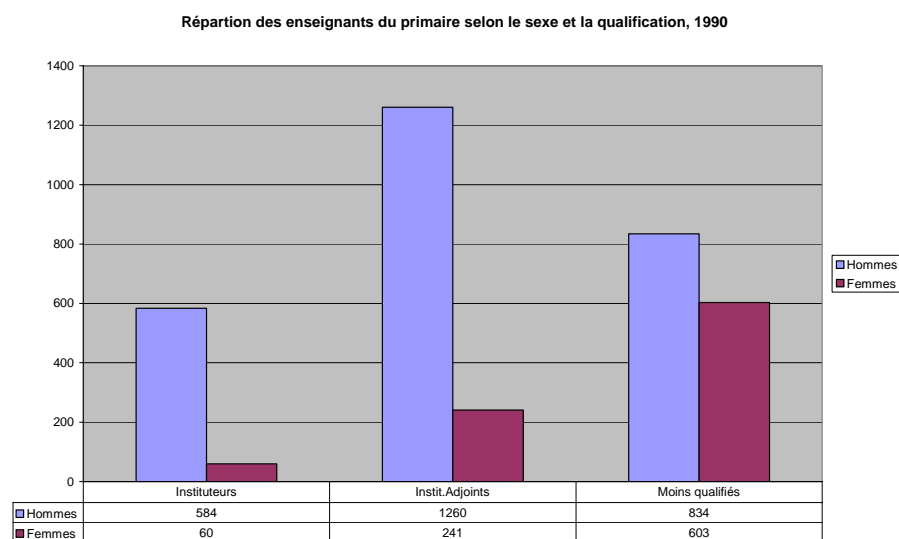
Les mesures du PAS (DVA et redéploiements) frappèrent de plein fouet le personnel enseignant du primaire. Les concepteurs et les exécutants du PAS n'avaient pas pris la précaution de placer des restrictions sur les catégories des fonctionnaires à admettre dans le programme de DVA, afin de protéger les secteurs sociaux d'un départ massif de leurs agents.

Le programme de DVA qui fournissait une somme importante aux fonctionnaires concernés, attirait en priorité les enseignants du primaire, dont les conditions de travail et de rémunération étaient les moins bonnes de la fonction publique.

Les DVA en particulier privèrent l'enseignement primaire de certains de ses agents les plus dynamiques et expérimentés. Ces départs sont intervenus peu d'années après le remplacement des trois écoles qui formaient les enseignants du primaire par la seule Ecole Nationale des Instituteurs (ENI implantée à Bambari, une ville située à 388 Kilomètres de Bangui la capitale), qui injectait moins de 1/10^{ème} du nombre d'instituteurs produits par les trois anciennes écoles d'antan (entre 350 et 650 sur 2 ans). Du coup, la capacité du pays à disposer d'un effectif suffisant de maîtres pour combler le déficit occasionné par les différents départs avait baissé. Le remplacement numérique n'était alors plus possible même s'il venait à être décidé.

Les femmes ne représentaient par ailleurs que 26% du corps enseignant du primaire, une proportion néanmoins très forte au regard de leur représentation dans la fonction publique qui était de 13% (Banque Mondiale, 1991).

Graphique 1



Source : Annuaire statistique du MEN, 1989-1990.

Les femmes étaient concentrées en milieu urbain, où elles représentaient 66% du personnel enseignant. Mariées à des fonctionnaires, elles ne pouvaient pas être affectées en milieu rural. Selon l'annuaire statistique 1989-1990, 6 des 16 préfectures comptaient moins de 7 enseignantes pour un personnel masculin de 30 à 226 personnes.

Plus globalement, la RCA a été toujours caractérisée par une distribution inéquitable des enseignants entre les milieux urbain et rural. La répartition géographique des enseignants du primaire en est l'exemple probant. On constatait que la ville de Bangui à elle seule comptait 31% des enseignants en 1990-91. Cette proportion est presque le double de celle de la population qui habitait Bangui (17%), démontrant que les autres régions du pays étaient insuffisamment couvertes en personnel enseignant. Cela illustre la grande propension des enseignants à se concentrer dans les centres urbains. En effet, on dénombre souvent 2 enseignants par salle de classe dans les villes, tandis que beaucoup d'écoles rurales ne comptent qu'un enseignant, tenu d'enseigner toutes les 6 classes pédagogiques en travaillant seul le matin et l'après-midi. Par contre, les deux enseignants en zone urbaine utilisent tour à tour la salle de classe, l'un le matin et l'autre l'après-midi.

L'insuffisance et l'inégale répartition des enseignants sur l'ensemble du territoire ont engendré de fortes variations régionales des taux d'encadrement. En 1990-91, les chiffres donnaient un taux d'encadrement moyen de 83 élèves par maître alors qu'il était de 66 en 1985-86, proche de la norme du taux de 60 décidée par les autorités. Mais dans certaines sous-préfectures, notamment de l'Ouham, Ouham-Pendé et de la Lobaye, on relevait des taux d'encadrement qui dépassaient les 100 élèves par enseignant. La surcharge des enseignants en poste augmentait considérablement dans les zones enclavées qui connaissaient des fermetures massives d'écoles en raison du manque d'enseignants.

II.2.2 QUALIFICATIONS DU CORPS ENSEIGNANT ET POSSIBILITES D'AVANCEMENT

Issus d'une multitude de formations différentes, les enseignants du primaire étaient considérés comme "relativement bien qualifiés" (C.Gounebana, 1990), comptant en 1991 64% d'instituteurs et instituteurs-adjoints. Et dans le cadre du 3ème projet Banque Mondiale, tous ces enseignants avaient fait l'objet de recyclages visant une remise ou mise à niveau (en annexe- l'évolution de la qualification des enseignants depuis 1978).

La proportion d'institutrices et d'institutrices-adjointes parmi les enseignantes n'était respectivement que de 7% et 27% en 1989-90 comme l'indique le graphique ci-dessus. Ce faible niveau de qualification du personnel féminin "souvent incapable de s'exprimer

correctement en français devant un auditoire” (Barka, Goddot, Onambélé, 1989) pourrait refléter :

- une tendance généralement observée des femmes centrafricaines de ne pas aller loin dans leurs études que les hommes (Banque Mondiale, 1992) ;
- la formation de bas niveau dispensée aux futures enseignantes dans l’ancien “Cours Normal des Jeunes Filles” aboutissant au grade d’institutrice-adjointe;
- une moindre tendance des cadres féminins (avec des préoccupations centrées davantage sur la vie familiale) à se présenter aux concours professionnels.

Pour ce qui est des possibilités d’avancement, jusqu’en 1982, année du gel des promotions et des augmentations de salaire dans la fonction publique, les enseignants sous-qualifiés pouvaient se présenter aux concours professionnels organisés par le Ministère de l’éducation nationale, notamment pour l’obtention du Certificat d’Aptitude Professionnelle (CAP), conférant le grade d’instituteur.

Ce grade est un préalable nécessaire pour accéder à une formation de conseiller pédagogique, fonction qui à son tour permet d’accéder à une formation d’inspecteur. Et en par ailleurs, les directeurs d’école sont nommés parmi les instituteurs.

La suspension de ces concours professionnels a représenté un frein important pour la motivation des enseignants au cours de la décennie 80. Le 3^{ème} projet Banque Mondiale/Education/RCA avait préconisé leur restauration afin de motiver la participation des enseignants aux programmes de formation continue du CNFC. Mais jamais cette mesure n’a été reconduite jusqu’à la fin du projet en 1992.

- Formation initiale des enseignants du primaire

L’évolution rapide de la situation de la formation et de l’emploi entre 1960 et 1990 a abouti à une hétérogénéité extrême des niveaux des enseignants du primaire (MEN/Unesco, 1990).

En effet, avant l’indépendance et au cours des années 60, les enseignants étaient recrutés parmi les titulaires du CEPE. Ils recevaient une formation professionnelle de deux ans, leur conférant le grade d’agent de l’enseignement.

Sous la pression de l’expansion rapide de la scolarisation primaire, l’Etat engagea un certain nombre de titulaires du CEPE qui furent versés directement dans l’enseignement. Le recyclage de 3 mois de ces agents auxiliaires de l’enseignement pendant les vacances scolaires fut financé par l’Unesco.

Des agents recrutés avec le CEPE et plus ou moins deux ans de collège, auxquels s'ajoutèrent 2 ans de formation normale, reçurent le grade d'agent supérieur de l'enseignement.

A partir des années 1970, le niveau de recrutement des enseignants du primaire fut rehaussé au niveau secondaire. Ainsi, les agents supérieurs de l'enseignement commencèrent à être recrutés au niveau de 3^{ème} (dernière année de collège) et la durée de leur formation fut réduite à un an. Le MEN recrutait des Instituteurs-adjoints parmi les titulaires du BEPC.

Leur formation de deux ans était assurée jusqu'en 1985 à l'Ecole Normale des Instituteurs-adjoints et au Cours Normale des Jeunes Filles.

Entre 1970 et 1981, les futurs instituteurs étaient également recrutés parmi les titulaires du BEPC. Ils recevaient une formation de 3 ans à l'Ecole Normale des Instituteurs, située jusqu'en 1984 à Bangui.

A partir de 1981, le niveau de recrutement des instituteurs a été rehaussé aux titulaires du Baccalauréat. Ils recevaient une formation de deux ans, sanctionnée par le Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Fondamental1 (CAPEF1).

Une autre catégorie d'enseignants, les agents communaux, recrutés à des niveaux variables par les communes pour pallier l'insuffisance d'enseignants affectés par le MEN, n'ont reçu aucune formation pédagogique.

En 1985, l'ENI a été transférée à Bambari, deuxième ville de la Centrafrique. Les candidats à la formation d'instituteurs à cette école étaient recrutés sur concours (test psychologique) au niveau Bac plus deux ans d'études supérieures, parmi les étudiants généralement en difficulté à l'Université.

La formation à L'ENI comportait des cours théoriques ainsi qu'un stage destiné aux futurs instituteurs dans des écoles primaires d'application qui lui étaient rattachées. Au départ, l'ENI bénéficiait d'un taux d'encadrement inouï : pour 45 stagiaires, il y avait 12 enseignants dont 5 Coopérants français, 9 membres du personnel administratif et 17 auxiliaires (personnel de service).

Par ailleurs, avec la fermeture des deux autres écoles normales en 1985, le rythme de formation des enseignants du primaire s'est réduit de 350-650 à 20-35 par an (en déduction des déperditions) selon les annuaires statistiques du MEN de 1987 à 1990.

Cette situation aberrante a été corrigée à la hâte dès la rentrée 1990-91 avec 240 nouveaux élèves affectés à l'ENI. Cela a posé naturellement un certain nombre de problèmes, à savoir :

- non préparée à l'avance, cette mesure avait saturé les possibilités d'accueil (salles de classe, enseignants, dortoirs) de l'ENI ;
- l'expansion des effectifs avait lieu sans garantie de leur intégration ultérieure dans la fonction publique ;
- le mode de recrutement ne garantissait pas la qualité et la motivation des candidats ;
- le système de notation laxiste ne permettait aucune sélection, la réussite à 100% de chaque cohorte étant de rigueur.

Le rythme de production des nouveaux instituteurs à l'ENI ne permettait pas malgré tout de compenser les décès et les départs à la retraite, à plus forte raison les DVA des enseignants décidés dans le cadre du PAS. La Banque Mondiale au travers de son 3^{ème} projet Education avec la RCA, avait mis en place pour pallier aux insuffisances, un programme de "Formation accélérée des instituteurs".

En 1991, une première vague de 250 candidats recrutés au niveau de "Bac+2" avait reçu une formation de 9 mois dans les CPR, dont la qualité fut critiquée.

- Formation continue des enseignants

Jusqu'en 1980, le MEN appuyait la formation continue des enseignants dans la perspective de leur préparation aux concours professionnels : telle était une des fonctions principales des Instituts Pédagogiques précurseurs de l'INRAP. Cet appui comportait différentes formes :

- la revue pédagogique, mise en place dès l'indépendance ;
- les émissions radio hebdomadaires à l'intention des enseignants ;
- des journées d'animation pédagogique organisées par chaque chef de circonscription scolaire, regroupant tous les enseignants d'une même zone ;
- un cours par correspondance pour rehausser le niveau des enseignants de l'intérieur : des devoirs étaient envoyés aux intéressés, et leurs copies corrigées au niveau central leur étaient renvoyées ensuite.

Le mobile pour la participation des enseignants était de réussir le concours professionnel, condition indispensable pour l'avancement dans la carrière.

Ces actions ont été suspendues quelques années avant la création du CNFC en 1986. Sous l'impulsion du projet de la Banque Mondiale, le CNFC s'était attelé à exécuter à travers les CPR, le programme de recyclage des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des enseignants. La coopération française et l'ACCT finançaient également ce programme. Mais le premier problème rencontré fut celui de l'absence des enseignants à l'école, en raison de leur participation à la formation qui se tenait en cours d'année scolaire pendant un mois. La formation à distance avec couverture radiophonique fut reprise en vue de trouver une solution alternative à ce problème ; mais là aussi, elle s'était heurtée au désintéressement des enseignants face au maintien de la suspension des concours professionnels.

Tous les programmes de recyclage avaient pris fin avec la suspension et les gels des crédits de la Banque Mondiale et du Fonds d'Aide et de Coopération (FAC) de la France, en 1992.

- Les conditions de travail et la motivation des enseignants

Les difficiles conditions de travail des enseignants du primaire étaient d'ordre matériel, financier et moral : écoles en état de délabrement, pénurie extrême de matériels didactiques, nombre insuffisant d'enseignants les obligeant à développer des stratégies permettant de faire face à des classes surchargées qui comportaient parfois plusieurs niveaux.

Leurs collègues enseignants du secondaire travaillaient dans des situations moins pénibles en 1991 : - enseignement secondaire : 41 élèves/enseignant pour 19,5 heures d'enseignement/semaine en moyenne ; - enseignement primaire : 83 élèves/maître pour 27 heures d'enseignement/semaine en moyenne.

Malgré l'insuffisance des locaux qui créait particulièrement une surpopulation des classes en milieu urbain, aboutissant à l'exploitation des salles par "roulement" de deux enseignants au cours de la journée, c'était plutôt la situation de l'enseignant en milieu rural qui posait davantage de contraintes sur l'exécution de ses tâches pour les raisons suivantes : a) l'enseignant rural était souvent seul à devoir encadrer jusqu'à 6 niveaux différents : il regroupait généralement les classes par paire (ex. CE-CM) et faisait passer les deux ou trois groupes au cours de la matinée ; b) en cas d'absence, l'enseignant rural n'était pas remplacé, il n'y avait pas de suppléants en milieu rural, et très peu en milieu urbain ; c) la pénurie de matériels didactiques étaient beaucoup plus accentuée dans les écoles rurales (enclavement, difficultés d'acheminement, etc.) ; d) l'absence d'électricité limite le temps pendant lequel l'enseignant pouvait préparer sa classe et corriger les devoirs.

En ce qui concerne la motivation des enseignants, leur moral était clairement très bas. Leur taux d'absentéisme était très élevé, mais difficile à contrôler. Parmi les facteurs de démotivation connus ou du moins reconnus et dénoncés par les enseignants eux-mêmes, on peut retenir :

- l'absence d'avancement dans la carrière depuis 1982 ;
- le blocage depuis 1982 et le très bas niveau des salaires par rapport à la cherté de la vie ;
- le paiement irrégulier des salaires (8 mois d'arriérés au courant de l'année 1990) ;
- les mauvaises conditions de travail et d'existence (dont l'isolation en milieu rural) ;
- l'insuffisance de l'appui pédagogique et matériel ;
- les problèmes de discipline et de motivation des élèves ;
- les objectifs flous de l'enseignement primaire qui déçoivent les enseignants et la population, au regard des perspectives offertes par l'école. En effet, aussi bien l'enseignant que les parents et les élèves se demandaient à quoi servaient tous ces efforts et ce système éducatif complexe qui influençait profondément leur existence.

II.2.3 DISPONIBILITE, REPARTION ET ETAT DES ECOLES, SALLES DE CLASSE, EQUIPEMENTS ET MATERIELS DIDACTIQUES.

- Les écoles et les salles de classe

Nous avons souligné à maintes reprises que dans la perspective de développement en général et de l'universalisation de l'enseignement primaire en particulier, la Centrafrique exécuta jusqu'en début des années 70, à l'instar des autres pays africains au sud du Sahara, un programme ambitieux de construction d'établissements primaires.

Cependant, dans les années 80, il a été observé que la plupart des écoles existantes avaient été construites entre 1950 et 1960 (Limbassa et Koulaninga, 1991). On constatait ainsi une stagnation puis une légère baisse dans la progression du nombre d'écoles en raison des difficultés économiques qui limitaient les efforts, mais aussi à cause de l'abandon des écoles construites avec des matériaux de courte durée de vie. Cela, malgré l'importante contribution des projets multilatéraux d'éducation (Banque Mondiale, Fad/Bad, Opep) aux programmes de construction et de réhabilitation des écoles primaires dans les provinces de l'ouest et du centre du pays.

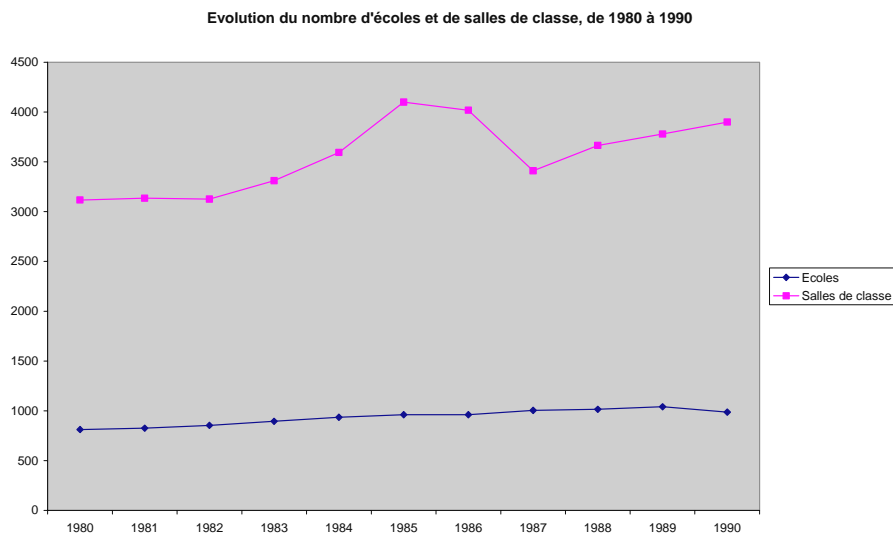
En effet, on distingue en RCA quatre catégories de locaux scolaires dans l'enseignement primaire : bâtiments en "dur", en "semi-dur", "préfabriqués" et "provisoire". La durée de vie des bâtiments dépend du type de construction. Les locaux provisoires ou préfabriqués sont généralement des abris faits en bois qui, rongés par les termites, disparaissent aux coups de vent ou après un an d'existence. Ces deux types de locaux scolaires étaient hâtivement construits au cours des années 80, pour remédier à l'insuffisance des écoles "normales" en dur qui se faisaient de plus en plus rares dans certaines régions du pays, notamment au sud, au nord-est et à l'est. En 1988, seulement 56% des écoles primaires étaient construites en dur.

C'était surtout dans certains villages situés loin d'une école primaire que l'initiative de créer une "école communale" se prenait, pour encadrer les jeunes enfants en attendant qu'ils grandissent assez, afin de faire le long chemin jusqu'à l'école officielle. Les parents construisaient à cet effet un abri en matériaux provisoires voué à la disparition en moins de temps, et ils cotisaient pour payer un maître, généralement un ex-élève, capable de transmettre les rudiments de l'alphabet et du calcul aux enfants. Il faut toutefois remarquer que ces écoles communales ne figuraient toujours pas dans les statistiques officielles de l'éducation.

On observe sur le graphique ci-dessus, que le nombre de salles de classe fluctuait considérablement alors que celui d'écoles stagnait ou ne variait pas significativement. C'est simplement parce qu'on augmentait la capacité de certaines écoles existantes en construisant de nouvelles salles, en même temps, dans d'autres écoles, des salles de classe disparaissaient pour les raisons évoquées plus haut.

L'une des causes de la disparition des écoles primaires dans certaines zones rurales est que les collectivités créaient leurs propres établissements secondaires, en utilisant les locaux de la grande école de la localité. Pour justifier leurs actes, elles s'appuyaient sur des aspirations politiques et dénonçaient également le système très sélectif de l'entrée en 6^{ème} (première année du secondaire). Ainsi, les jeunes écoliers étaient chassés de leurs bâtiments scolaires et se contentaient d'un enseignement en plein air ou sous des hangars.

Graphique 2:



Source : Annuaire statistique MEN, 1990.

Une école complète nécessite en principe 6 salles de classe, afin d'abriter l'enseignement des 6 ans que compte le cycle primaire. Mais en Centrafrique, le nombre moyen de salles par école n'était que de 3,8 en 1990 ; ceci signifie, vu que les écoles urbaines comptaient jusqu'à 12 ou 18 classes, que la plupart des écoles rurales ne comptaient qu'une ou deux classes. A Bangui la capitale par exemple, le nombre moyen de classes par école en 1989-90 était de 9,2, contrastant avec l'Ouham-Pendé qui comptait 308 salles pour 93 écoles, soit une moyenne de 3,3 salles par école.

Le caractère incomplet de nombreuses écoles rurales montrait une répartition particulière des classes par niveau d'études : les classes débutantes étaient dans certaines zones jusqu'à 3 fois plus nombreuses que les classes de dernière année (CM2), avec une moyenne nationale de 1,4 classe de CI pour chaque CM2.

Cette situation s'expliquait par le phénomène de déperdition, le nombre d'élèves s'étant rétréci en fin de cycle. Dans l'Académie du centre-sud en 1990, 41 des 191 écoles primaires étaient à cycle incomplet selon l'annuaire des statistiques scolaires du MEN.

En ce qui concerne l'état des écoles et de leurs équipements, il existe plusieurs facteurs qui concourent à leur délabrement rapide : La vétusté due au temps, les matériaux de construction non durables et le vandalisme contribuaient à détériorer les infrastructures scolaires et le mobilier souvent non renouvelés (tables-bancs, table et chaise du maître, tableau noir, etc.).

Les tables-bancs de 2 ou 3 places servaient à 8 ou 12 élèves, et ils cédaient souvent sous le poids des élèves, les conduisant ainsi à s'asseoir à même le sol.

Les latrines dans les écoles (pour celles qui en étaient dotées) étaient utilisées par toute la population environnante et se trouvaient de ce fait en très mauvais état, provoquant certainement des maladies aux élèves. La majorité des écoles manquaient d'installations d'eau potable et d'électricité.

Par ailleurs, les mobiliers scolaires étaient fréquemment saccagés au cours des matchs de football ou autres sports organisés au sein même de la concession scolaire (les tables-bancs, les chaises et bureaux des enseignants servaient de sièges aux spectateurs) ; des vols étaient orchestrés et perpétrés contre les manuels scolaires jamais enfermés en toute sécurité pour faute d'armoires aux fournitures, des défécations délibérées et anarchiques se faisaient dans les salles de classe qui ne se fermaient pas, offrant de très mauvaises conditions d'hygiène dans les écoles en zones rurales comme en zones urbaines.

Notons aussi qu'à l'exemple des habitations dans les zones rurales, les écoles ont systématiquement été construites face aux routes, c'est-à-dire que leur façade principale était parallèle à la voie de circulation routière sans s'inquiéter d'une part, de l'orientation des bâtiments par rapport au soleil et au vent dominant, et d'autre part, de la sécurité des enfants, etc. Ce type d'implantation d'écoles provoquait également leur brusque dégradation.

En conséquence, les projets multilatéraux d'éducation avaient adopté certaines précautions par rapport aux écoles qu'ils construisaient à la fin des années 80 ; ils avaient opté pour des bâtiments robustes fermant hermétiquement avec des tables-bancs faisant corps avec le sol.

La décennie 80 a été caractérisée pour ce qui est de la situation des supports pédagogiques fondamentaux, par une pénurie généralisée de matériels didactiques, associée à une exploitation anarchique des rares manuels scolaires disponibles.

Les manuels commandés par le niveau central avaient en grande partie été élaborés pour l'Afrique de l'Ouest et n'avaient jamais été remis à jour jusqu'en 1990. Les livres scolaires importés de l'étranger étaient distribués en petit nombre dans les écoles, obligeant les parents d'élèves à les acheter dans les librairies.

Le ratio livre/élève variait d'un livre de français pour 3 à 4 élèves de CM2 dans les écoles de Bangui à zéro livre par élève dans les écoles rurales, la moyenne nationale étant d'environ 1 livre pour 10 à 20 élèves (Annuaire statistique du MEN, 1990).

Cette pénurie extrême de livres excluait pratiquement le contact entre l'élève et l'écrit, d'autant plus que les écoles primaires ne disposaient pas de bibliothèques.

Pour pallier à cette insuffisance de livres, l'INRAP publiait à partir de 1986 avec l'appui de la Coopération Française, la revue trimestrielle "Balao" pour permettre le contact avec le livre pour de nombreux élèves de Centrafrique.

En milieu urbain, notamment à Bangui, des "librairies-soleil" c'est-à-dire librairies où l'on vend en plein air, étalaient à même le sol des livres d'occasion en français (des manuels de classe déjà utilisés), vendus relativement moins cher aux parents d'élèves.

Tableau 9: Données d'ensemble sur l'enseignement primaire, 1990

	EFFECTIFS		LOCAUX			MOBILERS			MANUELS	
	Enseignant	Elève	Ecole	Bâtiment	Salle de classe	Table-banc	Bureau du maître	Chaise du maître	Livre de français	Livre de calcul
Ensemble enseignement primaire	3581	323661	986	1567	3899	36426	1951	1390	93875	13070

Source : Annuaire statistique du MEN, 1989-90

Tableau 10 : Données moyennes (ratios)

Elève/maître	Elève/école	Elève/salle de classe	Elève/table-banc	Elève/Livre de franç.	Elève/livre de calcul	Enseignant/école	Enseignant/salle de classe	Enseignant/bureau
90	328	83	9	3.4	24	3.6	0.9	1.8

Source : tableau établi sur la base des données du tableau n° 9

L'analyse des indicateurs présentés dans ces tableaux montre que la Centrafrique, pays doté d'un des taux de scolarisation (70,3% en 1989-90) situés au dessus de la moyenne en Afrique au début des années 90, possédait en revanche un patrimoine scolaire et de matériels pédagogiques insuffisants et en pleine dégradation, ainsi qu'un taux d'encadrement très élevé.

Cette situation moyenne déjà alarmante était catastrophique dans les zones rurales et les villes de province (voir annexe).

II.2.4 QUALITE ET CONTENU DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ET DES MANUELS

- Les programmes d'enseignement

Les programmes révisés en 1990 et faisant l'objet d'instructions officielles de 1991, présentaient un caractère peu novateur par rapport aux programmes précédemment en vigueur. Ceux-ci, hérités de l'époque coloniale, avaient été critiqués lors du séminaire sur la réforme de l'enseignement en 1982.

L'orientation générale de ces programmes reflétait la décision de donner la priorité dans un premier temps à la réhabilitation du système éducatif existant.

Ainsi, on constatait la large place qui revenait aux disciplines faisant partie de l'apprentissage du français oral et écrit, suivi du calcul, comme cela apparaît dans la comparaison suivante de la répartition approximative des horaires hebdomadaires aux niveaux CE2 et CM2 :

	Français	Calcul	Sciences	Trav.prod.	Sport	Moral	Chant/Dessin
CE2	12h	5h30	3h	-	1h30	1h30	1h30
CM2	11h	5h30	3h	2h	1h30	1h	1h

On observe qu'au CE2, seulement 3 heures par semaine étaient consacrées à l'étude du milieu, cours visant la contribution positive de l'enfant à son environnement. Ceci contraste avec les 12 heures de français (presque la moitié du volume horaire hebdomadaire), traduisant non seulement le biais pro-secondaire de l'école primaire, mais surtout l'inefficacité d'alphabétiser d'emblée dans une langue non maîtrisée par l'enfant.

Cela dit, les problèmes de l'enseignement primaire semblaient moins découler des contenus des programmes qui portaient comme dans d'autres pays sur les compétences de base : lecture, écriture, calcul et l'initiation aux sciences.

Ces contenus, s'ils étaient effectivement maîtrisés par les enfants, seraient d'une utilité certaine. Toutefois, l'école n'était pas utilisée pour véhiculer des messages de sensibilisation et faire acquérir des compétences utiles à l'insertion des enfants dans la vie active, conformément à sa mission de contribuer à l'évolution du milieu et au développement socio-économique, à savoir par exemple :

- programme de lutte contre le SIDA ;
- sensibilisation sur la protection de l'environnement ;
- éducation à la vie familiale et en matière de population, etc.

Les initiatives qui devraient renforcer les capacités analytiques et de résolution de problèmes des enfants, aussi bien dans leur vie de tous les jours que pour leur intégration professionnelle et sociale, n'avaient démarré qu'après les Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus en 1994.

Par ailleurs, les livres utilisés par les enseignants à quelques exceptions près, étaient publiés à l'étranger, et écrits pour l'Afrique francophone de l'ouest, donc non adaptés au contexte national. Les contenus, les normes de fabrication qui les rendaient chers et la valeur pédagogique n'étaient pas, par conséquent, conformes aux exigences et aux objectifs du gouvernement de Centrafrique.

Ceci étant, les problèmes de l'enseignement primaire semblaient aussi provenir des contenus des programmes qui ne portaient pas sur les réalités et les possibilités de développement du pays.

- Le temps d'enseignement

Egalement liées à la pénurie d'enseignants et de locaux, les distorsions opérées sur le temps d'enseignement représentaient une des contraintes les plus sérieuses sur l'efficacité de l'enseignement. Cela pour la bonne et simple raison que le nombre d'heures de contact avec le maître, particulièrement pour des enfants qui n'ont pas la possibilité de poursuivre l'apprentissage à la maison (absence de livres, parents non instruits, ...), revêt une importance primordiale dans le système scolaire des pays pauvres.

Le temps d'enseignement prévu par les programmes officiels était de 27 heures par semaine. Les enfants devaient fréquenter l'école du lundi au samedi ; les cours avaient normalement

lieu le matin, de 7 heures à 11 heures. Le calendrier scolaire prévoyait un total de 279 jours de classe par an.

Mais les principales stratégies que les enseignants avaient adopté pour faire face aux contraintes respectives des écoles rurales et des écoles urbaines, les empêchaient de respecter les instructions officielles. Il s'agit des systèmes d'enseignement dont certains ont déjà été évoqués dans ce travail à savoir :

- "classe à roulement", fréquentes dans les écoles urbaines, où il y a une double vacation des locaux avec 2 enseignants par salle, un travaillant le matin et un autre l'après midi ;

- "classe à mi-temps", stratégie très répandue dans les écoles rurales, où un enseignant assure souvent l'encadrement de 2 à 6 niveaux de cycle primaire : au cours de d'une matinée 2 à 3 groupes pédagogiques de niveaux différents se succèdent dans la même salle devant le même enseignant. Le temps moyen d'enseignement par jour est de 2 à 3 heures au lieu de 4,5 heures prévues. ;

- "classe mobile", un phénomène exceptionnel en milieu urbain : un groupe pédagogique qui n'a pas de salle propre, mais doit aller chaque jour avec son maître à la recherche d'une classe non occupée afin de suivre l'enseignement.

Les classes à mi-temps qui se généralisaient sur l'ensemble du pays, apparaissaient comme un facteur important qui affecte la qualité de l'enseignement dans les écoles concernées. Ainsi, les enfants ne bénéficiaient le plus souvent que de la moitié du nombre de jours de cours requis par an.

Il est de ce fait évident que ce temps d'enseignement réduit ne permettait ni de couvrir le programme de l'année, ni de donner les exercices pratiques nécessaires pour l'assimilation de la matière. En l'absence d'un manuel scolaire susceptible d'être amené à la maison comme c'était le cas pour la quasi-totalité des élèves, ceux-ci n'avaient alors aucune possibilité de rattraper le niveau d'enseignement tel qu'il est officiellement fixé.

- **Efficienc e interne**

Le rendement interne de l'école centrafricaine était grevé par des taux élevés d'abandon et de redoublement à la fin des années 80. Malgré la limitation officielle à deux redoublements au

cours du cycle primaire, le taux de redoublement était très fort, avoisinant les 30%. Il se situait à 40% au CM2, en raison des tentatives répétées des élèves ayant échoué à l'examen d'entrée en 6^{ème}, donc d'accéder au collège.

Le taux d'abandon, également élevé (moyenne de 11% sur 5ans), montre des fluctuations importantes selon l'année scolaire, variant d'une moyenne de 21% pour 1986-87 à 7% l'année suivante. Il fluctue aussi de manière caractéristique par rapport aux classes : l'abandon était important en première année (11,3%), très faible en 2^{ème} année (3,5%) pour atteindre son niveau le plus élevé en 3^{ème} année (15,1%), et enfin descendre légèrement en 4^{ème} et 5^{ème} année.

Le redoublement est l'une des causes de l'abandon, car 3 redoublements entraînent l'exclusion automatique de l'élève.

La promotion à une classe supérieure concerne tous ceux qui n'ont ni redoublé, ni abandonné. Les taux de promotion sur les 5 ans révolus (1986-1991) apparaissent très faibles, avec une moyenne de 57%.

Selon les simulations de la progression d'une cohorte fictive en appliquant les taux de promotion, de redoublement et d'abandon des années 80, la production d'un élève titulaire de CEPE nécessitait au moins 14 années-élèves, au lieu des 6 prévus. Ces chiffres étaient de 23 années-élèves au Bénin, 20 au Sénégal, 18 au Niger et 15 au Burkina Faso... (Banque Mondiale 1987).

45% des élèves qui entraient au cycle primaire abandonnaient avant d'atteindre le CM2 (Yassongo, 1992). Le cumul des abandons qu'on observait, signifie que près de la moitié des élèves quittait l'école avant d'avoir atteint un niveau adéquat pour assurer la pérennité des compétences acquises.

Le rendement de l'enseignement primaire a été plusieurs fois critiqué par des auteurs et les professionnels de l'éducation centrafricains, de même que les bailleurs de fonds comme la Banque Mondiale, l'Unicef, l'Unesco, etc.⁶

Une comparaison entre les taux moyens de promotion, de redoublement et d'abandon de 1963-64 et 1989-90 (annuaires statistiques 1989-90 et chiffres de la direction des statistiques MEN)

⁶ M'hamed Chérif, "Appui à l'ajustement structurel en République Centrafricaine. Analyse de l'évolution récente", Rapport CEE, Bangui, 1992 ; - Coopération française, "La coopération française dans le secteur Education-Formation-Emploi", Bangui, 1991 ; - Banque Mondiale, Projet "Dimensions sociales de l'ajustement et du développement". Aide-mémoire des discussions de la mission avec les Autorités centrafricaines, Bangui, 1991.

révèle que cette inefficience caractérise de longue date l'enseignement primaire en Centrafrique :

	1963-64	1989-90
Promotion	55%	56%
Redoublement	33%	34%
Abandon	12%	10%

Ce rendement médiocre et endémique est lié aux très mauvaises conditions d'apprentissage. Il a comme conséquence le gaspillage des moyens déjà insuffisants depuis les années 70, réduisant l'accessibilité de l'école à un nombre de plus en plus élevé d'enfants.

II.3 FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

L'enseignement primaire, comme le système éducatif dans son ensemble, est financé par divers agents dont le principal est l'Etat. Les contributions du gouvernement comprennent habituellement le chapitre budgétaire affecté à l'enseignement primaire et les dépenses communes financées sur d'autres chapitres.

Les ressources complémentaires sont couvertes par les aides extérieures et dans une certaine mesure, par les parents d'élèves et les collectivités locales. Notons qu'en raison de la quasi-inexistence de l'enseignement privé depuis la nationalisation de toutes les écoles confessionnelles juste après l'indépendance du pays en 1960, seuls le financement et le coût de l'enseignement public seront analysés.

II.3.1 LES DEPENSES DE L'ETAT

- Dépenses de fonctionnement

Les dépenses courantes de l'éducation figurent pour l'essentiel dans le budget du Ministère de L'Education Nationale. Les autres sont inscrites dans les dépenses communes de l'Etat.

Tableau 11: Evolution du PIB et des budgets de fonctionnement de l'éducation et de l'Etat, 1985-1990 (en millions de Francs CFA courants)

	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Budget Education	7.939	8.312	8.856	8.525*	8.172*	7.993
Budget Etat	33.200	36.438	36.900	37.979	36.000	36.000
% Budget Ed/Budget Etat	23,9%	22,8%	24,0%	22,4%	22,7%	22,2%
PIB aux prix du marché	285.850	297.910	289.130	296.890	305.490	311.190
% Budget Ed/PIB	02,7%	02,7%	03,0%	02,8%	02,6%	02,5%

* Budgets effectivement exécutés

Source : Annuaire des statistiques du MEN, 1989-90

Le budget de fonctionnement du Ministère de l'Education avait atteint 25,4% du budget de fonctionnement de l'Etat en 1983, année à partir de laquelle on constate une décroissance régulière jusqu'en 1987 où il est remonté légèrement à 24%. La baisse s'explique durant cette période par le blocage des bourses dont le montant était passé de 1,666 milliard en 1981 à 1,23 milliard en 1986. En revanche, la baisse observée de 1988 à 1990 était due aux contraintes financières qui avaient amené le gouvernement à ne pas décaisser totalement les crédits prévus.

En ce qui concerne la part du budget de l'éducation dans le PIB, elle n'avait pas significativement varié entre 1985 et 1990 (sensiblement supérieure à 2,5%). Il faut remarquer qu'elle représentait 3,8% en 1983. Ici aussi, cette proportion qui était plutôt satisfaisante comparativement à la situation dans les pays analogues, avait connu des variations à la baisse du fait des demandes concurrentes de fonctionnement de l'Etat, et de la nécessité de

poursuivre la politique d'assainissement des finances publiques, conformément au PAS dont l'accord était signé avec la Banque Mondiale.

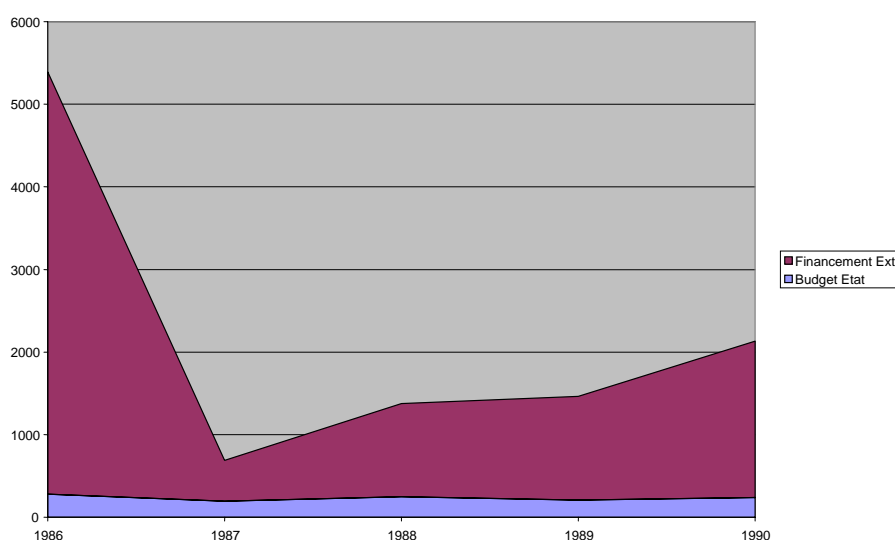
Par ailleurs, on observe que la structure interne du budget de l'éducation était fortement déséquilibrée, bien qu'elle reflétait la priorité accordée à l'enseignement primaire avec plus de 55% des dépenses en 1990. Les dépenses de personnel représentaient 96% de cette part, et les autres dépenses réservées notamment aux matériels didactiques étaient par contre dérisoires.

- Dépenses d'investissement

La contrepartie nationale du financement des projets de construction et d'équipement des établissements scolaires constituait l'essentiel des dépenses d'investissement de l'Etat dans le secteur éducatif.

Une part relativement faible est réservée chaque année au renouvellement des équipements du seul lycée et des deux collèges techniques du pays implantés à Bangui. A défaut d'une répartition exacte des dépenses par niveau et par type d'enseignement, le graphique ci-dessous donne la situation globale pour le Ministère de l'Education.

Graphique 3: Evolution des dépenses d'investissement de l'éducation, 1986-1990
(en millions de Francs CFA)



Sources : Annuaire statistiques du MEN, 1989-90.

Comme le montre le graphique 3, près de 90% des dépenses d'investissement du secteur éducatif étaient financés, à l'instar du budget général d'investissement de l'Etat, par l'extérieur. La contribution de l'Etat à la réalisation des principaux projets ne dépassait pas en effet 12% de leur montant total.

La baisse du niveau de l'aide extérieure observée après 1986 s'explique par un blocage de crédit, en raison du non-respect de la part du gouvernement, des mesures d'accompagnement ou des conditions de l'aide. Ce fut le cas par exemple des projets Fad/Bad, Opep.

On notera toutefois que les bailleurs de fonds privilégiaient l'enseignement primaire dans leur intervention, conformément aux priorités et aux objectifs du gouvernement en matière d'éducation (80% de l'aide extérieure en 1990).

- Aide extérieure

Les aides extérieures pour l'éducation se composent d'aide au fonctionnement (assistance technique, bourses et petits matériels), et d'aide en capital destinée à la construction de bâtiments et à l'achat des équipements scolaires. Elles représentaient 96,04% du budget d'investissement de l'éducation en 1990 dont 65,79% pour l'enseignement primaire, ce qui illustre bien que les principaux bailleurs de fonds du Ministère de l'Education (Banque Mondiale, Fad/Bad, Opep, Pnud et la France) intervenaient essentiellement dans le cadre de l'expansion du réseau des écoles primaires, première priorité du gouvernement à l'époque.

Tableau12: Evolution des aides extérieures pour le secteur éducatif

(en millions de Francs courants)

	1987	1988	1989	1990
Aide au fonctionnement	5606	5613	5535	5934
Aide en capital	493	1128	1255	1892
Total	6099	6741	6790	7826

Sources : Tableau établi à partir des données du Ministère du Plan et du MEN.

Le montant des aides fluctuait d'une année à une autre pour des raisons évoquées au paragraphe consacré aux dépenses d'investissement.

L'assistance technique absorbait jusqu'en 1986 la part la plus importante (plus de la moitié) de l'aide au fonctionnement des services du Ministère de l'Education. Mais à partir de 1987, la relève de la majorité des assistants techniques avait permis d'augmenter davantage la part de l'enseignement primaire comme le montrent les chiffres suivants.

Tableau 13 : Ventilation de l'aide extérieure par niveau d'enseignement, 1990

(en millions de Francs CFA)

Ens. Primaire	4150	53%
Ens. Secondaire	1116	14%
Ens. Supérieur	1715	22%
Administration	845	11%

Sources : Fiches de projet (Cellule de Réflexion et de Prospective MEN-centrafrique, 1992)

Le financement de la quasi-totalité des investissements par l'extérieur a induit une situation de dépendance dont les conséquences gênantes pour le gouvernement sont nombreuses. Au niveau du secteur éducatif notamment, les bailleurs de fonds choisissaient leurs zones d'intervention en fonction de leurs propres critères, sans tenir compte de la carte scolaire, ou du moins des réalités du terrain. Les constructions scolaires ne concernaient donc pas les zones les plus reculées du pays.

Du coup, il existe encore aujourd'hui des zones rurales où il n'y a plus d'écoles, car tous les derniers projets des années 80 devant renouveler les anciennes écoles du temps de la colonisation et d'en construire de nouvelles, n'avaient pas pris en compte ces régions.

II.3.2 LES DEPENSES PRIVEES

L'absence des données concernant la participation des familles et des collectivités locales au financement de l'enseignement primaire ne permet pas de les estimer convenablement, du moins pour les années 1980-90.

Toutefois, on peut calculer le montant des dépenses faites directement auprès des écoles, qui constituent des dépenses obligatoires.

Ainsi, les parents étaient tenus de verser 150 Francs CFA par an à la Mutuelle d'Assurance Scolaire en Centrafrique (MASCA), 100 Francs CFA pour la Coopérative scolaire. A cela il faut ajouter 500 ou 1000 Francs CFA selon "l'importance" des écoles, versés à l'APE et destinés à l'entretien des écoles et aux activités sportives, et enfin, les frais d'inscription aux examens de fin de cycle (1750 F. CFA). Le calcul des dépenses directes qui semble comme cela être facile, notamment en multipliant les montants par le nombre d'élèves, serait certainement une surestimation, car en général, le recouvrement total des fonds n'a jamais été effectif en Centrafrique surtout dans les zones rurales où les populations sont très pauvres.

En plus de ces contributions directes, les familles supportaient les frais d'équipement de leurs enfants, en particulier pour l'achat des fournitures scolaires, et dans certains cas, pour l'achat des livres. Ils cotisaient également en vue de la prise en charge des enseignants dans les communes ou la construction d'écoles.

En ce qui concerne les collectivités locales, leurs dépenses en faveur de l'éducation n'ont jamais été comptabilisées. Elles prennent d'habitude l'initiative d'elles-mêmes quand le besoin se fait sentir, de prendre en charge des enseignants vacataires, d'acheter le mobilier et de construire des bâtiments scolaires en complément des apports de l'Etat et des parents d'élèves.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

L'Etat a certes privilégié l'enseignement primaire et déployé d'énormes efforts pour développer le système d'éducation dans son ensemble depuis l'indépendance.

En 1990, ces efforts n'ont finalement abouti qu'à une capacité de l'école à accueillir environ 50% d'enfants en âge scolaire, avec un taux qui était très inégal, surtout entre Bangui la capitale et les zones rurales (voir annexe).

Les contraintes économiques et financières n'ont pas permis d'assurer la qualité et l'efficacité de l'enseignement primaire.

Sa structure et ses programmes étaient restés presque les mêmes qu'à l'indépendance.

Les principaux facteurs qui ont un impact positif sur les acquisitions des élèves n'existaient pas dans certaines écoles ou étaient en nombre très limité, à savoir : les enseignants, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs d'enseignement primaire, les matériels didactiques tels que les livres scolaires et les salles de classe.

La réforme décidée en 1984 par le gouvernement, après le séminaire national de réflexion sur l'enseignement en Centrafrique organisé en 1982, est une reconnaissance de la situation préoccupante de l'école. La tenue de ce séminaire qui a jeté les bases du processus de la réforme de l'éducation et de la formation, était justifiée par le défi d'améliorer les services de l'enseignement que les nouvelles autorités politiques arrivées un an plus tôt (1981) au pouvoir voudraient relever.

Cependant, à partir de 1986, malgré un timide début de réhabilitation du système grâce aux différents bailleurs de fonds extérieurs, rien n'avait réellement changé, mis à part un certain nombre d'écoles qui ont été construites et équipées, le recyclage de la quasi-totalité des enseignants et la fourniture des livres scolaires à toutes les écoles de l'enseignement primaire (3^{ème} projet Banque Mondiale).

L'école était donc déjà à la dérive à la veille de la Conférence Mondiale sur l'Education de Jomtien (Thaïlande) en 1990, avec un taux élevé d'analphabétisme (80%), un taux net de scolarisation de 48%, un taux moyen de redoublement de 33% et une durée moyenne de scolarité d'environ 5ans.

La République Centrafricaine figurait ainsi en bonne place parmi les pays qui devront faire d'énormes efforts pour atteindre la scolarité universelle en 2000, recommandée par la Conférence de Jomtien.

TROISIEME PARTIE

**IMPACT DES EVENEMENTS DE TROUBLES SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
DE 1990 A L'AN 2001**

Les graves crises militaires et socio-politiques récurrentes que le pays a connues ont démarré au début de l'année 1990. Le non-paiement des salaires, les injustices sociales, la mauvaise gouvernance et la haine ethnique ont été les mobiles principaux des mouvements de grève, des soulèvements militaires, de la rébellion, des tentatives de coup d'Etat, et de diverses manifestations de la population comme les marches de protestation, l'érection des barricades dans les quartiers, "le concert de casseroles", etc.

Les observations faites dans les pays comparables sur des situations similaires, notamment de conflits ou d'instabilité politique, ont montré dans la première partie de ce travail que ces types d'événements de troubles ont eu un impact négatif sur le développement de leurs systèmes éducatifs.

La situation est-elle semblable pour la Centrafrique ?

Dans quelle mesure le délabrement actuel du système éducatif, et plus particulièrement celui de l'enseignement primaire est-il imputable aux événements de troubles à répétition qui ont secoué le pays ?

Pour répondre à ces questions, au lieu de refaire comme dans la première partie de travail l'analyse statistique (analyse factorielle : régression) mettant en regard les événements de troubles et le développement du système éducatif, nous avons fait le choix d'analyser les principaux éléments de régulation de l'offre et de la demande d'éducation entre 1990 et 2001. Ainsi, sachant que les contextes sociodémographique, macro-économique et politique constituent des facteurs déterminants de la scolarisation, l'évolution de leur situation au cours de cette période aurait incontestablement influencé celle de l'éducation en Centrafrique.

CHAPITRE I

CHRONOLOGIE DES EVENEMENTS SOCIO-POLITIQUES EN CENTRAFRIQUE AU COURS DES ANNEES 80-90 ET DEBUT 2000

I.1 Des turbulences politiques aux incertitudes

Les causes des troubles à caractère social, politique et militaire des années 90 ont pris naissance à la chute de l'Empire Centrafricain dirigé par Jean Bedel Bokassa 1^{er}, le 20 septembre 1979. A cette date, David Dacko, premier Président de la République Centrafricaine indépendante, renversé par le même Jean Bedel Bokassa en 1966, revient au pouvoir à la faveur d'un coup d'Etat organisé et perpétré par la France. Mais cette "revanche" personnelle de Dacko ne fait pas que des heureux. Tout le monde n'applaudit pas et ne le voit pas comme le vrai libérateur du peuple centrafricain de la dictature du régime impérial, d'autant plus que la manière avec laquelle il est revenu aux affaires a désappointé les nationalistes et frustré les forces organisées pour un changement politique réel à partir de l'intérieur du pays.

En effet, les enseignants à travers leurs syndicats et les partis politiques clandestins comme le MLPC (Mouvement de Libération du Peuple Centrafricain) et FPOPT (Front Populaire Ouvrier pour le Progrès et le Travail) se mobilisaient déjà sur le terrain pour mettre un terme au régime dictatorial de Bokassa 1^{er}, Empereur de Centrafrique, lorsque le putsch du 19 septembre intervient contre toute attente, en brouillant les cartes intérieures de la politique nationale.

Le Président Dacko va avoir fort à faire avec l'opposition politique qui se radicalise dans les premiers moments, au travers des déclarations hostiles et critiques vis-à-vis du nouveau pouvoir. En réalité, l'opposition considère simplement qu'elle a été "flouée" par la France.

I.2 Période 1980-1986

Contraint au dialogue et à la concertation, le pouvoir concède le principe d'une table ronde qui se matérialise par la tenue en décembre 1980 d'un séminaire national de réflexion.

Ce forum national donne naissance à l'une de quatre ou cinq Constitutions que la RCA a élaborées depuis son indépendance. Le pluralisme politique intégral y est inscrit. L'adoption de cette loi fondamentale le 1^{er} février 1981 débouche en mars 1981 sur les élections

présidentielles, qui consacrent David Dacko au pouvoir Président de la République, vainqueur au premier tour avec 50,23% des suffrages exprimés.

Une vive tension et un bras de fer marquent la proclamation de ces résultats. Les partis de l'opposition organisent des manifestations de violence sur les grandes avenues et dans les quartiers de Bangui. Il s'en suit des affrontements à caractère tribalo-régionaliste qui ont été particulièrement violents. Le Président élu ne gouvernera que six mois avant de laisser le pouvoir pour une deuxième fois de sa carrière politique à l'Armée nationale, avec à sa tête le chef d'Etat Major, le Général d'Armée André Kolingba.

L'Armée nationale arrive au pouvoir le 1^{er} septembre 1981 sans trop s'y préparer, mais possède l'avantage de la discipline, de la force et de l'homogénéité. Un comité militaire, le CMRN (Comité Militaire de Redressement Militaire) est mis en place et le Général Kolingba le préside en tant que chef de l'Etat.

Très vite, des contradictions surgissent au sein du CMRN ; elles sont teintées de tribalisme, mais aussi de considérations politiques. Il y a en fait au sein du comité, des militaires dits "nordistes" qui se réclament de Ange Félix Patassé le leader du MLPC, le grand parti de l'opposition. Les contradictions prennent rapidement des proportions dramatiques et conflictuelles (recours aux armes).

Un camp, celui du Président de la République, s'impose à l'autre par la force et la répression, qui sera finalement condamné à la rébellion et au maquis sur une partie du territoire national. Des morts, des villages détruits, l'exil des uns à l'exemple du Général François Bozizé, le silence imposé aux autres vont constituer des facteurs de frustration, de méfiance et de rancune du camp patassiste à l'endroit du pouvoir de Kolingba.

I.3 Période 1986-1991

A partir de 1985, le CMRN fait entrer quelques universitaires et grands commis de l'Etat dans le gouvernement. Cela ne suffit pas cependant à effacer les blessures psychologiques et morales qui ont été provoquées par le bras de fer militaro-politique et régionalo-ethnique des années du pouvoir militaire.

L'adoption par référendum en novembre 1986 d'une nouvelle Constitution, après cinq ans de pouvoir d'exception, met fin à ce dernier, mais crée le parti unique, le Rassemblement Démocratique Centrafricain (RDC). Ce qui au bout du compte va condamner les partis légalisés en 1980-81 à la clandestinité. Moins par conviction que par stratégie, bon nombre de militants ou sympathisants du MLPC et du FPOPT prendront leur carte du RDC, et occuperont même de hautes fonctions de responsabilité au sein des instances de ce parti unique au pouvoir. La méfiance et la rancune vis-à-vis du régime demeurent cependant latentes, jusqu'au retour en avril 1991 du multipartisme intégral sous la pression de l'Occident et de la rue.

I.4 Période 1991-1993

Il a suffi que le vent mondial de démocratisation souffle sur le continent africain et en Centrafrique pour constater aussitôt des attitudes de fourberie notoire et des reniements de la part de tous ceux qui avaient dès 1987 (année de la création du RDC), intégré le parti unique.

La lutte ouverte pour la reconquête du pouvoir, commencée en 1990-1991 avec les revendications pour la tenue d'une conférence nationale souveraine en Centrafrique, à l'instar des autres pays d'Afrique (Bénin, Congo, etc.) redouble d'intensité. Les formations politiques revenues sur scène ou nouvellement créées entre 1991-92 exercent une grande pression sur le régime en place. Celui-ci les soupçonne de vouloir attenter à la sûreté intérieure et extérieure de l'Etat, et s'oppose à toutes manifestations publiques. La méfiance grandit alors considérablement, et c'est dans cette ambiance socio-politique surchauffée, malgré l'organisation en août 1992 d'un grand débat national en lieu et place d'une conférence nationale souveraine, que le peuple centrafricain est appelé aux urnes le 25 octobre 1992.

Les élections se déroulent tellement mal (fraudes massives, violences et voies de fait, menaces perpétrées par les militants des différents camps des partis politiques, ...) que la Cour Suprême prononce son annulation pure et simple une semaine après. Cette annulation rencontre l'adhésion d'un grand nombre de formations politiques et curieusement celle du parti au pouvoir.

Après de nombreuses et longues tractations, de nouvelles élections sont organisées presque un an plus tard, les 17 et 22 septembre 1993. C'est encore dans une grande méfiance et inquiétude que le peuple centrafricain retourne aux urnes. Mais la communauté internationale à travers les ambassades présentes à Bangui va servir de garde-fou.

De ces élections générales groupées, le Mouvement de Libération du Peuple Centrafricain (MLPC) et son candidat aux présidentielles, Ange Félix Patassé sortent largement vainqueurs, suivis par le Rassemblement Démocratique Centrafricain (RDC), le parti au pouvoir dont le président a perdu les élections au premier tour.

Les alliances se font, avec une sorte d'imprécision, mais la majorité des syndicats, associations, groupements politiques s'allient au vainqueur le MLPC pour gouverner, considérant que la victoire et l'alternance politique qui viennent de s'opérer sont les fruits des efforts communs de l'opposition. Les autres partis, y compris le RDC vont se retrouver dans l'opposition, mais chacun dans sa "tour d'ivoire".

I.5 Période 1994-1996

La mouvance présidentielle fait l'expérience douloureuse des mariages mal réfléchis. Le parti vainqueur des élections se prévaut de manière permanente du principe classique de gouvernance établi et valable dans les vieilles démocraties ; ce principe consiste à considérer que le parti qui gagne gouverne sans partage. La déception s'installe et grandit dans le camp des alliés qui se considèrent comme exclus des grandes décisions de l'Etat.

La mouvance finit par éclater en 1995 après le référendum constitutionnel. Le fossé se creuse progressivement entre les différents camps politiques, ce qui va ouvrir une brèche dangereuse à la "grande muette" le 18 avril 1996, date de déclenchement de la première mutinerie de la décennie 1990-2000.

Le gouvernement signe avec l'opposition un protocole d'accord ouvrant la voie à un gouvernement d'union nationale le 5 juin 1996.

Mais le 18 juin 1996, trois semaines plus tard, l'opposition se retire de ce gouvernement.

De nouvelles mutineries militaires et de graves manifestations populaires qui les soutiennent reprennent en novembre 1996. Elles revêtiront finalement des proportions dramatiques à partir du 15 novembre 1996 jusqu'en janvier 1997. Les militaires réclament le paiement de leurs arriérés de salaires. De violents affrontements entre les mutins et les troupes loyalistes provoquent d'énormes dégâts. La RCA aura donc fini comme certains pays d'Afrique, par faire la malheureuse expérience de la violence armée, avec des morts, des blessés, des biens détruits et le spectre de l'éclatement du tissu économique et de l'unité nationale.

Pendant cette même période, les agents de l'Etat emboîtent le pas aux militaires pour démarrer une série de longues grèves qui paralysent le pays, en réclamant eux aussi, le paiement de leurs nombreux arriérés de salaires. Il faut noter que la situation socio-économique dans laquelle se trouvait le pays à cette époque était catastrophique. Les grandes causes remontent au moment où les programmes d'ajustement structurel ont commencé à se gripper.

La RCA espérait une mobilisation de fonds importants pour renforcer ses finances publiques après la table ronde des bailleurs organisée à Genève en 1991. Cet espoir est resté vain pour le simple fait que les grèves interminables et les soulèvements militaires ont instauré un cercle vicieux de troubles. Les bailleurs de fonds attendaient une trêve sociale et la paix civile pour apporter leur aide financière à l'Etat. Celui-ci ne pouvant payer les salaires, les mouvements sociaux étaient condamnés à perdurer. C'est dans ce tourbillon économique et social que la RCA a avancé sur la voie du processus électoral jusqu'à l'alternance politique en septembre 1993.

Le changement intervenu sur le plan politique n'avait résolu aucun problème sur le plan économique et financier.

La dévaluation du franc CFA, mesure décidée sans libre avis des pays d'Afrique concernés, est intervenue en janvier 1994, perturbant toutes les données économiques et financières d'un pays déjà très vulnérable comme la Centrafrique, du fait entre autres de son désenclavement.

Démunie d'un secteur industriel et de politique de valorisation de ses ressources naturelles susceptibles de créer une rentrée substantielle de devises étrangères, la RCA a plutôt vu le pouvoir d'achat de ses salariés au départ très faible, dégringoler considérablement, atteignant même le seuil mondial de pauvreté (moins d'un dollar par jour).

En y ajoutant les mesures anciennes (depuis 1981 sous le régime Kolingba) de blocage, les retards accumulés de paiement des salaires, ainsi que les nouvelles dispositions défavorables aux fonctionnaires du statut général de la fonction publique, tout était réuni pour créer un ras-le-bol général. Cela d'autant plus qu'au plan politique, rien ne pouvait arranger la situation, bien au contraire. Le divorce fut consommé lors de l'adoption de la Constitution du 14 janvier 1995 à cause de profonds désaccords sur certaines dispositions de la loi fondamentale. L'opposition considère notamment que les pouvoirs du Premier Ministre sont trop limités et que de ce fait, la Constitution est "faite sur mesure" au profit du seul Président de la République.

I.6 Période 1997-2003

La communauté internationale et la France vont s'intéresser de près aux problèmes centrafricains et décider d'envoyer des forces militaires pour garantir la sécurité des citoyens et empêcher les soulèvements militaires. C'est ainsi que tour à tour à partir de 1997 jusqu'en 2005, la France, la CEMAC, la Libye et les Nations Unies ont financé la mise en place de leurs forces militaires sur le territoire centrafricain.

Cela a permis au pays de connaître une courte période de répit et d'organiser le 22 septembre 1999 de nouvelles élections législatives et présidentielles, à l'issue desquelles le Président en fonction, Ange Félix Patassé est élu au premier tour du scrutin avec encore une majorité relative à l'Assemblée nationale.

Cette fois, toutes les forces vives de la nation contestent les résultats qui donnent Patassé vainqueur et surtout au premier tour, en dénonçant des fraudes massives. En effet, personne ne pouvait croire en ces résultats, étant donné que dans des circonstances moins difficiles en 1993, aucun candidat n'a gagné au premier tour ; et ce n'est pas un Président rejeté par les fonctionnaires, les militaires, la classe politique nationale ainsi qu'une large partie de la population pour une aggravation de la pauvreté, mauvaise gouvernance et absence de démocratie réelle, qui remporterait haut la main les élections présidentielles. Mais très rapidement, tout le monde se résout au silence, sauf que les syndicats poursuivent dans le calme les grèves illimitées pour le non-paiement des salaires dont le nombre d'arriérés augmente au fil des mois.

Les querelles, les frustrations, les déceptions se sont exacerbées, créant, dans l'esprit d'un grand nombre de Centrafricains, le besoin de se démarquer de ces luttes partisans dangereuses pour la vie de toute la population. Le pays est alors au bord de l'explosion, et le 28 mai 2001, un coup d'Etat revendiqué par l'ancien Président Kolingba, a manqué de près de renverser le pouvoir de Patassé. Il a fallu l'intervention des troupes militaires du rebelle congolais (de la République Démocratique du Congo) Jean Pierre Bemba, pour rétablir l'ordre institutionnel au bout de deux semaines. Cette tentative de coup d'Etat a eu d'énormes conséquences sur le plan social et économique. Mis à part les maisons détruites et les pillages des structures de production et des bâtiments administratifs, plusieurs personnes, de l'ethnie de Kolingba ont été tuées, certaines dont de nombreux cadres de tous les secteurs se sont exilés pour la première fois dans l'histoire du pays.

En octobre 2001, alors que le pays se remettait du désordre socio-économique provoqué par ce coup d'Etat du 28 mai 2003, le chef d'Etat Major des Armées Françaises Bozizé entre en rébellion, n'acceptant pas que le Président Patassé le démette de ses fonctions. Il estime l'avoir sauvé du coup d'Etat de Kolingba, et ce limogeage ne peut pas se justifier. Or, le chef de l'Etat le soupçonnait plutôt de préparer un autre coup d'Etat.

Du Tchad où il s'organise, le Général Bozizé tentera par deux fois de prendre le pouvoir : ses troupes appuyées par des éléments tchadiens vont se battre sur le territoire national (des villes du nord à Bangui) contre les forces armées centrafricaines, renforcées quant à elles par les éléments congolais de Jean Pierre Bemba.

L'on notera que la rébellion a fait rage dans les villages et toute la région du nord. Elle a également sévi lors de ses différentes tentatives de prise de pouvoir à Bangui.

Les éléments congolais de leur côté ont commis des exactions graves tels que les viols, vols et les tueries à Bangui et dans les villes environnantes qu'ils occupaient.

Et le 15 mars 2003, le général Bozizé arrive à renverser le Président Ange Félix Patassé qui se trouvait en ce moment à Niamey (Niger).

Après deux ans de transition politique, le pays organise des élections législatives et présidentielles qui ont vu François Bozizé légitimer son pouvoir en gagnant au deuxième tour du scrutin.

En somme, les quinze dernières années ont été perturbées par des événements qui ont paralysé presque tous les secteurs d'activités socio-économiques. En ce qui concerne particulièrement l'éducation, toute cette période troublée n'a fait qu'accroître davantage les difficultés auxquelles elle se trouvait déjà confrontée, comme nous l'avons examiné dans la deuxième partie de ce travail : la baisse de la scolarisation, de la qualité de l'enseignement et le dysfonctionnement total du système se sont accélérés. Plutôt que de les analyser de manière exhaustive, chose au demeurant très difficile, vu les nombreuses préoccupations en matière d'éducation en Centrafrique, nous essayerons de mesurer l'ampleur des effets que ces événements ont eu sur l'enseignement primaire au travers de la situation de l'offre et de la demande d'éducation.

CHAPITRE II

CONSEQUENCES DES EVENEMENTS SOCIO-POLITIQUES SUR LA DEMANDE ET L'OFFRE D'EDUCATION

II.1 EFFETS SUR LA DEMANDE D'EDUCATION

Pour déterminer la demande d'éducation, les économistes procèdent à l'analyse en termes de capital humain qui considère l'éducation comme un investissement individuel et social, et ils en calculent les taux de rendement tel que nous l'avons indiqué dans l'introduction générale. Nous ne rappellerons donc ici que les grandes lignes de la démarche théorique et micro-économique de cette analyse, en nous intéressant à la demande individuelle d'éducation.

Le calcul du taux de rendement privé tient compte uniquement des coûts directs à la charge des familles ou des étudiants, et les revenus après impôts pour la mesure des différentiels de gains et des coûts d'opportunité.

Dans l'hypothèse d'un comportement rationnel de l'individu, il s'investira aussi longtemps que possible dans l'éducation qu'il considère comme un investissement, tant que sa rentabilité reste encore supérieure à celle d'autres activités alternatives (loisirs, emplois immédiats, ...). Il cherchera à obtenir le niveau optimal de scolarisation qui est défini comme le point d'intersection entre la courbe de rendement marginal de l'éducation (courbe de demande) et le taux de rendement d'opportunité de référence (pente de la courbe d'offre).

Ainsi, les économistes tentent d'expliquer les scolarisations existantes et d'en prévoir les futures. Mais s'ils y arrivent pour une part des scolarisations factuellement observables, il reste que l'inégale répartition et la grande diversité de celles-ci dues à l'environnement social et familial, aux aptitudes intellectuelles et culturelles des individus, ne peuvent être élucidées par la théorie du capital humain. Une étude empirique menée en France dans ce domaine (A. Mingat, 1977) n'a pas pu à travers la structure du taux de rendement supposée, déterminer les décisions individuelles en matière de scolarisation, expliquer pourquoi certaines familles scolarisent moins leurs enfants dans les filières rentables, pourquoi ces familles-là sont majoritairement d'origine modeste, etc. La conclusion a donc été que l'analyse de la demande fondée sur la théorie du capital humain sous la forme initiale et traditionnelle de taux de rendements privés marginaux s'avère incomplète.

Dans un système éducatif hiérarchisé, on s'est rendu compte que les compétences intellectuelles et culturelles, la catégorie socio-économique, l'environnement social, etc., dans un contexte de liberté individuelle, sont d'autant plus importants comme critères de prédiction de scolarisation, lorsque l'individu gravit l'échelle des études ou des formations. La prise en compte des analyses psychologique et sociologique que nous n'aborderons pas dans ce travail, apparaît ainsi nécessaire dans la recherche d'explication du biais social relativement considérable qui existe entre la distribution de la population scolarisée et celle de la classe d'âge scolarisable. Les facteurs de demande d'éducation sont ainsi liés à l'environnement global, à la situation économique et socio-démographique de la population ou des ménages que nous analysons dans la section suivante.

II.1.1 LES FACTEURS DE LA DEMANDE D'EDUCATION

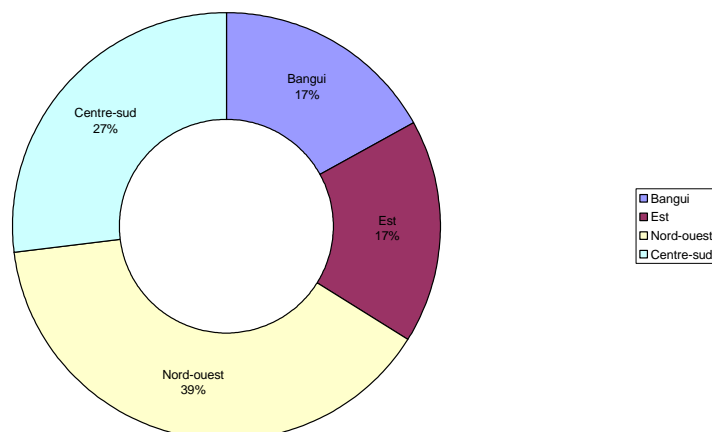
II.1.1.1 UN POTENTIEL DEMOGRAPHIQUE LIMITE, FRAGILE, INEGALEMENT REPARTIE ET PEU ALPHABETISE

Le Recensement Général de la Population (RGP) réalisé en 1988, estimait la population à 2.688.427 habitants contre 2.085.000 lors du dénombrement de 1975. En 2003, le volume démographique serait passé à un peu plus de 3.800.000 habitants selon les estimations officielles de la Cemas. La répartition de cette population est inégale et elle concerne seulement 20% des 623.000 km² que compte la République Centrafricaine, avec une forte concentration à l'Ouest et au Sud (voir annexe)

La densité moyenne est d'environ 6 habitants au km². Elle est l'une des plus faibles d'Afrique, et elle cache une grande disparité dans la distribution spatiale des populations qui font de plus en plus mouvement vers les centres urbains, les zones minières et forestières. On compte moins de 2 hab. /km² à l'est où les préfectures sont plus vastes et d'accès difficile, et 5 à 10 hab. /km² au centre, au nord et à l'ouest voir carte démographique en annexe).

Graphique 4

Répartition de la population par région géographique, 1988



Source : Recensement de la population, 1988.

Le potentiel démographique présente ainsi des déséquilibres par rapport à l'étendue du pays et à sa répartition sur l'ensemble du territoire, qui d'une part, rendent difficile la mise en valeur des nombreuses et importantes ressources naturelles, et d'autre part, ne facilitent pas l'accès aux différents services sociaux de base (santé et éducation), et le partage des ressources économiques disponibles.

Le taux annuel de croissance de la population est assez élevé, on l'estime à 2,5%. Mais les prévisions, même à long terme, ne permettent pas d'espérer un accroissement accéléré souhaitable. A l'horizon 2025, le pays comptera environ 7,5 millions d'habitants ; ce qui, au regard de l'observation faite plus haut, constituera encore un potentiel démographique très limité.

Malgré ce faible effectif, on observe que le système éducatif n'a jamais été en mesure de couvrir une large part de la population scolarisable. Le taux net de scolarisation et le taux d'analphabétisme ont toujours été relativement faibles pour le premier et très élevé pour le second, respectivement, 48% et 83% en 1997 (Annuaire des statistiques du MEN, 2000/2001, RCA). Les contraintes majeures restent les faibles densités dans les zones les plus vastes et difficilement accessibles de l'est et du nord-est du pays. Les différents projets de construction scolaire n'ont pas intervenu jusqu'ici dans ces régions peu peuplées. L'inexistence d'une carte scolaire renforce cette situation qui ne favorise pas la progression de la RCA vers la

scolarisation universelle. Pourtant, certains modes d'organisation scolaire comme les classes multigrades pourraient être la solution aux problèmes du faible volume de population et surtout de son inégale répartition sur le vaste territoire centrafricain.

Tableau 14 : Evolution de la population par classe d'âges (en %)

Groupe d'âges	1988	1995
Moins de 15 ans	43	46
15-59 ans	53	49
60 ans et plus	4	5

Sources : 1988-Recensement ; 1995-Enquête démographique.

La structure par âge et par sexe laisse apparaître une proportion importante de personnes âgées de moins de 15ans (46% en 1995). Selon les deux sources, le nombre des femmes est légèrement plus élevé que celui des hommes (100/98). Les tranches intermédiaires comprises entre 20 et 55 ans sont aussi importantes (45%). Le nombre des personnes âgées est toujours faible, caractérisant les populations de pays pauvres qui ont une faible espérance de vie. Elles représentent entre 4% et 5% de la population totale en Centrafrique.

La tendance de l'évolution de la population d'âge scolaire, les moins de 15 ans, montre qu'elle se développe à un rythme croissant depuis 1960. On estime que la population scolarisable s'accroît plus vite que la population totale avec un taux moyen de plus de 3.5%.

Compte tenu des dépenses publiques en forte baisse depuis plus d'une quinzaine d'années, on trouve là l'une des causes de l'augmentation d'année en année du nombre d'enfants non scolarisés, de la surcharge excessive des salles de classe, et d'un taux d'encadrement très élevé (effet cumulé au gel de recrutement des enseignants décidé dans le cadre du PAS 1). Les contraintes démographiques sont ainsi écrasantes pour un système qui a du mal à se développer, face aux énormes difficultés économiques que le pays connaît et aux troubles socio-politiques endémiques qui le secouent.

Par ailleurs, on observe qu'à toutes les tranches d'âge, la proportion des filles est plus élevée que celle des garçons et cette tendance ira croissant pour les moins de 15 ans ces prochaines années, selon les projections établies sur la base du recensement de 1988. Or ce sont bien les filles qui ont moins accès aux services éducatifs. En effet, en Centrafrique comme dans de nombreux pays en voie de développement, l'éducation des filles ou des femmes est nettement en retard par rapport à celle des garçons ou des hommes. On peut trouver là également, l'une des causes du faible taux de scolarisation qui, dans le contexte national est encore loin d'être résolue.

Des migrations externes sont courantes, facilitées par des liens familiaux existant de part et d'autre de la frontière, mais souvent motivées par des considérations sociales ou économiques et politiques depuis un certain temps.

Le nord de la Centrafrique accueille depuis quelques années (environ une décennie) des réfugiés tchadiens, burundais, ruandais et congolais (de l'ex. Zaïre).

Le mouvement inverse, c'est-à-dire le départ des centrafricains vers d'autres pays, est également important et plus particulièrement pendant les conflits armés de ces dernières années. Ce qui, ajouté aux tendances élevées des taux de mortalité et de stérilité, diminuerait le taux d'accroissement naturel de la population estimé à 2,5% par an.

L'une des caractéristiques les plus désavantageuses de la population centrafricaine est son degré élevé de pauvreté. En effet, les faibles performances économiques ont eu pour conséquence une paupérisation croissante, inégalement ressentie par les différentes catégories sociales : 20% des ménages détiennent plus de 70% des richesses nationales, alors que 40% ne bénéficient que de 5% du revenu du pays. La pauvreté affecte davantage les ruraux qui représentent 80% de la population, les femmes et une bonne partie des jeunes désœuvrés et chômeurs. Elle est enfin vécue selon le dynamisme des zones où vivent les populations.

La République Centrafricaine a donc un potentiel démographique très limité, peu alphabétisé et fragile. Ce potentiel présente également de nombreux déséquilibres tant dans sa répartition sur le territoire qu'au niveau de son accès aux services sociaux de base. Dans le secteur éducatif, le poids de ces déséquilibres est très marqué et résulte de l'absence de prévision, qui tient compte de la croissance démographique et de l'évolution de la demande ou des besoins en matière d'éducation et de formation. Les écarts encore considérables entre la population scolarisable et le nombre des scolarisés constituent les résultats de cette situation. Les caractéristiques de la population qui sont défavorables au développement humain durable se

renforcent au fil des années. En face, les capacités d'offre de services éducatifs s'affaiblissent en raison des troubles. La prise en compte des variables démographiques dans la politique nationale d'éducation est devenue plus que jamais indispensable, si l'on veut réellement réduire les contraintes qui leur sont liées et ainsi désengorger le système éducatif. Il s'agira notamment

II.1.1.2 UNE INSECURITE SANITAIRE CROISSANTE

La situation sanitaire reste précaire et s'est beaucoup aggravée au cours de ces dernières années. Les principaux facteurs de cette fragilité sont :

- la détérioration de la couverture vaccinale contre les principales maladies de l'enfance ;
- la baisse des consultations prénatales des femmes enceintes : le taux de consultation qui était de 43,8% en 1991 est tombé à 12,9% en 2000 ;
- la dégradation des conditions de vie du personnel qui induit les comportements nuisibles aux intérêts des malades les plus nombreux, c'est-à-dire les plus pauvres ;
- le ratio très élevé habitant/personnel de santé ;
- la prolifération du SIDA ;
- l'insuffisance des médicaments et des centres de formation sanitaire (le gouvernement n'a pas investi au cours de la décennie 90 dans les infrastructures sanitaires ; (cf. Mémoire présenté par le gouvernement centrafricain à la 3^{ème} Conférence de l'UE sur les PMA, Bruxelles, 2001).

Les conditions de vie de la population en termes d'eau potable, d'assainissement, de l'environnement et de logement favorisent également la dégradation de leur état de santé :

- 70% de la population n'accèdent pas à l'eau potable dont 80% à Bangui et 65% dans les zones rurales ;
- 40% des ménages ruraux et 5% des ménages urbains n'ont pas de latrines, tandis que 75 000 à 100 000 habitants de Bangui sont inondés de 10 à 20 jours par an du fait de la défaillance du système d'évacuation des eaux de pluie ;
- L'enquête (EIBC) a permis d'établir que la majorité des Centrafricains (87%) vivent dans des maisons traditionnelles ne remplissant pas les conditions requises pour l'hygiène et la santé.

En conséquence, les indicateurs sanitaires de la République Centrafricaine apparaissent comme très préoccupants comme l'indique le tableau n°15

Tableau 15 Indicateurs d'impact

	Espérance de vie		Taux de mortalité infantile (pour 100 000 naissances)		Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans (pour 100 000)		Taux de mortalité maternelle (pour 100 000 naissances)	
	1970	2003	1970	1997	1970	1997	1990	1995
RCA	42,3	40,4	149	113	248	173	700	948
PMA*	43,4	51,7	149	104	242	162	1041	-

Sources : Rapport mondial sur le développement humain, 1999 ; Ministère de la Santé et de la Population de Centrafrique.

* Catégorie de pays en développement établie par l'Assemblée Générale des Nations Unies. La plupart de ces pays souffrent d'une ou de plusieurs des limitations suivantes : un PNB par habitant d'environ 300\$ au moins, pas de littoral, isolement géographique, désertification, et exposition aux catastrophes naturelles.

Ces indicateurs montrent que l'état de santé des Centrafricains est plus médiocre que la moyenne dans les pays les moins avancés. Les données désagrégées donnent une certaine variation par région (préfecture), avec des situations plus dramatiques dans les zones rurales. Le tableau de morbidité est caractérisé par la prédominance des maladies transmissibles parasitaires et infectieuses, très souvent liées aux périls hydrique et fécal. Ce tableau révèle également la présence de maladies endémiques telles que le goitre, la tuberculose, la trypanosomiase, l'onchocercose et la lèpre. Faute d'une couverture totale de vaccination, les enfants meurent encore de la coqueluche, du tétanos, de la diphtérie, de la poliomyélite et de la rougeole qui sont pourtant éradiqués dans certaines parties du monde.

Les maladies sexuellement transmissibles (MST) et l'infection à VIH/SIDA en propagation rapide viennent assombrir davantage cette situation. La séroprévalence de l'infection à VIH est actuellement estimée à plus de 12%, elle atteindrait 15% à Bangui la capitale.

L'intérêt accordé à la pandémie du VIH/SIDA réside dans les considérations suivantes : a) le SIDA est devenu le problème numéro 1 de santé publique à cause de sa spécificité, car le VIH aboutit inéluctablement au SIDA qui entraîne la mort à 100% des cas ; b) à la différence des autres maladies, le SIDA est considéré aussi comme un problème de développement parce qu'il affecte essentiellement la frange active de la population et par la même, les principaux secteurs socio-économiques.

Pour ce qui est de la prévalence du SIDA, les données disponibles sur la période 1990-1997 qui proviennent des formations sanitaires, sont édifiantes sur l'importance de l'infection en RCA. Le nombre cumulé des cas de SIDA a été multiplié par 2,5 entre 1993 et 1997, passant de 4240 à 10208. Les femmes sont les plus touchées avec un taux de 55% contre 45% chez les hommes. La tranche d'âge de 20 à 39 ans représente 60% de l'ensemble des cas de SIDA déclarés. Ce chiffre indique une vulnérabilité particulière dans la population des jeunes et des actifs par rapport à l'infection et à la maladie.

Les estimations de l'OMS en 1997, qui ne se limitent pas qu'aux cas déclarés, permettent de mesurer davantage l'ampleur du phénomène :

* personnes vivant avec le VIH/SIDA	180 000
* décès liés au SIDA 31/12/97	17 000
* décès cumulés dû au SIDA au 31/12/97	92 000
* nombre cumulé d'orphelins dus au SIDA au 31/12/97	65 000
* nombre cumulé de cas de SIDA au 31/12/97	100 000

Selon le Rapport mondial sur le développement humain, 205,4 cas de SIDA pour 100 000 habitants sont dénombrés en 1997, contre une moyenne de 69,1 cas dans les PMA.

On distingue en ce qui concerne l'impact de ce phénomène qui s'est accentué avec les troubles que le pays a vécus, notamment les nombreux cas de viols, trois catégories de conséquences : a) l'aggravation des déficits en personnel dans les écoles et les centres de formation sanitaire au niveau du secteur social ; b) l'augmentation de la mortalité globale et la réduction de l'espérance de vie au niveau de la composante démographique ; c) la réduction des revenus au

travers du ralentissement des activités agricoles et autres activités productives, et l'accroissement des charges des ménages.

Parmi les autres facteurs qui affectent la santé de la population centrafricaine, on note aussi un état nutritionnel précaire. En effet, la malnutrition est répandue en Centrafrique bien que ce pays ne connaisse pas de problème d'insuffisance alimentaire du point de vue quantitatif. Mais l'Unicef (1992) dénonce dans l'un de ses rapports, une qualité médiocre de l'alimentation, y compris des jeunes enfants, car en dehors de l'apport en protéine et vitamine des produits de la cueillette, des feuilles de manioc et d'autres légumes, du poisson et de la viande, l'alimentation consiste surtout en diverses préparations du manioc, dont la valeur nutritive est faible selon ce rapport :

“ Sa consommation abusive contribue à maintenir la population en état de malnutrition qualitative chronique... De surcroît, le manioc contient un glucoside... qui libère du cyanure qui rend le manioc toxique... Ceci contribue à l'aggravation de l'hyper endémie goitreuse présente en Centrafrique”.

Notons aussi que presque toute la population est exposée à la carence en iode due à la faible teneur du sol en cette substance.

L'apport calorifique journalier par habitant (2016 en 1997) est inférieur à la moyenne des PMA pour la même année (2145). Durant ces dernières années, et particulièrement pendant les années de crises socio-politiques, le taux de croissance par habitant de la production vivrière a chuté à 1,6%, ce qui est insuffisant pour sécuriser sur le plan alimentaire la population qui augmente de 2,5% par an.

La situation nutritionnelle est aggravée par l'application de divers tabous limitant ce que peuvent manger les enfants, les femmes enceintes et les femmes allaitantes, justement les membres de la communauté les plus fragiles et ayant le plus besoin d'une alimentation équilibrée. En effet, dans toutes les ethnies et les régions de la RCA, seuls les hommes mangent les reptiles, certains poissons et animaux de chasse réputés être délicieux et savoureux, sous prétexte qu'ils portent la malchance ou ils provoquent des maladies autres membres de la famille. Il est de même pour les légumes et les fruits. D'autres raisons avancées concernent la bravoure, la force, la chance etc., qu'ont les hommes lorsqu'ils consomment ces aliments interdits en allant à la chasse, à la pêche, à la guerre ou en faisant quelque chose d'important dans la vie.

L'alimentation est aujourd'hui l'une des principales causes de maladies en Centrafrique, elle contribue également à une réduction des capacités d'apprentissage des enfants et à la faible productivité des adultes.

La mortalité en République Centrafricaine est l'une des plus élevées au monde ; son taux se situe autour de 16,7‰. La mortalité infanto-juvenile est de 212‰ ; les premières causes de ces nombreux décès étant le paludisme, les maladies diarrhéiques et le SIDA.

De manière générale, la couverture sanitaire du pays est caractérisée par l'insuffisance de centres de soins, le manque crucial de ressources humaines et matérielles, de médicaments essentiels, et l'accès difficile de la population à l'eau potable.

Les ressources de l'Etat allouées à la santé sont faibles et ne représentent qu'environ 6% du budget national. Elles sont en outre mal réparties : plus de 93% sont consacrées aux dépenses de fonctionnement dont la majeure partie est consommée dans la capitale. Le financement des investissements est totalement couvert par l'aide extérieure.

En ce qui concerne plus particulièrement le SIDA, nous l'avons déjà indiqué, le pourcentage de personnes infectées est l'un des plus élevés au monde ; il se situe autour de 12%.

Un vaste programme de lutte contre le SIDA (PNLS) a été mis en place depuis 1994 pour prévenir la transmission de la maladie, et réduire son impact socio-économique.

Les résultats des actions menées dans le cadre de ce programme ne sont pas encourageants, faute de ressources financières nécessaires (l'aide extérieure principale source de financement était suspendue à cause de l'instabilité politique du pays).

Les indicateurs de santé deviennent plus effrayants, rendant la situation sanitaire catastrophique en Centrafrique.

On observe, de plus en plus, une forte augmentation du taux de morbidité et de mortalité, obligeant de nombreux malades à ne plus fréquenter les centres de formations sanitaires, préférant faire recours comme par le passé lointain, à la médecine traditionnelle ou bien à l'auto-médication.

Cette grave situation fragilise considérablement la majeure partie de la population dont les activités en subissent le contrecoup, et notamment les fréquentations scolaires des enfants.

II.1.1.3 DES CONDITIONS FEMININES DIFFICILES ET PRECAIRES

Les femmes représentent plus de la moitié de la population centrafricaine (50,8%) et 57% de la population active dans l'ensemble des zones rurales. Cette supériorité numérique ne reflète malheureusement pas son positionnement tant sur l'échiquier politique que socio-économique. Bien au contraire, comme d'autres femmes dans le monde, la femme centrafricaine est victime de toutes sortes de discriminations qui remontent "dans la nuit des temps". Plusieurs contraintes socio-culturelles pèsent en effet sur leur promotion dans beaucoup de domaines.

La conscience collective centrafricaine voulant qu'une bonne femme ou une bonne épouse soit une femme travailleuse ; en milieu rural, la paysanne va se dédoubler pour remplir ses différentes tâches quotidiennes.

Elle assure à la fois les travaux domestiques, les travaux champêtres (ce sont les femmes qui font selon la tradition, le gros du travail champêtre, notamment les cultures vivrières et sont chargées du portage), les devoirs sociaux vis à vis de la famille élargie, ses devoirs de mère et ceux d'épouse.

La contribution des hommes se limite essentiellement à la chasse, à la construction des cases, à l'entretien des pistes, et aux activités porteuses de revenus liées aux cultures de rente (café, tabac et coton).

Le caractère "sexiste" du travail se dégage souvent à un âge précoce pour les enfants des pays en développement en général. A l'intérieur de la famille, les tâches sont bien réparties entre les sexes : les filles participent aux travaux ménagers, les garçons rendent des services à l'extérieur de la maison ou font des commissions. Mais ce sont les filles qui semblent souffrir plus de cette situation. En effet, dès qu'elles sont jugées capables d'aider, un certain nombre de tâches leur sont confiées. La fille est amenée à assurer des fonctions bien déterminées qui deviennent de plus en plus complexes avec l'âge.

Le manque de substitution du capital au travail ne permet pas à la campagne, comme à la ville, de rendre plus rapide et moins pénible l'activité domestique pour les filles et les femmes en général. Par exemple, la quasi-totalité des ménages n'ont pas d'eau courante, aller chercher l'eau à plusieurs mètres voire kilomètres ainsi que le ramassage de bois et de combustibles reviennent souvent aux jeunes filles. Dans les familles nombreuses, majoritaires en Centrafrique, les filles consacrent plus de temps à garder les enfants en bas âge que les garçons et risquent d'être retirées de l'école lorsque la mère attend une nouvelle naissance ou lorsque la fille aînée se marie et quitte le foyer.

Ainsi, les filles passent quotidiennement de nombreuses heures dans les différentes activités domestiques. Dans d'autres pays en développement, comme le Népal, une étude (D.T. Jamison et M.E. Lockheed, op. cit. page 283) a montré que la plupart des filles rurales de 5-9 ans consacraient plus de 3 à 4 heures par jour aux travaux ménagers et au marché, et celles de 10-14 ans le double de ce temps. En revanche, les garçons des mêmes tranches d'âges passaient moins de la moitié de temps à ces mêmes activités. Le travail domestique correspond donc à une nécessité sociale en milieu rural, et contrairement, l'activité scolaire paraît plutôt compressible.

Par ailleurs, traditionnellement échangées contre une dot pour sceller des alliances entre familles, les femmes n'avaient que peu de pouvoir de décision sur leur propre sort. De nos jours, la femme est encore traitée comme la « propriété » de sa belle-famille, qui la soumet à des brimades corporelles et psychiques pouvant durer plusieurs mois, si par malheur son mari venait à décéder.

Avec la monétarisation de la société, les dots deviennent de plus en plus difficiles pour les jeunes, excluant un nombre croissant de jeunes femmes (surtout les scolarisées censées faire des épouses moins dociles) du statut social conféré par le mariage. Elles font alors les frais du relâchement de mœurs qui prend de l'ampleur notamment la prostitution, l'abandon de l'école,...

Celles qui sont non mariées, divorcées ou veuves sont encore aujourd'hui facilement accusées de tout dans les villages et notamment de sorcellerie.

En zone urbaine, même si la femme exerce aussi un emploi, elle est contrainte de travailler beaucoup plus, car elle est la première responsable de la bonne marche du foyer, en portant la charge de toutes les activités domestiques, de la sécurité alimentaire et de la production de l'ensemble des ressources de la famille.

La femme centrafricaine est ainsi surchargée de travail. Ses responsabilités sont énormes et disproportionnées par rapport à l'influence et aux droits qu'elle a au sein de la famille. L'homme est en principe la référence pour toute décision. Les droits d'organisation, d'éducation et de procréation lui reviennent.

Par ailleurs, les premières victimes de la pauvreté en plus des traditions en Centrafrique sont les femmes et leurs enfants qui sont les plus vulnérables entre autres, en matière d'éducation et de santé, à cause des facteurs tels que le manque d'hygiène, la malnutrition, les

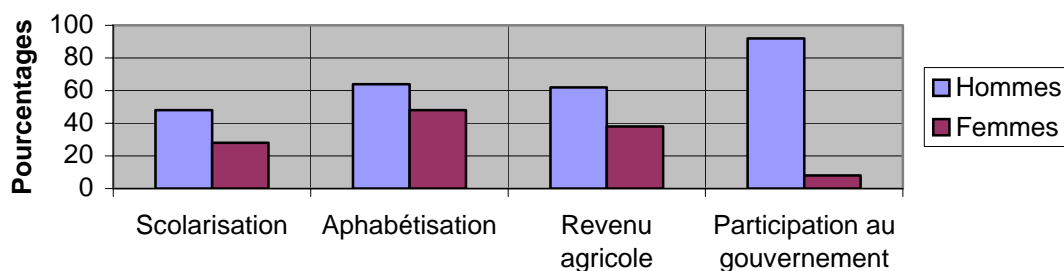
accouchements à risques, les grossesses précoces, la carence des médicaments, l'excision, la pénurie d'éducateurs, de centres de formation sanitaire, de professionnels de la santé, etc.

La femme apparaît ainsi comme défavorisée aussi bien par son statut traditionnel que par des éléments de la société moderne.

Cette situation limite l'accès des femmes au marché du travail dans l'économie formelle. Elles n'occupent que 17% des postes de la fonction publique, principal employeur du secteur moderne en ayant peu de chance d'accéder à des fonctions de responsabilité.

Sur le plan politique, au Gouvernement, à l'Assemblée Nationale, dans les autres structures politiques régionales ou locales et dans les organes dirigeants des partis politiques, les femmes sont pour le moins qu'on puisse dire, très peu représentées (le Gouvernement n'a jamais compté plus de trois femmes depuis l'indépendance, de même que l'Assemblée Nationale). Les disparités femmes-hommes en Centrafrique sont manifestes comme le montre le graphique5.

Graphique5 :DisparitésFemmes-hommes,2003



Sources : Statistiques nationales et rapport mondial sur le développement humain,1996.

Il faut noter que pour des raisons liées au manque d'instruction ou d'éducation et aux multiples contraintes traditionnelles, la participation des femmes à la vie publique est moins apparente en milieu rural qu'en milieu urbain.

Dans le domaine de la santé, l'état de santé de la femme est plus alarmant que celui des hommes à cause des facteurs suivants :- les pratiques de l'excision ; - les mauvaises conditions d'accouchement ; - la faible fréquentation des services de santé pendant les grossesses ;- l'hyper fécondité ; - la polygamie et les nombreuses relations sexuelles hors mariages de l'époux, qui augmentent les risques des maladies sexuelles et le SIDA.

Depuis l'indépendance de la Centrafrique en 1960, plusieurs initiatives ont été prises pour la promotion de la femme. Au plan institutionnel, le service de promotion de la femme créé en 1964 a été transformé en Ministère de la Promotion de la Femme et de la Solidarité Nationale en 1993.

Au plan opérationnel, de nombreuses activités ont été menées, notamment dans les années 80, visant la mise en œuvre des mesures favorisant l'intégration de la femme.

Ces actions n'ont pas obtenu les résultats attendus sur l'évolution de la situation de la femme. A l'analyse, il apparaît que le poids des mentalités et des coutumes constitue le principal frein à l'émancipation des femmes.

En matière d'éducation, la scolarisation des filles est pourtant obligatoire depuis 1966, mais leurs taux de scolarisation sont plus faibles par rapport à ceux des garçons. Ils sont estimés à 37,8% dans le primaire et à 12,7% dans le secondaire. Le poids des traditions constitue un obstacle insurmontable contre la déperdition scolaire féminine (85% de taux de déperdition en 1996 contre 54% chez les garçons). Le taux d'analphabétisme est presque le double chez les femmes par rapport à celui des hommes (respectivement 76% et 49% en 1996).

Le manque à gagner pour la RCA est notable au vu de cette situation, car la contribution de l'éducation des filles au développement économique et social d'un pays est reconnue considérable. La littérature consacrée à l'examen des liens entre l'éducation des femmes et le développement des pays pauvres est assez abondante, et elle souligne qu'une relation forte existe entre les deux.

La scolarisation des filles profite à elles-mêmes et à la collectivité dans son ensemble. Elle a en effet un impact beaucoup plus important que celle des garçons, notamment sur l'abaissement de la fécondité, l'amélioration des conditions d'hygiène, l'alimentation de la famille et l'amélioration de la santé. En examinant la relation entre l'éducation de la mère et la probabilité de survie de ses enfants au-delà de l'âge de deux ans pour certains pays de l'Amérique latine et de l'Afrique, on a montré que l'espérance de vie à la naissance des enfants de mère éduquée était élevée.

A ce sujet, selon Psacharopoulos et Woodhall, une année supplémentaire pour la mère correspond, en moyenne, à une réduction de 9 pour 1000 de la mortalité infantile (G. Psacharopoulos et M. Woodhall, op. cit. page 309.).

Les bénéfices de l'éducation des filles sont donc incommensurables, cependant, elles sont malheureusement les moins scolarisées pour les multiples raisons évoquées plus haut.

Pendant les années de conflits militaires, les filles et les femmes ont été les cibles des militaires centrafricains et étrangers (impliqués dans les conflits) qui les violaient. Dans les nombreux villages occupés ou traversés régulièrement par les rebelles, les filles ou les femmes ne se déplacent pas loin de leurs habitations. Du coup, la fréquentation scolaire des filles a diminué considérablement, voir s'est arrêtée pour la plus part d'entre elles. En tout cas, l'insécurité qui s'est installée dans les zones urbaines et surtout dans les zones rurales à la suite de ces événements, paralyse toutes les activités qui nécessitent des déplacements à plus d'un ou deux kilomètres des villages, tels que les travaux champêtres et l'enseignement.

II.1.1.4 SITUATION FRAGILE DE L'ENFANCE, DE LA JEUNESSE ET DES AUTRES GROUPES VULNERABLES

La population centrafricaine est caractérisée par une forte proportion de jeunes (plus de 60%) avec 49% pour les moins de 15 ans en 1995.

Dans un pays qui traverse une situation économique et sociale difficile, une telle particularité démographique rend plus délicat, le défi de protection des enfants et de l'insertion des jeunes.

L'Unicef distingue 7 catégories d'enfants en situation difficile dans une étude récente :

- les enfants maltraités ou négligés qui sont souvent des filles ;
- les enfants travailleurs, privés d'éducation ;
- les enfants de la rue qui seraient environ 60.000 à Bangui et dans les villes de province en 1999 ;
- les enfants handicapés qui représentent 36% de la population des personnes handicapées ;
- les enfants orphelins du SIDA qui étaient 66 .000 en 1999 ;
- les enfants internés en prison ou en orphelinat ;
- et les enfants de nomades sur lesquels il existe peu d'informations.

La difficulté de gagner sa vie par des petits métiers pousse les jeunes à la criminalité, et le SIDA se répand facilement dans cette population jeune, libérée de la surveillance familiale. Le nombre d'enfants de la rue est en augmentation, et les ravages du SIDA, déstructurant les familles et laissant un nombre croissant d'orphelins, risque d'aggraver le phénomène.

La République Centrafricaine accorde une grande priorité à la protection de l'enfance, si l'on considère les différentes conventions internationales qui protègent les droits fondamentaux de l'enfant auxquelles elle a adhéré, et l'arsenal juridique qu'elle a mis en place pour cette fin.

Cependant, les actions menées jusqu'ici par le Gouvernement et la communauté nationale toute entière, n'ont pas été assez vigoureuses et de grande envergure pour protéger effectivement la majorité des enfants dont la situation s'aggrave dangereusement d'année en année.

La capacité des structures de l'Etat et des ONG qui ont à charge la protection des mères et des enfants en situation difficile reste encore très faible, et le dispositif juridique inopérant, malgré les nombreuses recommandations des Etats Généraux de l'Enfance et de la Jeunesse de 1995, qui se sont ajoutées à celles des Etats Généraux de l'Education et de la Formation de 1994.

A côté des femmes et des enfants qui constituent de loin la majorité de la population, les autres groupes vulnérables en Centrafrique sont :

- les personnes handicapées dont le nombre était estimé à 43.000 (RGP 1988) avec un très bas niveau d'éducation et des conditions de vie précaires ;
- les personnes du 3^{ème} âge qui représentent plus de 5% de la population et dont la prise en charge est devenue très difficile à supporter par les familles. De plus en plus nombreux dans les villes, ils sont souvent réduits à la mendicité ;
- les populations rurales (80% de la population) qui fournissent la moitié du PIB, mais qui vivent avec de très faibles revenus dans des conditions marquées par un habitat rudimentaire et un accès difficile à l'eau, aux soins de santé et à l'éducation ;
- les communautés marginalisées telles que les peuls, les pygmées et les populations déplacées (réfugiés).

Pour que ces populations soient intégrées dans le tissu social et jouent pleinement leur rôle dans le processus de développement économique et social du pays, la République Centrafricaine devra définir et mettre en œuvre des programmes cohérents et des activités bien ciblées afin de favoriser leur autopromotion. Pour l'heure, rien ne semble se faire dans ce sens et la pauvreté frappe davantage ces groupes de populations

II.1.1.5 UN HABITAT SOCIAL INAPPROPRIÉ AU DÉVELOPPEMENT

Avec une densité moyenne de population inférieure ou égale à 6 habitants au km², la République Centrafricaine n'est pas véritablement confrontée à une pression démographique comme beaucoup d'autres pays africains. La problématique de l'habitat se pose donc en termes d'établissements humains, et relève surtout de l'absence d'un schéma d'aménagement du territoire.

Le mode d'habitat en milieu rural porte les traces de l'influence de la colonisation sur l'intégrité des communautés indigènes. A la place des villages traditionnels, construits en forme de cercle autour d'une aire centrale, chaque maison donnant face à toutes les autres, les agglomérations actuelles s'étirent le long des routes goudronnées. Chaque maison isolée ne regarde que la route, rappelant l'aliénation des travailleurs déracinés de leur milieu social et géographique à l'époque des sociétés concessionnaires. Ce processus se poursuit, les plus concernés récemment sont les pygmées, de plus en plus délogés de leur milieu forestier d'origine (Koulaninga, Unesco Bangui, 1985).

Les conflits de tous ordres et notamment d'autorité, engendrent la création de nombreux villages à quelques dizaines voire centaines de kilomètres de distance par certaines familles, qui cherchent à vivre plus libres que sous le pouvoir d'un individu qu'ils ne supportent plus. C'est ainsi qu'on observe dans les provinces rassemblant la majorité de la population centrafricaine, de multitudes de villages de moins de 200 et 100 habitants, posant d'énormes difficultés à l'Etat pour l'implantation des établissements scolaires, et par la même, d'accès à l'éducation pour les enfants.

Par ailleurs, dans les villes, la faiblesse de revenus et l'exode rural ont provoqué une urbanisation non maîtrisée, qui se traduit par une occupation anarchique de l'espace, la destruction accélérée de l'environnement urbain et périurbain, de graves problèmes d'approvisionnement en eau et d'évacuation des déchets, ainsi que l'insuffisance des infrastructures sociales de base.

L'accès à un logement décent est rendu d'autant plus difficile que les revenus sont bas et que les matériaux de construction, généralement importés, sont très coûteux.

Tout est à faire dans ce domaine, notamment la mise en place d'un système de production des matériaux locaux de construction, la définition et l'application d'une politique favorisant l'accès aux crédits de logement et renforçant les capacités nationales en matière de

planification, de gestion de l'habitat, d'urbanisme et d'aménagement du territoire, prenant en compte l'accessibilité aux services sociaux dont ceux de l'éducation et de la santé.

II.1.1.6 DES MENAGES FRAGILISES PAR LA PAUVRETE

L'arrière-fond de la crise socio-économique aiguë que connaît la République Centrafricaine depuis plus de 30 ans, est la misère qui se traduit par des conditions de vie précaires des populations rurales et des fonctionnaires urbains : plus de la moitié de la population vit en dessous du seuil de pauvreté ; quant aux fonctionnaires de l'Etat, ils accusent environ 40 mois d'arriérés de salaires qui s'accumulent depuis 1990.

Toutes les tentatives de développement du milieu rural au travers des cultures de rente ont échoué, souvent les paysans ne récupèrent même pas les sommes investies dans les intrants agricoles. Plusieurs récoltes de coton, de café et du tabac (principales cultures de rente) n'ont été enlevées qu'en partie pendant de nombreuses années, faute d'infrastructures routières et en raison des sévices de pirates de route et de braconniers, et d'occupation de certaines régions par des rebelles.

Une enquête d'une douzaine d'années, du projet "Dimensions Sociales de l'Ajustement et du Développement" (DSAD, 1992) de la Banque Mondiale auprès des "bénéficiaires" des projets de développement a décelé un fort ressentiment des populations rurales dans toutes les régions du pays contre le gouvernement, qu'elles accusent les avoir négligées. Certaines personnes relativement âgées, vont même jusqu'à comparer l'administration centrafricaine à l'administration coloniale lors de nombreux soulèvements sociaux que le pays a connus. Et souvent, pour exprimer leur mécontentement à l'égard des projets de développement imposés "du haut" sans leur participation, les populations n'entretiennent pas et dégradent même délibérément des structures qu'elles-mêmes n'ont pas demandées et construites, parmi lesquelles on peut compter les écoles et les centres de formation.

Les résultats de l'enquête sur la consommation des ménages effectuée en Centrafrique en 1992 citée ci-dessus, ne donnent pas d'indications sur la structure de la répartition des familles selon les ressources et le milieu géographique, mais les estimations des dépenses fournies peuvent permettre d'avoir une idée nette de la situation financière précaire des ménages notamment en milieu rural.

Tableau 16: Part de dépenses par CSE et par nature des dépenses

Dépenses CSE	Education	Santé	Logement	Alimentation	Autres
Salariés secteur public/para public	3,8	5	18,5	48,8	6,6
Salariés secteur privé informel	1,7	4,7	19,7	49,9	11,5
Privé informel de Bangui	0,7	4,4	16,1	53,7	8,1
Privé informel autres villes	1	5,3	12,8	59,4	6,3
Autres	1,4	4,4	16,6	65,3	2,0
Cultivateurs Autres cultures (savane)	0,4	10,1	8,2	67,5	1,0
Cultivateurs Autres cultures (forêt)	0,7	1,6	20,2	67,2	0,9
Non-cultivateurs (savane)	1,06	4,5	13,8	39,4	27,4
Non-cultivateurs (forêt)	0,7	4,5	18,0	60,9	7,9

Source : Enquêtes Centrafricaines dans les Ménages (ECAM, 1992)

Les dépenses d'éducation (variant entre 0,4% et 3,8% des dépenses des ménages) représentent le poste de dépenses le plus faible avec en moyenne 1,27% des dépenses totales, surtout dans les ménages où le chef est un cultivateur de cultures vivrières.

La structure des dépenses montre la prépondérance des besoins de survie au travers des dépenses d'alimentation dépassant globalement la moitié des dépenses totales. Financer l'éducation conduit à réduire les dépenses de consommation fondamentale. L'investissement éducatif accroît donc la renonciation à consommer et par là, le niveau de privation de l'ensemble de la famille. La situation est encore plus difficile pour les familles rurales dont le revenu est très bas et le nombre d'enfants très élevés. Une durée de scolarisation donnée peut s'avérer plus coûteuse en sacrifice.

Le faible niveau de dépenses d'éducation s'explique ainsi par la concurrence avec les dépenses de subsistance de la famille qui se font en général aux dépens des autres dépenses.

En revanche, les familles favorisées dont les dépenses éducatives ne risquent pas d'être amputées ou éliminées par les dépenses de grande nécessité destinées à la survie de la famille

comme c'est le cas des ménages pauvres, sont très peu nombreuses et elles habitent principalement dans les zones urbaines.

Les problèmes d'extrême pauvreté de la majorité de la population qui s'aggravent d'année en année sont à l'origine de la faiblesse de demande d'éducation observée en Centrafrique.

Or au début de l'indépendance, voire un peu avant comme nous l'avons souligné précédemment, les populations rurales attendaient en premier de l'école, que certains de leurs ressortissants accèdent au statut de fonctionnaire pour injecter des moyens et concevoir de projets de développement avec elles, en prenant soin de préserver leurs culture et traditions. En effet, elles étaient enthousiastes de voir leurs enfants devenus fonctionnaires ou travailleurs dans le secteur privé, leur apporter dans leur milieu rural à peine monétisé, du sel, du sucre, du pétrole, du savon et quelques habits.

Mais comme la fonction publique et le secteur privé commençaient à diminuer leur recrutement et ne pratiquement plus embaucher au début des années 80 (en ce qui concerne la fonction publique), créant ainsi de nombreux chômeurs diplômés, plus pauvres que les paysans, ces derniers envoyaient de moins en moins leurs enfants à l'école (surtout que l'école n'était pas obligatoire).

Par ailleurs, avec la faillite de l'agriculture de rente, les possibilités de gagner de l'argent en milieu rural deviennent extrêmement limitées. C'est certainement là le principal mobile de l'exode des jeunes (particulièrement les hommes), aussi bien dans les zones de diamants et d'or, que dans les centres urbains.

Le phénomène de l'afflux des jeunes chômeurs vers les villes est décrit comme l'un des graves problèmes de la société centrafricaine. On pourra craindre une pérennisation du phénomène à cause de la cristallisation des différences des classes entre une élite urbaine minoritaire et la masse pauvre des paysans et des jeunes de campagnes, condamnés à la misère par l'écoulement difficile des produits agricoles, le manque d'éducation et le manque d'emplois pour les jeunes. A ce sujet, l'école peut être aussi mise en cause dans l'exode rural pour son enseignement considéré aliénant du milieu: les valeurs enseignées donnent la priorité à l'activité intellectuelle sur le travail manuel. Elles introduisent une image de la réussite qui ne peut se matérialiser qu'en milieu urbain. Il est clair que pour la plupart des enfants qui subissent l'éducation primaire actuelle, l'avenir est toujours "ailleurs".

Dans les zones urbaines, la situation des travailleurs et notamment des fonctionnaires ainsi que celle des diplômés et chômeurs urbains sont aussi alarmantes que celles des paysans : le manque de formation appropriée et de relations permettant d'accéder aux rares emplois plongent les jeunes chômeurs diplômés ou non dans l'oisiveté. En ce qui concerne les fonctionnaires, l'Etat a gelé leurs salaires depuis 1981 et les paies se font très irrégulièrement. On compte en 2004 plus de 40 mois d'arriérés de salaires des fonctionnaires et autres agents de l'Etat accumulés depuis 1990.

La réduction des ressources financières disponibles des ménages ne leur permet pas d'assurer convenablement l'alimentation et l'hygiène de la famille, pour ne citer que ces deux besoins fondamentaux de survie. L'alcoolisme et la promiscuité gagnent le milieu des fonctionnaires en raison là aussi de leur grande oisiveté.

On constate ainsi que la République Centrafricaine sous-peuplée, disposant d'énormes ressources naturelles et d'un vaste territoire, n'est pas exempte des problèmes socio-économiques généralement associés à une surpopulation et une rareté de ressources naturelles nécessaires au développement d'un pays. Le phénomène de pauvreté surtout est non seulement une réalité cruelle en Centrafrique, mais elle s'aggrave d'année en année, si l'on s'en tient au classement annuel du Pnud : la RCA qui occupait la 146^{ème} place en 1992, figure aujourd'hui (en 2004), selon l'Indice de Développement Humain (IDH), au 169^{ème} rang sur 177 pays. En d'autres termes, elle a reculé de 23 places et appartient désormais au groupe des 10 pays les plus pauvres au monde. Le profil de pauvreté en RCA peut être cerné au travers des indicateurs socio-économiques que nous examinerons dans les chapitres qui suivent.

En somme, de l'analyse de tous ces facteurs, on peut dire que les implications pour l'école en terme de demande d'éducation, de la situation socio-culturelle, des caractéristiques démographiques, des conditions économiques précaires des familles, ainsi que des conditions particulières des femmes et des filles, sont nettement négatives sur la scolarisation et l'efficacité du système éducatif centrafricain :

- le niveau de départ (cognitif et technologique) faible des élèves lié à la culture et aux coutumes centrafricaines, ainsi qu'à l'effet destructeur de l'influence étrangère sur les pratiques et valeurs communautaires ;
- la malnutrition et surtout l'alimentation médiocre à base de manioc affectent négativement la capacité d'apprentissage des enfants ;

- l'affaiblissement des structures familiales et de l'autorité parentale (démission de beaucoup de parents) devant l'insoumission des jeunes, entraînant la délinquance juvénile, les grossesses précoces et hors mariages, etc. ;
- le rôle traditionnel de soumission de la femme, contrainte majeure de scolarisation des filles ;
- l'insuffisance des ressources des familles face aux dépenses d'écolage des enfants ;
- l'image persistante et exclusive de l'école comme voie d'accès à la seule fonction publique, ce qui implique d'une part l'échec de la majorité des scolarisés qui n'y accèdent pas et qui deviennent objet de mépris, et d'autre part, l'échec de l'institution scolaire elle-même, devenue objet de méfiance et de déception populaires.

L'école avait certes des problèmes liés à ces facteurs avant le début de la crise socio-polico-militaire en 1990, cependant, cette crise aurait consolidé leurs effets néfastes et créé d'autres éléments de limitation ou de réduction de la demande de l'éducation.

II.1.2 APERÇU DE LA DEMANDE EFFECTIVE D'EDUCATION : UNE DEMANDE EN REGRESSION

Nous nous proposons d'estimer la demande d'éducation au travers des taux d'entrée en première année de l'enseignement primaire et des taux de survie scolaire ou de l'espérance de vie scolaire (exprimée en nombre d'années). La différence entre les données des années 1990 et celles de l'année 2000, qui correspondent aux années du début et de la fin de la décennie la plus troublée en Centrafrique, permettra de voir dans quelle mesure la variation de la demande d'éducation est imputable à l'instabilité du pays. Nous résumons dans cette section ce que logiquement nous pouvons avancer, car l'absence d'une enquête ne nous permet pas de faire l'analyse exacte sur la demande effective d'éducation en Centrafrique pendant la période de ces troubles.

La demande d'éducation existe bel et bien dans certains ménages, certains villages et certaines régions, mais elle existe également peu ou pas dans d'autres lieux sur le territoire pour plusieurs raisons similaires ou différentes. Il y a en effet de fortes variations dans les attitudes des familles à l'égard de l'école, qui reflètent elles-mêmes les variations considérables dans les scolarisations, car nous savons que les opinions et les attitudes jouent un rôle important dans la compréhension des phénomènes scolaires. N'ayant pas soumis dans le cadre de notre étude un questionnaire aux parents d'élèves, nous nous contenterons que du vécu et des

résultats des enquêtes menées dans d'autres pays analogues pour interpréter les niveaux de demande d'éducation atteints. Des précautions seront prises dans les similitudes à faire, quant aux circonstances durant lesquelles ces enquêtes ont été réalisées par rapport à la situation centrafricaine. Cela dit, le tableau suivant donne les taux bruts d'admission et les nombres d'années moyennes d'espérance de vie scolaire au primaire, des années 1990 et 2000.

Tableau17 Taux bruts d'admission et Espérance de vie scolaire au primaire, 1990/91 ; 1999/2000.

	Année 1990/1991			Année 1999/2000		
	MF	M	F	MF	M	F
Taux brut d'admission en 1 ^{ère} année	59,5	68,7	50,5	42,1	48,8	35,3
Espérance de vie scolaire (en nombre d'années)	4	5	3	3	4	2

Source : Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2002.

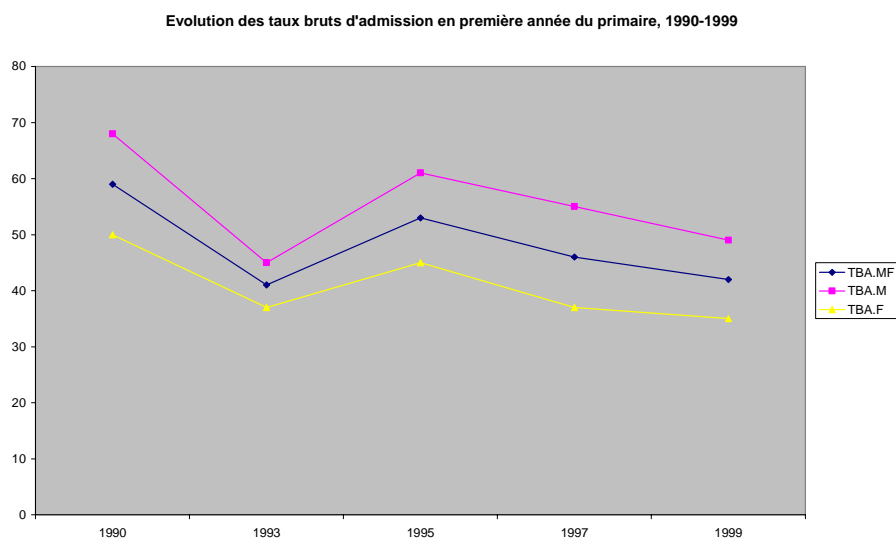
En 1990/91, les taux bruts d'admission au primaire étaient environ de 50,5 pour les filles, 68,8% pour les garçons et 59,5% pour l'ensemble sur la population d'âge d'entrée des enfants à l'école.

Ces taux qui se situent au dessus de la moitié du nombre d'enfants d'une classe d'âge donnée (entre 6 et 10ans voire 15 ans dans certaines zones rurales), et l'espérance de vie scolaire à la fin du primaire d'environ 4 ans montrent bien que les familles, malgré l'influence négative de tous les facteurs évoqués dans la section précédente qui constituent d'énormes pesanteurs sur la demande d'éducation, avaient la volonté d'investir dans l'éducation. La situation était même meilleure que cela avant la crise économique et financière des années 80.

En revanche, en 1999/2000, le taux brut d'admission pour l'ensemble du pays chute à 42,1%, et le taux de survie en fin du primaire baisse à 49%. Cette fois, mise à part la faible offre des

services éducatifs, on peut dire que les parents n'ont plus véritablement la volonté et la capacité à investir dans l'éducation. Le fait que plus de la moitié des enfants en âge de scolarisation ne sont pas envoyés à l'école, et la majorité des scolarisés (51%) ne terminent pas le cycle primaire, suppose que d'une part, bon nombre de parents sont désenchantés et n'apprécient plus la qualité de l'offre de l'éducation devenue plus médiocre, ils préfèrent plutôt trouver à leurs enfants des activités rémunératrices, ou bien ils les maintiennent à la maison pour aider dans les travaux domestiques. C'est ce que nous savons déjà sur la demande d'éducation bien avant 1990, à cause de la crise du système éducatif et de l'économie du pays. D'autre part, les événements de troubles qui n'ont pas permis un fonctionnement régulier de l'école, ont anéanti et complètement découragé les parents et les élèves eux-mêmes.

Graphique 6



Sources : Rapport national du bilan de l'EPT à l'an 2000 ; 1999 ;
Rapport mondial de suivi de l'EPT, 2002.

Entre 1990 et 1993, les taux bruts d'admission ont tous chuté avec une baisse importante de plus de 30% pour l'ensemble fille et garçon. Cela s'explique par le fait que les années scolaires 1990/91, 1991/92 et 1992/93 ont été déclarées "années blanches", c'est-à-dire que l'école n'a pas fonctionné ou s'est arrêtée au cours de l'année scolaire en raison de troubles sociaux et notamment de longues grèves des enseignants. Il n'y a quasiment pas eu de nouvelles inscriptions pendant ces années blanches ; les anciens élèves reprenaient leurs places à chaque rentrée scolaire dans les mêmes classes, ne laissant aucune possibilité d'autres admissions.

En 1995, l'école a repris suite à la relative stabilité retrouvée, ce qui fait monter le taux d'admission de 41% en 1993 à 53%. Les enfants ayant eu 6 ans depuis 3 ans, ne pouvaient plus continuer à attendre, ils ont été inscrits malgré l'insuffisance des places à l'école. La conséquence immédiate a été l'augmentation du nombre d'élèves par classe et par enseignant qui ont dépassé les 150/1, particulièrement dans les zones urbaines. La pression démographique devient alors plus forte à chaque rentrée scolaire, et les implications qui seront développées dans les chapitres qui suivront sont de tous ordres.

Après cette reprise éphémère, la recrudescence des perturbations sociales et les mutineries militaires qui ont secoué le pays ont encore fait baisser le taux d'admission et cette fois, de manière régulière pour atteindre 42,1% en 1999/2000. En somme, le taux brut d'admission a connu une importante diminution d'environ 18 points durant la décennie 90.

Notons que ces faibles taux cachent de grandes disparités entre les régions et les groupes socio-économiques dont les plus défavorisés connaissent des taux d'entrée et de survie au primaire encore beaucoup plus faibles. Ainsi, à Bangui la capitale du pays comme parmi les classes sociales les plus aisées, les taux d'entrée avoisinent ou dépassent les 100% (104% à Bangui), alors que dans les provinces et dans les zones rurales, ils varient entre 10 et 25% selon les circonscriptions scolaires telles que les données de la direction des statistiques du Ministère de l'éducation nationale le font apparaître. Selon cette même source, les enfants âgés de plus de 6 ans (âge officiel de scolarisation au primaire) sont nombreux (plus de 45%) en première année. En effet, il n'est pas rare de voir des enfants de 10 ans et même de 14-15 ans être inscrits au cours d'initiation (CI) de l'école primaire (première année de cycle). Ce phénomène qu'on observe aussi dans les grandes villes, augmente le taux brut d'admission à l'enseignement primaire qui dépasse parfois de moitié le taux brut d'admission, notamment dans les villages.

Ces chiffres confirment d'abord les conclusions de plusieurs études (ex. N. Hajji-Hassani) sur la demande d'éducation, qui montrent que le revenu du ménage et le niveau d'instruction des parents agissent de façon significative sur la fréquentation scolaire des enfants. C'est ainsi que dans les zones rurales où les parents sont majoritairement analphabètes, la demande d'éducation mesurée par les taux bruts d'admission est relativement faible.

Par ailleurs, les activités économiques de certaines régions à savoir l'extraction des mines, la pêche, etc., empêchent les jeunes de continuer la fréquentation scolaire au profit d'activités rémunérées. D'autres activités économiques sont plutôt saisonnières ; et au moment par exemple de la récolte des chenilles (beaucoup consommées en Centrafrique), de produits de rente comme le café et le coton, les enfants abandonnent l'école pour se consacrer à ces activités. L'enseignement est de ce fait très mal suivi, entraînant un taux élevé de redoublement et d'abandon dans les zones concernées.

On ne perdra de vue que les caractéristiques de l'offre des services éducatifs constituent également un facteur très important dans la scolarisation des enfants. Elle est insuffisante et de qualité médiocre, donc inévitablement l'une des causes principales de faible scolarisation en zones rurales.

Ces chiffres traduisent ensuite et surtout, les effets de conflits militaires et de crises socio-politiques, car dans certains villages et communes assiégés par les rebelles, les écoles n'ont pas fonctionné pendant plus de trois ans. Lorsque l'école reprend, les parents n'ont plus d'enthousiasme pour envoyer à nouveau les enfants qui sont installés dans les activités domestiques ou champêtres.

La situation difficile d'après conflit ou guerre, s'ajoutant aux autres difficultés économiques habituelles, démoralisent davantage les parents qui détournent leurs enfants de l'école. Cela produit indubitablement comme conséquence, la baisse importante du taux de scolarisation résultant de la diminution du taux d'admission à l'école et de la hausse des abandons.

Les chapitres précédents ont montré que l'éducation est essentiellement "fournie" par la collectivité ou l'Etat (avec l'aide de la coopération internationale) qui en assure presque entièrement les coûts directs depuis l'indépendance (personnels enseignant et administratif, matériels et équipements pédagogiques, infrastructures scolaires, fournitures scolaires, etc.). C'est donc l'Etat qui fixe la quantité et la structure des places offertes en fonction de ses besoins. Et jusqu'à présent, malgré l'existence de quelques établissements privés (qui concernent 15% de l'effectif total dans le primaire) et certains coûts d'éducation délaissés aux familles, l'Etat reste le principal financeur de l'éducation. On peut donc dire que toutes les scolarisations observées pendant plus d'une quarantaine d'années sont liées en très grande partie plutôt à l'offre, qui joue un rôle actif et surtout moteur dans l'évolution du système éducatif en Centrafrique.

Cette réalité nationale, comme dans la plupart des pays en voie de développement, ne correspond pas au raisonnement des spécialistes des sciences sociales et notamment les économistes, qui pensent que les caractéristiques de l'offre ne jouent qu'un rôle passif, en s'ajustant généralement à la demande d'éducation exprimée par les individus. Or la demande d'éducation a été au contraire longtemps stimulée par l'Etat au travers des programmes de sensibilisation visant à encourager et à motiver les familles à inscrire leurs enfants, et à ne pas les retirer de l'école jusqu'au moment où il ne pouvait plus garantir tous les services d'éducation.

Par conséquent, pour expliquer et prédire les scolarisations en Centrafrique, l'analyse de la demande individuelle basée sur le taux de rendement privé qui s'est révélée incomplète, et même si elle était complète, ne pourra pas être adaptée dans la mesure où elle n'apportera qu'un éclairage très limité en raison de la spécificité du contexte éducatif de ce pays. Cela dit, la couverture scolaire est relativement plus dépendante de l'offre des services éducatifs dont la structure, la distribution géographique et les caractéristiques constituent de lourdes contraintes pour le développement du système éducatif. Cette offre d'éducation a été affectée considérablement ces dernières années en raison des troubles socio-politiques.

Pour analyser sa situation actuelle, il est nécessaire d'examiner au préalable celle de ses facteurs déterminants.

II.2 EFFETS SUR L'OFFRE D'EDUCATION

II.2.1 ELEMENTS DE REGULATION DE L'OFFRE D'EDUCATION

II.2.1.1 DES ATOUTS ET DES POTENTIELS INSUFFISAMMENT EXPLOITES

La République Centrafricaine n'est pas, de manière générale, menacée par certains problèmes de développement que connaissent plusieurs pays du tiers-monde (surpopulation, désertification etc.), et bénéficie de richesses naturelles considérables.

L'économie dispose en effet, d'atouts et de potentiels importants dont la mobilisation et la mise en valeur pourront contribuer à son développement. Au rang de ces énormes richesses et opportunités, on peut retenir :

- Sa superficie vaste et sous exploitée, qui offre d'immenses possibilités d'épanouissement à l'agriculture et à l'élevage ne pose pas de souci de surpopulation aux habitants du pays. La superficie exploitable est au plan agricole, estimée à 15 millions d'hectares dont 5% seulement sont mis en valeur.

- La désertification ne touche qu'une très petite partie du nord ; et sur le reste des 95% du territoire, la générosité climatique et hydrographique peut permettre une gamme et une quantité de productions agricoles qui feraient du pays un grenier de la sous-région et même au-delà.

- Au regard de l'immensité des terres de pâturage et de parcours évaluées à plus de 16 millions d'hectares, l'élevage dispose d'importants avantages pour prospérer plus que l'élevage du voisin tchadien, qui utilise illicitement le pâturage centrafricain dans les zones frontalières et dont le cheptel (bétail) est deux fois supérieur (plus de 3 millions de têtes de boeufs en RCA, en 2003). Le pays peut développer son potentiel et exploiter la situation de déficit de la majorité des pays de l'Afrique centrale en viande, comblé depuis grâce aux importations en provenance des pays d'autres continents lointains, de l'Argentine notamment.

- L'exploitation des conditions favorables de productions pastorales et agricoles, notamment vivrières, assure une autosuffisance alimentaire dont l'amélioration pourrait être obtenue par une diversification de la production à travers l'introduction d'autres cultures (épices, oignons, piments, plantes médicinales, roselle, fruits et légumes de contre saison).

L'agriculture bénéficie également d'une main d'œuvre représentant 80% de la population, et la mutation lente mais réelle au sein des paysans favorise l'apparition d'une nouvelle génération instruite et plus disposée à accepter la modernisation de l'agriculture et le regroupement dans des coopératives.

- Les potentiels touristiques sont énormes ; la RCA devrait concurrencer des pays comme le Kenya dans le choix des destinations touristiques africaines, si les efforts de développement de ce secteur étaient égaux.

- Le réseau hydraulique est dense et pourrait couvrir non seulement les besoins nationaux, mais aussi contribuer à la satisfaction des besoins de la sous-région de l'Afrique centrale. Il offre au moins quatre possibilités : a) le transport par voie fluviale peut contribuer au désenclavement de certaines régions ; b) la construction de mini-centrales hydrauliques à partir des barrages sur certains fleuves (Ouaka, Kotto, etc.) créant les conditions d'investissement dans l'arrière-pays ; c) l'irrigation pour faire pièce au système pluvial qui est la forme dominante dans l'agriculture centrafricaine, et qui limite la capacité du pays ; d) la

pêche sur la plupart des fleuves qui regorgent de plusieurs types de poissons en vue de couvrir les besoins de la population.

- 60% du territoire sont couverts par des ressources ligneuses comportant des espèces précieuses et rares insuffisamment exploitées. Le pays compte 5.000 espèces végétales et au niveau de la faune, de milliers d'espèces (par exemple, on estime à plus de 7.000 les différentes espèces d'oiseaux). La forêt centrafricaine couvre une superficie de 34000 km², soit 5,5% du territoire national et offre une diversité d'essences (sapelli, ayou, ébène, mokolunga, etc.). Au total 12 essences sont exploitées mais l'abattage porte pour 95% sur le bois rouge, 3% sur le bois blanc et 2% pour le reste.

- Le sous-sol regorge d'importantes ressources minières, dont seuls le diamant et l'or font l'objet d'une exploitation artisanale. Selon le dernier plan minier parachevé en mars 1995, la RCA renferme près de 450 indices minéraux. Parmi les plus importants, on relève le gisement d'uranium de Bakouma (20.000 tonnes d'uranium métal) le gisement de fer de Bogoin (3,5 millions de tonnes de minerais tirant à 65% de fer) et les gisements de calcaire de Fatima et Bobassa (10 millions de tonnes de minerais avec en moyenne 92% de carbonates).

- La population appartenant à la tranche d'âge comprise entre 15 et 35 ans, représente plus de 60% de la population totale. A condition de bénéficier d'une bonne formation, cette jeunesse pourra constituer un réservoir de main-d'œuvre dont le dynamisme impulserait le développement économique du pays.

- L'existence d'une langue nationale (le sango) comprise par 95% de la population, est un facteur important d'unité nationale et constitue un outil de développement. Elle facilite la communication entre les hommes et permet à travers les médias et l'alphabétisation, de mettre en œuvre les réformes et autres programmes de développement dans tous les secteurs ;

- Une forte mobilisation sociale pour la religion. En effet, on constate en Centrafrique un foisonnement d'activités dans le cadre des Eglises déjà établies et de nouveaux mouvements « afro-chrétiens ».

Cette effervescence religieuse n'est certainement pas étrangère à la crise socio-économique qui frappe le pays, étant entendu que les peuples éprouvés tendent de tout temps à chercher un réconfort spirituel dans la foi.

La religion apparaît ici comme un élément pouvant mobiliser les énergies et les ressources disponibles des populations actuellement désabusées par rapport à tout ce qui provient de l'Etat. Cette dynamique pourrait être canalisée, comme c'est déjà le cas à un certain degré, dans les activités propices au développement, notamment la santé et l'éducation.

La république Centrafricaine dispose ainsi d'atouts forts importants et de réelles potentialités de développement, dont la valorisation et l'exploitation rationnelle dans le cadre d'une politique cohérente, pourraient la sortir de l'état de sous développement.

II.2.1.2 DES CONTRAINTES ENORMES AU DEVELOPPEMENT DE LA CENTRAFRIQUE

Le sous-développement de la République Centrafricaine et les faibles performances de son économie sont imputables aux contraintes de toutes sortes : naturelles, conjoncturelles, structurelles, internes, externes, anciennes ou nouvelles, notamment celles qui ont jalonné son parcours tout au long de la décennie écoulée. Elles sont tellement nombreuses qu'il serait fastidieux de prétendre les répertorier toutes dans le cadre de ce travail. Il importe cependant, de cerner les contraintes majeures qui se sont révélées de véritables goulots d'étranglement au cours des années 90, dont certaines proviennent des troubles que le pays a connus.

Les principales contraintes au développement socio-économique de la RCA sont de trois ordres :

- **les contraintes internes ;**
- **les contraintes externes ;**
- **les chocs extra-économiques.**

Les contraintes internes

Les contraintes sont retenues en raison de l'acuité de leurs impacts négatifs sur l'économie. Il s'agit de :

- La faiblesse de la base productive et de la compétitivité de l'économie. Elle est le résultat d'une mise en valeur insuffisante des potentialités économiques de la RCA dans tous les domaines, et particulièrement les domaines agricole, forestier, minier et industriel.

- L'enclavement intérieur et extérieur. L'enclavement intérieur est dû à un réseau routier limité, mal entretenu et entrecoupé par un grand nombre de cours d'eau, nécessitant la mise en service d'un certain nombre de bacs au fonctionnement irrégulier et faiblement contrôlé. Ajoutés à cela, la dispersion de la population d'environ 3,8 millions d'habitants sur un territoire de 623.000 km², et l'isolement des régions constituent les facteurs importants de cet enclavement intérieur.

En ce qui concerne l'enclavement extérieur, la RCA, pays sans littoral, se trouve à plus de 1.500 km de Douala (Cameroun) et 1850 km de Pointe Noire (Congo). Cet éloignement des côtes maritimes entraîne des surcoûts qui nuisent à la compétitivité des exportations centrafricaines et rendent plus onéreuses les importations. Par exemple, le bois centrafricain revient 35% plus cher que le bois camerounais sur le marché international, du fait des coûts de transport, et les prix de revient des matériaux de construction importés en Centrafrique sont supérieurs de 30% en moyenne à ceux des pays côtiers.

- La pandémie du SIDA. Devenue première cause de la mortalité en Centrafrique, le SIDA décime sérieusement la population et surtout la frange d'âge de la population active. Plusieurs cadres du pays, notamment les enseignants sont décédés après avoir contracté le VIH.

- L'insuffisance des infrastructures d'appui. Le développement de la RCA est tributaire de la disponibilité et de la cession à bon marché aux opérateurs économiques de certains facteurs de production tels que le transport, l'électricité, les produits pétroliers, les télécommunications, etc. Il y a plus d'une quarantaine d'années que le pays accuse de déficits importants dans ces domaines.

Les graves insuffisances des infrastructures économiques font que l'électricité, le téléphone, et l'eau potable restent l'apanage de la seule capitale, Bangui. Une telle situation est de nature à ne pas favoriser le développement des autres régions du pays qui demeurent très pauvres à l'image de leurs habitants misérables.

- La pauvreté généralisée. Comme il a été souligné dans le chapitre précédent, la pauvreté s'est considérablement aggravée ces dernières années. Elle reflète l'état fragile de la population en proie aux maladies, à l'analphabétisme, à la sous-alimentation et à la malnutrition.

- L'inefficacité de l'administration, le délitement de l'autorité de l'Etat et la mauvaise gouvernance.

L'administration est en butte à plusieurs pesanteurs et contraintes. On citera : a) l'absence de précision dans la définition des fonctions des départements ministériels et des institutions en charge de la gestion économique et financière ; b) l'insuffisance de la capacité d'analyse, de conception des politiques macro-économiques et sectorielles ; c) la grande mobilité des cadres, d) l'allocation irrationnelle des ressources ; e) la démotivation des fonctionnaires, etc.

Au terme de la décennie 90 émaillée par des turbulences socio-politiques, on retrouve l'administration centrafricaine avec non seulement les faiblesses qui l'ont toujours caractérisée, mais dans un état de quasi-inertie dû au paiement irrégulier des salaires, à l'insuffisance de locaux et mobiliers en grande partie détruits lors des événements, à la démotivation du personnel et à une forte corruption.

Contraintes extérieures

On distingue quatre grands obstacles d'origine extérieure au développement, dont deux au moins sont fortement liés à l'instabilité politique en Centrafrique durant la décennie 90. Il s'agit du poids de la dette extérieure, de la réduction de l'aide publique au développement, de la tendance à la détérioration des termes de l'échange, et des entraves à la coopération régionale.

Poids de la dette extérieure

Le service de la dette qui absorbait 16% des recettes d'exportation en 1990, a progressé de 8 points en 1999 pour atteindre 24%. Rapportée aux recettes budgétaires, la pression du service de la dette est encore plus forte (39,8% en 2001).

Cette situation place souvent l'Etat pendant la décennie 90 devant un dilemme : payer la dette pour préserver les relations avec les bailleurs de fonds et garantir la poursuite des programmes et projets qu'ils financent, et ce, au détriment d'une partie des dépenses de souveraineté, ou privilégier ces dernières au risque d'encourir la suspension des crédits de la part des partenaires de développement.

Réduction de l'aide publique au développement et suspension des crédits des institutions de Brettons Wood (Banque Mondiale et FMI)

En raison des troubles à répétition en RCA, l'aide publique au développement ainsi que toutes sortes d'aide extérieure ont été réduites considérablement ou carrément suspendues. Or la faiblesse des ressources intérieures est tellement préoccupante qu'il n'existe pas d'autres alternatives de financement pour le pays que l'aide extérieure. Cette situation a contribué énormément à l'aggravation de la pauvreté consécutive à la détérioration de la conjoncture économique au cours de ces quinze dernières années.

Tendance à la détérioration des termes de l'échange

L'indice des termes de l'échange qui était de 81 en 1990 a chuté pour s'établir à 63,2 en 1999. Cette tendance à la détérioration des termes de l'échange signifie que la capacité des exportations centrafricaines à couvrir ses importations s'est amenuisée de près de 18 points, autrement dit, le pays dans ses échanges avec l'extérieur ne s'enrichit pas, mais s'appauvrit au contraire.

Entraves à la coopération régionale

Le Traité instituant l'Union Douanière et Economique en Afrique Centrale (UDEAC) en 1965 et devenue CEMAC plus tard, fondait à juste titre l'espoir sur un espace économique plus vaste, débarrassé d'entraves de toute nature et propice au développement rapide de ses pays membres. 40 ans après, le bilan est plus que mitigé :

- la libre circulation n'est toujours pas une réalité ;
- les obstacles tarifaires et non tarifaires perdurent ;
- la politique d'harmonisation industrielle basée sur des co-productions n'a pas résisté devant les égoïsmes nationaux ;
- la Banque des Etats de l'Afrique Centrale (BDEAC) fait essentiellement que du recouvrement alors qu'elle est censée financer les projets de développement des pays membres.

Les chocs extra-économiques.

En dehors des obstacles précités, La RCA a fait face et continue d'être exposée à des chocs dont les effets négatifs sont patents sur l'économie, et par la même sur les autres secteurs. Ce sont les événements sociaux et politico-militaires, ainsi que l'insécurité permanente entretenue par les "pirates de route" pendant la décennie 90.

II.2.1.3 UN CADRE MACRO-ECONOMIQUE INSTABLE

Les perturbations socio-politiques, les différentes mutineries, les coups d'Etat et l'insécurité généralisée qui en résulte ont marqué durement le pays, et touché gravement son fragile tissu économique. Les dégâts étaient souvent ponctuellement estimés à plusieurs milliards de F. CFA, mais les répercussions sur les activités des différents secteurs socio-économiques (agriculture, tourisme, transport, commerce, éducation, santé, etc.) ont été dévastatrices. Au plan strictement économique, les enquêtes diligentées par des sources diverses (différents comités d'évaluation, le patronat centrafricain, etc.) ont indiqué que les activités économiques ont connu un ralentissement de 40 à 50% sur la décennie 90.

Bien qu'on ne dispose pas, malgré ces évaluations, de chiffres sur les effets concrets des événements et de l'insécurité sur l'économie, il n'y a pas de doute que les variations des variables économiques pendant ces dix ou quinze ans sont dues essentiellement à ces événements. L'analyse de l'évolution d'un certain nombre d'indicateurs de croissance économique au cours de cette période peut nous fournir quelques éléments d'appréciation. Pour cela, nous retenons les critères de performance suivants : le produit intérieur brut, les finances publiques, la balance des paiements et les performances des secteurs réels de l'économie centrafricaine.

II.1.3.1 UN FAIBLE NIVEAU DE RICHESSE NATIONALE : LE PRODUIT INTERIEUR BRUT

Entre 1986 et 1990, la croissance économique n'a atteint en moyenne annuelle que 0,6% pour un accroissement démographique estimé à 2,5% par an. Bien qu'étant toujours positif mais très faible, ce taux montre qu'avant le début des troubles, le pays connaissait déjà certaines difficultés dues à la conjonction de plusieurs autres facteurs, notamment : a) l'effondrement des cours des principaux produits d'exportation, (coton, café, bois, tabac, diamant) ; b) la

dépréciation du dollar américain qui a affecté les recettes d'exportation ; c) la gestion opaque des finances publiques et de l'aide publique au développement, etc.

A partir de 1990, le PIB connaîtra une évolution en dents de scie selon la gravité des événements qui se succédaient au cours des années suivantes comme le montre le tableau 18.

Tableau 18: Evolution du PIB de 1990 à 2003

(en pourcentage)

Données

Année	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Taux de croissance annuelle	-2,2	-0,6	-6,4	+3	+4,4	+6,4	-2,2	+5,3	+2,5	+2,9	+0,9	+0,5	-1,1	-7,7

Sources : Ministère des finances RCA ; Rapport BEAC, 2003

Durant l'année 1991/92, après d'importantes manifestations sociales émaillées de casses et de pillages, organisées en vue de l'instauration de la démocratie en Centrafrique, un nombre considérable d'entreprises et une grande partie de la main-d'œuvre qualifiée et surtout étrangère ont quitté la Centrafrique, aggravant le marasme économique qui frappait le pays. Cette première grave crise socio-politique des années 90 a entraîné la paralysie de l'administration pendant deux ans. Il s'en est suivi une croissance négative sur la période 1990-1993, se situant en moyenne à -1,55%.

La tendance à la baisse de la croissance économique s'est inversée en 1994, où le PIB a enregistré une progression remarquable, en s'établissant à 392,7 milliards de francs CFA. La reprise de la croissance résulte du redémarrage des activités dans l'administration publique et du paiement régulier des salaires (du moins sur la période 1994-1995), suite à la prise du pouvoir par de nouvelles Autorités politiques démocratiquement élues. Mis à part le petit moment de répit dans la crise socio-politique, cette courte période de forte croissance s'explique aussi par la reprise de la coopération financière avec la communauté internationale, la bonne tenue des cours des principaux produits d'exportation et les effets bénéfiques de la dévaluation du F. CFA intervenue en janvier 1994.

Le taux croissance du PIB a de nouveau chuté en raison des mutineries militaires qui ont eu lieu à Bangui et sa périphérie en 1996 et 1997. Il est redevenu négatif (-2,2% en 1996).

Ensuite, il y a eu une nouvelle et rapide reprise entre 1997 et 1999, due en partie par le fait que les mutineries n'ont pas touché les provinces et donc les produits d'exportation, et l'économie mondiale affichait un taux de croissance positif (+2,5% en 1998 et +2,9% en 1999).

Mais à nouveau, le taux de croissance du PIB rechutera à -1,1% en 2000 et -7,7 en 2003, à cause sans aucun doute de la grève illimitée des fonctionnaires de l'Etat, et surtout à cause de quatre coups d'Etat dont trois ont échoué entre 2001 et 2003.

De façon générale, sur la période 1990-2003, le moins qu'on puisse dire est que l'économie centrafricaine a régressé et le niveau de richesse nationale a baissé comme cela ne s'est jamais produit par le passé. L'évolution du PIB par tête d'habitant traduit cette situation par une dégradation du revenu moyen de la population qui a diminué de 380\$ en 1990 à 265,8\$ en 2001, soit une régression de 30% (au plus bas de son niveau durant la décennie 90, il était à 260\$ en 1999, soit moins d'un dollar par jour pour un habitant).

En comparant la situation économique centrafricaine avec celles des autres pays analogues (tableau ci-dessous), on pourra mieux mesurer ses performances relatives.

Tableau 19 : Performance économique de la RCA par rapport à certains pays comparables (PMA avec PIB/tête<650\$ en 1970)

Pays	PIB/tête comme multiple du PIB/tête de Centrafrique		
	1970	1993	1999
Centrafrique	1,00 (470\$) ⁷	1,00 (400\$)	1,00 (260\$)
Bénin	0,90	1,07	1,48
Burkina Faso	0,50	0,75	0,90
Inde	0,60	0,75	1,31
Indonésie	0,50	1,85	3,84
Kenya	0,60	0,67	1,22
Madagascar	1,00	0,55	0,87
Pakistan	1,00	1,07	1,74
Zimbabwe	1,30	1,30	2,53

Sources : Rapport Banque Mondiale (1999) ; BEAC (2003).

⁷ Chiffres entre parenthèse : PIB/tête de la RCA.

En 1970, la République Centrafricaine avait un PIB par tête (470\$) comparable à ceux des autres pays en voie de développement, et comptait même parmi les pays dont le niveau du PIB par tête dépassait la moyenne de leurs régions.

Cependant, comme le montre le tableau ci-dessus, entre 1970 et 1993, les PIB/tête des pays à faible revenu (choisis ici pour la comparaison), exprimés en multiples de celui de la RCA ont augmenté, à l'exception de Madagascar qui connaissait une situation économique particulière.⁸

Les chiffres indiquent également qu'en 1999 les écarts se sont creusés, et le PIB/tête de Madagascar qui représentait la moitié de celui de la RCA en 1993, n'est plus qu'à 13% de son niveau de 1999.

La mauvaise gestion économique sous le régime dictatorial sévère de Bokassa, qui a fait de la RCA un Empire en 1976, explique la dégradation de la situation entre 1970 et 1979.

L'expérience républicaine qui lui a succédé a été de courte durée, puisqu'interrompue brutalement en septembre 1981 par un coup de force militaire. Ce putsch va maintenir le pays sous un régime autocratique qui ne prendra fin qu'en 1993. Pendant toute cette période de dictature militaire, les finances publiques ont été gérées de manière catastrophique avec le seul souci d'enrichir les hommes au pouvoir, au détriment de la population qui s'appauvriissait d'année en année.

Après les premières élections véritablement démocratiques, c'est-à-dire libres et pluralistes, organisées en 1994, le pays s'est doté d'une Loi constitutionnelle fondamentale en 1995. Celle-ci consacre la séparation des pouvoirs et organise la gestion des affaires publiques autour de l'exécutif, du législatif et du judiciaire. Mais l'élan de ce nouveau départ se heurtera très vite à la grave crise militaire et politique qui dure jusqu'en 2003.

En raison de ces perturbations et d'autres handicaps conjoncturels et structurels, la RCA qui dispose d'importantes potentialités, connaîtra une détérioration de sa situation économique, aboutissant à une diminution de près de la moitié de son PIB/tête entre 1970 et 1999. Seuls les pays ne disposant pas d'atouts naturels ou qui ont connu la guerre, à l'exemple de la République Démocratique du Congo, la Sierra Leone et le Niger, ont vu leurs PIB/tête chuter de cette manière.

⁸ La Banque Mondiale a estimé que le protectionnisme et la forte implication de l'Etat dans le secteur productif, seraient à l'origine des mauvaises performances de l'économie malgache durant cette période,- Banque Mondiale 2000b

Par ailleurs, la structure du PIB n'a pas changé, bien au contraire elle s'est consolidée. Sur les dix années (1990-1999), le secteur d'activités primaires a été non seulement prédominant, mais il a même progressé au détriment des secteurs secondaire et tertiaire passant de 45,3% du PIB en 1990 à 48,4% en 1999. En revanche, les deux autres secteurs ont régressé respectivement de 18,7% à 16,9% et de 31,1% à 26,6%. On peut conclure que la transformation de la structure de l'économie centrafricaine est encore loin d'être espérée.

II.2.1.3.2 DES INDICATEURS ECONOMIQUES ALARMANTS

L'évolution des autres indicateurs économiques et financiers montre mieux l'irrationalité de la gestion publique qui n'a pas été l'apanage des seuls régimes dictatoriaux. Le tableau qui suit, retrace la situation de l'économie pendant le dernier régime démocratique qui a été plus désastreuse que celle d'avant à cause essentiellement des troubles.

Tableau 20 : Evolution des principaux indicateurs économiques et financiers de la RCA. (en milliards de francs CFA)

Années	1994	2000	2001	2002
PIB/tête (en \$ E.U.)	–	267,6	265,8	273,6
Taux de croissance annuel moyen du PIB/tête	–	- 1	- 0,7	+ 2,9
PIB	392,7	686,8	721,9	725,7
Recettes totales	35,4	60,6	63,2	78,5
Dons	–	44,3	24,3	23,3
Dépenses totales	108,5	108,4	92	104,4
Dépenses courantes	–	57,7	59,3	69,1
Salaires et traitements	79,2	26,4	29,2	32,5
Dépenses en capital	58,8	50,7	32,8	35,3
Solde global	-71	-39,1	-27,9	4,3
Dettes extérieures	458,4	642,1	645	650,1
Avoirs extérieurs	49,8	5,1	-19,9	-12,3
Masse monétaire (croissance annuelle)	–	2,4%	-1,1%	-4,1%
Taux inflation annuel moyen	5%	3,1%	3,8%	4,1%
Exportations	82,2	114,3	102,1	99
Importations	-76,2	-83,3	-82,7	-75,9
Balance globale	9,3	-11,2	-30,1	-34,4

Sources : Ministère du Plan et de l'Economie ; Banque des Etats de l'Afrique Centrale (BEAC)

Finances publiques

La situation des finances publiques est restée très difficile depuis le début des années 80.

Le déficit budgétaire suscité par des recettes publiques en régression (ou au meilleur des cas en stagnation) face à des dépenses souvent deux fois supérieures, est en général financé par l'extérieur et n'a jamais été entièrement comblé. La part du financement extérieur dans les dépenses d'investissement est de plus en plus importante. Celle-ci est passée de 77% en 1990 à 88% en 1994, puis à 83% en 2000.

Avec des recettes totales de 38,8 milliards de francs CFA et un volume des dépenses de 81,6 milliards de francs CFA, le déficit se chiffrait à 42,8 milliards de francs CFA en 1990. A compter de cette année, l'effondrement des recettes publiques, les affectations spéciales et le phénomène des compensations ont accentué les difficultés de trésorerie. Les trois années (92, 93,94) ont été les plus mauvaises en raison du très faible niveau de recettes.

Le déficit a pu atteindre le montant de 71 milliards de francs CFA en 1994. Le laxisme et l'impunité ont encouragé les détournements et la fraude, en aggravant l'expansion des arriérés de la masse salariale (plus de 40 mois d'arriérés de salaire des fonctionnaires de l'Etat) et l'accumulation des dettes extérieures estimées à 580 milliards de francs CFA en 1999 contre 377 milliards de francs CFA en 1982.

Malgré les efforts de recouvrement en 2002, la gestion des finances publiques s'est également soldée par un déficit, base engagements hors dons, de 25,9 milliards de francs CFA, soit 3,7% du PIB contre 4,2% en 2001.

La structure budgétaire est restée inchangée : dépenses courantes toujours plus importantes (66,2% du total des dépenses, laissant une faible part à l'investissement public), avec une augmentation considérable de la masse salariale de plus de 11%, du fait de la revalorisation des salaires des militaires et des personnels du système judiciaire.

.Le volume annuel de l'investissement avoisinait 35 milliards de francs CFA sur la période 1990-1993, et après de légères augmentations au cours des années qui ont suivi, il est retombé à 35,3 milliards de francs CFA en 2002.

L'essentiel des ressources est généralement absorbé par les infrastructures économiques (52% en 1993 et 55% en 1994), suivies du développement rural, du secteur social et en dernière place le secteur industriel (0,7% en 1993).

On notera à titre d'observations générales sur les finances publiques, que toutes les revues de dépenses effectuées par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International depuis le début des années 1980, ont dressé à quelques exceptions près, les mêmes constats suivants :

- les ressources budgétaires de l'Etat sont limitées et n'ont jamais dépassé 12% du PIB, alors que les dépenses publiques tournent toujours autour de 20% de ce PIB ;

- plus de la moitié des ressources publiques vient de l'extérieur et intervient pour 95% des dépenses d'investissement des secteurs sociaux, environ 85% pour les transports et 82% pour le développement rural ;
- les dépenses effectuées sur les ressources propres pour les secteurs sociaux (3,8% du PIB) et les infrastructures sont insuffisantes et non conformes aux priorités retenues.

Comptes extérieurs

Suite à la dévaluation du f. CFA, la balance commerciale de la RCA est redevenue excédentaire en 1994 après une dizaine d'année, passant de -7,3 milliards de f. CFA à 6 milliards selon les données de la Division de la statistique et des études économiques au Ministère du Plan et de l'Economie.

Les exportations ont progressé en valeur de 105% pour s'établir à 82,2 milliards de f. CFA, soit au même niveau qu'en 1990, à l'ancienne parité.

Les importations ont quant à elles, connu un recul en volume de 12% ; ce qui correspond à une progression en valeur de 93%. Celles-ci diminuent d'ailleurs de façon régulière depuis 1990 en termes de francs CFA constants. La consommation grandissante de produits locaux, le renchérissement des prix lié à la dévaluation et aux coûts de transport élevés ainsi que la persistance du commerce frauduleux expliquent ce ralentissement des importations.

La France est toujours le principal fournisseur et client de la RCA avec 50% des importations et 56% des exportations en 1994. Près des $\frac{3}{4}$ des produits exportés ont pour destination l'Union Européenne (UE).

Les pays limitrophes de la zone franc (Congo et Cameroun) deviennent des partenaires commerciaux de plus en plus importants, mais le potentiel de ces marchés reste encore largement inexploré.

L'impact de la dévaluation, sur les services liés au commerce international et sur les intérêts de la dette extérieure, n'a pas amélioré significativement le déficit du compte courant hors transferts officiels qui était de 14,7% du PIB en 1990 ; il demeurerait toujours élevé en 1999 avec un pourcentage de 11,2%.

En raison de la reprise de l'aide extérieure du fait de la stabilité politique retrouvée en ce temps, et de la poursuite des efforts d'ajustement, la balance globale a dégagé un excédent qui s'élève à 1,9% du PIB en 1994, contre un déficit de même importance en 1993 .

Il en est de même entre 2001 et 2002, où les chiffres de la Beac montrent que la balance commerciale s'est accrue à la suite de difficiles années de troubles, grâce à la hausse des ventes de bois (+9,5%) et à la baisse de 45% des importations de produits pétroliers. La dépréciation des termes de l'échange s'est poursuivie en 2002 (-7,1%), en ligne avec la tendance observée en 2001 (-3,8%).

Les exportations étaient en recul de 3%, en raison de la baisse des ventes officielles de diamants (-11,9%), liée à l'inertie de la demande mondiale : la valeur des diamants bruts exportés est passée de 41,2 milliards de f. CFA à 36,3 milliards de f. CFA entre 2001 et 2002.

Les exportations de café Robusta ont baissé fortement (-37,5%) suite à la baisse du volume de la production. Par contre, les exportations des grumes, notamment les espèces les plus nobles ont connu une augmentation de 9,5% en valeur, malgré une baisse des cours observée durant cette période.

Les importations totales ont régressé de 8,2% à cause de la réduction des importations pétrolières (-45%) résultant de l'utilisation des stocks constitués en 2001.

Le déficit global de la balance des paiements est toutefois resté significatif en 2002 à 34,4 milliards de f. CFA contre 30,2 milliards en 2001, en raison d'un investissement net important. Il a été financé par une baisse des réserves officielles pour 8,1 milliards de f. CFA et une accumulation d'arriérés extérieurs pour 26,2 milliards de f. CFA.

Prix

L'évolution de l'indice des prix à la consommation des ménages nationaux sur la période 1990-1995 présente deux tendances marquées à la baisse de 1990 à 1993, et à la hausse entre 1994 et 1995.

La baisse enregistrée est relativement modérée (6,4%) au regard de la hausse constatée en fin 1994, qui s'élevait à 24,5%. Sur la même base de 1993, cet accroissement monte à 48% en 1995 contre 19,2%, si la comparaison est faite entre le niveau de 1994 et celui de 1995.

En glissement annuel, la hausse est de 5% (enquête Ministère de l'Economie et du Plan, 1995). Cette variation de prix aurait frappé plus particulièrement et dans l'ordre décroissant, l'habillement, les produits manufacturés et l'alimentation. En fonction des périodes (souvent de troubles), l'alimentation surclasse les autres groupes de produits.

Selon l'enquête de 1995 ci-dessus citée, la capitale Bangui est la ville la plus chère. Les villes qui offrent les conditions favorables sont celles qui sont proches du Cameroun et de la République Démocratique du Congo (côté sud-est de la Centrafrique).

Ces dernières années, le taux d'inflation annuel moyen ne dépasse pas les 5%, comme l'indique le tableau ci-dessus, fluctuant entre 3% et 4%. Mais à la suite des événements du 25 octobre 2002 (tentative de renversement de pouvoir manquée), l'inflation est repartie à la hausse en raison de la désorganisation des circuits de distribution des centres urbains et de la perturbation de la collecte des cultures vivrières. En glissement annuel, les prix ont augmenté de 9,1% entre décembre 2001 et décembre 2002.

Monnaie et Crédit

De 1993 à 1995, les avoirs extérieurs de la RCA ont connu une progression soutenue, passant de 18,9 milliards de francs CFA en janvier 1993 à 49,8 milliards en janvier 1994 et 93,2 milliards en janvier 1995.

Cet accroissement est dû à d'importantes exportations réalisées durant cette période. Il s'explique aussi par le gain de change provenant du changement de parité intervenu en janvier 1994 entre le franc français et le franc CFA, et par des décaissements résultant des accords de financements extérieurs, partie intégrante des mesures d'accompagnement.

L'examen de la masse monétaire de la République Centrafricaine a toujours révélé une structure inchangée depuis l'indépendance. Elle est marquée par une forte prédominance de la monnaie fiduciaire, suivie de la monnaie scripturale ; la quasi-monnaie arrivant en dernière position.

Au cours de la période 1993-1995, la circulation fiduciaire représentait près de 79% de la masse monétaire ; le reliquat était partagé entre les deux autres composantes à raison de 12% pour les dépôts à vue et 9% pour les comptes à terme et l'épargne (rapports Banque des Etats de l'Afrique Centrale, 1993-1995).

Dans le même temps, la masse monétaire a évolué constamment à la hausse jusqu'en 1995 (taux d'accroissement très élevé de 70% entre 1994 et 1995), année à partir de laquelle, elle a commencé à diminuer considérablement. On a enregistré de faibles variations, et particulièrement des variations négatives en 2001 et 2002, qui sont respectivement de -1,1% et de -4,1%.

En ce qui concerne le crédit intérieur, il progressait de manière constante entre 1993 et 1995, environ 15% en 1993/94 et 13% en 1994/95. Sa part la plus importante revenait aux avances à l'Etat qui en a absorbé plus de 60% du montant total. Dans les crédits à l'économie, on relève qu'aucune opération n'a été faite pour le long terme (rapports Beac, 1993-1995) ; l'essentiel de l'intervention ayant été fait à court terme au profit des entreprises privées, pour des transactions commerciales.

Les crédits à l'économie au niveau du système bancaire centrafricain s'étaient réduits en 2001(-5%), ils ont progressé cependant en 2002. L'Etat avait accru son recours au crédit bancaire en 2001 pour ses besoins de trésorerie (+28%), mais la tendance s'est inversée en 2002(-16,7%).

Dettes publiques

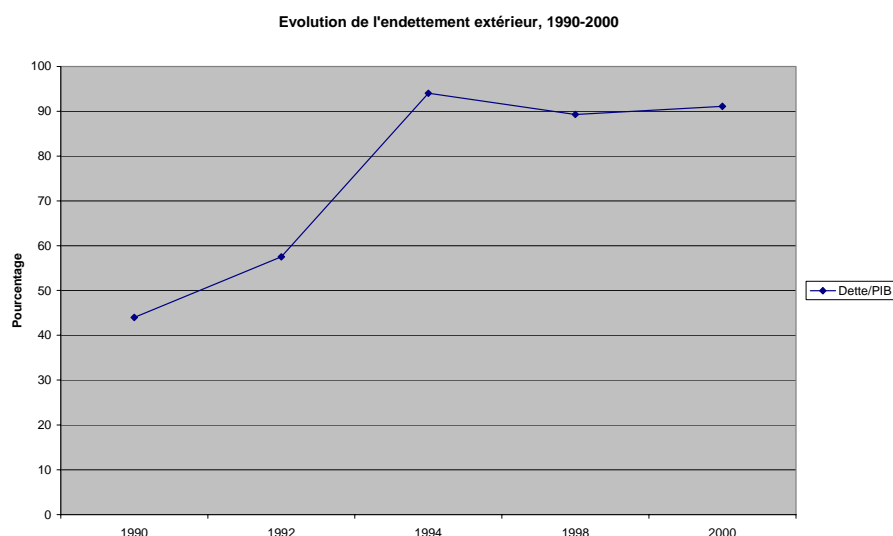
En 1990, la dette extérieure de la RCA s'élevait à 171,8 milliards de FCFA, soit environ 44% du PIB. Depuis cette date elle n'a cessé de s'alourdir. L'augmentation la plus forte a eu lieu en 1994 où le volume de l'endettement se montait à 458,4 milliards, représentant 94% du PIB. Ce niveau est quasiment le double de 1993 qui était de 236,2 milliards de FCFA. Le changement de parité du FCFA intervenu au début de l'année 1994 explique en majeure partie cette évolution.

L'essentiel de la dette extérieure vient de créanciers multilatéraux (principalement la Banque Mondiale, le Fonds Africain de Développement et le Fonds Monétaire International).

En 1994, la RCA a obtenu un rééchelonnement de sa dette, basé sur les termes de Toronto améliorés pour les PMA. L'allégement qui en a résulté est estimé à 19,8 milliards de francs CFA. Les estimations des arriérés qui s'établissaient à 13 milliards à la fin de 1994 sont passées à plus de 52 milliards au 31 octobre 1995, non compris les arriérés de salaires qui avoisinaient les 13 milliards de francs CFA.

En 1994, ces restructurations ont fait passer la Chine/Taiwan au premier rang des créanciers bilatéraux avant la France qui a annulé la quasi-totalité de ses créances sur l'Etat centrafricain.

Graphique 7



Sources : Ministère des Finances et bulletins de la BEAC, 1992-2000

Selon la Beac, le service de la dette représentait 34,7% des recettes budgétaires en 2002, soit un ratio en baisse par rapport à 2001 (39,8%), grâce aux efforts de recouvrement des recettes fiscales. Les données de la Banque Mondiale indiquent que le stock de la dette représentait 85% du PIB en 2001, contre 91,1% en 2000. La RCA est éligible à l'initiative PPTE renforcée, mais l'instabilité de la situation politique n'a pas permis de progresser vers le point de décision en 2002. Cependant, la dette centrafricaine n'étant libellée qu'à 5,2% en euros et 61,9% en dollars, le poids du service de la dette en francs CFA a chuté significativement suite à la baisse du dollar face à l'euro dans les années qui ont suivi.

Au regard de l'alourdissement de la dette au cours de la décennie 90, les contraintes de remboursement ont constitué un lourd fardeau pour un Etat disposant de très faibles ressources propres, qui ne pouvait ainsi plus faire face à ses dépenses de souveraineté, de fonctionnement (notamment le paiement de salaires des fonctionnaires, des bourses des étudiants et des pensions des retraités), pour ne pas citer les dépenses d'investissement. La dette est l'un des facteurs qui a le plus pesé sur les problèmes de trésorerie de l'Etat pendant la décennie 1990-2000, entraînant des grèves successives des fonctionnaires, des soulèvements des étudiants et retraités qui ont à leur tour suscité sûrement les mutineries militaires et les coups d'Etat à répétition.

II.2.13.3 DE FAIBLES PERFORMANCES DES SECTEURS REELS DE L'ECONOMIE

La mesure des performances des secteurs réels de l'économie se fera à partir de deux critères : le poids de la valeur ajoutée dans le PIB et la contribution à la croissance du PIB.

La République Centrafricaine peut être caractérisée comme un pays agricole faiblement développé et enclavé, dominé par l'économie de subsistance. Bien qu'étant les secteurs d'activité prédominants, l'agriculture, l'industrie minière et l'économie forestière accusent une faible productivité comme les autres secteurs productifs durant la décennie 90 très troublée.

L'agriculture et l'élevage restent le principal secteur économique ayant une part moyenne sur la période 1990-99 d'environ 39% dans le PIB, dont 29% pour les productions agricoles et 10% pour les productions animales. Les potentialités du secteur agro-pastoral sont considérables comme nous l'avons déjà souligné : 5% seulement des terres arables sont cultivées, les superficies de pâturage sont sous exploitées alors que les pluies sont suffisamment abondantes sur l'ensemble du territoire.

L'agriculture emploie plus de 56% de la population active, car les systèmes de production sont de type traditionnel avec des exploitations sous-équipées, des intrants peu utilisés et des rendements faibles.

La pratique de la culture itinérante reste un obstacle à l'utilisation de techniques plus modernes et à l'amélioration du patrimoine foncier.

La production vivrière (27,1% du PIB en moyenne entre 1990 et 1999) est en grande partie autoconsommée et suffit à satisfaire globalement les besoins alimentaires du pays. Elle a vu sa production augmenter de 2,3% en 2002. Le manioc représente à lui seul, près des $\frac{3}{4}$ de la production agricole globale. Avec 561.700 tonnes en 2002, il est cultivé sur l'ensemble du territoire et bénéficie depuis un certain nombre d'années, d'un programme de lutte contre les problèmes phytosanitaires en collaboration avec le FAO.

L'agriculture a toujours joué en RCA le rôle de locomotive dans la croissance du PIB. Elle a contribué à elle seule au taux de croissance de 1,3% du PIB en moyenne sur la période 90-99, à concurrence de 1,15% dont 1,21% pour la production vivrière et -0,06% pour les cultures de rente qui par ailleurs, mobilisent autour de 80% des investissements du secteur.

Cependant, rapportée à la croissance de la population, la progression des productions agricoles est réduite à sa portion congrue. Or théoriquement, la RCA dispose de potentialités suffisantes

pour nourrir et sa population peu nombreuse, et répondre en partie, aux besoins alimentaires des pays voisins comme le Tchad et le Congo. Sa faible capacité d'offre des produits vivriers ces dernières années s'explique en fait par les turbulences socio-politiques et l'insécurité grandissante dans le pays.

Les principaux produits agricoles d'exportation sont le café et le coton. Sur la période 1990-99, ils représentent 1,9% du PIB.

Les hausses des cours mondiaux du coton et du café ont renforcé les effets de la dévaluation, ce qui a permis d'augmenter de manière significative les prix d'achats aux producteurs.

Ce contexte favorable a été à l'origine de l'augmentation des productions qui sont passées de 12.000 tonnes en 1993 à 27.500 tonnes en 1995 pour le coton, et 8.000 tonnes à 14.000 tonnes pour le café.

En termes de recettes, les exportations du coton sont estimées à 9,9 milliards de f. CFA soit 11% des exportations totales (2,7 milliards et 7% en 1993/94), et 9 milliards de f. CFA pour le café soit 10% des exportations totales (contre 1,5 milliards et 4% en 1993 /94).

Cependant, à partir de 1996, l'instabilité politique et la baisse des cours mondiaux des produits d'exportation, notamment le coton et le bois, conjuguées à la hausse de l'euro ces trois dernières années, ont gravement entravé l'activité économique. Cela a entraîné une diminution des recettes totales d'exportation, dont celles du premier secteur économique, à savoir l'agriculture.

En effet, la production de café robusta a fortement diminué en 2002, avec 4.500 tonnes contre 8.300 en 2001 malgré que l'Etat a relevé les prix d'achats aux producteurs.

Quant à la production du tabac, on pourra parler plutôt de l'abandon que de déclin, car en quatre ans, elle a chuté de 329,3 tonnes (1997) à 86 tonnes (2002), soit une baisse de 73,8%.

En revanche, avec la création en mai 2002 d'une nouvelle société cotonnière dans laquelle l'Etat ne détient que 15% du capital, cette filière a connu un important redressement après plusieurs années de forte baisse. La production du coton a pu atteindre 34% d'augmentation la première année du démarrage de la nouvelle société dénommée (Socadex). Cependant, les trois coups d'état successifs qui ont abouti au renversement du dernier régime démocratique, ont provoqué la destruction totale (pillage et autres actes de vandalisme) des infrastructures de la société en 2003. Du coup, aucune production n'a été enregistrée jusqu'en 2005.

Du fait de son contexte socio-économique particulier, les produits d'exportation de la République Centrafricaine ont en général enregistré de pires résultats ces dernières années,

comparativement à ceux d'autres pays de la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC) comme l'indique le tableau suivant.

Tableau 21: Données sur la production des pays de la Cemac

Années	1997	1998	1999	2000	2001	2002 (estimations)
Café (en 000 de tonnes)						
Cameroun	88,7	84	95	82,4	67,3	54
Centrafrique	12,7	6,1	12	11,8	8,5	4,5
Gabon	0,2	0,3	0,5	0,1	0,1	0,2
Guinée Equatoriale	0,2	0	0,1	0,1	0,1	0,1
Coton-graine (en 000 de tonnes)						
Cameroun	208,2	194	195,9	214,1	238,5	246
Centrafrique	42,4	46	38,6	21,3	24,5	32,9
Tchad	262,2	161,4	184	143	164,5	165,5
Tabac (en tonnes)						
Centrafrique	329,3	240	300	225,6	119,5	86

Source : Beac, septembre 2003.

L'élevage des bovins est surtout pratiqué par des éleveurs nomades qui ont tendance à se sédentariser progressivement, tandis que les petits ruminants appartiennent essentiellement à des agriculteurs sédentaires.

Les produits de l'élevage, en partie exportés vers les pays voisins, sont en plein essor en raison d'une meilleure organisation et d'une plus grande responsabilisation des structures professionnelles. Ces structures sont financièrement soutenues par la Banque Mondiale dans le cadre des programmes l'ajustement structurel depuis le début des années 1980.

L'élevage a contribué à la croissance pour 0,3 point en 2002, grâce aux progrès logistiques procurés par l'acheminement du bétail sur le fleuve Oubangui à destination du Congo.

Le cheptel centrafricain est estimé actuellement (en 2004) à plus de 7 millions de têtes dont 3,5 millions de bovins.

Forêt, Chasse, Pêche.

Le secteur forestier occupe une place non négligeable dans l'économie du pays, car il génère plus de 20% (24,4% en 1990) des recettes d'exportation et contribue pour au moins 6% à la formation du PIB chaque année.

Couvrant une superficie d'environ trois millions d'hectares, les forêts offrent un vaste potentiel économique pour la Centrafrique, car le niveau actuel de sa production ne présente pas encore un réel danger pour la pérennité du patrimoine national, et les mesures favorisant le reboisement sont relativement bien respectées.

Les exportations se répartissent en grumes (60%) et en produits transformés (40%) dont le pays s'emploie à en augmenter substantiellement le volume dans sa nouvelle politique de valorisation des ressources nationales.

Globalement, la sylviculture a régressé en 2002, en raison de la stagnation des prix à l'exportation (-2,7% pour les grumes, +1,4 pour les bois sciés). La production des sciages et contre-plaqués a baissé de 24% et celle des grumes de 7%, atteignant seulement 623.700 m³.

La chasse et la pêche représentent habituellement un peu plus de 5% du PIB. La faune sauvage aux espèces très variées est exploitée généralement à des fins alimentaires, et elle est mise en danger par le braconnage à grande échelle pratiqué dans certaines régions du pays.

Les ressources halieutiques sont également importantes, cependant, la pratique de la pêche relève du secteur informel et traditionnel. Là aussi, la production est exclusivement destinée au marché national.

Au plan touristique, la République Centrafricaine possède des réserves de savanes et de forêts qui recèlent d'importantes potentialités sur toute l'étendue du territoire : faune et flore riches et variées, sites pittoresques, folklore, art et artisanat.

Ces ressources pourraient procurer des recettes extérieures considérables et créer de nombreux emplois, si elles étaient mises en valeur de façon rationnelle et suffisante. Mais elles sont actuellement nettement sous-exploitées, les conditions nécessaires au développement du tourisme n'étant pas encore réunies :

- la sécurité des zones concernées n'est pas assurée partout ;
- le braconnage à grande échelle, qui est pratiqué dans les régions nordiques du pays, représente un grave danger pour la faune de même que les feux de brousse incontrôlés ;
- le pays est enclavé et se situe à l'écart des grands circuits touristiques ;

- les infrastructures de transport et d'hébergement sont insuffisantes ;
- Les attaques des "coupeurs ou pirates de routes" sont nombreuses à l'intérieur du pays depuis le début des années 1980. Elles ont été combattues par l'armée sans être enrayées ; le phénomène persiste encore aujourd'hui et même s'aggrave davantage.

Secteur industriel et manufacturier

Ce secteur est encore très faiblement développé, il est relativement peu diversifié et fortement concentré.

Entre 1990 et 1993, plusieurs entreprises industrielles ont fermé à cause des troubles socio-politiques, les autres qui ont résisté ont finalement quitté le pays en 1996/97, leurs locaux et équipements étant entièrement saccagés. Le secteur a donc subi une régression considérable qu'il est quasiment impossible de quantifier avec précision les pertes subies. Toutefois, on estime à 10,7% la part de l'industrie manufacturière dans le PIB en 1990. En 1999, elle est tombée à 7,8%. Cette part dérisoire traduit bien le faible degré d'industrialisation de la RCA.

Les industries extractives avec une contribution d'environ 4% ont connu également des situations difficiles. La production de diamant par exemple s'est stabilisée autour de 400.000 carats au cours de la décennie 90.

L'exploitation du diamant est la principale activité du secteur minier, qui se situe au premier rang en termes de valeur des exportations du pays. Au cours de la décennie 1990-2000, ce secteur a contribué régulièrement pour 50% aux produits des exportations.

En 2002, la production officielle du diamant a régressé de 7,7%, en raison d'une part, de la faiblesse de la demande mondiale, et d'autre part, au niveau interne, des difficultés de préfinancement de la campagne par les bureaux d'achat, et de l'instabilité politique qu'a connue le pays. La part de l'activité déclarée de ce secteur dans la formation du PIB est de 5% en 2002, du même ordre que sa contribution aux rentrées fiscales (Beac, 2003).

Notons que le secteur minier est le seul où les possibilités de contrôle et d'influence de l'Etat sont quasiment nulles. La fraude et la corruption restent depuis toujours les méthodes de gestion du secteur, alors que l'exploitation rationnelle du diamant centrafricain devrait selon les experts, permettre de couvrir au moins les dépenses de fonctionnement de l'Etat.

En termes de contribution global du secteur industriel (industries manufacturière et extractive comprises) à la croissance du PIB, les contre-performances sont flagrantes à l'égard des résultats enregistrés de -0,15% sur la période 1990-1999.

Services

Les services représentent environ 30% du Produit Intérieur Brut, administration incluse. L'évolution de ce secteur a été rapide en ce qui concerne le secteur privé qui a fourni une valeur ajoutée de 15% en moyenne au PIB ces douze dernières années, grâce au dynamisme des sous-secteurs du commerce et surtout des télécommunications avec l'arrivée de la téléphonie mobile.

Divers facteurs expliquent les faibles performances des services estimées à 0,09% :

- le commerce formel a souffert et souffre toujours de la concurrence du secteur informel et des pratiques déloyales de certains commerçants peu scrupuleux ;
- les activités de transport sont ralenties par les coûts prohibitifs des véhicules depuis la dévaluation de 1994 et par l'insécurité entretenue par les bandits appelés en Centrafrique;
- les télécommunications sont malgré leur relative performance victimes de sous-développement du pays qui ne permet pas aux sociétés d'exploiter avantageusement toutes les opportunités offertes par les produits à la grande valeur ajoutée (téléphonie mobile et Internet) ;
- le secteur postal connaît de graves et profonds dysfonctionnements qui paralysent ses activités.

Concernant exclusivement l'administration publique, ses faibles performances (-0,63%) reflètent sa déliquescence et son inefficacité. Les quatre premières années de la décennie (1990-1993) correspondent bien à la période de la crise socio-politique qui a annihilé toute l'administration centrafricaine.

Quant au secteur des transports, il joue un rôle primordial dans l'économie centrafricaine car l'essentiel du commerce extérieur est tributaire des liaisons terrestres avec les ports maritimes de transit.

Récemment, un projet a permis d'améliorer la connaissance du secteur par la réalisation d'études économiques sur les trafics, les coûts et la gestion des activités productives.

Le phénomène des « coupeurs de route » et les rebellions qui agissent à l'intérieur et aux frontières du pays, ont été révélés comme constituant des obstacles importants pour ce secteur depuis la fin des années 80.

Secteur informel

Ce secteur s'est développé considérablement avec les problèmes socio-économiques du pays pendant la décennie 90. Son essor est essentiellement tributaire des effets pervers liés aux diverses crises que l'économie a traversées, en particulier à l'absence de création d'emplois par le gouvernement et les entreprises privées, aux difficultés d'accès aux marchés publics, à la faible capacité d'absorption du secteur structuré en matière d'emploi, etc.

Il couvre le large éventail des activités de petite envergure non immatriculées auprès de l'Etat, utilisant très peu de main d'œuvre à caractère parfois familial, et gérées par le propriétaire lui-même.

Cette diversité d'activités imprime sa marque à celles des opérateurs qui peuvent être aussi bien des micro ou petits entrepreneurs, plus ou moins liés au secteur structuré par le biais de la sous-traitance ou de sources d'approvisionnement (fournisseurs), que des travailleurs indépendants comme les coiffeurs, les femmes et les jeunes opérant dans le petit commerce, etc.

Bien que décrié par l'administration et le secteur structuré, nonobstant la très nette insuffisance d'éléments d'évaluation (enquêtes, études), le secteur informel a fait la preuve de sa capacité contributive aux revenus et à l'emploi (Rapport général des Premières Assises Nationales sur l'Economie et les Finances en Centrafrique, 2001).

En effet, quelque soit sa définition ou sa typologie, le secteur informel a représenté 19.750 entreprises et favorisé la création de 30.432 emplois (stock) en 1990, (Division des statistiques- Ministère du Plan, 1992). Il a ainsi contribué à la satisfaction des besoins de la population, valorisé les ressources locales et aidé à la formation de l'esprit d'entreprise.

Cependant, le secteur informel est confronté à des contraintes d'ordre endogène et exogène. Il s'agit de l'insuffisante qualification des ressources humaines, de la mauvaise qualité des produits proposés, des difficultés d'accès au crédit, des contraintes d'ordre juridique et fiscalodouanier, et l'absence de prise en compte des intérêts du secteur dans la politique et les programmes du gouvernement.

II.2.1.3.4 UNE COOPERATION REGIONALE ET INTERNATIONALE EN CRISE

L'intégration de la République Centrafricaine dans l'économie régionale et internationale constitue un enjeu majeur pour le pays, non seulement en raison de sa position stratégique sur le continent africain et de son enclavement, mais également du fait de ses besoins d'échanges et d'assistance extérieurs.

La Centrafrique est membre des principales institutions internationales et joue un rôle actif dans le cadre de la zone franc et des principales communautés économiques et monétaires de l'Afrique (Udeac, Ceac, Cemac,...).

Elle a adhéré aux principales conventions internationales et s'est attachée de ce fait à manifester son engagement aux grands idéaux de l'humanité, cadre de référence pour la paix, la justice et le développement.

L'élargissement de ce partenariat a une incidence majeure sur ses orientations en matière de développement économique et social.

La structure de ses échanges extérieurs, l'incidence de l'évolution des termes de l'échange, les contraintes de développement régional et les conditionnalités de l'assistance extérieure, restreignent les marges de manœuvre socio-politiques et économiques, et nécessitent un pilotage stratégique et une mobilisation des acteurs au service du développement. Il est ainsi évident que les perturbations socio-politiques ont engendré de lourdes conséquences sur les relations internationales de la Centrafrique en termes notamment d'aide financière.

Aide extérieure à la Centrafrique

Sur le plan de la coopération régionale, la République Centrafricaine ne valorise pas suffisamment les potentialités qui pourraient lui être offertes au travers des actions de développement régional. De ce fait, le pays subit le contrecoup d'un environnement peu porteur et voit ses possibilités réduites par le développement d'initiatives isolées et très peu suivies au plan régional.

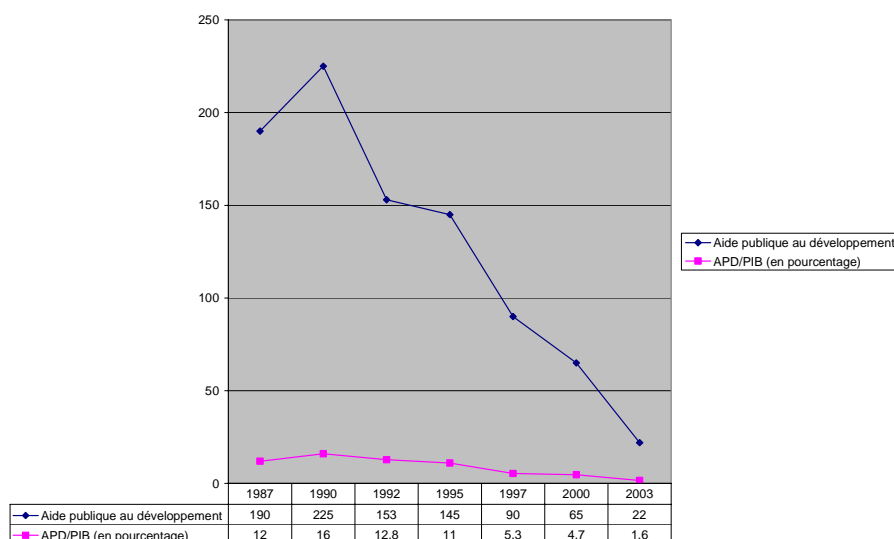
La République Centrafricaine a par contre bénéficié sur le plan international entre 1982 et 1990, d'une assistance extérieure considérable de l'ordre de 50 dollars par habitant et par an. Cette assistance qui a connu une progression à un rythme moyen de 15% par an durant cette période, va s'inverser à un rythme également effréné à partir de 1991.

La tendance à une forte baisse résulte de la prudence des partenaires au développement face à la crise socio-politique qui a secoué le pays pendant ces dernières années comme le montre le graphique 8 ci-dessous.

Graphique 8 : - Evolution de l'aide au développement (APD), 1987-2003

(en millions de dollars U.S)

- APD/PIB (en pourcentage)



Sources : Ministère de l'Economie, du plan et de la Coopération Internationale ; PNUD, Rapports annuels, 1991-1994 ; données de la B.E.A.C.

La libération politique en 1990 qui s'est accompagnée d'une montée en puissance de la société civile et de l'instauration de débats nationaux sur les grands défis et politiques de développement, impose depuis cette année des recherches de consensus, des validations politiques et sociales, le développement de partenariats nouveaux et une rationalisation de la gestion de l'aide. Cela s'est traduit par une nette augmentation de l'aide qui s'était établie à 225 millions de dollar U.S. Mais juste quelques mois après, l'instabilité socio-politique due à l'entêtement du pouvoir et à sa mauvaise gouvernance n'a pas permis à la République Centrafricaine de conclure un accord avec les Institutions de Brettons Wood, condition nécessaire à l'aide internationale de toutes sources durant la décennie 90. Le montant de l'aide a donc diminué continuellement et de façon substantielle jusqu'à 22 millions de dollar américain en 2003.

Toutefois, l'aide publique au développement par rapport au PIB est demeurée à des niveaux relativement similaires sur une courte période (11% en 1994-1995 contre 12,8% en 1991-

1992). Mais c'est à partir de 1996, année du début des mutineries militaires à répétition que la tendance sera définitivement à la baisse vertigineuse pour que l'APD atteigne 1,6% du PIB en 2002.

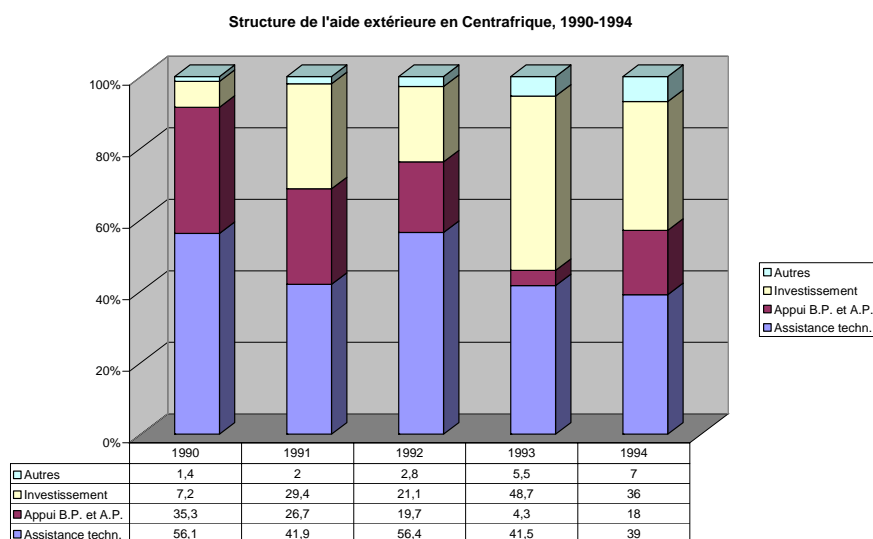
C'est pourtant en 2001 que le pays a signé avec le FMI un projet de lettre d'intention et un document-cadre de politique économique, mais qui sont restés malheureusement sans suite jusqu'en début 2005, en raison des coups d'Etat qui se sont succédés et du non-retour à la démocratie. Pourtant, cet accord a été négocié au titre de la Facilité pour la Réduction de la Pauvreté et la Croissance (PRPC), et devrait permettre enfin au pays d'avoir une "bouffée d'oxygène" pour ses finances publiques longtemps "étouffées".

La structure de l'aide extérieure (graphique 9) en Centrafrique et son évolution sont particulièrement intéressantes, car elles mettent en exergue les évolutions contrastées des appuis engagés par la communauté internationale par type d'allocations et par secteur, et les discontinuités d'assistance dont la responsabilité incombe aux acteurs nationaux et à leurs partenaires.

En effet, les ressources de l'aide publique au développement n'ont été affectées qu'à hauteur de 30% en moyenne au financement de l'investissement sur la bonne période de 1985-1994, 25% aux appuis à la balance des paiements et aux aides programmes, et environ 45% à la coopération technique autonome ou liée à un projet d'investissement. Cette configuration de l'aide a été la même depuis plus de 30 ans.

Les modalités de leur gestion et de leur coordination ont été très peu internalisées. Le suivi et l'évaluation des impacts de cette assistance extérieure ont également été limités, notamment par les structures bénéficiaires chargées de réaliser les activités. L'une des conséquences est que le taux d'exécution nationale des programmes et projets du système des Nations Unies pour le Développement en Centrafrique est en général extrêmement faible ; il est de l'ordre de 3% sur la période 1990-1995.

Graphique 9



Assistance technique : coopération technique autonome ou liée à des projets d'investissement ;

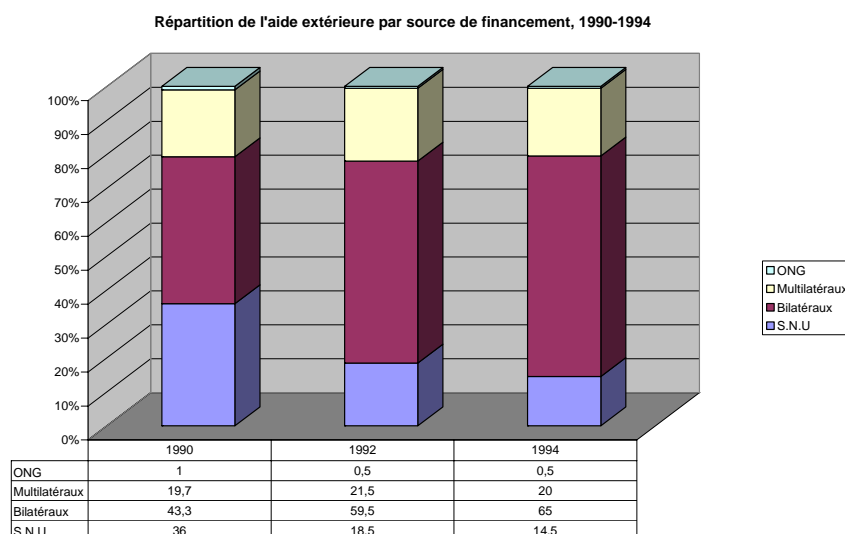
Appui B.P. et A.P. : appui à la balance des paiements et aide programme ;

Autres : aide alimentaire, assistance et secours d'urgence.

Source : Rapports annuels sur la coopération au développement, 1990-1994.

En République Centrafricaine, l'aide extérieure est fournie à plus de 50% par les bailleurs bilatéraux (60%) et à 40% par les donateurs multinationaux dont en moyenne 20% par les agences du système des Nations Unies (Graphique 10).

Graphique 10



S.N.U. : Système des Nations Unies y compris Banque Mondiale

Sources : Rapports annuels sur la Coopération au Développement, 1990-1994.

L'assistance extérieure est concentrée à 99% autour des acteurs étatiques. Les ONG quelles soient internationales ou nationales et la société civile ne reçoivent que pour moins de 1% de l'aide attribuée au pays, soit cinq fois moins que ce que ces mêmes partenaires réalisent traditionnellement en moyenne en Afrique ou dans les autres pays les moins avancés en général.

II.2.1.3.5 CONSEQUENCES SUR LE FINANCEMENT DE L'EDUCATION

L'Etat et un certain nombre de groupes de la société centrafricaine ainsi que des bailleurs de fonds internationaux participent au financement de l'éducation comme dans la plupart des autres pays les moins avancés.

On distingue alors plusieurs sources de financement de l'éducation :

- Administrations publiques : ministère de l'éducation et autres ministères ;
- Administrations privées : églises, associations, ONG ;
- Entreprises : sociétés privées et publiques du secteur productif, organisations professionnelles ;
- Ménages : familles, associations de parents ;
- Reste du monde : agences d'aide bilatérales ou multilatérales.

Parmi tous ces financeurs de l'éducation, nous l'avons dit dans la deuxième partie de ce travail, l'Etat reste de loin au premier rang. Il finance la majeure partie des dépenses de fonctionnement et contribue à un certain degré au financement des investissements éducatifs. En conséquence, le système éducatif est tributaire des contraintes budgétaires nationales. Or nous venons de voir dans ce qui précède, que depuis le milieu des années 80 le cadre macro-économique a été relativement instable, rendant avec les effets de la décennie 90 très troublée, la situation des finances publiques assez fragile.

Par ailleurs, dans le domaine d'investissement, l'aide extérieure est la source principale de financement. Là aussi, les multiples suspensions des accords de crédits ou le gel des relations entre la RCA et les différents bailleurs de fonds bilatéraux et multinationaux, sont intervenus pendant la décennie 90, suite à l'instabilité du pays. Les implications en matière de financement de l'éducation sont donc évidentes tant sur le plan budgétaire que sur le plan de la coopération internationale, ce que nous examinons dans les sections suivantes.

Il convient de noter que la contribution des ménages n'est pas insignifiante, car le secteur public lui fait également appel au même titre que l'aide extérieure, mais elle n'est pas aussi importante pour impulser le secteur privé qui reste embryonnaire dans le pays.

II.2.1.3.5.1 DES DEPENSES EFFECTIVES DE L'ETAT EN BAISSSE

Les dépenses de fonctionnement et d'investissement sont inscrites dans les lois de finances annuelles de la RCA. Elles sont de l'ordre de 8,246 milliards de francs CFA (au prix courant) en 2000, ce qui représente une baisse de 13% par rapport à l'année 1994 (tableau n°22). Cette forte baisse est due aux problèmes économiques et financiers auxquels est confronté le gouvernement durant cette décennie. C'est la conséquence directe du marasme économique et financier examiné précédemment.

Les dépenses d'investissement sont devenues insignifiantes, voire nulles, à l'absence de projets éducatifs financés par l'extérieur dont la contrepartie nationale correspond en général au budget d'investissement de l'Etat. En effet, depuis 1990, les bailleurs de fonds ont suspendu tous leurs financements, amenant le gouvernement à n'assurer pratiquement que le fonctionnement du système.

Tableau 22 : Evolution du budget total de l'éducation, 1994-2000

(en millions de francs CFA)

Année	Budget Education	1990=100	Budget Ens.Primaire	Bud.Ens.P/Bud.Educ (en pourcentage)
1990	8.622	100	4.725	54,8
1994	9.390	108	5.350	56,9
1995	9.710	112	5.530	56,9
1996	9.650	111	5.500	56,9
1997	9.640	111	5.490	56,9
1998	9.048	104	5.670	62,6
1999	8.781	101	5.640	64,2
2000	8.246	95	5.500	66,6

Source : Lois des finances centrafricaines

L'année 1995 correspond au budget de l'éducation dont le montant est le plus élevé, car il a fallu faire face aux dépenses liées à la reprise des activités éducatives perturbées pendant trois ans. Toutefois, il est d'habitude que le budget soit reconduit chaque année, sans que l'on tienne compte ni de nouveaux besoins, ni de l'augmentation du niveau général des prix. La baisse des dépenses vient en grande partie de différents départs (retraite, décès, redéploiement,...) des enseignants.

Les chiffres inscrits dans le tableau 22 constituent le total des crédits alloués au ministère de l'éducation nationale pour l'investissement et le fonctionnement du secteur. Les dépenses effectivement effectuées n'ont jamais atteint 75% des montants budgétisés depuis le début de la crise économique des années 80. Cette situation s'est empirée à partir de 1990 avec les arriérés des salaires. Or plus de 80% des dépenses de l'éducation sont consacrés au personnel (96,02% en 1990 et 88% en 2000 pour l'enseignement primaire). En payant en moyenne entre 6 et 8 salaires seulement par an depuis 1990 jusqu'en 2005, l'Etat n'assurait qu'un taux d'exécution annuel de moins de 2/3 de son budget national, et par la même celui de

l'éducation nationale. Les budgets de l'éducation ont toujours été indicatifs et prévisionnels jusqu'à présent⁹.

La situation est en réalité plus catastrophique que ce que nous avançons, car les autres dépenses comme celles de production ou d'achat de matériels didactiques, d'entretien des écoles et des bâtiments administratifs, d'électricité et d'eau, etc. ne sont carrément pas honorées par le gouvernement.

En fait, l'Etat est en situation de "faillite" depuis plus d'une dizaine d'années. En plus du paiement irrégulier des salaires, les crédits non décaissés pour le fonctionnement de l'administration se sont accumulés, constituant de lourdes dettes intérieures qui s'élevaient à plus de 26 milliards de francs CFA en 2000.

Après avoir négocié et obtenu la solution de compensation des dettes avec leurs impôts, les fournisseurs locaux ont dû arrêter d'approvisionner les services publics en matériels de bureau, produits d'entretien, carburant, etc. lorsque celui-ci a mis fin, deux ou trois ans plus tard et unilatéralement, à cette "entente" en leur exigeant de payer leurs impôts convenablement. Seules les sociétés d'Etat continuent de fournir ce dont l'administration a besoin sans règlement de factures, comme la société des eaux et celle d'électricité.

En conséquence, l'administration scolaire, plus grande que toutes les autres administrations sectorielles, ainsi que les établissements scolaires fonctionnent avec "le système D" : le personnel achète ses propres fournitures de bureau et entretient individuellement le mobilier ; les enseignants paient de leurs poches les craies ou les demandent aux élèves dans les écoles où les associations des parents ne sont pas actives. Par contre, dans les établissements où les APE sont actives, en zone rurale comme en zone urbaine, le fonctionnement est assuré par leurs cotisations. C'est donc ainsi qu'on a assisté à la fermeture de plusieurs écoles en province et dans les villages, soit pour manque d'enseignants qui quittent leurs fonctions, soit pour manque de matériels et fournitures scolaires.

Les crédits consacrés à l'enseignement primaire ont toujours dépassé 50% du total du budget de l'éducation, mais ils restent très insuffisants et non-conformes aux priorités affichées du gouvernement, qui affectent encore une part relativement importante aux autres niveaux d'enseignement. Il convient de noter qu'en plus du faible montant des crédits et du faible taux

⁹ Faute d'informations exactes sur les dépenses effectivement exécutées de 1990 à 2000 (difficiles à obtenir), nous ne présentons et analysons que les données financières indicatives fournies par le ministère des finances (lois de finances).

de décaissement, il existe de fortes distorsions dans leur distribution par type de dépenses qui ne sont pas jusqu'ici corrigées.

La structure de dépenses est en effet défavorable aux facteurs pédagogiques, ne permettant pas d'améliorer l'efficacité de l'enseignement. Il est habituellement affecté à ce poste de dépenses moins de 2% du budget de l'enseignement primaire. De toutes les façons, l'Etat ne met plus à la disposition des élèves et des enseignants, des matériels didactiques depuis un certain nombre d'années comme nous l'avons souligné plus haut.

On est obligé d'intégrer dans les budgets des projets éducatifs financés par l'extérieur, l'achat des manuels scolaires et d'autres matériels pédagogiques destinés aux élèves et aux enseignants concernés.

Pourtant, la République Centrafricaine dans toutes ses composantes sociales et politiques avait foi en l'éducation autant que les autres pays en voie de développement après son indépendance. Elle consacrait plus de 20% de son budget de fonctionnement à ce secteur depuis le début des années 70, ce qui représentait un niveau très élevé d'effort financier pour les pays de niveau économique comparable. La situation s'est malheureusement dégradée depuis 1990, et l'on se retrouve avec des crédits affectés à l'éducation qui sont loin de couvrir les besoins.

Tableau 23 : Evolution du budget total de l'éducation en % du PIB et du budget total de l'Etat

	1990	1994	2000
PIB brut aux coûts des facteurs (milliards de fr. CFA. Prix courants)	373,1	450,1	687
Budget total Etat (milliards de fr. CFA. Prix courant)	90	108	108
Budget total Educ. (millions de fr. CFA. Prix courant)	8 622	9 390	8 246
%Budget.Educ./PIB	2,3	2,0	1,2
%Budget Educ. /Budget Etat	9,5	8,6	7,6

Sources : Revue des dépenses publiques, Banque Mondiale, 1994 ; Rapports sur la Coopération au Développement, 1994 ; Rapport de la BEAC, 2005.

Le budget total de l'éducation (fonctionnement et investissement hors aide extérieure) représentait moins de 10% du budget total de l'état et 2,3% du PIB en 1990. Mais la part du budget de fonctionnement de l'éducation dans celui de l'Etat était appréciable (22,2%).

Le tableau 23 indique que les dépenses d'éducation ont baissé d'environ 2 points en termes de pourcentage par rapport au budget de l'Etat, et de 1,1 point en ce qui concerne sa part dans le PIB entre 1990 et 2000. Cela montre d'une part que le secteur est délaissé au profit du secteur productif, et d'autre part, les réelles difficultés économiques et financières résultant des perturbations socio-politiques n'ont pas permis à l'Etat d'assurer les nouveaux besoins de fonctionnement du système, et de budgétiser ses projets de développement.

Le nombre d'enseignant dont les salaires représentent plus de 80% du budget de fonctionnement a diminué de plus de la moitié (4004 enseignants fonctionnaires en 1991 pour 2354 en 2001). C'est la principale explication à la chute du budget de l'éducation durant cette période.

De nombreux départs à la retraite et les diverses sorties du système pour cause de maladies dont le SIDA, les radiations et autres motifs, n'ont pas été manifestement comblés par de nouveaux recrutements faute de budget. Pourtant, des remplacements numériques pouvaient se faire comme cela a été décidé à la suite du programme de départs volontaires assistés à la fin des années 80. Seulement, l'Etat n'a pas pu mettre en application cette mesure, d'autant plus qu'il ne pouvait pas payer régulièrement le reste des fonctionnaires encore en poste. C'est la preuve directe de l'incapacité de l'Etat, du fait de ses problèmes budgétaires, à financer, ne serait-ce que le fonctionnement normal de l'éducation depuis le début des crises politiques et socio-économiques en 1990.

En ce qui concerne les dépenses d'investissement financées entre 88% et 95% par l'extérieur (les contributions nationales représentent toujours 5% à 12% depuis 30 ans), elles ont été réduites au financement de quelques clôtures des écoles primaires. Les montants des crédits consacrés à l'investissement n'ont guère dépassé 100 millions de francs CFA par an ces dernières années, montants dérisoires au vu des problèmes de réfection, de construction et d'équipement scolaires que l'état de l'école primaire centrafricaine nécessite. Il y a eu des années où aucun franc n'a été décaissé sur les crédits d'investissement (1996,1997), et d'autres années où seulement la moitié de ces crédits a été effectivement dépensée, laissant les oeuvres visiblement à moitié terminées.

Des phénomènes de détournement de fonds aggravent cette situation, notamment lorsqu'ils arrivent à être décaissés aux entreprises nationales, ces dernières soudoient les responsables des services de l'Etat et disparaissent impunément sans réaliser ou sans achever les travaux qui leur sont confiés.

II.2.1.3.5.1.1 LES DEPENSES PUBLIQUES PAR ELEVE

Il est important de souligner que les données ci-dessous ne se réfèrent qu'aux dépenses publiques (courantes et en capital), allouées par élève en 1990 et en 2000. Les dépenses unitaires exprimées en pourcentage du PNB par tête pour la RCA et un certain nombre de pays de 5 régions différentes, sont présentées dans le tableau 24 à titre de comparaison internationale.

Tableau 24 : Dépense unitaire par élève, 1990-2000 ; comparaisons au niveau international.

	Nombre de pays	Dépense unitaire comme multiple du PNB/tête	Dépense publique totale par élève en f. CFA	
			An 1990	An 2000
Centrafrique, 1999	1	0,10	15000	11000
Moyennes régionales, années 1990				

-Afrique Francophone	15	0,15		
-Afrique Anglophone	9	0,10		
-Amérique Latine	10	0,07		
-Asie	8	0,08		
-Moyen Orient et Afrique du Nord	6	0,11		

Sources : - Annuaire statistique du MEN (RCA)

- Education et Formation à Madagascar : Vers une nouvelle politique pour la croissance et la réduction de la pauvreté, Banque Mondiale, 15 janvier 2001.

Dans l'enseignement primaire, la dépense unitaire est égale à la moyenne de celle de l'Afrique Francophone et elle est proche de celle que l'on observe au Moyen Orient et Afrique du Nord. Aucune explication ne peut accompagner cette correspondance, parce que rien ne permet de le faire, sinon que la Centrafrique est aussi un pays francophone et sous-développé. Mais on sait que ces facteurs n'ont rien à voir avec la similitude dans l'affectation des ressources de ces pays à l'éducation. Il n'y a non plus, de convention entre eux qui fixe la part budgétaire du secteur éducatif par rapport à leur PNB.

En revanche, la différence entre les dépenses unitaires de 1990 et 2000 de Centrafrique montre que l'Etat a consacré moins de ressources financières à l'éducation par rapport au nombre croissant des effectifs des enfants, car les budgets nominaux d'éducation n'ont pas baissé considérablement pendant cette décennie. En 1990, l'effectif des élèves était de 323.661 et le budget total affecté à l'enseignement primaire s'élevait à 8.622 millions de FCFA. En 2000, les chiffres sont respectivement de 457.059 pour les élèves et 8.246 millions de FCFA de crédit budgétaire. Les ressources allouées à l'éducation ont ainsi diminué de 4% alors que le nombre des élèves a augmenté de 41,2%.

Rappelons par ailleurs, que les crédits effectivement décaissés sont généralement loin des montants inscrits dans les lois de finances. La dépense unitaire réelle avoisinerait plutôt les 5.000 F.CFA en moyenne sur la période 1990-2000. La situation des 30 à 40 mois d'arriérés de salaires, des fournitures de bureau non payées et d'autres dépenses budgétaires qui n'ont pas été effectuées durant les années blanches et même les années scolaires normales, justifie cette affirmation. Notons qu'il n'existe pas de données fiables sur les dépenses effectives de l'Etat depuis un certain nombre d'années. Elles sont souvent contradictoires, irréalistes lorsqu'on les obtient dans les services des finances et de la comptabilité nationale.

II.2.1.3.5.2 LES DEPENSES DES MENAGES

Les ménages supportent sans aucun doute une part significative de la dépense d'éducation. Ils paient les droits d'inscription, les uniformes pour certaines écoles, les manuels et autres fournitures scolaires, leurs contributions dans le cadre des associations des parents, les frais d'assurance des élèves, les frais pour les activités productives et sportives, ainsi que d'autres frais liés à la scolarisation des enfants.

Ces dépenses n'ont pas fait l'objet d'une enquête précise en dehors des données pondérées fournies par l'enquête prioritaire auprès des ménages, réalisée au début des années 90 (citée dans la deuxième partie). Rappelons que cette dernière indique que les ménages consacraient en moyenne très peu de ressources pour l'éducation (1,27% du total de leur revenu), sans d'autres précisions pouvant permettre d'estimer plus ou moins correctement ces dépenses.

Nous savons par ailleurs que les écoles communautaires et les écoles privées qui se créent timidement mais réellement au fil des années, démontrent un effort grandissant des ménages envers le financement de l'éducation en Centrafrique. Dans ces cas, les dépenses des ménages

permettent de couvrir toutes les catégories de dépenses allant, en qui concerne les écoles communautaires, de la construction et l'entretien des bâtiments scolaires au paiement des salaires des enseignants.

Les données n'existent malheureusement pas pour nous permettre de mesurer ces efforts et les comparer à ceux des autres pays de même niveau économique tels que le Togo, le Cameroun, le Madagascar où les ménages dépensent considérablement pour l'éducation (40% de la somme des dépenses nationales d'éducation au Madagascar en 2000)¹⁰.

II.2.1.3.5.3 DES FINANCEMENTS EXTERIEURS SUBTANTIELLEMENT AMOINDRIS

Les appuis des bailleurs de fonds au secteur éducatif étaient nombreux et diversifiés vers la fin des années 80. Les programmes s'exécutaient en ce qui concerne le primaire, au travers des projets éducation et représentaient plus de 80% du budget d'investissement à ce niveau. On comptait 3 grands projets en cours de réalisation qui visaient à améliorer la qualité de l'enseignement par le recyclage des maîtres, la dotation des écoles en manuels scolaires, la réhabilitation des infrastructures existantes et la construction de nouveaux bâtiments scolaires dans les zones urbaines et rurales. Il s'agit des projets suivants :

1) Projet Education/OPEP/RCA

Ce projet de construction et de réfection d'écoles primaires, d'un montant de 1.678 millions de FCFA a démarré en août 1987 et devait avoir construit jusqu'en fin décembre 1992, 50 écoles avec logement du directeur et 2 centres pédagogiques régionaux, fournir aux élèves et aux enseignants concernés des manuels et des matériels didactiques. Mais à cause de l'incapacité de l'Etat centrafricain d'apporter sa contrepartie et de l'instabilité socio-politique, les fonds ont été gelés en 1991, entraînant l'interruption des travaux de construction. Cette situation a confronté le ministère de l'éducation à la nécessité de protéger les constructions en chantier du démantèlement par les actes de vandalisme de la population et des rebelles.

¹⁰ Pourcentage donné dans le document de la Banque Mondiale "Education et Formation à Madagascar : Vers une nouvelle politique pour la croissance et la réduction de la pauvreté", 15 janvier 2001.

2) Projet Education/FAD/BAD/RCA

Le deuxième projet Education/FADBAD faisait suite au premier, avait un coût total de 3.751 millions de FCFA. Démarré en janvier 1986, il devait aussi s'achever en décembre 1992. Il comprenait les volets construction de 49 écoles primaires avec logement de directeur ainsi que les équipements des maîtres et des élèves. A l'instar du projet Opep, le Fad et la Bad ont suspendu en 1990 leurs financements pour les mêmes raisons.

3) Projet Education/Banque Mondiale/IDA/RCA

La Banque Mondiale appuyait depuis plusieurs années les stratégies de réforme du système éducatif au travers des programmes et des choix prioritaires dont le plus important était le relèvement de l'enseignement primaire. Le troisième projet Education/Banque Mondiale qui faisait suite aux deux premiers également, avait débuté ses activités en 1988. C'était le projet le plus important de par son coût d'environ 6 milliards de FCFA, et son champ d'activité. Les composantes de ce projet portaient entre autres sur :

- la construction ou la rénovation de 880 salles de classe ;
- la fourniture de 430.000 livres et guides d'enseignement du primaire ;
- le recyclage de tous les enseignants du primaire ;
- la formation accélérée de 750 enseignants du primaire.

Prévues pour prendre fin en 1994, la Banque Mondiale a dû mettre fin aux activités avant terme, arguant des causes similaires d'insécurité, de contrepartie nationale de financement impayée et de longues grèves des enseignants qui devaient suivre des formations.

4) Projet Education/Unicef

L'Unicef était très active dans le domaine de l'éducation en Centrafrique depuis les années 70. Au début des années 90, cet organisme avait fait réaliser un nombre important d'études par des consultants nationaux et internationaux. Ces études portaient sur plusieurs aspects de l'enseignement en RCA, touchant notamment à la scolarisation et à l'alphabétisation des femmes. Les conclusions ont mis en exergue de faibles scolarisation et alphabétisation des filles et des femmes sur l'ensemble du pays et particulièrement dans les zones rurales.

L'Unicef a financé également une étude sur l'introduction de la langue nationale, le sango, à l'école, ce qui constituait l'une des stratégies d'amélioration du rendement de l'enseignement primaire.

En 1993, elle a démarré un projet très important intitulé 'Education Pour Tous en milieu rural'. Il était prévu au cours de sa première phase, la construction de 90 salles de classe et la formation de 90 maîtres communautaires dans 3 préfectures du pays. Ce projet devrait s'étendre par la suite progressivement sur le reste des régions.

Cependant, à peine commencé, les perturbations sociales et politiques l'ont aussi empêché de réaliser ses objectifs. Le projet a la particularité d'être reconduit chaque année, mais il marque des coups d'arrêt réguliers au point que presque dix ans plus tard (jusqu'en 2001), la première phase n'était pas encore achevée.

En dehors de ces quatre grands projets, d'autres programmes de développement de l'enseignement primaire bénéficiaient au début de la décennie 90 de l'appui de plusieurs autres bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux comme la France, l'Allemagne, l'Unesco, l'Acct, le Pam, le Pnud, Le Fed, etc.

On assistait à un début effectif de réhabilitation du système éducatif en général et de l'enseignement primaire en particulier. Mais le désengagement de ces bailleurs quelques mois ou quelques années plus tard, ont replongé le système dans une déliquescence inévitable.

En effet, les aides extérieures représentaient 93,52 % et 96,04 % du budget d'investissement de l'éducation respectivement en 1988 et 1990. Ce qui induit une situation de dépendance dont il est indispensable de s'affranchir, vu les grandes difficultés économiques de la République Centrafricaine qui sont encore loin d'être significativement réduites dans un avenir proche. C'est ainsi que la suspension de l'aide internationale a accéléré également la détérioration du système éducatif durant les dix dernières années telle que nous le verrons dans les chapitres suivants.

Tableau 25 : Evolution de l'aide extérieure au secteur éducatif 1990-2000 (en millions de FCFA)

	1990	2000
Total aide à l'éducation	7826	1340
Ens.primaire	4150	875

Sources : Données de l'annuaire statistique du MEN (RCA), 1989/90

Les contributions de partenaires techniques et financiers extérieurs sont devenues ainsi rares en matière d'éducation. Au niveau des Nations Unies, la République Centrafricaine était classée en phase 3 en 1996/97 suite aux mutineries militaires, ce qui signifie qu'aucune mission ne pouvait être autorisée dans le pays pour des raisons de sécurité intérieure.

Les institutions internationales se sont retirées du pays depuis et attendent encore de reconnaître un nouveau régime politique après les élections de 2003. Elles devront ensuite entamer des discussions avec le gouvernement sur les questions des arriérés de règlement dus à toutes les institutions financières dont celles de Bretton Woods et la Banque Africaine de Développement.

Le conseil d'administration de la Banque Mondiale a cependant approuvé en 2001 la requête pour la deuxième année du programme triennal au titre de la Faculté pour la réduction de la pauvreté et la croissance (FRPC), qui en plus de son volet "Assainissement des finances publiques" propose un volet "Réformes structurelles".

Dans le domaine éducatif, les actions planifiées, incluant diverses actions de sensibilisation, de construction d'établissements scolaires et de formation des enseignants, restent à l'heure actuelle plus à l'état de projet que de réalisations.

L'Unicef a inclus dans son accord de coopération 2002-2006 qui couvre 5 programmes, son ancien projet de scolarisation des filles et devra également appuyer la formation des maîtres-parents et le développement de la petite enfance.

En matière d'appui budgétaire, l'Union Européenne s'engage à apporter après les élections législatives et présidentielles de 2003, une contribution à l'ajustement structurel au budget de l'Etat, incluant pour l'éducation l'achat de livres pour 350 millions de FCFA, 280 millions uniquement pour le primaire, le reste étant destiné à l'enseignement secondaire.

Le Pnud, appuyant essentiellement le développement des politiques, finance en matière d'éducation sans aucune suspension périodique (malgré la situation politique instable du pays), l'expertise nationale pour l'élaboration du PNA-EPT.

La France mène plusieurs projets d'éducation pour un montant total sur trois ans, de plus de 6 millions d'euros, dont près des trois quarts correspondent au coût de l'assistance technique (environ 4,5 millions).

Le projet Educa 2000, qui a remplacé le projet Paseca, a été prolongé et devrait prendre fin en 2004 en ce qui concerne l'enseignement primaire.

On notera que du côté des ONG, l'ONG italienne "COOPI" intervient comme opérateur pour le programme de développement de la région de l'Ouham et de l'Ouham-Pendé (DRO/DROP) de la GTZ, organisme de coopération allemande.

Le système éducatif pâtit donc d'un contexte marqué par une faible présence extérieure depuis une quinzaine d'années. Par ailleurs, il ne bénéficie pas d'une coordination des bailleurs de fonds qui puisse mobiliser et dynamiser les actions des partenaires présents et leur permettre de conjuguer leurs efforts et inciter au retour des autres.

II.2.2 OFFRE D'EDUCATION : UNE OFFRE DERISOIRE DES SERVICES EDUCATIFS

Nous avons souligné dans les chapitres précédents que de nombreux travaux de recherche sur le caractère fortement différencié des scolarisations individuelles divergent en matière de détermination des facteurs explicatifs et leurs poids respectifs dans ce phénomène, cela en fonction de certaines préoccupations disciplinaires. Il s'agit notamment de :

- inégale distribution des aptitudes individuelles révélée par les mesures de Q.I., selon les psychologues ;
- différence de demande formulée par les individus et liée, en introduisant la dimension sociale, à des différences d'appréhension du risque, selon les économistes de l'éducation ;
- importance des inégalités sociales et discriminations ;
- offre d'éducation ; etc.

Concernant le dernier facteur, il convient de rappeler que l'analyse d'éducation en termes de capital humain considère l'éducation comme un investissement, et dans la continuité de cette théorie économique, on suppose que la détermination des volumes de scolarisation passe nécessairement par un ajustement de l'offre et de la demande, et non uniquement par un ajustement de l'offre de places à la demande agrégée. L'offre serait neutre ou inactive.

En revanche, l'analyse du problème intégrant de nombreux éléments nouveaux permet d'assimiler l'offre à un système de contraintes prises en compte dans les comportements individuels, notamment a) les contraintes relatives à l'organisation et au fonctionnement du système éducatif ; b) les contraintes liées à la localisation des établissements scolaires ; c) les contraintes se rapportant au fonctionnement des établissements dans leurs prérogatives

d'évaluation et de sanction de valeurs scolaires ; d) les contraintes concernant les caractéristiques des établissements de rattachement.

II.2.2.1 STRUCTURE DE L'OFFRE D'EDUCATION

Dans l'aperçu de l'offre des services éducatifs centrafricains que nous présentons dans cette section, nous donnons essentiellement les caractéristiques générales des écoles primaires qui constituent l'élément central de notre travail, en ce qui concerne notamment leur répartition selon les préfectures et selon leur appartenance à un secteur, leur capacité d'accueil, leur organisation, leur personnel enseignant, leurs équipements, et quelques points sur leur processus pédagogique. Les comparaisons faites au travers des indicateurs scolaires avec la situation de l'école avant les événements qui ont troublé la décennie 90, permettront de mesurer ensuite dans la section suivante les effets de ces événements sur l'offre d'éducation au premier degré de l'enseignement en Centrafrique.

Cependant, nous donnons au préalable une description sommaire des services éducatifs au niveau du préscolaire et de l'éducation non formelle qui sont non seulement des secteurs complémentaires de l'enseignement primaire dans le cadre des objectifs de l'Education Pour Tous, mais ils ont un effet direct avéré sur sa qualité.

II.2.2.1.1 UNE EDUCATION PRESCOLAIRE PEU DEVELOPPEE

Il existe deux catégories d'établissements à caractère éducatif qui participent à l'encadrement de la petite enfance en Centrafrique, à savoir :

- les jardins d'enfants placés sous la tutelle du Ministère des Affaires Sociales qui participent à l'éveil des enfants, mais qui sont en fait que des garderies d'enfants. Ils existent dans les grandes villes et sont au nombre de 175 sur l'ensemble du pays ;
- les écoles maternelles gérées par le Ministère de l'Education Nationales. On en compte 30 dont deux écoles maternelles publiques et 28 privées (5 écoles en provinces) entièrement créées par les confessions religieuses.

Ces établissements accueillent des enfants de 4 à 5 ans pour les jardins d'enfants et de 3 à 5 ans en ce qui concerne les écoles maternelles.

Il convient de noter que les parents confondent souvent d'autres structures à caractère plutôt social, comme les crèches, les orphelinats et les garderies aux écoles maternelles. Les

tromperies et les escroqueries des responsables de ces établissements, et en face l'ignorance et la naïveté des parents sont les causes de ce phénomène.

Le but recherché par ces responsables véreux est de se faire frauduleusement de l'argent, car l'inscription et les frais d'écolage mensuels à l'école maternelle sont plus onéreux dans les établissements privés. Elle varie entre 50.000 FCFA à 70.000 FCFA. En revanche, les parents paient seulement 13.500 FCFA à 15.000 FCFA tous frais compris, pour une année dans les écoles maternelles publiques qui bénéficient en principe d'une subvention de l'Etat. Cette subvention toujours inscrite au budget de l'Etat n'a cependant pas été décaissée depuis plus de 15 ans aux écoles.

Le personnel est en général formé sur le tas dans le préscolaire, sauf quelques agents de niveau hétérogène qui sont formés dans les centres pédagogiques avec les élèves-maîtres.

On compte 138 enseignants et 60 administratifs (y compris le personnel d'appui) en 2000 selon le rapport final MICS 2000 qui fait mention d'autres statistiques :

- 9.106 enfants de 3 à 5 ans scolarisés soit un taux brut de scolarisation de 1,9% ;
- 116 établissements recensés sur l'ensemble du territoire (jardins d'enfants et écoles maternelles) ;
- 89 salles de classe.

On rencontre par ailleurs les mêmes problèmes de qualité et d'inefficience comme dans les autres niveaux d'éducation dus aux facteurs suivants :

- le manque et/ou l'insuffisance d'infrastructures scolaires publiques et privées en province et dans la capitale pour accueillir un nombre raisonnable d'enfants ;
- l'absence de recyclages du personnel en cours d'emploi (inspecteurs et enseignants) ;
- le manque de manuels scolaires et de matériels didactiques et de jeux éducatifs.

Ces carences ajoutées à l'absence de programmes d'enseignement nouveaux et adaptés réduisent l'enseignement scolaire à un ensemble de garderies qui ne dit pas son nom. Il ne faut pas cependant y inclure les écoles maternelles privées tenues majoritairement par les confessions religieuses ou des entreprises privées (créées pour les enfants de leur personnel) qui sont d'une qualité irréprochable.

Cet état de l'école maternelle en Centrafrique est entre autres un manque à gagner pour l'enseignement primaire. En effet, l'étude que nous avons faite sur la réussite scolaire des

enfants à l'école primaire dans ce pays (C. Gounebana, 1991 ; mémoire de DEA), a montré comme dans de nombreuses autres études similaires, que le fait de fréquenter l'école maternelle a une influence positive significative sur les acquisitions avant et en cours de CP2 (deuxième année du primaire). La raison tient à la fonction de l'école maternelle qui s'orientait de plus en plus vers les apprentissages cognitifs.

Avant les grandes difficultés économiques et les troubles socio-politiques des années 90, les parents du milieu plus ou moins défavorisé qui avaient des enfants en plus grand nombre à l'école maternelle, faisaient une pression sur les enseignants pour que les apprentissages cognitifs soient appliqués. Leur option a pu l'emporter sur celle de simple socialisation où l'importance est accordée au savoir- être, au jeu, au plaisir et aux activités informelles.

On observait alors souvent que les écoles maternelles entamaient dans la seconde moitié de l'année scolaire, des activités liées à l'écrit. Les enfants apprenaient en ces temps là, du vocabulaire, à lire, écrire et à compter.

II.2.2.1.2 UNE EDUCATION NON FORMELLE A REFORMER

Dans ce sous-secteur de l'éducation en Centrafrique, on distingue des établissements de types différents qui concernent des publics également différents.

1) L'éducation spéciale

Il s'agit d'un petit nombre d'établissements d'encadrement des personnes handicapées non voyant et mal entendant, ne prenant pas en compte l'éveil de la petite enfance. Les apprenants sont inscrits à partir de 10 ans.

Les enfants ayant les mêmes handicaps et âgés de 3 à 5 ans n'ont pas une institution de formation spécialisée ni publique, ni privée. En outre, le pays ne dispose pas de données statistiques sur ce type d'éducation.

2) L'éducation parascolaire

Elle est constituée d'établissements dispensant un enseignement coranique en arabe qui sont très répandus dans les différentes régions et dans plusieurs villages du pays.

Il existe deux niveaux d'enseignement qui concernent uniquement ces établissements islamiques :

- la "Guiraye" qui est le premier niveau, accueille les enfants de 2 ans à 5 ans assis sur des nattes et travaillant avec du matériel rudimentaire ;
- le "Madrassa", équivalent de l'école primaire, est relativement structurée avec un dispositif scolaire normal. Il accueille des enfants de 5 ans à 18 ans.

L'accès à la Guiraye comme au Madrassa n'est autorisé qu'aux enfants des familles qui pratiquent l'islam.

Les statistiques sur les effectifs des apprenants, les infrastructures, les enseignants, etc. n'existent pas depuis que ces établissements fonctionnent en Centrafrique.

On notera que l'alphabétisation dans ces structures d'enseignement coranique se fait uniquement en arabe. Dans l'estimation du taux d'alphabétisation en Centrafrique, les élèves concernés ne sont pas pris en compte.

3) L'alphabétisation des adultes

L'enseignement de base non formel en République Centrafricaine est caractérisé par une grande dispersion des programmes. Il comporte essentiellement les programmes d'alphabétisation des adultes, de sensibilisation de la population et des programmes de formation agricole ou aux métiers manuels.

Malgré qu'il existe une Direction de l'éducation non formelle ou sein du Ministère de l'éducation nationale, la plupart des programmes relèvent d'autres Ministères tels que ceux de la santé et du développement rural, et également des ONG à caractère religieux.

La situation de l'alphabétisation des adultes est quasiment à l'arrêt.

Déjà entre 1961 et 1974, les campagnes d'alphabétisation de masse qui furent organisées en français, contrairement à d'autres pays d'Afrique comme le Mali et le Niger (qui introduisirent l'alphabétisation en langues nationales, plus accessibles aux adultes), eurent peu d'impact selon le rapport du comité national de préparation de la Conférence Mondiale de Jomtien (1991).

Entre 1975 et 1981, un programme d'alphabétisation fonctionnelle fut créé en Sango. Soutenu par le Pnud, l'Unesco, l'Unicef et le Pam, ce programme fut expérimenté dans 4 préfectures productrices de coton dont les auditeurs étaient à 80% des hommes. Là encore et comme beaucoup d'autres programmes éducatifs, les objectifs étaient loin d'être atteints quand le financement cessa en 1981. Depuis cette année, le programme d'alphabétisation fonctionnelle

s'est progressivement estompé, avec des taux annuels de déperdition des auditeurs augmentant de 17% en 1984 à 34% en 1987.

En 1991, sur les 66 centres créés sous le projet de 1975, il restait plus que 15 aux effectifs forts réduits.

Limité par un budget annuel de fonctionnement de seulement 350.000 FCFA à partir de cette année 1991 du fait d'énormes difficultés économiques, la Direction de l'alphabétisation fonctionnelle a dû arrêter ses activités de suivi du programme. Toutefois, elle coordonne et anime le comité national de lutte contre l'analphabétisme qui regroupe les ministères et les ONG concernés.

Malgré la situation de très faible couverture des activités d'alphabétisation durant la décennie 90, qui n'aura son effet que dans les années à venir, on observe que le taux général a augmenté pendant cette période en raison certainement des résultats des anciens programmes et des activités encore opérationnelles des ONG.

Ainsi, le taux d'alphabétisme des adultes a augmenté de 33,2% en 1990 à 46,7% en 2000. Celui des jeunes est passé de 52,1% à 67,3% au cours de la même période. Les taux concernant les femmes ont aussi augmenté mais dans une proportion un peu moindre que chez les hommes. C'est dire que si le financement n'avait pas été réduit presque à rien, l'on devrait avoir un nombre assez élevé de la population alphabétisée. On s'attend plutôt à une baisse de ces chiffres, car les activités sont arrêtées dans plusieurs régions du pays ces dernières années, faute de financement et d'instabilité socio-politique.

II.2.2.1.3 UN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE PROFONDEMENT ALTERE

Le système éducatif centrafricain compte 1407 écoles dont 87% appartiennent au secteur public en 2001. Les écoles confessionnelles qui offrent en général deux niveaux d'enseignement (primaire et secondaire) représentent 63% des écoles non gouvernementales. Ce sont essentiellement des anciennes écoles nationalisées après l'indépendance du pays en 1960 et reprises par les confessions religieuses au début des années 90. L'Etat a finalement cédé ces écoles car il n'était plus capable de les faire fonctionner dans de meilleures conditions comme cela était au temps des religieux. Une convention a donc été signée entre l'Episcopat et le Ministère de l'Education Nationale, qui attribue la gestion totale des établissements aux anciens propriétaires.

La quasi-totalité des établissements scolaires villageois ou communautaires sont dans les zones rurales. Ce qui n'est pas le cas des écoles privées laïques majoritairement créées dans les zones urbaines et principalement à Bangui (capitale du pays).

Dans certaines préfectures, les écoles communautaires deviennent plus nombreuses, dépassant des fois 40% des écoles publiques. Dans les préfectures de la Nana-Mambéré et de la Mambéré-Kadéï par exemple, ces écoles communautaires atteignent respectivement 45% et 21% du total des écoles dans leurs zones.

Les villages et les communes ont compris depuis plus de dix ans que l'Etat ne peut plus créer des écoles là où les besoins existent, et surtout dans l'arrière-pays. A l'exemple des autres pays africains subsahariens très avancés dans la création des écoles communautaires tels que le Mali et le Tchad, les communes des provinces centrafricaines, notamment celles relativement nanties (en zones minière et forestière où la population a de revenus liés à l'exploitation de ces ressources), construisent de plus en plus d'écoles dont elles prennent en charge avec l'aide des parents, la totalité des dépenses de fonctionnement (y compris les salaires des enseignants) et d'entretien.

En revanche, contrairement à certains pays africains comme le Togo, le Cameroun, et le Madagascar où le secteur privé de l'enseignement est développé (il est en charge de près de la moitié des écoles au Madagascar, (réf. : Education et Formation à Madagascar : Vers une politique nouvelle pour la croissance et la réduction de la pauvreté, 15 janvier 2001)), il demeure encore embryonnaire en Centrafrique. Son importance baisse à mesure que le niveau d'enseignement augmente pour ne représenter que 1/20^{ème} des effectifs du supérieur. Au niveau de l'enseignement primaire, les écoles ne relevant pas de l'Etat représentent 13% du nombre total des écoles en RCA. On en compte seulement une ou deux ou zéro dans certaines préfectures comme le Haut-Mbomou, la Vakaga, La Nana-Gribizi, la Ouaka et la Lobaye. Aucun facteur pertinent ne permet d'expliquer cette situation à part que les zones minières et forestières sont très actives dans la création des écoles communautaires. Cela parce que l'absence ou le faible nombre d'écoles privées ou communautaires sont constatés dans toutes les catégories de communes, riches ou pauvres, grandes ou petites, éloignées ou proches de la capitale Bangui.

Tableau 26: Distribution des écoles primaires par préfecture et selon les secteurs (public et privé) ; nombre d'élèves, d'enseignants et rapport élèves par enseignant par préfecture, année 2000/2001.

Préfecture	Distribution des écoles primaires (%)		Distribution des élèves, enseignants et ratio élèves/enseignant		
	Ecoles publiques	Ecoles privées*	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants**	Rapport élèves/enseignant
Bangui (Capitale)	70 (63%)	42 (37%)	132857	1382	97
Bamingui-Bangoran	29 (94%)	2 (6%)	4712	50	95
Basse-Kotto	92 (97%)	3 (3%)	16884	178	95
Haut-Bomou	41 (100%)	0 (0%)	7381	93	80
Haute-Kotto	25 (86%)	4 (14%)	9223	60	154
Kémo	52 (95%)	3 (5%)	12576	173	73
Lobaye	87 (99%)	1 (1%)	27345	252	109
Mambéré-Kadéï	75 (76%)	24 (24%)	32491	286	114
M'Bomou	70 (93%)	5 (7%)	14845	175	85
Nana-Gribizi	58 (98%)	1 (2%)	12260	146	84
Nana-Mambéré	53 (46%)	62 (54%)	20340	267	77
Ombella-M'Pkoko	117 (96%)	5 (4%)	49028	386	127
Ouaka	119 (99%)	1(1%)	26167	377	70
Ouham	132 (98%)	3 (2%)	34805	242	144
Ouham-Pendé	134 (86)	22 (14%)	40054	338	119
Sangha-Mbaéré	38 (88%)	5 (12%)	11148	119	94
Vakaga	31 (97%)	1 (3%)	4943	41	121
Ensemble	1223 (87%)	184 (13%)	457059	4565	100

Source : Annuaire statistique du Ministère de l'éducation nationale de Centrafrique, 2000/2001.

* : Le "privé" regroupe les écoles confessionnelles, les écoles privées laïques, les écoles communales, communautaires et autres écoles ne relevant pas du gouvernement.

** : Nombre estimé

La taille des écoles publiques varie énormément selon qu'on se trouve en zone rurale ou dans les villes, et selon le nombre des habitants ou le nombre des enfants ayant l'âge scolaire. On observe que certaines écoles à cycle complet dans les zones rurales comptent moins de 100 élèves alors qu'elles accueillent jusqu'à 1700 élèves dans les zones urbaines. A Bangui ce chiffre peut atteindre 1900. On retrouve cette structure des écoles depuis longtemps en Centrafrique.

Les données du tableau 27 ci-dessous montrent que l'enseignement primaire est organisé de façon différente dans le secteur public et dans le secteur privé.

Tableau 27 : Caractéristiques des écoles publiques, communautaires et privées, année 2001

		Enseignement primaire		
		public	privé	communautaire
Ecoles	Nombre total d'écoles	1223	99	85
	Nombre d'élèves	421409	26598	9052
	Elèves par école	345	300	69
	Elèves par enseignant	179	31	6
	% d'écoles sans personnel non enseignant	99%	0%	100%
	% d'écoles à plein temps	33%	100%	9%
Enseignants	Nombre total d'enseignants	2354	858	1353
	% enseignant avec formation pédagogique	100%	100%	1%

Sources : annuaires statistiques du Ministère de l'Education Nationale

La majorité des écoles publiques n'offrent pas les six années d'études primaires en zones rurales. Les enfants ne suivent pas les enseignements à plein temps, faute de l'effet cumulé d'insuffisance d'enseignants et d'infrastructures dans près de 33% des écoles publiques en Centrafrique. Il existe plusieurs types d'écoles nées de la pénurie de classes et du faible effectif des enseignants sur l'ensemble du territoire:

- “écoles à classes multiniveaux”, où l’on observe deux cohortes de niveaux différents tenues par un même enseignant, dans une même classe à plein temps pendant le même horaire;
- “écoles pratiquant le système de classe à cours multiple”, où deux groupes de même niveau différents sont enseignés par un seul maître, dans une même classe à mi- temps pendant des horaires différents;
- “écoles appliquant le système de double vacation des maîtres” avec un maître pour deux cohortes à plein temps pendant des horaires différents ;
- “écoles directeurs” ou “géophysiques” de taille (nombre d’élèves) presque similaire, dans lesquelles on retrouve un ou deux ou les trois systèmes cités ci-dessus, utilisant les mêmes enseignants et les mêmes bâtiments, mais administrées par trois ou quatre directeurs différents.

La surutilisation des salles de classe et le nombre de cohortes par enseignant (supérieur à 1) dans ces systèmes à cours multiple peut conduire à parler d’économie d’échelle, mais la situation catastrophique du point de vue pédagogique (par rapport aux bas niveaux d’acquisition des connaissances des élèves qui montrent que les objectifs scolaires sont loin d’être atteints) qui résulte de ces modes d’organisation, annihile les effets bénéfiques de cette politique.

En revanche, les écoles privées sont à 100% de type complet à cours simple, sauf que dans des cas rares, une salle de classe est utilisée pour deux cohortes qui se remplacent entre le matin et l’après-midi. Mais les enfants suivent tous un enseignement à temps plein. On peut donc parler de l’existence d’une économie d’échelle dans l’organisation de l’enseignement primaire privé dont les résultats scolaires des élèves sont par ailleurs les meilleurs (Annuaire des statistiques scolaires du MEN).

En général, l’enseignement est organisé de façon très différente dans le secteur public et dans le secteur privé. Il est regrettable que ce dernier plus performant ne soit que très peu développé, même s’il ne concerne encore que le milieu social favorisé.

L’une des caractéristiques des écoles primaires privées est qu’elles ne reçoivent pas de subventions du gouvernement pour couvrir une partie de leurs frais de fonctionnement. Par contre, elles sont exemptes d’impôts sur leurs activités qui sont lucratives pour la plupart, mises à part les écoles tenues par les confessions religieuses.

La loi d'orientation et les autres textes qui régissent l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire, notamment les "instructions officielles", spécifient qu'une école doit être complète et à cours simple. L'horaire scolaire est fixé à cinq heures par jour ouvrable. Mais en raison du nombre très insuffisant des salles de classe et d'enseignants comme le tableau 27 le montre, la quasi-totalité des écoles publiques ne les appliquent pas. Elles ont adopté les types de système d'organisation décrits ci-dessus, face d'une part, à la demande d'éducation pourtant relativement faible, mais en légère augmentation d'année en année (du fait simplement de la pression démographique), et d'autre part, à cause de la disparition ou de la fermeture de certaines écoles constituées d'abris provisoires, ou pour faute d'enseignants. Du coup, le programme d'enseignement qui requiert un nombre d'heures donné, n'est exécuté qu'à moitié voire au quart. Certaines matières sont totalement abandonnées au gré souvent des inspecteurs d'académie ou des enseignants eux-mêmes. Tout se passe comme si la durée effective de scolarité est réduite officiellement de moitié, sinon plus.

On observe par ailleurs que plus d'un tiers des enfants ne sont pas scolarisés dans les régions sud-est et nord-est de la République Centrafricaine. L'une des raisons essentielles est qu'il existe peu d'écoles dans ces régions très reculées du pays. Le rôle de l'offre scolaire est ici prépondérant. C'est pourquoi les systèmes de classes multiniveaux et à cours multiples sont pratiqués. Le milieu rural souffre de manière générale d'un problème de dispersion de l'habitat qui rend difficile l'implantation des écoles.

La construction des écoles primaires est de toute évidence une condition nécessaire pour remédier à l'insuffisance de la couverture scolaire dans les zones rurales. Des difficultés d'ordre financier et logistique se posent souvent aux pays en voie de développement à ce niveau. En Centrafrique, tous les projets de construction scolaire qui ont été financés et réalisés par les différents bailleurs de fonds (Banque Mondiale, Opep, Fad/Bad, Fenu,...) depuis l'indépendance du pays en 1960, n'ont concerné que la capitale, et les régions du Nord-Ouest, le Sud et le centre. Ces bailleurs imposent à tort ou à raison (prise en compte de la population scolarisable), les zones d'implantation des projets. C'est dire que dans les régions déshéritées où l'on n'a pas construit il y a plusieurs années, il n'existe plus d'écoles (rapports des inspecteurs d'académie du sud-est et du nord-est de la R.C.A, 1996).

Cette situation extrême est évidemment plus grave que celle des autres régions rurales qui sont confrontées au problème de dispersion de l'habitat ou des villages qui peuvent se situés

jusqu'à 10 kilomètres les uns des autres. Regroupant en moyenne pas plus de 150 habitants (Recensement Général de la Population de la R.C.A., 1988), les villages ne peuvent accueillir chacun des écoles ; ce qui d'ailleurs ne se justifie pas du point de vue économique. Par conséquent, cela rend difficile la mise en place d'une carte scolaire, lorsque l'école primaire se trouve souvent très loin des lieux de résidence. Les enfants sont ainsi contraints de parcourir quotidiennement une grande distance pour être scolarisés.

Les filles ayant une faible capacité physique, ou courant de multiples dangers de tous ordres en plus de nombreuses causes évoquées auparavant, ne sont dans ces conditions simplement pas scolarisées.

Les disparités de scolarisation entre filles et garçons et entre zones urbaines et zones rurales peuvent de ce fait avoir entre-autres, des justifications pertinentes.

Pour ce qui est de l'encadrement, les enseignants fonctionnaires de l'Etat ne représentent plus que 51% de l'effectif total. Et comme dans le privé, les communes et les villages sont contraints de recruter leurs propres maîtres et d'assurer leurs rémunérations en monnaie sonnante et trébuchante ou en nature. Ce phénomène est devenu le seul palliatif pour combler le déficit en personnel enseignant, vu les difficultés du pays.

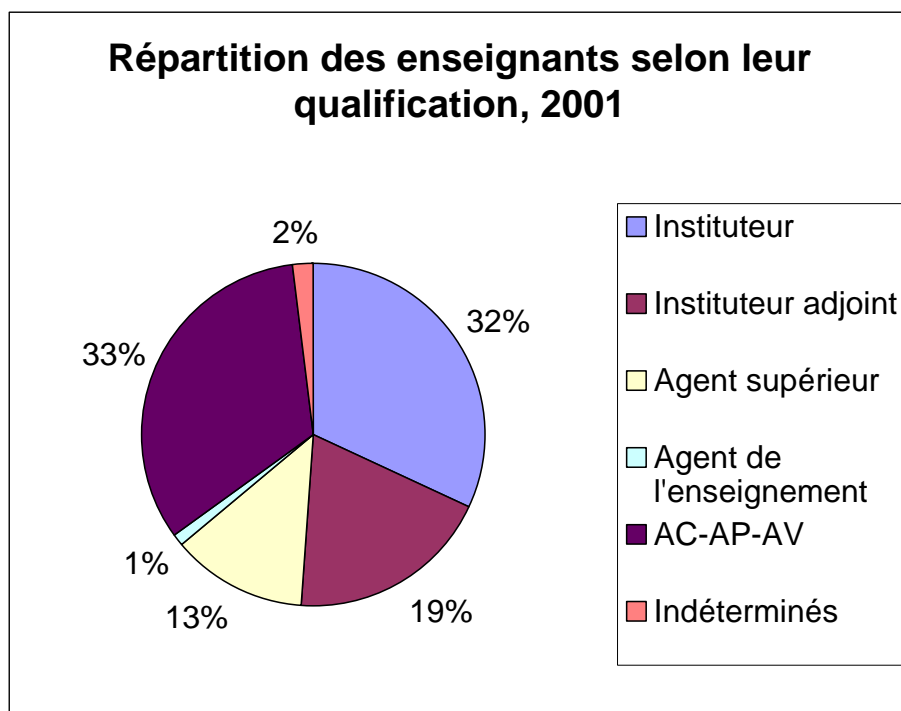
S'agissant de la qualification des enseignants, ceux du secteur privé ont dans l'ensemble un niveau de formation plus élevé, et un bon nombre d'entre-eux a plus d'expériences car le recrutement est très sélectif.

Les religieux ont repris leurs anciennes écoles nationalisées après l'indépendance, ceci en 1994 au terme d'une convention signée avec l'Etat. A ce moment, il y avait plusieurs enseignants du primaire ayant au moins le baccalauréat et bien formés qui se trouvaient en chômage. Le programme de "départ volontaire assisté" financé par la Banque mondiale qui concernait une part importante des enseignants, notamment ceux du primaire, avait mis à la retraite anticipée de nombreux enseignants expérimentés pendant cette période. C'était donc dans cette population que les confessions religieuses ainsi que les autres établissements privés recrutaient.

En ce qui concerne la qualification des enseignants du public, Il convient de signaler que mis à part les 2% des maîtres dont la qualification est indéterminée selon les données de l'annuaire statistique de l'éducation de l'année 2001, 13% des enseignants dénommés "agents supérieurs" formés pour encadrer les premiers niveaux de l'enseignement, notamment le cours

d'initiation (CI) et le cours préparatoire (CP), sont considérés par l'Unesco comme sans qualification. Ajoutés au nombre des enseignants sans formation et n'ayant parfois pas le niveau de 3^{ème} (qui enseignent dans les villages ou les communes à la charge des populations, collectivités, associations des parents d'élèves), ils sont donc près de la moitié (49%) à être sans qualification ou reconnus comme tels au niveau international.

Graphique 9



Source : Annuaire statistique 2001-2002

Le nombre moyen d'élèves par enseignant donne un taux d'encadrement très élevé dans les écoles publiques. En zones urbaines et principalement à Bangui, ce taux peut atteindre plus de 150/1. Mais il faut noter qu'il peut être très faible (se situant entre 15 à 50) dans les zones rurales où on constate une faible fréquentation d'écoles, souvent dans les zones minières, celles habitées par les minorités ethniques (pygmées, peuls), et les zones dont les écoles sont éloignées des habitations. Ce qui amène les enseignants à pratiquer des cours multiples pour rattraper plus ou moins la norme officielle de 60 élèves par maître dans une classe pédagogique. En revanche, la situation est catastrophique dans les villes.

Les enseignants sont considérés comme les éléments essentiels susceptibles de rendre l'apprentissage plus ou moins facile, et donc d'influer énormément sur la progression des élèves. Ils constituent ainsi le facteur le plus important dont sont dotées les écoles pour assurer la production des services éducatifs, surtout au niveau de l'enseignement de base. Les dotations des écoles en enseignants s'avèrent délicates dans la mesure où, lorsqu'elles ne sont pas équitables, elles deviennent des critères de différenciation de scolarisation et de performances des élèves.

Le tableau 26 (page 194) donne les taux d'encadrement au niveau primaire par préfecture ; les chiffres se réfèrent à des moyennes calculées au niveau des écoles.

Les données laissent apparaître que là aussi, les écoles privées sont mieux dotées en enseignants avec en général des taux d'encadrement moins élevés que les écoles publiques, ce qui leur assure un enseignement de qualité. Dans le secteur public, les taux d'encadrement moyens sont globalement élevés du fait de la pratique de double vacation des maîtres et les autres systèmes de classes à cours multiple.

On constate cependant que les taux dans certaines provinces excèdent ceux de Bangui. Ce qui signifie que les écoles en province fonctionnent davantage que les autres avec une dotation en enseignants qui est inadéquate.

Les disparités constatées dans le rapport élèves/enseignant par école, par préfecture ou par zone (urbaine ou rurale), indiquent que l'allocation des enseignants est inéquitable et basée sur aucun critère objectif. Etant donné que le personnel enseignant représente en termes de budget plus des $\frac{3}{4}$ des dépenses d'une école et même du système éducatif tout entier, la répartition des ressources financières de l'éducation est ainsi non seulement inéquitable, mais elle est également inefficace.

L'expérience montre cependant que pour résoudre ce problème, il ne suffit pas d'estimer les besoins en enseignants ou de prévoir les coûts salariaux pour assurer l'encadrement des élèves dans les zones les plus reculées. Le vrai problème reste celui d'encourager les maîtres à exercer dans le milieu rural. La dispersion des zones de peuplement et la réalité économique et sociale des collectivités rurales peuvent réduire l'incitation de l'exercice du métier d'enseignant auprès des diplômés issus majoritairement des zones urbaines.

Dans certaines régions centrafricaines, les habitants vivent complètement isolés pendant plusieurs mois de l'année notamment en saison pluvieuse où les routes deviennent impraticables, ou bien tout simplement en raison de manque de moyens de transport.

Généralement, ces régions qui sont comme coupées du pays ne disposent pas d'électricité, de l'eau potable, de centre de santé, de service postal,...

Le manque de possibilités d'hébergement et l'enseignement à plusieurs niveaux auquel le maître n'est pas préparé ni formé, constituent également autant de facteurs de démotivation de sa part. C'est ainsi qu'on observe souvent en Centrafrique que pour éviter d'être affectés dans les zones reculées, les enseignants épousent les femmes qui travaillent dans les zones urbaines et dans les services qui n'existent pas en zones rurales. Ils sont de ce fait favorisés par les textes de la fonction publique qui interdisent d'affecter un membre de couple de fonctionnaires dans une région où l'autre membre ne peut exercer.

D'autres maîtres brandissent leurs postes dans les structures syndicales ou partisans pour refuser de regagner leur lieu d'affectation en province. En tout cas, ils font habituellement tout pour rester dans les zones urbaines au détriment d'un minimum d'encadrement acceptable dans les écoles rurales.

Les villages et les communes ont trouvé cependant un moyen de faire face au problème de manque d'enseignants, en recrutant des anciens élèves du secondaire qui sont en général des natifs de ces villages et communes. Ils représentent 1/3 du nombre total des enseignants en Centrafrique (graphique 11 dessus). Certains sont titulaires du CEPE et du BEPC, mais un nombre assez important ne dispose d'aucun diplôme (environ 25%). Et naturellement, sans avoir subi une formation pédagogique, et ne disposant d'aucun document officiel fixant les normes d'enseignement, ni ne recevant jamais de visites d'inspecteurs, ces maîtres enseignent comme ils peuvent et obtiennent toujours des résultats catastrophiques aux concours d'entrée en 6^{ème}.

II.2.2.2 ETAT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN 2000/2001 : COMPARAISONS AVEC LES INDICATEURS DE 1990/1991 ET AVEC LES DONNEES REGIONALES

Le rôle fondamental de l'école est de transmettre les connaissances et compétences de base (lecture, écriture, calcul, notions d'hygiène, de nutrition etc.) qui sont indispensables aussi bien pour la vie de tous les jours que pour l'exercice d'une profession, de même que pour la poursuite des études. L'éducation de base représente ainsi le fondement de tout le système formation/emploi/niveau de vie.

Cependant, ce potentiel est désormais dévalorisé en Centrafrique d'une part, par l'attente irréaliste partagée aussi bien par certains éducateurs que par la population (l'enseignement ou la formation doit nécessairement déboucher sur un emploi) et d'autre part, par la dégradation des conditions d'enseignement et d'autres aspects du système d'enseignement en vigueur (horaires, méthodes, langue d'enseignement, etc.).

Le souhait est plutôt de faire acquérir aux jeunes des compétences pré-professionnelles, mais cela ne doit pas occulter le rôle fondamental de l'enseignement de base mentionné ci-dessus.

Aussi bien la mauvaise qualité de l'offre actuelle de l'éducation que l'absence de débouchés pour les sortants du système scolaire, elles entraînent toutes en amont et en aval une motivation considérablement réduite pour fréquenter l'école (population) ou bien pour s'engager pour l'école (enseignants). Cette situation met en péril tout le système aux yeux de tout le monde et notamment aux yeux de la population.

Ces problèmes qui existent en fait de longue date, ont conduit à la réforme décidée en 1982 et ensuite à l'élaboration du programme de "réhabilitation" du système dans son ensemble en 1986 (la réforme ayant été jugée trop ambitieuse et coûteuse pour le court terme).

Mais le constat qui s'est dégagé lors des Etats Généraux de l'Education et de la Formation en 1994, a montré que cette réhabilitation demeurait encore de l'ordre des souhaits en dépit des efforts accomplis durant la période 1986-1990. Les programmes de construction des 3 projets multilatéraux d'éducation ont certes fourni de nouvelles écoles en matériaux durables, mais leur rythme de construction tenait à peine le pas aux disparitions d'écoles existantes.

Après le gel des financements extérieurs au début de l'année 1990, en raison de troubles socio-politiques, ce rythme s'est encore ralenti pour donner un solde négatif en diminuant ainsi la

capacité d'accueil du système scolaire pendant une décennie comme le montrent les tableaux ci-dessous.

La RCA dispose donc d'un patrimoine d'enseignement en pleine dégradation que le gouvernement, pris dans les contraintes budgétaires de ces dernières années, ne peut en assurer les responsabilités de sauvegarde et de gestion.

En effet, sur les quelques 1223 écoles publiques existantes en 2001, plus de 50% requièrent d'importants travaux de réhabilitation dus à une absence quasi-totale d'entretien, au pillage et aux déprédations, surtout durant la décennie troublée 1990-2000.

Tableau 28 : Evolution de quelques indicateurs quantitatifs de l'enseignement primaire, 1990-2000

	A N N E E	EFFECTIFS			LOCAUX		MOBILERS			MANUELS	
		Enseignant	Elève	Ecole	Bâtiment	Salle de classe	Table-banc	Bureau du maître	Tableau noir	Livre de français	Livre de calcul
Ensemble enseignement primaire	1990	3581	323661	986	1567	3899	36426	1951	7443	93875	13070
	2000	4565	457059	1407	2147	4732	47986	2404	4826	59810	95107
Variation	+ 10	+ 984	+ 133396	+ 421	+ 580	+ 833	+ 11560	+ 453	- 2617	- 34065	+ 82037

Sources : Annuaires statistiques du MEN, 1989-90 ; 2000-2001.

Tableau 29 : Données moyennes, enseignement primaire, 1990-2000 (ratios)

Année	Elève/maître	Elève/école	Elève/salle de classe	Elève/table-banc	Elève/livre de franç.	Elève/livre de calcul	Enseignant/école	Enseignant/salle de classe	Enseignant/bureau
1990	90	328	83	9	3,4	24	3,6	0,9	1,8
2000	100	325	97	9,5	7,6	4,8	3,2	0,96	1,9
Variation	+ 10	- 3	+ 14	+ 0,5	+ 4,2	- 19,2	- 0,4	+ 0,06	+ 0,1

Source : tableau établi sur la base des données du tableau 28

Plus globalement, les chiffres des deux tableaux révèlent la pire situation de l'enseignement primaire que la RCA n'ait connue.

Nous analysons dans la section suivante l'évolution des scolarisations au cours de la décennie 90 marquée par des troubles divers. On mesurera ainsi la capacité réelle actuelle du système éducatif à faire bénéficier aux enfants l'éducation de base.

Nous observons cependant, selon les tableaux ci-dessus, que les nombres des élèves, des enseignants et des écoles ont augmenté respectivement de 41,2% ; 27,4% et 42,6%.

La hausse des effectifs d'élèves qui reste loin d'un accroissement normal dans un système éducatif de grande capacité d'accueil, est due d'une part, à la forte pression démographique qui s'exerce sur le système car pendant cette décennie, non seulement la vague annuelle des enfants ayant l'âge requis pour entrer à l'école (6-7ans) doit être recrutée dans leur grande majorité, mais les 3 années blanches exigeaient aussi de maintenir à leurs places ceux qui étaient déjà inscrits. D'autre part, le nombre relativement élevé de redoublants en année normale, dans tout le cycle primaire, limitait les places. En forçant d'inscrire quelques enfants, on arrive certes à une augmentation des effectifs, mais également à des situations de surcharge exagérée des salles de classe. Les ratios inacceptables en moyenne de 100 à 150 voire 160 élèves par classe (zones urbaines) en sont l'une des conséquences directes. L'existence d'un nombre important de classes de plusieurs types d'organisation d'enseignement en est une autre (évoquée dans la section précédente). Les écoles publiques ne sont qu'environ 33% à fonctionner à plein temps.

Cet état de fait nécessite la construction de nouvelles salles de classe équipées ou de nouvelles écoles, le recrutement de nouveaux enseignants déjà formés, etc.

L'Etat ne peut rien faire face à ces énormes besoins urgents du système éducatif, dans la mesure où les moyens financiers sont très insuffisants. Il a été obligé de restituer d'abord les écoles confessionnelles jadis nationalisées au lendemain de l'indépendance. Mais cette mesure n'était pas suffisante pour résoudre le problème d'augmentation de capacité d'accueil, bien au contraire. Puis, l'Etat impuissant, a dû accepter la création désordonnée et non contrôlée des écoles privées laïques qui n'existaient pas avant 1990. Il en était de même pour les écoles communales et villageoises dont les services du ministère de l'éducation constataient l'existence un an ou deux ans après leur création. C'est donc sans autorisation préalable, surtout dans les zones rurales, que les écoles "hors normes" voient le jour.

Les chiffres du tableau 27 montrent que les écoles privées et communales représentent plus de 13% du total des écoles en Centrafrique en 2001, alors qu'elles n'étaient pas recensées dans

les annuaires statistiques avant 1990, car elles n'existaient simplement pas. Elles ont permis de scolariser plus de 35.000 élèves, ce qui représente environ 7,7% des élèves du primaire.

La situation des enseignants est encore plus grave. Au nombre de 4.614 en 1985 et 3.581 en 1990, ils ne sont que 2.354 enseignants fonctionnaires de l'Etat en 2001. Plus de 50% de l'effectif de 1985 et plus de 1/3 de celui de 1990 ont quitté le système sans qu'ils soient remplacés. L'effectif de 4.565 enseignants qu'on compte en 2001 est constitué de 48,4% des enseignants du privé (écoles laïques et confessionnelles) et des "enseignants-parents, enseignants-villageois ou enseignants-communaux" des écoles villageoises ou communales. On notera que ces derniers qui sont plus de 33% de l'effectif total n'ont pas reçu de formation adéquate pour exercer le métier d'enseignant.

L'Etat a procédé une ou deux fois à des recrutements d'enseignants pendant la décennie 1990-2000, cela n'a toutefois pas suffi à entamer les politiques adaptées et pertinentes pour combler l'énorme déficit.

Le nombre d'enseignant par élève a augmenté en moyenne de 10 points. De 90, il a atteint la barre de 100 élèves par maître en 2001 ; et comme pour le nombre d'élèves par classe, ce ratio atteint 150 à 160 élèves par enseignant dans les villes. Certains enseignants qui tiennent deux cohortes par jour en zones urbaines très peuplées, font souvent face à deux fois 150 élèves qu'ils n'arriveront pas à connaître tous ni physiquement, ni de nom durant l'année scolaire.

De surcroît, les mobiliers manquent cruellement. Les nombres de tables-bancs, de bureaux du maître, de tableau-noir et autres mobiliers qui étaient déjà insuffisants en 1990, ont augmenté, mais très faiblement par rapport aux besoins. Plusieurs élèves s'asseyent de plus en plus à même le sol ; de nombreux enseignants posent leurs effets sur les tables-bancs ou les bordures des fenêtres, ils utilisent à l'absence de tableau-noir (le nombre de tableaux-noirs a baissé de 36% entre 1990 et 2001) des contreplaqués noircis au charbon de bois, etc.

Les manuels scolaires restent et deviennent encore rarissimes pour les élèves et notamment les livres de lecture réputés pédagogiquement efficaces. On dénombre en moyenne 7 élèves pour un livre de lecture en 2001, alors que grâce au 3^{ème} projet Banque Mondiale/Education/RCA, chaque élève avait été doté d'au moins un livre de lecture en 1989. Les maîtres sont également dépourvus de manuels autorisés. Ils utilisent souvent des anciens livres édités pour l'enseignement dans d'autres pays qu'en Centrafrique ou en Afrique. Le contenu n'est généralement pas adapté au contexte du pays.

II.2.2.2.1 UNE INEFFICACITE ENDEMIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Ces conditions déplorables d'enseignement et d'apprentissage expliquent en grande partie l'inefficacité de l'école primaire.

Toutefois, malgré une situation pire qu'il y a dix quinze ans, les taux de promotion, de redoublement et d'abandon sont restés pratiquement au même niveau. Tout se passe comme s'il y a un seuil de dégradation des conditions de scolarisation qui détermine un niveau donné et figé d'inefficience de l'enseignement. Ainsi, le taux moyen de redoublement à l'école primaire reste très élevé et se situe toujours autour de 33%, avec des pics au CE1 (40%) et CM2 (46%) en 2000. Il dépasse la moyenne de 22% dans les pays d'Afrique subsaharienne. Et contrairement à la situation dans ces systèmes éducatifs, les filles en Centrafrique redoublent plus que les garçons au primaire.

L'une des conséquences de ces redoublements est le nombre élevé des élèves ayant du retard scolaire (1/3 des effectifs ont au moins 3 ans de retard), ce qui justifie en général l'écart assez important entre le taux brut et le taux net de scolarisation qu'on observe depuis dans ce pays.

En ce qui concerne les taux d'abandon, ils varient entre 3% et 18% en fin de cycle. La moyenne de 12% avec toujours un taux relativement supérieur pour les filles, demeure un taux très élevé, révélateur des problèmes de fréquentation scolaire en Centrafrique. Comme nous l'avons déjà évoqué, ces trois indicateurs qui mesurent l'efficacité interne de l'enseignement primaire sont restés quasiment dans les mêmes proportions depuis les années 60, démontrant l'inefficacité interne durable de l'enseignement primaire centrafricain :

Tableau 30 : Efficacité interne du primaire, 1963-2001

	1963-64	1989-90	2000-01
Promotion	55%	56%	56%
Redoublement	33%	34%	32%
Abandon	12%	10%	12%

Sources : Annuaire statistiques du Ministère de l'Education Nationale.

Nous considérons ces nombreux redoublements et abandons scolaires comme étant les signes plausibles de l'inefficacité du système éducatif centrafricain, dans la mesure où, en plus des dépenses à refaire pour les mêmes objectifs pédagogiques, la capacité d'accueil étant limitée, les redoublants occupent les places des autres enfants qui auraient pu être scolarisés. Le système éducatif centrafricain est depuis toujours très sélectif, ce qui d'un point de vue économique le rend également "coût-inefficace". Les examens de passage à chaque niveau et le concours d'entrée en première année du secondaire sont les instruments de la sélection des élèves qui se traduit par de nombreux redoublements et abandons.

Ceux qui abandonnent l'école et surtout dans les premières années restent majoritairement analphabètes ; ils constituent des pertes importantes dans la théorie du capital humain. Les dépenses faites par la société pour leur scolarisation éphémère auraient servi à rien. Plus les redoublements et les abandons sont nombreux comme dans le cas de plus de la moitié des pays africains subsahariens, plus on gaspille des ressources qui sont rares pour l'école.

En effet, du point de vue économique, l'activité d'enseignement peut-être analysée comme un service ou comme la production d'un bien immatériel : l'acquisition de savoir ou de savoir-faire. La production du service d'enseignement nécessite la mobilisation de bâtiments, de mobilier, du temps de travail de personnes, de consommation de livres ou de papiers,... Elle s'apparente ainsi à la production d'un bien matériel. Les ressources physiques et humaines mobilisées pour les activités d'éducation ont donc une traduction en termes financiers.

Les établissements d'enseignement reçoivent des ressources provenant de l'Etat, autorités locales, familles, entreprises, et font des dépenses pour produire le service d'enseignement chaque année. S'il faut doubler ou tripler les dépenses annuelles pour faire acquérir des connaissances d'un niveau à un certain nombre d'élèves qui pouvaient en principe les acquérir en une année, on gaspillerait là des ressources dont la mobilisation est très difficile, et cela, dans un pays en proie à des conflits internes, mutineries militaires et coups d'Etat à répétition.

Le coefficient d'efficacité interne est estimé à 0,35, signifiant que pour faire parvenir autant d'enfants en fin de cycle primaire, 65% des maigres ressources allouées sont "consommées" pour financer les redoublements et les abandons précoces (M. Dorléans et L.Gacougnolle, 2003).

Les causes de l'inefficacité de l'éducation en Centrafrique qui est illustrée ici par les taux élevés de redoublement et d'abandon, sont en réalité nombreuses et difficiles à cerner, car on dispose de peu d'études explicatives sur le rendement scolaire dans ce pays.

Les deux études de référence qui ont procédé à des mesures externes des acquisitions basées sur des tests standardisés et dont les conditions d'administration peuvent être considérées comme standard, sont celles réalisées d'abord par F. Orivel et J. Perrot (1986) et ensuite par M. Diambomba (1997).

Dans le schéma théorique de ces études qui montre la relation entre le rendement scolaire et les facteurs considérés, on distingue trois catégories de variables :

La première catégorie concerne les résultats scolaires des élèves dont les indicateurs sont les niveaux d'acquisitions à la fin et au début de l'année scolaire.

La deuxième catégorie est constituée des variables explicatives qui sont de deux types : a) les variables liées à l'offre des services scolaires (dotation en ressources matérielles et humaines, niveau de qualification des enseignants, localisation de l'école, classes multigrades ou régulières, double vacation,...) ; b) les caractéristiques familiales et individuelles des élèves et celles du contexte économique et géographique associées aux milieux où habitent les élèves.

La troisième catégorie représente le contexte général dans lequel se situent les écoles. C'est le contexte économique, politique et social qui détermine les moyens affectés à l'école et définit les valeurs régissant les décisions scolaires. Comme les variables de deuxième type de la deuxième catégorie, celles ayant trait au contexte économique, politique et social agissent sans aucun doute, mais de manière indirecte sur la performance du système éducatif. En effet, le contexte économique détermine les moyens (nombre d'enseignants recrutés, d'écoles construites, de matériels didactiques disponibles, etc.) ; le contexte social affecte la gestion des ressources et le fonctionnement normal de l'école (civilité, corruption, népotisme, grève, etc.); le contexte politique affecte également l'organisation, la gestion et le fonctionnement du système éducatif, et peut provoquer dans certains cas l'arrêt total des cours durant une période plus ou moins longue.

Dans les deux études citées ci-dessus, ces facteurs liés au contexte général n'ont pas été mesurés et par conséquent, leurs effets sur le rendement scolaire en Centrafrique n'ont donc pas été testés.

Cependant, en émettant l'hypothèse que les effets directs des variables de la deuxième catégorie liées à l'offre scolaire traduisent indirectement ceux du contexte économique, politique et social, nous pouvons accepter d'interpréter que la très faible efficacité observée de l'éducation provient à un certain degré des problèmes extérieurs au système. Et dans le cas de

la Centrafrique où l'étude sur la qualité de l'éducation (M. Diambomba, 1997) a été menée pendant une période de troubles socio-politiques (longues grèves des enseignants et des autres fonctionnaires, mutineries militaires, coups d'Etat) et de marasme économique, le fonctionnement du système et les comportements de ses acteurs auraient été influencés par cette situation.

Il en est de même pour la capacité d'accueil du système qui a considérablement diminué, notamment en ce qui concerne les établissements et le nombre d'enseignants du secteur public.

Quels sont donc les facteurs de l'offre qui expliquent le faible niveau de performances en Centrafrique ?

Pour répondre à cette question, nous présentons et examinons les résultats des deux études réalisées en Centrafrique que nous comparons à ceux qui ont été obtenus dans certains pays d'Afrique francophone à travers le tableau synoptique ci-dessous.

Tableau 31 : Effets des conditions des caractéristiques de la classe et de l'école sur les acquisitions des élèves : résultats des études réalisées dans quelques pays francophones.

	Orivel Perrot 1989 RCA	Diambomba 1997 RCA	Mingat Jarousse 1989 Togo	Duru Jarousse 1989 Niger	Martin Châu 1989 Burundi	Diambomba at al 1996 Congo	Etude PASEC 1997 Sénégal	Etude PASEC 1998 Cameroun	Etude PASEC 1999 Madagasc.
Maître :		+	+	+			+	+	+
Ancienneté		+	-	+			+	+	+
Scolarité						+(BEPC)	+	+	+
Form.péda.		+	+	+		-(non)	+	+	+
Taille.clas.			-	-			+	+	ns
Tail.école		ns		-		-			
Doub.vac.			-	-	+	-	-	-	+
Multigrade			+	-	+		ns	ns	+
Lang. nat.		+	ns			+(jamais)			
Visit.direct.		+		+	+				
Milie.géogr.		+(urbain)			-	+(rural)	ns		-(rural)

Sources : documents des études dont les résultats sont présentés dans le tableau (voir bibliographie).

Ce tableau est composé d'un ensemble "V" de 10 variables en ligne constituant particulièrement des facteurs qui conditionnent l'organisation et le déroulement des activités scolaires. Ils sont ainsi liés à l'école et associés aux processus scolaires. En colonne, sont mentionnés les titres de l'ensemble "E" de 7 études. A la v-ème ligne et e-ème colonne, les signes +, - ou le signe noté ns indiquent respectivement que l'étude 'e' a établi que la variable 'v' a un impact positif, négatif ou non significatif sur les acquisitions des élèves.

Notons que tous les résultats inscrits dans le tableau concernent les tests administrés aux élèves de Cours Préparatoire 2^{ème} année (CP2), mis à part ceux de l'étude de F. Orivel et J. Perrot (1989) sur la Centrafrique, dont le test a été administré plutôt aux élèves de la 6^{ème} année du primaire.

Selon les résultats de l'étude de M. Diambomba (1997), parmi les variables considérées, celles qui ont des effets positifs sur les performances des élèves de CP2 en République Centrafricaine étaient les suivantes : l'ancienneté, la scolarité et la formation pédagogique des enseignants, la langue nationale, les visites des directeurs et le milieu géographique de l'école. L'influence de la taille de l'école est non significative.

Ces résultats sont quasiment les mêmes que ceux obtenus par Orivel et Perrot en 1989.

Les études dont les résultats sont résumés dans le tableau ci-dessus révèlent, comme il a été établi en Centrafrique dans d'autres études en ce qui concerne les facteurs associés aux processus scolaires, que : a) l'effet est généralement positif pour l'ancienneté de l'enseignant, l'efficacité du maître croit ainsi avec l'expérience, plus longue est son ancienneté, plus élevés sont les niveaux de performances des élèves ; b) il en est de même de la formation professionnelle des maîtres, les niveaux des élèves tendent à être faibles lorsque les enseignants n'ont pas reçu cette formation ; c) cependant, pour ce qui est de la scolarité ou le niveau de formation initiale de l'enseignant, son influence est négative dans l'étude de Mingat et Jarousse (Togo, 1989), mais positive dans les autres études dont les deux concernant la Centrafrique.

Les quelques pratiques pédagogiques des enseignants étudiées dans les différents pays montrent qu'il n'y a pas de similitudes dans les résultats, notamment pour ce qui est de l'utilisation de la langue locale, la répartition des élèves en groupe de travail, les devoirs à faire à la maison, les contrôles écrits en classe, etc. Ces pratiques ont des effets

significativement positifs en Centrafrique, alors qu'ils varient d'une étude à l'autre dans les pays comparables.

En ce qui concerne l'organisation et la gestion du système scolaire, les résultats sont également variables et contradictoires selon les études et les pays.

Ainsi, les élèves ont de bons scores aux tests dans les écoles où l'on dispose des salles de classe, des bureaux et des livres en quantité suffisante ; mais au Togo (Mingat et Jarousse, 1989), on a observé que qu'il n'y a pas d'effet notable du mobilier et du petit matériel sur le rendement scolaire.

La relation entre la taille de la classe et les niveaux d'acquisition des élèves est négative au Niger (Duru et Jarousse, 1989), au Togo (Mingat et Jarousse, 1989) ; elle n'est pas significative au Congo (Diambomba at al, 1996) et à Madagascar (PASEC, 1999). Elle est par contre positive au Sénégal et au Cameroun.

L'effet de la taille de l'école est négatif au Congo et au Niger, et non significatif en Centrafrique (Diambomba, 1997).

Quant au type d'organisation de la classe, on remarque aussi que son effet est variable entre les études. La double vacation a une influence négative au Niger, au Congo, au Togo, au Sénégal et au Cameroun. Elle est cependant positive au Burundi et au Cameroun. L'effet des classes multigrades est positif au Togo, au Burundi et à Madagascar, non significatif au Sénégal et au Cameroun, et nettement négatif au Niger.

De façon générale, on dira d'abord que le champ d'études visant à estimer la relation entre les facteurs caractéristiques de l'organisation de l'école et les performances scolaires des élèves dans les pays africains au sud du Sahara et particulièrement dans les pays francophones, s'est élargi ces dernières années grâce à la CONFEMEN. Cela permet d'évaluer plusieurs situations scolaires et rendre par là même les conclusions les plus robustes du point de vue statistique.

Ensuite, on observe que certains résultats sont plus ou moins constants quelques soient le lieu et le contexte dans lesquels l'étude a été réalisée. Ils concernent en matière d'offre scolaire, les effets positifs de l'expérience, de la scolarité et la formation professionnelle de l'enseignant, et ceux des écoles mieux dotées en équipements et services sur les niveaux de performances scolaires des élèves.

En revanche, les études se sont révélées contradictoires concernant la taille de la classe, la taille et le milieu géographique de l'école, les effets des pratiques pédagogiques et d'autres aspects du processus pédagogique.

Les raisons de l'instabilité des résultats sont nombreuses. Elles sont en général liées au biais d'échantillonnage ou aux caractéristiques socio-culturelles des individus, aux effets structureaux des systèmes étudiés ; et comme nous l'avons déjà indiqué, elles sont également influencées par les contextes de guerre, de rébellion et de situation économique difficile des pays dans lesquels les études sont réalisées.

Les résultats des recherches que nous avons examinés et particulièrement ceux qui concernent la République Centrafricaine, tendent à appuyer les assertions que nous avons faites sur les causes du faible rendement scolaire et la baisse du taux de scolarisation dans ce pays que nous analyserons dans la section suivante.

En effet, les postulats qui ont guidé la recherche de Diambomba (1997) sur la qualité de l'éducation en Centrafrique sont validés par les résultats suivants :

- les résultats scolaires des élèves sont meilleurs lorsque les facteurs de l'offre scolaire sont suffisamment fournis et bien gérés ;
- les niveaux de performances des élèves sont plus élevés quand l'école est valorisée au sein de leurs ménages. Lorsque tel est le cas, le niveau d'aspirations scolaires et professionnelles des parents pour leurs enfants sera élevé et en conséquence, non seulement ceux-ci investiront des ressources importantes dans l'éducation de leurs enfants, ils les inciteront également à consacrer plus de temps après l'école aux travaux scolaires qu'aux jeux ou autres travaux ménagers.

La validation de ces hypothèses qui ont trait aux effets des facteurs d'offre et de demande d'éducation dont la déliquescence s'est accentuée durant la décennie 1990-2000, conforte nos analyses selon lesquelles l'avenir du système éducatif est incertain suite aux conséquences des événements de troubles que le pays a connus.

Des efforts dans le sens de retour à la normale ont toutefois été entrepris par le gouvernement, mais vainement. Ainsi, suite aux recommandations des Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus en 1994, une loi d'orientation de l'éducation a été promulguée en 1997 et un Plan National de Développement de l'Education a été adopté par le gouvernement en 2000, en

vue de remettre en ordre le système éducatif. Mais compte tenu des troubles socio-politiques endémiques, cette loi et ce plan demeurent sans effet sur le fonctionnement actuel du système. Cela laisse les acteurs de l'éducation plus inquiets et perplexes :

- pour les populations, l'absence de modifications visibles du programme et du fonctionnement de l'école pérennise le modèle classique obsolète conduisant aux nombreux abandons ou à une "carrière" d'étudiant ensuite de chômeur ;
- pour les élèves, la réforme inexistante renforce les effets de dégradation des conditions d'enseignement qui affectent davantage leur rendement.
- L'absence de changement positif fondamental ou de redéfinition d'objectifs prive les enseignants d'un élément dynamisant.

Il y a lieu de s'inquiéter effectivement de l'avenir du système éducatif dont l'administration au niveau central (ministère) et déconcentré (inspections d'académie) a encore subi des pertes depuis la dernière alternance politique après le coup d'Etat de mars 2003.

Suite à l'incendie du ministère de l'éducation pendant cet événement dont les traces sont visibles puisque la moitié du bâtiment qui abrite la majorité des bureaux est hors d'état de fonctionnement (sans toiture, jonchée de débris, etc.), les responsables des services sont contraints de travailler dans un incroyable dénuement. Les documents de travail, les matériels informatiques et les archives ont été détruits.

On notera la perte inestimable des résultats des examens par décision de 1936 à 1994, et par relevés de notes de 1995 à 2002 pour l'ensemble du pays, ainsi que la perte du fichier du personnel.

L'INRAP, considéré comme un lieu clé du ministère, qui abrite le seul projet important en cours d'exécution (Educa 2000 financé par la Coopération française), a été également saccagé.

En ce qui concerne les inspections d'académie, elles n'ont pas été toutes atteintes. Celles du nord, du centre et du sud ont été plus touchées par les événements car tous les établissements scolaires étaient occupés par les militaires. En conséquence, les mobiliers et les équipements des écoles ont été entièrement détruits. Il s'en est suivi un arrêt des cours, les familles ayant fui en brousse et les enseignants vers Bangui, la capitale du pays.

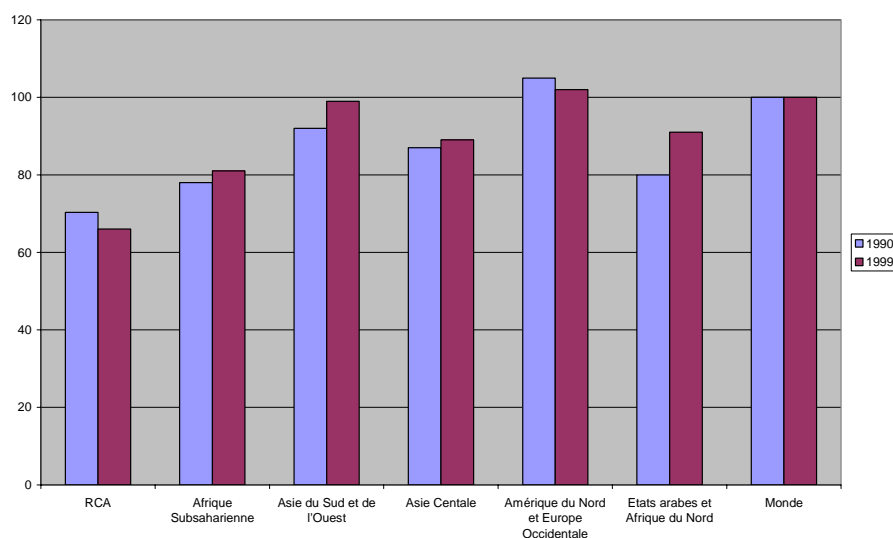
II.2.2.2.2 DES SCOLARISATIONS EN BAISSSE PREOCCUPANTE AU COURS DE LA DECENNIE 1990-2000

Nous avons observé que tous les facteurs déterminants de la demande et de l'offre d'éducation se sont dégradés davantage et de façon considérable durant la décennie 1990-2000. Les conséquences directes se sont traduites par une baisse du volume de la demande d'éducation et celle de l'offre des services éducatifs en termes quantitatif et qualitatif.

L'analyse des taux de scolarisation pendant cette décennie permet à notre avis de mesurer l'impact de l'instabilité que le pays a connue sur la capacité du système à desservir les enfants d'âge scolaire.

Il convient d'abord pour cela de rappeler que le taux brut de scolarisation (TBS) désigne le rapport entre le nombre d'élèves d'un niveau donné du système éducatif, quel que soit leur âge, et le nombre des enfants du groupe d'âge concerné. Il peut être supérieur à 100% si les enfants entrent en première année à un âge supérieur (ou inférieur) à l'âge officiel d'entrée, ou s'il y a des redoublements. Ces deux phénomènes font que les effectifs des plus âgés sont plus élevés qu'ils ne devraient l'être, surtout dans les classes supérieures.

Graphique 10 : Taux bruts de scolarisation 1990-1999 de la RCA, comparés avec ceux de certaines régions du monde.



Sources : - Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2002

- Annuaire statistique MEN (RCA), 2000-2001

De façon générale, la quasi-totalité des régions du monde ont accompli des progrès substantiels en matière de scolarisation. Certains ont atteint l'objectif de l'enseignement primaire universel et prouvé ainsi que cela est possible.

L'Afrique subsaharienne dans son ensemble, en dépit de circonstances économiques difficiles, notamment de catastrophes naturelles ou de périodes marquées par des conflits, a également connu une nette augmentation de son taux brut de scolarisation.

Cependant, un certain nombre de pays pris séparément, ne sont manifestement pas en voie de réaliser l'enseignement primaire pour tous, tandis que d'autres pays se sont même éloignés de cet objectif.

Nous avons établi dans la première partie de ce travail que les pays qui ont moins progressé voire même régressé dans l'effort de scolarisation des enfants, sont ceux qui ont vécu particulièrement des situations de guerre ou de conflit, autrement dit, ceux qui n'ont pas connu la paix sociale ces dix ou vingt dernières années. Malheureusement, la République Centrafricaine figure parmi ces pays. Son système éducatif présente en effet toutes les caractéristiques des systèmes en déperdition. Si la majeure partie des problèmes de développement de l'éducation existe avant la décennie 1990-2000, force est de constater qu'ils se sont empirés au cours de cette période, contrastant avec les recommandations de la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous à l'an 2000, tenue à Jomtien en 1990.

Les données du graphique 10 ci-dessus montrent que le taux brut de scolarisation en Centrafrique a fortement baissé entre 1990 et 1999, de 70,3% à 66%, alors que ceux de certains pays comparables se rapprochent, ont atteint ou dépassent les 100% de TBS, comme le Congo (83,8% en 1999/2000), le Gabon (151,5% en 1999/2000) et le Togo (123,8% en 1999/2000).

Par rapport aux moyennes africaines et d'Afrique Centrale, les écarts sont aussi énormes, ils sont respectivement de 28 et 15 points en 2000/2001. Et à l'exemple de la situation dans les pays en voie de développement en général, les filles sont les plus concernées par une faible scolarisation (50,6% en 1990 et 55% en 2000 contre 90% et 79% pour les garçons en RCA).

Les cartes en annexe donnent les taux bruts de scolarisation et les indices d'équité (fille/garçon) par région.

Dès le CE2, seul 1 élève sur 2 entrant en primaire finit le cycle, et seulement 1 fille sur 5. Rappelons que le faible taux d'achèvement du primaire est particulièrement inquiétant, puisque différentes analyses internationales qui ont été faites grâce aux enquêtes MICS de

l'Unicef, ont montré que l'alphabétisation de l'élève ne se pérennise chez l'adulte que lorsque la scolarisation a duré au moins 5 à 6 ans, c'est-à-dire jusqu'à la fin du primaire.

Si le taux brut de scolarisation est un indicateur de capacité du système éducatif qui permet d'identifier à la fois un problème d'offre et de demande éducatives, le niveau très élevé du rapport élèves/maître (en moyenne 100 voir 200 selon la direction des statistiques du MEN), et le très fort taux d'abandon, (outre un taux d'accès à l'école qui est nettement inférieur aux moyennes régionales, RCA : 60% ; moyenne Afrique : 90% ; moyenne CEMAC : 80% en 2000/2001, (Rapport sur le développement humain durable en RCA, Pnud, 1996)) qui l'expliquent en grande partie, restent les indicateurs les plus pertinents parmi ceux qui précisent l'insuffisance considérable des services éducatifs et de leur demande observée en Centrafrique.

Le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire a également diminué de 57,5% en 1990 à 49% en 2000 (Annuaire des statistiques scolaires, MEN, 1991, 2001). La différence relativement importante que nous constatons entre les TBS et les TNS en Centrafrique, comme dans les pays en voie de développement en général, s'explique par la présence à l'école d'enfants plus âgés que l'âge officiel, ce qui est dû bien entendu aux nombreux redoublements, mais aussi et surtout aux entrées tardives à l'école ces dernières années. Les années blanches ont beaucoup contribué à ce phénomène qui fait qu'on observe la présence des enfants de 9 ans et 10ans en première année du primaire, et celle de 15 ans et 16 ans en dernière année.

La faiblesse du taux net de scolarisation à partir de cette période peut avoir l'explication selon laquelle les 3 cohortes d'enfants de 6 ans ont été empêchées d'entrer à l'école, faute de places déjà occupées et qui attendent d'être libérées à 70% (du fait des promotions et d'abandons) que quand l'école reprendra, mais cela en principe pour ceux qui ont 8ans ou 9 ans révolus. Et tant que la capacité d'accueil ne sera pas significativement augmentée, le pays traînera ce retard pour longtemps encore.

Aller à l'école depuis ces années blanches déclarées en 1991,1992 et 1993, devient en effet l'exception au lieu de la norme pour les enfants de 6 ans en RCA. Seule une minorité d'enfants de cet âge vont à l'école aujourd'hui et ce sont en général les enfants issus du milieu favorisé, car la fréquentation scolaire ou l'éducation scolaire devient une consommation de

luxe ou un investissement relégué au dernier rang, en raison des difficultés économiques et financières des familles.

D'ailleurs les taux de scolarisation (brut ou net) cachent la situation réelle de la fréquentation scolaire. En effet, un des problèmes que pose l'évaluation de la participation à l'enseignement primaire est que les statistiques officielles (la base de calcul du TBS et TNS) ne portent que sur les enfants inscrits à l'école, même s'il n'est pas certain que ceux-ci ne la fréquentent pas effectivement. Or une information sur les taux d'assiduité est nécessaire pour analyser cette question.

Seulement, la plupart des informations disponibles sur les indicateurs sociaux en Afrique sont recueillies à l'occasion des enquêtes sur les ménages, et pas sur une base régulière (Huebler et Loaizia, 2000).

Pour la RCA, les données de l'enquête Microdonnées MICS réalisée par l'Unesco sur le terrain en avril-décembre 2000, indiquent que 42,2% seulement des enfants vont régulièrement à l'école. Ce qui veut dire que plus de la moitié des élèves inscrits au cours de cette année ne fréquente pas régulièrement l'école. Parmi ces élèves, on trouve ceux qui font en tout deux ou trois mois de scolarité ou qui abandonnent finalement, le temps de ne rien acquérir comme connaissances au niveau où ils sont inscrits.

On aurait donc en principe comme taux réels brut et net de scolarisation, si l'on tient compte des données de cette enquête, respectivement environ 33,5% et 24,5%.

La réalité est très proche de ces chiffres, car les inspecteurs d'académie signalent chaque année dans leurs rapports sans fournir des informations quantifiées, de nombreux cas d'abandons temporaires et de baisse de fréquentation scolaire surtout dans les zones d'activités minières, cotonnières, de café ou d'autres activités économiques saisonnières nécessitant beaucoup de main d'œuvre.

Alors qu'elle comptait parmi les pays ayant les taux de scolarisation les plus élevés en Afrique, la République Centrafricaine s'est en somme beaucoup éloignée de la scolarisation universelle au regard de tout ce qui précède. Il est plus que jamais incertain qu'elle atteigne cet objectif durant les dix années à venir comme l'envisagent les recommandations sur l'Education Pour Tous à l'an 2015.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

Pour conclure cette partie, on peut dire que les raisons du délabrement et de l'inefficience du système éducatif centrafricain qui a commencé dans les années 70 sont à rechercher aussi bien dans l'instabilité de son soubassement socio-culturel, les caractéristiques démographiques, le cadre politique et administratif, l'inefficacité des politiques macro-économiques que dans les crises socio-politiques chroniques.

En effet, ces facteurs multiples et variés ont tous séparément pris, influencé le développement du système à un certain degré.

1)- Les mutations du système d'éducation et de formation ne se sont pas opérées sur une base culturelle stable, ni sur une option politique constante privilégiant la recherche d'un idéal pouvant canaliser les aspirations.

A défaut de continuité, le système a trop souffert de train de mesures particulièrement rudes qui ne visaient en fait pas le développement dans le sens large du terme, mais plutôt à reproduire le modèle de société extravertie, coupée des réalités locales, régionales et nationales.

Ce sont là l'une des causes de l'inadéquation du système éducatif actuel, dont la bonne compréhension ne saurait être possible qu'avec une connaissance des différentes phases correspondant au temps fort des grands changements du système, à savoir : (a) la période précoloniale marquée par la prépondérance de l'éducation traditionnelle ; (b) la période coloniale caractérisée par le souci de recréer une nouvelle société basée sur des référentiels propres à la civilisation occidentale ; (c) enfin, la période post-coloniale dominée par la recherche effrénée d'un modèle de système éducatif efficace et de qualité.

2)- Les profonds déséquilibres démographiques constituent des contraintes majeures à toute politique éducative. L'inégale répartition de la population sur l'ensemble du territoire, la prédominance des jeunes et des femmes, la fragilité et l'extrême pauvreté du peuple centrafricain ne doivent pas être occultées dans les politiques de développement du pays ; situation qu'on observe malheureusement depuis peu après l'indépendance en 1960. Les projections démographiques lointaines sont rares et ne s'articulent souvent pas avec les configurations régionales, au point que les offres des services sont généralement déterminées et fournies sans une réelle cohérence avec les demandes effectives.

3)- Les politiques économiques et les diverses réformes mises en œuvre en République Centrafricaine depuis près de 30 ans, n'ont pas permis de rétablir les équilibres macro-économiques, ni de relever le niveau de vie des populations. Les différentes publications du rapport mondial sur le développement placent la RCA toujours parmi les 10 derniers pays au monde en termes d'indicateurs de développement humain, et son niveau du PIB/tête de 380\$ en 1994 et de 260\$ en 1999, la classait pour son plus mauvais rang au 175ème sur 178 pays observés.

Cette pauvreté est le corollaire d'une absence de performance et de dynamisme économique liés à plusieurs facteurs structurels et conjoncturels parmi lesquels on peut retenir : (a) l'instabilité du cadre macro-économique ; (b) la faiblesse de la base productive axée sur un secteur primaire agricole traditionnel ; (c) l'insuffisance et la mauvaise gestion des finances publiques qui ne peuvent susciter et soutenir la croissance ; (d) le déficit chronique du commerce extérieur ; (e) le niveau d'endettement relativement élevé ; la faiblesse de l'aide extérieure due à l'instabilité permanente du pays. Ce sont là autant de facteurs qui n'ont guère contribué à la régénération des ressources économiques et financières suffisantes et indispensables au financement des secteurs sociaux prioritaires comme l'éducation.

Cependant, les raisons de la déliquescence totale actuelle du système observée à partir de l'an 2000, sont liées de manière avérée à la grande instabilité politique du pays qui a duré plus d'une décennie depuis 1990.

Nous avons souligné dans les parties précédentes de ce travail que certaines études comme celle de Sommer (2000) ont prédit que les objectifs de l'EPT (Education Pour Tous) en 2015, sont incertains pour les pays qui sont en conflit ou l'ont connu durant ces dernières années. Nous avons également montré que les pays qui ont bénéficié de la paix civile, sont ceux dont le développement des systèmes éducatifs a été le plus remarquable.

L'état actuel de l'offre et de la demande d'éducation en Centrafrique analysé au travers de leurs principaux facteurs, indique qu'elle appartient au premier groupe de ces pays. La dégradation du système dans tous ses aspects qualitatif et quantitatif s'est accentuée au fil des années depuis le début des événements de troubles qui ont secoué le pays, alors qu'il venait d'entamer sa remise en ordre par la réhabilitation des valeurs scolaires universellement partagées avec l'appui considérable des bailleurs de fonds (Banque Mondiale, la France, le Pnud, l'Unesco, le Fnuap,...).

Les effets concrets de ces troubles sur les aspects quantitatifs de l'enseignement primaire que nous avons observés en une décennie se résument par les faits suivants :

- une baisse de scolarisation basée sur la diminution du taux d'admission en première année et sur une assez forte déscolarisation, notamment chez les filles ;

- la réduction du nombre des infrastructures et équipements scolaires, et plus particulièrement du domaine du public ;

- la forte diminution de l'effectif des enseignants de profession ; - un système organisationnel totalement altéré ;

- une baisse généralisée du niveau d'enseignement et de performances scolaires des élèves ; - une insuffisance croissante de financement interne et de l'aide extérieure.

-

Il s'agira donc dans la quatrième partie de notre travail, de faire des propositions pour une réhabilitation de l'enseignement primaire en rapport avec la problématique de l'éducation en Centrafrique, et à la lumière de quelques exemples des pays analogues en situation post conflit, et ceci dans une perspective régionale comparative.

QUATRIEME PARTIE :

**VERS UNE NOUVELLE POLITIQUE DE REHABILITATION ET DE REMISE EN
ORDRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN CENTRAFRIQUE**

La République Centrafricaine fait partie des pays où l'instabilité politique et les conflits ont sévèrement perturbé les services éducatifs au cours de ces dernières années.

Nous avons établi dans la partie précédente de notre travail que la dégradation du système éducatif centrafricain s'est poursuivie et s'est accentuée eu égard aux conséquences des troubles socio-politiques qui ont accompagné l'avènement de la démocratie pluraliste du début des années 90. L'analyse de l'évolution des indicateurs de l'enseignement primaire de 1990 à 2000 a montré à suffisance l'état de l'école qui est quasiment le même que celui des pays très touchés par la guerre comme la République Démocratique du Congo, la Somalie, l'Angola, etc. La situation générale est catastrophique et continue à se détériorer davantage: la pauvreté endémique et les événements de troubles permanents affectent la fréquentation scolaire en réduisant significativement la demande et surtout l'offre d'enseignement. L'école s'arrête souvent de fonctionner pendant des jours et des mois, voire même des années à plusieurs reprises.

Le défi aujourd'hui que le pays devrait relever est de parvenir à assurer les services éducatifs dans toutes les régions et plus particulièrement dans les régions rurales, en remettant en état de fonctionnement les écoles publiques et en encourageant le retour de quelques enseignants qu'on compte encore parmi le personnel de l'éducation.

Ensuite, partant de l'incapacité et l'inefficacité de l'organisation scolaire publique en grande difficulté, l'effort national mettant à contribution toutes les couches sociales, les ONG et les collectivités locales, tâchera de créer et de renforcer les structures éducatives non formelles, publiques et privées, afin de faire progresser de façon tangible les indicateurs de l'éducation.

Certains pays en situation post conflit qui sont très en retard sur les objectifs de l'EPT 2015, ont débuté la mise en œuvre des stratégies des programmes d'urgence conçus et élaborés avec l'aide de la communauté internationale, et présentés lors du forum de Dakar sur l'Education Pour Tous en 2000. D'autres pays comme le Madagascar qui ont un système éducatif en crise pour d'autres raisons (essentiellement économiques), ont expérimenté positivement certains programmes du même type, à l'exemple de celui d'éducation accélérée des jeunes non scolarisés dans le cadre de l'initiative PPTE de lutte contre la pauvreté.

Par ailleurs, de nombreuses réflexions continuent d'être menées par des chercheurs de diverses qualifications autour des questions de l'éducation dans les pays à grande instabilité politique ou en situation d'après conflit.

Nous nous inscrivons dans cette démarche pour proposer des éléments de réponse à ces questions dans le cas de la République Centrafricaine, en explorant naturellement des pistes déjà ouvertes dans le cadre d'une perspective régionale comparative.

Les suggestions faites dans cette partie visent à contribuer à la définition d'une politique éducative future globale du pays ; cependant, le champ et les domaines scolaires couverts restent sélectifs.

D'abord, le niveau d'étude concerné est exclusivement l'enseignement primaire. Les activités éducatives pour la petite enfance et l'alphabétisation des adultes ne sont pas traitées, bien qu'elles constituent des éléments importants dans la stratégie de réduction de la pauvreté et de l'Education Pour Tous à l'an 2015.

Ensuite, compte tenu de la complexité des phénomènes éducatifs comme nous l'avons indiqué au début de ce travail, seuls des aspects particuliers sont abordés. Il s'agit du mode d'organisation scolaire, de l'élargissement de la couverture scolaire, du recrutement du personnel enseignant et des questions de coûts et de financement de l'éducation.

Les propositions d'orientation ou de stratégie d'actions éducatives formulées ne prétendent ni à l'exhaustivité, ni à l'efficacité avérée, sachant qu'elles n'ont pas encore été en totalité mises en œuvre et surtout évaluées dans le contexte national.

En ce qui concerne le mode d'organisation et de fonctionnement du système dans son ensemble, nous présentons trois scénarios plus ou moins plausibles :

- le retour de l'Etat en tant que financeur et gestionnaire principal, voire exclusif du système éducatif après son échec cuisant;
- le rôle des administrations locales, seules et avec les ONG ;
- la dérive vers le privé, des écoles de parents aux "entrepreneurs" d'écoles.

Notons que déjà par nécessité, du fait de la défaillance du système central, des systèmes d'initiative locale ou privée naissent dans les zones urbaines et rurales.

Il est donc question de rechercher au travers de ces scénarios, le mode d'organisation scolaire réaliste, plus ou moins autonome et moins sensible aux divers troubles de la société centrafricaine, qui puisse être la base d'un système d'éducation palliatif quand il se produit une déficience du système public en place.

De même, dans la perspective d'une sortie de crise du secteur éducatif où l'Etat ne tient plus totalement le rôle de moteur central, l'analyse des expériences menées dans les pays de la région pourrait permettre une éventuelle application en Centrafrique.

CHAPITRE I

MODES D'ORGANISATION PALLIATIFS DU SYSTEME EDUCATIF :

- DE NOUVEAUX ROLES POUR LES PRINCIPAUX PARTENAIRES**
- QUELQUES EXPERIENCES DE POLITIQUES EDUCATIVES MENEES EN AFIQUE ET DANS D'AUTRES PAYS DU MONDE**

I-1 LE RETOUR DE L'ETAT

I.1.1 SITUATION GENERALE

L'Etat a le monopole de l'enseignement en République Centrafricaine. Le ministère chargé de l'éducation nationale exerce ses compétences dans ce domaine en application des textes législatifs et réglementaires, étant précisé que d'autres départements ministériels remplissent des missions de formation (ministères de la santé, de l'agriculture, de la fonction publique et de la formation, etc.). L'enseignement primaire constitue le niveau le plus vaste de l'ensemble du système éducatif : plus de 457059 élèves, 4565 enseignants, 1407 écoles, plus de 60% du budget de l'éducation, environ 10% du budget de l'Etat etc., en 2000. Ces chiffres étaient plus élevés par le passé en ce qui concerne le nombre d'écoles, d'enseignants et la part du budget de l'éducation dans le budget général de l'Etat (25% en 1985).

L'Etat central a toujours géré quasiment seul ce sous-secteur du système éducatif ainsi que les autres niveaux et types d'enseignement, mais la vulnérabilité de sa gestion face à certaines contraintes (économiques et financières) et aux événements de troubles, a causé des résultats insatisfaisants ou plutôt catastrophiques en termes d'accès, de qualité, d'efficacité et d'équité dans ce domaine ces dernières années.

Outre les principes généraux de l'organisation des enseignements dont il est le garant et en assure tant bien que mal l'application, (par exemple l'obligation scolaire, la laïcité et la gratuité de l'enseignement public), l'Etat au travers de l'administration centrale de l'éducation exerce des fonctions et des missions qui n'ont été ni décentralisées sur les collectivités territoriales, ni concrètement déconcentrées sur les services du niveau régional, préfectoral ou sous-préfectoral.

Ses principales missions relèvent des domaines de normes pédagogiques, de la gestion du personnel, de l'élaboration budgétaire, de l'administration générale, d'études statistiques et de prospective.

Dans le domaine pédagogique, l'administration centrale prépare les textes des projets de lois soumis au parlement et élabore la réglementation destinée à mettre en œuvre ces lois. A ce titre, elle arrête l'architecture générale des études en cycles, en années, par type d'établissement. Elle détermine les appellations des grades et des diplômes, définit leurs contenus et établit la réglementation des examens correspondants : type d'épreuves, écrites, orales, coefficients, durée, etc.

En matière budgétaire, le ministère de l'éducation prépare en collaboration avec le ministère chargé du budget, le plus important budget sectoriel de l'Etat dont l'administration centrale est le seul ordonnateur, c'est-à-dire qu'elle engage les dépenses aussi bien en recrutant du personnel qu'en attribuant des crédits. Elle distribue les moyens financiers pour la réalisation des investissements et pour permettre le fonctionnement des établissements qui sont restés dans la quasi-totalité des établissements nationaux ou publics.

L'administration centrale a également un rôle de gestion de personnel. Elle assure presque tous les actes de gestion courante du personnel enseignant et non enseignant, du recrutement au licenciement en passant par les affectations aux différents postes.

Elle produit en outre des statistiques et procède à des études de toutes sortes sur tous les aspects du système éducatif.

L'administration centrale de l'éducation conserve et exerce encore presque toutes ces missions alors qu'elle dispose des structures décentralisées, et les lois autorisent la liberté d'enseignement et en garantit l'exercice aux collectivités locales et aux établissements privés ouverts régulièrement.

En 1986, le Ministère de l'Education Nationale a en effet décentralisé officiellement ses responsabilités opérationnelles en ce qui concerne le contrôle et la gestion de l'enseignement primaire et secondaire. Les Directions des enseignements préscolaire, fondamental1 (primaire) et fondamental2 (secondaire) ont été déchargées de leurs attributions en province désormais confiées aux Inspections d'Académies (IA) au niveau régional, et aux Inspections de l'Enseignement Fondamental (IF) au niveau local.

Ces structures décentralisées étaient principalement chargées de : a) effectuer des visites régulières sur le terrain dans les établissements d'enseignement relevant de leurs zones ; b) signaler rapidement au service central (ministère) les problèmes à résoudre d'urgence ; d) assurer la liaison avec des représentants du gouvernement local ; et e) résoudre les problèmes de gestion sans en référer à la capitale.

La décentralisation des services éducatifs ainsi amorcée a bénéficié plus tard d'un appui matériel et financier du 3^{ème} projet Education Banque Mondiale/RCA, qui a facilité la création de 7 inspections d'académie et 19 inspections primaires de 1986 à 1991. Au cours de la période d'exécution du projet, l'opérationnalité des inspections d'académie et du fondamental a été assurée par le crédit Banque Mondiale, à savoir : a) la remise en état des bâtiments des trois premières IA de Bangui, de Bambari et de Bangui ; b) la construction de quatre nouvelles autres IA à Kaga-Bandoro, Berberati, Bouar et M'baïki ; c) l'équipement des IA en mobilier et matériel de bureau ; d) la dotation des IA et IF en véhicules (18) et mobylettes (38) ; e) la formation en cours d'emploi des inspecteurs.

Lors des Etats Généraux de l'Education et de la Formation organisés en 1994, on a constaté que les structures décentralisées ne fonctionnaient plus normalement et même plus du tout, en raison de la suspension du crédit de la Banque Mondiale et de l'état "hors d'usage" des véhicules et mobylettes mis à leur disposition.

Après huit années écoulées (depuis 1986, année de prise d'effet des mesures de décentralisation relatives à l'enseignement primaire et secondaire), un bilan a été fait en 1994 et a montré que dans les faits, la décentralisation dans tous les domaines concernés n'a pas été effective. Toutes les décisions relatives aux mouvements d'effectifs, recrutement et affectation, y compris les promotions recommandées des enseignants relevaient toujours des compétences de l'administration centrale du Ministère de l'éducation nationale.

En ce qui concerne les aspects pédagogiques, les inspections qui avaient la responsabilité du soutien pédagogique et du perfectionnement des maîtres, n'en assumaient plus, du fait des moyens limités ou inexistantes dont elles disposaient pour effectuer les visites de supervision dans les écoles. Certaines activités étaient handicapées par le manque de matériel de reprographie et d'autres installations.

En outre, en l'absence d'activités de formation en cours d'emploi, il était difficile de tenir des inspecteurs et conseillers pédagogiques au courant des innovations dans le domaine pédagogique et de les amener à adopter des méthodes novatrices d'enseignement.

Les principaux aspects du travail des inspecteurs se limitaient aux rapports sur la rentrée et la fin d'année scolaire, la liste des congés du corps enseignant, aux statistiques scolaires et aux rapports sur les centres d'examens et concours d'entrée en 6^{ème}.

Il convient de faire observer que les mesures de décentralisation dont il est question sont plutôt celles de déconcentration des services éducatifs. En effet, le Ministère de l'éducation a créé et simplement responsabilisé ses structures se trouvant dans les régions et les localités en matière d'administration et de gestion des établissements scolaires. La décentralisation concerne ainsi uniquement les services publics de l'éducation, aucune responsabilité à quelque niveau que ce soit n'est confiée aux collectivités territoriales, aux associations des parents ou à un autre partenaire quant à la gestion des écoles primaires, la tradition du "Tout Etat" demeurant toujours dans la pratique.

Les mesures d'accompagnement et les charges récurrentes n'ayant pas été assurées par l'Etat pendant et après l'appui du projet Banque Mondiale, l'expérience de cette décentralisation des services éducatifs connaît un bilan négatif, même si, seul point positif, certaines informations sur le fonctionnement de l'école en province remontent encore jusqu'aujourd'hui par les inspections.

Utilisé comme instrument de pression au moindre soubresaut politique et à la moindre alerte des revendications sociales, le système éducatif a par ailleurs gardé ses pratiques de gestion très centralisée pour contrôler le comportement des enseignants dans toutes les régions, au détriment du pouvoir décentralisé attribué aux inspecteurs.

L'administration de l'enseignement primaire n'est donc pas organisée selon une répartition de compétences, l'Etat ne partage pas en réalité le pouvoir de recrutement et de gestion des enseignants, de création d'établissements scolaires ou de décision sur leurs lieux d'implantation et sur l'élaboration du calendrier scolaire, etc. Les habitudes et comportements humains solidement ancrés depuis plusieurs décennies, ceux d'en référer préalablement au ministère pour la moindre décision, n'ont pas connu de changement notable. C'est ce mode d'organisation et de fonctionnement, qui s'est avéré très sensible aux événements de troubles et fortement tributaire de la situation de trésorerie du pays, dont le bilan négatif a été dressé et largement analysé dans les parties précédentes de ce travail.

Aussi, est-il important de modifier la manière d'administrer le système éducatif afin d'espérer faire un progrès vers l'universalisation de l'enseignement primaire d'ici à l'an 2015, en

évitant le plus possible que les probables événements de troubles ne perturbent considérablement son fonctionnement.

La perspective d'une autonomie relative du système éducatif et notamment de l'enseignement primaire nous semble être envisageable.

Ainsi, un système décentralisé accompagné de certaines mesures de déconcentration, qui fonctionnerait pleinement dans le système éducatif, permettrait de partager les compétences entre l'Etat et les collectivités territoriales.

I.1.2 DECENTRALISATION ET DECONCENTRATION DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION

Il convient d'abord de rappeler que la forte implication des collectivités territoriales dans le fonctionnement du système éducatif cette dernière décennie, et plus particulièrement les communes, s'est faite sur leur propre initiative face aux grandes difficultés que l'Etat rencontrait dans l'exercice de sa mission en matière d'éducation.

Par ailleurs, l'Etat a créé les inspections d'académies, les inspections de l'enseignement primaire et les circonscriptions scolaires en 1986, en vue de décentraliser l'administration de l'éducation au même titre que celles de la santé et de l'agriculture. Cependant, si les communes interviennent déjà dans l'investissement éducatif et si les structures décentralisées de l'éducation existent déjà aussi, le transfert de certaines fonctions de l'administration centrale de l'éducation, celles qui devront être décentralisées sur les communes et déconcentrées sur les services des niveaux régional et communal, constitue la nouveauté radicale que nous proposons. Elle ne partira donc pas de rien, mais devra seulement être traduite en droit par des transferts réels de compétences.

L'idée générale est que le centre ne décide plus du détail de ce qui se fait sur le terrain et que les responsables intermédiaires et locaux se voient reconnaître une réelle capacité d'initiative. Cela ne signifie pas que l'administration centrale renonce à ses prérogatives, mais au contraire qu'on entend qu'elle les exerce mieux, se dégageant des aspects de la gestion qui peuvent être assurés à un autre niveau, pour remplir sa mission d'impulsion, de cohésion, de suivi, de contrôle à "posteriori" et d'évaluation.

A des collectivités territoriales, dont le rôle sera accru dans le système éducatif, se devait donc de correspondre au niveau des inspections d'académie et des inspections du primaire, une

administration de l'éducation renforcée, dotée de plus d'autonomie et capable de dialoguer dans de bonnes conditions avec les autorités locales. En bref, des mesures de déconcentration devaient accompagner les mesures de décentralisation sur les collectivités locales.

Ainsi, les services centraux pourront par exemple moduler la répartition des moyens entre les inspections d'académie et les inspections du primaire, soit pour corriger des disparités géographiques que les méthodes de gestion centralisée ne peuvent prévenir, soit pour prendre en compte des critères qualitatifs tels que la situation sociale et économique des communes ou les résultats scolaires obtenus l'année précédente par les élèves.

L'entreprise de décentralisation et de déconcentration de l'administration que nous suggérons ne concerne qu'un certain nombre de domaines essentiels de l'éducation. Il s'agit principalement de la planification, de la programmation, du financement de la construction et du fonctionnement des écoles, du recrutement et de la rémunération du personnel enseignant.

I.1.3 PLANIFICATION ET PROGRAMMATION DE L'OUVERTURE DES ECOLES

Les services de planification de l'éducation ne prennent pas en considération dans leur tâche (évaluation des coûts) les contributions des communautés de base à la construction des salles de classe et même au recrutement et à la prise en charge du personnel enseignant. En Centrafrique comme dans certains pays africains, les communautés arrivent à construire plusieurs écoles (85 écoles sur 1407 selon le tableau page 150). Il revient à l'Etat de fournir des enseignants, mais dans certains cas, les communautés assurent cette responsabilité. Sur 4565 enseignants, 1353 sont des "agents communaux" (tableau page 150 : environ 30%). On mesure ici l'importance de la coordination des actions d'éducation primaire afin d'aboutir à des résultats concrets de satisfaction de sa demande. Le planificateur a à l'esprit au moins quatre éléments : les locaux, les équipements (tables-bancs, tableaux, etc.), les enseignants et les manuels et matériels d'enseignants. Avec la crise qui secoue l'économie du pays, les initiatives locales sont nombreuses, elles prennent en charge une bonne partie ou la totalité des charges scolaires. Les contraintes de programmation deviennent ainsi plus pesantes. En effet, si par exemple les locaux sont prêts alors que les enseignants ne sont pas formés ou ne sont pas recrutés, ou encore les matériels pédagogiques ne sont pas disponibles, une situation de frustration et de gâchis sera créée au niveau de la communauté de base.

A l'effet de surmonter toutes ces difficultés, les services centraux de planification devront engager en permanence une consultation avec les partenaires et disposer d'un système de micro-planification et de carte scolaire permettant de prendre des décisions de manière diligente en fonction des problèmes posés par les communautés de base. Ce travail bien évidemment devrait se faire au niveau des inspections d'académie ou au niveau des inspections primaires en étroite collaboration avec les collectivités territoriales.

I.1.4 FINANCEMENT DE LA CONSTRUCTION ET DU FONCTIONNEMENT DE L'ECOLE

En matière de financement de l'enseignement primaire en Centrafrique, l'Etat et certains partenaires extérieurs sont les seuls selon les textes en vigueur, et ce depuis plus de quarante ans, à intervenir là où les besoins de fonctionnement ou de construction d'école sont exprimés. L'Etat couvre également le paiement des salaires des enseignants et des personnels d'administration de l'éducation. Les ressources consacrées à l'éducation proviennent ainsi du budget national et des aides extérieures, mais elles se sont amenuisées considérablement au point de ne plus permettre d'assurer le minimum de fonctionnement des écoles depuis le début des années 90.

Le nouveau schéma de financement de la construction et du fonctionnement de l'école devra mettre l'accent sur les contributions des partenaires extérieurs et surtout nationaux (communes, associations des parents d'élèves, ONG, etc.) qui s'avèrent déjà non négligeables. L'Etat doit non seulement faire adopter un code de l'éducation facilitant leur intervention dans le système, mais également mettre en place des dispositifs et des moyens de leur mobilisation, en particulier les méthodes d'incitation aux initiatives en faveur du développement de l'éducation de base. En effet, les initiatives locales dépendent aussi du dynamisme de l'administration, de l'école et des rapports entre la direction, les associations de parents d'élèves et les autorités locales. Le partenariat efficace apportera sûrement des solutions aux difficultés de l'école.

I.1.5 RECRUTEMENT, FORMATION, PRIS EN CHARGE ET GESTION DES ENSEIGNANTS

Comme dans de nombreux pays, seul l'Etat a la charge de former, de recruter et de rémunérer le personnel enseignant et non enseignant qui relèvent tous de la fonction publique. Les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) et le Centre National de Formation Continue (CNFC) sont respectivement les établissements qui offrent une formation initiale et une formation continue aux enseignants du primaire. Ces derniers sont recrutés depuis la fin des années 90 dans la catégorie d'instituteurs et leurs carrières sont gérées par l'administration centrale de l'éducation.

L'Etat n'a pu depuis remplacer les enseignants qui quittent le système pour diverses causes (retraite, décès, radiation, détachement, etc.), et d'ailleurs, il n'arrive pas à assurer leurs rémunérations dont les arriérés sont estimés à plus de 40 mois en 2001. Les mesures de gel d'intégration dans la fonction publique centrafricaine prises depuis 2000 concernent également les enseignants. La diminution frappante du nombre des enseignants fonctionnaires de près de la moitié en une décennie, (de 4294 en 1989 à 2354 en 2001 selon les annuaires statistiques de l'éducation, 1989 et 2001) est la conséquence de cette situation qui n'est pas prête de s'améliorer dans un avenir proche.

C'est donc par la "force des choses" que les partenaires notamment les communes, les confessions religieuses, les parents d'élèves, les entrepreneurs privés, et les ONG ont pris l'initiative de recruter des maîtres qualifiés ou non qualifiés dont l'effectif représente 48,4 % de l'effectif total du personnel enseignant en 2001, pour enseigner dans leurs écoles ou dans les écoles publiques qui en manquent.

Là encore, l'incapacité de l'Etat à fournir en nombre suffisant les enseignants et à les rémunérer régulièrement exige que les initiatives des partenaires dans ce domaine soient encouragées.

Il est convenu de considérer avec une importance particulière, la question des enseignants, car elle est au cœur du fonctionnement de l'école en Centrafrique. En effet, le fait que les maîtres dans leur quasi-totalité dépendent de l'Etat qui connaît d'énormes difficultés pour les gérer, cause de sérieux problèmes au système éducatif.

D'abord, les deux années blanches de 1991 et 1992 sont imputables aux longues grèves que les enseignants ont faites pour réclamer le paiement de nombreux arriérés de salaires (jusqu'à

20 mois de salaires impayés en 1992), leur déblocage car ils ont été gelés depuis 1981 et d'autres revendications corporatistes comme l'instauration de prime de technicité, etc.

Par ailleurs, les multiples troubles socio-politiques qui ont déstabilisé le pays ont pour la plupart été déclenchés ou soutenus par les puissants syndicats des enseignants. Ils sont souvent utilisés par des partis et d'autres groupes d'opposition politiques pour mener des actions sociales contre le gouvernement, et cela abouti en général à l'arrêt du travail dans l'administration de l'éducation et à la fermeture de presque toutes les écoles, parce qu'elles sont tenues par des enseignants fonctionnaires qui suivent systématiquement les mouvements de grève.

La situation est devenue irréversible. En 2001, sur 1223 écoles publiques, l'Etat ne dispose que de 2354 enseignants, soit un peu moins de 2 enseignants par école et seulement un peu plus de la moitié des enseignants (51,6%) exerçant dans l'ensemble du système.

L'administration de l'éducation devrait, au travers de ses missions normatives de préparation des projets de loi et d'élaboration des règlements, proposer et faire adopter une disposition claire en matière de recrutement, de formation, de prise en charge et de gestion du personnel enseignant.

Ainsi donc, la mise à disposition d'un enseignant dans une nouvelle école quelle qu'elle soit, ne doit plus être le seul fait ou une obligation de l'Etat. Il doit en être de même lorsqu'une école manque d'enseignant. Le personnel enseignant ne doit plus réglementairement appartenir dans sa totalité à la fonction publique de l'Etat. Le dispositif devra désormais être complété par l'intervention des partenaires (communes, ONG, associations des parents d'élèves, populations, entrepreneurs privés, confessions religieuses, etc.).

Le code de l'éducation ou la Loi d'orientation de l'éducation devra le stipuler très clairement afin d'éviter les difficultés de reconnaissance de légitimité des enseignants recrutés par les autres partenaires, et de faire appliquer plus facilement par ceux-ci les instructions officielles en matière d'enseignement.

L'Etat devra conserver cependant, des fonctions de gestion limitées en matière du personnel enseignant : la gestion de carrière, l'affectation, la nomination aux postes de directeurs, les sanctions, etc., ne devront concerner que les enseignants fonctionnaires.

La formation initiale et en cours d'emploi devra également rester sous la responsabilité de l'administration de l'éducation en vue de garantir la qualité de l'enseignement qui en dépend

essentiellement. Les structures de formation des enseignants pourront fournir aux maîtres embauchés sans formation ou à la retraite qui tiennent des classes dans les différentes écoles, notamment en zones rurales, des formations de courte durée ou de cours de recyclage nécessaires à un minimum requis pour l'enseignement primaire.

I.2 LE ROLE DE L'ADMINISTRATION LOCALE

Depuis un certain temps, on constate qu'au niveau des collectivités locales et à la différence des villages, des sous-préfectures et préfectures, les communes concourent à la scolarisation des enfants en mettant à leur disposition des enseignants et des locaux.

Leur participation au développement de l'enseignement primaire devient de plus en plus forte et notamment à partir de 1990 où l'Etat semblait "démissionner" de ses responsabilités. On compte 77 écoles communales et 232 "agents communaux" représentant 9% de l'effectif total du personnel enseignant en 2001. Si la Loi d'orientation de l'éducation de 1997 (élaborée et votée après les Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus en 1994) autorise la création d'écoles par les autres partenaires comme les communes, les ONG, les communautés et les entrepreneurs privés, la responsabilité de chacun en la matière n'est cependant pas clairement définie par les textes.

Le fait que les communes ainsi que d'autres partenaires s'impliquent dans l'investissement éducatif depuis quelques années, en prenant des initiatives et en engageant des réalisations, est une reconnaissance de réelles difficultés que l'Etat a commencé à éprouver dans son rôle de seul financeur et gestionnaire du système éducatif.

Le partage du pouvoir et des attributions de l'Etat devient ainsi inéluctable. Le rôle des collectivités locales apparaît donc nécessaire en vue de compléter les efforts et pallier l'essoufflement de l'Etat.

Le présent scénario propose la mise en œuvre d'un système de compétences partagées en matière d'éducation avec les communes. Ce qui devra marquer la fin de "Tout-Etat" et ouvrir véritablement la voie d'un partenariat officiel, fondé sur le dialogue, la concertation et des actions complémentaires.

Les communes concernées sont les communes rurales qui n'appartiennent pas aux unités urbaines.

Globalement, l'Etat définit les principes régissant l'école, détermine ses structures et organise l'enseignement. Il fixe les grandes orientations de l'éducation et affecte les budgets nécessaires à leur mise en œuvre aux moyens des lois. Son organisation pyramidale coiffée par l'administration centrale (Ministère) permet d'appliquer les grands principes législatifs (par exemple, l'obligation scolaire, la gratuité, la neutralité), d'élaborer les programmes scolaires, définir les priorités, répartir les moyens et contrôler l'exécution des directives par les services déconcentrés (inspections d'académie, inspections du primaire, circonscriptions scolaires).

La situation actuelle et prévisible de l'enseignement primaire exige que les collectivités qui s'impliquent déjà de manière informelle dans le processus de développement éducatif, le fassent davantage, de façon officielle et conformément à la loi.

Dans ce qui suit, nous avançons des propositions d'engagement de l'administration locale dans les actions éducatives en ce qui concerne les principaux aspects de création ou de maintien, de gestion et de fonctionnement des écoles.

I.2.1 CREATION ET IMPLANTATION DES ECOLES

Dans le cadre d'une politique innovante, intégrant la participation officielle, effective et croissante des communes, une loi devra les autoriser à créer et à entretenir des écoles. Ainsi, toute commune sera libre ou tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, de construire et d'entretenir en fonction des besoins au moins une école primaire élémentaire.

Elles doivent se voir confier des attributions nouvelles et concrètes, et particulièrement en matière de planification scolaire dont les mécanismes seraient quasiment les mêmes que ceux de ce qu'on appelle communément la carte scolaire.

Depuis toujours et jusqu'à l'heure actuelle, il n'existe ni carte scolaire, ni compétence en la matière. Toutes les actions éducatives se réalisent au coup par coup, sans se référer à des informations quantitatives qui déterminent les besoins réels en éducation sur l'ensemble du territoire.

Dans la perspective de ce deuxième scénario, de nouvelles dispositions doivent attribuer des responsabilités aux communes afin que la carte scolaire soit établie en collaboration avec les services déconcentrés de l'Etat (inspections d'académie, inspections du primaire, circonscriptions scolaires).

Il s'agit de recenser les besoins créés par le nombre d'enfants scolarisables dans les différentes localités qui nécessitent essentiellement des locaux et des maîtres pour les satisfaire. En effet, chaque année le nombre des élèves évolue globalement parce que, et c'est une évidence, il change localement. Il y a donc des élèves supplémentaires ici, d'autres en moins là. Où encore, pour des communes n'ayant aucune école, il y a des enfants en âge scolaire et en nombre suffisant pour implanter une école. La construction d'une école doit ainsi être justifiée par un besoin présent ou prévisible.

L'établissement de la carte scolaire apparaît alors comme l'ordonnement des moyens dont disposent les pouvoirs publics pour accueillir les élèves dans les meilleures conditions possibles. Cela n'est cependant pas facile en Centrafrique (ce n'est même plus possible depuis un certain nombre d'années) et même dans les pays dits développés.

Désormais, les communes pourront avoir également l'initiative des investissements relatifs aux écoles et aux classes, mais seulement après avis de l'Etat (les services de l'éducation doivent veiller au respect des normes de construction et aux autres conditions d'ouverture et de maintien d'écoles éventuellement imposées par la loi). Auparavant, la situation était qu'on informait seulement les communes sur les décisions de création d'écoles prises par le ministère ou bien, et ce depuis le début des années de troubles (face aux difficultés de l'Etat à construire et entretenir les écoles), les communes procèdent unilatéralement et de manière anarchique à la création des écoles ne répondant pas aux normes officielles du Ministère de l'éducation nationale.

I.2.2 PROGRAMMATION, FINANCEMENT ET CONSTRUCTION DES ECOLES

L'ouverture d'une classe ou d'une école devra impliquer la conjonction de deux décisions : celle de la commune et celle de l'Etat. Elle constitue ainsi une compétence partagée et peut s'inscrire dans un cadre pluriannuel. Le maire de la commune et le responsable régional ou local de l'administration scolaire (inspecteur du fondamental), pourront conclure à l'aide des informations dont ils disposent (émanant de leurs services respectifs), d'une construction d'école.

Les établissements scolaires doivent de ce fait être en premier lieu programmés et construits, et ensuite entretenus régulièrement, ce qui nécessite du temps et des ressources.

D'abord du temps parce que la décision commune d'ouverture d'école risque de prendre des mois ou des années, connaissant la lenteur chronique de l'administration centrafricaine, surtout si la décision finale doit être prise par le Ministre de l'éducation nationale au niveau central. Il est certain que les discussions (entre Etat et commune) sur le projet de construction, d'appropriation, ou d'aménagement des locaux avec un calendrier prévisionnel d'achèvement des travaux, respect des normes, etc., et la contribution de chaque partie ne seront pas expéditives.

A ce niveau, pour éviter que le facteur temps entrave la réalisation d'un projet d'ouverture scolaire dans une commune (du fait de la lenteur administrative), la décision commune peut être localement prise entre l'inspection d'académie et la mairie.

Ensuite, construire et faire fonctionner une école coûte de l'argent qui est rarissime, et particulièrement en Centrafrique, pays très pauvre et en proie à des événements de troubles sociaux à répétition.

Bien que la commune dispose d'un budget relativement autonome à la différence d'autres instances de l'administration locale (sous-préfectures et préfectures), ses sources de financement ne sont cependant pas nombreuses. Mises à part les ressources immédiates qui résultent de la fiscalité locale, elle ne reçoit pas une dotation de l'Etat, ne perçoit pas des fonds de compensation de TVA (Taxe sur la Valeur Ajoutée) qu'elle peut affecter à des dépenses d'investissement. Elle n'emprunte non plus auprès des banques et d'autres organismes financiers comme cela se pratique dans certains pays (Cameroun, France, etc.).

L'Etat devra donc affecter aux communes en guise de dotation, les crédits consacrés aux constructions scolaires et inscrits dans le budget du ministère de l'éducation nationale. Cette dotation qui complètera les ressources fiscales propres des communes affectées aux investissements éducatifs, peut être déterminée en fonction de la carte scolaire (de l'évolution de la population scolarisable et de la capacité d'accueil des établissements) ou des projets d'école des communes.

Le partenariat étant devenu une nécessité dans la situation actuelle de l'économie nationale et du système éducatif, l'Etat devra demander à tous les partenaires potentiels de ne pas ménager leurs concours financiers. Cependant, il ne faudrait pas fixer un niveau quelconque de contribution matérielle et financière dans les textes régissant les compétences partagées en matière d'investissement éducatif. La logique à adopter serait celle du "pot commun" : les problèmes doivent être traités concrètement plutôt qu'au niveau des principes. Il peut arriver

par exemple que la commune accepte de payer les salaires de l'enseignant dont la charge financière incomberait normalement à l'Etat. Cette approche pragmatique exclurait le fait que chaque partenaire, autorité académique d'un côté, collectivité de l'autre, se pose la question s'il doit ou non financer tel ou tel volet du projet. On laissera ainsi une marge de manœuvre assez large aux communes et à l'Etat pour s'accorder de la contribution de chacun en fonction de leurs moyens.

Rappelons ici que les communes sont inégalement fortunées, par exemple, celles des zones diamantifères et forestières sont plus "riches" que les autres où il n'existe aucune activité économique pouvant générer des ressources fiscales. Plusieurs communes en Centrafrique vivent de l'économie de subsistance essentiellement agricole. Cela dit, elles ne seront facilement pas à même de financer en grande partie la création d'une classe ou d'une école. C'est pourquoi l'Etat interviendrait sûrement à une hauteur plus élevée dans ces communes que dans les autres plus nanties, en adoptant l'approche que nous avons appelée "pragmatique ou de pot commun".

Le scénario soutient donc une Centrafrique rurale, aux communes et villages nombreux, même si certains sont faiblement peuplés. Notons que près de 2/3 de la population dont le nombre est de 3.895.139 (selon le recensement général de la population réalisé en 2004) vivent en milieu rural dans des conditions d'extrême pauvreté, et 49% sont âgés de moins de 25 ans. Le scénario préconise un transfert des responsabilités en matière de construction, de fonctionnement et d'entretien aux collectivités locales, grâce à l'appropriation légale des écoles par les communes.

Schématiquement, il défend l'idée que dans chaque commune où il y a des enfants, s'il n'y a pas d'école, ces enfants ne sont pas scolarisés. L'ouverture d'une école ou son maintien a pour seul but la scolarisation des enfants. Nous avons observé justement dans les parties et les chapitres précédents que les taux de scolarisation sont plus faibles dans les zones rurales qui comptent plus d'enfants en âge de scolarisation.

Le défi de poursuivre l'objectif de la scolarité universelle d'ici à l'an 2015, ou de rattraper le retard pris déjà au départ en 1990 (année de la première Conférence Mondiale tenue à Jomtien qui a recommandé d'atteindre l'Education Pour Tous en l'an 2000), et qui s'est aggravé depuis lors, exige l'engagement des Autorités et la formulation d'une politique d'actions dans les zones jugées prioritaires à l'échelon local (zones essentiellement rurales où les scolarisations sont soit insignifiantes, soit inexistantes).

La scolarisation ou le relèvement du taux de scolarisation dans les zones et les milieux sociaux défavorisés devra constituer non seulement une priorité, mais une urgence dans le cadre des programmes post-conflit de la RCA.

Le rôle des communes sera d'agir en concertation avec les services régionaux et locaux du ministère de l'éducation nationale, afin d'élaborer des projets de construction scolaire sur la base de la carte scolaire établie également de concert, et qui seront financés conformément au partage des compétences que la loi prévoit.

I.2.3 FONCTIONNEMENT ET ENTRETIEN DE L'ECOLE

La commune devra assurer la bonne marche de l'école en prenant en charge les dépenses pédagogiques et le fonctionnement matériel.

Elle devra aussi consacrer des moyens à l'entretien régulier des bâtiments dont elle est propriétaire, ce d'autant plus que 1) certains locaux ne sont que des abris provisoires construits avec des matériaux non durables, 2) d'autres locaux vieillissent mal, 3) les normes en matière de sécurité évoluent 4) les innovations pédagogiques peuvent justifier des restructurations des locaux.

La responsabilité du fonctionnement quotidien de l'école, aussi bien pour les fournitures pédagogiques nécessaires aux élèves que pour le fonctionnement matériel, incombera à la commune en distinguant toutefois les dépenses pédagogiques à caractère individuel (comme celles relatives aux manuels) qui resteront à la charge des familles, et celles relatives à l'achat de tableaux, d'armoires, etc. Etant donné que cette dernière catégorie de dépenses est importante, plusieurs communes auront du mal (en raison de leur grande pauvreté) à y faire face. D'où la nécessité d'un minimum d'intervention de l'Etat pour aider à l'équipement des écoles communales, qu'il s'agisse de livres ou de matériels cités ci-dessus.

Une fois construites et équipées, les écoles ont besoin de fonctionner : outre les crédits de fonctionnement et les matériels pédagogiques, le recrutement et la rémunération du personnel enseignant, élément-clé de l'universalisation de l'enseignement, reste le problème le plus important à résoudre. Officiellement, l'Etat a la charge de la rémunération du personnel enseignant et non enseignant. Il est sensé en maîtriser les effectifs, donc les coûts, le recrutement et la formation, donc la qualité, et en gérer la carrière. C'est pour cela même que

les crédits budgétaires, appelés crédits de fonctionnement, sont destinés en grande partie (plus de 75%) à la rémunération du personnel.

Vu les difficultés de l'Etat à recruter et payer les fonctionnaires depuis plus de vingt ans, en raison essentiellement des troubles socio-économiques, la commune devra prendre en charge règlementairement sur son budget, les rémunérations des maîtres. Il est évident que l'école ne pourra pas fonctionner sans enseignant, son ouverture ainsi que tous les projets qui la concernent ne pourront s'envisager sans celui qui sera chargé de transmettre les connaissances aux enfants. C'est l'une des questions épineuses à résoudre avec les structures déconcentrées de l'éducation nationale. Il convient de rappeler que certaines administrations communales (celles qui disposent d'écoles publiques) prennent l'initiative d'engager des enseignants appelés "agents communaux" qui travaillent dans leurs écoles souvent fermées faute de maître. D'autres communes qui construisent de nouvelles salles de classe ou écoles recrutent également ces agents avec un niveau secondaire, mais sans formation pédagogique. Ces enseignants ne figurent pas en général dans les statistiques nationales de l'éducation.

Il serait judicieux que pour couvrir le déficit en personnel enseignant au niveau local, toutes les communes soient légalement autorisées à recruter des enseignants et que les modalités soient examinées entre les communes et les inspections d'académie. L'Etat ne doit plus être le seul à prendre en charge les rémunérations des enseignants des écoles, notamment dans les communes. Par contre, il pourra toujours veiller à ce que l'enseignant ait un niveau minimum de qualification.

En ayant la charge de l'école, la commune devra en assurer tout ou partie de la construction, la reconstruction, l'extension, l'équipement et le fonctionnement, mais également les grosses réparations et l'entretien de manière régulière des locaux. Des responsabilités et des compétences qui nécessitent une certaine organisation.

Comme tout établissement d'enseignement, l'école est caractérisée par l'existence d'instances de concertation et/ou de décision, d'une direction et de modalités d'organisation. Chaque commune devra créer et instituer un conseil d'école chargé d'associer le personnel enseignant et les parents d'élèves dans la recherche des meilleures conditions de fonctionnement de l'école et de son insertion dans son environnement. Pourront faire partie de droit de ce conseil, un représentant de la commune, les représentants des parents d'élèves et le directeur de l'école. Les membres de droit du conseil coopteraient un ou deux représentants de l'autorité traditionnelle et un jeune rentré au village et jouissant d'un certain prestige.

L'Inspecteur d'académie, l'Inspecteur de l'enseignement primaire, le Sous-préfet, le Maire de la commune dont relève l'école pourront assister aux réunions du conseil, et y exprimer les avis ou faire des communications qu'ils estimeraient utiles.

Les attributions du conseil d'école devront être importantes et de niveau différent. Ses pouvoirs devront faire d'elle un lieu autonome. Tout d'abord, il devra disposer des pouvoirs décisionnels :

- élaborer et adopter le règlement intérieur de l'école ;
- établir le projet d'école et un projet d'organisation du temps scolaire ;
- décider de la durée de l'année scolaire en fonction des contraintes socio-économiques de la commune ;
- donner son accord pour l'organisation d'activités complémentaires éducatives, sportives et culturelles.

Ensuite, il devra donner des avis et présenter toutes suggestions sur le fonctionnement de l'école et sur les questions intéressant la vie de l'école, notamment sur :

- les actions pédagogiques entreprises pour réaliser les objectifs nationaux du service public d'enseignement ;
- l'utilisation des moyens alloués à l'école ;
- les activités périscolaires ;
- la restauration scolaire dans le cadre par exemple de l'aide du Programme Alimentaire Mondial (PAM) ;
- la protection et la sécurité des enfants dans le cadre scolaire et périscolaire.

Par ailleurs, le conseil d'école devra être consulté par le maire sur l'utilisation éventuelle des locaux scolaires en dehors des heures d'ouverture de l'école, car la commune pourra assurer dans les locaux scolaires d'autres activités ayant un but plus large. Cela permettra d'optimiser l'utilisation des locaux, mais en respectant certaines conditions. Il est logique que la commune, propriétaire des locaux puisse les utiliser au mieux de ses intérêts ; et même pour diverses raisons lorsqu'ils ne peuvent être fréquentés ou pas suffisamment, elle pourra envisager de les destiner à d'autres fins que l'enseignement.

La commune devra être aussi informée sur les : a) principes de choix de manuels scolaires ou de matériels pédagogiques divers ; b) les conditions dans lesquelles les maîtres organisent les rencontres avec les parents de leurs élèves et notamment de la réunion de rentrée scolaire ; c)

l'organisation des aides spécialisées ; d) des suites qui ont été données aux avis qu'il a formulés, e) le bilan qu'il convient de tirer sur toutes les questions dont le conseil d'école a eu à connaître et particulièrement du projet d'école. Cette information pourrait se faire en fin d'année scolaire par le directeur d'école.

Chargé des écoles communales, le conseil devra tenir l'inventaire détaillé des bâtiments et des équipements, les visiter régulièrement et en surveiller la maintenance. Chaque année, le conseil élabore un programme chiffré des travaux d'entretien à réaliser et en discute les modalités d'exécution sur les ressources locales complétées éventuellement par les dotations de l'Etat.

Toutes les décisions seront prises conjointement au sein du conseil placé sous l'autorité de la commune, notamment l'adoption des budgets annuels de fonctionnement et d'entretien.

Après l'adoption du budget, le conseil en devient maître d'œuvre, coordonnant et contrôlant des directeurs, des enseignants, des élèves et des familles, comme éventuellement des entreprises appelées à intervenir.

La commune devra donc consacrer des moyens pour le fonctionnement et l'entretien du patrimoine scolaire. Ce sera une lourde charge pour toutes les communes qui disposent bien entendu de ressources autonomes mais relativement limitées. Il faudra qu'elles reçoivent de l'Etat des dotations ciblées (qui concernent uniquement l'école) au lieu d'une subvention globale forfaitaire. En effet, dans la nomenclature budgétaire de l'Etat, il est prévu des dépenses d'entretien des infrastructures, de construction et de rentrée scolaires pour l'ensemble des écoles du pays ; elles sont gérées par les services centraux du Ministère de l'éducation. Il est souhaitable que ces crédits soient affectés et répartis entre les communes en guise de dotation de fonctionnement des écoles selon les critères de nécessité ou de besoins.

Le rôle de la commune au travers de la mission du conseil d'école serait en définitive, non seulement de veiller à la bonne insertion de l'école dans son environnement, mais de contribuer et faire contribuer les populations de villages et quartiers servis par l'école, à son bon fonctionnement, à la conservation de son patrimoine scolaire, à sa rénovation ou son extension. Il prendra ainsi entièrement en charge l'école et fera concrétiser l'engagement solidaire des parents et des éducateurs.

Outre la planification scolaire et la responsabilité des investissements ainsi que le fonctionnement matériel des écoles, il est un troisième domaine pour lequel le conseil d'école

se verrait confier de nouvelles attributions, celui de nouveaux rapports entre les collectivités locales (région et préfecture de rattachement, et la commune d'implantation de l'école) et le monde éducatif. Désormais représentés au sein de l'instance de concertation et de gestion de l'école, les élus locaux se verraient enfin conférer de cette façon, des pouvoirs en matière d'organisation d'activités complémentaires et d'utilisation des locaux scolaires. En résumé, ils deviendront donc étroitement associés à la vie même des écoles.

I.2.4 LE TEMPS SCOLAIRE

Le calendrier scolaire en Centrafrique est l'un des facteurs de faible fréquentation des écoles surtout dans le milieu rural. Il ne constitue paradoxalement pas l'un des sujets les plus débattus au cours des grandes assises nationales (séminaire national sur l'enseignement de 1982, Etats généraux de l'Education et de la Formation de 1994 ...), alors qu'il ne concerne pas que les élèves et leurs familles. En effet, l'organisation du temps scolaire intéresse tout aussi les enseignants, les collectivités locales, les autorités religieuses, les milieux associatifs etc. Il est donc étonnant qu'elle n'engendre pas de débats passionnés.

Sachant que la faible fréquentation scolaire ou le nombre élevé de jours d'absence à l'école est un indicateur de l'échec scolaire, il est important de connaître les facteurs qui sont susceptibles de le favoriser.

L'étude sur la qualité de l'éducation en République Centrafricaine (M. Diambomba, 1997) a révélé que parmi ces facteurs, la distance entre les lieux de résidence et les écoles fréquentées (qui semble ne pas être grande : entre un et deux kilomètres), les causes de maladie et l'envie de ne pas aller à l'école expliquent peu les absences scolaires en milieu rural. Cette étude n'a pas mesuré l'effet du temps scolaire sur les absences des élèves, mais plusieurs rapports des inspections d'académie ont signalé à maintes reprises depuis leur création en 1986, les difficultés de fonctionnement des classes ou des écoles rurales dues au calendrier scolaire national non adapté au contexte local.

L'organisation du temps scolaire en Centrafrique est calquée il y a longtemps sur celle de la France qui elle, évolue sans cesse en fonction de nombreux paramètres pédagogiques et socio-économiques. Par contre, elle est restée inchangée depuis pour le système éducatif centrafricain dans son ensemble, entravant le bon fonctionnement des écoles dans plusieurs régions du pays en raison de nombreuses contraintes à caractère social, économique, religieux etc.

Il faudra donc aménager au mieux le calendrier scolaire en tenant compte particulièrement de certains intérêts socio-économiques et religieux.

On observe en effet que l'année scolaire n'obéit pas largement aux rythmes de la vie agricole, des activités économiques (extraction de l'or et du diamant) et de certains rites religieux, de manière à permettre aux jeunes campagnards pendant la saison sèche (été) de participer aux travaux agricoles et économiques, ou de bénéficier de l'instruction et de pratiquer les exigences religieuses imposées par les parents en dehors des journées scolaires. Il faut reconnaître que ce sont les considérations d'ordre familial et économique qui prévalent dans l'observation du calendrier scolaire. En conséquence, des compromis sont donc inévitables sur ce point, si l'on veut améliorer le taux de fréquentation scolaire pour ne pas déployer vainement des efforts en matière d'éducation dans les zones concernées.

Il convient de ce fait d'adapter le temps scolaire à la situation locale. Une meilleure prise en compte de la diversité des conditions de vie des enfants et de leurs familles, souvent en fonction du contexte géographique ou social, peut s'avérer bénéfique.

Pour cela, le rôle de l'administration locale est déterminant parmi les divers partenaires qui doivent être consultés comme les collectivités locales elles-mêmes, les associations, les structures culturelles et sportives de proximité.

Le conseil d'école où siègent une large majorité de la communauté éducative, en particulier les parents, les enseignants, la commune etc., est la structure qui pourra discuter du projet d'organisation du temps scolaire de son école avec l'Etat, le grand intervenant et premier responsable de l'administration de l'école primaire.

Ainsi, des aménagements peuvent être apportés aux règles fixées nationalement pour l'organisation du temps scolaire. Toutefois, les modifications ne doivent pas conduire à réduire ou à augmenter sur l'année scolaire le nombre d'heures d'enseignement. L'année, la semaine, la journée et les vacances scolaires seront aménagées de façon à satisfaire toutes les parties en présence et surtout favoriser la fréquentation et la réussite scolaires des élèves.

I.3 LE ROLE DES ADMINISTRATIONS LOCALES AVEC LES ONG

Une école n'est pas un établissement public doté de l'autonomie financière, c'est une unité d'enseignement qui a une mission et des besoins pour la satisfaction desquels elle va disposer d'un certain nombre de moyens. Les organismes périphériques comme la coopérative et la cantine scolaires, les associations et les différentes Organisations Non Gouvernementales

(ONG) qui appuient ou prolongent l'action éducative sont utiles aux élèves et à l'école. Ils sont tous liés à l'école les uns et les autres, mais de manière différente.

Rappelons que les principales ONG en Centrafrique qui interviennent dans le secteur éducatif sont les Associations des Parents d'Elèves (APE) et les confessions religieuses.

Les APE sont organisées dans une hiérarchie régionale et nationale. En principe chaque école doit avoir une APE dont la contribution principalement financière et matérielle, devrait permettre de répondre à certains besoins de l'école, par exemple :

- construction ou réfection des salles de classe et des logements des enseignants et directeurs ;
- réparation ou fabrication de tables-bancs ;
- achats de fournitures et de manuels scolaires ;
- engagement d'un maître ;
- besoins de fonctionnement divers : produits anti-termites, entretien de latrines, ...

Certaines APE entreprennent des projets ambitieux, tels que l'achat d'une mobylette pour le chef de secteur scolaire (inspecteur au niveau sous-préfectoral) ou la construction d'un collège pour accueillir les enfants sortants du primaire dans leur localité. 3 APE sur 33 avaient réalisé ce type de projet selon l'enquête réalisée par Déballé et Danagoro dans le cadre de leur étude sur le fonctionnement des APE en Centrafrique (1987), étude qui a par ailleurs relevé l'existence d'un certain nombre de leurs problèmes. Il s'agit des problèmes que connaissent encore aujourd'hui les APE actives dans les écoles aussi bien rurales qu'urbaines : a) la domination abusive des parents fonctionnaires et marginalisation des parents paysans ou analphabètes ; b) la mauvaise gestion des ressources ; c) le détournement des fonds par les responsables des associations et les directeurs d'écoles, etc.

Le contraste est donc saisissant entre les écoles selon la manière dont, se heurtant aux mêmes difficultés, leurs APE interviennent pour contribuer à leur bon fonctionnement.

Les faiblesses du partenariat proviennent en fait de la forme de leur participation à la vie et au fonctionnement de l'école. Les bureaux des APE travaillent avec le directeur de l'école seul, ce qui crée facilement les problèmes mentionnés ci-dessus. Il y a donc lieu de les intégrer dans les conseils d'école en prenant soin de distinguer leur rôle de ceux des enseignants, en ce qui concerne notamment la partie pédagogique du projet d'école, afin d'éviter toute intrusion des parents dans l'exercice de la liberté pédagogique des enseignants.

Cette innovation permettrait concrètement d'échapper aux multiples pressions de toutes natures des parents, que l'on observe souvent dans la vie de l'école, pour peu qu'ils financent quelques activités ou bien entretiennent les locaux.

Il y a longtemps que des associations et diverses ONG interviennent, soit pour compléter l'apprentissage des connaissances à l'école par des séquences organisées tant pendant le temps scolaire qu'en dehors de celui-ci, soit pour investir dans la construction, la réfection, l'entretien, la prise en charge de l'enseignant et le financement des matériels pédagogiques et équipements de l'école. Cependant, ces associations et ONG qui prolongent l'action de l'enseignement public ou contribuent à son financement, n'agissent pas depuis toujours dans un cadre réglementaire (à l'exception des écoles tenues par les confessions religieuses).

Il est donc nécessaire que l'administration centrale et les collectivités prennent des dispositions réglementaires et agréent les associations et les ONG individuellement. L'avantage est évident pour le conseil d'école, le directeur et les enseignants, puisque cela évite des formalités et garantit la qualité de l'intervention. Les ONG et les associations aussi vont y trouver leur intérêt car leurs agréments par l'éducation nationale vont faciliter leur entrée dans divers milieux éducatifs. Il sera vérifié bien évidemment qu'elles doivent agir dans un intérêt général ; leurs activités ne devront pas être à but lucratif, mais plutôt compatibles et complémentaires avec celles du service public de l'éducation nationale.

Le deuxième type d'ONG très présent dans le système éducatif est constitué des confessions religieuses, et plus particulièrement l'Eglise catholique qui a saisi l'opportunité de la crise de l'éducation pour reprendre les écoles confessionnelles nationalisées en 1962.

Au début des années 90, l'Episcopat centrafricain a en effet signé comme nous l'avons précédemment dit, une convention avec l'Etat pour récupérer les locaux scolaires des églises en vue d'y assurer les enseignements primaire et secondaire. Ces écoles suivent le même programme que l'enseignement public en gérant et en finançant entièrement leur fonctionnement, y compris les rémunérations des enseignants.

La convention entre l'Eglise catholique et l'Etat ne souffre d'aucun inconvénient, car elle est rigoureusement respectée, et les écoles assurent une certaine qualité de l'enseignement par : a) l'approvisionnement suffisant en manuels scolaires et matériels didactiques ; b) une taille des classes plus restreinte ; c) le respect des horaires prévus ; d) le recrutement et le maintien des enseignants à base de mérite.

Notons qu'il est exigé aux familles des élèves des frais de scolarité plus ou moins modestes, et ces écoles sont à but non lucratif.

Toutes les études et les évaluations faites sur la qualité de l'enseignement en Centrafrique (ex. J. Barka, 1990 ; M Diabomba, 1997) ont montré que les écoles tenues par les religieux sont les plus performantes en termes d'acquisition de connaissances des élèves et de résultats aux différents examens de fin d'année. Elles représentent 4,7% du nombre total des écoles en 2001 et sont essentiellement implantées dans les zones urbaines, notamment à Bangui la capitale.

Il est souhaitable pour des écoles religieuses localisées dans les communes d'avoir des conseils d'école à l'exemple des écoles communales. Ils devront être dirigés bien évidemment par les responsables des églises propriétaires des écoles, et composés de la même façon telle que proposée plus haut, avec des représentants de l'administration, de la commune, des parents et des enseignants. La participation de la commune à ces conseils permettra de trouver des consensus sur un certain nombre de problèmes locaux d'ouverture et de fonctionnement de l'école, comme par exemple le choix du site de l'établissement et le calendrier scolaire. Il convient de noter que les écoles dont les confessions religieuses sont propriétaires, bénéficient d'une entière autonomie sur le plan financier et administratif, au point qu'on les assimile aux écoles privées, créées par des "entrepreneurs d'écoles" qui jouissent également d'une autonomie totale.

I.4 LA DERIVE VERS LE PRIVE : DES ECOLES DE PARENTS AUX "ENTREPRENEURS " D'ECOLE

Le phénomène de création d'école des parents et d'école privée a gagné la Centrafrique ces dernières années et se développe rapidement. En effet, jusqu'au début des années 1990, le secteur privé d'enseignement était encore embryonnaire et ne comptait pas plus de deux écoles primaires, mise à part une dizaine d'écoles tenues par les églises qu'on considérait comme étant des écoles privées.

Le phénomène a commencé avec la mauvaise gestion des finances publiques, les conséquences de l'application des programmes d'ajustement structurel et les troubles socio-politiques qui ont affaibli l'Etat et appauvri les populations. Le pouvoir public, n'ayant plus les moyens d'assurer l'éducation pour tous, a vu et laissé les parents d'élèves et les opérateurs privés faire face à la demande sociale d'éducation.

Cette situation se retrouve dans d'autres pays africains et concerne même tous les niveaux d'enseignement, comme au Bénin et au Togo, où on dénombre plus d'une centaine de ces centres scolaires souvent en feuilles de tôle ou construits avec des planches, créés en zone rurale par les parents ou la population, et dans les villes par des anciens enseignants ou des particuliers. Selon un rapport du ministère ivoirien¹¹, pour la seule ville d'Abidjan, plus de 213 établissements privés n'avaient pas d'autorisation d'ouverture.

En ce qui concerne la population de base plus globalement ou les parents d'élèves en Centrafrique, souvent, ils ne créent pas d'écoles, mais participent aux initiatives des communes en apportant leurs contributions financières et matérielles à la construction des locaux, et surtout en prenant en charge les enseignants ; d'où l'on parle "d'enseignant-parent" que l'on rencontre dans de nombreuses écoles communales. Cependant, dans ce pays où les 3/4 de la population sont paysans et habitent dans de nombreux villages, on observe une certaine détermination impressionnante en attendant des jours meilleurs, des villageois dans certaines localités qui créent des écoles provisoires. Ces écoles sont construites en terre battue et généralement inachevée, sans fenêtre, ni porte, ni toiture. Les pierres, les bouts de bois et quelques briques rangées servent de pupitres et de bancs aux élèves, et les morceaux de planches tiennent lieu de tableaux. Dans d'autres villages, surtout ceux de la région nord affectée par la rébellion, les enfants étudient en plein air, ou sous les arbres, sur des terrains nus qu'on leur a demandé de débroussailler eux-mêmes.

On constate ainsi qu'en dépit de la baisse de la demande d'éducation au cours de la période de troubles, due essentiellement aux années blanches, à la fermeture de quelques écoles publiques faute d'enseignants, et aux nombreux abandons des élèves en faveur d'activités économiques, il existe au sein de la population, la volonté d'envoyer les enfants à l'école même à ciel ouvert. Et même si ces écoles n'ont pas de toit, même si les enseignants ne gagnent pratiquement rien, l'important pour les villageois est de scolariser leurs enfants. Cela explique l'émergence des écoles villageoises qui sont fondées et entretenues par des parents ou des habitants des villages.

Il est certain que cet élan ne va pas s'estomper tant que la situation économique du pays ne s'améliore pas. L'Etat et les communes dont relèvent ces villages ou ces écoles devront "capitaliser" cet engouement des parents en organisant leurs actions et en contribuant si

¹¹ Rapport publié par le journal SYFIA International n°1255, le 23 septembre 2003.

possible financièrement ou matériellement à leurs efforts. Les communes concernées pourraient ensuite prendre possession des écoles de parents en vue de mieux assurer leur gestion et leur fonctionnement. C'est en cela que l'on résoudrait le problème de précarité d'écoles-parents qu'on observe en Centrafrique. En effet, certaines écoles-parents disparaissent aussitôt qu'elles apparaissent, c'est-à-dire une année ou deux après. En général, l'enseignant quitte l'école ou bien, les conditions d'apprentissage deviennent intenable et ne peuvent plus permettre de dispenser un enseignement.

Les créations sporadiques d'écoles-parents devraient être suivies d'un transfert aux communes ou devenir propriétés d'associations de parents pour que progressivement et dans un premier temps, ces écoles soient juridiquement des écoles, dont l'existence est matérialisée par une déclaration d'ouverture faite auprès des autorités locales et de l'administration décentralisée de l'éducation, et ensuite, les conditions hors normes d'enseignement soient améliorées (construction d'un local acceptable avec un minimum de mobiliers, ...).

Les écoles-parents appelées encore écoles villageoises, devront donc devenir des écoles des structures non gouvernementales bien organisées comme les associations des parents, ou des écoles communales afin d'assurer leur pérennité et leur meilleur fonctionnement.

Les écoles privées existent en revanche, essentiellement dans les villes et sont créées par des particuliers. Ce sont en fait des "hommes d'affaire", car ils investissent dans ce secteur pour gagner de l'argent, profitant de la faillite de l'Etat. En 2001, le pays comptait 99 écoles privées pour 26598 élèves et 858 enseignants.

L'intervention des privés a certes permis de relever le taux de scolarisation au primaire, mais elle ne rime pas pour autant avec la qualité de l'enseignement.

Selon le rapport annuel (2003) de l'inspection d'académie de Bangui, de nouveaux établissements scolaires du primaire et du secondaire se créent de manière anarchique, ne respectant pas les normes de construction, et commencent à embaucher des enseignants sans qualification, les responsables en l'occurrence, préférant se rabattre sur la main-d'œuvre abondante et bon marché des étudiants et diplômés sans emploi.

Des écoles de fortune commencent donc à pousser comme des champignons en Centrafrique. Plutôt centres d'affaires que structures normales et surtout formelles d'éducation, elles appartiennent à des promoteurs privés soutenus par des agents administratifs corrompus, qui ne visent pas les objectifs majeurs de qualité et d'efficacité de l'enseignement.

L'Etat a dû intervenir dès 1994 pour réglementer le secteur en créant au sein du ministère de l'éducation nationale un service des enseignements privés : On exige que le site d'implantation de l'école et les infrastructures répondent à des critères précis afin que le travail se fasse dans de bonnes conditions. De même, avant d'ouvrir un établissement privé et d'y enseigner, le fondateur doit disposer d'une autorisation.

En théorie, l'obtention de cette autorisation est soumise au paiement de frais d'étude de dossier et à la présentation d'un certain nombre de pièces administratives justifiant la qualité de l'établissement et du personnel enseignant. Mais certains fondateurs, souvent avec la complicité de fonctionnaires corrompus, contournent ces mesures selon eux trop onéreuses et complexes. Pratiquant des frais de scolarisation deux fois moins élevés que leurs collègues agréés, ils affichent des numéros d'autorisation fantaisistes.

Par peur de se faire démasquer, ils évitent même de présenter leurs candidats aux examens officiels (C.E.P.E., B.E.P.C., BAC, etc.) quand ils ne le font pas sous le couvert d'établissements autorisés. Malgré les campagnes d'information, la publication à la veille de chaque rentrée des listes des écoles agréées et la fermeture de celles illégales après des contrôles administratifs inopinés, ces établissements clandestins arrivent à escroquer chaque année de nombreux parents : après avoir payé les frais de scolarisation, ceux-ci se retrouvent souvent confrontés en pleine année scolaire à des écoles fermées et des directeurs en fuite.

Face aux difficultés de contrôle de tous ordres, il est important que tous les établissements scolaires privés soient sous contrat avec l'Etat, à l'instar des écoles tenues par les confessions religieuses.

Bien évidemment, dans le contexte d'une administration décentralisée et déconcentrée de l'éducation, et d'un rôle plus accru des collectivités locales, l'ouverture d'une école privée se fera au moyen d'une demande préalable auprès des responsables des services de l'Etat et des collectivités locales. Ces autorités locales peuvent s'opposer à l'ouverture d'une école pour des motifs d'ordre public définis par la loi. Par exemple, si le maire constate que le local ne répond pas aux exigences de bonnes mœurs, d'hygiène ou de sécurité, il forme une opposition et en informe l'inspecteur du primaire de la localité et celui de l'académie de la région. Il faudra donc que les conditions requises pour l'ouverture et le fonctionnement d'une école privée, ainsi que des sanctions émanent d'une loi ou d'un code de l'éducation, ce qui n'est pas le cas en Centrafrique. L'enseignement privé est règlementé jusqu'ici par un arrêté ministériel qui fixe les attributions d'un service central (Direction générale) du ministère de l'éducation chargé de ce domaine.

Le rôle des inspecteurs du primaire est fondamental dans les écoles privées que nous souhaitons sous contrat avec l'Etat. Ils doivent procéder aux contrôles étendus des écoles, portant sur la moralité, l'hygiène, la salubrité, le respect des programmes et horaires, et l'exécution des obligations scolaires imposées à ces écoles.

S'il est nécessaire de réglementer et de contrôler la création des écoles privées, en vue d'éviter que le désordre s'installe dans ce type d'enseignement aux dépens d'un système d'éducation organisé et de qualité, il est aussi impératif d'encourager leur multiplication afin d'augmenter la capacité d'accueil du pays en matière d'éducation. Pour cela, l'Etat pourrait dispenser les écoles d'une certaine taille d'impôts, à défaut de leur fournir des aides d'investissement ou de fonctionnement. En revanche, on pourrait prélever des impôts sur les importants bénéfices que réalisent les écoles de grande taille, et financer certains aspects de développement de l'enseignement privé dans l'optique de faciliter son accès à un public plus large.

Les établissements peuvent fixer librement leurs tarifs, mais qu'ils ne sortent pas d'une fourchette définie par l'Etat en fonction des conditions de vie de la population locale (urbaine ou rurale) sur le plan économique. L'Etat doit veiller à ce que l'enseignement privé ne soit pas un secteur d'affaire, mais un secteur d'activité à but non lucratif.

En ce qui concerne le personnel d'enseignement et de direction qui constitue l'un des aspects fondamentaux du dispositif de l'enseignement privé, il convient de circonscrire les conditions générales qui devraient être exigées sur l'emploi et la formation.

Dans certains pays, les maîtres d'écoles privées relèvent du droit public et ont de ce fait un lien avec l'Etat. En Centrafrique, l'enseignant est un salarié de droit privé de l'établissement qui le recrute et, le cas échéant, le licencie. Les écoles privées des confessions religieuses qui ont signé une convention avec l'Etat, ne connaissent pas de problèmes liés à la qualification et à la gestion de la carrière des enseignants.

Dans le cadre des contrats que l'Etat, les régions ou les communes devront conclure avec tous les établissements privés du pays, il est souhaitable que les mêmes dispositions soient retenues en matière de personnel. Ceci permettrait d'arrêter la dérive vers le recrutement des maîtres de faible niveau, et parfois sans qualification, dans les nouveaux établissements privés qui se sont créés ces dernières années.

La formation professionnelle continue des maîtres d'écoles privées devra être assurée dans les mêmes conditions que pour leurs homologues de l'enseignement public. Le ministère de l'éducation est le seul à disposer des structures adéquates, du personnel d'encadrement et du contenu de formation pouvant assurer le recyclage de tous les enseignants du primaire. Une réglementation devrait être explicite au sujet de la responsabilité d'assurer la formation continue et du droit de tous les maîtres d'en bénéficier quelque soit leur niveau, leur ancienneté et les types d'enseignement dans lesquels ils exercent.

I.5 QUELQUES EXPERIENCES DE POLITIQUES ET STRATEGIES EDUCATIVES MENEES EN AFRIQUE ET DANS D'AUTRES REGIONS DU MONDE

Depuis le début des années 80, les pays africains et d'autres pays en développement, plus particulièrement ceux qui sortent des situations de conflit, tentent de remettre en ordre leurs services éducatifs et d'élargir la couverture scolaire. Pour ce faire, ils adoptent des politiques éducatives qui ont fait leur preuve dans d'autres régions du monde, ou ils appliquent de nouvelles stratégies de développement de l'éducation qu'ils ont eux-mêmes définies.

Ils entendent ainsi, dans un contexte d'essoufflement économique, relever le défi de parvenir à rendre efficaces leurs systèmes éducatifs et à atteindre la scolarisation universelle dans un délai raisonnable.

Bien que leurs objectifs soient pour une large part les mêmes, ces politiques et stratégies diffèrent généralement d'un pays à un autre.

Quelques unes des plus importantes sont présentées dans ce qui suit, notamment celles qui sont appliquées essentiellement dans les pays francophones et anglophones d'Afrique.

1.5.1 Les politiques éducatives dans trois pays africains en situation d'urgence et/ou de reconstruction

On estime aujourd'hui dans le monde, à plus de 27 millions d'enfants et de jeunes non scolarisés qui vivent dans les pays frappés par un conflit armé.

En Afrique comme ailleurs, du Libéria à la Palestine (Gaza), de la Somalie au Sri Lanka, de la Côte d'Ivoire en Afghanistan, en passant par la République démocratique du Congo, le Rwanda, la Centrafrique, le Burundi,...., ces pays tentent de mettre au point des programmes qui répondent aux besoins immédiats et s'attachent aux causes sous-jacentes des conflits, en s'appuyant sur les dynamiques et les opportunités.

1.5.1.1 Au Rwanda

Comme il est indiqué ci-dessus, certains pays sortis de crise (après de graves troubles socio-politiques, de conflits armés ou même simplement de crise économique aiguë) au cours de ces dernières années, ou encore en pleine crise, expérimentent des politiques éducatives d'urgence qui se sont avérées efficaces. C'est le cas du Rwanda dont les efforts pour la reconstruction de son système éducatif ont été remarquables. Son expérience est unique car le pays s'est servi de recherches historiques pour orienter la politique éducative et aider à comprendre l'origine et la nature du génocide qu'il a connu en 1994, et faire en sorte qu'une telle situation ne se reproduise plus jamais (A. Obura, 2003). Cette expérience est également spécifique du fait d'une forte implication du ministère de l'éducation, des institutions et organisations locales (les églises notamment) qui ont contribué considérablement au processus de reconstruction.

Selon Anna Obura (Never Again: Educational Reconstruction in Rwanda « Jamais plus ça: la reconstruction de l'éducation au Rwanda », Institut international de planification de l'éducation (Unesco), 2003), les leçons susceptibles d'être tirées de l'expérience du Rwanda et applicables sur un plan global dans d'autres pays, montrent l'importance des actions suivantes:

- analyser les manquements et/ou les crimes de l'ancien système éducatif, annoncer une nouvelle politique et avancer tout de suite des preuves visibles et tangibles d'un changement au niveau de l'expérience scolaire ;
- relancer des programmes scolaires destinés aux familles et réduits à l'essentiel avant d'innover ;
- alléger les programmes scolaires, de sorte à se concentrer d'abord sur l'essentiel et "faire de la place" pour des innovations ultérieures au niveau des programmes scolaires ;
- définir clairement les rôles et fonctions des différents ministères et agences ;
- mobiliser les ressources locales à travers une coordination avec les organisations religieuses et les autorités locales ;
- apporter des exceptions flexibles aux règles en place: ainsi, les paiements exceptionnels de démarrage et les rations alimentaires étaient indispensables pour les professeurs en 1994 ;
- créer de nouvelles petites écoles pour atteindre les zones rurales isolées ;
- reconnaître que la réhabilitation des écoles prend du temps: en 2002, soit 8 ans après le début du rétablissement de la situation dans le pays, la moitié seulement des salles de classes rwandaises avaient été reconstruites de manière permanente ;

- accorder la priorité à la fourniture de matériel essentiel bon marché et disponible sur le marché local, tels les tableaux, les craies et les ardoises ;
- mettre en place des mécanismes de suivi au niveau des communautés pour s'assurer que les enfants les plus démunis n'abandonnent pas leurs études ;
- échanger des informations avec les éducateurs dans les écoles religieuses et privées ;
- prendre des décisions opportunes quant à la révision des livres et la fourniture de matériel: sans matériel d'enseignement, les programmes ne pourront être enseignés et les professeurs éviteront d'aborder les sujets difficiles ou délicats ;
- réaliser que la structure du système éducatif est tout autant une source de savoir que les sujets mêmes des programmes: si l'objectif est d'enseigner l'équité, les écoles se doivent de pratiquer cette équité à travers des mécanismes d'admission transparents, l'abolition du châtiment corporel et des relations fondées sur le respect au sein de l'école ;
- former les professeurs à savoir traiter avec les adolescents traumatisés ;
- entamer au plus tôt des discussions sur la manière d'enseigner l'histoire.

Ces actions ont été menées quasiment à 100% au Rwanda, sous le commandement vigoureux de l'Etat et à l'instigation des populations, des ONG, des organisations internationales, des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes, tous déterminés à rétablir l'éducation.

En conséquence, et notamment en termes de résultats, on observe que des progrès notables ont été réalisés par rapport au nombre d'inscriptions à l'école primaire, dans un laps de temps relativement court.

1.5.1.2 En Siéra Léone

Depuis 1998, après l'horrible conflit interne qu'elle a connu, la Siéra Léone a mis en place des programmes d'urgence accélérés dont les résultats ont été spectaculaires. Son expérience en matière de politique éducative dans les situations d'urgence et de reconstruction, peut servir d'exemple et mérite d'être présentée, car les actions menées par le gouvernement légitime ont eu un impact positif considérable. Le pays s'était en effet résolument engagé à reconstruire un système éducatif pour tous et à réduire les disparités.

La stratégie de base des autorités consiste à réorganiser et à déplacer les établissements scolaires et les centres d'apprentissage mais aussi à introduire, parallèlement à l'offre des

services d'éducation destinée aux enfants préservés par la guerre, des programmes conçus pour répondre aux besoins des enfants déplacés et réfugiés.

Des établissements réimplantés ou destinés aux personnes déplacées font leur apparition dans tout le pays et, dans la plupart des cas, fonctionnent par système de vacances multiples pour pouvoir absorber tous les enfants. Ils reçoivent un soutien conséquent du ministère de l'Éducation, qui prend en charge les salaires des enseignants, fournit les maigres ressources pédagogiques disponibles, le mobilier et des structures temporaires là où les installations scolaires sont inadéquates. L'éducation dispensée est gratuite.

Pour pouvoir atteindre tous les enfants privés d'éducation formelle pendant des années à cause de la guerre, les autorités et leurs partenaires (notamment l'Unicef et le Conseil norvégien pour les réfugiés) conçoivent des programmes complémentaires et accélérés d'enseignement primaire non formel.

Les premières interventions d'urgence, les programmes RREP (PIER : Programme d'Intervention Educative Rapide) et REP (PEA : Programme Educatif Accéléré) dureront six mois. Elles préparent les enfants qui ont perdu un temps précieux à intégrer ou à réintégrer le système formel. Pour tenter d'atténuer le traumatisme psychosocial subi par ces enfants, les notions de base de lecture/écriture et calcul, mais aussi les thèmes de la paix et des droits de l'homme, d'éducation physique et d'hygiène font partie intégrante de l'enseignement. Devant les dégâts colossaux de la guerre sur le système éducatif et de l'impact qu'elle a eu sur une structure socio-économique déjà faible, les autorités locales ont constamment incités les parents à envoyer leurs enfants à l'école, par le biais de campagnes d'information et de sensibilisation.

En vue de rétablir le système éducatif, le pays a consenti d'énormes efforts, avec l'aide des organisations internationales, pour intervenir vigoureusement dans les domaines suivants :

- réhabilitation des infrastructures et installations éducatives de base (environ 40 % des écoles détruites ont été restaurées) ;
- fourniture de supports pédagogiques et de manuels scolaires de base ;
- prise en charge des frais de scolarité pour tous les enfants, y compris les allocations pour les élèves des lycées et des universités ;
- octroi d'une aide alimentaire d'urgence aux écoles, avec l'appui du Programme Alimentaire Mondial ;

- paiement des arriérés de salaire des enseignants pour la période de l'interrègne des rebelles.

Ces actions et ces mesures permettent non seulement de stabiliser le secteur de l'éducation, mais aussi d'améliorer l'accès, la rétention et la qualité au niveau des établissements scolaires. Le redressement de la situation financière de l'État a permis de renforcer les mesures initiales et de mettre en œuvre de nouvelles dispositions. Le programme CREPS (Education Complémentaire Rapide pour les Ecoles Primaires), lancé en 2002 et toujours d'actualité, condense six années d'enseignement primaire en trois ans. Comme les autres programmes RREP et REP, le CREPS aborde les questions d'actualité telles que le VIH/SIDA, l'égalité entre les sexes ou l'éducation des filles. On dénombre actuellement 179 centres CREPS à travers le pays, animés par 619 enseignants.

Par ailleurs, les droits d'inscription aux trois examens publics nationaux (NPSE, BECE et WACSE) ont été totalement pris en charge par le gouvernement.

L'approvisionnement en supports pédagogiques, en équipements scientifiques et en manuels scolaires continue d'être renforcé.

Les résultats de tous ces efforts, en termes de scolarisation, montrent que les effectifs du primaire ont plus que doublé, et le nombre de candidats à l'examen national pour le primaire (NPSE –National Primary School Exam) est passé de 20.000 en 2000 à 100.000 en 2005 (chiffre estimé en 2006).

Il convient de noter que pour reconstruire son système éducatif et obtenir ces premiers résultats, la Sierra Léone a reçu, en plus du redressement de sa situation financière, un soutien considérable de l'extérieur.

1.5.1.3 A Madagascar

Le Madagascar n'a pas connu ces dernières années une situation de conflit comme le Rwanda et la Sierra Léone, mais dans le cadre de sa nouvelle politique pour la croissance et la réduction de la pauvreté, il a mis en œuvre des programmes remarquables de développement éducatif d'urgence. Cela dit, parmi les stratégies et les programmes de réhabilitation visant à parer au plus pressé lorsqu'un système éducatif s'effondre, le "Programme Conjoint Gouvernement Malgache-Système des Nations Unies pour la Promotion de l'Education de Base Pour Tous les Enfants Malgaches", paraît être une des plus plausibles pour atteindre rapidement la scolarisation universelle.

En effet, depuis 2001, le Madagascar a développé une approche intégrée et novatrice à travers ce programme conjoint, qui permet d'élargir considérablement l'accès à l'éducation de base, conformément à son objectif général qui vise à : a) accroître l'accès et améliorer l'accessibilité de l'éducation de base pour tous, b) améliorer des contextes et conditions de réussite de l'apprentissage pour les différentes catégories de personnes ou groupes concernés, tout en accordant une attention particulière aux plus défavorisés surtout en milieu rural.

Ce Programme a réussi à mobiliser le pays et à apporter un nouvel espoir aux populations de l'île. Au fil des mois et des années, il étend un peu plus son champ d'action et intègre un nombre croissant d'acteurs clés qui contribuent à faire de l'Éducation Pour Tous une réalité à Madagascar. Il s'agit d'une méthode d'alphabétisation fonctionnelle intensive, appelée méthode ASAMA ou Action Scolaire d'Appoint pour Malgaches Adolescents. Il concerne tous les enfants d'âge scolaire analphabètes, les 12-16 ans qui n'ont jamais été à l'école ou qui ont été précocement déscolarisés.

ASAMA a été conçue à partir d'un mémoire d'étude intitulé "Formation Fondamentale Intensive de l'Ecole Normale Supérieure de Fianarantsoa" et soutenu en octobre 2000. La recherche a été inspirée de la méthode d'alphabétisation AFI-D. Son objectif est de donner une seconde chance de succès au CEPE, aux adolescents qui n'ont jamais été en classe ou qui ont quitté l'école après une année ou tout au plus deux années d'école primaire. Ces enfants sont souvent issus de familles en situation difficile.

Le caractère le plus novateur de cette méthode réside dans le fait qu'elle se propose d'amener les jeunes au niveau du CEPE en seulement 10 mois. C'est-à-dire que les enfants qui réussissent ce parcours auront réalisé la prouesse d'atteindre en 10 mois seulement un niveau que les autres élèves mettent normalement 5 ans à atteindre dans le système formel traditionnel. L'objectif spécifiquement défini par le programme conjoint pour cette activité est la réussite au CEPE avec ce que cela comporte de potentialités pour les jeunes. Non seulement une partie d'entre eux envisage d'être admis en 6ème de collège, mais aussi nombre d'emplois (ouvriers, policiers ou autres) sont accessibles avec la possession du CEPE. En conséquence, le meilleur indicateur pour évaluer les activités de l'ASAMA est le taux de réussite des participants au CEPE.

ASAMA est donc une méthode appliquée à un programme spécial condensant en une année scolaire, les cinq années du 1er cycle de l'éducation fondamentale. Le contenu du programme

concerne toutes les disciplines recommandées par le programme national de l'éducation fondamentale. La langue d'enseignement est la langue malagasy, excepté pour l'enseignement du français qui est enseigné en tant que langue étrangère. La méthode d'apprentissage de lecture est l'adaptation de la méthode connue en Europe sous l'appellation « Planète des alphas ».

Pour ce qui est des résultats de l'évaluation à mi-parcours de cette formule, à l'issue d'une formation de 10 mois, les apprenants qui n'avaient jamais été à l'école ou avaient quitté l'école après un ou deux ans, et qui se sont présentés à l'examen du CEPE en 2004 l'ont réussi à 52,6% sur l'ensemble des classes concernées par le programme. Les résultats obtenus dans trois localités dépassent largement les pronostics : sur les deux classes de Toliara, on notait 100% de reçus, pour la classe d'Ambato Boeny, le résultat dépassait les 70% et pour l'une des classes à Fianarantsoa (FFFMalagasy Mahomby) les 80%.

En outre, le coût unitaire pour les 10 mois de formation en 2003/2004 serait, sur la base de 25 apprenants par classe, de 104,28\$ dont 55,71\$ pour le coût "pédagogique" et 48,57\$ pour les frais logistiques, y compris la cantine.

Par ailleurs, depuis le lancement en 2002 du programme Education Pour Tous (EPT) qui intègre ce volet d'éducation primaire accélérée, les parents ont répondu massivement aux incitations du gouvernement, recommandant de mettre à l'école tout enfant d'âge scolaire. De nombreuses localités ont construit de nouveaux bâtiments pour bénéficier du programme EPT. Cet engouement est observé en ville comme en province, faisant déborder l'école malgache d'un relatif succès : le nombre d'élèves a augmenté de 45% en 3 années, de 2002 à 2004.

Les agences du système des Nations Unies, partenaires dans ce programme conjoint, envisage poursuivre cette expérience au Soudan et au Pakistan (Unesco, 2005).

I.5.2 L'enseignement multigrade

L'organisation de l'éducation basée sur les classes multigrades ou les écoles à maître unique qui regroupent des élèves de plusieurs niveaux, dans une même classe étudiant des programmes différents, est une stratégie qui a été mise en œuvre dans de nombreux pays du monde, au nord comme au sud. L'histoire de l'organisation de l'enseignement primaire montre que déjà au 19^{ème} siècle, l'école à maître unique était le modèle dominant en Europe et en Amérique du nord.

Le but essentiel était d'atteindre la scolarisation universelle. Il était question de satisfaire notamment les besoins scolaires en zones rurales faiblement peuplées et dans les régions où les élèves ne pouvaient pas suivre l'enseignement dans des conditions d'encadrement "traditionnel".

A partir de la révolution industrielle, le système d'enseignement actuel, celui d'une scolarisation d'une classe d'âge et par niveaux homogènes des enfants, avait commencé à remplacer les classes multigrades. Mais malgré la tentative de réduire le nombre de ces dernières et de généraliser les écoles à classes de niveau homogène dans un souci d'efficacité et de qualité, la stratégie d'école à classes multigrades a été maintenue ou rétablie aux Etats-Unis, au Canada, en Australie et dans plusieurs pays européens pour des raisons géographiques, économiques, démographiques et sociales.

Ainsi, la tendance à supprimer les petites écoles s'est inversée ces 25 dernières (à partir de 1980) années, et l'on assiste, dans le monde entier, à leur réhabilitation. L'Unesco a mené récemment des études sur les classes multigrades en Australie, en Bolivie, au Burkina Faso, en Chine, en Corée, en ex-URSS et en RDC (ex-Zaïre). Les conclusions (Unesco, 1966a) indiquent que ces écoles sont les plus répandues dans les zones où les populations sont dispersées et dans les zones rurales, et cela, aussi bien dans les pays industrialisés que dans les pays en voie de développement. En France par exemple, dans le cadre de sa politique de scolarité universelle et obligatoire avec la gratuité de l'école à la fin du 19^{ème} siècle (loi du 16 juin 1881 instaurant entre autre la gratuité de l'école et l'école obligatoire), elle a aussi mis en place le système de classes à maître unique dans les écoles publiques rurales qui a montré son efficacité :

1881 : 90% des écoles à maître unique ;

1939 : 60% ;

Vers 1990 : environ 22%.

En dépit de la décroissance de ces chiffres, l'on voit bien que même dans un pays industrialisé comme la France, l'enseignement multigrade est encore pratiqué dans les zones rurales à un niveau assez important. Pourtant, ce sont les classes monogrades qui sont officiellement autorisées et généralisées dans les écoles. Cette forme d'école s'impose encore en raison de contraintes en personnels enseignants et de faibles effectifs de la population scolarisable dans les zones reculées.

Ainsi, quelque soit la région du monde ou quelque soit le pays et son niveau de développement, il existe encore des facteurs favorables à l'enseignement multigrade.

Aujourd'hui encore (en ce début du 21^{ème} siècle), selon une récente synthèse (Little, 2001), le nombre de classes multigrades a augmenté de façon notable depuis la Conférence de Jomtien dans différents pays d'Asie-Pacifique, d'Amérique latine, d'Afrique et d'Amérique du Nord.

Mise à part l'Afrique, les pays des autres régions sont nombreux à pratiquer le système des classes multigrades. On compte parmi eux les pays suivants :

- pays du nord : Etats-Unis, France, Allemagne, Suisse, Pays-bas, Royaume-Uni, Canada, Russie ;
- pays de l'Amérique latine : Bolivie, Uruguay, Honduras, Argentine, Colombie, Mexique ;
- pays d'Asie : République de Corée, Chine, Mongolie, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, Cambodge, Laos, Myanmar, Bangladesh, Viet Nam.

En Afrique, on constate que peu de pays ont adopté le système de classes multigrades, alors que les taux de scolarisation sont relativement bas. Les données et les informations sur la situation dans les pays anglophones et lusophones sont inexistantes, à l'exception de quelques uns comme la Zambie et le Lesotho.

En revanche, une étude a été réalisée par l'IPE¹² dans les pays francophones et montre le faible développement des classes multigrades. Il existe des classes à maître unique dans la plupart de ces pays, mais les systèmes de regroupement sont différents.

Au Bénin et au Togo, on parle de classes de "cours jumelés" ou classes à double division qui, loin d'être de classes multigrades, rassemblent deux niveaux consécutifs. L'Etat autorise ce système uniquement dans les zones rurales. Ce sont en fait des écoles qui sont passagèrement

¹² "Défis posés par le développement des classes multigrades dans la perspective de l'EPT, séminaire IPE/Résafad", IPE, avril 2002 (Catz, 2002).

incomplètes, appelées à devenir des écoles à trois classes et six divisions, puis des écoles monogrades.

Dans plusieurs pays d'Afrique, en général, la création d'une école donne lieu à l'ouverture d'une classe tenue par un seul maître. Avec l'augmentation de la population scolarisable, l'école se développe souvent et parvient à être à cycle complet, en fonction des moyens disponibles. C'est le schéma classique que la République Centrafricaine a adopté jusqu'aujourd'hui.

Cependant, en Guinée équatoriale, pays hispanophone, les classes multigrades sont nombreuses et existent depuis 1940. Au Sénégal et au Burkina Faso, l'expérience a respectivement commencé en 1980 et 1992.

En dehors de ces pays, le système de classes multigrades n'est pas connu ou bien n'est pas autorisé dans les autres pays francophones.

Les recherches sur l'enseignement multigrade ne s'intéressent qu'à son impact sur l'apprentissage. Et là, les résultats et les conclusions dépendent des contextes de la recherche. Ils varient selon que l'on se trouve dans un pays industrialisé où les moyens financiers et matériels sont suffisants et la scolarisation universelle est atteinte, ou dans un pays asiatique comme la Bolivie qui est l'un des premiers pays à bénéficier des premiers projets importants d'enseignement multigrade financés par les agences d'aide à l'éducation, ou encore dans un pays africain comme le Sénégal dont les moyens nécessaires pour financer les écoles multigrades manquent cruellement.

De manière générale, dans les pays du nord, le problème de résultats en termes d'acquisition de connaissances des élèves scolarisés dans les écoles multigrades par rapport au système monograde ne se pose pas (c'est le cas en France, où le taux de réussite des élèves des classes multigrades est souvent supérieur, (Mingat et Ogier, 1994)). Le problème concerne plutôt les coûts des classes multigrades qui sont supérieurs à ceux des classes monogrades.

Dans les autres régions, notamment en Amérique latine et surtout en Asie, les résultats ont été aussi jugés positifs dans plusieurs domaines comme le décrit le tableau ci-dessous. Il est établi par l'Unesco à l'issue d'un séminaire organisé à Bangkok en 1995.

Tableau 32 : Les avantages de l'enseignement multigrade en Asie

Chine	Les premières inscriptions ont augmenté, les abandons ont diminué et le niveau des résultats s'est amélioré, même si à ce jour aucune évaluation au niveau national n'a été effectuée.
Laos	Les classes multigrades semblent abaisser les taux d'abandon (jusqu'au grade 3, la participation des élèves atteint 80% là où ces méthodes sont pratiquées). Les élèves qui bénéficient des méthodes d'apprentissage multigrades n'éprouvent pas de difficultés particulières à réussir. L'utilisation des équipements et des matériels est plus rentable. Les régions rurales réussissent à pallier le manque d'enseignants et le ratio élève/enseignant est en augmentation.
Mongolie	En expliquant les méthodes multigrades aux enfants et à leur parents, et en installant les centres d'enseignement près de leurs lieux de résidence, les autorités ont encouragé les enfants à poursuivre leur apprentissage.
Papouasie- Nouvelle- Guinée	Les parents ont pris conscience de l'importance des méthodes d'enseignement multigrade ; des améliorations sont attendues dans un proche avenir
Philippines	Les méthodes multigrades ont amélioré le service des enseignants et ont aussi optimisé l'utilisation des salles de classe. L'utilisation de mallettes d'instruction a permis de relever les niveaux de performance.
Viet Nam	Dans les régions qui ont adopté le système d'écoles multigrades, la participation des élèves est de 100%, les taux d'achèvement du cycle scolaire ont augmenté et les taux d'abandon et de redoublement ont nettement baissé. Les résultats obtenus sont meilleurs que dans les classes conventionnelles. L'apprentissage est centré sur l'élève et les élèves travaillent davantage en groupe. Les enfants sont plus actifs, plus sûrs d'eux et réagissent de manière adaptée.

Source : APEID-Unesco, 1995.

Il convient de noter que le système de classes multigrades n'a pas réussi partout ailleurs. Cependant, même si son impact sur l'apprentissage est parfois négatif (au Mexique et au Paraguay, les résultats ont été décevants), car il dépend des ressources des pays et de la gestion des écoles, elles se sont avérées une solution particulièrement efficace pour l'extension de la scolarisation universelle.

En Afrique de l'Ouest, les effets de la méthode d'enseignement multigrade sont mitigés, selon les résultats des évaluations du niveau d'apprentissage des élèves de neuf pays, réalisées par le PASEC (Confemen, 1998).

Les scores des élèves des classes multigrades par rapport à ceux des classes traditionnelles en seconde année sont inférieurs de 45% au Burkina Faso, de 33% en Côte d'Ivoire, mais supérieurs de 4% au Cameroun, de 12% au Sénégal et jusqu'à 15% à Madagascar, soit en moyenne un score inférieur de 1%.

Selon les chercheurs de l'IPE, cette situation s'explique par le fait que la méthode d'enseignement multigrade peut apporter une contribution décisive à l'effort national consenti en faveur de l'Education Pour Tous, que lorsque certaines conditions sont remplies, à savoir la motivation et la formation des enseignants, la dotation en manuels et outils pédagogiques, l'engagement de l'Etat et la mobilisation des communautés.

En dépit des résultats mitigés observés dans les systèmes éducatifs des pays africains francophones, l'enseignement multigrade est, pour de nombreux experts de l'éducation dont Angela Little¹³ et certaines institutions internationales comme l'Unesco et l'IPE, la seule solution pour assurer la scolarisation dans certaines zones. C'est le choix entre scolarisation et non-scolarisation. L'ouverture ou le maintien des classes multigrades répond aux nécessités économique, géographique, démographique et pédagogique qui correspondent plus à la situation des pays en voie de développement.

Déjà en 1961, la Conférence internationale de l'instruction publique, devenue par la suite Conférence internationale de l'éducation en 1978, avait vivement recommandé l'adoption des classes multigrades ou à maître unique (Recommandation n°52 aux ministères de l'instruction publique concernant l'organisation de l'école à maître unique, 1961).

Aujourd'hui encore, de nombreux pays dans le monde maintiennent ou autorisent l'ouverture des écoles multigrades en raison des avantages qu'elles procurent aux systèmes éducatifs.

¹³Numéro spécial de " l'international Journal of Education Development, 2001 " sur l'enseignement multigrade.

1.5.3 La gestion du personnel enseignant

Nul ne doute que l'enseignant est l'élément central du dispositif d'un système éducatif. La formation et le nombre de ceux qui tiennent les classes, et qui sont chargés de transmettre les connaissances aux enfants, constituent de sérieuses préoccupations pour les pays en voie de développement.

La question de gestion des enseignants devient de plus en plus épineuse d'autant plus que ces pays sont confrontés à d'énormes difficultés économiques et financières, et le personnel enseignant représente plus de 75% de leurs dépenses d'éducation.

En vue de pouvoir satisfaire les besoins en enseignants et les utiliser rationnellement, les responsables de l'éducation des pays d'Afrique francophone mettent en œuvre diverses politiques et stratégies d'emploi et d'utilisation des enseignants à partir du début des années 80.

1.5.3.1 La formation accélérée des enseignants

Dans la plupart des pays d'Afrique francophones, la formation des enseignants est assurée par les écoles créées à cet effet et dénommées en général, Ecoles Normales des Instituteurs (ENI), Ecoles Normales des Filles (ENF) ou encore Cours Normal (CN).

.La durée de formation est souvent de deux ans ou de quatre ans, selon que l'on a le niveau initial BAC ou BEPC.

Le rythme de formation de ces écoles ne suivait plus celui de la population scolaire, entraînant une pénurie considérable d'enseignants.

Pour pallier à cette situation, les responsables de l'éducation de certains pays ont décidé de réduire la durée de formation des enseignants à quelques mois (entre 9 mois et 12 mois). C'est le cas de la République Centrafricaine, qui a initié en 1992 un programme de "formation accélérée des enseignants" (250 enseignants diplômés de l'Université par an, pendant trois ans) financé par la Banque Mondiale. Le Sénégal a appliqué pour sa part, une politique similaire ces dernières années, en formant en trois mois des enseignants qui ont été utilisés aussitôt dans les écoles.

Cette formule qui permet de doubler ou d'augmenter davantage le nombre des enseignants à des coûts réduits, et de les disposer dans l'immédiat, a été également mise en œuvre plus

d'une décennie avant (en 1979) par le Rwanda, dans le cadre des écoles normales techniques de transition (A. Traoré, 1996). Il était question de former 1000 enseignants en trois années.

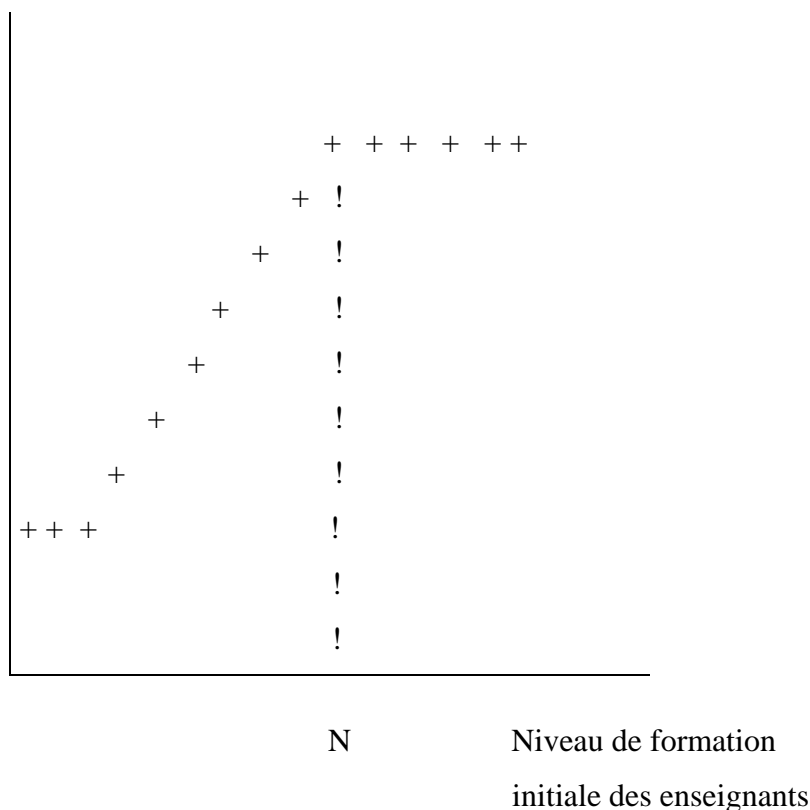
Les spécialistes de l'éducation sont cependant partagés quant aux effets de cette politique de formation sur la qualité de l'enseignement. Certains pensent que les classes tenues par les enseignants de niveau Bac et plus, n'ayant reçu qu'une formation minimale, auraient en général de mauvais résultats scolaires. Deux études de Mingat et Jarousse (1989, 1991) confirment cette position, en indiquant un niveau médiocre des acquisitions des élèves avec des enseignants bacheliers.

D'autres points de vue basés sur des études menées dans quelques pays francophones comme le Togo, estiment qu'à partir d'un certain niveau minimum de formation (N), un maître plus diplômé n'est pas plus efficace qu'un autre qui l'est moins.

Le rapport entre la formation initiale des enseignants et le niveau d'acquisition des élèves serait comme représenté par le graphique ci-dessous (A. Traoré, 1996).

Graphique 11 : Rapport entre niveau d'acquisition des élèves et le niveau de formation initiale des enseignants

Niveau moyen d'acquisition
des élèves



Source : Association pour le Développement de l'Education en Afrique (AED, 1995).

1.5.3.2 Le redéploiement des enseignants

On observe dans les pays d'Afrique subsaharienne que de nombreux enseignants occupent des postes administratifs. Certains sont détachés à leur demande auprès des ministères "juteux" comme ceux des finances et des mines. Il est courant de voir des enseignants et enseignantes devenir chauffeurs et secrétaires de Ministres ou de directeurs de projets financés par les organismes internationaux tels que la Banque mondiale, le Pnud et l'Unicef.

Le phénomène est si important que les responsables de l'éducation de certains pays ont pris des mesures pour le "retour à la craie" des anciens enseignants, afin d'améliorer le taux d'encadrement des élèves et de combler en partie le déficit en maîtres du primaire.

Ainsi, la politique de redéploiement consiste principalement à récupérer ces enseignants, les recycler puis les remettre dans les classes. Mais dans d'autres pays, elle va parfois plus loin.

Au Mali par exemple, les agents administratifs en surnombre ont été reconvertis à l'enseignement. La République Centrafricaine a recyclé 1500 agents communaux avec l'appui de la Banque Mondiale. Dans d'autres pays encore, les diplômés passent leur service militaire dans les salles de classes après avoir reçu une "bribe" de formation.

Les résultats attendus de cette politique sont rarement atteints. Les causes sont liées essentiellement au manque de moyens financiers pour assurer le recyclage, et à la résistance ou au refus des agents concernés par les programmes. Ils brandissent souvent toutes les raisons possibles et sont parfois soutenus par de hauts responsables administratifs, syndicaux ou politiques.

1.5.3.3 Politique de recrutement d'enseignants contractuels

Etant donné la triple pression de la demande croissante de l'éducation (due à l'augmentation de la population scolarisable), des contraintes budgétaires et de la pénurie d'enseignants, un certain nombre de pays en voie de développement ont eu recours au recrutement des diplômés sans formation professionnelle, sous différents arrangements contractuels que les fonctionnaires réguliers (habituellement pour des salaires inférieurs).

L'expérience a été menée aussi bien dans les pays d'Asie, d'Amérique du sud que d'Afrique.

Au Cambodge (Geeves et Bredenberg, 2004 cité par A. Traoré, 1996), des diplômés non formés ont été employés pour compléter le nombre d'enseignants dans les régions rurales et éloignées entre 1996 et 2001, où ils représentaient 10% de toute la force enseignante du primaire. Ces enseignants auxquels il a été établi des contrats temporaires, étaient recrutés par les directeurs d'école sur la base des ressources allouées par le gouvernement.

En Inde (Govinda et Josephine, 2004 cités par A. Traoré, 1996), des contractuels (ou les Para-professeurs comme on préfère les appeler dans le pays) avaient été employés à partir de la deuxième moitié des années 80, pour fournir l'enseignement non conventionnel aux enfants, et favoriser l'accès à l'école dans les régions éloignées qui ne sont pas couvertes par le système formel.

En Afrique, la politique de recours aux contractuels et aux vacataires était le choix des responsables de l'éducation du Bénin (50.000 contractuels sur 175.000 enseignants en 1980),

de la Tunisie (11% des enseignants en 1992), du Sénégal (132 contractuels dans l'enseignement primaire en 1994), de la Côte d'Ivoire, et du Niger (63% des enseignants en 2002), . . . , pour résoudre en partie le problème de manque d'enseignants.

Le tableau 32 donne les gains de scolarisation liés à l'application de cette formule dans quelques pays d'Afrique.

Tableau 33 : Estimation du gain de scolarisation imputable au recrutement d'enseignants non fonctionnaires.

	Burkina Faso(2002)	Bénin(2002)	Togo(2001)	Cameroun(2002)	Mali(2003)	Niger(2002)
Nombre total d'élèves scolarisés	927 000	805 600	648 000	1 598 900	844 493	824 500
Nombre d'élèves qui auraient été scolarisés s'il n'y avait que des fonctionnaires	918 720	694 830	504 040	1 164 247	612 853	552 441
Gain de scolarisation imputable au recrutement de maîtres non fonctionnaires	8 280	110 770	143 960	434 653	231 640	272 059
En % d'enfants scolarisés en plus	1%	16%	29%	37%	38%	49%

Source: PASEC-Confemen (2004), Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC.

Ce tableau indique que c'est au Niger que le gain de scolarisation directement imputable au recrutement d'enseignants non fonctionnaires est le plus élevé. Il est estimé à 49%, ce qui signifie que le Niger a pu pratiquement doubler le nombre d'enfants à l'école primaire grâce à

cette politique. Ce pays s'est en effet résolument engagé, dès 1998, dans le recrutement d'un nouveau type d'enseignants initialement appelés « volontaires de l'éducation », puis rebaptisés « contractuels » en 2003. Ils présentent la particularité d'être rémunérés moitié moins que les enseignants fonctionnaires, ce qui a permis un ajustement du niveau moyen de rémunération des enseignants de 10 à 6 fois le PIB/tête entre 1998/99 et 2003/04.

Cette réduction marquée du coût unitaire de l'éducation s'est immédiatement traduite sur la période 1998-2004, par une forte progression des effectifs scolarisés dans le cycle primaire (+85% en 5 ans) et du taux brut de scolarisation (de 36% à 61%).

Bien que dans la pratique cette politique peut avoir des conséquences néfastes sur la qualité de l'enseignement (absence de formation des contractuels dans la plupart des cas), et à long terme une pression des contractuels sur l'Etat pour leur intégration effective dans la fonction publique, elle reste l'une des meilleures alternatives d'emploi des maîtres dans les pays en voie de développement, et notamment ceux d'Afrique en proie à d'énormes difficultés économiques et financières.

1.5.3.4 La prise en charge des enseignants par les populations locales

La contribution des populations locales au financement, voire à la gestion des écoles, est devenue plus que jamais nécessaire dans les pays d'Afrique subsaharienne dont les budgets nationaux ne peuvent couvrir les besoins de scolarisation des enfants. Elle se matérialise par la prise en charge des salaires des enseignants dans les zones rurales. Les populations s'organisent généralement en associations des parents d'élèves pour créer une école et/ou recruter un enseignant qu'elles paient mensuellement.

Cette politique est appliquée dans plusieurs pays francophones même si certains ne l'ont pas intégrée en tant que telle dans leur système de gestion du personnel enseignant. Il convient de noter que souvent, les populations interviennent spontanément, et le système de gestion du personnel des ministères de l'éducation étant très centralisé, ne parvient pas à contrôler ni à maîtriser ce phénomène.

Au Tchad et au Togo, le pourcentage de ce type d'enseignants est assez élevé, il se rapproche de 50% du nombre total des maîtres dans les zones rurales. En Cote d'Ivoire, au Mali, au Sénégal, au Niger, presque toute l'Afrique francophone, et même anglophone, hispanophone

et lusophone, la prise en charge des enseignants par les populations locales se développe considérablement.

Cependant, si cette politique favorise l'accessibilité à l'enseignement, elle ne garantit pas sa qualité. Les enseignants sont en général recrutés localement, du niveau du premier cycle du secondaire (de la 6^{ème} en 3^{ème}), et sans formation.

Les autres problèmes que l'on rencontre concernent les difficultés que les populations, du fait de leur paupérisation, n'arrivent pas à assurer pendant une longue durée les rémunérations des enseignants. Elles proposent parfois de régler les salaires en nature, notamment en vivres ou en main d'œuvre pour les travaux champêtres ou de construction de maison d'habitation de l'enseignant.

CHAPITRE II

MESURES PERMETTANT D'ATTENUER L'IMPACT DES EVENEMENTS DE TROUBLES ET DE FACILITER LE FONCTIONNEMENT DU MODE D'ORGANISATION SCOLAIRE PROPOSE.

Dans les propositions d'actions et de mesures à mettre en œuvre concernant le devenir du système éducatif centrafricain qui sort d'une période de troubles socio-économiques et politiques graves, nous prônons le partage des compétences au travers de la décentralisation, de la déconcentration et de l'autonomie des écoles primaires. C'est tout au moins une redéfinition des missions du ministère de l'éducation nationale, c'est-à-dire de l'Etat, dans un contexte national très particulier. De même, l'audace et les initiatives des collectivités territoriales, des parents d'élèves et des promoteurs privés menées dans le secteur éducatif que nous proposons d'organiser, s'inscrivent bien dans ce cadre.

Ainsi, la décentralisation dans le domaine de l'éducation devra être effective et se traduire en droit. Elle devra mesurer une meilleure adaptation de l'offre d'enseignement aux besoins locaux et à l'environnement socio-économique, avec le risque bien entendu d'une moindre maîtrise des objectifs nationaux, mais aussi avec un meilleur respect des diversités locales.

Cependant, il ne s'agit pas de se substituer à l'Etat.

L'autonomie préconisée ici n'a pas vocation de permettre des dérives, ou bien des dérapages au regard des normes essentielles du système éducatif et des programmes nationaux. Les nouvelles mesures envisagées de décentralisation devront favoriser une autonomie d'initiative et d'action limitée.

Il serait souhaitable de simplifier au maximum les conditions techniques d'exercice par les écoles de leur autonomie, en allégeant certaines procédures. Le conseil d'école qui sera créé dans toutes les écoles sera la seule instance à adopter le règlement intérieur et le projet de l'école. Il ne devra pas émettre que des avis, mais prendre des décisions qui doivent être exécutoires sans être transmises aux autorités lointaines de l'administration centrale pour avis. La présence et l'avis du directeur d'école au sein du conseil, ou l'avis du chef de circonscription pourraient suffire. Il est évident que l'autonomie administrative sera difficile, car le directeur, responsable administratif de l'école est fonctionnaire et nommé par le ministère de l'éducation. Il en est de même pour l'autonomie financière et comptable de l'école lorsque l'Etat attribue une dotation, car il impose toujours qu'un fonctionnaire en soit

le gestionnaire. Les comptes de l'école seront soumis aux contrôles de l'Etat, du moins en ce qui concerne l'utilisation des moyens qu'il met à disposition.

L'idée ici est que dans les domaines administratif et financier, les mesures de déconcentration des services éducatifs jouent un rôle important afin que l'école dans les différentes collectivités ait une autonomie relative de fonctionnement, avec l'implication en premier et dernier recours des inspections (primaires et académiques) dans les décisions du conseil d'école, ce qui allègerait les procédures administratives généralement lourdes avec les services centraux d'éducation.

Dans le domaine pédagogique, le principe d'autonomie ne devra pas s'exercer sans considération des lois et règlements, parce que l'organisation et le contenu de l'enseignement sont définis par le ministère de l'éducation. L'enseignement doit suivre un programme unique, mais des "aménagements particuliers" peuvent être apportés selon les écoles et les types d'élèves (écoles des zones des populations peuhles, pygmées ; écoles relevant de l'éducation spéciale : éducation des handicapés).

Le fonctionnement d'un nouveau mode d'organisation et la restructuration du système de pilotage tels que nous proposons, nécessitent l'adoption de textes réglementaires appropriés, la prise d'un certain nombre de mesures et un appui en termes de gestion, en vue de changer radicalement l'organisation inadaptée du système de pilotage et de réduire considérablement la déficience de l'administration.

Rappelons que de manière générale, les capacités techniques de gestion du système sont faibles : l'insuffisance de personnels qualifiés dans l'administration éducative est patente, l'ensemble des administrateurs du système sont d'anciens enseignants qui n'ont pas reçu de formation pour assumer leur fonction. Le manque de moyens matériels, d'outils techniques et méthodologiques, et les rémunérations sporadiques sont autant de facteurs qui expliquent cette déficience de l'administration. On note aussi une absence de textes réglementaires pouvant régir un système d'administration scolaire décentralisé et déconcentré.

Les mesures qui sont proposées dans ce qui suit, si elles arrivaient à être appliquées, pourraient permettre au système éducatif centrafricain, à un certain degré, de sortir progressivement de la crise qu'il connaît depuis plus de deux décennies, et qui s'est aggravée ces dernières années.

II.1 Instauration par la loi d'un véritable système décloisonné et de compétences partagées basé sur la décentralisation et l'autonomie des écoles, (en réaménageant la loi n° 97.014 du 10 décembre 1997 portant orientation de l'éducation).

Il s'agira de consolider dans ce cadre, la décentralisation sur les collectivités locales et d'instaurer la communalisation intégrale de l'école sur l'ensemble du territoire.

Les leçons tirées de la "vraie" décentralisation au niveau des écoles dans d'autres pays (Madagascar, pays d'Amérique du sud) montrent qu'elle contribue à rendre les écoles plus performantes (Winkler et Gershberg, 2000, cités dans "Education et formation à Madagascar, Banque mondiale, 2001).

Il serait donc souhaitable qu'elle concerne tous les aspects de fonctionnement et de gestion de l'école, et notamment la gestion financière et la gestion du personnel enseignant. On gagnerait en stabilité car les effets de troubles politiques tels que le pays a vécus, auraient moins de conséquences sur le système de gestion locale.

En outre, les besoins seraient bien identifiés par les populations locales que par les autorités centrales. On fera également l'économie des dépenses dues aux procédures administratives. La décentralisation et la déconcentration seraient une solution aux problèmes de gestion centralisée des écoles en zones reculées, du fait de la vaste étendue du territoire et de l'insuffisance d'infrastructures de communication.

En matière de gestion des ressources financières de l'Etat, les crédits devraient être pré-affectés par inspection (ou par circonscription) et par ligne budgétaire, en fonction de l'importance de la population scolarisable. Des gestionnaires de crédits "déconcentrés" devront être nommés pour effectuer les opérations financières nécessaires afin que ces crédits parviennent effectivement aux écoles.

En ce qui concerne la gestion des enseignants, il faut décentraliser les commissions d'affectation et de mutation et de faire participer les enseignants et les représentants des parents d'élèves et les collectivités locales.

Il est évident que les mesures visant à décentraliser et à déconcentrer nécessitent des moyens financiers et une adaptation au système politique en vigueur. Ceci veut dire qu'elles ont des limites, car elles peuvent engendrer des problèmes plutôt que d'en résoudre, par exemple, le tribalisme ou le régionalisme, etc. C'est donc une politique à mettre en place dans la durée et avec délicatesse.

II.2 renforcer les capacités de l'administration centrale et déconcentrée en moyens matériels et dans les domaines de la planification, de gestion financière et des ressources humaines.

Le ministère de l'éducation devrait impérativement axer l'appui extérieur sur la formation des gestionnaires financiers, des gestionnaires de ressources humaines et des planificateurs de l'éducation en vue d'améliorer le fonctionnement du système. Les administrateurs qui exercent ces fonctions sont en effet des enseignants n'ayant reçu aucune formation appropriée. Des efforts devront être également consentis pour doter les services de gestion du système en moyens matériels et outils techniques et méthodologiques.

Un accent particulier devra être mis sur l'amélioration et le renforcement des services de statistiques et de carte scolaire : La fiabilité des statistiques et des informations sur la situation sur le terrain est cruciale pour évaluer les besoins, faire les investissements appropriés et créer un consensus entre le gouvernement et ses partenaires. Il s'agit plus spécifiquement de consolider les données existantes, de rétablir des indicateurs de base fiables et les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, d'analyser la législation et les textes existants, d'étudier les options de gestion du système et des écoles, de poser un diagnostic sur l'état du système et d'analyser les ressources.

II.3 Rechercher les gains d'efficience du système

Au sortir de graves troubles socio-politiques, la Centrafrique est confrontée, comme de nombreux pays d'Afrique (au-delà de leurs particularités individuelles), à la nécessité éthique, politique et économique d'atteindre la scolarité universelle de base en 2015, telle qu'elle a été recommandée à Dakar en l'an 2000. Le pays est aussi légitimement attentif aux conditions de travail des enseignants et des élèves ainsi qu'au niveau des acquis, et peut craindre qu'ils ne pâtissent de l'extension de la couverture scolaire.

Cependant, les conditions et les moyens disponibles, notamment la rareté des ressources financières exigent des mesures et des actions coût-efficaces permettant de poursuivre l'extension de la scolarisation tout en maintenant un niveau raisonnable d'enseignement. Celles que nous proposons pour la réhabilitation et le développement du système éducatif centrafricain sont en grande partie déjà expérimentées ou en cours de l'être dans certains pays comparables.

II.3.1 Réduire les abandons scolaires

Les taux élevés d'abandons dans les écoles constituent incontestablement un facteur d'inefficacité du système qu'il faut nécessairement réduire au regard de l'objectif de scolarisation primaire (cycle primaire) pour tous.

Pour cela, on peut envisager :

i) une diminution des frais de scolarité dans les écoles publiques et privées (particulièrement pour les filles);

ii) un renforcement des campagnes d'information, d'éducation et de communication (IEC) pour améliorer la confiance des parents dans le système, après les conflits militaires et les troubles socio-politiques qui l'ont quasiment paralysé;

iii) l'aménagement du calendrier scolaire en fonction des contraintes locales, en vue de prendre en compte les périodes d'activités économiques, religieuses et culturelles des habitants qui perturbent généralement les fréquentations scolaires des enfants.

iv) une offre d'enseignement primaire complète dans tous les villages et les quartiers, afin d'éviter un arrêt de fréquentation scolaire, faute de classes de niveau supérieur.

II.3.2 Réduire les taux de redoublement

Le redoublement fait l'objet de débat jusqu'encore aujourd'hui dans les milieux de l'éducation partout dans le monde. La question est tranchée dans certains pays comme le Japon, la Corée du sud, et les pays du nord de l'Europe où le redoublement est proscrit. Dans d'autres pays comme la France, la réduction progressive du redoublement est encore en application, mais le débat se poursuit en vue de son bannissement total.

Toutefois, l'unanimité se dégage autour de l'inefficacité du redoublement à travers de nombreuses recherches sur la question dont celle de Jean-Jacques Paul (1996) qui affirme : *“Répétons-le, dans tous les pays où les recherches ont été conduites, à tous les niveaux étudiés, l'élève qui passe progressera plus que l'élève de niveau équivalent qui redouble, même s'ils sont tous faibles”*.

Par ailleurs, le programme PASEC concernant les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire a établi, à partir des études menées au Burkina Faso, au Sénégal et en Côte d'Ivoire, que le redoublement n'est ni une réponse efficace à l'échec scolaire, ni une réponse suffisamment pertinente pour justifier ses coûts en termes d'accès à l'école. Pédagogiquement et économiquement, le taux élevé de redoublement serait donc un facteur d'inefficacité de l'enseignement ; et du point de vue de la planification de l'éducation, il a un effet négatif direct sur la capacité d'accueil du système.

A la lumière de ces résultats et à l'exemple des mesures inspirées des pratiques dans les pays anglophones, ainsi que le suggèrent Marie Dorléans et Luc-Charles Gacougnolle (2003) , il serait pertinent, sans encourager la promotion automatique, de réduire les taux très élevés de redoublement dans le système éducatif centrafricain par :

- i) l'introduction réglementaire de sous-cycles dans le primaire, qui correspondent à un module pluriannuel d'apprentissage (sur deux ans), fixant des objectifs terminaux sous forme de compétences évaluables, et par conséquent, au sein desquels le redoublement n'est pas autorisé ; le taux de redoublement entre chaque sous-cycle peut également être volontairement limité ;
- ii) la sensibilisation des enseignants aux effets négatifs de redoublements trop élevés ;
- iii) l'organisation de formations et l'instauration de dispositifs et d'évaluation pour instruire les décisions de passage dans le cycle supérieur avec pilotage du dispositif au niveau de la circonscription d'inspection.

II.3.3 Améliorer la gestion du personnel enseignant et agir sur les taux d'encadrement des élèves

A l'instar des autres pays d'Afrique francophone et même des pays d'autres régions du monde, la République Centrafricaine connaît un véritable problème de gestion des enseignants. Elle a certes expérimenté des formes alternatives de formation, d'emploi, d'affectation et d'utilisation des maîtres d'écoles, mais les problèmes demeurent entiers et pires qu'il y a quelques années. Dans la perspective d'améliorer cette situation, la RCA peut éventuellement reprendre ses propres expériences positives et appliquer celles menées dans les pays de la région africaine et ailleurs, qui se sont révélées également efficaces.

II.3.3.1 Poursuivre la politique de redéploiement des enseignants

En 1987, la Banque Mondiale avait proposé la réduction de 37% du personnel du ministère central dans le cadre de son 3^{ème} projet Education. Elle avait également imposé comme l'une des conditions de réalisation du projet, de réduire jusqu'en 1993, la part du personnel administratif de 11% à 7% de l'ensemble du personnel relevant du ministère de l'éducation nationale. Mais le climat social qui a prévalu jusqu'ici, n'a pas permis d'appliquer convenablement les mesures de reconversion des administratifs. Seules quelques timides décisions sont prises de temps en temps pour remettre des enseignants en surnombre dans les classes ; Ce qui fait que les services centraux et les antennes décentralisées du ministère se caractérisent toujours par un personnel pléthorique, composé essentiellement d'enseignants.

Il convient donc dans un contexte de retour à la paix et à la stabilité politique, de recommencer cette opération et de l'étendre aux ministères qui disposent d'anciens enseignants parmi leurs administratifs. Cependant, il faut agir avec beaucoup d'habileté, de délicatesse et de volonté surtout de la part des Autorités. La Guinée a réussi cet exercice justement grâce à l'implication personnelle directe de son Ministre de l'éducation et du soutien du Chef de l'Etat. En outre, des mesures d'accompagnement appropriées ont été prises, notamment les campagnes d'information, la transparence des normes et des procédures de redéploiement appliquées ainsi que les actions de formation (A.Traoré, 1996). Cet exemple est à tenter pour espérer avoir de meilleurs résultats.

II.3.3.2 Reprendre la formation accélérée des enseignants

L'expérience menée par le 3^{ème} projet Banque Mondiale/IDA/Education/RCA, entre 1996 et 1998 en matière de formation et de recrutement des instituteurs, pourrait être envisagée comme mesures alternatives à court et moyen termes. En effet, des centaines d'enseignants avaient été formés par an, à partir des niveaux bac+1 ou bac+2 dans les 7 centres pédagogiques régionaux (CPR), avec 6 mois d'apprentissage théorique et 3 mois de pratique. Relancer ce système avec un nombre plus élevé d'élèves à former, permettrait de résorber en partie le déficit en enseignants, auquel le système pallie jusqu'à présent par le recrutement de "maîtres-parents" et "agents communaux" non qualifiés et insuffisamment encadrés.

Leur formation de courte durée qui conduirait à un recrutement de type contractuel, permettra à l'Etat de ne pas se déroger au plafonnement du nombre de fonctionnaires qu'il s'est fixé avec la Banque Mondiale et le FMI pour une durée assez longue (20.000 fonctionnaires pour le niveau de richesse actuel qui ne connaîtra pas une grande variation à la hausse dans un avenir proche).

Il faudra donc nécessairement associer la politique de formation accélérée à celle de recours aux contractuels. C'était le cas avec le 3^{ème} projet Banque Mondiale. Le programme pourra utiliser les économies réalisées sur les départs à la retraite, les décès et les radiations des fonctionnaires, pour recruter les contractuels. Cette politique de recours aux contractuels a été utilisée dans plusieurs pays d'Afrique. En effet, c'était le choix des responsables de l'éducation du Bénin (50.000 contractuels sur 175.000 enseignants en 1980), de la Tunisie (11% des enseignants en 1992), du Sénégal (132 contractuels et dans l'enseignement primaire en 1994), de la Côte d'Ivoire, et du Niger (63% des enseignants en 2002), . . . , pour résoudre en partie le problème de manque d'enseignants.

Par ailleurs, la disponibilité en enseignants d'une certaine qualité sur le marché du travail, permettra de couvrir les besoins de l'enseignement privé qui est en plein essor. Elle pourra permettre également aux collectivités et aux populations locales de recruter directement des enseignants formés plutôt que des "agents communaux" ou de "maîtres-parents" qui sont en général sans formation et de faible niveau initial.

Quant à la poursuite de l'effort pour garantir la qualité de l'enseignement dans cette politique, des dispositifs de formation continue (régulière et suivie) pourraient se mettre en place dans les 7 centres pédagogiques régionaux pendant les vacances scolaires, pour recycler ces enseignants formés sur une courte durée, au même titre que ceux qui concernent les maîtres communaux, maîtres-parents et autres qui sont de plus en plus nombreux à exercer sans formation initiale dans les écoles en Centrafrique.

II.3.3.3 Définir et mettre en œuvre une véritable politique de prise en charge des salaires du personnel enseignant par les populations locales.

En République Centrafricaine, comme dans la plupart des pays analogues d'Afrique au sud du Sahara, les populations locales participent au financement des écoles, notamment en ce qui concerne la prise en charge des enseignants. Sur les 1353 maîtres des écoles rurales qui représentent 36,4% du total du personnel enseignant, plus 1000 sont recrutés et rémunérés par les populations. C'est donc un phénomène de grande importance qui prendra de plus en plus d'ampleur. Si l'on en croit les parents ou les populations, dans une situation de crise ou d'urgence, une fois la nourriture et le logement assurés, leur principale préoccupation est la reprise de la scolarité des enfants. C'est ainsi qu'eux-mêmes mettent en place les activités pédagogiques.

Cette approche émanant de l'initiative locale, présente de nombreux avantages et est encouragée par les grandes institutions d'aide internationale ((Bird, 1999) ; (Brown, 2001) ; (Lang, 1998) ; (Sinclair, 2001) ; (Sommers, 1999) ; ..., cités par A. Traoré, 1996). Il y a d'abord un avantage psychosocial à ce que les membres d'une communauté jouent le rôle d'enseignants ou contribuent sous d'autres formes au processus d'éducation. En outre, dans bien des cas, les pouvoirs publics sont dans l'incapacité de pourvoir intégralement et durablement aux ressources éducatives requises, d'où l'importance de sensibiliser les membres de la communauté à l'aide qu'ils peuvent apporter à une école.

Cependant, à défaut d'une politique claire et officielle du gouvernement, ces populations qui continueront à agir dans le désordre, créeront ainsi et de plus en plus d'écoles parallèles avec des infrastructures scolaires non-conformes aux normes, des enseignants non qualifiés et des enseignements hors programmes officiels. Elles justifieront toujours leurs initiatives et leurs actions, bonnes ou mauvaises, par l'incapacité de l'Etat ou son "désengagement" devant ses responsabilités.

Il est à noter que l'existence des maîtres-parents dans les zones rurales depuis le début des années 80, n'a pas été prise en compte dans la gestion du personnel enseignant et dans l'élaboration des statistiques scolaires. C'est seulement à partir de la fin des années 90 que l'annuaire des statistiques de l'éducation a commencé à fournir des informations et des données sur la participation des populations locales au financement des enseignants.

Pour consolider cette forme d'apport des populations qui contribue à réduire le déficit en enseignants, et contrôler le fonctionnement des écoles concernées, le ministère de l'éducation nationale devra d'abord mettre en place un programme de sensibilisation. Ce programme aura pour but d'encourager les populations qui interviennent déjà dans ce sens, et d'amener celles des autres localités à comprendre les difficultés de l'Etat et à suivre le bon exemple dans l'intérêt de leurs enfants.

Ensuite, le département de l'éducation devra intégrer ces enseignants dans ses programmes d'inspection pédagogique, de formation continue et d'appui de toutes sortes. Les services de planification et de la carte scolaire, de même que les services de la gestion du personnel, devront prendre en compte dans leurs tâches, la réalité et les données de ce phénomène.

A ces égards, les cas du Mali, du Tchad et du Togo sont significatifs car ils ont su accompagner les populations dans leurs efforts, et intégrer le phénomène dans leurs politiques de développement de l'éducation.

II.3.3.4 Adopter l'enseignement multigrade et la double vacation

Les systèmes de classes multigrades ou "à cours multiples" s'appliquent depuis le début des années 80 en République Centrafricaine dans certaines localités sans être explicitement une stratégie du ministère de l'éducation nationale. C'est souvent une situation transitoire : à l'ouverture, l'école ne comporte pas l'ensemble des six niveaux prévus de l'enseignement primaire. Il est entendu que l'école deviendra progressivement monograde avec l'augmentation de la population scolarisable environnante (une demande sociale d'éducation forte) et la disponibilité en locaux et en maîtres.

Cette transformation progressive des écoles en vigueur depuis l'indépendance de la République Centrafricaine, a cessé de fonctionner correctement il y a plus de vingt ans, en raison de la sévère crise économique aggravée par des troubles socio-politiques que le pays connaît.

Théoriquement, les classes multigrades sont difficilement envisageables avec d'une part, des effectifs d'élèves dépassant le chiffre inimaginable de 150 et un nombre insuffisant de salles de classe dans les zones urbaines, et d'autre part, des effectifs d'enfants scolarisables en augmentation dans les zones rurales. Mais il existe une grande variété de solutions qui répondent à des situations très diverses. On peut avoir les élèves d'une classe à deux niveaux successivement le matin et l'après-midi, une école à trois classes accueillant chacune deux

niveaux voisins avec un recrutement tous les deux ans, deux niveaux consécutifs coexistant dans la même salle de classe, encadrés par un seul enseignant, etc. Ainsi, de toutes ces situations et méthodes diversifiées de classes multigrades, le système éducatif centrafricain pourra trouver celles qui sont adaptées à son contexte.

Il donc est souhaitable dès lors que cela permet de scolariser davantage d'enfants, d'adopter de telles stratégies de manière systématique en vue de l'universalisation de l'enseignement primaire. Pourtant recommandées par de récentes études (A.Little, 2001; M. Dorléans, L-C. Gacougnole, 2003) dont l'une des nôtres réalisée dans le cadre du DEA en 1991, après la lointaine recommandation n° 52 de l'Unesco aux ministères de l'instruction publique concernant l'organisation de l'école à maître unique (1961), et celle du séminaire IPE/Résafad-Paris (avril 2002), le ministère de l'éducation nationale de Centrafrique n'a pas jusqu'ici autorisé officiellement (inscrire dans les instructions officielles régissant le fonctionnement des écoles) l'enseignement multigrade. Il est plus que jamais impérieux pour ce pays, de les généraliser en les légalisant, eu égard à son contexte de crise profonde de scolarisation due aux troubles socio-politiques.

Pour cela, les décideurs nationaux peuvent faire appliquer les propositions suivantes, faites par les participants au séminaire IPE/Résafad-Paris (organisé en avril 2002), au sujet des classes multigrades. Elles donnent les conditions essentielles d'ouverture et de meilleur fonctionnement de l'enseignement multigrade.

1. Il importe que l'appui aux classes multigrades devienne partie intégrante des plans nationaux de développement de l'Education Pour Tous. L'ouverture et le soutien à ces classes devraient faire l'objet de stratégies concertées entre les différents départements ministériels concernés et de concertations régulières relayées aux niveaux déconcentrés.

2. L'opportunité d'une structure de soutien et de suivi devrait être examinée.

3. Le développement de la scolarisation en zone rurale et tout particulièrement des classes multigrades, devrait bénéficier d'une discrimination positive tant sur le plan des équipements et des matériels que sur celui des personnels (dispositifs de soutien des enseignants).

4. Il importe de mener des campagnes de sensibilisation du public et d'impliquer davantage les parents dans les activités de l'école.

Mesures particulières :

5. Il convient, dans le cadre des cartes scolaires nationales, de fixer des normes d'ouverture pour les classes multigrades.

6. Chaque fois que cela est possible, le regroupement des petites écoles autour d'un établissement central (école complète ou même collège) doit être envisagé, tant au niveau des responsabilités administratives et de soutien qu'à celui des dotations en matériels pédagogiques (bibliothèques tournantes par exemple).

7. Il convient d'apporter une attention particulière à la formation des personnels d'encadrement aux techniques de gestion pédagogique et administrative des classes multigrades.

8. Il est nécessaire de prévoir la mise en place progressive de modalités de formation spécifique, initiale et continue, présentielle et à distance, pour les enseignants affectés dans les classes multigrades, notamment avec des modules de formation consacrés aux techniques de gestion de groupes et d'animation pédagogique.

9. Il y a lieu d'étudier la création ou le renforcement de mesures incitatives pour maintenir les enseignants dans ces classes.

10. Les universités et les instituts pédagogiques devraient être encouragés à entreprendre des recherches multidisciplinaires pour accompagner le développement de ces classes.

Une autre alternative pour une meilleure couverture en enseignants serait l'introduction des classes à double flux ou à double vacation : une utilisation plus efficiente des enseignants et des locaux serait donc que le même maître enseigne un groupe pédagogique le matin et un autre groupe l'après-midi. Cette approche, généralisée avec beaucoup de succès au Burundi, au Niger et au Togo (M. White Kaba, 1993) dans les années 80, pourrait résoudre le problème des effectifs pléthoriques des classes (plus de 150 élèves) en zones urbaines qui rendent presque impraticables les enseignements. Elle devra être institutionnalisée comme toutes les autres mesures proposées dans cette partie, et son application pourra se faire dans les conditions qui s'y prêtent. Les modalités d'indemnisation éventuelles des enseignants

pourront se négocier entre eux et ceux qui les prennent en charge (Etat, collectivités et populations locales, établissements privés).

En somme, l'alternative de classes à double flux (dans les zones urbaines) et de classes multigrades (dans les zones rurales) est acceptable et urgente pour compléter les autres actions éducatives, afin d'espérer atteindre une scolarisation universelle dans les dix ou quinze années à venir.

II.3.4 Améliorer les taux d'accès et de survie dans les zones rurales et parmi les pauvres, et surtout ceux des filles dans l'enseignement primaire en général.

A l'exemple de la plupart des pays à faibles revenus, les différences entre les garçons et les filles, les zones rurales et urbaines, les enfants des milieux favorisés et ceux des pauvres sont importantes.

Ces différences expliquent en grande partie pourquoi la répartition de la dépense publique d'éducation est en Centrafrique parmi les plus inéquitables des pays comparables. La restructuration des dépenses unitaires (II.3.6) et l'amélioration des taux d'accès et de survie dans le sens de l'équilibre entre sexes, zones, régions, classes sociales et niveaux d'enseignement, permettraient d'accroître de façon significative le degré d'équité du système éducatif.

On pourra mettre en place des mécanismes de suivi au niveau des communautés pour s'assurer que les enfants les plus démunis n'abandonnent pas leurs études.

II.3.5 Mettre en oeuvre des réformes générales afin de rationaliser l'utilisation des ressources et d'améliorer l'équité des dépenses d'éducation (efficience dans la prestation et le ciblage des ressources) :

i) protection ou augmentation du budget de l'éducation et particulièrement de l'enseignement primaire ; - allocation optimale des futures ressources jusqu'aux écoles (niveau et répartition des dépenses publiques en termes réels) ; - éviter de diminuer les salaires des enseignants comme le recommandent les Institutions de Breton Wood, ou de différer leur paiement ; - si des réductions budgétaires sont nécessaires, procéder à une évaluation rationnelle des priorités budgétaires après les salaires des enseignants ;

ii) cibler les dépenses de fonctionnement des écoles sur des aides aux parents d'élèves qui peuvent prendre la forme de gratuité des manuels scolaires, aide aux programmes de nutrition, suppression de certains frais d'écolage afin d'inciter les parents à laisser leurs enfants à l'école et pour réduire l'absentéisme ;

iii) contrôle du salaire des enseignants et des prix dans les écoles privées ; - éviter que les salaires des enseignants soient gelés ; - les prix ou les prestations payantes dans les écoles doivent être abordables ; - des approches innovantes comme une plus grande souplesse dans les écoles privées (prorogation des délais de paiement, plans de paiement échelonné) peuvent être plus efficaces.

II.3.6 Mettre en place des formules innovantes d'urgence d'éducation de base

Il s'agit d'élaborer et de mettre en œuvre au plus tôt possible des programmes d'action scolaires d'appoint. Les expériences du Rwanda, de la Sierra Leone et de Madagascar présentées plus haut au sous-paragraphe 1.5.1, offrent un vaste ensemble de mesures et de politiques éducatives dont certaines sont prises en compte ou sont proposées comme telles dans le chapitre II de la quatrième partie. Ceci pourrait constituer une contribution remarquable à la formulation ou au réajustement par la RCA de sa politique éducative pour les années à venir.

Ainsi, en ce qui concerne les mesures et les programmes d'urgence d'enseignement et de scolarisation, les innovations intéressantes que l'on peut retenir globalement pour la Centrafrique sont dans ce qui suit (étant entendu que plusieurs formules sont déjà intégrées dans les différentes mesures ci-dessus) :

- Il faudra dans un premier temps analyser les manquements de l'ancien système éducatif, annoncer une nouvelle politique et avancer tout de suite des preuves visibles et tangibles d'un changement au niveau de l'expérience scolaire.

Les points faibles du système éducatif devraient être clairement présentés aux familles des élèves, aux enseignants et aux collectivités. Sensibiliser ensuite tous les partenaires sur l'effort majeur à consentir pour relever les défis au cours des prochaines années.

- Alléger les programmes scolaires, de sorte à se concentrer sur l'essentiel et "faire de la place" pour des innovations ultérieures au niveau des programmes scolaires. Les formules de

réduction de l'année scolaire ou de temps scolaire doivent bien s'accorder avec l'allègement des programmes. En situation d'urgence ou il faut rattraper un retard considérable dans la scolarisation des enfants, il vaudrait mieux focaliser l'apprentissage essentiellement sur la lecture et le calcul. En outre, les grands axes du contenu des programmes devraient s'appuyer sur la notion des "compétences de vie" telle que définie par l'Unesco, à savoir :

i)- *Apprendre à connaître* : l'éducation devrait aider les étudiants à acquérir les instruments du savoir – les outils essentiels à la communication et à l'expression orale, la lecture, l'arithmétique et l'art de résoudre les problèmes ; à posséder à la fois une solide culture générale et la connaissance approfondie de quelques domaines ; à comprendre les droits et les responsabilités ; et surtout, à apprendre à apprendre.

ii)- *Apprendre à faire* : l'éducation devrait aider les étudiants à acquérir des savoir-faire et des compétences sociales et psychologiques qui leur permettront de prendre des décisions informées dans diverses situations, de gérer les relations sociales et les relations de travail ; de participer aux marchés locaux et mondiaux ; d'utiliser les outils technologiques ; de satisfaire leurs besoins fondamentaux et d'améliorer leur qualité de vie et celle d'autrui.

iii)- *Apprendre à être* : l'éducation devrait contribuer à l'épanouissement de la personnalité des individus et leur permettre d'agir avec davantage d'autonomie, de jugement, de réflexion critique et de responsabilité personnelle. Elle devrait viser à développer toutes les facettes du potentiel de chacun, par exemple la mémoire, le raisonnement, le sens esthétique, les valeurs spirituelles, les capacités physiques et l'art de la communication ; le respect d'un code éthique et moral ; l'art de se faire valoir et de se défendre ; la capacité de rebondir.

iv)- *Apprendre à vivre ensemble* : l'éducation devrait renforcer chez les étudiants les savoir-faire et les aptitudes susceptibles de les aider à accepter leur interdépendance mutuelle ; à résoudre les conflits ; à travailler et planifier ensemble des objectifs et un avenir communs ; à respecter le pluralisme et la diversité (par exemple sexuelle, ethnique, religieuse et culturelle) ; à participer activement à la vie de la communauté.

De manière générale, en situation de post conflit, il est nécessaire d'orienter les réformes éducatives vers les idéaux de paix, d'élaborer des programmes spécifiques et de définir de nouvelles politiques pédagogiques surtout qu'il s'agit des personnes ayant subi un conflit

avec des séquelles physiques et psychiques importantes. La période de reconstruction est également susceptible de permettre une refonte de manuels scolaires, la suppression des contenus incitant aux divisions ethniques et religieuses, à la haine et à l'intolérance, ainsi que la mise en place de modèle de comportements positifs proposant de solutions pacifiques de conflits.

- Mobiliser les ressources locales à travers une coordination avec les organisations religieuses, les associations des parents et les autorités locales.

- Apporter des exceptions flexibles aux règles en place: paiements exceptionnels de tous les arriérés de salaire aux enseignants. Cette mesure est capitale pour la motivation des enseignants et la reprise normale des cours dans les écoles. En effet, le retard considérable de paiement des salaires est la cause principale des années blanches ou de la fermeture de certaines écoles. Les Autorités et les partenaires devront faire un effort dans ce sens.

- Les programmes accélérés d'enseignement primaire pourront être mis en place à l'exemple des programmes sierra léonais RREP (PIER : Programme d'Intervention Educative Rapide) et REP (PEA : Programme Educatif Accéléré) qui durent 6 mois. La baisse du taux de scolarisation consécutive aux troubles socio-politiques qui ont secoué la RCA ces quinze dernières années, pourra être comblée par la réalisation de ce type de programmes d'urgence.

Un autre exemple à expérimenter est celui de Madagascar : ‘‘Programme Conjoint Gouvernement Malgache-Système des Nations Unies pour la Promotion de l'Education de Base Pour Tous les Enfants Malgaches’’. Ce vaste programme éducatif qui vise globalement à faire reculer le fléau de l'analphabétisme et d'assurer une éducation de base pour tous, est le reflet d'un contexte socio-économique malgache très difficile que nous avons évoqué dans les parties précédentes de ce travail.

L'une des formules intéressantes de ce programme que la Centrafrique peut également envisager à moyen terme (cela dépendra des réponses à l'appel que fera le pays aux agences des Nations Unies pour développer ce programme¹⁴, en partenariat avec d'autres organismes

¹⁴ Compte tenu du constat général très positif de l'évaluation à mi-parcours du programme malgache, en ce qui concerne les effets observés, l'Unesco encourage déjà un dialogue sur le partage d'expériences, avec d'autres pays, y compris ceux de contextes différents, qui luttent également et activement contre la pauvreté.

d'aide) est celle de la "formation fondamentale intensive", destinée aux adolescents qui n'ont jamais été en classe ou qui ont quitté l'école après une année ou tout au plus deux années d'école primaire. Des enfants souvent issus de familles en situation difficile.

Le caractère novateur de cette formule réside dans le fait qu'elle se propose d'amener les jeunes au niveau du CEPE en seulement 10 mois. C'est-à-dire que les enfants qui réussissent ce parcours auront réalisé la prouesse d'atteindre en 10 mois seulement un niveau que les autres élèves mettent normalement 5 ans à atteindre dans le système formel traditionnel.

Cette expérience est convenable à la situation actuelle du système d'éducation primaire en République Centrafricaine au moins à trois points de vue. D'abord, les enfants concernés, ceux qui n'ont jamais été à l'école ou ceux qui l'ont quitté après une ou deux années, sont devenus plus nombreux suite aux années blanches et aux années scolaires très troublées depuis 1990. Nous avons en effet observé que les taux d'admission en première année du primaire et les taux d'abandon ont augmenté et sont restés élevés durant cette période. La formule de formation ou d'enseignement primaire de 10 mois serait donc bien indiquée pour réduire de façon accélérée le nombre important d'enfants non scolarisés, et par la même, poursuivre à grands pas l'objectif d'éducation pour tous à l'an 2015.

Ensuite, le coût unitaire public d'un élève du primaire estimé à 18.041 FCFA soit environ 30\$ en 2000 serait de 150\$ (prix constant 2000), sans frais de cantine, pour la scolarisation d'un élève durant 5 ans. Ce niveau de dépense publique unitaire déjà très faible, est inférieur au coût unitaire pour la formule d'enseignement accéléré sur 10 mois de Madagascar. Dans le contexte économique difficile de la Centrafrique, il serait avantageux d'adopter ce programme et espérer atteindre les mêmes performances (plus de 50% de réussite au CEPE après 10 mois d'enseignement) à moindre coût.

Enfin, l'approche dynamique, consensuelle et interactive, basée sur la consultation, la participation des partenaires et bénéficiaires à tous les niveaux, qui a été le facteur de la réussite du programme et d'un nouvel engouement des parents envers l'école, est envisageable pour la Centrafrique. En effet, frappés par l'impact des troubles socio-politiques et militaires, les parents et les communautés locales ont besoin d'être plus impliqués dans les décisions en matière d'éducation, les conditions pour ce faire devant être politiquement favorables.

En outre, la mobilisation et l'implication des autres partenaires, associés étroitement dès le départ à la conception et à l'élaboration du programme par cette approche, seraient facilitées,

en ce qui concerne notamment l'appui technique et financier indispensable à la mise en œuvre de ce programme.

La méthode ASAMA (de Madagascar) nous paraît constituer une des meilleures solutions possibles au problème d'alphabétisation et de scolarisation du million d'enfants adolescents illettrés et analphabètes Centrafricains. Elle pourra leur donner la possibilité de valoriser leurs acquis en éducation informelle et leur permettre d'acquérir en une année les connaissances fondamentales de base nécessaires, leur ouvrant la possibilité d'une formation ultérieure professionnelle, technique, secondaire ou autre. Il est bien entendu que la méthode, comme toute nouvelle méthode, demande à être d'abord adaptée au contexte national, puis consolidée et améliorée en vue d'une généralisation éventuelle. L'idéal reste, bien sûr, que tous les enfants suivent le cycle primaire complet mais, avant l'atteinte de l'universalisation de l'enseignement primaire, cette formule peut se présenter comme une des alternatives à développer.

De manière générale, pour promouvoir l'éducation de base en Centrafrique comme dans les pays comparables vivant dans le même contexte, le secteur non formel présente des potentialités et spécificités importantes. Il peut contribuer à faire évoluer le système public et accroître rapidement l'offre d'éducation, c'est pourquoi l'Unesco préconise qu'un soutien accru lui soit accordé. La politique actuelle du gouvernement centrafricain semble faire le choix quasi-exclusif (à travers le PNDE) de soutenir le secteur formel, or celui-ci se trouve dans une impasse, toujours sous-dimensionné par rapport aux besoins et peu adapté aux populations les plus pauvres. La réforme urgente du système doit permettre de repenser des actions dans ce domaine, en prenant en compte les nouvelles stratégies éducatives émanant des sociétés civiles, et concernant le secteur non formel.

‘L'éducation ne doit plus être confinée au seul système conventionnel, elle doit combiner les modalités formelles et non formelles pour atteindre l'objectif de l'éducation pour tous tout au long de la vie, pour les enfants, les femmes, et les adultes’¹⁵.

Bien que difficile à définir précisément, tant les formes qu'elle revêt sont différentes, l'éducation non formelle tire ses origines de pratiques spontanées et du savoir-faire des populations, et se différencie de l'éducation formelle par sa capacité à scolariser, sans qu'il s'agisse nécessairement d'une scolarisation au rabais, une masse importante d'enfants. C'est

¹⁵ La coopération dans le secteur de l'éducation de base avec les pays d'Afrique subsaharienne- rapport du groupe de travail présidé par Daniel Cohn-Bendit, adopté en assemblée plénière le 8 octobre 2001.

d'elle aussi que dépend pour l'essentiel l'alphabétisation des adultes et notamment celle des femmes dont il faut rappeler l'incidence positive sur l'éducation des enfants. La poussée démographique et l'importance de l'analphabétisme en RCA comme dans les autres pays d'Afrique subsaharienne confèrent ainsi au secteur éducatif non formel un rôle clef.

L'éducation non formelle représente depuis une dizaine d'années, une alternative unique au système éducatif formel, dont les carences sont probantes en Afrique, à tel point que des expériences communautaires ont été menées dans de nombreux pays : Bénin, Burkina Faso, Ghana, Guinée, Mali, Sénégal, Tchad, Togo. Désormais, face à l'essoufflement des systèmes scolaires des indépendances, les Etats prennent de plus en plus la mesure des espoirs portés par l'école non formelle. Les grandes rencontres internationales ont été l'occasion d'une prise de conscience collective de ces enjeux.

L'Etat centrafricain, qui a, pendant de longues années, financé naturellement les secteurs scolaires publics doit également engager ses forces dans le cadre de son retour, aux côtés des autres partenaires, dans l'éducation non formelle en vue d'accroître de manière conséquente l'offre d'éducation. L'appui au développement du secteur non formel doit conforter les expériences éducatives réussies et favoriser leur généralisation. Cette éducation non formelle doit en outre être adaptée. On sait par exemple que le travail (domestique ou rémunéré) des enfants dans les milieux les plus pauvres est une réalité quotidienne, qui, si elle est clairement dissociée de l'exploitation, doit être prise en compte dans les stratégies éducatives familiales, dans le respect des principes directeurs de l'Organisation Internationale du Travail qui interdisent le travail des enfants de moins de onze ans. Aujourd'hui, des expériences scolaires alternatives au modèle formel offrent ce type de conciliation pouvant favoriser les apprentissages scolaire et professionnel en s'appuyant sur les savoir-faire traditionnels.

Plus propice à une intégration dans le milieu professionnel et disposant de méthodes d'enseignement novatrices (pédagogie active, calendriers adaptés, enseignement en langues nationales), l'éducation non formelle est par ailleurs susceptible de faire évoluer les systèmes d'enseignement formels dont le rendement interne est relativement faible. En Afrique subsaharienne en effet, plus du quart (environ le tiers en Centrafrique) des élèves du primaire sont des redoublants. Des études récentes montrent que ce très faible rendement interne des écoles publiques provient en partie de la difficulté pour les enfants d'apprendre le français en même temps que les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter). Le maintien durant des années du français comme langue d'apprentissage systématique dès les premières années de scolarité a fragilisé la scolarisation en Afrique francophone. Il faudra donc par exemple

revoir la conditionnalité implicite que la coopération publique française lie à son assistance technique éducative en Centrafrique, celle que le français soit la langue d'apprentissage dans les écoles, notamment en première année du primaire.

Eu égard à ce qui précède, et dans le cadre de la refondation du système éducatif, l'Etat et les partenaires au développement doivent s'investir dans une politique de la demande d'éducation et non plus seulement de l'offre, pour mieux identifier et combattre les facteurs de blocage de la scolarisation universelle. Ils pourront aussi utilement s'inspirer des principes et méthodes suivis par les pays africains anglophones qui, sur ce point, ont obtenu de meilleurs résultats. Ils doivent davantage apporter leur appui aux initiatives émanant de la société civile, des usagers de l'éducation, et collaborer avec les ONG impliquées dans l'éducation de base pour favoriser à la fois les innovations dans le secteur non formel et la réforme en profondeur du système formel. Quant aux projets d'intervention dans le secteur public, ils doivent être davantage orientés vers la recherche de la qualité de l'enseignement, par la formation de formateurs, et l'introduction d'innovations pédagogiques.

II.4 Utiliser les normes minimales d'éducation en situations d'urgence, de crises et de reconstruction

Le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE)¹⁶ a élaboré dans le cadre de sa mission en 2004, des normes minimales d'éducation en situations d'urgence, de crises et de reconstruction post-crise.

L'activité de ce Réseau consiste en effet, à recueillir et diffuser des informations sur l'éducation d'urgence, à promouvoir le droit à l'éducation des personnes en situations d'urgence et à assurer les échanges d'informations réguliers entre ses membres et ses partenaires.

Ces normes minimales s'inspirent des principes fondamentaux formulés dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC), le Cadre d'action de Dakar sur l'Education pour tous (EPT), les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et la Charte humanitaire du projet Sphère. Elles sont définies comme étant *“l'expression d'un engagement collectif en faveur du droit de tous – enfants, jeunes et adultes – à l'éducation en situation d'urgence. Il fait écho aux principes fondamentaux du projet Sphère : alléger, par tous les moyens*

¹⁶ . Le Groupe de pilotage de l'INEE était constitué jusqu'en 2004 de représentants des organismes suivants : CARE USA, Comité international de secours, Alliance internationale Save the Children, Conseil norvégien pour les réfugiés, UNESCO, HCR, UNICEF et la Banque mondiale.

possibles, les souffrances humaines occasionnées par les catastrophes naturelles et les conflits et garantir aux populations sinistrées le droit de vivre dans la dignité.”

Selon le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence, les normes minimales d'éducation en situation d'urgence (MSEE) sont destinées à être utilisées pour des interventions en cas d'urgence. Elles peuvent aussi être utiles dans le cadre de la préparation aux cas d'urgence et d'actions de promotion humanitaire. Elles sont applicables dans des situations très diverses, catastrophes naturelles et conflits armés notamment. Dans ce travail, l'expression "situations d'urgence" est utilisée comme terme générique pour couvrir deux grandes catégories de situations : les "catastrophes naturelles" et les "cas d'urgence complexe", définies comme suit.

Par catastrophe naturelle, on entend, entre autres, les ouragans, typhons, séismes, sécheresses et inondations. Certaines catastrophes naturelles, comme les séismes, surviennent du jour au lendemain et peuvent avoir un impact considérable sur les personnes vivant à proximité de la zone touchée (d'après les définitions de l'Alliance internationale Save the Children, 2001). D'autres, comme les sécheresses, se développent plus lentement, mais n'en produisent pas moins des dégâts tout aussi dévastateurs.

Par cas d'urgence complexe, on entend des situations, créées par l'homme et résultant souvent de conflits ou de troubles civils, qui peuvent être aggravées par une catastrophe naturelle. En pareil cas, la vie, la sécurité, le bien-être et la dignité des populations concernées sont mis en péril du fait de différents facteurs de crise, tels que des catastrophes naturelles, des catastrophes occasionnées par l'homme et des conflits armés.

A partir de ces définitions, on peut se poser la question de savoir si les normes minimales sont applicables dans le cas de la Centrafrique. Sommes-nous dans une situation d'urgence ou face à un problème de développement ?

Cette question est particulièrement importante d'autant plus que les organisations internationales ont des avis divergents sur le sujet.

En effet, si l'Unesco, la banque mondiale et le Fonds Monétaire International considèrent que la RCA est un pays en situation post-conflit et d'urgence, l'ONU en revanche, ne la classe pas parmi les pays nécessitant une intervention d'urgence sur les plans sécuritaire et humanitaire. Elle estime qu'il n'y a pas de grande famine, de grande sécheresse, de guerre civile, etc.

En conséquence, le pays n'a pas fait l'objet d'une aide internationale appropriée depuis le retour à la paix et à la démocratie en 2003. Pourtant, cette crise silencieuse que connaît la RCA cache des problèmes réels de toutes natures qui sont déjà présentés dans les parties précédentes.

Aujourd'hui, la situation est nettement plus grave et ne fait aucun doute dans la région nord-ouest du pays. Les organisations humanitaires et le HCR reconnaissent le désarroi de la population de cette zone qui s'exile de plus en plus au sud du Tchad (45.000 réfugiés en février 2006, selon le HCR). Autour des deux grandes villes de la région, Bozoum et Bossangoa, des "coupeurs de routes ou pirates de terre", organisés en bandes armées pillent les voyageurs, et régulièrement les villages environnants. Les parents n'envoient plus leurs enfants à l'école, de crainte que les bandits qui arrivent, puissent en prendre deux ou trois et demander une rançon. En outre, les enfants ne mangent pas le matin et le midi, les parents sont en général absents pendant la journée, ils ne reviennent que le soir pour leur préparer des repas sans huile, sans sel et composés uniquement que de légumes.

C'est cette extrême pauvreté de la population du nord-ouest qui représente le tiers de la population totale, et une situation d'insécurité permanente qui ont finalement amené l'ONU à classer la région en phase 4 sur son échelle d'évaluation sécuritaire qui en comprend 5, ce qui signifie que le personnel onusien ne peut ni s'y installer ni y travailler.

Néanmoins, dans l'attente d'une véritable réponse de la communauté internationale, le système des Nations Unies s'apprête à délivrer une assistance alimentaire dans le nord-ouest du pays.

De façon générale, la situation de crise socio-économique chronique, de troubles causés par des rebellions sur le territoire et de coups d'Etat à répétition qui ont eu un impact dévastateur sur le système éducatif centrafricain, permet d'attester que les normes minimales d'éducation en situations d'urgence peuvent être appliquées dans ce pays. Cela étant, elles pourront servir de base à l'analyse de la situation, à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des stratégies et des programmes d'éducation d'urgence.

Ces normes minimales d'éducation en situations d'urgence, de crises et de reconstruction définies par le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE) sont les suivantes :

Normes minimales communes à toutes les catégories : cette partie recoupe plus particulièrement les aspects essentiels de la participation des communautés et des ressources locales à prendre en compte pour l'application des normes, ainsi que l'organisation des interventions éducatives d'urgence sur la base d'une évaluation initiale, suivie d'une intervention appropriée, d'un pilotage continu, puis d'une évaluation finale.

Accès à l'éducation et environnement d'apprentissage : ces normes portent sur les partenariats de nature à promouvoir l'accès aux possibilités d'apprentissage et le rapprochement avec d'autres secteurs, tels que la santé, l'eau et l'assainissement, l'aide alimentaire et la nutrition et l'aménagement d'abris, afin de garantir la sécurité et le bien-être physique, intellectuel et psychologique.

Enseignement et apprentissage : ces normes portent sur les éléments essentiels susceptibles de contribuer à un enseignement et à un apprentissage efficaces : 1) les curricula, 2) la formation, 3) l'enseignement et 4) l'évaluation.

Enseignants et autres personnels d'éducation : ces normes portent sur l'administration et la gestion des ressources humaines dans le domaine de l'éducation, c'est-à-dire le recrutement et la sélection, les conditions de travail, le contrôle et le soutien.

Politique éducative et coordination : ces normes portent sur la formulation et la promulgation des politiques, leur planification et leur mise en oeuvre, ainsi que la coordination.

La réhabilitation ou la reconstruction du système éducatif centrafricain au travers de la mise en oeuvre des mesures de politiques et stratégies éducatives que nous proposons au terme de ce travail, devra se faire dans le cadre de l'application de six normes de processus fixées par le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence, à savoir : 1) la participation communautaire, 2) les ressources locales, 3) l'évaluation initiale, 4) la stratégie d'intervention, 5) le pilotage et 6) l'évaluation.

Il faut noter que l'application de ces normes de processus contribue également à la réalisation des normes des autres catégories c'est-à-dire, Accès à l'éducation et environnement d'apprentissage, Enseignement et apprentissage, Enseignants et autres personnels d'éducation, Politique éducative et coordination.

Ainsi, même à son stade actuel où l'on se situe entre reconstruction post-conflit et crise socio-économique chronique, il est important de procéder à l'évaluation initiale pour mieux connaître la situation et l'analyser convenablement, en vue de l'élaboration ou de réajustement des programmes d'urgence adaptés. Le premier pas dans l'analyse consistera à recueillir des informations et recenser des statistiques qui apportent des éléments importants sur le contexte éducatif. Quels sont les effectifs totaux et les taux de scolarisation ? Quels sont les taux de redoublement, d'abandon, de passage dans le système ? Y-a-t-il une demande d'éducation ? Quelles sont les offres de services éducatifs ? Quelle est la part de l'éducation dans les dépenses du gouvernement et quelle est la part globale du financement privé ? etc.

Cette norme n'est qu'en partie appliquée dans ce travail, car d'une part, le champ de l'étude ne couvre pas tous les domaines de l'éducation, et d'autre part, nous n'avons pas mené une enquête sur le terrain. Il n'existe par ailleurs, et à l'heure actuelle, aucune évaluation de la situation d'urgence en Centrafrique, associant les populations et les collectivités locales, les acteurs humanitaires et les différentes ONG qui interviennent dans l'éducation ainsi que les autorités locales, comme le recommande le Réseau inter-agences. De ce fait, certains éléments liés à la situation économique, aux croyances religieuses et traditionnelles, aux pratiques sociales, aux facteurs politiques et sécuritaires, aux mécanismes d'adaptation ou de l'évolution prévisible de la situation, n'ont pas été pris en compte dans notre analyse du système.

Il est donc capital pour garantir l'efficacité des mesures et programmes d'urgence, de crises et de reconstruction, d'analyser la quasi-totalité des causes et des effets de la situation. Pour cela, il convient, autant que faire se peut, de collecter toutes les données possibles sur l'éducation, de faire un inventaire complet des ressources locales, des capacités humaines et leurs vulnérabilités, et d'estimer les besoins et les services à fournir. L'analyse qui en découlera, permettra par exemple d'apprécier la pertinence de nos propositions de politiques et de stratégies éducatives, et les programmes d'urgence que nous avons jugés nécessaires pour la RCA. Elle permettra également de corriger les actions présentes et futures du gouvernement en matière d'éducation qui, à notre connaissance, ne se fonde sur aucune évaluation judicieuse de la situation réelle d'urgence et de crise.

La participation communautaire à l'œuvre éducative, de l'évaluation initiale de la situation aux évaluations à mi-parcours et à la fin des programmes, en passant par leur planification, leur mise en œuvre et leur pilotage, est plus qu'indispensable. La communauté doit être représentée dans une structure (conseil d'école, comité d'éducation communautaire)

regroupant les représentants des parents ou d'associations de parents et d'enseignants, d'organismes locaux, d'associations de la société civile, d'organisations communautaires, de groupes de jeunes et d'associations de femmes, ainsi que d'enseignants et d'apprenants (le cas échéant).

Les actions de sensibilisation en vue de la mobilisation des ressources intellectuelles, humaines, financières et matérielles, comme nous l'avons proposées doivent être menées vigoureusement en vue de promouvoir l'accès à l'éducation dans le pays.

Pour ce qui est de la stratégie d'intervention, il s'agira de mettre au point des stratégies d'action éducative comportant entre-autres, le budget permettant la mise œuvre des normes minimales, les activités éducatives envisagées, le renforcement des capacités de collecte et d'analyse des données, et la réactualisation ou la mise à jour périodique des stratégies (au moins une fois par trimestre).

Les normes d'éducation d'urgence, de crises et de reconstruction étant un processus complexe, leur mise en œuvre devra par ailleurs obéir à une démarche rigoureuse, associant tout au long de son déroulement, toutes les parties concernées. Ainsi, des structures de pilotage telles que proposées pour la mise en œuvre du PNDE centrafricain (élaboré et adopté par le gouvernement en 2000), composées de toutes les parties prenantes compétentes du point de vue technique, socio-politique, etc., suivront régulièrement l'exécution des programmes. Ce sont des instances de régulation qui permettront de réajuster les écarts à l'intérieur d'un programme ou entre un programme et un autre. Elles devront également faciliter à tous les niveaux, la mobilisation constante des acteurs et des ressources nécessaires à la réalisation des activités prévues.

Au terme de chaque activité éducative, une évaluation devra être faite afin de mesurer les performances réalisées et d'envisager éventuellement des actions de réajustement ou de consolidation. Elle concernera tous les aspects des interventions, notamment les politiques, les programmes et les résultats. L'évaluation devra aussi être faite par tous les acteurs, à savoir les partenaires nationaux (ONG, APE, collectivités locales, ministères, etc.) et internationaux (organismes d'aide internationale, ONG internationaux, les partenaires bilatéraux, etc.), les enseignants et éventuellement les apprenants.

CONCLUSION DE LA QUATRIEME PARTIE

Dans cette quatrième et dernière partie, nous avons essayé de proposer certaines mesures et des scénarios plausibles du mode de fonctionnement, de financement et de gestion du système éducatif centrafricain, eu regard à sa fragilité et à son délabrement total suite aux événements de troubles socio-politiques et aux conflits militaires internes que le pays a connus. L'analyse de l'impact de ces événements sur l'enseignement primaire que nous avons faite, a montré en effet que le fait que ce vaste niveau d'enseignement soit essentiellement financé et géré par l'Etat, au travers de l'administration centralisée du ministère de l'éducation nationale, a causé d'énormes obstacles au fonctionnement des écoles, aboutissant dans certains cas à leur fermeture.

En outre, nous avons observé que des écoles se créaient de façon désordonnée dans le secteur informel de l'enseignement, profitant des carences du système éducatif qui fonctionnait dans un contexte global très troublé entre 1990 et 2000.

Il est évident que le système ne peut pas se défaire de ces structures éducatives du domaine privé ou non formel qui contribuent malgré tout à la généralisation de la scolarisation des enfants, et l'Etat ne peut se désengager totalement de sa mission éducative. C'est ainsi que nous estimons que les efforts doivent être faits par tous les partenaires, à commencer par l'Etat, mais dans le cadre d'un nouveau mode d'organisation du système éducatif basé sur une relative autonomie.

L'administration de l'enseignement primaire devrait connaître une répartition de compétences. L'Etat partagerait avec les communes, les régions, les parents, les ONG et les particuliers les responsabilités, et donc le pouvoir à l'école, ne serait-ce que dans les domaines de l'ouverture d'une école, de recrutement du personnel enseignant et de l'entretien des locaux scolaires.

La restructuration de l'administration de l'éducation par le biais de la décentralisation et de la déconcentration tangibles des services, favoriserait un système d'initiative et permettrait une véritable gestion locale de l'école. A cela, si le rôle des collectivités locales, des parents et des particuliers est effectivement renforcé, on obtiendrait un système éducatif moins sensible aux divers troubles de la société.

Nous pensons par ailleurs, que le seul changement du mode d'organisation du système éducatif centrafricain ne suffirait pas à remettre en ordre le système et le rendre efficace, vu le dysfonctionnement, les nombreuses insuffisances et déficiences chroniques dont il souffre, et qui se sont aggravés avec les troubles socio-politiques et la crise économique aiguë de ces

dernières années. En conséquence, nous avons fait des propositions de mesures visant à élever le taux de scolarisation d'une part, et d'autre part, d'améliorer les conditions et l'efficacité de l'enseignement primaire.

Elles constituent des éléments d'aide à la décision dont la plupart s'appuient sur les résultats d'études d'évaluation réalisées sur le système éducatif centrafricain lui-même, et dans les pays confrontés aux mêmes problèmes d'éducation (études auxquelles nous avons fait référence plusieurs fois dans les troisième et quatrième parties de notre travail).

Certaines mesures sont donc spécifiques au système éducatif centrafricain et au contexte national, notamment celles qui concernent les coûts et le financement de l'éducation, l'expérience de la politique de formation accélérée des maîtres (associée à celle de recours aux contractuels) et la politique de redéploiement des personnels administratifs.

D'autres mesures concernent des problèmes communs aux systèmes éducatifs des pays d'Afrique au sud du Sahara, à savoir le faible taux de survie scolaire en fin du cycle primaire (5^{ème} et 6^{ème} année), les taux élevés de redoublement et d'abandons scolaires, la pénurie des enseignants, etc.

C'est en fait des mesures dont quelques-unes sont suggérées aux pays par des chercheurs individuels et des organismes internationaux comme la Banque Mondiale, l'Unesco et le PASEC.

Une attention particulière a été portée sur la question des formes alternatives d'emploi des maîtres. Les raisons en sont que les enseignants constituent la pièce maîtresse de la reconstruction d'un système éducatif. Le principal défi sera donc de rationaliser le corps enseignant. Des mesures rapides de consolidation, de redéploiement et d'optimisation s'imposent ainsi que celles relatives à la rémunération et à l'adéquation de la formation. La plupart des politiques appliquées avec succès dans ce domaine, sont proposées pour la RCA.

Enfin, nous avons également souhaité que les expériences positives des formules de développement de l'éducation informelle et non formelle, notamment celles mises en pratique à Madagascar, soient aussi expérimentées le plus vite que possible en Centrafrique.

De manière générale, dans le cadre d'une perspective régionale comparative, il a été observé que les résultats de l'application de ces mesures dans certains pays africains sont positifs et encourageants :

le PASEC, la Banque Mondiale et d'autres organismes internationaux comme l'Unesco ont fait un constat global qui laisse apparaître que la qualité de l'enseignement n'a pas été affectée de manière significative dans les pays qui ont mis en pratique ces formules. Cela a par contre permis de réduire nettement les coûts unitaires des élèves, autorisant un accès plus large à l'école.

Le système éducatif centrafricain qui est encore en crise et loin des objectifs de l'EPT, devrait privilégier l'aspect quantitatif de son développement à court et moyen terme. Il apparaît donc évident que les mesures visant l'accroissement de la scolarisation à moindres coûts comme celles-ci, constituent les priorités du programme d'actions d'urgence que le pays devra mettre en place, s'il ose espérer rattraper dans une certaine mesure son retard dans la réalisation des objectifs de l'Education Pour Tous d'ici à l'an 2015.

Cependant, en guise de recommandation, il est indispensable pour une efficacité et une réussite des politiques, stratégies et programmes éducatifs, d'appliquer dans la mesure du possible les normes minimales d'éducation d'urgence, de crises et de reconstruction telles qu'elles sont définies par le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE). Ne revêtant pas en effet un caractère prescriptif, ces normes minimales ont été tout de même élaborées par des parties prenantes issues d'horizons très divers (tels que les familles, communautés, autorités locales, fonctionnaires ministériels, organismes de financement, organes d'exécution, etc.), et ce à partir de cas vécus d'urgence et de reconstruction dans différentes régions du monde. Elles fixent en effet, des orientations et définissent les approches et stratégies pouvant permettre de réagir à des situations d'urgence et de mettre en oeuvre des programmes éducatifs. C'est donc le fruit d'un vaste travail d'expérience et de concertation au niveau mondial, dont il faut nécessairement tenir compte dans la recherche des solutions aux problèmes éducatifs centrafricains.

CONCLUSION GENERALE

Ce travail a tenté de mesurer l'impact des événements de troubles sur l'enseignement primaire en République Centrafricaine de 1991 à 2001, à partir de l'analyse des facteurs de l'offre et de la demande d'éducation. Depuis le début des années 90 en effet, les conflits sociaux et politico-militaires qui se sont succédés ont entraîné de nombreuses pertes de vies humaines, le déplacement de la population, un traumatisme social, la destruction des infrastructures de base et du tissu économique, ainsi qu'une érosion marquée des capacités administratives. Les mutineries militaires et les coups d'Etat ont été particulièrement dévastateurs, car ils ont exacerbé une situation économique et sociale déjà désastreuse; de plus, ils ont secoué la partie nord du pays en entraînant le pillage et la destruction massive des biens publics et privés. La situation sociale n'a cessé de se dégrader, tout particulièrement à la fin de la décennie 90 et au début de l'an 2000, lorsque les événements ont pris de l'ampleur, car, pour des raisons de sécurité, il était impossible d'assurer les services de base à la population des régions urbaines et rurales affectées.

Nous avons donc observé que cette longue instabilité socio-politique a fait payer un lourd tribut au système éducatif dans son ensemble, à l'instar de nombreux pays aux prises avec des situations similaires durant la dernière moitié de ce siècle. On estime actuellement que plus de 70 pays ont connu une crise interne et sont engagés dans des opérations de reconstruction générale à l'issue de conflits, de catastrophes naturelles ou d'instabilité politique. Certains pays qui se sont lancés dans ces opérations vivent encore aujourd'hui dans des contextes de guerre ou de troubles socio-politiques.

Dans certains cas, l'ampleur des désastres causés par ces situations malencontreuses est telle qu'il ressort quasiment de l'impossible de relancer et dynamiser l'économie, de reconstruire un système éducatif en moins de temps et d'instaurer une paix durable.

S'agissant particulièrement du secteur de l'éducation, pour ne pas évoquer à nouveau l'état des lieux post-conflit dans ces pays (déjà décrit), on rappellera succinctement qu'en général, les infrastructures physiques (bâtiments scolaires, locaux administratifs, équipements sanitaires, sportifs et culturels, ...) sont souvent détruites ou détériorées, les matériels didactiques vandalisés se retrouvent en nombre insuffisant, les enfants et les parents ainsi que les enseignants sont traumatisés. C'est donc à partir de telle situation que souvent les pays doivent faire fonctionner l'école et les services éducatifs dans l'ensemble.

Les défis à relever sont alors immenses et complexes, ils s'imposent à tous les secteurs de développement, dont celui de l'éducation. Les efforts de ces pays devraient être portés prioritairement sur la revitalisation de ce secteur car cela permettrait de trouver une partie significative des solutions à bien de problèmes qui les assaillent : l'éducation contribue à la création du capital humain et social indispensable au développement économique, et elle est aussi un vecteur essentiel de promotion de la paix, de stabilité et de cohésion sociale. Elle peut apporter l'ultime atout pour rétablir les conditions d'une prévention et de gestion équilibrée des conflits. L'éducation permet ainsi de progresser, en respectant les conditions de durabilité du développement, vers des idéaux de paix.

Les progrès ou la réussite des actions éducatives menées dans le cadre du programme de réhabilitation ou de régénération des systèmes éducatifs frappés par les crises et les conflits ont atteint des niveaux divers. Cependant, les indicateurs scolaires sont loin d'évoluer au rythme pouvant permettre de prévoir que les pays concernés parviendront à l'éducation primaire universelle à l'horizon 2015.

Selon le rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002, les progrès vers la réalisation des six objectifs de Dakar sont insuffisants : "le monde n'est pas en voie de réaliser l'éducation pour tous d'ici à 2015".

47 pays sont identifiés par la Banque mondiale comme n'étant pas capable d'atteindre les objectifs de l'éducation primaire universelle, de l'égalité entre les sexes et de l'alphabétisation. En outre, on prévoit que même les pays choisis pour bénéficier de "l'Initiative accélérée" tels que le Burkina Faso, la Guinée, le Niger risqueraient de n'atteindre aucun des trois objectifs quantifiables. Ces pays n'ont pourtant pas connu de catastrophes ou de troubles socio-politiques majeurs ces dernières années. La situation ne pourra donc guère être meilleure pour les pays les plus vulnérables comme ceux en conflit ou ayant connu de graves problèmes d'instabilité. Au demeurant, à la question de savoir si la paix civile était indispensable au développement des systèmes éducatifs, nous avons répondu en guise de conclusion de la première partie de ce travail que : " les pays qui bénéficient de la stabilité politique, de la paix civile, qui ne ménagent aucun effort dans la réhabilitation de leurs institutions de toute nature, et qui font preuve d'une bonne gouvernance, ont un avantage toutes choses égales par ailleurs, dans le processus de développement quantitatif de leurs systèmes éducatifs, au regard des résultats de l'analyse multivariée et des corrélations que nous avons établies".

Ainsi, l'examen de la question, porté sur les éléments factuels au niveau international a donné les résultats qui autorisent de dire que globalement, dans les sociétés en proie aux troubles socio-politiques, les systèmes éducatifs sont les moins performants du point de vue quantitatif et qualitatif.

Les situations de crises qui se situent principalement dans les pays pauvres ont en fait un impact dramatique sur le développement humain, et des efforts conséquents s'avèrent indispensables si l'on veut éviter le re-déclenchement de conflits et reconstruire les pays de façon durable pour ne pas compromettre les chances de sortie de pauvreté des générations futures. Comme l'a affirmé le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies (ONU), Koffi Annan, lors de son rapport sur les réformes de l'ONU : *''Il ne peut y avoir de sécurité sans développement, il ne peut y avoir ni sécurité ni développement si les droits de l'homme ne sont pas respectés.''*

En ce qui concerne singulièrement la République Centrafricaine, comme nous l'avons observé, elle compte parmi les pays dont les services d'éducation et les établissements scolaires sont sévèrement touchés par les événements de troubles.

Dès l'indépendance, elle avait pourtant pris l'option de développer prioritairement son système d'éducation et de formation en vue d'assurer un avenir meilleur à ses citoyens. Les programmes d'action et de développement de ce secteur s'inscrivaient dans l'ensemble des programmes nationaux et dans les cadres internationaux de référence comme les plans nationaux de développement économique et social, les Déclarations de Droit de l'homme, les Déclarations et cadres d'action de Jomtien (1990) et de Dakar EPT 2000-2015 (Avril 2000), la Conférence internationale sur la population et le développement (Caire 1994), le cadre de l'Initiative 20/20, etc.

Aujourd'hui encore, la priorité est toujours accordée à l'éducation, mais l'instabilité politique et les troubles sociaux rendent désormais incertaine la réalisation des objectifs éducatifs que le pays s'est fixés, y compris ceux recommandés dans le cadre de l'EPT pour l'horizon 2015. Pour le vérifier et l'établir, nous avons fait le choix d'analyser les facteurs de l'offre et de la demande d'éducation.

Au plan de l'offre scolaire, l'Etat qui est le principal financeur et gestionnaire du système éducatif est au bord de la banqueroute, il n'arrive plus à assurer le fonctionnement des écoles existantes et en construire de nouvelles pour faire face aux besoins résultant de la pression démographique.

La rareté des ressources de l'Etat a engendré une accoutumance au paiement irrégulier du personnel de l'administration et des enseignants (avec plusieurs dizaines de mois d'arriérés de salaires), au gel de recrutement des fonctionnaires y compris les enseignants, à la cessation des dépenses en matériels de bureau et en matériels didactiques destinés aux écoles, à l'absence de dépenses d'investissement, etc.

En conséquence, les carences des éléments d'offre scolaire se sont généralisées dans le système, notamment les écoles et les salles de classe, les mobiliers scolaires, les enseignants et le personnel d'encadrement pédagogique (inspecteurs et conseillers pédagogiques) ainsi que certains services éducatifs importants qui n'existent que de nom (service de production et d'impression de matériels didactiques, service de sport scolaire, service sanitaire, ...).

Au plan de la demande d'éducation, les ménages avaient foi en l'éducation car jusqu'en 1989 encore, à la question de savoir " faut-il envoyer son enfant à l'école ?", on a obtenu le plus souvent une réponse affirmative, selon les résultats de l'enquête socio-culturelle réalisée par le bureau de recensement des populations sur l'ensemble du territoire centrafricain.¹⁷ Les parents avançaient des arguments favorables à la scolarisation des enfants au nom d'une légitimité inspirée de la réussite des diplômés, du progrès de la société et de la civilisation.

Scolariser son enfant est un moyen pour prétendre à un emploi salarié, et plus généralement, savoir lire, écrire, compter et parler français permet de ne pas être retardé. Etre analphabète devient de plus en plus une "honte" pour la génération actuelle des Centrafricains.

Mais depuis le début des événements de troubles dans le pays, les ménages ne croient plus comme auparavant en l'avenir de leurs enfants qui vont à l'école. D'abord, du fait de l'offre : l'école est considérablement discréditée en grande partie à la mesure de son mauvais fonctionnement, de ses manques et de ses échecs.

Ensuite, en plus de cet insuffisance et de la très mauvaise qualité de l'offre qui découragent déjà les parents à envoyer leurs enfants à l'école, la situation générale de pauvreté dans laquelle ils s'enfoncent chaque jour davantage ne leur permet juste que de se "battre" pour la survie.

L'état de santé désastreux et préoccupant, les revenus insignifiants, les conditions et la qualité de vie déplorables ne peuvent pas également permettre aux familles de scolariser facilement leurs enfants, et souvent à plusieurs kilomètres de leurs habitations. La pauvreté extrême ou

¹⁷ Enquête socio-culturelle en RCA, BCR-Unesco, 1989.

absolue d'une grande partie des populations centrafricaines rend prohibitifs les coûts de la scolarisation formelle, et exclut de fait de nombreux enfants du système éducatif. Le coût de la scolarisation, au-delà des frais de scolarité et du transport, représente surtout pour de nombreuses familles le manque à gagner d'un enfant qui est retiré du monde du travail, que celui-ci soit domestique ou rémunéré.

L'école devient alors une source d'investissement de luxe dont les moyens sont quasiment inexistants. La baisse observée de la demande d'éducation, mesurée en termes de taux d'admission et de survie à l'école primaire s'explique globalement par les effets de tous ces facteurs.

Il convient par ailleurs de rappeler que ce travail a circonscrit l'impact des événements sur le système que sur la période 1991-2001, alors qu'ils ont continué après à déstabiliser le pays, notamment la grève illimitée des fonctionnaires qui, commencé en 2000, a duré plus de deux ans, les sévices de la rébellion sur la population de la région nord, les trois tentatives de coup d'Etat survenues en 2001 et 2002, et le renversement du gouvernement en mars 2003. La situation de crise économique qui prévalait déjà au début des années 80, en est encore durement affectée, paralysant davantage le pays dont l'avenir est dorénavant incertain sur tous les plans. La quasi-totalité des conditions qui ont engendré les soulèvements populaires, les grèves des fonctionnaires, les mutineries militaires et les conflits armés ne s'est pas améliorée, bien au contraire, elle s'est détériorée considérablement, faisant couvrir de graves troubles. Déjà, au moment où nous parachevons ce travail (fin de l'année 2005), plusieurs grèves de fonctionnaires et des soulèvements des retraités et étudiants ont eu lieu pendant la nouvelle période de transition démocratique 2003-2005, et au début du pouvoir du nouveau Président élu. Dans ces circonstances, le système éducatif et notamment les établissements scolaires ne peuvent que continuer à mal fonctionner, car le pays n'est pas encore sorti de l'ornière de la crise et des troubles.

Nous avons constaté que ces troubles proviennent généralement des institutions de l'Etat (différents ministères, établissements scolaires et universitaires, armée nationale etc.) qui finissent par le paralyser. C'est donc essentiellement un phénomène d'autodestruction des capacités de l'Etat à remplir ses missions dont celle de l'éducation. Et dans la mesure où il est le principal financeur et gestionnaire de ce secteur, sa faillite est donc inéluctable à la dégradation persistante de l'école. C'est ainsi que ce travail propose que soient partagées les charges inhérentes à la création et au fonctionnement de l'école, de même que les responsabilités de gestion.

Le “Tout-Etat” en matière d’éducation devra de ce fait cesser au profit d’un système de partage des compétences entre l’Etat, les collectivités locales, les parents, les ONG et les particuliers.

Ce système s’appuierait sur la décentralisation et la déconcentration de l’administration centrale de l’éducation, la décentralisation des responsabilités sur les collectivités locales et l’autonomie des écoles.

Ce nouveau mode d’organisation scolaire pourra permettre un fonctionnement normal et régulier des écoles, du moins pour une grande partie d’elles, lorsque l’Etat se trouverait confronté aux perturbations sociales habituelles. En effet, mises à part les grèves que presque tous les enseignants et le personnel administratif suivent sur l’ensemble du territoire, les autres aspects de troubles sociaux voire militaires ne touchent pas toutes les autres régions du pays. D’ailleurs, la plupart des agitations socio-politiques n’ont lieu qu’à Bangui la capitale du pays, même s’il est vrai que la région du nord a subi l’existence de la rébellion pendant un moment.

L’école centrafricaine pourrait donc fonctionner en toutes circonstances sur une grande partie du territoire avec plus d’enseignants pris en charge par les communes, les parents d’élèves, les ONG et les entrepreneurs privés.

Par ailleurs, l’état du système éducatif est tel qu’il nécessite des mesures ou programmes d’action d’urgence. L’UNESCO a même classé la République Centrafricaine parmi les pays dont le système éducatif est gravement touché par les événements de troubles socio-politiques. On estime logiquement qu’il doit faire l’objet d’un programme de reconstruction d’urgence post-conflit, car après le retour de la démocratie (organisation des élections présidentielles et législatives en 2005), la RCA serait entrée dans une nouvelle ère de stabilité.

Seulement, nous observons que le pays n’est véritablement pas sorti de toutes ses crises, ce qui le situerait aussi parmi les pays en crise endémique. Par conséquent, les mesures adéquates d’urgence qui devraient être mises en œuvre pour atténuer l’impact quotidien et persistant de ces crises sociale, politique et économique, ne devraient pas être exclusivement celles de pays en situation post-conflit. L’approche pour résoudre les problèmes d’éducation dans ce contexte devrait donc être différente de celle adoptée jusqu’ici par le pays.

En effet, plusieurs documents de stratégie nationale ont été déjà élaborés mais ils sont inopérants en raison de l’instabilité du pays. Toutefois, on note que ces documents produits avant ou pendant les événements pour valoir sur la période 2003-2015, sont tous conçus dans

l'esprit d'une part, d'un retour rapide de la paix sociale permettant le redressement économique et donc l'augmentation des ressources de l'Etat, et d'autre part, de l'appui massif de la communauté internationale au sortir de la crise. Ces hypothèses de retour à la stabilité et de disponibilité de ressources nécessaires à la mise en oeuvre des programmes ayant échoué, des ajustements doivent être faits pour tenir compte plutôt d'une situation de crise chronique et de difficultés économiques graves du pays appelées également à perdurer.

Ainsi, la loi d'orientation de l'éducation n° 97.014 du 10 décembre 1997, le plan national de développement de l'éducation (PNDE) élaboré en 1997 et adopté en 2000, et le plan national d'action de l'éducation pour tous (PNA-EPT) élaboré et validé par le gouvernement en 2003, devront être actualisés et renforcés par des mesures d'urgence, et des mesures à court, moyen et long termes tenant compte de :

- l'état de déliquescence avancée du système éducatif ;
- la situation de crise permanente du pays ;
- les graves difficultés financières de l'Etat ;
- les limites des politiques publiques en matière d'éducation ;
- la centralisation excessive de l'administration de l'éducation ;
- la faible implication des partenaires locaux (communes, ONG, parents, privés) dans les activités éducatives.
- la faiblesse de l'aide internationale.

Le cas spécifique de la République Centrafricaine où l'on est d'une part en situation d'urgence, et d'autre part, dans la nécessité de réformer entièrement le système, exige que deux types de politique soient mis en place : la première politique devra chercher à remédier de façon instantanée aux conséquences des événements de troubles sur le système ; la deuxième politique s'emploiera parallèlement à refondre les programmes, en longue durée, en vue d'une éducation à la paix et au développement durables. Cela permettra de prendre en

compte les besoins immédiats de reconstruction, et l'identification des racines réelles des événements sociaux et de conflits armés afin de les enrayer et d'éviter ainsi de reproduire les dérives et les dysfonctionnements du système éducatif.

Le présent travail essaie donc de contribuer à la définition de la politique et des stratégies qui pourraient aider à l'actualisation et au réajustement des documents de pilotage du système éducatif centrafricain.

Outre le mode d'organisation scolaire qu'il propose de changer fondamentalement, il indique également dans sa quatrième partie certaines actions et mesures visant à atténuer les effets de la crise et favoriser la reprise de la scolarisation en Centrafrique. On notera que ces actions et mesures dont la grande partie découle des résultats d'études faites sur les systèmes éducatifs des pays comparables et des expériences menées dans la région géographique de la RCA, ne sont pas exhaustives et ne concernent pas tous les aspects de développement de l'éducation. Elles sont centrées sur l'enseignement primaire et visent essentiellement l'augmentation de la scolarisation des enfants. Le défi pour La Centrafrique est de pouvoir appliquer ces mesures et d'adapter les expériences à son propre contexte social et institutionnel. Leur efficacité effective restera à évaluer de façon à les mettre en œuvre prioritairement et de manière vigoureuse, afin de maximiser la productivité des investissements éducatifs, dans l'espoir de voir le pays avancer plus ou moins rapidement vers les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) et ceux du millénaire pour le développement (OMD) à l'an 2015.

Il est cependant primordial d'améliorer le cadre socio-économique et obtenir des résultats rapides pour consolider la paix et ainsi rétablir la confiance par rapport aux possibilités d'évolution dans le pays.

Il est également important de mobiliser les partenaires nationaux et extérieurs et d'avoir l'assurance de leur forte participation à la reconstruction du système éducatif.

Pour ce faire, une grande volonté politique et une meilleure coordination des bailleurs de fonds sont nécessaires. Cela exige un leadership national fort, c'est-à-dire des responsables politiques capables d'avoir une vision claire des choses, afin d'assurer la cohésion de la reconstruction du système à un rythme raisonnable, après ces durs événements de troubles qui ont marqué la République Centrafricaine ces dernières années.

BIBLIOGRAPHIE

ACCT. *Planification de l'éducation, Ajustement structurel et Dévaluation monétaire*, Dossier documentaire du séminaire international de perfectionnement. Bordeaux : Ecole Internationale de Bordeaux (EIB), 1994, 142 p.

ALTHUSSER L. *Positions (1964-1975)*. Paris : Editions Sociales, 1976. 172 p.

ARESTOFF F. *Efficacité comparée de l'éducation publique et privée : une application micro-économique au cas de Madagascar*, Thèse de doctorat en sciences économiques. Paris : Paris I, 2000, 358 p.

BAMBI G. M. G. *Analyse économique de l'enseignement primaire en Afrique sub-saharienne : réflexion approfondie sur le cas du Congo*, Thèse en économie de l'éducation. Dijon : IRÉDU, 1996, 352 p.

Banque Mondiale. "Projet de réhabilitation et de développement de l'éducation en République Centrafricaine". Rapport d'évaluation. Washington D.C. : 1987.

Banque Mondiale. *Projet Dimensions Sociales de l'Ajustement et du développement*, Aide-mémoire des discussions de la mission avec les Autorités Centrafricaines. Bangui : 1991

Banque Mondiale. "Analyse des principaux problèmes qui faussent l'égalité entre les hommes et les femmes et proposition d'un programme stratégique". Rapport N° 10371-CA. Washington D.C. : 1992.

Banque Mondiale. *Faire reculer la pauvreté en Afrique sub-saharienne*. Washington D.C. : 1996, pp 1-27.

Banque Mondiale. *Education et Formation à Madagascar : Vers une politique Nouvelle Pour La Croissance et La Réduction de La Pauvreté*. Washington D.C. : 2001, 217 p.

BARKA J. *Analyse de l'impact du "programme de départ volontaire assisté" des fonctionnaires sur l'enseignement primaire centrafricain*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation (Evaluation dans les systèmes éducatifs). Dijon: IREDU, 1990, 160 p.

BECKER G.S. *Human capital – a theoretical and empirical analysis – with special reference to education*. New York : NBR, 1964.

BEHAGHEL L., COUSTERE P., LEPLA F. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*. Dakar : Confemen, 1998.

BEILLEROT J., MASCONI N. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, 2006.

BENNAGHMOUGH S. *Education, capital humain et croissance économique: le cas du Maroc*, Thèse en sciences économiques. Toulouse : Université des sciences sociales, 1999, 489 p.

BERGMANN H., YAHOUZA I. "Etude sectorielle sur l'éducation de base". Rapport pédagogique, n° 55. Eschborn : GTZ Division 411, 1992.

BERMÈDE G. *Administrer l'école primaire*. Paris : Hachette, 1998.

BERNARD J-M. *Scolarisation primaire universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain : Quels indicateurs ?*. *Colloque international*, Burkina Faso : Université de Ouagadougou, 2004, 15 p.

BIGO D. *Pouvoir et obéissance en Centrafrique*. Paris : Karthala, 1988.

BOURDON J. "Analyse fonctionnelle et prospective du budget de l'éducation en République Centrafricaine". Rapport de mission au MEN. Bangui (RCA) : 1989.

BOURDON J., THELOT. C. *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS, 1999.

BOURGUI A., CASTÉLAN C. *Printemps d'Afrique*. Paris : Hachette, 1991.

BOUSQUET G.H. *Adam Smith / 1723-1790 : textes choisis*. Paris : Dalloz, 1950. 303 p. (Les Grands Economistes)

BOWMAN J., ANDERSON C.A. *Commentary on Aid Education Programs in Africa*. 1960

BRESSOUX P. "Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ?" Revue Française de pédagogie, 1990, n°93.

BROSSARD M. *Rétention, redoublement et qualité dans les écoles publiques primaires béninoises, Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?* Dakar : UNESCO (Pôle de Dakar), 2003, 11 p.

CARRE J.J., DUBOIS P. MALINVAUD E. *La croissance française : un essai d'analyse économique causale de l'après-guerre*. Paris : Seuil, 1972. 709 p. (Économie & Société)

CHERKAOUI M. *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF, 1986. (Que Sais-Je)

Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous. *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : Une vision pour les années 90*, Conférence de JOMTIEN. Paris : 1990.

Coopération Française. *France/Centrafricaine : ensemble sur le terrain*. Bangui : 1989.

Coopération Française. *La Coopération Française dans le secteur Education-Formation-Emploi*. Bangui : 1991.

Coopération Française. *Secteur éducatif : orientations à moyen terme 1993-1994-1995*. Bangui : 1992.

CRAHAY M. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : Université De Boeck (Coll. Pédagogie en développement), 1996.

CRAHAY M. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : Université De Boeck (Coll. Pédagogie en développement), 1996, 452 p.

DEBALLE M., DANAGORO J-P. *Rapport sur les associations des parents d'élèves en République Centrafricaine*. Bangui : 1987.

DEBLE I. *La scolarisation des filles. Etudes internationales comparatives sur les dispersions scolaires chez les filles et chez les garçons dans l'enseignement du 1^{er} et 2nd degré*. Paris : UNESCO, 1980, 180 p.

DEMEUSE M. *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Belgique : Université de Liège, 2004.

DÉMONKOY OGHÉRE INGFEINA B. *L'INRAP d'hier à aujourd'hui (au fil des réformes)*. Bangui: 1992.

DENISON E.F. *The source of economic growth in the United States and the alternatives before us – Committee for economic development – New York*: 1962.

DEWEY J. *Démocratie et éducation*. Paris, Armand Colin : 1990, 446 p.

DIAMBOMBA M. *La qualité de l'éducation en République Centrafricaine. Effets des facteurs individuels et scolaires sur le rendement des élèves dans l'enseignement primaire centrafricain*. Québec : GERPS/CONFEMEN, 1997, 183 p.

DONGOMBE A. *Situation de l'alphabétisation en RCA*. Bangui : Direction de l'Education Non Formelle, 1990.

DORLÉANS M., GACOUGNOLLE L-C. *État des lieux du système éducatif centrafricain, Aide mémoire RCA*. Dakar : UNESCO (Pôle de Dakar), 2003, 24 p.

DURU-BELLAT M. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychologique : première partie. Revue Française de pédagogie, 1994, n° 109, pp.111-141.

DURU-BELLAT M. La sociologie des inégalités sociales à l'école entre engagement et distanciation, in Meuret D. (Eds) La Justice du système éducatif. Bruxelles : Université de Boeck, 1999.

DURU-BELLAT M. Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? Revue suisse des Sciences de l'éducation, 2001, vol. 23, n° 2, pp. 321-335.

DURU-BELLAT M. *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythes*. Paris : PUF (Coll. Education et Formation), 2002, 256p.

DURU-BELLAT M., JAROUSSE J-P et MINGAT A. Les Scolarités de la maternelle au lycée. Revue Française de Sociologie, XXXIV-1, 1993, pp.43-60.

DURU-BELLAT M., KIEFFER A. La démocratisation de l'enseignement revisitée, une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France. *Les cahiers de L'IREDU*, 1999, n°60, 313p.

DURU-BELLAT M., MINGAT A. *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF (Coll. L'éducateur), 1993.

EICHER J-C., Louis LEVY-GARBOUA. *Economique de l'éducation*. Paris : Economica, 1979.

FAD/BAD. Fiches d'informations relatives aux réalisations projets FENU et FAD/BAD sur les derniers 10 ans allant de 1981 à 1991. Bangui: 1991.

FAD/BAD. Appraisal report. Social Dimensions of Adjustment and Development project. Central African Republic. Abidjan: 1991.

FÉROLE J. *Législation et réglementation scolaires, Ecole primaire*. Paris : Hachette, 2004.

FOMBA C.O. *L'enseignement primaire au Mali : modes de financement et acquisitions des élèves*, Thèse de sciences de l'éducation. Dijon : IREDU, 1996, 373 p.

FONTVIEILLE L. Croissance et transformation du système éducatif et de formation en France aux XIX^e et XX^e siècles. In PAUL J.J., dir. « Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui ». Paris : La Documentation Française, 1999. 360 p.

GÉRARD E. *La tentation du savoir en Afrique : Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Paris : Karthala, 1997.

GIODAN A. *Une autre école pour nos enfants ?* Paris : Delagrave, 2002.

GLASMAN D., OEUVRARD F. *La déscolarisation*. Paris : La Dispute/SNEDIT, 2004.

GOMINA-PAMPALI L. *Le Centrafrique face à lui-même*. Yaoundé : Presse de l'Université Catholique d'Afrique centrale, 2001.

GOUNEBANA C. *Analyse des besoins en personnel enseignant*. Bangui : Ministère de l'éducation nationale, 1990.

GOUNEBANA C. *Les déterminants des performances scolaires à l'école primaire en République Centrafricaine*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation (Evaluation dans les systèmes éducatifs). Dijon : IREDU, 1991, 71 p. + annexes.

GOUNEBANA C., SOMMER H., WHITE KABA M. *Etude sectorielle sur l'éducation de base et la formation professionnelle en République Centrafricaine*. Eschborn : 1993, 205 p.

GRAVOT P. *Economie de l'éducation*. Paris : Economica, 1993.

GREENE R. *Ecoles Fondamentales Rurales*. Préparation de projet pour le programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). Bangui : 1991.

GRISAY A. "Les mirages de l'évaluation scolaire : rendement en français, notes et échecs à l'école primaire". Revue de la Direction générale de l'organisation des études. Bruxelles : 1984, pp. 9-23, pp. 29-41.

GRISAY A. "Les indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires" Education et formation. 1990, n° 22, pp. 31-46.

GUIAPILI D. Rapport d'analyse sur l'instruction-scolarisation. Recensement Général de la Population de décembre 1988. Bangui : 1992.

GUISON A. *La déscolarisation des filles au Burkina-Faso : facteurs familiaux de l'abandon des filles d'âge scolaire obligatoire (à partir de l'Enquête Prioritaire-II sur les conditions de vie des ménages, 1998)*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation (Evaluation et comparaison internationales en éducation). Dijon : IREDU, 1998.

GURGAND M. *Economie de l'éducation*. Paris : La découverte, 2005.

HUGON P. "Politiques d'ajustement et répartition des effets". Journées d'économie sociale de Caen. Caen : 1989.

Institut d'Etude du Développement Economique et Social, Université de Paris. *Les rendements de l'enseignement du premier degré en Afrique francophone*. Paris : Analyses nationales : Centrafrique, 1965.

IZF. L'aide internationale en Centrafrique. <http://www.izf.net>, 2004.

JAROUSSE J-P, MINGAT A. *Un plan d'action pour les systèmes éducatifs des pays du sahel*. Dijon : IREDU-CNRS, 1989.

Jeune Afrique Bis. "Dossier sur le Centrafrique". Jeune Afrique. 1992, n° 1651, pp. 257-263.
"L'économie sociale dans les pays en développement" IX^e Journées d'économie sociale. Caen : 1989.

JULIA D. *Les trois couleurs du tableau noir*. Paris : Belin, 1981.

KOBIANE. J-F. *Appartenance ethnique, rapports de genre et inégalités sexuelles dans la scolarisation en milieu rural au Burkina Faso : du discours anthropologique aux résultats*

statistiques, Colloque international : Genre, population et développement en Afrique. Abidjan : 2001, 18 p.

KOBIANE. J-F. *De la campagne en ville, circonstances et différences dans les déterminants des enfants au Burkina Faso*, Colloque international : La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso. Ouagadougou : INSS/CNRST, 2002, 18 p.

KOKOU A., BROSSARD M., REUGE N. *Atteindre la scolarisation primaire universelle au Sénégal*, Eléments d'analyse de la rétention. Dakar : UNESCO (Pôle de Dakar), 2003, 18 p.

LACHAUD J.P. *Les activités informelles à Bangui (république centrafricaine) : analyse et stratégie du développement*. Paris : CED (Centre d'économie du développement), CEAN (Centre d'Etude d'Afrique Noire), 1982.

LAFAYE DE MICHEAUX E. *Education et Croissance en Malaisie*, Thèse de doctorat en sciences économiques. Dijon : IREDU, 2000, 403 p.

LAJUS R. *Insertion des jeunes en République Centrafricaine*. Bangui : Ministère de l'éducation nationale, 1990.

LANGÉ M-F. *L'école au Togo – Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris : Karthala, 1988.

LANOUE E. "L'école à l'épreuve de la guerre. Vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire", Politique africaine, n° 92, Rubrique "conjoncture", 2003, pp. 129-143.

LANOUE E., PILON M., YARO Y. "Education, crises et conflit en Afrique de l'Ouest", Projet de recherche, FASAF, ROCARE, UR 105 de l'IRD, 2004.

LAU L.J., JAMISON D.T., LOUAT F.F. *Education and Productivity in Developing Countries : An Aggregate Production Function Approach*. Policy Research Working Papers, WPS 612. Washington: The World Bank, 1991.

LAVAL C., WEBER L. *Le nouvel ordre éducatif mondial ; OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne, Institut de Recherche de la FSU*. Paris : Nouveaux Regards, 2002.

LEGRAND A. *Droit et éducation*. In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Beillerot J., Mosconi N., dir . Paris : Dunod, pp 43-52.

LÊ THANH KHÔI *L'éducation comparée*. Paris : Armand Colin, 1981. 301 p. (Coll. U)

LEMELIN Claude *L'économiste de l'éducation*. Québec : Presses universitaires du Québec, 1998, 617 p.

LIMBASSA D., KOULANINGA A. "Les aspects socio-culturels de la fréquentation scolaire des filles au niveau du primaire en République Centrafricaine", Rapport UNESCO/UNICEF. Bangui : 1991.

LOPEZ-ESCARTIN N. *Données de base sur la population : Centrafrique, Centre Français sur la Population (CEPED)*. Paris : 1992, 12 p.

LOUIS F. *Décentralisation et autonomie des établissements*. Paris : Hachette Education, 1994.

MARCOUX R. "Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali", Cahier des sciences humaines. 1995, n°31, pp 655-674.

MENENDEZ Q. "Construction scolaires : Assistance technique OPEP". Rapport de mission UNESCO. Paris : 1990.

M'HAMED C. "Appui à l'ajustement structurel en République Centrafricaine. Analyse de l'évolution récente", Rapport CEE. Bangui : 1992.

MILLEUREUX G. *Analyse du rapport annuel d'activités du Directeur des études sur le Centre National de Formation Continue*. Bangui : 1992.

MINGAT A. *Essai sur la demande d'éducation*, Thèse de Doctorat d'Etat de sciences économiques. Dijon : Cahier de L'IREDU, 1977, n°29, Tome1, 223 p.

MINGAT A. "Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences". Revue Française de pédagogie. 1984, n° 69.

MINGAT A. "Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire". Revue Française de pédagogie. 1987, n° 79.

MINGAT A. *Essai sur la demande d'éducation*, Thèse de Doctorat d'Etat de sciences économiques. Dijon : Université de Bourgogne, 1997, tome2, 445 p.

MINGAT. A. - ADEA - *Eléments analytiques et factuels pour une politique de la qualité dans le primaire en Afrique subsaharienne dans le contexte de l'Education Pour Tous*. Grand Baie (Maurice) : Biennale de l'ADEA, 2003.

MINGAT A., JAROUSSE J-P. *Les effets des conditions d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire : le cas du Togo*. Dijon : IREDU-CNRS, 1989.

MINGAT A., SUCHAUT B. Une analyse économique comparative des systèmes éducatifs africains. Bruxelles : Université de Boeck, 1988.

MINGAT A., TAN P-J. *Instruments analytiques pour l'étude du système scolaire*. Dijon : IREDU, 1987.

Ministère de l'Education Nationale (Cameroun). *Projet de déclaration de la nouvelle politique du secteur de l'éducation*. Yaoundé : Ministère de l'Education Nationale, 1986.

Ministère de l'Education Nationale (RCA). *Politique et stratégies de développement de l'éducation en République Centrafricaine*. Bangui : Comité de rédaction du PNDE, 1997, 27 p.

Ministère de l'Education Nationale (RCA). *Plan National de Développement de l'Education 2000-2010*. Bangui : Comité de suivi des Etats généraux de l'éducation et de la formation, 2000, 143 p.

Ministère de l'Education Nationale (RCA). Inspections académiques (1992). Synthèse des rapports de rentrée scolaire 1991-1992. Bangui.

Ministère de l'Education Nationale (RCA). Inspections académiques (1992, 1995, 1996, 2000). Rapports de fin d'année scolaire 1991-1992 ; 1994-1995 ; 1995-1996 ; 1999-2000. Bangui.

Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (RCA). Projet EDUCA-2000, Annuaire des statistiques de l'éducation 2000-2001. Bangui : Direction des Statistiques et de la Carte Scolaire, 2001, 118 p.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (RCA). Projet EDUCA-2000, Annuaire des statistiques de l'éducation 2001-2002. Bangui : Direction des Statistiques et de la Carte Scolaire, 2002, 104 p.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (RCA). Projet EDUCA-2000, Tableau de bord de l'éducation 2001-2002. Bangui : Direction des Statistiques et de la Carte Scolaire, 2002, 30 p.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche (RCA). Rapport de Réunion des partenaires du secteur éducatif centrafricain. Bangui : 2004, 34 p.

Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (RCA). Plan National d'Action de l'Education Pour Tous (PNA-EPT) 2003-2015, Bangui : 2002, 77 p.

Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (RCA). Rapport du Séminaire-Atelier de réflexion et de planification de la politique nationale en matière de l'éducation et de la formation. Bangui. : Comité de suivi des recommandations des Etats généraux de l'éducation et de la formation. Banque mondiale, 1995.

Ministère de l'économie, des finances, du plan et de la coopération internationale, RCA. Projet Dimensions Sociales du Développement. Rapport de la Réunion de synthèse du 7/7/1990, objet : formation accélérée des maîtres contractuels. Bangui : 1990.

Ministère de l'économie, des finances, du plan et de la coopération internationale, RCA, DSEE. "Enquêtes Centrafricaines Auprès des Ménages (ECAM). Dimensions Sociales de l'Ajustement : enquête prioritaire". Rapport sur l'enquête pilote. Bangui : 1992.

Ministère du Plan et de la Coopération Internationale (RCA)/UNICEF, "Enquête à indicateurs multiples – MICS 2000", Rapport final. Bangui : 2001, 306 p.

MOUMOUNI A. *L'éducation en Afrique*. Paris : Présence Africaine, 1998.

MOUSSAPITI S. *Les conséquences de la nationalisation des écoles privées confessionnelles en RCA (de 1963 à 1972)*, Mémoire de fin de formation pour l'obtention du Diplôme de Conseillers Pédagogiques. Bangui : Université de Bangui (Ecole Normale Supérieure), 1989.

NADERA H-H. *Comportements familiaux et offre scolaire dans l'explication de la scolarisation des filles dans le milieu rural marocain*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Dijon : Université de Bourgogne, 1996, 312 p.

NIVEAU M. *Les politiques et l'école ; entre le mensonge et l'ignorance*. Paris : ESF, 1996.

OBURA A. Never again : educational reconstruction in Rwanda [en ligne]. Paris : Unesco-IPE, 2003. [réf. Du 20 décembre 2006]. Disponible sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133051e.pdf>

OCDE. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1975.

ONAMBELE M., BARKA J., GODDOT J-C., MAKEMBE-BOUNDA R.: *Etude de rationalisation pour une utilisation optimale des infrastructures et des ressources humaines dans les écoles du fondamentale I de Bangui*. Bangui : 1991.

Organisation Internationale du Travail (OIT), Bureau sous-régional pour l'Afrique Centrale. *S'affranchir de la pauvreté par le travail en République Centrafricaine*, Bangui, 2003, 30 p.

ORIVEL F., PERROT J. "Promotion, abandon et redoublement dans les systèmes éducatifs africains". Communication présentée aux journées d'économie sociale. Caen : 1989.

ORIVEL F., RASERA J-B. *Coûts, financement et stratégie de développement du système éducatif de la RCA* (deuxième version). Dijon : IREDU, 1986.

PAILLET P. *Faut-il planifier l'éducation*. Paris : ESF, 1974.

PAM. Rapport résumé d'évaluation intérimaire du projet République Centrafricaine 2652 (élargi) : Développement économique et social à objectifs multiples. Bangui : 1992.

PARDON N. *Des réflexions sur la formation continue des enseignants à la suite du stage de recyclage des Directeurs de la région de l'Ouham*. Bossangoa (RCA) : 1992.

PAUL J-J. *Le Redoublement : pour ou contre ?* Paris : ESF, 1996.

PAUL J-J. *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF (Coll. Pédagogie), 1999.

PILON M. "Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires". Cahier des sciences humaines. 1995, n°31, pp 697- 718.

PILON M., Kabore I. "La difficile analyse de la scolarisation à partir du recensement de 1996 au Burkina Faso". Communication au quatrième atelier de l'African Census Analysis Project (ACAP). Dakar : 2001.

PILON M., YORO Y. "Pour une analyse secondaire des données de recensement (et d'enquêtes) en matière d'éducation". Communication pour la troisième Conférence Africaine de Population de l'UEPA, Scéance informelle n° 10 « Projet d'analyse des recensements africains ». Johannesburg : 1999, 20 p.

PILON M., YORO Y. *La demande d'éducation en Afrique : Etat des connaissances et perspectives de recherches*. Dakar : UEPA, 2000, 241 p.

PNUD. *La Coopération au développement en République Centrafricaine*. Bangui : 1996.

PNUD. Rapport sur le développement humain en République Centrafricaine. Bangui : 2000.

PNUD. Rapport Mondial sur le Développement Humain, Indicateurs DH 2003. 2003.

PSACHAROPOULOS G., WOODHALL M. *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica, 1988.

PSACHAROPOULOS G. *Returns to Investment in Education: A Global Update*. World Development 22(9) :1325-1343, 1994.

RCA. Enquêtes préliminaires 2000 RCA. Bangui : Ministère du Plan et de la Coopération Internationale, 2000.

RCA. "Objectifs de développement du millénaire". Rapport préliminaire. Bangui, 2002.

RCA. "Quatrième réunion du Comité de Suivi de la Mise en Œuvre de la Déclaration de Dakar / Ngor". Rapport national. Yaoundé : 2002, 9 p.

RCA. *Comité de suivi de l'EPT. Analyse de la situation et stratégies*. Bangui : 1991.

RCA. Ministère de l'Education Nationale. Rapport national du bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000. Bangui : 1999.

RCA, Ministère de l'Education Nationale/ FNUAP. Document du Projet d'introduction de l'éducation à la vie familiale et en matière de population dans le système éducatif centrafricain. Bangui : 1990.

RCA, Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan. *Plan de développement économique et social 1986-1990*. Bangui : 1986.

RCA, Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan. *Recensement Général de la Population*. 1988.

RCA, Secrétariat d'Etat au Plan, aux Statistiques et à la Coopération Internationale. Bilan diagnostique social de 1996 à 1990. Projet PNUD, CAF/89/PO1. Bangui : 1991.

République de Madagascar, Gouvernement/Systèmes des Nations Unies Programme Conjoint Gouvernement Malgache-Système des Nations Unies pour la Promotion de l'Education de Base Pour Tous les Enfants Malgaches [en ligne]. Extrait du programme 2004, Madagascar. [réf. Du 5 février 2006]. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141883f.pdf>

SAMMY P., ROBERFROID A. Réformes de l'éducation primaire en Afrique Centrale: Bilan de 4 expériences (Centrafrique, Cameroun, Congo, Zaïre). Brazzaville: UNICEF, 1978.

SCHULTZ T.W. "Investment in Human Capital," American Economic Review. Mars 1961, pp. 1-17.

SCHULTZ T.W. *Investing People: the Economics of Population Quality*. USA : University of California Press, 1982. 173 p.

Sénégal (Ministère de l'éducation nationale). Programme décennal de développement de l'éducation de base. Résumé exécutif. Dakar : 1998.

SINCLAIR M. *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction* [en ligne]. Paris : Unesco-IIPE, 2003 [réf. Du 1er février 2006]. Disponible sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001293/129356f.pdf>

SOMMERS M. *Economic causes of civil conflict and their implications for policy*. Washington D.C : Banque Mondiale, 2000.

SUCHAUX B. *Le temps scolaire: allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire*, Thèse en sciences de l'éducation. Dijon : IREDU, 1996, 347 p.

THELOT C. *L'évaluation du système éducatif : coûts, fonctionnement, résultats*. Paris : Nathan, 1993, 160 p.

TOCZEK M-C., MARTINOT D. *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Collin, 2004.

TRABELSI M., DUBOIS J-L. "L'éducation en situation de post-conflit : Le développement des compétences de vie ("life-skills") peut-il contribuer à la paix ? Une approche conceptuelle et des exemples". Version provisoire. St Quentin (France) : 2006.

UNESCO. *Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation*. Paris : 1970.

UNESCO. *Education et Formation, Situation et perspectives de développement en RCA*. Paris : 1985.

UNESCO. *Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, forum sur l'éducation*. Dakar : 2000, 79 p.

UNESCO. *Indicateurs de couverture quantitative : Quel choix pour mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle ?* Dakar : Pôle de Dakar, 2003, 73 p.

UNESCO. *Education et Approches sous-régionales en Afrique, Etat des lieux des systèmes et politiques d'éducation de Bas*. Dakar : Pôle de Dakar, 2004, 73 p.

UNESCO. *Analyse et projection des effectifs scolaires dans les pays en développement : Manuel de méthodologie*. Paris : Division des projections relatives à l'éducation, 2004.

UNESCO. *Education for All Global Monitoring Report 2005 – The quality Imperative* [en ligne]. Paris : 2004, [réf. Du 25 août 2005]. Disponible sur <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php->

UNESCO, INEE. *Normes minimales d'éducation en situations d'urgence, de crises et de reconstruction* [en ligne]. Paris : 2004, [réf. Du 24 février 2006]. Disponible sur <http://www.ineesite.org/standards/msee.asp>

UNESCO, IPE. *La gestion du personnel enseignant en Afrique francophone*. Paris : Antoine Traoré, 1996.

UNESCO, IPE. *La gestion des enseignants de premier cycle au Bénin, Burkina Faso, Mali et Sénégal*. Paris : Gabriele Gottelmann-Duret, 1998.

UNESCO/PNUD. Rapport de l'Atelier régional sur l'analyse de politiques éducatives en vue de la formulation d'une politique et d'un programme d'investissement pour le secteur de l'éducation. Cotonou : 1993, 87 p.

UNICEF. *Analyse de la situation de la mère et de l'enfant centrafricains*. Bangui : 1992.

VIANIN P. *Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles : Université Deboeck, 2001.

VINCENS, J. "L'évolution de la demande d'éducation". Note n°329, LIRHE. Toulouse : 2000, 20 p.

WHITE KABA M. *L'utilisation des langues nationales et maternelles dans l'enseignement au Niger*. Nairobi : Présentation symposium UNESCO, 1985.

WHITE KABA M. *Etude du secteur de l'éducation de base au Burundi*. Eschborn. : GTZ, 1993.

World Bank. *The governance indicators for 1996-2002*. 2002. http://info.worldbank.org/governance/kkz2002mc_chart.asp

YASSONGO D. *Analyse des conditions d'encadrement*. Bangui : 1992.

YASSONGO D. *Aperçu historique de l'enseignement en RCA*. Bangui : 1994.

LISTE DES SIGLES

ACCT : Agence de Coopération Culturelle et Technique

AEF : Afrique Equatoriale Française

APD : Aide Publique au Développement

APE : Association des Parents d'Elèves

ASS : Afrique SubSaharienne

BAC : Baccalauréat

BDEAC : Banque de Développement des Etats de l'Afrique Centrale

BEAC : Banque des Etats de l'Afrique Centrale

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

BIT : Bureau International du Travail

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAPEF1 : Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Fondamental1.

CE1 : Cours Elémentaire 1 (troisième année du primaire)

CE2 : Cours Elémentaire 2 (quatrième année du primaire)

CEAC : Communauté Economique de l'Afrique Centrale

CEMAC : Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale

CEPE : Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires

CI : Cours d'Initiation

CM1 : Cours Moyen 1 (cinquième de l'école primaire)

CM2 : Cours Moyen 2 (sixième année de l'école primaire)

CMRN : Comité Militaire pour le Redressement National

CNFC : Centre National de Formation Continue

CNLS : Comité National de Lutte contre le Sida

CONFEMEN : Conférence des Ministre de l'Education des pays ayant en le Français en partage

CP : Cours Préparatoire
CP2 : Cours Préparatoire (2^e année de l'école primaire)
CPR : Centre Pédagogique Régional
CSE : Catégorie Socio-Economique
DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies
DRO/DROP : (Programme) Développement Régional de l'Ouham/ Développement Régional de l'Ouham Pendé
DSAD : Dimensions Sociales de l'Ajustement et du Développement (Projet de la Banque)
DSEE : Division des Statistiques et des Etudes Economiques (du Ministère du Plan de la Centrafrique)
DVA : Départ Volontaire Assisté (des fonctionnaires dans le cadre du programme d'ajustement structurel)
ECAM : Enquêtes Centrafricaines auprès des Ménages (projet DSAD)
ECREP : Education Complémentaire Rapide pour les Ecoles Primaires
EDIFAMADI : Edition Fabrication de Matériels Didactiques
EF1 : Enseignement Fondamental 1 (niveau primaire)
EF2 : Enseignement Fondamental 2 (niveau secondaire)
ENS : Ecole Normale Supérieure
ENI : Ecole Normale d'Instituteurs
EPC : Ecole de Promotion Collective
EPT : Education Pour Tous
EVF/EMP : Education à la Vie familiale et en Matière de Population
FAC : Fonds d'Aide et de Coopération (Coopération Française)
FAD/BAD : Fonds Africain de Développement/Banque Africaine de Développement
FAO : Fonds des Nations Unies pour l'Alimentation
FCFA : Franc CFA (taux constant de 656 FCFA= 1 euro)
FMI : Fonds Monétaire International
FNUAP : Fonds des Nations Unies pour les Activités de Population
FPOPT : Front Populaire Ouvrier pour le Progrès et le Travail
GTZ : Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Coopération technique allemande)
IA : Inspection d'Académie
IDA : International Development Association (Association Internationale de Développement de la Banque Mondiale)

IEC : Information Education Communication
IF : Inspection du Fondamental
IEF 1 : Inspection de l'Enseignement Fondamental 1
INRAP : Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique
MASCA : Mutuelle d'Assurance Scolaire en Centrafrique
MEN : Ministère de l'Education Nationale
MEFSTCJS : Ministère de l'Enseignement Fondamental, Secondaire et Technique chargé de la Jeunesse et du Sport
MESGBSRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur chargé de la Gestion des Bourses et des Stages, et de la Recherche Scientifique
MLPC : Mouvement de Libération du Peuple Centrafricain
MSEE : Normes Minimales d'Education en Situation d'Urgence
MST : Maladie sexuellement Transmissible
NPSE: National Primary School Exam
OMD : Objectifs de Développement du Millénaire
ONG : Organisation Non Gouvernementale
OPEP : Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole
PAM : Programme Alimentaire Mondial
PAS : Programme d'Ajustement Structurel
PASEC : Programme d'Ajustement Sectoriel
PEA : Programme Educatif Accéléré
PIB : Produit Intérieur Brut
PIER : Programme d'Intervention Educative Rapide
PMA : Pays les Moins Avancés
PNAE-EPT : Plan National d'Action de l'Education- Education Pour Tous
PNB : Produit National Brut
PNDE : Plan National de Développement de l'Education
PNLS : Programme National de Lutte contre le Sida
PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement
PPTE : Pays Pauvres Très lourdement Endettés
PRPC : Programme de Réduction de la Pauvreté et de la Croissance
QI : Quotient Intellectuel
RCA : République Centrafricaine
RDC : Rassemblement du Peuple Centrafricain

RGP : Recensement Général de la Population

SIDA : Syndrome Immuno-Déficitaire Acquis

SOCADEX : Société Centrafricaine de Développement d'Exportation

TBS : Taux Brut de Scolarisation

TNS : Taux Net de Scolarisation

TVA : Taxe sur la Valeur Ajoutée

UDEAC : Union Douanière et Economique en Afrique Centrale

UE : Union Européenne

UNESCO : United Nations Educational, Social and Cultural Organisation (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture)

UNICEF : United Nations Children's Fund (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Données d'ensemble Afrique Occidentale Française (AOF) et Afrique Equatoriale Française (AEF), Togo et Cameroun- enseignement du premier degré

Tableau 2 : Taux de rendement de l'éducation par région, type et par niveau d'enseignement

Tableau 3 : Taux bruts de scolarisation et durées moyennes de scolarisation

Tableau 4 : Pays en conflit ou ayant connu un conflit armé à partir de 1960

Tableau 5 : Modèles de l'influence des événements de troubles sur la scolarisation, 2000

Tableau 6 : Corrélations

Tableau 7 : Effectifs d'élèves de l'enseignement primaire, 1960-1989

Tableau 8 : Evolution des effectifs des enseignants du primaire de 1970 à 1990

Tableau 9 : Données d'ensemble sur l'enseignement primaire, 1990

Tableau 10 : Données moyennes sur l'enseignement primaire, 1990

Tableau 11 : Evolution des budgets de fonctionnement de l'éducation et de l'Etat, et du PIB, 1985-1990

Tableau 12 : Evolution des aides extérieures pour le secteur éducatif

Tableau 13 : Ventilation de l'aide extérieure par niveau d'enseignement, 1990

Tableau 14 : Evolution de la population par classe d'âges

Tableau 15 : Indicateurs d'impact

Tableau 16: Part de dépenses par CSE et par nature des dépenses

Tableau 17: Taux bruts d'admission et Espérance de vie scolaire au primaire, 1990/91 ; 1999/2000

Tableau 18: Evolution du PIB de 1990 à 2003

Tableau 19: Performance économique de la RCA par rapport à certains pays comparables

Tableau 20: Evolution des principaux indicateurs économiques et financiers de la RCA

Tableau 21: Données sur la production des pays de la CEMAC

Tableau 22: Evolution du budget total de l'éducation, 1994-2000

Tableau 23: Evolution du budget total de l'éducation en % du PIB et du budget total de l'Etat

Tableau 24: Dépense unitaire par élève, 1990-2000 ; comparaisons au niveau international

Tableau 25: Evolution de l'aide extérieure au secteur éducatif 1990-2000

Tableau 26: Distribution des écoles primaires par préfecture et selon les secteurs (public et privé) ; nombre d'élèves, d'enseignants et rapport élèves par enseignant par préfecture, année 2000/2001

Tableau 27: Caractéristiques des écoles publiques, communautaires et privées, année 2001

Tableau 28: Evolution de quelques indicateurs quantitatifs de l'enseignement primaire, 1990-2000

Tableau 29: Données moyennes, enseignement primaire, 1990-2000

Tableau 30: Efficacité interne du primaire, 1963-2001

Tableau 31: Effets des conditions des caractéristiques de la classe et de l'école sur les acquisitions des élèves : résultats des études réalisées dans quelques pays francophones

Tableau 32 : Les avantages de l'enseignement multigrade en Asie

Tableau 33 : Estimation du gain de scolarisation imputable au recrutement d'enseignants non fonctionnaires

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Répartition des enseignants du primaire selon le sexe et la qualification

Graphique 2 : Evolution du nombre d'école et de salle de classe, de 1980 à 1990

Graphique 3 : Evolution des dépenses d'investissement de l'éducation, 1986-1990

Graphique 4 : Répartition de la population par région géographique, 1988

Graphique 5 : Disparités femmes-hommes, 2003

Graphique 6 : Evolution des taux bruts d'admission en première du primaire, 1990-1999

Graphique 7 : Evolution de l'endettement extérieur, 1990-2000

Graphique 8 : - Evolution de l'aide au développement (APD),
1987-2003

Graphique 9 : Répartition des enseignants selon leur qualification, 2001

Graphique 10 : Taux bruts de scolarisation de la RCA, comparés avec ceux de certaines régions du monde, 1990-1999

Graphique 11 : Rapport entre niveau d'acquisition des élèves et le niveau de formation initiale des enseignants

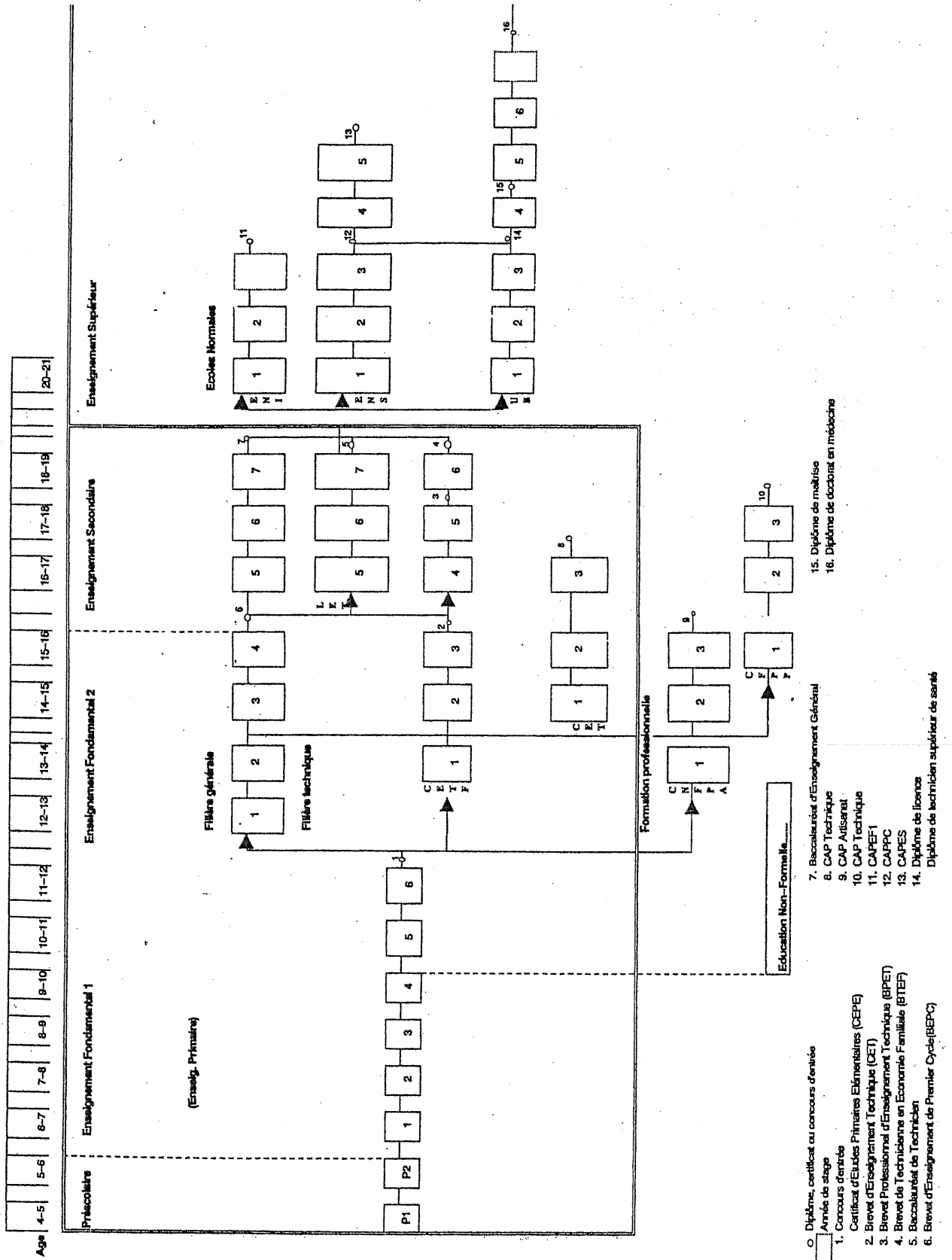
ANNEXES

Annexe 1 : Carte de la RCA



Annexe 2 a : Organigramme du Ministère de l'Éducation Nationale

RCA - STRUCTURE ACTUELLE DU SYSTEME D'EDUCATION - (MIENRS)



Annexe 3 : Sources de données utilisées (RCA)

Type de données	Responsable
Démographie	
Enquête démo. 1975 ; RGPH 1988	BCR
Données Population NU	BCR
Enquête FASSAL	DGEN
Fiche UNICEF Sida Questionnaire scolaire	DSP
ONUSIDA	DFP
Enquête OEV	DFP
MICS	BCR
Macroéconomie	
Recettes de l'Etat	
Dépenses exécutées	Min.Fin Dir. du budget Stat du
Estimations PIB	Min.Plan Stat du
Ressources extérieures	Min.Plan
Données Education	
Alphabétisation	DGEN
MICS2000/RGPH 2003	BCR
Données CSLP/UNICEF Filles	DEAP
Budgets 2004-2005-06	DGAF
Tableau de bord DRH	DRH
Rapports I.A.	DGEN
Docs Fonction Publique	DGFP DGAF/ CM Budget Min
Fichiers solde et ONI	Finances DGEN/D du
Personnel et salaires du privé	Partenariat

	Responsable
Données scolaires	DSP
Données examens et concours	DSP/ DECSP
RGPH (alpha - instruction)	BCR
P.V. de décision de passage	BEPA
Données tests PASEC	DSP/DGEN
Fichiers scolaires	DRH
Données Offre/Demande emploi	ACFPE
Données provenance sociale	BCR
Fichiers scolaires	DSP DGEN/ DGAF
Rapports I.A.	
Données sur chaque intrant scolaire (manuels, tables-bancs...)	DGAF

Annexes 4 : Données du Recensement Général de la Population de 2003

Population 4 millions

- Espérance de vie 42 ans (47 ans en 1988)
- Taux de mortalité infantile (de 0 à 5 ans) 220 pour 1 000
- Taux de scolarisation au primaire 40,8 %
- Pourcentage des ménages en dessous du seuil de pauvreté 50,3 % (70,5 % hors Bangui)
- Prévalence du VIH 15 % (estimation basse)
- Recettes globales de l'Etat (par mois) 3 milliards de F CFA (4,5 millions d'euros) -
- Besoins élémentaires de l'Etat (par mois) 6 milliards de F CFA -
- Nombre total d'entreprises 50 -
- Nombres d'entreprises payant l'impôt 20 -
- Salaire mensuel moyen d'un médecin ou d'un magistrat 150 000 F CFA (228 euros) -
- Salaire mensuel moyen d'un instituteur 50 000 F CFA (76 euros) -
- Arriérés de salaires 2004-2005 7 mois -
- Date de la dernière augmentation de salaires dans la fonction publique 1981 -
- Date du dernier versement d'un salaire aux ministres et membres du gouvernement juillet 2005 -

(Source : Recensement Général de décembre 2003 (BCR). A noter que la quasi-totalité de ces indicateurs traduisent une nette régression par rapport au précédent recensement de 1988. Et qu'ils se sont, depuis deux ans, encore aggravés). -

Annexe 5 : Variables sélectionnées et exploitées dans la base de données de l'enquête MICS-2000

La localisation géographique des enfants enquêtés et des ménages.

[REGION] Région

[S0Q1] Strate

[S0Q2] Préfecture

[S0Q3] Sous-préfecture

[S0Q4] Commune Arrondissement

[S0Q5] Aire de dénombrement

[S0Q6] Milieu de résidence

Les variables relatives aux enfants enquêtés

[S2AQ1]

Numéro d'identification enfant

[S1AQ1]

Sexe

[S1AQ15]

Membre du ménage

[S1AQ3]

Disponibilité d'acte de naissance

[S1AQ2]

Lien avec le Chef de ménage

[S2AQ2]

A fréquente l'école ou pas

[S2AQ9A]

Temps mis pour aller à l'école en heures, en heures

[S2AQ9B]

Temps mis pour aller à l'école, en minutes

[S2BQ6]

Dernière école fréquentée

[S2AQ5]

Fréquentation scolaire au cours des 12 derniers mois

[S2AQ6]

Dernière classe fréquentée

[S2BQ1]

Dernière classe du primaire terminée

[S2BQ2]

Interruption des études

[S2BQ3A]

Durée d'interruption en an

[S2BQ3B]

Durée d'interruption en mois

[S2AQ7]

Nombre d'heures de classes manquées la semaine dernière

[S2AQ8]

Raison classe manquées la semaine dernière

[S2BQ4]

Redouble

[S2BQ5]

Nombre de redoublement

[AGEA]

Age

Les caractéristiques des ménages des enfants enquêtés

[MENAGE]

Identification des ménages

[TAILLE]

Taille du ménage

[DEPENSE]

Dépenses autoconsommation

[DEPTETE]

Dépense autoconsommation par tête

[QUINTILE]

Quintile de dépense par tête par Mr

[S0Q15]

Absence du chef de ménage

[S0Q16]

Absence temporaire

[S0Q17]

Responsable en absence du chef de ménage

[S0Q18]

Religion du chef de ménage

[S1AQ17]

Numéro d'identification du père

[S1AQ16]

Père vie au ménage

[S1AQ18]

Niveau d'instruction du père

[S1AQ19]

Type de travail du père

[S1AQ21]

numéro d'identification de la mère

[S1AQ20]

Mère vie au ménage

[S1AQ22]

Niveau d'instruction de la mère

[S1AQ23]

Type de travail de la mère

Annexe 6 : Questionnaire proposé par l'UNESCO pour la collecte de données et évaluation des besoins en éducation dans les situations d'urgence, de conflit et de reconstruction

Lieu(x) :

Nature de la situation d'urgence :

Principal (aux) problème(s) :

Y a-t-il des écoles qui restent ouvertes ?

Oui/Non Lieu(x) Nombre d'enfants présents

Filles Garçons

1. 1. Principale(s) cause(s) du problème ou forme sous laquelle il se manifeste

Bâtiments scolaires endommagés Les enseignants ne travailleront pas s'ils ne sont pas payés

Absence/mauvaise qualité de l'eau Déplacements devenus dangereux dans les locaux scolaires

Enfants inoccupés/non scolarisés Enseignants enrôlés dans l'armée

Absence d'équipements/de matériels Certains enfants sont traumatisés

Les familles n'ont pas les moyens Certains enfants sont handicapés d'acheter les fournitures

Les enseignants sont partis ou ont peur Enfants enrôlés dans l'armée

Manque d'adultes instruits pour remplacer les enseignants

2. Composition de la population d'enfants Total Filles Garçons

Nombre d'enfants _____

De 0 à 5 ans _____% _____% _____%

De 6 à 13 ans _____% _____% _____%

De 14 à 18 ans _____% _____% _____%

Résidents _____% _____% _____%

Récents arrivants _____% _____% _____%

3. Comparaison avec la situation antérieure

Total Filles Garçons

Nombre d'enfants Inférieur Identique Supérieur

De 0 à 5 ans Inférieur Identique Supérieur

De 6 à 13 ans Inférieur Identique Supérieur

De 14 à 18 ans Inférieur Identique Supérieur

Résidents Inférieur Identique Supérieur

Récents arrivants Inférieur Identique Supérieur

34 Normes minimales communes à toutes catégories

Expliquer les écarts importants entre garçons et filles

Y a-t-il d'autres problèmes graves à résoudre, par ex. la présence de groupes ethniques ?

Expliquer

4. Quel est le niveau d'études des enfants ?

Education de la petite enfance Enseignement primaire Enseignement secondaire premier cycle (Préadolescents)

% de la tranche d'âge de la population ayant achevé le cycle

5. Quelle(s) langue(s) les enfants utilisent-ils ?

Mother tongue Parlée Ecrite

Langues locales (préciser) _____

Autres (préciser) _____

6a. Possédez-vous une carte de la région sur laquelle sont indiqués les bâtiments communautaires

(par ex. écoles, centres médico-sociaux, églises) ?

6b. Si la réponse à la question 6a est non, pourriez-vous vous en procurer une ?

6c. Si la réponse à la question 6b est non, indiquez comment obtenir ces informations

7. Quels sont les lieux qui peuvent être utilisés comme salles de classe ?

Capacité d'accueil (en nombre d'enfants)

Ecole/salles de classe _____

Centre de réadaptation _____

Abris _____

En plein air (à l'ombre/arbre) _____

Maison _____

Bâtiments confessionnels _____

Dispensaire _____

Autres (préciser) _____

Normes minimales communes à toutes catégories 35

8. Les équipements ci-dessous sont-ils aisément accessibles ?

Sur place Distance (en mètres) Inaccessibles

Point d'eau (préciser)

Lavabos

Douches

Toilettes

Equipements médicaux

Equipements pour handicapés

Electricité

9. Quelle est la distance que les enfants auraient à parcourir pour aller en classe ?

0-25% 26-50% 51-75% 76-100%

(en mètres) (% du groupe d'enfants)

500 mètres ou moins _____

Entre 500 et 1000 mètres _____

> 1000 mètres _____

(en milles)

1/2 mille ou moins _____

Entre 1/2 et 1 mille _____

> 1 mile _____

10. Y a-t-il des enfants qui participent aux tâches ménagères ou à d'autres types de travaux ?

Filles Garçons

% _____

Nombre d'heures

par jour _____

Plutôt le matin

ou l'après-midi. _____

11. Quelle est la quantité (approximative) de matériels scolaires disponibles ou manquants ?

(par enfant) Disponibles Manquants

Manuels _____

Matière 2 _____

Matière 3 _____

Ardoise(s) _____

Craie(s) _____

Eponge(s) _____

Livre(s) d'exercice _____

Stylo(s)/crayon(s) _____

Gomme(s) _____

Crayon(s) de couleur _____

Autres (préciser) _____

36 Normes minimales communes à toutes catégories

12. Quelle est la quantité (approximative) de matériels d'enseignement disponibles ou manquants ?

Disponibles Manquants

(par classe) _____

Guides/manuels _____

Cahier de classe _____

Tableau noir _____

Boîte(s) à craie _____

Planches/cartes murales _____

Stylo(s)/crayon(s) _____

Fournitures _____

Autres (préciser) _____

Matériels récréatifs _____

13. Qui est ou serait disponible pour faire la classe aux enfants ?

No. Femmes (%) Hommes (%)

Enseignants certifiés _____

Paraprofessionnels _____

Professionnels d'autres secteurs _____

(par ex. médical ou paramédical) _____

Enfants plus âgés _____

Membres de la communauté _____

Membres d'ONG _____

Bénévoles _____

Autres (préciser) _____

14. Quelles sont les ressources humaines adultes disponibles pour aider les enseignants ?

No. Femmes (%) Hommes (%) Niveau

d'études/Qualifications

Paraprofessionnels _____

Professionnels d'autres secteurs _____

(par ex. médical ou paramédical) _____

Enfants plus âgés _____

Membres de la communauté _____

Membres d'ONG _____

Bénévoles _____

Autres (préciser) _____

Normes minimales communes à toutes catégories 37

15. Qui accompagne les enfants ?

% du groupe d'enfants

La famille au complet

Au moins un parent _____

Des frères et soeurs plus âgés _____

D'autres membres de la famille _____

Des bénévoles _____

Personne _____

16. Qui est le chef de famille ?

% du groupe d'enfants

Mère _____

Père _____

Autre adulte (préciser) _____

Autre enfant (soeur plus âgée) _____

Autre enfant (frère plus âgé) _____

Autres (préciser) _____

17. Statut économique de la famille des enfants ?

%

Paysans _____

Artisans _____

Nomades _____

Éleveurs de bétail _____

Autres (préciser) _____

18. Quels types de messages particuliers faut-il faire passer aux enfants ?

Messages à propos de l'hygiène et de la salubrité _____

Messages à propos de la santé

Messages sur les risques potentiels, comme les mines terrestres

Compétences nécessaires pour la vie courante (préciser)

Autres (préciser)

38 Normes minimales communes à toutes catégories

19. Institutions clés en service et en place dans les communautés sinistrées (indiquer quelques noms) :

Comités communautaires Toujours Très souvent Rarement Jamais

1 _____

2 _____

Ressources du ministère de l'Éducation Toujours Très souvent Rarement Jamais

1 _____

2 _____

Instituts de formation des enseignants Toujours Très souvent Rarement Jamais

1 _____

2 _____

ONG nationales actives Toujours Très souvent Rarement Jamais
dans le secteur éducatif

1 _____

2 _____

Education-active int'l NGOs Toujours Très souvent Rarement Jamais

1 _____

2 _____

UN agencies Toujours Très souvent Rarement Jamais

1 _____

2 _____

Other (specify) Toujours Très souvent Rarement Jamais

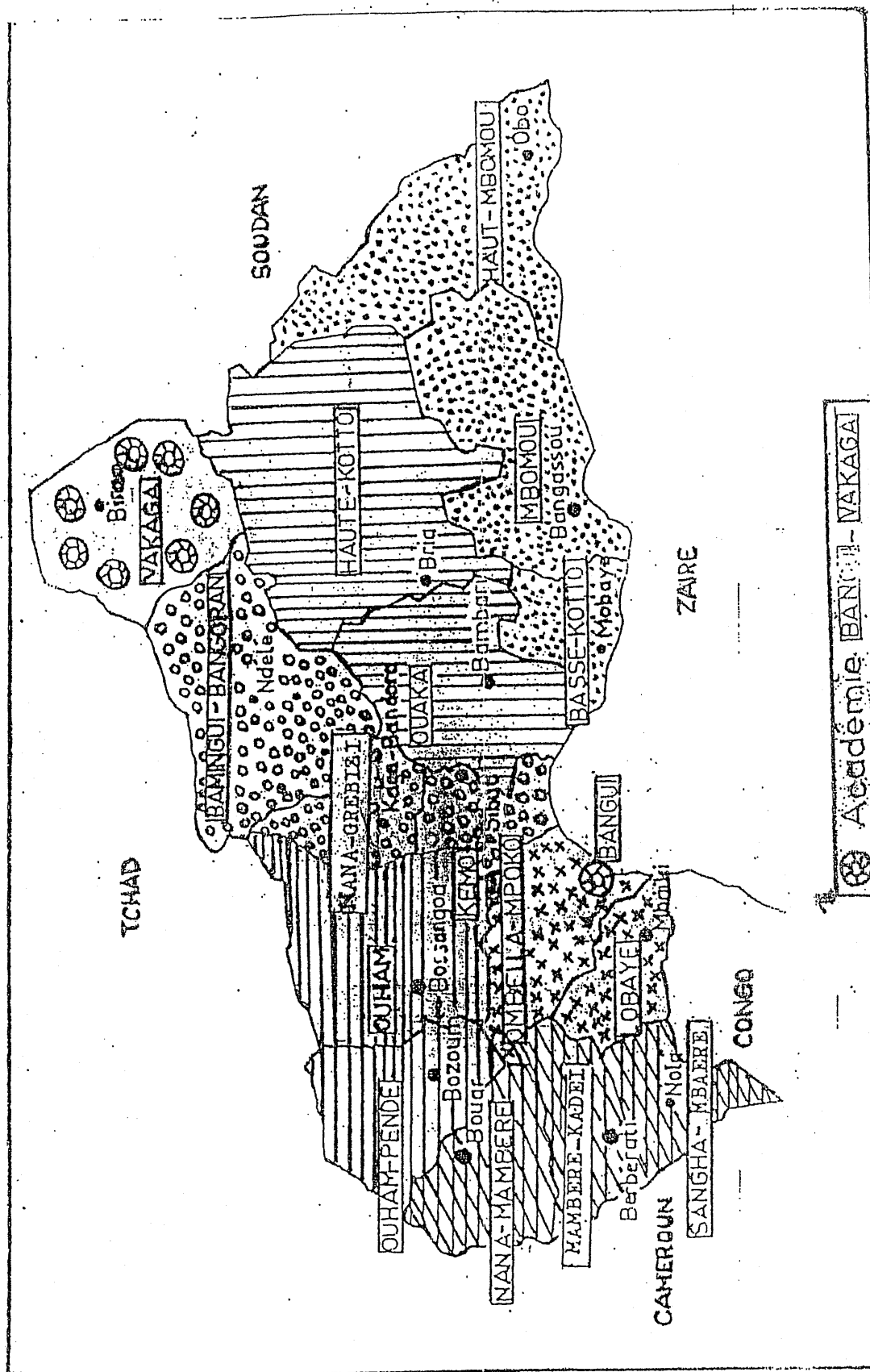
1 _____

2 _____

Source: UNICEF

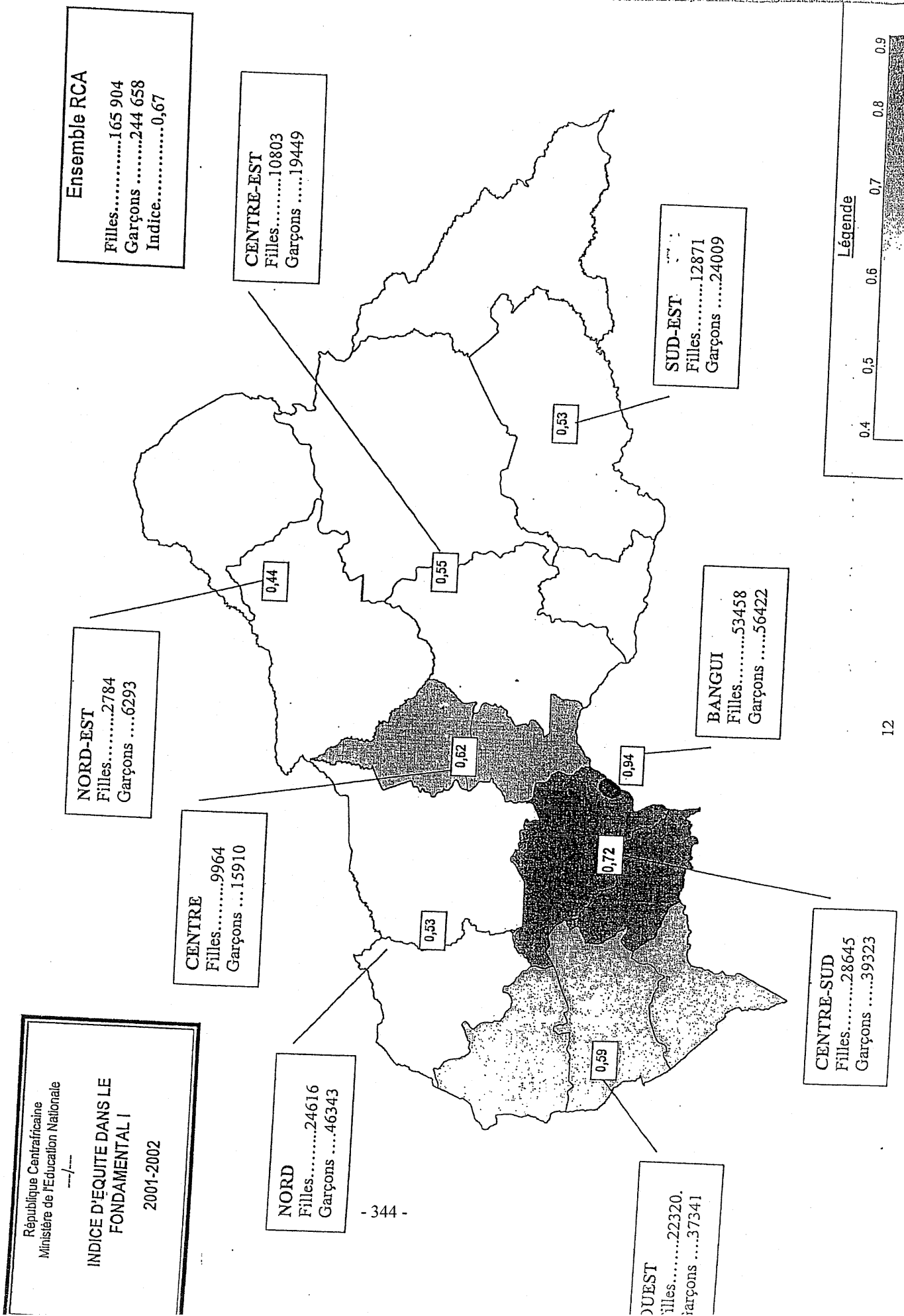
Annexe 7 : Découpage du pays en académies

DECOUPAGE DU PAYS EN ACADEMIES



- 6 Académie Sud-Est. [diagonal lines]
- 5 Académie Centre. [horizontal lines]
- 5 Académie Nord. [vertical lines]
- 4 Académie Centre-Est. [cross-hatch]
- 1 Centre-Sud. [dotted]
- 1 Académie Ouest. [circles]

Annexe 8 : Indice d'équité dans le primaire



République Centrafricaine
 Ministère de l'Éducation Nationale
INDICE D'ÉQUITÉ DANS LE FONDAMENTAL I
 2001-2002

Annexe 9 : Taux brut de scolarisation au primaire

République Centrafricaine
 Ministère de l'Éducation Nationale
 ---/---
TAUX BRUT DE SCOLARISATION DANS LE FONDAMENTAL I
 2001-2002

Ensemble RCA
 Pop. Tot 6-11 ans.....609606
 Pop. Scolarisée410562
 TBS 67%

CENTRE-EST
 Pop 6-11 ans.....91791
 Pop scolarisée.....30252

SUD-EST
 Pop 6-11 ans.....63344
 Pop scolarisée.....36880

BANGUI
 Pop 6-11 ans.....6522
 Pop scolarisée.....1376

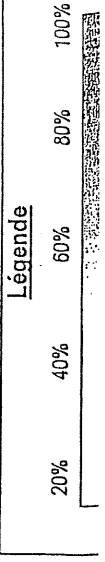
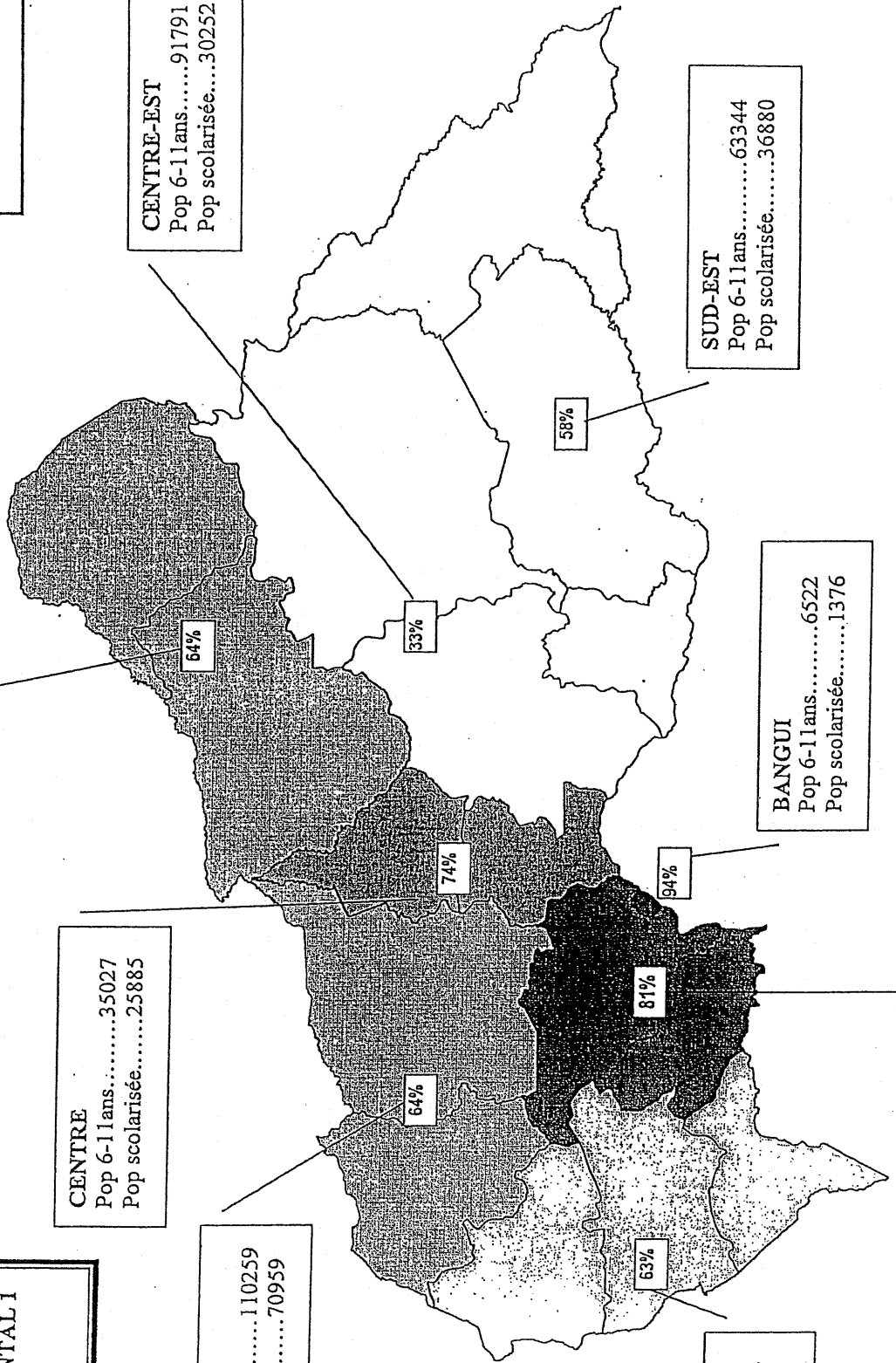
NORD-EST
 Pop 6-11 ans.....14156
 Pop scolarisée.....9077

CENTRE
 Pop 6-11 ans.....35027
 Pop scolarisée.....25885

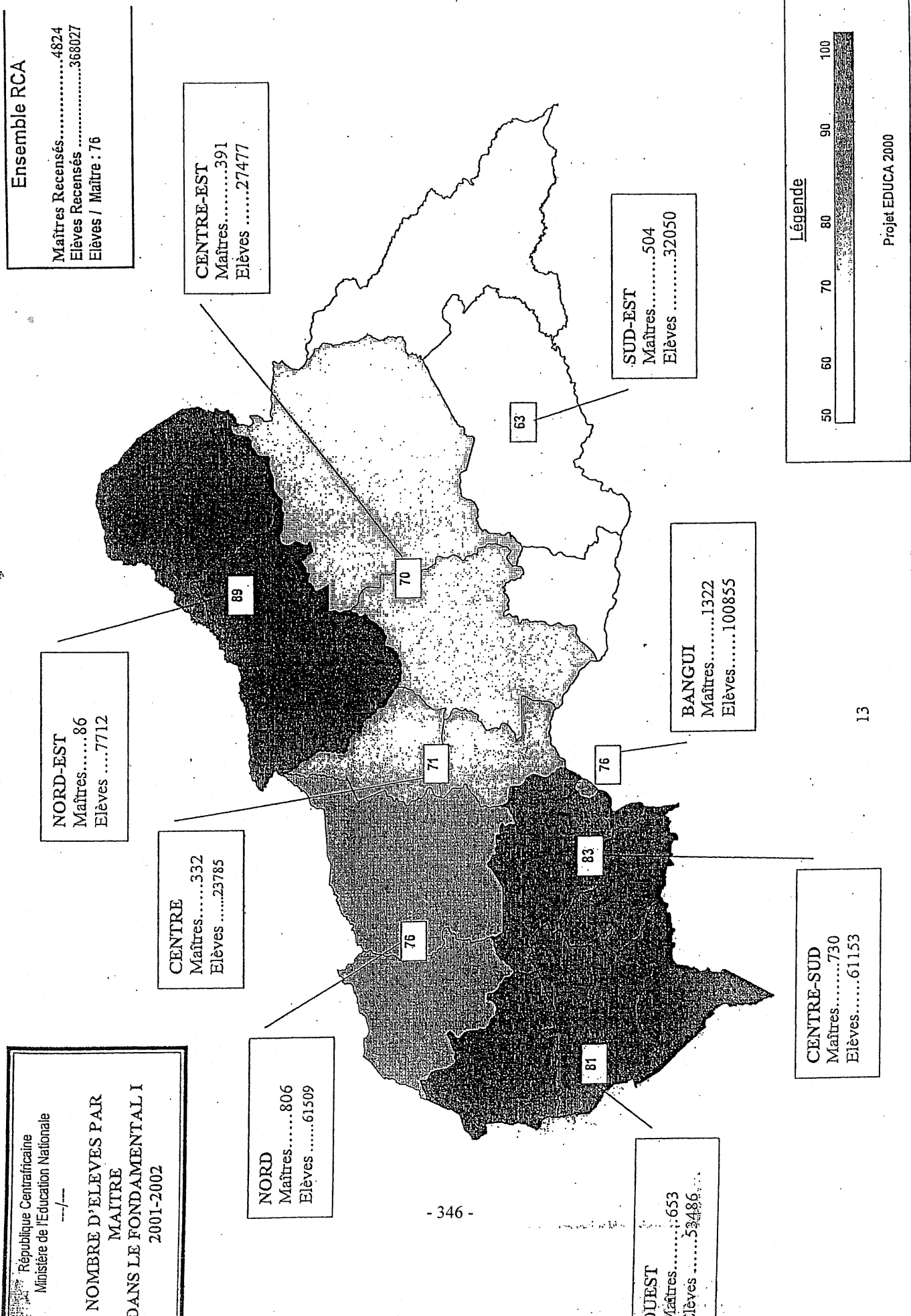
NORD
 Pop 6-11 ans.....110259
 Pop scolarisée.....70959

OUEST
 Pop 6-11 ans.....94782
 Pop scolarisée.....59661

CENTRE-SUD
 Pop 6-11 ans.....83430
 Pop scolarisée.....67968



Annexe 10 : Nombre d'élèves par maître



République Centrafricaine
 Ministère de l'Education Nationale

NOMBRE D'ÉLÈVES PAR MAÎTRE DANS LE FONDAMENTAL I 2001-2002

Annexe 11 : Densité de la population

RCA: DENSITE DE LA POPULATION PAR REGION (Sources: RGP 1988 et UNICEF 1992)

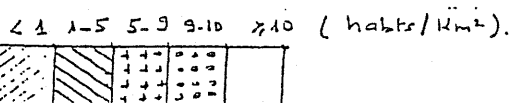
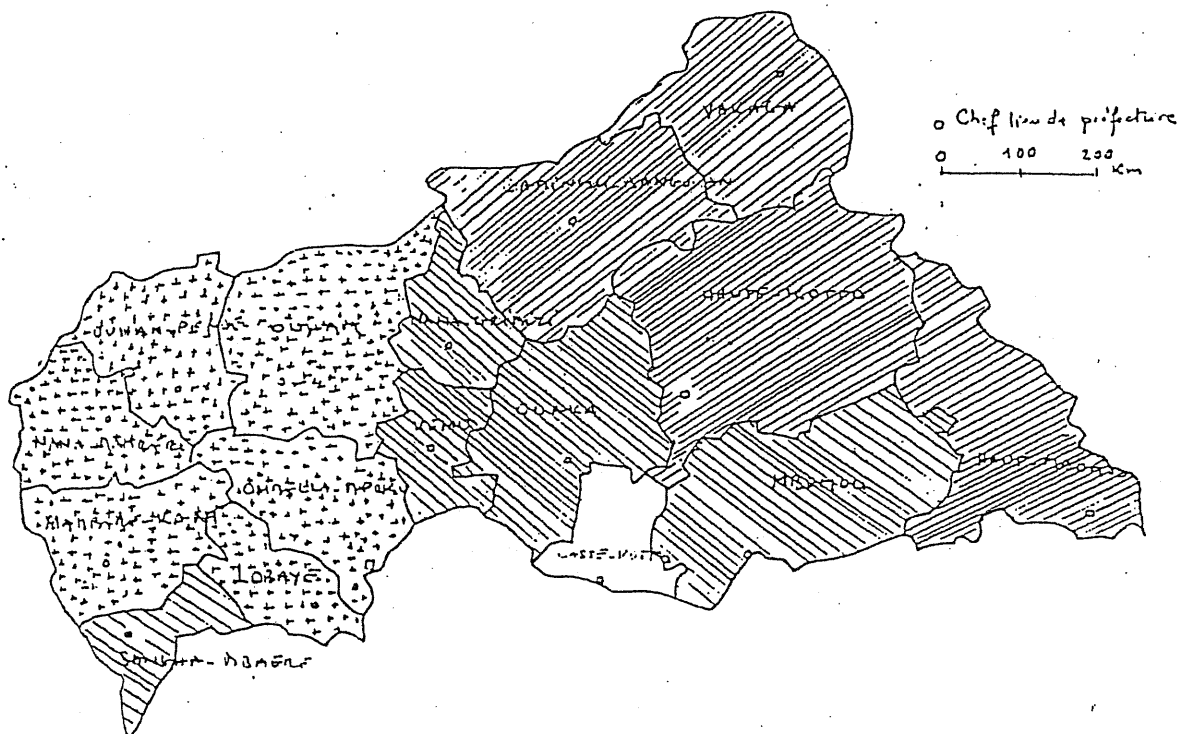


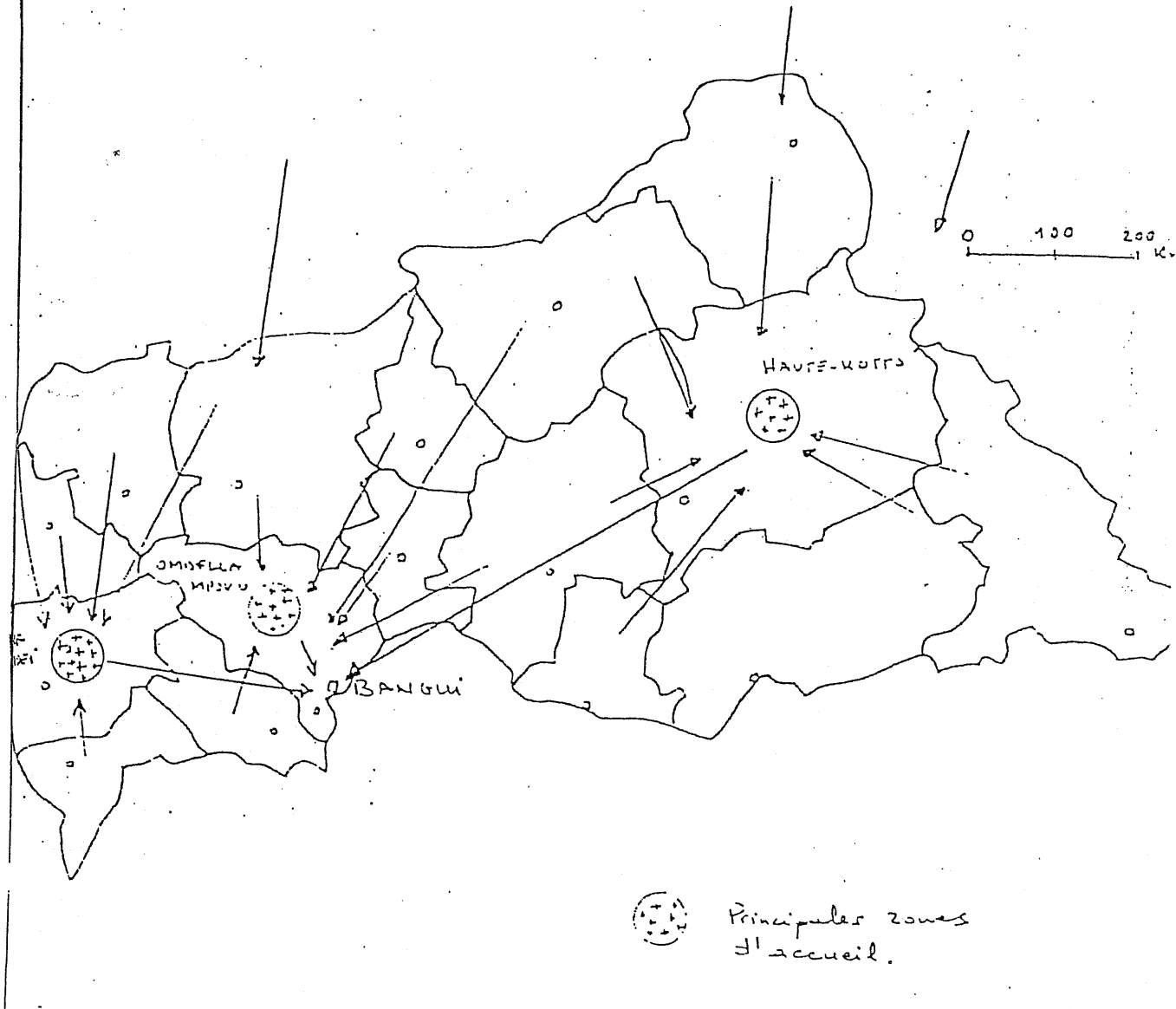
Tableau n° 2: Densité de la population par préfecture

Préfectures	Population 1975		Population 1988	
	Effectif	Densité	Effectif	Densité
Ombella-Mpoko	109221	3,43	180857	5,68
Lobaye	135019	7,02	169554	8,81
Mambéré Kadei	194169	6,43	230364	7,63
Sangha-Mbaéré	52564	2,70	65961	3,40
Nana-Mabéré	166798	6,20	191970	7,22
Ouham-Péandé	210189	6,54	287653	8,96
Ouham	225579	4,49	262950	5,25
Kémo	65649	3,81	82884	4,82
Nana-Gribizi	72625	3,63	95497	4,78
Bamingui-Bangoran	25943	0,44	28643	0,49
Ouaka	179966	3,60	208332	4,77
Basse-Kotto	161977	9,20	194750	11,06
M'bomou	111680	1,02	119252	1,95
Haute-Kotto	42299	0,48	58838	0,68
Haut-M'bomou	33019	0,59	27113	0,49
Valaya	21391	0,24	32118	0,69
Bangui	279792	41,76	451690	---
Ensemble	2088000	3,35	2688426	4,62

Source: RGP 88 (BCR)

Annexe 12 : Mouvements migratoire et urbanisation en RCA

MOUVEMENTS MIGRATOIRES ET URBANISATION EN RCA
(Sources: RGP 1988 et UNICEF 1992)



Titre de la thèse : Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : situation de l'enseignement primaire.

Résumé

Le présent travail de thèse cible essentiellement les questions relatives aux effets de l'instabilité socio-politique et de conflits internes sur l'offre et la demande d'éducation. Il présente au préalable une analyse comparative qui indique que les pays pour lesquels le développement de l'éducation a été remarquable, sont ceux qui ont bénéficié de la paix civile. Ensuite, par une démarche historique et socio-politique, l'étude de l'évolution de l'école depuis sa création en Centrafrique montre que de multiples facteurs ont influencé au fil du temps le développement de l'éducation. Enfin, l'analyse des conséquences des troubles que le pays a connus à partir du début des années 90, révèle une déliquescence quasi-totale de l'enseignement primaire. Dans l'optique de sa reconstruction, ce travail propose des solutions alternatives à la lumière des analyses et des expériences éducatives menées dans des pays analogues en situation d'urgence. Toutefois, les propositions d'actions et de stratégies éducatives avancées qui ne prétendent ni à l'exhaustivité, ni à l'efficacité certaine, devraient être expérimentées afin d'aider à la formulation d'une politique éducative mieux adaptée en Centrafrique.

Mots-clés : Accès à l'enseignement primaire, conflit, éducation pour tous, Afrique, Centrafrique.

Subject of the thesis: Consequences of the disorders socio-politics on the Central African education system of 1991 to the year 2001: situation of primary education teaching.

Abstract

This work deals about the impacts both on supply and demand of education emerging from socio-political instability and trouble, the Sub Saharan geographical context. The targeted goal is to present a comparative analysis which indicates that countries could attain objective in the development of education if the context for civil peace appear satisfied. Then, by a historical and socio-political step, the study in the evolution of the school since its creation in the Central Africa case shows that multiple factors impacted within time duration the development of education. Lastly, the analysis of the consequences of the disorders encountered in the since the beginning of the Nineties reveals a quasi-total deliquescence in primary education. With the scope to rebuilt education sector, this work proposes alternative solutions in the light of analyses and experiments undertaken in similar countries which have to record similar events. However, the proposals for the agenda in developing advanced educational strategies which claim neither with completeness, nor with the unquestionable question of full effectiveness, should be evaluated under the scope for contributing to the formulation of an adequate educational policy in regards of Central Africa's singularity.

Key words: Access to primary education teaching, conflict, education for all, Africa, Central Africa

