



HAL
open science

L'État, l'Église et l'éducation : le partenariat comme nouveau paradigme axiologique face aux défis de l'éducation en Centrafrique et ses enjeux

Jean-Louis Yérïma Banga

► To cite this version:

Jean-Louis Yérïma Banga. L'État, l'Église et l'éducation : le partenariat comme nouveau paradigme axiologique face aux défis de l'éducation en Centrafrique et ses enjeux. Education. Université de Picardie Jules Verne, 2017. Français. NNT : 2017AMIE0011 . tel-03650845

HAL Id: tel-03650845

<https://theses.hal.science/tel-03650845>

Submitted on 25 Apr 2022

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

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

UNIVERSITÉ DE PICARDIE JULES VERNE



ÉCOLE DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

**Laboratoire de Recherche : Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation
(CAREF - EA 4697)**

**L'ÉTAT, L'ÉGLISE ET L'ÉDUCATION
LE PARTENARIAT COMME NOUVEAU PARADIGME
AXIOLOGIQUE FACE AUX DÉFIS DE L'ÉDUCATION
EN CENTRAFRIQUE ET SES ENJEUX**

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

Sous la direction du Professeur Bruno POUCKET, Directeur du Laboratoire CAREF (4697)
Présentée et soutenue publiquement le 28 juin 2017 par

Jean-Louis YÉRIMA BANGA

Tome 1

Membres du Jury :

Monsieur Jean-Émile CHARLIER, Professeur à l'Université Catholique de Louvain, Belgique, Rapporteur

Madame Sarah CROCHÉ, Professeur à l'Université de Picardie Jules Verne, Amiens

Monsieur Abel KOUVOUAMA, Professeur à l'Université de Pau

Monsieur Alain MAILLARD, Professeur à l'Université de Picardie Jules Verne, Amiens

Monsieur Bruno POUCKET, Professeur à l'Université de Picardie Jules Verne, Amiens

Monsieur Claude PRUDHOMME, Professeur Émérite, Université Lumière Lyon II, Rapporteur

« L'histoire de l'éducation permet alors de comprendre l'évolution, les processus de changement, les étapes, les accélérations, les ralentissements, et permet de faire un bilan plus clair et surtout plus intelligible des situations d'éducation actuelles ».

Gaston MIALARET¹

¹ MIALARET, G., (2006), *Sciences de l'Éducation. Aspects historiques, problèmes épistémologiques*, Paris, Quadrige / PUF, p. 75.

Table des matières

<i>REMERCIEMENTS</i>	- 10 -
INTRODUCTION GÉNÉRALE	- 12 -
I. Problématique générale	- 12 -
II. Argumentaire : De l'école du passé à l'école du présent	- 15 -
1. <i>Le Contexte historique du système éducatif de Centrafrique</i>	- 15 -
2. <i>Débats en faveur des institutions éducatives privées</i>	- 18 -
3. <i>Le rôle et la place de l'Église catholique comme partenaire à l'éducation</i>	- 21 -
4. <i>La position des instances internationales concernant les institutions éducatives privées</i>	- 23 -
III. L'originalité de notre recherche	- 25 -
1. <i>Le concept de partenariat comme nouveau paradigme axiologique</i>	- 26 -
2. <i>Sa singularité en Sciences de l'Éducation en Centrafrique</i>	- 29 -
IV. Approche méthodologique de la recherche	- 29 -
1. <i>Objectifs généraux de notre recherche</i>	- 30 -
2. <i>Objectifs spécifiques de notre recherche</i>	- 30 -
3. <i>Hypothèses</i>	- 31 -
4. <i>Méthodologie de la recherche</i>	- 31 -
* <i>Apport de l'histoire comme discipline</i>	- 32 -
* <i>La périodisation de l'objet de la recherche</i>	- 33 -
* <i>Processus de recherche et recueil de documents d'archives</i>	- 34 -
* <i>Limites du travail et difficultés</i>	- 37 -
* <i>Revue de littérature</i>	- 38 -
* <i>Plan de la thèse</i>	- 39 -
PARTIE I : L'ÉTAT ET L'ÉDUCATION EN RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE DE 1889 A 2009	- 42 -
CHAPITRE I : CADRES HISTORIQUE, GÉOPOLITIQUE ET SOCIOCULTUREL DE L'ÉTUDE	- 46 -
1. Trajectoires historiques et géopolitiques	- 46 -
1.1. <i>L'avènement et l'instauration du régime colonial</i>	- 47 -
1.2. <i>Instauration du premier poste colonial en Oubangui</i>	- 48 -
1.3. <i>L'arrivée des missionnaires</i>	- 52 -
1.4. <i>Formalisation des frontières et marchandisations géopolitiques</i>	- 53 -

1.5. Situation géographique et opportunités économiques de Centrafrique.....	- 57 -
La situation géographique de Centrafrique	- 57 -
Les opportunités économiques de la République Centrafricaine, « Cendrillon » de l'AEF.	- 59 -
2. Théorie de l'éducation et de l'enseignement en Centrafrique.....	- 63 -
2.1. Les raisons économiques : prélude à la question de l'éducation et de l'enseignement ? ..	- 64 -
2.2. Nécessité de la main-d'œuvre dans l'administration et dans les sociétés concessionnaires : le rôle de l'école.	- 65 -
3. Place de l'éducation traditionnelle dans la société	- 68 -
3.1. L'éducation avant l'arrivée des Occidentaux ou l'éducation précoloniale.....	- 69 -
3.2. Approche socio-anthropologique pour comprendre l'éducation traditionnelle africaine.	- 69 -
3.3. L'éducation comme principe de structuration sociale et son importance en société	- 71 -
La structuration sociale comme souci éducatif	- 71 -
L'importance de l'éducation traditionnelle en société.....	- 73 -
3.4. Parallélisme entre l'éducation traditionnelle africaine et l'éducation occidentale. Quelle possibilité d'interactions ?.....	- 82 -
CHAPITRE II : L'ÉCOLE COLONIALE EN OUBANGUI-CHARI DE 1889 A 1960- 86 -	
1. Naissance et développement de l'école occidentale de 1889 à 1919	- 87 -
1.1. Politique et mise en place du système éducatif colonial en Centrafrique.....	- 87 -
1. 2. Approche politique de la mise en place de l'éducation occidentale en Oubangui-Chari .	- 88 -
L'Église comme pionnière de l'œuvre scolaire	- 89 -
"L'anticléricisme n'est pas un article d'exportation "	- 92 -
1. 3. Effort de scolarisation en 1911 ?.....	- 95 -
2. L'administration coloniale et les réformes scolaires de 1920 à 1960.....	- 99 -
2. 1. Vers une Organisation de l'Instruction Publique ?.....	- 99 -
2.2. La reconnaissance et la régulation de l'enseignement privé par l'administration coloniale-	102 -
Les textes officiels précurseurs.....	- 103 -
De l'école privée à l'école publique.....	- 111 -
2. 3. Le renforcement de la réglementation scolaire coloniale	- 115 -
Questions de méthodologie et pédagogie	- 115 -
Mise en place du contrat de scolarité.....	- 116 -
Planification des subventions	- 118 -
3. Situation de l'enseignement privé.....	- 123 -
3.1. De 1929 à 1938.....	- 125 -
3.2. De 1949 à 1958.....	- 130 -

CHAPITRE III : PÉRIODE POST-INDEPENDANCE 1960-2009 - 138 -

1. L'éducation dans les premières années de l'indépendance : 1958-1962..... - 140 -

1.1. Les conséquences de la Conférence de Brazzaville sur l'éducation et l'enseignement après l'indépendance : quelle appropriation ? - 140 -

1.2. L'évolution de la question de la scolarisation dans les premières années de l'indépendance- 144 -

1. 3. Crise entre l'État et l'Église : la loi de l'unification de 1962 - 146 -

L'origine des tensions..... - 147 -

De la crise à la rupture : la loi d'unification du 9 mai 1962. - 150 -

2. Les politiques éducatives postcoloniales - 153 -

2. 1. Les principes et dispositions de la loi n° 62/316 (voir Annexe 34)..... - 153 -

Les modalités d'application de la loi de 1962..... - 154 -

2. 2. Vers de nouvelles politiques éducatives ouvertes au privé : mais quelle rupture ? - 158 -

L'Ordonnance n° 72/040 du 12 mai 1972 et son décret d'application n° 72/147 du 12 mai 1972 - 159 -

3. Les États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1994 : Pour le retour de l'Enseignement Privé - 162 -

PARTIE II : L'ÉGLISE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION EN CENTRAFRIQUE. DE L'ÉVANGÉLISATION A LA SCOLARISATION (1889-2009) - 170 -

CHAPITRE IV : PÉRIODE MISSIONNAIRE ET SCOLARISATION : 1889 - 1962- 174 -

1. Implantation de l'Église en Oubangui-Chari..... - 176 -

1.1. Fondations des stations missionnaires - 176 -

Fondations des Missions Saint-Paul des Rapides et de Sainte-Famille de Ndjoukou- 176 -

1. 2. Les fondations ultérieures..... - 181 -

Mission Notre-Dame de Borossé..... - 181 -

Mission Saint Joseph de Bambari et Saint Pierre-Claver de Bangassou..... - 182 -

Mission Sainte Anne de Berbérati - 182 -

Mission Sainte Jeanne d'Arc de Mbaïki - 183 -

La Mission Notre-Dame de Bangui - 184 -

Les autres fondations..... - 184 -

1. 3. Les congrégations missionnaires en Oubangui-Chari - 186 -

Pères du Saint-Esprit ou Spiritains - 186 -

Les Sœurs de Saint Joseph de Cluny - 187 -

<i>Les Sœurs du Saint-Esprit ou Spiritaines</i>	- 188 -
<i>Les Pères Capucins</i>	- 189 -
2 : Les œuvres scolaires jusqu'en 1962	- 191 -
2. 1. <i>Les stratégies scolaires et éducatives des missionnaires : le rachat des esclaves et l'établissement des Villages de liberté</i>	- 191 -
<i>Dispositifs éducatifs mis en place : le rachat des esclaves</i>	- 193 -
<i>Établissement des « Villages de Liberté »</i>	- 200 -
2. 2. <i>Situation des écoles de Mission : états statistiques</i>	- 201 -
<i>Quelques statistiques dans le Vicariat Apostolique de Bangui</i>	- 202 -
<i>La vie à « l'école-catéchisme » et le programme d'enseignement</i>	- 210 -
<i>Le Père Charles TISSERANT, pionnier du développement scolaire en Centrafrique</i> -	213
-	
<i>L'essor des écoles privées catholiques dans la ville de Bangui après 1945</i>	- 214 -
CHAPITRE V : RUPTURE DE COLLABORATION SCOLAIRE AVEC L'ÉTAT ET SES CONSÉQUENCES : 1962 - 1994	- 220 -
1. Les conséquences politiques	- 221 -
1.1. <i>Au centre de la crise scolaire, un homme nommé Barthélémy BOGANDA</i>	- 222 -
1.2. <i>Affrontement entre BOGANDA et Mgr CUCHÉROUSSET, archevêque de Bangui sur fond de conflits politique et scolaire</i>	- 225 -
1. 3. <i>De la crise scolaire à la démission de Mgr CUCHÉROUSSET</i>	- 229 -
CHAPITRE VI : REPRISE ET NOUVELLE ÈRE DE COLLABORATION : 1996-2009	- 232 -
1. Retour de l'Église dans l'éducation en 1996 : vers un nouvel engagement	- 234 -
1.1. <i>Les facteurs déterminants du retour de l'Église</i>	- 234 -
1. 2. <i>Le rôle, la détermination et la démarche des parents</i>	- 235 -
1. 3. <i>Les États Généraux de 1994 et leurs recommandations à l'Église</i>	- 236 -
1. 4. <i>Le Ministre Etienne GOYÉMIDÉ et l'Enseignement Catholique</i>	- 239 -
<i>Quand un ancien élève de l'école catholique s'engage</i>	- 239 -
<i>Processus de négociation entre le Ministre GOYÉMIDÉ et l'Épiscopat</i>	- 240 -
2. La mise en place de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique	- 243 -
2. 1. <i>Cadre juridique de collaboration avec l'État : réussites et fragilités</i>	- 245 -
<i>Mise en place des Conventions de Partenariat : les étapes</i>	- 246 -
<i>Les dispositions des Conventions successives</i>	- 249 -
<i>Difficultés dans la mise en œuvre des Conventions de Partenariat</i>	- 251 -
2. 2. <i>Organisation interne et fonctionnement de l'Enseignement Catholique de Centrafrique</i> -	252 -

<i>Mise en place des structures de l'Enseignement Catholique</i>	<i>- 253 -</i>
<i>Coopérant français, Conseiller technique et Secrétaire général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique</i>	<i>- 255 -</i>
<i>Les Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique</i>	<i>- 258 -</i>
<i>Le fonctionnement interne de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique : identité, missions et structures.....</i>	<i>- 265 -</i>
<i>L'identité des écoles de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique</i>	<i>- 266 -</i>
<i>La mission de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.....</i>	<i>- 267 -</i>
<i>Les différentes instances de collaboration et de fonctionnement (structures)</i>	<i>- 269 -</i>
3. Les problèmes et enjeux de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique-	280 -
3. 1. Difficultés de collaboration avec les agents de l'État sur le terrain	- 280 -
3. 2. La difficile équation financière, les conséquences sociales et les faiblesses de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique	- 283 -
Équation financière et conséquences sociales.....	- 283 -
Les faiblesses de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique	- 291 -
PARTIE III : PARTENARIAT COMME RUPTURE-CONTINUITÉ-INNOVATION DANS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES EN RÉPONSE AUX DÉFIS DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION EN CENTRAFRIQUE : ENJEUX ET PERSPECTIVES	- 294 -
CHAPITRE VII : SITUATION DE L'ÉDUCATION EN CENTRAFRIQUE ET SES DÉFIS AUJOURD'HUI : DIAGNOSTIC ET ÉTAT DES LIEUX	- 300 -
1. Les défis de l'éducation à l'heure de la mondialisation en Centrafrique.....	- 300 -
1.1. Pour une approche des défis par les biais démographique et économique.....	- 301 -
1. 2. Formation et emploi non arrimés aux besoins économiques du pays	- 307 -
2. Configuration générale du système éducatif centrafricain	- 315 -
2.1. Recherche théorique de la notion de configuration du système éducatif	- 315 -
2. 2. Configuration institutionnelle.....	- 318 -
2. 3. Organisation administrative au service de l'éducation.....	- 320 -
2. 4. Configuration structurelle : les différents niveaux d'enseignement ou les cycles scolaires-	325 -
2. 5. Description des différents niveaux selon la loi d'orientation de 1997.	- 328 -
3. Bilan du système éducatif jusqu'en 2009.....	- 336 -
3. 1. Aperçu de la situation générale	- 337 -
Une éducation à la base mal maîtrisée et intenable.....	- 337 -
3.2. Les facteurs de causalité.....	- 349 -

CHAPITRE VIII : ENJEUX ET PERSPECTIVES DU PARTENARIAT AUJOURD'HUI

.....	- 360 -
1. Penser désormais l'action publique en contexte partenarial dans l'éducation ...	- 362 -
1.1. Le partenariat comme nouveau paradigme axiologique	- 362 -
1.2. L'État et l'action publique : pour une révolution.....	- 363 -
1.3. La centralité de l'État en question.....	- 365 -
2. Le concept de partenariat et son émergence comme nouveau paradigme en éducation-	369 -
2.1. Approche notionnelle du partenariat.....	- 370 -
2.2. Son émergence comme nouveau paradigme en éducation.....	- 372 -
2.3. Appels des Organisations Internationales en faveur du partenariat éducatif dans les pays en voie de développement.	- 374 -
La Conférence Mondiale de Jomtien du 5 au 9 Mars 1990 : pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux	- 374 -
Le Forum mondial sur l'Éducation de Dakar du 26-28 avril 2000	- 377 -
Les Objectifs du Millénaire pour le Développement.....	- 378 -
3 : L'enseignement privé en Centrafrique et le partenariat : cadre réglementaire et situation générale	- 381 -
3.1. De la communauté internationale à la souveraineté nationale : l'adoption des textes juridiques et normatifs en faveur du partenariat éducatif.	- 381 -
L'engagement de l'État centrafricain pour le partenariat éducatif.....	- 382 -
3. 2. La promotion du partenariat éducatif et ses réalités en Centrafrique	- 391 -
3. 3. Le cadre réglementaire de l'enseignement privé en Centrafrique	- 392 -
Arrêté fixant les conditions d'ouverture des écoles privées en Centrafrique.....	- 393 -
3. 4. L'état des écoles privées en Centrafrique.....	- 397 -
Une perspective comparative	- 397 -
En Centrafrique	- 399 -
3. 5. La gestion du privé et de la promotion du partenariat éducatif.....	- 400 -

CHAPITRE IX : LE DÉVELOPPEMENT DES ÉCOLES CATHOLIQUES DANS LE CONTEXTE PARTENARIAL DEPUIS 1996

1. La particularité de l'enseignement catholique dans le contexte partenarial en Centrafrique.....	- 408 -
1.1. L'ECAC est-il privé ou public ou bien les deux à la fois ?.....	- 408 -
1.2. L'Enseignement Catholique « Associé » et non « Privé »	- 412 -

2. L'Enseignement Catholique en chiffres : ses réalisations	- 415 -
2.1. Recours aux données statistiques.....	- 416 -
CONCLUSION GÉNÉRALE	- 426 -
SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE.....	- 436 -
TABLES DES ILLUSTRATIONS	- 486 -
Liste des Figures :	- 486 -
Liste des Graphiques :	- 487 -
Liste des Photos :	- 487 -
Liste des Cartes :	- 487 -
Index.....	- 488 -
ANNEXES	- 503 -

REMERCIEMENTS

Au Professeur Bruno POUCKET, Directeur du Laboratoire CAREF (Centre Amiénois pour la Recherche en Éducation et Formation), mon directeur de thèse, pour avoir suscité en moi le goût de la recherche scientifique et de m'avoir introduit dans le milieu universitaire marqué surtout par l'esprit critique. Grâce à sa disponibilité dans la direction de cette thèse, j'ai pu découvrir l'Histoire des Politiques éducatives et des institutions scolaires comme un champ théorique non encore exploré à travers le prisme des écoles privées dans le paysage éducatif en Centrafrique.

Aux familles KAGAMA, TAKÉA et YÉRIMA BANGA pour leur soutien moral et psychologique.

A tous les membres du Laboratoire CAREF, véritable « carrefour » de recherches en Sciences de l'Éducation : enseignants et doctorants du séminaire d'histoire de l'éducation et du CAREF pour tout le temps passé ensemble à confronter les idées à travers les différentes communications lors des rassemblements scientifiques. auprès de vous tous, j'ai appris à me forger à la communication et aux débats universitaires.

A l'Archidiocèse de Lille et tout son personnel qui m'ont accueilli et soutenu matériellement et financièrement dans la réalisation de cette thèse.

Aux amis qui m'ont encouragé et suivi tout le long de la réalisation de cette thèse : mon ami de toujours Francis-Hubert MOTTE ; le Professeur Xavier LABBÉ, professeur de droit à l'Université de Lille II, le Père Bernard DUMORTIER et mon amie et collègue Ioana UNGUREANU, pour avoir assuré le travail de relecture et permis d'affiner la langue de Molière ; à tous mes amis de Fives et de Vauban-Esquermes à Lille sans exception.

Au Père Roger TABARD qui m'a ouvert les archives missionnaires des Pères Spiritains et l'accueil chaleureux de la Communauté de Chevilly-Larue pendant mon séjour de recherches à Paris.

A Lucien MALLEBANDA, Directeur au Service des Statistiques et de la Planification des Études ; de Clément NGOAKA, Directeur Général au Ministère de l'Éducation Nationale ainsi que le Directeur du Service de l'Enseignement Privé et de la Promotion du Partenariat pour leur collaboration, leur aide et leur disponibilité.

A tous ceux qui de près ou de loin et que je ne peux nommer ici, m'ont soutenu et encouragé d'une manière ou d'une autre dans ce travail harassant mais combien passionnant de recherche sur les situations éducatives dans les pays dits « fragiles ».

INTRODUCTION GÉNÉRALE

I. Problématique générale

La construction des systèmes éducatifs et de formation a toujours été au cœur des préoccupations politiques africaines². Si, au départ, les décideurs politiques africains pensaient que le développement des États dépendait de la mise en place des dispositifs socio-économiques permettant de rattraper le retard de développement accumulé face à l'Occident il ne demeure pas moins vrai, qu'aujourd'hui, l'éducation et la formation des cadres et de la population par l'École constituent l'une des conditions, sans lesquelles ce développement ne peut être rendu possible. Il en est ainsi des États dits « fragiles »³ (*fragile states*), c'est-à-dire défailants dans divers domaines et à différents niveaux. Pour Thomas POIRIER, « la notion d'État fragile désigne les pays qui comptent parmi les moins performants du monde et dont les gouvernements n'ont pas la capacité ou la volonté de s'acquitter de leurs fonctions essentielles pour le développement (OCDE, 2007) »⁴. Ces États fragiles concentrent plus du tiers des enfants non scolarisés dans le monde d'après les statistiques (UNESCO, 2010). Or, de nombreux pays du Sud relevant de ces États dits fragiles sont confrontés à d'énormes difficultés pour développer qualitativement leur système éducatif et relever quantitativement leurs bénéficiaires. Ainsi, malgré ses effets avérés bénéfiques pour le développement social, économique, politique et culturel et pour sa finalité utilitaire, l'école en Centrafrique (État que l'on ne peut que qualifier de très « fragile ») ne répond pas encore aux attentes placées en elle et ne donne pas encore satisfaction jusque-là.

Notre travail de recherche s'intéresse au système éducatif centrafricain comme émanation de l'action publique de l'État sans pour autant oublier la nécessité de la diversification de ses acteurs et promoteurs en vue d'élargir le public scolaire qu'il doit atteindre.

² Cf. recommandations de la Conférence d'Addis-Abeba de 1961, où pour l'essentiel l'Afrique a reconnu que le problème majeur de l'éducation est d'abord sa généralisation et sa massification. Avec le départ de l'administration coloniale, il fallait rapidement former des cadres et remplacer ceux qui sont partis.

³ Cf. POIRIER, T., (2012), « Éducation Pour Tous, aléas des États fragiles », Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, sous la direction de Jean Bourdon. L'auteur y développe le concept des États dits fragiles et relève les points qui constituent des blocages pour ces pays à développer leur plan national de développement de l'éducation avec la mise en œuvre du programme Éducation Pour Tous.

⁴ POIRIER, T., (2012), *Idem*, p. 11.

Théoriquement l'école en Centrafrique est gratuite⁵, obligatoire de 6 à 15 ans⁶ et laïque⁷. Mais en fait, il n'en est rien, compte tenu des réalités observées sur le terrain. Outre les écoles privées qui normalement échangent leurs services scolaires contre rémunérations, les écoles publiques exigent aussi le paiement de certains frais, bien qu'ils soient relativement modestes, avant d'inscrire les élèves. Quant au caractère obligatoire, l'État n'a jusqu'ici rien mis en place comme action coercitive auprès des parents pour s'assurer que tous les enfants soient scolarisés, ce qui d'ailleurs le conforte d'une certaine manière, car il n'a pas tous les moyens pour répondre aux attentes et besoins scolaires de la population. Ensuite, cette obligation d'éducation et de formation par l'école est inefficace parce que l'État ne parvient pas à élargir les dispositifs scolaires qu'il est censé construire partout sur l'ensemble du territoire afin que tous les jeunes en âge scolaire puissent en bénéficier. Tout cela pourrait expliquer pourquoi sur le plan national, le taux net de scolarisation reste très largement faible (49%)⁸ au primaire par rapport à la moyenne subsaharienne⁹ qui est de 76%. Nous observons que 60% des enfants ne sont pas scolarisés. Du caractère laïc, bien des confessions religieuses font partie des promoteurs d'établissements scolaires, ce qui enlève quelque peu la dimension laïciste proclamée par la Loi d'orientation de 1997 qui demande que sa neutralité soit « *préservée des querelles partisans ou politiques* ». On peut alors se poser la question de savoir comment conjuguer le principe de laïcité avec la présence des institutions religieuses, voire philosophiques impliquées dans l'école ? L'État laisserait-il ainsi la situation de fait, certes pour élargir le cercle des intervenants dans le domaine éducatif. Par le principe de la laïcité préconisée par la loi d'orientation, l'État veille par un mécanisme de contrôle auprès des divers partenaires impliqués afin « *de distinguer deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous* »¹⁰.

⁵ Constitution de 2004, article 7.

⁶ Article 6 de la Loi d'orientation n°97/014 du 10 décembre 1997.

⁷ Article 2 de la Loi d'orientation précitée.

⁸ Taux Net de Scolarisation de l'année 2001-2002 sur le plan national au primaire. Cf. Ministère de l'Éducation Nationale, *Annuaire des Statistiques de l'Éducation 2001-2002*, p. 7. A l'Inspection Académique de Bangui (IAB), il était de 59% et cela se justifie par la forte concentration des écoles privées dans la capitale.

⁹ Cette moyenne subsaharienne est fournie par l'Observatoire des Inégalités, « La scolarisation des enfants dans le monde », publiée sur le site <http://www.inegalites.fr/spip.php?article881>, le 2 septembre 2013. cette moyenne était de 70 % pour l'année 2005 pour l'Afrique subsaharienne (cf. UNESCO, « Aperçu régional : Afrique subsaharienne », pp. 1-2, <http://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/157229F.pdf>, consulté le 19/05/2016.

¹⁰ DEUBEL, P., HUART, J-M., MONGOUSSE, M., VIN-DATICHE, M., (2011), *Cent fiches pour comprendre le système éducatif*, Breal, p. 34.

Lorsque les politiques éducatives sont analysées, des références aux politiques sociales s'imposent. L'éducation est appelée à œuvrer au développement intégral de la personne, à tout moment de son existence. Elle développe l'être humain en le dotant de compétences et de connaissances qui l'aideront à faire face aux difficultés économiques, sociales, relationnelles et personnelles. Telle est la finalité sociale de toute action éducative¹¹. Ce postulat renforce la conviction du rôle émancipateur de l'éducation dans le contexte de la formation des États modernes, tel que le décrivait déjà le philosophe et homme d'État français CONDORCET, à savoir « *offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'étendre et de remplir leurs devoirs ; [...] Tel doit être le premier but d'une instruction nationale* »¹².

Or, l'Afrique est malade de son système scolaire de manière générale. L'école africaine ne donne pas souvent « *aux États d'Afrique des travailleurs qualifiés, tout comme elle est appelée, à jouer un rôle important pour l'inclusion sociale, l'intégration nationale, la formation de citoyens responsables et à ouvrir la voie au progrès social, à une société démocratique, qui nécessite un niveau élevé d'éducation et de conscience individuelle et collective* »¹³. Aujourd'hui encore, de nombreux pays africains comme la République Centrafricaine (RCA), ont un bas niveau d'éducation, ce qui est un handicap pour le progrès social et le développement intégral du pays.

Dans un État en faillite scolaire, quelle pourrait être la réponse nationale en matière d'éducation et de formation scolaires ? Les institutions éducatives privées, telles que le recommandent les institutions internationales comme l'Unesco, la Banque Mondiale, pourraient-elles apporter quelque chose en plus ? Devant les difficultés de l'État Centrafricain dans ce domaine essentiel, que peuvent finalement apporter ces institutions éducatives privées ? Afin de répondre au problème de l'efficacité interne et surtout externe de l'École en Centrafrique, peuvent-elles devenir (malgré leurs ressources modestes), des facteurs d'une bonne éducation ?

¹¹ Cf. DURKHEIM, E. (1922), *Éducation et sociologie*, PUF, Paris.

¹² CONDORCET, (1989, 1ère édition :1793), *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Paris, Edilig.

¹³ NGAkoutou, T., (2004), *L'éducation africaine demain. Continuité ou rupture ?*, Paris, l'Harmattan, p. 133.

Si le principe d'inclusion éducative¹⁴ avec l'ouverture du système scolaire aux promoteurs du privé est acquis, comme l'ont réclamé les États Généraux de l'Éducation en 1994, laquelle réclamation a été prise en compte par le législateur dans la Loi d'orientation de 1997 et que la Constitution de 2004 a aussi intégré dans ses dispositions, il n'en demeure pas moins le besoin de réglementer et suivre de près le fonctionnement de ces établissements du privé. Car, par ces dispositions législatives, le privé devient ipso facto une part importante reconnue du système éducatif.

Dans notre recherche, qui prend appui sur le modèle de collaboration entre l'État et l'Église en Centrafrique, à travers un parcours historique (allant du temps de la colonisation jusqu'à la période contemporaine que nous arrêterons en 2009)¹⁵, nous tenterons de comprendre et de capitaliser les bienfaits d'un tel travail de collaboration. Et nous verrons sous quelle forme cette collaboration a évolué avec le temps et comment elle s'est transformée et mise en avant aujourd'hui afin de répondre aux besoins éducatifs de notre temps.

Nous partirons d'abord d'un argumentaire qui met en relief le contexte du système éducatif centrafricain et la légitimation des institutions éducatives privées.

Ensuite nous poserons la problématique qui se dégage de l'argumentaire.

Enfin, nous évoquerons les objectifs de ce travail en soulignant leur originalité, puis les hypothèses et la méthodologie employée pour parvenir au résultat.

II. Argumentaire : De l'école du passé à l'école du présent

1. Le Contexte historique du système éducatif de Centrafrique

Depuis le temps de la colonisation - qui débute en 1889 en Oubangui-Chari, devenu République Centrafricaine en 1958 - les relations entre les agents successifs de l'État et l'Église catholique ont souvent oscillé dans le domaine de l'éducation entre le soutien,

¹⁴ L'expression « inclusion éducative » employée ici n'est pas à comprendre dans le sens classique qui s'applique à l'ensemble des enfants, particulièrement à ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont des besoins éducatifs particuliers et qui sont considérés comme ayant le droit d'accéder à l'école, voire aux classes ordinaires, et de participer au même titre que les autres aux activités pédagogiques (Voire le sens donné par CHAUVIERE, M. et PLAISANCE, E., (2005), *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris, PUF, p.117-132, ou encore PLAISANCE, E., et GARDOU, C., (dir.) (2001), « Situations de handicap et institution scolaire », in *Revue française de pédagogie*, n° 134. Nous l'utilisons ici pour exprimer l'idée d'ouvrir la gestion et la gouvernance scolaire des institutions éducatives à des promoteurs autres que l'État, afin de démocratiser l'accès à la majorité des jeunes.

¹⁵ Notre recherche prend en compte 120 ans de l'histoire de l'éducation en Centrafrique (1889 - 2009).

l'aide, le rejet par l'État, l'abandon par l'Église et la reprise de collaboration sous forme de partenariat jusqu'en 2009. Étudier ces relations sous l'angle sociohistorique avec déploiement sur des considérations politiques permet d'aborder les questions de l'évolution des interrelations dans le temps dans le domaine de l'éducation entre l'État et l'Église.

Quel rôle a joué l'État dans la mise en place du système scolaire en Centrafrique ? Qu'est-ce qui a orienté les politiques scolaires ? Quelle est la part de l'Église catholique dans la mise en place et la pratique scolaires en Centrafrique ? Les finalités scolaires étaient-elles les mêmes ? Quels types de relation ont existé entre les deux entités pour porter ensemble le souci de l'éducation auprès de la jeunesse pour la construction et le développement du pays ? Quels sont les moments importants et les difficultés vécues dans ces relations et à quoi celles-ci ont-elles abouti ? L'Église catholique a-t-elle favorisé l'éclosion de l'enseignement et de l'éducation en Centrafrique ? L'État peut-il consolider et faire évoluer sa politique publique en matière d'éducation aujourd'hui en misant sur la démocratisation de la politique éducative ?

Esquisser des réponses à ces questions nécessite une mise en perspective sur le plan historique. Cela implique de se référer à des éléments factuels qui puissent révéler en vérité les réalités afin d'interpréter l'évolution de la situation scolaire de nos jours. En effet, plusieurs données fondamentales éclairent le temps présent.

La recherche se concentrera autour de la manière dont se sont construites les relations de collaboration entre l'État et l'Église pendant la colonisation, quelles sont les évolutions et quelle est sa permanence après l'indépendance en Centrafrique, ex Oubangui-Chari. Pour ce faire, nous partons de l'objet central que nous avons identifié, à savoir l'éducation : comment l'école a-t-elle été le lieu de rapprochement dynamique entre l'État et l'Église ? L'éducation dépend normalement du monopole de l'État que la loi lui reconnaît. L'Église y a cependant joué un très grand rôle, et cela malgré les oppositions idéologiques, contribuant ainsi au développement et à l'émancipation du pays. Cette histoire de relation ouvre d'autres perspectives de nos jours face aux défis de l'éducation et de la formation et appelle à aller plus loin dans la diversification des collaborateurs susceptibles de prendre une part importante et déterminante dans la mise en œuvre d'un système éducatif efficace et efficient en Centrafrique.

L'histoire est une dynamique, et comme dit Antoine PROST, « *S'il est une conviction bien ancrée dans l'opinion publique, c'est qu'en histoire il y a des faits et qu'il faut les savoir.*

[...] »¹⁶. Ainsi donc, pour comprendre le présent et trouver des solutions aux problèmes du moment, il faut savoir souvent effectuer un long voyage dans le passé, d'où l'importance de l'histoire. Aussi faut-il savoir ce qu'il faut chercher dans l'histoire et que « *l'histoire n'est pas une pêche au filet ; l'historien ne lance pas son chalut au hasard, pour voir s'il prendra des poissons, et lesquels. On ne trouve jamais la réponse à des questions qu'on ne s'est pas posées...* »¹⁷. Il est évident que la question de l'enseignement reste centrale dans notre recherche et que l'histoire peut nous aider à faire le point entre le passé et le présent afin de mieux envisager l'avenir.

En accédant à l'indépendance en 1960, la Centrafrique a hérité du modèle éducatif construit par l'autorité coloniale, constitué d'un secteur public et d'un secteur privé. Après l'indépendance, le pays n'est pas en capacité de mettre à jour et d'adapter aux besoins de l'époque les nouveaux modèles de développement. Plusieurs obstacles sont la cause de ce déphasage avec le temps et les besoins, et les difficultés font appel à l'ouverture du système aux différentes interventions partenariales. Ces obstacles sont ici relevés par la Banque Mondiale dans le système éducatif centrafricain comme souffrant depuis fort longtemps d' :

« un manque de ressources financières lié à une baisse importante de la priorité budgétaire (14% en 2005) ; une faible adéquation de la production du capital humain par rapport aux besoins de l'économie ; une capacité très limitée d'accueil à cause des difficultés d'accès à l'école et d'abandons massifs en cours de cycle ; une qualité de l'enseignement primaire peu capable d'assurer chez ses bénéficiaires une alphabétisation irréversible ; des disparités dans l'accès à l'éducation liées au genre, la zone d'habitat et aux catégories sociales qui sont encore des facteurs très discriminants pour les filles, les enfants des villages et des pauvres ; une politique de recrutement et salariale inadaptée par rapport aux contraintes budgétaires ; une politique de redoublement très coûteuse pour le système éducatif centrafricain qui n'apporte pas les effets escomptés ; un manque criant de ressources humaines et matérielles dans les écoles et une allocation inégale de ces ressources dans les différentes écoles. » (Banque Mondiale, 2002).

Tous ces obstacles sont repris d'une manière synthétique par Timothée NGAKOUTOU¹⁸ pour qui, les problèmes liés à l'éducation ont encore pour causes en ce début du XXI^e siècle en Afrique :

« l'insuffisance de l'offre d'éducation, l'inégale répartition territoriale entre villes et campagnes (des infrastructures scolaires), la pénurie de ressources

¹⁶ PROST, A., (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, p. 55.

¹⁷ PROST, A., idem, p. 75.

¹⁸ Cf. NGAKOUTOU, T., (2004), *L'éducation africaine demain. Continuité ou rupture ?*, Paris, l'Harmattan.

matérielles et financières, l'analphabétisme ambiant, l'inégalité de chances de succès en éducation, la détérioration de la qualité d'enseignement, la démotivation des enseignants, l'inadéquation entre programmes d'enseignement et besoins socio-économiques et culturels, la surproduction de diplômés par rapport à la capacité d'absorption du marché du travail »

Comment peut-on améliorer la situation actuelle ? En attendant des politiques éducatives appropriées de la part des autorités politiques, sur quels acteurs faut-il compter en vue d'une offre éducative de qualité et pertinente ?

2 : Débats¹⁹ en faveur des institutions éducatives privées

Les obstacles relevés par Timothée NGAKOUTOU ci-dessus invitent à penser autrement les pratiques éducatives en RCA si l'on veut significativement inverser la courbe afin de hisser le système scolaire centrafricain au standard préconisé par les institutions internationales (Unesco).

Présentant un véritable plaidoyer, Rohen d'AIGLEPIERRE pense que l'enseignement privé est un atout pour l'Afrique subsaharienne. S'inspirant d'une étude réalisée sur demande de l'Agence Française pour le Développement sur les enjeux, les situations et les perspectives des partenariats public-privé dans le domaine éducatif en Afrique, il reconnaît et déclare que :

« en Afrique Subsaharienne, les établissements d'enseignement privés attirent de plus en plus d'élèves et font progresser la scolarisation. Pour tirer pleinement parti de ce potentiel, les États doivent mieux les intégrer dans leur politique publique, guider et contrôler leur développement. Cela passe notamment par la mise en place d'un cadre réglementaire strict et incitatif, des appuis techniques et financiers ciblés et une meilleure concertation entre tous les acteurs »²⁰.

Ceci, pour signifier que l'on ne saurait plus ignorer la dimension du secteur privé dans la prise en charge et le développement des systèmes scolaires en Afrique de nos jours. L'État, comme cela semble être le cas en Centrafrique, pays profondément soumis à des revenus

¹⁹ Nous voulons présenter ici tous les discours et les actions réalisées soit par des organisations internationales, soit par des groupes d'individus, soit par des associations d'aide humanitaire pour appeler à un véritable libéralisme social de l'éducation afin de diversifier et d'accroître au-delà de l'État les acteurs du développement de l'éducation. On retrouve les traces de ces plaidoyers un peu partout sur le plan international.

²⁰ AIGLEPIERRE (d'), Rohen (2013). L'enseignement privé, un atout pour l'Afrique Subsaharienne ?, in *Les acteurs privés, partenaires clés de l'éducation*, Secteur Privé & Développement, La Revue de PROPARCO, n°20, décembre 2014, p. 18. Cf. aussi AIGLEPIERRE (d'), R., (2013), *L'enseignement privé en Afrique subsaharienne : enjeux, situations et perspectives de partenariats publics-privés*, Collection A Savoir, n°22, publication de l'Agence Française de Développement (AFD), en ligne : <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/A-savoir/22-A-Savoir.pdf>.

faibles et à des déficits chroniques de finances, ne saurait se passer de cette opportunité dans un contexte économique, politique, éducatif et organisationnel très tendu que nous présentons les différents rapports et recommandations sur les situations constatées sur le terrain²¹. En effet, l'État centrafricain peine à mobiliser les ressources suffisantes pour assurer la scolarisation au plus grand nombre des enfants. Depuis près d'une vingtaine d'années, la demande éducative ayant augmenté et la qualité de l'éducation publique s'étant fortement dégradée en raison des difficultés économiques et budgétaires rencontrées par la majorité des pays africains, les écoles privées, essentiellement laïques, se sont multipliées. Elles attirent alors les populations qui sont prêtes à payer davantage pour que leurs enfants bénéficient d'un enseignement de qualité, dans des classes non pléthoriques, plus proches de leur domicile. Peut-être que l'essor du secteur privé dans l'enseignement pourrait permettre de compléter l'offre publique ?

Notre présent travail s'intéressera à présenter l'approche de l'action publique de l'État Centrafricain en réponse aux attentes sociales dans le domaine scolaire. Dans le combat des philosophes des Lumières contre l'obscurantisme religieux aux siècles passés, le besoin d'éducation renvoie à l'État comme institution dont le rôle prioritaire est de prendre en charge les activités éducatives. On peut alors « croire que l'éducation, considérée comme un bien essentiel, était à ce titre placée sous un régime réservé au service public et garantie par la tutelle de l'État ou d'une autorité centrale publique équivalente... »²². La nécessité de mettre l'éducation au service d'un meilleur avenir en société met en lumière la notion de l'action publique comme activité d'intérêt général exercée au nom et pour le compte des citoyens. L'État se présentant comme l'unique dépositaire de l'éducation pour la nation met alors en place un « monopole de l'éducation légitime »²³ construit stratégiquement comme instrument d'unification culturelle et sociale capable de mettre à disposition des forces de travail compétent et efficace. C'est l'État qui en tire donc une légitimité indéniable. Cela implique pour l'État la possibilité de « maîtriser son territoire, diriger et organiser la société, centraliser les affaires publiques dans un cadre institutionnel hiérarchisé et avec ses membres, agir au nom d'une conception collective de la responsabilité »²⁴. Le cas centrafricain est révélateur de cette approche épistémologique.

²¹ Nous présenterons ces rapports et recommandations dans la troisième partie.

²² DUTERCO, Y., (dir.), (2011), Où va l'éducation entre public et privé ?, Bruxelles, De Boeck, p. 9.

²³ GELLNER, E., (1989, 1ère édition : 1983), *Nations et nationalisme*, Paris, Payot

²⁴ POIRIER, T., (2012, 13), « Éducation Pour Tous, aléa des États fragiles », thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, sous la direction de Jean Bourdon, p. 13. Thomas POIRIER se réfère ici à l'œuvre de LELOUP, F., BROT, J., GERARDIN, H., (2012), *L'État, acteur du développement*, Paris, Karthala.

Cet État a-t-il les moyens économiques, humains, infrastructurels suffisants pour espérer porter seul cette mission régaliennne d'éducation que lui confère la Constitution et la Loi d'orientation de l'éducation de 1997 que décrit Thomas POIRIER ci-dessus?

Cette approche du rôle dynamique de l'État qui se trouve en situation de fragilité permet de comprendre le plaidoyer développé par les institutions internationales et les ONG dans la dimension du développement des peuples aujourd'hui. Ce plaidoyer s'enracine dans les recommandations des organisations internationales dans leur souci de voir la scolarisation se développer davantage dans les pays en voie de développement. En effet, depuis plus d'une vingtaine d'années déjà, l'appel à ouvrir le secteur éducatif au privé n'a jamais été absent dans les instances internationales. Déjà, la rencontre de Jomtien en Thaïlande en 1990 invitait tous les pays du Sud, dans un souci de développement social, économique et culturel, à ouvrir les portes au privé et à associer à l'œuvre éducative les promoteurs qui seraient susceptibles d'aider l'État à promouvoir la scolarisation et l'alphabétisation dans tous les domaines et à tous les niveaux. Mais progressivement, la réalité du terme de privé glissera dans les usages de politiques publiques des nations pour prendre le vocable de partenariat pour signifier la nécessité de collaboration dans un contexte de crise constatée. Ce glissement a l'avantage d'éviter l'écueil de la logique classique du privé dans un contexte d'action publique afin de privilégier et développer davantage l'esprit d'association à une mission publique qui relèverait de l'autorité de l'État en parfaite collaboration avec le secteur non étatique²⁵. Nous allons dans notre travail essayer de présenter les différents appels des organisations internationales qui ont fait le plaidoyer en encourageant à ouvrir le secteur éducatif au partenariat.

Mais cet appel serait-il à considérer comme un « chèque en blanc » que les États doivent délivrer au secteur du privé ? En effet, dans un monde globalisé par l'idée du gain et de l'économie du marché²⁶, la tentation n'est pas loin de libéraliser le domaine éducatif pour en faire un produit de marchandisation, car « *on admet que les modèles libéraux ont désormais le plus d'impact dans les échanges en matière de politiques éducatives* »²⁷. Dans ce cas, le risque de faire de l'éducation un bien élitiste et de marginaliser les familles les

²⁵ Pour nous, la notion juridique du privé est difficilement conciliable avec l'action publique qui relève de l'État, tandis que l'approche de la notion de partenariat concilierait bien le travail de collaboration entre l'État et le secteur privé.

²⁶ On peut se référer ici au cas de la République Centrafricaine qui avait été soumise par la Banque Mondiale au Programme d'Ajustement Structurel (PAS) dans les années 1980 à travers la politique du Départ Volontaire Assisté (DVA) qui poussera beaucoup d'enseignants à abandonner leur fonction afin d'alléger la masse salariale de l'État. Nous y reviendrons en détail dans la troisième partie de notre travail.

²⁷ DUTERCQ, Y., Idem, p. 9.

plus démunies et modestes est très grand. À ce titre, en tant que principal agent de la construction de la nation, l'État doit garantir le développement d'un système égalitaire et de qualité continue au nom de la justice sociale et les pouvoirs publics doivent jouer leur rôle de régulation. Devant le risque de perdre une partie de sa légitimité en prônant une ouverture au privé, l'État peut fort bien s'employer à consolider son pouvoir en approfondissant les effets de l'éducation de masse. Joseph ZAJDA (2010)²⁸ met en garde contre « *le discours politique hégémonique faisant la promotion du retrait de l'État, de la privatisation et de la localisation* » pour éviter « *le passage d'un système éducatif social à un système éducatif néolibéral* » qu'il faut décrier. En effet, suite à la loi d'unification de 1962 (cf. **Annexe 34**) qui a vu l'État établir son monopole total sur le système éducatif en Centrafrique, l'approche néolibérale encouragée par le retrait de l'État fut à un moment prônée par les institutions financières internationales (Banque Mondiale et Fonds Monétaire International) à partir des années 1980 dans le cadre des politiques d'ajustement structurel. Se fondant sur d'autres études déjà réalisées, Joseph ZAJDA conclut que « *les politiques d'ajustement structurel n'ont pas réussi à "restaurer la prospérité économique" ni à "améliorer la qualité de l'éducation" en Afrique* »²⁹. Nous allons nous intéresser dans notre recherche à l'analyse de cette politique d'Ajustement Structurel à travers le programme appelé « Départ Volontaire Assisté » (DVA) mis en place à l'époque par l'État et apprécier les résultats sur le système éducatif centrafricain et verrons comment un travail rassemblant plusieurs acteurs pourrait aider l'État à atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous et ceux du Millénaire en matière d'éducation.

3. Le rôle et la place de l'Église catholique comme partenaire à l'éducation

Depuis plusieurs siècles, l'Église a toujours assumé aux côtés des familles et de l'État une part significative du processus de l'éducation, d'instruction et de la formation des enfants par l'École. Le rôle et la place de l'Église catholique ont encore des traces ineffaçables et ils constituent un long héritage dans l'histoire de l'éducation des pays comme la France, l'Italie, l'Espagne, la Belgique, l'Allemagne, la Hollande, les États-Unis, le Canada, etc. On pourrait attribuer ce phénomène à une très longue tradition du christianisme qui a

²⁸ ZAJDA, J., Décentralisation et privatisation dans l'éducation : le rôle de l'État, in AKKARI, A. et PAYET, J-P., (2010), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, Bruxelles, De Boeck, p. 40.

²⁹ Joseph ZAJDA (2010) *op. cit.*, p. 40. L'auteur s'inspire des études de GEO-JAJA, M. et MANGUM, G., (2002a), Outcomes-Based education and SAP : Nigeria, in *World Studies in Education*, 3(2), 81-102 ; GEO-JAJA, M. et MANGUM, G., (2003), Economic Adjustment, Education and Human Resource Development in Africa : the case of Nigeria, *International Review of Education*, 43(3-4), 293-318.

imprégné pendant des siècles ces différentes sociétés. La plupart des pays anciennement colonisés par ces nations du christianisme n'ont pas dérogé à ce phénomène et l'histoire est là pour nous le révéler. Comme signe de cette implication de l'Église dans la vie des familles et de la société, « *les dates des congés scolaires étaient imposées par le respect des fêtes religieuses, de l'enseignement du catéchisme et du rythme des travaux agricoles* »³⁰. Ceci pour dire combien l'Église a joué un rôle important et a occupé une place de choix dans l'orientation des systèmes éducatifs des différentes nations qui ne pouvaient pas s'en départir jusqu'à influencer le rythme de vie de la société.

Cependant, cette implication de l'Église aux côtés de l'État pour promouvoir l'éducation ne pourrait-elle en aucun cas amener à la situation d'une bipolarité scolaire dans le système éducatif centrafricain. L'écueil à éviter est de tomber dans un dualisme scolaire qui ferait croire qu'il y a d'un côté un système scolaire public détenu par l'État et de l'autre un système détenu par l'Église. Au contraire, l'intérêt de l'exemple de l'implication de celle-ci dans la vie éducative est de servir de modèle pour que le chantier scolaire soit davantage ouvert aux autres partenaires éducatifs afin de valoriser le pluralisme scolaire étroitement lié à l'État par un mécanisme de coopération. Ceci maintiendrait donc l'idée « *d'association au service public* » et éviterait « *de construire un enseignement parallèle et étanche et non plus associé à l'enseignement public, mais subventionné* »³¹. Bruno POU CET souligne ici le risque d'un glissement stratégique qui ferait passer la collaboration avec le privé d'un enseignement du service public à un enseignement pluraliste ou dualiste qui s'affranchirait de l'État et deviendrait autonome. Cet enseignement parallèle et étanche s'exprimerait par la volonté de « *sanctionner les études et délivrer les diplômes dans les mêmes conditions que dans l'enseignement public, ... de disposer de l'initiative en matière de formation des maîtres, ... voir ces derniers accéder aux mêmes mesures de promotions internes que dans l'enseignement public...* »³². Comment alors dans le contexte centrafricain éviter cet écueil et ce glissement pour qu'un véritable *partenariat*³³ public-privé soit pleinement vécu, sans pour autant que l'État soit seul au centre du pilotage scolaire, malgré ses lacunes dans la mise en place de la politique éducative exclusive ? Ainsi donc, la multiplicité des acteurs locaux, nationaux et

³⁰ TROGER, V. et RUANO-BORBALAN, J-C., (2005). *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 3729, 2^e édition corrigée, p. 3.

³¹ POU CET, B., (2012), *L'enseignement privé en France*, Paris, PUF, p. 59.

³² Idem, p. 59.

³³ Ce terme est un élément clé de notre travail de recherche. Son concept et son mode opérationnel seront largement étudiés et analysés dans la troisième partie.

internationaux ne saurait alimenter un débat en défaveur de la promotion d'un système éducatif efficace quand bien même une éducation forte ne saurait imposer à l'État d'en être l'unique opérateur. Son rôle serait d' « *en fixer les valeurs, les normes ou encore d'en garantir le mérite attaché aux diplômes* »³⁴

4. La position des instances internationales concernant les institutions éducatives privées

Les progrès dans la mise en œuvre des successives et dynamiques politiques éducatives en Centrafrique apparaissent insignifiants. Le rapport de la Banque Mondiale, le Plan National d'Éducation Pour Tous établi pour la période de 2003 - 2015, et la Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation de 2008- 2020 révèlent les faiblesses du système éducatif centrafricain. Comment expliquer ces insuffisances ? Est-ce une mauvaise volonté politique ou juste un problème purement structurel ? Si l'on admet que c'est un problème structurel, comme suggère le rapport de la Banque Mondiale, que faudrait-il faire pour résoudre ce problème d'inefficacité chronique du système éducatif centrafricain ? Quelle stratégie mobiliser ?

Selon la théorie des jeux développée par Philippe HUGON, on distingue deux types de stratégie : la stratégie coopérative et la stratégie non coopérative. S'agissant de cette dernière, la stratégie de type "dilemme du prisonnier" consiste à ne rien faire et à attendre que l'autre entreprenne quelque chose pour en profiter. Par contre, la stratégie dite de la "poule mouillée", plus coopérative, induit une forte propension de tous à coopérer³⁵. Faut-il toujours continuer d'attendre l'État Centrafricain qui, pour des raisons conjoncturelles, contribue à la reproduction d'un système éducatif désincarné ? Ou plutôt finalement opter pour la stratégie dite de la « poule mouillée » ? Quelle est la position des institutions internationales chargées de l'éducation dans ce type de situations quand il s'agit du rôle pilote ou catalyseur des institutions éducatives privées ?

D'abord, on peut remarquer des variations dans les politiques en faveur de l'éducation dans les pays du Tiers-Monde préconisées par ces institutions internationales. Ces « *variations éducatives* »³⁶ ont suivi une évolution historique depuis un certain temps. Dans un premier temps, la position des instances internationales consistait à imposer aux États en voie de développement de se désengager du secteur éducatif pour le libéraliser exclusivement au

³⁴ POIRIER, T., *op. cit.* p. 14.

³⁵ Cf. HUGON, P., (2005), *idem*.

³⁶ MEUNIER, O., (2009), *Variations et diversités éducatives au Niger*, Paris, l'Harmattan.

profit du privé. Durant les années 1980, la République Centrafricaine, comme beaucoup d'autres pays africains, fut soumise aux injonctions des bailleurs de fonds tels que la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International, avec des plans drastiques d'ajustement structurel (PAS) qui ont laissé des conséquences³⁷ plus néfastes que positives dans le domaine de l'éducation. Ces plans s'étaient traduits par des mesures d'austérité en réduisant de manière drastique le budget à affecter au système éducatif national. Parmi les effets pervers de cette politique d'austérité, on peut compter la suppression de l'École normale d'instituteurs de Bangui, le recrutement et la formation des enseignants au rabais³⁸, la précarisation et la dévalorisation de la fonction enseignante, le manque d'entretien des bâtiments scolaires, etc. Mais l'acte le plus déterminant reste l'adoption du programme dit « Départ Volontaire Assisté » (DVA) qui a consisté à envoyer en retraite prématurée et à écarter de l'enseignement, une bonne partie des enseignants chevronnés. Cela s'est traduit et ressenti dans les écoles par des classes surchargées avec un ratio moyen de 96 élèves par enseignant et l'abandon de beaucoup de classes sans enseignant.

La décennie 1990 sera le tournant décisif pour adopter une approche différente de cette politique éducative impulsée par les institutions internationales. Les recommandations émanant de la rencontre de Jomtien en Thaïlande en 1990 préconisant le programme de l'Éducation Pour Tous suivie du Forum de Dakar au Sénégal en 2000 pour l'atteinte d'une éducation universelle d'ici 2015, vont totalement changer les orientations. Il ne peut plus être question pour les États d'abandonner le secteur éducatif et encore moins de s'en occuper tout seul, mais d'ouvrir le secteur éducatif comme un vaste chantier dans lequel peuvent prendre place des partenaires identifiés ayant des potentialités avérées pour participer aux côtés de l'État au développement de l'éducation et de la formation par l'école. Ainsi donc, des réformes d'ensemble peuvent être plus efficaces que des réformes parcellaires. Ainsi donc la privatisation des biens non marchands semble redonner au marché éducatif plus d'efficacité. Aujourd'hui, la privatisation croissante des systèmes éducatifs, le développement de l'éducation virtuelle et l'internationalisation des formations semblent susceptibles d'apporter des réponses appropriées aux besoins d'un bien public mondial insuffisant, voire défaillant dans bon nombre de pays du Sud, comme en

³⁷ Cf. le programme imposé par la Banque Mondiale en 1980 dans le cadre de l'assainissement des finances publiques à travers le programme du « Départ Volontaire Assisté » a laissé des conséquences négatives sur le système éducatif centrafricain.

³⁸ Pour combler le déficit numérique causé par le départ à la retraite anticipée des enseignants, la Banque Mondiale a mis en place et financé une série de formation dite « accélérée » des élèves instituteurs en seulement 9 mois. La qualité de la formation reste à désirer.

Centrafrique. Si l'on reconnaît qu'une privatisation partielle et maîtrisée des services éducatifs favorise la diversification de l'offre de formations et des choix des étudiants, le secteur public reste néanmoins garant de l'équité (égalité des chances), mais plus forcément de la qualité. Qu'il s'agisse des institutions internationales (UNESCO, Banque mondiale) ou des coopérations bilatérales régionales (UE/ACP), ou nationales (France/pays africains), les partenariats public-privé sagement construits peuvent contribuer à l'efficacité du système éducatif dans son ensemble, à savoir l'accès équitable au savoir au Nord comme au Sud. Le projet politique de l'école n'est pas seulement d'alphabétiser, mais aussi de contribuer au bien-être du sortant du système en lui permettant d'être autonome et de vivre dignement.

Les institutions éducatives privées en Centrafrique sont nombreuses³⁹ de nos jours. Nous nous intéresserons uniquement à l'enseignement catholique qui a une grande tradition et compte de nombreux établissements répartis dans tous les diocèses du pays. Un organe exécutif, le secrétariat d'enseignement catholique en Centrafrique (ECAC) coordonne les activités de l'enseignement catholique et définit les grandes orientations en lien avec les objectifs du système éducatif en Centrafrique. En vertu du partenariat qui existe entre l'État Centrafricain et les évêques, représentants de l'Église catholique en Centrafrique, nous nous demandons si les écoles catholiques peuvent devenir des institutions pilotes d'un enseignement adéquat et approprié en lien avec le développement intégral de l'homme et des besoins du marché national ?

Certes, jusqu'à présent, cet enseignement quoique de qualité n'est pas allé loin dans l'offre d'une éducation et d'une formation technique et professionnelle plus indiquées et appropriées aux besoins du centrafricain et du marché national. Malgré ses modestes ressources, ne pourrait-on pas se donner pour objectif d'utiliser de la manière la plus efficace possible les ressources disponibles au service des finalités éducatives promotrices d'autonomie et d'initiative ? Ne devrait-il pas revenir à l'État de se saisir de ces lacunes pour créer des synergies et de coordonner les différentes actions menées par les partenaires sur le terrain afin d'arriver à des résultats satisfaisants et généralisés ?

III. L'originalité de notre recherche

Deux points principaux fondent l'originalité de notre recherche universitaire : son apport épistémologique et sa singularité en sciences de l'éducation en Centrafrique.

³⁹ En 2007, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (ECAC) scolarisait à lui seul 7 % de jeunes dans le primaire, d'après les informations recueillies auprès du Secrétariat Général de l'ECAC.

1. Le concept de partenariat comme nouveau paradigme axiologique

La valeur d'un travail de recherche réside dans la nouveauté que le chercheur apporte à la communauté scientifique à travers la pertinence des notions et des concepts qu'il soumet au débat universitaire. Nous avons choisi d'articuler notre recherche autour de la question du « partenariat » afin de saisir la problématique de collaboration que nécessite et pose l'état du système éducatif en Centrafrique aujourd'hui. Au-delà de la recherche sur la genèse et l'apparition du concept de partenariat dans le domaine éducatif, il y a lieu surtout de s'intéresser à son utilité et ce qu'il peut apporter comme réponse à un système éducatif défaillant comme celui de Centrafrique. Bien sûr, il faut le définir et identifier son apport à intégrer désormais dans la mise en place d'une politique éducative. D'abord, des modèles multi-variés peuvent être appliqués dans d'autres domaines. Par exemple, l'État s'en saisit pour évoquer le travail de collaboration et de péréquation dans l'action publique dévolue au privé ; les entreprises convoquent le concept de partenariat pour évoquer la sous-traitance des produits dérivés de leur marque ou bien l'implication d'autres acteurs externes dans leurs activités de production, le tout avec l'idée d'accroître leur production et leur chiffre d'affaires. Il peut en être de même aussi dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ainsi, des études et rencontres universitaires ont été consacrées au concept de partenariat que nous allons présenter dans notre travail de recherche. L'intérêt de cette étude sur le concept de partenariat est de découvrir sa dimension «de paradigme axiologique » dont les effets bénéfiques sont évidents et s'imposent aujourd'hui sur le plan scolaire. Une nouvelle manière de concevoir la collaboration est donc née et on se retrouve avec un nouveau concept opérationnel appelé partenariat, concept auquel nous accordons le statut de paradigme axiologique⁴⁰.

Le système éducatif pourrait intégrer ce paradigme dont les valeurs sont reconnues évidentes dans l'espoir de voir les résultats scolaires consolidés par l'apport d'un grand nombre d'acteurs susceptibles d'intervenir dans l'éducation et la formation. C'est parce que les effets bénéfiques du partenariat éducatif sont reconnus et partagés par beaucoup comme une valeur ajoutée dans le système scolaire que nombreux sont les gens qui se mobilisent pour le défendre et le promouvoir. L'enseignement catholique pourrait-il aussi apporter une valeur qualitative aux pratiques scolaires ? Ce caractère axiologique pourrait permettre de constater le phénomène d'attractivité des établissements privés en

⁴⁰ Théorie des valeurs. « Le mot axios indique en grec ce qui est précieux, digne d'être estimé, et le verbe axio veut dire : j'apprécie. L'axiologie serait donc la science de l'estimation et de l'appréciation. (Lavelle.) Cf. <http://www.devoir-de-philosophie.com/dissertation-definition-axiologie-111372.html>, consulté le 08/12/2012

Centrafrique. Cela se traduit par la prolifération des établissements d'enseignement privés laïcs et confessionnels⁴¹, de l'école maternelle jusqu'au secondaire et même au supérieur, qui a modifié le paysage éducatif depuis les grands centres urbains jusque dans les villages. Ce mouvement général correspond aux attentes d'une classe moyenne de citoyens disposant de moyens financiers leur permettant de scolariser les enfants dans des établissements épargnés par la dégradation de la qualité de l'école publique ainsi qu'aux attentes de la classe sociale des familles pauvres qui adhèrent totalement aux projets scolaires apportés par les missionnaires et autres ONG à but non lucratif qui s'investissent dans les zones rurales pour l'éducation et la formation des populations.

L'école est le lieu par excellence pour bénéficier de la nouveauté du concept de partenariat comme nouveau paradigme. Un travail approfondi multidimensionnel a été réalisé sur le concept et présenté dans la revue *Éducation Permanente* parue en 1997⁴². Les chercheurs abordent l'étude sur plusieurs angles, comme définitions, enjeux et pratiques. Et nous nous y référons pour tenter de dégager l'acception qui intéresserait mieux le domaine éducatif. Danielle ZAY se préoccupe de l'émergence de la notion de partenariat⁴³ comme nouveau paradigme qu'elle situe exclusivement dans le champ éducatif et de la formation. Elle reconnaît l'usage illimité de cette notion qui couvre divers secteurs (l'économique, le social, le culturel, l'éducatif), mais elle s'intéresse surtout à la signification de son phénomène. Elle conclut que « *le partenariat est une tentative de réponse à une mutation de société liée à une globalisation de l'économie mondiale* »⁴⁴. Christian MAROY s'intéresse à la notion de partenariat en cherchant à bâtir des référentiels afin d'établir un développement des pratiques. L'application la plus pratique qu'il établit est le partenariat qu'il désigne entre écoles et entreprises pour voir les constructions de coordination et de coopération entre les deux entités qui ont des modes d'organisation tout à fait différents⁴⁵. On comprend donc après ces études que le partenariat est une nouvelle manière d'appréhender l'école en crise là où elle connaît des difficultés majeures comme en Centrafrique et constitue une valeur pour le relèvement de l'école dès lors qu'il peut être

⁴¹ Nous présenterons dans la troisième partie le rayonnement des établissements privés sur le plan national.

⁴² KADDOURI, M., et ZAY, D., (dir.), (1997), Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques, in *Éducation Permanente*, n° 131, Albi.

⁴³ Nous avons pensé exploiter le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* réalisé sous la direction de Philippe CHAMPY et Christiane ETEVE sur la notion et le concept de partenariat, mais nous nous sommes rendu compte que c'était une reprise et un résumé des travaux de Danielle ZAY déjà largement étudiés en profondeur et présentés dans la revue *Éducation Permanente*, n° 131 de 1997. Nous nous contentons donc de ce qui a été publié dans cette revue.

⁴⁴ Idem, p. 209.

⁴⁵ Ibidem

exploité. La complexité des problèmes éducatifs dans ce pays nécessite d'explorer et d'exploiter cette perspective comme réponse transversale aux problèmes de l'éducation nationale. Face aux nombreux défis de l'éducation en Centrafrique, pourrait-on se passer du partenariat qui serait comme une valeur ajoutée à l'action publique de l'État ? Si non, pourrait-on vraiment s'en passer ? Et si oui, alors dans quelles conditions et quels sont les mécanismes à mettre en place pour en tirer davantage des résultats satisfaisants ?

La recherche des conditions et des mécanismes pour mettre en place le partenariat éducatif en Centrafrique dans le but d'obtenir de meilleurs résultats sur le terrain vaut la peine, car le partenariat en lui seul comme tel n'est pas une sinécure si on ne lui donne pas la forme qu'il faut pour qu'il soit productif. Des exemples pris au Niger montrent que le partenariat public et privé n'a pas toujours atteint les résultats escomptés dans le domaine éducatif⁴⁶, malgré l'implication des partenaires parmi lesquels l'UNICEF, l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI), le Programme Alimentaire Mondial (PAM) et de nombreuses ONG. Ces manquements sont expliqués par l'absence de synergie et de coordination des différentes actions menées sur le terrain⁴⁷ et se résument en « absence de désirabilité » de la part du Gouvernement du fait de se voir supplanté et placé en second rang. Ces lacunes sont donc à prendre en considération dans l'établissement du partenariat public-privé dans le contexte de Centrafrique.

Enfin, notre recherche s'inscrit dans ce vaste chantier plein d'interrogations présenté ci-dessus. Elle vise à recadrer un dispositif éducatif qui fait faillite dans plusieurs pays d'Afrique et particulièrement en République Centrafricaine. Comment sortir des impasses d'un système éducatif toujours en conflit et en déphasage avec les objectifs contextuels⁴⁸ ? Comment mettre en route un dispositif assez original capable d'articuler le particulier et l'universel, le public et le privé, l'action publique de l'État et l'association des partenaires au service public ? Nous entendons mener une réflexion sur les politiques éducatives en Centrafrique dans ce domaine.

⁴⁶ Même en France, le partenariat public et privé est très contesté avec des tentatives de remise en cause de la loi Debré de 1959. Le Comité National d'Action Laïque considère cette loi comme « l'assassinat de l'école publique » et milite en faveur d'un grand service public laïc de l'éducation.

⁴⁷ Cf. MEUNIER, O.,(dir.), (2009), *Variations et diversités éducatives au Niger*, Paris, L'Harmattan.

⁴⁸ Se reporter ici aux différents programmes de développement de l'éducation en Centrafrique : *Programme National du Développement de l'Éducation (PNDE) en Centrafrique (2000)* ; *Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous (PNA-EPT) en Centrafrique (2004)* ; *le Rapport d'État sur le Système Éducatif National (RESEN) de Centrafrique (2007)* ; *Document de Stratégie de la Réduction de la Pauvreté (DSRP) en Centrafrique (2007)*.

2. Sa singularité en Sciences de l'Éducation en Centrafrique

Notre recherche est une innovation en son genre sur le thème retenu dans le milieu universitaire et national en Centrafrique. D'après nos investigations, il n'y a pas encore eu un travail de ce genre dans la discipline des Sciences de l'Éducation présentant spécifiquement ce thème comme un intérêt particulier dans la réflexion concernant les politiques scolaires. Bien sûr, il existe quelques ouvrages consacrés aux questions éducatives et scolaires en Centrafrique, mais ils n'abordent pas notre thématique qui allie à la fois, l'histoire, la politique, la socio-histoire, l'économie et les données statistiques. La revue des lectures (voir ci-dessous) nous a permis de constater un désert épistémologique⁴⁹ sur notre thème, car les approches qui ont été faites jusque-là n'ont abordé la question qu'en termes de discipline purement historique, en se limitant simplement à la préoccupation de l'apport de l'Église dans le domaine social durant le temps de la colonisation en lien avec l'œuvre d'évangélisation, à savoir l'éducation et la santé (les œuvres sociales de l'église⁵⁰).

IV. Approche méthodologique de la recherche

L'approche méthodologique permet de comprendre par quelle procédure heuristique l'on se saisit d'un sujet pour lui donner un statut épistémologique. Puisque notre étude porte sur un sujet relativement peu étudié en sciences de l'éducation, elle possède un caractère forcément exploratoire, ce qui va nous obliger à adopter une approche plus inductive⁵¹ que déductive⁵². L'avantage ici est de tenter de comprendre la réalité, de formuler des hypothèses fortes plutôt que de confirmer des hypothèses relevant d'une tradition de recherche. Ainsi donc, « *la recherche exploratoire cherche à identifier des problèmes ou propriétés de situations ou événements complexes. Le propos est plus analytique : il ne*

⁴⁹ Par désert épistémologique, nous voulons évoquer le manque de travaux précurseurs en la matière sur lesquels on se serait basé pour prolonger la recherche sur un aspect de la problématique.

⁵⁰ Se référer aux thèses en histoire de AMAYÉ, M., (1985), « Les Missions catholiques et la formation de l'élite administrative et politique de l'Oubangui-Chari de 1920 à 1958 », Université d'Aix-en-Provence, 2 vol., 876 p. (thèse de 3^e cycle d'Histoire des pays d'outre-mer); KPAMO, D., (1994), « Impacts socio-économique et culturels des missionnaires catholiques et des administrateurs coloniaux dans la région de la Haute-Sangha, de 1920 à 1960, l'exemple de Gbala-Gbalaté (Berbérati) en République Centrafricaine », Thèse de Doctorat en Histoire, Lyon, 2 vol., sous la direction de Claude PRUDHOMME.

⁵¹ L'approche inductive se base sur des observations ou faits limités et constitue une base importante du processus de recherche, surtout lorsqu'on est dans un domaine non étudié comme dans notre cas. Il s'agit d'une démarche qui est donc courante lorsque l'on est dans une étude ou une phase exploratoire. L'approche inductive constitue d'ailleurs souvent une phase initiale pour aider à formaliser des hypothèses dans le cadre d'un processus qui sera ensuite déductif.

⁵² GRAWITZ, M., (1993), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 9^e édition, p. 536.

s'agit plus seulement d'accumuler les faits ou de développer des hypothèses, mais de conduire une étude à partir de certaines idées »⁵³.

1. Objectifs généraux de notre recherche

Il nous semble important d'explorer quelques axes qui répondent à nos questionnements, notamment comprendre l'histoire de l'éducation en Centrafrique depuis ses origines jusqu'en 2009 afin de déceler son évolution (continuités), ses ruptures et ses innovations au fil des années à travers ses structures, ses pratiques, ses modes de gouvernance et les débats politiques qui l'ont façonnée. Il y aura aussi à découvrir les visages et mettre des noms sur les personnes qui ont marqué, quelle que soit la manière, cette historicité éducative ; déceler les ruptures, les permanences et les innovations dans l'implémentation des politiques éducatives en Centrafrique ; connaître l'organisation institutionnelle et structurelle qui régit l'école et administre le système éducatif national en Centrafrique ; mettre en débat la notion de l'action publique de l'État dans des sociétés en faillite comme la RCA dans le domaine social afin de comprendre l'évolution et les variations possibles du système éducatif centrafricain. D'autres points enfin nous guideront, à savoir : questionner l'articulation entre la réalité et les effets de l'éducation sur la vie sociale en RCA ; interroger le rôle des différents acteurs de l'éducation (public et privé) et enfin examiner les opportunités des institutions éducatives privées dans une démarche précurseur dans le cadre d'une réforme du système éducatif de Centrafrique.

2. Objectifs spécifiques de notre recherche

Partir des difficultés récurrentes de l'État en matière éducative pour bâtir une politique éducative productive qui relèverait le niveau scolaire serait un enjeu vital pour le système scolaire national. Sur ce, nous avons choisi d'analyser l'histoire du système éducatif à travers le rapport État / Église en premier lieu pour déterminer par une approche diachronique l'état et la situation du système scolaire centrafricain à travers son histoire et les résultats sur le terrain. Comme le relève une étude, « *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* »⁵⁴, car en histoire, comme le dit

⁵³ Méthodologie et protocole de recherche, document en ligne, http://rb.ec-lille.fr/recherche/These/methodologie_de_la_these/M%C3%A9thodologie.html, consulté le 22 janvier 2016.

⁵⁴ GOUNEBANA, C. B., (2006), *Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à 2001 : situation de l'enseignement primaire*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, IREDU, Université de Bourgogne, Dijon, p.22.

Antoine PROST, « *les questions s'enchaînent les unes aux autres, elles s'engendrent mutuellement* »⁵⁵.

Ensuite, le concept de partenariat comme objectif spécifique pour en faire le point central de notre étude vient en deuxième lieu pour nous aider à explorer des pistes possibles afin de répondre aux besoins et aux insatisfactions d'une école en perte de souffle.

3. Hypothèses

À la base de ce qui précède, nous formulons les hypothèses suivantes par une approche inductive :

1– La qualité des ressources humaines est le meilleur gage de développement d'un pays et la richesse d'une société moderne s'apprécie de plus en plus en tenant compte de la qualification de ses citoyens (nombre de diplômés, d'ingénieurs ou de cadre en % de la population totale). L'éducation est le moyen de préparer les hommes à prendre part aux défis de développement et à la construction de leur pays. Or, si le système éducatif centrafricain est tant décrié aujourd'hui, selon les différents rapports d'expertise interne et externe, c'est parce qu'il est inefficace, et donc, il y a lieu de trouver des réponses à cette inefficacité. Le partenariat serait-il une des réponses ?

2 – Les institutions privées, et particulièrement l'enseignement catholique, pourraient être facteurs de l'épanouissement d'un enseignement orienté vers le développement intégral de la nation et destinées à résorber la question très criante du marché de l'emploi et du développement social si elles sont intégrées de manière dynamique dans une gestion équilibrée de la politique éducative nationale. Faut-il croire que les institutions et les acteurs du secteur privé pourraient améliorer l'efficacité interne et externe du système éducatif centrafricain et contribuer à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en matière d'éducation promouvant une scolarisation de qualité en Centrafrique ? Alors, quel serait le statut juridique à accorder à ces établissements dits privés qui exercent sous le contrôle de l'État et qui sont impliqués dans des actions d'ordre public ? Peut-on encore dire qu'ils sont vraiment privés ?

4. Méthodologie de la recherche

Nous développons dans les paragraphes suivants le processus qui nous a permis de collecter les données pour nous permettre de présenter de manière scientifique le présent travail de recherche.

⁵⁵ PROST, A., *op. cit.* p.84.

* Apport de l'histoire comme discipline

La discipline des sciences de l'éducation se distingue des autres disciplines par sa singularité universitaire. L'institutionnalisation des Sciences de l'éducation comme discipline universitaire fait d'elles une discipline carrefour plurielle marquée par la diversité des domaines d'études à l'intérieur du champ éducatif⁵⁶. Elle prône une approche scientifique des phénomènes éducatifs par le biais d'une approche plurielle. Comme le reconnaît le Comité national de coordination de la recherche en Éducation (CNCRE), « *le champ des recherches en éducation est marqué par la complexité, par l'émission de approches disciplinaires, par une variété des méthodes, des axes de recherche et des théories à la fois* »⁵⁷. Les champs et lieux de recherche prennent alors des caractéristiques multiples s'inscrivant dans des champs scientifiques variés selon l'objet et les axes préconisés.

En ce qui concerne notre recherche, nous avons choisi de croiser la discipline de l'histoire avec l'objet d'étude qui est l'éducation et l'enseignement en Centrafrique. Comme histoire de l'éducation, elle s'inscrit donc dans le temps pour nous permettre de déceler les discontinuités remarquables en mettant en lumière les changements et modifications intervenus dans la prise en charge de l'école centrafricaine, le tout en lien avec les acteurs, les variations politiques, économiques et sociales, les postures politiques, le contexte de la mondialisation, bref, les différents contextes politiques qui ont influencé et façonné le système éducatif et consacré le profil de l'école en Centrafrique. Autrement dit, comment a évolué l'action publique dans le cadre de l'expression « *État Éducateur* »⁵⁸ pendant la période retenue en matière d'éducation quand on sait que « *l'État, traditionnellement envisagé comme une entité qui domine, façonne et transcende la société, est engagé dans un processus de transformation* »⁵⁹. Pour notre étude nous cherchons à identifier clairement les périodes et les occasions qui ont permis à l'État d'institutionnaliser le système éducatif à l'échelle nationale. Nous pourrions alors faire une large place dans notre recherche aux acteurs impliqués dans les décisions concernant l'école.

⁵⁶ Cf. MIALARET, G., (2006), *Sciences de l'Éducation, Aspects historiques - Problèmes épistémologiques*, Paris, PUF.

⁵⁷ LAPOSTOLLE, G., MABILLON-BONFILS, B., (2010), *Fiche de Sciences de l'éducation*, Paris, Ellipses, p. 20.

⁵⁸ Cette expression est très fréquemment employée dans les débats éducatifs, à la fois par ceux qui condamnent la restriction de liberté qu'elle implique et par ceux qui au contraire veulent un rôle de l'État plus important en matière d'éducation.

⁵⁹ LAPOSTOLLE, G., MABILLON-BONFILS, B., (2010), *Fiche de Sciences de l'éducation*, Paris, Ellipses, p. 178.

* La périodisation de l'objet de la recherche

Le concept de période est au cœur de toute démarche heuristique à caractère historique. Il s'agit de découper pour des besoins épistémologiques le temps en segments afin de permettre « *une meilleure prise en compte de la genèse des constructions, de la pluralité des processus, de la diversité des rythmes, de la complexité des regards* »⁶⁰. Périodiser revient donc à isoler une portion de temps que l'on appréhende et qu'on singularise en l'associant à des actes censés lui donner une cohérence. Ainsi, la périodisation « *résulte donc d'une opération de définition, de sélection, de hiérarchisation qui conduit à retenir les éléments qui apparaissent comme les plus signifiants afin de déterminer les caractéristiques de chaque période. Un choix qui doit être justifié et interdit de considérer la périodisation comme arbitraire* »⁶¹.

La question ainsi posée nous amène à préciser la périodisation de l'objet de notre recherche, c'est-à-dire à le délimiter dans le temps. Ainsi donc, nous avons retenu la période qui va de 1889 comme *terminus a quo*⁶² jusqu'en 2009 comme *terminus ad quem*. L'argument scientifique qui nous guide dans cette délimitation temporelle vient du fait que l'année 1889 est celle pendant laquelle le premier poste administratif a été installé à Bangui en Oubangui-Chari par décision n° 295 le 10 mai⁶³. Nous partons de l'hypothèse qu'à partir de ce premier acte administratif et dans un territoire administratif désigné, l'action publique du gouvernement colonial pourrait être effective dans tous les domaines, y compris l'enseignement comme élément fondamental dans l'organisation d'une nation. L'histoire de l'éducation et de l'enseignement en Centrafrique partirait donc de cet instant. En ce qui concerne le *terminus ad quem*, nous avons choisi 2009, non sur une base scientifique spécifique, car il fallait bien se limiter quelque part, mais sur une base purement conventionnelle. En effet, l'année 2009 correspond, si on prend l'argument de l'installation du premier poste administratif, à 120 ans d'histoire de l'éducation en Centrafrique. Ce qui revient à dire que nous examinons et parcourons l'histoire de 120 ans des politiques éducatives et de l'enseignement pour la restituer.

⁶⁰ GIBERT, S., LE BIHAN, S., MAZEL, F., (2014), Découper le temps. Actualité de la périodisation en histoire, in *ATALA*, n° 17, Rennes, Collection Cultures et sciences humaines, p. 7.

⁶¹ Idem, p. 9.

⁶² La locution latine « *terminus a quo* » exprime la limite inférieure d'un intervalle ferme de temps, tandis que celle de « *terminus ad quem* » est la limite supérieure d'un intervalle ferme de temps qui fixe la période dans laquelle s'inscrit l'histoire de l'objet d'une recherche. Le premier est la période de commencement alors que le second est la période d'échéance.

⁶³ KALCK, P., (1974), *Histoire de la République Centrafricaine. Des origines préhistoriques à nos jours*, Paris, Berger-Levrault, p. 140. Cet ouvrage est la thèse de doctorat réalisée par l'auteur à la Sorbonne en 1970 (2 tomes).

Évidemment, la délimitation étant trop large, afin de permettre une meilleure compréhension de l'évolution de l'école, l'historisation de ce travail fera ressortir trois périodes bien distinctes, chacune prenant une connotation et une tournure spéciales. La première période est celle du temps de la colonisation où les administrateurs coloniaux ont travaillé main dans la main avec les missionnaires venus évangéliser ce vaste territoire de l'Oubangui-Chari (1889 – 1958). Elle englobe la dynamique politique coloniale dans ses soubresauts vers l'indépendance. La deuxième période est celle qui se situe juste au sortir de la colonisation avec l'indépendance acquise (1958 – 1962). Cette période connaîtra une période de tension et de rupture de collaboration qui va durer pendant plus d'une trentaine d'années. La troisième est enfin la période post-indépendance qui va de 1962 à 2009 en passant par les États Généraux de l'Éducation et de la Formation (1994) qui vont voir L'État et l'Église renouer les relations pour reprendre ensemble l'éducation, avec l'avènement d'autres acteurs désormais dans le secteur éducatif.

* **Processus de recherche et recueil de documents d'archives**

Notre processus de recherche prend appui et s'inspire du modèle théorique dit méthode génétique. Il s'agit pour nous de chercher à comprendre comme le dit Madeleine GRAWITZ : « *la genèse des événements, c'est-à-dire les antécédents. La génétique pose les questions : Quand ? Pourquoi ? Comment ? Il s'agit donc d'un processus se déroulant dans le temps, c'est-à-dire d'une explication diachronique* »⁶⁴.

Ainsi donc, l'organisation temporelle mentionnée ci-dessus est inspirée par les éléments factuels sortis de notre approche exploratoire. La recherche de ces éléments constitués grâce aux documents d'archives et à la collecte des informations diverses sur le sujet ont été importantes pour comprendre l'évolution de l'école dans le temps. Dans un premier temps, nous avons procédé à la revue de littérature qui nous a permis d'élargir notre connaissance sur le sujet de la recherche sur le plan historique, sociologique, politique et économique. Des documents directs et indirects, plus ou moins proches du sujet ont été passés en revue. Ceux, relativement liés à notre préoccupation sont infimes, sinon étrangers à notre champ disciplinaire. Ainsi, on relève plusieurs travaux de recherches purement en histoire⁶⁵ qui abordent la question de l'éducation, mais qui restent des

⁶⁴ GRAWITZ, M., (1993), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 9^e édition, p. 367.

⁶⁵ Cf. les thèses de Dieudonné KPAMO, Maurice AMAYÉ, Albert MBÉRIO qui utilisent la question de l'enseignement comme porte d'entrée dans leur recherche historique. D'autres auteurs comme Pierre KALCK, Yarissé ZOCTIZOUM, Célestin DOYARI ne font que donner quelques informations historiques d'ordre général sur les questions de l'enseignement en Centrafrique. Lala BÉVARAH aborde la question de l'éducation de

disciplines purement historiques. Ce qui reste une difficulté pour nous de pouvoir aborder la recherche en nous appuyant sur des ouvrages de référence dans la discipline des Sciences de l'éducation reconnues comme un croisement de disciplines. Notre travail se présente alors comme un travail fondateur dans cette discipline avec tout le risque que cela peut comporter. Ensuite, les archives ont été nécessaires et capitales dans notre recherche pour permettre l'analyse des questions que nous nous sommes posées dans la recherche. Les nécessités heuristiques m'ont conduit aux Archives Nationales d'Outre-Mer (ANOM) à Aix-en-Provence où sont centralisés tous les documents d'archives concernant les pays anciennement colonisés par la France. Plusieurs dépôts (Séries Ministérielles et série du Gouvernorat général de l'AEF) sont intéressants pour l'histoire coloniale de l'enseignement en AEF et en Oubangui en particulier. Il s'agit de la série Fonds Ministériels 65 sur les Affaires Politiques : Carton 652, dossier 1 : enseignement public et privé ; de la série Fonds Ministériels 65 sur les Affaires Politiques : Carton 652, dossier 2 : enseignement public et privé ; de la série Gouvernorat Général de l'AEF – 5D 27 et de la série Bibliothèque Section d'Outre-Mer (Brochures Carton 2900 à 2998) qui rassemble un grand nombre de monographies et de brochures sur l'histoire coloniale (thèses, mémoires et littératures diverses). C'est ici que j'ai pu obtenir d'importantes informations sur l'enseignement et l'éducation en Centrafrique avec toutes les différentes politiques mises en place pour tenter de développer l'école pendant la période coloniale. Nous avons pu obtenir 711 pages photographiées qui nous ont permis de faire des analyses pour bâtir notre travail de recherche.

Pour l'histoire de l'évangélisation, Nous avons exploré et recueilli les informations nécessaires aux archives des Pères Spiritains à Chevilly-Larue à Paris (cf. Dépôt d'archives générales de la Congrégation des Pères du Saint-Esprit (AG.CPSE). Les séries 5J1 à 5J3 sont capitales pour l'histoire de l'évangélisation et de l'enseignement confessionnel pendant la période missionnaire jusqu'après l'indépendance. À côté de ces séries il y a aussi la série SD.D9.2 qui regroupe des Bulletins d'Institut d'Études Africaines qui sont les revues de vulgarisation du temps de la colonisation en AEF et d'autres documents et rapports. Les Spiritains ont été les principaux missionnaires et fondateurs des églises en Oubangui-Chari depuis les premiers temps de la colonisation jusqu'après l'indépendance. De nombreux documents, parmi lesquels, les correspondances épistolaires et des actes administratifs relatifs aux questions scolaires sont disponibles. Au total, nous avons pu

l'école pendant la colonisation dans la perspective critique de la sociologie de l'éducation pour évaluer l'effet nocif de l'éducation occidentale introduite en Centrafrique. (pour tout cela, voir la bibliographie).

obtenir de ce dépôt d'archives 651 pages photographiées nécessaires et indispensables à la réalisation de notre travail de recherche.

Puis, deux séjours à Bangui ont été possibles pour la collecte des documents d'archives. Citons d'abord le dépôt des archives de l'archevêché de Saint-Paul à Bangui qui nous a permis d'avoir des informations capitales sur le rapport entre l'Église et le Gouvernement en matière scolaire pendant le temps de la colonisation jusqu'après la crise et la séparation entre les deux entités après l'indépendance. Les éléments de ce dépôt portent sur les ouvertures des écoles dans des centres missionnaires, les rapports portant sur les écoles, les financements, l'organisation scolaire missionnaires, les filières et orientations scolaires préconisées et développées, les principaux acteurs et pionniers du développement scolaire pendant la mission, etc.

Le siège du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique au Centre Jean XXIII à Bangui constitue un dépôt important et il nous a donné l'occasion de découvrir surtout l'histoire récente des écoles catholiques en Centrafrique depuis la reprise de l'enseignement privé en Centrafrique. On y découvre les raisons de ce retour de l'Église dans l'éducation, les tractations qui ont été menées, mais surtout la rupture et les innovations dans le mode de gestion de cette collaboration scolaire. Il faut aussi noter la découverte des visages de ceux et celles qui ont marqué l'histoire de ce retour et leur implication dans les négociations et la formalisation d'un nouveau cadre de l'enseignement catholique en Centrafrique.

Un passage aussi au Ministère de l'Éducation, plus précisément à la Direction Générale de l'Enseignement Privé et de la Promotion du Partenariat Éducatif a permis de nous enquérir de la réalité des écoles privées et du type de rapport entre le Ministère de l'Éducation et les promoteurs du privé. Des statistiques relevées nous ont permis des analyses objectives dans notre recherche. Seulement, il faut reconnaître la pauvreté en termes d'archives concernant la vie du système éducatif dans ce service. Cette lacune est vraiment préjudiciable à toute recherche profonde sur la situation de l'éducation en Centrafrique aujourd'hui. En effet, les multiples crises politico-militaires ont fait que le Ministère de l'Éducation Nationale avait pris feu détruisant inéluctablement toutes les archives du département.

Enfin, contrairement à nos attentes, la Bibliothèque Nationale de France ne dispose pas d'informations relatives à notre étude, sauf un document des années 1980 sur la question scolaire en Centrafrique.

Pour terminer, nous avons rencontré dans notre programme de recherche, un ancien missionnaire⁶⁶ témoin de la période coloniale qui a vu les mutations sociopolitiques de Centrafrique dans sa marche vers l'indépendance. Lui-même était très impliqué dans l'animation et la gestion des écoles catholiques à l'époque jusqu'à la loi d'unification de l'enseignement en 1962 en Centrafrique. Son témoignage prend le contre-pied de tout ce que la majorité des personnes disent sur cette loi qui aurait tué l'école centrafricaine. Pour lui, vu les difficultés de financement de l'école et l'incapacité de l'État à soutenir financièrement les écoles catholiques, cette loi était venue comme « *une épine en moins sous les pieds de l'Église* »⁶⁷ qui ne pouvait plus assumer sereinement et sans souci la gestion de ses écoles. Alors que pour beaucoup d'autres, en prenant cette décision législative, l'État était devenu anticlérical et importait plutôt en Centrafrique le modèle de la querelle scolaire de la France. Pour eux, cela était donc inadmissible. L'intérêt de ce témoin pour notre étude est très grand, dans la mesure où, avec la reprise des écoles privées catholique après 1994, il s'est encore totalement impliqué dans la promotion et le développement de ces établissements qu'il a suivis et accompagnés personnellement dans le diocèse de Bossangoa⁶⁸.

* **Limites du travail et difficultés**

La période de recherche et de rédaction de notre thèse s'inscrit dans une période de crise pour l'État centrafricain qui connaît depuis plusieurs années déjà des moments d'instabilité sur le plan social et politico-militaire. Ce contexte de crise déteint évidemment sur notre recherche puisque nous n'avons pas été en mesure d'avoir accès à certaines archives indispensables pour faire un travail exhaustif nécessaire à une bonne compréhension de notre problématique. Il s'agit du dépôt des archives nationales qui se trouve au Secrétariat Général du Gouvernement centrafricain dépendant directement de la Présidence de la République. Le premier séjour en 2012 (janvier-février) était en pleine période de tension

⁶⁶ Il s'agit du Père Christophe MORGAT, Prêtre capucin en Centrafrique. Nous l'avons rencontré juste de manière inattendue à la veille de son retour définitif en France.

⁶⁷ Telle est l'expression propre du Père Christophe MORGAT que nous avons bien retenue au cours de notre entretien informel. Cela représente un son de cloche distinct et singulier sur le regard porté sur cette loi d'unification de 1962.

⁶⁸ Bossangoa est une ville importante située au Centre-Nord de Centrafrique.

militaire avec la rébellion Seleka⁶⁹ qui avait déjà occupé depuis décembre 2012 une bonne partie du territoire national dans le nord avec des menaces dangereuses sur les institutions nationales. L'entrée au Secrétariat Général du Gouvernement ne nous a donc pas été possible pour des raisons de sécurité exprimées par les agents de l'État, ce qui se comprend bien puisqu'on soupçonnait déjà la présence des éléments infiltrés de la rébellion à Bangui, la capitale.

Le second séjour s'est fait en 2014 (janvier/février). Nous sommes ici après la crise et le conflit qui a tout détruit sur son passage. L'administration n'est que l'ombre d'elle-même et rien n'a pu résister sous l'effet des pillages de masse réalisés par les membres de la rébellion depuis leur entrée dans la capitale. L'accès aux documents d'archives ne nous a pas encore été possible, le centre étant fermé pour cause justement de désorganisation, car tout était pêle-mêle en ce moment, nous a-t-on dit, et beaucoup de documents ont été détruits.

Bref, cette situation de crise a été très dommageable pour l'intégralité de notre recherche, surtout pour les première et deuxième parties du travail.

*** Revue de littérature**

Pour réaliser notre travail de recherche, nous avons eu aussi recours à la revue de littérature afin de mieux découvrir et explorer notre sujet. Un véritable travail historique se fonde essentiellement sur les sources inédites, imprimées ou orales. À défaut de ces documents indispensables et appropriés, à cause des difficultés protocolaires et administratives à y accéder, ou bien pour des circonstances inattendues comme la période et les situations de crises décrites ci-dessus, nous avons eu recours aux documents de seconde main, ceux réalisés donc par des historiens qui ont esquissé quelques idées sur notre sujet⁷⁰. La bibliographie de notre travail est riche en la matière avec les indications relatives.

À côté des documents d'archives et des travaux de seconde main des historiens, nous n'avons pas non plus négligé, pour la documentation de notre travail, de faire recours à la

⁶⁹ La Seleka (Alliance/Coalition en sango, la langue nationale) est la rébellion essentiellement musulmane qui a finalement conquis le pays avec le soutien des mercenaires venus du Tchad, du Soudan, du Niger et du Nigéria. Son chef de file est Michel NDJOTODIA qui occupa de manière éphémère le poste de chef de l'État à partir du 24 mars 2013 avant d'être contraint à la démission et à l'exil sous la pression des chefs d'État de la Communauté des États de l'Afrique Centrale (CEAC) en janvier 2014 au Tchad.

⁷⁰ Se reporter aux travaux de Maurice AMAYÉ et Dieudonné KPAMO (voire bibliographie).

littérature « grise »⁷¹. La définition de Luxembourg (1997)⁷² sur la notion de littérature grise précise que « *[La littérature grise est] ce qui est produit par toutes les instances du gouvernement, de l'enseignement et la recherche publique, du commerce et de l'industrie, sous un format papier ou numérique, et qui n'est pas contrôlé par l'édition commerciale* ». Il s'agit ici donc des rapports d'études ou de recherches, actes de congrès, thèses, brevets, etc. Dans notre travail, nous avons abondamment exploité et fait usage de ces documents pour l'exploration de notre thème et la rédaction de notre thèse. Les nombreuses références dans la bibliographie que nous avons constituée sont des preuves de leur usage et ils ont été indispensables pour nous aider à avancer dans notre recherche. Il y a donc toutes sortes de rapports, des études, des analyses, des thèses et d'autres écrits dont des éléments ont été fondamentaux pour notre travail.

* **Plan de la thèse**

Les recherches réalisées nous ont permis d'organiser et d'ordonner notre travail en trois parties principales, lesquelles sont subdivisées en trois chapitres chacune pour isoler un point particulier de recherche et le traiter. Au total pour les trois parties il y a 9 chapitres pour rendre compte de notre recherche.

De manière générale, la première partie emprunte une démarche historique diachronique pour présenter les conditions d'émergence de l'école, son organisation et son évolution en Centrafrique. Elle évoque les trajectoires historiques, les cadres géopolitique et socioculturel de l'éducation de 1889 à 2009 (chapitre 1). La période avant l'indépendance révèle les différents actes posés par les autorités coloniales pour instituer un système éducatif dans ce pays (chapitre 2), tandis que le chapitre 3 expose les continuités et les ruptures survenues après l'indépendance en faisant ressortir les figures des personnages publics et politiques qui ont façonné d'une manière ou d'une autre le visage de l'école centrafricaine.

Quant à la deuxième partie, elle est essentiellement consacrée au rôle et à la place que l'Église catholique a occupés dans la mise en place de la collaboration avec le gouvernement colonial et les autorités nationales après l'indépendance jusqu'en 2009. Elle évoque « *L'Église et le développement de l'éducation en Centrafrique : de l'évangélisation*

⁷¹ Cf. SCHOPFEL, J., (2012), Vers une nouvelle définition de la littérature grise, in *Cahiers de la Documentation*, n° 66 (3), pp.14-24. https://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00794984/document, consulté le 13/08/2016.

⁷² Le statut de la littérature grise a été discuté, défini et adopté à la 3ème Conférence sur la littérature en 1997 au Luxembourg. La définition met en évidence la difficulté de l'identifier et d'y accéder par les circuits commerciaux de l'édition classique.

à la scolarisation : 1889 - 2009 ». Elle fait ressortir la problématique de la collaboration que nous traduisons en termes de nouveau concept de partenariat⁷³ de nos jours. Après la rupture de collaboration consommée par l'adoption de la loi d'unification de 1962, on assiste à l'émergence d'un nouveau terme, le partenariat, qui matérialise un nouveau type de rapport entre l'État et l'Église sous une forme nouvelle dans le domaine de l'éducation. Comme pour la première partie, elle emprunte une démarche historique diachronique sur l'implication de l'Église avant et après l'indépendance et révèle la nouveauté après la crise de 1962. Les deux sections ici sont marquées dans un premier temps par l'implication de l'Église dans l'éducation depuis la colonisation jusqu'à la rupture en 1962, et dans un deuxième temps par sa reprise et son retour dans l'éducation à partir de 1996 après les États Généraux de l'Éducation et de la Formation tenus en 1994.

Enfin, la troisième et dernière partie expose la problématique du partenariat en nouveau concept axiologique comme réponse aux nombreux défis que rencontre la République Centrafricaine en matière éducative. Dans une perspective exploratoire, le chapitre VII présente la radiographie de l'école centrafricaine avec les défis qui l'accompagnent et permet de justifier la présence et la nécessité du privé auprès de l'État dans le domaine éducatif. Dans un deuxième temps (chapitre VIII), nous mettons en lumière la notion de partenariat grâce auquel l'on peut parler aujourd'hui de la mutualisation des efforts entre le secteur public et le secteur privé pour répondre aux défis éducatifs. Le vocable de « partenariat » devient un nouveau paradigme axiologique face aux défis de l'éducation en Centrafrique quand bien même il soulève d'autres problèmes sur la légitimité de l'autorité de régulation du système scolaire, le statut juridique des écoles privées et leurs réalités sur le terrain.

Et pour finir, le dernier chapitre évoque le développement des écoles catholiques placées dans le contexte partenarial depuis la reprise de collaboration en 1996. Nous y interrogeons la particularité de l'ECAC et son positionnement dans le dispositif scolaire national pour savoir s'il faut à propos parler du privé ou du public en ce qui le concerne. Quelques chiffres des réalisations de l'ECAC seront présentés pour clôturer la recherche.

L'ensemble de cette recherche nous permettra de découvrir, les ruptures, les continuités et les innovations qui transparaissent dans les politiques éducatives centrafricaines depuis la période coloniale jusqu'en 2009 (120 ans d'histoire de l'éducation).

⁷³ Nous étudierons ce terme et l'analyserons pour découvrir sa nouveauté et retenir son concept opératoire dans la troisième partie.

**PARTIE I : L'ÉTAT ET L'ÉDUCATION EN RÉPUBLIQUE
CENTRAFRICAINE DE 1889 A 2009**

Introduction

L'École comme socle social est une réalité qui s'impose à tout groupe humain. L'histoire de toute société montre la place qu'occupe l'école, quelle que soit sa forme, dans la formation des hommes qui la composent. En parler revient à évoquer l'éducation dans sa dimension de scolarisation et de formation des citoyens capables de prendre part à la construction de leur bien-être social. La société a pour souci premier d'éduquer et de former ses sujets afin qu'ils soient en mesure de répondre eux-mêmes à leurs besoins et à leurs attentes. Ainsi en est-il aussi de la République Centrafricaine.

Cette première partie s'intéresse donc à l'École en tant qu'instrument social indispensable, qui s'est imposée aux hommes, aussi bien avant la colonisation qu'après l'indépendance. Elle a dû prendre appui sur différentes politiques éducatives. Nous les décrirons en nous demandant comment celles-ci ont été mises en place d'une période à une autre par les différents représentants de l'État. Cette première partie s'intéressera aussi - et surtout - aux différents acteurs et à la complémentarité qui s'est nouée entre eux au fil du temps dans le domaine éducatif. Il s'agit d'abord de l'État à travers ses représentants et de l'Église catholique, qui par ses membres, est très vite apparue comme un maillon indispensable à la mise en œuvre de ces politiques éducatives.

Ainsi donc, nous avons prévu de nous saisir de la question en deux chapitres complémentaires qui s'éclairent l'un et l'autre. Le premier s'intéresse au contexte de la mise en place des politiques éducatives pendant la période coloniale, tandis que le deuxième s'intéresse à la période postcoloniale.

CHAPITRE I : CADRES HISTORIQUE, GÉOPOLITIQUE ET SOCIOCULTUREL DE L'ÉTUDE

Pour parler de l'éducation et de l'enseignement en République Centrafricaine, nous devons rappeler l'histoire de ce pays ; il était autrefois connu sous l'appellation d'Oubangui-Chari. Ce nom le situe dans la longue histoire qui l'a marqué et modelé jusqu'à l'Indépendance où il prendra le nouveau nom de République Centrafricaine. Ainsi, nous nous plongerons dans ce qui fait son histoire politique, coloniale, culturelle et éducative pour voir comment l'histoire de l'éducation a été construite étape par étape par les différents acteurs, à savoir l'administration coloniale dans un premier temps, l'Église à travers ses missionnaires et les responsables nationaux, fils du pays dans un second temps, jusqu'à l'Indépendance et quelle est sa permanence aujourd'hui.

1. Trajectoires historiques et géopolitiques

L'histoire et le destin de la République Centrafricaine⁷⁴ se confondent avec ceux de l'Afrique Équatoriale Française (AEF) en lien très étroit avec l'épopée coloniale. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'Oubangui-Chari devenu République Centrafricaine à l'indépendance⁷⁵, était une région peu connue⁷⁶ des Occidentaux. À la fin de cette période n'existaient pas de documents écrits (culture orale oblige), présentant de manière suffisante pour les colonisateurs les réalités politiques, culturelles et sociales de ce pays, car il fut tardivement découvert par les esclavagistes arabes, puis visité par des Européens dans leur conquête expansionniste.

De nombreuses études existent aujourd'hui présentant tant l'histoire de cette région sur le plan archéologique, préhistorique, sociologique, anthropologique, que politique et démographique, etc⁷⁷.

Comme les autres territoires du continent africain, le pays avait connu la colonisation occidentale. Il faisait partie du grand ensemble de la fédération de l'Afrique Équatoriale

⁷⁴ République Centrafricaine en abrégée R.C.A. aussi appelée Centrafrique.

⁷⁵ L'Oubangui-Chari est devenu République Centrafricaine le 1^{er} décembre 1958 à la proclamation de l'indépendance.

⁷⁶ La méconnaissance de cette région s'explique par l'absence de documentations sur la période avant le XIX^e siècle.

⁷⁷ Depuis trente ans émergent des études postcoloniales autour d'une réflexion sur les héritages coloniaux dans les sociétés contemporaines, ex-colonies et ex-métropoles. En Centrafrique, il existe depuis quelques années une bonne littérature sur la problématique coloniale dans différents domaines.

Française⁷⁸ (AEF) dès les débuts et était érigé en colonie d'exploitation⁷⁹. Ce vaste territoire était partagé entre différentes sociétés commerciales occidentales pour leur mise en valeur. Ces sociétés existèrent jusqu'aux années 1920, puis disparurent pour la plupart faute de capitaux. Progressivement, à partir de ces années, l'administration coloniale mit en place des méthodes de domination et d'exploitation plus rationnelles⁸⁰. Sur le terrain social, elle était en étroite collaboration avec les confessions religieuses, surtout avec l'Église catholique qui avait trouvé en elle aussi une aide précieuse pour son évangélisation.

Après les conquêtes étrangères, les Européens se sont durablement installés en créant la colonie pour administrer et exploiter politiquement et économiquement le pays.

1.1. L'avènement et l'instauration du régime colonial

Un témoin désintéressé qui a connu et servi le régime colonial et qui a eu le privilège d'accompagner la transition de la colonie à l'indépendance déclare que le territoire de l'Oubangui-Chari était « la plus délaissée des colonies⁸¹ ». Il le démontre bien dans son document qui est resté un ouvrage de référence pour l'histoire nationale de ce pays.

En vérité, le rôle et la figure de l'explorateur, « *solitaire ou presque, affrontant mille dangers et parcourant d'énormes distances pour parvenir à ses fins : la découverte d'une terre inconnue, d'une cité endormie depuis des siècles, d'une espèce animale jusqu'alors non répertoriée*⁸² », sont à découvrir dans cette histoire. En effet, l'aventure coloniale dans

⁷⁸ La France avait partagé ses possessions d'Afrique noire en deux fédérations : l'Afrique Occidentale Française (AOF), organisée en 1895 et composée de 8 pays, puis de l'Afrique Équatoriale Française (AEF), créée officiellement en 1910 comprenant le Congo-Brazzaville, le Gabon, l'Oubangui-Chari et le Tchad.

⁷⁹ La *colonie d'exploitation* implique la conquête militaire d'un territoire en vue d'en exploiter les avantages (richesses naturelles, matière première, main-d'œuvre, position stratégique et militaire, espace vital, etc.) dans l'intérêt de la métropole. Elle se distingue de la *colonie de peuplement* qui vise à établir une population originaire de la métropole sur un territoire dont elle n'est pas issue.

⁸⁰ On peut se référer ici au *Code de l'indigénat* adopté en 1881 et imposé à tout l'ensemble des colonies françaises. Ce code assujettissait les autochtones aux travaux forcés, à l'interdiction de circuler la nuit, aux réquisitions, aux impôts de capitation (taxes) sur les réserves et à un ensemble d'autres mesures tout aussi dégradantes. Il s'agissait d'un recueil de mesures discrétionnaires et discriminatoires destinées à faire régner le « bon ordre colonial », celui-ci étant basé sur l'institutionnalisation de l'inégalité et de la justice. Il fut finalement aboli seulement en 1946.

⁸¹ KALCK, P., (1992), *Histoire centrafricaine : des origines à 1966*, Paris, l'Harmattan, p. 221.

Pierre KALCK, ancien élève de l'École Nationale de la France d'Outre-Mer, était devenu Administrateur colonial en Oubangui en 1949, a vu le pays passer de la colonisation à l'indépendance et a accompagné les premiers pas des nouveaux responsables autochtones dans l'auto-détermination de leur destin national. Il devint ainsi Conseiller du premier président Barthélemy Boganda puis de son successeur avant de représenter la République Centrafricaine auprès de plusieurs organisations internationales jusqu'en 1967.

⁸² RIVIALE, P., « Des voyageurs à l'épreuve du terrain : études, enquêtes, explorations (1800-1960) », in *Mémoire d'Avenir, Le Journal des Archives Nationales*, n° 22, avril-juin 2016, p. 9.

ce territoire a commencé grâce aux explorateurs européens venus par le Nil, puis par le Congo. La partie orientale du pays fut visitée par des explorateurs européens pour des missions scientifiques à partir du Nil. Le plus connu et le premier est Georg SCHWEINFURTH (1836 - 1925) qui fut à la fois botaniste, ethnographe, géographe et même économiste. On y compte aussi le docteur Wilhelm JUNKER. Au sud, on retient le nom du pasteur missionnaire Georges GRENFELL⁸³ arrivé de Kinshasa par le fleuve Oubangui jusqu'à Bangui, l'actuelle capitale de la République Centrafricaine depuis février 1884. D'autres feront leur entrée par l'Ouest, c'est le cas de Édouard-Robert FLEGEL, et par le Nord, c'est le cas de NACHTIGAL. Mais il faudra attendre les années 1889-1890 pour voir les conquérants français arrivés par le sud (Congo) achever l'œuvre de conquête et s'installer politiquement, militairement et administrativement⁸⁴.

1.2. Instauration du premier poste colonial en Oubangui

En dépit des luttes d'hégémonie et de la rude concurrence entre les Belges et les Français pour établir leur domination sur le territoire de l'Oubangui, la France réussit finalement à s'imposer. Albert DOLISIE⁸⁵ détermina après un rapide voyage en novembre 1887, l'emplacement favorable à la construction d'un poste de commandement à Bangui. C'est ensuite par une notification officielle⁸⁶ qu'il ordonna le 10 mai 1889⁸⁷ la création de ce poste et chargea son jeune frère Michel DOLISIE de l'opération sous la direction du chef de zone⁸⁸ Alfred UZAC⁸⁹. La célébration de l'installation de ce poste prend effet un mois après, le 26 juin par un échange de sang avec le chef de clan propriétaire des lieux, suivi par l'enterrement d'une cartouche de fusil et d'une sagaie pour symboliser le pacte de paix, de

⁸³ George GRENFELL était missionnaire de la Baptist Missionary Church.

⁸⁴ Ceci faisait suite au *Traité de Berlin* (1885) : **article 34** : « *La Puissance qui, dorénavant, prendra possession d'un territoire sur les côtes du Continent africain situé en dehors de ses possessions actuelles, ou qui, n'en ayant pas eu jusque-là, viendrait à en acquérir, et de même la Puissance qui y assumera un protectorat, accompagnera l'acte respectif d'une notification adressée aux autres Puissances signataires du présent Acte, afin de les mettre à même de faire valoir, s'il y a lieu, leurs réclamations* » ; **article 35** : « *Les Puissances signataires du présent Acte reconnaissent l'obligation d'assurer, dans les territoires occupés par elles, sur les côtes du continent africain, l'existence d'une autorité suffisante pour faire respecter les droits acquis et, le cas échéant, la liberté du commerce et du transit dans les conditions où elle serait stipulée* ».

⁸⁵ Albert DOLISIE était l'adjoint de l'administrateur Chavannes qui était en poste à Brazzaville.

⁸⁶ Cette notification est la décision n° 295 du 10 mai 1889 signée par Albert DOLISIE, alors intérimaire de l'administrateur Chavannes absent.

⁸⁷ Cette date consacre la naissance de l'Oubangui-Chari et la fondation du poste de Bangui. S'ouvre alors une période pionnière durant laquelle la France s'efforce d'étendre son influence sur tout le territoire. Cette prise de possession se terminera en 1900 avec l'arrivée des sociétés concessionnaires. Cf. BREGEON, J.J., (1998, 15).

⁸⁸ Alfred UZAC devrait être le chef de zone militaire dans cette région.

⁸⁹ KALCK, P., (1992), *Histoire centrafricaine : des origines à 1966*, Paris, l'Harmattan, p. 140.

cohabitation et de collaboration⁹⁰. Michel DOLISIE devrait donc s'atteler à organiser son poste de commandement et l'autorité française dans la région, et il sera rapatrié quelque temps après pour cause de maladie et remplacé par son adjoint Maurice MUSY. Ce dernier sera massacré peu de temps après à la tête d'une petite équipe de 13 tirailleurs le 2 janvier 1890 dans une embuscade tendue par un groupe ethnique de la région.

Viendra ensuite le jeune Paul CRAMPEL⁹¹, qui va choisir Bangui comme point de départ pour une tentative de ralliement du territoire de l'Oubangui à l'Afrique du Nord, tandis que Pierre SAVORGNAN de Brazza chercha lui, à rallier les rives de la Méditerranée aux possessions françaises de l'Afrique de l'Ouest afin de créer le vaste empire colonial français en Afrique, composé de l'ensemble des autres territoires tombés sous le contrôle de la métropole. Arrivé à Bangui, Paul CRAMPEL s'emploiera d'abord à organiser le poste administratif et à pacifier les autochtones qui ne semblaient pas acquis à la cause de la présence européenne sur leur terre avant de prendre la route pour continuer sa mission qui n'ira d'ailleurs pas très loin, car il sera assassiné le 8 avril 1891 dans le nord du pays. Pierre SAVORGNAN DE BRAZZA va quant à lui, commencer par explorer la région de la Haute Sangha⁹² dans sa progression. Mais, il se heurtera aux Allemands qui avaient déjà occupé le Cameroun et l'ouest de Centrafrique.

Progressivement, la conquête à travers tout le pays va s'intensifier, par le fait d'hommes comme Pierre SAVORGNAN de Brazza, Alfred FOURNEAU, MIZON, CLOZEL, Jean-Baptiste MARCHAND, BOBICHON, MONTEIL, Jean DYBOWSKI, Casimir MAISTRE, Alphonse GOUJON, Jacques de CRUSSEL, LIOTARD, Émile GENTIL, en direction de l'ouest, du nord et de l'est. Petit à petit, vont s'installer de manière durable le système colonial et sa puissante machine administrative, économique et sociale.

Ces faits nous permettent de comprendre que la conquête française du vaste territoire de l'Oubangui s'est faite graduellement et méthodiquement. Parmi les acteurs, on trouve tantôt des hommes aux méthodes de pénétration pacifique et progressive comme Pierre

⁹⁰ DOYARI DONGOMBÉ, C., (2012), *op. cit.*, p. 65

⁹¹ Paul CRAMPEL fut le jeune secrétaire de SAVORGNAN DE BRAZZA.

⁹² Région du Sud de la R.C.A., aujourd'hui Préfectures de la Mambéré-Kadéï et de la Sangha Mbaéré ayant pour principales ville Berbérati et Nola.

SAVORGNAN DE BRAZZA, et tantôt des hommes comme Jean-Baptiste MARCHAND qui ont eu recours à des procédés de conquêtes plutôt brutaux⁹³.

Les expéditions coloniales vont entraîner la réalisation d'un certain nombre de traités de protectorat avec un certain nombre de chefferies locales. Ce qui va permettre la dépossession des autorités indigènes autochtones au profit de l'administration militaire et civile des conquérants et l'occupation totale du territoire à coloniser.

Dès la fin du XIX^e siècle, les conquêtes étaient terminées, le territoire de l'Oubangui-Chari fut formé par décret le 29 décembre 1903 avant d'être élevé trois ans plus tard au rang de colonie de l'Oubangui-Chari-Tchad par le décret du 11 février 1906. Bangui en devint la capitale par décret du 11 décembre de la même année. La France pouvait désormais disposer en Afrique centrale de cet immense territoire et l'exploiter économiquement, politiquement, socialement et culturellement. Il restait aux occupants à dérouler comme bon leur semble leurs projets et leur vision politique aux autochtones par la grâce de leur mission dite civilisatrice, car « *les populations de l'Oubangui, du Haut-Chari, de la Haute-Sangha, [...] se situaient parmi les populations les plus primitives du monde*⁹⁴ ».

Cette mission civilisatrice de la France a consisté dans un premier temps en l'implantation de petits postes administratifs et au tracé de quelques routes principales. Sinon, la France pratique une politique d'assimilation notamment par l'imposition des lois, des croyances ou des traditions de la langue française. La question de la langue était devenue un enjeu très important dans le cadre scolaire. Des textes officiels, comme par exemple les arrêtés de 1917 et de 1922⁹⁵, imposèrent le Français comme langue unique d'enseignement. Ainsi, on peut lire ceci : « *L'enseignement doit être donné en langue française, l'emploi pédagogique des dialectes locaux parlés étant absolument interdit, aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques*⁹⁶ ». De manière générale et de toute façon, les langues vernaculaires ou dialectes étaient proscrits dans l'enseignement dans toutes les colonies d'Afrique comme en témoignent jusqu'en 1938 les instructions du Ministre des colonies au

⁹³ Dans la mission Congo-Nil qu'il dirigeait, le capitaine MARCHAND usait de véritables opérations de guerre contre la population, contrairement à la méthode convenante de BRAZZA qui était plutôt pacifique, comme en témoigne ce passage : « *L'arrivée du bouillant capitaine Marchand en Afrique équatoriale marquait l'ouverture d'une politique de conquête et de désaveu de la politique de pénétration pacifique progressive menée par Brazza et Liotard* », cf. KALCK, P., (1992), *Histoire centrafricaine. Des origines à 1966*, Paris, L'Harmattan, p. 158.

⁹⁴ YARISSE ZOCTIZOUM, (1983), *Histoire de la Centrafrique, 1879-1959*, tome 1, Paris, L'Harmattan, p. 93.

⁹⁵ SURET-CANALE, J., *op. cit.*, 1964, p. 476.

⁹⁶ DE LA ROCHE, J., (1957, 167-168), cité par YARISSE ZOCTIZOUM, *op. cit.* p. 203

Gouverneur général de l'AEF (cf. **Annexe 16**). Cela s'appliqua aussi bien pour les écoles publiques que pour les écoles privées. Même les missionnaires protestants se plaindront de cette obligation d'enseigner uniquement en français, car ils voudraient bien utiliser les dialectes pour être plus proches des autochtones et se faire mieux comprendre (cf. **Annexe 17**). L'enseignement en français devint obligatoire dans les colonies françaises en 1922⁹⁷. Cette politique de préférence de la langue française peut s'expliquer par le fait qu'à l'époque, il y avait déjà la présence des missionnaires d'autres nations comme les Suédois, les Américains, les Anglais et les Allemands dans les colonies françaises. Il fallait donc limiter leur influence en verrouillant l'accès aux connaissances à l'école dans d'autres langues pour éviter la concurrence. La mise en œuvre de cette politique, à travers l'école, n'avait cependant pas véritablement fonctionné en raison d'un manque de réelle volonté politique d'une part et de moyens adéquats dans l'enseignement public d'autre part. Cela s'explique par le fait que paradoxalement, les Européens craignaient surtout que l'enseignement ne devienne un outil pervers aux mains des Africains, et donc source de contestation de l'ordre social établi par la domination blanche. L'accès aux savoirs devait être limité pour les autochtones, afin, comme le disait Georges HARDY, d'« éviter que l'enseignement des indigènes ne devienne un instrument de perturbation sociale⁹⁸ ».

Le bouleversement causé par la colonisation a mis en contact des peuples d'ethnies différentes nécessitant une langue commune pour la communication quotidienne. Depuis, la RCA a conservé le Français comme langue officielle utilisée dans les documents administratifs, et c'est ici le côté novateur que l'école a apporté qu'il faut souligner, alors que le *sango*, langue nationale véhiculaire, agit comme un principe unificateur du pays permettant à chacun de se faire comprendre sur tout le territoire.

La mission civilisatrice française en faveur des indigènes, dont l'enseignement scolaire par l'administration coloniale fait partie, pouvait donc commencer et l'Église catholique devait y apporter sa contribution par son implication totale et sans réserve. Petit à petit, avec l'aval du Gouverneur général établi à Brazzaville, les missionnaires catholiques de la Congrégation des Pères du Saint-Esprit, appelés aussi « Spiritains⁹⁹ », vont quelques années

⁹⁷ M'BOKOLO, E., (2008), *Afrique noire, Histoire et civilisations, du XIX^e siècle à nos jours*, tome 2, Paris, Hatier, p. 400.

⁹⁸ HARDY, G., (1919), *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*, Paris, Armand Colin, p. 12.

⁹⁹ La congrégation religieuse des Pères du Saint-Esprit appelée aussi missionnaires Spiritains, a été fondée par Mgr LIBERMANN en 1841. Son but est l'apostolat auprès des Noirs d'Afrique et auprès des esclaves devenus libres dans les îles de Saint-Domingue, en Haïti et à La Réunion. Les Pères Spiritains avaient donc reçu la charge de s'occuper aussi de l'évangélisation de l'AEF.

après la création du poste s'installer au pied des Rapides à Bangui en créant la Mission Saint-Paul qui sera le point de départ de leur vaste rayonnement à travers tout le territoire de l'Oubangui¹⁰⁰.

1.3. L'arrivée des missionnaires¹⁰¹

La deuxième partie de notre recherche sera largement consacrée à la question missionnaire en lien avec l'enseignement et la scolarisation. Nous l'évoquons donc ici de manière rapide comme faisant partie de la trajectoire historique dans le paysage national de la République Centrafricaine. Nous la reprendrons ultérieurement pour l'analyser sous l'angle de l'éducation.

On ne peut évoquer l'histoire politique coloniale et encore moins l'histoire des pratiques et de la politique de l'éducation en Centrafrique, sans évoquer l'histoire des missionnaires dans ce pays. Les missionnaires à l'époque des conquêtes coloniales étaient essentiellement catholiques et protestants.

Mgr Philippe Prosper AUGOUARD est la figure emblématique de l'aventure de l'évangélisation dans ce pays. Il était à l'époque responsable du Vicariat Apostolique¹⁰² au Congo français avec siège à Brazzaville¹⁰³. L'évangélisation du territoire de la République Centrafricaine s'est faite en lien avec le mouvement de la colonisation, d'où une structuration calquée sur l'organisation coloniale avec le Vicariat Apostolique établi à Brazzaville tout comme le Gouvernorat Général des colonies au même lieu. Elle allait de pair avec la conquête coloniale et l'Église soutenait le régime colonial comme étant indispensable pour faire régner la paix et apporter la prospérité. En retour, elle bénéficiait des avantages et largesses du régime colonial, comme par exemple les subsides pour ses

¹⁰⁰ Cf. DOYARI DONGOMBÉ, C., (2012), *L'Oubangui-Chari et son évangélisation dans le contexte de la politique coloniale française en Afrique Centrale (1889-1960)*, Paris, L'Harmattan, p. 15.

¹⁰¹ Célestin DOYARI DONGOMBÉ parle abondamment de l'histoire de la Mission catholique en Oubangui-Chari dans son ouvrage cité en bibliographie. Il aborde successivement suivant l'ordre chronologique les différentes fondations des postes de missions partout dans le pays, tout en mentionnant les contributions des hommes et des femmes d'Église dans le domaine social. Il décrit aussi les méthodes et les moyens mis en œuvre pour accomplir l'œuvre d'évangélisation dans le pays. Nous y reviendrons dans la deuxième partie.

¹⁰² Un vicariat apostolique est une circonscription ecclésiastique dans l'Église catholique, établie dans les régions et pays qui n'ont pas encore de diocèse et généralement en voie de christianisation. Il est donc essentiellement provisoire, même s'il peut durer plusieurs années. Mais il est établi en espérant que la région puisse engendrer un nombre suffisant de catholiques pour permettre l'érection d'un diocèse à part entière. Il est donc administré par un Prélat, représentant du Saint Siège, avec les pouvoirs et la dignité d'un évêque. Tel était donc le cas pour le vicariat apostolique dirigé à l'époque par Mgr Prosper AUGOUARD.

¹⁰³ Brazzaville était également à ce moment-là le siège du Gouverneur de la fédération de l'Afrique Équatoriale Française (AEF) qui comprenait le Gabon, le Congo, l'Oubangui-Chari et le Tchad.

écoles et pour ses œuvres, ou pour ses églises. Les missionnaires obtenaient de bonnes terres et des emplacements de choix dans le pays, et en contrepartie de cette union sacrée, « *l'éducation reposait en grande partie sur les missionnaires, chargés en contrepartie de subventions de prendre en main l'enseignement primaire* ¹⁰⁴ ».

Quelque temps après l'instauration du poste colonial français et la création de Bangui en mai 1889, Mgr Philippe Prosper AUGOUARD et le Père Jules RÉMY de la congrégation des Spiritains, arrivent pour la création d'un premier poste de Mission en Oubangui-Chari. C'est donc finalement en 1894 qu'ils vont fonder la Mission de Saint-Paul des Rapides à Bangui. Ce site deviendra un important pôle d'activités missionnaires diverses et sera le point de départ d'une politique de rayonnement du christianisme dans tout le pays. C'est de là que partiront les premières expériences scolaires missionnaires pour la vulgarisation de l'enseignement et des écoles dans le pays.

Enfin, soulignons en passant que les missionnaires protestants avaient aussi commencé à s'installer dans la région, mais nous n'avons pas d'éléments pour analyser leur présence en matière scolaire.

1.4. Formalisation des frontières et marchandisations géopolitiques

Afin de mieux pénétrer l'histoire de ce pays, une présentation du cadre géographique de cette région paraît utile pour mieux le connaître avec ses habitants ainsi que les enjeux qu'il présente dans le cadre d'une étude du passé.

La République Centrafricaine (RCA) ou Centrafrique soit en sango, langue nationale, « Bêafrika ¹⁰⁵ », dont la capitale est Bangui, doit son nom à sa position géographique, située au cœur de l'Afrique.

Ce territoire, d'abord appelé Oubangui-Chari, est situé au cœur de l'Afrique Centrale, d'où le nom de République Centrafricaine qu'il prit à l'indépendance, appellation par laquelle il est connu aujourd'hui sur le plan politique et international. On est grandement surpris de constater que, même de nos jours, cette appellation géographique de République Centrafricaine, est difficilement identifiable par un certain nombre d'Occidentaux, et l'appellation d' « Oubangui-Chari » demeure encore plus mystérieuse. C'est seulement sous

¹⁰⁴ M'BOKOLO, E. , *op. cit.*, p. 393.

¹⁰⁵ Ce nom en langue nationale signifie « Cœur de l'Afrique ».

les feux de la période que certains ont pu qualifier de burlesque de Jean-Bédel BOKASSA (1921-1996)¹⁰⁶ que quelques-uns arrivent à situer ce pays.

Son découpage territorial actuel, comme la plupart des pays africains, est en partie arbitraire et répond surtout aux combinaisons de critères politiques, historiques, culturels, économiques, voire même religieux décidés dans le cadre des relations diplomatiques entre les grandes puissances colonisatrices de l'époque.

Il faut reconnaître donc que toute configuration géographique a des implications politiques et économiques. Ceci dit, il faut partir d'un point de vue politique et socio-économique pour comprendre les enjeux géopolitiques en face à l'époque où les grandes puissances occidentales ont chacune cherché à créer leurs pôles hégémoniques à l'heure des conquêtes sur les territoires d'Outre-Mer. En face se trouvaient la France, l'Allemagne, la Grande-Bretagne et la Belgique, pour le cas de l'Afrique centrale cherchant à marquer leurs zones de contrôle et de suprématie par un processus de marchandisation géopolitique¹⁰⁷.

En effet, la géopolitique traite des relations entre puissances et espaces et privilégie les stratégies territoriales des États. Elle est connue aujourd'hui comme « *l'étude de l'influence des facteurs géographiques sur la politique, [...]. Elle peut, de manière plus large, être définie comme l'étude des forces à l'œuvre dans le champ du politique. Elle vise à comprendre des situations complexes dans l'espace et dans le temps. [...]. Elle prend en compte les jeux des intérêts et des pouvoirs d'acteurs situés dans des contextes institutionnalisés... Elle fait également partie des relations internationales (relations entre des nations, entités distinctes qui se reconnaissent mutuellement le droit à l'existence)...* »¹⁰⁸

Cette théorie nous permet de comprendre dans quel contexte et comment les frontières de la République Centrafricaine ont été déterminées arbitrairement et ne répondent pas aux réalités de l'histoire des peuples de ce territoire. On retrouve de part et d'autre des frontières les mêmes groupes ethniques et sociologiques, parlant même les mêmes langues. Les puissances coloniales réclamaient leur légitimité sur un territoire donné sur le principe de « premiers arrivés, droit à l'occupation ». Quelquefois, c'était sur la base d'un accord à

¹⁰⁶ Ancien président de la République centrafricaine (1966-1976), il s'est autoproclamé empereur sous le nom de Bokassa I^{er} (1976-1979). Son régime fut très sanguinaire et marqué par une dictature farouche sans concession.

¹⁰⁷ Cf. NAMYOUISSÉ, J-M., (2007), *Le système éducatif et les abandons scolaires en Centrafrique : cas de la région de l'Ouham*, Lille, ANRT (Atelier National de Reproduction des Thèses), p. 30.

¹⁰⁸ HUGON, P., (2012), *Géopolitique de l'Afrique*, SEDES, 3^e édition, p. 10.

l'amiable, soit après une entente cordiale (ce fut le cas avec la Belgique au sud et le Royaume-Uni à l'est), quelquefois, c'était en réparation d'un dommage de guerre (ce par exemple le cas avec l'Allemagne à l'ouest).

L'intérêt économique était capital pour chaque puissance coloniale qui avait la main mise sur ce secteur afin de ravitailler et de soutenir la métropole. La recherche de profit par la mise en valeur et l'exploitation des richesses des pays colonisés entre dans le cadre de cette stratégie de géopolitisation où chacun affirme sa puissance et fait tout pour protéger son territoire.

Même les religions ont succombé à cette perspective où les territoires occupés étaient en général réservés aux missionnaires du pays colonisateur. Les délimitations actuelles ont été léguées par la France coloniale et les frontières sont toutes conventionnelles, sans aucun lien avec ses caractéristiques ethniques et ses nécessités économiques. Ce n'est qu'après l'incident de Fachoda¹⁰⁹ que le Royaume-Uni reconnaît, après la convention franco-britannique de septembre 1899, la domination de la France sur tout le bassin de l'Oubangui¹¹⁰. L'Oubangui-Chari devenu colonie en 1906¹¹¹ fut intégré dans l'Afrique Équatoriale Française (AEF) lors de la création de celle-ci en 1910.

L'Oubangui-Chari est une région enclavée à l'intérieur du continent et se situe à plus de 1600 km de la côte maritime de l'Atlantique. Elle couvre une superficie de 623.000 km² et est entourée par six pays aujourd'hui. La partie occidentale fait la jonction avec le Cameroun dont la frontière est celle fixée par l'accord franco-allemand d'avril 1908. Du côté oriental se trouve la frontière avec les deux Soudan déterminée par la convention franco-britannique de septembre 1899. La frontière méridionale avec la République Démocratique du Congo coïncide avec le résultat de l'accord franco-léopoldien d'août 1894. Les dernières limites

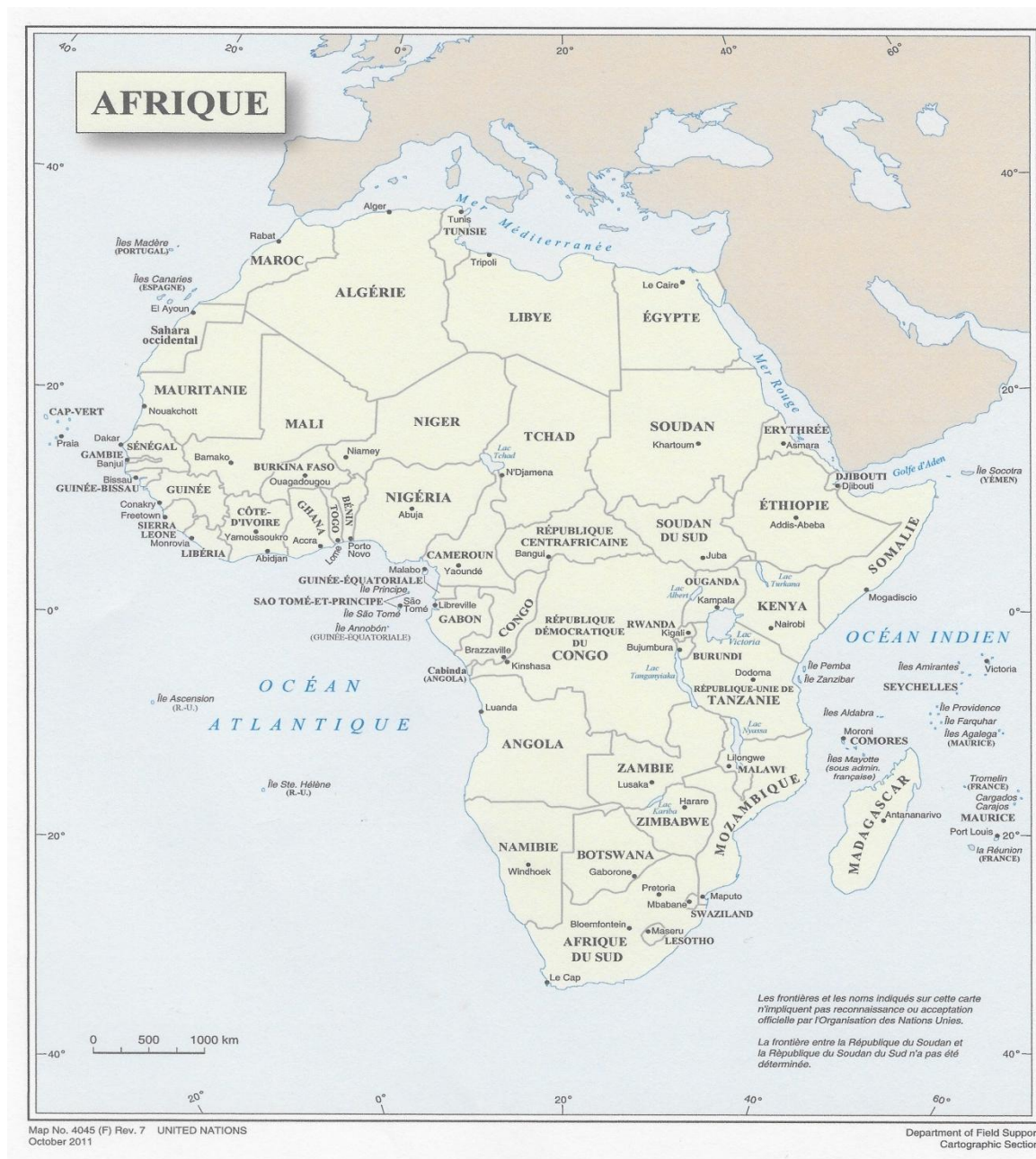
¹⁰⁹ Le 10 juillet 1898, les Français atteignent les premiers le site de Fachoda dans l'actuel Soudan du Sud afin de relier l'Atlantique depuis Dakar à la Mer Rouge à Djibouti. Depuis 1896, la mission française du capitaine Marchand fait route à marche forcée vers le Soudan afin de devancer les Britanniques dans leur progression vers le Haut Nil (le Caire), venant du Cap. Le 18 septembre 1898, lorsque le général anglais Kitchener rejoint à son tour la ville occupée par Marchand, c'est le début de la crise. L'Angleterre adresse un ultimatum à la France, la sommant de se retirer. Paris refuse en conditionnant son départ à l'obtention d'un débouché sur le Nil. Fachoda sera, au final, un échec cuisant et humiliant pour la France, qui finira par céder à la pression diplomatique et militaire des Anglais le 3 novembre, ordonnant le retrait des troupes. Celui-ci sera effectif le 11 décembre.

¹¹⁰ Cf. http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/affaire_de_Fachoda/118931, lu le 06 novembre 2012.

¹¹¹ Avant cette date, le territoire était d'abord à conquérir et à pacifier militairement avant d'en faire une colonie de peuplement et d'exploitation.

administratives sont celles entre le Tchad au Nord et le Congo-Brazzaville au sud-ouest¹¹²
 (cf. la carte politique de l'Afrique ci-dessous).

Carte 1 : Carte politique de l'Afrique



Source : <http://www.un.org/Depts/Cartographic/map/profile/afrique.pdf>.

¹¹² Cf. KALCK, 1992, p. 12.

La fédération de l'AEF s'étendait du désert du Sahara au fleuve Congo et de l'océan Atlantique aux monts du Darfour, soit sur une superficie de 2 500 000 kilomètres carrés. Son chef-lieu était Brazzaville, résidence du gouverneur général.¹¹³

1.5. Situation géographique et opportunités économiques de Centrafrique

La situation géographique de Centrafrique

La situation géographique du pays présente tous les atouts pour une exploitation économique assez importante qui aurait pu servir de prétexte à une scolarisation de grande envergure pour le développement de la colonie. Le pays est situé à cheval sur deux grandes zones climatiques, sahélienne au nord et équatoriale au sud, faisant de lui un pays aux ressources naturelles variées, propice à des cultures diversifiées, à la pêche et à l'élevage.

Dès le départ les colons ont opté pour une mise en valeur de ses ressources forestières, agricoles et minières. Toutes les conditions géographiques, climatiques et pédologiques militent en faveur d'une telle exploitation.

Le territoire couvrant une superficie de 623000 km² est constitué d'un relief de plateaux de 600 à 900 m d'altitude. Sa constitution physique est peu accidentée avec une végétation très diversifiée allant de la grande forêt équatoriale au sud-ouest à la savane herbeuse et pierreuse dans les régions sahéliennes, la savane arbustive au sud-est et quelques collines à l'ouest et au nord.

Il est arrosé par un vaste réseau hydrographique qui facilite les communications et les déplacements, ce qui a favorisé la pénétration et les conquêtes coloniales à l'intérieur des terres. On y trouve plusieurs cours d'eau dont les deux principaux sont l'Oubangui principal affluent du Congo et le Chari au Nord vers le Tchad, alimentés tous deux par plus d'une vingtaine d'affluents¹¹⁴, drainant une quantité d'eau importante. Les deux principaux cours d'eau, l'Oubangui et le Chari ont donné au pays le nom officiel de l'Oubangui-Chari par l'administration coloniale. Traversé de nombreux cours d'eau, abritant une forêt dense humide étendue, favorisé par un sous-sol riche en diamants, or et autres minéraux, le pays ne manque pas d'atouts et son potentiel économique ne pouvait qu'attirer la convoitise des nouveaux arrivants pour arriver par tous les moyens à s'incruster.

¹¹³ Cf. le Centre National d'Outre-Mer :

<http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/ark:/61561/mz257vsurv>, visité le 12 octobre 2012.

¹¹⁴ Cf. KALCK, P., *op. cit.* p. 14 ; DOYARI DONGOMBÉ, C., *op. cit.* p. 28-29.

La climatologie est soumise au mouvement de l'harmattan et de la mousson. Ainsi donc, l'année est divisée en deux grandes saisons, l'une pluvieuse et l'autre sèche. La pluviométrie est surtout très abondante dans la zone équatoriale au sud-ouest avec une averse de 2000 mm de précipitation minimum. La végétation y est luxuriante et la grande forêt la plus dense et la plus riche s'y développe merveilleusement. Dans la zone subsaharienne, elle est de moins de 800 mm et est surtout marquée par une saison sèche rude.

Toutes ces considérations montrent combien était important et viable le territoire centrafricain sur le point économique. Ce vaste pays avec une géographie bien lotie, une climatologie bien assurée et une végétation luxuriante et variée, ne pouvait laisser les colons indifférents. Toutes les conditions environnementales étaient réunies pour que le territoire soit objet d'exploitation économique. Mais l'État colonial a adopté le principe de ne rien dépenser pour la mise en valeur sociale de ce territoire¹¹⁵. Pour le faire, il a donc envisagé de faire recours aux sociétés capitalistes, aux citoyens occidentaux capables de créer des sociétés concessionnaires ou à des grandes compagnies présentes en France. Le Sous-Secrétaire d'État aux Colonies, Eugène ÉTIENNE¹¹⁶ fut le promoteur de ce projet qui fut largement adopté. En 1899¹¹⁷, le Ministre des Colonies Guillain concède par décret 17 concessions à des sociétés¹¹⁸ avec d'immenses contrées établies en Oubangui-Chari. Elles devaient disposer de toutes les richesses naturelles existant sur le territoire concédé y compris les indigènes qu'on y trouvait. Les exploitations portaient sur la culture vivrière dont regorge le pays : manioc, maïs, arachides, paddy, sésame, courge, mil, sorgho, canne à sucre, palmier à l'huile et la banane. Le territoire a aussi une culture de rente et d'exportation avec le coton, le café, le tabac, l'oignon, la tomate, le haricot vert, le piment, la gomme arabique et le kolatier, sans oublier les plantations de caoutchouc, de cacao ; l'élevage d'éléphants, l'exploitation de forêts et le trafic d'ivoire, etc. À cela, il faut ajouter un sous-sol riche en minerais comme le diamant, l'or, l'uranium à Bakouma, le lignite à Nzako, le fer à Bogoin, le cuivre à Ngadé, le calcaire à Bokassa et le pétrole dans le nord-est. La

¹¹⁵ Le Gouvernement colonial a fait plutôt appel aux capitaux privés pour la mise en valeur des richesses du territoire par l'octroi des concessions exploitables aux citoyens occidentaux.

¹¹⁶ Avec Jules FERRY et Léon GAMBETTA, Eugène ÉTIENNE fut l'un des grands théoriciens de l'expansion coloniale française dans le monde.

¹¹⁷ YARISSE Zocizoum est le seul à diverger sur l'année où se décret fut pris et la situe en 1891 (tome 1, p. 49), tandis que Pierre KALCK (p. 167) et Célestin DOYARI DONGOMBÉ le situe en 1899 (p. 71). La date indiquée par ces deux derniers semblent plus logiques compte tenu du processus d'établissement de l'administration coloniale à l'époque, car 1891 préconisé par YARISSE est encore trop juste à cette époque pour penser déjà à une telle organisation.

¹¹⁸ La liste des compagnies bénéficiaires des concessions est donnée par YARISSE Zocizoum (p. 52-54) et DOYARI DONGOMBÉ (p. 71-72) dans leur ouvrage respectif.

production agropastorale est quant à elle constituée de bovins, d'ovins, de caprins, de porcins et de volailles. En retour de tous ces avantages, les sociétés doivent reverser 15% des bénéfices comme impôt au gouvernement français et prendre en charge une partie des charges de l'administration coloniale sur place¹¹⁹. Les premiers concessionnaires arrivèrent donc en Centrafrique en 1900 pour prendre possession de leur société. Les populations indigènes seront abusivement utilisées et exploitées à outrance par les compagnies qui ne vont pas se soucier de leur éducation et de leur formation scolaire. Elles seront payées pour moins que rien et seront l'objet de tous les sévices (cf. YARISSE ZOCTIZOUM, 1983)¹²⁰. Or, si leur formation et éducation avaient été une priorité à l'époque, cela aurait dû contribuer au rendement des sociétés. Le souci de se doter d'un capital humain performant n'était pas leur préoccupation et donc l'école ne devait pas constituer un souci pour les concessionnaires.

Les opportunités économiques de la République Centrafricaine, « Cendrillon » de l'AEF.

Si les relations entre la métropole et les colonies ont pris plusieurs formes, les relations se nouant sur les plans politique, économique, intellectuel et culturel, ont toutes comme dénominateur commun l'inégalité. Celle-ci constitue le fondement de la domination coloniale. Cette inégalité affecte tous les plans, non seulement politique, juridique, militaire, culturel et intellectuel, mais économique aussi¹²¹. Nous pouvons constater cette réalité sur le plan économique en ce qui concerne le territoire de Oubangui-Chari pendant la colonisation.

Ce territoire reste marqué par les soubresauts qui caractérisent cette colonie française totalement enclavée, dernier territoire ayant constitué l'Afrique Équatoriale Française (AEF). Délaissé par l'administration coloniale, ce territoire a été totalement livré aux grandes compagnies concessionnaires qui, soucieuses seulement d'exploiter ses richesses naturelles, ne se sont pas préoccupées de son développement. André GIDE et Albert LONDRES, parmi d'autres, ont raconté dans leurs livres¹²² cette effroyable exploitation totalement inhumaine. Délaissée par l'administration coloniale, est-ce que l'éducation devait être une préoccupation et occuper une place de choix dans la politique publique de l'époque ?

¹¹⁹ Cf. KALCK, P., idem, p. 49 ; DOYARI DONGOMBÉ, C., idem, p. 71.

¹²⁰ YARISSE ZOCTIZOUM stigmatise la violence, la domination et les inégalités subies par les indigènes dans son livre intitulé *Histoire de la Centrafrique, 1879-1959*, tome 1, Paris, L'Harmattan, 1983.

¹²¹ Cf. REMOND, R., 1974, p. 213.

¹²² Cf. GIDE, A., (1927), *Voyage au Congo*, Paris, Gallimard ; LONDRES, A., (1929), *Terre d'ébène : la traite des noirs*, Paris, Albin Michel.

Un livre au titre très évocateur sur l'Oubangui-Chari présente ce pays comme la « cendrillon » de l'Afrique Équatoriale Française¹²³. L'auteur de ce livre évoque et explique ce titre en faisant savoir qu' « *A l'époque coloniale, l'Oubangui-Chari n'a jamais occupé la première place. Parente pauvre ou « Cendrillon », cette colonie ne jouissait pas d'une très bonne réputation* ¹²⁴ ». La définition du mot « *cendrillon* » nous faisant comprendre la situation de servitude, s'applique bien à ce que les indigènes ont vécu. Cette image, au-delà de sa caricature, peut très bien trouver sa justification face à la situation endurée par ce pays depuis l'installation des forces coloniales. En effet, l'économie coloniale était fondée sur une politique de l'assujettissement qui consistait en l'appropriation des grandes propriétés et des ressources du sol et du sous-sol. Des millions de kilomètres carrés furent ainsi spoliés aux habitants autochtones. Le territoire, à cause de ses immenses potentialités économiques (coton, café, bois, or, diamant, caoutchouc, défenses d'éléphant, impôt, etc.), fut pendant longtemps soumis à travers ses fils aux travaux pénibles de mise en valeur de ces richesses au profit de la métropole. La situation de servitude et de pénibilité dans laquelle était confinée la population a été bien décrite par YARISSE ZOCTIZOUM dans son ouvrage déjà signalé, il y évoque les méthodes des sociétés concessionnaires de l'époque caractérisées par la violence et la domination sur le peuple. André GIDE, dans son ouvrage écrit en 1927 intitulé *Voyage au Congo*, a dénoncé avec des termes crus que « *les concessions furent accordées dans l'espoir que les Compagnies feraient valoir le pays. Elles l'ont exploité, [...], saigné, pressuré comme une orange dont on va bientôt rejeter la peau vide* »¹²⁵. Cette situation de « *cendrillon* » fut mise en œuvre parce que le pays regorgeait d'immenses richesses. Dès l'installation des compagnies, les indigènes ont été expropriés de leurs vastes propriétés terriennes, dépouillés de leurs richesses naturelles et contraints de travailler désormais pour moins que rien au bénéfice des colons. Le travail en situation coloniale était pénible. Car pour bâtir les principales infrastructures, exploiter les mines et les plantations, les administrateurs coloniaux et les entreprises utilisaient une importante main-d'œuvre locale non qualifiée réquisitionnée par force. L'usage du travail forcé devint donc très développé et généralisé dans tous les secteurs, il demeura donc la pratique commune largement pratiquée pendant des décennies¹²⁶. Ce qui fera dire à quelques

¹²³ BREGEON, J.-J., (1998), *Un rêve d'Afrique. Administrateurs en Oubangui-Chari, la cendrillon de l'Empire*, Paris, Denoël.

¹²⁴ Idem, 1998, p.14.

¹²⁵ GIDE, A., (1927), *Voyage au Congo*, cité par KLEIN, J.-F., SINGARAVELOU, P., et DE SUREMAIN, M.-A., (2012), *Atlas des empires coloniaux : XIX^e -XX^e siècle*, Paris, Éditions Autrement, p. 57.

¹²⁶ Cf. FERRO, M., (1994), *Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances : XIII^e - XX^e siècle*, Paris, Éditions du Seuil, p. 194.

chercheurs que « *Si les Européens abolissent la traite et l'esclavage dans leurs possessions et en tirent argument pour légitimer leur action coloniale, ils usent en revanche largement de main d'œuvre réquisitionnée. Dans les colonies françaises, [...], des hommes et des femmes sont contraints au portage ou à travailler sous peine d'amende ou de prison, sur des chantiers publics ou privés – construction de routes ou de voies de chemin de fer – ou encore des exploitations privées* »¹²⁷. D'autres auteurs et fins connaisseurs de la situation de l'époque l'attestent dans leurs ouvrages¹²⁸. La situation est généralisée en Afrique Équatoriale Française et peut expliquer pourquoi il y a eu souvent des révoltes en Oubangui-Chari chez les populations autochtones qui par crainte de réquisition désertaient leurs villages pour des campements en brousse dans la forêt à l'arrivée d'un représentant de l'administration. Dans le rapport au Gouverneur Général de l'Afrique Équatoriale Française, ANTONETTI René en 1929, nous lisons que « *les recruteurs doivent se livrer, pour trouver des porteurs, à une véritable chasse à l'homme à travers les villages vides et les plantations abandonnées* ».

Tout ceci amène à comprendre que l'absence d'effort dans l'enseignement et la formation conduit à un manque cruel d'auxiliaires autochtones et de main-d'œuvre qualifiée pour assurer un travail bien fait. L'école devrait-elle vraiment paraître dangereuse et être source de conflit pour qu'elle ne soit pas mise en place pour éveiller et éduquer les autochtones ?

Alors, nous nous fondons sur la thèse de l'existence des potentialités économiques et des richesses inouïes pour faire comprendre la nécessité qu'il y avait de développer l'enseignement pendant la colonisation pour une mise en valeur et une mise en œuvre rationnelle sans contrainte et sans souffrance de la population. Nous pouvons faire appel ici à la théorie du concept de capital humain telle que développée par Adam SMITH et plus tard approfondie dans les années 1960 par Théodore SCHULTZ et poursuivie par Gary BECKER¹²⁹. Le développement et la promotion du capital humain sont très bénéfiques et pour la population autochtone et pour la population allogène en quête de richesse pour l'enrichissement de la métropole. En effet, le concept de capital humain tel que présenté par les économistes est très riche pour comprendre cette réalité que nous présentons. Parlant de l'investissement dans le capital humain, l'OCDE le définit comme « *l'ensemble des*

¹²⁷ KLEIN, J-F., SINGARAVELOU, P., et DE SUREMAIN, M-A., *op. cit.*, p. 61.

¹²⁸ Cf. SURET-CANALE, J., (1964), *Afrique Noire : l'ère coloniale 1900 -1945*, Paris, Éditions Sociales, p. 319-320 ; FERRO, M., *idem*.

¹²⁹ Théodore SCHULTZ et Gary BECKER sont deux économistes de l'école de Chicago, qui vont développer le concept de capital humain et énoncer que tout investissement susceptible d'améliorer le niveau de formation d'un individu augmente sa productivité, et par conséquent ses revenus futurs, d'où le nom de capital humain.

connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique [...]. Le capital humain constitue un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité »¹³⁰. La théorie du capital humain suppose que des individus puissent améliorer leur productivité par l'éducation et la formation en vue de la croissance économique. En définitive, si l'éducation forme le capital humain, ce capital doit logiquement offrir un rendement économique conséquent pour combler les attentes des individus. D'où l'intérêt d'investir dans l'éducation par la formation scolaire et professionnelle.

Les enjeux théoriques de ce concept du capital humain sont à examiner en lien avec les atouts économiques trouvés par les colons en Centrafrique à l'époque dans le but de souligner le prolongement les plus significatifs que la politique coloniale aurait pu adopter comme action publique en Centrafrique en mettant en place un socle permanent de l'éducation. Et l'immensité des richesses de ce pays pouvant s'évaluer à la hauteur du foisonnement des sociétés concessionnaires dont les permis d'exploitation avaient été octroyés à l'époque par l'administration coloniale aux opérateurs économiques installés sur son sol ne pouvait que faire appel à l'instauration des cadres scolaires. Ainsi, entre le 14 mai et le 2 décembre 1899, des décrets de concessions¹³¹ furent pris octroyant 40 concessions dont 17¹³² sur le territoire oubanguien aux demandeurs sélectionnés par la « grande commission » d'attribution que présidait Émile COTELLE¹³³. Cette Commission va se livrer à une véritable fragmentation des territoires ruraux en les morcelant en parcelles d'exploitation où tout ce qui relève de matières premières et d'opportunités économiques revient aux souscripteurs. L'arrivée de ces compagnies concessionnaires que Jean-Jacques

¹³⁰ Cf. L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique), *L'investissement dans le capital humain*, OCDE, 1998 ; *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, OCDE, 2001, cité par Stéphanie FRAISSE-D'OLIMPIO pour SES-ENS DE LYON, cf. <http://ses.ens-lyon.fr/les-fondements-theoriques-du-concept-de-capital-humain-partie-1--68302.kjsp?STNAV=&RUBNAV=&RH=05>, du 27 décembre 2012.

¹³¹ FERRO, M., *op. cit.*, p. 195, mentionne que le Ministère des Colonies avait reçu en 1898 à l'époque 119 demandes de concessions au total pour faire partie des « entreprises de colonisation ». Ce serait donc l'année suivante en 1899 que 40 demandes vont être agréées pour toute l'Afrique Équatoriale Française par la commission d'attribution mise en place à cet effet.

¹³² La liste de ces sociétés concessionnaires est dressée par Célestin Doyari dans son ouvrage (2012, 71-72). Pierre KALCK (1992) *op. cit.*, p. 168). L'auteur y fait aussi allusion.

¹³³ Émile COTELLE, fut membre du Conseil d'État à cette époque et c'est ainsi qu'il fut désigné président de cette commission d'attribution de terrains coloniaux composée de 20 hauts fonctionnaires.

BREGEON¹³⁴, qualifie de véritables grandes compagnies qui vont mettre au pillage la toute jeune colonie, s'est prolongée jusqu'à la fin des années 20. Comme coïncidence, c'est vers ces années que les sociétés vont commencer à péricliter une à une. Peut-on voir là la question du manque de formation du capital humain ? Alors, c'est seulement à partir de 1920, comme on le verra plus tard, que l'administration coloniale a commencé à s'intéresser à l'école en mettant lentement en place une politique scolaire. L'acte de concession concédait d'immenses contrées avec les richesses qu'elles contenaient¹³⁵ et les responsables de ces sociétés devaient en retour verser à l'État à titre de redevance fixe, selon les cahiers de charge, une participation de 15% sur le bénéfice réalisé par annuité¹³⁶. En outre, ils devaient prendre en charge une partie des frais du fonctionnement de l'administration coloniale.

L'existence et le fonctionnement de ces sociétés pouvaient-ils servir de prétexte pour que les écoles voient le jour dans la colonie à grande échelle, afin de préparer une main-d'œuvre qualifiée et professionnelle apte à donner un bon rendement productif dans la mise en valeur des richesses manufacturées sur le terroir ? Les redevances versées à l'État n'allaient-elles pas aussi servir en partie à cette cause à notre avis ? Mais, était-ce vraiment une priorité dans la politique publique de l'administration coloniale de l'époque ?

2. Théorie de l'éducation et de l'enseignement en Centrafrique

L'école est une institution qui doit avoir une place particulière dans toute politique publique d'une société, car elle est souvent l'un des premiers lieux de socialisation, d'apprentissage de savoirs, mais aussi des normes et des valeurs de la société. L'éducation dont elle relève de manière institutionnelle est à la croisée des enjeux politiques dans le cadre de l'intégration des citoyens. Parce que l'enseignement est une nécessité sociale, parce qu'il renvoie à la société une image de ce qu'elle est et de ce qu'elle aspire à devenir, parce que sa fonction implique des relations avec le pouvoir politique, la question de l'évolution de l'éducation et de l'enseignement en Centrafrique mérite donc tout un parcours d'étude historique afin de mettre en lumière son évolution, ses pertinences et ses changements. L'histoire politique qui est située au confluent de l'histoire et des sciences sociales, peut

¹³⁴ BREGEON, J.-J., (1998), *Un rêve d'Afrique : Administrateurs en Oubangui-Chari la Cendrillon de l'Empire*, Paris, Éditions Denoël, p. 15.

¹³⁵ Cf. KALCK, P., *op. cit.*, p. 166-167.

¹³⁶ Cf. FERRO, M., *op. cit.*, p. 195.

nous aider à situer la place de l'État dans la construction du projet de l'éducation nationale et voir comment il a géré le système depuis le début jusqu'à la période post-coloniale.

2.1. Les raisons économiques : prélude à la question de l'éducation et de l'enseignement ?

Nous avons évoqué ci-dessus les opportunités économiques qui sont autant de raison pour développer un système éducatif dynamique, afin de permettre aux populations autochtones de se former, de s'instruire et d'être compétitives sur le plan économique, ce qui devrait être bénéfique et pour les colons et pour les indigènes.

L'obscurantisme est un phénomène dont la finalité est de maintenir l'humanité dans les ténèbres de l'esprit. Une population maintenue dans l'obscurantisme ne peut pas accéder au développement et cela constitue des freins à son plein épanouissement et à son décollage social. Or, nous savons que le développement ne peut se réaliser que par un peuple éduqué qui devient lui-même acteur et bénéficiaire de son développement. La condition *sine qua non* est donc que cette population soit éduquée afin d'être en mesure de maîtriser et d'orienter les actions de son développement. Dès lors, l'école devient indispensable et non négligeable dans toute politique publique par les autorités légales chargées de gérer la société. Seulement, l'histoire nous fait constater que la colonisation n'a pas pris au sérieux la question éducative et n'a pas inscrit dans sa politique publique cette préoccupation comme une option préférentielle. Les indigènes n'avaient pas accès aux sources de savoirs jusqu'à une certaine période.

La répartition géographique des compagnies concessionnaires évoquées ci-dessus, sur tout le territoire national, était une occasion pour répandre l'éducation auprès des hommes et des femmes de ces contrées. Dix-sept compagnies concessionnaires furent géographiquement établies sur l'ensemble de l'Oubangui-Chari selon leur importance¹³⁷ (cf. **Annexe n°13**).

L'installation de ces sociétés, combinée à l'existence de l'administration coloniale pouvait-elle à l'époque être l'occasion d'instaurer en leur sein, dans leur politique ou dans leurs localités des structures d'enseignement pour permettre aux populations autochtones de bénéficier de l'éducation ? La configuration de ces compagnies par leur occupation spatiale sur tout le territoire montre qu'elles étaient bien présentes partout, du Nord au Sud et de l'Est à l'Ouest en passant par le Centre. Et si cette occupation avait aussi été accompagnée

¹³⁷ Cf. la liste a été établie par DOYARI DONGOMBÉ Célestin, *op. cit.*, p. 71-72.

par un effort de scolarisation et d'enseignement, le territoire aurait dû en sortir bien grandi et doté en terme d'éducation et de formation. Le retard dans ce domaine devrait avoir des résultats incalculables pour le pays, car lenteurs extrêmes et insuffisances sont venues ternir l'œuvre scolaire dans ce pays. D'ailleurs BREGEON relève dans son étude sur les administrateurs en Oubangui-Chari que « *C'est en Afrique noire que la France a le plus tardé à engager une véritable politique de scolarisation et c'est en AEF que l'on trouve les carences les plus flagrantes [...]. Les premières écoles de l'Oubangui méritent à peine leur nom* »¹³⁸ en 1919.

2.2. Nécessité de la main-d'œuvre dans l'administration et dans les sociétés concessionnaires : le rôle de l'école.

Il est sans doute indéniable que le développement de l'administration coloniale qui se structurait, ainsi que la prolifération des sociétés concessionnaires dans la colonie devraient avoir besoin de la main d'œuvre, du personnel et des agents locaux. Et l'école devait être le cadre de structuration de cette main d'œuvre qualificative pour disposer du personnel et d'agents locaux disponibles. Car l'éducation transforme les conditions de vie de ceux qui en bénéficient autant qu'elle assure une condition indispensable au développement durable d'une région, d'un peuple, d'une société ou d'un pays.

L'administration coloniale et les responsables des sociétés de production ont fini par être victimes de leur propre enfermement en voulant faire abstraction de la règle élémentaire qui consiste à savoir préparer et former le capital humain pour répondre aux besoins de production quels qu'il soient. La situation devrait donc être difficile pour l'administration et pour les sociétés commerciales installées sur le territoire conquis. Le seuil de la sous-administration était très patent comme le souligne d'ailleurs ce témoignage :

*« En Oubangui-Chari, en 1920, 31 fonctionnaires sur 90 résident à Bangui. Un même fonctionnaire y cumule les fonctions de chef de service des finances, président du tribunal et chef du service des transports automobiles. Ceux affectés dans les régions, plutôt que d'effectuer des tournées en brousse, sont souvent retenus par leurs tâches au chef-lieu »*¹³⁹

L'administration coloniale devait être confrontée dès le départ aux problèmes d'organisation, de fonctionnement et d'équipements pour lesquels des solutions s'avéraient

¹³⁸ BREGEON, J-J., (1998), *op.cit.*, p. 249.

¹³⁹ KLEIN, J-F., SINGARAVELOU, P., et DE SUREMAIN, M-A., (2012), *Atlas des empires coloniaux : XIX^e -XX^e siècle*, Paris, Éditions Autrement, p. 79.

urgentes et nécessaires. Pierre KALCK (souligne que les premiers corps de fonctionnaires indigènes avaient été organisés seulement à partir de 1907 et qu'en 1912 la totalité des interprètes étaient des illettrés¹⁴⁰. Pour YARISSE Zoctizoum, ces premiers corps de fonctionnaires indigènes étaient recrutés parmi les masses paysannes puis parmi les fils de chefs traditionnels pour servir de relais à leur politique. Il y a vraiment lieu de s'interroger sur la qualité de cette interprétation dont les auteurs étaient peu ou moins lettrés. On peut noter en passant le caractère discriminatoire de l'éducation coloniale à cette époque, qui consistait dans un premier temps à réserver seulement aux fils et neveux des chefs traditionnels l'instruction scolaire. La raison consistait à s'appuyer et à constituer un vivier d'hommes de mains prises sur les élites liées au rang social traditionnel existant afin de mieux asseoir la domination coloniale¹⁴¹. C'est donc seulement en 1911 que le gouvernement colonial va mettre en place un service d'enseignement pour toute l'Afrique Équatoriale Française par un arrêté du 4 avril, mettant ainsi l'école sous la direction générale des Affaires Politiques de la métropole au lieu de la confier plutôt directement au département des Affaires scolaires de la métropole. Cela pourrait être interprété comme si l'enseignement n'était pas vraiment dans les priorités du gouvernement colonial et de sa politique d'Outre-Mer. À cette époque on comptait pour l'Oubangui-Chari¹⁴², 330 élèves scolarisés dans les écoles primaires de l'église catholique contre 269 dans les écoles publiques très dispersées à l'époque¹⁴³.

En ce qui concerne les sociétés concessionnaires, le principal agent humain de la mise en valeur de l'économie était le peuple africain colonisé qui prenait place et lieu de machinerie. Afin de réaliser d'importantes économies budgétaires, leur stratégie de production consistait surtout en une exploitation reposant fondamentalement sur des produits d'entreprise, de plantation, de cueillettes et de chasse (caoutchouc, café, coton et ivoire d'éléphants), de transports (dockers et chargeurs), de commerce et d'exploitation du sous-sol (mines, or, diamant), de vie domestique (boy), de subalterne de l'administration, le tout basée sur le

¹⁴⁰ Cf. KALCK, P., (1992), *op. cit.*, p. 216.

¹⁴¹ Cf. NAMYOUISSÉ, J-M., (2007), *Le système éducatif et les abandons scolaires en Centrafrique : cas de la région de l'Ouham*, Lille, ANRT (Atelier National de Reproduction des Thèses), p. 31. Cet auteur s'appuie ici sur les directives du Gouverneur général ROUME de l'AOF pour le recrutement des élèves : « *Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils de chefs et de notables, la société indigène est très hiérarchisée. Les classes sont nettement déterminées par l'hérédité et la coutume. C'est sur elles que s'appuie notre autorité dans l'administration de ce pays, c'est avec elles surtout que nous avons un rapport de service. Le prestige qui s'attache à la naissance doit se renforcer par le respect que confère le savoir* » (cf. Journal Officiel de l'AOF, n° 1024 du 10 mai 1924).

¹⁴² Cette statistique ne prend pas en compte les régions de la Lobaye et de la Haute-Sangha qui dépendaient toutes deux encore administrativement à l'époque de Brazzaville.

¹⁴³ KALCK, P., (1992), *op. cit.*, p. 216 ; ZOCTIZOUM, Y., (1983), *op. cit.*, p. 111).

système du travail forcé et de réquisition obligatoire. Or, une exploitation économique fondée sur un tel système, destinée à l'économie marchande dont les bénéfices doivent être reversés en dividende aux actionnaires ne saurait être viable en termes de temporalité et assurer un quelconque succès. La main d'œuvre consciente, engagée, réfléchie et récompensée à la suite d'une formation faisait alors défaut. Les forces productives dans le contexte d'une économie marchande et capitaliste devraient rencontrer des résistances et accuser la léthargie, faute d'éducation et de formation, faute de capital humain formé et disponible, à défaut d'avoir une politique publique orientée vers le développement de la scolarisation destinée au futur personnel. Le processus technique pour l'amélioration des conditions de travail et de la productivité avait besoin d'un investissement en amont à travers l'école dans le but d'avoir un capital humain constant. Les conditions sociales n'étaient pas encore favorables à l'époque à un tel système pour répondre aux obligations du capitalisme de marché. Comme résultat économique général attendu par les sociétés dans ce contexte, on ne pouvait s'attendre qu'à un score négatif. De nombreuses sociétés commerciales et concessionnaires furent déficitaires déjà de 1900 à 1903. Selon Pierre MILLE et Félicien CHALLAYE, le déficit global pour toute l'Afrique Équatoriale Française s'élevait à cette époque à 11.700.000 francs de ce temps¹⁴⁴. Le résultat aurait-il été le même si les indigènes qui prenaient part par la main d'œuvre à la productivité des entreprises avaient été scolarisés, instruits, formés et éduqués à travers un parcours formel scolaire ? N'est-ce pas que la productivité de la part d'un capital humain bien doté intellectuellement pouvait bien déboucher sur un rendement positif et probant ?

Quelle interprétation donner alors à cette lacune qui est en profonde contradiction avec les idéologies qui ont motivé à la base le colonialisme comme mouvement d'expansion ? Il fallait apporter la civilisation aux peuples indigènes et encore primitifs, donc l'éducation. Sans doute, il est manifeste qu'une croyance dans le progrès et dans les possibilités qu'offre l'école pour transformer et faire évoluer les individus en leur apportant des pratiques et des méthodes rationnelles et modernes ne pouvait que porter l'idéal de la mission civilisatrice tant professé par la Troisième République¹⁴⁵. En effet, l'éducation constitue le principal

¹⁴⁴ MILLE, P., et CHALLAYE, F., (1906), *Les deux Congo*, 16^e cahier, 7^e série, cités par YARISSE, Z., (1983, 101-102).

¹⁴⁵ Sous la Troisième République, deux conceptions ou doctrines sous-tendant la colonisation s'affrontaient : le « ferryisme » et le « gambettisme ». Le « ferryisme » voyait dans l'œuvre colonisatrice l'occasion d'aller vers les peuples indigènes non civilisés, vivant encore à l'état primitif (Jules FERRY oppose « les races supérieures », les occidentaux aux races inférieures, les indigènes), pour les dominer, les asservir, les spolier pour la cause de l'économie française. D'où l'exploitation à outrance des pays colonisés (« la politique coloniale est fille de la politique industrielle »). Le « gambettisme » voit dans l'œuvre colonisatrice, non pas

facteur de changement social dans toute nation, non seulement comme réservoir de compétences, mais aussi comme source d'émancipation, de conscientisation et de maturation politiques. Elle encourage aussi la libération individuelle et collective et pourrait déboucher sur les conflits et revendications d'autodétermination politiques. N'est-ce pas cela que craignaient les autorités coloniales en s'implantant dans les territoires occupés, d'où le dicton, « *pas d'élites, pas de problèmes* » ? L'école devait paraître très bénéfique pour les autochtones, mais dangereuse pour les colons. Mais petit à petit, les autorités coloniales seront tenues de faire passer à cette logique pour revenir au réalisme et à la nécessité d'ouvrir des écoles. Alors, qu'a fait réellement le gouvernement colonial pour développer l'œuvre scolaire dans cette colonie ?

La section suivante est donc consacrée à répondre à cette dernière question. Mais avant cela, nous allons faire quelques considérations sur l'éducation traditionnelle africaine et la place qu'elle occupait dans le processus de la construction et de la dynamisation d'un cadre de vie efficace dans la société africaine avant l'arrivée des occidentaux.

3. Place de l'éducation traditionnelle dans la société

Des systèmes éducatifs existaient avant la colonisation et des organisations dédiées comme le *Gaza*, le *Ngarangué*, le *Labi* et le *Gombanda*¹⁴⁶ en Oubangui-Chari veillaient sur l'encadrement et la formation des enfants. Le système éducatif occidental tel que nous le connaissons aujourd'hui en Afrique en général et en Oubangui-Chari est connu comme « *l'école des blancs* ¹⁴⁷ », parce que différent de ce que l'Afrique traditionnelle a connu. Cette école moderne pour l'Afrique est venue se substituer et déstabiliser toute la pratique, la méthode et la riche tradition ancestrale qu'ont connues les sociétés africaines dans le domaine de l'éducation. La colonisation, fondée sur l'idée de la mission civilisatrice, fit de la question éducative un enjeu politique, idéologique et culturel majeur.

l'occasion d'aller asservir et exploiter les indigènes, mais de leur apporter plutôt la civilisation au nom de la solidarité humaine et de la fraternité universelle. GAMBETTA pensait donc la colonisation en terme de foi au progrès humain.

¹⁴⁶ Ce sont les différentes sociétés secrètes qui jouaient le rôle des écoles de formation et d'éducation de la jeunesse avant la colonisation en Oubangui-Chari.

¹⁴⁷ Appellation de M'BOKOLO, E., *op. cit.* p. 397.

3.1. L'éducation avant l'arrivée des Occidentaux ou l'éducation précoloniale

Il est ici question de l'éducation traditionnelle africaine telle qu'elle a existé avant le temps de la colonisation. L'approche éducative africaine avant l'arrivée des Occidentaux était essentiellement fondée sur le socle de l'oralité et orientée vers la transformation de la vie en société. Son organisation tournait autour des stages initiatiques que devaient évaluer et valider les rites de passage avant que les jeunes ne bénéficient de l'estime des anciens et d'être reconnus membres de la classe des adultes. Ces stages initiatiques et ces rites de passage donnaient l'occasion aux anciens d'introduire les plus jeunes dans la société et de leur transmettre les savoirs nécessaires et indispensables capables de les rendre autonomes dans la vie. Ils acquéraient par ces stages et ces rites les comportements sociaux, les connaissances traditionnelles, les aptitudes humaines et les sciences qui les ouvrent sur le surnaturel et le domaine religieux.

En effet, l'éducation traditionnelle africaine relève d'abord d'une conception cosmogonique¹⁴⁸. Il convient de partir d'une approche socio-anthropologique pour saisir toute la dimension dynamique de cette réalité. Mais en quoi consiste d'abord la socio-anthropologie ? Avant de passer à l'étude socio-anthropologique qui concerne notre recherche sur l'éducation traditionnelle africaine, il importe de découvrir sa réalité comme science et de dégager ses objectifs disciplinaires.

3.2. Approche socio-anthropologique pour comprendre l'éducation traditionnelle africaine.

Sans en faire une étude exhaustive ici, car telle n'est pas notre préoccupation, nous nous inspirons des travaux de Jacques HAMEL sur la question publiée depuis 1997 dans la revue *Socio-Anthropologie*.¹⁴⁹ L'auteur de cet article définit la socio-anthropologie comme une nouvelle approche scientifique dont l'étude s'applique à l'ensemble des faits sociaux qu'elle met en relief dans leur complexité. Il jette un pont entre la sociologie et l'anthropologie. Et selon HAMEL, la sociologie « vise à saisir la « complexité » des faits sociaux¹⁵⁰ en

¹⁴⁸ A ce propos, se référer aux travaux du Père Willy EGGEN qui présente la dimension cosmogonique de l'éducation dans la société traditionnelle de Centrafrique que nous allons présenter et traiter ci-dessous.

¹⁴⁹ Jacques HAMEL (1997), « La socio-anthropologie, un nouveau lien entre la sociologie et l'anthropologie », *Socio-anthropologie*, N°1 | 1997, mis en ligne le 15 janvier 2003, Consulté le 31 mars 2013. URL : <http://socio-anthropologie.revues.org/index73.html>.

¹⁵⁰ Les faits sociaux sont un concept largement développés et mis en valeur par Émile DURKHEIM dans son ouvrage *Les règles de la méthode sociologique*, (1894), voir le chapitre 1, « Qu'est-ce qu'un fait social ? »

soulignant les médiations qui font qu'à une échelle globale ces faits prennent la forme d'une totalité », tandis que l'anthropologie « *a pour objet d'expliquer les faits sociaux à une échelle locale qui autorise ainsi une étude directe et fine dont le résultat est de constater en acte l'interdépendance de ce qui constitue ces faits* ». Les rapports entre les deux disciplines privilégient l'explication globale des faits sociaux, les imputent à l'espèce humaine tout « *en mettant l'accent sur leurs caractères physiologiques, intellectuels et moraux manifestés dans des langues, des us, coutumes et traditions historiques qui peuvent être envisagés comme des cultures* ». Et tout cela doit se comprendre non pas en faisant impasse dans la vie en société. Les faits humains sont donc déployés pour être saisis par la culture dont rend compte l'anthropologie et par la vie en société dont rend compte la sociologie.

Par culture, HAMEL entend « *ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social* ». Par vie en société, il désigne alors « *l'état des hommes qui vivent en groupe et entre lesquels se nouent des liens suffisamment durables pour "qu'ils soient plus et autre chose que ce que sont les hommes eux-mêmes"¹⁵¹* ».

En souscrivant à cette caractérisation de la socio-anthropologie comme science, on s'oblige par l'entremise de l'anthropologie à s'intéresser à la culture au passé dont le contenu nous intéresse tant dans notre étude puisque nous l'inscrivons dans la dynamique de l'histoire appelée à (re)visiter la question de l'éducation en ce qui nous concerne. Or la « culture au passé » tombe dans l'escarcelle de l'histoire. Alors comment l'histoire peut-elle étudier une culture ou une civilisation qui n'a laissé ni écrits, ni monuments pour amorcer une quelconque étude ? Nous nous trouvons donc dans le cas d'une société qui ne possède pas d'écriture et chez laquelle la tradition est orale comme nous l'avons dit ci-haut. Dans ce cas, il appartient à l'anthropologie de suppléer aux exigences scientifiques qui font défaut à l'histoire dans notre cas précis. Selon HAMEL, « à l'anthropologie incombe l'étude des sociétés sans écriture où se révèlent des cultures... ».

Enfin, la sociologie. Par l'anthropologie, la sociologie fait une tentative d'« accéder aux faits sociaux dans leur complexité [vue comme la totalité de leur forme] ». L'appropriation du concept des faits sociaux évoqués par HAMEL nous est possible grâce à Émile DURKHEIM. Celui-ci définit couramment ces réalités « pour désigner à peu près tous les phénomènes qui se passent à l'intérieur de la société, pour peu qu'ils présentent, avec une

¹⁵¹ Cf. Jacques HAMEL, *op.cit.*

certaine généralité, quelque intérêt social. Mais, à ce compte, il n'y a, pour ainsi dire, pas d'événements humains qui ne puissent être appelés sociaux. Chaque individu boit, dort, mange, raisonne et la société a tout intérêt à ce que ces fonctions s'exercent régulièrement¹⁵² »

Ce rappel de la socio-anthropologie comme discipline permet donc de faire l'approche de l'éducation traditionnelle en Afrique considérée comme un fait social, s'exerçant régulièrement à l'intérieur de la société et relevant d'événements humains. Comme fait social, l'éducation est ancrée dans la tradition, enchâssée dans le temps et l'espace, puis portée par la société de référence. Grâce à cette approche, nous pouvons alors décrire les concepts qui font référence à la production et la reproduction des acteurs sociaux impliqués dans l'éducation traditionnelle.

3.3. L'éducation comme principe de structuration sociale et son importance en société

La structuration sociale comme souci éducatif

L'éducation revêt une importance capitale dans toutes les sociétés humaines. On n'a jamais connu une société sans éducation, quelle qu'en soit la forme. Il en est de même pour les sociétés traditionnelles précoloniales en Afrique. En s'intéressant aux faits sociaux dans la conceptualisation qu'il fait de la société, l'éducation est l'exemple privilégié qu'utilise Émile DURKHEIM¹⁵³ pour montrer l'influence du social sur les individus. Pour lui, l'école est un microcosme social. Il réalisa à cet effet son ouvrage cité ci-dessus resté célèbre dans l'histoire de l'éducation aujourd'hui encore. Avant de décrire comment était appréhendée et réalisée l'éducation dans la société traditionnelle africaine, nous nous proposons de nous plonger un temps soit peu dans ses œuvres¹⁵⁴.

Dans son livre *Éducation et sociologie*, il fait savoir que « *l'éducation est une fonction essentiellement sociale* »¹⁵⁵. Chaque société se fait un certain idéal de l'homme et c'est cet idéal qui est traduit dans la société en pôle d'éducation. C'est donc à bon escient et pour cela que « *cette société détermine, organise un corpus des savoirs à transmettre de génération en génération de manière vivante, soit par la parole, soit par l'écriture, soit par les manières*

¹⁵² DURKHEIM, E., (1895, *op. cit.*, p. 5.

¹⁵³ DURKHEIM, E., (2013), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 10^e édition « Quadrige », (1^{ère} édition de 1922).

¹⁵⁴ Ce sont principalement les deux ouvrages que nous avons cités ci-dessus.

¹⁵⁵ DURKHEIM, E., (2013), *op. cit.*, p. 47. Cet ouvrage est une réédition.

d'agir », affirme Marcus NDONGMO (2006, 143) quand il présente l'éducation comme fondement de la société et reconnaît la légitimité de celle-ci à s'impliquer dans le développement de l'éducation.

Ainsi, dans la tentative de définition qu'il donne de l'éducation, Durkheim affirme qu'elle (éducation) :

« est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »¹⁵⁶.

À ce titre, elle répond à un besoin d'attachement par le processus de socialisation au groupe, puisque chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a en fait un système d'éducation qui s'impose aux individus. En société, il y a un besoin d'homogénéité dont dépendent ses membres pour son existence, et *« l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective »¹⁵⁷*

Par société ici, on peut comprendre facilement l'État éducateur dans son rôle et ses droits en matière d'éducation. Normalement l'implication de l'État dans l'éducation en société, permet de voir *« dans les hommes qu'il forme des êtres vigoureux, attachés à la règle, possédant toutes les qualités qui peuvent servir la nation »¹⁵⁸*. Donc, l'école a un rôle hautement stratégique pour le développement de la société et occupe une place importante en son sein. La confrontation que font l'État et l'Église sous la Troisième République autour de la question scolaire n'est pas étrangère à cette logique. On comprend mieux la bataille rangée pour la main mise sur l'éducation dans la société en France, car l'opinion publique accorde au maître d'école un pouvoir considérable. On reprend donc ce leitmotiv ancien de Mirabeau¹⁵⁹ que *« ce sont les instituteurs de la jeunesse qui font marcher les nations à la liberté ou les précipitent à l'esclavage »¹⁶⁰*. Comme nous l'avons déjà souligné ci-dessus, *« du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État ne peut s'en*

¹⁵⁶ DURKHEIM, E., *op.cit.* p. 51.

¹⁵⁷ Idem, p.50

¹⁵⁸ OZOUF, M., (1982), *L'École, l'Église et la République 1871-1914*, Éditions Cana/Jean Offredo, p. 82. Ce livre souligne le rapport très conflictuel entre l'État et l'Église pour le contrôle de l'école dans la société. C'est *« une tragédie à trois personnes : l'Église, la République et, entre elles, comme enjeu, l'École ou si l'on préfère la jeunesse française »* (p.5).

¹⁵⁹ MIRABEAU est cité ici par OZOUF Mona dans son livre mentionné ci-dessus.

¹⁶⁰ OZOUF, M., *op. cit.*, p. 16.

désintéresser. Au contraire, tout ce qui est éducation, doit être soumis à son action », poursuit Émile DURKHEIM¹⁶¹. Cependant, tout en reconnaissant la grande responsabilité de l'État dans cette œuvre, il pense que la pratique de l'éducation doit être libéralisée et ouverte aux initiatives individuelles. C'est déjà un plaidoyer en faveur du partenariat éducatif dont les bases ont été posées par DURKHEIM et que l'État doit promouvoir tout en ayant un certain droit de regard sur ce qui se fait par l'un ou l'autre groupe. Ainsi nous pouvons lire encore sous sa plume :

« ce n'est pas à dire pour cela qu'il doive nécessairement monopoliser l'enseignement... On peut croire que les progrès scolaires sont plus faciles et plus prompts là où une certaine marge est laissée aux initiatives individuelles ; car l'individu est plus volontiers novateur que l'État. Mais de ce que l'État doive, dans l'intérêt public, laisser s'ouvrir d'autres écoles que celles dont il a plus directement la responsabilité, il ne suit pas qu'il doive rester étranger à ce qui s'y passe. Au contraire, l'éducation qui s'y donne doit y rester soumise à son contrôle »¹⁶²

Cette théorie nous permet maintenant de poser un regard sur l'éducation traditionnelle pour essayer de saisir comment elle structurait la société précoloniale et à quel but elle était orientée.

L'importance de l'éducation traditionnelle en société

Les Européens ignoraient ou méprisaient les systèmes éducatifs traditionnels africains. Serait-ce pour cela que le débat a été engagé autour de la notion et de l'expression « éducation traditionnelle » ? En effet, Paul DESALMAND souligne que « certains refusent l'expression *éducation traditionnelle* » et lui préfèrent plutôt l'expression « *éducation précoloniale* ¹⁶³ ». Il fait donc référence à SALIFOU André¹⁶⁴ dont l'article intitulé « L'éducation africaine traditionnelle » est paru dans *Présence Africaine*. Nous ne voulons pas entrer dans une querelle sémantique ou idéologique et c'est pourquoi nous utiliserons indistinctement les deux termes pour nous référer aux pratiques et concepts de l'éducation vécue avant l'ère coloniale.

Le système éducatif traditionnel avant la colonisation a été profondément perturbé par l'introduction de l'école moderne en Afrique. Celle-ci a fini par évincer les structures

¹⁶¹ DURKHEIM, E., *op. cit.* p. 59.

¹⁶² Ibidem.

¹⁶³ DESALMAND, P., (2008), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, t.1 : Des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan, Les Éditions du CERAP (reprise des Éditions CEDA de 1983), p. 37.

¹⁶⁴ Cf. SALIFOU, A., (1974), L'éducation africaine traditionnelle, in *Présence Africaine* n° 89, pp.13-14.

autochtones¹⁶⁵ de formation qui consistait à introduire le jeune dans son processus de maturation humaine et d'intégration sociale. En bouleversant les fondements sociétaux de la vie précoloniale, elle a déstructuré tout le paysage culturel qui pendant longtemps a porté les sociétés africaines dans leur existence et dans leur mode de vie. En quoi consistait donc réellement cette éducation traditionnelle ? Quels étaient ses fondements philosophiques pour l'inscrire dans des dynamiques qui l'ont portée jusque-là avant l'arrivée de « *l'école des blancs* » ? Mais d'abord, il faut purger le débat sur la représentation qu'on fait de l'école. On est vite renvoyé ici à la notion de « *forme scolaire* » qui renferme plusieurs variations. Nous partageons le point de vue d'Olivier MAULINI et Philippe PERRENOUD qui reconnaissent que « *L'école n'est donc qu'une forme de socialisation et de formation parmi d'autres. Elle n'est pas "dictée" par les caractéristiques générales de l'espèce et des sociétés humaines. Elle est l'apanage de sociétés particulières* »¹⁶⁶. Cela veut dire que la scolarisation n'est pas le seul mode de socialisation et de formation des nouvelles générations, car d'autres sociétés ne l'ont pas connu dans leur histoire culturelle et l'école n'était pas leur apanage. Par conséquent, l'école n'est pas le seul lieu de formation et de transmission des savoirs et des savoir-faire, des connaissances intellectuelles, techniques, humaines et morales, etc., même dans les sociétés hautement scolarisées, ce processus ne se réalise pas entièrement par l'école, celle-ci n'est qu'un mode parmi d'autres. Il en était de même pour l'éducation avant l'arrivée de l'Occident en Oubangui-Chari où la scolarisation n'était pas une forme connue dans la société traditionnelle. Mais elle avait sa forme spécifique pour socialiser et éduquer les jeunes générations.

Les travaux de Zoctizoum YARISSE (1983) sur le rôle de l'éducation traditionnelle en Centrafrique font ressortir que le système reposait essentiellement sur des sociétés secrètes ou initiatiques et il donne les principales sociétés dont le Gaza, le Ngarangué, le Labi et le Gombanda. Les jeunes étaient séparés de leurs familles et amenés à partir de dix à douze ans dans ces sociétés pour y être initiés et :

«Celles-ci se chargeaient de leur éducation pendant plusieurs années. Le nombre d'années était réduit pour les jeunes filles. La conception philosophique et sociale de ces sociétés reposait essentiellement sur l'ascétisme, l'honneur et la croyance au culte des ancêtres. La plupart des

¹⁶⁵ Se rapporter ci-dessous aux différents groupes initiatiques ou sociétés secrètes qui avaient mission d'assurer l'éducation de la jeunesse selon les rites traditionnels

¹⁶⁶ MAULINI, O. & PERRENOUD, P., (), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », in O. MAULINI,; C. MONTADON, (2005), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, (Coll. Raison Éducatives), p. 153.

dirigeants des révoltes paysannes anticoloniales étaient formés dans ces sociétés ancestrales (par exemple Karinou) »¹⁶⁷.

Ensuite, les travaux du révérend Père EGGEN Willy¹⁶⁸. Ceux-ci sont consacrés à l'étude anthropologique du peuple banda¹⁶⁹ de Centrafrique. Ce groupe ethnique, comme le souligne ZOCTIZOUM, « *comprend les M'gbougou, les Yacpa, les Langbassi, les Linda, les Yanguéré, (et) représente environ 36% de la population actuelle. Ils sont cultivateurs et chasseurs* »¹⁷⁰ C'est le deuxième grand groupe après celui des Gbaya. L'étude d'EGGEN Willy renvoie à la place occupée par la cosmogonie dans la société de ce peuple. Elle nous décrit comment l'homme se situe dans l'univers par rapport aux créatures existantes. Mais très vite, la dimension religieuse et théologique prend le pas sur l'appropriation de cet univers, d'où la croyance à un maître absolu à qui il faut rendre un culte. Le fait de rendre culte concourt donc à maintenir l'équilibre des forces de la nature dans l'environnement où l'homme vit. Il importe que l'homme soit pieux et totalement adonné à ce maître absolu par une conduite régulière et sans faille. Et l'objectif de l'éducation consiste à préparer les jeunes à respecter la tradition et les classes pour conférer à l'existence de la société, cohérence, paix, prospérité et bonheur afin de perpétuer l'existence du clan et de l'ethnie. Le Révérend Père EGGEN Willy nous fait comprendre que le but de l'éducation traditionnelle chez le peuple banda était orienté vers la recherche du bonheur sur cette terre en société. Ainsi nous pouvons lire sous sa plume :

« Il n'y a de présence véritable au monde que dans un au-delà de cette présence. Un tel désir, remarquons-le, ne saurait être interprété comme une attitude spiritualiste pour laquelle l'existence terrestre avec tout ce qu'elle implique serait dévalorisée au profit d'une spiritualité de détachement du monde. Tout au contraire, ce que nous pourrions appeler la nostalgie de l'éternité atteste que l'homme aspire à un paradis concret, et croit que la conquête de ce paradis est réalisable ici bas, sur terre, et maintenant dans l'instant présent »¹⁷¹.

Pour EGGEN Willy, le but de l'éducation traditionnelle est donc lié à la nécessité d'assurer à la société le bonheur qu'on trouvera dans un au-delà difficilement saisissable sur terre.

¹⁶⁷ ZOCTIZOUM YARISSE, *op. cit.*, 1983, p. 33.

¹⁶⁸ EGGEN, W., (1976), *Peuple d'autrui, une approche anthropologique de l'œuvre pastorale en milieu centrafricain*, Éditions Pro Mundi-Vita, Bruxelles.

¹⁶⁹ Le peuple banda représente un grand groupe social répandu sur tout le territoire national de Centrafrique avec bien sûr des petits sous-groupes que différencient légèrement les dialectes plus ou moins partagés. On les retrouve en grande majorité dans les régions du Centre, du Centre-Nord, du Centre-Sud et du Centre-Est, plus précisément dans la Ouaka, la Haute-Kotto et un peu dans la Basse-Kotto.

¹⁷⁰ ZOCTIZOUM YARISSE, 1983, 31.

¹⁷¹ EGGEN, W., (1976), *Peuple d'autrui, une approche anthropologique de l'œuvre pastorale en milieu centrafricain*, Éditions Pro Mundi-Vita, Bruxelles, p. 10a.

Mais les moyens pour parvenir à ce bonheur devraient être dispensés aux enfants depuis leur plus jeune âge. En résumé, l'éducation traditionnelle constituait l'école de la vie, permettant ainsi de perpétuer une vie harmonieuse en société pour le plus grand bien de tous.

Ainsi, l'éducation traditionnelle répondait à une logique interne bien pensée par la société traditionnelle qui prenait en compte les besoins personnels de l'enfant dans son développement, sa maturation et les besoins de la société dans ses attentes. Il existait bien un curriculum¹⁷², bien que non écrit, qui était pris en compte par les adultes dans ce travail de formation et d'éducation que la société accréditait d'une manière ou d'une autre. Comme nous l'avons déjà souligné ci-haut, et à la suite de Durkheim qui souligne le rôle très important des adultes (anciens) dans la transmission des savoirs, de connaissances et des valeurs, le rôle des éducateurs est très important, car ils sont l'émanation de la société qui les accrédite en fonction de certaines références et de compétences. Nous rappelons encore que c'est la société qui détermine et organise un corpus de savoirs à transmettre aux jeunes générations pour les besoins et le développement harmonieux de la communauté. Toute société établit aussi un ordre pour sa propre survie, ordre pour lequel repose l'autorité à travers les éducateurs. Pourquoi donc la notion d'ordre et d'autorité et pour quelle cause ? Faisons alors appel à Emmanuel KANT dans son œuvre intitulée *Réflexions sur l'éducation* pour découvrir ce qu'il dit de l'éducation en lien avec l'ordre et l'autorité. Pour lui, « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation »¹⁷³ et c'est l'éducation qui distingue l'homme de l'animal qui n'agit que par instinct, car « la discipline transforme l'animalité en humanité »¹⁷⁴. L'homme n'est que ce que l'éducation fait de lui, et il n'est éduqué que par les hommes éduqués, c'est-à-dire par ceux qui ont vu le jour avant lui, donc par des Anciens. À travers l'éducation, l'homme acquiert donc des qualités purement humaines qui l'inscrivent dans un registre de disciplines, d'ordre et d'autorité préconisés par la société. C'est pour cela que l'éducation est pensée et planifiée par la société et qu'elle est mise en œuvre par les adultes (éducateurs) qui sont la représentation symbolique de l'ordre et de l'autorité de la société auprès des jeunes générations. En quelque sorte, une génération

¹⁷² On définit le curriculum comme « la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves ». Cf. MILED, M., (2005), Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, *La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136. Voir en ligne http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf et lu le 22/05/2016.

¹⁷³ KANT, E., (1966), *Réflexions sur l'éducation*, traduit par Fr. A. Philonenko, éditions Vrin, Paris, p. 73.

¹⁷⁴ KANT, E., *op. cit.* p. 70.

éduque l'autre. On retrouve là l'orientation déjà préconisée par Émile DURKHEIM dans le rôle que doivent jouer les adultes au nom de la société dans la vie des jeunes. L'école apprend donc à l'enfant la discipline, la maîtrise de soi face aux pulsions et le respect de l'ordre. À cet effet, Kant écrit :

« On envoie tout d'abord les enfants à l'école, non pour qu'ils y apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'y accoutument à rester tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, afin que dans la suite ils sachent tirer à l'instant bon parti de toutes les idées qui leur viendront »¹⁷⁵

Ainsi, on peut reconnaître avec Marcus NDONGMO que *« toute société n'existe et ne survit que grâce à l'éducation, c'est-à-dire à travers la transmission d'une tradition, d'une culture »* et *« qu'il n'existe pas de société qui puisse se passer de l'éducation de sa jeunesse¹⁷⁶ »*. Chez tous les peuples de la terre, l'éducation est un fait culturel qui s'impose.

À partir de cette thèse, on peut revenir sur les travaux du Révérend Père EGGEN Willy pour découvrir les caractéristiques et les contenus du système qui constituaient le socle de l'éducation chez les Banda de Centrafrique. Dans la vie des enfants, le maintien de la forme physique était de rigueur, à moins qu'on soit né d'une malformation handicapante. On développait en lui des aptitudes physiques afin de lui permettre d'être capable d'être un bon guerrier et d'être un chasseur et un pêcheur aguerri. Il devrait savoir manger la bonne nourriture, et pour l'avoir il doit maîtriser l'art de la chasse et de la pêche. Ainsi pour la chasse, il était soumis à des jeux spéciaux pouvant aiguïser en lui des aptitudes comme être adroit au lancement des flèches, des sagaies et des couteaux de jet. Avec le groupe de son âge, il devrait déjà essayer son adresse en d'adonnant à la petite chasse pour les oiseaux, les rats et autres petits gibiers. Une fois devenu adulte, il devrait se joindre au groupe des adultes pour se perfectionner à travers les cueillettes, la pêche et la chasse au gros gibier. Son implication dans le groupe des adultes était l'occasion pour ceux-ci de l'observer, de mesurer son endurance, son courage, et de le recadrer dans son habileté sur le terrain.

La danse aussi faisait partie des éléments de l'éducation physique de l'enfant. Elle lui permettait de développer ses muscles et d'assouplir son corps. Puis venaient les jeux de luttes à caractère olympique qui devraient opposer les jeunes de différents âges, clans et ethnies. Ces luttes contribuaient à éprouver les forces des jeunes et leur intelligence, mais aussi à participer à la vie de la société. Elles leur permettaient de s'ouvrir aux autres et de

¹⁷⁵ Idem, p. 71.

¹⁷⁶ NDONGMO, M., (2007), *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire : Perspectives éthiques et théologiques de la mise en place d'une nouvelle philosophie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 147.

connaître d'autres horizons, d'autres groupes et d'autres techniques de luttes. Les vainqueurs comme les vaincus étaient applaudis par tous, car l'essentiel n'était pas de gagner, mais de s'affronter aux autres pour connaître ses forces et ses limites. On apprenait aux jeunes à travers ces compétitions et les périodes d'initiation comment vivre en communauté, comment vivre en bonne intelligence, comment mutualiser les forces et comment respecter les Anciens et les coutumes qui constituent le soubassement d'une vie harmonieuse en société. Comme le souligne Maurice AMAYÉ, qui s'est inspiré de la définition de la cosmogonie donnée par le Révérend Père EGGEN Willy , « *la participation de l'enfant avait donc surtout pour but de marquer sa présence non seulement dans la communauté des hommes mais également dans le concert de l'équilibre des forces de la cosmogonie* »¹⁷⁷.

Nous comprenons donc, après avoir analysé les travaux d'EGGEN, que le but poursuivi par l'éducation banda est de parvenir à un équilibre naturel en faveur de la société, en préparant l'homme à prendre soin de lui et à se prendre en charge pour sa survie, de créer la paix et la prospérité dans l'existence du clan et de l'ethnie. C'est donc dans ce sens qu'est orientée l'éducation traditionnelle chez les peuples de la société centrafricaine avant l'arrivée de l'éducation moderne, laquelle éducation traditionnelle n'a pu résister face à l'introduction de l'enseignement colonial.

Ces caractéristiques se retrouvent à peu de chose près partout ailleurs en Afrique, même si Pierre ERNY nous invite à beaucoup de prudence dans l'approche méthodologique à faire. Il nous interpelle ainsi au nom de la diversité des traditions et des cultures africaines :

*« Peut-on, par-delà leurs divergences manifestes, englober dans une même étude l'éducation donnée dans la vallée du Niger ou dans la cuvette tchadienne, celle des populations plus urbanisées du golfe du Bénin, des montagnards du Cameroun ou des éleveurs de l'Est-Africain, celle des Bantous du Centre et du Sud, des peuples islamisés du bord du désert et des côtes de l'océan Indien ? ... À quelles conditions peut-elle devenir signifiante ? »*¹⁷⁸

Pour lui, quand bien même on peut relever de nombreux traits communs aux systèmes éducatifs traditionnels, parce que relevant tous de l'oralité, la réponse ne se dégage pas du point de vue géographique et encore moins racial, il est plutôt d'ordre culturel. Et du point de vue culturel, l'éducation et la socialisation de l'enfant restent le domaine où se fait l'unité

¹⁷⁷ AMAYÉ, M., *op. cit.*, 1985, p.76.

¹⁷⁸ ERNY, P. (1987), *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, p. 29.

culturelle du monde négro-africain, puisque partout se trouve la même conception de l'enfant et de l'approche pour son intégration en société.

Aussi, d'autres chercheurs se sont intéressés à la question de l'éducation précoloniale. Ils nous ont laissé des monographies très importantes. Nous citerons d'abord celles de Pierre ERNY, Abdou MOUMOUNI¹⁷⁹, Paul DESALMAND¹⁸⁰ ou encore de Jomo KENYATTA¹⁸¹, etc. Nous retenons donc quelques éléments des trois premiers auteurs cités.

Le premier auteur, Pierre ERNY, nous intéresse beaucoup par ses multiples œuvres¹⁸² consacrées à la thématique de l'éducation traditionnelle africaine. Il a longtemps été enseignant en Afrique (Burkina-Faso, Congo-Brazzaville, Congo-Kinshasa et le Rwanda). Cela explique que ses recherches ethnographiques, consacrées à l'éducation autochtone en Afrique, constituent des instruments scientifiques de référence. Il étudie l'éducation coutumière africaine afin de comprendre le socle profond et solide de la société traditionnelle et de mieux comprendre ce qui se passe dans la vie de l'enfant en marge de l'école moderne afin d'en tenir compte. Il aborde « *les modes d'éducation, les techniques utilisées, la manière dont on parle et dont on les justifie* »¹⁸³. Il cherche à découvrir les fonctions culturelles de l'éducation qu'exerce la société par son mode de vie, sur ceux qu'elle cherche à intégrer en son sein. Ainsi, reconnaît-il que :

*« L'éducation apparaît en quelque sorte comme la culture elle-même se transmettant, se perpétuant, s'actualisant dans une nouvelle génération, mettant tout en œuvre, son organisation, ses ressources, son génie pour assurer sa pérennité. Grâce à elle, les enfants qui grandissent deviennent des porteurs, des représentants, puis des instruments et des médiateurs de cette culture »*¹⁸⁴.

¹⁷⁹ Cf. *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence Africaine, 1998.

¹⁸⁰ Cf. *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*, tome 1 & 2, Abidjan, Éditions du CERAP.

¹⁸¹ Cf. *Au pied du Mont Kenya*, Paris, Maspéro, 1962.

¹⁸² On lui compte pas moins de six ouvrages sur la question de l'éducation traditionnelle en Afrique :

- *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Edition de l'École, 1968.
- *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire. Naissance et première enfance*, Edition de l'École, 1972.
- *De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda 1900 – 1975*, Centre de reproduction des thèses d'État, 1978.
- *L'éducation sexuelle dans la vie traditionnelle de l'Afrique noire*, Centre International de l'enfance, n°112, 1978.
- *L'enfant et son milieu en Afrique Noire, essai sur l'éducation traditionnelle*, Paris, L'Harmattan, 1987.
- *Ethnologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1981.
- *Essai sur l'éducation en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 2001.

¹⁸³ ERNY, P., *op. cit.*, 2001, p. 40.

¹⁸⁴ ERNY, P., *op. cit.*, 1987, p. 16.

Il décrit les moyens par lesquels la société initie sa jeune génération aux valeurs et aux techniques qui caractérisent la vie de sa civilisation. Pierre ERNY s'intéresse à la place qu'occupe la parole dans la vie de la société en Afrique surtout à cause de sa grande tradition essentiellement orale. La parole occupe donc tout l'espace pédagogique pour introduire la jeunesse dans les mystères du monde et de l'existence pour la transmission de la sagesse et de l'expérience de vie. Et « *le sage est celui qui connaît la parole, est capable de la transmettre et de la monnayer dans les circonstances concrètes de la vie en donnant des conseils utiles* »¹⁸⁵. Plusieurs techniques verbales sont donc déployées pour l'enseignement de la jeunesse et il y a lieu de signaler les récits populaires, les proverbes, les devinettes et les chants, qui ont tous une grande portée éducative. Joseph KI-ZERBO s'est intéressé à ces techniques verbales en soulignant leurs spécificités, plus précisément les récits épiques, les contes et les légendes qui « *relatent des événements collectifs marquants et exaltent les prouesses des héros... , ils sont d'une richesse incomparable, d'observation, de psychologie et d'humour. Le sujet est d'une envergure parfois épique, comme lorsqu'on met en scène la lutte des mammifères et des oiseaux, aboutissant à une victoire éclatante de ceux-ci. L'action est souvent pathétique, surtout quand un conteur en verve sait fouetter l'intérêt de son auditoire. Autour d'un feu de bois, ...les jeunes gens ponctuent le récit de cris d'horreur, d'admiration ou de pitié, (...)* »¹⁸⁶.

Alliant l'art verbal à un objectif didactique, chaque conte ou récit se termine toujours par une morale. Des drames racontés, on tire des sentences lapidaires dont le but est de flétrir « *l'avarice, l'envie, la vantardise et pour exalter la ruse, la pitié, la franchise, la reconnaissance, la générosité et la bravoure* »¹⁸⁷.

Aussi, l'enseignement initiatique vient comme pour assumer la totalité du processus éducatif. En effet, se plongeant dans certains rites traditionnels du Congo, Pierre ERNY reconnaît le rôle de l'enseignement initiatique qui est « *d'instruire sur les techniques traditionnelles, les mystères de la vie et les forces bienveillantes, sur l'éloquence et la langue secrète, le rituel, la sagesse, le formulaire protocolaire, la hiérarchie sociale. Ils enseignent l'amour (dans tous les sens) et la solidarité clanique, les valeurs admises dans le groupe, les droits politiques et individuels* »¹⁸⁸. Cet enseignement est donc appelé à être holistique, car il prend en compte les dimensions religieuse et civique, juridique et littéraire,

¹⁸⁵ ERNY, P., *idem.*, p. 161.

¹⁸⁶ KI-ZERBO, J., (1968), *Le monde africain noir*, Paris, Hatier, p. 59-60.

¹⁸⁷ SALIFOU, A., (1974), L'éducation africaine traditionnelle, in *Présence Africaine*, n° 89, p. 7.

¹⁸⁸ ERNY, P., (1987, 180).

économique et sociale pour permettre à la jeunesse de participer activement à la vie du groupe. Les thèmes de la cosmologie et de l'étiologie y sont abordés, les notions de valeurs de la société soulignées, les concepts de la femme idéale et de l'homme idéal sont exposés. Enfin pour être complet, l'instruction sur le plan technique, artisanal et agricole n'est pas mise de côté.

Ensuite, nous pouvons faire appel à ABDOU MOUMOUNI pour son ouvrage intitulé « *L'éducation en Afrique* ». Il y décrit le système éducatif traditionnel en faisant ressortir les caractères traditionnels que l'école moderne pouvait capitaliser dans ses approches pour ne pas trop déraciner l'Afrique de son contexte traditionnel. Dès la première page, il déclare que « *l'éducation africaine traditionnelle est une source féconde d'enseignement et un sujet de réflexion qui s'imposent à quiconque veut envisager avec tant soi peu de sérieux les problèmes de l'éducation et de l'enseignement dans l'Afrique Noire contemporaine* »¹⁸⁹. Il consacre la première partie de cet ouvrage à l'étude de « *l'éducation dans l'Afrique Noire pré-coloniale* ». Il y dégager la grande importance qui lui est accordée et son caractère collectif et social, son lien intime avec la vie sociale sur le double plan matériel et spirituel, son caractère polyvalent aussi bien en ce qui concerne les objectifs visés que les moyens employés et enfin sa réalisation progressive et graduelle, conformément aux étapes successives de l'évolution physique, psychique et mentale de l'enfant¹⁹⁰. On peut retenir de ce dernier point la fixation des tranches d'âges en catégories qui correspondent aux différentes périodes de l'évolution de l'enfant et de l'adolescent et qui appellent l'adaptation des niveaux de formation conséquents (méthodologie et pédagogie), comme on en trouve dans l'organisation éducative occidentale. La première catégorie va de la naissance à six ans où l'enfant est confié essentiellement à la charge de la mère en famille. La deuxième est celle qui comprend les enfants âgés de six à dix ans, et qui sépare les garçons des filles. Les enfants formant cette catégorie sont impliqués dans le travail domestique. Ils s'adonnent également à des activités ludiques. Mais les filles sont toujours séparées des garçons. La troisième catégorie englobe les enfants ayant entre dix et quinze ans. Ils vont s'intégrer dans l'intimité des hommes ou des femmes selon leur sexe respectif. Ils prennent de plus en plus part aux travaux « *genrés* » et suivis de près par les adultes. Les manifestations publiques réservées aux adultes leur sont ouvertes pour qu'ils voient, entendent, découvrent et cherchent à comprendre ce qui se vit en société. C'est la période de l'apprentissage par excellence auprès des adultes et des professionnels reconnus comme tels par la communauté

¹⁸⁹ ABDOU MOUMOUNI, *op. cit.*, 1998, p. 16.

¹⁹⁰ ABDOU MOUMOUNI, *idem*, p. 17-18.

et qui forment les corporations professionnelles. Enfin, il y a la dernière catégorie qui commence à partir de quinze ans qui est l'âge marqué par le passage initiatique rituel avant de devenir pleinement responsable et autonome en société. En résumé, pour MOUMOUNI, « *l'éducation africaine pré-coloniale répondait aux conditions économiques, sociales et politiques de la société africaine pré-coloniale* »¹⁹¹.

3.4. Parallélisme entre l'éducation traditionnelle africaine et l'éducation occidentale. Quelle possibilité d'interactions ?

Enfin, nous terminons cette analyse consacrée à l'éducation traditionnelle en abordant l'étude de Paul DESALMAND¹⁹² (2008). Pendant longtemps enseignant en Côte d'Ivoire (19 ans), il aborde la question de l'histoire de l'éducation en Afrique francophone en deux parties distinctes : « *Des origines à la Conférence de Brazzaville* » et « *De la Conférence de Brazzaville à 1984* ». Il s'est surtout intéressé au développement des systèmes d'éducation en Afrique pour reconstruire l'histoire de ces systèmes et des pratiques pédagogiques. Et il présente les rapports entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement colonial.

La perspicacité du travail de DESALMAND vient du parallélisme qu'il élabore et dresse entre les deux types d'éducation précoloniale et occidentale pour mieux poser le problème des perspectives destinées à l'éducation traditionnelle dans une démarche de complémentarité pour le bien du système éducatif africain et de l'école occidentale de nos jours, l'un pouvant tirer chez l'autre ce qui lui manque. Il fait ressortir 17 caractéristiques des systèmes d'éducation traditionnelle qu'il met en lumière face à l'éducation classique occidentale sous forme de tableau récapitulatif.

¹⁹¹ ABDU MOUMOUNI, idem, p. 31. Il nous faudra un deuxième travail pour examiner et analyser les aspects essentiels de l'éducation dans l'Afrique traditionnelle pré-coloniale afin de saisir sa valeur, ses résultats et ses impacts sur l'individu et sur la société. Le lieu n'est pas indiqué ici pour faire une étude approfondie.

¹⁹² DESALMAND Paul a été enseignant en Côte d'Ivoire de 1965 à 1984. Il a consacré deux livres d'une grande qualité sur l'histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire avec un survol général sur l'enseignement et l'éducation en Afrique francophone coloniale et post-coloniale (voire bibliographie).

Figure 1 : Tableau comparatif éducation traditionnelle et enseignement occidental classique

Éducation traditionnelle		Enseignement occidental classique
1	L'éducation se donne partout	<i>Un lieu spécialisé</i> Ce lieu, par le type de construction, sa décoration, son emplacement, tend à se démarquer nettement du milieu ambiant
2	L'éducation se donne tout le temps	<i>Un temps spécialisé</i> Séparation dans la vie de l'individu entre scolarité et vie active. Séparation dans l'année entre la période scolaire et les vacances. Séparation dans la journée entre le temps scolaire et le temps passé hors de l'école.
3	L'éducation est donnée par tous	<i>Un personnel spécialisé</i> Personnel qui par son statut et souvent par son comportement est très différent de la population concernée.
4	L'éducation est étroitement liée au milieu	<i>Tendance à se couper de la vie</i> En dépit de nombreux efforts pour que l'école ne soit pas un corps étranger, un phénomène de coupure évident.
5	L'éducation est directement axée sur les besoins de la société	<i>Inadéquation avec les besoins de la société</i> Il y a le drame de tous ceux qui sont rejetés par le système : les <i>déscolarisés</i> . Presque aussi dramatique, la difficulté d'accès à l'emploi de ceux qui sont arrivés au terme de leurs études.
6	L'intégration à la production se fait très tôt	<i>Coupure avec la production</i> Particulièrement nette dans les établissements techniques non rattachés au système de production.
7	La formation insiste sur l'esprit communautaire. Esprit de coopération	<i>Fort accent mis sur l'individu</i> Esprit de compétition
8	L'éducation concerne tout le monde	<i>Enseignement élitiste</i> On peut considérer la situation actuelle comme provisoire, mais même dans le cas d'une scolarisation à 100%, le système fonctionne comme un ensemble de filtres.
9	L'éducation à un caractère global	<i>Fort accent mis sur l'aspect intellectuel</i> L'éducation physique et l'éducation morale sont négligées. À noter aussi la faible part du travail manuel ou le discrédit jeté sur lui.
10	La société est tournée vers le maintien d'un équilibre. Des sociétés dont la préoccupation majeure est de subsister. Donc, tendance à bloquer l'innovation.	<i>Société tournée vers la conquête, la transformation du monde.</i> Une société dont la préoccupation majeure est de progresser. La tendance à innover et à créer est encouragée dans le monde des affaires. Mais l'école n'a suivi qu'avec beaucoup de retard.
11	L'esprit magique joue un rôle fondamental.	<i>Primauté donnée à l'esprit scientifique</i>
12	La religion, le sacré sont présents dans	<i>Tendance à la laïcisation des institutions et</i>

	tous les actes de la vie. L'éducation, en particulier, participe souvent du sacré.	<i>particulièrement des institutions scolaires</i> Le religieux devient un domaine à part, réservé.
13	Les parents prennent une part importante à l'éducation des enfants	<i>Les parents restent assez en dehors de l'action de l'école</i> Les parents prennent peu de part à l'instruction, mais ils continuent de jouer un rôle important dans le domaine de l'éducation.
14	La vieillesse est perçue comme une valeur positive. Rôle important, en particulier sur le plan pédagogique.	<i>Vision péjorative de la vieillesse</i>
15	Les rapports entre les êtres sont des rapports personnels	<i>Tendance à donner la primauté aux « rapports de marchandise »</i> Cette tendance explique la dépréciation de la vieillesse : le vieux n'est pas « productif », « rentable ».
16	Les modèles sont élaborés par le groupe concerné, ils émanent de lui. Langue populaire.	<i>Les modèles et systèmes d'éducation sont importés, imposés de l'extérieur.</i> <i>Langue étrangère</i>
17	Les connaissances sont transmises oralement.	<i>Enseignement oral et écrit avec une tendance à privilégier l'écrit.</i>

Source : DESALMAND Paul, pp. 34-35

L'intérêt de ce tableau vient du fait qu'il met en lumière la spécificité et la particularité de chaque système tout en soulignant leurs différences et leurs lacunes respectives. De leur spécificité et de leurs différences ressortent aussi la nécessité d'une complémentarité cordiale en vue de parvenir à des interactions entre les systèmes éducatifs traditionnels et modernes, surtout dans le cadre du système éducatif centrafricain en proie à des difficultés multiformes quand bien même on ne voit pas comment ce serait possible. Telle est la préoccupation développée par Jean-Claude QUENUM dans son ouvrage intitulé *Interactions des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique*¹⁹³. Il reconnaît que « du point de vue de leur méthode, les deux ne sont pas comparables. Mais prenant racine, chacune dans une culture donnée, elles s'intéressent toutes deux, simultanément, à la seule et même personne »¹⁹⁴. On remarque même de nos jours chez les pygmées¹⁹⁵, qui sont restés très primaires dans leur mode de vie et qui ne sont pas touchés par les préoccupations de la vie moderne à l'occidentale un profond ancrage à la tradition séculaire de leurs ancêtres dont l'éducation se perpétue. Pourtant ils sont manifestement autonomes et épanouis dans leur milieu de vie et ne connaissent pas le chômage parce que leur système d'éducation est conçu

¹⁹³ QUENUM, J-C., (1988), *Interactions des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique*, Paris, L'Harmattan. Cet ouvrage est initialement la thèse de doctorat que l'auteur avait soutenue en Sociologie de l'Éducation à l'Université de Paris 1 – Panthéon Sorbonne sous la supervision du Professeur Ettore GELPI.

¹⁹⁴ Cf. le dos de la couverture de son ouvrage.

¹⁹⁵ Cf. KOULANINGA, A., (2009), *L'éducation chez les pygmées de Centrafrique*, Paris, L'Harmattan.

pour préparer les jeunes au travail, et les inviter à être productifs en économie domestique pour l'intérêt de leur communauté. Leur éducation les prépare à être responsables dans la vie, à mener leur existence de façon autonome, sans être à la charge des autres. C'est donc le côté pragmatique de l'éducation traditionnelle africaine à laquelle toute la société ancestrale était soumise. Ces modèles mériteraient d'être approfondis en ce qu'ils pourraient apporter pour améliorer les systèmes éducatifs de nos jours, surtout quand on se réfère au cas des jeunes formés, mais qui restent des chômeurs, faute d'emplois. D'où la nécessité de mobiliser les interactions des deux systèmes au profit de l'éducation de la jeunesse. Pourquoi ne pas reconnaître les valeurs contenues dans le système de l'éducation traditionnelle, et qui ont été mises au rebut par le système colonial qui s'est installé en Afrique avec la domination occidentale ? Ce système éducatif était plein de réalisme quand bien même on ne peut pas le mettre à égalité avec le système occidental, chacun ayant sa spécificité. Or, la mise en place du système éducatif colonial dit occidental ne s'y est pas intéressée. Il fallait donc attirer l'attention sur le fait que l'école n'est pas une invention de l'Occident et que les colons n'ont pas trouvé à leur arrivée en Afrique une situation de « *tabula rasa* » dans ce domaine. Avant eux et pendant de nombreuses années avant leur arrivée, des peuples se sont évertués sur leur terre à élaborer des modes d'existence et des cultures variées qui sont autant de réponses pour la survie de leur société en transmettant de génération en génération ce qu'ils avaient de précieux pour la construction des hommes et le développement de leur communauté.

Cependant, l'étude de ce passé précolonial en matière d'éducation traditionnelle reste lettre morte dans la mesure où nous sommes désormais dans des sociétés post-industrielles où la réappropriation des modalités anciennes, aussi brillantes soient-elles, semble inexorablement s'éloigner de nous aujourd'hui dans un monde marqué par un fort mouvement d'évolution. On ne saurait revenir en arrière pour promouvoir ce qui serait déjà caduc ou pour ressusciter des éléments historiques en voie de fossilisation. Les réalités sont toutes autres de nos jours même si on ne doit pas ignorer ce riche passé de notre histoire éducative.

Ceci expliquant cela, nous pouvons alors maintenant évoquer la question de l'introduction de l'enseignement colonial en Oubangui-Chari connu comme système d'éducation moderne dans le contexte politique de l'époque.

CHAPITRE II : L'ÉCOLE COLONIALE EN OUBANGUI-CHARI DE 1889 A 1960

Après avoir mis en exergue le contexte historique et le cadre politique, socio-économique et socioculturel de la question de l'éducation, nous pouvons nous concentrer maintenant sur l'étude de la naissance et de la mise en place du système éducatif en Centrafrique. L'intérêt de cette recherche est de déployer l'histoire de l'éducation et de découvrir le processus de la mise en place du système scolaire tel que réalisé par le gouvernement colonial de l'époque depuis l'arrivée et l'installation officielle du premier poste administratif et la sédentarisation de la cohorte française (1889)¹⁹⁶ à Bangui jusqu'à la veille de l'indépendance (1958). Il s'agit de mettre en exergue les temps forts, les moments importants, les faits déterminants et les actes posés par les autorités coloniales pour instaurer et organiser l'œuvre scolaire en Oubangui-Chari. Mais le risque est de taxer de révisionnisme une telle démarche, alors que notre but est de comprendre afin d'orienter l'avenir dans le développement de la question scolaire.

Nous avons vu ci-dessus que l'éducation traditionnelle qu'il faut aussi appeler éducation précoloniale était méprisée quand elle n'était pas ignorée par l'administration coloniale, en raison de son caractère essentiellement oral, mais aussi de sa ritualité initiatique comme système éducatif. Pour les acteurs de la colonisation, seule devait être considérée comme unique moyen d'accéder à la civilisation occidentale la méthode européenne, ce que nous appelons « l'école des Blancs ». C'est ce système que les Européens ont introduit et imposé à dessein pour couronner leur hégémonie en terre conquise, avec l'aide la plus large des Missionnaires. Comment ce système a-t-il été mis en place ? C'est ce que nous allons maintenant décrire.

¹⁹⁶ Le 10 mai 1889 est la date de la création du poste de Bangui par Albert DOLISIE établissant l'hégémonie française sur tout le territoire. Nous prenons cette date comme point de départ pour l'administration effective de la colonie sur l'ensemble du pays désormais sous l'autorité de la métropole.

1. Naissance et développement de l'école occidentale de 1889 à 1919

1.1. Politique et mise en place du système éducatif colonial en Centrafrique

Rien dans les textes instituant le territoire colonial de l'Oubangui-Chari n'annonçait la prise en main de la question de l'éducation par l'administration. Au contraire, comme déjà souligné ci-dessus, après la phase de la pacification par les forces militaires et l'établissement de l'autorité coloniale sur l'ensemble du pays, la première préoccupation fut d'organiser le découpage systématique du territoire au profit des sociétés concessionnaires dont le seul but était de faire du profit au détriment de la population indigène. Le pays devint un « eldorado », et la course effrénée à l'exploitation et la production économiques mobilisa toute la politique, jetant aux oubliettes le souci de développer l'enseignement. Y'avait-il vraiment une politique éducative prise en compte dans le développement et l'établissement de la colonie française dans ce vaste territoire ?

La première école en AEF fut ouverte en 1844 par la Mission catholique au Gabon¹⁹⁷. Manquant de motivation réelle, le gouvernement colonial n'avait pas un agenda pour le développement scolaire en Afrique Équatoriale Française en général, et en Oubangui-Chari en particulier, seul le volet économique et politique mobilisait toutes les énergies. Pour preuve, la dotation budgétaire pour l'année 1911 consacrée à l'enseignement en AEF est nulle en termes de crédit pour l'Oubangui-Chari. Sur les 45.000 francs alloués à cette fédération coloniale, seuls le Gabon et le Congo-Brazzaville sont bénéficiaires : 25.000 francs pour le premier et 20.000 francs pour le second¹⁹⁸. La réalité historique montre que l'effort de scolarisation demeura très limité et que la politique éducative mal prise en compte, pour autant que la population indigène fût victime de restriction volontaire ou involontaire à l'enseignement colonial. Sur le terrain, les réalisations scolaires sont souvent bien en deçà des déclarations officielles. D'ailleurs, n'est-ce pas qu'une croyance affichée poussait les Européens à craindre que l'école ne devienne un outil de sédition et permettant aux Noirs de s'émanciper socialement et politiquement puis devenir source de contestation de l'ordre politique établi ? Beaucoup de monographies¹⁹⁹ de l'époque ainsi que celles les plus récentes affirment de manière patente que la question de l'éducation avait été

¹⁹⁷ Archives privées, Archevêché de Bangui (AP. Arch. Bgui) : Notice sur les œuvres d'enseignement dans les Missions Catholiques du Moyen-Congo, 2 décembre 1949.

¹⁹⁸ Cf. SURET-CANALE, J., 1964,468).

¹⁹⁹ Cf. Jean SURET-CANALE (1964), Yarisse ZOCTIZOUM (1983), Pierre KALCK (1992), Abdou MOUMOUNI (1998), Célestin DOYARI DONGOMBÉ (2012), Jean-Jacques BRÉGEON (1998), etc.

minorée²⁰⁰. Cependant, l'éducation a pu être à un certain moment donnée, source d'intérêt pour la consolidation et le renforcement de la stratégie culturelle coloniale. C'est ce que montre l'analyse de Elikia M'BOKOLO, fin connaisseur de la situation :

« Souvent noyée dans des considérations humanitaires, la politique éducative coloniale avait pour objet principal, voire unique, le maintien et le développement du système colonial. L'enseignement devait permettre à l' 'indigène' d'assimiler les fondements de la culture occidentale, de les respecter et d'en reconnaître la supériorité. Il devait également permettre de fournir à l'économie les hommes dont elle avait besoin : techniciens, employés, auxiliaires, contremaîtres... »²⁰¹

Initialement, comme nous l'avons déjà dit plus haut, la question de l'éducation était totalement ignorée de l'administration coloniale, puisqu'elle avait été abandonnée aux mains de l'Église²⁰². L'étude de l'histoire de la période coloniale nous montre que l'autorité coloniale de l'époque s'est approprié progressivement cette question en développant une politique éducative.

1. 2. Approche politique de la mise en place de l'éducation occidentale en Oubangui-Chari

L'approche politique de l'éducation dont il est question ici reste la méthode idéale que nous avons retenue pour découvrir, en vue de son usage mémoriel, la question de l'école telle qu'elle a été portée par les autorités depuis l'instauration du poste colonial jusqu'à l'indépendance. Et pour cela, un détour par le service des Archives²⁰³ en général, ainsi qu'un recours à quelques monographies spécifiques semblent indispensables.

Après la création du poste administratif à Bangui le 10 mai 1889²⁰⁴ par décision n° 295 et après la célébration de son installation officielle le 26 juin, Michel DOLISIE devait donc s'atteler à organiser son poste de commandement et l'autorité française dans la région. Il

²⁰⁰ L'enseignement ne faisait pas parti des priorité politiques coloniales à l'époque quand bien même la justification de l'expansion coloniale était basée sur le besoin de civilisation.

²⁰¹ M'BOKOLO, E., (2008), *Afrique noire, Histoire et civilisations, du XIX^e siècle à nos jours*, tome 2, Paris, Hatier, p. 397.

²⁰² Cf. SURET-CANALE, J., (1964), *op. cit.*, p. 468.

²⁰³ Les recherches effectuées aux Archives Nationales d'Outre-Mer (ANOM) d'Aix-en-Provence et aux archives de l'Archevêché à Bangui (Centrafrique), puis aux archives des missionnaires du Saint-Esprit à Paris, sont les sources principales de notre travail.

²⁰⁴ Cette date consacre la naissance de l'Oubangui-Chari et la fondation du poste de Bangui. S'ouvre alors une période pionnière durant laquelle la France s'efforce d'étendre son influence sur tout le territoire. Cette prise de possession se terminera en 1960 avec l'arrivée des sociétés concessionnaires. Cf. BREGEON, J.J., (1998, 15).

sera rapatrié quelque temps après pour cause de maladie et remplacé par son adjoint Maurice MUSY. Toutefois, ce premier poste administratif colonial consacre la naissance de l'Oubangui-Chari comme territoire français à administrer selon les principes d'une nation. Un de ces principes concerne bien l'éducation à assurer aux sujets du territoire. Mais il faudra en réalité attendre bien des années pour commencer à voir les traces de préoccupation scolaire mise en œuvre par l'administration coloniale de l'époque.

L'Église comme pionnière de l'œuvre scolaire²⁰⁵

Pendant la période coloniale, comme tout le monde s'accorde à le reconnaître, l'enseignement confessionnel a longtemps dominé le champ privé de l'éducation (Suzie GUTH, Éric LANOUE, Annie VINOKUR, Marc PILON)²⁰⁶. L'école à ses débuts fut d'abord l'œuvre de l'Église pour les besoins de sa cause, au point de servir de matrice à l'enseignement public. Ignorée par l'administration, l'école fut totalement abandonnée aux mains des missionnaires (cf. SURET-CANALE, J.). Dès leur arrivée, les missionnaires se sont intéressés à l'éducation des Noirs. En 1898, on comptait déjà 10 écoles des missions catholiques avec 640 élèves en Oubangui-Chari, alors qu'il faudra attendre l'année 1901 pour voir l'apparition de quelques écoles publiques²⁰⁷ (cf. **Annexe 1**). Jusqu'en 1930, on comptait 1403²⁰⁸ élèves des établissements publics contre 1091²⁰⁹ (cf. **Annexe 2**) chez les missionnaires catholiques. Les premiers centres d'alphabétisation et de scolarisation en Centrafrique sont surtout des initiatives des missionnaires. Il faudra attendre 15 ans plus tard, c'est-à-dire en 1904, pour voir l'administration poser pour la première fois la question de l'éducation. Mais cette question est posée en termes de guerre de leadership, et de querelles idéologiques entre l'État et l'Église en métropole. Nous sommes-là à une période très importante de l'histoire française qui voit les républicains au pouvoir. Il est inutile de rappeler que les relations entre le pouvoir politique et l'Église étaient à l'époque exécrables.

En effet, le 7 juillet 1904, Émile COMBES, Président du Conseil, avait fait adopter une loi qui interdisait à toutes les congrégations religieuses d'enseigner. Plus de 2500²¹⁰ écoles appartenant à l'Église sont contraintes de fermer leurs portes et doivent disparaître du

²⁰⁵ Nous reviendrons en détail et avec abondance sur les œuvres de l'Église dans le domaine scolaire dans la deuxième partie.

²⁰⁶ Se référer à la bibliographie pour voir leurs ouvrages

²⁰⁷ Archives privées, Archevêché de Bangui (AP. Arch. Bgui) : Notice sur les œuvres d'enseignement dans les Missions Catholiques du Moyen-Congo, 2 décembre 1949, p. 2.

²⁰⁸ Idem.

²⁰⁹ AG.CPSE, 5J1.2a7 : Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par Mgr GRANDIN, Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari, 1^{er} septembre 1930.

²¹⁰ Chiffre donné par DOYARI DONGOMBÉ, C., *op. cit.*, 2012, p. 225.

paysage scolaire en France. Mais déjà, la loi du 1er juillet 1901 avait décidé en son article 13 qu'aucune congrégation religieuse ne pourrait se former sans une autorisation préalable donnée par une loi et en son article 14, elle a interdit l'enseignement aux membres des congrégations religieuses non autorisées. La loi du 7 juillet 1904 est venue juste verrouiller davantage les dispositions de celle du 1^{er} juillet 1901.

Celle-ci va achever la suppression de l'enseignement congréganiste. Elle porte, à l'article 1er :

« L'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit en France aux congrégations. Les congrégations autorisées à titre de congrégations exclusivement enseignantes seront supprimées dans un délai maximum de dix ans. Il en sera de même des congrégations et des établissements qui, bien qu'autorisés en vue de plusieurs objets, étaient, en fait, exclusivement voués à l'enseignement, à la date du 1er janvier 1903. Les congrégations qui ont été autorisées et celles qui demandent à l'être, à la fois pour l'enseignement et pour d'autres objets, ne conservent le bénéfice de cette autorisation que pour les services étrangers à l'enseignement prévus par leurs statuts. »

Les conséquences de ces lois vont se faire sentir non seulement dans l'œuvre coloniale, mais aussi dans l'œuvre missionnaire. Mais elles vont poser des questions d'ordre stratégique pour la vie coloniale, et donc pour l'intérêt de la Métropole. Faut-il appliquer ces lois aussi en terre coloniale où les missionnaires appartenant à des congrégations religieuses sont les principaux partenaires de l'État ? L'État a besoin de l'Église comme l'Église a besoin de l'État réciproquement, et le tout à l'avantage surtout de l'État pour asseoir son autorité et son hégémonie sur les peuples dominés, et pour assurer son prestige diplomatique auprès d'autres nations prises dans la fièvre expansionniste. La mise en œuvre de cette loi s'avère donc problématique et les républicains en sont bien conscients. Il leur faut trouver une forme d'accommodement et accepter une forme de cohabitation plus ou moins aisée²¹¹.

L'article 2 de la loi du 7 juin 1904 établit que « *les noviciats des congrégations exclusivement enseignantes seront dissous de plein droit, à l'exception de ceux qui sont destinés à former le personnel des écoles françaises à l'étranger, dans les colonies et les pays de protectorat* ». On voit que tout est fait pour sauvegarder les intérêts des congrégations religieuses impliquées dans l'enseignement dans les colonies et les écoles en colonies vont bénéficier des avantages de cette disposition.

²¹¹ Cf. Claude PRUDHOMME, in « Philippe DELISLE (sous la direction de), *L'Anticléricalisme dans les colonies françaises sous la Troisième République*, Paris, Les Indes savantes, 2009, 244 p. », *Chrétiens et sociétés* [En ligne], 16 | 2009, mis en ligne le 17 mai 2010, consulté le 29 juillet 2013. URL : <http://chretienssocietes.revues.org/2409>

Une maxime restée célèbre jusqu'aujourd'hui marquera de manière irréversible le débat social sur la relation Église-État en France, à savoir : « *l'anticléricalisme n'est pas un article d'exportation* ». Léon GAMBETTA, par cette expression, va tenir ce discours à l'Assemblée Nationale pour calmer les ardeurs de ses collègues, afin de voir autrement le rôle des missionnaires dans l'œuvre coloniale et par conséquent de soutenir leur engagement missionnaire en terre conquise.

Or, l'Oubangui-Chari a été évangélisé par les missionnaires de la Congrégation du Saint-Esprit (spiritains pour la branche masculine et spiritaines pour la branche féminine). Ce sont ces missionnaires qui vont prendre à cœur la question de l'éducation dans ce territoire avant que l'administration ne puisse s'y intéresser. Comment devraient-ils faire dès lors qu'il fallait supprimer l'enseignement de leur œuvre missionnaire si la loi du 7 juillet 1904 devrait s'appliquer ? Une parade juridique devait donc être trouvée pour permettre aux congrégations missionnaires de continuer à pourvoir leurs membres avec des candidats formés en métropole pour aller en mission auprès des indigènes. La condition juridique des congrégations dans les colonies françaises ne va pas être dominée par les dispositions de la loi du 7 juillet 1904. Va alors naître le projet de décret d'application en métropole et aux colonies réglementant l'administration publique pour l'exécution de cette loi relative à la suppression de l'enseignement congréganiste initié par le Président du Conseil, Émile COMBES, lui-même Ministre de l'Intérieur et des Cultes, adressé au Ministre des Colonies en date du 6 novembre 1904 (cf. Annexe 14) pour avis. Les dispositions de ce projet de décret vont être souples pour l'application de la loi du 7 juillet 1904 rien qu'en terre de mission et permettre aux congrégations religieuses de continuer à exercer tranquillement hors métropole. Sans pour autant être marqué par une quelconque conviction chrétienne et religieuse chez les Républicains, il n'y a pas de peine à constater que les congrégations religieuses ont été favorisées et ont tiré grâce de l'idéal du colonialisme que soutenait activement la République de Jules FERRY qui considérait à son époque « *les missions comme une force qu'il faut mieux utiliser que combattre* »²¹². Jules FERRY tolère le rôle de l'Église dans l'éducation seulement pour l'intérêt et l'apport que ses membres missionnaires rendent à la métropole en terre coloniale. À ce titre, il ne les combat pas, car ils sont très précieux pour consolider le mouvement de la colonisation auprès des autochtones.

Puisque l'éducation est concernée par ce texte réglementaire, le Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts qui a aussi juridiction dans les colonies sera aussi consulté sur la

²¹² DELAVIGNETTE, R., (1960), *Christianisme et colonialisme*, Paris, Arthème Fayard, p. 69..

question, comme en témoigne l'échange de courrier officiel entre lui et le Ministre des Colonies (cf. lettres du 17 et 22 juin 1906 : **Annexe 15**)²¹³.

"L'antichléricisme n'est pas un article d'exportation "

Cette expression venant de la part d'un des artisans et chantres de la laïcité étonne. Léon GAMBETTA, fervent républicain convaincu mais aussi ancien séminariste, allie bien conviction idéologique et réalisme utile auquel il cède. On n'a pas de peine à saisir le pragmatisme de la rhétorique coloniale, surtout quand l'intérêt de la politique républicaine est en jeu, car il faut savoir faire en temps voulu, la jonction entre « le sabre et le goupillon ». De ce discours, il est logique de croire que le cadre juridique sera souple dans les rapports tendus entre l'Église et l'État sous la III^e République en ce qui concerne les congrégations religieuses missionnaires impliquées dans le développement scolaire outre-mer. À une métropole d'un laïcisme antichléric, aurait-on dû croire et s'attendre aussi à une logique correspondante d'un colonialisme non moins laïc et antichléric. Comme partout dans les territoires occupés, les œuvres sociales étant généralement gérées par les missionnaires français, le temps que les administrateurs coloniaux s'adonnent tranquillement à l'exploitation économique et administrative et à pacifier les indigènes récalcitrants, les congrégations religieuses françaises devaient ainsi s'occuper de la diffusion de la culture et de la langue françaises. Ainsi, tous les gouvernements de la III^e République, quelles que soient leurs orientations politiques, ne pouvaient qu'encourager et soutenir les missionnaires dans leurs œuvres visant à accroître dans les territoires conquis, l'influence française²¹⁴. Il est révélateur que GAMBETTA, partisan bien connu de la France Coloniale, ait bien déclaré que l'antichléricisme n'était pas un article d'exportation. Comme il y en sera pour la loi de 1905 qui consacra la séparation entre l'Église et l'État, l'ouragan ne soufflera pas avec la même violence dans les colonies, la séparation ne sera ni totale ni rigide, des passerelles seront trouvées entre l'État et l'Église avec une neutralité bienveillante. Le choix persistant de la collaboration paradoxale entre colonisation et mission chrétienne est devenu alors manifeste. Bien qu'il y ait eu séparation juridique entre l'État et l'Église en France, il n'y a jamais eu de rupture structurelle entre les deux institutions, c'est ce qui pourrait expliquer le compagnonnage entre elles en dehors de la métropole. Mgr Prosper AUGOUARD le dira en

²¹³ Il faut remarquer que la question a été saisie par trois départements clés du gouvernement, tous trois concernés par la vie et le développement des colonies. Il s'agit du Président du Conseil, lui-même Ministre de l'Intérieur et des Cultes, le Ministre des Colonies qui veille sur les territoires d'Outre-Mer et le Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, lui aussi s'occupant du volet scolaire jusqu'en colonies.

²¹⁴ TACHJIAN VAHE, (2004), *La France en Cilicie et en Haute-Mésopotamie. Aux confins de la Turquie, de la Syrie et de l'Irak (1919-1933)*, Paris, éditions Karthala.

1906, pour souligner le succès de l'œuvre des missions d'évangélisation et l'affermissement des missions françaises de colonisation :

« Le missionnaire n'est pas seulement utile dans les colonies, il est même nécessaire ; et la France se réserve de durs mécomptes si, transportant aux colonies l'anticléricalisme de la métropole, elle essaie de chasser ceux qui sont ses plus fermes soutiens à l'étranger, et dans les pays noirs en particulier »²¹⁵.

Le projet de décret initié donc par Émile Combes ne serait-il pas une réponse à cet adage célèbre de Léon GAMBETTA ? Nul ne peut s'en douter, par le revirement que prennent les orientations proposées dans ce projet. Un aménagement va donc être pensé pour que la loi du 7 juillet 1904 ne soit pas trop pénalisante pour les congrégations religieuses impliquées dans les missions en territoires colonisés et qui contribuent à diffuser la culture et l'influence de la France Outre-Mer. D'ailleurs, ne pourrait-on déchiffrer les tendances d'une « union sacrée » entre l'administration et l'évangélisation, entre les agents coloniaux et les missionnaires et entre occidentalisation et christianisation²¹⁶ ? L'article 1^{er} de ce projet de décret reprend les dispositions de la loi du 7 juillet et recommande d'abord à toute congrégation religieuse la suppression de toutes dispositions relatives à l'enseignement en France dans ses statuts. La congrégation doit dans un délai de six mois adresser au Ministre des Cultes cinq exemplaires des statuts modifiés certifiés par le Supérieur religieux, contre lesquels un récépissé de dépôt doit être délivré. Dans l'article 2, le Ministre des Cultes procède à la vérification des textes pour s'assurer que les dispositions relatives à l'enseignement ont été supprimées avant d'apposer le visa sur les exemplaires dont une copie doit être adressée au Supérieur de la Communauté, une à l'Évêque du diocèse, une au Préfet de département et une au Conseil d'État. Six mois après l'arrêté de fermeture des établissements destinés à l'enseignement et aux services scolaires, les congrégations doivent justifier qu'elles ont satisfait aux prescriptions de l'article 5 de ladite loi. Puis le Préfet ou son représentant peut procéder à toutes les visites et constatations nécessaires afin de s'assurer que les biens et bâtiments ne sont plus affectés aux services de l'enseignement (*cf. article 3*).

²¹⁵ KINATA, C., (2004), « Les administrateurs et les missionnaires face aux coutumes au Congo français », in *Cahiers d'études africaines*, n° 175, p. 594.

²¹⁶ Cf. M'BOKOLO, E, (2008), *Afrique noire, Histoire et civilisations, du XIX^e siècle à nos jours*, tome 2, Paris, Hatier, p. 393 ; LEON, A., (1991), *Colonisation, Enseignement et Éducation, étude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, p. 31-35.

Sont donc très concernées les congrégations impliquées dans les missions. Les noviciats qui sont des structures de formation des futurs membres des congrégations missionnaires seront durement touchés et il y a risque de fragiliser non seulement l'œuvre d'évangélisation, mais aussi le rayonnement de l'empire colonial français dans le monde. Prenant appui sur cette problématique, la loi du 7 août 1904 sera donc différemment appliquée. Et le projet de décret se propose de remédier au dysfonctionnement qui fragiliserait malencontreusement les intérêts et de l'État colonial français et de l'œuvre d'évangélisation. Le titre II de ce projet de décret traite particulièrement du cas des noviciats, ce qui va assurer la survie des congrégations religieuses, car les communautés religieuses supprimées en Métropole peuvent survivre et exister encore en France si elles sont impliquées dans l'enseignement ailleurs grâce à l'existence des noviciats que la loi peut tolérer. Le projet de décret en son article 4 affirme :

*« Les congrégations supprimées en France en vertu de l'article 1^{er}, § 2, de la loi du 7 juillet 1904, qui lors de la promulgation de la loi, entretenaient des écoles dans les colonies, les pays de protectorats et à l'étranger et, qui par application de l'article 2, § 1^{er} de ladite loi, veulent conserver les noviciats destinés à former le personnel de ces écoles, doivent présenter, dans les six mois qui suivront la publication du présent règlement au Ministre des Cultes une demande en vue du maintien des noviciats jugés nécessaires. La demande contient l'indication du siège de ces noviciats, ainsi que du nombre des novices à admettre dans chacun d'eux » (cf. **Annexe 14**).*

Ainsi, a-t-on vu des congrégations quitter la France et se replier en Afrique et dans d'autres parties du monde sous l'effet de cette loi du 7 juillet 1904. Dans les faits, cette loi par son effet a contribué à renforcer le rôle de l'Église en pays coloniaux.

Cependant, comme le montrent les articles 5 à 9, on constate combien l'État reste au contrôle et voudrait que tout se fasse avec son autorisation et sous sa supervision.

C'est donc cette réalité que l'on va retrouver aussi en Oubangui-Chari en matière de politique scolaire. Les missionnaires ayant été les pionniers dans l'œuvre d'éducation dès le départ de l'établissement de l'empire colonial français sur ce territoire, quand l'administration coloniale avait d'autres priorités, il faudra attendre l'année 1911 pour trouver un texte officiel²¹⁷ faisant état des préoccupations de l'administration centrale sur la question scolaire. En effet, l'intérêt de l'administration coloniale pour l'enseignement reste vraiment timide et ceci pour toute l'Afrique Équatoriale Française. Déjà, la création du Service de l'Inspection de l'Enseignement en colonie date de l'année 1904 pour les pays

²¹⁷ Voir les détails de ce texte ci-dessous.

colonisés²¹⁸. Malgré la création de ce service, l'Oubangui-Chari fut très négligé et des opérations d'envergure dans ce domaine restent faibles et n'ont réellement pas été lancées.

1. 3. Effort de scolarisation en 1911 ?

Avant le 15 janvier 1910²¹⁹, il ne pouvait pas encore y avoir une certaine organisation commune au niveau de chaque territoire de l'AEF qui fonctionnait de manière autonome à l'époque. On apprend par exemple que, dans la colonie du Gabon, l'administration coloniale locale avait déjà ouvert des établissements publics d'enseignement à partir de 1907²²⁰, ce qui n'était pas encore le cas en Oubangui-Chari. Petit à petit, le Gouvernement colonial a commencé à se préoccuper des questions éducatives, mais sans pour autant adopter de politique déterminante. Certaines sources difficilement vérifiables attestent que l'administration coloniale avait ouvert une première école en 1905 à Bangui²²¹. Ainsi l'affirme, par exemple SAULET SURUNGBA Clotaire²²² dans un article :

« Bien que le Territoire de l'Oubangui-Chari fut juridiquement né le 29 décembre 1903, l'administration coloniale avait attendu l'année 1905 pour ouvrir la première école. Et ce n'était qu'une école du soir, destinée exclusivement aux employés des Européens ; car ils devaient savoir lire, écrire, compter pour bien servir leur maître ».

Peut-on vraiment parler d'école publique avec cet exemple et était-elle vraiment organisée comme une école formelle avec des curricula assortis ? Difficile de le penser ainsi, car il s'agissait juste de cours de soutien ouverts le soir. Il faudra plutôt attendre l'année 1911²²³ pour voir la première tentative d'organisation scolaire unifiée pour toute cette colonie de l'Afrique centrale par une et même administration.

²¹⁸ Cf. SURET-CANALE, J, (1964), idem, p. 467.

²¹⁹ Date de la création et de l'organisation de l'AEF en 4 territoires coloniaux distincts : Gabon, Congo, Oubangui-Chari et Tchad.

²²⁰ MATARI, Hermine., De MONGARYAS, ROMARIC Franck Quentin, (2011, 4).

²²¹ Remarquons que la présence française était longtemps établie et organisée au Gabon et antérieure à l'Oubangui-Chari. Il serait difficilement acceptable que la première école ait été ouverte en 1905 en Oubangui-Chari avant le Gabon.

²²² SAULET SURUNGBA Clotaire (2011), « Plaidoyer pour une organisation juridique et politique entre la République et les religions en Centrafrique », article paru en ligne le 30 janvier 2012 dans le journal *Le Confident.net*, : source : http://www.leconfident.net/PLAIDOYER-POUR-UNE-ORGANISATION-JURIDIQUE-ET-POLITIQUE-ENTRE-LA-REPUBLIQUE-ET-LES-RELIGIONS-EN-CENTRAFRIQUE_a5723.html.

²²³ Jean SURET-CANALE (1964, 468) nous informe dans son document qu'un Arrêté pris le 4 avril 1911 avait été pris pour créer un cadre du personnel enseignant en AEF. Malheureusement, nous ne sommes pas en mesure de produire ce document archive, puisque nous n'avons pas réussi à mettre la main dessus.

Dans un document²²⁴ (cf. **Annexe 18**) qui daterait donc de 1911, les autorités se saisissent de la question éducative et se contentent seulement d'une simple déclaration d'intention et énoncent des programmes d'avenir. Ce document faisant état de la situation de l'enseignement en AEF permet de découvrir ce qui existait à l'époque comme effort scolaire, mais effort encore très insignifiant pour l'ensemble de ce vaste territoire, comparé à l'effort qui avait été fait dès le départ pour morceler l'ensemble du territoire au profit des sociétés concessionnaires qui avaient tout envahi. On y lit que :

« L'enseignement a constitué une des principales préoccupations du Gouvernement général depuis 1908. Les soins médicaux, la justice et l'enseignement sont en effet les bienfaits essentiels que procurent à l'indigène la civilisation. Aussi dans la loi d'emprunt de juillet 1909 a-t-on prévu un crédit de 900.000 pour création des écoles »²²⁵.

Concrètement, où en est la situation scolaire en cette année en ce qui concerne le territoire d'Oubangui-Chari à côté des autres territoires ? Le résultat est un manque d'impact : à Bangui, un cours est organisé sous la maîtrise d'un agent d'administration qui perçoit à cet effet une rétribution conséquente, et il est ouvert à un bon nombre d'indigènes. À Mobaye²²⁶, une école professionnelle créée par le capitaine Jacquier fonctionne à merveille, ce qui a permis de construire un poste et ses dépendances en peu de temps et sans beaucoup de crédits par les élèves.²²⁷ Enfin, des directives ont été données aux chefs de poste de circonscriptions et de subdivisions administratives et militaires d'ouvrir des cours pour que la langue française soit enseignée aux indigènes. L'année 1911 devait être une année d'action en faveur de la scolarisation : il fallait doter les chefs-lieux d'une école primaire à cycle complet, y organiser un enseignement professionnel, développer l'école primaire en faisant usage du budget d'emprunt et des budgets locaux. La construction d'une école primaire à cycle complet à Bangui commencée depuis 1910 sera terminée vers la fin du 1^{er} trimestre de 1911 et un instituteur de carrière²²⁸ va la diriger. Le Gouverneur général va veiller personnellement au fonctionnement régulier des écoles primaires dans chaque

²²⁴ Ce document faisant état de la situation de l'enseignement en AEF ne porte pas de signature et on ignore l'auteur qui l'a élaboré. Sur le document figure en manuscrit avec un crayon l'année 1911. On suppose donc qu'il date de cette année. Nous supposons que c'est du même document que parle SURET-CANALE Jean ci-dessus, qui daterait précisément du 4 avril 1911. On y trouve alors des renseignements vraiment minimes sur les réalisations scolaires en Oubangui-Chari, ce qui traduit que grand' chose n'avait pas encore été fait dans ce territoire. Cf. la note suivante.

²²⁵ ANOM, F.M. 65, Carton 652, dossier 1 : enseignement public et privé : Situation de l'enseignement en AEF (document non daté, mais l'année 1911 figure dessus en crayon et pas de signataire non plus).

²²⁶ Mobaye est une ville située au sud-est de la République Centrafricaine.

²²⁷ Idem

²²⁸ Le texte n'indique pas sa provenance, mais à cette époque-là, on suppose qu'il serait venu de la métropole.

circonscription en dotant davantage les chefs-lieux de personnel militaire et civil afin d'y prendre part. Le texte annonce autorise de doter Bangui d'un groupe scolaire et de mettre à disposition un instituteur privé pour la région de la Haute-Sangha²²⁹ pour l'année 1911. On apprend dans ce texte que l'AEF jusque-là n'est pas encore dotée d'un programme d'enseignement ébauché et adopté et qu'un projet de décret sera bien soumis au Département pour créer un cadre du personnel enseignant avec 5 enseignants pour toute l'AEF²³⁰.

C'est donc le 4 avril 1911 qu'un arrêté va voir le jour, organisant le service de l'enseignement dans toute l'AEF avec un programme d'école primaire à deux degrés d'une part et d'un enseignement professionnel d'autre part, comme l'atteste un document d'archives²³¹. Ce document a le mérite de souligner déjà l'orientation politique de l'éducation telle que perçue par les autorités coloniales de l'époque et reste très révélateur du type d'éducation réservé aux Africains à l'époque. On retient surtout qu'il ne doit pas avoir de visées pédagogiques ambitieuses, il faut envisager uniquement la solution pratique d'un problème plus modeste d'apparence, donner la plus large diffusion possible aux notions élémentaires d'instruction et de former une main-d'œuvre commerciale et industrielle nombreuse et bien préparée. Le Français doit donc être adopté comme langue de relation et de communication sociale et d'échange²³². Le but d'imposer le Français comme langue d'enseignement n'est pas neutre, car elle permettra aux indigènes de « *transmettre ou d'exécuter correctement un ordre reçu, de lire et de copier une lettre, de manier un outil, de faire un employé ou un artisan connaissant bien sa tâche restreinte* ». Les instructions du 15 novembre 1911 relatives à l'arrêté du 4 avril 1911 permettent de déployer le programme d'enseignement primaire dans les écoles de circonscription et les écoles urbaines²³³. À ce stade, peut-on se permettre de questionner la finalité du programme scolaire colonial ? À ne point en douter, telles que ressortent dans les dispositions officielles, l'indigène doit être confiné aux travaux subalternes et de basse besogne, puisque le programme de scolarisation

²²⁹ La Haute-Sangha fut une des régions située au sud-ouest de l'actuelle République Centrafricaine. Elle été divisée en deux pour donner naissance à deux autres régions : la Mambéré-Kadéï à l'Ouest et la Sangha-Mbaéré à l'extrême sud-ouest.

²³⁰ Idem. Jean SURET-CANALE, atteste aussi que de 1910 à 1920 seulement 5 instituteurs furent recrutés pour toute l'Afrique Équatoriale Française (p. 473).

²³¹ ANOM, F.M. 65, Carton 652, dossier 1 : enseignement public et privé : Situation de l'enseignement en AEF (document non daté, mais l'année 1913 figure dessus en crayon et pas de signataire non plus).

²³² Idem

²³³ Idem. Dans les écoles de circonscription, le programme est réduit au minimum : apprendre à parler français, inculquer les premiers éléments de lecture, d'écriture et calcul sans préoccupation d'aucun genre. Dans les écoles urbaines, l'instruction est destinée à former le personnel des moniteurs et des employés dont la Colonie a besoin pour son administration et son commerce.

devrait être dépouillé de toutes grandes ambitions pédagogiques et rester modeste, son niveau de qualification doit le mettre dans une situation d'infériorité à tel point qu'il ne doit attendre que des ordres et des directives à exécuter de la part des colons.

En effet, il était prévu un crédit de 900.000 francs pour les créations des écoles en AEF dans la loi d'emprunt de 1909 comme nous le révèle le document cité ci-dessus. Mais en 1911, la dotation budgétaire consacrée à l'enseignement a considérablement diminué et se chiffrait seulement à 45.000 francs pour toute l'AEF. On comprend donc pourquoi l'Oubangui-Chari et le Tchad n'avaient rien reçu, seuls le Gabon et le Moyen-Congo en sont bénéficiaires : 25.000 francs pour le premier et 20.000 francs pour le second²³⁴. Il faudra attendre l'année 1913 pour voir accorder la somme de 26.525 francs à l'Oubangui-Chari (sur un budget total de 119.485 francs pour l'enseignement à toute l'AEF) comme crédit pour l'enseignement inscrit au budget local et réparti comme suit : Personnel 19.225 francs, Matériel 7. 300 francs. Le Gabon a reçu 27.000 francs, le Moyen-Congo 45.270 francs et le Tchad 20.700 francs²³⁵ respectivement.

Enfin, contrairement à la situation en métropole où les écoles primaires sont à la charge et sont financées par les communes, en AEF, plus précisément en Oubangui-Chari c'est le Gouvernement colonial qui s'en occupait, car il n'y avait pas d'organisation administrative divisée en collectivité comme en France.

Ainsi, avons-nous une petite idée de l'organisation de l'enseignement en Oubangui-Chari à ses débuts qui est toutefois modeste au regard de l'effort budgétaire consenti par le Gouvernement colonial, l'essentiel étant dès le départ entre les mains des congrégations religieuses²³⁶ qui ont su allier nécessité d'évangélisation et besoin d'éducation et de scolarisation. Jusqu'à ce stade, on ne saurait parler du développement de l'enseignement, quand bien même on sent un début de tâtonnement comme effort fébrile réalisé.

²³⁴ Cf. SURET-CANALE, J., *op. cit.*, 1964, p. 468.

²³⁵ Idem

²³⁶ Nous ne parlons que des missionnaires catholiques, car nous n'avons pas d'éléments d'analyse sur les réalisations des missionnaires protestants.

2. L'administration coloniale et les réformes scolaires de 1920 à 1960

La période de 1920 à 1960 est une période charnière très chargée en histoire de l'éducation coloniale en Afrique Équatoriale Française en général, et en Oubangui-Chari en particulier.

Les réformes scolaires sont de véritables vitrines pour évaluer l'implication du politique dans l'éducation et savoir comment l'administration s'empare de la question éducative. Toute réforme éducative traduit les attentes de la société que se doivent de mettre en œuvre les autorités politiques et que les spécialistes déclinent à leur manière sur le terrain en pratiques scolaire, pédagogique, méthodologique. C'est pour dire qu'au départ il y a d'abord des textes officiels qui donnent légitimité à ce qu'il faut mettre en place institutionnellement. Ces textes officiels sont constitués des textes de lois, d'arrêtés, de décisions et de notifications portant sur l'organisation scolaire.

Nous voulons alors présenter dans ces lignes qui suivent comment à travers les textes réglementaires, l'administration coloniale décidait de l'orientation à donner à l'éducation et portait *in fine* les réformes scolaires engagées à partir de 1920 jusqu'en 1958 qui est l'année de l'Indépendance. À défaut de documents nous permettant de faire une étude strictement chronologique, nous allons donc analyser seulement ceux disponibles que nous avons pu prélever et qui posent à un moment donné ou l'autre des actes significatifs prouvant l'intérêt placé dans l'enseignement et l'éducation.

2. 1. Vers une Organisation de l'Instruction Publique ?

L'arrêté du 4 avril 1911 évoqué ci-dessus n'a pas été très ambitieux en terme d'organisation de l'enseignement public en Afrique Équatoriale Française. D'ailleurs, Jean SURET-CANALE²³⁷ affirme que cet arrêté qui avait prévu la création d'un cadre du personnel enseignant ne fut pas mis en application, comme on le sait, « *de 1910 à 1919, cinq instituteurs seulement furent recrutés en AEF* ». C'est peut-être pour cela qu'il ne nous a pas été possible de trouver d'autres documents archives présentant l'évolution de la situation scolaire jusqu'en 1920. D'ailleurs aussi, pour toute l'AEF, nous avons souligné ci-dessus qu'il existait seulement 5 instituteurs et que les dispositions recommandaient qu'il ne doit pas avoir de visées pédagogiques ambitieuses, il faut envisager uniquement la solution pratique d'un problème plus modeste d'apparence, donner la plus large diffusion possible

²³⁷ Cf. SURET-CANALE, J., (1964) *op. cit.*, p.468.

aux notions élémentaires d’instruction et de former une main-d’œuvre commerciale et industrielle nombreuse et bien préparée. Le français doit donc être adopté comme langue de relation et de communication sociale et d’échange²³⁸.

Or, tout porte à croire que, pour toutes les colonies françaises de l’AEF, il n’existait pas encore jusque dans les années 1920 une certaine politique organisant le fonctionnement de l’enseignement dans les différents territoires. On est invité à y croire par le projet de loi qui vise à organiser pour la première fois l’Instruction Publique aux colonies²³⁹. À propos de ce projet de loi en élaboration, M. DUCHÊNE, Conseiller d’État et Directeur de l’Afrique, adresse une note d’analyse pertinente à l’Inspecteur Général de l’Instruction Publique en date du 21 janvier 1920, lui donnant son avis sur les conséquences et les incidences liées aux dispositions de cette loi auxquelles doit faire face l’administration dans les colonies (Afrique Équatoriale Française et Afrique Occidentale Française) et en métropole (cf. **Annexe 19**). Il craint tout d’abord que ce projet de loi touchant en soi l’organisation de l’Instruction Publique dans toutes les colonies ne rencontre dans sa généralité un écueil insurmontable dans son application. Et pour lui, ce projet de loi « *paraît devoir rencontrer surtout les difficultés d’ordre budgétaire* ». Ce projet de loi prévoyait d’établir obligatoirement chez les indigènes, une école primaire publique par fraction de 500 habitants. Dans une précédente note du 11 novembre 1919, il soulignait déjà l’impossibilité des colonies françaises d’Afrique dont la situation financière ne présente pas une stabilité et une souplesse suffisantes qu’impose une telle obligation, car la charge conséquente était trop au-dessus de leurs capacités budgétaires. Il craint aussi que, pour mettre en œuvre cette obligation, il ne faille créer de nouvelles taxes en colonies sans tenir compte des « *facultés contributives des assujettis* ». Il demande donc qu’on recherche « *des bases d’un programme à la fois plus réduit et plus pratique* ». Il conclut en demandant que le texte soit soumis aux Gouverneurs de territoires très concernés par cette question, surtout que les budgets locaux en seront impactés avec d’importantes conséquences susceptibles et certaines sur la politique indigène.

Ce problème d’ordre général pour les deux colonies d’Afrique (équatoriale et occidentale) a certainement eu des conséquences en Oubangui-Chari. Nous avons souligné ci-dessus que

²³⁸ Cf. ANOM, F.M. 65, Carton 652, dossier 1 : enseignement public et privé : Situation de l’enseignement en AEF (document non daté, mais l’année 1913 figure dessus en crayon et pas de signataire non plus).

²³⁹ Cf. Note pour l’Inspection Générale de l’Instruction Publique adressée par le Conseiller d’État, directeur de l’Afrique, M. DUCHÊNE, à propos du projet de loi fixant l’organisation de l’Instruction Publique aux Colonies (21 janvier 1920).

rien de grande envergure n'avait été réalisé dans ce territoire en terme de politique scolaire, les missionnaires ayant en main l'embryon de l'œuvre scolaire. Les remarques judicieuses de M. DUCHÊNE restent pertinentes pour ce territoire en termes de mobilisation de budgets locaux pour organiser la vie sociale et administrative. Nous avons souligné avec force dans les précédents chapitres que l'Oubangui-Chari était un territoire délaissé par l'administration coloniale et qu'on se préoccupait peu de son développement et de son avenir, y compris sur le plan scolaire et culturel. Cet abandon relatif est consécutif à la faiblesse de capitaux publics investis pour son développement et à un manque de volonté politique, comme nous pouvons le lire sous les plumes d'un observateur :

« Ce sont les moyens qui manquent, c'est le personnel, ce sont les locaux scolaires et, je crois m'en être aperçu, l'absence de la volonté nettement affirmée de l'autorité supérieure de développer l'instruction dans la masse indigène... Je pense que l'on ne désire pas tellement, en très haut lieu, faire bénéficier l'immense majorité des enfants noirs de l'enseignement, même primaire »²⁴⁰.

Cette situation persistera même jusqu'en 1932 comme le témoigne le Gouverneur de l'Oubangui-Chari dans son rapport de la même année :

« Il est regrettable que l'on soit obligé de réduire l'effectif du personnel enseignant européen, en raison des difficultés budgétaires, alors que le nombre d'élèves augmente sans cesse. C'est ainsi que le nombre d'instituteurs européens a été réduit à quatre »²⁴¹.

Apparemment, il est fondé d'affirmer que ce projet de loi a dû être abandonné et n'a pas pu voir le jour. Toutes nos recherches ne nous ont pas permis de découvrir les traces d'une telle loi dans les archives. Des arguments d'ordre juridique nous amènent aussi à confirmer la thèse de l'abandon de ce projet, puisque tous les textes postérieurs relatifs à l'enseignement et l'éducation n'en font pas mention et ne relèvent que l'Arrêté du 4 avril 1911 dans leurs préambules et leurs « considérants²⁴² ». L'argument du Conseiller d'État, M. DUCHÊNE, Directeur d'Afrique au Ministère des Colonies a eu certainement raison des promoteurs d'un

²⁴⁰ SUSSET, R., (1934), *La vérité sur le Cameroun et l'AEF*, Paris, Éditions de la Nouvelle Revue Critique, p. 171.

²⁴¹ SURET-CANALE, J., *op. cit.*, 1964, p. 481-482.

²⁴² Cf. ANOM, F.M., 65, carton 652, dossier 2 : - Arrêté du Gouverneur Général, M. Victor AUGAGNEUR réglementant l'enseignement privé des indigènes en AEF signé à Brazzaville le 28 décembre 1920, paru dans le Journal Officiel de l'AEF le 15 janvier 1921. - Arrêté du Gouverneur Général, M. Victor AUGAGNEUR réglementant l'octroi de subventions aux écoles libres d'enseignement primaire aux indigènes signé à Brazzaville le 28 décembre 1920, paru dans le Journal Officiel de l'AEF le 15 janvier 1921. - Arrêté du Gouverneur Général, M. Victor AUGAGNEUR, accordant une somme de 30.000 francs à Mgr AUGOUARD pour l'année 1921 comme subvention pour les écoles indigènes, signé à Brazzaville le 30 décembre 1920, paru dans le Journal Officiel du 15 janvier 1921. D'autres documents antérieurs à ceux-ci réglementant l'enseignement soit en AEF, soit en Oubangui-Chari sont silencieux sur ce texte et nous disons qu'il avait été abandonné, peut-être étant trop ambitieux et présentant son côté très budgétivore

tel projet de loi. Le programme paraissait peut-être trop ambitieux et trop lourd à porter financièrement par son côté vraiment plein d'envergure, les capitaux publics à investir étant jugés peut-être peu rentables.

2.2. La reconnaissance et la régulation de l'enseignement privé par l'administration coloniale

« *Quelle mission n'a pas son école ? Tout un monde s'ordonne et s'active autour du clocher* »²⁴³. Parler de l'enseignement non public à l'époque revient à parler de l'Église²⁴⁴ en général dans le domaine des activités scolaires qu'elle mène en contexte colonial. En l'absence d'un texte réglementaire en la matière, les écoles qui existaient à l'époque par la seule volonté des promoteurs privés ne pouvaient que fonctionner sans programme officiel, et chacun devrait inventer un curriculum adapté et adopté selon ses besoins et ses attentes. Cette situation découlait du fait que ces écoles n'avaient aucune reconnaissance officielle et que le Gouvernement colonial n'en avait pas encore fait une préoccupation administrative.

Jusque-là, insuffisamment dotée au point de vue financier, ne disposant pas de personnel enseignant nécessaire pour donner plus d'extension au service de l'Instruction publique à la suite de l'arrêté du 4 avril 1911 organisant l'enseignement colonial, l'administration coloniale s'est trouvée dans l'obligation d'accepter tous les concours qui s'offraient à elle afin de distribuer aux Africains les rudiments de l'instruction. Cependant, à un moment donné, elle ne pouvait accepter ces concours sans les entourer de garanties indispensables. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre l'intérêt de l'administration coloniale qui, bien que tardivement, a commencé à légiférer dans ce domaine à partir de 1920 pour réglementer les conditions de fonctionnement et d'existence de l'enseignement privé qui est l'apanage des missions catholiques et protestantes. Bien sûr que l'administration ne le supprime pas, mais elle veut lui donner une reconnaissance juridique sur le plan administratif. C'est donc à

²⁴³ DELAVIGNETTE, R., (1960), *Christianisme et colonialisme*, Paris, Arthème Fayard, p. 61.

²⁴⁴ Les missionnaires catholiques en majorité et protestants dans une moindre mesure faisant partie des congrégations religieuses ont dès le départ fait de leurs implantations missionnaires, le lieu privilégié pour les centres d'éducation et de scolarisation. Le rapport d'André DAVESNE, Directeur de l'Enseignement de l'AEF pour l'année 1938 adressé au Gouverneur général pour le Ministre des Colonies fait état de 10 écoles pour les missions catholiques avec 1268 élèves dont 271 filles, et 4 écoles pour les protestants (Mission américaine et Africa Inland Mission) avec 183 élèves dont 14 filles en Oubangui-Chari. Cependant on peut se demander de la justesse de ces données dans la mesure où on sait qu'il y avait plusieurs et divers groupes de missions protestantes (Mid Africa-Mission (1921), Evangelical Mission of Oubangui-Chari, African Island Mission (1924), Sudan Mission, Mission Elam Suisse et les Missions Baptistes Suédoises (voir à ce propos BREGEON ? J-J., (1998), *Un rêve d'Afrique : Administrateurs en Oubangui-Chari, la Cendrillon de l'Empire*, Paris, Éditions Denoël, p. 252.

partir de cette année qu'on peut commencer à faire la distinction officielle entre un établissement privé et un établissement public.

Les textes officiels précurseurs

La reconnaissance de l'enseignement privé par l'administration coloniale vient de l'importance qu'il commençait certainement à avoir, vu son ampleur et son impact dans les territoires colonisés. Il fallait donc que l'administration puisse s'intéresser de près et voir comment organiser l'enseignement confessionnel. À partir de 1920 jusqu'à l'indépendance (1958), une série de textes officiels vont ponctuer la pratique scolaire, tentant toujours de la contrôler davantage, de favoriser et d'encourager des initiatives, d'organiser la collaboration, d'établir des programmes d'orientation et d'enseignement, etc. Des mesures seront prises au niveau de l'AEF de manière générale que vont mettre en œuvre les services locaux de chaque territoire. Les premiers textes en la matière remontent à fin décembre 1920²⁴⁵. Le Gouverneur Général Victor AUGAGNEUR sera le premier à s'y intéresser comme en témoignent les arrêtés qu'il prit à cet effet (cf. **Annexe 20** : *J.O* de 1921). Trois arrêtés fondateurs seront adoptés à cet effet, le premier réglant « *l'enseignement privé des indigènes* »²⁴⁶, le deuxième réglant « *l'octroi de subventions à ces établissements privés des indigènes* » et le troisième *concégrant une subvention* à Mgr Prosper AUGOUARD pour les écoles indigènes pour l'année 1921. Malheureusement, nous n'avons vraiment aucun indice objectif dans les archives qui pourrait présenter l'élément déclencheur de cet intérêt soudain à la question de l'enseignement privé de la part de l'administration coloniale. Quelles sont les raisons objectives ?

Difficile de s'aventurer pour une réponse conséquente. Néanmoins on peut s'aventurer sur deux pistes d'analyses tendant à justifier cet intérêt. Premièrement, on ne peut oublier le contexte du rapport État et Église en métropole dans le domaine scolaire sans prendre en compte aussi le poids que commençaient à prendre les différentes églises missionnaires sur le terrain sur le plan de l'encadrement éducatif. À cette époque, s'inquiétant du poids des missions, Jean-Joël BRÉGEON affirme que « *l'autre souci du Gouverneur CHAUVET est de mieux contrôler encore les écoles privées dirigées par les missionnaires catholiques et protestants, il traduit la place essentielle et un peu jalouse tenue par l'enseignement*

²⁴⁵ Cf. le *Journal Officiel* du 15 janvier 1921 où trois Arrêtés sont publiés, tous concernant l'enseignement privé.

²⁴⁶ On a pour la première fois l'expression de « enseignement privé indigène » dans un document officiel. Avant on parlait de « l'école des missions »

confessionnel»²⁴⁷. Il se pourrait que ce soit l'idée de soustraire les écoles à la main mise totale des hommes d'Église (missionnaires), à l'exemple de ce qui se passait en métropole avec les congrégations religieuses enseignantes écartées de l'enseignement. Deuxièmement, on croit comprendre aussi que c'est pour lutter contre les concurrences étrangères établies par la présence des missionnaires protestants relevant souvent d'autres nations que la France que l'administration coloniale a commencé à contrôler l'école par des orientations réglementaires pour qu'elle ne lui échappe pas et pour que la langue française soit la seule diffusée dans la colonie. C'était pour le gouvernement colonial un moyen de contrôler strictement les activités des missionnaires d'origine étrangère dont le Protocole de Saint-Germain-en-Laye du 10 septembre 1919, avait « *institué un régime de liberté protégée en faveur des missions religieuses étrangères qui désiraient évangéliser les populations des colonies africaines* ». Ainsi, la France entend établir « *un régime légal de contrôle, tant de l'exercice des cultes que de l'enseignement privé donné par des associations religieuses, aussi bien françaises qu'étrangères* »²⁴⁸ afin de maintenir la sécurité, l'ordre public et d'asseoir l'autorité de l'État sur le territoire tel que le lui confère le droit constitutionnel. Toute idée de concurrence est donc ainsi maîtrisée pour laisser développer la politique française avec le français comme langue obligatoire.

Ainsi dit, le premier arrêté est donc celui qui régleme « l'enseignement privé des indigènes en AEF ». Cet arrêté en 17 articles a été signé le 28 décembre 1920 à Brazzaville. L'article 1^{er} frappe par son caractère très grave et solennel. « *Aucune école destinée aux indigènes ne peut être ouverte sur toute l'étendue de l'AEF, qu'en vertu d'une autorisation du Gouverneur Général, sur la proposition du Lieutenant-Gouverneur de Colonie, siège de l'école* ». Le rôle du Gouverneur Général reste très important et très souligné dans l'autorisation à obtenir. Il ne faut pas perdre de vue que l'AEF regroupe quatre territoires (Gabon, Congo, Oubangui-Chari et le Tchad). On retrouve donc la volonté de tout centraliser à Brazzaville, siège du governorat général, loin des services décentralisés sur le terrain. Est-ce pour mieux contrôler l'accès à l'éducation, parce que, comme nous l'avons déjà souligné ci-haut, elle est source de savoir et de prise de conscience ?

La possibilité d'ouverture d'une école privée est accordée aux particuliers, voire même aux étrangers (cf. article 6), aux associations qui répondent au critère de la loi du 1^{er} juillet 1901

²⁴⁷ BREGEON, J - J., *op. cit.* p. 251.

²⁴⁸ Cf. ANOM, F.M. 65, carton 652, dossier 1, Rapport sur le projet de décret du Gouverneur général de l'AEF au Président de la République réglementant l'enseignement privé par le Ministre des Colonies (document non daté).

en métropole (article 2), et même aux autochtones (article 8)²⁴⁹. Cette demande s'accompagne de la précision sur le lieu où est établie l'école, le nombre approximatif des élèves et de la mention de l'internat si l'école devait en disposer avec le nombre des pensionnaires (article 3). Les enseignants de cette école doivent posséder au moins le brevet élémentaire ou le certificat d'études secondaires pour être agréés à enseigner pour ceux de nationalité française, tandis que les étrangers doivent en plus des diplômes requis, justifier de la connaissance de la langue française (article 7). Quant aux indigènes qui sollicitent l'ouverture d'une école privée ou qui désirent y servir comme moniteurs, ils sont tenus de produire « *un certificat de bonne vie et mœurs²⁵⁰ relatif aux cinq années précédentes ; être munis d'un certificat d'aptitude à l'enseignement dont les conditions d'obtention seront réglées par un arrêté du Gouverneur Général* » (article 8). À ce propos, on trouve dans les archives de l'Archevêché de Bangui à Saint-Paul, des échanges de correspondance entre le Supérieur de la Mission, le Père HEMME et les autorités, au sujet du premier prêtre indigène, Barthélémy BOGANDA, qui devrait exercer le métier comme moniteur à l'école Saint-Paul²⁵¹ (cf. **Annexe 3**). On apprend que BOGANDA avait reçu, conformément à cette disposition, l'autorisation d'enseigner d'une part comme autochtone et d'autre part comme moniteur, dans les écoles de Mission le 5 août 1926²⁵². On y trouve aussi une copie de l'Arrêté de M. Victor AUGAGNEUR, autorisant l'ouverture officielle de l'école Saint-Paul

²⁴⁹ Le caractère insolite de cet article semble vraiment surréaliste. Comment à cette période évoquer déjà la possibilité de la création d'une école privée par un autochtone ? Est-ce par pure démagogie ?

²⁵⁰ Une étude approfondie serait nécessaire et pourrait nous déterminer les conditions de bonne vie et de mœurs à remplir par les indigènes à cette époque avant d'être agréés comme moniteurs dans les écoles coloniales. On croit bien comprendre qu'il s'agit du certificat de moralité qu'on demandait pour devenir instituteurs au XIX^e siècle en France.

²⁵¹ Cf. Dépôt de l'Archevêché de Bangui à Saint-Paul (Centrafrique)

- Rapport sur l'école Saint-Paul adressé à l'Administrateur de l'Oubangui-Chari (document non signé et daté du 19 février 1937).
- Lettre du Père HEMME, supérieur de la Mission Saint-Paul au Gouverneur Général de l'AEF transmettant la demande de l'Abbé B. Boganda pour enseigner (Bangui, le 23 octobre 1937).
- Lettre du Père HEMME, supérieur de la Mission Saint au Gouverneur Délégué de l'Oubangui-Chari-Tchad pour produire le certificat médical de l'Abbé B. Boganda suite à sa demande pour enseigner. Cette lettre informe que l'Abbé Boganda avait déjà été autorisé à enseigner dans les écoles de Mission par arrêté du 5 août 1926 (Bangui, le 8 novembre 1937).
- Lettre du Père HEMME, supérieur de la Mission Saint-Paul en réponse à la lettre du Gouverneur Délégué du 30 décembre 1937, pour produire copie de la décision autorisant l'Abbé Boganda à enseigner en qualité de moniteur (17 janvier 1938).

²⁵² Idem. Cf. l'Arrêté du 5 août 1926 autorisant l'Abbé Barthélémy Boganda à enseigner.

Garçon sous la direction de Mgr CALLOC'H²⁵³ en date du 28 juillet 1921, qui jusqu'ici fonctionnait sans autorisation depuis plus de 15 ans.

La réglementation va très loin tant sur la langue²⁵⁴ que sur les manuels à utiliser. Le français reste donc la langue autorisée pour l'enseignement (article 10) et « *les livres servant à l'enseignement, à quelque titre que ce soit, ne peuvent être employés dans une école qu'après autorisation de l'Administration* » (article 11). Toutefois, le rôle de l'autorité administrative reste central dans le contrôle de la conformité de ces écoles. Toute infraction entraînera la fermeture de l'école ou l'interdiction d'enseigner pour cause d'inobservation des dispositions de l'arrêté et c'est le Gouverneur Général qui prononce par arrêté la sanction (article 14).

Un deuxième arrêté pris le même jour (28 décembre 1920) fait état de la réglementation de l'octroi de subventions en faveur des écoles primaires privées aux indigènes. Peuvent émarger sur le budget général de l'AEF et des budgets locaux des écoles ouvertes au nom des Français pour les indigènes. Ces écoles doivent répondre aux critères exigés par l'Arrêté du 28 décembre 1920 qui régleme les écoles privées. Un critère assez subtil y figure aussi, car le promoteur de cette école privée voulant bénéficier de cet apport financier doit être de nationalité française (cf. article 1). On peut alors déduire que les étrangers et les autochtones à qui l'article 8 concède la possibilité d'ouvrir une école, ne peuvent bénéficier de subventions, puisque n'étant pas de nationalité française. Il n'y a que les missionnaires catholiques essentiellement français qui pourraient répondre à ce critère et on peut donc comprendre pourquoi les écoles missionnaires catholiques ont pu prospérer.

- Ensuite, « *la forme et la quotité de ces subventions sont fixées dans chaque cas par un arrêté du Gouverneur général pris en Conseil du Gouvernement ou en Commission Permanente* » (article 2). Un rapport sur chaque école bénéficiaire de subventions est dressé chaque année au mois d'octobre par les chefs de subdivision et de circonscription portant sur le nombre d'élèves présents en moyenne et les résultats obtenus, lequel rapport est envoyé au Gouverneur Général par le Lieutenant-Gouverneur de chaque territoire qui y appose son avis personnel et motivé. Les directeurs des écoles subventionnées ont l'obligation de tenir un registre sur lequel sont inscrits les noms des élèves présents par jour pour besoin de

²⁵³ Archevêché de Bangui Saint-Paul (AP. Arch. Bgui) : Arrêté du Gouverneur Général, M. Victor Augagneur, autorisant l'ouverture officielle de l'école Saint-Paul Garçons sous la direction de Monseigneur CALLOC'H (Brazzaville, le 28 juillet 1921).

²⁵⁴ Nous reviendrons un peu plus loin en détail sur la problématique de l'usage de la langue posée par l'administration coloniale.

contrôle. La tenue de ce registre d'appel répond aux besoins de la rétribution des subsides au prorata des élèves inscrits et en fonction de leur régularité et assiduité scolaires. En cas de violation de la réglementation scolaire en vigueur, la subvention sera immédiatement supprimée (cf. articles 4, 5, 6).

Mgr Prosper AUGOUARD, chef de l'Église catholique en AEF sera le premier à en bénéficier immédiatement après la promulgation de cet arrêté, comme en témoigne l'arrêté suivant du 30 décembre 1920. Ayant satisfait aux dispositions de l'arrêté du 28 décembre 1920 réglementant l'enseignement privé aux indigènes ainsi qu'à celle du deuxième arrêté du même jour sur les subventions, Mgr AUGOUARD qui dirige de nombreuses écoles privées aux indigènes va bénéficier d'une subvention d'un montant de 30.000 francs pour l'année 1921 (cf. **Annexe 20**). C'est l'arrêté du 30 décembre 1920 qui lui alloue cette dotation²⁵⁵. On est quelque peu surpris par la rapidité de cet octroi alors que l'arrêté réglementant l'octroi des subventions a été rendu public juste deux jours avant. Mais on apprend par cet octroi du 30 décembre 1920 que Mgr AUGOUARD avait introduit sa demande depuis le 22 novembre 1920 pour les écoles qu'il dirige. Notre analyse porte à croire que c'est cette demande adressée au Gouvernorat général de l'AEF qui aurait motivé l'adoption et la promulgation de l'arrêté du 28 décembre 1920 permettant l'octroi de subventions aux écoles indigènes pour que ce ne soit pas l'Église catholique seule qui en bénéficie. Il est à noter que déjà :

« entre 1894 et 1920, des centaines d'enfants oubanguiens étaient formés par les paroisses de Saint-Paul de Bangui et Sainte-Famille de Ndjoukou. C'est donc grâce au Christianisme que l'Oubangui-Chari va avoir ses premiers lettrés et ses premiers cadres, dont certains étaient techniquement compétents et politiquement conscients, à l'instar de Barthélemy Boganda, Fondateur de la République centrafricaine »²⁵⁶.

En effet, Mgr AUGOUARD semblait être dans le besoin d'avoir un peu d'aide de l'administration coloniale depuis un certain temps. S'occupant de plusieurs écoles vouées à l'éducation et à la scolarisation des indigènes depuis l'implantation missionnaire, c'est lui et

²⁵⁵ On croit comprendre que c'est cet arrêté du 28 décembre 1920 qui a initialement institué le régime de subventions aux écoles privées, surtout catholiques. Mais à en croire le Professeur Maurice Amayé dans sa thèse, ce régime existerait depuis avant 1920. En effet, il affirme ceci, mais sans donner ses sources : « Avant 1920, le montant des subventions officielles accordé aux œuvres missionnaires évoluait selon la bonne disposition des administrateurs locaux » (Cf. sa thèse de 1984, p. 336). Mais dans nos recherches, nous n'avons trouvé aucun document corroborant cette affirmation, ce qui nous amène à croire jusqu'à preuve du contraire que c'est l'arrêté du 28 décembre 1920 qui a institué pour la première fois le régime de subventions aux écoles privées missionnaires.

²⁵⁶ SAULET SURUNGBA, C., *op.cit.* Il faut noter que les paroisses de Saint-Paul à Bangui et Sainte-Famille de Ndjoukou étaient les deux principales stations missionnaires à partir desquelles sera assuré le rayonnement de l'évangélisation dans tout le pays à ses débuts.

ses missionnaires qui assuraient les frais de formation de ces écoles et ils le faisaient jusque-là sans l'aide du gouvernement colonial. Ils se plaignaient déjà de constater que malgré les nombreux et grands services qu'ils apportaient à la colonie, les responsables de l'administration coloniale ne le leur rendaient pas assez ou suffisamment. À des accusations de s'enrichir, lui et ses missionnaires au Congo parues en 1904 dans *La Dépêche Coloniale*, Mgr AUGOUARD en profitera pour déclarer, comme le relève Comme KINATA :

« Ni moi ni mes missionnaires ne recevons un centime de traitement, et c'est à nos frais que nous entretenons les nombreuses écoles du Haut-Congo où environ 1400 enfants viennent apprendre le français »²⁵⁷.

On comprend alors pourquoi Mgr AUGOUARD n'a pas hésité au moment opportun d'adresser une demande de subventions à l'administration coloniale et ce n'est que logique, pensait-il, au moment où le gouvernement veut prendre les choses en main par une régulation officielle d'assumer toutes les conséquences inhérentes à une telle responsabilité.

Il ne faut pas oublier aussi de mentionner que la subvention a constitué pendant la colonisation un instrument très important pour jauger le niveau de satisfaction de relation entre l'administration coloniale et les missions chrétiennes. Le montant de subvention évolue donc au gré de l'état des relations entre les administrateurs coloniaux et les missionnaires et varie en bornage budgétaire selon le régime de rapports entre l'Église et l'État au temps de la colonisation. Plus elle est suffisante, mieux est le niveau de relations, moins elle est consistante ou si elle est nulle, plus les relations sont conflictuelles. C'est ainsi qu'en 1928, les subventions attribuées au Vicariat apostolique de Bangui pour les écoles privées s'élevèrent seulement à 7.500 francs par rapport aux 30.000 francs de 1920 engrangés par Mgr AUGOUARD. Les autres territoires percevront pour cette même année 1928 : 32.000 francs pour Brazzaville ; 10.000 francs pour le Gabon et 5.000 pour le Loango²⁵⁸. On voit que l'écart est très flagrant et pose problème au moment où se sont consolidées et développées davantage des écoles privées, il devrait en être plus que cela. Cette répartition budgétaire évaluée en terme démographique de chaque territoire de l'AEF, reste sujette à caution en termes de rapport surtout quand on sait que sur les 4.656.000 habitants recensés dans la colonie, on comptait 1.098.000 habitants pour l'Oubangui-Chari, 2.448.000 pour le Tchad, et seulement 723.000 pour le Congo puis 387.000 pour le

²⁵⁷ KINATA, C., (2004) « Les administrateurs et les missionnaires face aux coutumes au Congo français », in *Cahiers d'études africaines*, n° 175, p. 596.

²⁵⁸ SURET-CANALE, J., *op. cit.*, 1964, p. 466.

Gabon²⁵⁹. Les territoires moins peuplés sont plus choyés financièrement en termes de préférence au détriment des plus peuplés²⁶⁰ au regard de ces chiffres. Cette préférence peut se comprendre par le fait que le Congo abritait le siège du Gouvernorat général de l'AEF et que le Gabon constituait le premier pays d'installation de la population coloniale.

Ensuite, nous voulons aussi signaler ici juste un autre texte officiel survenu un an après les trois précurseurs ci-dessus mentionnés. Apparemment, il n'a pas de lien direct avec la question scolaire, mais il semble en être bien intéressé. Il s'agit de l'arrêté du 27 mai 1921 qui régit le régime des cultes en AEF. L'obsession des républicains de contrôler en France le régime des cultes va trouver aussi sa raison d'être en colonie, si l'on s'en tient à cet arrêté du Gouverneur général AUGAGNEUR, bien que la loi du 7 juillet 1904 ne put s'appliquer dans toute sa rigueur en dehors de la métropole. Cet arrêté de 1921 s'intéresse et précise les conditions d'ouverture d'établissement et de construction d'édifice consacrés au culte et/ou à l'enseignement purement religieux²⁶¹ pour catéchisme. Ce texte a le mérite de faire la différence entre un établissement d'enseignement scolaire et un établissement d'enseignement religieux²⁶² dont les finalités ne sont pas les mêmes et qu'il ne faudra surtout pas confondre. Toute ouverture d'établissement ou de construction d'édifice consacré au culte ou à l'enseignement religieux doit être soumise à « *une déclaration indiquant le lieu, ... le nom des officiants et catéchistes..., l'indication de la langue d'enseignement...* », sans oublier la présentation d' « *un exemplaire de livres employés par les professeurs, distribués ou vendus aux fidèles* » (article 1^{er}). L'administration se soucie du caractère public des activités entreprises dans ces édifices et établissements : « *les cérémonies du culte, les enseignements doivent être publics* » et une importance capitale est accordée à la question de langue à utiliser : « *l'enseignement et la prédication ne pourront*

²⁵⁹ Ces chiffres nous sont donnés par Robert DELAVIGNETTE (1957, 19). Les plus gros peuplements viennent, d'après les chiffres de l'Oubangui-Chari et du Tchad.

²⁶⁰ Cette répartition discriminatoire mérite d'être éclairée plus tard en profondeur dans une autre recherche qui pourrait livrer mieux les arguments de compréhension du contexte.

²⁶¹ Dans une lettre datée du 19 août 1921, le Lieutenant-Gouverneur, M. ALFASSA écrit au Père RÉMY, Vicaire Général de Mgr AUGOUARD pour lui rappeler les conditions d'ouverture d'un établissement scolaire telles que stipulées par l'Arrêté du 28 décembre 1920 et les conditions d'ouverture d'établissement religieux (catéchisme) ou d'édifices de cultes selon les termes de l'Arrêté du 27 mai 1921. Il attire son attention sur la place des établissements de l'enseignement religieux en lien avec l'usage du français ou de la langue indigène. Cette mise au point vient du fait que dans les stations missionnaires, on trouvait des missionnaires et des catéchistes qui faisaient aussi office de moniteurs d'école et le risque de jouer au cache-cache avec la loi était grand. On pouvait passer facilement d'un domaine à l'autre, étant le même acteur. C'est le souci que semble avoir eu auparavant M. ALFASSA quand on lit sa longue lettre du 23 juillet 1921 adressée au Gouverneur Général de l'AEF et celui-ci lui répond par des mises au point abondantes en date du 26 juillet 1921 (cf. Série Gouvernorat Général de l'AEF – 5D 27).

²⁶² L'établissement d'enseignement religieux est exclusivement consacré à la propagande et à l'action missionnaire pour évangéliser et former les gens à la vie chrétienne.

être donnés qu'en langue indigène ou en français » (article 2). Par protectionnisme, c'est le français qui doit être utilisé et à défaut, la langue indigène. Donc il n'est pas question d'autres langues venant d'autres nations de puissances étrangères. Et pourtant, presque toutes les dispositions de cet arrêté régissant même le culte et les institutions religieuses semblent aller à l'encontre de la Convention de Saint-Germain-en-Laye²⁶³.

On trouve également dans cet arrêté, l'origine de la querelle sur la place de l'enseignement des cours de religion dans les établissements scolaires, laquelle querelle fera l'objet de négociations entre les différentes autorités administratives, même après l'indépendance, pendant la période de la loi d'unification (loi du 9 mai 1962) entre l'Église et l'État²⁶⁴. En effet, l'article 3 de cet arrêté est, on ne peut plus clair, sur la place de l'enseignement religieux : *« aucun autre enseignement que celui de la religion ne peut être donné dans les édifices ou établissements ouverts conformément aux stipulations de l'article 1^{er} »*. En résumé donc, l'enseignement de la religion et toutes activités culturelles doivent avoir lieu nécessairement que dans un lieu reconnu à cet effet par l'administration coloniale et les deux langues réglementaires à cet effet sont le français et l'idiome indigène, toute autre langue étrangère étant prohibée. L'éducation et la formation scolaires sont quant à elles strictement

²⁶³ Cette disposition est une violation flagrante de la Convention de Saint-Germain-en-Laye signée le 10 septembre 1919. Elle porte révision de l'Acte général de Berlin du 26 février 1885 et de l'Acte général de la Déclaration de Bruxelles du 2 juillet 1890. L'article 11 de la Convention de Saint-Germain-en-Laye stipule que :

« Les puissances signataires, exerçant des droits de souveraineté ou une autorité dans les territoires africains, continueront à veiller à la conservation des populations indigènes et à l'amélioration de leurs conditions morales et matérielles ; elles s'efforceront, en particulier, d'assurer la suppression complète de l'esclavage, sous toutes ses formes et de la traite des noirs, sur terre et sur mer. Elles protégeront et favoriseront, sans distinction de nationalité ni de culte, les institutions et les entreprises religieuses, scientifiques ou charitables, créées et organisées par les ressortissants des autres puissances signataires et des États, Membres de la Société des Nations, qui adhéreront à la présente Convention, qui tendront à conduire les indigènes dans la voie du progrès et de la civilisation. Les missions scientifiques, leur matériel et leurs collections seront également l'objet d'une sollicitude spéciale.

La liberté de conscience et le libre exercice de tous les cultes sont expressément garantis à tous les ressortissants des Puissances signataires et à ceux des États, membres de la Société' des Nations, qui deviendront parties à la présente Convention. Dans cet esprit, les missionnaires auront le droit d'entrer, de circuler et de résider sur le territoire africain, avec faculté de s'y établir pour poursuivre leur œuvre religieuse ».

²⁶⁴ Cf. ANOM, G.G.AEF, 5D27 : Lettre du Ministre des Affaires étrangères au Ministre des Colonies, faisant état des préoccupations du Vatican à l'Ambassadeur de France à Rome à propos des tracasseries qu'entraînerait la nouvelle réglementation en AEF sur l'enseignement privé des missions (Paris, 11 avril 1938). Les missionnaires à l'époque s'étaient plaints des difficultés qu'ils rencontraient dans leur mission, y compris l'impossibilité de faire le cours de religion ou l'enseignement religieux en classe. Cf. aussi le Dépôt d'archives de l'Archevêché de Saint-Paul: Circulaire du Ministre de l'Éducation, M. GUERET et, faisant la clarté sur l'enseignement de l'Instruction religieuse dans les écoles du 1^{er} degré (13 septembre 1963).

offertes dans une institution scolaire reconnue également à cet effet par des dispositions administratives, sous peine de sanction.

De l'école privée à l'école publique

D'abord l'école privée, ensuite l'école publique, pourrait-on dire selon la situation à décrire ! Jusque-là, la question scolaire et son organisation semblent concerner seulement l'enseignement privé et semblent prouver que le centre des préoccupations de l'administration coloniale est le rapport de prééminence et le combat de leadership entre l'État et l'Église. Les textes officiels jusque-là réglementant l'enseignement sont orientés vers les initiatives du privé, peut-être à dessein, sans pour autant proposer des offres de service public dans le domaine de manière beaucoup plus massive. Jusque-là aussi, ni les contenus de l'enseignement, ni les programmes, ni les directives pédagogiques n'ont été définis et aucune autorité pédagogique pour accompagner les pratiques scolaires sur le terrain n'existe. Pire encore, pas de politique éducative officielle clairement définie organisant en système un quelconque projet colonial scolaire de société. Ce qui donne à dire qu'il n'est pas aisé de déterminer avec exactitude la politique et la finalité de l'école coloniale en Afrique en général et en Oubangui-Chari en particulier. Si politique et finalité il y a, elles oscillent et varient indistinctement tout au long de la période coloniale jusqu'en 1958 au gré de l'évolution politique en métropole, de l'évolution des rapports entre la France et ses colonies et des hommes sur le terrain. Cependant, nos recherches sur la question nous ont amené à découvrir que c'est seulement le 8 mai 1925 que va voir jour une circulaire réorganisant l'Enseignement en Afrique Équatoriale Française, donc aussi bien en Oubangui-Chari. Et c'est le Gouverneur général, Raphaël ANTONETTI²⁶⁵, successeur de Victor AUGAGNEUR en juillet 1924, qui va définir en août 1926 des Instructions relatives à l'application de cette Circulaire (cf. document en annexe) pour instituer un début de véritable système éducatif cohérent qui laisse découvrir le dessein colonial.

²⁶⁵ Raphaël ANTONETTI est né le 2 décembre 1872. Sous-chef de bureau en 1901, chef de bureau en 1905, il fut nommé administrateur de Saint-Pierre et Miquelon le 19 mars 1906. De là il fit un accès dans la hiérarchie de l'administration coloniale. Secrétaire général des colonies, Lieutenant-gouverneur du Haut-Sénégal-Niger puis Lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire, il débarqua en 1924 au Congo pour présider aux destinées de l'AEF comme Gouverneur général pendant dix ans, de 1924 à 1934, battant ainsi le record de longévité à ce poste par rapport aux autres.

L'arrêté du 4 avril 1911 avait préconisé la création d'une école primaire publique dans chaque chef-lieu et circonscription administrative. La Circulaire du 8 mai 1925²⁶⁶ de M. ANTONETTI sera un peu plus hardie et ira un peu plus loin en terme de recommandations pour ériger un système éducatif rationnel un peu plus cohérent et mieux adapté au dessein colonial. On assiste pour la première fois à une véritable mise en place d'un système éducatif avec « *l'organisation d'ensemble de l'architecture scolaire c'est-à-dire du déroulement général des études (cycles, orientations, filières etc.)*²⁶⁷ ». Le système éducatif ainsi instauré et calqué sur le modèle métropolitain allait être adapté « *aux conditions particulières actuelles de l'Afrique Équatoriale Française* ». Le Gouverneur général établit une hiérarchie entre les écoles à créer et assigne à chacune d'elles un rôle social à jouer selon leur niveau et avec des programmes d'apprentissage et pédagogiques assortis. Dans cette organisation, il institue donc :

a) l'école de village (cf. Instruction à la Circulaire du 8 mai 1925, p. 2-4): elle est une école de passage et doit accueillir des enfants de 8 à 10 ans et exceptionnellement ceux qui ont déjà 12 ans. Elle est généralement confiée aux moniteurs indigènes sobrement formés au métier de l'enseignement. La durée scolaire dans ce type d'école est juste d'un an pour la première section et pendant dix mois, les enfants sont initiés au français parlé, aux rudiments du calcul et du système métrique, en même temps qu'ils prendront des habitudes d'hygiène. À la fin, une sélection²⁶⁸ est faite et la grande majorité est renvoyée en famille. Ceux qui sont retenus continuent donc en deuxième section primaire pour deux ou trois ans où ils apprennent à lire, à écrire, à calculer et à approfondir les notions du système métrique et d'hygiène. À la fin, les meilleurs sont retenus pour aller continuer à l'école régionale, tandis que les autres seront embauchés comme domestiques, chefs d'équipe de manœuvre, boutiquiers, chauffeurs ou ouvriers, à cause de la langue française qu'ils connaissent.

En 1929, l'Oubangui-Chari comptait 15 écoles du village sur 45 que comptait l'AEF, soit 33%, et 863 élèves sur 2275 que comptait toute l'AEF, soit 38% sur l'ensemble²⁶⁹.

²⁶⁶ M. ANTONETTI semble s'inspirer des dispositions réglementaires scolaires adoptées par le Gouverneur général ROUME pour ériger un système éducatif colonial en Afrique Occidentale Française (AOF) en 1903 quand il s'est intéressé aux choses de l'enseignement.

²⁶⁷ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 1998, p.1013.

²⁶⁸ Dans cette sélection, une préférence est accordée aux fils et neveux des chefs en raison du rôle qu'ils peuvent jouer au profit de la colonisation, vu leur statut social.

²⁶⁹ Cf. 5D27 : Rapport sur l'Enseignement public et privé pour l'année 1928-1929 en AEF par l'Inspecteur de l'Enseignement en date du 17 mars 1930, p.14. Les calculs avec les pourcentages viennent de nous.

Quelques années après, plus précisément le 6 octobre 1934, une décision du Gouverneur général par intérim, M. BUHOT-LAUNAY²⁷⁰ va créer des écoles de village dans 5 circonscriptions de l'AEF, dont une à Nola au Sud-Ouest de l'Oubangui-Chari et à Impfondo qui dépendait à l'époque de la région de l'Oubangui-Chari. Toutefois, ces écoles de village sont restées les parents pauvres du système éducatif colonial où la qualité de service et de prestation n'était pas à la hauteur, avec des moniteurs indigènes mal formés, mal préparés et abandonnés à eux-mêmes. En témoigne la note circulaire²⁷¹ du Gouverneur général RESTE adressée aux Gouverneurs délégués à Bangui et à Libreville attirant leur attention sur les résultats insuffisants et nuls et la médiocrité des performances des écoles de village liées au rendement des moniteurs.

b) l'école régionale (cf. Instruction à la Circulaire du 8 mai 1925, p. 4-5) : elle est créée dans chaque chef-lieu de colonie et est appelée à s'implanter aussi dans chaque centre important. Elle accueille ceux qui ont été choisis à la fin du parcours des écoles du village et est en général du régime d'internat, mais ceux qui ont des parents dans la localité peuvent vivre le régime d'externat. Le cycle scolaire est de trois ou quatre ans²⁷² : les deux premiers sont des cours préparatoires et élémentaires confiés à des instituteurs adjoints, et le troisième est un cours moyen tenu par un instituteur européen jouant aussi le rôle de directeur. La quatrième année devait préparer les élèves à l'obtention du diplôme du Certificat d'Études Indigènes²⁷³ dont la liste des admis est publiée au *Journal Officiel*. Le programme de formation est vaste : la lecture expliquée, les leçons de langage et les leçons de choses, l'arithmétique, le système métrique, le calcul mental, la grammaire, l'orthographe, la rédaction, l'analyse grammaticale, les sciences physiques et naturelles et leurs applications usuelles, l'hygiène, le dessin d'objet à vue, des notions sommaires d'histoire et géographie de l'AEF, de la France et des colonies, les exercices physiques et le chant.

Au bout de la troisième année est organisé un examen d'entrée à l'école primaire supérieure de Brazzaville, capitale de la colonie, auquel peuvent prendre part les élèves qui le peuvent.

²⁷⁰ M. BUHOT-LAUNAY était l'Administrateur en Chef, Inspecteurs des Affaires Administratives et porte-parole du Gouverneur général, au nom de qui il a pris la présente décision de création des écoles du village. Cette décision va paraître dans le Journal Officiel de l'AEF le 1^{er} novembre 1934.

²⁷¹ Cf. ANOM, F.M, 65, carton 652, dossier 2 : enseignement public et privé : Circulaire du Gouverneur général RESTE concernant les écoles de village et les moniteurs de l'enseignement à propos des résultats scolaires médiocres, parue dans le Journal Officiel de l'AEF du 1^{er} janvier 1937.

²⁷² On a du mal à être fixé sur le nombre d'années d'instruction ici. Le texte parle tantôt de trois ans, tantôt de quatre ans comme fin d'année pour le diplôme de fin d'année qui est en général le Certificat d'Études Indigènes (cf. Instruction à la Circulaire du 8 mai 1925, pp. 10-11).

²⁷³ Le Certificat d'Études Indigène était le diplôme de fin de cycle primaire réservé aux Africains car on ne leur décernait pas le titre de Certificat d'Études Primaire et Élémentaire (CEPE) qui était exclusif à la métropole.

Ceux qui échouent et ceux qui ne se présentent pas peuvent alors entrer dans le secteur privé comme boutiquiers, petits comptables, contremaîtres, surveillants de travaux, magasiniers, infirmiers etc., et dans l'administration, ils peuvent faire partie des employés subalternes et débiter comme cadres indigènes comme dactylographes, infirmiers, interprètes, moniteurs, ou simples commis d'administration.

c) l'école primaire supérieure ou école urbaine (cf. Instruction à la circulaire du 8 mai 1925, pp. 5-6), enfin, est créée d'abord à Brazzaville, ensuite plus tard dans chaque chef-lieu de colonie. Elle est placée sous la direction d'un instituteur choisi parmi les plus gradés de toute l'AEF qu'assistent d'autres instituteurs titulaires. Ainsi, les élèves doués provenant des écoles régionales qui ont satisfait à l'examen d'entrée²⁷⁴, se voient compléter leur instruction pendant trois ans. Cette période est sanctionnée par un examen final dont les noms des admis sont publiés dans le *Journal Officiel* par ordre de mérite. Les lauréats détenteurs du diplôme de fin d'études accèdent aisément aux emplois dans le privé comme dans le public avec une solde élevée, comme douaniers, postiers, secrétaires, instituteurs indigènes, comptables, et autres cadres de l'administration.

Telle est donc l'organisation de l'enseignement, envisagée par le Gouverneur général ANTONETTI pour l'AEF et qui concernait donc aussi le territoire de l'Oubangui-Chari. Ces instructions sont frappées par l'obligation de mise en œuvre dès la prochaine rentrée scolaire, et le Gouverneur général les étend aussi bien sur les écoles privées dont les meilleurs élèves auront bien leur place dans les différents niveaux d'organisation, même jusqu'à l'école primaire supérieure de Brazzaville.

Ces instructions du Gouverneur général se veulent aussi complètes en ce sens qu'elles produisent les éléments jusque dans le détail de l'organisation de la vie scolaire. Ainsi, on a des indications sur l'emploi du temps scolaire détaillé niveau par niveau, les curricula et programmes d'enseignement, les projets éducatifs, les périodes de rapports d'activités et l'organisation pédagogique.

On voit que le système éducatif à travers ces instructions est destiné à prendre corps petit à petit et à instituer une véritable tradition scolaire organisée et voulue réellement par l'administration coloniale. Cependant une chose est d'énoncer les bonnes intentions, une

²⁷⁴ Est-ce par un simple examen d'entrée que les élèves sont acceptés à l'école primaire supérieure de Brazzaville (pp. 5-6) ? Le même texte d'instruction (p. 11) montre qu'on y entre qu'avec l'obtention du Certificat d'Études Indigènes avec une moyenne supérieure à 90 points. Et un peu plus en bas, il présente les deux possibilités : les élèves ayant obtenu le Certificat d'Études Indigènes et ceux ayant satisfait à un examen d'admission. On peut conclure qu'il y avait donc deux possibilités.

autre est de les mettre en pratique. Cela était-il suivi d'effet ? Apparemment non, puisque le rapport de 1938 qui porte sur l'enseignement colonial²⁷⁵ et qui fait un état complet du système pour la première fois (cf. rapport de 1938, p.2) reste très sévère sur les résultats de ces instructions du Gouverneur général ANTONETTI et reconnaît que rien n'a été fait concrètement depuis lors pour propulser l'enseignement à un niveau convenable afin de répondre aux besoins réels des uns et des autres. Les griefs retenus dans ce rapport sont légion : les écoles du village sont médiocres et les enfants les fréquentent à pure perte ; les maîtres sont abandonnés à eux-mêmes sans accompagnement pédagogique ; leur enseignement manque d'efficacité ; la direction du service de l'enseignement manque de personnel adéquat et formé ; les enseignants sont détournés de leurs tâches scolaires ; l'inspection des écoles est inexistante ; pas de conférences pédagogiques ; aucune publication professionnelle ne parvient aux écoles ; les moniteurs sont recrutés au hasard et sont presque analphabètes ; les installations matérielles sont médiocres ; mobiliers scolaires lamentables et pas de fournitures scolaires, etc²⁷⁶.

2. 3. Le renforcement de la réglementation scolaire coloniale

Petit à petit, au cours des années qui passent, la réglementation scolaire va commencer à monter en exigences législative, normative et administrative. Une attention particulière va être accordée à la question scolaire, cherchant à la rendre efficiente, bien entendu, dans le contexte colonial tel que nous pouvons le comprendre à l'époque, à travers des circulaires, des textes de loi, des directives et d'autres orientations.

Questions de méthodologie et pédagogie

Les Instructions du 10 août 1926, donnant des orientations pour la mise en application de la circulaire du 8 mai 1925, étaient assorties des directives pédagogiques fortes. Elles ont essayé d'être mises en application par les enseignants tant qu'ils le pouvaient. L'enseignement primaire qui était à ses débuts demeurait exclusivement concret et toute notion abstraite était bannie, surtout que le français était, selon l'arrêté du gouverneur général de 1922, la langue officielle et unique d'enseignement. Ce n'était donc pas la langue maternelle de ces enfants indigènes, ce qui les obligeait à doubler d'effort pour comprendre

²⁷⁵ Nous rappelons ici qu'un tout premier rapport sur l'enseignement public et privé en AEF commis par l'Inspecteur de l'Enseignement portant sur l'année 1928-1929 date déjà de 1930. Mais ce rapport semble rester très limité puisqu'il ne prend pas en compte les données de toutes les régions de l'AEF.

²⁷⁶ Cf. Rapport de 1938, p. 1- 4.

les leçons afin de profiter de l'enseignement. Le précepte pédagogique de l'enseignement à cette époque était donc la répétition de ce que le moniteur disait.

La pédagogie et la méthodologie sont arrimées à un programme d'enseignement. Le rapport académique du 17 mars 1930, réalisé par l'Inspecteur de l'Enseignement de l'AEF²⁷⁷ pour l'année 1929, nous fait découvrir en détail les programmes/curricula qui ont servi de cadre d'actions aux enseignants. Ils varient, comme il fallait s'y attendre selon le type d'école et du niveau scolaire. Ainsi pour les écoles de village, il y avait pour les deux sections, à savoir cours préparatoire 1 et 2 : morale, langage, lecture, calcul, écriture, copie, hygiène, récitation, chant, langue française, grammaire et vocabulaire. Pour les écoles régionales, en plus du programme qu'on trouve déjà dans les cours préparatoires cités ci-dessus, il y a les cours élémentaires 1 et 2 et les cours moyens 1 et 2 avec des nouveautés comme le système métrique, la géométrie, arithmétique, le dessin, orthographe, rédaction, leçons de choses, géographie et histoire locale. Enfin, les manuels scolaires utilisés font partie du « Cours d'enseignement à l'usage des écoles de l'AEF ». ²⁷⁸

Quant au Certificat d'Études Indigènes, jusqu'en 1928, seule l'école urbaine de Brazzaville avait présenté 9 candidats et les autres, comme l'Oubangui-Chari, n'avaient pas encore élevé le niveau des élèves jusqu'à ce point. Il faudra attendre 1929 pour qu'il y ait pour la première fois 5 candidats de l'école urbaine de Bangui et 9 de l'école régionale de Bambari à se présenter à cet examen²⁷⁹ avec une réussite de 100%. ²⁸⁰

L'effort pour parvenir à un bon rendement scolaire va devoir se généraliser et vouloir être efficient et efficace pour les besoins coloniaux. Pour cela, le gouvernement colonial va mettre en place un contrat de scolarité.

Mise en place du contrat de scolarité

Toujours dans le cadre du renforcement et de la réglementation scolaire coloniale, pour assurer à l'école le plein rendement, l'administration va faire une innovation pour mieux encadrer les efforts financiers et matériels consentis. En effet, il avait été constaté que

²⁷⁷ Cet Inspecteur de l'Enseignement pour toute l'AEF s'appelait BONIFACI. On ne connaît pas grand' chose du parcours de cet Inspecteur. Il a dressé ce rapport après une tournée dans tous les territoires de l'AEF et il dresse un état des lieux assez intéressant sur les réalisations scolaires publiques et privées de l'époque.

²⁷⁸ Ces manuels scolaires sont de la collection Arnaud.

²⁷⁹ Signalons juste en passant que les tout premiers diplômés ressortissants de l'Oubangui-Chari à atteindre le niveau du Certificat d'Études datent de cette année 1929.

²⁸⁰ Cf. 5D 27, Rapport sur l'Enseignement public et privé de l'année 1928-1929 en AEF par l'Inspecteur de l'Enseignement, 17 mars 1930, p. 31.

quelques élèves indigènes admis dans les écoles régionales et/ou urbaines, étaient pressés d'exercer un emploi quelconque, et pour ce faire, ils abandonnaient de plein gré leurs études alors qu'ils étaient à peine munis de quelques rudiments de connaissances. Alors, dans l'intérêt des jeunes indigènes d'être éduqués utilement et pour les efforts et sacrifices financiers consentis par l'administration, le Gouverneur général dut prendre quelques mesures utiles pour empêcher le phénomène d'interruption volontaire des cycles d'études déjà entamés.

La circulaire ci-dessus évoquée du 8 mai 1925, avait inscrit en ses dispositions la gratuité de l'éducation pour les élèves indigènes méritants. Il fallait assortir cette gratuité (nourriture, habillement, internat et autres dépenses subséquentes) d'une contre partie pour que l'administration soit aussi gagnante de manière équitable. Une obligation de souscrire à un contrat de scolarité²⁸¹ va être désormais imposée aux élèves bénéficiant de cette gratuité dans les écoles régionales et urbaines, ceux des écoles de village n'étant pas concernés. Ainsi donc, le Conseil de gouvernement dirigé par René ANTONETTI, institua par arrêté en date du 12 octobre 1929²⁸² ce contrat de scolarité qui fut soumis au du Ministre des Colonies en raison des dispositions pénales qu'il contenait. Un décret du Président de la République, Albert LEBRUN, l'approuva le 24 mai 1932²⁸³ et le Ministre en charge des colonies en fit l'insertion dans les archives coloniales en date du 13 juin 1932²⁸⁴.

Le contenu du contrat de scolarité est statué en 13 articles²⁸⁵ dont les principales clauses stipulent l'obligation pour l'élève de ne pas interrompre ses études commencées, sauf cause de maladie attestée ; l'obligation pour l'élève et son père ou son tuteur légal de rembourser les frais à la colonie au cas où l'élève quitterait volontairement l'école ou en serait exclu de manière disciplinaire ; peine de prison²⁸⁶ ou d'amende²⁸⁷ pour quiconque aura provoqué d'une manière ou d'un autre l'élève à abandonner l'école ; ou tout individu qui aurait de mauvaise foi, pris à son service ou engagé un élève à un quelconque titre encore sous contrat de scolarité.

²⁸¹ Voir de quoi il s'agit ci-dessous au paragraphe suivant.

²⁸² ANOM, F.M., 65, carton 652, dossier 2 : enseignement public et privé. Arrêté du 12 octobre 1929.

²⁸³ Idem. Décret du 24 mai 1932.

²⁸⁴ Ibidem. Arrêté du 13 juin 1932.

²⁸⁵ Cf. un exemplaire (modèle) du Contrat de scolarité en annexe.

²⁸⁶ Les peines de prison vont de 1 à 5 jours ou de 5 à 15 jours selon la gravité et les circonstances de fait, surtout en cas de récidive.

²⁸⁷ Les peines d'amende vont de 1 à 15 francs ou de 15 à 100 francs selon la gravité et les circonstances de fait, surtout en cas de récidive.

Planification des subventions

Les subventions sont des aides consenties par l'État à un groupe tiers pour aider à réaliser des projets pour le plus grand bien et le bénéfice d'un plus grand nombre dans le cadre d'une action publique. À ce titre, les écoles privées catholiques ont souvent bénéficié de cette aide de l'État afin d'atteindre un plus grand nombre d'enfants pour leur scolarisation en Centrafrique. Timides dans les débuts, les subventions se développeront d'année en année, mais connaîtront aussi de temps en temps des difficultés dans leur octroi jusqu'à l'indépendance et même jusqu'après. Elles constitueront la cause de crises pour bouleverser radicalement la politique éducative et le système scolaire après l'indépendance, plus particulièrement en 1962²⁸⁸.

Nous l'avons déjà souligné ci-dessus, c'est à partir de 1920 que le pays va connaître le premier texte officiel réglementant l'octroi de subventions en appui aux œuvres scolaires des missionnaires (cf. l'arrêté du Gouverneur général AUGAGNEUR, du 28 décembre 1920). Mais qu'est-ce qui a pu motiver cet appui de l'administration coloniale aux œuvres missionnaires à ces débuts ?

En effet, à en croire Maurice AMAYÉ, la France devrait parer à la concurrence politique américaine qui était manifeste à l'époque à travers ses missionnaires protestants. Face à cette concurrence gênante, « *il s'agissait sans aucune autre alternative d'apporter un appui inconditionnel aux écoles privées des missions catholiques, les plus répandues à travers le pays et ayant par conséquent une plus large diffusion* »²⁸⁹. Les subventions aux œuvres scolaires missionnaires doivent donc être comprises dans cet esprit et elles renforçaient l'entraide entre missionnaires catholiques et l'administration coloniale. Une logique « gagnant-gagnant » était donc acquise puisqu'à travers l'école, l'administration exploitait les compétences indiscutables des missions et leurs influences très précieuses pour répandre la culture française par l'enseignement. L'Église de son côté, dès le départ profitait de cette collaboration pour se rapprocher davantage de l'État afin d'avoir les mains vraiment libres dans sa mission. Mais cette collaboration ne sera pas toujours facile et les missionnaires seront souvent objets de critiques pour l'usage à bon escient ou non des subventions, ce qui créera beaucoup de conflits jusqu'après l'indépendance.

²⁸⁸ L'année 1962 reste très mémorable dans l'histoire de l'éducation en Centrafrique. C'est en cette année que le pays connaîtra la rupture entre l'Église et l'État dans le domaine scolaire consommée par la loi dite « d'unification de l'enseignement ». Nous y reviendrons en détail ultérieurement.

²⁸⁹ AMAYÉ, M., (1985), « Les Missions catholiques et la formation de l'élite administrative et politique de l'Oubangui-Chari de 1920 à 1958 », Université d'Aix-en-Provence, volume 1, thèse de 3^e cycle d'Histoire des pays d'outre-mer, p.184.

Tandis que l'administration allouait les subventions aux œuvres missionnaires afin d'avoir des auxiliaires pour la mise en valeur du territoire, les missionnaires eux, en profitaient aussi pour développer plus l'enseignement catéchistique et religieux, ce qui était d'ailleurs leur but premier pour lequel ils étaient partis en Afrique. Cet acte peut être considéré comme un détournement de subventions puisqu'elles ne sont pas utilisées à leur finalité. En effet, la formation des catéchistes²⁹⁰ était essentielle à leurs yeux dans le but d'avoir des auxiliaires qui aideraient les prêtres dans l'œuvre d'évangélisation complète de l'Oubangui-Chari. Ils devaient jouer un rôle important pour la survie des communautés chrétiennes. Le niveau d'études reçu par l'enseignement leur donnait un statut social spécial par rapport au reste des indigènes qui ne savaient ni lire ni écrire. Ces catéchistes bénéficiaient d'une formation pratique de base (alphabétisation, travaux manuels, menuiserie, maçonnerie, élevage, briqueterie, agriculture etc..) qui faisait d'eux des éléments autonomes et permettait aux missions d'assumer l'autosuffisance et l'autonomie matérielle et financière. Bien que l'administration coloniale bénéficiait des retombées de cette formation en ouvriers, les milieux coloniaux et surtout les anticléricaux caciques n'ont pas été indifférents à l'utilisation abusive que faisaient les missionnaires des subventions de l'État et auront l'occasion de dénoncer la supercherie de l'Église en formant essentiellement les catéchistes sur les fonds de l'État. Pour ceux-ci, le programme d'éducation était relégué au second plan, l'instruction scolaire était sous-estimée au détriment de l'enseignement religieux et aux travaux champêtres. Ce qui donnera l'occasion de discréditer les écoles privées des missions à l'époque sur la qualité de l'éducation et de l'enseignement scolaire donnés²⁹¹. Les résultats sont négatifs à en croire le rapport de 1938 et ne sont pas satisfaisants. Parlant de l'œuvre scolaire dans la Ouaka²⁹² en 1939, Jean-Joël BREGEON n'hésite pas à relever que « *la mission du Saint-Esprit a charge de 45 élèves répartis en deux classes. Les résultats sont plutôt minces, puisque seuls trois élèves sont candidats au certificat d'études indigène*²⁹³ ».

²⁹⁰ Cf. ANOM, G.G, 5 D 27 : Rapport sur l'enseignement public et privé de l'année 1928-1929 en AEF par l'Inspecteur de l'Enseignement, 17 mars 1930, p. 40. « En plus de l'instruction qu'ils reçoivent, quelques uns de ces élèves apprennent le métier de menuisier ou de maçon. Mais en général, les mieux doués sont employés comme catéchistes ».

²⁹¹ A ce propos, le rapport général dressé par André DAVESNE sur l'enseignement en AEF en 1938 de la page 16 à la page 25 est très négatif sur la situation administrative des écoles des missionnaires, sur les compétences des missionnaires qui enseignent, sur la qualité professionnelle de leurs moniteurs, et sur leurs situations financières pour gérer les écoles en Oubangui-Chari (cf. ANOM, F.M. 65, carton 652, dossier 1).

²⁹² La Ouaka est la région au centre-est de la RCA dont la ville de Bambari est le chef-lieu.

²⁹³ BREGEON, J-J, *op. cit.*, p. 249.

Et le rapport d'André DAVESNE est on ne peut plus direct sur la situation, à savoir, « *l'enseignement donné dans les écoles catholiques est sans valeur* »²⁹⁴.

Pour mettre fin à cet abus et couper court aux critiques des milieux coloniaux et des anticléricaux, le gouvernement colonial devrait prendre des textes (1920 et 1937) pour réglementer l'octroi de subventions aux écoles des indigènes tenues par les missionnaires²⁹⁵. Une autre source nous révèle l'existence d'autres textes officiels pris par le gouvernement colonial pour mettre un peu d'ordre dans l'octroi de subventions. En effet, une note²⁹⁶ de M. Fournier, Inspecteur général de l'Enseignement en AEF adressée au Directeur des Finances, rappelle les mécanismes et les directives relatifs à l'allocation et aux répartitions des subventions à l'enseignement privé pour le 1^{er} semestre 1948. On y apprend l'existence d'un arrêté du 2 août 1945 qui avait fixé une répartition ou barème au prorata du nombre de « points » acquis pour chaque mission religieuse, tandis que l'arrêté du 24 février 1947²⁹⁷ complétant le précédent insiste sur les performances en terme de résultats scolaires de l'année écoulée. Ces subventions sont en général à la charge du budget général et couvrent 80% des dépenses de l'enseignement privé (matériel et personnel)²⁹⁸ et les Missions réclament une prise en charge totale des dépenses de chaque établissement comme pour le public, perspectives qui semblent faire peur à l'État pour l'avenir, compte tenu des capacités financières de la colonie aux vues de l'ampleur que prend le développement scolaire général dans les différents territoires. Sur les 22 millions de francs alloués à l'enseignement privé à l'AEF pour l'exercice 1948, seulement 1 million²⁹⁹ est consacré au territoire de l'Oubangui-Chari, tandis que le Gabon reçoit 5 millions et le Congo 2 millions³⁰⁰. En 1953, un arrêté

²⁹⁴ Cf. la page 20 du Rapport de 1938 cité ci-dessus.

²⁹⁵ Cf. ANOM, F.M. 65, carton 652, dossier 2 : Arrêté réglementant l'octroi de subventions aux écoles libres d'enseignement primaire aux indigènes, 28 décembre 1920 paru dans le Journal Officiel de l'AEF le 15 janvier 1921. Cf. aussi Arrêté fixant les conditions dans lesquelles des subventions peuvent être accordées aux établissements d'enseignement privé recueillant des enfants métis, 26 janvier 1937.

²⁹⁶ ANOM, G.G, 5 D 27 : Note de M. Fournier, Inspecteur Général de l'Enseignement de l'AEF au Directeur des Finances à propos de l'allocation et la répartition des subventions à l'enseignement privé pour le 1^{er} semestre 1948 (9 mars 1948).

²⁹⁷ Nous n'avons pas été en mesure d'entrer en possession de ces deux Arrêtés dont l'existence est portée à notre connaissance que par l'arrêté du 9 mars 1948, mentionné ci-dessus. Ainsi, nous ne savons en quoi consiste la notion de « points » dont il est question ainsi que les critères des résultats mentionnés qui conditionnent la répartition des subventions.

²⁹⁸ Ce pourcentage fera date et sera appliqué jusqu'après l'indépendance avant la loi d'unification qui mettra fin à l'enseignement privé sur tout le territoire nationale en avril 1962.

²⁹⁹ Ce montant avancé par M. V. Fournier dans sa note diverge avec les données qu'on retrouve dans les archives des missionnaires, plus spécialement dans le rapport de l'année 1948 qui présente l'état statistique adressé à la Propagation de la Foi par Mgr Cuchérouset le 23 août 1948. Le prélat y annonce plutôt une subvention d'un montant de 2.114.207 francs reçue du gouvernement pour les écoles (cf. AG. CPSE, 5J1. 2b6).

³⁰⁰ Cf. la Note de V. FOURNIER mentionnée ci-dessus.

gouvernemental fixa définitivement le montant des subventions pour l'Oubangui-Chari à 67 millions de francs³⁰¹.

Mais la réalité des décaissements de ces subventions reste aussi sujette à caution. Sur les quelques prévisions officiellement inscrites au budget général et allouées à l'enseignement privé, la totalité de ces sommes n'était pas régulièrement versée aux missionnaires, quelquefois, même pas la moitié, par méfiance ou par mauvaise foi de l'administration coloniale. Parfois, ils se contentaient seulement que du tiers de ce qui était décidé et le reste était en général complété par d'autres sources en provenance d'autres bienfaiteurs si possible. Les rapports annuels envoyés par les missionnaires à leurs chefs hiérarchiques en Europe font ressortir les subventions et leurs montants perçus ou pas auprès du gouvernement. Les chiffres de Maurice AMAYÉ ne concordent pas et méritent d'être conciliés avec les données des missionnaires qu'on trouve dans leurs archives. En effet, leurs rapports³⁰² depuis 1933 jusqu'à 1949 que nous avons parcourus font ressortir les traces de subventions reçues du gouvernement, même si elles ne sont pas toujours importantes, sauf pour les années 1934, 1937, 1938, 1939 et la période de 1940-1945³⁰³ où les subventions du gouvernement ne sont pas mentionnées. Or AMAYÉ relève que les écoles privées catholiques n'ont rien perçu du gouvernement pour les années 1940 à 1946 et de 1948 à 1951. Et pour les années où les écoles catholiques ont perçu des allocations, le montant est largement supérieur à ce qui est retenu dans les différents rapports. Par exemple, la différence s'avère considérablement énorme entre les deux chiffres pour l'année 1947 (31.000.000 francs pour AMAYÉ et 362.000 francs pour le rapport des missionnaires).

³⁰¹ Cf. AMAYÉ, M., *op. cit.*, 1984, p. 417. Il cite l'arrêté n° 3477/IGE du 30 octobre 1953 en faisant allusion aux débats de l'Assemblée Territoriale de l'Oubangui-Chari (ATOC), session extraordinaire du 30 septembre 1957, du 12 octobre 1957 et la session budgétaire du 25 novembre 1957, p.10. Vu l'importance de ce montant (67 millions) très élevé avancé par cet auteur pour fixer la somme allouée aux missionnaires pour l'enseignement privé en Oubangui-Chari, nous restons sceptique, car le budget de l'administration à l'époque ne pouvait supporter une telle charge extérieure. En 1949, la subvention reçue par les missionnaires était de 5.347.000 francs (cf. AG, CPSE, 5J1.2b6), et on voit mal cette possibilité être multipliée par dix en peu de temps.

³⁰² Cf. AG, CPSE, les différents rapports de 1933 à 1960.

³⁰³ Cette période peut s'expliquer par le fait que la France était en guerre et que tout effort de guerre ne devrait pas éparpiller le budget à d'autres fins.

Figure 2 : Tableau comparatif contradictoire de subventions reçues

(Selon AMAYÉ Maurice, p. 418) De 1939 à 1958		(Selon Rapport des missionnaires) De 1933 à 1949	
1939	12.000 cfa	1933	15.000 cf
1940-1946	Néant	1934	Néant
1947	31.000.000	1935	16.000
1948-1951	Néant	1936	13.800
1952	50.000.000	1937	Néant
1953	61.000.000	1938	Néant
1954	67.000.000	1939	Néant
1955	67.000.000	1940-1944	Guerre mondiale ?
1956	67.000.000	1945	276.000
1957	63.000.000	1946	462.000
1958	35.000.000	1947	362.000
		1948	2.114.207
		1949	5.347.000

Source : Tableau réalisé par l'auteur

Nous estimons que, les chiffres de Maurice AMAYÉ, contrairement à ce qu'il attribue au seul territoire de l'Oubangui-Chari, seraient peut être le montant total et global des subventions allouées par le gouvernement colonial à l'ensemble de l'enseignement privé des quatre territoires de l'AEF. Même cette hypothèse ne tient pas au regard de la masse budgétaire de l'AEF qui ne dépasse pas plus de 300.000.000 de francs cfa par an à l'époque et dont le taux du budget alloué à l'enseignement de manière générale ne va pas non plus au-delà de 3%. Ainsi en témoigne ce tableau ci-dessous :

Figure 3 : Part du budget de l'éducation sur le budget total et pourcentage de 1935 à 1938

Année	Budget total de l'AEF (tous exercices) En franc cfa	Budget alloué à l'enseignement (personnel, matériel, constructions)	Pourcentage du budget de l'enseignement sur le budget total en %
1935	178.434.825	2.322.774	1,30%
1936	181.571.500	2.490.850	1,37%
1937	197.517.640	3.109.480	1,57%
1938	224.629.000	6.665.700	2,96%

Source : ANOM, F.M, Carton 652, dossier 1, Rapport général de André DAVESNE sur l'enseignement en AEF pour l'année 1938. Ce rapport a été établi à la demande du Ministre des Colonies dans la lettre circulaire n°2347 du 16 mai 1938 adressée au Gouverneur Général de l'AEF (août 1938), p.2, deuxième partie.

Avec ce tableau, dire que l'enseignement privé peut bénéficier de subventions plus que ce que le gouvernement met à la disposition du service de l'éducation en général ne semble pas exact.

Il est indéniable que le développement des écoles est fonction des ressources budgétaires. Mais il faut reconnaître que malgré le niveau insuffisant du montant des subventions accordées, les écoles privées catholiques n'ont pas cessé de se développer et les missionnaires se débrouillaient autrement pour les développer et les rendre viables pour continuer à être attractives et compétitives à côté des écoles publiques de l'État. Par ces quelques subsides, les missionnaires arrivaient à payer leurs moniteurs et à acheter les fournitures scolaires nécessaires pour les enfants et à tenir des écoles de grandes renommées, comme en témoigne un extrait de ce rapport : « *Jusqu'en 1942, nos écoles végétaient par suite de manque de ressources et de moniteurs attirés, mais depuis cette époque, grâce aux subsides annuels donnés par le Gouvernement Général, nos écoles ont fait un grand pas en avant et peuvent lutter de valeur avec les écoles officielles* »³⁰⁴.

3. Situation de l'enseignement privé

Enfin, l'enseignement privé est resté une réalité sociopolitique très importante dans le contexte colonial et est appelé à se développer avec le temps. Pour en avoir une idée

³⁰⁴ AG, CPSE, 5J1.2b6, Rapport des activités pastorales pour l'année 1944-1945, p.7.

pendant la colonisation après les premières réformes présentées ci-dessus, nous avons pensé qu'il était judicieux de parcourir les différents rapports de l'époque (1929 et 1938)³⁰⁵ et d'autres textes officiels ultérieurs disponibles sur la question. Ils ont l'avantage d'être porteurs de sens pour mieux appréhender l'idée qu'on s'en faisait à l'époque et pour nous aujourd'hui de saisir sa pertinence, ses acquis mais aussi les difficultés qu'il soulevait.

En effet, au fur et à mesure que les années passent, l'AEF se voit tenue de s'organiser dans le domaine scolaire comme dans d'autres domaines. De plus en plus, l'instruction tend à acquérir un caractère très utilitaire par rapport aux catéchistes, car on pense de plus en plus à la formation des cadres indigènes de l'administration et des industries privées, capables d'être utilisés sous la supervision des chefs européens. À côté de l'enseignement public désormais établi dans les grandes villes de province et les villages, une attention particulière va être accordée à l'enseignement privé pour qu'il participe aussi à l'effort de formation des cadres indigènes de l'administration et des sociétés privées. Insuffisamment dotée au point de vue financier, ne disposant pas de personnel enseignant nécessaire pour donner plus d'extension au service de l'instruction publique, l'administration locale va se trouver dans l'obligation d'accepter tous les concours qui s'offrent à elle en vue de distribuer aux indigènes les rudiments d'instructions auxquels ils ont droit. L'administration ne pouvait cependant accepter ce concours sans un minimum de garantie indispensable pour assurer son efficacité. C'est ainsi qu'on peut comprendre la pensée de la haute administration coloniale à l'époque qui dit :

« L'enseignement privé outre-mer, en effet, a un rôle très différent de celui qu'il joue dans la Métropole. L'école confessionnelle, en France, existe dans la mesure seulement où elle répond à des convenances d'ordre religieux et pour cela, elle est véritablement libre ; c'est-à-dire qu'une fois autorisée, elle n'est soumise à aucun contrôle. Il n'en va pas de même en AEF où les écoles privées contribuent, pour une large part, à la scolarisation du pays en complétant l'action de l'École Publique. Ce rôle, qui justifie les subventions qui leur sont allouées autorise un contrôle très sérieux des demandes d'ouverture et du fonctionnement de ces écoles »³⁰⁶.

Ainsi naîtront des textes administratifs légiférant les conditions d'existence et de fonctionnement de l'enseignement privé et la pratique de l'instruction par les missionnaires

³⁰⁵ ANOM, G.G, 5 D 27 : Rapport Sur l'Enseignement public et privé pour l'année 1928-1929 en AEF par l'Inspecteur de l'Enseignement (17 mars 1930) ; ANOM, F.M., 65, carton 652, dossier 1.

³⁰⁶ ANOM, G.G, 5 D 27 : Formalités d'ouverture des établissements privés formulées par le Gouverneur Général de l'AEF et adressées aux Gouverneurs, chefs de Territoires (Libreville, Brazzaville, Bangui et Fort-Lamy) (22 juin 1949).

catholiques et protestants³⁰⁷. Les missions catholiques sont représentées par la Congrégation des Pères du Saint-Esprit que secondent dans sa mission scolaire³⁰⁸ les Religieuses de la Congrégation des Sœurs du Saint-Esprit en Oubangui-Chari. On retient donc une série de textes officiels à ce propos :

3.1. De 1929 à 1938

- L'arrêté du 27 juillet 1929 fixe l'âge maximum des élèves pour être admis dans les écoles privées : 14 ans pour l'école du village et 17 ans pour l'école urbaine et régionale. Chaque école privée doit tenir et présenter à toute réquisition de l'autorité administrative un registre de matricule.
- L'arrêté du 19 avril 1935 va réglementer les conditions de capacité pour l'emploi de moniteur dans l'enseignement privé. Ce texte a l'avantage de lutter contre l'abus des moniteurs sans formation pédagogique conséquente que les missionnaires recrutaient dans leurs établissements³⁰⁹.
- Ce dernier texte sera abrogé et complété par l'arrêté du 5 juin 1937 qui modifie légèrement les dispositions antérieures en exigeant le relèvement du niveau de formation des futurs moniteurs sur le plan pédagogique et sur le plan professionnel.
- Un autre arrêté du 26 janvier 1937 verra le jour pour réglementer les conditions dans lesquelles les subventions peuvent être accordées aux établissements privés qui recueillent des enfants métis abandonnés³¹⁰. Ce texte accorde aux métis des garanties d'une installation confortable, des nourritures suffisantes, la séparation à l'internat avec les enfants indigènes, l'administration régulière de la quinine, les menus de repas doivent être affichés au réfectoire pendant 15 jours et enfin, la Mission doit indiquer régulièrement la composition de la ration journalière, la liste des vêtements et le matériel de couchage. Cet arrêté venait clarifier la question de l'accueil et de la scolarisation des métis qui avait soulevé beaucoup

³⁰⁷ La mission protestante est majoritairement représentée en Oubangui-Chari par des Missionnaires américains appartenant à la « Cooperative Baptist Mission of North America » et un petit nombre de la Mission Baptiste Suédoise dans la Sangha à l'Ouest. Cf. ANOM, GG, 5D 27 : rapport sur l'Enseignement public et privé pendant l'année 1928-1929 en AEF par l'Inspecteur de l'Enseignement, le 17 mars 1930.

³⁰⁸ Nous présenterons en détail les réalisations scolaires des missions catholiques dans la 2^{ème} partie de ce travail.

³⁰⁹ Dans les nombreuses stations de la mission créées par les missionnaires, les catéchistes étaient responsabilisés et répondaient à tous les besoins de la station. Ils étaient donc chargés aussi d'assurer l'alphabétisation et le début d'une instruction aux enfants. Ce qui ne plaisait pas du tout à l'administration coloniale.

³¹⁰ On apprend dans le rapport de 1938 que cet arrêté a été pris à la suite des scandales de l'internat des métis de la Mission Catholique de Libreville au Gabon, cf. p. 15, première partie.

de tension entre l'Église du Gabon et l'administration en 1936. En effet, Mgr Louis TARDY, Vicaire Apostolique de cette Église avait adressé à l'époque une virulente lettre³¹¹ de protestation au Gouverneur général, RESTE, suite à la visite d'inspection de André DAVESNE, Inspecteur de l'Enseignement en AEF³¹² qu'il n'avait pas trop appréciée. Le Gouverneur à son tour va transmettre cette lettre de protestation au Ministre des Colonies en métropole en l'accompagnant par une longue mise au point sévère à l'encontre du prélat³¹³.

- Le décret du 31 janvier 1938³¹⁴ est promulgué pour modifier l'arrêté du 28 décembre 1920 dont nous avons largement fait écho ci-dessus, qui expose les conditions d'ouverture d'une école privée pour indigènes, l'obligation pour tout maître européen ou indigène d'avoir au préalable l'autorisation de l'autorité de l'État pour enseigner dans cette école et l'obligation d'y assurer l'enseignement rien qu'en français, aucune autre langue n'y étant autorisée. Celui-ci est mis en place pour renforcer les dispositions d'ouverture des écoles de l'enseignement privé.

Mais ce décret très important pour le Gouvernement colonial provoquera beaucoup de remous jusqu'à Rome, créant une vive tension entre les missionnaires et l'administration coloniale d'une part, et entre l'Église et la colonie d'autre part. Il fut signé par le Président de la République Albert LEBRUN, dont les modalités d'application ont été définies par le Gouverneur général de l'AEF par l'arrêté du 6 mars 1938. Avant d'en arriver là, le texte a pu subir un long parcours et plusieurs étapes de validation, comme pour expliquer la grande sensibilité politique et diplomatique dont il relevait. L'initiative vient du Gouverneur général de l'AEF qui voudrait renforcer la réglementation sur l'enseignement privé dans sa juridiction. Suite à la lettre de Protestation de Mgr Louis TARDY à Libreville à propos de l'inspection des écoles missionnaires et qui avait fait tant de mal dans les relations en colonie de l'AEF, le Gouverneur général s'adresse à l'Inspection Conseil de l'Instruction

³¹¹ ANOM, F.M., 65, Carton 652, dossier 1 : Lettre de protestation de Mgr Louis TARDY, Vicaire Apostolique, au Gouverneur Général de l'AEF, suite à l'inspection faite par André DAVESNE, Inspecteur de l'Enseignement de l'AEF (16 février 1936). Cette lettre sera transmise au Ministre des Colonies par le Gouverneur général RESTE : cf. ANOM, F.M., 65, Carton 652, dossier 1 : Transmission d'une note de protestation de Mgr TARDY, Vicaire Apostolique du Gabon, par le Gouverneur Général, M. RESTE, au Ministre des Colonies. Cette note est accompagnée d'une longue lettre de mise au point sévère de la part du Gouverneur Général à l'endroit de l'évêque (3 février 1937).

³¹² Rapport de cette visite daté du 28 novembre 1936 : ANOM, F.M, Carton 652, dossier 1.

³¹³ ANOM, F.M., 65, Carton 652, dossier 1, Transmission de la lettre de protestation de Mgr Louis TARDY par le Gouverneur RESTE au Ministre des Colonies.

³¹⁴ Ce décret fut publié dans le Journal Officiel le 4 février 1938 et promulgué le 4 mars 1938. Cf. ANOM, F.M., Carton 652, dossier 1.

Publique dont les services³¹⁵ étaient installés pour les colonies au Ministère des Colonies en métropole avec un projet de texte afin d'éviter désormais les malentendus. L'Inspection Conseil saisit à son tour son collègue de la Direction des Affaires Politiques dudit Ministère le 1er juillet 1937 en lui communiquant le projet de texte du Gouverneur général et insiste sur trois points principaux à mettre en exergue, à savoir le droit de contrôle de l'administration scolaire sur les méthodes, les programmes et les livres³¹⁶. Ce texte a pour projet d'assurer le contrôle total de l'État sur l'enseignement qui ne doit pas lui échapper, d'après la note de l'Inspection Conseil et les contraindre à avoir les mêmes programmes et méthodes que ceux dans l'enseignement public. Une réponse aurait été faite avec des observations à ce projet de la part de la Direction des Affaires Politiques en date du 12 juillet 1937 portant sur deux points : que le projet ne mentionnait pas l'enseignement religieux, notamment les écoles coraniques dont il y aurait intérêt à contrôler l'activité d'une part et qu'il était préférable de détacher du projet les dispositions relatives aux établissements confessionnels d'autre part. L'Inspection Conseil répond le 17 septembre 1937 à son collègue sur le premier point en relevant qu'il est impossible de concilier l'enseignement religieux, dont l'enseignement du coran, avec les établissements d'enseignement scolaire sur lesquels sa compétence est reconnue³¹⁷. Deux mois après, il soumet cette fois-ci au Directeur M. Joseph GASTON de la Direction des Affaires un projet de décret définitif sur l'enseignement privé et un autre sur les établissements d'enseignement culturel qui reprend les termes du décret du 14 février 1922 pour l'AEF en ce qui concerne l'enseignement privé³¹⁸. Cherchant toujours à attribuer à ce projet de décret toute garantie conforme ainsi que sur le plan politique et diplomatique, l'Inspecteur Conseil adresse encore à la Direction des Affaires Politiques en date du 7 janvier 1938, une demande³¹⁹ cette fois-ci pour savoir si

³¹⁵ Pour les colonies, le Service de l'Enseignement relevait du Ministère des Colonies, d'où l'Inspection Conseil de l'Instruction Publique qui avait son siège en métropole dans ce Ministère et dont les documents officiels se référaient toujours (cf. l'entête des documents échangés à propos de ce dossier de 1938). Le Ministère des Colonies était situé au 27 rue Oudinot dans le VII^{ème} à Paris.

³¹⁶ Cf. ANOM, F.M. 65, Carton 652, dossier 2 : Note de l'Inspection Conseil de l'Instruction Publique à la Direction des Affaires Politiques transmettant un projet de décret du Gouverneur Général de l'AEF réglementant l'enseignement et les établissements confessionnels (1^{er} juillet 1937).

³¹⁷ ANOM, F.M. 65, Carton 652, dossier 2 : Note de l'Inspection Conseil de l'Instruction Publique à la Direction des Affaires Politiques sur les observations faites à la suite de sa précédente note du 1^{er} juillet (17 septembre 1937).

³¹⁸ ANOM, F.M. 65, Carton 652, dossier 2 : Note de l'Inspection Conseil de l'Instruction Publique à la Direction politique, M. Gaston Joseph, soumettant un projet de décret sur l'enseignement privé et un autre sur les établissements d'enseignements culturels, reproduisant les termes du décret du 14 février 1922 pour l'AEF en ce qui concerne l'enseignement privé (13 novembre 1937).

³¹⁹ ANOM, F.M. 65, Carton 652, dossier 2 : Notes du Ministère des Colonies pour la Direction des Affaires Politiques soumettant le dossier du projet de décret concernant le régime de l'enseignement privé en AEF

le texte est bien en conformité avec les dispositions de la Convention de Saint-Germain-en-Laye signée le 10 septembre 1919. En effet, celle-ci porte révision de l'Acte général de Berlin du 26 février 1885 et de l'Acte général de la Déclaration de Bruxelles du 2 juillet 1890 en stipulant ceci dans son article 11:

« Les puissances signataires, exerçant des droits de souveraineté ou une autorité dans les territoires africains, (...) protégeront et favoriseront, sans distinction de nationalité ni de culte, les institutions et les entreprises religieuses, scientifiques ou charitables, créées et organisées par les ressortissants des autres puissances signataires et des États, Membres de la Société des Nations, qui adhéreront à la présente Convention, qui tendront à conduire les indigènes dans la voie du progrès et de la civilisation. Les missions scientifiques, leur matériel et leurs collections seront également l'objet d'une sollicitude spéciale. La liberté de conscience et le libre exercice de tous les cultes sont expressément garantis à tous les ressortissants des Puissances signataires et à ceux des États, membres de la Société des Nations, qui deviendront parties à la présente Convention. Dans cet esprit, les missionnaires auront le droit d'entrer, de circuler et de résider sur le territoire africain, avec faculté de s'y établir pour poursuivre leur œuvre religieuse ».

Trouvant une certaine conformité avec ces dispositions, GASTON Joseph y répond positivement en affirmant que le texte peut bien s'appliquer sans incidence politique et diplomatique aux ressortissants de puissances étrangères signataires de la Convention établis en AEF³²⁰. Alors, le 31 janvier 1938, le décret³²¹ sera promulgué sous la signature du Président Albert LEBRUN et mis à exécution en AEF sous la vigilance du Gouverneur général qui devrait prendre un arrêté d'application et désigner des responsables appropriés pour veiller à son exécution. Puis le Ministre des Colonies, Théodore STEEG adressa un message très important au Gouverneur général le 3 mars 1938 pour lui signifier l'esprit de ce décret présidentiel et les directives pour sa mise en œuvre. Cette lettre met l'accent non seulement sur le contrôle et la surveillance nécessaires à exercer sur les écoles privées confessionnelles, mais souligne fortement le régime de collaboration et la nécessité d'organiser le partenariat³²² entre l'administration et les missions françaises et étrangères sur le terrain. Le contrôle qu'impose ce décret, dit-il, « n'a pas pour but uniquement de signaler

pour voir sa conformité avec les dispositions de la Convention de Saint Germain-en-Laye. Cette note émane précisément de l'Inspecteur, Conseil de l'Instruction Publique du Ministère des Colonies (7 janvier 1938).

³²⁰ ANOM, F.M., 65, Carton 652, dossier 2 : Note en réponse (positive) à l'Inspection Conseil de l'Instruction Publique à propos du projet de décret réglementant l'enseignement privé en AEF signée par le Conseiller d'État Gaston Joseph, directeur des Affaires Politiques (14 janvier 1938).

³²¹ Ce décret met en avant les questions d'autorisation d'ouverture, les diplômes requis pour être enseignant, l'enseignement obligatoire du français (pas de langues locales ou étrangères), le contrôle des programmes, de méthodologies et les manuels scolaires à utiliser.

³²² Le vocabulaire de « partenariat » était inconnu à cette époque dans le langage des politiques scolaires. C'est nous qui l'utilisons ici dans le cadre de notre recherche.

des erreurs ou des défaillances, mais d'organiser la collaboration, d'établir le programme précis d'orientation à donner à l'enseignement privé »³²³. Il demande à prendre en compte l'importance que revêt l'enseignement privé : « Toutefois, il n'en reste pas moins évident que les établissements privés d'enseignement en AEF jouent un rôle important et dont il convient de tenir compte. Ils recueillent 12.000 élèves sur l'effectif total scolaire de 19.000 pour l'ensemble de l'AEF ».

Mais contre toute attente, ce décret va être mal pris dans le milieu religieux et tous ceux qui les soutiennent. Dès le 22 mars 1938, Jean DAURAY donne le ton par son article « *Le problème colonial et la question religieuse : un inquiétant décret de M. STEEG* » paru dans le journal *La Garonne* où il s'en prend à Théodore STEEG, Ministre des Colonies, d'avoir mis en place des entraves à l'encontre de l'enseignement privé par ce décret dans les colonies. Moins d'un mois après, le 11 avril 1938, c'est Alexis LÉGER, Ambassadeur et Secrétaire général au Ministère des Affaires étrangères, qui saisit le Ministre des Colonies pour lui faire état des préoccupations des congrégations religieuses auprès de l'Ambassade de France au Vatican sur le décret réglementant l'enseignement privé en AEF qui serait préjudiciable à leur intérêt et à l'intérêt du rayonnement culturel de la France. Il demande au Ministère des Colonies de lui fournir des arguments au cas où la Secrétairerie d'État de Vatican ou la Propagande de la Foi saisirait l'ambassadeur, que celui-ci soit en mesure de s'expliquer diplomatiquement³²⁴. La réponse de Georges MANDEL, nouveau Ministre des Colonies laisse entrevoir que l'État n'a aucune intention de contrecarrer l'œuvre des missionnaires, mais qu'il souhaitait seulement améliorer les dispositions en vigueur jusqu'à afin de perfectionner le service de l'enseignement et le partenariat avec les congrégations religieuses impliquées³²⁵. Il mentionne d'ailleurs sa lettre de mise au point adressée au Gouverneur général le 3 avril rappelant l'esprit du décret présidentiel du 31 janvier 1938 qui appelle à favoriser la pleine collaboration entre l'État et l'Église.

³²³ ANOM, F.M., 65, Carton 652, dossier 2 : Lettre du Ministre des Colonies, Théodore STEEG, au Gouverneur Général présentant l'esprit du décret présidentiel du 31 janvier 1938 réglementant l'enseignement privé en AEF (3 mars 1938).

³²⁴ ANOM, F.M., 65, Carton 652, dossier 2 : Lettre du Ministre des Affaires Étrangères signée par délégation par M. Léger, Ambassadeur et Secrétaire général adressée au Ministre des Colonies faisant état des préoccupations des congrégations religieuses auprès de l'Ambassade de France au Vatican sur le décret réglementant l'enseignement privé en AEF (11 avril 1938).

³²⁵ Cf. ANOM, F.M., 65, Carton 652, dossier 2 : Réponse du Ministre des Colonies, Georges MANDEL au Ministres des Affaires Étrangères, suite à la lettre du 11 avril 1938 à propos des observations des Congrégation religieuses auprès de Vatican (22 avril 1938).

Toutes ces péripéties montrent combien ce décret innovant avait bousculé tous les protagonistes de l'enseignement colonial et l'importance qu'il fallait accorder à la question de l'enseignement, sur les plans administratif, politique, diplomatique et missionnaire.

3.2. De 1949 à 1958

- Il y a aussi à signaler la circulaire³²⁶ de mai 1949 relative aux formalités d'ouverture des établissements privés d'enseignement. Elle précise les dispositions de l'article 10 de l'arrêté du 6 mars 1938 évoqué ci-dessus, fixe la procédure à suivre en matière d'ouverture d'établissements privés et vise à accélérer cette procédure en instituant un délai d'instruction réglementaire, suite aux plaintes des missionnaires sur la lenteur administrative³²⁷ dans ce domaine. Selon un autre arrêté du 15 mars 1939, il appartenait aux Vicaires Apostoliques (en ce qui concerne les missionnaires catholiques) et aux Présidents des Sociétés de Missions (pour les protestants) de formuler les demandes d'ouverture avant la fin de l'année scolaire en cours, de les adresser au Haut-Commissaire de l'AEF via les Chefs de Districts concernés, qui à leur tour doivent délivrer un récépissé de dépôt puis procéder à l'affichage public de la demande après inscription dans un registre spécial ouvert à l'Inspection générale de l'Enseignement. Un délai d'un mois est requis pour l'instruction du dossier par les autorités fédérales, plus spécialement par l'Inspection générale de l'Enseignement après la date de dépôt. L'autorisation d'ouverture est accordée par un arrêté du Haut-Commissaire et la notification du refus motivé est signifiée dans le même délai d'un mois³²⁸. Passé ce délai, l'autorisation peut être considérée comme accordée si le refus d'ouverture n'a pas été signifié au déclarant.
- Puis la Note du 22 juin 1949³²⁹ du Gouverneur Général de l'AEF adressée au Gouverneur du Territoire, viendra assouplir, préconiser, et soutenir davantage la formule permettant d'accélérer les démarches administratives d'ouverture de nouvelles écoles de

³²⁶ Cf. ANOM, G,G, 5 D 27 : Circulaire relative aux formalités d'ouverture des établissements privés signée par le Secrétaire général de l'AEF pour le Haut-Commissaire en mai 1949. Cf. aussi La Note sur les Formalités d'ouverture des établissements privés formulées par le Secrétaire général de l'AEF, Aimé GRIMALD, pour le Gouverneur général adressée aux Gouverneurs et Chefs de Territoires, le 22 juin 1949.

³²⁷ Cf. ANOM, G,G, 5 D 27, Note du Secrétaire Général de l'AEF, Aimé GRIMALD, demandant à l'Inspecteur Général de l'Enseignement de préconiser la formule permettant d'accélérer les démarches de demande d'ouverture de nouvelles écoles par les missions catholiques (27 décembre 1948).

³²⁸ En métropole, selon le code de l'éducation ce délai est de 1 mois pour le 1er et le 2nd degrés (articles L. 441-1 ; L. 441-2 et L. 441-7 et de 2 mois pour l'enseignement technique (articles L. 441-10 et L. 441-2).

³²⁹ ANOM, G,G, 5 D 27 : Formalités d'ouverture des établissements privés formulées par le Gouverneur Général de l'AEF et adressées aux Gouverneurs, chefs de Territoires (Libreville, Brazzaville, Bangui et Fort-Lamy) (22 juin 1949)..

l'enseignement privé mise en place par le décret du 31 janvier 1938 et repris par le décret du 15 mars 1939.

- En 1953 (30 octobre), le Gouverneur général, Paul CHAUVET va revenir sur la question de subventions pour les écoles privées jusque-là mises en application par l'arrêté du 2 août 1945 modifié deux ans après par celui du 24 février 1947 qui réglementait les subventions et contrôlait leur emploi. Avant ceux-ci³³⁰, c'était l'arrêté du 28 décembre 1920 et celui de 26 janvier 1937³³¹ qui étaient en vigueur. Sans pour autant les remettre en cause comme en France métropolitaine, Paul CHAUVET fixe de nouvelles modalités³³² du calcul et d'attribution des subventions aux missions enseignantes dans la colonie de l'AEF. Chaque année, au mois de juillet, l'Inspecteur d'académie, Chef du service de l'enseignement est tenu de présenter au Gouverneur chef du Territoire la liste des établissements privés d'enseignement primaire et du second degré et de l'enseignement technique (collèges classiques et modernes courts et longs, les écoles de formation des moniteurs). Les établissements retenus sont ceux qui appliquent strictement les dispositions réglementaires relatives à l'enseignement privé en AEF ayant été régulièrement ouverts et distribuant l'enseignement dans les mêmes conditions que les établissements publics. Une partie de ces subventions sert à payer les soldes de base (en dehors des indemnités ou tout complément de traitement) des enseignants régulièrement autorisés à enseigner dans ces écoles, et l'autre partie est versée en prime globale aux missions enseignantes en tenant compte du nombre des classes à effectifs suffisants avec des élèves fréquentant régulièrement les cours et pour couvrir en partie les frais de fonctionnement de ces établissements (matériel scolaire et fournitures) à l'exclusion de toute dépense de construction. Le montant de la prime globale ne doit pas excéder le cinquième du montant de la contribution aux salaires des enseignants et est répartie au prorata d'un nombre de points déterminé.

- Ensuite, il faudra attendre le 15 juillet 1955 pour voir Paul CHAUVET prendre un nouvel arrêté³³³ réorganisant l'enseignement privé. Plusieurs textes officiels se sont intéressés déjà à l'enseignement privé par le passé dont le dernier est celui du 30 janvier 1938. Celui de 1955 voudrait juste s'adapter à l'évolution du temps en ajustant les principes.

³³⁰ Dans nos recherches dans les archives, nous n'avons pas été en mesure de mettre la main sur ces dossiers très importants afin de prendre connaissance du contenu dans les détails et les analyser. Ils sont cependant mentionnés dans la rubrique de considérations qui introduisent l'arrêté du 30 octobre 1953.

³³¹ Cf. les références ci-dessus déjà signalées et leur contenu.

³³² Archives privées, Archevêché de Bangui (AP. Arch. Bgui) : Arrêté n° 3477, du Gouverneur Général, Paul CHAUVET, fixant les modalités du calcul et de l'attribution des subventions aux missions enseignantes en AEF (30 octobre 1953), paru dans le Journal Officiel de l'AEF le 15 novembre 1953.

³³³ Archives privées, Archevêché de Bangui (AP. Arch. Bgui) : Arrêté n°2342/IGE portant réorganisation de l'enseignement privé en AEF signé par Paul CHAUVET, Gouverneur Général de l'AEF (15 juillet 1955).

Il insiste sur la même forme scolaire (mêmes objets et mêmes programmes) qui doit s'appliquer aussi bien à l'enseignement public qu'à l'enseignement privé sur tout le territoire et tracer le but essentiel de l'éducation qui est « *d'enseigner la langue française, de donner aux élèves les éléments d'instruction générale et pratique, d'affermir les qualités de caractère et de développer le patriotisme de l'Union Française* »³³⁴ (cf. article 1^{er}). Les établissements privés doivent adopter les dénominations correspondant à leur niveau scolaire (école primaire de garçons ou de filles ou mixte, établissement de formation des maîtres, collège ou cours normal de garçons ou filles, établissement secondaire, collège classique ou moderne, école professionnelle) en y enjoignant obligatoirement l'adjectif « privé ». Comme dans les textes précédents, la création et le fonctionnement de ces établissements sont soumis à l'autorisation d'ouverture (article 2, 4, 5, 6, 7) et à l'autorisation d'enseigner pour le personnel (article 2 et 8 à 12). Une première nouveauté introduite par cet arrêté réside dans la qualité de l'autorité habilitée à donner l'autorisation et pour quel type d'établissement. Ainsi donc, le Gouverneur, Chef du Territoire a qualité à autoriser après consultation de l'Assemblée territoriale³³⁵, les écoles primaires, les sections manuelles annexées à ces écoles, les sections de moniteurs et monitrices, les cours normaux et les écoles techniques et centres d'apprentissage. On comprend donc que le 26 août 1947, les représentants autochtones à cette Assemblée territoriale vont réclamer à la deuxième séance la création d'écoles pour mieux former les africains³³⁶. En ce qui concerne les établissements secondaires, les écoles normales d'instituteurs et les écoles professionnelles et collèges techniques, l'approbation du Gouverneur général de l'AEF est requise pour que le Gouverneur, Chef de Territoire puisse agréer l'autorisation (article 3). Enfin, la deuxième innovation de cet arrêté est la classification en catégories professionnelles du personnel enseignant qu'il définit (article 13 à 15). On a donc deux catégories d'enseignants. La première comprend trois classes :

³³⁴ L'Union Française est créée par la Constitution du 27 octobre 1946 (fondatrice de la Quatrième République) dans son Titre VIII qui modifie le statut des colonies. L'Empire colonial français devient l'Union française, et les colonies des départements et territoires d'outre-mer. Ce cadre juridique abolit le Code de l'indigénat — caractérisé par le travail forcé et la justice indigène spéciale.

³³⁵ L'Assemblée territoriale appelée aussi Conseil représentatif fut mise en place en Oubangui-Chari par la réforme coloniale de 1946 et elle était composée de 25 membres élus (10 représentant le collège des citoyens français qui son autour de trois mille et 15 représentant le collège des autochtones de plus d'un million). Elle est chargée de défendre les intérêts propres de l'Oubangui-Chari. Les principaux représentants connus du collège autochtone connus pour leur talents oratoires pour la cause africaine sont les deux frères Georges et Antoine DARLAN, Martin YÉTINA, Vermond HETMAN, Barthélémy BOGANDA, Ibrahim TELO et CONDOMAT.

³³⁶ Cf. BREGEON, J-J., *op. cit.*, p. 263.

- 1) **Moniteurs** : maîtres avec niveau du certificat d'enseignement primaire élémentaire (CEPE) avec diplôme de moniteur; maîtres chargés d'un enseignement pratique sortis d'une école professionnelle,
- 2) **Moniteurs supérieurs** : maîtres avec niveau de brevet d'études du premier cycle (BEPC) avec certificat d'aptitude à l'enseignement,
- 3) **Instituteurs du cadre supérieur** : maîtres munis de BEPC ou de la première partie du baccalauréat et ayant un certificat d'aptitude pédagogique élémentaire.

La deuxième catégorie enfin n'a qu'une classe. Il s'agit de maîtres munis de baccalauréat complet ou de brevet supérieur ayant subi avec succès les épreuves théoriques du certificat d'aptitude pédagogique.

Tout ce personnel doit être formé par les missionnaires dans leurs propres institutions agréées par l'État et les examens de qualification sont supervisés et certifiés par des examinateurs dont la moitié provient de l'enseignement public et l'autre moitié de l'enseignement privé sous la supervision de l'Inspecteur d'Académie ou par un Inspecteur de l'enseignement primaire. Les missionnaires protestants et catholiques eurent ainsi leurs centres de formation initiale pour maîtres appelés Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) qui furent abandonnés en 1962 par la promulgation de la loi d'unification de l'enseignement.

- Enfin, Paul BORDIER, Chef du Territoire de l'Oubangui-Chari va prendre un autre arrêté le 4 octobre 1958³³⁷, contresigné par le Ministre de l'Instruction Publique et du Président du Conseil du gouvernement³³⁸, pour revenir sur la question de subventions à l'enseignement privé. Il y fixe les conditions de présentation des demandes de subvention et les propositions de répartitions, améliorant ainsi l'arrêté pris le 30 octobre 1953 par le Gouverneur général P. CHAUVET qui fixait les conditions et les modalités de calcul pour l'attribution de ces subventions. Il précise que seuls les établissements régulièrement reconnus et appliquant strictement les dispositions réglementaires relatives à l'Enseignement Privé dans le Territoire et distribuant l'enseignement dans les mêmes conditions que les établissements officiels peuvent en bénéficier. Pour faire valablement l'objet de prévisions budgétaires, les demandes de subventions doivent inclure les nouveaux établissements dont l'ouverture a été approuvée par l'Assemblée Territoriale pour la rentrée scolaire ayant lieu

³³⁷ Archives privées, Archevêché de Bangui (AP. Arch. Bgui) : Arrêté n°967 du Chef du Territoire de l'Oubangui-Chari, Paul BORDIER, fixant les conditions de présentation des demandes de subvention de l'Enseignement privé et les propositions de répartitions de ces subventions (4 octobre 1958).

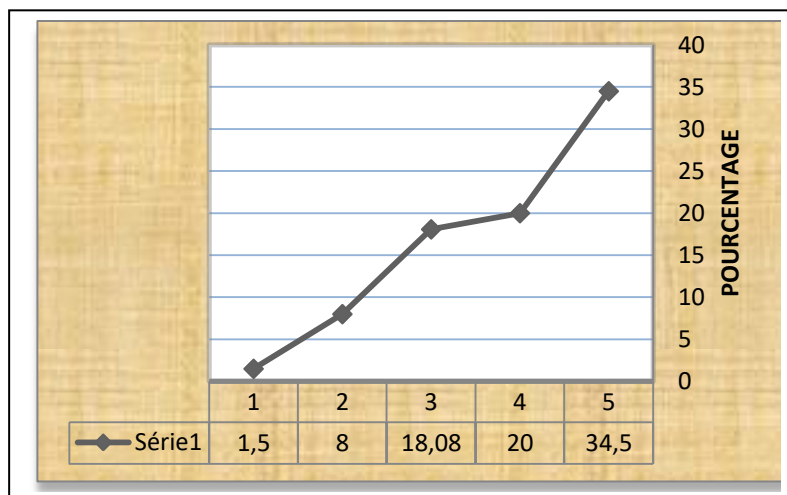
³³⁸ Il s'agit de R. GBAGUIDI pour le premier et de Abel GOUMBA pour le second.

dans l'année budgétaire. Une fois de plus, la subvention comprend une partie pour le paiement des salaires des personnels des établissements, et l'autre partie pour les frais de fonctionnement des établissements et éventuellement de certains frais afférents à la formation des maîtres. Les responsables des missions doivent adresser leur demande au Chef de service de l'Enseignement du Territoire à la date indiquée avec des données bien chiffrées par rapport aux besoins (liste des établissements, nombre de classes et sections, état nominatif du personnel en service avec leurs grades et échelons, un état numérique du personnel à recruter pour la rentrée budgétaire envisagée) et la demande doit être accompagnée de justifications nécessaires. Enfin, les versements à chaque mission se feront selon les disponibilités de la trésorerie locale. Le premier versement se fait sur présentation du rapport de la rentrée de l'année scolaire en cours visé par l'Inspecteur d'Académie et d'un compte de gestion de la subvention allouée pour l'année écoulée.

La période qui suivra jusqu'à l'indépendance effective en 1960 ne connaîtra pas de grands retentissements dans le domaine scolaire en Oubangui-Chari. Elle consolidera plutôt les acquis jusque-là mis en place en développant le service scolaire sur le plan administratif, infrastructurel, pédagogique et innovation scolaire sur tout le territoire en coopération avec les missionnaires et l'État dans le domaine scolaire.

Graphique 1: Évolution du taux de scolarisation en Oubangui-Chari de 1939 à 1958³³⁹

Année	Pourcentage
1939	1,5 %
1950	8 %
1953	18,08 %
1955	20 %
1958	34,5 %



Source : Tableau et graphique créés par l’auteur

On pourrait aussi s’intéresser à la question de l’évolution du budget territorial accordé par l’administration pour développer l’enseignement. Cela permettrait de consolider la compréhension de l’évolution de l’éducation en Oubangui-Chari jusqu’à l’indépendance. Mais déjà, comme nous l’avons noté ci-dessus, en 1953 la scolarisation absorbait seulement 18,08% de la jeunesse avec 27.694 élèves tous publics et privés et les dépenses pour les établissements du public et du privé s’élevaient seulement à 10,4% en Oubangui-Chari quand elles étaient de 25% au Congo et de 15,32% au Gabon³⁴⁰. Comparé à ces pays, l’Oubangui-Chari ne représentait pas encore une priorité éducative pour le Gouvernorat général de l’AEF.

Bref, la politique éducative pendant la période de 1920 à 1958 est marquée par le souci de l’administration coloniale de tracer un cadre institutionnel officiel dans le paysage scolaire à travers la régulation de l’exercice de l’enseignement et de la scolarisation. On a vu à plusieurs reprises les textes officiels qui ont été initiés pour imposer ce cadre à l’enseignement public et privé. Le souci a été de ne pas créer un enseignement exclusivement privé à côté de l’enseignement public, mais d’étendre le contrôle de l’État sur

³³⁹ Nous avons élaboré ce tableau et ce graphique à partir des chiffres relevés par Jean-Joël BREGEON, *op. cit.*, p. 249-250 quand il présente l’œuvre scolaire en Oubangui-Chari pour les années 1939, 1950, 1955 et 1958. Nous l’avons complété avec les données mentionnées par le rapport de l’Inspecteur Général de l’Enseignement en AEF en 1953.

³⁴⁰ AP. Arch. Bgui : Développement des établissements scolaires (statistiques) et dépenses pour le public et le privé présentés par Delage, Inspecteur Général de l’Enseignement en AEF (juin 1953). Ce document était paru dans le Bulletin de Documentation du Service de l’Information du Haut Commandant de l’AEF.

tout ce qui relève de l'éducation en Oubangui-Chari. L'administration coloniale s'intéressait donc à toute question relative à l'éducation, à travers les conditions d'existence des écoles, les conditions imposées aux moniteurs et enseignants pour être opérationnels en classe, les préoccupations de rendre l'éducation effective aux élèves indigènes par le contrat de scolarité, la définition des programmes scolaires et des directives pédagogiques à suivre, l'aide à assurer aux écoles qui relèvent du privé à travers les subventions à accorder et une attention particulière aux initiatives scolaires des missions religieuses. Des hommes d'État comme le Gouverneur général de l'AEF, Félix ÉBOUÉ (1939-1944), avaient compris le service que les missions rendaient tant à l'influence française qu'à l'évolution des populations autochtones et n'hésitaient pas à chercher leur collaboration et à les encourager à faire mieux et davantage. Ainsi déclarait-il :

« Ainsi, en sommes-nous venus à considérer que l'enseignement des écoles publiques et celui des écoles chrétiennes doivent être l'un et l'autre l'objet d'une égale sollicitude de la part du Gouvernement. Aux moyens financiers qui seront définitivement attribués à l'enseignement chrétien, correspondra de sa part une activité scolaire plus grande. Ennemi de tout ce qui bride l'initiative, je n'entends pas étatiser les écoles des missions... Nous créons l'entraide et l'harmonie dans l'effort libéralement donné »³⁴¹.

Mais en sera-t-il ainsi de la période après 1958 qui ouvre sur l'indépendance du pays où les Africains seront désormais amenés à donner leur avis et à définir les politiques et à résoudre les questions de l'enseignement qui concernent le devenir de leur pays ?

³⁴¹ AP. Arch. Bgui : Notice sur les œuvres d'enseignement dans les Missions Catholiques du Moyen-Congo (2 décembre 1949), p. 3.

CHAPITRE III : PÉRIODE POST-INDEPENDANCE 1960-2009

La période coloniale, nous l'avons vu, a été marquée par des actions timides dans ses débuts et un peu soutenues seulement vers la fin par l'autorité coloniale en matière d'enseignement. Nous avons apprécié ces actions dans le cadre purement historique pour voir comment les autorités de l'époque se sont approprié la question éducative et comment elles l'ont portée à bout de bras pour lui donner une configuration dans le cadre du développement de ce territoire colonial. Maintenant, nous voulons voir ce que cette éducation est devenue après la colonisation, une fois que l'indépendance a été acquise, quelles ont été les initiatives et les grands moments de la scolarisation dans le pays réalisés par les fils du pays devenus responsables de la destinée de leur peuple. Nous nous focaliserons sur les premières années de l'indépendance dans un premier temps pour découvrir les enjeux nationaux qui étaient exposés, ensuite nous étudierons les politiques éducatives post-coloniales pour y déceler les orientations et le niveau de développement à la lumière des attentes du peuple dans le contexte politique post-colonial. Mais avant cela, des précisions historiques sur le plan de l'évolution politique en Oubangui-Chari méritent d'être développées.

1. L'éducation dans les premières années de l'indépendance : 1958-1962

Le créneau inclusif de 1958 à 1962 reste très important en termes de périodisation de l'histoire de l'éducation et de l'enseignement en République Centrafricaine et est tributaire du mouvement issu de la Conférence de Brazzaville³⁴². Il est aussi une période très chargée en péripéties politiques pour l'histoire des écoles privées en général. Les conséquences déteindront sur les relations et les rapports entre l'Église catholique et l'État pendant un long moment et déstabiliseront les perspectives d'avenir de la hiérarchie catholique. Mais tout cela ne peut se comprendre que dans la lignée de la brèche politique ouverte par le général DE GAULLE à la Conférence de Brazzaville.

1.1. Les conséquences de la Conférence de Brazzaville sur l'éducation et l'enseignement après l'indépendance : quelle appropriation ?

Les changements intervenus à l'échelle mondiale après la Deuxième Guerre n'ont pas laissé l'Afrique indemne face aux nécessités de révolutions et au murissement d'une prise de conscience face à la cause africaine³⁴³. Alors, on assistera au développement de la lutte politique et à l'élargissement progressif des objectifs de libération, à savoir, lutte contre la discrimination raciale, revendication de l'autonomie et de la libre autodétermination politique pour vivre dans l'indépendance. Cette lutte menée par les leaders politiques de l'époque a été jalonnée de succès non seulement dans le domaine politique, mais aussi sur les plans économique, social, culturel, y compris l'éducation et l'enseignement. La Conférence³⁴⁴ tenue à Brazzaville, s'ouvrant sur l'avenir de l'empire colonial français en Afrique, s'inscrivait dans cette dynamique et constituait une réponse, bien que réservée, aux aspirations légitimes des leaders africains. Nous sommes surtout intéressés par la thématique de l'éducation et de l'enseignement qui faisait entre autres, partie des points traités par les participants à cette Conférence dont on retrouvera les traces dans l'histoire des politiques éducatives pendant la période de 1958 à 1962 en Centrafrique.

³⁴² Voir le développement ci-dessous sur la Conférence de Brazzaville qui est un point de départ très important pour les pays francophones avant la colonisation sur le plan politique et social.

³⁴³ On peut se référer à la répression féroce de la manifestation nationaliste algérienne à Sétif en mai 1945, à la création du Rassemblement Démocratique Africain (RDA), parti fédéral de l'Afrique noire francophone en octobre 1946 à Bamako, à l'insurrection suivie d'une violente répression qui a fait entre 80.000 et 100.000 victimes chez les indépendantistes à Madagascar en 1947, à la Conférence Afro-asiatique en avril 1955 qui a contribué à radicaliser les mouvements indépendantistes en Afrique, etc.

³⁴⁴ A cette conférence ne fut invité aucun Africain et le seul Noir à y être associé est le Gouverneur général de l'AEF, Félix ÉBOUÉ d'origine guyanaise (cf. DESALMAND, P, 2004, 13).

Rappelons que, depuis la Conférence de Brazzaville, les pays francophones sous colonisation française avaient entamé une marche irréversible vers l'indépendance à travers les différentes stratégies de lutte pour revendiquer l'autonomie et l'autodétermination politique de leur nation. Ce mouvement a été suivi dans tous les pays sous colonisation française, depuis l'Afrique Occidentale Française jusqu'à l'Afrique Équatoriale Française sous le conglomérat du Rassemblement Démocratique Africain³⁴⁵ (RDA) qui était l'organe politique des pays africains pour formuler désormais les revendications. Il est composé de la fédération des différents partis d'Afrique noire francophone. Le congrès constitutif du RDA à Bamako avait défini principalement 4 grands axes d'action :

- 1) nécessité d'une grande union pour faire face à la contre-offensive du parti colonial,
- 2) refus de rester en situation de vassalité dans le cadre d'intégration de l'Union française : ils veulent une égalité de droit,
- 3) refus des mesures à caractère colonialiste comme la restriction du pouvoir des assemblées locales,
- 4) nécessité d'une action vigoureuse dans le domaine social et en particulier dans l'enseignement.

Cinq mois après la rencontre de Brazzaville, va se tenir à Dakar une conférence spéciale (juillet 1944) consacrée à l'étude et à l'approfondissement de la problématique de l'éducation retenue par l'équipe du général DE GAULLE sur les questions sociales. Cette rencontre verra la présence de nombreux responsables de l'enseignement en Afrique francophone, des chefs de service de l'enseignement de différents territoires, des représentants des congrégations religieuses ainsi que des responsables syndicaux de l'éducation. Un représentant du Comité Français de Libération Nationale (CFLN)³⁴⁶ basé à Alger en la personne de l'Inspecteur général Maurice DELAGE³⁴⁷, va y participer. Celui-ci, va une fois de plus, présenter les grands axes du projet et rappeler les principes définis à Brazzaville. En fait, le renouveau scolaire qu'il préconise pour les territoires sous colonie n'est rien d'autre qu'un appel à un effort d'assimilation accru du modèle occidental. Et pour

³⁴⁵ Cf. DESALMAND, P., (2004), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, t.2 : De la Conférence de Brazzaville à 1984*, Abidjan, Les éditions du CERAP (reprise des Éditions CEDA de 1983), p 19. Le RDA est né en octobre 1946 à Bamako par la volonté des chefs de file africains dans le but d'unir leurs forces contre le parti colonial français qui s'opposait vigoureusement à l'idée d'émancipation des pays africains préconisée par la Conférence de Brazzaville (1944).

³⁴⁶ C'est à Alger que le général DE GAULLE avait installé son état-major pour continuer la guerre de libération et diriger la France Libre, pendant qu'en métropole c'est le gouvernement de Vichy qui régnait.

³⁴⁷ Maurice DELAGE, membre du Comité Français de Libération Nationale (CFLN) installé à Alger était Conseiller pour l'Enseignement au Commissariat aux Colonies.

que l'enseignement africain porte un effet de transformation sur le peuple indigène et devienne moteur de progrès, il doit être entre les mains des gens qualifiés, des maîtres capables d'introduire les autres dans la culture française et occidentale. Et pour apaiser les esprits, il demande que soit pris en compte aussi le fait culturel africain.

Mais l'objet de la conférence de Dakar n'était pas de faire une mise au point idéologique, il s'agissait plutôt d'étudier comment pouvaient être traduites concrètement les recommandations de Brazzaville. Il fut donc demandé à chaque chef de service de l'enseignement de faire un état des lieux et aux missionnaires présents de présenter un bilan de leur action, afin d'envisager l'avenir selon l'esprit de Brazzaville. De ces communications, on retint le projet de développer les écoles par village sur quoi tout devrait reposer par l'extension de l'enseignement primaire afin de parvenir à une scolarisation de masse en Afrique noire pour une période de 50 ans. Cette politique consacra donc le principe d'assimilation au lieu de préconiser une perspective d'adaptation aux réalités et aux génies africains dans l'éducation.

Le 16 octobre 1946, dans la dynamique de la rencontre de Brazzaville, les deux fédérations coloniales françaises (AEF et AOF) vont subir une profonde modification sur le plan politique tel que connu jusque-là. En AEF (comme aussi en AOF), la fédération connaît une grande mutation : les 4 territoires (Gabon, Congo, Oubangui-Chari et le Tchad) deviennent des territoires libres et connaissent une certaine autonomie relative³⁴⁸, mais doivent toujours rester attachés à la France dans le cadre de la Communauté Française. Leurs représentants élus peuvent désormais siéger à l'Assemblée Nationale Française comme fut le cas pour Barthélémy BOGANDA, premier prêtre autochtone qui fut élu député, soutenu par son Vicaire Apostolique, pour y représenter l'Oubangui-Chari. Il y sera réélu le 17 juin 1951 et le 2 janvier 1956 après une campagne électorale rude. L'organisation politique et administrative locale est aussi désormais ouverte aux autochtones. Ainsi de mars à décembre 1947, l'Assemblée territoriale de l'Oubangui-Chari et le Grand Conseil de l'AEF sont mis en place pour diriger et gérer le pays en lien avec les coloniaux encore bien présents. Le 28 septembre 1949, le député Barthélémy BOGANDA qui faisait partie du grand mouvement politique panafricain, le RDA, va fonder son propre parti politique, le Mouvement pour

³⁴⁸ Depuis 1946, avec la Constitution de la IV^e République et dans le cadre de l'Union Française (France métropolitaine, Territoires d'Outre-Mer, Départements et Protectorats), tous les Africains, jusque-là « sujets » de la France, sont devenus citoyens français mais sont toujours majoritairement privés du droit de vote. Seuls peuvent voter les notables évolués, titulaires de décorations, fonctionnaires, militaires, commerçants, planteurs, etc...

l'Évolution Sociale en Afrique Noire (MESAN) qui sera la structure porteuse de ses idéaux pour le développement et l'émancipation de la société. À l'Assemblée territoriale, son parti le MESAN rafle tous les sièges pour lui permettre de mettre en application son programme politique³⁴⁹ dans lequel l'éducation occupe une place de choix. Il faudra attendre le 17 mai 1957 pour voir le premier gouvernement Oubanguien être constitué et dirigé par le Docteur Abel GOUMBA. Et deux mois plus tard, le 18 juin, BOGANDA est élu Président du Grand Conseil de l'AEF. Le 28 septembre 1958, l'Oubangui-Chari vote massivement (98,1%) en faveur de la continuité avec la Communauté française sous l'impulsion de BOGANDA (cf. KALCK, P. 1992, 298). BOGANDA va ensuite recommander une République indépendante composée des pays de l'Afrique Équatoriale Française (AEF) pour la création d'un grand État en Afrique Centrale sous forme des États-Unis d'Afrique Latine³⁵⁰ s'étendant même jusqu'aux Rwanda, au Burundi et à l'Angola.

Face au refus de ses pairs et à l'échec de son projet des États unis en Afrique centrale, BOGANDA se résoudra à proclamer le 1^{er} décembre 1958 à Bangui, une République Centrafricaine, jadis connue sous le nom de « Oubangui-Chari » pendant la colonisation, et il prenait la tête du premier gouvernement. La première constitution démocratique et autonome sera adoptée le 16 février 1959 par l'Assemblée Territoriale présentée par BOGANDA qui périra un mois après dans un accident d'avion le 29 mars 1959. Abel GOUMBA devint le président par intérim en attendant que David DACKO puisse être élu le 5 mai 1959 comme Président. Enfin, le 13 août 1960, le Président DACKO, jeune instituteur, proclamera solennellement l'indépendance politique de la République Centrafricaine dont les accords seront signés par André MALRAUX au nom du gouvernement français en présence du délégué du Haut-Commissaire général de l'ex-AEF et du Haut-Commissaire Paul BORDARIER à Bangui.

De manière générale, les luttes politiques ayant conduit à l'indépendance eurent comme argument la démocratisation de l'enseignement ; il fallait vulgariser la scolarisation à l'ensemble de la population. Les premiers dirigeants de l'époque avaient foi en l'importance de l'éducation scolaire dans le processus de développement de leur nation nouvellement indépendante. En 1961, les ministres de l'Éducation nationale des pays africains vont se

³⁴⁹ Ce programme politique s'articule autour de 5 verbes qui sont de véritables actions politiques sociales à mener avec des objectifs à atteindre. Il s'agit de : instruire, vêtir, bâtir, nourrir, soigner.

³⁵⁰ Ce projet n'aboutira jamais, car les leaders des autres territoires de l'AEF vont se désolidariser de B. BOGANDA et rejeter son idée, préconisant plutôt des républiques autonomes distinctes. Le Congo, le Gabon et le Tchad proclamèrent simultanément leur indépendance à part le 28 novembre 1958.

réunir à Addis-Abeba en Éthiopie pour adopter de nouvelles orientations scolaires avec l'ambition de revoir leur système éducatif respectif pour mieux les adapter aux besoins économiques, politiques et sociaux. Cela peut être interprété comme une volonté de rompre avec le système colonial et affirmer une nouvelle ère qui commence. Mais pour le cas de la République Centrafricaine, les nouveaux responsables avaient-ils les moyens de leurs politiques, notamment les moyens humains et économiques ? Tout laisse entrevoir plutôt des obstacles aux conséquences directement néfastes qui seront comme sources d'échec : pas de personnels suffisamment formés au niveau supérieur ; le budget de l'État en 1960 « *accuse un déficit apparent de 619 millions de francs cfa (pour 2381 milliards de recettes et 3 milliards de dépenses), et réel de 1500 milliards si l'on inclut les personnes employées par l'État et rémunérées sur d'autres fonds* »³⁵¹. La politique éducative post-indépendance sera à jamais marquée par ces situations de déficit et induira négativement les orientations retenues à Addis-Abeba : la démocratisation de la scolarisation et la qualité de l'enseignement en seront atteintes.

C'est donc dans ce contexte de changement de régime politique qu'il nous faut étudier l'essor de l'éducation dans un contexte social nouveau et voir comment elle a été prise en compte par les nouvelles autorités politiques.

1.2. L'évolution de la question de la scolarisation dans les premières années de l'indépendance

Le développement de la politique publique de scolarisation a été étroitement lié à l'essor des missions catholiques et protestantes dans le pays depuis la période coloniale jusque dans les premières années de l'indépendance. Alors que les missions protestantes étaient limitées dans leur effort de scolarisation, les missionnaires catholiques développèrent davantage les écoles afin de participer à l'effort de développement de l'administration et du pays. Dans les écoles ils créaient aussi des mouvements comme des structures de formation de la jeunesse (Scouts) dont beaucoup de leurs moniteurs furent des vaillants membres et ressortissants. Beaucoup d'entre eux d'ailleurs s'engageront dans le mouvement politique le MESAN (Mouvement de l'Évolution Sociale de l'Afrique Noire) de BOGANDA et en seront même des militants incontestés, tel Etienne NGOUNION³⁵² qui deviendra le premier président de

³⁵¹ NAMYOUISSÉ, J-M., (2007), *Le système éducatif et les abandons scolaires en Centrafrique : cas de la région de l'Ouham*, Lille, ANRT (Atelier National de Reproduction des Thèses), p. 37.

³⁵² Cf. KALCK, P., *op. cit.*, 1992, p. 294.

l'Assemblée Nationale à la veille de l'indépendance, puis sénateur et président du MESAN³⁵³. Pour cela, le gouvernement du nouveau régime continuait à subventionner les écoles privées pour leur contribution effective à l'éducation et au développement de la scolarisation des futurs cadres nationaux, sur la base des textes réglementaires existant étudiés jusque-là. L'État et l'Église continueront à collaborer normalement malgré quelques difficultés dans l'octroi effectif des subventions conformément aux dispositions des textes en vigueur. Le dernier texte officiel en date (4 octobre 1958) est celui de M. BORDIER qui fixait les conditions de présentation des demandes de subvention aux écoles privées confessionnelles.

Mais petit à petit vont commencer à s'installer dans leurs rapports des difficultés de relations à cause des problèmes de décaissements effectifs des subventions³⁵⁴ qui ne se font plus régulièrement pour soutenir les écoles privées. Les missions catholiques vont essayer de chercher ailleurs d'autres sources de financement pour soutenir le développement de leurs écoles, surtout en ce qui concerne les investissements. Le principal bailleur de fonds qui leur répond favorablement est le Fonds d'Investissement et de Développement Économique et Social des territoires d'Outre-Mer (FIDES)³⁵⁵ avec le soutien du Haut-Commissaire de France auprès de la République Centrafricaine. Ainsi, le 7 janvier 1959, celui-ci va adresser à Mgr CUCHÉROUSSET une note communiquant la liste des subventions accordées par le Comité Directeur du FIDES aux œuvres scolaires dont il a la charge. Il recevra pour cette année la somme de 9.100.000 francs pour financer le projet de construction et de reconstruction de nouvelles écoles et classes à Crampel, Boda (N'dolo), Boali-Chutes, M'Baïki (Bogomo), Grimari (Yanguere), Dekoa (Damiri), Grimari, Sibut (Nele), Bangui (Saint Charles), Crampel (Grepandé) et Bangui (collège des filles Pie XII). Sur les 15 projets présentés, 11 seront donc agréés avec amendement et 4 autres n'ont pas eu de financement (construction de maison de jeunes à Bangui, école de fille à Sibut, 4 centres d'évolution rurale et reconstruction de l'école de garçons à Boda)³⁵⁶. Ces financements font découvrir à

³⁵³ KALCK, P., *Idem*, p. 304.

³⁵⁴ Le principe de subventions est adopté et voté, mais c'est la mise à disposition des montants effectifs qui ne se fait pas.

³⁵⁵ FIDES a été créé par la loi du 30 avril 1946 pour financer les projets d'investissement et d'équipement des colonies. C'est une contribution non remboursable de la Métropole aux Territoires d'Outre-Mer alors qu'avant, ce principe n'était pas admis, ceux-ci devaient financer sur fonds propres leurs projets et leurs plans d'investissement.

³⁵⁶ AP. Arch. Bgui : Note du Haut-Commissaire auprès de la République Centrafricaine à Mgr CUCHÉROUSSET, archevêque de Bangui, communiquant la liste de subventions accordées par le Comité Directeur du FIDES aux œuvres scolaires de l'Église (financement des constructions ou reconstructions des écoles) en date du 7 janvier 1959.

la lueur de la loi DEBRÉ que c'est un véritable service public que l'Église tenait en Centrafrique avec un tel niveau d'investissement sur les fonds publics.

En fin de compte, les difficultés vont s'installer dans la durée et ternir les bonnes relations qui existaient jusque-là entre l'État et l'Église. La cause principale est la non-mise à disposition de subventions suffisantes pour permettre aux établissements confessionnels privés de continuer à assurer l'éducation nécessaire aux jeunes centrafricains avec sérénité. L'effort de grande ampleur comme le préconisait la Conférence sur l'enseignement de Dakar nécessitait des moyens financiers colossaux et l'État n'était pas en mesure d'y répondre totalement et favorablement, malgré le principe de participation de la Métropole à travers le FIDES.

1. 3. Crise entre l'État et l'Église : la loi de l'unification de 1962

Face au jeune nouveau Président David DACKO qui avait désormais en main la destinée du pays nouvellement indépendant, se dressaient d'immenses défis de bonne gouvernance. D'ailleurs, dans un premier temps son accession à la présidence sur fond de marchandage politique au détriment du candidat Abel GOUMBA légalement préparé à prendre la suite de Barthélémy BOGANDA, ne va pas lui faciliter les tâches et lui donner le privilège de gouverner sereinement. La crise politique l'amènera à durcir son régime et traversera tout son règne jusqu'à sa déposition par Jean-Bédel BOKASSA en 1966. Ensuite dans un deuxième temps, il sera brutalement confronté aux nombreuses difficultés d'ordre administratif et économique qui ne lui permettront pas de résoudre les problèmes du pays, malgré l'appui de ses amis anciens colonisateurs qui le soutenaient. M. Roger BARBEROT³⁵⁷ appellera ainsi solennellement dans son discours « *que les Français résidant en terre centrafricaine aient une action autre que celle qui consiste à aider, à soutenir le gouvernement de la République qui leur offre son hospitalité, son amitié et sa confiance* »³⁵⁸.

La situation administrative relève les lacunes profondes sur le plan éducatif et scolaire jusque-là négligé depuis la période coloniale avec des incidences directes sur l'économie du

³⁵⁷ Roger BARBEROT (1915 – 2002), militaire (colonel) puis homme du général DE GAULLE très engagé, fut nommé ambassadeur, haut représentant de la France auprès de la jeune République Centrafricaine en 1960. Il œuvre pour l'apaisement de la relation entre le jeune pays indépendant et son ancienne métropole. Il fait bâtir l'ambassade de France et lance plusieurs chantiers de coopération et était très proche du Président David DACKO.

³⁵⁸ Cité par KALCK, P., *op. cit.*, 1992, p. 312.

pays. La centrafricanisation de l'administration par les cadres autochtones était fixée par le nouveau gouvernement au 1^{er} janvier 1961 au plus tard. Mais sur le terrain, la réalité était tout autre par manque de cadres préparés. L'administration fut confiée à de simples commis non préparés professionnellement pour la gestion des districts comme sous-préfets et dans les autres postes de responsabilité régalienne de haut niveau comme directeurs, directeurs généraux et inspecteurs, etc. Le désordre devait être patent, selon Pierre KALCK. Plusieurs postes de conseillers européens furent créés pour appuyer ces commis devenus hauts cadres nationaux, sans compter que cela grèverait lourdement l'économie du pays. D'ailleurs, pour cette même année, les déclarations du ministre des Finances laissent apprendre que les seules ressources du budget couvraient à peine 3/5 des dépenses de fonctionnement de l'État. Et le budget de 1962 laissait entrevoir le doublement des dépenses du personnel local par rapport à l'année 1960³⁵⁹.

L'école en général et l'enseignement privé seront directement tributaires de cette crise politique et économique et la crise s'invitera et s'installera dans les relations entre l'Église et l'État. Comme le souligne encore Pierre KALCK, « *ancien instituteur, Dacko était mieux que quiconque convaincu de la nécessité d'accorder une très large priorité à la scolarisation. Le problème qu'il avait eu à résoudre était celui de la coexistence d'un enseignement officiel et d'un enseignement confessionnel* »³⁶⁰. On comprend alors ici que la question de l'enseignement confessionnel devait être comme un grain de sable dans les rouages du fonctionnement de la nouvelle administration et du nouveau gouvernement indépendant. Mais que s'est-il réellement passé entre l'État et l'Église et entre le Président DACKO et Mgr CUCHÉROUSSET à l'époque ? Comme nous allons le voir ci-dessous, les documents d'archives expliquent quelque peu la crise qui s'est installée entre les deux institutions et entre les deux hommes.

L'origine des tensions

Les défis signalés ci-dessus expliquent en partie les relations tendues et dégradées qui vont s'installer entre l'Église et l'État et entre l'enseignement privé et l'administration avec des répercussions mettant à mal le fragile processus politique national encore fébrile à ses débuts.

³⁵⁹ Cf. KALCK, P. *idem*, p. 313.

³⁶⁰ KALCK, P., *op. cit.*, 1992, 324.

Un message des évêques³⁶¹ en date du 10 janvier 1959 fait voir déjà qu'il y avait grève dans le milieu enseignant des écoles privées catholiques. Sans révéler le motif de la grève, le message lancé aux enseignants les invite en ce sens : « *si vous ne reprenez pas le travail à la date prévue, l'enseignement privé catholique disparaîtra ; c'est-à-dire que nos locaux risquent d'être réquisitionnés et l'enseignement laïcisé* ». Les évêques reconnaissent que leurs multiples démarches les derniers temps auprès de l'État n'arrivent pas à résoudre les problèmes de l'enseignement catholique. Apparemment, les enseignants réclamaient la parité avec ceux de l'enseignement public en ce qui concerne les traitements et l'Église leur en assurait seulement les 90%, problème très crucial pour les missionnaires qui n'avaient pas assez de moyens propres pour les satisfaire. On comprend alors ici que les textes de loi réglementant les écoles privées en ce qui concerne la prise en charge financière et le traitement de salaire des enseignants ne sont pas mis en œuvre. Le 6 janvier 1961, une rencontre réunira Mgr CUCHÉROUSSET avec le Ministre de l'Éducation Nationale qu'entouraient ses proches collaborateurs tous expatriés³⁶². En effet, sur un budget de 220 millions de francs de fonctionnement présenté par les missionnaires, seulement 111 millions de francs sont accordés par l'État et la part trop lourde est laissée à la Mission catholique, ce qu'elle ne peut assumer. La subvention de 1961 avait donc été votée sans tenir compte des soldes du personnel européen et face à ce désagrément, Mgr CUCHÉROUSSET informe qu'il va se rendre à Paris afin de demander au Gouvernement français une subvention en complément de celle inscrite au budget national par l'État centrafricain pour le compte de l'enseignement catholique. La situation devient intenable, d'où nécessité de trouver une solution, surtout qu'il n'est pas sûr que sa démarche en France porte ses fruits. Alors des échanges qui ont suivi, est sorti un accord de principe sur quelques points qui vont changer à l'avenir le visage de la collaboration entre l'Église et l'État dans le domaine scolaire. Il est question dans un premier temps de la fonctionnarisation des enseignants centrafricains des écoles privées qui seront payés au même titre que ceux des écoles publiques par l'État. Seuls les matériels et manuels des écoles privées seraient financés à 80%³⁶³. Ensuite, les bourses

³⁶¹ Les évêques signataires du message sont : Mgr CUCHÉROUSSET, archevêque de Bangui, Mgr Basile BAUD, évêque de Berberati et Mgr BODEWES, évêque de Bangassou.

³⁶² Il s'agit de M. CHILLON, Directeur de l'Enseignement, de M. Richard, Directeur Adjoint de l'Enseignement et de M. BUISSON, Secrétaire Principal d'Académie. Cf. AP. Arch. Bgui : Colloque sur la question des subventions à l'enseignement privé tenu le 6 janvier 1961 entre le Ministre de l'Éducation Nationale, M. MACKPAYEN et Mgr CUCHÉROUSSET, archevêque de Bangui en présence du Directeur de l'Enseignement, son adjoint et le Secrétaire Principal d'Académie (document non signé).

³⁶³ Ceci signifie que le reste doit être comblé par une participation exceptionnelle à demander aux parents d'élèves du privé. Ce qui constitue une discrimination entre les enfants des écoles laïques et ceux des écoles

des élèves des collèges du privé seraient prises entièrement par l'État comme pour ceux du public. Quand aux missions, elles devraient se charger des soldes du personnel européen enseignant dans le 1^{er} degré, mais se déclarent incapables de maintenir ouverts les établissements secondaires s'il n'y a pas de subvention de l'État ou de la France. L'entretien des bâtiments des écoles catholiques serait à la charge des Missions et il ne devrait plus y avoir de création de nouvelles écoles que dans le cadre général de l'extension des établissements existants et avec l'accord du Ministère de l'Éducation Nationale. Enfin, l'application de ces mesures devra être réalisée à la rentrée d'octobre 1961, voire même avant si possible.

Cette rencontre avait débouché sur l'adoption d'une loi par l'Assemblée Nationale le 2 juin 1961 (n°61.223) réglementant l'enseignement privé en République Centrafricaine. La loi semblait avoir donné satisfaction sur les points évoqués, à savoir : la prise en charge du personnel laïc d'origine centrafricaine ; le fonctionnement et matériel à la charge de l'État à concurrence de 80% ; et la participation des élèves de l'Enseignement privé à tous les concours de bourse sans discrimination. Mais ce n'était qu'en théorie, car les finances de 1962 n'avaient pas du tout intégré ces nouvelles données. Le budget alloué à l'enseignement privé pour cette nouvelle année n'a fait que reproduire exactement le même montant de 1961. Ainsi donc, la dotation pour le matériel et les fournitures scolaires n'a pas tenu compte du projet de budget présenté par le Père FÉRAILLE³⁶⁴ qui était de 20.586.800 francs au lieu de 12.837.000 francs comme l'année précédente. Ensuite, aucune bourse n'a été affectée aux élèves des cours normaux, quoique reçus à l'examen officiel. On évoque donc la raison de prévisions budgétaires épuisées. Enfin, la situation des élèves en cours de formation (6^e, 5^e, 4^e, 3^e et seconde) n'a pas été prise en considération, alors qu'ils bénéficiaient les années précédentes d'une subvention forfaitaire de 80%. Résultat : un gros malaise ainsi créé s'installa donc et l'ambiance devint morose. Face au malaise en place, David DACKO fera un petit geste de décrispation en décembre 1961 d'un montant de 1.965.000 francs et un second décaissement aura lieu en janvier 1962 d'un montant de 4.460.000 francs sans toutefois préciser à quelle rubrique ces fonds correspondaient. Des démarches furent entreprises pour obtenir des clarifications et le 19 mars 1962, la réponse est venue signifier qu'il ne fallait pas s'attendre à un complément. Hélas, les élèves du second degré, fatigués

religieuses dont les parents sont pénalisés pour avoir usé de leur droit de choisir librement le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

³⁶⁴ Le Père FÉRAILLE était le directeur national des Écoles Privées Catholiques et était chargé à ce titre de les représenter auprès de l'Administration et de l'État.

d'attendre, décidaient d'entrer en grève les 19 et 20 mars et présentèrent leurs doléances au Ministre de l'Éducation Nationale sans aucune autorisation de leurs chefs d'établissement³⁶⁵. Le mal était déjà fait hélas.

De la crise à la rupture : la loi d'unification du 9 mai 1962.

À ce stade de crise, la rupture était inévitable et on ne voit plus comment revenir aux bons sentiments d'avant. Les manifestations des élèves firent très mal aux autorités gouvernementales, car c'était pendant la rencontre continentale de l'Unité Africaine et Malgache (UAM) qui regroupait tous les dirigeants africains francophones à Bangui. Ce geste incarnait en lui-même une portée très politique et donnait une mauvaise image de l'État Centrafricain à tel point qu'il fit très mal aux autorités politiques. Le gouvernement profita donc de la situation pour faire de l'école une question politique. Le 20 mars même, Mgr CUCHÉROUSSET fut convoqué par le Président David DACKO qui lui signifia son intention de nationaliser toutes les écoles privées pour mettre fin aux difficultés récurrentes³⁶⁶ qui se posaient dans leur gestion politique, administrative et financière. Pour calmer les élèves, les décaissements de DACKO leur furent repartis le 21 mars et ils reprirent les cours et rédigèrent une lettre d'excuse au Président et au Ministre de l'Éducation Nationale. L'origine des difficultés est donc la reconduction pure et simple du montant de 1961 sans l'adapter à la situation de 1962, sans interprétation de la loi scolaire qui venait d'être votée le 2 juin 1961 et sans l'appliquer intégralement. Mais il était déjà trop tard et la question devrait être traitée politiquement à l'Assemblée Nationale désormais, car il n'est plus question de continuer avec la politique de l'arrangement à l'amiable.

Va alors s'engager la phase parlementaire de la résolution de la crise scolaire et les députés en seront saisis. Les parlementaires vont donc tenter de solder le passé espérant apporter une innovation s'inscrivant dans le grand mouvement de transformations post indépendance. Il ne s'agit pas d'une « séparation entre l'État et l'Église » comme en France en 1905³⁶⁷, mais d'une exclusion totale de l'Église du service public de l'éducation. Ainsi donc, dans l'exposé des motifs présenté aux députés pour voter la nouvelle loi portant unification de l'enseignement sur tout le territoire, deux arguments ou raisons fondamentales sont mis en avant. D'abord, le Gouvernement se dit ému devant l'insuffisance des moyens de

³⁶⁵ AP. Arch. Bgui : Rapport sur les difficultés survenues en mars 1962. Ce rapport met en lumière les raisons qui vont aboutir à la loi d'unification du 9 mai 1962. Document émanant de la direction de l'Enseignement catholique non signé et non daté.

³⁶⁶ Idem.

³⁶⁷ La séparation entre l'État et l'Église en 1905 n'a pas mis fin à leur collaboration comme nous l'avons vu dans les territoires colonisés. L'école fut donc le lieu privilégié de cette collaboration.

l'enseignement privé pour mettre en œuvre le programme d'enseignement arrêté par les autorités pour l'intérêt national. Seules les subventions accordées par l'État permettent à l'enseignement privé de subsister³⁶⁸. Ensuite, argument très politique, la question de l'unité nationale est soulignée avec gravité. Le Gouvernement trouve paradoxal de constater que la jeunesse est écartelée entre deux types d'enseignement qui risquent, si l'on n'y prend garde, de faire dresser des fractions de la Nation l'une contre l'autre. « *Il faut que notre jeunesse bénéficie d'une même culture, d'une même éducation et, partant, d'un même enseignement. Cet enseignement ne peut être que celui qui est prodigué par l'État* »³⁶⁹. Il faut comprendre cet argument en relisant le contexte sociopolitique de l'époque où l'autorité de DACKO était contestée par une partie de la population et quelques députés qui lui reprochaient sa manière rocambolesque de prendre le pouvoir au détriment de GOUMBA Abel³⁷⁰ qui était l'homme supposé prendre la place après le décès accidentel de Barthélémy BOGANDA. Et les manifestations à l'école avec les difficultés socio-économiques ne faisaient que le fragiliser davantage politiquement. D'ailleurs, pour convaincre ses collègues de voter favorablement cette loi, le député BOAKA, dans son rapport à la Plénière, souligne que « *dans le but d'éviter des conflits auxquels risque d'être soumise une jeunesse partagée entre deux ordres d'enseignement, le Gouvernement a cherché par cette loi à faire cesser cette dualité* »³⁷¹. Cela est une grille de lecture pour comprendre les réelles motivations qui ont amené DACKO à éliminer du paysage national l'enseignement privé afin d'avoir la main mise sur l'ensemble de l'appareil éducatif. L'existence de deux ordres d'enseignement concurrents, à savoir l'enseignement privé et surtout confessionnel et l'enseignement public, était devenue inconcevable et incompatible. Le poids de l'enseignement privé est non négligeable dans ce contexte, à savoir qu'il accueillait un nombre significatif dans les 1^{er} et 2nd degrés. Le tableau ci-dessous donne une parfaite image de la situation de scolarisation entre le public et le privé en 1962.

³⁶⁸ Ce motif ne semble pas juste dans la mesure où on sait que les Missions religieuses étaient obligées de trouver d'autres sources de financement exogènes pour leur permettre de combler la différence que l'État n'arrivait pas à assurer en totalité. Elles recevaient du service de la Propagation de la Foi, de l'Enfance Missionnaires, des églises européennes et de différentes Associations des aides substantielles pour répondre aux besoins scolaires et éducatifs des enfants.

³⁶⁹ AP. Arch. Bgui : Exposé des motifs du projet de loi portant unification de l'enseignement. Le Président D. DACKO y présente les raisons avec les arguments pour l'adoption de cette loi. (document non daté). L'État souhaite ainsi avoir le monopole sur tout le système éducatif.

³⁷⁰ Abel Goumba était devenu l'ennemi politique juré n°1 de David DACKO qui n'avait pas hésité de l'emprisonner, de l'envoyer en déportation et de le confiner à l'exil à l'étranger pendant tout son règne comme le chef de l'État.

³⁷¹ AG.CPSE, 5J1.5a9 : Rapport sur le projet de loi portant unification de l'enseignement déposé par le député BOUAKA au nom de la 4^e Commission de l'Assemblée nationale et appelant à voter pour celle-ci. Session ordinaire 1962. Document non daté.

Figure 4 : Tableau comparatif entre Public et Privé en 1962³⁷²

1er Degré			2nd Degré		
Public	45.260 élèves	60 %	Public	1.515 élèves	75 %
Privé	19.387 élèves	40 %	Privé	507 élèves	25 %

Source : Données recueillies par l'auteur dans l'exposé des motifs du projet de loi portant unification de l'Enseignement en Centrafrique présenté à l'Assemblée Nationale.

Finalement, c'est le 9 mai 1962 que la loi n° 62/316 fut adoptée portant unification de l'enseignement sur tout le territoire national, infirmant par le même fait le prodigieux travail de collaboration patiemment mis en place depuis les premières années de la colonisation jusque-là. En France, la loi Debré avait trouvé en 1959 une parade juridique pour associer les établissements confessionnels et les autres institutions qui relèvent du droit privé au service public de l'éducation sous le terme de contrat d'association, permettant encore à l'État un droit de contrôle. En Centrafrique, la rupture a été radicale et unilatérale, elle était ainsi donc consommée entre l'État et l'Église et désormais les choses ne seront plus comme avant. Désormais, on ne peut que constater le véritable monopole de l'État sur l'enseignement et l'éducation attestant ainsi une volonté politique de laïcisation scolaire allant plus loin que celle connue en France de la part des nouvelles autorités. Une nouvelle manière d'envisager l'école impactera désormais la vie nationale en Centrafrique.

À partir de cette rupture, nous ne pouvons que retenir la mutation survenue dans les rapports de force séculaires entre l'État et l'Église catholique. La façon dont la nationalisation a été menée, suite aux difficultés de management consensuel des écoles entre l'État et l'Église, peut être perçue à première vue comme une politique orientée vers la déconfessionnalisation et la laïcisation des écoles. Mais une autre lecture pausée de ce processus et plus plausible peut être comprise comme une volonté de l'État de mener la réforme globale de l'éducation publique et de souligner l'accroissement du rôle de l'État à cet égard surtout au sortir de l'indépendance. La loi de l'unification de 1962 a donc mis fin à la sphère du partage de compétence en éducation entre l'État et l'Église.

³⁷² Cf. Exposé des Motifs du projet de loi portant unification de l'Enseignement en Centrafrique présenté par le Président DACKO.

2. Les politiques éducatives postcoloniales

Nous sommes déjà en pleine période d'indépendance et la République Centrafricaine a toutes les clés en main pour déterminer sa propre politique intérieure et internationale. C'est sur cette base qu'on peut comprendre que les premières années de l'indépendance ont été marquées par la rupture de collaboration entre l'État et l'Église avec l'adoption par l'Assemblée Nationale de la loi d'unification n° 62/316 (cf. **Annexe 34**) promulguée par le Président David DACKO le 9 mai 1962 concernant l'enseignement et l'éducation. Le jeune gouvernement était confronté au problème de la coexistence d'un enseignement officiel et d'un enseignement confessionnel bien enraciné et prenant trop d'importance sur le plan social.

2. 1. Les principes et dispositions de la loi n° 62/316 (voir Annexe 34)

La volonté d'accroissement du rôle de l'État dans l'éducation et son souhait de mettre un terme au partage de compétences en matière d'éducation entre l'État et l'Église se vérifient davantage dans les principes et dispositions de la loi de l'unification.

Ces principes et dispositions du législateur imprègneront la politique scolaire pendant plusieurs années et changeront radicalement la forme de la gestion partenariale de l'école. Concrètement, la loi du 9 mai 1962 formulée en un texte très court tranche totalement par son caractère austère et impérial et marque par son ton déclamatoire. On y lit : « *Est proclamée solennellement l'unité de l'enseignement sur tout le territoire de la RCA* (art. 1^{er}). *L'enseignement est prodigué par du personnel recruté ou agréé par l'État* (art. 2). *L'enseignement est dispensé dans des écoles publiques, créées et entretenues par l'État* (art. 3). *Le programme des établissements scolaires est arrêté par le gouvernement conformément au plan de développement économique et social de la Nation* (art. 4)». L'interprétation de ces dispositions est claire et simple, il n'existe plus sur le territoire national aucune institution scolaire autre que celle de l'État qui désormais prend en charge totalement le processus de scolarisation de tous les enfants, ou encore, seul l'État a désormais le monopole et la mainmise sur la responsabilité et la gestion de l'appareil éducatif sur le plan national, « *contrairement à la plupart des autres pays tels que le Cameroun, le Tchad, la République Démocratique du Congo, le Gabon, la Guinée*

*Équatoriale, le Rwanda, le Burundi, la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Nigeria, et...»³⁷³. Sans utiliser le terme « nationalisation » comme on en a connu dans d'autres pays comme le Congo-Brazzaville et autres, l'État centrafricain a été très subtil en utilisant plutôt le terme « unification » qu'il faut comprendre par le souci d'intégrer dans les cadres étatiques tous les enseignements privés, quels qu'ils soient. Dans un esprit de véritable monopole, les dispositions envisagées visent à l'unité du corps enseignant désormais recruté par l'État ; l'unité des établissements scolaires ; l'unité des programmes scolaires arrêtés par le Gouvernement – ce qui se faisait déjà depuis longtemps – conformément au plan de développement économique et social de la nation³⁷⁴. Alors que faire des écoles privées qui ont existé jusque-là et quel sort leur réserver et quel est le sort réservé à leurs personnels? Les dispositions transitoires de ladite loi, aussi inadmissibles qu'elles soient, donnent des réponses concrètes à ces préoccupations et on ne voit pas en quoi cela doit en être ainsi. « *Les établissements privés d'enseignement ouverts sur le territoire de la République continueront de fonctionner à la charge exclusive et intégrale de leurs fondateurs, jusqu'au retrait des autorisations d'ouverture qui sera prononcé par arrêté du Ministre de l'Éducation Nationale. Ces retraits seront opérés au fur et à mesure de la mise en application de la présente loi* » (art. 5). En ce qui concerne le personnel : « *Le personnel d'enseignement privé de nationalité centrafricaine pourra être intégré dans les cadres de la Fonction Publique au fur et à mesure de la fermeture des établissements privés, sauf refus expresse de ce personnel* » (art. 6). Enfin, la loi se termine par des dispositions diverses laissant clairement entrevoir la volonté de réquisitionner ou d'exproprier pour les besoins de nécessité strictement scolaires les biens meubles et immeubles des écoles privées (cf. art. 8).*

Les modalités d'application de la loi de 1962

Des décrets à prendre en Conseil des Ministres devront déterminer les modalités d'application de la loi d'unification. Et à ce propos, tout a été mis en œuvre pour que cette loi soit effective sur le terrain sans trop tarder, mais c'était une entreprise gigantesque à mener, car les structures de l'enseignement privé, surtout missionnaires représentaient une part très importante dans le dispositif scolaire et éducatif du pays. Il faut régler les questions de transfert des enseignants du privé au public en les déployant dans le mécanisme de prise en charge financière ; il faut déployer l'organisation administrative de ces établissements

³⁷³ YERIMA BANGA, J-L., (2006), « Église et Éducation en Centrafrique : Apport de l'Enseignement Catholique Associé à la Nation », Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université de Bangui, p. 69.

³⁷⁴ Cf. AG.CPSE, 5J1.5a9 : Rapport sur le projet de loi portant unification de l'enseignement déposé par le député BOUAKA au nom de la 4^e Commission de l'Assemblée nationale et appelant à voter pour celle-ci. Session ordinaire 1962. Document non daté.

privés nouvellement étatisés ; il faut négocier avec l'Église la question de mise à disposition des bâtiments scolaires qui sont des propriétés privées, etc.

Deux mois après cette loi, le Président DACKO va recevoir les Pères FÉRAILLE et LE MAILLOUX, directeur et directeur adjoint de l'Enseignement privé catholique, pour clarifier la situation des écoles catholiques et donner des directives et assurances à l'Église. La rupture comme telle ne transparaît pas dans ce qu'il leur déclare en 14 points suivants : que les missionnaires restent propriétaires de leurs écoles ; qu'ils passent commande de fournitures scolaires qui seront remboursées à 80% par l'État ; les enseignants centrafricains seront intégrés dans la fonction publique ; les enseignants étrangers seront pris en charge par l'Assistance Technique de France³⁷⁵ selon leur diplôme, y compris les religieux/religieuses et les laïcs ; les bourses seront assurées aux élèves du privé comme avant ; il faut préparer les nominations et mutations des enseignants comme par le passé en lien avec le Ministère de l'Éducation et continuer à diriger les écoles comme par le passé ; prévoir les classes nouvelles à ouvrir dans le cadre du plan d'extension scolaire ; que les religieuses ouvrent les écoles prévues à Ndélé et à la Safa ; que les religieux ne quittent pas le pays et continuent à enseigner et former les futurs enseignants, etc³⁷⁶... On aurait attendu que la loi entre en vigueur à partir de la prochaine année scolaire 1962-1963, mais cela n'est pas le cas, comme vient de le confirmer l'entretien du Président DACKO et les représentants des écoles catholiques. Un arrêté du Ministre de l'Éducation Nationale, MACKPAYEN Jean Claude, en date du 16 août 1962 alloue encore aux établissements privés une subvention de 12.837.000 francs à répartir entre les Missions catholiques (pour les diocèses de Bangui, Berbérati, Bangassou et Bossangoa : 11.595.000 francs) et protestantes (Mission Baptiste suédoise, Mission Évangélique des Frères et la Sudan Mission (1.242.000 francs)³⁷⁷. Une autre loi n° 62 360 du 14 décembre 1962 réaffirme en son article 6 que c'est l'État qui de manière unilatérale pourvoit à un enseignement primaire, secondaire, technique et supérieur dans le pays³⁷⁸. Mais toujours est-il que ces arrangements à l'amiable et sans base juridique n'arrivent pas à sortir de l'impasse dans laquelle les deux camps se trouvent, les difficultés

³⁷⁵ Nous ne savons pas sur quelle base ou sur quel accord la prise en charge des enseignants étrangers devrait être assurée par l'Assistance Technique de la France. Mais nous pensons qu'il s'agit bien du mécanisme de la Coopération Française qui pendant longtemps avait pris en charge les religieux, religieuses et prêtres de nationalité française qui étaient encore impliqués dans l'enseignement jusqu'à une période récente.

³⁷⁶ AP. Arch. Bgui : Clarifications et directives du Président D. Dacko aux Pères FÉRAILLE et LE MAILLOUX reçus en audience le 21 juillet 1962 (note confidentielle).

³⁷⁷ AP. Arch. Bgui : Arrêté du Ministre de l'Éducation Nationale allouant une subvention à l'Enseignement privé (catholique et protestant et la répartition (16 août 1962).

³⁷⁸ Cf. AP. Arch. Bgui : Loi n°62.360 fixant les principes généraux d'organisation de l'enseignement en République Centrafricaine (14 décembre 1962).

de collaboration semblent perdurer. Un autre entretien du Président DACKO aura pour intérêt de « régler une fois pour toutes la situation et en particulier ne veut plus ces palabres toujours recommencés ». Trois points essentiels sont traités :

1) nationalisation³⁷⁹ : l'État prend tout en charge, fonctionnarise, se sert des bâtiments des Missions (l'intention du monopole total de l'État sur l'enseignement est bien manifeste ici, puisqu'il est dit que l'État se charge désormais de tout) ;

2) écoles privées : elles seront à la charge entière des Missions si elles souhaitent en avoir avec indépendance totale, sauf sur le contrôle pédagogique et ces écoles devraient avoir une autorisation d'ouverture, l'État pourrait détacher à leur service des enseignants à leur charge ;

3) instituteurs : ils deviennent tous fonctionnaires désormais formés uniquement par l'État et plus question d'écoles normales privées de Missions formant des enseignants pour l'État³⁸⁰ pour former une corporation professionnelle des enseignants à part. Il importe bien de souligner les enjeux concernant ce point sur les instituteurs. En effet, les enseignants des établissements confessionnels s'étaient dotés deux ans avant d'une organisation syndicale chargée de défendre leurs causes face aux inégalités de traitement qu'ils subissaient par rapport à ceux du public qui étaient plutôt mieux traités. On croit comprendre que la volonté de les intégrer dans la fonction publique était un moyen de les calmer et d'étouffer leur syndicat. D'ailleurs, un arrêté du 4 juillet 1963 édicté par le Ministère de l'Éducation Nationale³⁸¹ rend sans objet ce syndicat des enseignants du privé, du moment qu'ils sont désormais intégrés comme fonctionnaires de l'État de qui ils reçoivent désormais des directives et en dépendent.

Nous ne voyons vraiment pas pourquoi revenir sur la question de cette manière alors que la loi n°62/316 du 9 mai 1962 a déjà été claire sur ces principes. Il suffit de prendre des décrets d'application pour les aspects concrets et définir les modalités d'exécution de cette loi. C'est

³⁷⁹ Le compte-rendu de cette rencontre utilise le terme « nationalisation » alors que la loi l'a délibérément évité lui préférant plutôt le terme « unification ».

³⁸⁰ Cf. AP. Arch. Bgui : Compte-rendu de l'entretien avec le Président D. Dacko pour clarifier quelques points sur la loi d'unification du 09 mai 1962 (document non signé du 31 janvier 1963).

³⁸¹ Nous n'avons pas eu copie de cet arrêté, mais nous tenons l'information de la Circulaire du Ministre de l'Éducation, M. GUERET, faisant la clarté sur l'enseignement de l'Instruction religieuse dans les écoles du 1^{er} degré (13 septembre 1963), p.2, qui évoque brièvement l'existence de « l'ex-syndicat des enseignants privés » et son abrogation.

ce que le Président fit finalement par le décret³⁸² n°63/071 du 15 février 1963 pour déclarer qu'il est institué en République Centrafricaine un enseignement unique : l'enseignement d'État dont les programmes d'études sont définis par le Gouvernement. Cet enseignement est dispensé par du personnel recruté ou agréé par l'État et relevant directement du seul Ministère de l'Éducation Nationale. Les enseignants étrangers ayant les titres requis peuvent être recrutés comme contractuels de l'État. Le décret reconnaît l'existence d'un « Enseignement scolaire privé » mais, en lui donnant une existence juridique bien précise, il s'agit de « *tout établissement où l'enseignement est dispensé en priorité aux ressortissants étrangers en leur langue et suivant leurs programmes nationaux...à la charge de leurs utilisateurs* » (article 7)³⁸³. Le décret se termine en évoquant une convention à établir entre l'Église et l'État pour déterminer les conditions d'utilisation des locaux scolaires appartenant aux autorités religieuses (article 9). Nous avons bien trouvé un projet de convention³⁸⁴ en application de ce décret préparé par les autorités religieuses catholiques, mais nous n'avons pas trouvé le texte définitif qui aurait été adopté par les deux parties. On parle de mise à la disposition de l'État de l'ensemble des bâtiments scolaires pour 1 franc symbolique par an par l'Église³⁸⁵. Et le 13 juillet 1963, le Ministre de l'Éducation Nationale, M. GUERET prendra un arrêté (n°386)³⁸⁶ portant intégration du personnel laïque centrafricain enseignant appartenant précédemment à l'Enseignement privé dans le corps des fonctionnaires de l'État. On y compte 485 enseignants, dont 3 instituteurs, 28 instituteurs adjoints, 103 agents supérieurs et 351 agents d'enseignement (cf. **Annexe 36**). Le personnel religieux ou laïque étranger sera retenu ultérieurement comme personnel enseignant contractuel par l'État.

Bref, avec la loi du 9 mai 1962, tous les établissements scolaires des missions vont tomber sous la loi qui proclame l'unité de l'enseignement en Centrafrique. Ils seront dirigés et

³⁸² Idem : Décret n°63/071 du Président David DACKO, portant application de la Loi N°62/316 du 9 mai 1962, relative à l'unification de l'enseignement (15 février 1963).

³⁸³ On dénombre en janvier 1970 3 ou 4 écoles primaires de ce genre pour les Français et les Américains. Cf. AP. Arch. Bgui : L'état des écoles privées après la loi d'unification du 9 mai 1962 et la situation des missionnaires enseignants dans l'éducation. Évaluation au 1^{er} janvier 1970.

³⁸⁴ Ce projet de convention est daté du 17 février 1963 et la réflexion sera menée pendant plusieurs années jusqu'en 1967 parce qu'il fallait impliquer le Saint-Siège dans le règlement de cette situation. Et c'est la Nonciature Apostolique dont le siège était situé à l'époque à Yaoundé au Cameroun qui se saisira de la question. Le projet définitif que devrait présenter la Nonciature Apostolique aux autorités politiques à Bangui date du 10 août 1967. Mais on ne sait pas si ce projet avait été adopté par les deux parties ou pas.

³⁸⁵ Le projet de convention en son 2^e alinéa stipule que « *les locaux scolaires qui sont propriété des Missions catholiques et dont la liste est ci-annexée, sont loués dans l'état où ils se trouvent à la République Centrafricaine à raison de 1 franc symbolique par an* ».

³⁸⁶ Idem : Arrêté portant intégration du personnel enseignant appartenant à l'ex-Enseignement privé, dans la fonction publique, suite à la loi d'unification du 09 mai 1962 (13 juillet 1963).

contrôlés par le Ministère de l'Éducation Nationale et, par lui seul, les Missions n'ont plus la haute direction ni l'inspection des écoles qu'elles ont créées. Après cette unification, les fournitures scolaires et les pensions des élèves sont totalement à la charge de l'État, les bâtiments resteront propriété des Missions, une convention³⁸⁷ devra survenir après 1968 pour régler leur utilisation, leur location et leur entretien par l'État. En janvier 1966, on comptait dans le primaire, une quarantaine de religieuses contractuelles, institutrices et directrices d'écoles sous l'autorité directe de l'État ; dans le second degré et le technique, il y avait deux cours normaux dirigés par les Frères Maristes à Berbérati et par les Frères de Saint Gabriel à Bangassou (ils vont cesser en juillet 1966), un collège technique féminin à Bangui dirigé par les Sœurs du Saint-Esprit (elles vont l'abandonner en octobre 1969) ; un collège de jeunes filles à Bangui, le lycée Pie XII (qui survivra jusqu'à la reprise de l'enseignement Catholique Associé de Centrafrique en 1996) dirigé par les Sœurs du Saint-Esprit ; deux collèges de garçons dirigés par les Frères Maristes à Bangui (le lycée d'État des Rapides à Saint-Paul) et à Berbérati. La direction de ces deux établissements sera rendue en 1969 à l'État et les Frères vont se retirer définitivement pour d'autres types d'apostolat dans le pays. Seuls les séminaires, institutions scolaires pour la formation du clergé, n'ont pas été touchés par ces réformes³⁸⁸. Bref, la cession par l'Église de toutes ces infrastructures scolaires a permis aux pouvoirs publics d'augmenter le parc des établissements éducatifs et l'offre scolaire étatique publique sans que l'État ait à investir dans la construction de nouveaux bâtiments. Pendant longtemps, les écoles catholiques et autres vont disparaître de la carte scolaire centrafricaine. Mais en sera-t-il ainsi pour toujours ?

2. 2. Vers de nouvelles politiques éducatives ouvertes au privé : mais quelle rupture ?

Pendant longtemps, la loi d'unification avait à être la norme éducative indicative dans le pays et elle devait marquer politiquement la vie nationale jusqu'à une certaine époque. Elle devait marquer la rupture de collaboration avec l'Église et effacer de la mémoire nationale l'idée de l'existence d'un enseignement privé pouvant aider la jeunesse à préparer son avenir. Mais en réalité, il n'en fut pas ainsi. Plusieurs années encore après la rupture officielle annoncée, la réforme restera en partie que normative et théorique, la mise en

³⁸⁷ Cf. AP. Arch. Bgui : Projet de Convention entre le Saint-Siège et la République Centrafricaine réglant la situation scolaire (10 août 1968). Texte mis au point pour la visite de Mgr le Nonce Apostolique au Ministre de l'Éducation Nationale à Bangui le 2 août 1968.

³⁸⁸ Cf. AP. Arch. Bgui : L'état des écoles privées après la loi d'unification du 9 mai 1962 et la situation des missionnaires enseignants dans l'éducation. Évaluation au 1^{er} janvier 1970.

pratique ne sera pas effective pour des raisons conjoncturelles qui installent une situation d'un entre deux. En effet, le gouvernement n'a suffisamment ni le temps, ni le personnel d'encadrement, ni les moyens, ni l'expertise pour mobiliser immédiatement la masse nationale afin de traduire dans les faits les dispositions de la loi d'unification. Bien que toutes les écoles soient étatisées, et les missionnaires mis de fait à l'écart de l'administration et de la gestion des établissements, ceux-ci continueront encore pendant quelques années après à être présents comme enseignants et directeurs d'établissement jusqu'à une certaine époque, mais comme fonctionnaires de l'État et non plus sous le label de l'enseignement catholique et généralement à titre personnel. De plus en plus, la participation accrue des cadres religieux dans l'ambiance de l'éducation nationale reste bien appréciée, et tout est fait pour en avoir davantage. À la demande du Ministre de l'Éducation dans les années 1975, l'Archevêque de Bangui, Mgr Joachim NDAYEN exhortera les cadres religieux à ne pas chercher à quitter leurs postes en aucun cas, car le gouvernement entend plutôt renforcer leur situation professionnelle actuelle³⁸⁹. Bien sûr, les choses iront progressivement, le recrutement de nouveaux contractuels missionnaires va se réduire au fur et à mesure que les autochtones sont formés pour faire des remplacements numériques. Mais cette loi va s'essouffler à un certain moment de la vie sociale et deux événements fondamentaux vont la bousculer en la mettant en cause dans la décomposition du système éducatif. Deux faits sont à mentionner dans ce sens.

L'Ordonnance n° 72/040 du 12 mai 1972 et son décret d'application n° 72/147 du 12 mai 1972³⁹⁰

Avec le temps et après ce qu'on peut appeler la « guerre scolaire en Centrafrique » qui a entraîné l'étatisation et l'unification complète des écoles et leur déconfessionnalisation,

³⁸⁹ Cf. AP. Arch. Bgui : Note manuscrite de Mgr Joachim NDAYEN au Père LE MAILLOUX, directeur de l'Enseignement Privé Catholique, devenu simple coordinateur des cadres religieux contractuels dans l'enseignement de l'État. Document non daté, mais en faisant des recoupements, on peut le dater de 1975. Cette note manuscrite permettra au Père LE MAILLOUX d'adresser aux religieuses une lettre pour porter à leur connaissance le message reçu de l'Archevêque comme quoi la scolarisation du pays est encore loin d'être complète, l'appoint que les cadres religieux apportent est bien apprécié, qu'ils ne quittent pas leurs établissements d'insertion en aucun cas, les départs doivent être comblés par des remplacements immédiats d'autre cadres religieux, si leur participation pouvait être accrue, l'État serait très satisfait. Cf. Compte-rendu de la rencontre de Mgr J. NDAYEN suite à l'entretien qu'il a eu avec le Ministre de l'Éducation Nationale sur l'avenir des contrats nationaux dont bénéficient les missionnaires après la loi d'unification de 1962. Ce compte-rendu a été réalisé et adressé aux religieuses le 3 avril 1975.

³⁹⁰ Cf. AP. Arch. Bgui : Ordonnance n°72/040 de J.B. BOKASSA autorisant la création d'établissements privés laïcs. Cette Ordonnance abroge la loi n°62/316 du 09 mai 1962 sur l'unification de l'enseignement et le décret n°63/071 du 15 février 1963 portant application de cette loi (12 mai 1972) et son Décret n°72/147 fixant les modalités d'application de l'Ordonnance du 12 mai 1972 autorisant la création d'établissements privés d'enseignement laïc (12 mai 1972).

l'État va être rattrapé par la question scolaire devant les nécessités de l'évolution socio-économique et les nécessités de la mondialisation. Situation insolite restée sans effet ni faire beaucoup de bruit dans le milieu politique national de l'époque, neuf mois seulement après la loi d'unification de mai 1962, le Président David DACKO va revenir comme pour renier ses initiatives législatives, rétablir l'enseignement privé en promulguant le décret n° 63/071 du 15 février 1963. Comme on pourrait s'y attendre, le décret reste totalement muet sur la participation de l'enseignement confessionnel. Il n'y aura alors aucune initiative du privé pour répondre à ce décret et l'État se battra seul pour scolariser la jeunesse.

Cependant, la démographie évolue aussi à un rythme croissant et l'État est confronté à l'obligation de répondre au besoin de l'éducation de tous les jeunes en âge d'être scolarisés comme le stipule la loi n° 443/62 du 14 décembre 1962 qui mentionne en son article 4 et 7 le droit et le devoir de l'État et des collectivités de créer des institutions publiques pour garantir l'éducation gratuite aux enfants de tous les degrés. Dix ans après la loi d'unification, c'est le Président Jean-Bédel BOKASSA qui, par ordonnance du 12 mai 1972, va abroger la loi du 9 mai 1962 ainsi que le décret d'application du 15 février 1963, ouvrant la voie de nouveau à la création d'établissements privés d'enseignement. Cette décision est motivée par le rythme d'accroissement de la population scolaire (cf. **Figure 5** et **Graphique 2** ci-dessous)³⁹¹ dans les différents ordres d'enseignement en Centrafrique. Selon ces données, la population a presque triplé entre 1960 et 1970 dans le primaire, passant de 60.903 à 170.048 élèves, ce qui peut justifier l'avènement de l'Ordonnance de 1972. La nouveauté de cette Ordonnance qui tranche avec le passé est l'introduction du terme « laïc ». Ces écoles d'enseignement privé ne sont plus « confessionnelles », mais elles deviennent « laïques » et ouvertes au 1^{er}, 2^{ème} degré et technique, réservant l'enseignement supérieur à l'État seul (cf. article 5). Il affirme qu' « *outre les écoles d'établissements scolaires d'État, peuvent être créées des écoles ou établissements privés d'enseignement laïc...* » (article 2). Par établissement d'enseignement laïc³⁹², car c'est une nouveauté, il faut entendre un établissement créé par toute personne morale ou physique ayant obtenu l'autorisation d'ouvrir un ou plusieurs établissements privés pour dispenser le programme de l'enseignement officiel, à savoir l'enseignement primaire, secondaire et technique (articles 3

³⁹¹ Cette **Figure 5** et ce **Graphique 2** présentent l'évolution très rapide de la population scolarisée dans le primaire de 1960 à 1989.

³⁹² Jusque-là, l'enseignement privé était essentiellement confessionnel, c'est-à-dire entre les mains des missionnaires (catholiques comme protestants). L'introduction du terme « laïc » fait alors évoluer les mentalités pour dire qu'il faut désormais ouvrir l'enseignement privé à d'autres partenaires ou promoteurs potentiels de l'éducation.

et 4). Jusque-là, l'enseignement privé était essentiellement confessionnel, c'est-à-dire entre les mains des missionnaires (catholiques comme protestants). L'introduction du terme « laïc » fait alors évoluer les mentalités pour dire qu'il faut désormais ouvrir l'enseignement privé à d'autres partenaires ou promoteurs potentiels de l'éducation que ceux traditionnellement connus jusque-là. Comme par le passé, tout établissement privé doit être autorisé par un décret pris en Conseil des Ministres après examen du dossier de demande introduit par son promoteur. Le personnel enseignant est aussi autorisé par l'autorité compétente après étude du dossier. L'autorité administrative étend son contrôle sur tout l'établissement dans les domaines pédagogiques, législation scolaire, inspection, formalités de recrutement du personnel, aux installations matérielles, à l'organisation des examens et collation des diplômes. Les promoteurs ont l'entière responsabilité financière pour la construction des locaux, l'acquisition des équipements scolaires et leur entretien et bien sûr la rémunération du personnel enseignant. Alors vu sous cet angle, on ne voit pas comment, sans soutien financier et matériel de l'État, des personnes morales et physiques seront encouragées à prendre des initiatives pour des créations d'écoles privées laïques. Le décret d'application fait ressortir en détail les modalités et les conditions de demandes d'ouverture, les conditions de fonctionnement et de recrutement d'enseignants, les conditions et profils des directeurs d'établissement et leurs devoirs, etc. Curieusement, cette Ordonnance n'a pas porté effet, car on ne vit aucune initiative dans ce sens comme par le passé dans la multiplication des écoles dans l'ensemble du pays. L'Église, gardant encore un très mauvais souvenir, ne se hasarda même pas à prendre des initiatives, elle qui s'intéresse bien à la question éducative auprès de la jeunesse. Le statu quo demeurera ainsi et traversera tous les autres gouvernements successifs jusqu'en 1994. On comptera seulement vers les années 1985 un établissement privé de niveau supérieur (Cours Préparatoire International³⁹³ = CPI), mais comme entreprise commerciale demandant les frais de scolarité assez élevés aux élèves et étudiants.

³⁹³ Cet établissement supérieur fut fondé par M. HOUDEGBE, ami personnel de l'ancien Président le général André KOLINGBA arrivé au pouvoir en 1981.

3. Les États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1994 : Pour le retour de l'Enseignement Privé

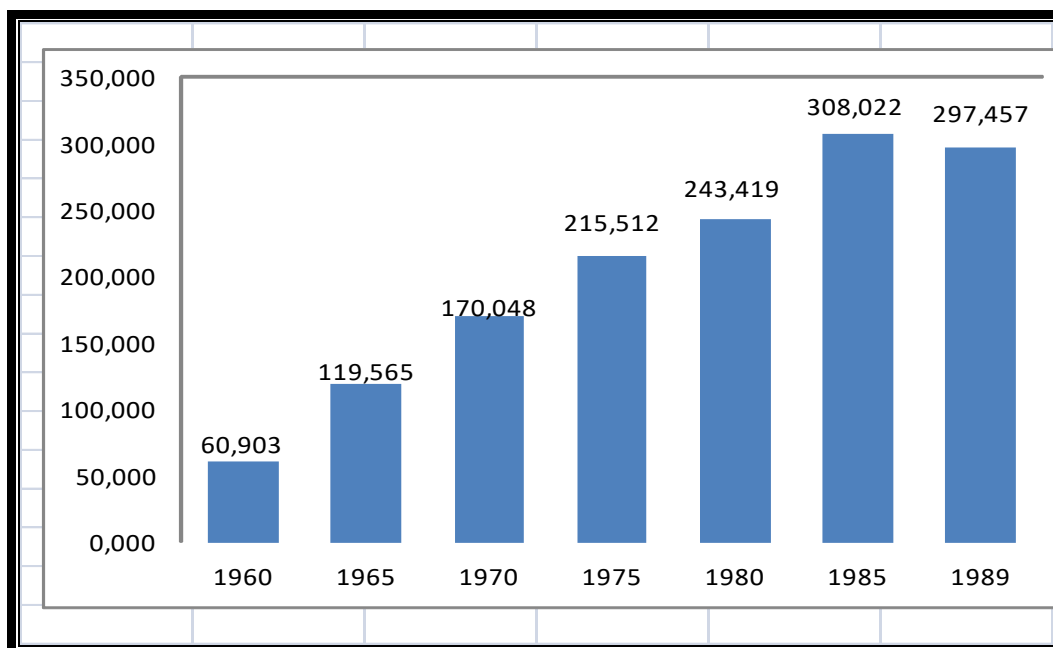
La loi de 1962 n'a pas vraiment amélioré qualitativement la situation de l'école centrafricaine. Malgré la nécessité ressentie par le nouvel et jeune État de prendre en main l'ensemble du système éducatif, il n'y eut guère de changements dans l'organisation et le contenu de l'école héritée de la colonisation. Le système éducatif était durablement orienté vers la production des auxiliaires administratifs de la nouvelle administration. L'accent fut mis à partir de 1960, non sur la qualité de l'enseignement, mais sur l'expansion de l'enseignement dans le cadre de la politique de la scolarisation primaire universelle d'une part et le développement du niveau secondaire, puis du supérieur d'autre part. Le tableau et le graphique ci-dessous prouvent à suffisance l'évolution quantitative de cet effort jusqu'en 1989.

Figure 5 : Effectifs d'élèves du primaire de 1960 à 1989

Année	Effectifs		Total
	Garçons	Filles	
1960	50,475	10,428	60,903
1965	92,593	26,972	119,565
1970	115,842	54,206	170,048
1975	142,31	73,202	215,512
1980	153,04	90,379	243,419
1985	196,271	111,751	308,022
1989	183,661	113,796	297,457

Source : Annuaire de l'UNESCO, 1990 et Annuaire des statistiques du MEN, 1988.

Graphique 2 : Évolution de l'effectif des élèves du primaire de 1960 à 1989



Source : Graphique créé par l'auteur sur la base des données du tableau ci-dessus.

Cependant, le résultat est négatif en ce qui concerne la qualité et la performance du système, on a assisté à une déliquescence graduelle du système éducatif depuis cette année, avec la baisse de niveau d'études, la perte d'estime pour la fonction enseignante, la décrépitude des infrastructures scolaires, la stagnation, voire la régression de l'ampleur scolaire sur toute l'étendue du pays, etc. Tous les indicateurs mesurant les rendements scolaires signalaient négatifs, les comparaisons internationales des résultats avec les autres pays de la sous-région et de la région africaines sont catastrophiques. L'école centrafricaine a traversé des moments très difficiles avec des grèves à longueur d'années, tantôt de la part des enseignants, tantôt de la part des élèves et étudiants pour cause de salaires et de bourses impayés etc., des années « blanches ³⁹⁴ » successives jusqu'au déséquilibre du rythme scolaire. Plusieurs études scientifiques commandées par l'Unesco, des analyses internes et des recherches universitaires ont mis en évidence le dysfonctionnement du système éducatif en Centrafrique³⁹⁵. On peut relever ici la « dévalorisation du métier d'enseignant, le dysfonctionnement du système éducatif, des classes surpeuplées, des salaires impayés aux enseignants, des grève multiples de la part des enseignants et des élèves, des années

³⁹⁴ Les années 1991, 1992 et 1993 ont été successivement déclarées années blanches car les multiples grèves successives des enseignants et des élèves et étudiants n'ont pas permis à l'État de valider les acquis académiques de ces périodes troubles et très instables sur le plan politique et social, le volume horaire des enseignements préconisé par l'Unesco n'étant pas atteint.

³⁹⁵ Cf. GOUNEBANA, J-C., (2006), MOSSOA, L., (2013), MOUSSAPITI, S., (1989), NAMYOUISSÉ, J-M., (2007), YERIMA BANGA, J-L., (2006 et 2011).

blanches (1991, 1992, 1993), la dévalorisation de l'éducation et de l'enseignement à travers les calendriers scolaires non respectés, médiocrité dans la pratique scolaire touchant à la fois les enseignants et les élèves se traduisant par la tricherie, la corruption, l'achat des notes etc... Tout cela a entraîné la démotivation au niveau de l'État, des parents, des enseignants, des élèves et de toute la communauté nationale et internationale. Il fallait donc trouver un cadre pour poser le problème de manière officielle afin que des solutions de médiation y soient trouvées »³⁹⁶. Le tout amènera à une prise de conscience nationale quand en 1994, un grand forum sera convoqué et tenu pour déboucher sur des décisions hardies qui marqueront le processus de scolarisation sur le plan national en regard avec le contexte de la mondialisation.

En effet, ces États Généraux de l'Éducation et de la Formation furent tenus du 30 mai au 8 juin 1994 à Bangui sous l'impulsion du Président Ange Félix PATASSE qui venait d'être démocratiquement élu. Ils réunirent les représentants de toutes les couches sociales sans exception : pouvoirs publics, société civile, enseignants, parents, étudiants, élèves, confessions religieuses et organisations internationales présentes en Centrafrique. L'ampleur de la crise éducative était énorme et il fallait s'investir totalement dans la recherche d'une voie de sortie. Cela devait être un travail fait par consensus pour trouver des solutions heureuses aux difficultés du système éducatif centrafricain. Deux objectifs majeurs furent donc assignés à ces assises sous forme de question par le Ministre de l'Éducation, M. Etienne GOYÉMIDÉ, à savoir : quel est l'état du système éducatif centrafricain et que faut-il attendre de ces États Généraux. Pour lui, « *le système éducatif centrafricain est devenu obsolète, non adapté aux temps actuels, miné par de nombreuses insuffisances : il faut donc le transformer profondément pour en faire un outil performant au service du développement* »³⁹⁷. Par un diagnostic partagé et discuté et une analyse sans complaisance, le système éducatif a été mis à nu sur tous les plans. Les résultats des travaux ont tous milité en faveur d'un renouvellement du système en profondeur et étaient présentés comme des urgences afin de mettre le pays en concert avec les autres pays du monde. Des orientations fermes et courageuses ont été adoptées, de nombreuses recommandations à court, moyen et long termes ont été formulées en termes d'actions concrètes à mettre en œuvre³⁹⁸. L'Église sera interpellée et invitée de manière spéciale par une recommandation forte, sous la

³⁹⁶ YERIMA BANGA, J-M., (2006), *op. cit.*, p. 69.

³⁹⁷ Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et de la Technologie (1994), *Les États Généraux de l'Éducation et de la Formation*, p. 2, Bangui.

³⁹⁸ Cf. YERIMA BANGA, J-L., (2011), *idem*, 98.

pression des représentants des parents³⁹⁹ à revenir aux côtés de l'État pour l'œuvre d'éducation des enfants. Entre temps, devant la dégradation du système scolaire, surtout avec les trois années blanches successives de 1991-1992-1993 consécutives aux interminables grèves, des parents désemparés face à la situation des enfants abandonnés, vont s'engouffrer entre les mains des volontaires qui ont essayé de mettre en place des petits cours appelés « cours de soutien » ou « cours privés » dans les paroisses, les communautés religieuses, etc⁴⁰⁰ ...et quelques autres privés⁴⁰¹. Il est clair que le fait de retirer les enfants des écoles publiques moribondes pour les inscrire dans ces privés informels à leurs propres frais a été considéré comme une prise de la part des parents à s'engager pour l'éducation de leurs enfants, mais aussi comme un signal fort à l'endroit de l'État pour le contraindre à faire une place importante au privé. Ce qui conduira le Ministre Etienne GOYÉMIDÉ à reconnaître à l'Association des parents d'Élèves le caractère de « *Partenaire privilégié de l'Éducation* »⁴⁰².

Nous reconnaissons donc clairement que les parents ont joué un rôle capital pour la prise de conscience de la nécessité d'établir le partenariat éducatif par la mise en place des établissements scolaires privés et par ricochet la nécessité de cerner l'Église catholique comme partenaire incontournable susceptible de jouer encore un rôle important comme par le passé dans l'éducation de la jeunesse centrafricaine.

Bref, la loi d'unification de 1962 avait plongé la jeunesse centrafricaine dans une situation de récession intellectuelle, culturelle et éducative et les États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1994 ont permis de l'en sortir par l'appel aux partenaires sociaux qui ont l'expertise de mettre la main à la patte. Des recommandations avaient été lancées à l'endroit de seize entités en passant par l'État, l'Assemblée Nationale, les syndicats et les médias etc.

³⁹⁹ Parmi les parents, beaucoup étaient ceux qui avaient bénéficié de l'éducation et de la formation reçue dans les établissements scolaires jadis dirigés par l'Église que nous avons mentionnés ci-dessus. Avec nostalgie et amertume, ils ont commencé à regretter ces temps immémoriaux qui les ont vus se façonner une personnalité entre les mains de l'Église à travers les écoles catholiques et dont n'en bénéficient plus leurs progénitures abandonnées à l'incurie du système éducatif du moment. Tous se sont mobilisés pour exiger à l'État de négocier avec l'Église pour qu'elle revienne reprendre les écoles.

⁴⁰⁰ Signalons en passant quelques lieux où avaient lieu ces cours de soutien : Centre Jean XIII, Communauté des Frères Maristes aux Rapides, Salles Saint Louis à la Cathédrale, Paroisse Notre Dame de Fatima, Paroisse Saint Jacques de Kpetenè, Paroisse Saint Michel, Paroisse Saint Joseph Mukassa au Foyer de Charité, etc.

⁴⁰¹ On peut citer le Centre Protestant pour la Jeunesse (CPJ), le Cours Préparatoire International (CPI), École Jean-Marie, École Libanaise, etc...

⁴⁰² Ce terme a été utilisé par le Ministre dans le discours qu'il a tenu le 16 novembre 1994 à l'occasion du premier Conseil National de la Fédération Nationale des Associations des Parents d'Élèves de Centrafrique. Terme cité dans « Document préparatoire pour les négociations en vue du rétablissement de l'Enseignement Privé Catholique en Centrafrique », p. 3 (Document de la Conférence Épiscopale de Centrafrique, Commission de l'enseignement Catholique).

Aux confessions religieuses en général, il est recommandé « *d'accepter de créer des écoles privées et de faire agir les communautés de base confessionnelles pour la création d'écoles, leur entretien, et l'extension de la sensibilisation en matière éducative* ». Et à l'État, une des recommandations fortes l'obligera à « *négozier avec les confessions religieuses, et particulièrement l'Église Catholique les conditions de reprise et de création des écoles privées* »⁴⁰³. Fort de ces recommandations, le Ministre Etienne GOYÉMIDÉ va se rapprocher de l'Assemblée des Évêques de Centrafrique pour présenter ces sollicitations de l'État⁴⁰⁴. Plus tard enfin, les États Généraux déboucheront sur l'adoption et la promulgation d'une loi d'orientation en 1997 pour donner une forme juridique aux conclusions élaborées, consacrant ainsi un cadre législatif aux réformes scolaires à mettre en place afin de piloter le système éducatif pour l'avenir.

Conclusion :

Cette première partie nous a permis d'appréhender comment l'État s'est approprié la question de l'éducation depuis le début en Centrafrique. Depuis la fondation du premier poste administratif colonial en 1889 jusqu'à l'indépendance en 1960, la République Centrafricaine anciennement connue sous le nom de l'Oubangui-Chari aura connu une trajectoire assez particulière en ce qui concerne l'histoire de l'éducation de ce pays. Comme le montre l'étude des archives que complètent d'autres témoignages écrits que nous avons rassemblés, l'éducation n'a pas malheureusement occupé une place de prédilection dans le choix politique des autorités coloniales comme en témoigne le peu de budget mis à disposition par les différents responsables. La préoccupation majeure de cette période en matière scolaire était guidée par le souci d'avoir des cadres subalternes pour servir d'auxiliaires à l'administration coloniale et aux services de second plan aux côtés des coloniaux. Les missionnaires, pionniers de l'éducation dans ce territoire, ont été d'un grand apport à l'administration coloniale pour la mise en place d'un système éducatif et pour l'éducation de la jeunesse en cette période. Bannis par la loi de 1903 en France dans le domaine de l'éducation, les religieux missionnaires ont été tolérés en territoires coloniaux comme en Oubangui-Chari, pour servir à bon escient au rayonnement de la France sur le plan culturel. Ce qui confirme l'adage qu'on attribue à GAMBETTA que « l'anticléricalisme n'est pas un produit d'exportation en territoire colonial ». D'ailleurs, les

⁴⁰³ Cf. Le Bulletin Spécial « *KURU GO* », n° 21 de septembre 1994, p. 2. Reportage spécial sur les États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1994.

⁴⁰⁴ Nous traiterons les négociations entre l'État et l'Église et les conditions de reprise dans la deuxième partie.

premiers alphabétisés et scolarisés (garçons et filles) viennent des centres d'encadrement missionnaires qui donneront les premiers « *apprentis-maçons, des charpentiers, des menuisiers, des bouviers, des jardiniers, des cuisiniers, mais aussi des employés de commerce, des commis aux écritures, des instituteurs, et aussi, bien sûr, des catéchistes. Tous ces ouvriers et employés se répandront dans tout le pays et formeront cette classe d'évolués qui rendra tant de services à la mission comme à la colonie* »⁴⁰⁵.

Les réformes successives mises en place ont permis à l'administration coloniale de codifier les pratiques scolaires et pédagogiques auxquelles les établissements d'enseignement catholiques devraient se soumettre. Dans la mesure du possible, l'administration a ouvert à ces établissements l'accès à quelques allocations financières sous forme de bourses et de subventions, lui permettant aussi, par la même occasion, d'avoir un droit de regard sur les œuvres scolaires privées des Missions.

Après l'indépendance (1960) jusqu'en 1994, les relations entre les nouvelles autorités et les autorités ecclésiastiques mettront à mal le difficile processus du développement scolaire existant. L'année 1962 est donc l'année de rupture de collaboration officielle, car le jeune Président David DACKO décida de retirer les écoles des mains des promoteurs de l'enseignement privé, dont les écoles missionnaires catholiques. On croit comprendre qu'il veut asseoir son autorité en éliminant un système d'enseignement étroitement associé à l'époque coloniale et qui lui créait des problèmes d'ordre politique ; assurer l'unification de l'appareil éducatif dans la perspective de la formation civique de la jeunesse centrafricaine dans un seul cadre sous contrôle de l'État et enfin la nécessité d'égaliser les conditions de travail et d'avancement des catégories d'enseignants (du privé et du public) afin d'éliminer les velléités d'organisation en syndicat des enseignants et des élèves des écoles privées confessionnelles pour lutter contre les soulèvements sociaux.

De manière générale, nous retenons que, pendant la période coloniale, la politique éducative à travers les différents textes officiels était caractérisée par une grande volonté de centralisation du pouvoir et de main mise de l'État sur l'enseignement tout en tolérant et appréciant la collaboration effective de l'Église. Par contre après l'indépendance, c'est le schéma d'un « État éducateur » qui est dessiné à travers la loi d'unification qui met tout le système sous contrôle en prônant une égalité de conditions pour tous les élèves d'une part et

⁴⁰⁵ YERIMA BANGA, J-L., (2006), « Église et Éducation en Centrafrique : Apport de l'Enseignement Catholique Associé à la Nation », Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université de Bangui, p. 64.

des enseignants de l'autre part. Pour les nouvelles autorités, l'école est perçue comme un instrument au service du politique dans le but de bien contrôler et d'apaiser le climat social, puisqu'on ne peut construire un État dans la contestation.

Jusqu'en 2009, il y aura bien sûr un empilement de réformes et de recommandations avec d'autres textes officiels définissant les politiques et le pilotage du système éducatif⁴⁰⁶ (la Ruralisation en 1966 ; L'École de Promotion Collective de 1970 (EPC) ; le Séminaire National sur l'Éducation de 1982 ; les États Généraux de l'Enseignement Supérieur en 1987 ; les États Généraux de l'Éducation et de la Formation en 1994 ; la Loi d'Orientation de l'Éducation en 1997 ; le Plan National de Développement de l'Éducation en 2000 (PNDE 2000 - 2010) ; le Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous 2004 - 2015 en 2004 ; le Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN 2007) ; et le Document de Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation 2008 - 2020) comme par le passé avec le souci d'adapter l'école centrafricaine aux attentes et aux besoins de la société, mais ces textes n'ont pas trait directement à l'Enseignement Catholique qui a repris officiellement place à partir de 1996, à part quelques allusions généralistes au partenariat. Cela nous permet maintenant d'aborder dans la deuxième partie, la place de l'Église avec ses implications concrètes dans l'éducation pendant la période coloniale et son retour dans le système dans un passé très récent.

⁴⁰⁶ Cf. YERIMA BANGA, J-L., *idem*, p. 92-101. Nous pouvons souligner juste en passant ces quelques grandes orientations éducatives et des réformes qui ont marqué la vie nationale à partir de 1965. Nous reviendrons en détail sur ces points dans la troisième partie de ce travail.

**PARTIE II : L'ÉGLISE ET LE DÉVELOPPEMENT DE
L'ÉDUCATION EN CENTRAFRIQUE. DE
L'ÉVANGÉLISATION A LA SCOLARISATION (1889-2009)**

Introduction

Religion et éducation se sont tellement intégrées à la politique coloniale à tel point qu'il peut parfois être difficile de départager colonisation et évangélisation. Des chercheurs comme Elikia M'BOKOLO, n'hésitent pas à affirmer que la Mission et l'École étaient des outils de la colonisation⁴⁰⁷.

Tout le monde s'accorde à le reconnaître, pendant la période coloniale, l'enseignement était essentiellement confessionnel et a pendant longtemps dominé le champ privé de l'éducation en Afrique francophone (cf. Suzie GUTH, Éric LANOUE, Annie VINOKUR, Marc PILON, Jean SURET-CANALE)⁴⁰⁸. Une Mission sans école était chose rare et un cas exceptionnel dans le dispositif et la stratégie de l'évangélisation missionnaire. Les congrégations religieuses supprimées en Métropole par la loi du 7 juillet 1904 vont partir en terres de mission et de colonisation. Ainsi, a-t-on vu des congrégations quitter la France pour aller s'installer en Afrique et dans d'autres parties du monde et y développer des écoles. C'est donc cette réalité que l'on retrouve en Oubangui-Chari quand on s'intéresse à l'histoire de l'éducation de ce pays.

Le domaine éducatif est donc l'un des lieux où l'Église catholique a traduit son implication de manière importante dans la prise en compte de la question scolaire en Centrafrique. C'est à juste titre que nous voulons dans cette deuxième partie découvrir ce qu'elle a réalisé dans sa mission éducative comme service à l'enseignement, à la scolarisation et la formation des jeunes centrafricains.

Les réalités en Centrafrique.

En Centrafrique, l'Église catholique s'est intéressée dès le début de la conquête missionnaire (1889) à la question du développement social des peuples. À côté des cadres coloniaux, ce qui amène certains auteurs à les considérer à tort ou à raison comme des agents de la colonisation, les missionnaires ont joué un rôle prépondérant dans l'éducation et la formation de la jeunesse centrafricaine. C'est ainsi reconnaître qu'on ne peut faire l'économie de l'histoire de l'école centrafricaine depuis ses origines sans faire appel à la mémoire historique de ce rôle combien important joué par l'Église et les missionnaires.

⁴⁰⁷ M'BOKOLO, E., (2008), *Afrique noire, Histoire et civilisations, du XIX^e siècle à nos jours*, tome 2, Paris, Hatier, p. 392 (3^e édition)

⁴⁰⁸ Se référer à la bibliographie pour voir leurs ouvrages mentionnés.

Jusqu'ici il n'y a pas encore eu de recherche approfondie en Sciences de l'Éducation pour mettre en exergue cette contribution de l'Église dans le domaine éducatif dans le style que nous initions, à part quelques écrits et thèses en histoire classique générale⁴⁰⁹ et en sociologie de l'éducation qui ont soit apporté un pan de lumière sur quelques réalisations sociales des missionnaires, soit posé plutôt un regard critique et accusateur sur la présence des missionnaires dans leurs relations avec les agents coloniaux. L'engagement scolaire des missionnaires et de l'Église depuis le début jusqu'à maintenant mérite d'être revisité pour qu'une place spéciale lui soit donnée dans l'histoire centrafricaine, car en se déployant ils n'ont pas amené que la Bible, mais aussi des connaissances scolaires et intellectuelles.

Cette deuxième partie se propose d'apporter un peu de lumière sur le travail scolaire réalisé, les raisons qui ont mobilisé la bonne volonté des missionnaires, leurs stratégies et dispositifs pour accomplir cette responsabilité et la collaboration qui les a mobilisés aux côtés des responsables administratifs pendant et après l'indépendance jusqu'à aujourd'hui. Quelle est donc enfin la permanence de cet engagement de nos jours, surtout quand on sait qu'il y a eu rupture à une période donnée ?

L'exposé se divise en deux périodes historiques : période missionnaire et scolarisation de 1889 – 1962 et période de la reprise de collaboration de 1996 à 2009. Cette périodisation orchestre bien la compréhension de cette histoire d'engagement au service de l'école et de la jeunesse.

⁴⁰⁹ Nous pouvons citer ici les thèses de Albert MBERIO (1982), Maurice Amayé (1984) et Dieudonné KPAMO (1994). Les trois sont historiens de formation et ont consacré leurs recherches sur la formation des élites centrafricaines et le développement socio-économique et culturel des missionnaires pendant la colonisation. M. BEVERAH Lala fait des critiques contre l'œuvre dite de civilisation menée pendant la colonisation par la France et les missionnaires. Il assimile cette œuvre à un « ethnocide ».

CHAPITRE IV : PÉRIODE MISSIONNAIRE ET SCOLARISATION : 1889 - 1962

Par période missionnaire, nous entendons la période qui a permis aux missionnaires, répondant à leurs convictions religieuses, de se déployer hors de leur pays pour porter l'œuvre d'évangélisation aux peuples qui ne connaissaient pas encore le christianisme et qui pratiquaient des religions traditionnelles ancestrales. Ce phénomène d'évangélisation n'a pas épargné l'Oubangui-Chari devenue République Centrafricaine à l'indépendance en 1958.

Pendant cette période missionnaire, on constate que les missionnaires ont eu une action plus large que de se consacrer uniquement à l'évangélisation, ils ont développé concomitamment des activités d'ordre social, entre autres, des activités éducatives à travers des œuvres scolaires qu'ils ont menées et rependues sur tout le territoire.

Ce sont donc ces œuvres-là que nous cherchons à découvrir ici dans cette section afin d'appréhender leur portée et, aussi, c'est l'occasion de découvrir leurs modes opératoires dans le temps, sans oublier leur évolution en lien avec l'administration coloniale. En même temps, nous nous intéresserons aussi à la dimension des moyens financiers et matériels qui ont permis aux missionnaires de faire face à ces œuvres.

1. Implantation de l'Église en Oubangui-Chari

1.1. Fondations des stations missionnaires

Les débuts de l'évangélisation du territoire de l'Oubangui-Chari remontent aux années 1889 et suivantes. En effet, après les visites exploratoires du Père ALLAIRE qui remonta le cours du fleuve Oubangui pour découvrir la contrée, puis celle de Mgr Hippolyte CARRIE à l'époque Vicaire Apostolique de tout le Congo français pour constater l'importance démographique de la région, le Père Philippe-Prosper AUGOUARD sera nommé Vicaire Apostolique du Haut-Congo le 23 novembre 1890 en vue de prendre en charge l'évangélisation de cette vaste zone de l'Oubangui-Chari qui venait d'être instituée en nouvelle juridiction apostolique⁴¹⁰. Son choix pour la première fondation sera porté sur Saint-Paul des Rapides et la deuxième fondation aura lieu plus tard un peu plus au Nord à Ndjoukou avec la Mission Sainte-Famille de Bessou à quelques encablures de Bangui.

Fondations des Missions Saint-Paul des Rapides et de Sainte-Famille de Ndjoukou

Ce sont les deux premières fondations missionnaires réalisées par Mgr AUGOUARD qui s'y est totalement investi en prenant activement part dans le choix et l'emplacement des lieux et sites.

Saint-Paul des Rapides

Le 13 juin 1893, le Père Jules REMY et Mgr AUGOUARD quittent Brazzaville à bord d'une canonnière du gouvernement français en direction de Bangui afin de déterminer un lieu d'installation du premier poste missionnaire dans la région. Ils y parviennent le 9 février 1893 et sont reçus par le chef de poste, M. JOULIA en l'absence de l'administrateur LARGEAU parti pour problème de santé. Mais ce dernier avait laissé des consignes d'accueil pour que le prélat soit dignement reçu et accueilli à sa résidence et traité aux petits soins par son personnel.

Les deux missionnaires mettront à profit ce bon accueil pour visiter les environs du poste administratif, et dans leur prospection, ils finissent par jeter leur dévolu sur un site situé à 3 kms de là, sur une petite colline dans un ancien village des autochtones des tribus de

⁴¹⁰ Le Vicariat Apostolique du Congo Français sera donc divisé en 1890 pour donner naissance au Vicariat Apostolique du Haut-Congo Français confié à Mgr AUGOUARD avec siège à Brazzaville et le Bas-Congo Français qui restera sous la direction de Mgr Hippolyte CARRIE avec siège à Pointe Noire.

Bouzérou et des Mbondjo. Ceux-ci avaient été chassés des lieux par les soldats français à cause des menaces qu'ils représentaient pour les troupes françaises nouvellement installées sur la terre de leurs ancêtres. Ce village était doté d'une chaîne des rapides que le Père RÉMY, compagnon de Mgr AUGOUARD qualifiera de « Terre Promise »⁴¹¹. Ce qui les déterminera à choisir en fin de compte cet endroit pour l'installation de la première Mission en Oubangui-Chari, laquelle prendra le nom de Saint-Paul-des Rapides et le demeure jusqu'à aujourd'hui. D'ailleurs le premier collège catholique pour garçons prendra le nom de « Collège des Rapides » et l'est encore de nos jours, même s'il a été remis à l'État depuis la loi du 9 mai 1962 sur l'unification de l'enseignement après l'indépendance. À partir de la loi de l'unification, pour marquer la mainmise du Gouvernement sur l'établissement, il sera adjoint à son nom le terme « état » pour être reconnu jusqu'aujourd'hui sous le nom de « Lycée d'État des Rapides ». Tout ceci souligne le choix du site à l'époque par Mgr AUGOUARD et son importance pour l'usage mémoriel pour l'histoire du pays ainsi que pour l'Église.

Ainsi, après avoir localisé le site de l'installation de la première Mission, ils vont repartir à Brazzaville le 17 février pour mettre au point les dispositifs d'installation et cela prendra tout le temps jusqu'à la fin de l'année. Mais ils ne repartiront pas les mains vides, ils ramèneront avec eux quelques enfants autochtones pour les instruire avant qu'ils ne reviennent avec les missionnaires pour servir d'intermédiaires pour resserrer les liens entre leurs parents autochtones et les missionnaires⁴¹². Au total, ils seront 11 enfants à être amenés à Brazzaville, dont 9 garçons et deux filles. Parmi ceux-ci, 8 sont essentiellement fils et neveux de chefs de tribus et les 3 autres enfants sont des esclaves rachetés, dont deux filles. Par ce geste, on perçoit déjà des actes précurseurs de la prise en charge scolaire des enfants autochtones par les missionnaires et ce geste justifie l'hypothèse que les premières œuvres de scolarisation sont à mettre à leur actif et que le gouvernement colonial suivra seulement plus tard.

Au début de l'année suivante, précisément le 12 janvier 1894, l'équipe de fondation va quitter Brazzaville avec Mgr AUGOUARD pour les accompagner jusqu'à Bangui. Les trois

⁴¹¹ En fait de Terre Promise, il n'en est pas une, puisque les habitants de ce lieu étaient farouchement hostiles à la présence de ces étrangers venus d'ailleurs pour occuper leur terre. Ils représenteront constamment un grand danger pour les missionnaires. Ils sont agressifs et féroces et sont même taxés d'être anthropophages (cf. DOYARI DONGOMBÉ, C., (2012), *op. cit.*, p. 132-133), selon le point de vue des blancs.

⁴¹² Cf. Compte-rendu de l'expédition de Bangui par le Père RÉMY pour le voyage préparatoire à la fondation de la Mission de Bangui, cité par DOYARI DONGOMBÉ, C., 2012, 133-134. Il l'a tiré cette information du Père Guilain DE BANVILLE qui avait récapitulé cette visite exploratoire sous le titre de « Voyage préparatoire à la fondation de la Mission Saint-Paul des Rapides, 23 »

agents pastoraux qu'il choisit pour cette mission sont le Père RÉMY comme Supérieur, le Père SALLAZ qu'il prendra en route à la Station de Saint Louis de Liranga qui s'occupait de l'encadrement des enfants esclaves rachetés et du Frère Germain. Ils seront encore accueillis le 13 février à Bangui à la résidence de l'Administrateur pendant un certain moment, le temps qu'ils aménagent leur gîte sur le site choisi. Ils s'emploieront à construire leur maison provisoire (17 m sur 4,50 m) à Saint-Paul des Rapides aidés par les populations autochtones qui étaient réticentes et hostiles au départ à la présence des blancs chez eux⁴¹³, et deux mois après, le 16 avril 1894 ils s'y installent et célèbrent la première eucharistie le lendemain 17 avril sur les lieux en l'absence de Mgr AUGOUARD qui était déjà rentré sur Brazzaville.

Après avoir terminé leur maison, les missionnaires se mettront tout de suite à découvrir et à entrer en contact avec les populations et à aller au-delà de Bangui. Ils se feront accompagner par les quelques enfants qu'ils avaient amenés pendant presque un an à Brazzaville qui sont devenus des interprètes. La présence de ces jeunes constitue une valeur ajoutée à leur présence et facilite le contact avec les autres populations qui font vite la différence entre les missionnaires et les agents coloniaux. Au cours de leurs visites, ils ramènent toujours avec eux à la Mission un certain nombre d'enfants pour assurer leur encadrement, ils rachètent les enfants esclaves dont ils s'occupent pour leur éducation et leur émancipation, d'autres leur sont même confiés par les autorités françaises, comme le cas de Henri BOBICHON⁴¹⁴ qui remet à Mgr AUGOUARD 4 enfants reçus en rançon du chef indigène MPAKA qui avait été arrêté pour avoir empêché l'acheminement des vivres au poste français de Ouadda⁴¹⁵. M. CAMBAY⁴¹⁶ remettra aussi à Mgr AUGOUARD une petite fille qu'il ramènera à Brazzaville avec les autres enfants, après avoir installé ses premiers missionnaires à Bangui⁴¹⁷. Enfin, la bénédiction solennelle de la première station missionnaire en Oubangui-Chari aura lieu le 15 août 1894 avant que d'autres aventures religieuses ne puissent prendre

⁴¹³ Il faut reconnaître que les missionnaires ont une autre approche, contrairement aux colons et administrateurs coloniaux, d'entrer en relation cordiale avec les autochtones, non pas par la brutalité et la coercition, mais par le dialogue, le respect et l'entente. Ce qui leur permet de gagner leur sympathie. D'ailleurs les enfants qui avaient été amenés à Brazzaville lors de la première visite des missionnaires sont rentrés sains et saufs et bien éveillés à la vie des blancs quand les missionnaires fondateurs sont revenus sur leurs pas. Le fait de voir ces enfants épanouis a dû attirer la sympathie des parents et beaucoup n'hésitaient plus à confier aux missionnaires leurs progénitures pour leur éducation.

⁴¹⁴ M. Henri BOBICHON arrivé en 1893 fut chef de poste à Ouadda ensuite à Mobaye avant de terminer plus tard comme chef de région de Bangui.

⁴¹⁵ Ouadda est une région située au Nord-Est de Centrafrique.

⁴¹⁶ Chef de poste de Bangui à l'époque.

⁴¹⁷ Cf. DOYARI DONGOMBÉ, C. 2012, 137.

d'autres directions. Et ce sera en direction de la localité de Ndjoukou, précisément au village Bessou.

L'intérêt porté à ces enfants par les missionnaires pionniers au début de l'évangélisation se développera davantage avec le temps et inspirera leur action en faveur d'un encadrement scolaire de la jeunesse de ce pays. Puisqu'ils ont accueilli des enfants, il faudra bien penser à les scolariser et à les éduquer. Tous ces enfants formeront un petit vivier pour pouvoir initier un début de scolarisation.

Sainte-Famille de Bessou à Ndjoukou

Lors de son voyage pour amener les trois fondateurs de la Mission Saint-Paul en février 1894 à Bangui, Mgr AUGOUARD s'était orienté un peu plus au nord dans une autre localité, avec le projet d'y faire sa deuxième installation. C'est donc à 220 kms de Bangui, dans le village de Bessou relevant du poste administratif de Ndjoukou (cf. **Annexe 21**) qu'aura lieu cette station. Elle prendra le nom de Sainte-Famille de Bessou. C'est le pays des tribus Langbassi et Gbanziri⁴¹⁸. C'est de là qu'il avait reçu de M. BOBICHON 4 jeunes esclaves donnés en rançon par un chef indigène en échange de sa libération.

Le nom de la Mission de Sainte-Famille n'a pas été choisi par hasard par Mgr AUGOUARD, car il répond à un engagement pris en France. En effet, une pieuse demoiselle normande au nom d'Augusta VAQUERIE⁴¹⁹ avait offert au prélat une partie de sa fortune en vue de fonder une mission à laquelle il faudra donner le nom de Sainte-Famille. Pour respecter les vœux de la donatrice, Mgr AUGOUARD baptisera donc la deuxième station missionnaire de l'Oubangui-Chari en mémoire de cette demoiselle. Le Père MOREAU qui en fut le supérieur écrit ceci de cette demoiselle :

« Cette femme de bien, suivant en cela les dernière volontés de son vénérable père, a consacré à cette œuvre apostolique, non seulement sa fortune, mais même sa vie, car elle s'est offerte en victime au bon Dieu pour la conversion des Noires, et c'est un vrai sujet de joie pour ceux qui ont le bonheur de la visiter, de voir avec quelle générosité elle offre au ciel ses grandes souffrances pour le salut des fidèles »⁴²⁰.

⁴¹⁸ Les Langbassi et les Gbanziri sont un groupe de peuples que compose la population diversifiée de Centrafrique. Ils sont essentiellement riverains et sont situés en amont de Bangui entre Kouango et Mobaye dans le coude du fleuve Oubangui.

⁴¹⁹ Mademoiselle Augusta VACQUERIE était une ancienne institutrice et habitait au 11 rue Grande-Sarthe à Alençon en Basse Normandie (cf. DOYARI DONGOMBÉ, C., *op. cit.*, p. 141, voir sa note 337).

⁴²⁰ MOREAU, J., « Mission de la Sainte-Famille des Banziris », 26, cité par DOYARI DONGOMBÉ, C., *op. cit.*, p. 141.

La Mission de Sainte-Famille reste donc très mémorable pour l'histoire missionnaire en Oubangui-Chari, mais aussi pour l'histoire de l'éducation, car cette station missionnaire a offert les premiers éléments pour un départ de la scolarisation dans ce territoire, même si les jeunes recueillis étaient d'abord tous acheminés à Brazzaville parce qu'il y avait déjà des infrastructures scolaires. Mais c'est surtout avec la fortune de cette dame généreuse que les missionnaires construiront plus tard les infrastructures qui serviront à accueillir les enfants.

Partis de Brazzaville le 13 septembre 1894 par bateau, l'équipe des missionnaires composée du Père Joseph MOREAU, supérieur, du Père Jean GOURDY qui sera chargé de l'encadrement et de l'éducation des enfants, et du Frère Élie JOUAULT, arrivera le 2 novembre à destination, après plusieurs escales et séjours en route chez des confrères. Jugeant le site initial peu propice par le grand marécage présent, ils obtiennent l'autorisation d'aller 50 kms plus loin et c'est le 1^{er} février qu'ils s'installent sur le nouveau site qui leur convient où ils furent chaleureusement accueillis par le chef BESSOU dans des cases provisoirement mises à leur disposition. Le Père Raoul GOBLET les rejoindra plus tard pour renforcer l'équipe, tandis que la case des missionnaires était construite en étage avec des salles de travail qui serviront dans un premier temps à rassembler les enfants que le chef BESSOU leur avait confiés dès leur arrivée. Ces salles deviendront les lieux de catéchisme et deviendront les premières classes de l'école. Lors de leurs tournées dans les villages d'environ, ils rachèteront d'autres enfants esclaves pour grossir le nombre et de 1895 à 1897, on comptera 119 enfants esclaves rachetés⁴²¹. Leur effectif devenant croissant, il a fallu créer et construire un internat⁴²² pour garçons dans un premier temps et un autre pour les filles plus tard dirigé par une veuve métisse⁴²³ venue de Brazzaville à la demande du supérieur, avant que n'arrivent les Sœurs de la congrégation de Saint Joseph de Cluny pour prendre la relève. De 1900 à 1905, le phénomène prendra de l'ampleur et la Mission Sainte-Famille de Bessou se retrouvera avec plus de 250 enfants à l'internat. Le compte-rendu de visite officielle à Sainte-Famille établi le 1^{er} février 1905 par Mgr AUGOUARD signale

⁴²¹ Cf. Moreau, J., *Idem*, 34, cité par DOYARI DONGOMBÉ, C. 2012, 145.

⁴²² L'option de construire un internat répondait bien aux besoins que présentait la situation : avec le nombre croissant des enfants recueillis, une infrastructure d'encadrement devenait donc nécessaire et cela permettait de bien protéger les enfants dont la plupart étaient des esclaves rachetés contre.

⁴²³ Avant l'arrivée de cette veuve, les jeunes filles étaient envoyées à l'internat chez les religieuses à Brazzaville.

l'existence d'une école pour garçons et une autre pour filles, à côté d'une école de formation pour les catéchistes⁴²⁴.

On remarque alors les débuts d'une prise en charge scolaire par les premiers missionnaires dans cette nouvelle station. Ils n'ont pas attendu longtemps avant de s'y engager, même s'il n'y avait encore aucune organisation réglementaire à ce stade, mais les embryons d'un cadre éducatif pour former les enfants étaient déjà en place avant l'administration coloniale.

1. 2. Les fondations ultérieures

De ces deux premières stations partiront d'autres fondations disséminées à l'intérieur du pays à travers tout le territoire.

Mission Notre-Dame de Borossé

On peut citer d'abord Notre-Dame de Borossé créé le 9 décembre 1902 par le Père J-M. BEAUCHENE et le Frère Sergius venus de la Mission Saint-Paul des Rapides. Le Père VERGUET remplacera le Père BEAUCHÊNE évacué en France parce qu'atteint malheureusement de la maladie de sommeil en septembre 1905 mais il sera lui aussi emporté une année plus tard par une fièvre bilieuse le 19 avril 1906. La mission sera desservie épisodiquement par le Père CALLOC'H à partir de janvier 1907 aidé par un ancien jeune pensionnaire de la Mission Saint-Paul. Il s'agit d'Emmanuel ONGOMITIEN⁴²⁵ qui assurera comme moniteur l'encadrement et la formation des enfants qui arrivent à la mission venant des villages environnants. Il y aura aussi à côté de ONGOMITIEN quelques enfants de la localité qui avaient effectué un petit séjour à l'internat de Saint-Paul des Rapides à Bangui comme François BENGUÉ, Joseph KÉRÉBÉ et Stanislas BOUNGOU⁴²⁶. En un temps record, cette station après son installation avait réussi à mettre sur pied deux internats pour s'occuper de l'éducation et de la formation des jeunes garçons et des jeunes filles à partir de 1908 sous la conduite du nouveau responsable, le Père PAQUIERS. Les internes seront désignés par la population en langue locale « *Obekon monpère* », signifiant « les enfants des prêtres ». Cette signification est très révélatrice de l'état d'esprit et de la

⁴²⁴ AG.CPSE, 5J1.1a5 : Compte-rendu de visite provinciale de la mission de Sainte-Famille par Mgr AUGOUARD, 1^{er} novembre 1905. Il y mentionne des œuvres : 1 école pour garçons, 1 école pour filles, des grandes plantations à la charrue, les villages des rachetés et réfugiés.

⁴²⁵ Emmanuel Ongomitién est l'un des premiers internes de Saint-Paul. Il fut envoyé à l'école des catéchistes à Brazzaville pour sa formation et le Père CALLOC'H le fera venir à Borossé pour enseigner les enfants rassemblés à l'internat de cette mission.

⁴²⁶ Père Louis GODART et un groupe de scouts centrafricains originaires de Borossé, *Les Borossés, de janvier 1903 à 1915*, Foyer de Charité, p. 17.

transformation culturelle qui s'opéraient auprès de la population. Être « Obekon monpère » induisait le changement de statut probable qui devait s'opérer, car on est entre les mains des prêtres et surtout des blancs qui apportent un changement culturel qui va transformer la société telle que connue jusque-là. Par cet encadrement, les enfants sont en train de découvrir et d'apprendre la langue des blancs qui est différente de leur langue vernaculaire, ils peuvent désormais lire, écrire et parler comme ceux qui sont venus les coloniser, ils pourraient aussi aspirer à devenir des fonctionnaires au service de la colonie. Il s'agit donc ainsi des internes comme le mentionne le Père Louis GODART : « *des enfants, des jeunes gens et des jeunes filles qui apprenaient à lire et à parler français, à enseigner le catéchisme et peut-être l'école, ... qu'on regardait comme des lettrés qui aspiraient à entrer dans l'administration coloniale ou à diriger plus tard le village, qu'ils étaient des noirs désireux de ressembler aux blancs* »⁴²⁷.

Mission Saint Joseph de Bambari et Saint Pierre-Claver de Bangassou

Quant à la Mission Saint Joseph de Bambari située à 300 kms de Bangui, elle fut fondée par les Pères ECHAUBARD et le Frère J-F. FREZIER partis de Sainte-Famille, au Centre-Est du pays en juin 1914. Le Père TISSERANT y sera affecté en janvier 1915 et commencera à élaborer un dictionnaire en langue locale, le banda. Les missionnaires attirent très vite à eux de nombreux enfants comme d'habitude pour le catéchisme et l'instruction. Le Père ECHAUBARD laissera ce témoignage : « *bon nombre de nos enfants internes savent lire maintenant et connaissent le catéchisme...* »⁴²⁸. De Bambari, les missionnaires mettront le cap ultérieurement vers l'extrême Est à Bangassou dans la région du Mbomou⁴²⁹ où la station Saint Pierre Claver sera fondée plus tard en février 1929 par le Père FAYET A. qui fut au paravent à Saint-Paul puis à Bambari. En janvier 1931, Mgr GRANDIN confiera au Père FÉRAILLE la mission d'y construire une école qu'il dirigera jusqu'en 1936.

Mission Sainte Anne de Berbérati

Des stations missionnaires de grandes importances marqueront donc les débuts de l'histoire de l'éducation en Oubangui-Chari avec au Sud-Ouest, la Mission Sainte Anne de

⁴²⁷ Idem, p. 90-91.

⁴²⁸ Père ECHAUBARD, E., « L'Évangile au cœur du Noir continent », in *Les Missions catholiques*, n°47 (1915), p. 553. Cité par DOYARI DONGOMBÉ, C., 2012, 152.

⁴²⁹ Le Mbomou est le cours supérieur du fleuve Oubangui qui a donné une partie du nom du territoire de Centrafrique pendant la période coloniale (Oubangui-Chari).

Berbérati⁴³⁰ fondée en 1923 à 500 kms de Bangui, par le Père Marc PÉDRON venu du Vicariat Apostolique de Brazzaville. Berbérati sera une ville de rayonnement éducatif et culturel dans tout le Sud-Ouest grâce à l'action des missionnaires, et même l'un des premiers politiciens du pays, en la personne de M. Louis Martin YÉTINA⁴³¹, viendra de cette aire géographique après être passé par le centre de formation de l'école Saint-Paul des Rapides à Bangui. Cette mission multipliera des écoles depuis l'extrême Sud à Nola jusqu'au Nord, voir une partie du sud du Tchad et à l'Ouest de la région de la Haute-Sangha en couvrant les régions de Sosso-Nakombo et Gamboula jusqu'à Berbérati. Selon Dieudonné KPAMO, c'est le 23 avril 1924 que le Gouverneur Général autorisa par lettre n°177 l'ouverture de l'école de Berbérati confiée au Père Marc PÉDRON⁴³².

Mission Sainte Jeanne d'Arc de Mbaïki

La Mission Sainte Jeanne d'Arc de Mbaïki dépendait avant 1922 comme celle de Berbérati du Vicariat Apostolique de Brazzaville avant de passer sous la coupe de celui du Vicariat Apostolique de Bangui. Elle fut fondée officiellement donc par le Père HERRIAU en 1925 que rejoindra le Père LEPERDRIEL un an après. La mission sera renforcée en 1931 par l'envoi du Frère Paul-Marie, puis du Père BONVALET et des Sœurs du Saint-Esprit. Dans les activités de la Mission on note l'existence d'un internat pour garçons et un autre pour jeunes filles qui rassemblaient tous les deux quelques enfants. On retrouve dans les archives les traces de correspondances entre le Chef de circonscription de la Lobaye⁴³³, M. SUSINI et le Lieutenant Gouverneur des Colonies M. ALFASSA, à propos des écoles⁴³⁴ ouvertes par

⁴³⁰ Cf. PKAMO, D., (1994), « Impacts socio-économique et culturels des missionnaires catholiques et des administrateurs coloniaux dans la région de la Haute-Sangha, de 1920 à 1960, l'exemple de Gbala-Gbalaté (Berbérati) en République Centrafricaine », Thèse de Doctorat en Histoire, Lyon, 2 vol., sous la direction de Claude PRUDHOMME. L'auteur présente en détail dans son travail les œuvres scolaires réalisées par cette Mission dans la région concernée.

⁴³¹ Cf. AMAYÉ, M., *idem*, 1984, 295. Louis Martin YÉTINA vint de Berbérati avec un groupe de 7 ou 8 collègues à pied pour intégrer l'école Saint-Paul des Rapides en septembre 1929. Ils auraient mis 26 jours de route pour y parvenir. a marqué l'histoire politique de Centrafrique en tandem avec Barthélémy BOGANDA. Il fut élu à l'Assemblée Territoriale de l'Oubangui-Chari en octobre 1947, puis grand conseiller de l'AEF en décembre de la même année. Poussé par Mgr CUCHÉROUSSET et toute l'Église, il deviendra politiquement opposant à B. BOGANDA et se présentera plus tard aux élections contre lui en 1951. Après l'éclatante victoire de B. BOGANDA, Louis Martin YÉTINA il reviendra vers ce dernier pour se réconcilier en adhérant au parti du Mouvement d'Évolution Sociale en Afrique Noire (MESAN) fondé par BOGANDA.

⁴³² KPAMO, D., *op. cit.*, 1994, p. 140.

⁴³³ La Lobaye est aujourd'hui une préfecture située au Sud-Ouest de la RCA avec Mbaïki comme chef lieu.

⁴³⁴ Ces écoles sont comme on ne peut s'en douter à cette époque des écoles primaires comprenant généralement les deux premières classes où sont enseignés le français, l'écriture et le calcul. Une place importante est aussi laissée aux travaux manuels ainsi qu'à l'enseignement religieux en conformité avec l'arrêté du 27 mai 1921 qui permet le français comme langue d'enseignement, même en matière religieuse.

le Père HERRIAU à l'époque⁴³⁵ dans cette région pour le niveau du primaire. M. SUSINI mentionne des écoles ouvertes et à ouvrir par ce dernier à Loko (25 à 30 élèves) ; à Bossenui (150 élèves) ; à Mbaïki, Mongoumba, Bagandou, Grima et Boda. Entre 1950 et 1955, la Mission développera beaucoup d'écoles dans plusieurs villages environnants, les élèves des classes de CM1 et CM2 étaient envoyés continuer à Bambari⁴³⁶.

La Mission Notre-Dame de Bangui

Pour décentraliser la Mission de Saint-Paul des Rapides, les missionnaires vont envisager la création de la Mission Notre-Dame au centre-ville et le Gouverneur AUGANEUR facilitera, dans un esprit de bonne relation et de collaboration, la réalisation de ce projet. Il octroie au Père CALLOC'H, Préfet Apostolique, un terrain de 4 hectares en plein centre de la ville. L'ampleur qu'a prise cette Mission lui permettra de devenir la cathédrale du diocèse de Bangui avec le temps. En 1925 est donc créée cette mission par le Père Marcel GERARD qui en fut le responsable et le Père FAYET l'y rejoindra deux ans plus tard. Parmi les œuvres de cette Mission, on retient la fondation de l'école Saint Louis en 1928⁴³⁷ installée provisoirement à la chapelle qui servait de salle de classe pour les cours, les missionnaires n'ayant pas encore de moyens suffisants pour bâtir une école appropriée pour servir de salles de classes. Cette Mission connaîtra un développement important dans le domaine éducatif et dans l'histoire de l'éducation⁴³⁸ en Oubangui-Chari.

Les autres fondations

Les autres fondations ici regroupent toutes les Missions qui ont finalement vu le jour dans la phase d'évangélisation du territoire de l'Oubangui-Chari. L'œuvre d'évangélisation se projettera très loin à des centaines de kilomètres de Bangui. Cependant, il faut reconnaître le

⁴³⁵ ANOM, G.G.AEF, 5D27 : Lettre du Lieutenant SUSINI, Chef de la circonscription de la Lobaye au Lieutenant Général du Moyen-Congo présentant les nouvelles écoles ouvertes par le Père HERRIAU dans sa juridiction et les litiges fonciers avec les chefs de terre (30 mai 1921). Cf. aussi Réponse du Gouverneur des Colonies, M. ALFASSA en réponse au Chef de la Circonscription de la Lobaye à Mbaïki pour sa lettre du 30 mai 1921 rendant compte de la situation des écoles privées dans la Circonscription de la Lobaye. Il rappelle la stricte observation de l'arrêté du 28 décembre 1920 sur l'enseignement privé en son article 14 (juillet 1921).

⁴³⁶ Cf. WIRTH, J., (1984), *Documents pour servir à l'histoire de l'Église en RCA*, Centre Pastoral, Bangui, p. 13 et 17.

⁴³⁷ Cf. Album du Centenaire de l'Église Catholique en Centrafrique 1894 – 1994, p. 3.

⁴³⁸ Pour l'histoire de l'éducation en Centrafrique Saint Louis est la première école du pays à avoir ouvert une section professionnelle pour former en commerce, en comptabilité et en bureautique. C'était vraiment une innovation à ce niveau. Un grand intellectuel centrafricain, en la personne du professeur Alphonse BLAGUÉ est ressortissant de cet établissement. Il sera reçu au Certificat d'Études Primaire Élémentaire (CEPE) à la session de mai 1959.

caractère très rural⁴³⁹ de ces fondations qui exprime tout l'élan missionnaire de porter l'éducation aux enfants des zones éloignées des grands centres où se sont installés les différents services administratifs de la colonie.

Ayant pris sa retraite en 1926, le Père CALLOC'H, Préfet Apostolique ira plus loin dans le Nord vers le Tchad chercher un lieu de fondation. C'est en janvier 1928 qu'il va s'installer à Batangafo pour y créer la nouvelle Mission. Il s'installera sur un terrain de 8 hectares que lui a concédé le Gouverneur LAMBLIN et il sera rejoint un peu plus tard par le Père DUFOUR et le Frère Marcellin. Cette Mission sera fermée pour être transférée à Moundou au Tchad. Le lieu était bien dépeuplé, raison pour laquelle la présence missionnaire n'y a pas été viable. C'est seulement plus tard en 1954 qu'elle sera réouverte par le Père Antoine ROBA d'ARENZANO de la congrégation des Capucins qui avaient désormais juridiction sur la zone⁴⁴⁰. Batangafo sera aussi un centre de rayonnement scolaire et de formation technique, car tous les jeunes de la région environnante jusqu'à la frontière avec le Tchad y seront accueillis et formés par les missionnaires dans le domaine agricole et technique.

Avec la fermeture de la Mission de Batangafo, le Père BONVALET qui s'occupait du secteur rural vers Bozoum ira s'y installer pour créer la Mission Saint Michel au sommet d'une colline dominant le village de la plaine. À côté de la maison des Pères se trouveront installés aussi l'école pour l'éducation, le catéchisme et l'encadrement des enfants. Un atelier de formation professionnelle y est même rattaché pour la formation de la population. On y compte 50 garçons confiés au Père TISSERANT déjà habitué à organiser l'instruction des enfants, tandis que l'internat des filles sera sous la supervision des Sœurs du Saint-Esprit.

Plus au Nord-Est sera installée la Mission Saint François-Xavier d'Ippy, située à un peu plus de 120 kms de la Mission Saint Joseph de Bambari. Elle fut déjà explorée en 1920 par le Père TISSERANT qui y installa provisoirement un catéchiste en 1922 pour assurer une permanence. C'est à partir de 1938 que cette Mission prendra son essor avec la nomination du Père MORANDEAU comme supérieur. La Mission couvre d'autres zones comme Bria et

⁴³⁹ Le mouvement d'évangélisation s'est fait de la capitale vers les régions de l'intérieur qui jusque-là n'avaient rien d'urbain, l'administration coloniale n'était pas encore déployée dans tout le pays, les missionnaires ont été les premiers à aller s'installer dans les zones rurales, créant autour de leur mission des écoles et des centres de santé au service du bien social des Noirs. Les écoles publiques n'étaient pas encore déployées.

⁴⁴⁰ Batangafo fera partie de la nouvelle Préfecture Apostolique de Berbérati créée le 28 mai 1940 et confié aux Capucins de Toulouse. Ceux-ci travailleront avec leurs confrères italiens de Gène qui seront installés dans l'extrême Nord du diocèse à partir de janvier 1953 à Paoua, Bouca, Batangafo et Bossangoa.

Birao avec une superficie de 140.000 km². Conséquemment, on y compte 6 écoles dans sa juridiction en 1953. L'école de Ippy donnera beaucoup d'intellectuels dont l'écrivain et ancien ministre Etienne GOYÉMIDÉ au pays jusqu'à la loi de l'unification de 1962.

Enfin la Mission Saint Michel de Boda est à mentionner parmi les fondations premières des missionnaires. Elle fut d'abord une annexe de Sainte Jeanne d'Arc de Mbaïki située à 80 kms dont la supervision fut confiée au Père LEPERDRIEL entre 1925 et 1926 avant qu'elle ne soit abandonnée faute de personnel. En 1938, elle fut reprise et fondée officiellement par le Père MÜLLER qui en fit un grand centre missionnaire par son rayonnement et par ses activités vers les années 1942. Parmi ses œuvres, on compte une école au centre de la Mission avec 200 élèves et 3 écoles dans les zones rurales.

1. 3. Les congrégations missionnaires en Oubangui-Chari

On ne peut parler d'évangélisation et de la scolarisation sans évoquer aussi les missionnaires qui ont porté l'œuvre de christianisation dans des régions jusque-là vivant sans cette culture. Il en va de même pour l'évangélisation de l'Oubangui-Chari devenue République Centrafricaine à l'indépendance. Ce territoire fut conquis à la cause du christianisme par les missionnaires catholiques et protestants⁴⁴¹ venus essentiellement de l'Occident. En ce qui concerne l'Église catholique, l'évangélisation fut surtout l'œuvre des missionnaires français, qui en fondant et en développant les missions ont aussi fondé et développé concomitamment les œuvres scolaires. Quelles sont les organisations missionnaires à avoir apporté le christianisme et la scolarisation en Centrafrique ?

Pères du Saint-Esprit ou Spiritains

Le territoire de l'Oubangui-Chari avait été confié à la bonne garde de la congrégation des Pères du Saint-Esprit⁴⁴² connus aussi sous le nom de « spiritains », pour son évangélisation depuis que l'exploration coloniale avait commencé. Le principal acteur et fondateur de l'Église catholique en Centrafrique s'appelle Philippe-Prosper AUGOUARD. Missionnaire en Afrique depuis janvier 1878, au Gabon puis au Congo Français, il sera élevé à la dignité épiscopale le 6 octobre 1890 par le Pape Léon XIII pour s'occuper du nouveau Vicariat

⁴⁴¹ Nous avons présenté ci-dessus les différents groupes protestants arrivés en Centrafrique.

⁴⁴² Les Pères du Saint-Esprit sont membres de la congrégation religieuse fondée par le Père LIBERMANN en 1841 dont le charisme est de porter l'Évangile aux quatre coins du monde et plus spécifiquement dans les milieux en difficulté sociale, dans les pays qui n'ont jamais ou peu entendu parler de Jésus-Christ ou encore dans des situations pour lesquelles l'Église trouve difficilement des ouvriers apostoliques (Cf. *Règle de vie spiritaine*, n°4).

Apostolique⁴⁴³ qui vient de voir jour par démembrement de celui du Congo Français. Ainsi, petit à petit et graduellement, il va en compagnie de ses confrères spiritains jeter les bases de l'Église en Oubangui-Chari à partir de 1894. Ceux-ci deviendront donc les pionniers de l'évangélisation de ce territoire au moment où l'administration coloniale s'installait aussi. Une grande partie de leur temps pendant l'évangélisation sera consacrée à la question éducative de la jeunesse. Ainsi des écoles verront jour pour l'instruction et la formation ainsi que pour se doter des catéchistes comme auxiliaires des missionnaires. Ils ouvriront alors partout où ils passent des écoles. Ils rachetaient les esclaves, de jeunes garçons et filles⁴⁴⁴ de 6 à 10 ans qu'ils, soignaient, alphabétisaient, éduquaient, formaient, catéchisaient et baptisaient. Ils misaient beaucoup sur la régénération par l'éducation, la formation et le travail.

Les Sœurs de Saint Joseph de Cluny

Après les Pères du Saint-Esprit et à leur côté, les religieuses de la Congrégation de Saint Joseph de Cluny⁴⁴⁵ ont été les premières Sœurs missionnaires à s'installer en Oubangui-Chari.

Cette Congrégation est essentiellement tournée vers l'enseignement, la catéchèse, l'animation spirituelle, les soins médicaux et hospitaliers et l'encadrement des jeunes filles. C'est dans ce contexte que les religieuses vont arriver en Oubangui-Chari à la Mission Sainte-Famille de Ndjoukou en novembre 1911 à la demande de Mgr AUGOUARD pour s'occuper principalement de l'éducation des filles, former les futures épouses afin de faire d'elles de bonnes mères de familles chrétiennes et cultiver aussi les vocations indigènes à la vie religieuse⁴⁴⁶. Elles prennent donc en charge à la Mission Sainte-Famille la formation des jeunes filles de l'internat, les préparent aux sacrements et leur assurent une bonne santé par des soins au dispensaire. On compte 62 jeunes filles à l'internat et 40 externes en 1919 sous leur encadrement. Mais les relations tendues avec le Préfet Apostolique, Mgr CALLOC'H,

⁴⁴³ Un Vicariat Apostolique est une juridiction administrative que le Saint Siège confie à un membre du clergé avec la dignité et les facultés d'un évêque pour sa gestion et son animation pastorale en attendant que le territoire soit érigé en diocèse. C'est toujours dans une situation d'attente ou de transition qu'est établi un Vicariat Apostolique.

⁴⁴⁴ En 1904 la Mission Sainte-Famille de Ndjoukou comptait déjà 130 garçons et 130 filles pour leur encadrement par les missionnaires (cf. *Album du Centenaire de l'Église Catholique en Centrafrique 1894-1994*, pp. 2-3.)

⁴⁴⁵ Cette Congrégation est née en 1807 par les soins de la Bienheureuse Anne-Marie Javouhey. Saint Joseph est donc le saint patron de la Congrégation, raison pour laquelle elle porte son nom associé au lieu de fondation qu'est Cluny en Bourgogne.

⁴⁴⁶ Cf. DOYARI DONGOMBÉ, C., *op. cit.*, 2012, p. 169.

vont les pousser à se retirer définitivement de la Mission laissant les jeunes filles à la charge des monitrices autochtones formées par les Sœurs.

Les Sœurs du Saint-Esprit ou Spiritaines

Les Sœurs du Saint-Esprit sont la version au féminin des Prêtres du Saint Esprit vivant ensemble la même spiritualité et partageant le même charisme missionnaire. Depuis la naissance de cette Congrégation en 1921 dans le diocèse de Metz, les préoccupations de la fondatrice, Sœur Eugénie CAPS, sont essentiellement tournées vers la mission, surtout que deux ans avant, le Pape Benoît XV venait de publier l'encyclique *Maximum illud*, rappelant l'Église à son devoir missionnaire et à l'urgence d'annoncer l'Évangile.

Elles sont arrivées en Oubangui-Chari à la Mission Saint-Paul des Rapides à Bangui en janvier 1929 puis se répandront à Mbaïki et Berbérati pour leur mission. Elles vont consacrer l'essentiel de leur apostolat à l'encadrement⁴⁴⁷ de jeunes filles et à leur instruction. Un témoignage fort intéressant nous est donné par une des religieuses en personne à propos des enjeux de l'encadrement et de la scolarisation des jeunes filles que représentait leur œuvre :

*« Nous avions un petit groupe de filles, mais nous n'osions les envoyer seules à la source, de peur de les voir disparaître ; de plus, les parents s'imaginent que les mettre à la Mission, c'était perdre tout droit sur elles, y compris la dot. Quand on ouvrit l'école, ce fut un tollé général : n'avait-on jamais vu une femme faire le travail de bureau ? L'homme seul avait droit d'écrire ! »*⁴⁴⁸

On perçoit clairement les perspectives éducatives des religieuses en ce qui concerne l'éducation et l'encadrement qu'elles portent aux jeunes filles, il s'agit d'établir une rupture avec la routine en les faisant sortir du poids de la tradition et de leur donner une perspective de liberté et d'autodétermination.

Le souci du Vicaire Apostolique, Mgr GRANDIN, était de voir les religieuses être envoyées dans chacune des missions qui étaient déjà ouvertes afin de s'occuper des jeunes filles et de préparer les familles chrétiennes pour donner une base solide à l'Église naissante de l'Oubangui-Chari. Petit à petit, les religieuses s'installent effectivement dans d'autres

⁴⁴⁷ L'encadrement consiste à la formation des jeunes filles de l'internat, les préparant aux sacrements et leur assurant une bonne santé par des soins au dispensaire. Il s'agissait de former les futures épouses, faire d'elles de bonnes mères de familles chrétiennes et de cultiver aussi les vocations indigènes à la vie religieuse.

⁴⁴⁸ Sœur M.-B. de la SERRE, « Sœurs Missionnaires du Saint-Esprit », in *Annales des Pères du Saint-Esprit*, 63 (1953), 140, cité par DOYARI DONGOMBÉ, C., 2012, 172.

stations missionnaires, à Bangui, à Mbaïki (1931), à Berbérati (1935), à Agoudou-Manga (1947), Saint Joseph de Bambari (1948), etc. En dehors de la maternité, des hôpitaux⁴⁴⁹, des visites et des soins apportés aux malades, elles s'occupaient de l'école et de l'enseignement ménager. Même une fois mariées, les jeunes filles étaient suivies par les visites que les religieuses assuraient dans les villages. En 1955, il y avait 5 communautés des Sœurs et pour chaque communauté il y avait au moins une école primaire⁴⁵⁰. Et comme conséquence, les premières lettrées et la plupart des femmes leaders de Centrafrique sont en général les anciennes élèves des religieuses aujourd'hui.

Trois grands établissements scolaires du pays aujourd'hui de très grandes renommées appartiennent à cette Congrégation, il s'agit du lycée Pie XII (1957), de l'école primaire Sainte Thérèse (1933 ?) et du complexe scolaire Saint-Charles (1964).

Aujourd'hui encore, il existe dans le pays une Association reconnue par l'Église dénommée « *A les filles* »⁴⁵¹ regroupant les anciennes élèves des Sœurs pour revivre le souvenir de leur passage chez les religieuses, mais aussi pour vivre les idéaux de fraternité et de solidarité reçus pendant leur formation dans les écoles catholiques.

Les Pères Capucins

Les Pères Capucins forment un groupe assez important qui a contribué à la fondation de l'Église Catholique et à l'évangélisation de l'Oubangui-Chari. Le pays étant très vaste, 622.000 km², les Pères Spiritains à eux seuls ne pouvaient pas couvrir tout l'ensemble. Dans le souci de se concentrer afin d'être efficaces dans les fondations des Missions et de l'évangélisation, ceux-ci n'hésiteront pas à faire appel à d'autres forces apostoliques qui viendront en rescousse occuper d'autres aires géographiques pour la Mission.

C'est dans la région du Sud-Ouest et du Nord-Ouest que les Capucins auront leur zone apostolique. En effet, le Père Marc PÉDRON de la Congrégation du Saint-Esprit avait mis pied à Berbérati pour fonder en 1923 la Mission Sainte Anne qui dépendait du Vicariat

⁴⁴⁹ Face aux succès et au travail remarquable des religieuses dans le domaine social, le gouvernement colonial va leur confier les hôpitaux et les maternités, jusqu'à s'occuper même d'une léproserie du côté de la Mission Saint Joseph de Bambari, à Agoudou-Manga en 1947.

⁴⁵⁰ Cf. AG. CPSE, 5J3.1a2 : Sœurs Missionnaires du Saint-Esprit en Centrafrique 1929-1994, Publications du Centenaire de l'Église Catholique en Centrafrique, 1994, p. 116.

⁴⁵¹ C'est par ce sobriquet que les élèves des Sœurs étaient connues, appelées et interpellées par la population. C'est donc une combinaison de la langue locale (le sango) et le français pour dire « les filles » car c'est ainsi que les Sœurs les appelaient à l'école.

Apostolique de Brazzaville. Cette Mission sera rattachée à la Préfecture Apostolique⁴⁵² de l'Oubangui-Chari en 1929. Alors en 1937, Mgr GRANDIN fera appel aux Capucins de Toulouse⁴⁵³ qui venaient d'être expulsés d'Éthiopie à la suite de l'occupation italienne, pour venir relever les Spiritains. Les Capucins occupent donc la zone la plus peuplée du pays, à savoir Berbérati, Bozoum, Bossangoa et une partie du Sud de l'actuel Tchad, à Moundou et devient Préfecture Apostolique en mai 1940 avec Mgr SINTAS à sa tête, puis plus tard, elle devient Vicariat Apostolique en 1953 avec la nomination de Mgr Basile BAUD comme Vicaire Apostolique. Deux ans après, le 24 novembre 1955, Berbérati devient diocèse en même temps que Bangui qui devient archidiocèse avec Mgr CUCHÉROUSSET à sa tête.

Les Capucins à la suite des Spiritains continueront à développer et à suivre les œuvres scolaires dans la région qui leur est confiée. En lien avec les Sœurs de Massac et les Frères Maristes des Écoles, la jeunesse sera placée au centre de leur apostolat et grâce à eux, Berbérati sera un grand centre de référence intellectuelle avec une École Normale, un Collège d'enseignement général, un Séminaire, des écoles primaires pour filles et garçons et des jardins d'enfants (à Berbérati, Lengou, Sapoua, Nola, Carnot, Zaorosongou, Bouar, Baoro, Bozoum, Bocaranga) sans compter ce qui fera partie des années plus tard des nouveaux diocèses de Bossangoa et de Moundou). Par ce diocèse, les Capucins donneront naissance à quatre autres diocèses en signe de vitalité missionnaire. Il s'agit de Moundou et Doba au Tchad, puis de Bossangoa et Bouar en Centrafrique.

L'histoire des implantations des stations missionnaires ainsi que des différents groupes religieux qui ont été acteurs de ces implantations, que nous venons de présenter, nous révèle l'importance que les Missions catholiques accordaient aux œuvres scolaires. Le nombre très important des établissements scolaires cédés à l'État à la suite de la loi de l'unification du système scolaire en 1962 démontre la place qu'occupaient les écoles dans leurs préoccupations missionnaires. On compte au total 101 écoles réparties sur tout le territoire comme le démontre la liste en annexe⁴⁵⁴. Ils ont pris appui sur la jeunesse pour gagner en

⁴⁵² Comme pour un Vicariat Apostolique, une Préfecture Apostolique est une juridiction administrative confiée à un membre du Clergé par Vatican pour en être le répondant canonique pour le soin pastoral. A la différence d'un Vicariat Apostolique, le responsable de la Préfecture Apostolique gouverne sa juridiction au nom du Souverain Pontife sans en être un évêque. En pratique ce type de territoire se trouve en territoire de mission où le christianisme ou le catholicisme ne sont pas encore enracinés

⁴⁵³ AG.CPSE, 5J1. 5a3 : Rapport Quinquennal 1955-1960, pp. 1-2. Cf. aussi : Album du Centenaire de l'Église Catholique en Centrafrique 1894-1994, p. 17.

⁴⁵⁴ Voir la liste des établissements scolaires de l'Église remis à l'État en 1963 à la suite de la loi d'unification. Annexe 23.

sympathie les populations autochtones, ce qui a marqué une nette différence entre eux et les administrateurs coloniaux qui étaient plutôt mal vus. L'école avait donc une double fonction à leurs yeux : la fonction de mini-société par ses services sociaux et son organisation qui les a rapprochés davantage des hommes et des femmes avec qui ils vivaient ; et une fonction économique qui permettait à tout un chacun d'être gagnant quand l'école formait et préparait à l'amélioration de la vie et au développement social.

2 : Les œuvres scolaires jusqu'en 1962

Pour atteindre leurs objectifs éducatifs, les missionnaires vont adopter des stratégies d'approche bien ciblées qui semblent donner toute leur efficacité. Et les statistiques, comme nous allons les voir, tenues depuis les débuts jusqu'à l'indépendance, donnent une idée de ce rendement.

2. 1. Les stratégies scolaires et éducatives des missionnaires : le rachat des esclaves et l'établissement des Villages de liberté.

Les missionnaires dans leur œuvre d'évangélisation étaient surtout animés par un humanisme profond, souvent imprégné, pourrait-on dire, de leur croyance religieuse qui accorde beaucoup d'importance à l'homme. Dans les premières heures, ils ont mis la question de développement humain en priorité, à tel point qu'on serait même tenté de dire que les préoccupations d'ordre religieux ont été délaissées au profit des considérations humanistes. Nombreux sont ceux qui furent infirmiers, soignants, éducateurs, formateurs, enseignants et moniteurs. Il n'est pas inopportun de souligner que même les anticléricaux voyaient dans les missionnaires un moyen indispensable de civilisation des indigènes, à tel point qu'ils n'ont pas hésité à les encourager et à les soutenir politiquement, matériellement et financièrement dans leurs entreprises⁴⁵⁵. Ce qui fera dire à certains que l'administration coloniale et les missions entretenaient une « *mission sacrée* » et que « *les agents du gouvernement ne travaillent pas seuls à l'œuvre de la civilisation. Les œuvres religieuses y participent dans une mesure au moins égale ; [...] les agents du gouvernement, quelles que*

⁴⁵⁵ On peut faire référence ici au célèbre adage de Léon GAMBETTA en 1877 provenant du milieu des Républicains : « l'anticléricalisme n'est pas un article d'exportation ». Malgré la tension entre l'Église et l'État à l'époque des Républicains, il mesurait le prix du concours que les missions catholiques apportaient à l'œuvre civilisatrice de la France dans les pays colonisés. La loi de la séparation entre l'Église et l'État de 1905 ne sera donc pas observée dans son intégralité en terre de mission.

puissent être leurs opinions, ont l'obligation stricte d'aider les missionnaires chrétiens » par pragmatisme⁴⁵⁶.

Cependant, portés par leur foi et appartenant à l'institution qui les envoie, les missionnaires étaient en terre d'évangélisation des pionniers appelés à s'implanter, à apprendre les langues locales, à expliquer leur croyance, à initier aux rites chrétiens, et à comprendre les coutumes des peuples autochtones. Ainsi, la vie dans les missions était comme une micro-société, avec une certaine organisation, avec la définition et la diversité des fonctions, sans oublier les règles de vie et les rites propres. Dans cette organisation, les catéchistes formés localement avaient un grand rôle intermédiaire à jouer⁴⁵⁷, car ils faisaient ce que le missionnaire ne pouvait pas faire parce qu'occupé ailleurs.

Dans cette mini-société, la fonction économique devrait aussi avoir une place de choix pour sa survie. Dans toutes les missions, on cultivait et entretenait les champs et les plantations pour les besoins d'autosuffisance, on élevait les petits et gros bétails pour les fermes. D'après le Père COTEL⁴⁵⁸, il y'aurait à Sainte-Famille de Ndjoukou 8 chevaux, 40 bœufs et vaches, 5 ânes, 40 moutons et d'autres animaux de basse-cours qui ne demandaient qu'à prospérer. L'existence des écoles de missions répondait donc à la nécessité de la main d'œuvre, la formation professionnelle et manuelle était aussi destinée à enrichir les unités de production des missionnaires dans les briqueteries, les menuiseries, les scieries de bois, l'élevage, l'agriculture, la maçonnerie et les travaux domestiques.

Ainsi donc, dans cette mini-société et pour les fonctions économiques, les écoles n'avaient pas à être négligées et devraient être considérées avec le plus grand soin possible en priorité dans l'œuvre des fondations des Missions et d'évangélisation des peuples autochtones. Le rapport du Père RÉMY nous fait par exemple découvrir la réalité de la Mission de Saint-Paul des Rapides en ce qui concerne les ressources de la communauté et à quoi servent les enfants qui sont à l'école :

« Pour ce qui concerne cette communauté, elle a des ressources suffisantes pour maintenant et plus tard. Le Père Calloc'h a fait d'immenses plantations d'arbres fruitiers entre autres. La proximité du centre de Bangui lui permet d'écouler facilement et à bon prix tous les produits de ses arbres et plantations. [...]. Le P. Calloc'h s'est procuré également des ressources en

⁴⁵⁶ Cf. M'BOKOLO, E., *op. cit.*, 2008, p. 393.

⁴⁵⁷ Les catéchistes tenaient les registres, entretenaient la foi dans les villages en l'absence des missionnaires en organisant les séances de prière, dirigeaient la vie de la communauté chrétienne, tenaient et dirigeaient les écoles de la mission comme enseignants ou moniteurs, etc...

⁴⁵⁸ Cité par DOYARI DONGOMBÉ, C., *op. cit.*, 1912, p. 146.

vendant des planches qu'il a fait scier par ses chrétiens... [...]. L'œuvre de garçons compte 52 enfants dont 7 seulement sont un peu plus avancés et commencent à parler français. Le P. Calloc'h s'en occupe d'une manière spéciale pour en tirer des catéchistes qui lui font absolument défaut. Ces enfants font tous les travaux matériels de la Mission et on en tire de très bons services puisque c'est grâce à eux qu'on a des plantations si prospères. Le F. Prix les dirige dans ces travaux matériels, il y met toute son activité. Le P. Calloc'h en est très content »⁴⁵⁹.

Retenons dans cet extrait la volonté d'autarcie économique préconisée par les missionnaires et l'usage utile qu'ils tirent de la présence des enfants qu'ils encadrent, à savoir la formation des catéchistes comme objectif premier. Au-delà des travaux matériels réalisés par les enfants, on peut avancer l'idée d'une éducation à l'esprit d'auto-subsistance et la formation sur le plan technique et professionnel que veulent leur inculquer les missionnaires comme valeurs indispensables pour réussir dans la vie.

À la Mission Sainte-Famille de Ndjoukou la situation était aussi la même depuis longtemps sur le plan matériel comme nous le décrit Mgr AUGOUARD dans son rapport de 1905 :

« Du point de vue matériel la Mission de la Sainte-Famille est bien installée, ... La Mission possède de beaux troupeaux de bœufs, chevaux, moutons, porcs et volailles. Elle a de plus environ 80 hectares de plantations cultivées à la charrue, ce qui lui permet de nourrir à peu près son nombreux personnel... »⁴⁶⁰.

Les Missions étaient donc bien parées matériellement pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes indigènes.

Dispositifs éducatifs mis en place : le rachat des esclaves

Par dispositifs, nous comprenons la stratégie et le cadre mis en place par les missionnaires pour encadrer les enfants et leur assurer l'éducation et la scolarisation. Ces dispositifs relèvent de leur méthode d'approche pour aborder la question de l'évangélisation.

En arrivant en Oubangui-Chari, les missionnaires découvrent une situation sociale désastreuse. À côté de l'exploitation à outrance du territoire par les colons, il existait encore la pratique de l'esclavage malgré son abolition signée et proclamée par le Gouvernement provisoire français de la II^e République le 27 avril 1848 et reprise par le Traité de Berlin

⁴⁵⁹ AG. CPSE, 5J1.1a5 : Compte-rendu de visite de la Mission Saint-Paul par le Père RÉMY, Bangui, le 1^{er} novembre 1916.

⁴⁶⁰ AG. CPSE, 5J1.1a5 : Compte-rendu de visite provinciale de la mission de Sainte-Famille par Mgr AUGOUARD, 1^{er} novembre 1905. Il y mentionne des œuvres : 1 école pour garçons, 1 école pour filles, des grandes plantations à la charrue, les villages des rachetés et réfugiés.

depuis 1885. Les colons utilisaient encore les autochtones pour les travaux domestiques ainsi que dans les grandes plantations et sociétés industrielles qu'ils exploitaient. Et localement, il existait encore en interne un système d'esclavage qui permettait aux chefs coutumiers ou aux fortunés de la société de disposer des esclaves corvéables ou pour servir de monnaie d'échange. En décembre 1912, on lit sous la plume du Père COTEL, Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari un rapport envoyé à la Société Anti-esclavagiste⁴⁶¹ en ces termes :

« officiellement, l'esclavage est aboli depuis longtemps, officieusement, il existe et existera bien des années encore...et nombreuses sont aujourd'hui même, dans les gros centres français et belges de l'Oubangui, les créatures noires soumises à des maîtres orgueilleux et inhumains... À ces infortunés souvent intelligents, adroits et très perfectibles, reviennent toutes les corvées... pagayage, portage... »⁴⁶².

Les maîtres avaient d'ailleurs droit de vie et de mort sur les esclaves.

Une autre forme d'esclavage sera rendue publique par les missionnaires un peu plus tardivement quand la forme classique disparaîtra définitivement. Il s'agit de la dot qui consistait à acheter par avance des petites et jeunes filles pour en faire des secondes épouses. Et cela était l'apanage généralement des vieux chefs et notables qui pratiquaient la polygamie très courante à l'époque. Pour les missionnaires, cette pratique était injuste, immorale et tyrannique parce que, comme l'écrit le Père HEMME :

« La jeune femme ou la fillette qui doit associer son existence au vieux polygame, dans la plupart des cas, n'est pas consultée ; elle n'est pas admise à exprimer son consentement. Elle a été tout simplement achetée, car l'avance de la dot prend nettement couleur d'achat. Donc la jeune femme en question est devenue un bien comme un autre, lequel pourra passer dans diverses mains, si les occasions se présentent. Dans ces conditions, il pourra arriver que certains chefs plus influents, plus fortunés, soient à la tête de véritables troupes féminins »⁴⁶³

⁴⁶¹ La Société antiesclavagiste fut une association créée en 1888 sous l'influence des idées du cardinal Charles Martial Lavigerie pour combattre l'esclavage et financer les mouvements et associations engagés dans la lutte contre toute forme d'esclavage.

⁴⁶² AG, CPSE, 5J1. 1a5 : *L'Afrique Libre*, Revue de l'Antiesclavagisme et des questions sociales en Afrique, n° 12, 31 décembre 1912 (éditée par la Société Antiesclavagiste de France), pp. 225-230. Présentation du « Village de liberté Saint Henri » de la Mission Sainte-Famille à Mgr GRAFFIN, directeur général de la Société Antiesclavagiste de France, par le Père COTEL, Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari., p. 226.

⁴⁶³ AG, CPSE, 5J1.2a7 : Lettre du Père HEMME à la Société Antiesclavagiste pour expliquer la nécessité de racheter les jeunes filles déjà dotées en avance par les vieux hommes riches et polygames. Il demande l'aide pour rembourser ces dots afin de libérer ces jeunes filles devenues comme des esclaves ou des marchandises, Bangui, le 15 octobre 1927.

Face à ce désastre social, les missionnaires adopteront une autre attitude beaucoup plus respectueuse des valeurs et de la dignité humaines. Pour cela, ils vont commencer par une grande campagne de rachat des esclaves⁴⁶⁴ comme premier apostolat possible à leurs yeux comme le recommandent la Propagation de la Foi⁴⁶⁵ et la Société Anti-esclavagiste. Les jeunes filles seront confiées aux religieuses⁴⁶⁶ tandis que les garçons seront avec les religieux pour leur éducation.

Aidées financièrement par Propaganda Fide et la Société Anti-esclavagiste, les Missions installées en Oubangui vont procéder à une vaste campagne de rachat des esclaves afin de les libérer de leur joug et créer autour des Missions les Villages de Liberté⁴⁶⁷. Le prix du rachat, vu de notre côté aujourd'hui, n'était pas trop élevé, « *tel enfant coûte quelques brasses de fil de laiton ; un autre, dix mètres d'étoffe grossière ; celui-ci, un vieux fusil à pierre ; celui-là quelques miroirs, ou une bouteille et un peu de sel. Dans certaines tribus, le prix put aller jusqu'à vingt-cinq francs ; très rarement il faut davantage* »⁴⁶⁸. Déjà en 1897 à Sainte-Famille de Ndjoukou, les enfants rachetés sont au nombre de 119⁴⁶⁹, et en 1898, Mgr AUGOUARD mentionne que 172⁴⁷⁰ viennent d'être rachetés à Saint-Paul des Rapides qui était devenu le plus grand centre anti-esclavagiste par excellence. Et de 1900 à 1905, la Mission Sainte-Famille accueillera dans son internat de 300 à 350 enfants⁴⁷¹. Souvent ce sont des familles entières qui sont concernées avec, bien sûr, des enfants à qui les missionnaires vont accorder une attention particulière. Ces enfants formeront le noyau

⁴⁶⁴ Cf. les différents rapports à la Société Antiesclavagiste dressés par les missionnaires et le dernier date du 1^{er} septembre 1929 sous la plume du Vicaire Apostolique, Mgr GRANDIN.

⁴⁶⁵ Propagation de la Foi ou Propaganda Fide, organe de Vatican pour l'évangélisation, fut créée en juin 1622 par le Pape Grégoire XV. Elle avait pour rôle spécifique d'améliorer l'organisation de l'évangélisation, de repartir et de coordonner toutes les forces missionnaires, de donner des directives pour les Missions, de promouvoir la formation du clergé et de la hiérarchie locaux et de promouvoir l'aide matérielle pour les activités missionnaires. Ainsi donc, chaque juridiction missionnaire est tenue d'adresser régulièrement au Vatican des compte-rendus annuels et des rapports quinquennaux. Des copies de ces rapports nous ont aidé à apprécier ce que les missionnaires ont pu réaliser en Centrafrique depuis les premières fondations. Au sein de cette instance, le Pape Urbain VIII va mettre en place le Collège Pontifical Urbain comme organe pour assurer les services du système éducatif dans l'Église, surtout en terre de missions. Propaganda Fide deviendra en 1967 *Congrégation pour l'Évangélisation des Peuples* sous le pontificat du Pape Paul VI.

⁴⁶⁶ Cf. AG. CPSE, 5J1.2a7 : Lettre de remerciement de Mgr GRANDIN à la Société Antiesclavagiste pour le subside reçu (30.000 liras), Cette somme a été entièrement attribuée à l'internat de jeunes filles tenu par les religieuses pour leur éducation. Elles sont 50 au total. Lettre non datée, on suppose 1928.

⁴⁶⁷ Voir le développement sur les Villages de Liberté dans le point suivant.

⁴⁶⁸ AUGOUARD, P.-P., (1905), *28 Années au Congo : Lettres de Mgr AUGOUARD*, Société Française d'Imprimerie et de Librairie, Poitiers, p. 102.

⁴⁶⁹ Moreau, J., (1898), « Mission de la Sainte-Famille des Banziris », 33-34, cité par DOYARI DONGOMBÉ, C., 2012, 179.

⁴⁷⁰ Cf. DOYARI DONGOMBÉ, C., *op. cit.*, 2012, p. 179.

⁴⁷¹ Cf. WIRTH, J., *op. cit.*, 1984, p. 3.

autour duquel seront initiées des actions en faveur d'une scolarisation et d'un encadrement éducatif en direction de toute la jeunesse.

Voici comment le Père COTEL dévoile le projet et l'orientation que les missionnaires donnent à leurs actions de rachat et de scolarisation des enfants :

« Dans l'impossibilité de faire face à toutes les dépenses exigées par l'entretien régulier de plusieurs douzaines d'enfants, nous avons dû diminuer, sensiblement, le nombre des rachats, sans cesser, pour cela, de nous intéresser au sort malheureux des esclaves. Et pour atteindre ces derniers dans leur vie de chaque jour, pour leur permettre de participer aux bienfaits de la civilisation chrétienne, pour alléger le fardeau des souffrances qui leur pèse si lourdement, pour rendre aussi plus humains leurs maîtres, nous avons voulu nous servir de ceux-là même qui pourraient devenir leurs chefs plus tard. Faire, des enfants libres influents et particulièrement des fils de chefs, des chrétiens solides, sérieux, instruits, bons et miséricordieux, n'est-ce pas, en effet, travailler efficacement au relèvement, au perfectionnement, à la civilisation et à la christianisation de la race noire tout entière ; et ne sont-ils pas bien placés les fonds employés à cette œuvre éminemment catholique et française ? »⁴⁷²

Il fallait donc instruire ces enfants pour contribuer au relèvement et au perfectionnement de la civilisation et participer à la christianisation de ces enfants. La finalité de cette instruction devrait contribuer à faire de ces enfants libres des hommes influents et des chrétiens solides et sérieux pour transformer les mentalités et la société, puisqu' appelés à être plus tard les responsables de leur communauté. Les missionnaires font leur possible pour former des ressources humaines pour la plus grande utilité de la colonie et pour le développement des indigènes même si ce n'est pas toujours en lien avec la colonie. Beaucoup sont initiés à la briqueterie, à la menuiserie, à la forge, etc. Et il n'y a que l'école pour atteindre tous ces objectifs, au regard de la ténacité des missionnaires dans leur dévouement pour la cause des enfants dans un travail de longue haleine et de grande patience.

Nous avons évoqué ci-dessus l'aide matérielle et financière que les missionnaires recevaient des organismes ecclésiastiques ou autres, destinée à les aider à assurer le rachat des enfants esclaves, l'encadrement et l'éducation de la jeunesse en général. Dans les recherches d'archives, nous avons ciblé trois sources principales de ces ressources financières⁴⁷³. Il s'agit comme déjà citée de la Propagation de la Foi qui envoyait une somme annuelle

⁴⁷² AG. CPSE : 5J1. 1a5 : *L'Afrique Libre*, Revue de l'Antiesclavagisme et des questions sociales en Afrique, n° 12, 31 décembre 1912 (éditée par la Société Antiesclavagiste de France), pp. 225-230. Présentation du « Village de liberté Saint Henri » de la Mission Sainte-Famille à Mgr GRAFFIN, directeur général de la Société Antiesclavagiste de France, par le Père COTEL, Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari., p. 226.

⁴⁷³ Les différents rapports annuels ou quinquennaux que le Vicariat Apostolique dressait comportent toutes ces données et nous permet de faire une bonne lecture de ce qui était investi dans le domaine scolaire.

globale aux œuvres d'évangélisation, mais aussi de la Société Anti-esclavagiste de France et de l'Œuvre de la Sainte Enfance, un autre organisme du Vatican destiné à soutenir les enfants dans le monde, plus particulièrement dans les terres de mission, surtout dans le domaine éducatif. On peut dire que c'est grâce à ces ressources que les dispositifs scolaires mis en place par les missionnaires ont pu fonctionner merveilleusement, même si quelquefois ils se plaignaient de l'insuffisance des moyens mis à leur disposition⁴⁷⁴. On peut trouver ci-dessous les aides financières perçues entre 1920 et 1924 pour les besoins de rachat des esclaves⁴⁷⁵ et de l'entretien des enfants pour leur scolarisation.

⁴⁷⁴ Dans certains rapports, on lit la plainte des missionnaires face aux insuffisances des ressources pour soutenir les œuvres scolaires. Exemple : AG. CPSE : 5J1.2a7 : Lettre manuscrite du P. CALLOC'H à Mgr MERIO, Directeur général de l'Œuvre de la Sainte Enfance en date du 10 novembre 1924. Ou encore Lettre du Père HEMME, Pro-Préfet de l'Oubangui-Chari à la Propagande de la Foi en remerciement pour le subside reçu. Il souligne la mauvaise situation économique qui ne s'améliore pas et l'insuffisance de subvention du gouvernement pour les écoles, Bangui, le 10 août 1928, etc. Puis Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par Mgr GRANDIN, Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari, 1^{er} septembre 1930. La Préfecture Apostolique n'a pas assez de moyens pour nourrir, vêtir et instruire tous les enfants, sinon il y en aurait plus.

⁴⁷⁵ De manière générale, la plus grosse contribution vient de la Société Anti-esclavagiste comme le montre le tableaux ci-joint.

Figure 6 : Tableau des fonds perçus entre 1920 et 1924

Année	Jour	Organisme donateur	Montant
1920	2 juillet	Propagation de la Foi : solde allocation de 1919	11.301,60
	7 juillet	Société Anti-esclavagiste : allocation	14.800,40
	25 août	Sainte Enfance : allocation	12.200,00
1921	24 mai	Société Anti-esclavagiste : allocation	23.511,35
	11 juillet	Sainte Enfance : allocation	15.000,00
	14 juillet	Propagation de la Foi : allocation	10.300,00
1922	28 janvier	Propagation de la Foi : allocation	3.750,00
	6 mai	Société Anti-esclavagiste : allocation	24.718,50
	7 juillet	Propagation de la Foi : allocation	16.250,00
		Sainte Enfance : allocation	15.000,00
1923	7 avril	Propagation de la Foi : allocation	38.540,00
	28 avril	Société Anti-esclavagiste : allocation	28.871,90
	11 juillet	Sainte Enfance : allocation	15.000,00
1924		Sainte Enfance : allocation	15.000,00
		Propagation de la Foi : allocation	30.000,00
		Société Anti-esclavagiste : allocation	26.940,65
		Sœurs de Saint-Pierre Claver : allocation	7.519,90

Source : AG.CPSE, 5J1.1a5 : État des finances perçues de 1920 à 1924 pour l'entretien et les œuvres des enfants en provenance de la Propagation de la Foi, de la Société Antiesclavagiste et de la Sainte Enfance. Document manuscrit et non daté.

Curieusement, à cette époque-là on ne voit pas apparaître dans ce tableau les traces de subventions que l'Église recevait de temps en temps de l'administration coloniale. On se rappelle très bien que l'arrêté du 28 décembre 1920 signé par le Gouverneur Général Victor AUGAGNEUR accordait la possibilité de bénéficier des subventions de l'État aux écoles privées qui répondaient aux conditions d'ouverture édictées par l'arrêté qui régleme l'enseignement privé des indigènes en AEF⁴⁷⁶. Par conséquent aussi, on se rappelle que Mgr AUGOUARD avait bénéficié quelques jours après (deux jours à peine) par l'arrêté du

⁴⁷⁶ Nous l'avons déjà signalé dans la première partie de ce travail, cet arrêté avait été pris le même jour que celui qui régleme l'octroi des subventions, il s'agit du 28 décembre 1920.

30 décembre 1920 d'une subvention d'un montant de 30.000 francs⁴⁷⁷ au profit des écoles des Missions. Peut-être ne l'a-t-il pas fait bénéficier aux écoles des Missions situées sur le territoire de l'Oubangui-Chari ? C'est seulement à partir de 1942 que les subventions commenceront à être mentionnées comme apport consistant et régulier de l'État au soutien et au fonctionnement des écoles privées catholiques, comme en témoigne ce rapport de Mgr GRANDIN : « *Jusqu'en 1942 nos écoles végétaient par suite de manque de sources et de Moniteurs attirés, mais depuis cette époque grâce aux subsides annuels donnés par le Gouvernement général, nos écoles ont fait un grand pas en avant et peuvent lutter de valeur avec les écoles officielles* ». Ou encore « *Par un subside généreux, l'Administration nous aide à payer nos moniteurs d'école et nos fournitures classiques. Cela nous a permis d'ouvrir de bonnes écoles dans nos résidences principales et ainsi de former de bons chrétiens* »⁴⁷⁸. Par exemple, pour l'année scolaire 1944-1945, les écoles avaient perçu de l'État une somme d'un montant de 276.000 francs⁴⁷⁹.

Cependant, il faut relativiser l'importance des financements reçus, car tout n'était pas destiné qu'aux activités scolaires. Par exemple, ceux de la Propagation de la Foi étaient une dotation d'ordre général pour soutenir les œuvres des Missions dans leur globalité, et il se pourrait que ce soit seulement une petite partie qui soit affectée à la scolarisation selon les besoins. Par contre, la Sainte Enfance et la Société anti-esclavagiste consacraient leurs dotations entièrement aux enfants et à leur développement scolaire et éducatif en ce qui concerne leur encadrement et leur bien-être. Donc le dispositif des missionnaires consistait à racheter les enfants esclaves, à les encadrer et à leur assurer une éducation et une formation.

⁴⁷⁷ Cf. ANOM, F.M., 65, dossier 2 : Arrêté du Gouverneur Général, M. Victor AUGAGNEUR, accordant une somme de 30.000 francs à Mgr AUGOUARD pour l'année 1921 comme subvention pour les écoles indigènes, signé à Brazzaville le 30 décembre 1920, paru dans le Journal Officiel, n° 2, du 15 janvier 1921, p. 38.

⁴⁷⁸ AG. CPSE, 5J1. 2b6 : Rapport des activités pastorales pour l'année 1944-1945 par Mgr GRANDIN. Le développement et la relance des écoles de missions y sont signalés grâce aux subsides du Gouvernement général de la Colonie. Organisation de ces écoles sur le plan officiel avec nomination d'un prêtre responsable de coordination (p.6). Ce rapport a été présenté au Père Prouvost, Visiteur Apostolique venu de Rome. Et : Rapport quinquennal du Vicariat Apostolique de 1940-1945 par Mgr GRANDIN, Bangui, décembre 1945. La subvention aide à payer les moniteurs d'écoles de Missions et les fournitures scolaires. Statistiques claires sur les écoles publiques et privées, p. 3.

⁴⁷⁹ Idem : État statistique annuel du Vicariat Apostolique de 1944-1945 adressé à la Propagande de Foi par Mgr GRANDIN, Bangui, le 31 décembre 1945. On y apprend le nombre d'écoles publiques par rapport aux écoles de Missions. La subvention pour les écoles de Mission a considérablement augmenté.

Établissement des « Villages de Liberté »⁴⁸⁰

Les esclaves libérés devaient être mis dans un cadre de sécurité pour qu'ils ne puissent plus connaître leur sort précédent. À ce propos, les missionnaires ont trouvé l'idée ingénieuse d'établir non loin des stations missionnaires des lieux de sécurité qui sont devenus des « Villages de liberté ». Là, s'établissent des familles et des enfants anciennement en état de servitude que les missionnaires ont rachetés, pour les protéger et les sédentariser. On retrouve ici le modèle des structures jésuites qui ont existé en Amérique latine aux XVI^e et XVII^e siècles avec les populations indigènes indiennes.

En effet, l'établissement des Villages de liberté répondait aux directives de la Propagation de la Foi devenue depuis 1967 Congrégation pour l'Évangélisation des Peuples⁴⁸¹. Les directives de ce service romain exhortent « *vivement les Missions à accorder une sollicitude non moins grande aux autres œuvres tout à fait utiles et nécessaires (...), à l'instruction religieuse et profane des enfants (...) et à l'éducation des jeunes filles...* »⁴⁸². Ces orientations permettront aux missionnaires de développer en Oubangui-Chari des œuvres orientées vers le rachat des esclaves à libérer et de créer des Villages de liberté pour eux afin de les encadrer et de leur offrir une éducation scolaire et de leur faire appliquer le sens du travail manuel et professionnel.

La première préoccupation des missionnaires en rachetant les esclaves était de leur trouver un cadre où ils seraient en sécurité et protégés. Et c'est généralement autour des stations missionnaires que ces villages seront installés par les missionnaires afin de bien les surveiller. Mais ce dispositif avait un avantage pour ceux-ci, à savoir qu'il leur donnait l'occasion d'entrer en contact avec les autochtones, de se familiariser avec eux, mais surtout de les évangéliser facilement et de les avoir à portée de mains pour les éduquer de manière générale et d'instruire les enfants. Par ce système, les missionnaires ont devancé les autorités coloniales dans la prise en mains des colonies en les parsemant très vite de chapelles et de milieux de vie. Les installations administratives profiteront de ces espaces de vie pour venir s'installer après avec les différents bureaux administratifs.

⁴⁸⁰ Les villages de liberté sont des lieux où les esclaves rachetés trouvent un asile sûr et une certaine sécurité auprès des missionnaires qui leur assurent un peu de terrain où ils peuvent s'abriter en le cultivant et y recevoir surtout un peu d'instruction et de civilisation mais aussi apprendre la foi chrétienne et former des foyers chrétiens où la religion est en honneur.

⁴⁸¹ C'est le Pape Paul VI qui opéra ce changement de nom dans la Constitution Apostolique *Regimini Ecclesiae universae* le 15 août 1967. Voir la note sur le changement d'appellation ci-dessus.

⁴⁸² Cf. DOYARI DONGOMBÉ, C., op. cit., 2012, p. 176.

En Oubangui-Chari, ces Villages de liberté ont été un vivier très important pour le développement du christianisme catholique avec l'idée de mini-sociétés développée ci-dessus. Deux sont restés principalement célèbres dans l'histoire du patrimoine ecclésiastique, il s'agit du Village de liberté Sainte Blandine à Saint-Paul et celui de Saint Henri à Sainte-Famille de Ndjoukou qui se sont progressivement développés et agrandis avec l'arrivée massive de différentes familles, des réfugiés et des esclaves rachetés. À Sainte-Famille, on sait à peu près comment est organisé le Village de liberté Saint Henri en terme d'espace, il « *est partagé en six rues : Saint Yves, Saint Henri, Saint Joseph, Saint Pierre, Saint-Paul et Sainte Anne comptant chacune d'elles, en moyenne, de quinze à vingt cases en torchis, très propres, rectangulaires ou rondes* »⁴⁸³ Un code de conduite y est imposé par les missionnaires pour qu'ils soient strictement chrétiens et toute entrave aux règles est sanctionnée par l'expulsion.

2. 2. Situation des écoles de Mission : états statistiques

Pour les missionnaires, fonder et multiplier les établissements scolaires étaient les seuls moyens essentiels pour civiliser les autochtones, mais aussi, et surtout pour les évangéliser. Et ces établissements représentaient un lieu idéal de brassage social. Le rachat des enfants esclaves, l'accueil des enfants orphelins et des enfants libres de 6 à 16 ans⁴⁸⁴ permettaient de brasser toute la jeunesse ensemble à l'école sans distinction pour leur donner l'occasion de vivre et d'étudier ensemble à l'internat. Il nous semble difficile d'avoir une idée exacte de la situation des écoles des Missions, tellement les données sont diverses et différentes et les chiffres sont quelquefois contradictoires selon le type de rapport qu'on trouve. En effet, on trouve quatre sortes de rapports, tous différents chacun en fonction de l'organisme auquel il est destiné. Il y a des rapports qui sont adressés à la Propagation de la Foi pour le Saint Siège et ses services comme la Sainte Enfance; il y a aussi ceux envoyés à la Société Anti-esclavagiste dont le siège se trouvait à Paris; il y a enfin les rapports adressés au Supérieur Général des Pères du Saint-Esprit avec son Conseil. D'un rapport à l'autre, les chiffres pour la même année ne sont pas toujours les mêmes et ils évoluent indépendamment des autres. Néanmoins, tout cela nous permet d'avoir une idée plus ou moins approximative et

⁴⁸³ COTEL, R.P., (1901), « Village de liberté Saint-Henri », in *Revue de la Société antiesclavagiste de France*, 28 décembre, p. 227.

⁴⁸⁴ Idem, p. 149.

d'apprécier ce que les Missionnaires ont fait dans le domaine scolaire en ce qui concerne notre travail de recherche.

On constate aussi qu'avec le temps, certains rapports ne vont plus exister, certainement à cause des raisons de financements. Nous parlons ici des rapports adressés à la Société Anti-esclavagiste qu'on ne retrouve plus à partir de 1930, certainement que la situation de l'esclavage avait déjà été résorbée considérablement et qu'il n'était qu'un vieux souvenir à partir de cette année-là. Même les rapports adressés à la Maison-mère de la Congrégation des Pères du Saint-Esprit ne vont plus continuer, parce que l'administration territoriale des Missions était devenue autonome depuis l'injonction du Pape aux missionnaires de favoriser désormais l'établissement d'un clergé local et de se détacher des Maisons-mères en Occident. La période des Vicariats Apostoliques où le Supérieur Général des Religieux resté en Europe était considéré comme le chef des subdivisions de l'Église en mission était révolue, car tous ces Vicariats seront érigés canoniquement en diocèses comme juridiction administrative. Il fallait passer désormais à la mise en place des diocèses appelés à être autonomes en terre de missions, mais ne restant désormais dépendant que de Propaganda Fide.

Nous allons surtout nous intéresser aux rapports et données statistiques rédigés à l'intention de la Propagande de la Foi (Congrégation pour l'Évangélisation) et de la Sainte Enfance, à cause de leur permanence dans le temps, même quand les Vicariats et Préfectures Apostoliques sont devenus des diocèses. Nous survolerons rapidement les données statistiques d'avant 1925 pour la simple raison qu'avant cette année, il n'y avait pas encore un système éducatif avec un programme officiel adopté quand bien même on parlait déjà d'écoles missionnaires. Celles-ci à cette époque étaient surtout tournées vers l'enseignement du catéchisme et le travail manuel. L'alphabétisation avec l'enseignement du français occupait juste une part infime au bénéfice des enfants malgré l'arrêté du 28 décembre 1920 organisant l'enseignement sur le territoire colonial. C'est la circulaire du 8 mai 1925 du Gouverneur général ANTONETTI qui va mettre en place un système éducatif officiel calqué sur le modèle métropolitain avec un programme d'études (cycles, orientations, filières).

Quelques statistiques dans le Vicariat Apostolique de Bangui

Les documents d'archives nous permettent de considérer quatre types de statistiques qui révèlent l'engagement des Missions pour le développement de l'implantation des écoles missionnaires.

Le premier type⁴⁸⁵ est celui établi dans les premières années de l'implantation des Missions en Oubangui-Chari. Il relève des visites canoniques réalisées par l'Ordinaire du lieu, Mgr AUGOUARD en personne ou bien ordonnées par lui-même et exécutées par ses délégués. Ce type de statistiques reste sommaire sur les réalisations scolaires relevant des débuts de fondations des Missions.

Le premier rapport date du 1^{er} novembre 1905 et a été dressé par Mgr AUGOUARD lui-même, suite à sa tournée de visite à Sainte-Famille de Ndjoukou et la deuxième date du 20 octobre 1906 consacré à la visite de Saint-Paul des Rapides. Donc de 1905 à 1906, les missionnaires avaient déjà ouvert 5 écoles dont 2 à Sainte-Famille et 3 à Saint-Paul des Rapides⁴⁸⁶. Il n'y a pas plus de détails à exploiter sur ces écoles telles que relevées par ces deux rapports.

A ce type de rapport, il faut ajouter celui du Père FRAISE, délégué par Mgr AUGOUARD en 1910 pour visiter les Missions de Sainte-Famille et de Saint-Paul des Rapides. On y apprend l'existence de 4 écoles dont 2 pour filles et 2 pour garçons dans chacune. A Sainte-Famille il y avait 148 garçons et 58 filles inscrits à l'école et qui suivaient aussi assidument le catéchisme. On leur apprenait aussi la menuiserie, la briqueterie, la forge et l'agriculture du manioc et d'arachides ; tandis qu'à Saint-Paul il y avait à l'école des garçons 35 élèves et à l'école des filles 30 élèves⁴⁸⁷. On scolarise plus de garçons que de filles et le contenu de la formation est sociologiquement tourné vers la masculinité. La mixité à l'époque ne faisait pas du tout partie des us et coutumes, les garçons et les filles étaient absolument tenus séparés et les écoles existaient par genre.

En 1913, un autre rapport fait état des écoles des Missions, il s'agit du rapport du Père COTEL devenu Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari, qui, après avoir visité les trois stations missionnaires de Saint-Paul des Rapides, de Sainte-Famille de Ndjoukou et de Notre

⁴⁸⁵ On trouve ce type de statistiques dans les dossiers : AG.CPSE, 5J1.1a5 sur les visites et compte-rendus.

⁴⁸⁶ Cf. AG. CPSE, 5J1.1a5 : Compte-rendu de visite provinciale de la mission de Sainte-Famille par Mgr AUGOUARD, 1^{er} novembre 1905. Il y mentionne des œuvres : 1 école pour garçons, 1 école pour filles, des grandes plantations à la charrue, les villages des rachetés et réfugiés. Et, Compte-rendu de visite provinciale de la Mission Saint-Paul par Mgr AUGOUARD, le 20 octobre 1906. Œuvres : 3 écoles des garçons dont 1 à Saint-Paul, 1 école de filles à Saint-Paul, 1 village de libertés pour réfugiés et rachetés.

⁴⁸⁷ Cf. AG.CPSE, 5J1.1a5 : Compte-rendu de visite provinciale de la Mission Sainte-Famille par le Père FRAISE, le 3 juillet 1910 (œuvres : 1 école des garçons, 1 pour filles : tous vont au catéchisme, les meilleurs garçons deviennent catéchistes, il y a la menuiserie, la forge, la briqueterie et l'agriculture). Et, Compte-rendu de visite provinciale de la Mission Saint-Paul par le Père FRAISE, le 3 juillet 1910. Œuvres : école garçons avec 35 élèves, école des filles avec 30 élèves chez les religieuses. Les meilleurs élèves sont choisis pour devenir catéchistes.

Dame de Borossé, nous signale l'existence de 6 écoles accueillant garçons et filles⁴⁸⁸. À Saint-Famille de Ndjoukou il y avait une école de garçons avec 68 élèves et une école de filles avec 66 élèves. À côté de ces écoles, on avait développé aussi la menuiserie, la maçonnerie, la forge, la briqueterie et l'agriculture. D'ailleurs, dans le Bulletin de la Mission Saint-Famille du 23 février 1913 rédigé par le même Père COTEL, il souligne que l'œuvre des garçons – parle-t-il certainement des écoles - se porte bien et est dirigée par le directeur qui est le Frère Jean-François. De manière anecdotique, il décrit un peu l'ambiance de l'école : « *les écoliers sont bien turbulents, et il faut souvent les punir pour se faire écouter...* »⁴⁸⁹. Quant à Saint-Paul des Rapides, il y avait une école de garçons avec 25 élèves et l'école des filles devait être déménagée pour être installée chez les Sœurs à Saint-Famille. Enfin, Notre-Dame de Borossé étant nouvellement fondée était encore fragile, mais une école avec 14 élèves garçons et une école avec 5 filles avaient quand même déjà vu le jour.

Pour terminer ce premier type de rapport, il y a les statistiques fournies par le Père RÉMY dans ses visites aux Missions en 1916 adressées au Supérieur général des missionnaires du Saint Esprit à Paris. Pour Sainte-Famille de Ndjoukou, c'est le Père HEMME qui a remonté l'œuvre scolaire des garçons qui se compose de 45 internes et de 33 externes et c'est le Père TISSERANT qui est en charge de faire respecter le règlement de l'école⁴⁹⁰. À Saint-Paul, on compte 52 garçons à l'internat et quelques uns parmi eux ont déjà commencé à parler français. C'est encore le Père CALLOC'H, Préfet Apostolique qui s'occupe particulièrement de cette école, y compris celle des filles placée sous sa vigilance avec 17 élèves que

⁴⁸⁸ Cf. AG. CPSE, 5J1.1a5 : Compte-rendu de visite provinciale de la Mission Sainte-Famille par le Père COTEL, le 21 janvier 1913 (œuvres : 1 école de catéchistes, 1 école des garçons avec 68 élèves, 1 pour filles avec 66 élèves ; il y a la menuiserie, la maçonnerie, la forge, la briqueterie et l'agriculture etc...).

Compte-rendu de visite provinciale de la Mission Saint-Paul par le Père COTEL, le 21 janvier 1913. Œuvres : 1 école de garçons avec 25 élèves, 1 école de filles chez les religieuses envoyées à Sainte-Famille, 1 village de liberté dénommé Sainte Blandine avec 57 familles.

Compte-rendu de la visite provinciale par le Père COTEL à la Mission Notre-Dame des Borossés, le 21 janvier 1913. Œuvres : école des garçons : 14 élèves, école des filles : 5 élèves, 1 école de catéchistes.

⁴⁸⁹ AG. CPSE, 5J1.1a5 : Bulletin de la Mission Sainte-Famille rédigé par le Père COTEL, le 29 février 1913. L'œuvre des garçons (école ?) se porte bien et est dirigée par le directeur qui est le Fr. Jean-François : « les écoliers sont bien turbulents, et il faut souvent les punir pour se faire écouter... » p.3.

⁴⁹⁰ AG. CPSE, 5J1.1a5 : Visite de la Mission Sainte-Famille par le Père RÉMY, le 1^{er} novembre 1916. (Le Père HEMME a remonté l'œuvre des garçons qui se compose de 45 internes et de 33 externes. Et c'est le Père TISSERANT qui en a la charge avec des règlements à suivre – puis la volonté d'augmenter le nombre par la suite).

supervise une veuve élevée par les Sœurs à Brazzaville autrefois. Quant au Frère Prix, il s'occupe du volet formation aux travaux matériels⁴⁹¹.

Comme bilan général de ces rapports, on retient que les garçons étaient beaucoup plus pris en compte dans l'effort de formation et d'éducation que les filles qui étaient plutôt minoritaires.

Le deuxième type de rapport est celui qui est adressé aux Œuvres de la Sainte Enfance chaque année par le Vicaire Apostolique ou son mandataire. Nous avons vu plus haut que les missionnaires recevaient annuellement une aide financière de cette instance pour s'occuper de l'encadrement des enfants, et en retour un rapport moral et financier de la situation est toujours dressé pour information des dirigeants. Nous avons suivi ces rapports de 1925 à 1932 et cela a le mérite de voir la courbe ascendante de l'effort de scolarisation réalisé par les missionnaires en Oubangui-Chari.

Figure 7 : Évolution des œuvres scolaires missionnaires : 1925 - 1932

Année	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932
Nombre d'écoles	4	4	4	5	6	7	8	8
Effectif d'élèves	530	510	274	205	350	347	853	1081
Ecoles professionnelles	4	4	4	2	4	8	8	8
Effectif pour le professionnel	110	964	90	100	278	200	295	250

Source : AG.CPSE, 5J1.2a7 : Rapports aux Œuvres de la Sainte Enfance : 1925 à 1932

D'après ce tableau, l'année 1932 est celle qui a connu le grand saut scolaire en nombre d'écoles et en effectif d'élèves. La progression en effectif a commencé de manière linéaire à partir de 1928 pour l'école primaire tandis que l'école professionnelle évolue en dents de scie.

Le troisième type de rapport est celui adressé au service de la Propagation de la Foi, organe pontifical chargé de faire la promotion et de soutenir l'œuvre d'évangélisation à travers le monde et d'assurer la gouvernance des Églises en terre des missions. Ces rapports sont aussi

⁴⁹¹ AG.CPSE, 5J1.1a5 : Compte-rendu de visite de la Mission Saint-Paul par le Père RÉMY, Bangui, le 1^{er} novembre 1916. Œuvres : 1 école de garçons avec 52 internes dont 7 seulement commencent à parler français. C'est le Père CALLOC'H qui s'en occupe d'une manière spéciale. Ces enfants font les travaux matériels de la Mission et on en tire de très bons services, c'est grâce à eux que les plantations prospèrent. C'est le Frère Prix qui dirige les travaux matériels. Il y a 1 école de filles avec 17 élèves sous la vigilance du Père CALLOC'H et la supervisions d'une veuve élevée par les Sœurs de Brazzaville autrefois.

annuels et permettent de découvrir le niveau de développement des écoles sous conduite missionnaire. Ils sont aussi élaborés par l'Ordinaire du lieu, à savoir le Vicaire Apostolique ou l'Évêque en charge du territoire de mission. Nous examinons donc les données de 1931 à 1939.

Figure 8 : Évolution des œuvres scolaires missionnaires : 1931 - 1939

Année	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939
Nombre d'écoles	9	9	11	13	17	19	18	26	13
Effectif du primaire	1143	926	1961	2479	2302	2205	1792	1839	1280
Ecoles professionnelles	8	8	9	9	12	14	14	12	11
Subventions de l'Etat	?	?	15000	Néant	16000	13800	Néant	Néant	Néant

Source : AG.CPSE, 5J1.2b5 : États Statistiques et Rapports aux services de la Propagation de la Foi : 1931 à 1939

Dans ces rapports, on remarque le caractère inconstant des effectifs au niveau du primaire qui varient soit en négatif, soit en positif. Par exemple, en 1934 il y avait 13 établissements pour 2479 élèves tandis que 5 ans plus tard, en 1939 on se retrouve encore avec le même nombre d'écoles et un effectif moitié moins. Autre réalité qui mérite d'être interprétée, comment expliquer qu'en 1938 il y avait 26 écoles primaires et un an plus tard elles se sont réduites de moitié ? On peut relever aussi l'octroi irrégulier de subventions du Gouvernement, aussi modestes soient-elles, pour soutenir les écoles des Missions

Enfin, le quatrième type de documents de statistiques est une série de rapports quinquennaux établis par Mgr GRANDIN et son successeur Mgr CUCHÉROUSSET qui vont de 1930 à 1960. Ces rapports présentent une vue générale de la vie de l'Église avec toutes les activités dans le Vicariat et le diocèse dans les plus petits détails tous les cinq ans. Ils nous permettent ainsi de décrire l'évolution des œuvres scolaires des Missions jusqu'à l'indépendance.

L'intérêt du tableau ci-dessous repose sur les indicateurs de développement des œuvres scolaires sous conduite de l'Église. On se rend compte de la construction progressive de la dynamique éducative que les missionnaires ne cessaient de créer pour répondre au fil des années aux attentes scolaires du pays. Au début, l'effort était consacré à l'éducation de base par le cycle du primaire, le tout en lien avec la mise en œuvre des programmes curriculaires officiels définis par l'administration. À côté du primaire, les missionnaires ont aussi mis un accent particulier sur la formation professionnelle qu'ils considéraient indispensable pour le développement socioéconomique du pays. D'ailleurs, l'Église était la seule à se préoccuper

de cette dimension de formation alors que cela ne constituait pas encore une préoccupation pour l'État.

On remarque également l'ouverture d'autres cycles de formation qui jusque-là n'existaient pas. Ainsi, dans le quinquennat de 1950 à 1955, naîtront les jardins d'enfants comme étape pour préparer les plus petits à intégrer le cycle du primaire. Il y aura également la mise en place des écoles de formation des instituteurs qui jusque-là faisaient défaut, car ceux-ci étaient d'abord formés sur le tas. Dans le quinquennat de 1955 à 1960, verront jour enfin les collèges⁴⁹² catholiques, car avant cette période, les élèves étaient envoyés en général au Collège Chaminade tenu par les Pères Marianistes à Brazzaville (Congo). Les premiers collèges du diocèse de Bangui sont donc le Collège des Rapides pour les garçons tenu d'abord par les Marianistes et le Collège Pie XII, pour les filles, tenu par les Sœurs du Saint-Esprit. Les deux cumulaient en leur sein l'école de formation pour les instituteurs. Le premier fondé en 1956 fut béni et inauguré officiellement par Mgr LEFEBVRE en mars 1957 tandis que le deuxième vit le jour en octobre 1957 avec 24 filles élèves monitrices et une classe de 6ème⁴⁹³.

⁴⁹² Avant cette période, il n'existait pas encore d'établissements du second degré, seules les écoles primaires, donc du premier degré était la préoccupation principale. Il en sera de même pour l'enseignement public, car avant, les élèves allaient poursuivre leur scolarité de second degré à Brazzaville.

⁴⁹³ AG, CPSE, 5J3.1a2 : *Sœurs Missionnaires du Saint-Esprit en Centrafrique 1929-1994*, Publications du Centenaire de l'Église Catholique en Centrafrique, 1994, p. 21.

Figure 9 : Évolution des œuvres scolaires missionnaires : 1930 - 1960

1930-1935	Effectif	1935-1940	Effectif
Ecoles primaires	17	Ecoles primaires	20
Garçons	2600	16 Ecoles Garçons	1886
Filles		4 Ecoles Filles	584
Ecoles professionnelles		Ecoles professionnelles	10
Garçons	700	Garçons	506
Filles		Filles	138
1940-1945	Effectif	1945-1950	Effectif
Ecoles primaires	13	Ecoles primaires	33
Garçons	1298	Garçons	6739
Filles	400	Filles	818
Ecoles professionnelles	13	Ecoles professionnelles	10
10 Ecoles Garçons	298	Garçons	509
3 Ecoles Filles	223	Filles	
1950-1955	Effectif	1955-1960	
Jardin d'enfants	10	Jardin d'enfants	20
Garçons	513	Garçons	1113
Filles	267	Filles	680
Ecoles primaires	73	Ecoles primaires	71
47 Ecoles Garçons	7189	54 Ecoles Garçons	11399
6 Ecoles Filles	1174	17 Ecoles Filles	3114
Ecoles professionnelles	10	Ecoles professionnelles	?
Garçons	604	Garçons	?
Filles		Filles	?
Ecole Instituteurs (trices)	2	Ecole Instituteurs (trices)	2
1 pour Garçons	151	1 pour Garçons	150
1 pour Filles	17	1 pour Filles	12
		Collèges	2
		1 pour Garçons	200
		1 pour Filles	72

Source : AG.CPSE, 5J1.2b5 et 5J1.5a3 : Rapports quinquennaux 1930 – 1960.

Entre temps, il faut aussi le reconnaître, le diocèse de Bangui avait été démembré donnant naissance à deux autres diocèses dont les données ne sont pas prises en compte dans le tableau ci-dessus. Il existait donc à Berbérati et Bangassou devenus respectivement diocèse en 1955 et Préfecture Apostolique en 1954 des établissements scolaires qui ont aussi évolué progressivement. Bossangoa sera à son tour détaché du diocèse de Berbérati pour devenir Préfecture Apostolique le 1^{er} mars 1959. Ce qui devrait faire au total 4 régions ecclésiastiques en 1960 : Bangui, Berbérati, Bangassou et Bossangoa. Pour la scolarisation

en cette année, d'autres sources⁴⁹⁴ nous donnent ces chiffres concernant le nombre d'élèves par région ecclésiastique : Bangui : 16.527 ; Berbérati : 5.650 et Bangassou : 5.493. Ce qui faisait un total de 27.670 élèves dans les écoles tenues par les religieux et religieuses à l'indépendance sur tout le territoire national.

On aurait bien aimé mettre ces données en comparaison avec les réalisations de l'enseignement officiel de l'État. Mais nous n'avons pas eu l'opportunité de disposer auprès des archives nationales en Centrafrique des documents pouvant nous aider à faire cette comparaison. Cependant, on sait que jusqu'en 1945, ce sont les écoles privées catholiques qui étaient en grande quantité⁴⁹⁵, et c'est seulement après cette année que l'administration coloniale va faire des efforts pour égaler les missionnaires. Ainsi, à Berbérati dans la région de la Haute-Sangha et à Mbaïki dans la Lobaye, elle fera tout pour concurrencer l'effort des missionnaires. On verra les écoles régionales et sous-régionales se multiplier, à Bambari, Sibut, Bossangoa, y compris dans les régions de l'Est qui sont en général peu peuplées⁴⁹⁶ : Rafaï, Zémio, Obo et Yalinga. D'autres verront jour après à Mobaye, Ouango et Kembé où la population était nombreuse, ce qui va enclencher un mouvement général de scolarisation par l'Administration afin d'égaler l'Église. Jusqu'en 1957-1958, elle parviendra à établir l'équilibre entre le public et le privé, puis commencer même à freiner le déploiement des écoles privées catholiques en rejetant les demandes d'ouverture présentées par les autorités religieuses, voir même à les décourager avec le refus de l'octroi de subventions⁴⁹⁷. L'État commençait ainsi à se méfier de l'influence sociale et politique des missionnaires à travers leurs écoles, à en croire Maurice AMAYÉ⁴⁹⁸. Cette attitude de méfiance doublée de la restriction de subventions aux écoles des Missions serait-elle un élément pour apprécier la crise et le désamour entre l'État et l'Église en 1962 consommés par la loi de nationalisation évoquée dans la première partie ?

⁴⁹⁴ Il s'agit de DOYARI DONGOMBÉ, C. (2012, 209) et Toso, C, (1994, 245-250).

⁴⁹⁵ Les écoles publiques étaient circonscrites essentiellement dans les centres urbains, ce qui fait qu'elles n'étaient pas en grande quantité pour couvrir tout le territoire. L'avantage des missionnaire vient du fait qu'ils se sont aussi bien installés dans les différentes régions du pays avec des stations missionnaires disséminées un peu partout dans l'arrière-pays où ils pouvaient ouvrir des écoles. Raison pour laquelle il y avait plus d'écoles catholiques que d'écoles publiques. Voir la liste des écoles catholiques à l'**Annexe 23**.

⁴⁹⁶ Cf. ANOM, GG.AEF, 5D27. La population de Zémio, Obo et Yalinga étaient à 65% des lépreux. M FOURNIER, Inspecteur général de l'Enseignement le relève dans son rapport d'inspection de mai 1947 qui présente l'enseignement public et privé en AEF.

⁴⁹⁷ Cf. AMAYÉ, M., *op. cit.*, 1984, p. 436. L'auteur affirme avec preuve à l'appui que l'essor des écoles privées des missions catholiques fut considérablement freiné par l'administration entre 1950 et 1960. Il se base sur le refus massif des dossiers des demandes d'ouverture présentés par l'Église pour l'année 1950-1951.

⁴⁹⁸ AMAYÉ, M., *idem*, p. 435.

La vie à « l'école-catéchisme » et le programme d'enseignement

Ouvrir un établissement scolaire était absolument nécessaire pour les missionnaires afin de catéchiser les enfants. La nécessité d'évangéliser la jeunesse était plus prégnante dans le programme des missionnaires que le besoin réel d'éduquer et de scolariser. C'est pour cela que nous parlons « d'école-catéchisme » plutôt que de dire à proprement parler d'école comme telle. À l'époque, il n'est pas facile de distinguer entre un enseignement catéchétique qui consiste à transmettre les vérités de la foi chrétienne et un enseignement purement scolaire dans les structures tenues par les missionnaires au début. Ensuite, il faut reconnaître que ces écoles au début étaient dépourvues de tous programmes harmonisés par une tutelle de référence. Il n'y avait pas de curricula officiels comme tels, car il faudra attendre l'année 1928 pour voir l'administration coloniale, imposer par une loi, un programme officiel d'enseignement sur tout le territoire. On comprend alors pourquoi les missionnaires au début étaient beaucoup plus intéressés par la formation des catéchistes que des élèves, d'où le terme adéquat qu'on peut leur donner pour les qualifier de « catéchumènes-élèves ». La Bible était très importante et certains passages servaient pour les cours de lecture. À côté du catéchisme, un accent particulier sera mis sur le travail manuel en vue d'un métier. Le côté purement scolaire était rudimentaire à ses débuts. Chacune des missions comprend une école qui est à la fois le lieu de l'enseignement du catéchisme et des ateliers où les enfants apprennent l'abécédaire de l'alphabet de la langue française et à travailler de leurs mains. À la fin ils pouvaient parler français et pouvaient avoir un métier qui fait d'eux des travailleurs utiles pour la société et pour l'administration. En effet, il fallait communiquer avec les gens à évangéliser, d'où nécessité d'alphabétiser, ensuite il fallait former des interprètes et des catéchistes qui sont des auxiliaires indispensables pour aider à traduire la Bible dans les langues locales. Et c'est l'école qui devait remplir ce rôle et répondre à ces besoins primaires pour les missionnaires.

Jusque-là nous avons parlé de l'école des missionnaires, qu'en était-il réellement dans le programme scolaire et comment se déroulait une journée de classe ? L'école à laquelle les enfants étaient destinés était-elle ce qu'on connaît aujourd'hui ? Non, sommes-nous tenus de répondre au vu de ce qu'on connaît. En effet, l'école des Missions avant 1928 était essentiellement tournée vers l'enseignement du catéchisme autour duquel toutes les autres activités tournaient. À côté du catéchisme qui occupe une place importante, une bonne partie du temps était consacrée aux travaux manuels, spécifiquement aux travaux champêtres et autres métiers pratiques pour nourrir la Mission et les élèves et alimenter l'administration

coloniale des auxiliaires. Quelques témoignages nous situent le programme et le contenu de formation. Pour Mgr AUGOUARD, la journée à l'école est partagée en deux : « *les heures les plus chaudes sont employées à l'instruction chrétienne des enfants dans les classes ; les heures où le soleil est moins ardent sont employées pour les uns aux travaux des champs, pour les autres dans les ateliers de charpente, menuiserie, ferblanterie, forge, mécanique, cordonnerie, etc.* »⁴⁹⁹. Le Père A. MORANDEAU nous précise le contenu d'un programme journalier à l'école de Saint-Paul des Rapides : Levée à 5h suivie de la prière. Ensuite toilette matinale au fleuve Oubangui qui est jute à proximité ; messe et catéchisme suivis du petit déjeuner. Dix minutes sont consacrées à la vaisselle, au nettoyage, puis cours de catéchisme entrecoupé d'une pause de 10 minutes et repas. À 13h30, la journée est reprise avec classe de chants, reprise des cours jusqu'à la nuit avec une demi-heure de pause. Pendant les vacances d'un mois, les heures d'études deviennent courtes et on prolonge les heures des travaux manuels⁵⁰⁰. Un autre témoignage de Mgr AUGOUARD écrit en 1920 nous donne plus de détail sur le déroulement d'une journée de classe à l'école : « ... *de 6h à 9h30, et de 4h à 6h, les élèves sont employés aux travaux manuels ; dans les ateliers et dans les champs. Les autres heures de la journée sont consacrées aux classes : français, lecture, écriture, arithmétique, toutes choses qui ne vont pas sans une longue persévérance et sans efforts assidus...* »⁵⁰¹. Nous sommes là face à un programme classique du primaire. Avec ce témoignage, nous savons que, sur les 12 heures de la journée, près de 8 heures sont consacrées aux travaux manuels et champêtres et que seulement 4 heures sont réservées au cours de catéchisme, de français, lecture, écriture et calcul⁵⁰². Enfin, le curriculum était très classique pour l'enseignement scolaire. Il y avait donc le calcul (écrit et mental) avec des opérations et des problèmes. Pour le calcul, on utilisait le procédé actif des bâtonnets que les enfants apportaient en classe et manipulaient pour représenter les nombres, effectuer des additions et des soustractions. Ensuite, le français, matière incontournable était prépondérant avec la grammaire, la lecture, la dictée, la conjugaison, la récitation et la rédaction. Pour cela, le maître utilisait le procédé des lettres mobiles pour rendre son enseignement actif et concret. Il découpait plusieurs jeux d'alphabet sur des cartons et les élèves étaient invités à trouver eux-mêmes les lettres pour composer les syllabes et les mots de la leçon. À côté il y

⁴⁹⁹ Cité par DOYARI DONGOMBÉ, C., *op.cit.*, p. 182.

⁵⁰⁰ Idem, p. 184.

⁵⁰¹ AG. CPSE, SD-D9.2 : Mgr BIECHY, *Rapport sur les écoles en AEF*, 11 mars 1949, p.3 (document non publié).

⁵⁰² Cf. KPAMO, D., *op. cit.*, p. 145.

avait le procédé pédagogique « *La Martinière* »⁵⁰³ pour contrôler rapidement les connaissances de calcul, de grammaire d'orthographe, de conjugaison et de dictée⁵⁰⁴. Les élèves élevaient tous leur ardoise au signal du maître. Dans tout cela, la langue locale n'était pas à l'ordre de jour dans les programmes et elle était reléguée au second plan, puisque la langue française devait être propagée et imposée aux peuples colonisés comme instrument de civilisation. Les missionnaires ne manquaient pas aussi de privilégier les chants généralement religieux pour les besoins de la cause. Progressivement, deux manuels scolaires ont commencé à être utilisés; les missionnaires vont utiliser les livres *Macaire* pour les problèmes et *Grill* pour la lecture et le français⁵⁰⁵. C'est seulement petit à petit que les curricula vont être adoptés et imposés plus tard par l'État à tous les établissements scolaires des Missions dans le cadre de la réglementation du système éducatif.

Tous les travaux étaient précédés par la prière en classe en français, chose normale pour les missionnaires, et on entrait en classe en chantant et on en sortait aussi en chantant et la dimension catéchétique n'était pas oubliée comme le montre ce procédé mnémotechnique⁵⁰⁶ qu'on faisait apprendre par cœur aux enfants pour leur permettre de ne pas oublier de venir à la messe de dimanche :

*« Lundi, comment va mardi,
très bien mercredi, et toi jeudi,
va-t-en dire à vendredi, pour qu'il prépare le samedi,
pour venir à la messe le dimanche ».*

À la fin de chaque trimestre étaient organisées des compositions pour le contrôle des connaissances et à la fin de l'année, tous les candidats subissaient un examen de passage dont les lauréats recevaient des prix et gratifications divers (livres, habits, etc) pour promouvoir l'émulation. L'hygiène occupait enfin une place de choix dans l'éducation donnée par les missionnaires, car beaucoup d'enfants étaient couverts de gales et de plaies qui ne sont pas soignées. L'hygiène scolaire consistait à exercer un contrôle de propreté sur les enfants afin d'écarter les malades et les malpropres de l'école.

⁵⁰³ Procédé pédagogique qui consiste à faire usage de l'ardoise pour contrôler et constater si les élèves ont tous la même réponse à une question posée au signal donné par l'instituteur. Le but est de se rendre compte rapidement si tous les élèves ont compris la leçon donnée ou pas, afin d'apporter des corrections immédiatement.

⁵⁰⁴ ANOM, GG.AEF, 5D27. Circulaire au sujet des méthodes d'enseignement adressée par l'Inspecteur de l'enseignement aux Directeurs des écoles publiques de l'AEF et au personnel de l'enseignement en général. Il y porte des remarques pédagogiques et précise la politique éducative coloniale en matière d'éducation (document manuscrit, p. 4, signé le 6 avril 1927).

⁵⁰⁵ Cf. KPAMO, D., *op. cit.*, p. 145.

⁵⁰⁶ Extrait de KPAMO, D., *op. cit.*, p. 144.

Tout ceci nous permet d'évoquer la figure d'un missionnaire qui s'est pendant longtemps consacré au développement de l'éducation en Oubangui-Chari.

Le Père Charles TISSERANT, pionnier du développement scolaire en Centrafrique

Il convient pour besoin historique de découvrir la figure du Père Charles TISSERANT qui s'impliqua depuis son arrivée en Oubangui-Chari dans le développement de la scolarisation et de l'éducation dans ce pays. Son rayonnement dépasse même le cadre de l'Église jusqu'à influencer l'État et la communauté scientifique de son temps. Dès le début de l'implantation des stations missionnaires, on le retrouve tantôt à Saint-Paul des Rapides, tantôt à Saint-Famille de Ndjoukou, tantôt à Saint Joseph à Bambari, à Saint François-Xavier d'Ippy à Saint Michel de Bozoum, tantôt à Sainte Jeanne d'Arc de Mbaïki⁵⁰⁷, toujours en train de s'occuper des écoles⁵⁰⁸.

Le Père Charles TISSERANT⁵⁰⁹ arriva comme jeune prêtre missionnaire en Oubangui-Chari en novembre 1911. Parmi les 42 prêtres que compte le Vicariat Apostolique de l'Oubangui-Chari, le Père Charles TISSERANT âgé déjà de 65 ans, sera décrit dans le rapport quinquennal de 1945-1950 par Mgr GRANDIN de « *botaniste émérite, linguiste et ethnologue, bon missionnaire* »⁵¹⁰. Pour son implication dans les recherches et sa contribution scientifique en milieu colonial en Oubangui-Chari, il reçut la distinction de Palmes Académiques de l'Administration coloniale pour ses études sur la botanique⁵¹¹. Il est l'auteur de multiples études de botanique, de linguistique et d'ethnologie sur l'Oubangui-Chari. En parlant de la participation des missions catholiques à l'effort de l'Administration coloniale pour le développement de la scolarisation, Pierre KALCK⁵¹² parle du rôle joué par le Père TISSERANT en Oubangui-Chari. La direction du centre pilote de recherche agronomique de Boukoko à Mbaïki qui fut pendant longtemps la plus grande station

⁵⁰⁷ Cf. DOYARI DONGOMBÉ, C., *Idem*, pp. 151 ; 156 ; 161 ; 165.

⁵⁰⁸ Cf. A.G. CPSE, 5J1.1a5: Rapport général de la visite de la Préfecture Apostolique faite par le Père RÉMY et adressé au Supérieur général des Pères du Saint-Esprit, Bangui, le 1^{er} novembre 1916. (On y apprend que le Père CALLOC'H fait lui-même les classes, les catéchismes, les classes de chants et le Père TISSERANT s'occupe des œuvres des garçons), p. 3.

⁵⁰⁹ Le Père Charles TISSERANT est le frère du Cardinal Eugène TISSERANT qui occupa pendant longtemps le rôle du doyen du Sacré Collège cardinalice à Rome auprès du Pape. C'est celui-ci qui intronisa comme Archevêque de Bangui en mars 1956 Mgr Cuchéroussat qui venait d'être élevé à cette dignité épiscopale.

⁵¹⁰ Cf. AG. CPSE, 5J1.5a3 : Rapport quinquennal 1945-1950, p. 11.

⁵¹¹ Cf. AG. CPSE, 5J1.2b5 : Rapport quinquennal sur la Mission de l'Oubangui-Chari de 1930 à 1935 par Mgr GRANDIN, Bangui, mars 1937.

⁵¹² Cf. KALCK, P., *Idem*, p. 294.

d'expérimentation pour toute l'Afrique coloniale française dans le domaine de l'élevage et de l'agriculture lui fut confiée par le Gouvernement français. Il occupa ce poste de direction pendant longtemps jusqu'à sa retraite et son retour définitif en France dans les années 1940. Comme botaniste il a laissé aussi d'importantes recherches sur les plantes de l'Oubangui-Chari. Comme ethnologue, il s'était bien intéressé à l'étude des différents peuples de l'Oubangui-Chari chez qui il était envoyé. On retient de lui dans ce domaine d'importantes recherches dont les résultats furent mis par écrit portant sur les thèmes du mariage, du divorce, de la dot, de la famille, de la polygamie, le clan, la place de l'enfant dans la société, etc.⁵¹³. Ses recherches scientifiques en agronomie furent aussi brillamment vulgarisées dans la revue scientifique intitulée « *Bulletin de l'Institut d'Études Centrafricaines* »⁵¹⁴ que publiait à l'époque l'ORSOM Paris en lien avec Brazzaville. Parmi ses œuvres on compte aussi des travaux de linguistique avec l'élaboration des dictionnaires⁵¹⁵ en langues autochtones de l'Oubangui-Chari dont la langue Banda, peuple du Centre-Est de Centrafrique. Ce prêtre reste une grande figure de l'éducation et de l'enseignement privé catholique de la période missionnaire et coloniale, car, partout où il est passé, il s'est toujours occupé des écoles et en a été fondateur dans les missions où il était envoyé (Saint-Famille de Ndjoukou, Bambari Saint Joseph, Bangassou, Bozoum, Mbaïki et Bangui, etc.).

L'essor des écoles privées catholiques dans la ville de Bangui après 1945.

Le développement spectaculaire des écoles catholiques dans la capitale est proportionnel au fort développement démographique qu'a connu la population dans la ville de Bangui. Et c'est à partir de 1945 que ce mouvement démographique a commencé à se renforcer, à cause de la nouvelle orientation de la politique coloniale liée à la nécessité de la mise en place de cadres autochtones. Cette nécessité était la suite logique du principe de la Conférence de Brazzaville (30 janvier - 8 février 1944)⁵¹⁶, lequel principe induisait la rupture du code de

⁵¹³ Cf. *Bulletin Institut d'Études Africaines*, n°2, Brazzaville, ORSOM, Paris, 1951, pp. 73 – 102. Cf. aussi *Bulletin Institut d'Études Africaines*, n°4, ORSOM, Paris, 1952, pp. 187 – 200.

⁵¹⁴ Cette Revue trimestrielle qui a cessé de paraître vers 1960 publiait des articles de sciences naturelles et de sciences humaines, dont occasionnellement des articles de linguistique intéressant surtout l'Afrique Centrale. Cf. aussi SILLANS, R., (1958), *Les savanes africaines. Essai sur la physionomie, la structure et le dynamisme des formations végétales ligneuses des régions sèches de la République Centrafricaine*, Éditions Paul Lechevalier, Paris (Encyclopédie biologique LV), préface de Jean-Louis Trochain. L'Avant-propos est du révérend Père Charles TISSERANT.

⁵¹⁵ Cf. TISSERANT, C., (1930), *Essai sur la grammaire Banda*, Institut d'ethnologie, Paris ; et (1931), *Dictionnaire Banda-Français*, Institut d'ethnologie, Paris.

⁵¹⁶ Ministère des Colonies (1945), *Conférence Africaine Française: Brazzaville, 30 janvier 1944 - 8 février 1944*, Paris.

l'indigénat en vigueur jusque-là donnant le même droit et les mêmes avantages aux noirs qu'aux blancs. Plus encore, cette Conférence avait consacré sous le thème des "Affaires sociales" la question essentiellement consacrée à l'éducation en Afrique française dont les recommandations préconisent l'extension de l'enseignement de masse pour atteindre la majorité de la population, la création possible des écoles dans tous les villages ayant au moins 50 enfants d'âge scolaire et l'augmentation du nombre des enseignants autochtones⁵¹⁷. Le Gouverneur de l'Oubangui-Chari, Félix ÉBOUÉ, lui-même ayant participé à la Conférence de Brazzaville mettra un soin particulier à développer sur son territoire l'enseignement dans les écoles publiques comme privées qu'il considère ayant toutes les mêmes buts. Il accorda une attention égale à ces deux types d'enseignement dans sa politique scolaire, d'où les facilités de subventions dont devaient bénéficier les écoles missionnaires. Félix ÉBOUÉ ne faisait que mettre en application les orientations contenues dans la communication faite à l'Assemblée Consultative Provisoire, sur les travaux de la Conférence Africaine Française par M. René PLEVEN⁵¹⁸ le 15 mars 1944 « *qui demandera une étroite association de toutes les ressources de l'enseignement public et des institutions missionnaires* »⁵¹⁹ afin d'atteindre l'objectif de l'enseignement de la masse.

Dans les colonies françaises, des efforts de construction d'écoles et d'encadrement scolaire vont être mis en œuvre avec la création du Fonds d'Investissement et de Développement Économique et Social (FIDES) le 30 avril 1946. Cette institution soutiendra sans conteste la promotion et l'évolution des écoles en Oubangui-Chari de 1948 à 1958, notamment en créant des établissements scolaires pour le privé catholique et pour le public, même si la scolarisation de masse est restée jusqu'à cette époque un épiphénomène et que seule une minorité de la population scolarisable en était bénéficiaire au moment de l'indépendance.

⁵¹⁷ Idem, pp. 43-44 et 116. On trouve en 6 points les recommandations concernant la nouvelle politique coloniale de l'enseignement dans la deuxième partie portant sur les "Questions sociales" où il est question de l'enseignement de masse de la population indigène; de l'égal accès des filles à l'enseignement au même titre que les garçons; de la nécessité de la création des écoles dans tous les villages ayant au moins 50 enfants scolarisables; de la nécessité d'ouvrir dans tous les territoires des écoles professionnelles, des écoles primaires supérieures et des établissements d'enseignement spécialisé pour la formation nécessaire des élites indigènes, futurs cadres du commerce, de l'industrie et de l'administration.

⁵¹⁸ René Plevén, Commissaire aux Colonies sous le gouvernement du Comité Français de Libération Nationale (CFLN) de DE GAULLE installé à Alger (C'est à Alger que le général DE GAULLE avait installé son état-major pour continuer la guerre de libération et diriger la France Libre, pendant qu'en métropole c'est le gouvernement de Vichy qui régnait.), fut le Président de la Conférence de Brazzaville en présence du général DE GAULLE. Tous les débats se menèrent sous son autorité.

⁵¹⁹ Idem, p. 116.

Ces aides soutinrent énormément l'Église dans le développement des écoles dans le pays et l'exemple de la capitale Bangui en est une illustration. L'exode rural mentionné ci-dessus entraînait la nécessité de nouvelles créations d'établissements scolaires catholiques à Bangui, car les autres établissements devenaient déjà trop étroits pour pouvoir accueillir tout le monde. La population de la capitale passa en effet de 1945 à 1958 de 25.648 à 81.742 habitants⁵²⁰ donnant donc beaucoup d'enfants à scolariser soit dans le public soit dans le privé. Prenant donc appui sur les recommandations de la Conférence de Brazzaville que va détailler plus tard la Conférence de Dakar (juillet 1944)⁵²¹ essentiellement consacrée au volet éducatif, les missionnaires vont multiplier le nombre des écoles à Bangui, sans oublier aussi les régions de provinces où ils sont aussi présents.

À Bangui, l'école Saint-Louis va augmenter spectaculairement ses effectifs entre 1945 et 1958, passant de 200 élèves à 385. L'école Saint-Charles verra le jour au quartier Lakouanga avec d'abord un jardin d'enfants (165 élèves) en 1949 et se développera graduellement jusqu'au cycle complet du primaire. Au quartier de Bimbo, il y aura l'école Saint-Georges créée également en 1949 chez le chef MODOUA, confiée au moniteur TOMBOLO Sylvestre avec un effectif de 100 élèves aux cours préparatoire et cours élémentaire. Le quartier voisin verra aussi naître son école chez le chef Dominique NZANGOYAN⁵²² (un ancien élève de l'école Saint-Paul des Rapides à ses débuts) au nom de l'école Fatima sous la direction du Père BARBAUD en 1949. Elle sera délocalisée sur le terrain où se trouvait l'ancienne église Notre-Dame de Fatima⁵²³ un an plus tard (1950), c'est-à-dire en face de la présente église paroissiale. La Mission Notre-Dame d'Afrique ouvrira une école mixte en 1951 avant que les filles ne retrouvent plus tard leur autonomie avec la présence des Sœurs

⁵²⁰ Ce chiffre a été avancé par M. Maurice AMAYÉ dans sa thèse en 1984 à la page 421.

⁵²¹ Cinq mois après la rencontre de Brazzaville, va se tenir à Dakar une conférence spéciale (juillet 1944) consacrée à l'étude et à l'approfondissement de la problématique de l'éducation retenue par l'équipe de DE GAULLE sur les questions sociales. Cette rencontre verra la présence de nombreux responsables de l'enseignement en Afrique francophone, des chefs de service de l'enseignement de différents territoires, des représentants des congrégations religieuses ainsi que des responsables syndicaux de l'éducation. Un représentant du Comité Français de Libération Nationale (CFLN) basé à Alger en la personne de l'inspecteur DELAGE, va y participer.

⁵²² On le retrouve après sa formation à Borossé aux côtés du Père HELEINE en avril 1911 pour l'aider à encadrer les élèves à l'internat. A Saint-Paul, il devint le responsable des plus grands et assumait le rôle de catéchiste. Il partira plus tard pour s'engager comme contremaître aux Travaux Publics en 1919 pour enfin devenir le chef de quartier qui porte son nom de "Nzangoyan" jusqu'à nos jours (cf. Père Louis GODART et un groupe de scouts centrafricains originaires de Borossé, *Les Borossés, de janvier 1903 à 1915*, Foyer de Charité, p. 95.

⁵²³ En effet, l'église paroissiale était du côté de l'actuel lycée public de Fatima qui fit l'objet de troc entre le diocèse de Bangui et l'État. En échange du lycée de Fatima cédé à l'État, l'église récupéra le terrain public de l'autre côté de la route pour l'implantation de la paroisse actuelle.

qui vont créer une école spécifique pour filles. L'Église Saint Pierre emboîtera le pas en 1952 en ouvrant une école au quartier Gobongo dans le Nord de Bangui la capitale.

Pour la formation technique et professionnelle, la Mission Notre-Dame de Bangui à la cathédrale introduira pour la première fois dans le pays une école commerciale en 1951 pour former des agents comptables, des employés de Banques et des secrétaires d'administration avec un effectif de 330 élèves. Le fruit de cette école servit éminemment l'État en mettant à sa disposition des cadres bien formés pour l'administration à partir de 1953. Enfin, l'école Saint Jean viendra clôturer en 1952 cet effort missionnaire de quadrillage scolaire de la ville de Bangui qui s'organisait en quartiers nouveaux pour adouber à la capitale le caractère d'une ville moderne⁵²⁴. Ainsi se présente ci-dessous la situation des écoles privées catholique dans la seule ville de Bangui dans les années 1945.

Figure 10 : Implantation des écoles privées catholiques dans la ville de Bangui après 1945

Établissement	Année de création	Localisation	Observation
École Saint Paul garçons	1895	Wango-Bangui	École primaire
École Saint Paul filles	1896	Wango-Bangui	École primaire
École Saint Louis	1928	Cathédrale	École primaire
École Saint Charles	1949	Lakouanga	École primaire
École Saint Georges	1949	Bimbo	École primaire
École Fatima	1949	Fatima	École primaire
École ND d'Afrique garçons	1951	Quartier Fou	École primaire
École ND d'Afrique filles	1952	Quartier Fou	École primaire
École Saint Pierre	1952	Gobongo	École primaire
École technique et professionnelle Saint Louis	1951	Cathédrale	Formation en commerce, agents comptables, employés de banque, secrétariat d'administration
École Saint Jean	1952	Quartier Bruxelles	École primaire
École Sainte Thérèse	?	Cathédrale	École primaire
Collège Pie XII	1957	Wango-Bangui	École secondaire
Collège des Rapides	1957	Wango-Bangui	École secondaire
École Normale pour Instituteur à Saint Paul	1945	Wango-Bangui	Formation des Instituteurs

⁵²⁴ Cf. AMAYÉ, M., *Idem*, 1984, p. 421-425.

École Normale pour Institutrice à ND de Bangui	1945	Cathédrale	Formation des Institutrices
---	------	------------	--------------------------------

Source : Tableau réalisé par l'auteur

Cependant, il faut signaler que cet essor de création des écoles et de la promotion de l'enseignement fut un mouvement généralisé dans toutes les Missions, même en province et se poursuivra jusqu'au niveau du secondaire ultérieurement à partir des années 1950. En tout et pour tout en 1962 avec la loi d'unification (cf. **Annexe 34**), l'Église remettra tous ces établissements scolaires à l'État et on compte pour tout l'ensemble un total de 101 établissements privés catholiques « unifiés » pour ne pas dire « nationalisés ». Voici donc la répartition par diocèse en 1962. Pour Bangui⁵²⁵, il y avait 66 établissements dont 2 écoles secondaires et 1 cours normal pour filles à Notre-Dame de Bangui. Le diocèse de Berbérati⁵²⁶ comptait 13 établissements dont 1 collège et 1 cours normal. Le diocèse de Bossangoa avait quant à lui 5 établissements scolaires du primaire. Enfin, le diocèse de Bangassou⁵²⁷ à l'Est comptait 17 établissements scolaires, dont 1 cours normal de garçons.

Figure 11 : Effectif des écoles catholiques remises à l'État en 1963

Diocèse	Bangui	Berbérali	Bossangoa	Bangassou	Total
Nombre d'établissements	66	13	5	17	101

Source: Archive privée Archevêché de Bangui.

Bref, tout ce patrimoine ecclésial fut remis à l'État à la rentrée scolaire de 1963 en réponse à la loi d'unification qui avait été promulguée par le Président David DACKO. Plus précisément, « en 1963, sur 82000 élèves et 3100 collégiens, 60 % appartiennent à l'Enseignement public, 36 % proviennent de l'Enseignement privé catholique et 4 % de l'Enseignement privé protestant »⁵²⁸.

⁵²⁵ A l'époque, le diocèse de Bangui couvrait plusieurs grandes régions préfectorales dont l'Ombella-Mpoko, la Lobaye, la Kemo-Gribingui, Ndélé, la Ouaka et la Haute-Kotto.

⁵²⁶ Le diocèse de Berbérati couvrait les régions de la Haute-Sangha (Mambéré-Kadéi aujourd'hui), la Sangha-Économique (Sangha-Mbaéré aujourd'hui), la Nana-Mambéré et une partie de l'Ouham-Pendé.

⁵²⁷ Le diocèse de Bangassou couvrait à son tour les régions du Mbomou, de la Basse-Kotto et du Haut-Mbomou.

⁵²⁸ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique de Centrafrique (SGECAC), *Document préparatoire pour les négociations en vue du rétablissement de l'Enseignement Privé Catholique en Centrafrique*. Ce document émane de la Commission de l'Enseignement Catholique sous la houlette de la Conférence Épiscopale de Centrafrique (CECA), p. 2, date non précise mais en manuscrit on y lit décembre 1996.

CHAPITRE V : RUPTURE DE COLLABORATION SCOLAIRE AVEC L'ÉTAT ET SES CONSÉQUENCES : 1962 - 1994

L'étude de la trajectoire historique de l'école dans une démarche diachronique nous a fait voir et saisir les différents moments et les temps forts de la mise en place de l'enseignement en Oubangui-Chari depuis la colonisation jusqu'au début de l'indépendance. Mais nous nous rappelons que les relations entre l'État et l'Église n'ont pas été toujours faciles pour permettre une collaboration permanente entre les deux institutions, surtout au sortir de l'indépendance. D'ailleurs, Centrafrique fait partie des trois pays qui, dès l'indépendance, avaient unifié et nationalisé leur enseignement, ne supportant plus de partager cet important service républicain avec d'autres institutions concurrentes et fortes comme l'Église. Il s'agit de la Guinée en 1961, Centrafrique en 1962 et le Congo-Brazza en 1965⁵²⁹. En effet, avec les indépendances, l'éducation était considérée par la majorité des États africains comme un facteur d'unité politique et les pouvoirs publics pensaient fonder l'unité nationale par une main mise sur les systèmes éducatifs en rompant d'abord « *sans tarder avec la politique éducative malthusienne de l'État colonial* »⁵³⁰ et en éliminant tout ce qui pourrait apparaître comme concurrence dans leur gestion.

Ainsi donc l'année 1962 a été marquée en Centrafrique par la rupture de collaboration scolaire entre l'État et l'Église à la suite de la loi d'unification n° 62/316 adoptée en cette année-même par l'Assemblée nationale et promulguée par le Président David DACKO le 9 mai 1962 (**Annexe 34**). Cela fait désormais partie de l'histoire des politiques éducatives en Centrafrique et est à comprendre comme une conquête de l'école par l'État. Cette décision a démontré le poids décisif de la puissance publique dans l'enseignement et la production éducative. Désormais, c'est « *l'École d'État [qui] conquiert* »⁵³¹ tout le pays et s'impose par une décision politique sans appel. Il est sans conteste que l'État est à la fois prescripteur, incitateur, investisseur, certificateur et législateur dans l'éducation, et c'est ce que l'Église avait à comprendre avec l'accumulation des difficultés vécues dans la collaboration jusqu'à la consommation de la rupture avec l'État en 1962.

⁵²⁹ Cf. LE THANH KHOI (dir.), (1971), *L'Enseignement en Afrique Tropicale* (dir.), PUF, Paris, p. 46.

⁵³⁰ LABRUNE-BADIANE, C., SUREMAIN (de), M-A., et BIANCHINI, P., (coord.), (2012), *L'école en situation postcoloniale*, Paris, L'Harmattan, p. 11.

⁵³¹ Nous empruntons cette idée évocatrice au livre de Jean-Michel CHAPOULIE, *L'École d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010.

Mais cette rupture censée affirmer l'autorité de l'État sur l'éducation et l'enseignement et en même temps garantir l'intérêt public et la souveraineté nationale n'a pas donné pleine satisfaction avec un peu de recul. Cette rupture a causé des dégâts, non seulement sur le développement de l'éducation, mais a déstabilisé l'Église locale dans son gouvernement. Car, l'évolution des relations entre l'État et l'Église depuis cette loi s'est trouvée définitivement bousculée et changée. Un tournant devait donc être pris par l'une et par l'autre institution. On se serait cru à la période de la querelle entre les Républicains et le clergé en France pour arriver à la laïcisation des institutions scolaires, sauf qu'il n'y a pas eu de l'anti-cléricalisme en Centrafrique. Essayer de dénouer la complexité des événements qui ont conduit à la rupture serait inextricable, mais quelques éléments suffiront pour montrer la logique complexe de cette crise.

1. Les conséquences politiques

Au delà des raisons économiques et du malaise social que cela a suscité pour aboutir en 1962 à la loi d'unification excluant désormais l'Église du champ scolaire, on peut être surpris de la rapidité avec laquelle la décision d'arriver à la rupture a été menée, au regard de ce riche et long apport ecclésial. C'est ce qui jette un doute sur les motivations réelles de cette rupture et les vraies raisons de cette crise ouverte entre l'Église et l'État. Les raisons économiques semblent fallacieuses compte tenu du contexte économique morose de l'époque. Nous savons que l'État connaissait à cette période une pression financière énorme qui ne lui permettait pas de faire face à ses besoins régaliens en toute quiétude. Comme le dit Pierre KALCK, « *la balance commerciale présentait un déficit de plus de 1 milliard de francs CFA... L'exécution du budget de 1960 devait faire apparaître un déficit réel de 1 milliard 600 millions, bien que la France eût pris en charge la rémunération de tous les fonctionnaires expatriés, c'est-à-dire de la plus grande part des dépenses du personnel de l'ancienne colonie* »⁵³². La Loi d'unification, en incorporant tous les enseignants du privé et en prenant la totalité des charges de fonctionnement des écoles privées devenues étatiques, devait sans conteste augmenter la masse salariale et déstabiliser les possibilités de mobilisation budgétaire de l'État afin d'assurer le fonctionnement des services ordinaires. C'est ce qui nous amène à orienter plutôt notre analyse sur une autre hypothèse qui serait d'ordre purement politique.

⁵³² KALCK, P., *op. cit.*, 1992, p. 306.

Tout semble donc faire croire à un combat politique aux multiples aspects dont le plus important est la scolarisation demeurée comme le lieu et le terrain d'affrontement. Nous avons évoqué dans la première partie les raisons immédiates, directes et objectives de cette rupture qui sont comme la face visible de la crise. Mais comme un iceberg, il nous semble qu'il y ait bien la face cachée, selon l'interprétation des documents trouvés dans les archives. Dossier présenté spécifiquement comme scolaire avec à la base des questions économiques et sociales, il faut considérer cette crise plutôt comme un dossier éminemment politique, voire politique donc en arrière-plan. Nous voulons tenter de comprendre les lointaines manifestations de cette crise en relisant l'histoire de l'accession du pays à l'indépendance.

1.1. Au centre de la crise scolaire, un homme nommé Barthélémy BOGANDA

Nombreux sont les hommes d'Église qui se sont illustrés par leur engagement politique et social un peu partout dans le monde. Le cas de la France qui a colonisé l'Oubangui-Chari n'est pas anodin à souligner, car un rapprochement peut être fait aussi facilement à la lueur de l'histoire. La France a connu en effet au XIX^e siècle quelques figures atypiques des membres de son clergé qui ont fortement marqué la vie sociopolitique par leur engagement extra-ecclésial. On peut citer le Chanoine Félix Adrien KIR (1876 - 1968), grand homme d'Église et homme politique qui s'illustra du côté de Dijon comme député et maire de 1945 à 1968 puis conseiller général de la Côte d'Or. Exerçant son ministère de prêtre, il défendit ses concitoyens face à l'occupant allemand et fut aussi résistant pendant la Deuxième Guerre Mondiale en sauvant beaucoup de vie, ce qui lui valut d'être arrêté par la Gestapo en 1940. À l'Assemblée Nationale, il était connu pour ses prises de positions radicales en faveur de la justice sociale et pour défendre la dignité humaine⁵³³. Un autre pas des moindres qui a vécu avant le Chanoine KIR, est bien connu dans le Nord de la France, il s'agit de l'Abbé Jules-Auguste LEMIRE (1853 - 1928). Homme politique d'avant-garde et très connu dans sa région à Hazebrouck, il a bataillé durant trente-cinq ans à la Chambre des députés pour défendre les droits des plus humbles. Tout au long de ces trente-cinq années, il s'est attaché à faire passer des valeurs de solidarité, de tolérance et de démocratie. Son action en faveur de l'amélioration concrète du sort de tous les hommes, en particulier des ouvriers, lui a valu

⁵³³ Cf. http://www.janinetissot.fdaf.org/jt_kir.htm, lu le 13 octobre 2016.

d'incessantes critiques dans les milieux bien pensants et dans l'autorité ecclésiastique qui a désavoué à plusieurs reprises ses idées de justice sociale en avance sur son époque⁵³⁴.

Le plus récent est l'Abbé Pierre, alias Henri GROUES (1912 - 2007), qui s'engagea aussi dans la résistance pendant la guerre où il s'efforça de protéger les juifs à se cacher. De 1945 à 1951, il fut l'élu de Meurthe-et-Moselle pour la représenter à l'Assemblée Nationale. Toute sa vie durant, avec son franc-parler qui tranche avec le langage policé des autorités politiques et catholiques, l'Abbé Pierre a mené une croisade pour défendre les plus pauvres et surtout les sans-abris. Fondateur du mouvement Emmaüs, il lutte contre l'exclusion et milite pour l'économie solidaire où les plus pauvres vivant dans la précarité sont à prendre en compte dans le partage des biens nationaux. Il accorda un soin particulier à la question de logements des défavorisés. Il fera connaissance à l'Assemblée Nationale d'un jeune député appelé Barthélémy BOGANDA venu du tréfonds de la grande forêt équatoriale encore sous colonisation qu'il encadrera.

Né le 4 avril 1910, Barthélémy BOGANDA reste une figure emblématique dans l'histoire de l'Oubangui-Chari qu'il baptisera République Centrafricaine à l'indépendance. Lui-même ancien produit de l'Église catholique⁵³⁵, il n'est pas seulement ancien élève⁵³⁶ des Missions recueilli par le Père HERRIAU à Betou puis transféré à l'école Saint-Paul où il se distingua rapidement comme le meilleur élève de sa classe devant Mgr CALLOC'H qui l'admirait pour son intelligence, mais l'un des premiers séminaristes candidats au sacerdoce, et surtout le premier prêtre autochtone du pays, ordonné le 17 mars 1938 par Mgr Marcel GRANDIN. Comme prêtre, il fut affecté à diverses missions pour son apostolat à Bangui, Bakala, Grimari et Bangassou et fut très apprécié de ses fidèles.

En 1946, grâce à la loi Lamine GAYE⁵³⁷, encouragé et soutenu par son évêque Mgr GRANDIN⁵³⁸, il se présenta aux élections législatives⁵³⁹ où il fut élu député à l'Assemblée

⁵³⁴ Cf. VANHOVE, J-P., (2013), *L'Abbé LEMIRE*, Hazebrouck, Marrais du livre ; Cf. <http://memoire-abbe-lemire.monsite-orange.fr/>, lu le 13 octobre 2016.

⁵³⁵ A la mort de ses parents assassinés par les gardes coloniaux, il fut recueilli et éduqué à la Mission catholique de Mbaïki. Les missionnaires lui donnèrent le nom de Barthélémy en honneur de l'apôtre Barthélémy, qui selon les traditions coptes, aurait évangélisé les Noirs d'Afrique (cf. YARISSE Zocizoum, 1983, tome 1, p. 195).

⁵³⁶ Barthélémy BOGANDA fit successivement ses études à Saint-Paul des Rapides à Bangui, puis à Brazzaville et au petit séminaire tenu par les Jésuites belges à Kinsantu au Congo-Kinshasa, ensuite au grand séminaire Saint Laurent de Nvolyé à Yaoundé au Cameroun sous la supervision des Pères Bénédictins suisses avant d'être ordonné diacre à Yaoundé en 1937.

⁵³⁷ La loi Lamine GAYE est une loi introduite par le député sénégalais qui porte son nom, adoptée à l'Assemblée Française le 7 mai 1946. Elle concernait tous les citoyens de l'Empire colonial français. Elle faisait

Nationale française le 10 novembre pour défendre les intérêts de l'Oubangui-Chari. Mais le soutien de la part des missionnaires sera de courte durée et ses confrères prêtres n'ont pas tardé à le renier, surtout après la disparition tragique et mystérieuse de son grand et indéfectible soutien Mgr GRANDIN, décédé dans un banal accident⁵⁴⁰ de circulation à Bangui. Car, s'appuyant sur la masse paysanne de son peuple qui souffrait d'injustice et de maltraitance coloniales, il n'avait pas hésité à s'en prendre aux colons et à dénoncer leur attitude néfaste. Ce qui sous-entend dans son esprit que les autres missionnaires soutenaient les colons. Personnage haut en couleur, humaniste original, au parler direct qui ne craint pas de faire hors normes, ce prêtre démocrate aux idées très tirées vers le socialisme politique, a bataillé pendant 13 ans comme député et homme de son peuple pour défendre les droits des plus petits et des sans-voix. Son action en faveur de l'amélioration concrète du sort de tous les hommes, en particulier des autochtones en période coloniale, lui a valu d'incessantes critiques tant dans les milieux bien pensants de la colonisation que dans le milieu ecclésiastique qui a, après un certain temps d'exercice parlementaire, désavoué à plusieurs reprises ses idées et ses revendications de justice sociale en avance sur son peuple. Son combat politique essentiellement social fut orienté vers l'égalité entre blancs et noirs sur le plan social, politique et économique. Une telle orientation ne pouvait pas être appréciée par les colons en général et même par ses propres confrères missionnaires qui ont commencé à

"de tous les habitants des citoyens à part entière" avec les mêmes droits et les mêmes devoirs reconnus en France. Avant, les autochtones ressortissant des colonies n'avaient pas droit à devenir députés. Cf. YARISSE Zoctizoum, (1983), p. 196.

⁵³⁸ KALCK, P., (1992), p. 273-274. Cf. YARISSE Zoctizoum, *ibidem*.

⁵³⁹ On retrouve dans les archives des Prêtres du Saint Esprit à Paris, deux dépêches envoyées par Mgr GRANDIN, l'une à l'Évêque de Brazzaville pour l'informer de sa décision de présenter l'abbé Boganda à la députation pour barrer la route au candidat du SFIO (Section Française de l'Internationale Ouvrière) et à celui des communistes ; et l'autre au Père Le Compte toujours à Brazzaville, le mandatant du cautionnement des frais du dossier de candidature de Boganda aux législatives du 10 novembre 1946 à régler au service du Gouvernorat général de l'AEF. Il lui donne aussi les instructions pour l'édition des tracts, affiches et programmes politiques pour la campagne de BOGANDA (cf. Dépêche de Mgr GRANDIN à son collègue de Brazzaville, Bangui, le 19 octobre 1946 ; et Dépêche de Mgr GRANDIN au Père Le Compte à Brazzaville, Bangui, le 19 octobre 1946). Il y a aussi le récépissé du versement des frais de cautionnement délivré par le service de propagande électorale du Gouvernorat général de l'AEF (cf. Reçu de frais de cautionnement (20.000 francs) pour la candidature de Boganda aux législatives de 1946, délivré par M. DUV-DUFAYARD, Administrateur des Colonies, secrétaire de la Commission de propagande électorale, Brazzaville, le 22 octobre 1946).

⁵⁴⁰ Mgr Marcel GRANDIN perdit la vie le 4 août 1947 dans un accident de voiture au niveau de la corniche qui sépare Bangui de la Mission Saint-Paul des Rapides. On l'a retrouvé noyé dans son véhicule dans le fleuve Oubangui qui borde la corniche. Aucune explication convaincante n'est donnée jusqu'à ce jour. Le silence est d'autant alourdissant du côté de ses confrères missionnaires et de la hiérarchie de sa Congrégation qui aurait dû exiger une enquête minutieuse et approfondie sur la disparition de ce prélat dans une telle circonstance. A-t-il payé le prix de son soutien inconditionnel à Barthélémy Boganda dans son combat politique pour la justice sociale dans ce pays longtemps brimé ?

le renier⁵⁴¹. À une période mouvementée de l'Histoire, celle de la domination coloniale et de la suprématie de l'Église en Oubangui-Chari, il assumait courageusement le conflit entre ses différentes fonctions d'homme d'église et d'élu du peuple. Il accusait et dénonçait les situations insupportables de son peuple, et bientôt il devint l'ennemi et de l'administration coloniale et de la hiérarchie ecclésiastique, surtout du nouvel évêque Mgr Joseph CUCHÉROUSSET⁵⁴² qui venait d'être nommé en remplacement de Mgr GRANDIN qui le soutenait sans faille et l'avait encouragé à faire de la politique. Cette confrontation entre l'ancien ecclésiastique et son ancien chef hiérarchique Mgr CUCHÉROUSSET laissera certes des traces ultérieures dans les rapports entre l'État et l'Église.

1.2. Affrontement entre BOGANDA et Mgr CUCHÉROUSSET, archevêque de Bangui sur fond de conflits politique et scolaire

« *Supprimons les subventions et nous rendrons à l'Église sa liberté, son indépendance et le droit de proclamer avec les Apôtres : non possumus !* »⁵⁴³ (BOGANDA).

Cet affrontement était la signature d'une grande turbulence dans les relations entre l'Église et Boganda d'une part, et entre l'Église et le nouveau Gouvernement autochtone qui sera issu des luttes d'indépendance, d'autre part, et dont l'école sera le principal terrain visible d'affrontement. Claude PRUDHOMME⁵⁴⁴ pose de bonnes questions et nous aide par la réponse qu'il y donne : « *Pourquoi les missionnaires, comme le centre romain, restent-ils très majoritairement attachés à la coopération avec le colonisateur ? [...]. L'appui du colonisateur, ou sa neutralité bienveillante, constitue un atout dont il semble absurde de se priver,...* ». La convergence des intérêts coloniaux et missionnaires s'est transformée en connivence destructrice pour la population colonisée et elle a débouché sur une collaboration

⁵⁴¹ Pour comprendre le niveau de tension qui existait entre Barthélémy BOGANDA d'une part avec ses confrères du clergé et d'autres avec les autorités coloniales de l'époque, il suffit de se référer aux échanges épistolaires entre lui et les missionnaires et les déclarations hargneuses qu'il tenait dans les colonnes de son journal *Terre Africaine* n° 3 de mai-juin 1951 et le n°2 d'avril 1951, etc...

⁵⁴² Mgr Joseph CUCHÉROUSSET, de nationalité française, fut nommé évêque de Bangui le 9 avril 1948 et consacré le 25 juillet de la même année à Bangui par Mgr GRAFFIN, évêque de Yaoundé.

⁵⁴³ Cette expression latine signifie littéralement « *nous ne pouvons pas* ». C'est ce que les Apôtres de Jésus, Pierre et Jean répondirent aux autorités religieuses juives qui voulaient leur interdire de prêcher l'Évangile. Cette expression souvent reprise par des membres de l'Église est même devenue un substantif et Boganda l'utilise dans ce contexte pour dénoncer l'attitude de compromission des missionnaires et de Mgr CUCHÉROUSSET, qui les empêche d'annoncer l'Évangile en prenant partie pour les pauvres, les populations exploitées et dominées par les colons. Pour lui, les missionnaires bénéficiant des subventions de l'administration coloniale pour les écoles, ne sont plus libres d'exercer convenablement leur mission. Comme dit un proverbe : « *qui paie commande* ».

⁵⁴⁴ PRUDHOMME, C., (2009), La mission du XX^e siècle : triomphe, crise et mutations du côté catholique en particulier à travers l'exemple des Spiritains, in *Histoire et missions chrétiennes* 2009/2, n°10, p. 12.

instrumentalisée par l'appât de la subvention scolaire accordée aux établissements catholiques. Boganda croit avoir compris les enjeux d'une telle relation. Et pour lui, toucher l'école comme fondement de relation de confiance entre la colonisation et la mission catholique, c'était une manière de déstabiliser les relations entre le Gouvernement colonial et l'Église et priver celle-ci de l'appui et de la bienveillance que la colonisation lui apportait, notamment les subventions aux écoles et autres aides matérielles. Barthélémy Boganda semble avoir compris ce mécanisme.

Les missionnaires en général et Mgr CUCHÉROUSSET en particulier s'inquiétaient déjà beaucoup de l'audience que prenait BOGANDA dans ses fonctions de député. La tension était devenue vive et se développait dangereusement, surtout qu'il prenait petit à petit ses libertés par rapport à ses responsabilités politiques. À l'approche des échéances électorales de 1951, la tension s'amplifia davantage. Il fallait chercher par tous les moyens à lui nuire et l'empêcher de continuer sa mission et tout fut utilisé : la diffamation, la sanction canonique mettant fin à ses fonctions de prêtre⁵⁴⁵, des campagnes de dénigrement organisées dans toutes les paroisses pendant les homélies contre lui, dans le seul but de le faire échouer aux élections législatives. Les relations entre BOGANDA et l'Église se dégradent de plus en plus et la rupture va être enfin consommée en novembre 1949 par la suspension du prêtre par son évêque. En plus de tout cela, Mgr CUCHÉROUSSET avait mobilisé toutes les missions pour battre campagne en 1951 contre BOGANDA et son parti, lui-même n'hésitant pas à sillonner tout le pays au volant de son véhicule épiscopal pour appeler à ne pas voter BOGANDA. Les églises avaient transformé les temps de célébrations religieuses et les moments d'homélies en tribune politique contre le candidat BOGANDA. D'importants moyens financiers⁵⁴⁶, matériels et stratégiques⁵⁴⁷ furent mis par l'Église à la disposition de l'opposition afin de battre BOGANDA et ses disciples dont un certain David DACKO que nous trouverons au centre de la crise scolaire en 1962. Malgré les pressions⁵⁴⁸ de tout côté, il fut massivement réélu le 17 juin 1951 devant ses concurrents et il put compter largement sur

⁵⁴⁵ On l'accusait à l'époque d'entretenir des relations d'intimité avec sa secrétaire quand il était député. Finalement après la sanction canonique, réduit à l'état laïc, la secrétaire en question devint sa femme et lui donna des enfants.

⁵⁴⁶ Mgr CUCHÉROUSSET soutenait même un candidat franc-maçon contre BOGANDA. Il s'agit du candidat du RPF, M. BELLA qui avait néanmoins fait un assez bon score, puisque c'est lui qui arriva en première position après BOGANDA avec 21.637 voix contre 31.631 voix (cf. AG. CPSE, 5J1.5b1 : Barthélémy BOGANDA, « Les ennemis de l'Oubangui et de la race noire », in *Terre Africaine*, n° 3, mai-juin 1951, p.1-2).

⁵⁴⁷ Un témoignage entendu parlait du Père RABOU, responsable de la Mission de Grimari, qui avait mobilisé sa chorale avec les tam-tams pour aller perturber les meetings et campagnes politiques de Boganda.

⁵⁴⁸ BOGANDA explique, présente et dénonce toutes ces manœuvres de l'Église à son encontre dans les colonnes du journal *Terre Africaine*, n° 2 et 3 de 1951.

les voix des masses paysannes. Son parti politique, le Mouvement de l'Évolution Sociale de l'Afrique Noire (MESAN) fondé en septembre 1949 devint le socle porteur de sa politique sur tout le territoire national. Face à cette réputation auprès des populations paysannes, l'administration coloniale et l'Église ne purent que se laisser aller à la résignation face à l'influence sociale de ce fils du pays.

Cependant, le combat avec les missionnaires incarnés en la personne de Mgr CUCHÉROUSSET continua de plus belle et prit une autre tournure aux législatives du 31 mars 1957 encore remportées haut la main par BOGANDA et son parti qui remporta presque tous les sièges.

La confrontation prendra en fin de compte un caractère public et s'étalera au grand jour dans les journaux. Pour dénoncer l'attitude de Mgr CUCHÉROUSSET, de l'Église et des colons, BOGANDA utilisera largement les colonnes de son journal *Terre Africaine*⁵⁴⁹ pour répondre à ses détracteurs missionnaires et tous ses ennemis politiques. Dénonçant les pratiques sociales injustes de la colonisation contre la population, il indexera sans ménagement l'attitude de duplicité du clergé missionnaire qui ferme les yeux et ne dénonce pas l'attitude des agents coloniaux. Pour lui, les missionnaires sont coupables de complicité parce que corrompus moralement par les largesses et les bienfaits de l'administration coloniale qui les oblige au silence. Ainsi peut-on lire sous sa plume :

*« Ainsi les anticléricaux les plus notoires, répétant pour leur cause la leçon de GAMBETTA : l'anticléricalisme n'est pas matière à exportation, sont, outre-mer, les plus puissants soutiens du clergé qui, en récompense, ferme les yeux sur tous les désordres sociaux, ... Personne n'ignore qu'en AEF (Afrique Équatoriale Française), les écoles libres sont subventionnées par le Gouvernement alors qu'elles ne le sont pas dans la métropole. Ce n'est certainement pas dans l'intérêt de la religion ni de la population, mais les missions catholiques et protestantes peuvent être gênantes ; attention ! on peut vous " couper les vivres ", soutenez-nous et nous vous soutiendrons »*⁵⁵⁰

⁵⁴⁹ Cf. AG. CPSE, 5J1.5b1 : *Terre Africaine*, n°2 d'avril, p.1 et n°3 de mai-juin, p. 1-2 de 1951. Boganda reste le seul rédacteur des articles dans ce journal. Il y dénonce abondamment la connivence entre Mgr CUCHÉROUSSET et ses ennemis et souligne le caractère néfaste des subventions qui sont des moyens pour l'administration de museler l'Église pour qu'elle ne dénonce pas les abus de l'administration coloniale.

⁵⁵⁰ AG, CPSE, 5J1.5b1, : Barthélémy BOGANDA, « Pourquoi et comment j'ai été arrêté », in *Terre Africaine*, n° 2, avril 1951, p.1. Il souligne les questions politiques et éthiques que posent les subventions de l'État aux écoles libres de l'Église : elles rendent l'Église esclave et complice des situations d'injustice et d'asservissement du peuple par l'administration coloniale dans le pays. Il prône donc la suppression des subventions.

On voit ressortir et se dessiner clairement dans ses prises de position, une fracture nette dans les relations de collaboration entre l'État et l'Église et les raisons de son argument en faveur de la suppression des subventions aux écoles missionnaires. Bref pour lui, à cause des subventions, l'évêque et le clergé missionnaires ont perdu toute indépendance vis-à-vis du pouvoir temporel. Puisque, comme dit un adage « on ne pratique que la religion de celui qui donne les sous », les missionnaires ne peuvent afficher aucune velléité d'affranchissement sous peine de compromettre l'octroi des subventions aux écoles missionnaires. D'où « *le souci constant des Évêques missionnaires à trouver des compromis et des épykies*⁵⁵¹, à maintenir le clergé sous la tutelle de l'Administration et à confiner la vérité, la justice et l'Évangile du Christ dans un nationalisme étroit »⁵⁵². Alors, lui par son attitude d'affranchissement ne devrait que causer beaucoup de tort à ses confrères prêtres et à son évêque et par conséquent mettre l'Église dans une situation embarrassante vis-à-vis du Gouvernement colonial. La solution de l'Église de sortir de cette situation inconfortable était de se séparer de lui et de ne plus le considérer comme l'un de ses membres.

Ce conflit a donc perduré pendant plusieurs années jusqu'en 1959, année de la mort accidentelle⁵⁵³ de BOGANDA dont les causes sont restées inexplicables et relèvent du secret d'État jusqu'à nos jours. Et après sa mort, ce sont ses disciples qui ont pris la relève sur le plan politique. David DACKO qui devint le tout premier Président à l'indépendance fut un très proche de BOGANDA et du même groupe ethnique⁵⁵⁴ que lui. Il va s'en dire que celui-là ne devrait pas avec les autres collègues militants du MESAN oublier de si tôt ce conflit mortifère entre leur maître et l'Église une fois installés au pouvoir.

En conclusion, l'enjeu de l'analyse historique que nous venons de faire de cette tension entre l'Église et BOGANDA permet d'affirmer que la crise scolaire qui a débouché sur l'adoption

⁵⁵¹ Épykies est un mot d'origine grecque, qui fait référence à la vertu de justice, et qui renvoie à l'idée d'être juste au-delà de la loi, dans certaines situations particulières de vie, qui n'ont pas été prévues par la lettre de la loi. Il désigne en grec le vraisemblable, et à partir de là ce qui ressemble, mais aussi ce qui convient. L'épykie est la reconnaissance de ce qui est plus convenable, malgré la lettre de loi. Elle désigne donc une certaine indulgence qui corrige la loi, parce que l'acte qui a été posé est plus convenable à l'esprit de la loi.

⁵⁵² AG, CPSE, 5J1.5b1, : Barthélémy BOGANDA, « Pourquoi et comment j'ai été arrêté », in *Terre Africaine*, n° 2, avril 1951, p.1.

⁵⁵³ Barthélémy BOGANDA trouva la mort le 29 mars 1959 dans un accident d'avion régulier en rentrant de Berbérati, une région de l'Ouest de Centrafrique où il avait été s'adresser à la population. L'émotion fut grande dans tout le pays à l'annonce de sa disparition et une foule nombreuse en larme a participé à ses obsèques célébrées à la Cathédrale où il avait été ordonné comme premier prêtre autochtone. Ces obsèques furent célébrées non par Mgr CUCHÉROUSSET, mais par le Père Charles FÉRAILLE. Des explications furent demandées au Père FÉRAILLE par sa hiérarchie pour avoir osé célébrer les obsèques religieuses pour Boganda (Cf. AG. CPSE, 5J1.5b1 : Lettre du Père Charles FÉRAILLE à son supérieur, le Père De La MOUREYRE, justifiant les célébrations religieuses des funérailles de Barthélémy BOGANDA, Bangui, le 10 mai 1959).

⁵⁵⁴ Tous les deux sont du groupe ethnique Ngbaka de la Lobaye au Sud du pays.

de la loi d'unification de 1962 par les disciples de BOGANDA, avec le Président David DACKO, ne pourrait pas être sans lien direct avec cet enjeu mémoriel et politique puis pourrait être interprétée comme découlant de ce passé historique trouble. Car, la grande animosité entre BOGANDA et Mgr CUCHÉROUSSET ne pouvait pas être si vite oubliée par ses admirateurs devenus des hauts responsables nationaux et présidant désormais aux destinées de la Nation. Le Prélat non plus ne devrait pas psychologiquement tenir le coup de l'échec, surtout face à son image négative dépeinte par BOGANDA à la population⁵⁵⁵.

1. 3. De la crise scolaire à la démission de Mgr CUCHÉROUSSET

La crise entre BOGANDA et les missionnaires semble avoir laissé beaucoup de traces : la rupture de collaboration entre l'Église et l'État dans le domaine de l'éducation, la loi d'unification dépossédant l'Église de toutes ses écoles, mais aussi et surtout, l'embarras des missionnaires et la démission de Mgr CUCHÉROUSSET pour leur attitude négative face à BOGANDA. Le Prélat se retrouvera dans une situation inconfortable et ne tardera pas à envisager sa démission pour quitter le pays⁵⁵⁶. C'est ce que nous convenons d'appeler « *la crise de l'archiépiscopat de Bangui après l'indépendance* », ce qui va entraîner aussi une mutation profonde dans la gouvernance et dans la mission de l'Église locale. Cette crise va aboutir plus tard à la passation de pouvoir, dans la continuité du mouvement de l'indépendance, à un représentant de la jeune Église locale. À plusieurs reprises, Mgr CUCHÉROUSSET soumettra par correspondances épistolaires à son supérieur général, son souhait d'abandonner sa charge épiscopale et de se voir remplacé. Les raisons évoquées relèvent des difficultés à entretenir de bonnes relations avec les nouvelles autorités en place depuis l'indépendance, le tout couplé à la question scolaire dont la loi d'unification venait de déposséder l'Église de toutes les écoles. Cela sonne comme un échec pour lui parce qu'il n'arrive plus à dialoguer sereinement avec les nouvelles autorités.

⁵⁵⁵ Il suffit de lire ce que BOGANDA disait pour illustrer le côté négatif du Prélat. Le traitant du Roi Midas (personnage légendaire) qui se mêle des choses qui ne le concernent pas et pour lesquelles il fut puni par Apollon offensé, il dit : « ... *l'Évêque de Bangui, jetant le masque de l'hypocrisie, parcourt le pays en campagne électorale en faveur des FPR, assassins... Mgr Cuchérousset s'est révélé tel qu'il est : un ennemi de la race noire, un colonialiste, un loup ravisseur caché sous la peau d'un agneau. Heureusement le peuple oubanguien vous a compris et vous a renié* » (*Terre Africaine*, n°3, p.2.)

⁵⁵⁶ Était-il soutenu par le Saint Siège dans sa position contre le député et ex-prêtre BOGANDA ? On ne le sait pas assez. Mais le fait que Vatican ait accepté sa démission alors qu'il était encore loin de l'âge du départ à la retraite et encore en bonne forme pour sa charge, sonne comme un désaveu venant de Rome.

Quelques jours avant Noël 1961, il écrit à son Supérieur Provincial une lettre dans laquelle il exprime une lassitude morale qui le gagne face à la situation du pays et il est au bord du découragement. Il réfléchit déjà à la possibilité de se faire remplacer par un prêtre centrafricain et son souhait de se retirer le plus tôt possible est ardent comme il l'écrit « ...à quand un archevêque africain à Bangui ? Si le devoir n'était pas impératif, je laisserai vite la place »⁵⁵⁷. Il récidive encore en disant qu'« il faut vraiment penser à laisser le manche à un centrafricain. Il aura aussi maille à partir avec le Gouvernement, mais au moins il pourra dire quelque chose »⁵⁵⁸.

Quelques jours avant la promulgation de cette loi d'unification du 9 mai 1962 par le Président de la République, il adressa une lettre à son Supérieur Provincial lui annonçant avec beaucoup d'émotion la triste nouvelle des écoles et sa décision de démission dont la lettre vient d'être envoyée à Rome par la Délégation Apostolique. Il dit qu'il n'arrive plus à dialoguer avec le Gouvernement et le Président refuse de le recevoir comme le montre sa lettre :

« Peut-être savez-vous déjà que l'enseignement privé est maintenant nationalisé ?...Je ne vois qu'une chose qui permettra peut-être d'éviter le pire, c'est de donner ma démission et de demander que la nomination du Père Dobozeni soit faite le plus tôt possible. Il ne m'est plus possible de dialoguer avec le Gouvernement : le Président refuse de me recevoir, ou si, par hasard, il me reçoit, ce que je peux lui dire est inutile. Seul un Archevêque Centrafricain pourra se faire entendre au moins de temps en temps et pourra dire les vérités sans être expulsé et nuire à l'Église... je me dois de me retirer et de céder la place »⁵⁵⁹.

Trois semaines plus tard, une autre lettre parvient au Père Provincial avec presque les mêmes récriminations. Selon lui, seul un archevêque africain pourrait renouer le dialogue avec le Président⁵⁶⁰. Et le candidat à qui il pense est l'Abbé Hugues DOBOZENI qu'il a envoyé en études à Rome et avec qui il a déjà correspondu et commencé à négocier. En

⁵⁵⁷ AG. CPSE, 5J1.5a9 : Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Père Provincial, Bangui, 21 décembre 1961.

⁵⁵⁸ Idem, Lettre au Père Provincial du 25 avril 1962.

⁵⁵⁹ AG. CPSE, 5J1.5a9 : Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Père Provincial. Il annonce la nationalisation de l'enseignement privé intervenue par vote à l'Assemblée nationale. Pour lui, cette loi impose des choses impossibles pour la période transitoire. Pour remédier à cette situation, la seule chose et l'unique reste pour lui la démission, afin d'éviter le pire et qu'un africain, le Père Théodore DOBOZENI soit vite nommé. Sa démission vient d'être envoyée à Rome par la Délégation Apostolique. Plus moyen de dialoguer avec le Gouvernement, le Président refuse de le recevoir. Bangui, le 3 mai 1962.

⁵⁶⁰ Idem : Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Père Provincial, Bangui, le 27 mai 1962.

retour, celui-ci regrette que la question scolaire puisse pousser le prélat à vouloir démissionner et quitter le pays⁵⁶¹.

En définitive, cette démission sera actée quelques années plus tard, le temps de faire des consultations, les consolider et nommer le successeur de Mgr CUCHÉROUSSET, en la personne de Mgr Joachim NDAYEN seulement en 1969.

Avec un peu de recul aujourd'hui, au vu des documents d'archives, on peut facilement faire le lien entre des imbrications politiques mal gérées par les missionnaires et Mgr CUCHÉROUSSET et la crise de l'école qui a été portée au grand jour avec la loi d'unification de l'enseignement au mois de mai 1962. Cette loi semble être juste le côté prégnant d'un combat qui a été latent depuis BOGANDA et qui a été poursuivi par ses disciples qui lui ont succédé après sa mort et qui avaient désormais les rennes du pays en main à l'Assemblée et au Gouvernement avec DACKO comme Président.

Alors, depuis lors jusqu'en 1994, l'Église n'a plus été mobilisée institutionnellement dans le processus scolaire en Centrafrique. Graduellement, le personnel missionnaire et ecclésiastique s'est retiré de l'enseignement scolaire, et même ceux qui avaient pris le statut de coopérant pour enseigner comme simples personnels n'ont pu continuer à renouveler leur contrat avec l'État. Cependant, il faut reconnaître que cette séparation a occasionné beaucoup de dommages pour le développement scolaire en Centrafrique, car le privé soutenait considérablement l'effort de scolarisation dans le pays. Le niveau scolaire avait considérablement baissé, l'école avait perdu toute son estime⁵⁶², des zones villageoises ont été abandonnées et les enfants déscolarisés faute d'écoles, etc., et ceci jusqu'aux États Généraux de l'Éducation et de la Formation tenus en 1994. Les conséquences socio-éducatives seront évoquées et présentées abondamment dans la troisième partie.

⁵⁶¹ Idem : Lettre du Père Théodore DOBOZENDI à Mgr CUCHÉROUSSET en réponse aux deux lettres qu'il avait reçues. Il fait référence aux difficultés que l'archidiocèse traverse sur le plan des écoles et qui ont poussé l'archevêque à poser sa démission, vu qu'il n'y a pas d'entente entre les nouvelles autorités politique et lui. La question scolaire serait donc le motif du départ de l'archevêque, Rome, le 30 mai 1962.

⁵⁶² On peut se référer ici aux années scolaires déclarées blanches (1991-1992-1993) pendant lesquelles il y a eu de nombreuses perturbations jalonnées par des grèves successives. L'Unesco avait décrété ces années invalides sur le plan académique, le volume horaire n'étant pas atteint.

CHAPITRE VI : REPRISE ET NOUVELLE ÈRE DE COLLABORATION : 1996-2009

Dans de nombreux pays d'Afrique, l'Enseignement privé est implanté depuis de longues années. Liées à l'établissement des missions, les écoles privées y ont précédé l'organisation des écoles publiques comme d'ailleurs en Oubangui-Chari. Si dans certains pays elles contribuent encore à scolariser une part importante des enfants, parfois plus de la moitié des effectifs⁵⁶³, tant dans le primaire que le secondaire et technique, il faut aussi retenir que leur participation a été limitée dans d'autres pays, voire même rendue inexistante par une décision politique. Tel a été le cas de la République Centrafricaine depuis 1962 jusqu'en 1996.

En Centrafrique, la rupture de collaboration fut consommée depuis 1962 entre l'État et l'Église dans le domaine scolaire pour diverses raisons évoquées ci-dessus. Pendant 34 ans, l'Église avait tout abandonné, laissant même ses bâtiments gracieusement⁵⁶⁴ à la disposition de l'État. Celui-ci a continué seul à être l'éducateur de son peuple et à scolariser sa jeunesse. Mais assez vite, les difficultés vont commencer à se faire sentir et petit à petit la situation scolaire deviendra désastreuse et préoccupante, tous les indicateurs de mesure deviendront alarmants.

En 1996, les opérateurs privés et entre autres l'Église catholique reprendront le chemin de l'école en acceptant de collaborer de nouveau avec l'État. L'Église catholique va reprendre ce qu'elle avait abandonné autrefois par la force des choses. Une nouvelle ère de collaboration est donc ouverte pour soutenir et développer la scolarisation et l'éducation de la jeunesse centrafricaine.

Dans cette section, nous allons présenter les raisons et les conditions de retour de l'Église dans l'éducation en 1996, la mise en place de la structure ecclésiale pour accompagner cette reprise et cette œuvre et enfin relever ce qui semble être les enjeux et les défis posés à la nouvelle version de l'enseignement catholique en Centrafrique. Le cadre institutionnel, juridique et opérationnel sera traité de manière transversale aux trois points cités.

⁵⁶³ On peut citer ici le cas de Madagascar dont l'enseignement privé représentait 60% du secondaire sur le plan national et le Congo-Brazza 56% du primaire en 1963 (cf. LE THANH KHOI, 1971, 47).

⁵⁶⁴ Voir le nombre et la liste des bâtiments scolaires mis à la disposition de l'État par l'Église à la suite de la loi d'unification contre 1 franc symbolique à l'Annexe 23.

1. Retour de l'Église dans l'éducation en 1996 : vers un nouvel engagement

Nous parlons de l'Enseignement catholique nouvelle version désormais dans le paysage national de Centrafrique. Cette qualification souligne le retour de l'Église trente ans après dans le domaine de l'éducation en lien avec l'État à la suite de la loi de l'unification de l'enseignement et c'est en 1996 que ce retour a officiellement pris effet. On suppose bien que ce retour ne s'établit-il pas dans les mêmes termes qu'il y a eu au départ.

Nous nous intéressons ici aux raisons profondes qui sont à l'origine de ce retour ; le contexte dans lequel celui-ci a eu lieu et les figures des personnalités qui ont pesé par leur personnalité pour que la collaboration soit reprise entre l'État et l'Église.

1.1. Les facteurs déterminants du retour de l'Église

Contrairement à beaucoup d'autres pays africains comme le Cameroun, la République Démocratique du Congo, le Gabon, la Guinée Équatoriale, le Rwanda, le Burundi, la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Nigéria, etc., qui avaient gardé l'Enseignement Privé à côté de l'Enseignement Public, l'État Centrafricain s'était par contre arrogé la charge et la responsabilité de gérer seul tout le système éducatif national par la loi d'unification.

Au départ, tout semblait bien fonctionner normalement jusqu'à une certaine époque (1980 ?) où la question de l'éducation a commencé sérieusement à inquiéter à tous les niveaux. On peut citer : la dévalorisation du métier d'enseignant, le dysfonctionnement du système éducatif, les classes surpeuplées, les salaires impayés aux enseignants, les multiples grèves des enseignants et des élèves, les années blanches successives (1991 - 1992 - 1993), la dévalorisation de la scolarisation et de l'enseignement à travers les calendriers scolaires non respectés, la médiocrité dans la pratique scolaire touchant à la fois les enseignants et les élèves se traduisant par la tricherie, la corruption, l'achat des notes etc. Tout cela a entraîné la démotivation au niveau de l'État, des parents, des enseignants, des élèves et de toute la communauté nationale et internationale. Il fallait donc trouver un cadre pour poser le problème de manière officielle afin que des solutions de rémediation y soient trouvées. Les États Généraux de l'Éducation et de la Formation tenus du 30 mai au 8 juin 1994 étaient donc bienvenus et constituaient l'occasion de poser un diagnostic sérieux sur l'inefficacité de la pratique de l'éducation en Centrafrique. On peut expliquer cette nécessité de la tenue des États Généraux par deux faits : dans un premier temps, le contexte éducatif international

était marqué par les conclusions de la rencontre de Jomtien (Thaïlande) de 1990 qui appelait les pays en voie de développement à parvenir à la scolarisation universelle, et dans un deuxième temps, nous sommes sous un régime politique qui venait d'être issu d'une élection démocratique pour la première fois et dont le président avait inscrit la question de l'éducation parmi ses programmes comme priorité politique et sociale. C'est dans ce contexte que l'Église sera interpellée et invitée de manière spéciale par une recommandation forte des États Généraux afin de revenir au côté de l'État pour l'aider.

1. 2. Le rôle, la détermination et la démarche des parents

Les facteurs négatifs cités ci-dessus ont été déterminants pour que les parents présents à ces États Généraux puissent saisir l'occasion pour jouer un rôle déterminant en vue du retour de l'Église à l'école. Leur démarche sera capitale. Parmi les parents, comme le ministre de l'Éducation Nationale Étienne GOYÉMIDÉ qui organisa ces États Généraux, beaucoup étaient de ceux qui avaient bénéficié de l'éducation et de la formation reçue dans les établissements scolaires jadis dirigés par l'Église Catholique. Avec nostalgie et amertume, ils regrettaient ces temps passés qui les ont vus se façonner une personnalité entre les mains de l'Église à travers les écoles catholiques et dont ne bénéficient plus leurs progénitures abandonnées à l'incurie du système éducatif du moment. Tous étaient donc prêts à militer pour se faire entendre afin que l'État reconsidère la loi d'unification de 1962 pour permettre à l'Église de revenir dans l'éducation, tellement la situation était désastreuse en terme de personnel, de rendement, d'accès et de couverture scolaire.

En effet, devant la dégradation du système scolaire que maintes réformes du système éducatif n'avaient pas réussi à endiguer, après trois années blanches successives (1991-1992-1993⁵⁶⁵) consécutives aux grèves générales, des parents désemparés face à la situation des enfants abandonnés qui traînaient à la maison et dans les quartiers, vont s'engouffrer entre les mains des volontaires qui ont essayé de mettre en place des petits cours⁵⁶⁶ appelés

⁵⁶⁵ Les années 1991-1992-1993 correspondent à la période d'ouverture au vent de la démocratie imposée aux nombreux pays africains par le sommet de la Baule. Ce vent de démocratie a donné l'occasion à d'intenses mouvements sur le plan social où les fonctionnaires, les enseignants et les élèves et étudiants n'ont pas hésité à faire pression par les grèves sévères pour que l'État réponde à leurs attentes et à améliorer leurs conditions de vie et de travail. Ces mouvements sociaux ont considérablement perturbé le fonctionnement de l'État, y compris le système scolaire en général.

⁵⁶⁶ Ces cours n'avaient aucune reconnaissance officielle des autorités et encore moins de légitimité juridique.

« *cours de soutien* » ou « *cours privés* » dans les paroisses, les communautés religieuses, etc⁵⁶⁷.

Le fait de retirer les enfants des écoles publiques moribondes pour les inscrire dans le privé à leurs propres frais doit être considéré comme une prise de conscience de la part des parents à s'engager pour l'éducation de leurs enfants, mais aussi comme un signal fort à l'endroit de l'État pour le contraindre à faire une place importante au privé. Ce qui conduira Etienne GOYÉMIDÉ, à l'époque Ministre des Enseignements, à reconnaître à l'Association des Parents d'Élèves le caractère de « *Partenaire privilégié de l'Éducation* »⁵⁶⁸.

Il est donc clair que les parents ont joué un rôle capital pour la prise de conscience de la nécessité d'établir le partenariat éducatif par la mise en place des établissements scolaires privés et par ricochet à la nécessité de considérer l'Église Catholique comme partenaire incontournable susceptible de jouer un rôle important dans ce sens, vue sa longue tradition et expérience par le passé.

1. 3. Les États Généraux de 1994 et leurs recommandations à l'Église

Les Assises des États Généraux sont à graver en lettre d'or dans l'histoire de l'Église et de l'Éducation en Centrafrique. Elles furent politiquement soutenues et placées sous le très haut patronage du Président Ange Félix PATASSÉ au pouvoir à l'époque. Il présida lui-même l'ouverture des séances en présence des membres de l'Assemblée Nationale, des membres de son Gouvernement, de l'ensemble des Corps Constitués de l'État et des Ambassadeurs et Représentants des Organisations internationales.

Ces Assises sont à retenir comme l'occasion du grand débat sur l'avenir de l'école centrafricaine. Ce grand débat avait pour objectif d'inciter la nation à s'exprimer sur son école et d'aboutir à une refondation du système éducatif. Le caractère historique de ces États Généraux est à mentionner en fonction de la présence nombreuse de toutes les couches

⁵⁶⁷ On peut signaler quelques lieux où ont été développés ces cours de soutien : Centre Jean XXIII, Communauté des Frères Maristes aux Rapides, Salle Saint Louis à la Cathédrale, Paroisse Notre-Dame de Fatima, Paroisse Saint Jacques de Kpetenè, Paroisse Saint Michel, Paroisse Saint Joseph Mukassa et le Foyer de Charité...

⁵⁶⁸ Ce terme a été utilisé par le Ministre Goyémidé Etienne dans le discours qu'il a tenu le 16 novembre 1994 à l'occasion du premier Conseil National de la Fédération Nationale des Associations des Parents d'Élèves de Centrafrique. Cité dans « *Document préparatoire pour les négociations en vue du rétablissement de l'Enseignement Catholique en Centrafrique* », p. 3 (Document de la Conférence Épiscopale de Centrafrique, Commission de l'Enseignement Catholique, 1996).

sociales présentes à ces assises qui témoignent « *de la volonté de tous de rechercher par consensus les solutions heureuses aux difficultés du système éducatif centrafricain* »⁵⁶⁹. Les objectifs spécifiques de cette grande rencontre furent donc fixés par le Ministre Etienne GOYÉMIDÉ au nombre de deux : « *quel est l'état du système éducatif centrafricain et que faut-il attendre de ces États Généraux ?* » afin d'arriver à des actions concrètes pour sauver la situation.

Pour répondre à ces deux interrogations, 5 commissions correspondant à 5 grands thèmes furent mises en place pour se saisir des problématiques de l'éducation en Centrafrique au regard du contexte sociopolitique de l'heure. La première commission (Commission A⁵⁷⁰) était chargée de définir les Orientations et les Structures de l'éducation ; la deuxième (Commission B⁵⁷¹) était chargée de réfléchir sur l'Adéquation, Formation, Emploi et Processus de Développement économique ; la troisième (Commission C⁵⁷²) était chargée de l'examen des coûts, financements et allocations d'études ; la quatrième (Commission D⁵⁷³) était chargée des questions des ressources humaines et enfin la cinquième (Commission E⁵⁷⁴) devrait se saisir de la question du Partenariat Éducatif. Cette dernière sera déterminante dans ses propositions constructives pour déclarer qu'il faut prendre conscience des limites de l'État-Providence en Centrafrique et ouvrir les portes aux partenaires éducatifs afin qu'ils jouent un rôle de premier ordre et donnent des résultats satisfaisants aux côtés de l'État. Ces partenaires éducatifs sont ceux qui seront identifiés ayant une certaine expertise et les moyens nécessaires d'ouvrir et de tenir des écoles. Ayant fait le constat que « *l'État a toujours été le support principal de l'école et que la crise économique actuelle limite ses possibilités d'intervention, le développement du partenariat éducatif s'avère une nécessité impérieuse* »⁵⁷⁵, on en vient à déterminer sept entités susceptibles de jouer ce rôle partenarial, entre autres les confessions religieuses dont le rôle fut important dans l'œuvre de scolarisation par le passé. La recherche de voies alternatives devait inévitablement aboutir à un partenariat fécond entre l'État et les autres partenaires de l'action éducative, capable de donner naissance à l'école centrafricaine de demain qu'il fallait imaginer, inventer et gérer.

⁵⁶⁹ Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et de la Technologie, *Rapport général des États Généraux de l'Éducation et de la Formation, 30 mai – 08 juin 1994*, Bangui, p. 1 (document non daté).

⁵⁷⁰ Cette Commission A avait comme Président, Sammy MACKFOY et Jacques SIOLO en était le Rapporteur.

⁵⁷¹ La Commission B était présidée par Georges Assas MBILO et Faustin BAMBOU en était le Rapporteur.

⁵⁷² La Commission C était présidée par Jacques-Paulin RÉGNIER.

⁵⁷³ La Commission D était présidée par André Edgar BENAM et Roger KOULI en était le Rapporteur.

⁵⁷⁴ La Commission E était présidée par Abel KOULANINGA avec le Pasteur David ZOKOE comme Vice-Président et le Rapporteur était Sall DJIBRINE.

⁵⁷⁵ Idem, p. 11.

Il faut donc distribuer des compétences sans pour autant que l'État se désengage totalement de ses prérogatives régaliennes. Ainsi donc, la nécessité du partenariat sera affirmée par la Commission E qui le définira comme « *étant la conjugaison des efforts de plusieurs personnes ou organisations en vue de trouver des solutions aux problèmes de l'éducation. L'école, dans un souci de démystification et de désinstitutionalisation du système éducatif ne peut plus être uniquement l'affaire de quelques spécialistes et de l'État. Ainsi sur la base d'un dialogue franc, l'État doit faire appel à ses partenaires éducatifs qu'il doit rassurer par des actes administratifs et des textes de loi visant à repreciser les règles du jeu* »⁵⁷⁶. Parmi les partenaires ciblés, les confessions religieuses occupent une place de choix en lien avec le rôle joué jadis dans l'éducation que malheureusement la loi de nationalisation (unification) a conduit à un engorgement et à un étouffement avec un cuisant échec.

En effet, au cours de cette grande rencontre les représentants des parents d'élèves ont pu jouer un grand rôle en exprimant haut et fort leur volonté de voir l'Église retourner dans l'encadrement des enfants à travers les écoles privées. Les participants à cette rencontre ont fait comprendre à l'État qu'il n'est plus en mesure d'assurer seul l'intégralité de ses engagements dans le domaine d'éducation et que la promotion des établissements scolaires privés était désormais indispensable et impérieuse comme apport à l'effort de l'État.

Le partenariat éducatif y fut opté comme moyen logistique pour permettre à l'État de sortir la jeunesse centrafricaine de la situation inconfortable dans laquelle il l'avait plongée depuis la loi de l'unification de 1962. Il faisait ainsi appel à tous les partenaires sociaux qui ont de l'expertise en la matière leur demandant de s'impliquer. Une série de recommandations avait été adressée à 16 entités⁵⁷⁷ en passant par l'État, l'Assemblée Nationale, les syndicats et les médias etc... Aux confessions religieuses en général, il est recommandé « *d'accepter de créer des écoles privées et de faire agir les communautés de base confessionnelle pour la création d'écoles, leur entretien, et l'extension de la sensibilisation en matière éducative* ». À l'État, une des recommandations fortes l'amène à « *négoier avec les confessions religieuses et particulièrement l'Église Catholique les conditions de reprise et de création des écoles privées* »⁵⁷⁸. C'est fort de ces recommandations particulières que le Ministre

⁵⁷⁶ Idem, p. 2 (compte-rendu de la Commission E).

⁵⁷⁷ Voir la liste des partenaires évoqués par les recommandations de la Commission E sur les entités identifiées en fonction de leur spécificité : **Annexe 24**.

⁵⁷⁸ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique de Centrafrique (SGECAC), Bulletin Spécial « *Kuru Go* », n°21 de septembre 1994, p.2. Ce Bulletin fait un reportage spécial sur les États Généraux de l'Éducation et de la formation. Cf. aussi Ministère des Enseignements, de la Coordination des

Etienne GOYÉMIDÉ va se rapprocher des autorités et responsables ecclésiastiques catholiques pour leur présenter la doléance officielle du Gouvernement.

1. 4. Le Ministre Etienne GOYÉMIDÉ et l'Enseignement Catholique

Le pays doit beaucoup à Etienne GOYÉMIDÉ, Ministre de l'Éducation à l'époque, pour s'être employé avec tact à convaincre les Évêques et à engager l'Église pour la mobilisation de ses agents pastoraux à s'investir de nouveau dans l'éducation, surtout quand on sait que le souvenir du passé était encore présent et que cela ressemblait à une nouvelle aventure dont l'issue restait très inconnue. On s'étonne de la manière avec laquelle il s'était emparé de ce dossier pour le faire aboutir. Tout compte fait, on peut reconnaître et comprendre à travers son passé et son parcours scolaire sa détermination à arracher l'approbation de l'Épiscopat. Découvrons cet homme par son parcours professionnel qui pourrait tout expliquer.

Quand un ancien élève de l'école catholique s'engage

Il est vrai, on pourrait juste rester sur son statut de Ministre de l'Éducation pour dire qu'il en allait de sa responsabilité de s'engager de la sorte auprès de l'Épiscopat centrafricain et engager des négociations. Mais, nous pouvons aller un peu plus loin pour comprendre davantage cette énergie qui le mobilisait dans sa démarche.

Personnage célèbre en Centrafrique, Etienne GOYÉMIDÉ est né dans la sous-préfecture de Ippy dans la préfecture de la Ouaka en 1942. Il accomplit ses études primaires dans sa ville natale à l'école Saint François-Xavier fondée en 1929 par l'Église Catholique. L'établissement avait comme directeur le Père Xavier HUCK de la Congrégation des Pères Spiritains. L'établissement existe aujourd'hui sous le nom de École BOUGOUYO dont les bâtiments son mal entretenus et en très mauvais état.

Il entama ensuite le premier cycle du secondaire au Collège des Rapides à Bangui de 1955 à 1960. À cette époque, l'établissement était dirigé d'abord par les Pères Marianistes avant d'être confié aux Frères Maristes à partir de 1958 jusqu'à la loi de l'unification en 1962.

La suite le conduira à Brazzaville après la classe de seconde toujours dans un établissement catholique, le lycée Chaminade tenu encore par les Pères Marianistes qu'il avait déjà connus

Recherches et de la Technologie, *Rapport général des États Généraux de l'Éducation et de la Formation*, 30 mai – 08 juin 1994, Bangui, p. 5 et 9 (compte-rendu de la Commission E), document non daté.

au Collège des Rapides à Saint-Paul, pour se faire Instituteur adjoint avant de regagner le pays.

On peut, au risque d'extrapolation, dire que GOYÉMIDÉ a appris très tôt le sens de la rigueur et de la ténacité auprès des Pères et Frères qui s'occupaient de son éducation et qui ont réussi à façonner sa personnalité telle qu'on la lui reconnaît dans le paysage national. Cela lui permit de reconnaître et d'apprécier la valeur de l'éducation qu'assure l'Église à travers les écoles catholiques et d'en être un ardent défenseur⁵⁷⁹. On comprend alors toute la motivation qui l'avait animé dans les négociations avec les Évêques pour arracher leur accord, quand on connaît les réticences qui ont été les leurs, pour une nouvelle implication de l'Église au côté de l'État comme au bon vieux temps.

Processus de négociation entre le Ministre GOYÉMIDÉ et l'Épiscopat

Comment s'en est-il pris dans ses démarches auprès de l'Église et quels arguments convaincants met-il en exergue pour réussir la négociation ?

En effet, dans son adresse⁵⁸⁰ du 24 janvier 1995 aux Évêques réunis en Assemblée Générale à leur siège à Bimbo, il laisse clairement épancher ses émotions avec confiance et sincérité pour évoquer tous les bienfaits que l'Église a réalisés et dont ont bénéficié les fils du pays, plus précisément dans l'éducation dont il est aussi un pur produit. En parlant de l'investissement de l'Église Catholique dans les diverses communautés claniques, ethniques, tribales et nationales, il dit ceci dans son allocution :

« Je veux parler de la promotion intellectuelle et la formation professionnelle de nous autres autochtones aux fins de l'amélioration qualitative des conditions matérielles de notre existence considérées à juste raison comme facteur indispensable de notre ascension vers une plus grande religiosité et spiritualité ».

Un peu plus loin, il précise davantage la contribution de l'Église dans l'éducation, et on voit combien il a vraiment besoin d'elle pour soutenir l'État qui était vacillant :

« L'Église Catholique a donné à la République Centrafricaine ses premières écoles, ses premiers enseignants, ses premiers centres de formations techniques et professionnelles et ses premiers ouvriers qualifiés ».

⁵⁷⁹ Voir les termes qu'il utilise dans son discours adressé aux Évêques réunis en Assemblée générale ordinaire le 24 janvier 1995 (**Annexe 25**).

⁵⁸⁰ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique de Centrafrique (SGECAC) : Ministère des Enseignement, de la Coordination des Recherches et de la Technologie, *Allocution du Ministre Goyémidé à l'Épiscopat Centrafricain pour la reprise de l'Enseignement Catholique*, 24 janvier 1995, voire **Annexe 25**.

Il est convaincu dans son espoir de voir l'Église jouer à nouveau un rôle prépondérant dans l'éducation et la formation de ses jeunes compatriotes qui en ont tant besoin. Il presse les Évêques de réserver une suite favorable à ses démarches et sollicitations, avec l'espoir de voir des discussions franches, ouvertes et constructives s'ouvrir dans un bref délai. Et pour enfoncer le clou, il termine par ces mots :

« Tel est, Excellences, le message qu'au nom du Président de la République, du Gouvernement et de la jeunesse centrafricaine, je vous livre avec l'expression de ma très haute et déférente considération ».

On ne peut trouver des mots plus percutants et plus rassurants que ceux employés par cet « ancien ressortissant des écoles catholiques ». Devant un tel cri pathétique, devant la gravité du problème tel que présenté par Etienne GOYÉMIDÉ, devant une aussi grande attente de la part du Président de la République et du Gouvernement, de la jeunesse centrafricaine et de tous les parents, l'Église à travers l'Épiscopat ne saurait restée insensible, car elle est au milieu du peuple et porte dans son cœur tout son souci. Elle retrouve ainsi sa mission d'éducatrice par l'école. Et c'est donc cette volonté clairement affirmée et pathétiquement exprimée par le Gouvernement, à la suite des attentes et doléances expressément signifiées aux États Généraux de l'Éducation et de la Formation par les parents, qui va permettre à la Conférence Épiscopale de Centrafrique de réfléchir sur la possibilité pour l'Église de voler au secours de l'État par la reprise progressive des anciens établissements catholiques cédés depuis la loi de l'unification en 1962 d'une part qu'il fallait « dénationaliser » et, d'autre part d'en créer des nouveaux là où c'est nécessaire. L'Épiscopat et le clergé seront divisés de part et d'autre quant à la reprise ou non d'un Enseignement Catholique pour plusieurs raisons qui sont essentiellement d'ordres financier, humain (personnel enseignant) et structurel. Une partie du clergé et de l'épiscopat serait pour le réinvestissement de l'Église dans l'école et certains sont prêts à prendre des initiatives pour ne pas laisser les jeunes de leur milieu dans l'analphabétisme et subir la crise scolaire. D'autres s'y opposent parce qu'ils trouvent difficile d'assurer un projet éducatif dans un contexte social et économique fragilisé et aussi désorganisé. Certains redoutent que les conditions de financement des écoles catholiques ne créent une ségrégation dans la société entre ceux qui peuvent payer et ceux qui ne peuvent pas. D'autres difficultés appréhendées particulièrement par le clergé autochtone consistent à penser que les missionnaires bénéficient des soutiens financiers de leur pays d'origine (Occident) auxquels eux-mêmes n'ont pas accès. Ils s'inquiètent de l'héritage qu'il y aura à gérer quand ces missionnaires ne seront plus en place. Enfin, certains prêtres estiment que ces reprises et

créations sont destinées à l'État de se décharger sur l'Église et les familles de sa responsabilité financière d'assurer l'éducation à la jeunesse.

Mais les réticences initiales s'estomperont progressivement⁵⁸¹, et l'Église accepta finalement d'aider l'État dans l'éducation et d'engager une forte mobilisation de ses membres à s'investir désormais dans l'enseignement et la scolarisation de la jeunesse centrafricaine. Car l'Église est fortement encouragée à s'investir dans l'éducation et à assurer une présence dans le milieu scolaire. Telles sont les attentes de *La Déclaration conciliaire sur l'éducation* issue du Concile Vatican en 1965 :

« La présence de l'Église dans le domaine scolaire se manifeste à un titre particulier par l'école catholique. [...] Aussi, le Concile proclame-t-il à nouveau le droit de l'Église, déjà affirmé dans maints documents du Magistère, de fonder et de diriger des écoles de tous ordres et de tous degrés »⁵⁸².

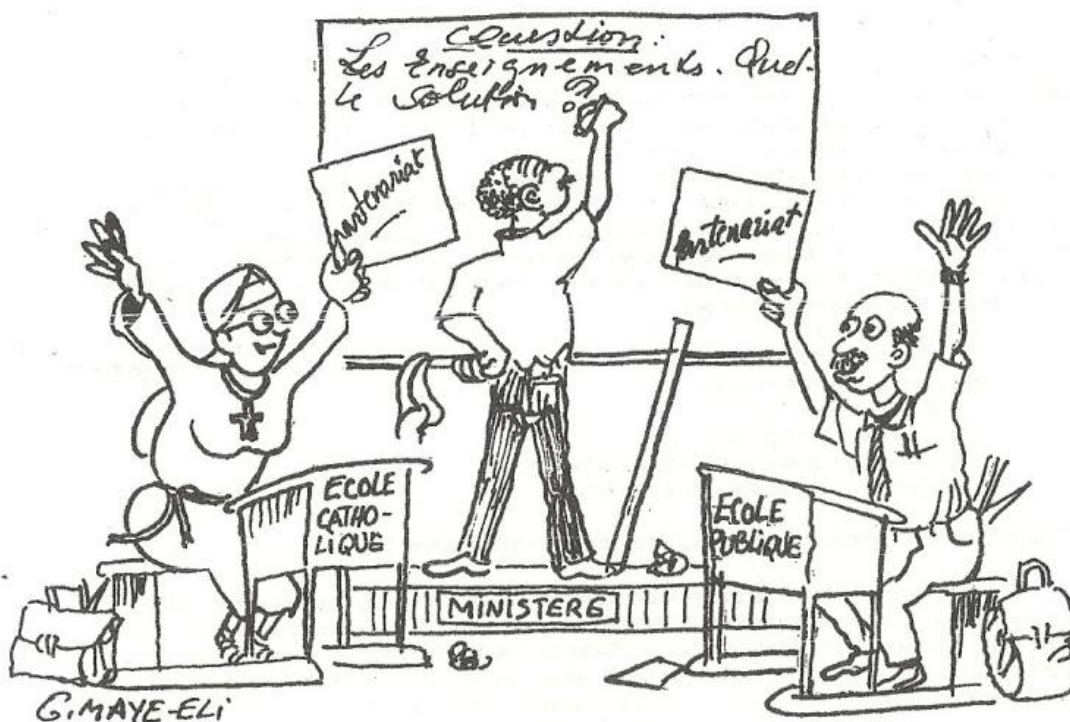
L'Épiscopat centrafricain comprit finalement que l'Église a un rôle à jouer dans le progrès et le développement de l'éducation et que s'investir dans l'école faisait partie de sa mission.

La caricature ci-dessous exprime à juste titre l'accord entre l'État et l'Église de nouer un partenariat autour de la question de l'éducation et de l'enseignement comme essai de solution à la grave crise qui mine le système scolaire en Centrafrique. Elle exprime bien l'état d'esprit des deux entités à affronter ensemble cette tâche.

⁵⁸¹ Tous les Évêques ne seront pas partants avec la reprise des écoles catholiques, il s'agit des diocèses comme Bangassou, Mbaïki, Berbérati et Bambari. La visite « ad limina » au Pape qu'impose Rome à chaque Conférence épiscopale tous les 5 ans, va servir d'élément de cohésion à leur retour en 1999. Car dans leur entretien avec le Pape, un fort encouragement leur fut donné par celui-ci pour qu'ils s'investissent tous dans le développement des écoles, de l'éducation et de la formation de la jeunesse en réponse à la demande de l'État et des parents (cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'ECAC, *document historique*, non daté, p. 9 - 10 et Entretien téléphonique avec Mgr Alphonse KOSSI, ancien Secrétaire Général de la Conférence des Évêques de Centrafrique).

⁵⁸² Concile Vatican II, *Gravissimum Educationis*, n° 8.

Figure 12 : Dessin : État / Enseignement Catholique : un partenariat renforcé



Source : *Bulletin d'Information de l'Éducation Nationale (BIEN)*, INRAP, Bangui, mars 2002, n° 4, p. 3.

2. La mise en place de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique

Après avoir accepté de reprendre les activités scolaires, l'Épiscopat centrafricain était face à un dilemme : l'église avait perdu la tradition de la gouvernance des écoles depuis 1962 et les conditions de fonctionnement avaient considérablement évolué, les contextes étaient différents, etc. Tout était à créer, et sur le plan juridique pour la collaboration avec l'État, et pour l'organisation et le bon fonctionnement internes des écoles catholiques. Il est sûr que les choses ne devraient plus être comme avant. L'Église va donc simultanément affronter les deux préoccupations telles que le révèlent les documents archives⁵⁸³, en cherchant à clarifier et à codifier les termes de collaboration avec l'État⁵⁸⁴ et à s'assurer d'un minimum de structures internes afin d'assurer une meilleure coordination de cette œuvre scolaire sur l'ensemble du territoire national.

⁵⁸³ Il s'agit du « Document préparatoire pour les négociations en vue du rétablissement de l'Enseignement Privé Catholique en Centrafrique » réalisé par la Commission Épiscopale de l'Enseignement catholique que les Évêques ont mis en place pour s'occuper du dossier éducation, (cf. Dépôt du SGEAC).

⁵⁸⁴ Voir ci-dessous à la page suivante.

La Commission épiscopale mise en place par l'épiscopat centrafricain va dans un premier temps s'intéresser à la question du personnel. Compte tenu de l'appel pressant du Ministre, et devant la situation qui prévaut dans le pays en matière d'éducation, il faut faire vite. Mais il est cependant quasi impossible à l'Église de former au préalable le personnel enseignant avant la reprise des établissements à la rentrée prochaine. Les membres pensent donc à négocier avec l'État la possibilité de privilégier le système de « *détachement* » qui est un mécanisme consacré de la fonction publique et encadré par un décret⁵⁸⁵ de l'État. Dans le cadre du partenariat⁵⁸⁶, il est souhaitable que le personnel enseignant émanant de l'État soit mis à disposition par ce procédé. Celui-ci sera rémunéré par l'établissement-employeur qui en outre assurera les cotisations sociales auprès de la Caisse de retraite des fonctionnaires. Le personnel détaché continuera d'avancer régulièrement dans la Fonction Publique en terme de carrière (échelon et grade) jusqu'à la retraite. L'établissement-employeur pourra proposer des stages de formation ou de perfectionnement qu'il jugera nécessaires au personnel détaché. Celui-ci pourra être remis à la Fonction Publique pour conduite ou opinion incompatible avec l'esprit de l'Enseignement Catholique. L'établissement aura aussi la liberté de recruter le personnel permanent dont il a besoin en plus du personnel détaché. Il peut aussi faire appel à des vacataires en cas de besoin.

Dans un second temps, la Commission Épiscopale s'est intéressée à la question de financement. C'est ici que demeure le nœud très sensible de la question de la reprise. Où trouver le financement pour assurer le fonctionnement des écoles catholiques qu'on souhaite ? Demander le financement des écoles catholiques à l'État comme on en trouve sous d'autres cieux ? C'est chose impossible quand on sait que les fonctionnaires ne sont pas payés régulièrement parce que l'État n'a pas les moyens de le faire quand il le faut. Ce sera augmenter la masse salariale de l'État qui est déjà failli économiquement, mais c'est surtout fragiliser la réputation que la population fonde dans les écoles catholiques pour marquer la différence avec les institutions scolaires étatiques. En effet, chaque année, les cours sont perturbés par les grèves des enseignants perturbant ainsi l'année scolaire pendant des

⁵⁸⁵ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC). Il s'agit du décret n° 62/080 du 19 mars 1962, relatif au détachement des fonctionnaires en République Centrafricaine. Ce texte officiel fut signé par le Président David Dacko. Les alinéas 5 et 7 de l'article 1er répondent bien au cas que pose la Commission de l'Enseignement catholique de Centrafrique : « *détachement pour exercer un enseignement ou remplir une mission publique à l'étranger ou auprès d'organismes internationaux* » et « *détachement auprès d'une entreprise privée pour y effectuer des travaux nécessités par l'exécution d'un programme de recherche d'intérêt national, ou d'un plan de développement économique et social* ».

⁵⁸⁶ Nous tenterons de définir le concept de partenariat et analyserons ses implications supposées dans les politiques éducatives dans la troisième et dernière partie de notre travail.

semaines et des semaines. Il n'est donc pas judicieux de proposer à l'État d'assurer les salaires des enseignants des écoles catholiques comme en France ou ailleurs. Il faut donc trouver une autre parade, et c'est donc sur le troisième partenaire qu'il faut compter, à savoir les parents qui doivent avoir une place importante dans la régénération de l'éducation des enfants. L'Église comptera sur leur participation économique à travers les frais de scolarité qu'ils doivent acquitter pour permettre de faire face aux charges du bon fonctionnement des écoles catholiques. Mais compte tenu de leur mission publique, les établissements scolaires catholiques peuvent recevoir de l'État, des Organismes Internationaux et des particuliers, des subventions, dons et legs pouvant contribuer à leur bon fonctionnement. En plus, ce serait mieux que l'État accorde des facilités à ces écoles comme des exonérations douanières sur les manuels, les matériaux de constructions des écoles, gratuité d'eau et d'électricité, etc⁵⁸⁷. C'est fort de ces enjeux en tête qu'il fallait négocier la Convention de Partenariat avec l'État avant de penser au fonctionnement interne propre.

2. 1. Cadre juridique de collaboration avec l'État : réussites et fragilités

L'état délétère du système éducatif nécessite de conforter l'école en l'ouvrant aux partenariats. Après avoir accepté, à la demande de l'État, le principe de l'implication de l'Église dans l'éducation, après s'être mis d'accord Église et État pour rétablir l'Enseignement Catholique en Centrafrique, il fallait maintenant définir les modalités de l'existence et du fonctionnement des établissements sur les plans administratif et juridique et tracer un cadre de collaboration. L'épiscopat centrafricain avait insisté pour que la reprise de l'Enseignement Catholique ne soit pas seulement une responsabilité qui incombe à l'Église seule, mais qu'elle soit portée de manière collégiale, parents, État et Église. C'est un travail à faire en partenariat, main dans la main, chaque partie ayant sa part de responsabilité à accomplir pour la même œuvre.

Cette entente devrait donc asseoir un cadre juridique de collaboration pour que chaque partie sache à quoi s'en tenir en vue du bien volontairement reconnu comme commun. En effet, la nécessité d'un partenariat éducatif, comme nous l'avons souligné ci-dessus, résulte de l'impossibilité pour l'État d'assurer seul la mise en œuvre, le financement et la gestion de la formation de la jeunesse. L'Église catholique devenue partenaire sociale de l'école

⁵⁸⁷ Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC), *Document préparatoire pour les négociations en vue du rétablissement de l'Enseignement Privé Catholique en Centrafrique*, pp. 5-6.

centrafricaine à travers l'Enseignement Catholique, devait matérialiser sa collaboration agissante avec l'État par une Convention de Partenariat. Bien que le statut de l'enseignement privé varie d'un pays à un autre, tous les pays concernés adoptent un principe intangible : l'État verse des subventions aux établissements reconnus et en retour ou contrepartie, il exerce un droit de regard de la puissance publique sur lesdits établissements par un contrôle pédagogique et administratif, soumettant l'ouverture des écoles privées à une autorisation préalable. Ainsi, l'école devient « *de l'enseignement public dispensé dans un établissement privé, un service public concédé* », comme le souligne Bruno POU CET⁵⁸⁸. C'est ce même principe qui sera au centre des négociations pour la reprise de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique avec, bien sûr, des particularités propres.

Mise en place des Conventions de Partenariat : les étapes

Le partenariat éducatif avait été en effet largement préconisé par les États Généraux de l'Éducation et de la Formation en 1994. Il est compris comme « *la conjugaison des efforts de plusieurs personnes ou organisations en vue de trouver des solutions aux problèmes de l'Éducation* »⁵⁸⁹.

En France, la question de l'enseignement privé avait été réglée en 1959 après une longue tractation entre les leaders politiques et les parties prenantes, dont l'Église catholique. Cela a abouti à l'adoption de la loi n°59-1557 du 31 décembre 1959 dite *loi Debré*. En Centrafrique, il y a eu seulement une loi libéralisant le secteur éducatif et l'ouvrant à des promoteurs privés, il s'agit de la loi n°97.014 du 10 décembre 1997 (**Annexe 6**), portant orientation de l'Éducation. On ne trouve aucune loi qui réglemente l'existence des écoles dans leur relation directe avec le gouvernement, à part des arrêtés qui donnent des directives sur le fonctionnement général des établissements privés. La volonté de collaboration agissante à l'œuvre commune d'éducation de la jeunesse avec l'Église poussera l'État à définir un cadre juridique de relation unique en son genre. Seule l'Église a mis en place avec l'État un cadre formel de collaboration scolaire à travers un texte de convention pour ses écoles, lequel texte est toujours en évolution, car il est toujours revu selon les nécessités. Cependant, le statut de ce texte qui ne relève pas d'une loi constitue sa très grande fragilité comme nous allons le voir à travers les difficultés récurrentes de sa mise en œuvre qui évolue au gré des agents de l'État en poste.

⁵⁸⁸ Bruno POU CET, L'enseignement privé, in SZYMANKIEWICZ Christine (dir.), *Le système éducatif en France*, Les Notices, La Documentation Française, 4ème édition, 2013, p. 230.

⁵⁸⁹ *Bulletin d'Information de l'Éducation Nationale* (Le BIEN), INRAP (Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique), Bangui, Mars 2002, n° 4, p.2.

Aujourd'hui, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique est à sa troisième Convention de Partenariat avec l'État. Aussitôt les négociations terminées entre l'État et l'Église pour la reprise des activités communes éducatives en 1995, vont encore suivre les négociations pour adopter une Convention de Partenariat. Entre temps, d'autres écoles catholiques avaient déjà commencé en septembre 1996 sans attendre la rédaction de ce document⁵⁹⁰, ce qui va aboutir à l'adoption précipitée d'un texte mal⁵⁹¹ conçu de la première Convention de Partenariat le 12 janvier 1997. Ce document officiel fut signé seulement par le Ministre de l'Éducation Nationale⁵⁹² et l'Évêque⁵⁹³ Président de la Commission Épiscopale chargée de l'Enseignement Privé qui venait d'être mise en place par le Collège des Évêques. La rapidité avec laquelle il a été élaboré, étudié et adopté par les deux parties explique les difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre aussitôt après son adoption. Rapidité qui au fond s'explique par le fait que quelques établissements catholiques étaient déjà en activité, mais sans aucun soutien juridique définissant la collaboration entre l'État et l'Église. Mais une des raisons fondamentales qui justifie l'adoption précipitée de ce texte réside dans le fait qu'on venait d'annoncer un probable remaniement ministériel et le Ministre de l'Éducation Nationale en place a voulu faire aboutir le document avant de partir, ne sachant pas s'il allait être maintenu à son poste.

Quatre ans après, va voir jour un nouveau texte matérialisant la deuxième Convention de Partenariat. Ce texte corrige et complète les lacunes⁵⁹⁴ constatées dans le cadre de la mise en

⁵⁹⁰ Il s'agit des établissements de Pie XII, Saint Charles et Sainte Thérèse tenus par les Sœurs de la Congrégation du Saint Esprit qui sont restées jusque-là dans l'éducation depuis la nationalisation comme contractuelles de l'État. Comme chefs d'établissement, ces religieuses dépendaient directement de l'État et elles n'occupaient pas ces postes au nom de l'Église. Elles étaient payées comme des citoyens français au titre de la coopération avec l'État Centrafricain. Elles étaient restées donc dans les établissements scolaires de l'Église nationalisés depuis 1962. L'arrêté n°0139 du 26 septembre 1995 du Ministère de l'Éducation Nationale signée par Albert MBERIO autorise la Commission de l'Enseignement Privé Catholique à faire fonctionner ces trois établissements en voie de privatisation en attendant la signature de la Convention de Partenariat (article 1). Le texte autorise aussi le personnel de l'État à continuer ses fonctions dans les dits établissements (article 2).

⁵⁹¹ Mgr Armando GIANNI, évêque du diocèse de Bouar, Président de la Commission Épiscopale de l'Enseignement Catholique nouvellement mise en place reconnaît dans sa communication tenue à la première réunion de la Commission le 26 février 1997 dans la salle du Conseil de la Cathédrale de Bangui que la signature de cette première Convention du 12 juillet 1997 était un peu précipitée au motif que l'on venait d'annoncer un changement de Gouvernement.

⁵⁹² M. Albert MBERIO fut le Ministre de l'Éducation à l'époque et c'est lui qui signa le document à l'époque seul au nom de l'État.

⁵⁹³ Il s'agit de Mgr Armando GIANNI, évêque du diocèse de Bouar.

⁵⁹⁴ Les différents services de l'État concernés par la mise en place de cette Convention n'ayant pas été associés à la rédaction du texte refusaient à juste titre de les mettre en application. Seul le Ministère de l'Éducation Nationale s'était occupé du dossier sans même le présenter en Conseil des Ministres. Il faudra donc une commission mixte avec les différentes parties impliquées pour rédiger la Convention n°2 afin d'éviter les difficultés rencontrées.

application de la collaboration souhaitée. Il y aura donc quelques innovations significatives pour satisfaire les deux parties, toujours avec l'idée d'un partenariat éducatif renforcé comme moyen de sortie de la crise scolaire. Cette deuxième Convention de Partenariat sera donc signée officiellement le 25 juin 2001, d'une part par les Ministres⁵⁹⁵ des Finances et du Budget et celui de l'Éducation Nationale, et d'autre part par Mgr Paulin POMODIMO⁵⁹⁶, Président de la Conférence Épiscopale centrafricaine au nom de ses pairs.

Malgré l'adoption de ce texte mis à jour en concertation avec les différentes parties prenantes concernées, les difficultés ne cesseront pas pour autant. Les conjonctures sociales feront que des difficultés seront toujours éprouvées et la collaboration en pâtira, poussant même jusqu'au découragement les acteurs du côté de l'Église. Il faudra donc attendre le 12 janvier 2008 pour voir le troisième texte de Convention voir le jour entre l'État et l'Église, essayant de corriger et de répondre aux lacunes encore constatées dans le deuxième. La principale innovation de ce texte réside dans l'introduction d'un Règlement Intérieur contraignant chaque partie à s'acquitter convenablement de ce qui est de son ressort à l'égard des autres. Cette troisième Convention a été signée aussi solennellement par trois Ministres⁵⁹⁷ pour le compte de l'État d'une part et par Mgr François-Xavier YOMBANDJÉ d'autre part pour le compte de l'Épiscopat en tant que Président de la Conférence Épiscopale centrafricaine à l'occasion de la célébration du 10ème anniversaire de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique⁵⁹⁸.

Cette situation d'instabilité est vraiment exceptionnelle, car on ne comprend pas pourquoi cette Convention de Partenariat ne va pas jusqu'au Parlement avec débat public pour qu'elle soit transformée en texte de loi, à l'instar de ce qu'on connaît en France avec la loi Debré qui assure une certaine stabilité aux écoles privées. On a comme impression que l'État ne veut pas généraliser le type de relation exceptionnelle qu'il entretient avec les écoles de l'Enseignement Catholique, ce qui fait quelque peu des établissements privés de plusieurs catégories.

⁵⁹⁵ Il s'agit de M. Éric SORONGOPÉ comme Ministre des Finances et du Budget et M. Timoléon MBAÏKOUA comme Ministre de l'Éducation Nationale et l'Enseignement Supérieur.

⁵⁹⁶ Mgr Paulin POMODIMO était à l'époque Archevêque de Bangui.

⁵⁹⁷ Il s'agit de M. Charles Armel DOUBANE du Ministère de l'Éducation, de Sylvain MALIKO du Ministère du Plan et de la Coopération et de Emmanuel BIZOT pour le Ministère des Finances et du Budget.

⁵⁹⁸ La cérémonie de signature eut lieu au Centre de Formation des Salésiens de Don Bosco à Damala où avaient eu lieu aussi des manifestations rassemblant les délégués de chaque diocèse à l'occasion. Le Centre Don Bosco venait de recevoir de la Coopération Française des machineries pour la formation technique et professionnelle des élèves et il fallait faire l'inauguration devant les officiels.

Les dispositions des Conventions successives

La Loi⁵⁹⁹ n° 97.014 portant Orientation de l'éducation en Centrafrique (cf. **Annexe 26**) consacre juridiquement, inspirée par les États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1994, la question du partenariat éducatif en sa section 7. La loi en son article 38 donne la possibilité de créer et d'ouvrir sur le territoire national des établissements privés dont l'autorisation d'ouverture est du ressort du Ministère de l'Éducation Nationale après avis technique et l'engagement des promoteurs à implémenter les programmes officiels dans ces établissements. L'article 39 stipule que « *l'État peut signer, soit avec les associés privés, soit avec les collectivités territoriales des conventions dont les dispositions sont définies d'accord partie* ». C'est donc dans ce cadre que l'Église a pu bâtir avec l'État cet accord de collaboration dans l'éducation. Dans les trois textes de Conventions ci-dessus mentionnés, trois points sont mis en exergue, à savoir des dispositions générales, des ressources et des dispositions finales.

D'abord en préambule, les Conventions n°2 et n°3 (cf. **Annexes 5 et 6**), stipulent que l'État, garant de l'Éducation, est conscient qu'il ne peut à lui seul assurer la formation en Centrafrique, raison pour laquelle il croit nécessaire de mobiliser un très large partenariat éducatif pour satisfaire la forte demande sociale en matière d'éducation⁶⁰⁰. Dans les dispositions générales, il est question de l'objet de la Convention et des obligations contractuelles. L'objet concerne donc l'éducation dans les différents ordres d'enseignement (enseignement préscolaire, écoles fondamentales, collèges d'enseignement secondaire général, technique et professionnel, lycées, établissements supérieurs et centres d'éducation non-formelle).

Quant aux obligations contractuelles, les deux parties acceptent de collaborer pour assurer l'éducation des jeunes de Centrafrique. Du côté de l'Église, les établissements scolaires sont des institutions à but non lucratif et sont ainsi associés à une mission de service public. Quant à l'État, il accorde à l'Église le développement sans restriction de l'éducation sur tout l'ensemble du territoire national. Il l'autorise à reprendre progressivement et à sa demande, ses anciens bâtiments scolaires d'une part, et la possibilité d'en créer des nouveaux d'autre part, dans tous les ordres d'enseignement. Les établissements privés catholiques ont l'obligation de suivre et de respecter les programmes d'études, les horaires, les arrêtés ministériels pour chaque ordre d'enseignement, l'organisation pédagogique etc., pour que

⁵⁹⁹ Cf. Loi d'Orientation de l'éducation de 1997.

⁶⁰⁰ Cf. Les Conventions de Partenariat n°2 de 2001 et n° 3 de 2008.

tout soit conforme à ceux en vigueur dans le public, tout en conservant leur caractère propre⁶⁰¹ qui découle de leur identité chrétienne. Le contrôle du Ministère de l'Éducation Nationale s'étend sur les formalités pour le recrutement du personnel enseignant, les programmes, horaires annuels, les congés, les instructions et directives officielles, l'inspection des écoles, l'organisation des examens nationaux et la collation des diplômes.

Pour ce qui est des ressources, les établissements catholiques perçoivent les frais de scolarité payés par les parents, les dons et legs, les participations des organismes internationaux et les subventions que l'État peut leur consentir. Ces subventions sont destinées à couvrir sous forme d'exonération, les droits des déclarations d'ouverture d'établissements, les taxes, visas et cartes de séjour des personnels expatriés impliqués dans les écoles catholiques, les charges d'eau et d'électricité et enfin les droits et taxes fiscal-douaniers pour les équipements et constructions nécessaires au fonctionnement des établissements scolaires. Le montant des exonérations est de 300.000.000 cfa (457 347 €) par an pour la deuxième Convention et revu à 500.000.000 cfa (762 593 €) par an pour la troisième Convention. Évidemment, pour bénéficier de ces exonérations, il revenait à l'Église de dépenser en investissement sur ses fonds propres afin de pouvoir jouir du privilège de l'aide de l'État. Sans cela, la participation concrète de l'État était nulle.

Enfin, les dispositions finales des Conventions de Partenariat évoquent pour la période de renouvellement de cet accord qui est pour une durée de 10 ans avec une évaluation à mi-parcours (après 5 ans⁶⁰²), la procédure de règlement de tout différend entre l'État et l'Église au sujet de l'application ou de l'interprétation du document-cadre. C'est le Tribunal Administratif qui a la compétence de trancher les litiges opposant les deux parties. L'Inspection Générale de l'Éducation et le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique composent le Comité de Conciliation pour régler tout différend pouvant survenir entre les services administratifs et les établissements catholiques.

⁶⁰¹ Le caractère propre de l'Enseignement Catholique tel que défini dans la Déclaration conciliaire du 28 octobre 1965 sur l'Éducation Chrétienne consiste à « *créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité, d'aider les adolescents à développer leur personnalité..., d'ordonner toute la culture humaine à l'annonce du salut de telle sorte que la connaissance graduelle que les élèves acquièrent du monde, de la vie et de l'homme, soit illuminée par la foi* » (Gravissimum Educationis n°8). En France, ce caractère propre avait déjà été reconnu et intégré par l'État avant le Concile Vatican II, dans le cadre de la législation sous la loi du 31 décembre 1959, dite « *Loi Debré* ».

⁶⁰² Cette disposition a été introduite dans la 3^{ème} Convention de 2008, article 17 (cf. **Annexe 6**).

Difficultés dans la mise en œuvre des Conventions de Partenariat

Dès la mise en place de la première Convention de Partenariat, les Écoles catholiques se trouvèrent devant des difficultés insurmontables pour accomplir le travail de collaboration pourtant souhaité par tout le monde. Tout de suite vont naître des incompréhensions énormes dans la mise en application des dispositions de cette Convention, parce que, du côté de l'État, le projet n'avait pas été soumis à une vaste concertation dans les différents Ministères qui étaient aussi parties prenantes, ni porté au Conseil du Gouvernement pour études. Ces Ministères concernés vont donc refuser d'exécuter les articles du document les concernant. Il s'agit des Ministères des Finances, du Travail et de la Fonction Publique, de l'Habitat et Logements, de l'Intérieur, des Affaires Sociales, etc. Ces différentes unités administratives avaient à participer chacune en ce qui la concerne à cette œuvre de rénovation de l'école centrafricaine, mais leur réticence a vite fait d'attirer l'attention de la plus haute Autorité pour qu'une solution soit vite trouvée.

Le contenu du texte des Conventions portait sur les modalités de collaboration avec les différents services de l'État et de l'aide que ce dernier devait apporter à l'Église pour la soutenir dans cette œuvre d'utilité publique. Les points concernaient surtout les subventions et exonérations de l'État (Ministère des Finances), la restitution des bâtiments scolaires de l'Église nationalisés⁶⁰³ (loi d'unification) depuis 1962, l'exonération des frais de cartes de séjour pour expatriés impliqués dans les œuvres scolaires, délivrance de ces cartes par le Ministère de l'Intérieur, la restitution des écoles maternelles qui dépendaient du Ministère des Affaires Sociales, le détachement et la mise en disponibilité des enseignants de l'État au service des Écoles catholiques (Ministère du Travail et de la Fonction Publique), la recherche de fonds et le parrainage auprès des organismes internationaux pour le financement des Écoles catholiques (Ministère du Plan et de la Coopération), etc.

Face à ces difficultés, un Comité Technique réunissant l'ensemble des partenaires liés par la Convention chargé de sa mise en œuvre pratique fut mis sur pied par un arrêté ministériel⁶⁰⁴ du 17 décembre 2001 pour assurer le suivi et essayer de répondre aux problèmes posés. Cet organe technique « *a pour but d'étudier et de proposer des modalités pratiques d'application de la convention, notamment le calendrier de restitution et la liste des établissements concernés* » (article 1er). Ce Comité rassemblait donc le Ministère de

⁶⁰³ Ces bâtiments avaient été remis à l'État qui les utilisait comme des écoles publiques de 1962 à 1996. Cette loi de 1962 était comme une forme de réquisition des bâtiments de l'Église pour scolariser les enfants.

⁶⁰⁴ Cet arrêté fut signé par le Ministre de l'Éducation Nationale, M. Timoléon MBAÏKOUA.

l'Éducation dont le Secrétaire Général était le Président⁶⁰⁵, un représentant de l'Épiscopat, un représentant du Ministère du Budget et des Finances, un représentant de l'Enseignement catholique, un représentant du Ministère de l'Équipement et de l'Habitat, le Notaire de l'État, un représentant du Ministère de l'Intérieur, un représentant de la Fédération des Parents d'Élèves et le Directeur Général de l'Éducation Nationale (cf. article 3). La première réunion de prise de contact des membres du Comité, convoquée le 10 janvier 2001, fut consacrée à l'examen des questions relatives à la restitution par l'État des biens meubles et immeubles ayant appartenu à l'Église. Plus tard, le Comité s'est penché prioritairement sur l'inventaire des établissements scolaires appartenant à l'Église catholique dans la ville de Bangui, et douze établissements bâtis sur les sites dont les titres fonciers sont libellés au nom de l'Église furent identifiés pour être rendus. Le travail d'identification des établissements de l'Église devrait se poursuivre ultérieurement dans l'arrière-pays.

Mais, ce Comité ne fut plus opérationnel pour continuer le travail de suivi. Et c'est avec la troisième Convention que cette lacune sera comblée avec l'adoption d'un Règlement Intérieur facilitant la résolution des problèmes susceptibles de survenir. Ce Règlement Intérieur a pour objet de fixer les modalités d'application de la Convention de Partenariat n°3⁶⁰⁶, ce qui n'existait pas dans les précédents documents. Mais, est-ce à dire que cela a réglé tous les problèmes et aplani toutes les difficultés de collaboration et de partenariat entre l'Église et l'État ?

2. 2. Organisation interne et fonctionnement de l'Enseignement Catholique de Centrafrique

La mise en place d'un cadre juridique de collaboration avec l'État à travers la Convention de Partenariat est une chose, et l'organisation interne au sein de l'Église comme institution pour porter ce service public d'éducation devrait en être une autre (Statuts et Règlement Intérieur). Il est reconnu à l'Église comme institution le sens d'organisation en structures afin de permettre un bon fonctionnement et un bon rendement.

Fondés sur le droit de l'enfant à recevoir une éducation, les établissements catholiques d'enseignement sont des institutions chrétiennes qui participent à un service d'intérêt public

⁶⁰⁵ Le Président de ce Comité Technique était M. Romain SOPIO à l'époque Secrétaire Général au Ministère de l'Éducation Nationale. La Vice-Présidence revenait au représentant de l'Épiscopat et c'est l'Abbé Alphonse KOSSI, Secrétaire Générale de la Conférence Épiscopale qui occupait ce poste.

⁶⁰⁶ Cf. Le Règlement Intérieur de la Convention de Partenariat n°3 du 12 janvier 2008, article 1er (**Annexe 6**).

et national. Alors, sous la vigilance des Évêques, ces établissements possèdent leurs structures propres en vue de remplir leur mission. La mise en place de la Commission Épiscopale pour l'Enseignement Catholique en 1996 répondait aux besoins d'avoir un organe qui rassemble autour d'un Évêque responsable de la Commission, des prêtres, religieux, religieuses et laïcs, afin de réfléchir sur les problématiques de la reprise des écoles, de concevoir les modalités de fonctionnement et de faire des propositions à l'Épiscopat. Un noyau provisoire mis en place en 1996 fut composé de 5 personnes⁶⁰⁷ en attendant de rassembler les représentants de tous les diocèses. La première rencontre de cette Commission Épiscopale pour l'Enseignement Privé Catholique eu lieu les 26 et 27 février 1997 dans la salle du conseil de la Cathédrale de Bangui⁶⁰⁸, quelques semaines après la signature de la première Convention de Partenariat et elle réunit 16 personnes autour de Mgr Armando GIANNI. Elle rassembla les représentants des diocèses et quelques responsables d'établissements privés catholiques de Bangui qui venaient de se mettre en route afin de faire part de leur expérience. Deux points étaient inscrits à l'ordre du jour, il s'agissait de faire une relecture de la Convention de Partenariat qui venait à peine d'être signée et de réfléchir sur les Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique afin de déterminer sa spécificité et le profil de la personne qui sera chargée du poste de Directeur National.

Mise en place des structures de l'Enseignement Catholique

La loi d'unification du 9 mai 1962 avait fait disparaître l'enseignement privé. Les enseignants laïcs avaient été intégrés dans la Fonction Publique et les religieux étrangers sont employés comme contractuels⁶⁰⁹. Les Congrégations religieuses enseignantes implantées en Centrafrique, à partir de cette époque, s'étaient détournées de leur engagement scolaire traditionnel pour investir leurs membres dans d'autres services : développement social, santé, alphabétisation des adultes... Petit à petit, beaucoup de ceux qui sont restés dans l'enseignement public vont se retirer purement et simplement pour partir ailleurs dans

⁶⁰⁷ Il s'agit de l'Abbé Alphonse KOSSI, Secrétaire général de la Conférence Épiscopale, président ; de M. LEBARAMO et Sœur Claire-Marie JOUIS comme membres, du Père Pierre-Yves PÉCQUEUX, Recteur du Grand Séminaire Saint Marc de Bimbo, conseiller ; du Frère Gaëtan, Gabriéliste, délégué de la Conférence des Supérieurs Majeurs, et d'un représentant du Clergé centrafricain qui ne fut pas désigné.

⁶⁰⁸ Cf. Compte-rendu de la première réunion de la Commission de l'Enseignement Privé Catholique depuis la signature le 12 janvier 1997 de la première Convention de Partenariat entre l'État et l'Église (26 et 27 février 1997).

⁶⁰⁹ Cas des religieuses de la Congrégation du Saint-Esprit qui sont restées contractuelles comme chefs d'établissement des écoles sous la direction de l'État jusqu'à la reprise de l'Enseignement Catholique en 1996. Il s'agit des Sœurs Claire-Marie JOUIS au lycée Pie XIII, Noëlla LOURD au Complexe Scolaire Saint Charles et Paulette PETIT à l'école Sainte Thérèse.

d'autres pays où ils pouvaient être vraiment utiles dans un enseignement confessionnel. Ainsi donc, la tradition de l'Enseignement Catholique va progressivement disparaître et il n'en restera que des souvenirs d'un enseignement et d'une éducation de qualité dans les esprits. Il en résulte qu'au moment de la reprise de l'Enseignement catholique à partir de 1995, une grave carence en ressources humaines est ressentie. Les religieux et religieuses avaient déjà perdu la notion et la tradition de l'organisation et de la gestion d'un établissement catholique de l'enseignement, les choses ayant depuis lors évolué autrement là où il existe. En reprenant les écoles, il leur fallait un minimum d'organisation comme on le trouve ailleurs dans les autres pays où l'Église travaille en collaboration avec l'État.

L'Église locale étant démunie en personnel et en expertise dans le domaine de l'éducation, il lui a fallu faire appel à des églises sœurs pour l'aider à mettre en place les structures et mettre en route leur fonctionnement. Dans un premier temps, il fallait trouver quelqu'un du milieu éducatif catholique qui a une expertise pour conduire les réflexions et concevoir les structures. Ensuite, il fallait trouver l'Église sœur à qui faire la demande de mise à disposition de ce cadre. Sans compter que cela devrait faire appel de la part de l'épiscopat centrafricain à un besoin de prise en charge financière pour l'entretien de ce cadre, les Évêques ont donc mis à profit la dimension du partenariat avec l'État pour lui demander d'utiliser les liens de coopération pour résoudre ce problème. Les Évêques de Centrafrique s'adressèrent à l'épiscopat français pour que le Secrétariat Général de l'Enseignement catholique français puissent leur trouver quelqu'un. Et au Ministre de l'Éducation Nationale de Centrafrique, il était question de négocier pour que ce cadre vienne sous le couvert et le statut de la Coopération Française, ce qui devrait lui assurer une prise en charge et un traitement financier conséquents.

Mais en attendant, pour éviter que les responsables des écoles catholiques aillent régler individuellement leur problème au Ministère, Mgr Joachin NDAYEN, archevêque de Bangui et Président de la Conférence Épiscopale de Centrafrique, a annoncé au cours d'une rencontre tenue le 30 octobre 1997 au Centre Jean XXIII qu'il a pris sur lui de nommer à titre provisoire M. Etienne LEBARAMO, Secrétaire général pour être le porte-parole unique des écoles catholiques vis-à-vis du Ministère de l'Éducation Nationale⁶¹⁰. Cette rencontre rassemblait les Chefs d'établissements catholiques déjà opérationnels, les Bureaux de

⁶¹⁰ On retrouve ici le modèle français du fonctionnement de l'Enseignement Catholique. Certainement que l'épiscopat centrafricain en recherche de modèle a dû s'inspirer de ce modèle français pour n'avoir qu'un interlocuteur clairement identifié.

l'Association des parents d'élèves de ces dits établissements et les membres de la Commission nationale de l'Enseignement Catholique⁶¹¹. M. Etienne LEBARAMO n'assumera pas ce rôle jusqu'au bout et c'est l'abbé Alphonse KOSSI qui assumera l'intérim jusqu'à l'arrivée de M. Daniel MARCHAND en décembre 1998.

Coopérant français, Conseiller technique et Secrétaire général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique

Daniel MARCHAND, ancien directeur d'un lycée catholique en Aquitaine et en retraite anticipée, fut proposé à ce poste et arriva en Centrafrique en 1998. Par un mécanisme de détour, il fut à la fois coopérant français pour bénéficier des avantages financiers liés à ce statut en tant que ressortissant français, occupant un poste de Conseiller technique au Ministère de l'Éducation, mais en réalité il était destiné au service de l'épiscopat centrafricain. Il joua donc le rôle, sans l'être juridiquement, de Secrétaire Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique avec un bureau au Centre Jean XXIII⁶¹² où il fut assidu, mais très rare dans son bureau situé au Ministère de l'Éducation en tant que Conseiller technique. Jusqu'à quel niveau l'État français a été impliqué dans cet arrangement, on ne le sait pas assez.

Son arrivée en Centrafrique fut le fruit d'une bonne entente, la nécessité du partenariat éducatif étant primordiale, entre l'Épiscopat centrafricain, le Ministère de l'Éducation Nationale et la Coopération française, et c'est ce qui ressort des documents en archive que nous avons découverts. Au départ, poussé par les membres de la Commission Épiscopale de l'Enseignement Catholique qu'il préside, Mgr Armando GIANNI adressa le 15 mai 1998 à Albert MBÉRIO, Ministre de l'Éducation Nationale, une lettre (**Annexe 29**) dans l'esprit du partenariat demandant « *la mise à disposition d'un poste d'assistant technique de la coopération française pour l'ECAC en lien avec le PASECA* »⁶¹³ (Projet d'Appui au

⁶¹¹ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC) : Évolution de la situation des écoles catholiques de Centrafrique. Rapport sur les différentes étapes qui ont conduit au premier séminaire national de formation des Cadres et partenaires des Écoles Catholiques de Centrafrique (document de 1997, mais sans date précise).

⁶¹² Le Centre Jean XXIII est le lieu où sont rassemblés les différents services et commissions de la Conférence Épiscopale de Centrafrique. Il est reconnu comme le centre des Œuvres catholiques en Centrafrique.

⁶¹³ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC) : Lettre de demande de mise à disposition d'un Assistant Technique de la coopération française auprès de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique. Lettre signée par Mgr Armando GIANNI, évêque de Bouar pour la Conférence Épiscopale et adressée au Ministre de l'Éducation Nationale, M. MBÉRIO Albert (15 mai 1998).

Système Éducatif de Centrafrique). En effet, le PASECA était une initiative de la Coopération française en matière d'éducation et surtout en matière de formation du personnel de l'éducation en réponse au Plan National de Développement de l'Éducation (PNDE). Le PASECA a mené une action de formation continue orientée auprès de 130 cadres pédagogiques de l'enseignement primaire. Cette formation consistait à améliorer et/ou à renouveler leurs pratiques et leurs compétences. Au secondaire, il a contribué à requalifier 103 instituteurs en professeurs de collège et 77 professeurs de collège en professeurs de lycée dans les disciplines du français, des mathématiques, des sciences physiques et des sciences naturelles. Enfin, le PASECA a permis la publication et la diffusion des instructions officielles de 1991 dans toutes les écoles du pays⁶¹⁴. Ce projet sera donc utilisé pour favoriser la nomination et la prise en charge du tout nouveau Secrétaire Général de l'Enseignement Catholique qui devait venir de France dans l'esprit de la Coopération Française.

Ainsi, c'est lors du premier séminaire de formation de l'ECAC en février 1998 animé par les membres de l'ISAPEC (Institut Supérieur Africain pour la Promotion de l'Enseignement Catholique) que les responsables de cette instance ont proposé un candidat français⁶¹⁵, directeur d'un établissement catholique à Bergerac en retraite anticipée, ayant une longue expérience dans les structures et institutions de l'enseignement catholique, et que l'Évêque a pu faire cette demande au Ministre. Il assigne dans son courrier les objectifs à atteindre par cet assistant technique de la coopération française. Il s'agit de faciliter la mise en place des structures nationales et régionales de l'Enseignement catholique avec le souci essentiel d'assurer la mise en place et la formation d'un responsable national sur le plan local.

Cinq jours plus tard, le Ministre de l'Éducation Nationale saisi par la lettre de Mgr Armando GIANNI, va adresser une correspondance sous le n°14 du 20 mai 1998 au Chef de Mission de Coopération et d'Action Culturelle à l'Ambassade de France (**Annexe 30**), pour lui exprimer les doléances de l'Enseignement catholique et tout en l'invitant à réserver une réponse favorable à sa requête. Il inscrit sa démarche ainsi que celle de l'Épiscopat centrafricain dans le cadre du partenariat que valorise la Loi d'Orientation de l'Éducation pour contribuer au développement du système éducatif centrafricain. Il met en lien cette

⁶¹⁴ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC) : Le BIEN (Bulletin d'Information de l'Éducation Nationale, n° 2, avril 2001, pp. 3 et 4.

⁶¹⁵ On croit comprendre que c'est M. Fulgence KONE, à l'époque chargé des relations extérieures au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique de France et membre dirigeant et animateur de l'ISAPEC, compte-tenu de sa connaissance du monde de l'Enseignement Catholique de France, qui aurait proposé Daniel MARCHAND.

demande avec le projet PASECA que coordonne la Coopération française en Centrafrique⁶¹⁶.

Ensuite, il sera demandé à la Commission épiscopale de l'Enseignement Catholique de bien vouloir définir avec précision auprès de la Coopération française le poste d'Assistant technique, les objectifs et les missions qu'il doit accomplir. Et le 27 mai 1998, le Secrétaire Général de la Conférence Épiscopale de Centrafrique va adresser au Chef de Mission de Coopération et d'Action Culturelle la demande⁶¹⁷ d'affectation de M. Daniel MARCHAND, pour être au Secrétariat National de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique en qualité de Conseiller technique et pédagogique et qu'il est attendu pour septembre 1998. Il a le statut d'un agent de coopération technique accomplissant sa mission au titre des accords de coopération en matière de personnel conclu entre la France et la Centrafrique. Les objectifs assignés à ce Conseiller technique consistent à mettre sur pied un Secrétariat national de l'Enseignement Catholique en Centrafrique ; de soutenir la mise en place des secrétariats diocésains qui sont des organes décentralisés et de rechercher puis former un Secrétaire National centrafricain pour prendre la relève. Quant aux tâches, elles consistent à :

- * la mise en place des structures de l'Enseignement Catholique ;
- * l'élaboration des programmes de sessions pour la formation des enseignants et du personnel de direction des établissements ;
- * l'appui auprès de l'Épiscopat pour des réflexions sur les questions et problématiques de l'éducation au sein de l'Église ;
- * l'évaluation des différents types d'enseignements formel et informel pour aider à dégager les priorités ; assurer la mise en place et le suivi des instances d'animation prévues par les Statuts de l'Enseignement catholique qu'il faudra aussi rédiger avec le Règlement intérieur ;
- * assurer les relations entre le Ministère de l'Éducation, le PASECA, l'Office International de l'Enseignement Catholique (OIEC), la Coopération française à Bangui ;

⁶¹⁶ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC) : Lettre n°014 du Ministre de l'Éducation Nationale, M. Albert MBÉRIO au Chef de Mission de Coopération et d'Action Culturelle appuyant la demande de mise à disposition de l'Assistant Technique français auprès de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (20 mai 1998).

⁶¹⁷ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC) : Demande d'affectation de M. Daniel MARCHAND au Secrétariat National de l'Enseignement Catholique de Centrafrique en qualité de Conseiller Technique et Pédagogique. Demande adressée au Chef de Mission de Coopération et d'Action Culturelle de la France à Bangui, par le Secrétaire Général de la Conférence Épiscopale de Centrafrique, avec le soutien du Ministre de l'Éducation Nationale (27 mai 1998).

* et assurer les conditions d'une succession accompagnée⁶¹⁸.

Enfin, le 28 mai 1998, le Conseiller technique du Ministre de l'Éducation Nationale par qui transite ce dossier pour le Service de la Coopération française va accuser réception⁶¹⁹ (**Annexe 31**) de la lettre de mission de l'Assistant technique français devant être mis à la disposition de l'Enseignement Catholique de Centrafrique. Il y souligne en passant la mise en place d'un véritable partenariat structurel avec le projet éducatif de la Coopération Française que M. Daniel MARCHAND pourrait aussi suivre⁶²⁰.

C'est donc cette multiple fonction que va accomplir M. Daniel MARCHAND en Centrafrique pendant son séjour de septembre 1998 à novembre 2002, bénéficiant du statut de Coopérant français avec les avantages financiers qui y sont liés, travaillant officiellement comme Assistant Technique auprès de l'Épiscopat Centrafricain et l'Enseignement Catholique. Il jouera en fait le rôle d'un véritable Secrétaire Général de l'Enseignement Catholique en Centrafrique et sera surtout reconnu comme tel dans le milieu ecclésial pour. Dans le cadre du projet PASECA de la Coopération française, il occupera un bureau au Ministère de l'Éducation comme Conseiller technique pour conduire ce projet sur le plan national et y jouera un rôle très important d'encadrement des chefs d'établissement du primaire. Mais la plupart de son temps sera surtout consacré à la mise en place de l'Enseignement catholique de Centrafrique pour lequel il a fait de grandes réalisations en terme d'organisation, de visibilité et de lisibilité de ses actions sur le plan national. L'une de ses premières préoccupations fut de s'atteler à la mise en place des Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement catholique pour une bonne organisation interne et un bon fonctionnement de ses différentes instances.

Les Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique

Les écoles catholiques existent désormais avec quelques établissements qui ont commencé à fonctionner sous la coupe des religieux et religieuses. Il faut les promouvoir comme des institutions ecclésiales et surtout les inscrire dans la grande tradition catholique, c'est-à-dire,

⁶¹⁸ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC) : Définition du poste d'Assistant Technique à l'appui et à l'organisation de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

⁶¹⁹ Cf. Accusé de réception de la demande d'affection de M. Daniel MARCHAND par le Conseiller technique du Ministère de l'Éducation Nationale (28 mai 1998).

⁶²⁰ Il s'agit bien du projet PASECA souligné ci-dessus.

en les conformant aux dispositions romaines sur les écoles dites catholiques⁶²¹. Déjà, la mise en place des structures se fait lentement avec l'installation du Secrétariat Général que dirige provisoirement M. Daniel MARCHAND. Il faut donc formaliser la mise en place de ces structures en dotant l'Enseignement Catholique de Centrafrique d'un texte réglementaire. Il s'agit alors de rédiger les Statuts et Règlement Intérieur pour déterminer l'orientation de l'Enseignement Catholique et définir le rôle des uns et des autres et établir le rapport de collaboration entre toutes les structures et les instances de fonctionnement.

Les dispositions du Statut⁶²² déterminent les règles et principes qui s'appliquent aux écoles appartenant à l'Enseignement Catholique en Centrafrique et aux instances et institutions, dont ces écoles sont dotées pour gérer de façon harmonieuse leurs relations et intérêts sur le plan interne. Ces dispositions ne sauraient modifier ou remplacer celles résultant des lois et règlements applicables aux établissements d'enseignement aux plans civil, académique, social ou autres.

La Commission Épiscopale de l'Enseignement Catholique mise en place par la Conférence épiscopale va donc s'y atteler sans attendre pour définir clairement les finalités, les objectifs et le cadre institutionnel de ces écoles. Elle est guidée dans son travail par le principe qu'une école n'est dite privée catholique que quand elle est une institution de l'Église. Ainsi donc, elle revêt tout le "*caractère propre*"⁶²³ ecclésial et accepte d'être sous l'autorité de la Conférence des Évêques et des différentes instances décentralisées au niveau de chaque diocèse, c'est-à-dire dans chaque localité où elle se trouve. Puisque c'est la Conférence épiscopale qui est garante de la bonne marche de ces institutions scolaires devant l'État qui lui en donne la tutelle, d'où la Convention de Partenariat (articles 3, 5, 6 et 7), les Évêques

⁶²¹ On peut se référer ici aux différents documents du Magister de l'Église sur l'éducation tels que « *Gravissimum Educationis* », « *Dimension religieuse de l'éducation dans l'École Catholique* », et le Droit canon sur l'éducation, etc.

⁶²² Comme on peut l'imaginer, ce Statut va être largement inspiré par le modèle français, surtout que son promoteur est issu du milieu de l'Enseignement Catholique français.

⁶²³ Il faut relever qu'il y a eu beaucoup de débat autour de la notion de "*caractère propre*". Émile POULAT qualifie ce terme de « *notion-prétexte, au contenu incertain et fuyant : des mots, des intentions faciles qui peuvent dissimuler une réalité moins flatteuse* » (Cf. POUCKET, B., (2001), *La loi Debré. Paradoxe de l'État éducateur ?*, p. 105. Quand à Bernard TOULEMONDE, tout en reconnaissant à cette *expression les notions floues, équivoques et insaisissables* sur le plan juridique, il affirme qu'elle est *porteuse d'avenir* quand elle est associée à un projet éducatif (idem, p. 114 et 115). Est-ce ce qui constitue son paradoxe ? Pour l'Église, il faut comprendre cette expression en tant qu'elle exprime le souci non seulement de transmettre les savoirs et connaissances (instructions), mais aussi en tant qu'elle relève aussi et avant tout de l'acte d'éducation par la transmission des valeurs morales, humaines et sociales. C'est ce que précise Paul MALARTRE quand il présente la spécificité de l'Enseignement catholique : « *son caractère propre, c'est de lier dans une même démarche, l'enseignement, l'éducation et la proposition d'un sens de la vie...* » (cf. BACHELET, M-P., CATALA, N., et alii (2001), *Repenser l'Éducation nationale*, Paris, Bayard, Académie d'Éducation et d'Études Sociales, p. 199.

ont tout intérêt à s'assurer d'un bon fonctionnement harmonieux des écoles privées catholiques. Et cela passe nécessairement par l'élaboration et l'adoption d'un texte réglementaire interne à l'Église appelé Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique de Centrafrique. En plus de ce que ce texte reste dans un cadre purement ecclésial, « *l'État Centrafricain reconnaît les structures issues des Statuts de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique adoptés par la Conférence Épiscopale de Centrafrique le 26 juin 2002 et agréés par le Ministère de l'Intérieur et de la Sécurité Publique le 30 septembre 2002* »⁶²⁴.

La mise en place de ce texte aura connu dans sa forme actuelle plusieurs étapes et plusieurs modifications. D'abord à la première rencontre de la Commission Épiscopale de l'Enseignement Catholique qui eut lieu à la salle de conseil de la Cathédrale de Bangui après la signature, le 12 janvier 1997 de la Convention de Partenariat, des « *dossiers et copies de Statuts émanant de certains pays ayant une expérience de l'Enseignement Privé Catholique sont distribués aux participants* »⁶²⁵ pour que des avant-projets puissent déjà être élaborés sur les modèles reçus et renvoyés à la Commission par les uns et les autres. On compte au total trois étapes de transformation, chacune complétant les lacunes constatées dans la mise en application des dispositions statutaires. Le premier texte fut l'œuvre d'une équipe restreinte mise en place par la Commission Épiscopale de l'Enseignement Catholique à la suite des difficultés de tous ordres pour l'organisation interne. Comme pour la Convention de Partenariat, c'est face aux urgences qu'on essaie de « bricoler » un texte en réponse aux attentes des uns et des autres. Et cette manière de faire révèle à chaque fois des insuffisances quand il s'agit du réalisme opérationnel. Alors, un Comité de rédaction des Statuts fut mis sur pied au cours de la rencontre de la Commission Épiscopale présidée par l'archevêque de Bangui, Mgr Joachin NDAYEN le 30 octobre 1997 au Centre Jean XXIII. Il est composé de M. Etienne LEBARAMO qui assure provisoirement le Secrétariat général, du Père Pierre-Yves PÉCQUEUX recteur du Grand Séminaire Saint Marc de Bangui, de Sœur Noëlla LOURD représentant les autres chefs d'établissements et de l'avocat de la Conférence Épiscopale, Mlle Édith DOUZIMA⁶²⁶. Il y a de quoi être surpris de la rapidité avec lequel le

⁶²⁴ Convention de Partenariat n° 003 entre l'État et l'Église Catholique de Centrafrique, en son Règlement Intérieur, article 2, 12 janvier 2008.

⁶²⁵ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC) : Compte-rendu de la première réunion de la Commission de l'Enseignement Privé Catholique depuis la signature (12 janvier 1997) de la première Convention de Partenariat entre l'État et l'Église (26 et 27 février 1997), p. 7.

⁶²⁶ Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC) : Évolution de la situation des écoles catholiques de Centrafrique. Rapport sur les différentes étapes qui ont

texte a été adopté par la Commission Épiscopale de l'Enseignement Catholique et aussitôt promulgué par la Conférence Épiscopale au cours de son assemblée générale le 6 janvier 1998. Il y a eu juste un délai de trois mois entre la mise en place du Comité de rédaction (20 octobre 1997) et la promulgation le 6 janvier 1998. Mais il faut comprendre que ce Comité a juste fait un travail de replâtrage des dossiers et Statuts⁶²⁷ émanant d'autres pays⁶²⁸ en plus de la France distribués lors de la première réunion de la Commission Épiscopale en février 1997 à la Cathédrale sans pour autant les confronter aux réalités de Centrafrique. Un mois après, il y a eu la tenue à Bangui (du 9 au 14 février 1998) d'un séminaire⁶²⁹ de formation en faveur des cadres, animateurs et enseignants sur l'Enseignement Catholique animé par les membres⁶³⁰ de l'Institut Supérieur Africain pour la Promotion des Écoles Catholiques (ISAPEC). Ce séminaire rassembla 72 participants (chefs d'établissement, enseignants, religieux et religieuses, prêtres, évêques, etc.), plus les 9 membres de la Commission Épiscopale de l'Enseignement Catholique. Une journée et demie fut consacrée aux Statuts qui constituent le document de référence en ce qui relève de l'identité, de la spécificité, de la structuration et du fonctionnement d'un Enseignement Catholique.

À la suite de ce séminaire de formation, il fut demandé la réécriture d'un nouveau texte des Statuts et ce fut le premier gros chantier du Secrétaire Général intérimaire, M. Daniel MARCHAND arrivé à la fin de l'année 1998. Il lui est demandé de chercher à définir clairement les objectifs, les finalités et le cadre institutionnel pour répondre efficacement aux initiatives qui surgissent partout à travers le territoire. Le profil des établissements est très divers et varié et l'Église veut répondre aux besoins des jeunes et des familles sans exception, y compris même ceux qui sont dans les plus petits villages abandonnés. Seulement, les statuts de ces établissements ne sont pas clairement exprimés pour en désigner le responsable juridique (établissement diocésain ? congréganiste ? privé

conduit au premier séminaire national de formation des Cadres et partenaires des Écoles Catholiques de Centrafrique (document de 1997, mais sans date précise), p. 3.

⁶²⁷ Parmi ces statuts, celui de l'Enseignement Catholique de France de 1992 revu et amendé et promulgué par le Conseil Permanent de l'Épiscopat Français le 11 mars 1996, a largement inspiré le Comité de rédaction mis en place par l'Épiscopat centrafricain. On peut en juger dans une démarche comparative par la similitude de la formulation des préambules des deux documents.

⁶²⁸ Il s'agit des documents émanant du Tchad, du Burkina-Faso et du Burundi.

⁶²⁹ Ce séminaire eut lieu au Grand Séminaire Saint Marc de Bangui-Bimbo et fut d'un grand apport pour les écoles catholiques de Centrafrique qui étaient en phase de gestation.

⁶³⁰ Ces animateurs sont ressortissants de 4 pays africains différents : il s'agit de Léopold CABRAL, directeur diocésain de l'Enseignement catholique de Dakar au Sénégal ; de Séraphin NDATIEN, directeur national adjoint de l'Enseignement catholique de Côte d'Ivoire ; de Yves NDONGA, coordinateur diocésain de l'Enseignement catholique d'Owando au Congo-Brazzaville, et de Firmin SIDIBE, directeur diocésain de l'Enseignement catholique de Ségou au Mali.

catholique ? Conférence épiscopale ?). Il n'y avait pas de procédure retenue pour faire partie de l'Enseignement Catholique, du coup des établissements ont surgi par-ci et par-là prenant le nom de l'enseignement catholique mais ne voulant pas rendre compte à qui de droit. Finalement, après une large consultation, un deuxième texte de Statuts verra le jour modifiant le premier et adopté le 24 novembre 2000 par la Conférence Épiscopale.

Malgré cette large consultation et un texte qui semble avoir été bien fait, les responsables vont se rendre compte qu'il y a encore des lacunes, et il faudra absolument les combler. Il s'agit d'un point très important sur le plan administratif et juridique sur lequel les Évêques devraient se prononcer : dans ces écoles, qui est employeur des personnels ? Les diocèses et Congrégations ou bien les Comités de gestion de chaque établissement ? La réponse à cette préoccupation est lourde de conséquences sur le plan juridique et administratif. Les Évêques vont opter en connaissance de cause pour que les établissements soient dotés de comité de gestion qui serait employeur⁶³¹ et répondrait aux besoins des personnels et du développement des infrastructures. C'est ce Comité de gestion qui serait responsable sur le plan judiciaire et pénal devant les juridictions nationales. Cela protège les diocèses de toute poursuite au pénal devant les instances juridiques et administratives nationales.

Ensuite, il faut un règlement intérieur à ces Statuts pour définir dans les détails possibles les modalités d'application des dispositions statutaires. L'intérêt d'un règlement intérieur répond aux dispositions juridiques en vigueur dans le cadre des institutions privées qui ont des services publics. Alors, le Secrétaire général de l'Enseignement Catholique va s'atteler à combler ce vide. Finalement, le nouveau texte des Statuts et Règlement Intérieur sera adopté le 26 juin 2002 par la Conférence Épiscopale de Centrafrique en remplacement du deuxième texte qui date du 24 novembre 2000 ayant montré des lacunes et insatisfactions (cf. **Annexe 7**) .

Un autre argument en faveur de ce troisième texte adopté en 2002 est d'ordre utilitariste sur le plan de la reconnaissance administrative par l'État et les Institutions internationales. En effet, le souci de l'Épiscopat par rapport à l'administration des établissements scolaires était surtout d'ordre économique et financier. En l'absence d'un financement et d'une prise en charge budgétaire de ces écoles privées catholiques par l'État comme en trouve ailleurs, exemple de la France avec la loi Debré, il fallait penser à une alternative, car les seuls frais de scolarité demandés aux parents sont sources de beaucoup de problèmes et n'assurent pas

⁶³¹ C'est très différent de la France où le personnel enseignant dépend de l'État, mais les situations ne sont pas les mêmes partout.

une sérénité en terme de prévisions budgétaires pour les établissements. D'ailleurs de manière générale, la mobilisation des frais de scolarité auprès des parents reste très difficile, surtout dans un pays qui connaît de sérieux problèmes économiques où les salaires des fonctionnaires ne sont pas payés régulièrement et où le pouvoir d'achat des familles est très limité. Les frais de scolarité demandés aux familles ne sont pas régulièrement honorés et cela handicape les chefs d'établissement dans l'exécution de leur plan budgétaire. Le montant demandé varie d'un établissement à un autre en fonction du lieu d'implantation de l'établissement et de sa renommée. La disparité est encore grande entre les zones urbaines et les zones villageoises. De manière générale, les frais varient entre 15.000 (23€) et 50.000 fcfa (77 €) pour le primaire et de 50.000 à 100.000 fcfa (153€) pour le secondaire. On accepte dans les écoles dites villageoises de payer parfois, voir même le plus souvent en nature comme les produits agricoles et alimentaires (cuvette de manioc, d'arachide, ou de vivres) que les missionnaires revendent en ville pour récupérer la liquidité. Au vu de toutes ces disparités de possibilité de paiement des frais, on ne peut s'empêcher d'affirmer que la politique éducative nationale ouverte au privé n'a fait que dessiner « *la division entre ceux qui ont le moyen d'être instruits et ceux qui ne les ont pas* »⁶³².

L'Épiscopat va donc décider de mettre l'Enseignement Catholique Associé sous le régime d'une ONG afin de bénéficier des avantages de la loi n°61/233 du 27 mai 1961. L'Enseignement Catholique de Centrafrique va donc se transformer en une association. Ainsi lit-on dans le titre portant création et dénomination à l'article 1^{er} que « *il est créé, conformément à la loi n°61/233 du 27 mai 1961 réglementant les associations en République Centrafricaine, une association à caractère apolitique et à but non lucratif dénommée Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, en abrégé ECAC* »⁶³³. Concrètement, l'Enseignement Catholique comme association nationale donne droit à bénéficier des institutions Internationales, via le service du Ministère de la Coopération et du Plan, des financements conséquents pour développer les buts qu'il s'est donnés. À ce titre, l'État a le droit de soutenir et de défendre les dossiers de demande de financement de l'Enseignement Catholique auprès des Institutions internationales ou des pays du Nord et même d'orienter les dons reçus en faveur du pays en ce qui concerne le développement des

⁶³² CONDETTE, J-F., (dir.), (2012), *Le coût des études : Modalités, acteurs et implications sociales (XVI^e-XX^e siècle)*, Rennes, PUR, p. 18.

⁶³³ Dépôt du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (SGECAC) : Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique promulgués par la Conférence Épiscopale de Centrafrique le 6 janvier 1998, modifiés le 24 novembre 2000 et le 26 juin 2002 et agréés par le Ministère de l'Intérieur le 30 septembre 2002.

écoles, dans les établissements scolaires catholiques, puisque ceux-ci, comme le stipule l'article 1er des Statuts, est « *une association à but non lucratif* » et participent à un service public. Cela n'a rien à voir avec la loi DEBRÉ où il n'est pas question d'une association nationale de l'Enseignement Catholique en France.

Ensuite, pour que ce statut d'association soit reconnu et revêtu d'un caractère juridique pour prétendre à toutes aides publiques, les Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique de Centrafrique doivent être agréés par le Ministère de l'Intérieur qui est habilité à reconnaître et désigner l'existence juridique des associations et organisations non gouvernementales nationales au vu des documents présentés avec le compte-rendu de l'assemblée générale constitutive. Mgr Paulin POMODIMO, Président de la Conférence Épiscopale à l'époque, va déposer au nom de l'épiscopat centrafricain tout le dossier nécessaire le 26 août 2002 en vue de la reconnaissance par l'autorité compétente (le Ministère de l'Intérieur). L'agrément des Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique de Centrafrique sera alors acté le 30 septembre 2002 par le Ministère de l'Intérieur⁶³⁴ donnant donc aux écoles catholiques le statut d'association à but non lucratif. Ceci veut dire que l'EACAC peut lever les fonds publics comme privés, non pas pour partager les dividendes avec des actionnaires quelconques, car il n'y en a pas, mais pour investir dans des projets et programmes de développement (extensions, mobiliers, équipements, etc.) et assurer l'amélioration des conditions de vie des établissements scolaires. À ce titre, les comptes de l'ECAC sont soumis au contrôle de la Cour des Comptes de l'État pour s'assurer de leur régularité et de leur orthodoxie financière.

Tout ceci signifie que le document des Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique de Centrafrique consacre la reconnaissance du caractère catholique des établissements en même temps qu'il assure sa reconnaissance officielle auprès des autorités civiles pour le service public qu'il rend à la nation. C'est ce qui fait la spécificité de l'Enseignement Catholique en Centrafrique comparé à ceux d'autres pays comme la France où l'État ne leur reconnaît pas ce caractère d'association. En France, il y a plutôt le contrat d'association qui permet à l'État de financer les établissements catholiques d'enseignement (salaire des enseignants et frais de fonctionnement de l'établissement). D'après les recherches faites, cette particularité est unique en Centrafrique comparée à d'autres pays de l'Afrique où existent des écoles catholiques dont les Statuts ne sont pas agréés par l'État et

⁶³⁴ Le Ministre de l'Intérieur qui a signé l'agrément à l'époque est M. Joseph Monzoulé.

restent juste un document purement interne⁶³⁵. Tout ce développement nous permet maintenant de nous intéresser au contenu des Statuts et Règlement Intérieur pour découvrir comment fonctionne l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

Le fonctionnement interne de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique : identité, missions et structures

Avant de nous intéresser au fonctionnement des écoles catholiques tel que prescrit par les Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé, il serait intéressant de faire quelques considérations sur le modèle théorique qui sous-tend le concept de statut afin de découvrir des points évocateurs de ce document et l'âme de l'action scolaire que l'Épiscopat centrafricain a voulu pour les établissements catholiques. La vision que cet Épiscopat a du rôle de l'Église dans l'enseignement s'y trouve donc consignée.

Il faut d'abord reconnaître que ce document a une valeur juridique de par sa constitution, son élaboration et son adoption par les instances dirigeantes. La dimension juridique relève de la notion que le droit lui concède. Le terme de statut⁶³⁶ signifie communément une règle établie pour la conduite d'une association quelconque, ou bien aussi une loi ou un règlement. Il détermine le cadre de références, les normes et les conduites à adopter, des actes à poser et les missions à effectuer. Il précise et exprime les droits et les devoirs des membres, en même temps qu'il enracine la conscience de soi en fixant une identité du corps d'appartenance⁶³⁷.

Ainsi donc, les Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, comme dans les autres pays du monde, se réfèrent tant à la législation scolaire nationale qu'à la tradition séculaire de l'Église qui a la possibilité de créer, de fonder, d'instaurer, d'ériger et d'établir des écoles. Les Statuts en sont donc le cadre d'appartenance et de travail qui permet de se repérer, de s'y référer et de s'y conformer afin de vivre des critères communs dans un esprit de solidarité institutionnelle. Enfin, les Statuts et Règlement Intérieur comme ceux de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, servent de *« référence et de repère aux acteurs tant dans leurs pratiques que dans leurs relations. C'est*

⁶³⁵ Nous avons exploré les Statuts du Tchad, du Cameroun, du Congo-Brazzaville, du Rwanda, du Burundi et du Burkina-Faso. Cette particularité n'existe pas chez eux.

⁶³⁶ La sociologie utilise aussi ce terme pour désigner l'ensemble des positions sociale occupées par une personne et des rôles attachés à cette position.

⁶³⁷ Cf. Françoise COLLANTIER, « Les concepts de statut et de rôle », in *AR.I.A.NE / Initiatives*, DC3, document en ligne, [http://aspsariane.fr/assets/sites/aspsariane.fr/uploaded/Les concepts de statut et de rôle.pdf](http://aspsariane.fr/assets/sites/aspsariane.fr/uploaded/Les%20concepts%20de%20statut%20et%20de%20r%C3%B4le.pdf), consulté le 18 juin 2014, p. 1.

le lieu du code qui permet de parler et donne le sens à partir duquel s'élabore la pratique de la loi qui lie et réunit mais aussi contraint »⁶³⁸. Ce modèle théorique nous permet maintenant de voir s'il y a corrélation entre ces éléments théoriques et les éléments contenus dans les Statuts de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, notamment à travers l'identité des écoles, les missions et les structures de fonctionnement des établissements catholiques.

L'identité des écoles de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique

Les Statuts et Règlement Intérieur renvoient inévitablement à la détermination de soi. Il s'agit de l'identité de l'Enseignement Catholique Associé qui transparaît à travers ce texte réglementaire qui définit les normes, les références, les codes de conduite à respecter pour être mieux identifié par son appartenance à un corps social bien déterminé.

La question de l'identité est donc clairement signifiée dans la lettre d'introduction de l'épiscopat qui accompagne les Statuts et Règlement Intérieur. Dans cette lettre, les Évêques se réfèrent souvent à la vision que l'Église a de l'éducation et ils puisent abondamment leurs sources de déclaration dans les documents magistériels de l'Église. Celle-ci reconnaît que l'éducation a toujours été sa préoccupation majeure, c'est pour cela qu'en reprenant les écoles, l'Église de Centrafrique « *veut témoigner de la volonté de la communauté chrétienne de prendre part institutionnellement à la mission éducatrice des parents et à la responsabilité de la nation vis-à-vis de l'enseignement et de l'éducation* »⁶³⁹. Convaincue que les activités d'éducation sont inséparables du sens chrétien de l'homme, elle fait alors une proposition éducative aux familles basée sur le message évangélique qu'elle met au cœur des réalités scolaires. Cette proposition est donc le projet éducatif que l'Église fonde sur le sens chrétien de l'homme, au service de la société et contribuant à l'ouverture de chacun à la dimension spirituelle de la personne et de l'histoire, le tout débouchant pour chacun dans une fusion harmonieuse de la foi, de la culture et de la vie⁶⁴⁰. De la nature de l'école catholique tire donc son origine un des éléments les plus expressifs de l'originalité de son projet éducatif : la synthèse entre culture et foi. Le savoir en effet, placé dans l'horizon

⁶³⁸ Idem.

⁶³⁹ Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, Lettre d'introduction, p.1.

⁶⁴⁰ Idem. L'épiscopat de Centrafrique ne fait que reprendre, par fidélité au Magister de l'Église, reprendre les orientations tracées par la Congrégation pour l'Éducation Catholique dans le document « Dimension chrétienne de l'Éducation dans l'école catholique », Vatican, 1988 n° 58-59.

de la foi, devient sagesse et conception de vie. La tension à conjuguer raison et foi, devenue l'âme de chacune des disciplines, leur donne unité, articulation et coordination, en faisant émerger de l'intérieur même du savoir scolaire la vision chrétienne du monde, de la vie, de la culture, de l'histoire.

Une école n'est dite catholique en terme d'identité que quand elle vit sa référence explicite à la vision chrétienne, quand les principes évangéliques inspirent son projet éducatif comme motivation et comme finalité. Ce projet éducatif constitue son cadre de référence⁶⁴¹ en précisant les objectifs poursuivis sur les plans éducatif, culturel didactique ; en présentant les contenus et les valeurs à transmettre ; en traçant les contours de l'organisation et du fonctionnement et en impliquant tous les partenaires autour de l'acte d'éduquer (éducateurs, enseignants, parents, élèves et autres personnels auxiliaires de l'éducation).

Tout cela se retrouve donc tracé dans les Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

La mission de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique

La saisie de l'identité des écoles catholiques ouvre donc la mission que tout Enseignement Catholique doit poursuivre, y compris celui de Centrafrique. La lecture du document des Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique donne lieu à la découverte de cette mission.

Un caractère pas toujours évident à comprendre réside dans la dimension du partenariat que cette mission est appelée à vivre. Le document fait découvrir que l'Enseignement Catholique de Centrafrique est « Associé ». Que veut-il dire en réalité ? Nous lisons à l'article 1 des Statuts la création d'une association à caractère apolitique et à but non lucratif dénommée « *Enseignement Catholique Associé de Centrafrique* ». La réponse pourrait être comprise à travers la lettre d'introduction de l'Épiscopat au document des Statuts et Règlement Intérieur quand les Évêques mettent en avant la dimension des responsabilités définies :

« Ces présents Statuts ont pour objet de définir les responsabilités et les rapports respectifs des personnes et des institutions, sous la responsabilité de la Conférence Épiscopale de Centrafrique. Ils invitent à des collaborations

⁶⁴¹ Congrégation pour l'Éducation Catholique : « Dimension chrétienne de l'Éducation dans l'école catholique », Vatican, 1988, n° 100.

nouvelles et à une créativité pour un meilleur service des jeunes eux-mêmes, ainsi que pour l'avenir même de notre pays »⁶⁴²

Ainsi donc le terme « Associé » prend tout son sens et sort de l'ordinaire. Pour l'Épiscopat, l'Église ne se substitue pas, et au rôle régalien de l'État⁶⁴³ qui est le garant institutionnel de l'éducation d'une nation, ni à la responsabilité innée des parents qui sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. L'épiscopat veut donc fédérer une dynamique autour des œuvres scolaires que l'Église dirige, en associant à leur juste mesure tous les partenaires sur la question de l'éducation des enfants. Il s'agit de l'État, des parents, de l'Église, des enseignants et des enfants eux-mêmes, chacun⁶⁴⁴ contribuant avec ses propres atouts à la réussite de l'éducation et de la scolarisation de la jeunesse. C'est donc une nouvelle manière de concevoir une communauté éducative élargie où chacun prend sa part selon ses potentialités. L'Église est donc « associée » à l'État, aux parents, aux enseignants et aux élèves pour l'œuvre d'éducation qu'elle veut mener, chacun intervenant en ce qui le concerne. Le rôle de l'État étant déjà bien connu, celui des parents consiste à contribuer par les frais d'écologie à soutenir financièrement, moralement et matériellement les écoles pour qu'elles soient au service des enfants. Ainsi, tout le monde est impliqué à un degré ou à un autre dans le processus de scolarisation. Cela marque une nouveauté dans le système alors qu'avant 1962, les écoles catholiques existaient juste en juxtaposition du système national. Désormais, bien qu'étant sous le management de l'Église, les écoles catholiques ne sont plus vues uniquement comme une institution appartenant exclusivement à l'Église, elles sont plutôt comme un patrimoine national. C'est donc la nouveauté qu'on peut découvrir de l'Enseignement Catholique de nos jours en Centrafrique.

Cette association se fait pour porter les cinq objectifs de la mission autour des besoins culturels et de la formation humaine de la jeunesse que l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique s'est donné dans ses Statuts, à savoir⁶⁴⁵ :

- instruire pour éduquer, permettre à l'homme de s'épanouir en se libérant de tout ce qui peut l'empêcher de vivre en homme autonome et responsable ;

⁶⁴² Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, Lettre d'introduction, p.2.

⁶⁴³ C'est une reconnaissance du rôle de l'État dans la prescription scolaire dans un pays, car dans les années 1950, l'Église ne le reconnaissait pas. La grande mue se fera officiellement en 1965 au Concile Vatican II à travers le document conciliaire *Gravissimum Educationis*. C'est la conséquence des débats animés en France autour de l'École que la loi Debré a essayé de trancher en 1959 pour permettre un « apaisement ».

⁶⁴⁴ Vatican II, *Gravissimum educationis*, dans ses articles n° 3 et 6 énumèrent les responsables de l'éducation que sont les familles, les groupements, la société civile, l'État et l'Église.

⁶⁴⁵ Cf. Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, article 3.

- promouvoir l'éducation et le développement harmonieux de tout l'homme tout en respectant la liberté religieuse et de conscience de chacun ;
- mettre le message du Christ à la disposition de tous ceux qui acceptent ce projet, sans l'imposer ;
- centrer la formation sur le sens chrétien de l'homme en mettant un accent sur l'éducation à la liberté, à la responsabilité afin de le rendre capable de participer à la vie sociale dans un esprit de tolérance et de respect de l'autre ;
- donner à chacun la chance de grandir en préparant les hommes et les femmes responsables de demain, à fonder leur vie sur les vraies valeurs humaines, spirituelles et professionnelles.

Cette mission est donc vécue dans les différentes structures scolaires qui sont chargées de porter l'éducation et la formation de la jeunesse définies par la loi nationale en matière scolaire. Concrètement, ses structures sont⁶⁴⁶ :

- les établissements d'éducation de la petite enfance,
- les établissements d'enseignement du Fondamental 1 ou assimilés,
- les établissements d'enseignement du Fondamental 2,
- les établissements d'enseignement secondaire général,
- les établissements de formation technique et professionnelle,
- les établissements d'éducation non-formelle,
- les établissements d'enseignement supérieur,
- les établissements de formation pédagogique.

On découvre enfin que la mission de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique couvre tous les lieux où la jeunesse peut bénéficier de l'éducation et de la scolarisation.

Les différentes instances de collaboration et de fonctionnement (structures)

Enfin, les Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique définissent les cadres de collaboration et les structures de son fonctionnement interne.

⁶⁴⁶ Cf. Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, article 5. Ces structures d'éducation sont définies par la Loi d'Orientation de l'Éducation adoptée en 1997 sous les sections 1, 2, 3, 4, 5 et 6. Ce sont les différents types d'établissements dans lesquels sont assurées l'éducation et l'instruction légalement reconnues par l'État.

La problématisation du modèle théorique développé par Françoise COLLANTIER dans son article⁶⁴⁷ sur le concept de statut nous avait permis de conclure ci-dessus que les Statuts étaient le cadre d'appartenance et de travail qui permet de se repérer, de s'y référer et de s'y conformer afin de vivre des critères communs dans un esprit de solidarité institutionnelle. Ils servent donc de repère aux acteurs tant dans leurs pratiques que dans leurs relations tout en exerçant des contraintes pour les codes de conduites communs.

Bien que relevant de la souveraineté de l'État qui détermine les orientations générales de l'éducation, autorise l'ouverture des établissements, donne autorisation de diriger et d'enseigner, assure le contrôle de l'application effective des programmes et des horaires officiels et certifie les formations par les examens et diplômes, les écoles catholiques relèvent de l'organisation de l'Enseignement catholique qui obéit à une logique ecclésiale. Ces écoles étant œuvre d'Église⁶⁴⁸ et fonctionnant sous la supervision de l'État, l'organisation de leurs structures suivent les règles propres aux réalités de l'Église universelle (coordinations nationales, interdiocésaines, diocésaines et locales). Ainsi donc, sous la vigilance des Évêques⁶⁴⁹, l'Enseignement Catholique possède ses structures propres en vue de remplir sa mission spécifique, en lien avec les autorités civiles compétentes au plan national, régional, administratif et académique. Comme l'affirme le Magistère Romain, pour souligner la dimension de la structure civile de l'Enseignement Catholique qui est aussi en même temps une institution chrétienne, on lit ceci : « *sous un certain aspect, l'École Catholique est une structure civile avec des buts, des méthodes, des caractéristiques semblables à n'importe quelle institution scolaire. Sous un autre aspect, elle se présente aussi comme une communauté chrétienne ayant pour base un projet éducatif enraciné dans le Christ et son évangile* »⁶⁵⁰. Les structures de l'Enseignement Catholique sont orientées vers l'organisation des services de coordination, de représentativité, d'information, d'études et de formation. Elles prévoient la participation active avec d'autres partenaires, avec les instances gouvernementales, à l'élan général de formation dans le pays.

⁶⁴⁷ COLLANTIER, F., « Les concepts de statut et de rôle », in *AR.I.A.NE / Initiatives*, DC3, document en ligne, [http://aspsariane.fr/assets/sites/aspsariane.fr/uploaded/Les concepts de statut et de rôle](http://aspsariane.fr/assets/sites/aspsariane.fr/uploaded/Les%20concepts%20de%20statut%20et%20de%20r%C3%B4le).

⁶⁴⁸ L'Église catholique attache une grande importance à la fonction d'enseignement de l'Église : pas moins de 60 canons du Code de Droit Canonique de 1983 y sont spécifiquement consacrés (Canons 747 à 806). Parmi ceux-ci, 29 sont dédiés à l'éducation catholique (Canon 793 à 821).

⁶⁴⁹ Code de droit canon, n° 802, 803 et 806.

⁶⁵⁰ Congrégation pour l'Éducation Catholique, « Dimension religieuse de l'éducation dans l'École Catholique », Vatican, 1988, n°67.

Ainsi donc pour son organisation, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique dispose des structures de vigilance et d'autorité au nombre de six⁶⁵¹. Il s'agit de la Conférence Épiscopale Centrafricaine, de la Commission Épiscopale pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, du Comité National pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, des Comités Diocésains de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique et du Secrétariat Diocésain de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique. Chaque structure a une mission spécifique à jouer pour assurer l'autorité et la vigilance sur le bon fonctionnement de l'ensemble des écoles⁶⁵².

En premier lieu, la Conférence Épiscopale Centrafricaine qui regroupe tous les Évêques en Centrafrique, a pour attributions dans le cadre de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique d'être le garant pastoral, d'élaborer les grandes orientations, de nommer le Secrétaire Général et de définir les critères d'appartenance d'un établissement à l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique⁶⁵³.

Quant à la Commission Épiscopale pour l'Enseignement Catholique, elle est un organe présidé par un Évêque responsable, composé du Secrétaire Général de l'Enseignement Catholique Associé, du Secrétaire Général de la Conférence Épiscopale, du Secrétaire National à la Catéchèse, du représentant des Supérieurs majeurs des Congrégations et Instituts religieux en Centrafrique, du représentant des Secrétaires Diocésains, d'un représentant des chefs d'établissement par enseignement et d'un représentant des Associations des Parents d'Élèves de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique⁶⁵⁴. On déplore seulement dans cette structure de dialogue l'absence d'un représentant des enseignants, même quand ils ne sont pas encore organisés en syndicat. Cette Commission épiscopale a pour mission d'être une structure de concertation, de recherche et d'analyse pour une meilleure orientation en matière d'éducation et de formation, de favoriser la coordination et l'harmonisation de la pastorale scolaire des diocèses autour d'un projet pastoral et éducatif, d'être l'organe de transmission entre la Conférence Épiscopale et le Comité National, de proposer à la Conférence Épiscopale pour approbation les critères d'appartenance d'un Établissement Catholique Associé, de proposer à la Conférence Épiscopale Centrafricaine la nomination du Secrétaire Général, de veiller à la cohérence des

⁶⁵¹ Cf. Statuts de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, article 10.

⁶⁵² Se référer à l'organigramme de l'ECAC que nous avons élaboré ci-après (cf. **Figure 13, p. 306**).

⁶⁵³ Cf. Idem, article 11.

⁶⁵⁴ Cf. Idem, article 12.

projets et modes de fonctionnement des structures nationales, diocésaines et locales et enfin de fixer le taux de participation financière des diocèses et des établissements au fonctionnement du Secrétariat Général⁶⁵⁵.

Ensuite, il y a le Comité National pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique qui est l'organe consultatif sur la vie de l'École Catholique Associé en tant qu'association au niveau national. Il est composé de l'Évêque responsable de l'Enseignement Catholique Associé, des membres de la Commission Épiscopale pour l'Enseignement Catholique Associé, de deux délégués par Comité diocésain, de deux représentants du clergé centrafricain, de deux représentants des congrégations enseignantes, de trois représentants de chefs d'établissement du Fondamental 1, du Secondaire général et du Secondaire technique et professionnel, de deux représentants des enseignants malgré l'absence d'un syndicat, de deux représentant des Associations des parents d'élèves, d'un représentant du préscolaire, d'un représentant de l'enseignement non-formel et d'un conseiller juridique. Il se réunit une fois l'an en session ordinaire pour traiter des problèmes d'ordre religieux, administratif, social, économique et juridique, contribuer à la recherche des solutions pour le bon fonctionnement des écoles en livrant aux autorités de l'Enseignement Catholique Associé les résultats de ses réflexions et études, de veiller à ce que l'harmonie, la solidarité, l'équilibre et la bonne entente prévalent au sein de l'Enseignement Catholique Associé, il sonne son avis sur les différents points qui lui sont soumis, il élabore et adapte le plan national de développement des écoles en harmonisant les plans des diocèses, veille à l'état des relations de partenariat entre l'Enseignement Catholique Associé, les autorités administratives et académiques, examine et approuve le budget du Secrétariat Général et fixe le montant des cotisations annuelles des personnes physiques⁶⁵⁶.

Quant au Secrétariat Général, il est à la fois un service permanent de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, un organe exécutif de la Conférence Épiscopale de Centrafrique et de la Commission Épiscopale de l'Enseignement Catholique Associé et est également un bureau technique au service des Comités diocésains et des établissements. Il assume les tâches de représentation et d'administration en assurant la liaison entre la Conférence Épiscopale et les différents services de l'État, les organismes nationaux et internationaux, avec les Secrétariats diocésains dont il assure la gestion pratique de coordination, maintient le lien au niveau national avec l'Association des Parents d'Élèves et

⁶⁵⁵ Cf. Idem, article 13

⁶⁵⁶ Cf. Idem, articles 15 et 16.

le syndicat des enseignants⁶⁵⁷, il entretient la collaboration avec les services du Ministère de l'Éducation Nationale, il collecte et diffuse les informations de toutes origines intéressant l'éducation et la formation dans le pays et hors du pays en vue des innovations pédagogiques dans les établissements catholiques, il assure la mise en place et le suivi des programmes de formation initiale et continue, il coordonne l'action des animateurs et formateurs nationaux de l'Enseignement Catholique, il contrôle les établissements interdiocésains de formation des enseignants et les établissements de la Conférence Épiscopale de Centrafrique et il assure le contrôle des programmes d'éducation de base⁶⁵⁸. C'est l'organe indispensable et le pilier de la vie de l'Enseignement Catholique Associé au quotidien. Cet organe est dirigé et animé par le Secrétaire Général qui est nommé par la Conférence Épiscopale pour un mandat de 3 ans renouvelable.

Au niveau décentralisé se trouvent le Comité diocésain et le Secrétariat diocésain de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique. Le Comité diocésain est donc l'organe de coordination des activités de l'Enseignement Catholique Associé au niveau des diocèses et il est présidé par l'Ordinaire du lieu qui est l'Évêque en personne. Outre donc ce dernier, le Comité diocésain est composé du Secrétaire diocésain, d'un représentant des prêtres du diocèse, d'un représentant des congrégations, des chefs d'établissements pour chaque niveau ou type d'enseignement, de parents d'élèves par niveau et type d'enseignement, des enseignants par niveau et type d'enseignement, d'au moins trois représentants des collégiens et trois des lycéens et enfin d'un représentant des aumôneries. Il a pour mission de définir et de préciser le rôle pastoral, pédagogique, administratif et financier du Comité diocésain pour tous les établissements situés dans le diocèse, de coordonner les activités et le développement des établissements scolaires, d'élaborer et d'adapter le plan de développement des écoles du diocèse, de définir les priorités pour les attributions des subventions de l'État à l'intérieur du diocèse, de faire exécuter et assurer les orientations de la Conférence Épiscopale, d'assurer le financement des services du Secrétariat diocésain et en approuver le budget, enfin de participer à l'élaboration du plan diocésain de formation de personnel⁶⁵⁹.

Enfin, le Secrétariat diocésain est l'organe exécutif, administratif et permanent au niveau diocésain. Il coordonne toutes les activités diocésaines en matière d'enseignement et de

⁶⁵⁷ Les Statuts et Règlement Intérieur de l'ECAC ont prévu la mise en place du syndicat enseignant de l'Enseignement Catholique, mais la syndicalisation de ce corps n'a pas encore été faite jusqu'en 2009.

⁶⁵⁸ Cf. Idem, articles 17 et 19.

⁶⁵⁹ Cf. Idem, article 22 et 23.

formation, assure le suivi en matière d'orientations diocésaines et nationales, fait le lien avec toutes les structures diocésaines ainsi qu'avec le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, élabore et soumet à l'approbation du Comité diocésain le budget annuel du Secrétariat diocésain, assure le suivi du bon fonctionnement éducatif et financier des établissements du diocèse comme membre de droit des Comités de gestion et des Conseils d'établissement et enfin participe aux réunions des Comités de gestion des établissements avec droit de véto. Cet organe est animé par un Secrétaire diocésain nommé par l'Évêque du lieu pour un mandat de 3 ans renouvelable⁶⁶⁰.

Tels sont donc les organes ou instances définis et reconnus dans les Statuts par la Conférence Épiscopale Centrafricaine pour gérer, animer et diriger l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique. Ces Statuts sont donc complétés par un Règlement Intérieur⁶⁶¹ qui détermine le mode de fonctionnement pratique de l'ensemble des écoles catholiques comme association⁶⁶² à travers les différents organes retenus. Il complète et précise les dispositions des Statuts en détaillant les procédures opérationnelles de fonctionnement qui s'appliquent à tous les membres de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique qui l'acceptent du seul fait de leur adhésion⁶⁶³. Il fixe le siège au Centre Jean XXIII⁶⁶⁴ à Bangui et statue sur la durée de l'Enseignement Catholique Associé⁶⁶⁵ qui est illimitée, tout en déterminant les types d'établissements qui doivent faire partie de l'organisation, à savoir : les établissements préscolaires, les établissements primaires, les établissements secondaires, les établissements professionnels, les établissements religieux, les établissements supérieurs, les établissements non-formels et les écoles de formation pédagogique⁶⁶⁶. Comme Association, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique comprend des membres qui en font partie soit comme membres actifs, soit comme membres bienfaiteurs, soit comme membres d'honneur⁶⁶⁷. Il détermine les modes d'organisation et le fonctionnement des différentes structures (Comité National, le Secrétariat Général, les

⁶⁶⁰ Cf. Idem, article 24, 25 et 26.

⁶⁶¹ Cf. Idem, article 27.

⁶⁶² Puisque l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique devait être reconnu aussi comme une Association agréée par le Ministère de l'Intérieur le 30 septembre 2002, il fallait bien lui donner la forme juridique que recommande la loi sur les Associations en République Centrafricaine (*loi n°61/233 du 27 mai 1961 réglementant les Associations en République Centrafricaine*) par la mise en place d'un Règlement Intérieur.

⁶⁶³ Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, article 1.

⁶⁶⁴ Le Centre Jean XXIII est le centre interdiocésain qui regroupe plusieurs services et œuvres de la Conférence Épiscopale de Centrafrique.

⁶⁶⁵ Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, article 5 et 6.

⁶⁶⁶ Idem, article 7.

⁶⁶⁷ Idem, article 9.

Secrétariats Diocésains, les Comités Diocésains⁶⁶⁸) et les types de rapport entre les différents membres selon leur statut.

Une part importante est aussi consacrée à l'organisation et au fonctionnement des établissements avec les différentes instances qui gravitent autour de l'école. D'abord, il y a la définition de 4 types⁶⁶⁹ d'établissements qui existent selon leur statut juridique au sein de l'ECAC, lequel statut influe également sur leur fonctionnement. Primo, il y a des établissements diocésains : ils ont été fondés par le Comité diocésain et relèvent directement de son Comité de gestion qui est l'employeur de tous les personnels. Le chef d'établissement est nommé par l'Évêque du lieu sur proposition du Secrétaire diocésain. Secundo, il y a les établissements congréganistes : ils ont été fondés par une congrégation religieuse dont ils relèvent directement. C'est le Supérieur de cette congrégation qui nomme le Chef d'établissement après avis du Secrétaire diocésain et le Comité de gestion est employeur des personnels dans cet établissement. Tertio, il s'agit ici d'une autre spécificité de l'ECAC, il y a les établissements privés catholiques⁶⁷⁰ : ils ont été fondés par une personne privée ou par une communauté chrétienne. Ils ont sollicité et obtenu de l'Évêque du lieu l'accord pour faire partie de l'Enseignement Catholique Associé dans le diocèse donné. Ils relèvent directement de leurs fondateurs qui en nomment le chef d'établissement après accord du Secrétaire diocésain. Le fondateur, à travers le Comité de gestion en est l'employeur. Un caractère particulier de cet établissement réside dans le fait que le Secrétaire diocésain est membre de droit du Comité de gestion de cet établissement et dispose d'un droit de véto. Jusqu'en 2009, l'ECAC ne connaît pas encore une création d'école sous ce format. Quarto enfin, le quatrième type d'établissement avec un statut juridique particulier est l'établissement de la Conférence Épiscopale. Il relève directement de la Conférence Épiscopale de Centrafrique qui en est la fondatrice et qui nomme son chef d'établissement sur proposition du Secrétariat Général. Il s'agit des établissements qui sont à naître de la volonté de tous les Évêques à partir d'un projet à porter et à soutenir en commun. Ce fut le projet de la création d'un lycée technique et professionnel qui devrait voir jour à Bangui la capitale pour répondre au besoin criant de formation de la jeunesse dans ce domaine. Jusque-là, depuis l'indépendance il n'existe qu'un seul lycée technique et professionnel pour

⁶⁶⁸ Idem, articles 11 à 28.

⁶⁶⁹ Idem, article 30.

⁶⁷⁰ Ceci est une spécificité de l'Enseignement Catholique Associé en Centrafrique. Dans l'esprit de la promotion de partenariat longuement développé ci-dessus, un individu ou une communauté chrétienne peut fonder son établissement et demander à faire partie de l'Enseignement Catholique, pourvu qu'il s'engage à vivre les idéaux de l'Église et respecte les Statuts et Règlement Intérieur adoptés par l'épiscopat. On trouve cela nulle part ailleurs en Afrique.

tout le pays et le réseau n'est pas assez développé dans le pays pour accueillir beaucoup de jeunes. Ce projet est entré en veille jusqu'à aujourd'hui et n'a pas pu aboutir. Il est également question d'un projet de création de centre de formation pédagogique pour former les enseignants des écoles catholiques, puisque jusque-là, ceux-ci sont recrutés parmi les candidats formés par l'État, mais dans les établissements catholiques les responsables se rendent compte qu'il leur manque la culture et l'éthique de l'Enseignement Catholique. Ce centre de formation est effectif depuis 2010 et fonctionne dans les locaux du Grand Séminaire aujourd'hui.

Enfin, le Règlement Intérieur s'intéresse à la vie de l'établissement d'une école catholique. Celle-ci doit être dotée des instances d'encadrement⁶⁷¹ de l'établissement pour son bon fonctionnement. Il s'agit d'abord du Conseil d'établissement avec ses différents membres qui veillent sur le bon fonctionnement de l'établissement, qui proposent des solutions aux difficultés éventuelles et qui établissent les projets d'établissement, veillent à ce que l'établissement prenne en compte les orientations ministérielles et les orientations diocésaines et nationales de l'Enseignement Catholique Associé⁶⁷² ; ensuite l'Équipe pédagogique composée du directeur et des enseignants est chargée de veiller sur les moyens et méthodes pédagogiques, d'être en conformité avec les programmes nationaux, les orientations ministérielles, les orientations nationales et diocésaines de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, et de mettre en pratique les projets éducatifs déterminés par le Conseil d'établissement⁶⁷³. Il y a ensuite le Comité de gestion qui doit veiller aux aspects financiers et matériels de l'établissement. Il est l'employeur de tous les personnels dans l'établissement⁶⁷⁴. Enfin, le rôle des parents est souligné avec beaucoup de gravité pour mettre en exergue leur rôle de premiers partenaires avec l'Église pour l'éducation des jeunes. Le Règlement Intérieur mentionne la place que doit occuper l'Association des Parents d'Élèves dans l'animation des écoles catholiques en Centrafrique. Comme organisation autonome, l'Association intervient dans les établissements catholiques pour permettre l'entente entre parents et éducateurs, organiser les services et œuvres scolaires, péri et post scolaires, trouver les moyens financiers pour la gestion des établissements, participer aux travaux de construction, de rénovation et d'entretien des locaux mis à

⁶⁷¹ Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, article 31.

⁶⁷² Cf. Idem, article 32 à 33.

⁶⁷³ Idem, 34 et 35.

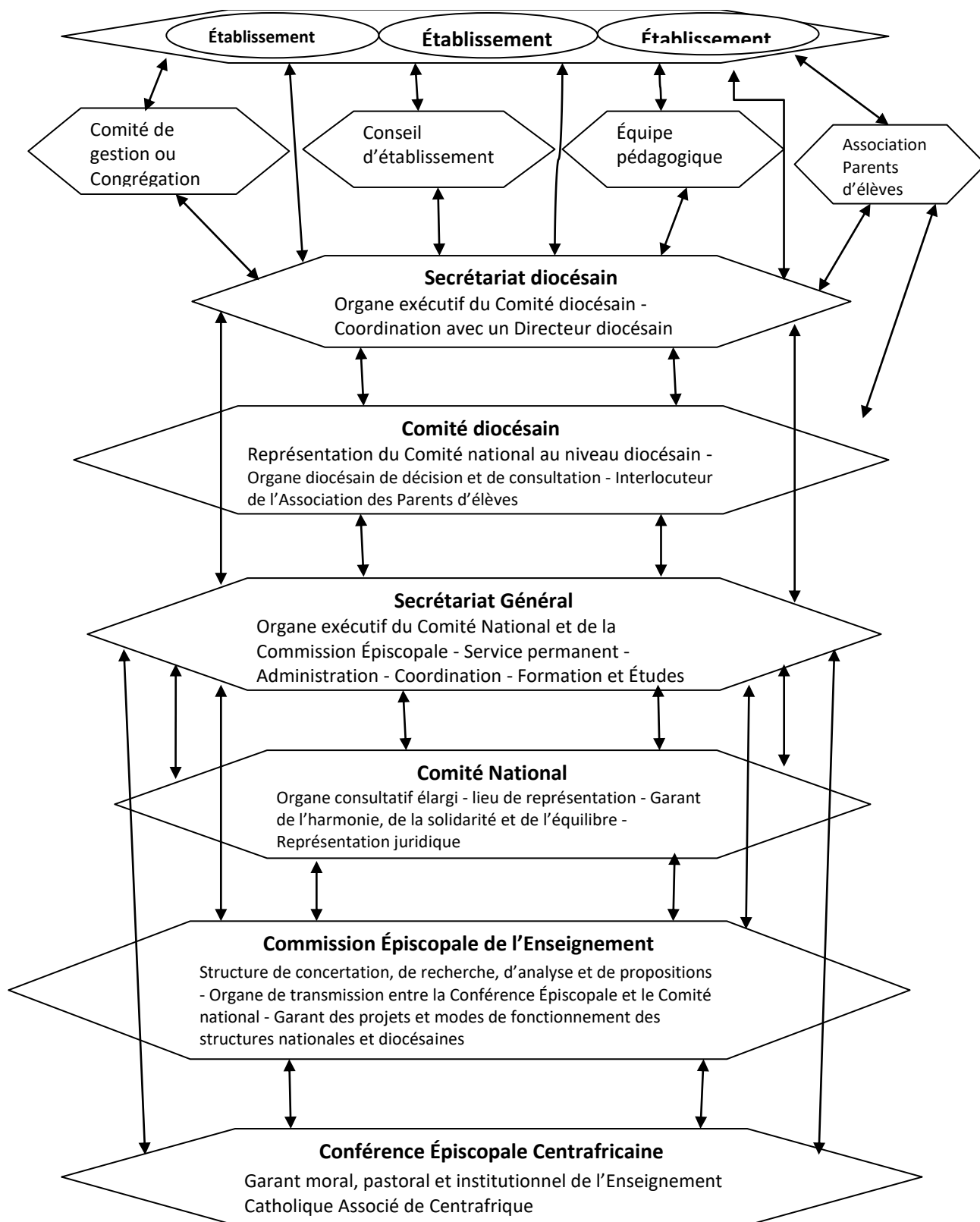
⁶⁷⁴ Idem, articles 36 et 37.

disposition, faciliter la liaison entre les établissements catholiques et les pouvoirs publics et politiques et les autorités constituées⁶⁷⁵.

L'organigramme ci-dessous montre comment l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique est structuré au niveau national et diocésain. Les établissements sont mis en place pour être vraiment au service des établissements scolaires. Cet organigramme présenté de cette manière est très significatif, car il renforce l'idée que les structures les plus importantes du système sont et demeurent les établissements scolaires et que toutes les autres, fussent-elles très prestigieuses, sont au service de ces établissements.

⁶⁷⁵ Idem, article 38 et 39.

Figure 13 : Organigramme de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique



Source : Organigramme réalisé par l'auteur

On remarque dans l'organigramme l'absence de représentation des enseignants et du personnel des écoles catholiques.

En guise de conclusion pour ce chapitre, la mise en place de l'Enseignement Catholique à partir de 1996 a été faite dans les règles de l'art, marquant une différence avec le passé. On peut attribuer cela à l'évolution des temps, car les choses et les pratiques changent avec les nouvelles manières de concevoir les relations. Cette reprise s'est accompagnée par la mise en place des instruments juridiques en externe comme en interne. La Convention de Partenariat a eu pour intérêt la nécessité de codifier les termes de rapport entre l'Église et l'État pour éviter toute ambiguïté comme par le passé. Désormais, les deux parties savent comment travailler ensemble, chacune ayant des droits et des devoirs envers l'autre dans le but de réussir la mission commune d'éducation et de formation de la jeunesse en Centrafrique.

Ce parcours nous a aussi permis de découvrir à travers les documents d'archives la genèse de la mise en place de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique et sa lente et progressive structuration. Le rôle de M. Daniel MARCHAND avec le concours de circonstances du Ministère de l'Éducation Nationale en lien avec la Coopération française a été capital dans ce processus de gestation institutionnelle.

En terme d'organisation interne, les Statuts et Règlement Intérieur sont venus donc enraciner l'Enseignement Catholique Associé dans ses pratiques en Centrafrique et lui donner le caractère ecclésial dans ses modes de fonctionnement et d'existence. Ainsi donc, les instances et les structures mises en place permettent la fluidité des rapports et assurent un très bon fonctionnement et une bonne relation de collaboration sur le plan vertical comme sur le plan horizontal. Ce parcours nous pousse enfin à aller plus loin dans la réflexion et l'analyse de la situation de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique pour découvrir les problèmes et les enjeux qui sont siens dans son existence.

3. Les problèmes et enjeux de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique

Si l'État et l'Église étaient ravis de renouer la collaboration pour porter ensemble l'œuvre scolaire en Centrafrique, il ne va pas sans dire que le désenchantement soit absent. L'enseignement catholique, malgré l'estime qu'il bénéficie auprès de l'État et surtout des parents consommateurs de ses services, vu les résultats scolaires et la qualité de l'éducation dispensée, connaît beaucoup de problèmes d'ordre infrastructurel dans sa stratégie et son management. Il soulève aussi plus de problèmes aujourd'hui qu'il n'en résout et le ressentiment reste un peu amer et mitigé à plusieurs niveaux. Plusieurs défis sont donc en jeu et constituent ce que nous considérons comme des enjeux. Comme mentionné ci-dessus au chapitre 4 de cette partie, la reprise de la collaboration avec l'État devrait se faire dans les règles de l'art sur le plan juridique afin d'éviter tout écueil qui fragiliserait encore le développement de l'enseignement et freiner l'effort de scolarisation dans un monde globalisé où la question de l'éducation devient un problème planétaire⁶⁷⁶ et crucial pour le développement des pays en voie de développement. C'est ainsi que nous avons présenté les étapes successives de la rédaction des textes normatifs de relation entre l'État et l'Église à travers les différentes Conventions de Partenariat avec le souci d'améliorer et de privilégier la collaboration. Mais dans les détails, à chaque fois on relève des difficultés dans la mise en pratique des dispositions réglementaires avec des crispations d'un côté ou de l'autre. Même en interne aussi, en ce qui concerne le fonctionnement endogène de l'Enseignement Catholique, sur le plan financier pour la gestion des écoles catholiques, le sujet est latent même s'il n'est pas exprimé de manière officielle et il donne une dimension sociologique à l'œuvre scolaire que l'Église mène. Enfin, on constate des dérives qu'il convient de relever chez quelques agents pastoraux qui sont dommageables à l'image de marque de l'Église dans les motifs d'ouverture d'école sur fond de préemption économique.

3. 1. Difficultés de collaboration avec les agents de l'État sur le terrain

Les révisions successives de la Convention de Partenariat déjà mentionnées ci-dessus avaient pour but d'asseoir un cadre judicieux de collaboration sereine entre l'État et l'Église.

⁶⁷⁶ Le programme de l'Éducation Pour Tous (EPT) piloté par l'Unesco en direction des pays en voie de développement est ce souci porté par la Communauté internationale pour que l'enseignement et l'éducation soient offerts à un plus grand public aujourd'hui. A cela s'ajoutent aussi les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dans lesquels la question éducative occupe une place importante portée par l'ONU.

Bien qu'on ne puisse pas tout régler dans les moindres et plus petits détails, mais toujours est-il que le leitmotiv est de chercher des deux côtés à éviter le grippage de la machine dans une confrontation frontale qui fragiliserait encore davantage la situation déjà très précaire de l'enseignement et de l'éducation en Centrafrique. Mais tout cela ne reste que simple idéal, dans la mesure où sur le terrain et à tous les niveaux on sent des frustrations d'un côté comme de l'autre.

Comme déjà souligné ci-haut, la Convention de Partenariat entre l'État et l'Église en est déjà à sa troisième révision et cela ne garantit pas qu'on s'arrêtera ici. La lecture que nous faisons de la révision répétitive de ce document-cadre montre bien qu'il y a problème et que les deux institutions n'ont pas encore trouvé un point d'accord satisfaisant et qu'elles avancent en se jugeant et en se ménageant sans s'affronter de manière frontale. De nombreux signes indicateurs confirment bien cette hypothèse.

Un rapport non daté du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé laisse entrevoir quelques éléments saillants qui, selon notre analyse, contribueraient à ces difficultés de collaboration et d'entente. À propos de la révision de la Convention, le rapport souligne que « *C'est l'État qui est venu demander à l'Église : sans doute espérait-il que l'Église allait dénationaliser pour 'catholiciser' les ex-écoles publiques et qu'il serait ainsi déchargé de ses soucis. L'Église allait prendre en charge les salaires des enseignants et cela rétablirait la sérénité scolaire. Il se pourrait qu'actuellement certains promoteurs de cette idée soient un peu déçus de la lenteur de ce genre d'évolution* »⁶⁷⁷. On s'aperçoit alors que les attentes ne sont pas les mêmes d'un côté comme de l'autre. L'Église, elle, se positionne sur quelques points essentiels qu'elle a soumis à l'État qui certainement n'est pas prêt à les avaliser en totalité. Elle tient à la reconnaissance par l'État du « *caractère d'utilité publique et non lucratif* » de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique afin de faire la différence avec les autres promoteurs du privé qui se sont installés dans une logique d'économie libérale afin de tirer financièrement profit des offres scolaires dont ils sont porteurs. Ce qui permettra à ses écoles de pouvoir bénéficier de l'exonération des taxes fiscalo-douanières et de cartes de séjour gratuites pour expatriés impliqués dans l'Enseignement Catholique ainsi que la garantie des subventions indexées sur

⁶⁷⁷ Il nous est très difficile de situer ce texte dans la mesure où il ne porte aucune date et semble être une juxtaposition des thèmes présentés à différentes occasions sur l'historique, l'évolution et les statistiques de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, les difficultés rencontrées, etc, (cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'ECAC, *document historique*, non daté, p. 9).

l'accroissement du budget du Ministère de l'Éducation Nationale⁶⁷⁸. La vraie question posée par l'Église est le souci de la prise en charge financière et la gestion économique des écoles qu'elle reprend. Six articles dans la Convention de Partenariat de 2008 mettent en évidence les points essentiels à couvrir par les finances publiques comme apport de l'État (cf. art. 10 à 16). En France, cette question d'utilité publique a trouvé une réponse juridique et judicieuse à travers la loi DEBRÉ votée le 31 décembre 1959 qui consacre dans la politique éducative le principe de l'enseignement sous contrat⁶⁷⁹. L'originalité de cette loi est le fait « *d'avoir fait voter le principe d'une relation contractuelle des établissements privés avec l'État* »⁶⁸⁰ alors qu'en Centrafrique la Convention de Partenariat est un principe contractuel entre l'État et la structure de l'Enseignement Catholique comme association nationale.

Il y a enfin la question de l'autonomie éducative et pédagogique que les établissements catholiques voudraient revendiquer. Or il se trouve que cet aspect est jalousement gardé par l'État comme un domaine régalien afin de lui permettre une main mise sur tous les établissements depuis l'ouverture aux partenaires du privé. Et l'attitude des fonctionnaires de l'État sur le terrain démontre à suffisance le rôle de l'État dans le contrôle des écoles privées. Un ministre de l'Éducation Nationale⁶⁸¹ n'hésite même pas à adresser en 2002 avec beaucoup de sévérité une lettre de rappel à un évêque⁶⁸² (**Annexe 27**) dénonçant l'inobservance des termes de la Convention en ce qui concerne le recrutement du personnel enseignant dans son diocèse.

Tous ces points éclairent sans doute les difficultés éprouvées de part et d'autre. Il est évident qu'il y a des points importants que l'État n'est pas prêt à satisfaire partiellement ou en totalité. Sur certains, par exemple, la question des exonérations, l'État consent sur papier à faire un geste, mais la mise en application reste toujours hypothétique et problématique.

⁶⁷⁸ Cf. les dispositions de la Convention de Partenariat qui font une place belle à la question des subventions dans le titre III : Des Ressources.

⁶⁷⁹ Pour mieux connaître cette histoire, se reporter aux ouvrages suivants : B. POU CET, *L'Enseignement privé en France*, collection « Que sais-je ? », PUF, 2012 ; Idem, *La liberté sous contrat, une histoire de l'enseignement privé*, Fabert, 2009 ; Idem, *Entre l'Église et la République*, éditions de l'Atelier, 1988 ; Idem, (dir.), (2011), *L'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Débré (1959)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Idem, (dir.), (2001), *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*, Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.

⁶⁸⁰ POU CET, B, (2013), *L'enseignement privé*, in Christine SZYMANKIEWICZ, (dir.), *Le système éducatif en France*, Les Notices, 4^e édition, pp. 223-238.

⁶⁸¹ Il s'agit du Ministre André Le Gaillard RINGUI, à l'époque ministre délégué chargé des enseignements primaire et secondaire. Cf. Dépôt du Secrétariat Général de l'ECAC : Lettre du Ministre Délégué de l'Éducation Nationale à Mgr Armando GIANNI, dénonçant l'inobservation de certaines clauses de la Convention de Partenariat avec l'État (15 janvier 2002).

⁶⁸² Il s'agit de Mgr Armando GIANNI qui se trouve être aussi à l'époque le Président de la Commission épiscopale de l'Enseignement catholique associé de Centrafrique.

Bien que des dispositions conventionnelles existent, il y a un réel manque de volonté de la part de l'État de les appliquer. On constate une désorganisation totale dans le suivi par les agents de l'État, et surtout on remarque une absence de vulgarisation des ces dispositions auprès des fonctionnaires chargés de les exécuter, l'administration manque même des copies de textes existants, la continuité de l'État n'est pas assurée à tel point qu'un nouveau fonctionnaire qui arrive ne sait pas ce qui a existé avant lui dans le domaine précis, y compris au plus haut sommet du département ministériel.

3. 2. La difficile équation financière, les conséquences sociales et les faiblesses de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique

Dans un pays extrêmement marqué par de nombreuses crises socioéconomiques et politiques, il va de soi que la situation financière ne peut être guère brillante avec des conséquences sur le plan social, le tout entraînant inéluctablement des faiblesses sur le mode de fonctionnement des structures et des difficultés sur les infrastructures.

Équation financière et conséquences sociales

Quelqu'un a dit que l'argent était le nerf de la guerre ! BOGANDA préconisait la rupture totale entre l'Église et l'État (pas de subvention étatique) ! Est-ce un principe de laïcité tropicalisée ? La position radicale de BOGANDA est à comprendre à travers son histoire avec l'Église, son statut de membre du clergé éloigné du sacerdoce et du nouveau profil social qu'il arbore comme un leader politique cherchant à s'affranchir de la tutelle coloniale. Selon lui, le financement des écoles catholiques de l'enseignement à l'époque n'assurait pas à l'Église la possibilité d'assumer son autonomie et sa spécificité face au pouvoir colonial. Qui donne l'argent commande, dit-on. Mais avec un peu de recul, la position du Père fondateur de Centrafrique est fondamentalement critiquable, car la prégnance de son combat politique et son aversion désormais envers l'Église et le gouvernement colonial ne lui permettaient plus d'être objectif. Car comment permettre à l'Église de prendre à charge le financement et la gestion matérielle des écoles quand on sait qu'elle vit chaque année des allocations aléatoires venues des associations et organisations caritatives de la métropole ? Sa logique était donc un véritable suicide programmé pour les écoles privées catholiques.

Cela nous amène, avant d'aller un peu plus loin, à faire quelques considérations importantes sur l'éducation et les finances. Jean-François CONDETTE a consacré une étude

fondamentale dans un ouvrage qu'il a dirigé sur *Le coût des études*⁶⁸³. Il y présente la question du financement comme le « nœud gordien de l'éducation » et avertit qu'« on ne badine pas avec l'argent de l'école ». Mais pourquoi ou à quelles finalités finance-t-on l'éducation ? On croit affirmer que les bienfaits d'une bonne école qui assure une éducation soignée et un enseignement efficace qui permettent à tout individu de réussir professionnellement et humainement sa vie ne peuvent avoir de coût, bien que l'éducation coûte cher. Le trésor qui est caché dans l'éducation⁶⁸⁴ nécessite d'importants investissements et beaucoup de dépenses adossés à l'idée latente qui consiste à croire à la rentabilité de l'investissement éducatif développé par les économistes de l'éducation comme Gary BECKER, Théodore SCHULTZ et Jacob MINCER. Alors qui paie ou finance cet investissement ? De prime abord on ne peut que se tourner vers l'État, garant du bien commun et de l'égalité des chances en société. Mais dans le cas des pays en faillite ou encore des pays dits « fragiles » comme c'est le cas de la RCA, est-il possible de croire en ses possibilités ? Alors, on trouve ce raisonnement bien ancré chez des familles qui expriment leur attente de rentabilité scolaire en tenant à investir elles-mêmes économiquement sans trop attendre de l'État dans les meilleures écoles possible pour leurs enfants. L'école de qualité est devenue un marché dont rêvent les parents pour scolariser leurs progénitures. Alors se pose la question cruciale de savoir qui peut payer et qui ne le peut pas, ou bien encore combien arrivent à le payer dans la grande majorité ! Combien sont à la marge de ces écoles de qualité si non pas la grande majorité ? En fin de compte, on peut reconnaître sociologiquement que l'école de qualité est l'apanage des élites sociales et devient un marqueur social pour ceux qui peuvent franchir la barrière.

Comme mentionné ci-dessus, la question des finances reste aujourd'hui comme par le passé le nœud du problème crucial de l'implication de l'Église dans l'enseignement et l'éducation en Centrafrique. Ce volet rend toujours fébriles les positions des membres de l'Église catholique en ce qui concerne leur engagement total ou non pour vivre le partenariat avec l'État. C'est ainsi que l'un des derniers missionnaires encore en vie rencontré au hasard dans nos recherches, pendant longtemps acteur dans l'Enseignement catholique unifié (nationalisé) en 1962, affirme que la décision de retirer les écoles entre les mains de l'Église par la loi était saluée à l'époque par de nombreux missionnaires comme « une épine en

⁶⁸³ CONDETTE, J-F., (dir.), (2012), *Le coût des études : Modalités, acteurs et implications sociales (XVIe-XXe siècle)*, Rennes, PUR, (19 contributions), p. 9.

⁶⁸⁴ Cf. *L'éducation : un trésor est caché dedans* : rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle remis à l'UNESCO réalisé sous la direction de Jacques DELORS en 1998.

moins sous les pieds de l'Église »⁶⁸⁵. Pour lui, la situation devenait insoutenable dans la mesure où progressivement la subvention allouée à l'Église pour les écoles privées s'amenuisait d'année en année et créait des tensions psychologiques dommageables pour le bien de la scolarisation et le développement et l'avenir des écoles que les missionnaires dirigeaient. Sans trop extrapoler, ce sentiment⁶⁸⁶ est toujours d'actualité avec la reprise des écoles depuis 1996. Face à la pression financière que constitue la gestion des écoles (salaires des enseignants, entretien et extension des bâtiments, développement et déploiement des projets éducatifs, modernisation des structures et infrastructures, dotations en matériels et fournitures scolaires, achat des ouvrages recommandés) de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique aujourd'hui, l'Église se sent quelque peu prise au piège aujourd'hui. D'où l'idée soulignée ici de la difficile équation financière à laquelle sont confrontés l'Église et l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique. Comme conséquence, les parents sont de plus en plus sollicités et mis à contribution pour la scolarité de leurs enfants. Or dans un pays où le niveau économique de la population est parmi les plus bas dans le monde, moins de 1\$US par jour, solliciter encore massivement les familles sur le plan financier consiste à enfermer l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique dans une ghettoïsation des gens riches ou de classe moyenne qui sont capables de puiser dans leur surplus économique pour scolariser leurs enfants. L'Église exclut ainsi sans le vouloir la couche sociale majoritaire économiquement faible et fait de ses institutions scolaires des écoles de riches. Et il faut aussi le dire et on ne peut l'occulter, certaines écoles privées catholiques sont aujourd'hui perçues par la grande majorité de la population comme des écoles de riches⁶⁸⁷, parce que loin de la portée de la frange de la population pauvre⁶⁸⁸. Cependant, cela n'empêche pas l'Église d'assurer l'alphabétisation des quartiers populaires dans les villes et les villages. Ainsi donc, dans tous les diocèses de province, sauf dans celui de la capitale Bangui, des écoles villageoises sont massivement développées et encouragées

⁶⁸⁵ Il s'agit d'une confidence du Père Christophe MORGAT, prêtre capucin de la région de Lyon longtemps missionnaire avant et après l'indépendance de Centrafrique jusqu'à une période très récente. Il est rentré en France juste quelques mois après notre rencontre qui date du mois de janvier 2013.

⁶⁸⁶ Dans les témoignages informels de certains chefs d'établissement de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, la question revient régulièrement parmi les soucis exprimés quand on fait place aux récits de vie qu'ils livrent.

⁶⁸⁷ L'Église reste attentive à cette dimension et prend en compte cette situation pour sensibiliser ses chefs d'établissement à prendre en considération les situations sociales des parents démunis qui se présentent à eux pour la scolarisation de leurs enfants. Ce phénomène de l'école catholique pour les riches s'observe surtout dans les grands centres urbains.

⁶⁸⁸ Une étude sociologique avec des données statistiques croisées serait intéressante pour montrer les origines sociales des élèves scolarisés par les établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse soulevée ici. Jusqu'ici il n'y a encore aucune étude de réaliser sur la question, mais de temps en temps les gens en parlent.

par les missionnaires dans les campagnes là où l'État est totalement absent, à partir d'initiatives de personnes dévouées et généreuses de la mission.

Peut-on trouver ailleurs des modèles d'égalité de chance et d'accès à l'école pour tous soutenus et promus par une politique publique ? Certainement oui, mais il y a toujours des contingences à prendre en compte. Des pays comme le Cameroun et la Côte d'Ivoire soutiennent financièrement et sans distinction les écoles privées qu'ils reconnaissent par une subvention totale ou partielle qu'ils accordent. On pourrait aussi s'inspirer en France de la loi Debré de 1959 pour inaugurer un autre visage de la laïcité : pas de contradiction entre la laïcité de l'État et la participation des finances publiques dans le fonctionnement de l'enseignement catholique. En effet, cette loi Debré, d'après notre analyse « *équilibre les avantages accordés aux établissements privés et instaure une forme d'association entre les deux systèmes qui jusqu'à une certaine époque s'ignoraient ou se concurrençaient. On a compris qu'il n'y a pas de contradiction entre la laïcité de l'État et la participation des finances publiques dans le fonctionnement de l'enseignement catholique* »⁶⁸⁹. Ceci montre que l'école est au-dessus de toute querelle stérile, pourvu qu'on lui assigne son rôle de socialisation et de formation pour le développement de l'homme et de la société.

Mais il faut reconnaître, et c'est ici que demeure la contingence, ces exemples pris ailleurs ne peuvent pas s'appliquer en Centrafrique tels que nous les trouvons sous d'autres cieux. En effet, la situation financière de Centrafrique dont l'essentiel économique est constitué à plus de 80% des recettes fiscalodouanières ne lui permet pas d'ajouter à ses programmes de trésorerie un surplus de charge, surtout ce qui concerne la prise en charge des enseignants du privé. Cela alourdirait davantage la masse salariale de l'État alors qu'il n'arrive pas déjà à assurer régulièrement le salaire de ses propres fonctionnaires mensuellement. Les écoles privées dont l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique se trouveraient engluées dans les revendications sociales, les grèves et autres mouvements de contestation. Cela accentuerait davantage la crise de l'éducation et de la scolarisation au lieu de contribuer plutôt à résorber les défis éducatifs en Centrafrique à l'heure de la mondialisation. Autant avancer ici cette analyse en l'hypothèse comme quoi, la RCA est récurrentement sous dépendance et l'enseignement privé n'en est qu'une manifestation. Mais qu'est-ce qu'une école qui ne prend pas aujourd'hui en compte pour les besoins organisationnel et

⁶⁸⁹ KOURADOMA DEGAULLE, B. (2000), « Église et Éducation. D'une conviction à un nouvel engagement dans l'Enseignement en Centrafrique », *Les Cahiers de Saint-Marc*, n° 9, Grand Séminaire Saint Marc, Bangui, p. 7-8.

managérial, comme le dit Christian MAROY, « *la question de l'efficacité de l'agencement des ressources éducatives, au service de finalités posées comme quasi exogènes aux moyens et processus éducatifs utilisés pour les atteindre* »⁶⁹⁰ ? Comme quoi, la question financière en vue de la réussite scolaire reste une préoccupation première pour les établissements de l'Enseignement Catholique Associé, mais elle pose aussi une question cruciale pour l'Église et donne à ses institutions scolaires le caractère élitiste des élèves qu'elles encadrent, créant ainsi le gap social entre les jeunes qu'elle éduque et les autres.

Aujourd'hui, les contraintes budgétaires et la dimension financière semblent prendre le pas sur la dimension éducative et scolaire dans les établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, non pas par souci de gain, mais par nécessité d'allier « *l'efficacité de l'agencement des ressources éducatives* » aux objectifs de réussites scolaires, quand bien même ce souci financier laisse aux portes de l'école les enfants d'une certaine catégorie de familles sociales. La masse des tarifs est importante et fait découvrir la « *complexité des montages financiers* »⁶⁹¹ avec la diversité des coûts distincts demandés aux familles, à savoir, les frais de scolarité proprement dits pour assurer le fonctionnement de l'établissement, les salaires des enseignants et des personnels, le trousseau exigé pour ceux qui sont à l'internat, les frais de pension alimentaire, les livres et autres matériels scolaires demandés, les tenues, les frais d'inscription et de participation aux examens d'État, les frais de sorties pédagogiques, bref, il faut s'attendre à une diversité de coûts sur le marché éducatif dans les écoles privées de manière générale et dans les écoles catholiques de manière particulière. Cela peut se comprendre du fait que plus les écoles disposent des moyens financiers suffisants, plus elles se donnent des moyens pédagogiques conséquents et entretiennent davantage les infrastructures scolaires, dissipent le risque de soulèvement social de la part des enseignants pour cause d'arriérés de salaires⁶⁹² et soutiennent l'image de marque de leur institution.

En effet, l'école publique en général et certaines écoles privées sont confrontées régulièrement aux grèves des enseignants à cause des retards et des arriérés dans le paiement des salaires. Cela est devenu monnaie courante chaque année avec des conséquences désastreuses sur les rendements scolaires. C'est ce que cherche à éviter l'Enseignement

⁶⁹⁰ DUTERCO, Y., (dir.), (2011), *Où va l'éducation entre public et privé ?* Bruxelles, De Boeck, p. 58.

⁶⁹¹ Cf. CONDETTE, J-F., (dir.), (2012), *Le coût des études : Modalités, acteurs et implications sociales (XVIe-XXe siècle)*, Rennes, PUR, p. 18.

⁶⁹² Chaque année, les mouvements de grèves jalonnent l'année scolaire dans le public et dans beaucoup de certains privés pour cause d'arriéré de salaire.

Catholique Associé de Centrafrique en insistant vigoureusement sur le principe budgétaire à équilibrer coûte que coûte par l'exigence des frais de scolarité. Les détracteurs des écoles privées catholiques trouvent là des raisons consistantes pour critiquer et dénoncer à tort ou à raison l'attitude de l'Église face à la question sociale que traversent de nombreuses familles centrafricaines qui n'ont pas toujours les moyens de scolariser leurs enfants dans de prestigieuses écoles tenues par elle. Il existe même dans le milieu ecclésial des voix qui se lèvent pour souligner cette attitude des écoles privées catholiques qui ne sont pas toujours accessibles à toutes les couches sociales, surtout celles profondément marquées par la précarité économique⁶⁹³.

Pour répondre à ces critiques, certains responsables d'établissements ne sont pas à court d'arguments pour justifier la place qu'ils accordent à la dimension économique dans leurs établissements. On peut louer la noblesse et l'esprit d'attention sociale qui soutiennent leur détermination, car apparemment, l'exigence financière profite aussi à plus d'un parmi les enfants pauvres. En effet, lors d'une causerie informelle avec la directrice de l'école Sainte Thérèse qui est un établissement primaire qui a pignon sur rue à Bangui, il nous a été signifié que, sans le crier sur les toits, la participation financière demandée aux parents pour assurer l'éducation de leurs enfants profite aussi bien aux enfants des familles pauvres et aux enfants des réfugiés. Elle nous a révélé que 20 % de ses élèves sur les 800 sont issus de ces familles et leurs cas sont considérés comme des cas sociaux auxquels l'établissement est très attentif. Donc, ce que les parents économiquement nantis donnent pour s'acquitter des droits de scolarisation de leurs enfants sert aussi à scolariser un bon nombre d'enfants pauvres, ce sans quoi ceux-ci ne pourraient profiter des cadres idoines pour leur scolarisation au même titre que les autres. Elle dit aussi avoir permis à un nombre très important d'enfants rwandais réfugiés en Centrafrique de fréquenter gratuitement son établissement au nom de l'élan humaniste. Tout cela, grâce aux contributions des parents nantis pour leurs enfants, ce qui permet ainsi de vivre la solidarité sans tambour battant.

Il est vrai aussi qu'il ne faut pas faire d'amalgames malencontreux, car beaucoup d'écoles catholiques vivent des dons récoltés⁶⁹⁴ par les missionnaires auprès des bienfaiteurs et des

⁶⁹³ A ce propos des confidences m'ont été faites de la part de certains prêtres dont l'identité ne peut être divulguée ici pour ne pas les exposer à la critique des autres. Ils restent toutefois minoritaires dans les opinions, mais cela a le mérite d'être entendu.

⁶⁹⁴ Il nous est difficile d'évaluer la proportion de ces dons récoltés, car il relève des initiatives personnelles et privées. Cela échappe à tout contrôle externe.

donateurs en Occident. Sans ces dons, plus de la moitié⁶⁹⁵ de ces écoles n'existerait pas aujourd'hui en Centrafrique. Cette situation de dépendance de l'Occident donne raison à la crainte qu'avait exprimée une partie du clergé diocésain réticente au moment de la reprise des écoles où pour elle, toutes les conditions d'un tel engagement n'étaient pas réunies. Si dans les grands centres urbains la situation économique est quelque peu résorbable à cause des possibilités lucratives qu'offrent les villes, il n'en est pas du tout de même pour les zones rurales où le pouvoir d'achat des familles reste des plus bas. Les nombreuses écoles catholiques, comme le montrent les statistiques de l'ECAC de 2008 (67 écoles primaires contre 61 en zones urbaines ; 35 écoles maternelles contre 34 en zones urbaines), situées dans ces zones⁶⁹⁶ sont corrélativement impactées par ces limites économiques et il faut des efforts considérables de plaidoyer de la part des missionnaires à l'extérieur pour les rendre viables chaque année par des dons reçus.

Comme pour mettre un nom derrière ces réalités financières difficiles des écoles catholiques, nous nous sommes intéressés dans notre recherche à l'état financier de ces établissements. Et justement, les chiffres fournis par le Secrétariat Général de l'ECAC déconstruisent tout le discours accusateur contre le réseau de l'enseignement catholique en Centrafrique et on se demande comment il est possible de fonctionner dans un tel contexte économique très difficile. Pour étayer les faits, nous avons cherché à découvrir le montant total des frais de scolarité de tous les établissements sur le plan national et déterminer aussi l'effectif total des enseignants employés par l'ensemble du réseau de l'enseignement catholique. En croisant les produits de scolarités attendus et l'effectif total des enseignants pour déterminer la masse salariale fictive que doivent ces établissements en général, nous nous sommes rendu compte de l'équation très difficile que les responsables de ces établissements doivent résoudre. Pour l'année scolaire 2006 - 2007, le montant global des produits de scolarités attendus pour tous les établissements était de 727.806.550 fcfa, soit 1.109.533,93 euros. En terme de salaires que l'ensemble de ces établissements doivent assurer aux enseignants qui sont au nombre de

⁶⁹⁵ La plupart de ces écoles sont les œuvres des missionnaires expatriés qui font généralement appel à des associations, des bienfaiteurs, des amis et connaissances en Occident pour les soutenir financièrement. Peu sont les membres du clergé local centrafricain investis dans la promotion et le développement des écoles catholiques, parce qu'ils n'ont pas les moyens de répondre aux exigences financières que réclame le management d'un établissement scolaire.

⁶⁹⁶ En 2008, sur l'ensemble national des écoles catholiques, celles implantées dans les zones rurales scolarisaient 21% d'élèves au niveau du primaire et 4% au niveau des écoles maternelles et 2% pour le non-formel (cf. l'annexe du *Rapport du Secrétariat Général de l'ECAC 2008*, sur les statistiques).

1079, il revient de constater que le salaire demeure très faible et quasi impossible⁶⁹⁷. Si on en croit ces chiffres, le salaire mensuel reviendrait à 56.209,95 cfa, soit 85,70 euros par mois sur la période annuelle, ce qui semble être invraisemblable. Certainement que le complément est assuré par d'autres ressources tirées ailleurs, sinon on ne voit pas comment cela est possible. Il nous été signalé aussi que le personnel missionnaire assure en général bénévolement leurs services comme enseignants, chefs d'établissement ou personnel administratif, sinon, il leur faudra aussi un salaire ou traitement mensuel pour leur disponibilité au service de ces écoles, ce qui devrait encore et davantage greffer la charge financière.

Comme nous l'avons déjà souligné ci-dessus, il est pratiquement impossible à l'État d'assurer aux écoles privées, entre autres les écoles catholiques, des soutiens financiers directs comme mesure d'incitation, compte tenu de ses moyens matériels et économiques très limités. Autant la subvention que consacre la Convention de Partenariat n'est pas directement versée à l'enseignement catholique sous forme de bon de paiement du trésor public comme nous l'avons déjà souligné, autant aussi la mise en pratique des dispositions conventionnelles pour profiter de cette subvention reste difficile à accomplir pour cause et de difficultés et de complications dans les procédures administratives. Cette subvention est consommée par l'ECAC par le mécanisme d'exonérations des droits liés aux frais de déclaration d'ouvertures d'écoles ; des taxes, visas et titres de séjour pour le personnel expatrié impliqué dans les écoles catholiques et leur famille nucléaire ; les charges d'eau et d'électricité ; les droits et taxes douanières, fiscales et parafiscales sur les équipements, les fournitures, les manuels et matériels scolaires, les matériaux de construction des établissements de l'ECAC ; les charges sociales des enseignants et leur retraite (cf. **Annexe 6**, art. 12). Ces difficultés et ce dysfonctionnement dans la mise en œuvre de cette subvention rendent impossible une prévisibilité de projet de développement des écoles catholiques sur le plan national à moyen terme.

Cette instabilité et ce dysfonctionnement sont aussi exacerbés par le manque de crédits formels. Les écoles catholiques sont financées par les frais de scolarités que versent les parents, mais dans un contexte économique très tendu, la participation des parents reste très volatile, car ils dépendent aussi en grande partie de la conjoncture économique, ils sont

⁶⁹⁷ Ces chiffres sont fournis dans le rapport du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique réalisé en août 2007 et nous avons essayé de les interpréter et les analyser en les indexant sur l'effectif général des enseignants afin de les traduire en masse salariale.

soumis aux paiements de salaires mensuels qui tombent aussi de manière irrégulière. Et souvent, certains parents ne soldent pas leurs reliquats ou bien ils le font avec beaucoup de retard. Ainsi donc, les dépenses sont assurées généralement sur les fonds propres des fondateurs et des congrégations qui ont ouvert l'établissement, c'est-à-dire avec les dons récoltés en Occident.

Les faiblesses de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique

La question du personnel en terme de ressources humaines reste aussi le maillon faible de l'ECAC qui a pendant longtemps fragilisé les responsables de l'Église catholique. En effet, jusqu'en 2009, l'ECAC n'avait pas de structures pour former le personnel enseignant et administratif pour ses propres écoles. Les enseignants venaient essentiellement du public par le mécanisme administratif de la mise en disponibilité par l'État à la demande des intéressés. Mais nombreux sont ceux qui quittent définitivement le corps des enseignants fonctionnaires de l'État pour s'engager dans les écoles privées catholiques et ce doit être la même réalité pour les autres privés non confessionnels. Ce phénomène est essentiellement vécu dans les grands centres urbains, tandis qu'en province, les enseignants sont recrutés parmi les jeunes retraités en particulier et complétés par des candidats formés sur le tas. C'est alors un véritable miracle de découvrir que, malgré le problème de l'insuffisance de formation des enseignants, les écoles catholiques ont toujours brillé par le score de leurs élèves aux examens officiels organisés par l'État. Il y a un réel manque de structure de formation initiale des enseignants de l'Enseignement catholique, et il faudra attendre 2011 pour voir naître après négociation avec l'État, la mise en place d'un centre de formation des instituteurs de l'ECAC à Bangui dénommé Jean-Paul II, logé par le grand séminaire interdiocésain de la Conférence Épiscopale. Avant cette date, quelques candidats de l'ECAC étaient envoyés dans les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) et l'unique École Normale des Instituteurs (ENI) après négociation avec l'État, mais ils représentaient un nombre vraiment infime sur l'ensemble. À la fin de leur formation, comme d'ailleurs pour les autres formés sur le tas, des sessions de formation continue sont régulièrement organisées localement pour renforcer leurs capacités professionnelles, pédagogiques et administratives. Mais la grande préoccupation vient surtout de la formation des chefs d'établissements qui est jusqu'à aujourd'hui inexistante. Très souvent, cette fonction est assumée par les religieux, religieuses ou prêtres et la grande majorité n'a pas de formation professionnelle dans ce domaine. Ils sont généralement à ces postes pour garantir plutôt le caractère de l'établissement comme institution relevant de l'Église catholique. Quand aux Conseillers

Pédagogiques, leur corps n'existe pratiquement pas, car cette mission est censée être assurée par le personnel qualifié du Ministère de l'Éducation Nationale, mais en réalité ils ne le font pas.

Bref, tout cela pour signifier que, malgré les efforts réalisés et les résultats scolaires positifs qu'il enregistre sur le plan éducatif, et malgré tous les privilèges qu'on lui reconnaît, l'ECAC n'est pas encore à son plein régime en terme d'encadrement scolaire, pédagogique et administratif. Un travail de réflexion est à mener avec l'État centrafricain dans le cadre des dispositifs du partenariat et de la convention pour que les écoles catholiques puissent bénéficier au même titre que celles du public de la disponibilité des techniciens du Département de l'Éducation pour leur accompagnement pédagogique et administratif. Il pourrait faire encore davantage et être un moteur qui tire vers le haut les autres établissements privés non confessionnels.

Conclusion

En conclusion à cette deuxième partie, il n'y a pas à douter de la place qu'occupe l'Église catholique dans son rôle pour accompagner et implémenter les politiques scolaires en Centrafrique, ce, depuis la période coloniale comme jusqu'après l'indépendance. Le parcours historique étudié ici nous révèle que l'Église catholique a été dès le début au départ des initiatives scolaires en Centrafrique, comme elle l'a d'ailleurs été pour les autres pays de l'Afrique Équatoriale Française. Pendant que le gouvernement colonial se préoccupait de l'implantation du drapeau français dans le but d'étendre son empire, les missionnaires avaient adopté comme stratégie d'approche la scolarisation pour avoir facilement accès aux adultes qui étaient au début réservés et hostiles à la présence blanche venue les envahir. Ainsi naîtront petit à petit des centres d'éducation et de formation dans chaque station missionnaire. Le gouvernement colonial avait trouvé aussi par la même occasion, des auxiliaires tous dévoués à répandre la culture française à travers le personnel missionnaire qui alphabétisait les enfants dans la langue de Molière. C'est ainsi que les fonds publics seront dès le départ alloués aux missionnaires pour entretenir ces écoles et il y aura une collaboration plus ou moins soutenue entre l'Église et le Gouvernement colonial alors qu'en métropole existait plutôt une relation de défiance et d'exclusion entre les deux institutions. La figure du Père TISSERANT reste gravée dans les archives nationales pour ses nombreuses œuvres et son engagement dans le développement de l'éducation et du système éducatif national. On peut relever aussi pour besoin de mémoire que la plupart des écoles

qui existaient et qui existent même jusqu'à aujourd'hui et qui sont entre les mains de l'État sont les œuvres des missionnaires. À la reprise en 1996, la plupart des écoles « nationalisées » de l'Église ont été récupérées, mais un bon nombre restent encore aux mains de l'État, cas des écoles Notre-Dame d'Afrique pour les garçons et les filles, le lycée des Rapides, l'école Saint-Paul garçons à Bangui, etc., d'autres étant devenues vraiment irrécupérables à cause de la dégradation très avancée des bâtiments, cas de l'école Sainte Anne garçons à Berbérati et Saint François d'Assise à Nola.

Seulement, avec le temps, dans le cadre de la décolonisation et de l'indépendance, les convictions ne seront plus les mêmes et les relations seront distendues entre l'État et l'Église. En effet, après l'indépendance, la rupture en bonne et due forme entre les nouvelles autorités du pays devenu nouvellement indépendant et les missionnaires mettra fin à la collaboration sur le plan scolaire. La loi d'unification de 1962 permettra à l'État de dépouiller l'Église catholique et toutes les autres institutions privées de toutes les œuvres scolaires, l'État devenant dorénavant le seul prescripteur de l'éducation auprès de la jeunesse.

Notre recherche montrera par la suite que c'est à cause de cette loi que la descente aux abîmes de la scolarisation commencera, ce qui sera suivi aussi par la dégradation de la conjoncture socioéconomique et politico-militaire. Il faudra attendre 1994 avec les États Généraux de l'Éducation et de la Formation pour entendre les parents réclamer à cor et à cri l'ouverture du système scolaire aux promoteurs du privé, l'État ayant montré ses limites à gérer seul le système scolaire. Nous retenons dans ce travail de recherche la figure d'Etienne GOYÉMIDÉ, lui-même ancien élève de l'Enseignement catholique, ministre de son état en 1995, pour avoir porté auprès de l'épiscopat centrafricain les doléances des familles et les recommandations des États Généraux de l'Éducation et de la Formation pour solliciter le retour de l'Église dans l'éducation. Ainsi, à partir de 1996 une nouvelle version de l'Enseignement catholique avec un cadre juridique bien déterminé pour matérialiser dans un esprit de partenariat la coopération public/privé avec l'État verra jour. Dans le cadre de cette reprise, l'Église se structurera en organisation en interne afin de bien porter cette responsabilité éducative en lien avec les familles et l'État. Toutefois, l'effort pour consolider les rapports de collaboration reste encore à chercher afin de donner une véritable chance à l'école centrafricaine de bien décoller et d'atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) préconisés par la communauté internationale pour le développement des pays en voie de développement.

**PARTIE III : PARTENARIAT COMME RUPTURE-
CONTINUITÉ-INNOVATION DANS LES POLITIQUES
ÉDUCATIVES EN RÉPONSE AUX DÉFIS DU
DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION EN
CENTRAFRIQUE : ENJEUX ET PERSPECTIVES**

Introduction

Les deux premières parties ont largement évoqué la collaboration qui a jalonné l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en Centrafrique en soulignant les événements importants et les moments de crises entre l'État et l'Église depuis le début de la colonisation jusqu'à une époque récente (2009). Cette histoire débouche aujourd'hui sur des réalités nouvelles qui transforment, modifient et affectent les politiques éducatives et le visage de l'enseignement dans le contexte international en général et le contexte national centrafricain en particulier. On n'hésitera donc pas à s'interroger sur les questions de politiques publiques face à l'épreuve des exigences et des préoccupations sociales.

L'approche sociohistorique et politique de l'éducation que nous avons empruntée jusque-là nous a permis de comprendre la nécessité de l'éducation et de la formation dans le contexte de l'évolution du pays, même si les résultats n'ont pas toujours été au rendez-vous escompté. Seulement, cette nécessité était fonction des priorités des politiques publiques voulues par les autorités en place. Ainsi, après l'achèvement des conquêtes territoriales, les autorités coloniales avaient à répondre au besoin croissant de l'administration et du volet économique. L'enseignement colonial devait donc servir à l'époque de réservoir pour approvisionner en auxiliaires les autochtones qu'on devait associer à la gestion du pays. Les missionnaires de leur côté ont développé dès leur arrivée, par stratégie évangélicatrice, des écoles pour avoir des catéchistes et autres auxiliaires et pour permettre aux autochtones de pouvoir lire la Bible. Les réseaux religieux et missionnaires se sont fortement développés en comblant le vide et les lacunes de l'État dans le domaine de l'éducation⁶⁹⁸. Tout cela contribue à affirmer que derrière l'école se trouvent toujours définies des attentes à court, moyen et long termes et les autorités concernées devaient répondre à ces attentes par des mesures adéquates.

Ainsi, une fois les luttes politiques de l'élite africaine menées et l'indépendance acquise, les établissements scolaires ont commencé à se multiplier afin de préparer les jeunes à couvrir les besoins en cadres moyens et supérieurs pour l'administration, mais aussi pour le développement économique en général. Or, plus de 50 ans après l'indépendance, il n'existe pas encore en Centrafrique un plan cohérent et adapté au contexte de développement socio-économique du pays. La situation générale est à la dérive, le système d'éducation et de formation sensé accompagner la croissance économique et sociale se révèle incapable et ne

⁶⁹⁸ De manière générale, ces réseaux religieux et missionnaires ont permis de répondre aux tragédies vécues par les personnes en développant des services sociaux, sanitaires, économiques et scolaires etc.

prépare pas la jeunesse à affronter le marché du travail et à accompagner le pays à faire face aux exigences du développement et de la mondialisation.

Cependant, comme les autres pays du Tiers-Monde, Centrafrique a souscrit aux conclusions de la Conférence Mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990⁶⁹⁹, laquelle conférence fut reprise dix ans après en l'an 2000 assortie d'un programme appelé Plan d'Action de Dakar pour l'EPT. Malgré tout cela, les indicateurs⁷⁰⁰ à tous niveaux restent toujours négatifs et l'État seul n'y parvient pas. D'où notre préoccupation d'explorer et de comprendre si le partenariat comme réponse peut aider l'État à résorber la question de l'éducation et de l'enseignement afin de faire face aux défis du développement dans le contexte de la mondialisation qui caractérise la communauté mondiale aujourd'hui.

Cette troisième partie s'intéresse donc à la situation de l'éducation par le biais d'un diagnostic en premier lieu (chapitre VII) pour mettre en relief les défis qui sont liés à l'éducation et la formation, en analysant la configuration générale du système scolaire et en établissant un bilan. Dans un deuxième temps (chapitre VIII), prenant en compte les déficits identifiés (couverture, accès, qualité de l'offre éducative, disparités, contraintes économiques, budgétaires, organisationnelles et institutionnelles, etc.), elle s'intéressera enfin par une approche discursive à mettre en évidence la nécessité du partenariat comme réponse pour aider l'État à assurer l'émergence de l'éducation dans la perspective du développement socio-économique et dans le contexte de la mondialisation (chapitre IX). Nous pourrions comprendre la nécessité d'utiliser toutes les opportunités et de chercher à s'appuyer sur tous les acteurs disponibles dans les domaines de l'enseignement et de la formation. Car, bien que l'État soit constitutionnellement le garant du droit à l'éducation comme en France, cela ne présuppose nullement qu'il doit être le seul à offrir des services éducatifs. Se pose donc avec acuité la question de l'enseignement privé avec déploiement sur la question inévitable du partenariat éducatif. Ignorer cette dimension ne constitue sans doute pas des stratégies viables pour l'avenir de l'école centrafricaine. En fin de compte, cette dernière partie nous révèle la situation de « **rupture-continuité-innovation** » qu'ont

⁶⁹⁹ Cf. Unesco (1990), *Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous et Cadre d'Action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars.

⁷⁰⁰ Parmi ces indicateurs il y a lieu de citer le *Rapport sur le développement humain en RCA* réalisé par le PNUD en 2000 ; les *Enquêtes préliminaires réalisées par le Ministère du Plan et de la Coopération en 2000* ; le *Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT* réalisé par l'Unesco en 2002 ; le *Rapport Mondial sur le développement humain, Indicateurs DH*, réalisées par le PNUD en 2003, etc.

intégrée les politiques éducatives nationales à l'heure d'aujourd'hui. Nous constatons justement la rupture opérée avec la loi d'unification de 1962 qui avait concentré l'action éducative en totalité sous l'autorité unilatérale de l'État. La continuité par contre avec les politiques d'avant l'indépendance a été remise à jour en réponse aux situations éducatives d'urgence des temps actuels. Cette « rupture-continuité » est surtout marquée par une nouvelle dimension, à savoir « l'innovation » qu'introduit désormais la notion de partenariat qui prend en compte les besoins d'une nouvelle organisation scolaire en lien avec les différents acteurs impliqués dans les actions scolaires et éducatives.

CHAPITRE VII : SITUATION DE L'ÉDUCATION EN CENTRAFRIQUE ET SES DÉFIS AUJOURD'HUI : DIAGNOSTIC ET ÉTAT DES LIEUX

Le contexte de la mondialisation est un phénomène général qu'on ne saurait passer sous silence dans toute analyse socio-culturelle, politique et économique. Cela est encore plus vrai pour ce qui concerne les systèmes éducatifs qui sont largement ouverts à la dimension internationale. Il importe donc d'analyser les défis auxquels est confronté le système éducatif de Centrafrique au regard de son organisation structurelle par le biais d'un diagnostic multidimensionnel. L'approche de rémédiation par l'adoption du principe du partenariat permettrait donc de refonder l'école centrafricaine sur ses friches en ouvrant largement les portes au secteur privé et en diversifiant davantage ses acteurs à l'exemple de ce qu'apportent les écoles privées catholiques comme valeur ajoutée à l'effort de scolarisation et formation de la jeunesse en Centrafrique.

1. Les défis de l'éducation à l'heure de la mondialisation en Centrafrique

L'éducation tire sa pertinence et sa raison d'être de finalités économiques, culturelles et politiques dans toute société. Et comme le reconnaît Philippe HUGON, « *ses effets sur le développement économique sont fonction du milieu éduco-gène conditionnant l'éducabilité des enfants...* »⁷⁰¹. Ainsi donc, l'utilité et l'utilisation des acquis scolaires et universitaires méritent d'être questionnées au regard des besoins vitaux des citoyens et de la croissance économique que le pays doit satisfaire afin de lutter contre la pauvreté et les maladies, d'assurer un bien-être social, de protéger l'environnement et d'asseoir une citoyenneté démocratique. La planification de l'éducation est supposée être étroitement articulée à la formation du capital humain et social afin de répondre aux programmes sectoriels de développement. Dans le cadre de la théorie qui met en relief la question de l'adéquation entre le binôme formation-emploi⁷⁰², les établissements scolaires et universitaires sont invités à entretenir des relations interactives avec les milieux productifs, économiques et sociaux afin de développer les compétences pour la recherche de solutions aux problèmes des communautés et du pays. La question ou la préoccupation ici est de savoir si l'éducation,

⁷⁰¹ HUGON, P., (2012), *Géopolitique de l'Afrique*, SEDES, 3^e édition, p. 254.

⁷⁰² Cf. MAURICE, M., SELLIER, F., SILVESTER, J.-J., (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF, coll. « Sociologies » ; JOBERT, A., MARY, C., TANGUY, L., (1995), *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin.

l'enseignement et la formation en Centrafrique jouent ce rôle catalyseur pour le développement socio-économique, politique et culturel dans le contexte de la mondialisation.

Il est ainsi nécessaire de noter que le système d'éducation et de formation a évolué en RCA, dans un cadre généralement marqué par des pressions intenses d'origines variées qui sont à la fois démographiques, socio-économiques et politiques. Les interrelations de ces différentes composantes créent des influences négatives sur l'effort de doter le pays d'un système éducatif efficace et total.

1.1. Pour une approche des défis par les biais démographique et économique

D'abord, il faut comprendre, comme le dit ANTONIOLI, que « *les pays à fort taux de scolarisation ont un produit national brut (PNB) élevé, ou une forte densité de population, un taux de peuplement urbain important, une façade maritime, une situation politique relativement stable et éclairée...* »⁷⁰³. Cette hypothèse peut valablement être vérifiée dans la situation de la République Centrafricaine. Le pays-terrain de notre étude semble être en dehors du cadre que cet auteur décrit, car la République Centrafricaine ne répond à aucun de ces critères. Elle rassemble plutôt des facteurs défavorables qui portent atteinte indirectement au développement de son éducation.

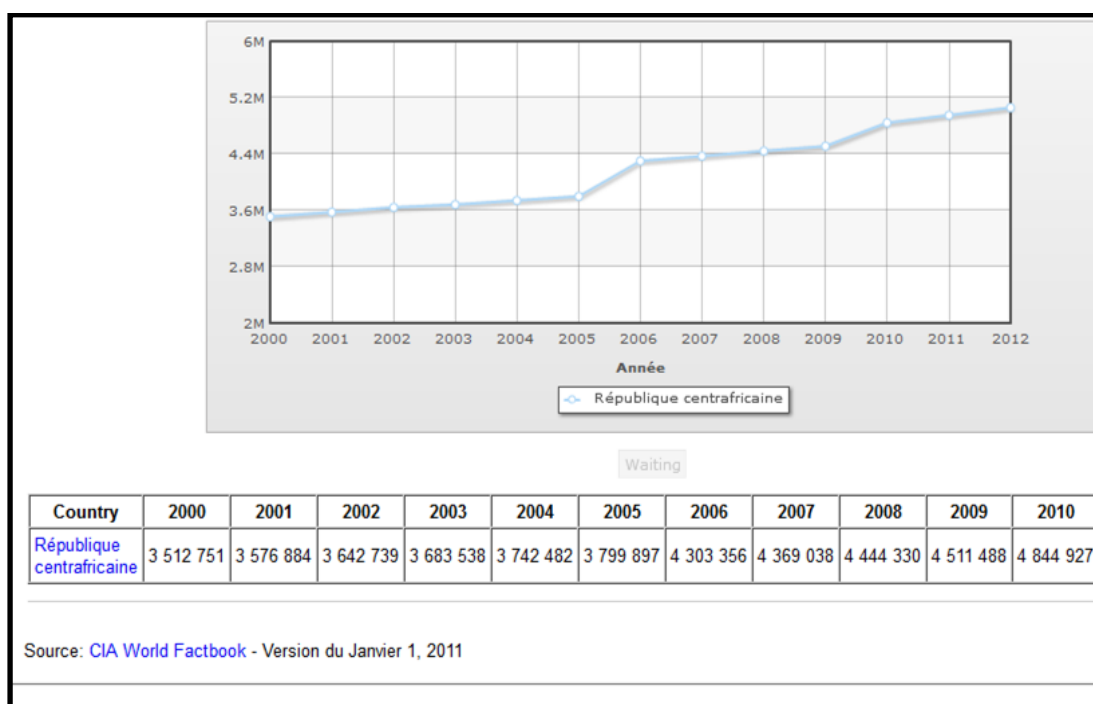
On peut citer d'entrée de jeu les handicaps démographiques liés à l'état économique morose du pays pour tenter de comprendre une partie des défis de l'éducation. La République Centrafricaine rassemble plus de facteurs défavorables qui portent atteinte indirectement au développement de son éducation que de facteurs positifs en ce qui concerne la situation démographique précaire et mal maîtrisée ainsi que le niveau économique totalement aléatoire qui brille par son absence totale de performance.

En effet, ce vaste pays connaît une faible démographie estimée en 2009 à 4.511.488 habitants⁷⁰⁴ seulement comme le montre le tableau⁷⁰⁵ ci-dessous, avec un taux de croissance de 2% par an.

⁷⁰³ ANTONIOLI, A. (1993), *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Paris, L'Harmattan, p. 89.

⁷⁰⁴ Ce chiffre n'est qu'une estimation. Le dernier recensement en Centrafrique date de 2003 et il s'agissait seulement du troisième en son genre depuis l'indépendance, le premier étant en 1975 avec 2.056.000 habitants, le deuxième en 1988 avec 2.688.426 habitants et le troisième enfin en 2003 avec 3.895.139 habitants : cf. FNUAP : Fonds des Nations Unies pour la Famille et la Population (UNFPA) : http://countryoffice.unfpa.org/car/2011/06/06/3381/rgph_2013/, visité le 18 décembre 2014.

Graphique 3 : Évolution de la population de 2000 à 2010



Selon les estimations de Lambert MOSSOA, « *la croissance démographique soutenue des six prochaines années (+2% par an en moyenne) aura pour conséquence une forte augmentation de la demande potentielle pour l'éducation en Centrafrique. Ainsi, en 2018, on devrait compter 792.000 enfants de six à onze ans, soit trois fois plus que le nombre d'enfants de six à onze ans scolarisés actuellement au Fondamental 1* »⁷⁰⁶ et une espérance de vie limitée à 49,5 ans⁷⁰⁷. Près de 47% de la population ont moins de 15 ans et la densité par habitant au km² est de 5. Cette projection formulée par Lambert MOSSOA présente des inquiétudes en terme d'avenir quand on sait que la tranche d'âge scolarisable d'aujourd'hui au primaire n'est pas totalement prise en charge par le système, qu'en sera-t-il des enfants qui seront trois fois plus en 2018 si justement des solutions ne sont pas trouvées ? Sans une prise en compte de l'impérieuse intégration des variables démographiques dans les mécanismes de gestion du système éducatif, l'écart entre l'accroissement de la population scolarisable et les capacités d'offres de service éducatif sera toujours distant et néfaste. Le

⁷⁰⁵ Cf. <http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=21&c=ct&l=fr>, visité le 1er décembre 2014.

⁷⁰⁶ MOSSOA, L. (2013), *L'appareil éducatif en Centrafrique*, L'harmattan, Paris, p.24. Le terme **Fondamental 1** est le terme officiel retenu dans la Loi d'Orientation de l'Éducation adoptée en 1997 en Centrafrique pour désigner le cycle de l'école primaire.

⁷⁰⁷ Estimation selon l'Ambassade de France en Centrafrique. Source : France Diplomatie : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/republique-centrafricaine/presentation-de-la-republique-1271/article/presentation-6529>, du 20 novembre 2014. En 2007, la Banque Mondiale affichait l'espérance de vie à 44 ans. En 1988 elle était de 49 ans selon le Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous (2004).

système abandonnerait encore davantage les jeunes au bord du chemin de l'éducation et de la formation, surtout quand on sait que, malgré le faible volume démographique actuel, les services éducatifs n'atteignent pas un grand nombre d'enfants en âge d'être scolarisés, ce qui engendre par ricochet le fort taux d'analphabétisme⁷⁰⁸ relevé dans le pays. Bref, il faut reconnaître que « *les profonds déséquilibres démographiques constituent des contraintes majeures à toute politique éducative en République Centrafricaine* »⁷⁰⁹. Le développement du partenariat éducatif et l'ouverture à plus de coopération avec des partenaires pourraient être une possibilité de solution afin d'améliorer et de relever le niveau d'accès de la majorité des enfants à l'école. En 2011, le taux brut de scolarisation à l'école primaire était seulement de 63% alors qu'en 1980 il était de 73%⁷¹⁰.

Pays sans façade maritime et donc enclavé, la RCA figure parmi les plus pauvres des pays les moins avancés, avec un indice de développement humain de 172^e sur 179^e et un PIB par habitant autour de 400 USD en 2007⁷¹¹. Son principal accès aux marchés mondiaux passe par les points portuaires de Pointe Noire au Congo et de Douala au Cameroun, tous deux situés à plus de 1200 km sans voie ferroviaire de Bangui la capitale, principal centre économique du pays.

Sur le plan intérieur, le réseau routier est peu développé et mal entretenu, entraînant par effet domino la pénalisation des échanges internes où les agriculteurs n'arrivent pas à écouler leurs produits. Le transport aérien, avec son coût élevé ne favorise pas non plus la communication et l'échange avec l'extérieur. Bref, la RCA ne peut faire face à la rude concurrence de la mondialisation.

Son enclavement la met dans un contexte particulièrement difficile, ce qui ne favorise pas son développement socio-économique. Il n'a pas de façade maritime directe, car il faut aller soit jusqu'à Douala au Cameroun à 1200 kms soit jusqu'à Pointe-Noire au Congo Brazzaville, près de 1500 kms, pour écouler les produits commerciaux ou en recevoir⁷¹². Ses

⁷⁰⁸ L'enquête à indicateurs multiples (MICS 2000) réalisée par le PNUD en 2000 révèle que 49,1% des membres des ménages âgés de 5 ans ou plus au niveau national n'ont jamais fréquenté l'école (cf. MICS 200, 60).

⁷⁰⁹ Ministère de l'Éducation Nationale (2000), *Plan National de Développement de l'Éducation (PNDE) 2000-2010*, Bangui.

⁷¹⁰ Cf. YERIMA BANGA, J-L, 2011, 103.

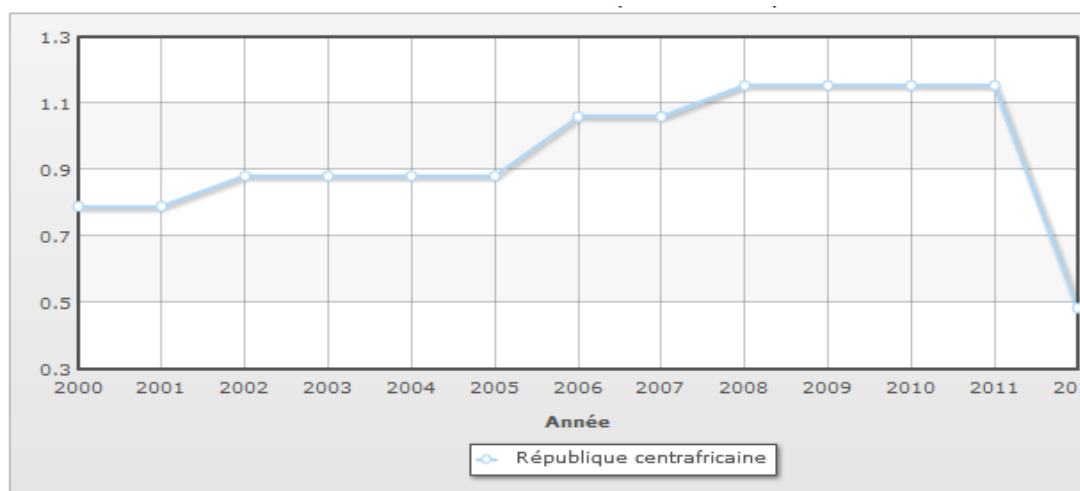
⁷¹¹ Données du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) produites en 2008.

⁷¹² Grâce au droit international, Centrafrique bénéficie des couloirs et des zones portuaires dans les pays limitrophes mais dépend énormément de leurs conditionnalités. Cette situation représente un sérieux handicap et est aussi facteur de beaucoup de tensions dans les relations de bon voisinage.

immenses potentialités économiques n'arrivent pas à la hisser parmi les pays développés et la placent plutôt dans une situation de pauvreté extrême.

Ainsi donc, son économie reste marquée surtout par une faible productivité sur le marché de la concurrence et aussi infirmée par des problèmes de bonne gouvernance⁷¹³ et d'insécurité puis par le manque criant d'infrastructures dans le transport. Le pays ploie donc sous un poids excessif de la dette (plus de 90% des recettes propres de l'État part en apurement des dettes). Les derniers chiffres montrent l'accroissement d'année en année de cette dette. Celle-ci est passée de 61 milliards de francs CFA en 1981 à 122 milliards en 1984, puis de 597 milliards en 2000⁷¹⁴ à 750 milliards, soit 1.153 millions de dollars américains en 2009 tel que le démontre le tableau⁷¹⁵ ci-dessous.

Graphique 4 : Évolution de la dette extérieure (en milliard US\$)



Waiting

Country	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
République centrafricaine	0,79	0,79	0,88	0,88	0,88	0,88	1,06	1,06	1,15	1,15	1,15	1,15

Source: [CIA World Factbook](#) - Version du Janvier 1, 2011

Le remboursement de la dette freine les investissements de l'État dans les domaines sociaux. Tous ces facteurs contribuent à freiner les efforts de développement, à accroître la pauvreté

⁷¹³ L'expression de bonne gouvernance est une vaste notion qui englobe tous les aspects de la gestion des affaires d'un pays, notamment la politique économique, le cadre réglementaire et l'état de droit, la démocratie, l'Etat de droit. La corruption et l'abus d'autorité ou de confiance dans l'exercice de la puissance publique détournée à des fins d'enrichissement personnel y sont formellement interdits.

⁷¹⁴ Cf. *Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous, 2004-2015*, 11.

⁷¹⁵ Cf. <http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=94&c=ct&l=fr>, visité le 1er décembre 2014

et surtout à affaiblir la qualité du capital humain par le manque d'un système éducatif efficace et approprié.

La liste des défis est loin d'être close, car il faut aussi y ajouter le contexte social marqué par la pauvreté monétaire des ménages dont 62% des familles vivent seulement avec 1US\$ par jour et par personne selon les données du Ministère des Finances et du Plan établies en 2007. Ceci étant, la faiblesse de l'épargne nationale ne pouvait que limiter les capacités nationales de participation aux investissements publics et entraîner une précarité de vie qui a des conséquences sur l'accès de la population aux services sociaux, notamment l'accès des enfants à l'école. La crise économique et financière qu'avait déjà fragilisée la dévaluation du franc CFA en 1994 ne fait que persister et éroder l'espoir d'une croissance soutenue d'année en année et la population est victime des effets dévastateurs sur le plan socio-économique. Bref, les faibles performances économiques du pays ont des conséquences profondes sur l'éducation et la formation, car elles affectent davantage les populations rurales qui représentent 80% des habitants sur le plan national.

Enfin, sur le plan de l'instabilité politique⁷¹⁶, la RCA bat le record de tous les maux dans le monde. Le contexte de crises récurrentes constitue un véritable frein au développement de l'éducation et de la scolarisation, il ne peut permettre de conduire à terme les nombreuses mesures⁷¹⁷ décidées pour conjurer la situation désastreuse de l'école centrafricaine. La liste des grands moments de réformes accompagnées par des prises de décisions effectives comme réponses nationales passées et récentes est longue : le Séminaire National sur l'éducation en 1982, les États Généraux de l'Enseignement Supérieur en 1987, les États Généraux de l'Éducation et de la Formation en 1994, la Loi d'orientation de l'éducation en 1997, le Plan National du Développement de l'Éducation (PNDE) en 2000, le Dialogue National en sa Commission sur l'éducation en 2004, le Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous (PNA-EPT) en 2004, le Projet d'Appui au Système Éducatif en

⁷¹⁶ De l'indépendance en 1960 jusqu'à nos jours, la RCA a connu plusieurs troubles sociopolitiques. Sur le plan politique, on dénombre 5 coups d'État comme mode d'ascension au pouvoir. A cela s'ajoutent les 3 soulèvements militaires appelés mutineries de l'armée (1997 et 1998). Sur le plan social, il y a eu aussi de nombreuses grèves des élèves et étudiants exigeant le versement de bourses et des frais de stage (1974, 1975, 1976, 1991, 1992, 1993), celles des enseignants, des travailleurs réclamant les meilleures conditions de travail, la régularisation des arriérés de salaires ainsi que le versement régulier des salaires, des primes, des promotions des fonctionnaires, sans compter les réclamations par les fonctionnaires retraités de leurs pensions. Cf. NAMYOUISSÉ, J.M., (2007, 48-56).

⁷¹⁷ Ce sont des approches au cours du temps destinées à améliorer l'effort de l'éducation et de la scolarisation en RCA.

Centrafrique (PASECA)⁷¹⁸, la stratégie sectorielle élaborée par le Document de Stratégie de la Réduction de la Pauvreté (DSRP) dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en 2006, le Rapport d'État sur le Système Éducatif National (RESEN) en 2006, et la Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation en 2008, etc⁷¹⁹... On remarque facilement ici la multiplicité et les successions trop rapides à brève échéance des différents programmes mis en place pour tenter de résoudre la crise scolaire en Centrafrique. Comment pourrait-on réaliser de tels programmes dans la précipitation ? Ce foisonnement d'initiatives ne pourrait-il pas aussi largement contribuer à l'échec du système et créer un effet de patinement sans suite probable, puisque rien ne va jusqu'au bout ? Les effets redistributifs de tous ces nombreux programmes et actions envisagées sont restés sans effet probant.

De fait, un important travail de recherche doctorale a été consacré aux conséquences des troubles sociopolitiques sur le fonctionnement de l'éducation en Centrafrique⁷²⁰. L'auteur de cette recherche met en lumière les nombreuses crises et les soulèvements sociopolitiques qui ont ponctué la vie nationale depuis plus d'une décennie. Il y relève six périodes qu'il qualifie de « turbulences politiques » aux conséquences mappées d'incertitudes. Pour lui, ces périodes vont de 1980 à 2003⁷²¹. Et bien sûr, à cela il faut aussi consigner la grande période de trouble de 2006 à 2013⁷²² avec le phénomène de la multiplicité de rébellions contre le régime politique en place, lequel phénomène a largement essaimé dans le Nord-Ouest du pays et a contribué à baisser encore davantage l'effort de la scolarisation et de l'éducation sur le plan national. Cette instabilité politique récurrente, jalonnée d'une succession de coups d'État, de tentatives de coups d'État, de plusieurs mutineries et de rébellions armées fragilise l'État, l'empêche de développer des programmes d'éducation et

⁷¹⁸ Ce projet a été surtout soutenu et conduit par les bons soins de la Mission de Coopération Française en Centrafrique pour assurer le renforcement des capacités des enseignants et chefs d'établissement par des formations organisées à l'endroit de ceux-ci.

⁷¹⁹ On remarque facilement la multiplicité et les successions rapides à brèves échéances des différents programmes mis en place pour tenter de résoudre la crise scolaire en Centrafrique. Comment pourrait-on réaliser de tel programme dans la précipitation ? Ce foisonnement d'initiatives pourrait aussi largement expliquer l'échec du système et créer un effet de patinement sans suite probable.

⁷²⁰ Cf. GOUNEBANA, C. B., (2006), « Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : situation de l'enseignement primaire », Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Jean BOURDON, IREDU, Université de Bourgogne.

⁷²¹ Cf. Idem, p. 110-116.

⁷²² A partir de 2006, plusieurs groupes de rébellions en lutte contre le gouvernement central s'étaient installés dans la partie Nord-Ouest du pays. Leur présence dans cette zone ne permettait pas à l'État d'y déployer les fonctionnaires de l'État dont les instituteurs dans le cadre du développement scolaire. La coalition de ces rébellions a réussi à renverser le régime en place en 2013.

de formation et ne garantit aucune chance aux jeunes pour faire des études tournées vers la valorisation des énormes potentialités économique locales.

Face à tout cela, il faut donc tirer la leçon que la RCA est un État-nation incapable de jouer le jeu du développement tel que l'exige le contexte de la mondialisation. La situation socio-économique regrettable ne va pas sans laisser de séquelles sur le champ de l'éducation. L'enjeu de l'éducation reste donc énorme pour que l'État puisse résorber à lui seul la question scolaire dans laquelle le problème de la formation et de l'emploi s'invite aussi comme objet de débat et de réflexion. Qu'en est-il exactement et quel débat s'impose aujourd'hui à ce niveau ?

1. 2. Formation et emploi non arrimés aux besoins économiques du pays

La diversité des champs de recherche en Sciences de l'Éducation peut nous amener aussi à nous intéresser au rôle de la qualité du travail dans la justification de la croissance économique qui est étroitement liée au développement social. L'accroissement quantitatif et qualitatif de la productivité et du développement socio-économique peut rendre compte de la qualité de l'éducation et de son système dans un pays donné. En effet, se rapportant à la théorie du capital humain⁷²³, l'éducation est considérée comme un investissement que l'individu doit capitaliser pour ses bénéfices psychologiques et ses gains marchands en terme d'employabilité sur le marché du travail. L'éducation constitue donc un investissement rentable si elle conduit « à privilégier les bénéfices associés à la mise en œuvre dans des activités productives »⁷²⁴. Ainsi donc, les travailleurs qui ont reçu une bonne éducation et formation ont du savoir-faire, un bagage culturel et intellectuel important et sont par conséquent plus efficaces et plus productifs sur le plan socio-économique. En définitive, la théorie du capital humain invite à améliorer et à développer les systèmes de l'éducation et de la formation pour le bien de l'homme ainsi que pour garantir et assurer un bon développement de la nation. Cette hypothèse peut nous aider à analyser la situation qui prévaut en Centrafrique.

Ainsi donc, pour le cas de Centrafrique, on peut noter des écarts importants entre éducation, formation et productivité. Ceci dit, la République Centrafricaine comme État-nation, en tant

⁷²³ Cf. BECKER, G. S., (1964) sur la théorie du capital humain : *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, NBER-Columbia University Press.

⁷²⁴ JAROUSSE, J-P., « Économie de l'Éducation », in CHAMPY, P., ETEVE, C., (2005), (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 3ème édition, p. 321.

que pays en voie de développement, a un retard plus important à combler dans le domaine de l'éducation et de la formation. En effet, l'inadéquation entre formation et emploi par rapport au marché du travail et aux besoins économiques du pays reste un défi majeur pour son système éducatif. L'obsolescence et l'inadaptabilité de ce système éducatif aux défis des temps modernes restent préoccupantes de nos jours. Il y a une incohérence entre les offres et les demandes d'emploi pour la simple raison que les offres ont besoin de compétences avérées que doit apprêter le système d'éducation et de formation⁷²⁵. Dans un pays où le système ne forme pas à des compétences, il est peu probable que les industries de production puissent s'y installer délicatement, car la main-d'œuvre qualifiée risque de faire défaut. En plus, le phénomène de nombreux diplômés sortis du supérieur qui connaissent un chômage endémique met le doigt, d'une part, sur le désert du marché de l'emploi où seul l'État a servi de creuset d'embauche depuis les premières années de l'indépendance jusqu'à aujourd'hui, et d'autre part, sur la faible qualité de l'enseignement qui ne favorise pas l'acquisition de compétences et de qualifications pour résorber la question d'employabilité dans les secteurs de productivité. Il y a donc un faible lien entre la rentabilité et la productivité de l'école, car les savoirs scolaires ne sont pas créateurs d'emploi et donc improductifs. Lambert MOSSOA relève évidemment cette faible adéquation entre la formation et l'emploi, laquelle se vérifie au niveau de la situation pernicieuse de chômage et de sous-emploi pour les diplômés qui sortent des institutions scolaires supérieures ou de centres de formation. Selon lui, « *seuls 25% de sortants du supérieur trouvent un emploi de cadres ; les autres occupent un emploi sous-qualifié par rapport à la formation reçue (50%) ou sont au chômage (25%)*⁷²⁶.

L'histoire de l'enseignement colonial nous apprend qu'après l'achèvement de la conquête coloniale, on a assisté à la phase de l'établissement de l'administration publique et de l'exploitation économique du pays conquis. Face à la nécessité d'avoir des agents subalternes et de la main-d'œuvre dans l'administration et les structures économiques était né le besoin de former les autochtones. On aboutira donc à l'établissement d'un

⁷²⁵ Cf. MAILLARD, F., « La réforme de la voie professionnelle : une politique scolaire ? », in POU CET, B., PROST, A., (coord.), *Carrefours de l'éducation*, 2016/1 (n° 41), La réforme en éducation au XX^e siècle en France, p. 151 - 168. Engagée pour améliorer son efficacité et la rapprocher davantage du monde du travail, Fabienne MAILLARD part de la rénovation de la voie professionnelle lancée fin 2007 en France qui propose en fait une nouvelle architecture des diplômes et de l'offre de formation pour appeler à une perspective de la politique de scolarisation de la voie professionnelle.

⁷²⁶ MOSSOA, L., (2013), *L'appareil éducatif en Centrafrique*, Paris, L'Harmattan, p. 29. Les informations fournies par le FMI suite à sa mission en 2009 en Centrafrique présentent un chiffre de chômage très lourd de l'ordre de 40% (cf. « *Rapport des services du FMI relatif aux consultations de 2009 au titre de l'article IV et à la Cinquième revue de l'accord au titre de la Facilité pour la réduction de la pauvreté et pour la croissance* » : Rapport du FMI N° 10/21 du 18 novembre 2009, p. 14. Selon cette même source, il faudra attendre jusqu'en 2030 pour ramener le chiffre de chômage à 10%).

enseignement colonial et d'une éducation pour répondre aux besoins de la politique et aux attentes de la colonisation. En clair, la politique scolaire de la période coloniale visait la compensation du déficit numérique en administrateurs coloniaux et producteurs économiques et était guidée par des orientations précises comme nous le lisons dans la pensée de Albert SARRAUT⁷²⁷ : « *instruire les indigènes est assurément notre devoir (...), mais ce devoir fondamental s'accorde par surcroît avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques les plus évidents* ». Les gens formés devaient donc être opérationnels sur le marché de l'emploi et répondre aux besoins économiques. Leur formation⁷²⁸ répondait aux besoins et aux attentes sur le terrain et par conséquent, était en adéquation avec l'emploi pour des finalités administratives et économiques de la colonie. Les programmes scolaires étaient bâtis en fonction de la politique et des objectifs de la colonisation sur le plan politique, économique, social et culturel. Il convient de mettre l'accent ici sur un plan cohérent de formation adapté au contexte de développement socio-économique, et ceci était le rôle de l'école. L'éducation est censée accompagner la croissance économique et préparer les jeunes à affronter le monde du travail en dehors du seul réceptacle qu'est la Fonction publique.

Or après les indépendances, dans les années 1960, l'Unesco incitait à la course à la scolarisation, sur la base de travaux macroéconomiques prouvant que l'instruction scolaire était le principal moteur de la croissance économique dans les pays occidentaux⁷²⁹, et sur l'hypothèse d'un développement possible de tous les pays sur le même modèle. Ainsi donc, l'Afrique va adopter sous l'égide de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA), un programme dénommé « Plan d'Action d'Addis-Abeba⁷³⁰ », lequel prévoyait la massification au sortir de la colonisation de l'éducation primaire universelle au plus tard jusqu'en 1980. Autrement dit, tous les États-Nations membres devaient en 16 ans, après son adoption,

⁷²⁷ SARRAUT, A., (1923), *La mise en valeur des colonies*, Paris, Payot, p. 34. Albert SARRAUT (1872 - 1962), homme d'État français, fut à plusieurs reprises ministre dans divers gouvernements républicains dont à deux reprises ministre des colonies de 1920 à 1924 et de 1932 à 1933. L'une de ses pensées importantes reste révélée dans cet ouvrage qu'il écrivit portant sur *La mise en valeur des colonies*.

⁷²⁸ Nous n'entrons pas ici dans le débat et la polémique sur la qualité et le contenu de l'enseignement colonial donnés à l'époque, mais nous nous intéressons aux finalités que les agents coloniaux avaient formulées comme objectifs de formation et d'éducation à donner. Cela consistait à former les indigènes de manière spécifique pour qu'ils soient en mesure de répondre aux attentes de l'administration coloniale et participent efficacement à la production économique.

⁷²⁹ Cf. OCDE, (1964), *Le facteur résiduel et le progrès économique*, Paris ; DENISON, E., (1964), « La mesure de la contribution de l'enseignement à la croissance économique », in *Le facteur résiduel et la croissance économique*, OCDE, Paris.

⁷³⁰ La Conférence d'Addis-Abeba tenue en 1961 avait rassemblé tous les Ministres de l'Éducation des pays africains pour déterminer les objectifs de la scolarisation universelle pour le continent.

assurer l'éducation primaire universelle pour tous les enfants sans distinction de sexe et de condition sociale, afin de répondre aux besoins de développement de leur pays⁷³¹. Ce qui revient à dire que la véritable clé du développement est d'abord une affaire d'hommes, de leurs compétences scientifiques et techniques provenant inéluctablement de la consistance de leur système éducatif plus que de leurs ressources naturelles ou des centaines de millions qu'on mettrait à leur disposition.

En Centrafrique, l'État connaît un véritable dilemme en ce qui concerne le développement scolaire pour faire face aux besoins socio-économiques comme souhaité à Addis-Abeba. Les conjonctures sociopolitiques n'ont jamais permis jusque-là de s'approprier le processus devant aboutir à un véritable développement, quels que soient le niveau et le domaine. L'étude du cadre démographique et socio-économique développée ci-haut pourrait aider à comprendre la situation de marasme identifié.

L'économie centrafricaine est essentiellement basée sur quatre activités du secteur primaire⁷³² créatrices de richesses dont les productions minières (or et diamant), le bois, le coton et l'élevage. Or, les mines sont exploitées généralement de manière artisanale dans les zones de production et jusque-là il n'y a aucune production industrielle. Le coton et l'élevage ne sont pas pratiqués de manière extensive et manquent de technique moderne. Dans ce secteur primaire, l'agriculture de subsistance représente seulement 33% du PIB alors que plus de 80% de la population active est essentiellement agricole et les techniques culturales n'ont jamais évolué, contraignant les producteurs à rester toujours dans les pratiques artisanales. Malgré cette immense opportunité, l'agriculture demeure une pratique aux potentialités non encore valorisées, l'immense disponibilité des terres cultivables et des cultures variées à promouvoir demeurent jusque-là sous-exploitées par manque de modernisation par le truchement d'une éducation et formation adaptée que l'école centrafricaine n'arrive pas à promouvoir. Pour mémoire, le territoire national couvre une superficie de 623.000 km² pour une population d'à peine 5.000.000 d'habitants, ce qui souligne la disponibilité énorme de terrain cultivable à grande échelle pouvant être mis en valeur sur le plan économique.

⁷³¹ Cf. YERIMA BANGA, J-L, (2011), p. 70.

⁷³² Le secteur primaire très prépondérant représente de manière générale 52% en moyenne du PIB, contre 30% pour le secteur tertiaire et 18% environ seulement pour le secondaire, cf. Ministère de l'Éducation Nationale, *Plan National de Développement de l'Éducation 2000 - 2010*, p. 22.

Le secteur secondaire destiné à transformer les matières premières du secteur primaire par l'industrialisation est inexistant à cause des crises sociopolitiques mentionnées ci-haut qui fragilisent le climat des affaires. Le tissu industriel, qui n'a jamais été très développé par rapport aux pays voisins comme le Cameroun par exemple, a souffert des troubles militaires et politiques successifs, et est aujourd'hui quasiment inexistant. Quelques industries développées dans les années 1970 (manufactures de tissus, de chaussures...) ont disparu. Il subsiste une production locale de bière et de transformation d'aluminium. Ce secteur demeure très embryonnaire et son apport dans le PIB reste marginal malgré toutes les potentialités locales. Cette carence s'explique à un double niveau : premièrement, pour que les industries de transformation puissent s'implanter, il faut qu'il y ait un climat serein des affaires avec une garantie de sécurité afin que l'investissement opéré prospère. Deuxièmement, il faut qu'il y ait une main-d'œuvre qualifiée sur le terrain pour assurer la production, or cette qualification ne peut pas être obtenue en dehors d'une politique éducative cohérente menée dans le pays par l'État. Pays producteur de bois de bonnes essences, l'exploitation forestière est toujours tournée vers l'extérieur, toute la production est exportée avec les essences brutes, aucune usine ne transforme les bois exploités au pays.

C'est ici qu'on peut s'interroger sur la place de l'école en Centrafrique. Depuis le temps de la colonisation jusqu'après l'indépendance et la période moderne, l'école a toujours existé et, chaque année l'État a cherché à sauver la face en brandissant quelques chiffres présentant l'effort de formation et d'éducation qu'il menait. Or, on se rend compte que les bénéficiaires de cette formation et de cette éducation ne donnent pas à l'État ce qu'ils sont censés lui donner en retour, c'est-à-dire, participer au développement socio-économique national. L'analyse à porter à ce niveau revient à reconnaître qu'il y a inadéquation entre la formation et l'emploi en lien avec les besoins économiques du pays. La RCA manque cruellement de techniciens, de main-d'œuvre qualifiée et cela est en grande partie lié à un système éducatif très souvent mal adapté à la réalité et aux besoins du marché. Il s'agit d'adapter la formation des jeunes aux besoins du marché de l'emploi. Jusque-là, la politique scolaire menée semble obsolète et s'inscrit encore et toujours dans la suite de ce que la colonisation a légué à l'indépendance. Le système éducatif centrafricain n'a qu'une finalité, à savoir fournir en général à l'État des administrateurs et fonctionnaires. Ainsi donc, on remarque un fort développement du secteur tertiaire qui n'est qu'un secteur de produits des services comme banque, assurance, magistrature, services aux personnes, santé, médecine, hôtellerie et

sécurité, etc. On assiste ainsi à un large développement du secteur tertiaire non marchand, donc non productif sur le plan économique pour le véritable développement du pays.

Or, le pays connaît depuis le début de l'indépendance un méajustement⁷³³ entre le système d'éducation et de formation et les systèmes de production économique se traduisant par un fort taux de chômage⁷³⁴ de diplômés sortis des circuits scolaires et universitaires, la pénurie de qualifications intermédiaires et l'exode des compétences. Et cette situation induit des effets ambigus sur les possibilités du développement et du relèvement du pays pour la simple raison que l'école centrafricaine n'assure pas « *la construction de la citoyenneté, de savoirs évitant la fracture scientifique et d'opportunités d'emploi dans de nombreux services* »⁷³⁵. Le seul marché du travail qui est devenu populaire aujourd'hui en Centrafrique demeure le secteur dit informel⁷³⁶ et mal organisé, qui draine comme un refuge marqué par la précarité, à défaut d'avoir mieux, la plupart des diplômés en chômage et autres rejetés du système éducatif que sont les déscolarisés.

Et pourtant, des amorces de réflexion sur la question de cette inadéquation ont bien eu lieu et datent de plus d'une décennie déjà dans des recherches fondamentales pour des solutions à apporter afin de rectifier le tir. Déjà en 1978, une décision ministérielle avait mis sur pied une Commission Spécialisée dénommée « Éducation - Formation - Emploi⁷³⁷ » pour déterminer la nécessité de promouvoir une authentique adéquation Éducation-Formation-Emploi et apporter des propositions à ce problème complexe et de remodeler entièrement le système. Les institutions reconnaissaient déjà à l'époque :

⁷³³ Avec le préfixe qui l'accompagne, ce mot évoque l'idée d'une négation, le contraire de ce qui aurait dû être.

⁷³⁴ Il y a une grande disparité entre les chiffres donnés par les différentes sources dont nous avons fait écho ci-dessus sur la réalité du chômage en Centrafrique. Retenons que le Rapport du FMI N° 10/21 du 18 novembre 2009 avance plutôt un chiffre assez lourd de 40% sur le chômage. Mais de tout cela, on retient tout de même l'importance que le chômage représente dans le pays. Selon les autres sources aux données moins inquiétantes, le taux de chômage ne fait qu'augmenter d'année en année. Ainsi, il serait passé de 6% en 1993 à 8% en 2001 (source : Index Mundi : <http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=ct&v=74&l=fr>). Et en janvier 2008, il était évalué à 16,10% sur le plan national (source : Trading economics : <http://fr.tradingeconomics.com/central-african-republic/unemployment-rate>).

⁷³⁵ HUGON, P., (2012), *Géopolitique de l'Afrique*, SEDES, 3^e édition, p. 254.

⁷³⁶ Le Bureau International du Travail (BIT) définit le secteur informel comme un « secteur économique non structuré » parce qu'il échappe au regard ou à la régulation de l'État. Ce secteur occupe une place très importante dans l'économie de la RCA. En effet, une fraction significative de la population vit de ce que l'on appellerait ailleurs des « petits boulots ». C'est un phénomène qu'on trouve surtout dans un pays très touché par le chômage.

⁷³⁷ Cf. BnF, 4-O3W pièce-177 : *Rapport national de la République Centrafricaine à la 38^e session de la Commission Internationale sur l'Éducation (C.I.E)*, 1981, p. 12.

« qu'il semble bien que l'Éducation ne soit pas suffisamment adaptée aux réalités socio-économiques et culturelles de la collectivité, ni même aux besoins de la situation de l'emploi ou aux impératifs du développement, ne remplissant pas ainsi sa fonction fondamentale qui est de permettre à chacun de prendre pied dans la vie active et de s'insérer harmonieusement et rapidement dans le processus d'évolution »⁷³⁸.

Un document de travail et de référence fut présenté ainsi en novembre 1978 par le Ministère de l'Éducation au colloque de Brazzaville dans le cadre du Bureau Africain des Sciences de l'Éducation (BASE) afin de recueillir les avis des techniciens. Ce document intitulé « Éducation et Travail Productif » énumère les actions à entreprendre à tous les niveaux du système éducatif dans les plus brefs délais. Des institutions internationales soutiendront ces études par leur implication à un niveau ou l'autre : il s'agit de la mission d'évaluation Banque Mondiale et Unesco de septembre à décembre 1978 assortie du rapport « Éducation et Développement en Empire Centrafricain⁷³⁹ » au mois de février 1979. Il y aura des missions d'études effectuées en 1980 par les consultants dans une démarche multilatérale : Mission de HEYN de la part de l'Unesco sur l'Enseignement technique ; Mission ROLLOND par l'Organisation Internationale du Travail (OIT) et le Bureau International du Travail (BIT) pour la formation professionnelle post-primaire ; Mission DELFOLTE par le Fonds d'Aide et de Coopération (FAC) pour l'enseignement agricole et enfin la Mission UOT pour les liens entre l'Éducation, la Formation et l'Emploi. Le département ministériel recevra enfin le soutien du Fonds Européen de Développement (FED) en dépêchant des missions techniques en Centrafrique aux fins de compléter les études sectorielles entreprises par les autres organismes⁷⁴⁰. Malheureusement, tous ces dispositifs n'ont pas été mis en œuvre, faute de crédits de fonctionnement.

Bref, les caractéristiques actuelles de la population centrafricaine ne sont pas favorables à un développement humain durable. Vivant majoritairement et employée surtout dans le secteur primaire, cette population a besoin d'action vigoureuse en éducation et formation en vue de renforcer son niveau d'instruction et de qualification d'une manière générale et surtout dans les zones rurales. L'accroissement du niveau d'instruction de la population pourrait ainsi inscrire le pays dans la dynamique de la mondialisation comme beaucoup d'autres. Comme le reconnaît le Ministère de l'Éducation Nationale :

⁷³⁸ Idem, p. 2.

⁷³⁹ Pour information, Centrafrique fut à un moment donné érigée en Empire sous le règne de Jean-Bedel BOKASSA qui en devint empereur en 1977. Cette monarchie sera abolie deux ans après avec le coup d'État contre BOKASSA.

⁷⁴⁰ BnF, 4-O3W pièce-177 : *Rapport national de la République Centrafricaine à la 38^e session de la Commission Internationale sur l'Éducation (C.I.E)*, 1981, pp. 12-13.

« Le système d'éducation et de formation, non adapté aux besoins de développement du pays, n'a pas permis de valoriser efficacement les énormes potentialités naturelles, de développer et de dynamiser les activités artisanales et de transformation capables d'asseoir un tissu industriel cohérent dans le pays. Il faut donc que le pays dispose d'un système éducatif qui tienne compte de ses besoins de développement et qui repose sur ses réalités socio-culturelles »⁷⁴¹.

Ainsi donc sont les défis posés au système éducatif en Centrafrique qui méritent d'être relevés afin d'élargir les perspectives de résolution de crises.

En conclusion, comme le dit un ancien premier ministre de Centrafrique :

« Il faut nécessairement valoriser les métiers liés à l'agriculture, à l'élevage, à la foresterie et aux mines par le biais des formations adaptées, car, comment expliquer que dans un pays comme la RCA où 0,5% seulement des 55 millions d'hectares de terres cultivables sont exploitées, où les potentialités de développement de l'élevage sont immenses, où la forêt est vaste, où il ya du diamant et de l'or, oui comment expliquer que dans un tel pays sa faible population totale de 4,5 millions ne puisse être au moins formée pour mettre en valeur ces richesses ? »⁷⁴².

Telles sont les conclusions d'un homme qui a eu à diriger le pays et dirions-nous qu'il parle en connaissance de cause. Et dans le cadre des différentes et nombreuses crises sociopolitiques connues, l'école reste le seul moyen idoine pour assurer l'éducation à la paix et la cohésion nationale, gages de la reconstruction et du développement d'un État moderne à l'heure de la mondialisation. L'éducation assure par conséquent à chaque citoyen la possibilité de développer des aptitudes, des compétences et des comportements, qui préviennent la violence et privilégient la résolution pacifique des conflits.

Le redressement économique, la relance d'une croissance continue sont des impératifs et une nécessité absolue pour appuyer les réformes visant à assurer et à améliorer le système éducatif national. Les défis de l'éducation en RCA peuvent être aussi saisis par la configuration générale du système scolaire en ce qui concerne son organisation administrative et structurelle.

⁷⁴¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Plan National de Développement de l'Éducation 2000 - 2010*, p. 23.

⁷⁴² ZIGUELE Martin, ancien premier ministre de Centrafrique de 2001 à 2003, « L'éducation et le travail décent, seuls remèdes contre l'instabilité politique et les guerres civiles en Afrique : le cas de la République Centrafricaine », intervention donnée à la Réunion de l'Alliance Progressiste à Lisbonne du 4 au 6 décembre 2014, publiée sur le site : http://www.centrafrique-presse.info/site/info-annonce_et_divers-6651.html : du 6 décembre 2014.

2. Configuration générale du système éducatif centrafricain

Afin de poser les bases d'un partenariat efficace, il convient aussi de découvrir la configuration du système éducatif centrafricain. Cette étude sur la configuration du système éducatif centrafricain permet de mieux poser la problématique du dysfonctionnement de l'appareil étatique sur la gestion de l'éducation et de la formation sur le plan national et aborder la nécessité du partenariat. En effet, depuis son accession à l'indépendance, la RCA, à l'instar d'autres pays subsahariens, a opté pour le développement d'un système d'éducation et de formation afin de répondre aux besoins urgents et importants en ressources humaines dont avait besoin le pays. Différents systèmes éducatifs déterminant l'ossature de l'apprentissage et de la formation vont être mis à jour pour matérialiser la politique nationale en matière d'éducation. On y remarque avec le temps une certaine évolution et des changements d'approche dans la configuration générale du système.

2.1. Recherche théorique de la notion de configuration du système éducatif

Parlant de la configuration, nous pouvons faire recours aux analyses développées par Henry MINTZBERG⁷⁴³ et les retenir comme modèle théorique d'approche du système éducatif qu'on trouve en Centrafrique.

En effet, MINTZBERG décrit un système, c'est-à-dire une organisation à travers la configuration que celle-ci représente. Il essaie d'appréhender les organisations et leur fonctionnement en fonction de leurs procédures de management. Les éléments de base sur lesquels une organisation est structurée sont la division du travail et les moyens de trouver une forme de coordination entre les différentes tâches. Il part du postulat que notre monde est une société d'organisations et que chaque organisation se définit comme une action collective à la poursuite de la réalisation d'une mission commune. Selon lui, afin d'appréhender au mieux les organisations, il est nécessaire de définir, d'une part, les processus qui permettent, à ceux qui ont une responsabilité formelle dans l'organisation, de diriger et guider l'organisation dans ses activités ; d'autre part, de définir les formes des organisations ; et enfin, de déterminer l'influence des sociétés sur les organisations et celle des organisations sur les sociétés. Mais ce qui distingue avant tout chaque organisation, c'est

⁷⁴³ MINTZBERG, H., (1989), *Le management, voyage au centre des organisations*, Éditions d'Organisation. MINTZBERG, universitaire canadien en sciences de gestion, est l'auteur internationalement reconnu d'ouvrages de management.

la présence d'un système d'autorité et d'administration personnifié par un ou plusieurs managers dans une hiérarchie plus ou moins structurée et dont la tâche est d'unir les efforts de tous dans un but donné. En cherchant à identifier les parties d'une organisation, il définit des « éléments de base » qui la constituent et il en identifie cinq : le centre opérationnel, le sommet hiérarchique, la ligne hiérarchique, la technostructure et le support logistique. Ces cinq éléments se comprennent comme suivent⁷⁴⁴ :

1) **Le centre opérationnel** constitue le socle de base. Sans cette entité, la structure n'a pas de raison d'être puisqu'elle permet à l'entreprise de produire le bien ou service qu'elle va par la suite céder sur le marché et pour lesquels elle a été créée. Le centre opérationnel rassemble les membres de l'organisation (opérateurs) dont le travail est directement lié à la production des biens et des services. Il procure les entrées nécessaires à la production, fabrique et distribue les produits, assure la maintenance. De fait, il assure l'activité de tout ce qui est nécessaire à l'enrichissement direct de l'organisation .

2) **Le sommet stratégique** est constitué de un ou plusieurs managers qui dirigent l'organisation. Leur vision est globale et leurs responsabilités sont très larges et n'entrent pas dans la technicité de la production directe. La fonction du sommet stratégique est de faire en sorte que l'organisation remplisse sa mission de façon efficace et qu'elle serve les besoins de ceux qui la contrôlent ou qui ont sur elle du pouvoir (propriétaires, administrations, etc. ...). Il exerce des fonctions de supervision directe : provisionne les ressources, règle les conflits, contrôle, diffuse l'information. Il est également chargé de la discipline au sein de l'organisation et de ses relations avec l'environnement (contacts à haut niveau avec les pouvoirs publics, négociation avec les banques et les fournisseurs, etc.). Il développe la stratégie de l'organisation.

3) **L'élément médian ou ligne hiérarchique** est le lien formel, hiérarchisé d'autorité entre le centre opérationnel et le sommet stratégique. La ligne hiérarchique est composée de cadres, contremaîtres, etc., qui assurent la relation professionnelle entre le sommet stratégique et le centre opérationnel. Ces agents acheminent dans le sens descendant les orientations politiques et les directives stratégiques définies au sommet de la pyramide dans le sens ascendant, ils formalisent les rapports et les réclamations. Chaque membre de la

⁷⁴⁴ Ces commentaires suivants sont tirés de « *Introduction à l'analyse organisationnelle* » par Maxime MORENO sur proposition de Caroline MANVILLE, Maître de Conférence GRH, IAE - UT1, Cours IAO/IFSE , pp. 7-8 ; source : http://foad.refer.org/IMG/pdf/INTRODUCTION_ANALYSE_ORGANISATIONNELLE_M2.pdf

chaîne hiérarchique accompli, à son niveau, le travail du sommet hiérarchique (discipline au sein de l'organisation et de ses relations avec l'environnement...).

4) **La technostructure** : cet ensemble est composé d'analystes spécialisés, d'experts qui agissent sur le travail des autres en le planifiant. Ils contrôlent la bonne réalisation des objectifs fixés par le sommet hiérarchique. Cette entité est chargée de la conception et de l'adaptation de la structure, qui agissent sur le flux de travail par le biais de la standardisation :

- les agents chargés des méthodes standardisent le travail ;
- ceux délégués à la planification et au contrôle standardisent les résultats ;
- les agents intervenant dans la GRH standardisent les qualifications.

5) **Le personnel fonctionnel** assurant la fonction de support logistique : ces agents assurent la fourniture de différents services internes. Ex : cafétéria, service postal, conseil juridique. Cet ensemble de support logistique peut se concevoir en unités d'experts ou unités spécialisées qui ont une fonction particulière à remplir : recherche, contentieux, relations publiques, etc. Il constitue un soutien et véhicule les informations nécessaires aux activités de l'organisation (exemple : le courrier). Bref, ces différents pôles interviennent indirectement dans le flux du travail.

À partir de la construction théorique de Henri MINTZBERG sur les organisations, il existe un réel besoin d'une meilleure compréhension de l'organisation du système éducatif centrafricain tel qu'il se dessine dans sa configuration et ce autant dans son ensemble, que parmi les managers qui essayent de le faire fonctionner et que des textes normatifs qui l'accompagnent. En effet, l'organisation du service public de l'enseignement et de tout le système éducatif centrafricain comme ceux d'autres pays dispose des mêmes principes sur les plans institutionnel, structurel et organisationnel, professionnel et infrastructurel. Elle est en général fixée et normée dans la société par la constitution, les lois, les décrets, les arrêtés et autres textes administratifs que l'État produit, que les institutions dédiées sont appelées à mettre en acte, que les agents de l'État implémentent sur le terrain. L'incarnation de cette organisation éducative en société permet alors de mesurer l'image de l'État dans son efficacité à assurer l'enseignement et la formation de sa jeunesse.

2. 2. Configuration institutionnelle

Cette configuration est surtout marquée par son instabilité sur le plan institutionnel et normatif. L'institution devant la porter subit au gré des politiques des dénominations toujours changeantes et à durée volatile. Face à cette instabilité dénominationnelle, les assises des États Généraux de l'Éducation et de la Formation avaient déjà recommandé en 1994 « que la dénomination du département de tutelle soit : Ministère de l'Éducation Nationale, quels qu'en soient les objectifs ⁷⁴⁵ ». Cette dénomination avait été présentée avec insistance par la Commission A qui avait réfléchi sur les « Orientations et les Structures » de mise en œuvre du système éducatif centrafricain. Pour cette commission, quels qu'en soient le contenu et les ordres d'enseignement qu'elle recouvre, ou d'adjonction éventuelle de nouvelles missions, l'appellation du département doit toujours rester Ministère de l'Éducation Nationale. Depuis lors et jusqu'à aujourd'hui encore, le département continue à subir son éclatement au niveau dénominationnel ⁷⁴⁶. Il est évident que cette atomisation de la dénomination entraîne de facto un écartèlement de la mission et ne garantit pas la dynamique d'une action, dans la mesure où les lieux de prise de décision ne sont pas communs. Force est même de constater que jusqu'à aujourd'hui, chaque régime ou gouvernement qui arrive, module à sa manière et selon sa volonté en rallongeant ou en émiettant ce département en plusieurs cellules administratives et ministérielles distinctes et indépendantes, non pas véritablement pour rendre efficace le système éducatif, mais pour répondre aux impératifs d'ordre politico-politicien ⁷⁴⁷. L'éducation se trouve ainsi morcelée en deux ou trois départements ministériels pour satisfaire les attentes des alliés politiques. Lambert MOSSOA relève que, de 2003 à 2013, l'éducation a été placée successivement sous la tutelle de quatre Ministères ⁷⁴⁸. Sans nul doute que le pilotage en dehors des politiques et des normes consensuelles arrêtées à la suite des assises comme les États

⁷⁴⁵ Cf. Les États Généraux de l'Éducation et de la Formation, p. 14.

⁷⁴⁶ Les différentes dénominations qui ont existé et cohabité sont : Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et de la Technologie ; Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur ; Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche Scientifique et de la Technologie ; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ; Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ; Ministère des Enseignements ; Ministère de l'Enseignement Fondamental ; Ministère de la Formation Technique et Professionnelle, etc.

⁷⁴⁷ Cf. GOUNEBANA, C. B., (2006), *op. cit.* p. 75. L'auteur relève dans sa thèse que 8 ministres se sont succédés en 6 ans à la tête du département de l'Éducation, selon les différents décrets portant nomination et remaniement du gouvernement.

⁷⁴⁸ MOSSOA, L., (2013), *op. cit.*, p. 56. Il s'agit du Ministère des Enseignements primaire et secondaire et de l'Enseignement maternel ; du Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle ; du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et enfin du Ministère de la Jeunesse, des Sports, des Arts et de la Culture.

Généraux de l'Éducation et de la Formation ne peut que contribuer à déstabiliser le système éducatif dans son fonctionnement normal et sa capacité à planifier, à coordonner et à assurer le suivi des grandes orientations dans le temps.

En accédant à l'indépendance, la RCA avait hérité de l'appareil éducatif monté par l'administration coloniale constitué d'un secteur public et d'un secteur privé et essentiellement confessionnel pour contribuer à la collaboration éducative. Même en adoptant la loi n° 62/316 de 1962 portant unification de l'enseignement sur le territoire national, l'État n'a pas changé fondamentalement les orientations et l'organisation du système éducatif. Il faudra attendre des années pour voir quelques aménagements prenant en compte les besoins de changement et d'adaptation aux besoins de la société présente en lien avec le contexte international. D'ailleurs comme le dit le professeur Lambert MOSSOA : « *la RCA n'échappe pas aux réalités du monde qui est devenu un village planétaire qui intègre une inflation des idéologies nouvelles, politiques, des conflictualités, des crises identitaires, des phénomènes et des problèmes émergents...* »⁷⁴⁹. Il fait allusion aux dynamiques du « dedans » et du « dehors » développées par le sociologue Georges BALANDIER qui souligne la nécessité de savoir s'ouvrir à l'évolution du monde et de la société sur le plan international. C'est donc ici la question du « processus de la mondialisation⁷⁵⁰ » pour laquelle toute société ne peut être en retrait ou en marge. Dans notre précédent travail de recherche cité ci-dessous, nous avons déjà relevé la situation de plus en plus chaotique de l'éducation et de la formation en Centrafrique en démontrant qu'elle est vraiment en marge du processus de la mondialisation, parce que ses performances ne lui permettent pas de répondre aux exigences de compétitivité imposées par le jeu planétaire de la mondialisation. Il y a alors lieu d'interroger le rôle de l'institution qui est chargée de la gestion politique, administrative et du développement du système éducatif en Centrafrique. C'est ce que Lambert MOSSOA appelle « l'appareil éducatif en Centrafrique »⁷⁵¹. La meilleure manière d'interroger cette institution est de découvrir sa configuration administrative.

⁷⁴⁹ MOSSOA, L., (2013), *op.cit.*, p. 41.

⁷⁵⁰ Cf. YERIMA BANGA, J-L., (2011), Le processus de mondialisation de l'éducation et ses effets en contexte en Afrique francophone : cas de la République Centrafricaine, Mémoire de Master 2, Université Charles DE GAULLE, Lille 3.

⁷⁵¹ C'est le titre que l'auteur a donné à son ouvrage déjà cité, pour désigner les institutions et les organes socialement et juridiquement reconnus qui sont chargés des actions éducatives et scolaires en Centrafrique.

2. 3. Organisation administrative au service de l'éducation⁷⁵²

Il faut se référer à la Loi d'Orientation de 1997, à l'article 59 pour découvrir l'organisation nouvelle de l'administration générale du système éducatif centrafricain. Cette organisation est divisée en deux niveaux opérationnels, à savoir, l'administration centrale et l'administration régionale. Cependant, cette loi ne définit ou ne décline pas les composantes de ces différentes administrations que ce soit au niveau central comme au niveau régional. Elle s'est contentée de déclarer, conformément aux conclusions des États Généraux de l'Éducation et de la Formation, les finalités et les principes de l'éducation, et s'est intéressée également au découpage en cycles d'enseignement⁷⁵³, de même que les grandes lignes d'administration et de gestion du système. Mais où trouve-t-on exactement les modalités de gestion et d'administration de l'appareil éducatif en Centrafrique ?

a) Le Ministère de l'Éducation Nationale et/ou la centralité administrative

Il faut se reporter plutôt au registre des décrets présidentiels pour trouver des pistes possibles, malgré la multiplicité de ces décrets. De 1994 à 2005, on compte pas moins de 5 décrets réorganisant le Département de l'Éducation Nationale. Il y a d'abord lieu de citer le décret n°94.098 du 26 mars 1994 qui porte organisation du Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et des Technologies et qui fixe aussi les attributions du ministre en charge. On retient surtout que pour ce Ministère, outre le poste politique de coordination et de décision qu'il assume, le poste de Secrétaire Général du Ministère de l'Éducation Nationale était en vigueur, lequel poste coordonnait le service de plusieurs directions générales⁷⁵⁴ créées pour rapprocher davantage l'administration des différents acteurs et secteurs sur le terrain et pour aider le Ministre à la prise de décisions. Ce décret sera remplacé par celui publié le 13 avril 2000 sous le n°00.70 qui réorganise le fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale. Deux ans après il sera à son tour remplacé par un autre décret sous le n°02.044 du 6 janvier 2002. La nouveauté que ce décret apporte est désormais l'institutionnalisation d'une Direction de Cabinet en lieu et place du Secrétariat Général qui existait. Cette évolution administrative est très importante, car nous

⁷⁵² Sur le modèle de la construction théorique de Henri MINTZBERG à propos des organisations présentées ci-dessus, nous pouvons comprendre l'organisation administrative de l'organe en charge de l'Éducation en Centrafrique.

⁷⁵³ Nous développons au point suivant ce découpage en cycle d'enseignement que constitue le système éducation centrafricain tel que voulu par le législateur.

⁷⁵⁴ Parmi ces directions générales, figurait aussi la Direction générale des Écoles privées et de la Promotion du Partenariat éducatif. Aujourd'hui, il n'existe plus cette direction générale, car elle a été transformée en une simple direction.

sommes à une période où le régime en place fait une timide ouverture politique aux partis d'opposition et aux partis alliés afin de décrier la tension qui ruinait l'ambiance politique de l'époque, avec à l'actif une longue crise (trois mutineries successives) et une tentative de coup d'État (2001) qui a profondément secoué le pays. La dénomination et le changement ne sont pas gratuits, car le Directeur de Cabinet était nommé par le parti en place et était l'œil du régime auprès du Ministre de l'Éducation et devrait tout contrôler pour rendre compte. Bref ! Pour ce qui nous concerne, le décret n° 02.044 du 6 janvier 2002 nous donne un aperçu général de l'organisation générale du système éducatif en administration centrale et régionale. Mais, c'est le décret n° 05.124 du 6 juin 2005 qui permet d'avoir une idée de l'organigramme des services centraux et régionaux relevant de la nouvelle organisation du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ce texte prend en compte la dimension de l'Alphabétisation et de l'Enseignement Supérieur, alors que le précédent de 2002 en faisait l'économie.

Concrètement, le Ministre de l'Éducation Nationale qui représente *le centre opérationnel* comme *socle de base* de la politique éducative est géré et coordonné par une Direction de Cabinet au *sommet stratégique* qui a *une vision globale et des responsabilités très larges* sur les questions scolaires. Il exécute et répercute toutes les instructions du Ministre, oriente les décisions à prendre, anime les activités des différents services techniques, dresse à la fin de l'année un rapport circonstancié au Ministre et fait le résumé des résultats scolaires. Il est assisté en cela par un ensemble de directions générales (enseignement supérieur, enseignements préscolaire, primaire et secondaire, affaires administratives et financières, statistiques et planification), ainsi que les simples directions (des Écoles Privées et de la Promotion du Partenariat, etc...), qui constituent *l'élément médian* ou la *ligne hiérarchique* de l'administration centrale. À la fin, on trouve *la base opérationnelle* avec les services et bureaux composés des agents chargés de préparer et de rédiger les ébauches et projets des dossiers à soumettre à l'appréciation des cadres de la ligne hiérarchique.

Le reste qui suit relève, selon le modèle théorique de Henri MINTZBERG, de *la technostructure* et *du personnel fonctionnel*. La technostructure est composée d'analystes spécialisés, d'experts qui contrôlent la bonne réalisation des objectifs fixés par *le sommet hiérarchique*. Cette entité est chargée de l'adaptation de la structure en agissant sur le travail de terrain par le biais de la standardisation⁷⁵⁵. Le personnel fonctionnel quant à lui, assure la

⁷⁵⁵ Il s'agit de la production conforme aux normes de références décidées par la hiérarchie ou des impératifs politiques.

fourniture de différents services internes. Il s'agit des différents services placés au centre du dispositif du pilotage opérationnel du système éducatif. Le domaine de l'inspection pédagogique est placé sous deux organes distincts. Il y a d'abord l'Inspection Générale de l'Enseignement National⁷⁵⁶ dont le rôle sur le terrain opérationnel n'est pas encore perceptible en ce qui concerne véritablement sa mission. Elle est impliquée dans le domaine du contrôle et de l'inspection des services académiques et pédagogiques relevant du Ministre de l'Éducation Nationale. Elle est composée d'une dizaine d'inspecteurs chargés d'une mission globale d'évaluation pédagogique et du système éducatif uniquement dans le secondaire général et technique et n'intervient ni dans le supérieur, ni dans le primaire, ni dans le préscolaire. Cette mission permanente porte sur les types de formation, les contenus d'enseignement, les programmes, les moyens pédagogiques, les procédures et les moyens mis en œuvre pour la réussite académique des enseignants et des élèves du secondaire. Pour ces finalités, les inspecteurs sont nommés selon les différentes disciplines dont ils relèvent. Cet organe mérite véritablement d'être revu dans ses missions et ses stratégies pour pouvoir répondre à ses objectifs. Le fait que son siège se trouve localisé à Bangui d'où il doit toujours partir pour les inspections dans les établissements de province est un handicap sérieux à l'accomplissement de sa mission ci-dessus décrite, vu le manque de moyen mis à sa disposition. Ensuite, il y a les Inspections de l'Enseignement Primaire et Préscolaire qui sont par contre installées dans les zones et les circonscriptions scolaires en province et elles couvrent tout le territoire national. Elles inspectent le travail pédagogique des enseignants, les contrôlent régulièrement et leur affectent des notes, ce qui doit permettre à ceux-ci d'améliorer leurs prestations. Mais encore est-il que, faute de moyen, le travail n'est pas fait. Elles sont secondées sur le terrain par les Conseillers pédagogiques qui ne se limitent qu'à l'aspect pédagogique, alors que les inspecteurs du primaire s'impliquent aussi dans les affaires administratives des écoles.

b) Administration régionale et/ou déconcentration administrative

Sur le plan de l'administration régionale, le système éducatif est divisé en régions académiques⁷⁵⁷ dont la première création remonte à 1985-1986⁷⁵⁸ confiées à un responsable

⁷⁵⁶ Cette structure est victime d'un abus de langage dans la mesure où étant Inspection Générale de l'Éducation Nationale, elle ne s'occupe que du secondaire. Elle n'intervient pas au niveau du primaire et encore moins au préscolaire, ce qui l'aurait conforté dans sa mission d'Inspection Générale de l'Éducation Nationale. La mission d'inspection générale de l'éducation à lui assignée pourrait être revue et complétée pour qu'elle soit cohérente avec sa dénomination.

⁷⁵⁷ Voir ci-dessous la carte du découpage administratif du territoire national en Inspections Académiques et Circonscriptions Scolaires.

appelé Inspecteur d'Académie, lequel responsable vit la dimension de la déconcentration administrative dans sa juridiction. Il y a au total huit Inspections Académiques de tailles différentes pour couvrir toutes les seize préfectures administrativement existantes et chaque responsable représente académiquement le principal maillon politique et administratif du système éducatif sur son territoire. Les Inspections Académiques, à l'exception de celle de Bangui la capitale, regroupent le plus souvent deux ou trois préfectures placées sous la responsabilité de l'Inspecteur d'Académie qui représente directement in situ le Ministre de l'Éducation Nationale. Ses pouvoirs s'étendent sur les établissements du préscolaire, du primaire, du secondaire général et technique, ainsi que les centres de formation professionnelle et technique du public comme du privé. L'enseignement supérieur géré par une Direction générale n'entre pas dans ses prérogatives. Le Ministre de l'Éducation affecte à chaque Inspection Académique par arrêté le personnel enseignant et administratif⁷⁵⁹ selon les besoins exprimés sur le terrain au niveau du préscolaire, du primaire comme au niveau du secondaire. Il revient à chaque Inspecteur d'Académie ensuite de doter par note de service les différentes Circonscriptions Scolaires pour les établissements du primaire, tandis que, pour le secondaire, les enseignants sont nommés et affectés par décrets ministériels dans les différents établissements.

Sous l'autorité des Inspections d'Académie existent pour le préscolaire et le primaire les Circonscriptions Scolaires confiées à un Chef de Circonscription Scolaire qui a rang d'inspecteur de l'enseignement primaire. Cette Circonscription correspond administrativement à une préfecture et son pouvoir s'étend à tous établissements de la catégorie donnée dans cette juridiction. Elles sont au nombre de vingt-et-une correspondant aux régions préfectorales qui sont seize, plus quatre Circonscriptions pour la seule ville de Bangui⁷⁶⁰ la capitale et 1 Inspection des Écoles Maternelles. Pour tout le pays, à raison du peu de développement des écoles du préscolaire, il n'existe qu'une seule Inspection des Écoles Maternelles essentiellement basée à Bangui. Les Chefs de Circonscription inspectent les écoles publiques et privées, contrôlent la régularité et la conformité des dossiers administratifs des établissements, les programmes scolaires, les droits d'ouverture et les

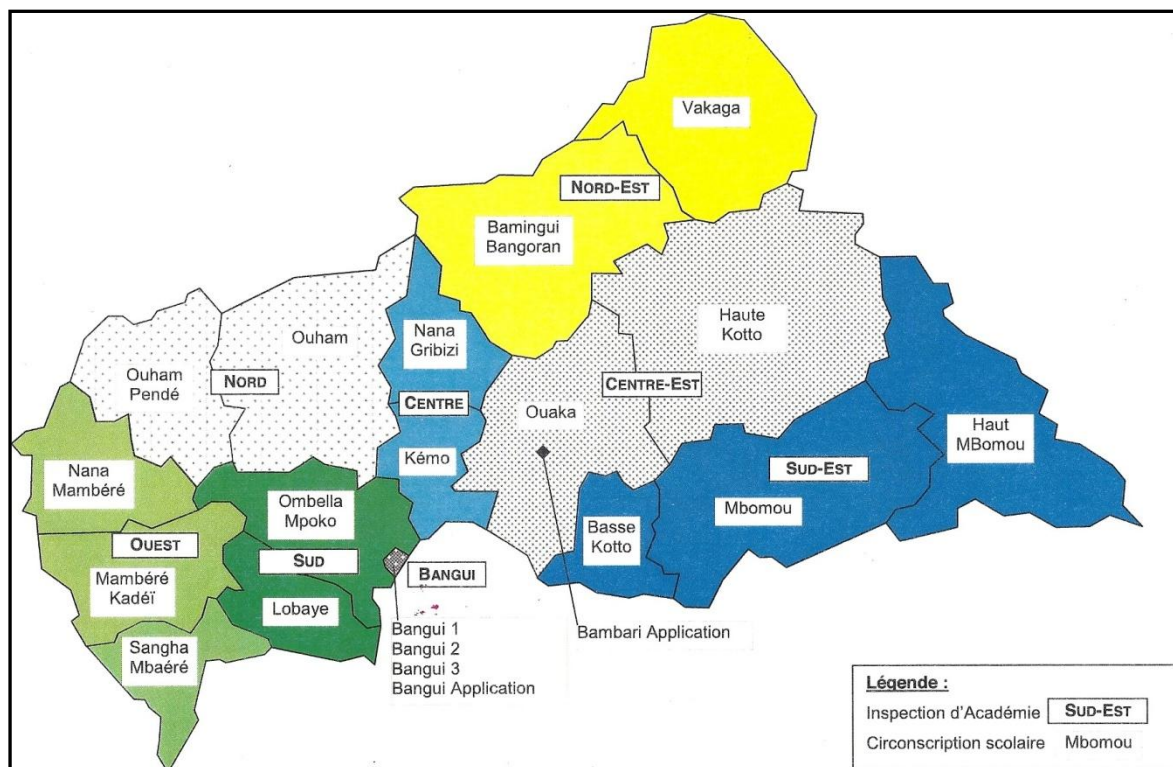
⁷⁵⁸ GOUNEBANA, C. B., *op. cit.*, p. 78. Selon l'auteur, la création a commencé d'abord avec 3 premières Inspections Académiques. Ce n'est qu'ultérieurement que les 8 Inspections Académiques seront définies et créées sous la forme qu'on trouve de nos jours. Cf. la carte du découpage des territoires académiques ci-dessous.

⁷⁵⁹ Cela ne concerne que le public puisque le régime du privé ne dépend pas de l'État en ce qui concerne le recrutement et la gestion du personnel enseignant dans les établissements privés.

⁷⁶⁰ Il s'agit des Circonscriptions Scolaires de Bangui 1, Bangui 2, Bangui 3 et Bangui Application.

diplômes des enseignants des écoles du privé, ils dressent des rapports sur les différents établissements de leur circonscription, etc.

Carte 2 : Découpage du territoire par Inspection d'Académie et par Circonscription Scolaire



Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Biannuaire des statistiques de l'éducation 2006-2007 et 2007-2008, p. 6.

Enfin, chaque Circonscription Scolaire est divisée en Secteur Scolaire correspondant cette fois-ci cette fois-ci à l'organisation administrative d'une Sous-Préfecture pour une zone bien déterminée. Il existe dix-neuf Secteurs Scolaires en général. Le chef de Secteur Scolaire est nommé par le Ministre à la demande de l'Inspecteur d'Académie, suite au besoin exprimé par le Chef de Circonscription Scolaire. Le Secteur Scolaire d'une zone donnée regroupe un ensemble d'établissements du primaire que le Chef du Secteur Scolaire contrôle pédagogiquement et administrativement. Ce dernier est nommé parmi le corps des Conseillers Pédagogiques.

Tous ces établissements scolaires du primaire sont accompagnés par des Conseillers Pédagogiques qui forment une équipe au Centre Pédagogique Régional (CPR) chargé d'assurer la formation, l'animation et le contrôle pédagogiques dans chaque Inspection

Académique. Les directeurs d'établissement leur font souvent appel ou bien c'est le Chef de Circonscription Scolaire qui programme avec l'aide de l'Inspection d'Académie des séances de formation et de mises à jour pédagogiques dans le cadre de la formation permanente.

Toute cette évocation est destinée à comprendre et à saisir l'évolution de l'administration et de la gestion du système scolaire en Centrafrique dans ses différents méandres structurels. Cette prospection peut continuer cette fois-ci au niveau de la structure des différents cycles scolaires.

2. 4. Configuration structurelle : les différents niveaux d'enseignement ou les cycles scolaires

Les structures des systèmes d'éducation évoquent sa configuration opérationnelle et elles varient d'un pays à un autre, mais ce qui compte, c'est surtout le contenu des enseignements, la façon dont ils sont dispensés et la qualité de ceux qui enseignent (qualification des enseignants). Il est évident que la société évolue et une organisation qui convenait il y a quelques années n'est sans doute plus adaptée aux aspirations et aux attentes du temps présent. Les réformes des cycles scolaires apparaissent comme des pièces maîtresses fondamentales pour apprécier le virage politique d'un pays. Puisque la société et les besoins socio-économiques et politiques évoluent avec le temps, les compétences recherchées évoluent également, entraînant ipso facto l'adaptation des modalités de scolarisation et de formation (technique et professionnelle) aux besoins nouveaux. Mais avant cela, toute réforme scolaire suscite forcément des interrogations et on peut se poser des questions sur la sélectivité de tel ou tel système, sur les possibilités qu'il offre pour progresser et répondre aux besoins ressentis et aux attentes, sur les possibilités avantageuses offertes aux élèves, sur les différents segments que doivent assurer les tranches entre, par exemple le primaire, le secondaire et le supérieur, entre les enseignements général, technique et professionnel, etc. Pour la France, nous savons par exemple que le système éducatif « *est organisé en trois degrés d'enseignement - le premier degré, le second degré et l'enseignement supérieur - qui sont eux-mêmes divisés en cycles, et pour lesquels sont définis des programmes, des progressions et des critères d'évaluation. Il fait succéder des types d'établissement s'adressant à des classes d'âge : école maternelle et école primaire pour le premier degré ; collège et lycée pour le second degré, université pour l'enseignement supérieur* »⁷⁶¹.

⁷⁶¹ RAYOU, P., VAN ZANTEN, A, (dir.), (2011), *Les 100 mots de l'Éducation*, Paris, Que sais-je ? PUF., p. 80-81.

Dans le système centrafricain actuel, les textes normatifs nous permettent d'identifier la structuration des différents niveaux de l'enseignement ou bien les cycles scolaires. Ainsi, nous avons cinq niveaux structurés⁷⁶² de l'enseignement depuis le préscolaire jusqu'au supérieur. Mais précédemment, il n'y avait que trois niveaux qui reflétaient le système hérité de la période coloniale, il s'agissait du préscolaire, du primaire et du secondaire. Naturellement, jusqu'en 1969 il n'y avait pas de cycles supérieurs à accomplir dans le pays. Les quelques rares candidats devaient aller poursuivre leurs cycles supérieurs à l'étranger dans les autres pays africains (Congo-Brazzaville, Tchad, Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal etc.), et un petit nombre en France. Il faudra attendre neuf ans plus tard pour voir la première université nationale, l'unique jusqu'à nos jours, exister par l'Ordonnance n°69.063 du 12 novembre 1969 signée par Jean-Bedel BOKASSA. Cette université nationale, baptisée au début Université Jean-Bedel BOKASSA puis devenue Université de Bangui⁷⁶³ en 1979, dotée de la personnalité juridique et de l'autonomie administrative et financière, est chargée d'assurer les fonctions universitaires suivantes⁷⁶⁴ :

- formation des cadres moyens et supérieurs,
- contribution à la recherche scientifique au niveau national et international,
- promotion et développement des valeurs culturelles centrafricaines et africaines.

Jusqu'en 2009, l'université de Bangui était composée de 5 Facultés (Lettres et sciences humaines, Sciences économiques et de gestion, Sciences juridiques et politiques, Sciences, et Sciences de la santé) , 4 Instituts supérieurs (Institut Supérieur de Technologie, Institut Supérieur de Gestion des Entreprises, Institut Supérieur de Développement Rural et Institut de Linguistique Appliquée), d'une École (École Normale Supérieure pour la formation des enseignants du secondaire), de 9 Centres de recherches (Centre de ressources multimédia, Centre International de Recherche Forestière, Campus numérique francophone, Centre de Recherche, de la Documentation et d'Études Francophones, Centre d'Études et de Recherche en Anthropologie, Agence Internationale de l'Énergie Atomique, Centre de Pédagogie Universitaire, Centre Universitaire de recherche et de Documentation en Histoire et Archéologie Centrafricaine, Centre d'Études et de Recherche en Pharmacopée et Médecine Traditionnelle Africaine) et de 7 Laboratoires (Laboratoire d'hydrosciences

⁷⁶² Voir ci-après les différents niveaux structurés d'après la loi d'Orientation de l'Éducation de 1997 en vigueur.

⁷⁶³ L'Université Jean-Bedel BOKASSA a été débaptisée en 1979 après avoir perdu le pouvoir au profit du Président David DACKO qui était revenu au pouvoir installé par l'opération militaire « Barracuda » de l'armée française.

⁷⁶⁴ Cf. Loi n° 97.014 de 1997 portant Orientation de l'Éducation Nationale en Centrafrique, art. 34 et 35.

Lavoisier, Laboratoire des Sciences Biologiques et Agronomiques pour le Développement, Laboratoire d'Énergétique Carnot, Laboratoire de Biodiversité Végétale et Fongique, Laboratoire de Géosciences, Laboratoire de Climatologie, de Cartographie et d'Études Géographiques et Laboratoire d'économie rurale et de sécurité alimentaire).

En ce qui concerne les précisions sur le pré-primaire⁷⁶⁵, le primaire et le secondaire, c'est la Loi n°97.014 de 1997 portant Orientation de l'Éducation en Centrafrique qui apporte une réforme, laquelle reste encore en application aujourd'hui concernant l'organisation et la structuration de la scolarité sur le territoire national. En effet, dans le titre 2 consacré à la vie scolaire et universitaire et en son chapitre II sur l'organisation de la scolarité, le législateur a défini en son article 9 les différentes composantes ou les divers niveaux de la scolarité en Centrafrique. Par cette Loi d'orientation, le législateur innove en passant de trois niveaux à cinq niveaux de scolarisation dont les spécificités seront détaillées un peu plus loin. Il s'agit de :

- l'éducation de la petite enfance
- l'enseignement fondamental 1
- l'enseignement fondamental 2
- l'enseignement secondaire général et la formation technique et professionnelle
- l'enseignement supérieur

À cela, il faut ajouter une composante spéciale dont les contours restent mal définis et flous, qui se résume tout simplement en une question d'alphabétisation en lien avec les programmes de développement à caractère communautaire⁷⁶⁶. On comprend alors pourquoi le volet alphabétisation reste encore très largement méconnu et presque pas activé dans les politiques éducatives aujourd'hui. En effet, en avril 2008, un rapport du Ministère de l'Éducation fait état de la situation de l'alphabétisation sur le plan national, mais relève les dysfonctionnements graves qui minent cette opération⁷⁶⁷. Et le constat est grave, car ce document relève que 63%, soit les 2/3 de la population, sont analphabètes et que la disparité est encore très grande entre les hommes (49%) et les femmes (76%) ; et entre les zones rurales (60,4%) et les zones urbaines (30,3%), la disparité est encore trop grande. La raison est bien connue : l'éducation et la formation des adultes souffrent d'un grand déficit

⁷⁶⁵ Le pré-primaire désigne ici tout ce qui concerne la petite enfance dont le cycle de l'école maternelle.

⁷⁶⁶ Cf. art. 36 et 37. La composante de l'alphabétisation reste très en marge des politiques scolaires en Centrafrique et n'est pas très développée.

⁷⁶⁷ Cf. Ministère de l'Éducation Nationale (2008), *Rapport national sur les tendances récentes et la situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes de la RCA en préparation de la CONFINTEA VI*.

d'allocation budgétaire pour la mise en œuvre opérationnelle de leurs programmes. Juste un petit budget de fonctionnement est accordé à la Direction de l'Alphabétisation et de la Formation non-formelle⁷⁶⁸. Ce secteur abrite 3 services opérationnels que sont le Service d'Alphabétisation et d'Enseignement en langue nationale ; le Service de la Production et d'Animation et le Service d'Éducation permanente. Enfin, le secteur a 2 coordinations avec 8 unités techniques. Malheureusement, tout cela reste inopérant et le taux d'analphabétisme ne fait que s'enraciner durablement.

2. 5. Description des différents niveaux selon la loi d'orientation de 1997.

La loi n°97.014 qui est le fruit des États Généraux de l'Éducation et de la Formation tenus en 1994 est la suite logique de la nouvelle école rêvée de la République par les participants à ce grand forum. Elle représente une première avancée vers la modernisation du système éducatif centrafricain qui n'avait pas subi une transformation profonde depuis un certain temps. Cette loi est donc le fondement juridique de la politique scolaire sur le territoire national et encadre l'action d'éducation et de la formation en s'imposant à tous les acteurs et partenaires éducatifs en Centrafrique. Une meilleure connaissance de l'organisation rationnelle des différents niveaux de scolarisation permettrait aux partenaires de mieux conjuguer les efforts sur le terrain aux côtés de l'État. C'est donc dans le Titre 1 présentant les principes généraux de l'éducation que le législateur définit les différentes structures scolaires ou les différents cycles scolaires reconnus par l'État qu'il importe bien de connaître. Au total, on retient cinq cycles principaux organisés comme ci-dessous.

⁷⁶⁸ Ce document relève le montant ridicule qui est alloué à cette Direction à hauteur de 1.750.000 cfa par an.

Figure 14 : Niveau d'enseignement, âge d'entrée, durée d'études et âge de sortie

Niveau d'études	Âge à l'entrée	Durée d'études	Âge à la sortie
Préscolaire	4 ans	2 ans	6 ans
Fondamental 1	6 ans	5 ans	11 ans
Fondamental 2	11 ans	4 ans	15 ans
Secondaire général, technique et professionnel	15 ans	3 ans	18 ans
Supérieur	18 ans	3 ans et +	21 ans et +

Source : Loi d'orientation de l'Éducation n°97.014 de 1997 (Tableau réalisé par l'auteur)

a) Le Préscolaire

Un enseignement préscolaire délivré dans les jardins d'enfants ou les écoles maternelles accueille les premiers pas scolaires ?

Deux articles (10 et 11) de ce premier titre sont consacrés à l'éducation préscolaire et concernent l'encadrement de la petite enfance. Cette étape marque la transition entre l'éducation du milieu familial et le milieu scolaire afin de socialiser l'enfant et de stimuler déjà chez lui « des potentialités et aptitudes aux apprentissages ». Avant la loi d'orientation de 1997, il existait deux types d'éducation préscolaire, à savoir les jardins d'enfants placés sous la tutelle du Ministère des Affaires sociales pour l'éveil des enfants dont l'âge était de 4 à 5 ans ; et les écoles maternelles dont l'âge était de 3 à 5 ans sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale chargées d'assurer spécifiquement l'éducation des enfants. Entre les deux types de structures, la frontière est presque inexistante, car les deux font la même chose sans spécificité particulière : elles faisaient donc double emploi. Sinon, on pouvait remarquer que les jardins d'enfants étaient surtout et essentiellement développés dans les villes de province, tandis que les écoles maternelles en nombre vraiment insignifiant existaient plutôt à la capitale. C'est donc la nouvelle loi d'orientation de 1997 qui va essayer d'unifier ces deux structures en stipulant en son article 11 que désormais « *l'éducation préscolaire est dispensée dans les écoles maternelles, ... la scolarité y est organisée en deux*

années pour les enfants de 3 à 5 ans », excluant ainsi de fait désormais les jardins d'enfants du paysage scolaire en Centrafrique. Malheureusement, on constate encore aujourd'hui l'existence en dehors de tout cadre juridique des jardins d'enfants sous la juridiction du Ministère des Affaires Sociales. Cette ambiguïté crée de la confusion sur le terrain quand des promoteurs du privé veulent ouvrir des établissements de la petite enfance, ils ne savent pas s'il faut faire les démarches de reconnaissance auprès du Ministère de l'Éducation Nationale ou auprès du Ministère des Affaires sociales. Ou bien encore, ils reçoivent les visites d'inspection des agents de l'un ou l'autre département au sein de l'établissement et cet imbroglio perdure jusqu'à aujourd'hui.

En 2008-2009, selon les statistiques, on comptait sur le plan national 229 établissements⁷⁶⁹ du préscolaire dont 112 pour l'État (49 %) et 117 pour le Privé en général (51%). Pour l'effectif des élèves, il y avait 17 035 au total dont 7 912 pour l'État (46%) et 9 123 pour le Privé (54 %). Il est intéressant de noter la part importante qu'occupe le privé confessionnel et laïc sans distinction à ce niveau comparé à ce que l'État réalise.

Figure 15 : Répartition entre Public et Privé au Préscolaire selon les statistiques de 2008 - 2009

	Écoles	%	Élèves	%
Public	112	49 %	7 912	46 %
Privé	117	51 %	9 123	54 %
Total	229	100 %	17 035	100%

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, (2010), *Annuaire des statistiques, 2008-2009*, Bangui, p. 2-4. (Les pourcentages ont été établis par nos soins).

b) L'Enseignement Fondamental 1

La définition juridique de ce cycle scolaire trouve son fondement dans les articles 12 à 15 de la loi d'orientation de l'éducation. Ce cycle scolaire correspond à l'ancienne appellation de l'école primaire dont la durée est désormais de 5 ans au lieu de 6 comme auparavant, le cours d'initiation (CI) étant rattaché à la dernière année du préscolaire⁷⁷⁰. Il comprend alors une année du cours préparatoire (CP), deux années du cours élémentaire (CE1 et CE2) et

⁷⁶⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, (2010), *Annuaire des statistiques, 2008-2009*, Bangui, p. 2-4. (Nous avons établi les pourcentages par nos soins).

⁷⁷⁰ *Le Plan National du Développement de l'Éducation 2000 - 2010* a modifié le système éducatif en introduisant la réforme selon laquelle la première année du Fondamental 1 (F1), le CI, ne fasse plus partie du F1, mais du préscolaire.

deux années du cours moyen (CM1 et CM2). Il accueille les enfants de 6 à 11 ans, sa mission est de leur assurer une éducation de base avec pour objectif la maîtrise des apprentissages fondamentaux en langage, lecture, écriture, calcul et de développer en eux des capacités intellectuelles, manuelles et physiques, de leur transmettre les valeurs morales et civiques, de favoriser l'éducation à la vie familiale et de les orienter vers le monde du travail. Leurs aptitudes et leurs résultats scolaires sont sanctionnés par le Certificat d'Études du Fondamental 1 (CEF1) anciennement connu sous le nom de Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) et un Concours à la fin de ce cycle les oriente automatiquement vers le prochain cycle ci-après.

Enfin, selon les statistiques de 2008-2009⁷⁷¹, les répartitions des écoles et des élèves entre public et privé (confessionnel et laïc) donnent ceci au niveau national : il y a 2085 écoles primaires avec 1696 pour le public (81%) et 389 pour le privé confessionnel et laïc tout confondu (19%). Pour l'effectif des élèves, on compte au total 626 935 au total avec 539 592 pour le public (86%) et 87 343 pour le privé (14%).

Figure 16 : Répartition entre Public et Privé au F1 selon les statistiques de 2008 - 2009

	Écoles	%	Élèves	%
Public	1696	81%	539592	86%
Privé	389	19%	87343	14%
Total	2085	100%	626935	100%

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, (2010), *Annuaire des statistiques, 2008-2009*, Bangui, p. 2-4. (Les pourcentages ont été établis par nos soins).

c) L'Enseignement Fondamental 2

Ce cycle est traité par les articles 16 à 20 de la loi d'orientation de l'éducation. Il accueille donc les ressortissants du Fondamental 1 pour assurer l'approfondissement des connaissances de base théoriques et pratiques acquises précédemment afin de favoriser l'insertion des jeunes dans la vie active et le monde du travail. Ce niveau correspond à l'ancien premier cycle du secondaire qu'on appelait collège d'enseignement général (CEG) dans le passé et il dure 4 ans : les classes de 6è, 5è, 4è et 3è. Les élèves du Fondamental 1 y

⁷⁷¹ Ministère de l'Éducation Nationale, (2010), *Annuaire des statistiques, 2008-2009*, Bangui, p. 2-4. Les pourcentages ont été établis par nos soins.

accèdent par un concours d'entrée et, à la fin, un examen est proposé pour l'obtention du diplôme anciennement connu sous le nom de Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) devenu diplôme de fin d'études fondamentales générales ou Brevet des Collèges (BC) ; le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ; le Brevet d'Études Techniques (BET) pour la filière technique et le Brevet Professionnel de l'Enseignement Technique (BPET). À la fin, de manière générale, les candidats poursuivent leur cursus et sont orientés vers l'enseignement secondaire général, technique et professionnel selon leurs aptitudes.

d) L'enseignement secondaire général, technique, professionnel et agricole

Les articles 21 à 27 traitent de ce cycle qui correspond à l'ancienne appellation de second cycle de l'enseignement secondaire ou Lycée. Il est donc la suite logique du Fondamental 2 (Collège), repartit en enseignement général, technique, professionnel et agricole. Il comprend les classes de seconde, première et terminale. De tout ce cycle, seul le général est largement développé, tandis que le technique et professionnel est infime et l'agricole n'existe plus depuis un certain temps, faute d'une véritable politique d'incitation. Ce cycle prend en compte les lettres et sciences humaines et les sciences juridiques pour la série A, les sciences économiques et sociales pour la série B, les filières scientifiques avec les séries C et D comprenant les sciences exactes et les sciences naturelles, les différentes sciences techniques avec les séries G2, GB pour la filière commerciale, les séries STI, E, F1 et F3 pour la filière industrielle, la série F4 pour le bâtiment, enfin les séries BET, BPET, BTEF pour la filière économie familiale et constitue les orientations appelées séries. Il dure 3 ans et est sanctionné par le diplôme de Baccalauréat portant le nom de la série qui le porte. Les lauréats du baccalauréat (général et technique) peuvent donc s'inscrire dans l'enseignement supérieur pour poursuivre leurs études à l'université et d'autres institutions de même niveau. En 2004, on dénombrait 87 lycées et collèges publics et privés fréquentés par 64.905 élèves sur le plan national encadrés par 1048 professeurs parmi lesquels il y avait 400 vacataires pour l'Enseignement Fondamental 2 et l'Enseignement Secondaire Général. Quatre années après, les données ont changé comme les montrent les chiffres ci-dessous. Les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale pour l'année 2008 - 2009 indiquent 104 établissements⁷⁷² de ce niveau sur le plan national avec 72 pour l'État, soit 69% et 32 pour le privé confessionnel et laïc tout confondu, soit 31%. Pour l'Effectif, on compte 85 575

⁷⁷² Ministère de l'Éducation Nationale, (2010), *Annuaire des statistiques, 2008-2009*, Bangui, p. 2-4. (Nous avons établi les pourcentages par nos soins).

élèves au total avec 76 979 pour l'État, soit 90% et 8 596 élèves pour le privé en général, soit 10%.

Figure 17 : Répartition entre Public et Privé au F2 et Secondaire général selon les statistiques de 2008 - 2009

	Écoles	%	Élèves	%
Public	72	69 %	76 979	90 %
Privé	32	31 %	8 596	10 %
Total	104	100 %	85 575	100 %

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, (2010), *Annuaire des statistiques, 2008-2009*, Bangui, p. 2-4. (Les pourcentages ont été établis par nos soins).

Pour les filières techniques et professionnelles, il faut relever au passage que pour l'ensemble du pays, et depuis l'indépendance, il n'existe qu'un seul lycée technique implanté à Bangui la capitale et les villes de province sont complètement délaissées au profit de la capitale. On note aussi à Bangui un Collège d'enseignement technique féminin et une école des métiers d'arts. De manière générale, ces différents établissements de l'enseignement technique et professionnel scolarisent seulement 5.000 élèves, le tout encadré par 100 enseignants dans ce secteur dont la moitié est composée de vacataires⁷⁷³. Cela démontre à suffisance le manque de volonté politique pour le reprendre un peu partout en province et la préférence donnée au cycle général qui draine presque tous les élèves. Un pays qui veut se développer et qui ignore majestueusement l'enseignement technique, professionnel et agricole ne fait qu'avancer comme sur un pied. D'où la question de la projection et de la cohérence de la politique éducative en lien avec les projets de développement du pays qui fait défaut. Quel type de citoyen forme l'État en Centrafrique ? Des bureaucrates formés pour compter seulement sur les opportunités qu'offre le fonctionnariat au niveau de l'État et non des hommes de terrain. Le volet formation par l'apprentissage d'un métier afin d'être autonome n'est pas assez pris en compte par les différentes politiques éducatives.

⁷⁷³ Ces informations sont fournies dans le document du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2004), *Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous*, Bangui, p. 16.

e) L'Enseignement Supérieur

L'enseignement supérieur est un élément vital stratégique que tout pays met en place pour l'acquisition des connaissances et la formation des cadres techniques et administratifs afin d'appuyer et de perfectionner les programmes vitaux de développement socio-économique et culturel. L'enseignement supérieur joue donc ce rôle clé dans le perfectionnement, le transfert et l'application de nouvelles technologies et connaissances en formant des spécialistes, des techniciens et des gestionnaires avertis. C'est à cela qu'est attendue l'unique Université de Bangui et ses quelques Instituts Supérieurs affiliés du public et les quelques Instituts Supérieurs privés.

Il faut se reporter aux articles 28 à 35 pour découvrir la constitution que prévoit le législateur de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, des grandes écoles et autres institutions de formation et de recherche, avec les missions qui leur sont dévolues. Ces institutions du supérieur ont pour mission de former les cadres de haut niveau et de promouvoir la recherche, le développement et la culture (art. 28). On y entre par le diplôme du baccalauréat ou par un diplôme admis en équivalence (art. 30) et elle jouit de l'autonomie pédagogique et scientifique, administrative et financière pour définir sa politique de formation, de recherche et de documentation scientifiques en tenant compte des besoins et des programmes de développement national (art. 34 et 35). L'université détermine les disciplines et les filières de formation⁷⁷⁴ qu'elle juge nécessaires et accorde aux impétrants les différents grades selon les niveaux⁷⁷⁵.

Déjà en 1987, des États Généraux consacrés spécifiquement à l'enseignement supérieur avaient été assortis des recommandations qui ont été reprises en compte par les États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1994. Le forum de 1987 mettait l'accent sur le développement national en privilégiant les créations des filières professionnelles courtes comme le Brevet Technique Supérieur, le Master professionnel, le Diplôme d'Études Spéciales, et la professionnalisation des filières en lien avec les secteurs productifs générateurs de ressources financières. Il faudra attendre plus tard pour voir l'Université de Bangui adopter le processus de Bologne⁷⁷⁶ avec la réforme de formation universitaire arrimée au système LMD en adéquation avec les autres universités étrangères. En effet, dans

⁷⁷⁴ Voir ci-haut les différentes filières et disciplines déjà présentées au point 3.

⁷⁷⁵ Depuis 2010, l'Université de Bangui s'est arrimée au système universitaire LMD (Licence, Master et Doctorat) comme bon nombre d'autres pays du monde, mondialisation oblige !

⁷⁷⁶ C'est en 2010 que cette réforme universitaire a eu lieu.

le cadre de dialogue⁷⁷⁷ avec ses collègues européennes et celles de l’Afrique déjà engagées dans le même processus, l’Université de Bangui avait à s’inscrire dans le nouvel espace international mis en place à Bologne. Elle ne pouvait pas se mettre en dehors du « *service de la construction de l’économie de la connaissance la plus efficace et la plus cohésive au monde* »⁷⁷⁸.

En terme de chiffres⁷⁷⁹, l’enseignement supérieur a connu depuis 1970 un accroissement en dents de scie avec des périodes de troubles. Ainsi donc, il est passé de 6% dans les années 1970 à 10% en 1980 en baissant jusqu’à 3% entre 1990 et 1999. Et depuis 2002, le taux de croissance annuelle s’est accéléré avec un indicateur de 6% dans le public pendant que celui du secteur privé est fulgurant avec un taux de 20% entre 1999 et 2004.

Ainsi en est-il donc de la structuration et de la configuration du système éducatif centrafricain dans son organisation institutionnelle et dans son fonctionnement systémique. Une telle connaissance est nécessaire pour oser entreprendre un travail de partenariat et de collaboration avec l’État en ciblant les points faibles sur lesquels l’accent doit être mis pour la rémediation en ce qui concerne les lacunes.

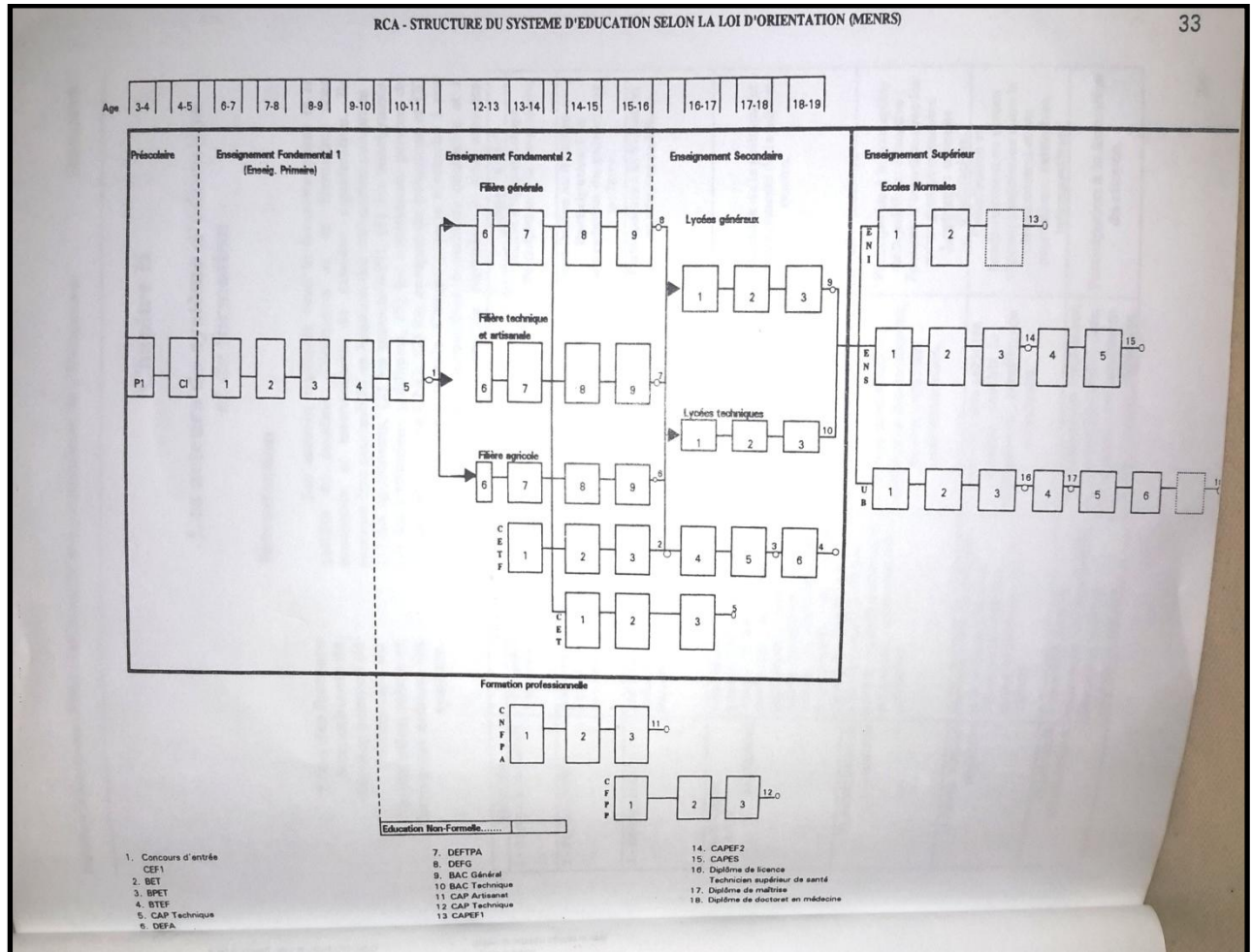
Le graphique ci-dessous présente les différentes articulations scolaires avec les seuils d’entrée d’un niveau à l’autre et les différents diplômes afférents qui accompagnent le passage d’une étape à une autre selon les filières et les options, depuis le préscolaire jusqu’à l’université.

⁷⁷⁷ Cf. CHARLIER, J-É., et CROCHÉ, S., (2010), « L’inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de pédagogie*, 172, juillet-août, p. 82. Les auteurs appellent les universités européennes à un dialogue avec leurs consœurs africaines afin « *de revivifier la réflexion sur les modes de connaissance* ».

⁷⁷⁸ CHARLIER, J-É., et CROCHÉ, S., (2010), *Idem*, p. 81. Pour approfondir la lecture, se référer encore à CHARLIER, J-É., et CROCHÉ, S., (2012), « L’influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Éducation et sociétés*, 29, p. 87-102.

⁷⁷⁹ Les données chiffrées présentées ci-après sont fournies par Lambert MOSSOA, *op.cit.* 48.

Graphique 5 : Structuration systémique des différents niveaux scolaires et académiques



Source : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique :
Plan National de Développement de l'Éducation 2000 - 2010, p. 33.

3. Bilan du système éducatif jusqu'en 2009

Après avoir découvert à travers les textes normatifs les configurations institutionnelles et structurelles du système éducatif centrafricain dans son organisation et son fonctionnement, nous pouvons maintenant nous intéresser à ce qu'ils produisent réellement comme résultats sur le plan scolaire et académique. Nous partirons donc des différents rapports et évaluations existants pour mettre en lumière le profil que représente le système éducatif en Centrafrique, face aux défis qu'il est amené à juguler afin d'être performant et de répondre aux nombreux besoins socio-économiques, culturels et politiques aujourd'hui. L'exigence du processus de

la mondialisation appelle à se hisser au même niveau que les autres pays. Est-ce que l'école centrafricaine, telle qu'elle existe aujourd'hui a tous les atouts pour répondre efficacement à ces défis ? L'éducation tire sa pertinence et sa raison d'être de finalités économiques, culturelles et politiques dans toute société. Et comme le reconnaît Philippe HUGON, « *ses effets sur le développement économique sont fonction du milieu éduco-gène conditionnant l'éducabilité des enfants...* »⁷⁸⁰. Est-ce que l'analyse qui suit peut vraiment nous dire qu'en Centrafrique il y a un milieu éduco-gène perceptible tendant à assurer les conditions d'éducabilité de la jeunesse ? Quelles sont les pesanteurs qui constituent des blocages au décollage et à l'efficacité interne de toute l'œuvre de scolarisation en Centrafrique ?

3. 1. Aperçu de la situation générale

Comme nous l'avons déjà mentionné et présenté ci-dessus, le dossier de l'éducation en Centrafrique a fait l'objet de plusieurs débats avec des engagements et la volonté affirmés de renverser la tendance à la dérive. Malgré tout cela, on constate qu'il n'y a aucun signe d'amélioration, d'après les indicateurs de base disponibles. Le système scolaire est devenu une référence négative quand il est question de son organisation, l'école centrafricaine est chargée de défauts multiples et multiformes. Les stratégies de réponses demeurent jusque-là inefficaces et la situation ne fait qu'empirer continuellement. Le diagnostic de la situation sur les conditions concrètes des déterminants du système et des facteurs de causalité des échecs est assez évocateur. Afin de juger de l'efficacité du système éducatif national, il est nécessaire de connaître la proportion d'élèves dans une classe donnée qui redoublent, ceux qui abandonnent et ceux qui sont promus au niveau supérieur. Bref, la détérioration de l'éducation se traduit par son inefficacité, notamment par de forts taux d'abandon et de redoublement accompagnés par de faibles taux de promotion. Nous nous intéressons ici seulement au Fondamental 1 (école primaire) qui constitue stratégiquement la base de toute scolarisation sur laquelle se greffent le secondaire et le supérieur.

Une éducation à la base mal maîtrisée et intenable

L'éducation de base désigne ici, « *toute une série d'activités éducatives qui ont lieu dans différents cadres et visent à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (outils d'apprentissage essentiels comme lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes et les contenus éducatifs fondamentaux comme connaissances, aptitudes, valeurs,*

⁷⁸⁰ HUGON, P., (2012), *op. cit.*, p. 254.

attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre »⁷⁸¹. Les indicateurs révèlent donc à ce niveau l'ampleur des dégâts et soulignent la dérive imprimée. Quels sont donc ces dégâts qui reflètent les grands problèmes ?

- **Des services éducatifs difficilement accessibles**

La question de l'accès aux services éducatifs permet d'expliquer la problématique de la couverture quantitative du système scolaire. Valérie LETELLIER⁷⁸² relève dans son travail de recherche que les deux premières décennies de l'indépendance ont connu une formidable progression dans l'éducation. Elle mentionne que le nombre d'élèves est passé de 61.428 à 243.416 de 1960 à 1980. À côté des raisons démographiques, cela peut aussi s'expliquer par le fait que les populations centrafricaines avaient confiance en l'école à l'époque, parce qu'elle remplissait bien son rôle social dans la mesure où ces populations retiraient un bénéfice immédiat par l'incorporation des diplômés dans la fonction publique une fois la formation et l'éducation finies et servait d'ascenseur social.

Mais le phénomène de déscolarisation va s'amorcer à partir des années 1980 avec le taux de scolarisation qui passe de 73% en 1980 à 60% en 1991, onze années seulement plus tard. Dix ans après encore, c'est-à-dire en 2001, ce taux est tombé à 49%⁷⁸³. En 2008, ce taux est finalement estimé à 55,8%⁷⁸⁴ seulement sur une population totale scolarisable (6 - 11 ans) de 714.821⁷⁸⁵ avec une légère reprise⁷⁸⁶ constatée. Sur cette population totale, on compte seulement 398.812⁷⁸⁷ élèves à l'école, près de la moitié est absente des bancs de l'école⁷⁸⁸.

⁷⁸¹ UNESCO, (1998), *Forum Consultatif International sur l'Éducation Pour Tous, Éducation Pour Tous : bilan à l'an 2000, Directives techniques*, Unesco, p. 26.

⁷⁸² LETELLIER, V., (2002), « Offre et demande de scolarisation en milieu urbain africain : approche de l'enseignement primaire à Bangui, (République Centrafricaine) », Mémoire de Maîtrise de géographie, Université de Caen, p. 44.

⁷⁸³ Ministère de l'Éducation Nationale, (2002), *Annuaire des statistiques scolaires, 2001-2002*, Bangui.

⁷⁸⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, (2009), *Biannuaire des statistiques de l'Éducation 2006-2007 et 2007-2008*, p. 5. Les chiffres qui suivent sont les données de base de l'éducation fournies par la Direction des Statistiques, de la Planification et de la Carte Scolaire.

⁷⁸⁵ Idem.

⁷⁸⁶ Cette reprise constatée est à mettre au bénéfice de l'élan pris à la suite du Forum de Dakar en 2000 qui incitait tous les pays en voie de développement de faire un effort pour atteindre les objectifs de scolarisation indiqués. La communauté internationale s'engageait à aider tous les pays dans le besoin.

⁷⁸⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, (2009), *Biannuaire des statistiques de l'Éducation 2006-2007 et 2007-2008*, p. 5.

⁷⁸⁸ Ministère de l'Éducation Nationale (2009), *Annuaire des statistiques scolaires, 2007 - 2008*, p. 55.

Sans tenir compte de la variante de l'âge, les statistiques de 2007-2008 donnent un chiffre global de 522.187 élèves⁷⁸⁹ du primaire. Avec une « approche routinière⁷⁹⁰ » déficitaire, les perspectives de sauver la situation ne sont pas pour l'instant. La routine fait ici allusion au manque récurrent de performance technique et financière dans les résultats attendus, ce qui fait que, depuis plusieurs années, l'école centrafricaine ne s'améliore pas.

L'accès à l'école reste donc difficile en Centrafrique. Aussi, la situation des filles et des populations rurales est encore plus grave en termes d'accessibilité scolaire. Le taux net de scolarité des filles ainsi que celui des garçons en zone rurale restent extrêmement faibles. En 2008 - 2009, sur 626.935 élèves inscrits, on comptait seulement 260.835 filles, soit 42% contre 58% pour les garçons. Bref, l'accès à l'éducation est limité par une faible capacité d'accueil d'après les indicateurs, quel que soit l'ordre d'enseignement concerné.

- **Une école primaire marquée par un niveau d'efficacité interne très faible**

En théorie, « dans la perspective de la scolarisation primaire universelle, la description du parcours scolaire des individus est primordiale, dans la mesure où l'on veut que tous les enfants aient accès à une éducation primaire qui soit à la fois de qualité et complète sur l'ensemble du cycle, notamment en vue d'une alphabétisation durable »⁷⁹¹. Nous nous intéressons ici à la proportion d'élèves dans une classe donnée qui sont promus en classe supérieure, ceux qui redoublent, et ceux qui décrochent en cours de route avant la fin du cycle. L'hypothèse serait que ce flux est en principe d'autant plus harmonieux que les élèves qui accèdent à la première année du cycle sont plus nombreux à atteindre la dernière année de ce cycle dans le temps normalement imparti par les autorités scolaires. Dans le cas contraire, les abandons en cours des cycles et les redoublements de classes constituent des perturbations dans la fluidité des flux des élèves. La détérioration de l'efficacité peut donc se traduire notamment par des forts taux d'abandons et de redoublements, le tout accompagné par un faible taux de promotion. Pour l'année scolaire 2008-2009, le redoublement se présente comme sur le tableau ci-dessous, d'après les données fournies par les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale.

⁷⁸⁹ Ce chiffre prend en compte les élèves de plus de 11 ans qui font encore partie de la cohorte alors qu'ils sont supposés être au niveau correspondant à leur âge défini par la Loi d'Orientation de l'Éducation de 1997.

⁷⁹⁰ Unesco, (2010), *Rapport Mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous (EPT)*, Unesco, Paris, p. 59.

⁷⁹¹ UNESCO, (2007), *Éléments de diagnostic du système éducatif centrafricain*, Paris, Bureau sous-régional de l'Unesco à Yaoundé, p. 62.

Figure 18 : Effectif total des élèves et proportion de redoublement

EFFECTIF PAR NIVEAU ET POURCENTAGE PAR SEXE								
	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL	%/Sexe
Garçons	90.711	71.006	72.823	53.953	41.545	36.062	366.100	58%
Filles	71.497	51.725	51.933	37.300	26.887	21.493	260.835	42%
Total	162.208	122.731	124.756	91.253	68.432	57.555	626.935	100%
REDOUBLEMENT PAR NIVEAU ET POURCENTAGE PAR SEXE								
	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2		
Garçons	22.515	14.213	19.477	12.482	9.107	10.026		
Filles	17.979	10.384	14.220	8.516	5.715	5.545		
TOTAL	40.494	24.597	33.697	20.998	14.822	15.571		
% Total	25%	20%	27%	23%	22%	27%		

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire des statistiques 2008-2009⁷⁹².

Selon ce tableau, le pourcentage de redoublement est vraiment inquiétant et il varie entre 20% au CP et 27% au CM2, ce qui est déjà beaucoup à porter économiquement pour un système éducatif qui doit être mis en cause, puisque des dispositifs d'encadrement et de remédiation ne sont pas disponibles pour les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage pendant l'année scolaire. On trouve ces dispositifs dans le privé, surtout dans les établissements catholiques de l'enseignement qui organisent des cours de soutien ou de rattrapage à l'endroit des enfants en difficulté. La culture de redoublement scolaire reste très forte et encore très répandue dans la communauté éducative et auprès des parents au motif qu'il est bénéfique pour les élèves de reprendre les classes afin de mieux consolider leur processus d'apprentissage, même s'il n'y a pas de relation évidente pour étayer cette hypothèse qui relève d'une opinion subjective⁷⁹³. Les classes de CE1 et CM2 en Centrafrique sont les niveaux où les enfants échouent le plus avec un taux de 27% d'échec par rapport au niveau du CP qui n'enregistre que 20%. Selon l'étude de l'UNESCO, « *en RCA, les redoublements sont extrêmement fréquents avec un taux global de 31% pour le*

⁷⁹² Les calculs des pourcentages ont été réalisés par l'auteur sur la base des données statistiques disponibles.

⁷⁹³ En France, bien qu'il soit en net et constant déclin depuis une vingtaine d'années, le redoublement reste aussi une pratique largement répandue. Chaque année, il concerne près 270 000 élèves scolarisés dans le premier et le second degrés. A l'âge de 15 ans, 28 % des jeunes ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité (contre 12 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE). Cf. Rapport de l'Institut des Politiques Publiques (IPP) n°17 de janvier 2015 : « Évaluation du coût du redoublement », document en ligne : <http://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2015/01/n17-notesIPP-janvier2015.pdf>, consulté le 17 novembre 2016.

cycle primaire. Chaque année, presque un enfant sur trois est invité à redoubler »⁷⁹⁴. Quels que soient les motifs, le redoublement reste tout de même élevé en Centrafrique et cela ne peut que présenter des inquiétudes, et l'État seul, n'est pas en mesure de résoudre le problème, malgré les stratégies et réformes mises en place.

Figure 19 : Taux d'abandon par niveau en 2007 - 2008

Sexe	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Garçons	8%	1%	14%	13%	11%	
Filles	12%	3%	15%	19%	15%	
Total	10%	2%	14%	15%	12%	

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Tableau de bord de l'Éducation, Année scolaire 2008-2009.

Les données récentes pour évaluer les flux d'abandon sont disponibles, mais on sait déjà par le passé que le taux de décrochage⁷⁹⁵ avant la fin du cycle primaire variait entre 8% et 16% du CI au CM2, tandis que le taux d'admission variait entre 48% et 69%⁷⁹⁶. Dernièrement, le taux d'abandon, sans s'améliorer significativement, a varié de 10% en CI à 15% en CE2 en passant par 2% au CP et 12% au CM1 comme le démontre le tableau ci-dessus pour le taux d'abandon. En ce qui concerne enfin le taux de promotion au Fondamental 1, il y a une nette augmentation et la situation semble s'améliorer sensiblement comparée aux données de 2001-2002 dont le taux variait entre 48% et 69%. Serait-on tenté d'attribuer cette amélioration au dernier développement significatif des écoles privées dans le pays ? Mais en 2009, la moyenne totale varie entre 58% et 78% avec des inquiétudes tout de même au CE1 comme le démontre le tableau ci-dessous.

⁷⁹⁴ UNESCO, (2007), *Éléments de diagnostic du système éducatif centrafricain*, p. 75

⁷⁹⁵ Le décrochage est entendu comme l'abandon scolaire en cours de cursus, parfois même avant la fin de la scolarité obligatoire.

⁷⁹⁶ Cf. YERIMA BANGA, J. L. (2006), *op. cit.*, p. 36-37. Les données des statistiques de 2001-2002 présentent des taux élevés de redoublement et d'abandon et un taux de promotion limite.

Figure 20 : Taux de promotion en 2007 - 2008

Sexe	CI	CP	CE1	CE2	CM1
Garçons	66%	80%	59%	63%	66%
Filles	62%	76%	57%	58%	62%
Total	64%	78%	58%	61%	65%

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Tableau de bord de l'Éducation, Année scolaire 2008-2009.

Enfin, ces faiblesses mentionnées, à savoir le fort taux de redoublement couronné par une proportion assez importante de taux d'abandon qu'accompagne un taux de promotion timide, posent bien la question de l'efficacité interne du système éducatif centrafricain.

- **La qualité de l'enseignement ou une dérive sans fin**

D'autres éléments sont encore à souligner pour indexer l'inefficacité interne du système scolaire centrafricain. L'un de ces éléments est la qualité de l'enseignement offerte aux apprenants. Cette qualité peut être vérifiée à travers le ratio élèves/maître, manuels scolaires/élèves et la qualité professionnelle des enseignants. Le Plan d'Action de Dakar pour l'EPT en son 6^e objectif consiste à « *améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et de garantir son excellence de façon à obtenir pour tous les résultats reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante* »⁷⁹⁷. En réponse à cet objectif, il a lieu de mettre en avant les conditions et les moyens d'acquisition des connaissances dans les pratiques scolaires et pédagogiques en situation de classe. Ces conditions et moyens passent par la maîtrise des effectifs élèves/maître, rapport manuels scolaires/élèves et par la capacité des enseignants à exécuter ce qui est attendu d'eux.

⁷⁹⁷ UNESCO, *Cadre d'Action de Dakar*, 2000, p.17.

Photo 1 : Une vue de la réalité de l'école centrafricaine



Source : photo de l'auteur sur la route de Bouar à Bocaranga

a) En ce qui concerne le **ratio élèves/maître**, une étude mentionne que « *selon les normes pédagogiques, l'effectif des élèves par classe est fixé à 35 élèves, au plus 45 par classe. Car, un effectif écrasant ne permet pas à l'enseignant de connaître chaque élève et de suivre tout le monde collectivement et individuellement en ce qui concerne leur développement affectif, cognitif et social* »⁷⁹⁸. Or il se trouve que, sur l'ensemble du pays, le nombre d'élèves par enseignant peut même atteindre plus de 150 élèves dans certaines classes⁷⁹⁹. Les statistiques de 2008-2009 affichent un effectif de 6.429 enseignants pour 626.935 élèves au total au Fondamental 1, soit un ratio de 98 élèves par enseignant en moyenne. Cette situation dénote donc la faiblesse de la qualité de l'offre scolaire en Centrafrique et compromet déjà les

⁷⁹⁸ YANGOTO KONGBO, A. M., (2004), *Étude comparative du rendement scolaire dans les écoles privées de Sainte-Thérèse et Élim à Bangui*, Mémoire de Maîtrise en Sociologie, Université de Bangui, sous la direction de Isaac BENGUEMALET, p. 24.

⁷⁹⁹ Cf. l'**Annexe 33** qui présente la réalité d'une salle de classe dans une école à Niem-Yéléwa. On peut estimer le nombre total des élèves sur cette photo à 168 minimum et l'enseignante semble perdue dans cette masse au fond de la classe.

objectifs du programme de l'Éducation Pour Tous (EPT) définis à Dakar, car elle ne peut pas améliorer les conditions de réussite des enfants.

b) Outre les effectifs pléthoriques par classe et par enseignant, on note une **très faible disponibilité en manuels scolaires**. Les élèves ont difficilement accès aux livres scolaires alors que leur réussite dépend largement du contact avec les livres. Les moyens qui y sont consacrés sont dérisoires, car sur l'ensemble du territoire national, on compte près de quatre élèves qui doivent se partager un livre quelque soit sa nature, et on compte au total 170.261⁸⁰⁰ livres tout confondus (lecture, calcul, histoire-géo, sciences de la terre et de la vie) pour tous les niveaux donnés du CI au CM2. D'après les données disponibles, on constate une décroissance en nombre de livres scolaires au fur et à mesure qu'on avance en niveau (cf. le tableau ci-dessous). Par exemple, au CI on compte au total 41.953 livres contre 21.396 en fin de cycle, c'est-à-dire au CM2, tel que l'indique le tableau :

Figure 21 : Manuels scolaires par niveau

	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL
Lecture							
Calcul							
Hist-Géo							
SVT							
Total/Niveau	41.953	33.114	26.890	24.642	22.266	21.396	170.261

Source : Tableau construit à partir des données du Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire des statistiques 2008 - 2009.

c) Enfin, il faut souligner la **qualité ou la capacité professionnelle alarmante** des enseignants. De plus en plus ailleurs dans d'autres pays comme en France, on se préoccupe de la formation afin de donner aux enseignants une qualification professionnelle à la hauteur de leur mission. Le processus de la mastérisation de la fonction des enseignants qu'on trouve en France peut inspirer les administrateurs de la politique éducative en Centrafrique dans la quête et la recherche de l'excellence pédagogique auprès des enseignants. Sans se tromper, on peut bien se dire que l'efficacité interne du système scolaire doit bien à son tour être redevable de la qualité ou de la capacité professionnelle de l'enseignant à assurer l'acte de

⁸⁰⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, *Annuaire statistique 2008-2009*.

transmission des connaissances et savoirs à acquérir par les élèves. En effet, ne peut donner que celui qui possède et ne peut largement donner que celui qui en a assez. Telle est la maxime qu'on peut appliquer à la réalité des enseignants pour espérer assurer l'efficacité interne du système scolaire.

On déplore unanimement le fait qu'en Centrafrique, beaucoup (plus de 50 %) ⁸⁰¹ d'enseignants du primaire ne satisfont pas aux normes minimales requises pour être admis à enseigner et beaucoup ne maîtrisent pas complètement le programme d'enseignement. Pour ce qui est de la théorie sur le rôle important de la médiation que joue l'enseignant auprès de l'apprenant dans une démarche pédagogico-didactique, Régis MALET affirme que cette médiation « *réfère à l'ensemble des moyens par lesquels un tiers - l'enseignant - favorise la rencontre entre l'élève et les savoirs scolaires. Elle approche alors la relation enseignant-enseigné sur le plan de la transmission des savoirs scolaires et sur celui de la construction de savoirs par le sujet* » ⁸⁰². En hypothèse, cela signifie que les enseignants mieux formés, à travers des temps d'apprentissage, des méthodes pédagogiques maîtrisées, des incitations et des évaluations, sont aptes à transmettre avec professionnalisme aux apprenants les capacités de lire, d'écrire, de compter et des compétences nécessaires dans la vie.

Mais tout cela, c'est sans compter avec les contingences économiques sur le plan international. Comme beaucoup d'autres pays africains en voie de développement, la République Centrafricaine est soumise à une forte tension économique exacerbée par les contraintes et les coûts élevés de la dette extérieure. Face aux exigences liées à cette dette et à l'impossibilité de répondre totalement aux obligations régaliennes, les institutions internationales de Bretton Woods vont imposer des conditions draconiennes à l'État centrafricain, sous prétexte de l'aider à maîtriser son économie. À partir de 1984, un programme du Fonds Monétaire International (FMI) et de la Banque Mondiale destiné, sous prétexte de maîtriser l'économie et réduire les dépenses publiques de l'État jugées non essentielles, va contraindre le Gouvernement à assainir la fonction publique qui était considérée par ces institutions comme un gouffre financier. Il y aura plus de mal que de bien, et surtout dans le secteur de l'éducation. Ce programme national appelé et reconnu sous le nom de « Départ Volontaire Assisté » (DVA) consistait à inciter les fonctionnaires de l'État à quitter le service moyennant une mesure d'accompagnement substantielle pour

⁸⁰¹ Voir ci-dessous le tableau de la répartition des enseignants par statuts et grades professionnels.

⁸⁰² MALET, R., (2010), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, p. 9.

s'installer en indépendant dans le circuit économique du privé. Les enseignants ont surtout été les plus visés par cette mesure trouvant ainsi une application à un adage resté fameux entendu il y a quelques années qu' « il faut dégraisser le mammoth⁸⁰³ ». Et contraints, beaucoup d'entre eux qui étaient des enseignants titulaires et qualifiés ont dû mettre un terme à leur profession pour bénéficier de ce programme. Ce Programme d'Ajustement Structurel (PAS) priva ainsi l'éducation centrafricaine de certains de ses agents les plus dynamiques, les mieux formés et expérimentés. L'effectif des enseignants pour tenir les classes a chuté. Selon les statistiques, sur les 1700 fonctionnaires qui avaient bénéficié du DVA., 50% des bénéficiaires de ce programme étaient des enseignants⁸⁰⁴. Ce choix de la part de l'État montre qu'il y avait un choix politique qui consistait à ne pas développer l'éducation, même si cette politique a été une injonction de la part de la Banque Mondiale. Pendant plusieurs années, il n'y eut plus de formation et encore moins de recrutement dans la fonction enseignante surtout au niveau du primaire. Ainsi des classes de même niveau furent rassemblées et confiées à un enseignant, souvent le plus jeune qui vient à peine de sortir de formation et qui n'a pas encore la maîtrise totale de la pédagogie et de la didactique. On comprend aussi pourquoi les classes étaient devenues pléthoriques. Les conséquences de cette politique mal pensée ont été suicidaires pour l'école centrafricaine et les effets se font encore douloureusement ressentir jusqu'à aujourd'hui. Jusqu'en 2009, on constate chiffres à l'appui⁸⁰⁵ que près de la moitié des enseignants du primaire ne sont pas qualifiés ou ne peuvent être reconnus comme tels. La qualité de l'enseignement en Centrafrique ne peut qu'en pâtir et on ne peut donc pas parler de l'exigence de qualité de l'éducation comme le stipule le 6^e objectif de l'Éducation Pour Tous.

⁸⁰³ Il s'agit de l'expression de Claude Allègre qui fut ministre de l'Éducation Nationale et qui était entré en conflit avec les enseignants en juin 1997 pour avoir tenu ces propos. Il préconisa le licenciement significatif dans la profession enseignante (Cf. <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/degraisser-le-mammoth/>).

⁸⁰⁴ Cf. YELE, R., DOKO, P., MAZIDO, A., (dir.), (2011), *Les défis de la Centrafrique: gouvernance et stabilisation du système économique*, Sénégal, CODESRIA, p. 73. Document consulté en ligne le 5 juillet 2015.

⁸⁰⁵ Le tableau ci-dessous illustre parfaitement cette analyse.

Figure 22 : Répartition des enseignants par catégories et par grades professionnels

Catégories	Genre		Total	%par catégorie
	Hommes	Femmes		
Instituteurs	1901	490	2391	37%
Instituteurs Adjoints	221	161	382	6%
Agents Supérieurs	32	24	56	1%
Agents de l'enseignement	15	8	23	0%
Agents Communaux / Maîtres- Parents	3264	194	3458	54%
Indéterminés	85	34	119	2%
TOTAL	5518	911	6429	100%
% par sexe	86%	14%	100%	

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire des statistiques 2008 - 2009⁸⁰⁶

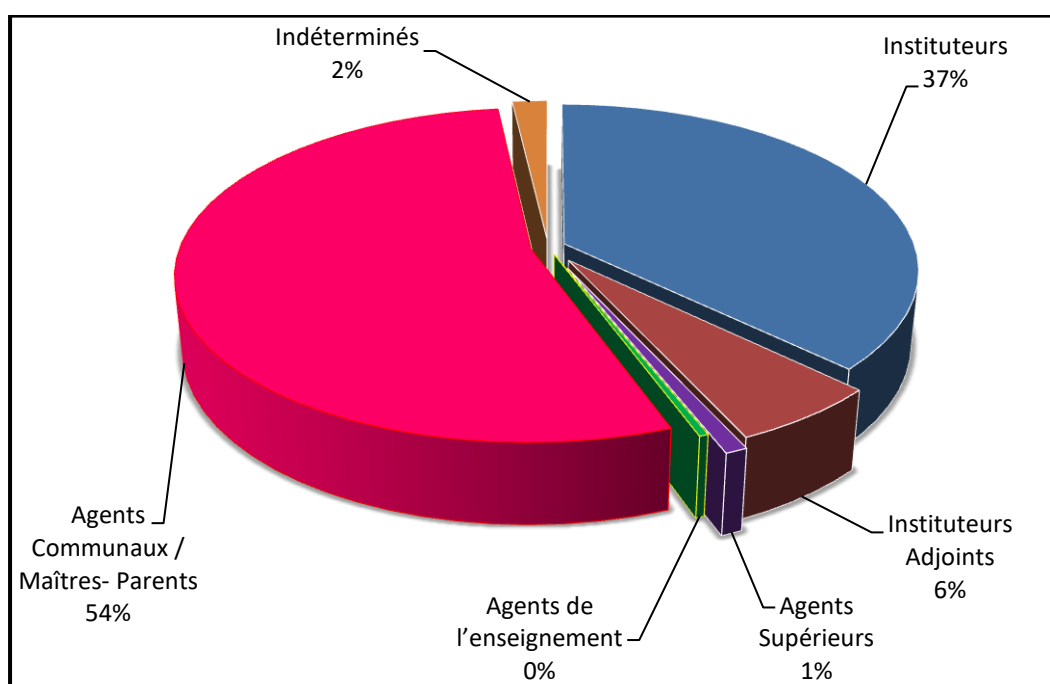
L'analyse de ce tableau montre qu'en Centrafrique, plus de la moitié des enseignants au primaire est composée aujourd'hui des Agents Communaux et des Maîtres-Parents appelés aussi Agents Villageois dont la formation et la qualification sont aléatoires et en dessous des normes standardisées. Cette catégorie d'enseignants, les Agents Communaux, les Maîtres-Parents ou Agents villageois sont recrutés diversement soit par les Communes, soit les Collectivités locales ou soit les Associations des Parents d'Élèves (APE) à des niveaux divers et variés (CEPE, BEPC) pour pallier le déficit d'enseignants mis à disposition par le Ministère de l'Éducation dans les zones locales concernées. En principe ils n'ont aucune formation à leur recrutement. Ce sont des ONG pour le développement qui, voyant qu'ils étaient nombreux sur le terrain et que grâce à eux il y avait un semblant de scolarisation dans la majeure partie du territoire national (et leur effectif écrasant en dit long), se sont intéressées à eux⁸⁰⁷ à un certain moment, pour assurer quelques séances de formation de base, mais sans aucune reconnaissance officielle de l'État. Alors, c'est cette catégorie d'enseignants qui est majoritaire dans le circuit scolaire primaire appelé enseignement fondamental de base et ils représentent 54% pour assurer la scolarisation des enfants, comme le démontre le tableau ci-dessus. Les instituteurs régulièrement formés par des centres de formation agréés comme l'École Normal d'Instituteur (ENI) de Bambari et les

⁸⁰⁶ Les calculs des pourcentages ont été réalisés par nous sur la base des données du Ministère de l'Éducation ainsi que le tableau.

⁸⁰⁷ Les diocèses en zone rurale sont très impliqués à travers l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (ECAC) pour soutenir, former et suivre pédagogiquement et didactiquement ces catégories d'enseignants dans les contrées où l'État est absent par ses services.

Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) forment un effectif insignifiant (37% seulement) sur l'ensemble du territoire national pour espérer relever les défis de l'éducation de base comme il se doit. Le jugement devrait être sans appel à la lueur de cette réalité que nous présente le graphique ci-dessous qui a le mérite de manifester la gravité de l'impact de la dimension asymétrique du statut non reconnu par la loi de certaines catégories des enseignants qui existent illégalement.

Graphique 6 : Proportion des Enseignants par catégorie



Source : Graphique réalisé par l'auteur

Entre les Instituteurs et les Agents Communaux ou Maîtres-Parents ou encore Agents Villageois, le corps intermédiaire est composé d'instituteurs adjoints, d'agents supérieurs, d'agents de l'enseignement et autres indéterminés qui complètent le scénario avec 9% du total cumulé. Leur existence avec les Agents Communaux et assimilés pose un problème juridique. Ces corps en effet ne sont pas considérés par la nomenclature de l'UNESCO comme personnels enseignants qualifiés, bien qu'ils soient utilisés pour combler le déficit et surtout pour encadrer les premiers niveaux ou les premières classes du primaire⁸⁰⁸. Normalement, ces corps ne devraient pas ou plus exister, car la Loi d'Orientation de l'Éducation de 1997 ne les reconnaît pas et demande que les Instituteurs Adjoints, les

⁸⁰⁸ Cf. Ministère de l'Éducation Nationale, *Tableau de bord des statistiques 2008-2009*, p.12.

Agents Supérieurs et les Agents de l'enseignement soient recyclés et incorporés dans le statut professionnel des Instituteurs (cf. **Annexe 26**, art. 56). Mais, plus d'une dizaine d'années après, rien n'a été fait pour donner suite à cette recommandation, tous ces différents corps existent illégalement par la complicité de l'État à la lumière de cette loi de 1997, car il s'en accommode délictueusement avec négligence et encourage ainsi volontairement le caractère manifeste de l'illégalité d'un fait interdit par la loi. L'État violerait-il ses propres lois qu'il s'est données lui-même en matière d'éducation ?

Ainsi donc, nous ne pouvons que conclure sans risque de nous tromper que les ingrédients sont réunis pour ne pas atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous et ne pas répondre véritablement aux défis du développement par l'éducation. Seul un travail en ouvrant plus grande la porte à une politique de partenariat qui impliquerait des tiers au-delà du seul petit cercle de l'État pourrait apporter quelques solutions en agissant sur les différents leviers de la politique éducative. Qu'est-ce qui pourrait alors expliquer les causes profondes de cette crise ? Y a-t-il des causes qu'on pourrait déceler et dans quels domaines ?

3.2. Les facteurs de causalité

On peut retrouver des problèmes récurrents qui justifient la dégradation et la non-performance du système éducatif centrafricain. Elles constituent des problèmes majeurs importants qui, faute d'être jugulés politiquement de manière définitive, continueront à faire défaut et à affecter davantage le système éducatif.

- **Une grande inquiétude sur le système de management de la politique éducative**

Face à un système de management altéré, on peut examiner les possibilités d'une meilleure adaptation de l'éducation aux impératifs du développement et aux réalités nationales aujourd'hui en Centrafrique. À cette fin, il faut interroger le système organisationnel à travers les structures et le fonctionnement de l'appareil éducatif pour d'éventuelles modifications, si on veut lui rendre un caractère de performance. Et pourtant, des réponses avaient été déjà esquissées à ces problèmes à travers la Loi d'Orientation de 1997 que le Plan National de Développement de l'Éducation de 2002 avait déjà assorties d'actions⁸⁰⁹ à réaliser pour apporter des corrections à ces dysfonctionnements.

⁸⁰⁹ Voir Ministère de l'Éducation Nationale, Plan National de Développement de l'Éducation : 2000 -2010, p. 27-33.

En effet, la gestion du système a été durablement marquée par de nombreuses carences qui ont impacté aussi son pilotage. L'État n'est pas en mesure de faire face aux besoins croissants du secteur. Nous avons déjà vu ci-haut que des orientations à court, moyen et long termes ont été définies dans le cadre des réformes, mais elles sont toujours mal suivies, ou mal mises en œuvre ou restent lettre morte.

Cela peut donc s'expliquer par le fait que les capacités de gestion des structures de conception des politiques et d'exécution des projets d'éducation sont affaiblies sur le plan institutionnel. Les ressources humaines ont considérablement perdu de leur qualité et de leur efficacité. Il manque donc de personnel en qualité et en quantité pour faire face aux exigences mises en exergue. Une étude menée sur la situation à la demande de l'UNESCO⁸¹⁰, affirme que « *la République Centrafricaine ne compte, paraît-il qu'un seul Économiste de l'Éducation et n'offre pas de formation pour remédier à moyens termes à cette carence. Les capacités techniques de gestion du système sont faibles : il n'y a pas de planificateurs ni de gestionnaires de ressources humaines ; etc. L'ensemble des administrateurs du système sont d'anciens enseignants, qui n'ont pas reçu de formation pour apprendre leur fonction* ». Il est aussi à noter que le personnel de l'Éducation Nationale ne se renouvelle pas, certainement par manque de vocation dans le secteur qui n'attire pas et la proportion des jeunes en dessous de 34 ans est faible en terme d'effectifs⁸¹¹.

Ensuite, le faible niveau de ressources financières ne permet pas de maintenir le fonctionnement à un niveau acceptable, car, par exemple, la production et la diffusion de l'information connaissent des faillites, puisqu'elles limitent les possibilités d'enrichissement continu des activités pédagogiques, d'une bonne connaissance permanente de la situation globale.

- **Un déficit administratif : véritable handicap**

L'administration du système éducatif en Centrafrique présente de profonds déséquilibres, ce qui rend déficientes ses actions. Et cette déficience est due à une faiblesse chronique du système administratif lacunaire. Une administration fonctionnelle est une administration qui est capable d'offrir des services adéquats aux besoins de son existence. Ceci concerne tout le

⁸¹⁰ DORLEANS, M., et GACOUGNOLLE, L. C., (2003), *État des lieux du système éducatif centrafricain, Aide mémoire*, Dakar, Unesco, Pôle de Dakar, p. 7.

⁸¹¹ D'après les Statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale pour la période de 2001-2002.

personnel de l'éducation⁸¹² qui comprend les personnes participant directement à l'instruction des élèves (les enseignants), les chefs d'établissement, les administrateurs scolaires (inspecteurs, conseillers pédagogiques, bibliothécaires), sans oublier bien sûr le personnel au niveau de l'administration centrale et régionale qui dirige hiérarchiquement tout le système pour permettre sa bonne marche.

Le déficit administratif au niveau de l'éducation est accompagné par les nombreuses crises militaro-socio-politiques qu'a connues le pays et il conduit à la perturbation et même aux multiples arrêts périodiques du fonctionnement normal du mécanisme éducatif. On remarque par exemple que les activités pédagogiques ne se déroulent pas normalement, car elles sont victimes des ruptures incessantes, des volumes horaires non respectés et non rattrapés, des mauvais contrôles de qualité de l'exécution des programmes scolaires, des difficultés du suivi et d'évaluation des apprenants et des encadreurs, des ressources humaines, financières et matérielles insuffisantes, etc. Bref, l'insuffisance des capacités de gestion administrative conduit indubitablement au gaspillage considérable et aux abus qui concourent au délabrement de plus en plus accentué du système éducatif.

D'ailleurs, déjà en 2000, le Plan National de Développement de l'Éducation (PNDE), véritable outil de pilotage du système éducatif national, relevait comme conséquences de dysfonctionnement administratif, la planification des activités pédagogiques inappropriées et mal suivies, les effectifs d'élèves et des enseignants non maîtrisés, des instruments réglementaires des activités pédagogiques comme les instructions et autres textes officiels inappropriés, inadaptés, peu connus et pas à jour. Il soulignait aussi les appuis financiers aux activités pédagogiques inadaptés, mal repartis et mal gérés avec une faible mobilisation de finances auprès de l'État. En terme de chiffres, le document avançait les hypothèses plausibles soulignant que jusqu'en 2010 :

- le nombre des apprenants mal formés avoisinerait 60%,
- le taux d'analphabétisme atteindrait 80%, soit 95% pour les femmes,
- 90% des encadreurs pédagogiques ne bénéficieraient pas de recyclage et de stage de perfectionnement,
- le taux de redoublement à tous les niveaux atteindrait 50%,

⁸¹² Cf. UNESCO (1998), *Éducation Pour Tous, bilan à l'an 2000. Directives techniques*, Paris, Unesco, p. 26. L'Unesco présente dans ce document le Personnel de l'éducation qu'il désigne en 3 catégories : le personnel enseignant, les autres personnels pédagogiques et administratifs et le personnel de soutien (employé de bureau, personnel d'entretien, de sécurité, employés aux transports et à la cantine, etc.)

- 85% des diplômés seraient inadaptés au marché de travail,
- 95% du personnel mal encadré, mal suivi, mal évalué serait démotivé,
- 100% des programmes pédagogiques seraient mal conçus, sans appui en matériels didactiques,
- 85% des apprenants seraient mal suivis et mal évalués et,
- 70% des administrateurs seraient non qualifiés.

Voici donc des indicateurs⁸¹³ qui sont peu encourageants et qui devaient inquiéter en son temps. Il serait intéressant de vérifier après 2010 par un travail de recherche qualitative et quantitative ces projections qui avaient été faites 10 ans avant.

- **Une soutenabilité budgétaire très insuffisante de la part de l'État en faveur de l'Éducation**

D'ores et déjà, l'éducation part défavorisée par le contexte macro-économique général déjà présenté ci-haut. Les dépenses publiques consacrées à l'éducation sont un bon indicateur pour juger de la réussite et de la performance ou non de la politique et du système éducatifs en Centrafrique. Il faut reconnaître comme le souligne la Banque Mondiale que « *le développement quantitatif du système éducation-formation, et dans une moindre mesure la qualité des services qu'il offre aux populations dépendent du volume des ressources globales mobilisées pour le secteur...* »⁸¹⁴. Un rapport de l'UNESCO repris et commenté par Radio Ndeke Luka et un journal⁸¹⁵ en ligne affirme que la RCA est dernière au classement des pays africains pour les investissements dans le domaine de l'Éducation. Ce rapport la classe parmi les mauvais élèves pour ce qui est des sommes investies au cours des dix dernières années dans le secteur scolaire. Des études montrent que des élèves des pays qui investissent davantage dans l'éducation tendent à acquérir de meilleures compétences en alphabétisme et c'est le cas pour les pays comme le Burundi, le Mozambique, le Sénégal, l'Angola, l'Éthiopie, le Cameroun, le Botswana, l'Ile Maurice et l'Afrique du Sud qui ont augmenté entre 6 et 10% leurs dépenses éducatives ces dernières années. En Centrafrique, les besoins sont immenses et les fonds largement insuffisants. Il faut davantage

⁸¹³ Ministère de l'Éducation Nationale, *Plan National de Développement de l'Éducation 2000-2010*, p. 39-40.

⁸¹⁴ Banque Mondiale (2008), *Le système éducatif centrafricains : contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté*, Document de travail de la Banque Mondiale, n° 144, p. 84.

⁸¹⁵ Radio Ndèké Luka est une radio des Nations Unies, filiale de la Radio Hirondelle basée en Suisse, qui est un média d'information, de sensibilisation et de vulgarisation sociopolitique installée en Centrafrique depuis 2000. Le journal en ligne est le blog de Centrafrique-presse qui est un journal très engagé politiquement. C'est le 10 mai 2011 qu'ils ont repris le rapport de l'Unesco en question. Cf. <http://centrafrique-presse.over-blog.com/> du 10 mai 2011

d'infrastructures appropriées et plus d'enseignants bien formés, bien qualifiés et bien entretenus par des mesures incitatives sur le plan social et professionnel. Quelle est donc la situation exacte en Centrafrique ?

Prenons maintenant en compte la réalité de l'évolution de la part des dépenses de l'éducation dans les dépenses publiques de l'État en Centrafrique. L'indicateur dans les tableaux ci-dessous (**Figure 23 et Graphique 7**), comme l'affirme Aliou DIOP, « *constitue une mesure plus directe de l'engagement relatif du gouvernement en faveur de l'éducation, du moins par rapport aux autres secteurs et catégories de dépenses. Il reflète également l'engagement du gouvernement d'investir pour le développement du capital humain. La part de l'éducation dans le budget de l'État est fonction des arbitrages rendus au sein du gouvernement entre les différentes activités collectives qui réclament un financement collectif. Elle traduit les priorités ministérielles* »⁸¹⁶.

Cette assertion nous permet d'appréhender la priorité réservée à l'éducation et l'enseignement en RCA. En préalable, il y a lieu de préciser que les recettes globales de l'État sont faibles, car les spécialistes en analyse budgétaire reconnaissent que « *la pression fiscale avoisinerait seulement 7,5% du PIB, alors que le minimum est de 10% pour les pays en conflit* »⁸¹⁷. On note donc une baisse très importante de la priorité budgétaire en faveur de l'éducation nationale. Ainsi le reconnaît le Ministère de l'Éducation Nationale, « *la combinaison de la faible pression fiscale et de la faible priorité budgétaire a pour conséquence que seul 1,45% du PIB est consacré aux dépenses publiques de l'éducation, valeur la plus faible observée sur le continent, très en dessous de la moyenne africaine de 3,7%* »⁸¹⁸.

L'allocation budgétaire nationale reste donc très faible et ne permet pas d'assurer le fonctionnement normal des structures et le développement harmonieux des activités éducatives. Face aux charges qui incombent au Département de l'Éducation, le budget réservé à l'éducation reste austère pour prétendre atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en matière de l'éducation universelle.

⁸¹⁶ DIOP, A., (2011), « Politique de recrutement des enseignants non fonctionnaires et qualité de l'éducation de base au Sénégal : quels enseignements vers l'Éducation Pour Tous (EPT) ? », Thèse en Sciences Économiques, sous la direction de Jean BOURDON Abdoulaye DIAGNE, Université de Bourgogne, Dijon, p. 44.

⁸¹⁷ Cf. DORLEANS, M. et GACOUGNOLLE, L. C., *op. cit.*, p. 7.

⁸¹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, *Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN)*, Unesco, 2007, p. 19 et données recueillies auprès du Ministère des Finances et du Budget.

Figure 23 : Budget national alloué à l'éducation⁸¹⁹

Année	Budget de l'État (en CFA)	Budget de l'Éducation (en CFA)	Part de l'Éducation sur le budget global en %
1997	73 259 531 000	11 325 948 000	15,5 %
1998	103 142 950 000	10 766 365 000	10,4 %
1999	112384 909 000	11 993 265 000	10,7 %
2000	123 574 940 000	12 131 265 000	9,8%
2001	109 988 403 000	12 305 306 000	11,2 %
2002	159 456 559 000	12 368 100 000	7,8 %
2003	168 959 368 000	15 513 072 000	9,2 %
2004	105 468 540 000	11 796 398 000	11,2 %
2005	110 571 150 000	11 300 956 000	10,2 %
2006	129 345 865 000	11 325 984 000	8,8 %
2009	177 272 865 000	14 603 529 000	8,2 %
2010	184 600 000 000	9 142 032 000	5,0 %
2011	209 000 000 000	10 446 943 000	5,0 %

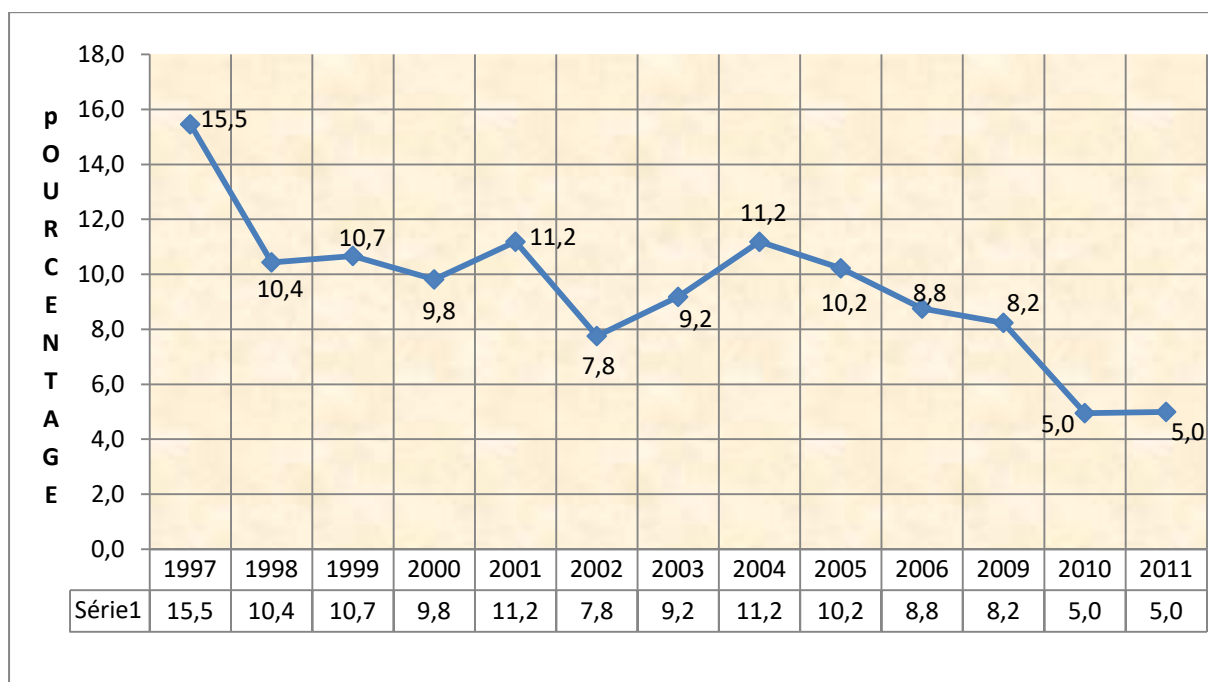
Source : Direction Générale du Ministère de l'Éducation Nationale

Bien que l'une des recommandations des États Généraux de l'Éducation et de la Formation était d'augmenter à 25% la part du budget national allouée à l'éducation, ce qui a été repris et matérialisé juridiquement par son inscription dans la Loi d'Orientation de l'Éducation de 1997 encore en vigueur aujourd'hui, en son article 47 portant sur les financements du système éducatif (cf. **Annexe 26**)⁸²⁰, l'État n'a jusqu'ici pas fait l'effort d'atteindre, ne fut-ce que 20%, ainsi que l'attestent le tableau et le graphique de l'évolution budgétaire présentés ici. La baisse progressive d'année en année attire l'attention et devient inquiétante alors que ladite loi stipule que « *L'État s'efforce de consacrer au moins 25% de ses dépenses annuelles à l'Éducation* ». L'effort reste encore loin à atteindre.

⁸¹⁹ Les calculs des pourcentages ont été effectués par nous.

⁸²⁰ Le chapitre III, article 47 de la Loi d'Orientation de l'Éducation de 1997.

Graphique 7 : Évolution du budget national à l'Éducation



Source : Graphique créé par l'auteur à partir du budget national présenté dans le tableau ci-dessus

Cependant, la réalité de ce budget est plus qu'inquiétante, puisque beaucoup de cadres du Département affirment que ces chiffres sont vides de sens, dans la mesure où les inscriptions en loi de finances ne sont jamais respectées dans leur mise en application en ce qui concerne le décaissement réel de la ligne budgétaire. Face aux graves problèmes financiers auxquels le pays fait face⁸²¹, le Ministère de l'Éducation n'est jamais prioritaire, ce qui le conduit très souvent à ne pas disposer de budget effectif, ou bien à se contenter des miettes. Le graphique ci-dessus prouve à suffisance le manque d'engagement conséquent de l'État pour aboutir à une situation adéquate de l'éducation dans le pays. La courbe d'évolution du budget va de plus en plus en bas et n'évolue pas en positif, au fur et à mesure que les années passent. La priorité et l'urgence nationales se trouvent ailleurs.

⁸²¹ Trois points importants sont en saillie dans le graphique ci-dessus et méritent d'être expliqués. D'abord la baisse importante de 1998 : elle correspond à la période qui a succédé aux multiples crises de mutineries militaires (1997-1998) contre le régime du Président Ange-Félix PATASSÉ. La baisse de 2002 correspond aussi à la période du harcèlement du même régime par la violente rébellion menée par le général de François BOZIZÉ qui s'était installée dans une bonne partie du Nord du pays jusqu'à la prise de pouvoir par ce dernier. Enfin, la chute vertigineuse de 2010 et 2011 correspond enfin à la rébellion de la coalition des différents groupes musulmans (SELEKA) qui avait paralysé la moitié presque la moitié du pays jusqu'au renversement du régime de BOZIZÉ.

D'ailleurs, le rapport de l'UNESCO cité ci-dessus classe la RCA en dernière position parmi les pays pour les investissements dans le domaine de l'éducation, et elle se retrouve de ce fait parmi les mauvais élèves pour ce qui est des sommes investies au cours des dix dernières années dans le secteur scolaire en Afrique subsaharienne. Elle a réduit ses dépenses en éducation de 1,7 % entre 1999 et 2009 pendant que les autres pays au Sud du Sahara ont augmenté les leurs à hauteur de 6 %.⁸²²

Cela démontre la relation atypique entre, d'une part, un discours politique que tiennent les dirigeants qui présentent l'éducation comme voie de sortie du sous-développement et la jeunesse comme « le fer de lance de demain » et, d'autre part, le manque de soutien et d'engagement politiques que ces mêmes affichent pour développer cette éducation qu'on trouve comme moyen de rédemption socio-économique. De 15,5 % en 1997, la part du budget de l'éducation passe misérablement à 8,2 % en 2009, exprimant ainsi à quel point le système éducatif a été abandonné par cet État en crise qui n'a pas construit plus d'écoles depuis fort longtemps. Les principaux bâtiments scolaires existant jusque-là relèvent de l'avant-indépendance et de ceux récupérés par la loi d'unification de 1962 qui sont généralement ceux appartenant à l'Église catholique⁸²³. Les quelques nouvelles écoles construites dans les années 1990 ont été réalisées par les fonds de développement de la Banque Mondiale, reconnues par la fraîcheur de leurs murs et de leurs toitures aujourd'hui dans le pays, tandis que les anciens bâtiments sont en état très piteux exprimant leurs vétustés. De manière générale, les demandes en matière d'infrastructures scolaires peinent à être satisfaites par l'État. Ainsi, beaucoup d'infrastructures prennent la forme d'abris provisoires avec des locaux en pailles ou des salles de classe qui ont lieu en fonction de la rotation de l'ombre sous les manguiers (voire les photos ci-dessous). Évidemment comme on peut s'y attendre et, comme l'explique Fatou NIANG, « *les abris provisoires posent des problèmes évidents de qualité de l'environnement scolaire, avec des conditions d'hygiène et*

⁸²² Cf. <http://centrafrique-presse.over-blog.com/>, du 11 mai 2011 (information publiée par le Quotidien Centrafrique-Presses).

⁸²³ On peut prendre pour exemple le lycée des Rapides et le lycée Pie XII qui sont les seuls établissements du secondaire dans le grand Arrondissement du 7è dans la ville de Bangui. Ces deux établissements sont jusqu'aujourd'hui propriété de l'Église catholique, tandis que l'État n'a jamais construit d'école secondaire public dans ce grand quartier de la ville. Rétrocéder ces établissements à l'Église reviendrait à priver simplement cet Arrondissement d'enseignement secondaire public et obliger tous les élèves de ce secteur à s'inscrire dans le secondaire privé de l'Enseignement catholique que devrait ouvrir l'Église catholique.

de sécurité difficiles pour les élèves et les enseignants (poussière, pluie, serpents et animaux divers, feu, etc.) et des difficultés de stockage du matériel scolaire »⁸²⁴.

Éducation en Afrique, c'est la RCA qui investit le moins ! Réalité de quelques écoles en Centrafrique !

Photo 2 : Une classe surchargée en RCA



Source : Bureau sous-régional de l'Unesco (Yaoundé) : *Éléments de Diagnostic du Système Éducatif Centrafricain (RESEN)*, p. 1.

⁸²⁴ NIANG, F., (2014), « L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 13 | 2014, mis en ligne le 02 juin 2014, consulté le 13 janvier 2017. URL : <http://cres.revues.org/2665>.

Photo 3 : Salle de classe à l'école de Bédobaké (région de Paoua)



Source : <http://centrafrique-presse.over-blog.com/article-education-en-afrique-c-est-la-rca-qui-investit-le-moins-73555582.html/> du 10 mai 2011

Photo 4 : École de Béboy (région de Paoua)



Source : <http://centrafrique-presse.over-blog.com/article-education-en-afrique-c-est-la-rca-qui-investit-le-moins-73555582.html/> du 10 mai 2011

Face à une telle faiblesse dans la mobilisation des finances de l'État pour soutenir l'éducation, il va sans dire que l'éducation reste dans ce pays une pure chimère et ses indicateurs sur le plan international ne peuvent contenter personne. Les éléments décrits ci-dessus attestent fort bien que la situation est à envisager sur un autre plan et à négocier

autrement que par le seul biais de l'État qui est incapable de représenter un État-Providence en matière éducative.

Que faire alors face à ce tableau sombre de la situation de crise éducative décrite jusque-là ? Cette crise est protéiforme et s'incarne dans plusieurs domaines, que ce soit social, économique, politique, administratif, infrastructurel, philosophique et opérationnel, etc... Nous voulons invoquer une autre piste de réflexion à prendre en compte dans le débat pour l'émancipation de l'éducation universelle en Centrafrique. L'éducation doit devenir un leitmotiv pour l'intégration nationale dans le concert des autres nations. Et dans ce cas précis, Guy BELLONCLE invite à déterminer des systèmes alternatifs quand il affirme dans son ouvrage⁸²⁵ que « *le problème de la grande majorité des pays africains aujourd'hui n'est plus en effet de s'acharner à poursuivre une scolarisation universelle totalement hors de leur portée, mais de s'efforcer avec patience et ténacité de mettre au point des nouveaux systèmes éducatifs permettant de donner une éducation de base à la plus grande partie de la population* ». À part quelques points saillants sur lesquels Guy BELLONCLE⁸²⁶ oriente les recherches pour le renouvellement de l'éducation dans les pays de l'Afrique noire, nous retenons la question de l'organisation, non seulement le contenu et les méthodes de l'éducation et de la transmissions des savoirs et connaissances, mais sur le plan stratégique pour gouverner, administrer, animer et gérer l'éducation en Centrafrique. Nous voulons donc dans cette deuxième section partir du paradigme de collaboration incarné par l'approche partenariale. Est-ce que le partenariat ne serait pas une des solutions ?

⁸²⁵ BELLONCLE, G. (1984). *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala, p. 7.

⁸²⁶ BELLONCLE, G., (1984), *Idem*, p. 77-77.

CHAPITRE VIII : ENJEUX ET PERSPECTIVES DU PARTENARIAT AUJOURD’HUI

À travers le diagnostic et l'état des lieux réalisés ci-dessus, nous avons pris la mesure et réalisé l'ampleur des défis et des enjeux face à la situation que nécessite la politique éducative en Centrafrique, dans le contexte nécessitant une confrontation avec les exigences de la mondialisation et les besoins fondamentaux nationaux. À ce point, on peut être convaincu que l'État à lui seul ne peut résoudre, dans l'état de fragilité qui est le sien, la situation morose de la crise de l'éducation dans ce pays. La collaboration est attendue de tout le monde pour prendre part à la relève du système et le refonder en profondeur. Cette collaboration fait appel au nouveau paradigme incontournable du concept de partenariat afin de répondre aux défis éducatifs patents pour la survie éducative de la jeunesse et de la société centrafricaines.

L'Église Catholique à travers l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique prend déjà part à cette collaboration par la Convention de partenariat signée avec l'État, mais elle peut être un prototype pour les autres institutions et divers groupes ayant une certaine expertise ou des disponibilités structurelles pour développer la scolarisation à tout point de vue. Pourvu que l'État crée les conditions minimales pour organiser convenablement ce partenariat et que des textes encadrent la mission générale pour favoriser l'éclosion de l'éducation en Centrafrique. Cependant, tout n'est pas à innover dans le domaine du partenariat éducatif car, depuis un certain temps, les institutions internationales n'ont cessé de rappeler la nécessité de cette ouverture et elles ont mis en place des cadres logiques de cette collaboration. Dans ce chapitre, nous présenterons, passerons en revue et relèverons les textes internationaux et nationaux, normatifs et juridiques qui tracent le chemin du partenariat comme réponse aux défis de l'éducation dont la République Centrafricaine peut bénéficier aujourd'hui. Nous essaierons de mettre en contexte les possibilités d'actions partenariales et, plus précisément, celles relatives à l'Enseignement Catholique de Centrafrique.

1. Penser désormais l'action publique en contexte partenarial dans l'éducation

Dans les pays de grande démocratie, le regard sur la gestion de l'action publique par l'État a considérablement changé depuis un certain temps face aux mutations profondes et à l'évolution des situations en société. Et dans un monde aussi ouvert que promet la mondialisation, les jeunes pays qui s'ouvrent timidement à la démocratie et provenant en général des pays en voie de développement, ne peuvent rester sans en être touchés. Ils sont appelés à vivre à leur tour en ce début de siècle des mutations profondes face à l'obsolescence des réponses qu'ils produisent dans le cadre institutionnel.

Désormais, on ne peut plus penser l'action publique en dehors du contexte partenarial et l'argument de l'action publique en terme de respect de souveraineté et de considération régaliennne dû à l'État ne peut plus tenir face aux faillites que le Gouvernement accuse en Centrafrique. Cette hypothèse pourrait bien s'appliquer à toutes les études concernant les différents secteurs de l'action publique, que ce soit la santé, l'environnement, la gestion des ressources économiques, l'agriculture et bien sur, que pour ce qui nous concerne, l'éducation. Cette hypothèse est largement soutenue par les chercheurs, les bailleurs de fonds, les institutions internationales, etc. Les textes de recommandations allant dans ce sens préconisés par les instances internationales existent et nous voulons les convoquer ici pour souligner leur nécessité dans la recherche de solutions et la confirmation des perspectives à évoquer pour répondre aux défis de l'éducation en Centrafrique.

1.1. Le partenariat comme nouveau paradigme axiologique

La manière de considérer l'action éducative aujourd'hui nous amène à un changement de regard pour épouser une nouvelle manière d'être et de faire l'école et de lui reconnaître une nouvelle valeur. Cette nouvelle vision des choses s'impose de manière implacable aux pays en crise avec leur système éducatif et plus particulièrement à la RCA dont la situation est préoccupante. C'est donc ce que nous appelons changement de paradigme dont le maître mot reste cristallisé dans l'acception du mot partenariat. En effet, ce concept devient incontournable aujourd'hui pour la RCA dans sa quête pour juguler le profond malaise que lui imposent les mauvaises conditions de son système éducatif. On pourrait se demander si un changement de politique intégrant la dimension du partenariat n'améliorerait pas les choses. Face à ce malaise, le partenariat pourrait-il devenir la déclinaison du modèle à

adopter pour constituer la nouvelle approche éducative ? On ne peut s'empêcher aujourd'hui de penser la réussite de l'école en lien avec ses finalités et la nécessité de sa pertinence en dehors de ce nouveau modèle paradigmatique qu'est le partenariat. Ce paradigme, au-delà du simple vocabulaire, désigne et exprime la croyance à une valeur reconnue sur laquelle peuvent se reposer les autorités politiques et administratives pour esquisser des pistes de sortie pour l'éducation sur le plan national. Il devient ainsi comme un socle productif pour le système éducatif. En s'intéressant à la notion de paradigme, Francis DANVERS se réfère à Thomas KUHN qui « *attribuait au concept de paradigme, un ensemble de croyances, mythes, visions du monde, façon nouvelle de voir les choses* »⁸²⁷. Cette nouvelle manière de percevoir les choses bouleverse alors toute notre appréhension du rôle de l'État et de l'action publique et impulse une révolution dans les pratiques ordinaires.

En définitive, nous convoquons cette posture théorique pour signifier que le partenariat éducatif comme nouveau paradigme, dans un premier temps, est la nouvelle voie à suivre pour sauver l'école en Centrafrique de nos jours et dans un second temps, il transforme désormais l'approche de l'implication de l'État dans l'action publique en faveur de l'éducation. Cela semble sans doute être une révolution dans la société et pour cause il repose sur un certain nombre d'hypothèses.

1.2. L'État et l'action publique : pour une révolution

Comme dit précédemment, la gestion de la chose publique par l'État connaît des mutations profondes. Pendant longtemps, la singularité de la puissance publique sur le plan éducatif était manifeste et indéniable, car le poids de l'État était tel qu'il était à la fois prescripteur, incitateur, investisseur, législateur et certificateur. Dès lors que « *l'éducation est garante de l'intérêt public, de l'identité nationale, du progrès collectif et du vivre ensemble* »⁸²⁸, elle devient de l'action publique et tombe dans les prérogatives de l'autorité de l'État. Alors, le partenariat, modalité de plus en plus fréquente des politiques publiques aujourd'hui, s'installe et s'inscrit dans le cadre de la modernisation de l'État en réponse à la crise de l'« État-providence ». Tout en connaissant une expansion, le pouvoir politique vit une différenciation qui le conduit « *à substituer à l'espace apparemment intégré de l'État une sorte de polyarchie institutionnelle marquée par la confrontation entre des pouvoirs*

⁸²⁷ DANVERS, F., (2009), *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*, Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion, p. 398.

⁸²⁸ MOEGLIN, P. (2010), *Les industries éducatives*, Paris, PUF, Collection Que sais-je ?, p.18.

hétérogènes, ... »⁸²⁹. La pression sociale et la multiplication des différents groupes d'intérêts modifient considérablement le visage de la responsabilité politique à tel point que ceux qui détiennent le pouvoir n'ont plus le monopole de la représentation. Ainsi donc, l'autorité autocratique au tour du symbole de l'État et sa domination institutionnelle parviennent à céder le pas à un éclatement de responsabilités entre le public et le privé ouvrant la voie alors à la multiplicité et à la diversité des acteurs sur le terrain. L'action publique devient ainsi une construction conjointe entre un ensemble d'acteurs, étatiques et non-étatiques où les autorités publiques ne possèdent plus le monopole de la fabrication des politiques publiques, mais sont appelées à composer avec une multiplicité d'acteurs qui interagissent dans le processus de fabrication, de gestion et d'évaluation des actions publiques.

Et pourtant, c'est bien ce type d'action publique auquel la RCA, pays failli et faible avec un fort enracinement dans les pratiques d'un État néopatrimonial, ne peut se soustraire. Le caractère autoritariste de l'État, alourdi par un excès de bureaucratie morcelée en petits services auxquels s'identifient les fonctionnaires de l'administration publique, saurait accepter de passer à une autre approche fonctionnelle de la régulation de la chose publique en partenariat avec les pouvoirs hétérogènes entre le public et le privé. La gestion partagée entre les différents acteurs du public et du privé va nécessairement passer par des « *ajustements mutuels* »⁸³⁰ et s'influencer mutuellement, le tout pour satisfaire aux attentes légitimes des bénéficiaires de l'action sociale.

Il est vrai que l'action publique trouve sa réalisation dans les valeurs qu'on donne à la notion de puissance publique, mais elle n'est rien si elle n'est pas liée aux valeurs de service public. Face à la multiplicité des intérêts en présence dans l'action publique à accomplir, il faut une bonne régulation de la puissance publique pour une mise en compatibilité de ces intérêts. Une telle régulation permet d'une part l'intégration verticale assurée par l'État et d'autre part l'interpénétration des partenaires dans la sphère de l'action publique. La fragmentation du pouvoir politique n'est pas vue ici comme une perte d'autonomie étatique, mais considérée comme un prolongement public assuré par des associés. L'action publique est un élément constitutif du pouvoir public, mais elle permet aujourd'hui de constater qu'elle a changé de démarcation, qu'elle est marquée par les mutations des problèmes publics et

⁸²⁹ THOENIG, J.-C., et DURAN, P., (1996), L'État et la gestion publique territoriale, in *Revue française de science politique*, 46e année, n°4, p. 580.

⁸³⁰ Cf. MASSARDIER, G., (2003), *Politiques et action publiques*, Armand Colin, collection « U », Paris.

qu'elle est soumise à des transformations de capacités d'intervention où l'État n'a plus le monopole absolu.

1.3. La centralité de l'État en question

Les crises et déficits de l'État centrafricain relevés ci-dessus de manière sectorielle pour l'éducation posent des problèmes cruciaux aux détenteurs de pouvoir. Ils imposent des exigences en terme de coopération entre l'État et les partenaires potentiels qui s'investissent dans l'effort de la scolarisation et de l'éducation en Centrafrique. Ainsi, ils induisent insidieusement la perte de la centralité de l'État et mettent celle-ci en question. Historiquement, en ce qui concerne la France, sur laquelle se fondent généralement les modèles de politiques sociales des pays africains anciennement colonisés par elle, l'affirmation du rôle de l'État dans les institutions scolaires vis-à-vis de l'Église remonte à la période de la disparition de la monarchie absolue, c'est-à-dire avec la Révolution de 1789. Les gouvernements révolutionnaires successifs vont chercher à organiser un enseignement public laïc. En commentant un projet de loi présenté à l'Assemblée nationale en 1792, le marquis de CONDORCET déclarait que « *l'instruction nationale (...) est pour la puissance publique un devoir de justice et que l'Assemblée nationale des représentants du peuple est légitime pour en assumer la responsabilité et garantir que le système éducatif servira le progrès des Lumières* »⁸³¹. Le régime des Républicains sous la III^e République sera si profondément inspiré par cette logique qu'il n'hésitera pas à affirmer et proclamer l'hégémonie de la puissance politique laïque sur l'éducation en s'affranchissant de la tutelle de l'Église et en confiant désormais l'autorité aux communes sur les écoles publiques de leur ressort. En 1881, Jules FERRY exprimera son souhait de voir l'Instruction Publique être sécularisée comme l'avait souhaité les révolutionnaires en 1789. Il fera adopter entre 1879 et 1882 huit lois pour systématiser la prise en main par l'État de l'ensemble des institutions scolaires et universitaires et, en 1886, tous les instituteurs seront intégrés à la fonction publique⁸³². Le divorce sera alors totalement consommé entre l'État et l'Église avec la loi de séparation de 1905.

Plus tard encore, on sait que la question de l'hégémonie de l'État et de son pouvoir a été reposée mais des pistes ont été trouvées tout en lui donnant un contenu et en maintenant le

⁸³¹ TROGER, V., et RUANO-BORBALAN, J-C., (2010), *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF, 2^e édition corrigée, p. 17.

⁸³² Idem, p. 21.

rôle de sa centralité régaliennne. Ainsi donc, « *dans la France des années 1950 - 1960, le pilotage des politiques publiques se trouve dans les mains de l'État. Mais si celui-ci maîtrise centralement l'agenda, et par là les modalités de définition des problèmes publics et les programmes d'action, il négocie localement la mise en œuvre de ses politiques à l'aide de deux ressources essentielles : l'allocation d'argent et l'émission des règles juridiques liées à la montée du pouvoir réglementaire* »⁸³³. L'État garde ainsi toujours un rôle actif quand bien même il n'agit plus directement dans les actions publiques. L'obligation des résultats dans les collectivités nécessite un jeu de négociation entre l'État, ses différents services et les personnes extérieures (partenaires) autour de la mise en œuvre des politiques étatiques marquées par une collusion d'intérêts également partagés. Pour l'État, la compréhension de ses missions ne se fait plus par le haut, mais par le bas à partir des besoins et des secteurs d'activités nécessitant des réponses satisfaisantes. La hiérarchie organisationnelle change de sens, elle se manifeste désormais par l'autorisation à accorder pour les réalisations des tâches publiques par des tierces personnes. Il importe donc pour l'État de monter des actions partenariales intégrées avec des programmes d'évaluation dans la transparence pour mesurer ensemble le degré de réussite de l'action menée et de proposer des réajustements si nécessaire. Ceci, dans le souci d'articuler des positions et des points de vue dans un contexte d'interdépendance entre des problèmes, des acteurs et des intérêts.

En résumé, l'État ne peut plus s'appuyer sur sa seule légitimité et sur l'idée de la seule efficacité de la centralité incontournable de son autorité pour donner satisfaction aux attentes et besoins relevant de la seule sphère publique. Cela « *suppose la redistribution des pouvoirs d'action vers des acteurs intra, supra ou inter nationaux, et de nouveaux rapports entre acteurs* », comme le dit Annie VINOKUR⁸³⁴ dans le cadre de la réflexion sur les stratégies de lutte contre la pauvreté et la politique de développement préconisées par les institutions internationales. Il est cité parmi ces stratégies de lutte contre la pauvreté, le développement des écoles privées en lien avec l'État par la décentralisation et la libéralisation du contrôle et de la gestion de l'éducation. On parvient ainsi à l'hybridation des acteurs et des pouvoirs

⁸³³ THOENIG, J-C., DURAN, P., et idem, p. 584. La Loi Debré de 1959 est la réponse trouvée pour la collaboration entre l'État et les acteurs du privé en matière éducative. Toujours est-il que l'État reste le principal responsable légalement de la mise en pratique de la politique scolaire même s'il partage désormais la responsabilité avec d'autres acteurs avec un cadre juridique bien déterminé (Cf. POU CET, B., (dir.), (2011), *L'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes. POU CET, B., (dir.), (2001), *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*, Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens).

⁸³⁴ VINOKUR, A., « Éducation au Sud : nouvelle donne dans le contexte de la mondialisation », in PILON, M., (2006), (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu*, CEPED, Paris, p. 96.

dans l'espace éducatif comme manifestation de la recomposition profonde de la politique scolaire. Le partenariat dans l'Éducation nationale implique donc le déclenchement de logiques de rupture dans la perception du rôle que l'État est appelé à jouer pour la mise en concert du système éducatif.

Cependant, dans le cadre de cette libéralisation⁸³⁵, il y a des écueils à éviter pour ne pas succomber à la démission totale du rôle régalien et à la place traditionnellement reconnue à l'État. En analysant la nouvelle donne éducative des pays en voie de développement dans le contexte de la mondialisation, Annie VINOKUR⁸³⁶ relève les tendances et les contradictions contenues dans les discours des organisations internationales sur l'éducation dans le monde en général, mais surtout en direction des pays en développement en particulier. Il s'agit du discours sur l'arrêt de la course à la scolarisation financée sur les fonds publics sous le prétexte que l'école consomme trop de moyens budgétaires alors que ces pays ont plutôt besoin des mesures d'ajustement structurel pour rendre leur économie compétitive et leur niveau budgétaire suffisant. Aussi, le projet de massification de l'éducation ne peut répondre aux besoins de l'économie dans ces pays concernés, car tous les bénéficiaires ne sont pas en mesure d'assurer un rendement probant à l'État. L'OCDE et l'UNESCO préconisent donc le changement de règles du jeu qui consiste à désengager l'État de la responsabilité et du financement de l'instruction et de l'éducation.

Néanmoins, on est déjà averti par le courant économiste libéral que portent les organisations internationales et que véhicule le courant de la mondialisation économique. La question de la dépense publique de l'éducation est posée dès lors que le rendement scolaire en terme économique n'est pas au rendez-vous escompté et de surcroît moins palpable. D'ailleurs, l'économiste LE TANH KHOI proposait depuis 1967 « *d'appliquer l'analyse économique à l'éducation, en la considérant comme une industrie qui, par une combinaison optimum des facteurs de production, doit maximiser sa contribution au développement économique et social de la nation* »⁸³⁷. Depuis lors, l'éducation a donc été intégrée dans les analyses des

⁸³⁵ Cette libéralisation évoque l'idée générale de la fin du monopole de l'État sur l'éducation et l'arrivée des nouveaux acteurs afin de développer l'innovation et améliorer la qualité du service éducatif. Cette situation de fin de monopole est celle que nous observons depuis la fin des États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1994 en Centrafrique avec le partage du service de l'enseignement avec les acteurs du privé.

⁸³⁶ VINOKUR, A., fait donc référence à un article publié dans la revue de l'UNESCO, n° 113 de juin 1999 et à une déclaration de J. Daniel assistant-directeur général de l'UNESCO, parue en 2002. Elle parle aussi de Christian MORISSON de l'OCDE qui préconisait au cours d'un colloque en novembre 2002 sur « l'éducation, fondement du développement durable en Afrique », la rationalisation de la scolarisation dans les pays africains. Cf. p. 96 -97.

⁸³⁷ LE THANH KHOI (1967), *L'industrie de l'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, p. 9. Voir aussi p. 299.

politiques macroéconomiques des États suite au consensus de Washington⁸³⁸. La corrélation de ce consensus de Washington est la mise en place du Plan d'Ajustement Structurel (PAS)⁸³⁹ qui a été porteur de ce message auprès des États pauvres en voie de développement dans le but d'améliorer la maîtrise de leur économie. Mais le PAS est aujourd'hui corrigé par le Programme de Réduction de la Pauvreté. Ce programme général dont celui consacré au secteur éducatif fait une place privilégiée à la question scolaire et éducative. Le programme sectoriel du Document de Stratégies de la Réduction de la Pauvreté (DSRP) en matière d'éducation prend en compte les plans à long terme pour l'éducation et comprend des politiques pour tous les niveaux et tous les types d'éducation et de formation. Des guides sont mis en place pour aider le gouvernement à mettre en place des stratégies d'approche et définir les priorités en matière éducative. Le document RESEN⁸⁴⁰ est le texte d'appropriation du volet sectoriel de l'éducation contenu dans le DSRP adopté par l'État dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD).

Il est donc vrai que la question du partenariat posée ici soulève les questions de l'action publique et la centralité de l'État, ce qui invite à un changement de regard sur le rôle traditionnel et la place régaliennne de l'État dans la gestion de la chose publique. Nous avons vu que l'État ne peut plus se contenter d'assurer et d'affirmer son hégémonie comme telle dans tous les domaines publics, surtout qu'il est marqué aujourd'hui durablement par le côté déficitaire de ses moyens d'action. D'où l'appel à une nouvelle manière d'aborder le travail de la coopération éducative entre l'État et les différents opérateurs qui peuvent intervenir à

⁸³⁸ Consensus entre les autorités économiques américaines, la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International en 1980. Le principe et les 10 objectifs de ce consensus portent entre autres sur la croissance, l'austérité budgétaire pour lutter contre l'inflation, le désengagement de l'État par la réduction des dépenses publiques, la libéralisation des marchés commerciaux, la privatisation des actions publiques au profit des entreprises privées, la réduction de la dette, l'ouverture au commerce international, etc dans les pays pauvres. Les institutions financières internationales vont imposer ces principes et objectifs aux pays en développement. Malheureusement, les indicateurs numériques réalisés 20 ans après par des chercheurs ont prouvé que les pays ayant appliqué ces recommandations n'ont pas obtenu de meilleurs résultats économiques attendus, au contraire, ils ont plutôt fait face aux conséquences sociales de l'ajustement. Face à ces échecs il fallait trouver une alternative qui n'est rien d'autre que les OMD (Objectifs du Millénaire pour le Développement) avec le Programme de Réduction de la Pauvreté mis en place dans chaque pays dans le DSRP (Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté) dans le cadre des actions du Millénaire en vigueur de nos jours. Pour aller plus loin, lire HUGON, Philippe (2012, 278) ; BERR Éric et COMBARNOUS François, « L'impact du consensus de Washington sur les pays en développement : une évaluation empirique », in *Centre d'Économie du Développement*, IFRED, GRES, Université de Bordeaux IV, Document en ligne non daté : http://cadt.m.org/IMG/pdf/ICW4_cadt.m.pdf.

⁸³⁹ Nous avons souligné ci-dessus les effets dévastateurs du Plan d'Ajustement Structurel sur les services étatiques à travers le programme du DVA (Départ Volontaire Assisté) qui a expurgé de la fonction publique des agents de l'État dont principalement les enseignants expérimentés par souci d'économie.

⁸⁴⁰ Le RESEN (Rapport d'État du Système Éducatif National) a été largement présenté ci-haut comme faisant partie des nombreuses réformes éducatives successives mises en place par l'État centrafricain en 2006 juste après l'adoption du DSRP la même année.

partir d'un engagement réciproque des deux parties pour sauver l'école centrafricaine. Il convient donc de découvrir ce qu'est le partenariat.

2. Le concept de partenariat et son émergence comme nouveau paradigme en éducation

La notion de « partenariat éducatif », pour être comprise, doit être resituée dans sa perspective historique. À travers ses jalons historiques, elle apparaît comme l'aboutissement actuel d'une mise en question des modèles antérieurs du développement, de la gouvernance et de la gestion d'un système éducatif décadent dont l'État devenu fragile avait seul le monopole. En tout cas, c'est la réalité pour Centrafrique au regard de son système éducatif décrit ci-haut, car longtemps l'État a cru avec la loi d'unification de 1962 qu'il serait en mesure de satisfaire seul les demandes éducatives de son peuple.

En effet, le « *monopole de l'éducation légitime* »⁸⁴¹ semble se diluer et laisser place à un nouveau statut de l'éducation qui s'appréhende comme un bien public commun et mondialisé. Comme le souligne Thomas POIRIER, « *dès lors que l'État n'apparaît pas toujours capable de fournir les services de base en éducation, le statut de l'éducation comme bien public autorise pour certains de rechercher des voies alternatives qui se substitueraient alors à l'offre habituelle d'éducation par l'État. L'agenda international a ainsi promu le partenariat, ou plus généralement la « bonne gouvernance », comme impératif de développement. Les paramètres de cette nouvelle gouvernance, confrontés aux spécificités des États fragiles, peuvent cependant conduire à des adaptations variées* »⁸⁴². Il faut donc des voies alternatives pour pallier les déficits éducatifs constatés dans de nombreux pays en crise, dont la RCA. Ainsi donc, « *dans le cadre de la nouvelle gouvernance mondiale, l'éducation comme bien public universel amène une partie des opinions internationales à admettre le droit à l'éducation des individus comme opposable à toute forme d'organisation sociale ou politique, en particulier des États qui ne s'engagent pas assez dans la lutte contre la pauvreté. Dans la mesure où certains de ces États se montrent incapables de répondre aux attentes fixées par l'agenda international, la société civile, avec ou sans l'aide internationale, est alors amenée à jouer un rôle accru pour réduire les inégalités d'accès, empiétant sur les fonctions régaliennes* »⁸⁴³. Ceci, pour

⁸⁴¹ GELLNER, E., (1989, 1ère édition : 1983), *Nations et nationalisme*, Paris, Payot, p. 56.

⁸⁴² POIRIER, T., (2012), *op. cit.*, p. 42-43.

⁸⁴³ Idem

signifier que dès lors que le manque de capacité institutionnelle ou de volonté politique est constaté dans un État marqué par une fragilité sociopolitique, économique et administrative, et dès lors que la situation ne permet pas à l'administration centrale de fournir une offre homogène d'éducation, le principe de partenariat peut être convoqué comme réponse pour résoudre la crise. L'État ne serait plus le seul à produire l'éducation à son peuple au nom de la gouvernance mondiale.

Le partenariat tend donc à devenir une modalité pratique de plus en plus fréquente des politiques publiques. Ce virage de politiques publiques entre sociologiquement dans le cadre de la modernisation de l'État comme réponse à la crise de l'« État-Providence » et de l'« État-Éducateur ». Le principe de droits sociaux du citoyen, entre autres le droit à l'instruction que l'État doit assurer le contraint désormais à s'engager à garantir ces droits au peuple. Et c'est par le biais du principe du partenariat que *l'État-providence* peut et devient pour le citoyen un *État-Éducateur*. Mais d'abord, qu'est-ce que le partenariat signifie et qu'est-ce qu'il implique ? Est-il possible de saisir son importance pour les pays qui sont vraiment dans le besoin ? Quelle est l'évolution de la notion sur le plan épistémologique et historique ?

2.1. Approche notionnelle du partenariat

Avant d'être considéré comme un nouveau paradigme axiologique comme nous l'estimons dans le domaine de l'éducation en Centrafrique, le terme partenariat est avant tout un concept. La nécessité d'une démarche épistémologique nous pousse à questionner le sens, la compréhension et le processus d'émergence de la notion de partenariat. Terme polysémique, le mot partenariat est utilisé dans une multitude de situations appelant les institutions et les acteurs à travailler ensemble, surtout dans le contexte d'une demande sociale forte.

Il n'est pas aisé de se retrouver dans toutes les définitions données par les uns et les autres, mais on peut toutefois reconnaître que ces définitions n'ont d'intérêt et de pertinence que quand elles sont placées dans une perspective bien précise selon les besoins et les orientations recherchées. La revue *Éducation Permanente* parue en 1997⁸⁴⁴ avait consacré un numéro à l'étude de ce concept dans une approche multidimensionnelle. Les chercheurs abordent l'étude sous plusieurs angles, comme définitions, enjeux et pratiques. Et nous nous

⁸⁴⁴ KADDOURI, M., et ZAY, D., (dir.), (1997), Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques, in *Éducation Permanente*, n° 131, Albi. Nous ne faisons pas fi des autres articles et recherches publiés sur la question.

y référons pour tenter de dégager l'acception qui intéresserait mieux le domaine éducatif. L'émergence de la notion de partenariat⁸⁴⁵ comme nouveau paradigme a été traitée par Danielle ZAY qui le situe exclusivement dans le champ éducatif et de la formation. Elle reconnaît l'usage illimité de cette notion qui couvre divers secteurs (l'économique, le social, le culturel, l'éducatif), mais elle s'intéresse surtout à la signification de son phénomène. Elle conclut que « *le partenariat est une tentative de réponse à une mutation de société liée à une globalisation de l'économie mondiale* »⁸⁴⁶. Christian MAROY, lui, s'intéresse à la notion de partenariat en cherchant à bâtir des référentiels afin d'établir un développement des pratiques qu'il faut construire. L'application la plus pratique qu'il établit est le partenariat qu'il désigne entre écoles et entreprises pour donner à voir s'il y a construction de coordination et de coopération entre les deux entités qui ont des modes d'organisation tout à fait différents⁸⁴⁷.

Cependant, un recours à l'évolution sémantique du mot serait davantage très appréciable et surtout permettrait de bien fixer étymologiquement le concept dans les pratiques qu'il appelle. Et c'est encore Danielle ZAY qui, dans son article, nous renvoie à l'origine du mot qui viendrait du latin « **partitio, partitionis** » signifiant partage, séparation ou division⁸⁴⁸. Cela semble paradoxal dans la mesure où on est dans une posture de convergence plutôt pour arriver à une union, à une coopération, à une collaboration ou à une association qu'à une rupture. Ainsi, il présuppose l'existence et la reconnaissance de l'hétérogénéité qui amènerait à une négociation pour trouver un *modus vivendi* ; il y aurait donc à « construire un compromis⁸⁴⁹ » à partir de cette discrimination positive. Pour Danielle ZAY, « *la reconnaissance de cette dimension va apparaître également dans le monde de l'éducation quand la notion de partenariat y est importée. La définition minimale du partenariat est celle d'une action commune négociée* »⁸⁵⁰. Intégré de telle manière dans l'éducation, le partenariat constitue une stratégie pour lutter contre le marasme qui inhibe depuis un certain temps tout le système éducatif centrafricain, à partir des particularités positives et des singularités normées des uns et des autres. Sinon, on verrait mal l'intégration de l'Église

⁸⁴⁵ Nous avons pensé exploiter le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* réalisé sous la direction de Philippe CHAMPY et Christiane ETEVE sur la notion et le concept de partenariat, mais nous nous sommes rendu compte que c'était une reprise et un résumé des travaux de Danielle ZAY déjà largement étudiés en profondeur et présentés dans la revue *Éducation Permanente*, n° 131 de 1997. Nous nous contentons donc de ce qui a été publié dans cette revue.

⁸⁴⁶ KADDOURI, M., et ZAY, D., (1997), *op. cit.*, p. 209.

⁸⁴⁷ Ibidem

⁸⁴⁸ Ibidem, p. 15. Voir la note infra-paginale de renvoi n°7.

⁸⁴⁹ Ibidem

⁸⁵⁰ Ibidem

Catholique dans l'action publique scolaire dans une société rompue au principe de laïcité et qui veut garder sa souveraineté intacte face à une organisation puissante comme l'Église. C'est donc une mutation profonde qui aboutit aux valeurs de consensus et de participation intégrée.

Toutefois, l'ambition de lier le concept de partenariat comme projet de société avec l'évolution de la notion de démocratie semble bien évidente. Et Danielle ZAY n'hésite pas à parler dans ce sens de « *partenariat, paradigme idéal d'une société démocratique* »⁸⁵¹ qui intégrerait l'idée de participation, de déplacement de centres de décision dans l'espace public comme réponse en ce qui concerne la vie en société, plus précisément pour l'école.

2.2. Son émergence comme nouveau paradigme en éducation

Après avoir questionné la notion du terme partenariat, il serait aussi intéressant de s'intéresser à son émergence comme nouveau paradigme axiologique pour légitimer son rôle dans le processus et la pratique éducatifs. Mais surtout, nous aurons à découvrir en quoi, en tant que nouveau paradigme, il convient de le privilégier comme une valeur ajoutée dans la recherche de solutions aux profondes crises de l'éducation en Centrafrique.

Les terminologies sont le reflet de l'évolution de la société et leur émergence ne doit pas perdre de vue le contexte social, politique, culturel et idéologique, etc. En terme de temporalité, le mot est bien récent, si on en croit Danielle ZAY. Le terme partenariat « *n'entre dans le Petit Larousse illustré qu'en 1987, contrairement à « partenaire », dont l'origine remonte au XVIII^e siècle* »⁸⁵².

La communauté scientifique a dès le départ posé le partenariat comme objet de recherche et des forums internationaux ont été consacrés à son étude et son approfondissement dans les différents champs éducatifs. On peut relever plusieurs échanges scientifiques sur le sujet avec de nombreux colloques organisés pour approfondir ce thème qui semble désormais avoir une emprise réelle sur l'action publique dans une société en constante évolution. En 1993, l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS) avait retenu pour son 61^e congrès le thème sur « Partenariat Éducation - Travail ». Un autre aura lieu aussi la même année sur le thème « Établissements et partenariats. Stratégies pour des

⁸⁵¹ Ibidem, p. 17.

⁸⁵² ZAY, D., Partenariat, in CHAMPY, P. et ETEVE, C., (dir.) (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 3^{ème} édition, p. 702.

projets communs » et sera tenu par l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). En 1995, deux colloques sont consacrés à cette préoccupation : l'un organisé par l'American Educational Research Association (AERA) sur le thème « Partenariats pour une nouvelle Amérique dans une communauté mondiale », l'autre par l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM) sur le thème « l'université et le milieu scolaire : partenaire en formation des maîtres. L'AERA va un an après (1996) revenir sur le paradigme du partenariat en organisant un temps d'approfondissement sur le thème « Recherche en éducation dans une société démocratique ». Ensuite en 1997, il poursuivra l'approfondissement cette fois-ci avec le thème « Parler ensemble dans la recherche en éducation et dans la pratique ». On peut terminer aussi avec l'objet de recherche du Réseau thématique de formation des enseignants en Europe qui en 1996 s'était penché sur le thème « Développer une 'pratique réfléchie' du métier d'enseignant et de formation par des partenariats entre chercheurs et praticiens »⁸⁵³.

Tout cet engouement montre l'intérêt que prend le concept de partenariat dans le cadre du système éducatif pour innover des approches pragmatiques quant aux réponses à apporter à la stagnation éducative. Le questionnement de la genèse et du sens de ce mot dans sa réception langagière permet de découvrir l'importance et le succès de sa notion pour ce qu'elle pourrait apporter et évoquer dans le champ des relations entre l'État et les associations ou organisations privées comme l'Église autour de l'école.

En conclusion, le partenariat est à être considéré « *de l'ordre des stratégies de sortie de crise* »⁸⁵⁴ et une voie essentielle pour répondre aux multiples problèmes dans lesquels se trouve enlisé le système éducatif centrafricain depuis trois décennies déjà. La prise en compte de son paradigme ouvre les portes à la notion d'alliance qui prend en compte les dimensions tant internationale que nationale afin d'être portée par des acteurs multiples, divers et variés, capables de répondre aux problèmes de société, et surtout en ce qui concerne notre étude, capables d'assurer la rédemption scolaire en Centrafrique. On peut alors maintenant s'intéresser à la réception de ce concept par les instances internationales : que disent-elles du partenariat éducatif pour les pays dont les systèmes éducatifs ont besoin d'être relevés ?

⁸⁵³ Pour aller plus loin, lire Éducation Permanente, n° 131, p. 20.

⁸⁵⁴ ZAY, D, « Partenariat », in CHAMPY, P. et ETEVE, C., (2005), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, p. 704 - 705.

2.3. Appels des Organisations Internationales en faveur du partenariat éducatif dans les pays en voie de développement.

Le consensus de Washington évoqué ci-dessus avait montré ses limites et les résultats de sa mise en application montrent que, dans les pays concernés, ce consensus a créé plus de problèmes qu'il n'en a résolu. Il fallait donc préconiser un autre plan pour escompter rattraper le temps perdu et espérer trouver des solutions idoines aux crises scolaires que connaissent de nombreux pays dans le monde. Les organisations d'aide au développement vont se saisir de ce nouveau concept comme paradigme de développement de l'éducation pour encourager les pays en voie de développement à améliorer les indicateurs de leurs systèmes éducatifs. Il convient alors ici de les passer en revue pour comprendre l'importance qu'on y accorde désormais et comment la communauté internationale a pris conscience de la nécessité d'aider les pays dans le besoin à perfectionner leurs rendements scolaires. Elle aidera les pays à la mise en place d'un cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux pour le développement en mettant en avant et insistant sur la nécessité du partenariat.

La Conférence Mondiale de Jomtien du 5 au 9 Mars 1990 : pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux

Nous pouvons retenir de cette rencontre deux actes fondamentaux en direction de l'école : l'adoption par la communauté internationale d'une déclaration sur l'Éducation Pour Tous (EPT) et la mise en place d'un Cadre d'Action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux traduits par le programme de l'EPT. En effet, « *1 500 participants qui se sont rencontrés à Jomtien comprenaient des délégués de 155 gouvernements, parmi lesquels des décideurs et des spécialistes du secteur de l'éducation et d'autres grands secteurs, ainsi que des fonctionnaires et des spécialistes représentant une vingtaine d'organismes intergouvernementaux et environ 150 organisations non gouvernementales. Ils ont, ensemble, discuté des principaux aspects de l'Éducation pour tous au sein de 48 tables rondes et d'une commission plénière* »⁸⁵⁵. Ils ont convenu de rendre l'enseignement primaire accessible à tous les enfants et de réduire massivement l'analphabétisme avant la fin de la décennie 2000. Le constat est plus alarmant sur le plan mondial :

⁸⁵⁵ UNESCO, (1996), Préambule de la *Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous et Cadre d'Action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Paris, 3^e impression.

« Plus de 100 millions d'enfants, dont au moins 60 millions de filles, n'ont pas accès à l'enseignement primaire ; plus de 960 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, sont analphabètes, et tous les pays, tant industrialisés qu'en développement, connaissent un grave problème d'analphabétisme fonctionnel ; plus du tiers des adultes du monde n'ont pas accès au savoir imprimé, aux nouveaux savoir-faire et aux technologies qui pourraient améliorer la qualité de leur vie et les aider à façonner le changement social et culturel et à s'y adapter ; et plus de 100 millions d'enfants et d'innombrables adultes n'achèvent pas le cycle éducatif de base qu'ils ont entamé ; des millions d'autres le poursuivent jusqu'à son terme sans acquérir le niveau de connaissances et de compétences indispensable »⁸⁵⁶.

Une vision éducative pour les années 1990 avait été ainsi définie pour tenter de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. C'était « l'Éducation Pour Tous » et cette vision était traversée par l'esprit d'une réforme ambitieuse pour développer les systèmes éducatifs enlisés dans la léthargie. La déclaration adoptée est structurée en 10 articles qui définissent chacun les objectifs de l'EPT à atteindre sur une période de 10 ans. Les objectifs consistent à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux ; universaliser l'accès et promouvoir l'équité ; mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage ; élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale ; améliorer le contexte de l'apprentissage ; mettre en place des politiques d'accompagnement ; mobiliser des ressources ; renforcer la solidarité internationale et, bien sûr, l'article VII demande de « *renforcer les partenariats* ». S'employer à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous ne saurait se réduire à réinvestir dans l'éducation fondamentale telle qu'elle existait avant. Une nouvelle vision plus large s'impose, afin d'aller au-delà des pratiques habituelles, des structures institutionnelles, des systèmes classiques de management scolaire tout en s'appuyant sur ce qu'il y a de nouveau susceptible d'aider, entre autres le déploiement du partenariat éducatif. L'article VII de cette déclaration est clair et audacieux par son expression :

« C'est aux autorités nationales, régionales et locales responsables de l'enseignement qu'il incombe plus particulièrement de mettre en place des services éducatifs de base pour tous, mais on ne saurait attendre d'elles qu'elles fournissent toutes les ressources humaines, financières ou institutionnelles requises pour cette tâche. Des partenariats nouveaux et plus actifs doivent se constituer à tous les niveaux : partenariats entre les divers sous-secteurs et les diverses formes de l'éducation, tenant compte du rôle spécifique des enseignants et de celui des administrateurs et autres personnels de l'éducation ; partenariats entre l'éducation et d'autres départements ministériels, notamment ceux du Plan, des finances, de la santé, du travail, de la communication et d'autres secteurs sociaux ; partenariats

⁸⁵⁶ Idem, Préambule de la *Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous et Cadre d'Action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Voir aussi : YERIMA BANGA, J-L. (2011), *op. cit.*, p. 60.

entre l'État et les organisations non gouvernementales, le secteur privé, les collectivités locales, les groupes religieux et les familles. (...). Des partenariats authentiques facilitent la planification, la mise en œuvre, la gestion et l'évaluation des programmes d'éducation fondamentale. La « vision élargie » et l'« engagement renouvelé » que nous prônons reposent sur de tels partenariats »⁸⁵⁷.

La nouvelle vision sur l'éducation est particulièrement marquée par cet appel adressé aux États pour inclure désormais dans leur approche managériale la question du partenariat comme un pas en avant dans la politique publique de l'éducation. Il faut oser mobiliser les ressources financières, humaines, publiques et privées disponibles et mettre à contribution tous les autres acteurs sociaux qu'on pourrait trouver, sans oublier de compter sur la solidarité internationale. Dans cette ouverture partenariale au privé, les groupes confessionnels ne sont pas oubliés, car ils ont déjà une grande tradition et une longue expérience dans l'éducation et la scolarisation, et l'enseignement privé catholique en est un exemple assez bien positionné partout dans le monde.

En formulant le Cadre d'Action mis en place pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, figure en bonne place comme priorité au niveau national, le besoin de constituer des partenariats et de mobiliser des ressources. Cette priorité vient en écho à l'article VII de la déclaration évoquée ci-dessus. Ce « *Cadre d'Action est destiné à servir d'instrument de référence et de guide aux gouvernements, aux organisations internationales, aux institutions d'aide bilatérale, aux organisations non gouvernementales (ONG) et à tous ceux qui œuvrent en faveur de l'éducation pour tous, en les aidant à formuler leurs propres plans d'action pour donner suite à la Déclaration mondiale* »⁸⁵⁸.

Nous sommes donc face à une invitation qui fait largement place à une coopération multilatérale inclusive comme le mentionne le Cadre d'Action :

« Le succès de cette action pour répondre aux besoins éducatifs dépend donc des pouvoirs publics, des collectivités locales et de leurs partenaires dans le pays. Les associations populaires, les coopératives, les organismes religieux et d'autres organisations non gouvernementales jouent aussi un rôle important, en soutenant ou dispensant eux-mêmes des formations de base. Leur expérience, leurs compétences particulières, leur dynamisme et les relations directes que ces organisations entretiennent avec divers groupes de population sont d'un grand secours pour identifier et satisfaire les besoins en apprentissages fondamentaux. Il convient, en élaborant des politiques et des

⁸⁵⁷ UNESCO, Idem, p. 11-12. Les phrases mises en gras l'ont été par nous pour souligner la dimension du partenariat préconisé par la rencontre de Jomtien. Cet appel est déterminant pour la communauté internationale pour espérer booster les systèmes éducatifs des pays du Tiers-Monde.

⁸⁵⁸ UNESCO, Idem, p. 16.

mécanismes qui renforcent leurs moyens d'action et préservent leur autonomie, de les encourager à s'impliquer activement dans des partenariats au service de l'éducation pour tous ».

L'invitation vaut vraiment la peine comme on peut le penser pour un pays comme la RCA. Un partenaire comme l'Église Catholique reste un interlocuteur fiable avec un dynamisme, une longue expérience, un vaste réseau d'implantations sur tout le territoire national et proche des divers groupes de population dans les plus petits coins retirés du pays.

Le Forum mondial sur l'Éducation de Dakar du 26-28 avril 2000

La rencontre de Dakar avait pour objectif de faire le bilan de la décennie de l'EPT qui avait débuté en 1990 à Jomtien. Elle sera à son tour assortie d'un programme appelé Cadre d'Action de Dakar adopté à la fin du forum par les participants⁸⁵⁹. L'évaluation de la décennie après Jomtien n'aboutit pas à une satisfaction malgré l'enthousiasme soulevé il y a 10 ans. Cependant, elle sera transformée en un appel urgent au réveil et une invitation à agir urgemment et avec efficacité. La déclaration adoptée insiste sur l'investissement de tous à tenir l'engagement pris à Jomtien pour améliorer les besoins éducatifs fondamentaux. Ce Cadre d'action de Dakar demande aux gouvernements nationaux de prendre toutes leurs responsabilités afin de garantir la mise en œuvre des objectifs et stratégies. L'Éducation pour tous est une obligation et une prérogative de l'État. Le Cadre d'action de Dakar presse les États à établir une large base de partenariats avec la société civile et à apporter leur soutien le plus déterminé aux plans d'action nationaux qui doivent être mis en place. D'ailleurs, les délégations nationales à ce forum étaient tenues d'avoir aussi des membres du privé et de la société civile en son sein pour participer à cette rencontre. Du côté de la RCA, le Secrétaire Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique avait pris part à cette rencontre comme délégué officiel représentant les organisations non gouvernementales.

La déclaration est stipulée en 18 alinéas et le deuxième fait ouvertement place à la nécessité pour les gouvernements de procéder à de larges partenariats dans le pays, soutenus par la coopération avec les institutions et organismes. Prioritairement, ils doivent jouer le rôle de chef de file dans la facilitation des partenariats à établir à tous les niveaux avec la société civile, les organisations, le secteur privé, les ONG, les groupes religieux, les communautés, etc., en développant un cadre politique pour renforcer la coopération entre toutes les parties

⁸⁵⁹ Cf. UNESCO (200), *Cadre d'Action de Dakar. L'Éducation Pour Tous : tenir nos engagements collectifs*, Forum mondial sur l'éducation, Paris.

prenantes⁸⁶⁰. Le forum adopte pour l'Afrique une vision basée sur l'alliance, en ce sens que c'est en construisant ensemble que les différents gouvernements peuvent arriver à un véritable changement dans l'éducation. Et parmi les stratégies préconisées, la société civile dont les ONG, le secteur privé et les organismes religieux sont bien lotis et sont susceptibles de soutenir « *les efforts des gouvernements et des communautés en vue de promouvoir un développement durable, en favorisant une éducation de qualité pour tous* »⁸⁶¹.

En fin de compte, au Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000), la communauté internationale a réaffirmé le rôle vital de la société civile et des organisations non gouvernementales pour la réalisation des objectifs⁸⁶² de l'EPT au côté de l'État. Elle s'est engagée à faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation pour l'horizon 2015. Cependant, un autre programme international très ambitieux va ouvrir un autre champ d'action sociale multidimensionnelle dans laquelle se trouve un volet sectoriel consacré au développement de la scolarisation en Centrafrique.

Les Objectifs du Millénaire pour le Développement

Le programme du développement pour le Millénaire a donné l'occasion d'explorer tous les domaines clés dont relève la possibilité d'élever le niveau de vie des populations dans le monde. Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD)⁸⁶³ sont des objectifs de réduction de la précarité initiés par la communauté internationale et pilotés par la Banque Mondiale à travers des cibles bien chiffrées qu'il faut atteindre en s'attaquant aux problèmes de l'extrême pauvreté dans le monde. Les champs de cette extrême pauvreté sont multiples et variés : manque de revenu, sous-alimentation, maladie, absence de logement adéquat, exclusion sociale, accès aux soins de santé très limité, viabilité environnementale très médiocre, et bien sûr pour ce qui concerne notre recherche, la situation de l'éducation qui est criarde. Pour la communauté internationale, si les OMD se réalisent par leurs applications, plus de 500 millions de personnes seront sorties de l'extrême pauvreté, la faim sera épargnée à 300 millions d'individus dans le monde, la santé infantile connaîtra une meilleure

⁸⁶⁰ Idem, p. 29.

⁸⁶¹ Idem, p. 33.

⁸⁶² Le Forum de Dakar avait défini 6 objectifs à atteindre pour la période de 2000 à 2015 afin d'améliorer les situations éducatives au niveau de chaque pays (cf. Unesco, p. 15-17).

⁸⁶³ C'est au Sommet mondial pour le développement durable à Johannesburg en Afrique du Sud (2002) que les États membre de l'ONU ont adopté définitivement le principe et les programmes des OMD ainsi que leurs chronogrammes de réalisation.

amélioration, 30 millions d'enfants seront épargnés de la mortalité avant 5 ans, 2 millions de mères ne seront plus victimes de décès à l'accouchement, plus de 350 millions de personnes auront accès à l'eau potable, 650 millions d'individus profiteront des conditions d'assainissement normales dans le cadre de leur vie, bref, des millions de gens seront allégés dans leur extrême pauvreté et contribueront à la croissance économique et au renouveau de leurs conditions sociales par l'éducation, la scolarisation et l'apprentissage. Ces objectifs étaient supposés être atteints en 2015, mais faute d'avancée réelle dans les résultats à mi-parcours, ils ont été repoussés pour 2020. On constate que les OMD sont un programme très ambitieux et couvrent plusieurs domaines et secteurs de la vie en société. Ces objectifs sont à réaliser d'abord et surtout au niveau de chaque pays, ce qui veut dire que chaque pays doit définir ses propres programmes de lutte contre la pauvreté en prenant en compte tous les différents secteurs de la vie en société et les bailleurs de fonds demandent d'appliquer les techniques élaborées à l'échelle de chaque État pour atteindre les résultats.

De tout cela, la communauté internationale s'engage à financer ces programmes si les États arrivent à élaborer un document bien cohérent qui prend en compte tous les paramètres relatifs contribuant à la réduction de la pauvreté dans leur pays respectif. Les OMD prennent alors ainsi la dimension du partenariat entre les pays développés et les pays en développement, d'où le terme de Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD) en vogue dans les pays africains aujourd'hui après le sommet mondial sur le financement du développement tenu à Monterrey au Mexique en 2002. Ce sommet avait pris fin par l'adoption d'un texte appelé Consensus de Monterrey en faveur des pays à faible revenu qui ne peuvent pas se passer de l'aide publique au développement afin de les aider à mettre en place leur infrastructure et développer leur capital humain. Nous lisons donc ceci au paragraphe 39 de cette déclaration :

« L'aide publique au développement (APD) joue un rôle vital en venant en complément d'autres sources de financement du développement, en particulier dans les pays qui sont le moins en mesure d'attirer des investissements directs privés. Elle peut aider un pays à parvenir à une mobilisation adéquate des ressources intérieures dans un laps de temps approprié, pendant que se développent le capital humain, les capacités de production et les exportations. L'APD peut être un facteur majeur d'amélioration des conditions dans lesquelles se déroulent les opérations du secteur privé et ouvrir ainsi la voie à une croissance vigoureuse. Elle est également un instrument indispensable pour appuyer l'éducation, la santé, le

développement des infrastructures publiques, l'agriculture et le développement rural, et pour améliorer la sécurité alimentaire »⁸⁶⁴

En fin de compte, on voit clairement que la question de l'école et du développement du capital humain est aussi bien ici au centre de cette préoccupation et l'école doit profiter de la dynamique partenariale présente dans les sociétés pour se développer davantage. La vision sur le partenariat pour le développement dont celui de l'éducation et de la formation est un processus incontournable pour les États à faibles capacités infrastructurelles et qui font face à la sévérité de la conjoncture sociale, économique, culturelle et politique. La RCA prendra finalement en compte cette interpellation en mettant en place son propre plan de développement national à travers le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP)⁸⁶⁵ qu'elle a élaboré et qui définit les grands axes de développement en termes de priorités pour chaque secteur de la vie nationale, afin de transformer positivement les conditions de vie des citoyens et de soutenir un véritable progrès économique et social.

Bref, cette énième interpellation sur la nécessité d'établir le partenariat s'ajoute à celle déjà vue précédemment dans le contexte international. La communauté mondiale à tous les niveaux incite les différents pays en voie de développement à faire usage de cette nouvelle vision des relations entre les États et les différentes structures et organisations disponibles qui sont susceptibles d'aider à améliorer les conditions et les politiques scolaires partout dans le monde. La RCA comme telle ne peut se soustraire à cette dynamique et pourrait en profiter pour renforcer son système éducatif qui accuse une panne opérationnelle depuis des années dans l'exécution de son programme sociétal à travers la scolarisation.

Toutefois, on peut reconnaître et relever les enjeux politiques du recours au partenariat éducatif qui semble contribuer à affaiblir davantage l'autorité de l'État et à redéfinir les contours d'une nouvelle sphère politique en matière d'action publique d'éducation. Ceci est d'autant plus vrai qu'en Centrafrique, l'État n'arrive pas à déployer tous ses pouvoirs pour réguler comme prévu les dispositifs politiques en matière scolaire dans sa relation avec les établissements privés. En présentant ci-dessous le cadre réglementaire et la situation générale de l'enseignement privé en RCA, nous nous interrogeons aussi sans trop l'exprimer sur l'inscription du partenariat dans la politique éducative en nous penchant sur les façons

⁸⁶⁴ NATIONS UNIES (2002), Rapport sur la Conférence internationale sur le financement du développement, Monterrey (Mexique), du 18 au 22 mars 2002, New York, § 39, p. 10.

⁸⁶⁵ Nous expliciterons davantage le contenu du DSRP dans la partie suivante pour voir comment la question scolaire a été prise en compte par ce programme et qu'est-ce qu'il induit exactement sur la politique éducative.

par lesquelles les différents promoteurs du privé ont saisi les opportunités offertes par cette ouverture pour créer et ouvrir des écoles. Mais, somme toute, l'intrusion du paradigme du partenariat au cœur du dispositif éducatif national a instauré la pluralisation de l'offre scolaire et a permis d'étendre l'accès scolaire jusque dans les zones reculées où l'État ne pouvait être présent pour raison de conjonctures diverses. À travers cette offre et cet élargissement, on constate enfin un système scolaire éclaté, fragmenté par manque de maîtrise totale de l'État sur ses partenaires, compromettant finalement le monopole qu'il doit avoir sur l'ensemble du système.

L'analyse des points suivants nous permet maintenant de voir l'effectivité et les problèmes que posent le partenariat éducatif et les relations entre acteurs du privé et État.

3 : L'enseignement privé en Centrafrique et le partenariat : cadre réglementaire et situation générale

La problématisation de ce nouveau paradigme nous a permis de comprendre l'importance du partenariat en plus de sa convocation dans les actions publiques et la modification des rapports avec les pouvoirs politiques dans leur hégémonie régaliennne. Nous avons tenté de comprendre la légitimité de l'acte partenarial dans le secteur éducatif et découvert les différents engagements de la communauté internationale appelant les différents gouvernements à faible revenu à privilégier cette approche dans la perspective de la lutte contre la pauvreté afin de soutenir leurs efforts pour le développement à l'aune du Millénaire. Nous essaierons ici de passer en revue et de relever les textes juridiques et normatifs qui font appel au partenariat éducatif manifestant la réception des différents appels de la communauté internationale, lesquels textes donnent une légitimité aux acteurs du privé pour agir dans le secteur scolaire. Nous relèverons aussi les faiblesses et les limites de la mise en place de la politique nationale en matière de partenariat éducatif.

3.1. De la communauté internationale à la souveraineté nationale : l'adoption des textes juridiques et normatifs en faveur du partenariat éducatif.

Dans la première partie de notre présent travail de recherche, l'histoire a démontré que l'État centrafricain avait au sortir de l'indépendance, préconisé la mainmise de l'État sur le système éducatif, s'arrogeant le seul droit d'assurer l'éducation, la formation et la

scolarisation du peuple. Il s'agit de la loi de nationalisation de 1962 adoptée juste deux ans après l'indépendance. Or il se trouve que depuis 1994, à partir des États Généraux de l'Éducation et de la Formation, le discours a bien changé et la politique scolaire a dû évoluer considérablement dans son approche. La communauté internationale a préconisé et incité à une nouvelle vision sur l'éducation, l'État a pris des mesures pour la mise en œuvre de cette nouvelle vision en ouvrant l'école au partenariat. Des dispositions juridiques et des déclarations officielles dans des documents émanant de l'État sont la preuve de cette ouverture.

L'engagement de l'État centrafricain pour le partenariat éducatif

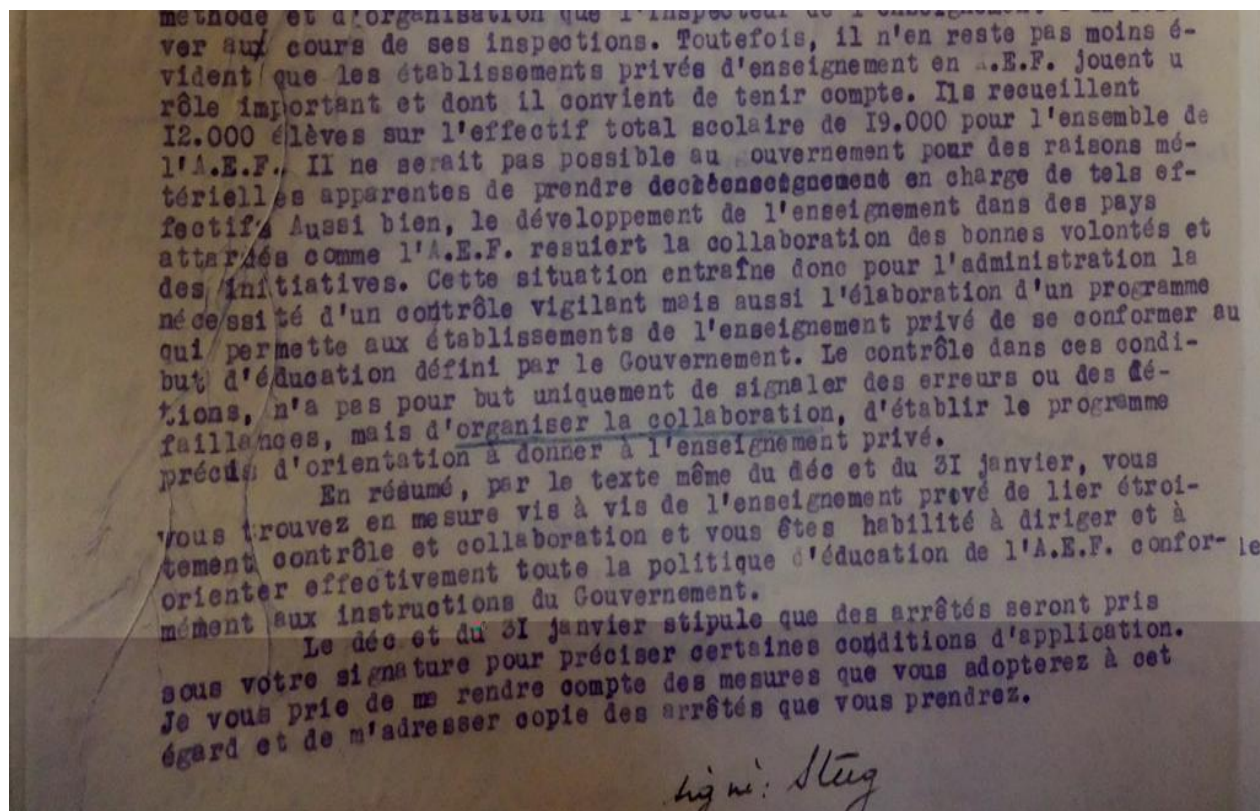
Dans toute recherche, on ne saurait ignorer l'évolution du langage pour cibler une mutation qui s'opère en terme de mentalité. Nous nous sommes intéressés aux documents d'archives que nous avons recueillis avec une préoccupation spéciale de découvrir ce qui est dit du partenariat depuis la période coloniale jusqu'en 1994. De tous les documents parcourus, les textes de loi, de décrets, des arrêtés, circulaires et des notes de services organisant l'enseignement, des correspondances entre autorités civiles et autorités ecclésiastiques dans le domaine éducatif, il n'y a pas une seule fois l'allusion faite au mot partenariat⁸⁶⁶. On parlait plutôt de collaboration entre l'État et l'Église pour signifier l'offre éducative que celle-ci accomplit aux côtés de l'État colonial et postcolonial à travers les écoles privées. Ainsi en témoigne la Lettre du Ministre des Colonies, STEEG, au Gouverneur Général présentant l'esprit du décret présidentiel du 31 janvier 1938 réglementant l'enseignement privé en AEF. Cette lettre non seulement met l'accent sur le contrôle et la surveillance nécessaires à exercer sur les écoles privées pour affirmer le rôle prescripteur singulier de l'État dans l'éducation, mais souligne fortement le régime de « *collaboration* » et la nécessité d'organiser le travail en commun entre l'administration et les missions comme en témoigne cet extrait de lettre ci-dessous⁸⁶⁷. Face à l'ampleur de l'œuvre éducative et à la nécessité de développer l'enseignement, le Gouvernement colonial « *requiert la collaboration des bonnes volontés et des initiatives* ». Ainsi donc, face à l'enseignement privé, il faut savoir « *lier étroitement contrôle et collaboration* »⁸⁶⁸. Telle est donc la conscience qu'avaient les administrateurs coloniaux dans leurs responsabilités en lien avec

⁸⁶⁶ Cela confirme ce que nous avons dit ci-dessus pour souligner la période d'apparition du mot partenariat qui est un mot récent.

⁸⁶⁷ ANOM, Série Fonds Ministériels 65 sur les Affaires Politiques : Carton 652, dossier 2 : enseignement public et privé, Lettre du Ministre des Colonies, STEEG, au Gouverneur Général présentant l'esprit du décret présidentiel du 31 janvier 1938 réglementant l'enseignement privé en AEF, 3 mars 1938.

⁸⁶⁸ Idem

l'action publique de l'État dans le domaine de l'éducation. Il n'était donc pas question de s'approprier seuls la mise en forme de la politique éducative.



Source : ANOM, Série Fonds Ministériels 65 sur les Affaires Politiques : Carton 652, dossier 2

C'est donc le thème de collaboration qui est abondant dans le langage usité pour désigner ce travail d'ensemble entre le public et le privé comme le montre cette copie ci-dessus. Le vocabulaire comme lexie⁸⁶⁹ est bien tributaire d'une époque donnée et permet de saisir l'évolution de la dimension de la temporalité et ses contingences qui du fait n'est pas figée. Ce qui signifie que le mot partenariat suggère une nouvelle notion ou une nouvelle vision axiologique de la société d'aujourd'hui qui a mis à jour cette lexie.

Pour la RCA, il faudra attendre des années, dans un passé récent en 1994, pour voir apparaître et adopter un nouveau vocabulaire exprimant le travail de collaboration éducative. Il y a donc un changement de paradigme qui appelle une nouvelle manière de conjuguer les efforts pour développer le système éducatif, et nous pensons que ce nouveau vocable vient des initiatives de la communauté internationale largement expliquées ci-dessus. Dans le paysage politique centrafricain, on commence à relever quelques décisions et actes

⁸⁶⁹ La lexie est un terme utilisé en linguistique pour signifier l'émission et la réception d'un mot qui suggère une représentation ou une notion porteuse de valeur.

juridiques en faveur du partenariat qui libéralise dans une moindre mesure le secteur éducatif en direction des acteurs du privé.

a) Les États Généraux de l'Éducation et de la Formation (1994)

Les Assises des États Généraux de l'Éducation et de la Formation tenus en 1994 sont très importantes pour l'histoire de l'éducation en Centrafrique. Elles ont été un moment clé pour redéfinir une nouvelle vision de l'école centrafricaine dans sa forme et dans son fond. Rien qu'à voir les différentes personnalités en leur rang et qualité qui ont accompagné et soutenu ces Assises, on peut mieux comprendre son importance et l'espoir qu'elles suscitaient. Elles furent placées sous le très haut patronage du Chef de l'État, le Président Ange Félix PATASSE en personne, on y notait également le Président de l'Assemblée Nationale et une forte délégation de parlementaires, les membres du Gouvernement conduits par le Premier Ministre en personne, les différents Corps constitués de l'État. On pouvait aussi noter la présence des envoyés spéciaux de l'Agence Internationale de la Francophonie (OIF), de l'UNESCO, de l'UNICEF, du Chef de la Mission de Coopération et d'Action Culturelle à Bangui, des Chefs de Missions Diplomatiques et des Représentants d'Organisations Internationales. Les délégués à ces Assises étaient issus de toutes les couches sociales comme pour dire que c'est un souci porté par toute une société qui s'inquiétait de l'avenir de son école. Tout cela démontre le caractère historique de l'événement et témoigne de la volonté de tous de rechercher par consensus les solutions heureuses aux difficultés de l'école centrafricaine. De ces Assises vont donc naître de nombreuses propositions constructives, entre autres, la prise de conscience des limites de l'État-providence pour l'école. Dans la communication présentée par Abel KOULANINGA⁸⁷⁰ sur le partenariat, l'auteur *« fait observer que l'État a toujours été le support principal de l'école et que la crise économique actuelle limite ses possibilités d'intervention, le développement du partenariat éducatif s'avère une nécessité impérieuse »*⁸⁷¹. Il est donc préconisé l'implication dans l'action éducative de tous ceux qui peuvent apporter une assistance comme les confessions religieuses dont le retour est vivement réclamé par les parents dans l'éducation, les ONG, les opérateurs économiques et les Organisations Internationales pour leur assistance matérielle, technique ou financière. Des cinq Commissions de travail mises en place pour réfléchir en pôles d'orientations, la Commission E sera spécifiquement chargée du Partenariat Éducatif.

⁸⁷⁰ Abel KOULANINGA est un haut cadre du Ministère de l'Éducation Nationale. Il fut même à une certaine époque Secrétaire Général au même ministère.

⁸⁷¹ Ministère des Enseignements, de la Coordination de la Recherche et de la Technologie, *États Généraux de l'Éducation et de la Formation*, Rapport général des Assises du 30 mai au 8 juin 1994, Bangui, p. 11.

Cette Commission invite à sortir l'école du ghetto étatique qui l'asphyxie et dans lequel elle se trouve depuis un certain temps. Elle plaide « *pour l'instauration d'un dialogue permanent entre l'école centrafricaine et son environnement naturel que constituent les autres institutions de l'État, les promoteurs privés d'entreprises à vocation éducative, les parents d'élèves, les collectivités locales, les opérateurs économiques, les groupements syndicaux et professionnels, la communauté des partenaires au développement, les ONG, les associations d'anciens élèves, les médias, etc...* »⁸⁷². Les recommandations de la Commission demandent à l'État de favoriser le partenariat en dynamisant les écoles privées, de négocier avec les confessions religieuses et particulièrement l'Église catholique pour la reprise et la création des écoles privées. Telles sont donc les idées sorties des États Généraux de l'Éducation et de la Formation en 1994 appelant ouvertement et publiquement l'école au partenariat, donc à la privatisation. Et si l'on voit bien avec un peu de recul, ces États Généraux, en consacrant le principe du partenariat, ont sans le savoir consacré aussi un rôle restrictif de l'État sur la gestion du système scolaire en confortant « *la stratégie du "faire-faire", qui confie à des opérateurs non-gouvernementaux des tâches de conception et de mise en œuvre de programmes d'éducation, dans une approche décentralisée...* »⁸⁷³. Les acteurs du privé vont être officiellement investis par un texte législatif qui leur reconnaît une place dans le système éducatif.

b) La Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale de 1997

La Loi n° 97.014 du 10 décembre 1997 portant orientation de l'Éducation nationale a été votée suite aux États Généraux ci-dessus mentionnés pour traduire en acte juridique les nouvelles orientations éducatives tracées par ces Assises. Nous avons donc ici un texte législatif et réglementaire qui offre un cadre juridique, lequel codifie et traduit la politique nationale publique comme socle en matière d'enseignement scolaire. Il organise la politique du secteur éducatif et donne les perspectives de la réforme dans le pays. Dans ce texte, une place importante est consacrée à la dimension du partenariat éducatif consacrant ainsi la reconnaissance du privé dans l'édification de l'enseignement en Centrafrique. Ainsi donc, « *l'éducation et l'instruction sont assurées dans les établissements d'enseignement publics et privés reconnus par l'État* »⁸⁷⁴. La section 7 avec les articles 38 à 41 parle abondamment du partenariat éducatif et des conditions d'ouverture et d'existence des écoles privées dans le

⁸⁷² Idem, p. 26

⁸⁷³ CHARLIER, J-É., Les écoles au Sénégal, in GUTH S., et LANOUE, E., (coord.), (2004), *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les Savoirs*, n° 3, ARES, p. 36 (voir bibliographie).

⁸⁷⁴ Loi n°97.014 du 10 décembre 1997, art. 3.

pays. La loi ouvre la possibilité à toutes les associations privées et aux collectivités territoriales d'ouvrir les établissements scolaires privés sur le territoire national et assure la possibilité pour l'État de signer des conventions avec les parties prenantes intéressées.

En fin de compte, le législateur reconnaît l'importance d'un travail de partenariat et le consacre juridiquement afin de participer de manière plurale à l'édification du système éducatif en Centrafrique.

c) Le Plan National de Développement de l'Éducation (PNDE) de 2000

Texte très important, véritable outil de pilotage institutionnel du système éducatif national, le PNDE est la traduction de la politique éducative sur le terrain. Il a été adopté et mis en place pour compléter et traduire en des termes pratiques la Loi d'orientation de 1997 avec la spécificité qu'il se donne de fixer des objectifs stratégiques de l'éducation prenant en compte les questions de l'organisation scolaire, des disparités spatiales, de la qualité de l'enseignement et de son efficacité, des inégalités sociales d'accès à l'école et de l'équité à atteindre pour une décennie en vue de la réforme de l'éducation. C'est la troisième partie du document qui précise ces objectifs et les programmes contenant des plans d'opérations. Cependant, la République Centrafricaine, « *consciente des efforts qu'il lui faudra consentir pour atteindre ces objectifs, (elle) entend poursuivre une politique volontariste d'allocations des ressources nécessaires au bon fonctionnement du système. Elle entend aussi, dans le cadre d'un partenariat actif, partager les efforts avec toutes les parties prenantes nationales. Mais elle souhaite également obtenir le soutien de ses partenaires au développement dont les concours par le passé, l'ont aidé à le faire fonctionner* »⁸⁷⁵. Cette déclaration en préambule dit tout de l'esprit de ce plan de développement de l'éducation et de la réforme qu'il entend apporter grâce à un effort conjugué avec le concours d'un partenariat efficace. Le pays compte énormément sur l'appui des partenaires et des bailleurs de fonds internationaux en matière de régulation des secteurs scolaires pour donner une grande impulsion et réussir son PNDE afin d'accéder au rang des autres nations avancées. Malgré les engagements de ces derniers, ces questions restent sans réponses explicites de leur part. À tous les différents niveaux des stratégies définies et pour tous les programmes, le partenariat est convoqué pour être amélioré et développé afin d'atteindre les résultats escomptés. Une fois de plus, le partenariat se révèle indispensable et incontournable dans la

⁸⁷⁵ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, (2000), *Plan National de Développement de l'Éducation Nationale*, Bangui, p. 6.

politique éducative mise en place avec les objectifs à atteindre au bout d'un chronogramme de 10 ans.

d) le Plan National d'Action pour l'EPT (PNA-EPT) de 2002

Après les États Généraux de l'Éducation et de la Formation en 1994, l'adoption et la promulgation de la Loi d'Orientation de 1997 et l'adoption du PNDE en l'an 2000, le Gouvernement centrafricain prend un autre engagement pour promouvoir encore le système éducatif accessible à tous. En effet, nous sommes après le Forum de Dakar sur l'EPT qui a proposé un va cadre de renouvellement des écoles pour tous les pays moins avancés avec des actions à mener et à mettre en application. Le PNDE de 2000 devrait donc être revu pour adapter son contenu aux nouvelles orientations de l'EPT. Pour tenir donc les engagements de Dakar, le Gouvernement a adopté en 2004 le Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous (PNA-EPT). Ce document met en place un cadre d'action qui consiste à développer la protection de la petite enfance, apporter un enseignement primaire gratuit et de qualité pour tous d'ici 2015, promouvoir l'acquisition des compétences dans la vie courante, améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, éliminer les disparités entre les sexes et instaurer l'égalité dans l'éducation et enfin améliorer la qualité de l'éducation de base. Ce sont là évidemment les objectifs de l'EPT retenus au forum de Dakar. Ces objectifs devraient permettre à l'État centrafricain de se débarrasser des insuffisances et pesanteurs qui enlissent son système éducatif. Le défi à relever est tel que le Gouvernement s'engage à tout mettre en œuvre pour trouver des solutions opérationnelles à la crise et, comme le défi est trop important, il décide de mettre à contribution et mobiliser tous les partenaires⁸⁷⁶. Dans sa préface, le ministre de l'Éducation Nationale lance un vibrant appel à la communauté nationale et internationale pour accompagner le Gouvernement dans la mise en œuvre de ce PNA-EPT, car il est apparu nécessaire d'impliquer tous les acteurs nationaux et internationaux à cette noble mission que l'État ne saurait accomplir seul. Il est donc ici fait appel clairement aux différents partenariats à mettre en place pour porter l'œuvre éducative en Centrafrique. Ainsi donc dans les stratégies de mise en œuvre, il est fortement recommandé le développement d'un partenariat solide :

« Le PNA-EPT est bâti dans le cadre d'un partenariat multiforme. Il est donc important que sa mise en œuvre reflète ce souci de départ. À cet effet, les parties prenantes nationales doivent œuvrer dans le sens d'une

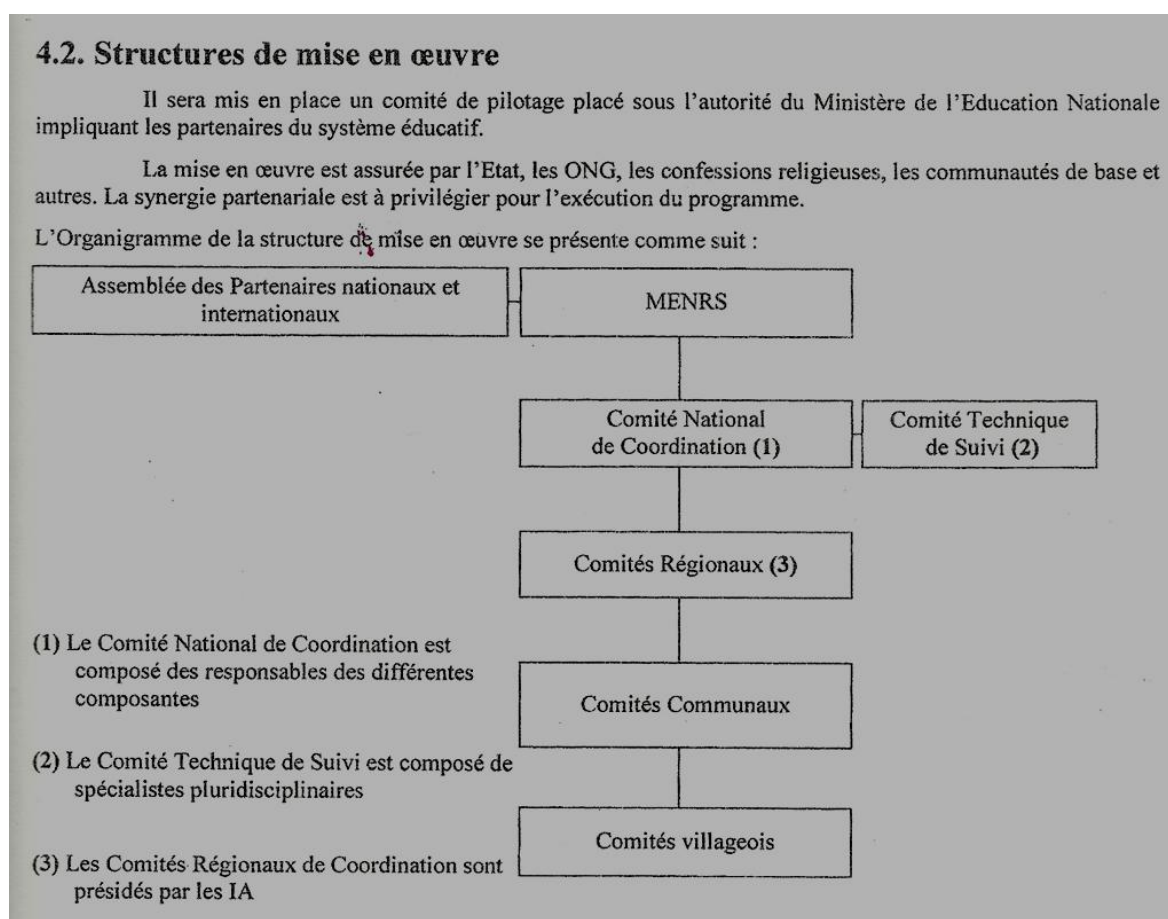
⁸⁷⁶ Cf. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2004), *Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous 2004 - 2015*, Bangui, p. 5.

concertation permanente en vue de garantir la complémentarité d'actions et la mise en commun des moyens, et des compétences »⁸⁷⁷.

Par parties prenantes, il faut entendre la société civile, les ONG, les confessions religieuses, les syndicats des enseignants, le patronat, la communauté de base, les associations des parents d'élèves, des pays amis, des agences du système des Nations Unies, les organismes internationaux et tous ceux qui sont impliqués dans les actions de développement⁸⁷⁸.

Dans la mise en œuvre des modalités pratiques des stratégies retenues, le Gouvernement envisage des interventions en lien avec le concours des partenaires ci-dessus cités et les responsabilités sont définies dans un cahier des charges avec l'engagement de toutes les parties prenantes. Pour le pilotage, est reconnue la place que doit occuper le collège des partenaires nationaux et internationaux qui traitent avec le Gouvernement à un très haut niveau comme le démontre l'organigramme ci-dessous.

Graphique 8 : Organigramme et Structures du Comité de pilotage de l'Éducation en RCA



Source : Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous 2004-2015, p. 29.

⁸⁷⁷ Idem, p. 25

⁸⁷⁸ Cf. Idem, 26.

e) Le Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP)

Le DSRP a été largement commenté ci-dessus pour expliquer le projet de la communauté internationale d'aider les pays en voie de développement à sortir de leur situation de pauvreté. Le programme des OMD donne l'occasion d'examiner tous les secteurs de la vie sociale dans le but d'identifier les secteurs porteurs d'avenir en terme d'évolution et de développement. Ainsi donc, en Centrafrique, le programme du Millénaire à travers le DSRP s'est intéressé au domaine éducatif comme programme sectoriel porteur de développement socio-économique et culturel. Il définit sa propre stratégie pour l'atteinte des objectifs d'ici l'an 2020 en préconisant des actions à accomplir parmi lesquelles l'élargissement du secteur éducatif aux acteurs du privé dans un esprit de partenariat comme priorité pour relancer la réduction de la pauvreté. Le DSRP considère l'école comme une voie pour reconstituer les fondamentaux et les conditions de réussite sociale par le développement du capital humain. L'école est donc un pôle de développement à créer et à soutenir par le privé, donc dans un esprit de partenariat avec l'État. Parmi les actions visant les parties prenantes et les attentes vis-à-vis de ces mêmes parties, il est préconisé une sensibilisation et une mobilisation de tous les partenaires afin de faire la promotion de l'école :

« Toutes les actions de réforme ainsi déterminées ne pourront aboutir que si la communauté et tous les partenaires participent réellement à la gestion de l'école.(...) La participation des opérateurs économiques privés sera stimulée et des mesures incitatives seront prises afin de lever toutes les barrières à la scolarisation de tous les enfants, et plus particulièrement des filles. (...) renforcer la mobilisation des acteurs et partenaires du système éducatif »⁸⁷⁹.

Enfin, le document suivant vient compléter dans les détails le programme sectoriel éducatif retenu par le DSRP dans le cadre du vaste mouvement mondial des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD).

f) La Constitution de 2004

La Constitution comme ensemble de textes juridiques définit les différentes institutions composant l'État et organise leurs relations internes. Elle comporte également une charte des droits fondamentaux. Comme loi fondamentale, elle détermine les structures d'un État politique et devient la norme la plus élevée de l'ordre juridique qui dicte les actes à poser. Elle est à la fois l'acte politique et la loi fondamentale qui unit et régit de manière organisée

⁸⁷⁹ Ministère de l'Économie, du Plan et de la Coopération Internationale (2008), *DSRP 2008 - 2010 : Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté*, Bangui, p. 59.

et hiérarchisée l'ensemble des rapports entre gouvernants et gouvernés au sein de cet État, en tant qu'unité d'espace géographique et humain.

Ainsi juridiquement posés le fondement et le cadre de ce texte, la Constitution centrafricaine de 2004 consacrant la VI^e République a retenu des principes normatifs dans le domaine éducatif. Elle trace des orientations et détermine dans quel esprit l'école centrafricaine doit être menée. Justement, on y trouve inscrit en bonne place la question de l'éducation et plus précisément l'ouverture à la dimension du partenariat éducatif. C'est dans le titre I traitant et posant les « Bases fondamentales de la société » centrafricaine que le texte évoque la question scolaire. À l'article 7, nous pouvons découvrir ainsi libellée la politique de la Nation en faveur de l'éducation :

« Chacun a le droit d'accéder aux sources du savoir. L'État garantit à l'enfant et à l'adulte l'accès à l'instruction, à la culture et à la formation professionnelle. Il doit être pourvu à l'éducation et à l'instruction de la jeunesse par des établissements publics ou privés. Les établissements privés peuvent être ouverts avec l'autorisation de l'État, dans les conditions fixées par la loi. Ils sont placés sous le contrôle de l'État. (...) L'État et les autres collectivités publiques ont l'obligation de créer et d'assurer le bon fonctionnement des établissements publics pour l'éducation et l'instruction de la jeunesse. (...) »⁸⁸⁰.

Nous pouvons retenir de cette disposition juridique, le rôle principal de l'État comme garant de l'accès au savoir pour tout enfant et adulte qui ont droit à l'instruction, à la culture et à la formation professionnelle. Les établissements du public et du privé sont les lieux de l'instruction et de la scolarisation. L'État accepte ainsi de s'associer d'autres acteurs indépendants et privés à l'œuvre de scolarisation, ouvrant ainsi la porte au partenariat éducatif qui est la préoccupation exprimée dans ce présent travail de recherche.

g) La Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation (SNSE) de 2008

Face aux différentes crises sociopolitiques avec de véritables et profondes conséquences sur le plan social, économique et culturel, l'État souhaite mettre un accent particulier sur l'importance de l'éducation afin de créer un véritable capital humain. Un « *système éducatif réactif* »⁸⁸¹ est donc nécessaire pour répondre aux besoins de la société et il prend en compte les orientations d'autres documents mis en place antérieurement. Dans les programmes d'intervention prioritaire pour sauver l'école centrafricaine, il est retenu le principe de la

⁸⁸⁰ Constitution de la République Centrafricaine de 2004, Titre I, article 7.

⁸⁸¹ Cf. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation : 2008 - 2020*, Bangui, p. 6.

promotion et du suivi de l'enseignement privé. Ainsi donc, « *Le secteur éducatif privé participe pleinement à l'offre d'éducation en République Centrafricaine, et sera appuyé dans le sens de son renforcement. Il est attendu que les effectifs du privé s'accroissent à un taux moyen annuel de 5%. À cet effet, le principe de l'octroi de subvention aux établissements privés est retenu comme stratégie pertinente permettant à l'État de négocier la réduction des frais de scolarité dans ces écoles. Toutes les écoles privées sont éligibles à cette subvention à l'exception de celles qui ne respectent pas les critères d'ouverture délivrés par l'État...* »⁸⁸². Toute cette politique vise à améliorer les difficiles questions de la qualité, de l'accès, des ratios, de l'équité, de l'encadrement, de l'efficacité, de l'alphabétisation, de la professionnalisation des filières, de la formation des enseignants, du redoublement, etc., de l'éducation sur le territoire national.

Tels sont donc les lieux et les moments forts où l'État a exprimé sa disposition et sa disponibilité à mettre en pratique les réalités du partenariat éducatif en réponse aux recommandations de la communauté internationale comme mentionnées ci-dessus. En effet, le phénomène du développement de l'enseignement privé en Afrique n'est pas le seulapanage de la République Centrafricaine. Dans de nombreux pays africains, l'enseignement privé est un acteur incontournable de la scène éducative. L'étude réalisée par Rohen d'AIGLEPIERRE (2013, 32) le confirme :

« En moyenne en Afrique subsaharienne pour la période 2000-2009, 60% des effectifs du pré-primaire, 14 % des effectifs du primaire et 18 % de ceux du secondaire sont scolarisés dans des établissements privés, soit près de 22 millions d'enfants. Par rapport aux autres régions du monde, les pays d'Afrique subsaharienne scolarisent une part plus importante de leurs élèves dans le pré-primaire, mais moins importante pour les cycles primaire et secondaire ».

Mais qu'en est-il exactement des réalités sur le terrain pour montrer que le partenariat est réellement un axiome incontournable en Centrafrique ?

3. 2. La promotion du partenariat éducatif et ses réalités en Centrafrique

L'on ne peut que constater une approche plurale pour réguler les dysfonctionnements du système éducatif en Centrafrique. Pendant longtemps, l'approche de l'action publique était dominée par une attitude hégémonique de l'État qui voudrait tout « pouvoiriser » dans la société alors qu'il n'a pas tous les moyens de son action. Seule une approche interactionniste

⁸⁸² Idem, p. 30.

dont la caractéristique principale est de considérer l'action publique comme un lieu de coalitions entre plusieurs groupes et partenaires est désormais acquise pour l'école centrafricaine. Il s'agit donc pour le département de l'éducation de privilégier le partenariat public et privé en la matière. Pour que l'école centrafricaine puisse acquérir ses lettres de noblesse et devenir véritablement un instrument au service du développement, cette mutation devrait s'opérer en profondeur et l'État a l'obligation d'en faire la promotion. La question de l'éducation serait devenue une curiosité académique si l'État n'avait pas pris ce chemin pour tenter d'infléchir la courbe des tendances négatives constatées. Nous l'avons évoqué ci-dessus, le réalisme de l'État s'est matérialisé par l'adoption des textes juridiques en faveur de l'ouverture de l'action éducative au partenariat. La Loi d'Orientation de 1997, la Constitution de 2004, et les différents textes officiels sont là pour consacrer ce partenariat éducatif. Dans le cadre de la réforme éducative, la politique nationale en matière d'enseignement et de l'éducation a adopté à travers la loi d'Orientation du 10 décembre 1997 le principe du partenariat : « *L'éducation et l'instruction sont assurées dans les établissements d'enseignement publics et privés reconnus par l'État* »⁸⁸³. La Constitution du 27 décembre 2004 stipule de son côté pour renforcer le texte précédent qu'« *Il doit être pourvu à l'éducation et à l'instruction de la jeunesse par des établissements publics ou privés. Les établissements privés peuvent être ouverts avec l'autorisation de l'État, dans les conditions fixées par la loi. Ils sont placés sous le contrôle de l'État* »⁸⁸⁴. Cependant, on aurait pu s'en douter, cette ouverture au partenariat n'est pas un chèque en blanc dans le travail de collaboration, elle est au contraire garantie par un cadre légal que tout partenaire potentiel doit respecter avant de s'engager, elle est assortie des conditionnalités toutes logiques à remplir avant de se positionner comme partenaire. Qu'en est-il réellement depuis que les textes officiels en ce sens ont été adoptés ? Quelles sont les réalités du partenariat éducatif sur le terrain sous le contrôle du Ministère de l'Éducation Nationale ?

3. 3. Le cadre réglementaire de l'enseignement privé en Centrafrique

L'appropriation de la politique partenariale par l'État Centrafricain est désormais manifeste par des mécanismes juridiques et administratifs, à savoir, les textes de loi, les décrets, les arrêtés ministériels et les différents documents officiels qui existent. La traduction de cette appropriation se manifeste par le cadre réglementaire mis en place par le Ministère de

⁸⁸³ Cf. Loi d'Orientation du 10 décembre 1997, article 3.

⁸⁸⁴ Cf. La Constitution du 27 décembre 2004, article 7.

l'Éducation pour encadrer l'existence et l'exercice des écoles privées en Centrafrique. Bien que le partenariat éducatif soit mis en œuvre dans un contexte de crises imposées par de fortes contraintes budgétaires, organisationnelles et institutionnelles, et face à une forte augmentation de la demande éducative, il n'est pas question pour l'État de laisser le terrain éducatif totalement ouvert à qui voudrait le prendre. Un minimum de garantie est nécessaire pour se prémunir des risques de débordement afin de garantir la qualité de l'éducation et de garder la mainmise sur tout l'appareil éducatif. Ainsi donc, le législateur ayant défini les principes généraux du partenariat éducatif par l'adoption d'un texte de loi et la Constitution votée par le peuple consacrant ces principes d'ouverture, il ne reste au Ministère de l'Éducation Nationale que de les traduire en produits vendables aux partenaires potentiels. Ainsi fut produit l'arrêté n°0026 du 23 avril 1997 fixant les conditions d'ouverture des établissements privés d'enseignement en Centrafrique⁸⁸⁵.

La lecture de ces différents textes juridiques donne donc à comprendre que l'État Centrafricain reconnaît le droit à l'enseignement privé et ouvre par conséquent la possibilité de la création d'établissements éducatifs autre que ceux du public. Il offre donc aux parents la liberté du choix éducatif selon leur convenance. Comme action sociale d'utilité publique qu'il confie aux partenaires privés, cela se fait néanmoins sous réserve de certaines conditions normées qu'il fixe. Il s'agit de créer pour tous les partenaires éducatifs un encadrement normatif en ce qui concerne l'offre qu'ils sont susceptibles de pourvoir et de promouvoir.

Arrêté fixant les conditions d'ouverture des écoles privées en Centrafrique.

Toute structure du privé, laïque ou religieuse, ayant pour but principal la scolarisation, la formation et l'éducation peut exercer sur le plan national, à la seule condition d'obtenir de l'État, l'autorisation⁸⁸⁶ d'ouverture pour le fonctionnement de cet établissement. On ne peut pas perdre de vue que les dispositions en la matière conduisent à comprendre que les promoteurs créent des écoles et non qu'ils créent "leur" école personnelle. Et pour cela, un protocole de conditionnalités a été mis en place en direction de tout promoteur du privé, il

⁸⁸⁵ Cet arrêté fut édicté par le Ministre Albert MBÉRIO qui remplaça le Ministre Etienne GOYÉMIDE qui a beaucoup œuvré pour le rétablissement de l'enseignement privé. M. MBÉRIO est devenu lui-même fondateur d'une école privée aujourd'hui à Bangui après son passage au gouvernement.

⁸⁸⁶ Cette disposition est capitale pour souligner que l'État ne brade pas son éducation à quiconque sans exercer un contrôle régalien sur cette action sociale qui relève de son autorité légale. Tous les établissements privés, quelles que soient leurs relations avec l'État, sont soumis à un régime d'inspection étatique, quand bien même on observe quelques défaillances dans le contrôle que l'État est supposé assurer.

s'agit de l'arrêté n°026⁸⁸⁷ du 23 avril 1997 du Ministère de l'Éducation Nationale (cf. **Annexe 11**). L'étude de cet arrêté fait découvrir qu'il est assorti de 16 articles fixant les conditions d'ouverture, de l'existence et du fonctionnement des établissements privés avec des sanctions prévues pour les cas d'inobservance de la réglementation en la matière. Ils imposent un certain nombre d'exigences sur le plan académique et institutionnel ainsi que sur le plan écologique des bâtiments sans, bien sûr, oublier les qualités humaines et intellectuelles des membres et animateurs de l'établissement. Bref, il faut au préalable l'autorisation du Ministre de l'Éducation pour pouvoir ouvrir un établissement et exercer comme un établissement privé.

Quelles sont en effet les dispositions de l'arrêté de 1997 et qu'imposent-elles comme conditions d'ouverture et d'existence des établissements de l'enseignement du privé ? Cela permet de comprendre comment l'État réglemente l'enseignement privé et comment il est de son devoir d'accorder oui ou non l'autorisation d'existence scolaire privée sur le territoire. Ainsi donc, au centre du dispositif, il y a le rôle incontournable du Ministère de l'Éducation Nationale qui est bien affirmé, exerçant la légitimité pouvoiriste et occupant la centralité de la place de l'État dans l'exécution de la politique éducative en toute souveraineté. Il lui appartient donc d'accorder par arrêté ministériel l'autorisation d'ouverture pour que puisse exister tout établissement scolaire du privé. Cette autorisation est soumise à la présentation en bonne et due forme d'un dossier d'agrément par le responsable ou le fondateur de l'établissement sollicitant la reconnaissance, lequel dossier permettra à l'équipe technique du Ministère de l'Éducation Nationale d'examiner les conditions requises, sans oublier une enquête de moralité des promoteurs de l'établissement au préalable (article 1). Le dossier de demande d'agrément porte essentiellement sur trois éléments ou sur trois niveaux (article 2) :

a) les renseignements relatifs au promoteur ou fondateur (personne physique ou morale), à savoir, une demande manuscrite ; un extrait de casier judiciaire de moins de trois mois ; un curriculum vitae ; des copies légalisées ou attestations des diplômes ; la liste des mobiliers et manuels scolaires ainsi que les matériels didactiques et matériels de bureau ;

⁸⁸⁷ Nous signalons que cet arrêté est devenu obsolète avec le temps et a été remplacé par l'arrêté N° 024 du 12 septembre 2005. Nous aurions bien voulu analyser celui-ci qui est en vigueur jusqu'aujourd'hui, mais compte-tenu des crises socio-militaro politiques qu'a connues Centrafrique jusqu'à un passé récent, nous n'avons pas pu trouver une copie disponible. Nous avons essayé de cogner à toutes les portes de l'administration scolaires ou de certains fonctionnaires de l'éducation pour en avoir, mais nos recherches sont restées vaines jusqu'aujourd'hui.

b) les renseignements relatifs à l'établissement : un plan d'ensemble de l'implantation avec les indications des salles de classe, les bureaux administratifs, les installations sportives, les installations sanitaires ; le statut de l'établissement donnant toutes les indications de dénomination, de lieu, des caractéristiques (primaire, secondaire, technique ou professionnel), le régime (internat ou externat), la fréquentation (mixte, garçons ou filles ?), cycle et durée des études avec diplômes proposés ; un règlement intérieur préconisant le fonctionnement et l'organisation de l'établissement ; les modalités de recrutement, de discipline, de travail et du personnel enseignant ; enfin,

c) les frais de dossiers : pour chaque niveau d'établissement, un certain montant à payer est prévu (20.000 cfa pour le primaire, 50.000 pour le secondaire général et technique et 100.000 cfa pour un établissement du supérieur)⁸⁸⁸.

Le volet économique est aussi pris en considération dans le dossier à produire, car il faut justifier des ressources financières suffisantes pour garantir la viabilité de l'établissement en produisant aussi un extrait ou une attestation de compte bancaire (article 3). Pour des raisons d'ordre pratique et logique, le dernier délai pour déposer le dossier est fixé au 30 juin pour espérer avoir l'autorisation d'ouverture avant la prochaine année scolaire (article 4). La notification du Ministre de l'Éducation doit intervenir dans un délai de 3 mois maximum après dépôt et, passé ce délai, la demande est acquise de facto même si la décision devait être négative (article 5).

Il va aussi de soi que, pour garantir la qualité de l'établissement, le Ministère s'entoure des garanties préalables sur les chefs d'établissement en ce qui concerne leurs qualités et aptitudes professionnelles dans la responsabilité à accomplir (articles 6 et 7). Ceux-ci doivent remplir les conditions qu'applique l'État en ce qui concerne le profil et le niveau professionnels des directeurs selon les niveaux des cycles. Il s'agit d'être titulaire d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Enseignement du Fondamental 1 (CAPEF1) pour le primaire, du Certificat d'Aptitude au Professorat du Premier Cycle (CAPPC) pour l'enseignement du Fondamental 2 ou collège d'enseignement général, du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) pour le lycée. Pour un établissement technique ou professionnel, le directeur doit être titulaire d'un diplôme supérieur de l'enseignement technique et professionnel (articles 6 et 7) et il s'agit du

⁸⁸⁸ Nous avons appris que ces montants ont considérablement été revalorisés dans le deuxième arrêté de 2005 dont nous n'avons pas copie. Ces montants seraient multipliés même par 3.

Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique (CAPET), du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Agricole (CAPEA).

Une attention particulière est aussi consacrée au profil du personnel enseignant sollicitant travailler dans le privé. En plus de la demande d'emploi qu'il adresse au responsable de l'établissement, l'enseignant doit produire un certificat médical datant de moins de 3 mois, un extrait d'acte de naissance et des attestations ou des copies légalisées de ses diplômes (article 8). Bref, le promoteur est le garant pédagogique de son établissement, à ce titre il lui revient de recruter les personnels enseignant et administratif, donc il s'assure de leurs capacités professionnelles (formation initiale, qualification, etc.). On remarque que le passé judiciaire du candidat n'est pas important puisqu'aucune disposition de cet arrêté n'exige la production d'un casier judiciaire vierge. Cela ne met pas en sécurité le recrutement des enseignants dangereux qui seront en contact direct avec les enfants.

En ce qui concerne les programmes d'enseignement, il est fait obligation aux établissements du privé de suivre les programmes officiels établis par l'État qui sont en vigueur et pratiqués dans le public (article 9). Le souci est de maintenir le même standard scolaire pour tous les jeunes sans distinction et de permettre à l'État d'assurer une certaine autorité comme privilège régalien national sur l'éducation. Cela permet aussi à l'État d'assurer le contrôle et le droit de regard sur tout établissement scolaire sur le territoire et les agents du Ministère (les inspecteurs) sont chargés d'assurer le contrôle et le suivi des activités pédagogiques (article 10). Les prérogatives de l'État restent toujours bien affirmées, même en ce qui concerne la délivrance des diplômes nationaux qui sont du domaine exclusif et régalien du Gouvernement (article 11). Toute transgression à ces dispositions, lorsqu'un établissement privé ne répond pas aux normes pédagogiques, administratives, hygiénique et sécuritaire entraînera purement et simplement la fermeture par décision du Ministre de tutelle (article 13). Tout établissement existant clandestinement, c'est-à-dire, fonctionnant sans l'aval du Ministère et sans agrément et autorisation sera fermé sans ménagement et les biens, meubles et immeubles seront saisis au profit de l'État (article 15) et bien sûr toute demande non conforme aux dispositions de l'arrêté sera irrecevable.

En conclusion de l'étude de cet arrêté fixant les conditions d'ouverture des écoles privées en Centrafrique, il faut retenir qu'au terme de ce texte officiel, c'est à l'État qu'il revient de fixer les conditions scolaires, c'est de lui qu'on tient l'agrément, il est habilité à autoriser l'ouverture et procéder à la fermeture des écoles privées, il assure l'inspection des écoles sur

le plan administratif et pédagogique pour s'assurer des normes édictées en la matière et garantir le socle commun des connaissances à tous les jeunes, et enfin, il lui revient la responsabilité d'organiser les examens de fin de cycle et la collation des titres, des diplômes et grades académiques. On n'est pas loin de dire que ce texte a été largement inspiré par la loi Debré de 1959 dans son inscription.

Seulement, ce n'est pas pour autant que la situation est vraiment régulée sur le terrain, car on compte par dizaines jusqu'à aujourd'hui des établissements privés fonctionnant sans autorisation ou sans agrément du Ministère de l'Éducation et dont l'existence frauduleuse est bien connue des fonctionnaires chargés du contrôle. La collusion prévaricatrice entre ceux-ci et les promoteurs fait qu'on ferme les yeux sur l'existence et le fonctionnement illégaux de ces établissements dont les données figurent bien dans les statistiques et les rapports des inspecteurs. Ce n'est donc pas pour aujourd'hui que le phénomène des écoles privées fonctionnant clandestinement prendra fin de sitôt en Centrafrique à cause des enjeux économiques qu'il y a derrière ces œuvres. La politique éducative et scolaire en Centrafrique, tout en se préoccupant d'augmenter l'offre de scolarisation et de faire croître le taux de scolarisation, semble être soumise à des préoccupations d'un autre ordre. Cela peut porter préjudice à la qualité de l'éducation puisque la rigueur du contrôle de la part des agents de l'État se trouverait émoussée par des besoins personnels et égoïstes. Concrètement, quelle est donc la radiographie des écoles privées en Centrafrique et quels problèmes soulèvent-elles qui mériteraient une attention particulière de la part des responsables nationaux chargés de faire la promotion du partenariat éducatif ?

3. 4. L'état des écoles privées en Centrafrique

Une perspective comparative

Dans d'autres pays africains comme la République Démocratique du Congo (RDC), l'organisation et la gestion de l'enseignement obéissent à des réalités vraiment particulières qu'on ne saurait retrouver dans d'autres pays. Cela nous permet de comparer les deux systèmes, celui de la RDC et celui de Centrafrique pour découvrir les spécificités de chaque pays. Il s'agit de la préoccupation d'une prise en charge publique et une prise en charge privée de l'éducation. En ce qui concerne la RDC, c'est le gouvernement central (Ministère de l'Éducation Nationale) qui organise, coordonne et gère les différents services au niveau central et au niveau provincial. Il lui revient de fixer les frais scolaires appelés

« minerval⁸⁸⁹ » et d'assurer le salaire du personnel enseignant, en lien avec l'administration décentralisée il joue le rôle fondamental dans le déploiement du système éducatif dans les différentes aires géographiques du pays. Mais la spécificité de la RDC réside dans la complexité apparente de son système et de son montage institutionnel très alambiqué, cependant possible à saisir. C'est ce que Stephen BALL et Deborah YOUDELLE appellent privatisation exogène de l'éducation⁸⁹⁰ qui « peut correspondre à un transfert complet du service d'éducation de l'autorité publique vers des organismes privés, que ce soit sur le plan de la propriété, de la gestion, de la mise en œuvre, du contrôle, etc. »⁸⁹¹. Il y a le secteur public qui peut facilement se confondre avec le secteur privé de par les statuts. Dans le secteur public, on retrouve deux types de réalité : les établissements publics officiels directement gérés et administrés par l'État mais mal suivis et mal côtés et souvent en décrépitude, et les établissements dits conventionnés. Ceux-ci sont des établissements scolaires de l'État, confiés aux congrégations religieuses (catholiques, protestantes, kimbanguistes) chargées de les gérer à la suite d'une convention signée de commun accord avec l'État. Depuis 1977, annulant la politique de la nationalisation scolaire décrétée après l'indépendance, l'État met ainsi son propre patrimoine scolaire à la disposition des partenaires qu'il identifie selon les besoins et les circonstances pour les faire fonctionner, lesquels partenaires doivent s'engager à respecter les programmes officiels. Il s'agit vraiment ici de la privatisation du service public de l'éducation avec la particularité « combinant les établissements publics et organismes privés »⁸⁹², mais une privatisation qui reste tout de même entre les mains de l'État. Les enseignants et le personnel sont payés par l'État ainsi que la prise en charge du fonctionnement courant de l'établissement. Ces établissements sont généralement les mieux côtés dans le pays et leurs prestiges toujours reconnus socialement et convoités par tous les jeunes, ils sont surtout implantés dans les grandes zones urbaines⁸⁹³.

Le secteur purement privé est surtout caractérisé par l'hétérogénéité de ses promoteurs (associations, entrepreneurs, congrégations religieuses, communautés de base, etc.) parmi

⁸⁸⁹ Le minerval chez les romains était le cadeau fait en retour de l'instruction donnée. Dans les pays anciennement colonisés par la Belgique comme le Rwanda, le Burundi et la RDC, le terme est utilisé pour exprimer les frais scolaires que doivent s'acquitter les élèves pour leur scolarisation par an.

⁸⁹⁰ Cité par DUTERCQ, Y., (dir.), (2011), *Où va l'éducation entre public et privé*, Bruxelles, De Boeck, p. 11.

⁸⁹¹ DUTERCQ, Y., idem, p.11.

⁸⁹² DUTERCQ, idem, p. 102.

⁸⁹³ De manière générale ces établissements bien encadrés et gérés sont pour les classes moyenne et supérieure ayant suffisamment les moyens financiers d'inscrire leurs enfants, tandis que les enfants des pauvres sont en général dans les établissements publics mal tenus et mal gérés par l'État.

lesquels l'Église catholique reste largement majoritaire. Ces établissements privés sont reconnus par la loi et reçoivent leur agrément de l'État avec les conditions de respect des programmes pédagogiques, des normes et modalités fixées par les autorités nationales. Parmi ces types d'établissements privés, bon nombre est motivé par l'exploitation économique et constitue une source de revenus supplémentaires aux promoteurs. Leur explosion, tout en démontrant l'insuffisance de l'offre et l'insatisfaction vis-à-vis des écoles publiques, explique aussi bien leur existence et justifie l'engouement des promoteurs. Mais qu'en est-il de la réalité en Centrafrique ou bien quelle est sa spécificité ?

En Centrafrique

D'abord, il faut reconnaître que la démocratisation de l'école est récente en RCA comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents. Sous une forme générale, il y a juridiquement deux types d'établissements reconnus dans le pays. L'école publique reste majoritaire depuis le préscolaire jusqu'au supérieur, et le privé très récent et encore minoritaire connaît cependant une explosion⁸⁹⁴ dans le paysage scolaire. Le secteur privé devient de plus en plus important en réponse plutôt aux carences du service public et à la faveur de l'ouverture prônée par l'État à des promoteurs privés pour répondre au souci du partenariat éducatif. Comme en RDC, en Centrafrique le public est entièrement et totalement entre les mains de l'État et géré par ses agents (administrativement, pédagogiquement, matériellement, financièrement quand bien même les parents paient les frais d'inscription et l'assurance comme dans le privé). Le personnel enseignant est salarié de l'État qui lui assure aussi la gestion de carrière. Par contre, le phénomène de sous-traitance du public par le privé avec les modèles des écoles conventionnées en RDC est impensable en RCA à cause de l'idée que la politique centrafricaine a du pouvoir public. Le privé s'installe en créant ses propres infrastructures comme en France avec la loi Debré, lesquelles infrastructures font partie des critères d'attribution d'agrément et d'autorisation d'ouverture ou pas. La gestion administrative et financière reste entièrement entre les mains des promoteurs qui sont les garants de la qualité du personnel enseignant devant les autorités gouvernementales. L'État n'y intervient que pour contrôler la conformité avec les textes officiels et les orientations données par l'autorité. La dimension économique n'est pas du tout à exclure dans la création de ces établissements qui sont des sources de revenus pour les promoteurs, d'où l'explosion

⁸⁹⁴ Par exemple, au Préscolaire, l'effectif des élèves représente 54% du privé contre 46% du public : **Source** : Ministère de l'Éducation Nationale, (2010), *Annuaire des statistiques, 2008-2009*, Bangui, p. 2-4. (Nous avons établi les pourcentages par nos soins).

de ces établissements privés surtout dans les grands centres urbains. Bon nombre d'écoles privées sont des entreprises à but lucratif. Les promoteurs sont souvent, soit des opérateurs économiques, soit des enseignants du public tout en étant fonctionnaires et s'occupant de leurs écoles comme activités économiques.

Face à la déliquescence du public et aux lacunes affichées par l'État dans le management des écoles, bien que les écoles privées constituent une source de revenus pour les promoteurs, celles-ci deviennent la seule opportunité pour certains parents pour scolariser convenablement leurs enfants. L'aspect lucratif est invoqué par les promoteurs pour justifier le besoin d'enseignement de qualité que leurs établissements apportent aux bénéficiaires, seulement, ces établissements deviennent très élitaires⁸⁹⁵ au service d'un petit peuple et excluent de facto l'ascension sociale des jeunes issus de classes sociales pauvres qui sont majoritaires dans le pays. Même certaines écoles catholiques censées être au service des plus pauvres n'échappent pas à cette logique financière et d'exclusion, même si elles ne sont pas nombreuses dans ce cas d'espèce, car beaucoup de ces écoles sont ouvertes dans des zones rurales et pauvres pour assurer l'éducation aux enfants des familles moins nanties financièrement et socialement.

3. 5. La gestion du privé et de la promotion du partenariat éducatif

Au-delà des préconisations de l'Unesco dans le cadre du programme de l'Éducation Pour Tous, le partenariat éducatif reste un choix politique responsable de l'État, ce qui se vérifie par les dispositions administratives mises en place par le Gouvernement. Pour donner âme à la politique éducative retenue par l'État à travers les textes officiels et juridiques dont la Loi d'Orientation de 1997, l'arrêté de 1997 fixant les conditions d'ouverture des écoles privées et la Constitution de 2005, le gouvernement a mis en place un service public dédié. Il s'agit de la création en 2001 au sein du Ministère de l'Éducation Nationale d'une Direction générale chargée de l'enseignement privé et de la promotion du partenariat éducatif pour matérialiser ce choix politique. Ce service ministériel est destiné à gérer administrativement les établissements privés et à les encadrer, puis à mener une stratégie de lobbying en faisant la promotion du partenariat nécessaire au développement de l'éducation en Centrafrique. Cet organe est le principal interlocuteur des promoteurs du privé et du suivi de la bonne marche

⁸⁹⁵ C'est-à-dire ce qu'il y a de meilleur, de plus distingué avec comme conséquence que ces établissements n'accueillent en leur sein que les enfants dont les parents sont plus ou moins fortunés économiquement, rétrécissant leur ouverture qu'à un petit cercle de familles qui sont généralement des élites sociales.

des établissements privés en concordance avec les textes officiels en vigueur. Véritable service technique au département de l'Éducation, il est chargé d'étudier et d'instruire les dossiers d'ouverture présentés par les promoteurs du privé et d'en proposer au Ministre l'autorisation d'ouverture ou pas. Cela souligne l'importance du rôle que joue ce service dans le développement des établissements privés, car il représente la haute autorité publique auprès des établissements d'enseignement privé.

Cependant, c'est un service qui connaît des difficultés dans ses réalisations, car il n'a pas les moyens de ses actions sur l'ensemble du territoire, bien qu'il soit représenté dans les Inspections Académiques par une antenne locale ou régionale. Depuis quelques années, ce service a été réduit à une simple Direction avec une équipe très réduite, 8 personnes au total. En effet, lors de notre visite à ce service en février 2013 pour recueillir les données chiffrées et les informations nécessaires à ce travail de recherche, nous avons été frappés par la modestie du local et de la situation du personnel très réduit affectés à ce service. Le Directeur et ses collaborateurs m'ont fait part de leurs difficultés en ce qui concerne le manque de dotation en moyens matériels pour leur permettre de bien faire le travail. Bien qu'ils aient un matériel informatique, ils n'ont pas d'imprimante et encore moins un photocopieur, sans oublier aussi qu'ils ont besoin de faire des visites de terrain, mais ils n'ont même pas un seul moyen roulant pour aller à la rencontre des interlocuteurs ou faire des inspections. La précarité se vérifie davantage dans l'absence d'information consistante sur l'ensemble et les réalités des établissements privés dans le pays, à tel point qu'ils n'ont même pas de données nationales. Les quelques documents reçus de cette Direction rapportent seulement les statistiques que nous présentons ci-dessous des établissements privés sur le territoire de l'Inspection Académique de Bangui et partiellement sur l'Inspection Académique du Sud pour la simple raison que le territoire juridictionnel de cette dernière couvre la partie périphérique de Bangui la capitale. De telles conditions de travail ne peuvent donc pas garantir la qualité de prestation et la maîtrise de la situation générale sur le terrain. D'ailleurs, ce n'est pas pour rien qu'on relève l'existence des établissements clandestins fonctionnant sans aucune autorisation, donc sans agrément du Ministère de l'Éducation Nationale. En septembre 2008, le Ministre⁸⁹⁶ de l'Éducation dut prendre un arrêté fermant 40 établissements scolaires privés ne répondant pas aux normes requises en matière d'éducation, mais qui étaient en activité. Les principaux griefs retenus contre ces établissements clandestins et illégaux portent sur les *«Infrastructures inadaptées et*

⁸⁹⁶ Il s'agit du Ministre Ambroise ZAWA.

délabrées, cadres inappropriés et inadéquats, fonctionnement illégal et non conforme aux programmes officiels d'enseignement en vigueur en République centrafricaine »⁸⁹⁷. On reproche à leurs promoteurs l'inobservation des dispositions de l'arrêté fixant les conditions d'ouverture des écoles privées.

Pour ce qui est des statistiques, comme nous l'avons dit ci-dessus, c'est le service de la Direction de l'Enseignement Privé et de la Promotion du Partenariat qui est mieux placé pour nous fournir des données. Mais compte tenu de la précarité de ses moyens matériels et humains, il n'est pas en mesure de fournir des données sur l'ensemble du pays. Pour cela, il nous faut nous reporter aux données de la Direction des Statistiques, de la Planification et de la Carte Scolaire⁸⁹⁸ pour avoir quelques chiffres sur le préscolaire pour l'année 2006-2007. Sur les 178 établissements préscolaires existants sur l'ensemble du territoire national, plus de la moitié, c'est-à-dire 91 proviennent ou appartiennent au privé, soit 51,12%. Ce chiffre, bien qu'à prendre avec beaucoup de réserve puisqu'il n'y a eu que 87% de l'ensemble des établissements qui ont fourni des données⁸⁹⁹, donne une idée générale de la place du privé et du partenariat éducatif, bien qu'il existe des écoles clandestines, dans l'effort de scolarisation en Centrafrique. Malheureusement, les données du secondaire sont toutes mélangées et il est impossible de les différencier afin d'évaluer la part des établissements privés sur le public comme apport partenarial en terme d'effectif et de nombre d'écoles.

Mais nous voulons revenir sur un échantillon réduit de données rassemblées par la Direction de l'Enseignement Privé et de la Promotion du Partenariat pour la période de 2011-2012⁹⁰⁰. C'est un travail de collecte de données réalisé spécifiquement dans l'Inspection Académique de Bangui et une partie de l'Inspection Académique du Centre-Sud qui a juridiction sur les zones périphériques de la capitale (Bimbo et Bégoua). Cette recherche concerne exclusivement les établissements du privé et dresse un rapport en lien avec les dispositions de l'arrêté fixant les conditions d'ouverture. C'était donc une mission de suivi, de contrôle et d'évaluation dans ces établissements privés d'enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire Général, ainsi que dans certaines Sections Professionnelles. Le rapport identifie

⁸⁹⁷ Source : Journal Centrafrique-Presse.com, du 16 septembre 2008, lu le 8 juillet 2015. Ce même journal renseigne aussi qu'en 2007 déjà, le Ministre Charles Armel DOUBANE avait fait fermer d'autres établissements clandestins.

⁸⁹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, *Annuaire des Statistiques 2006-2007*, Institut des Statistiques de l'Unesco, pp. 8-15.

⁸⁹⁹ Idem. Cf. note technique de la Direction des Statistiques, de la Planification et de la Carte Scolaire, p. 4.

⁹⁰⁰ Cf. Ministère de l'Éducation Nationale, *Rapport de visites des établissements privés d'enseignement de Bangui, Bimbo et Bégoua 2011 – 2012*, Direction de l'Enseignement Privé et du Partenariat Éducatif (DEPPE), Bangui.

au total 134 structures avec plus ou moins un ou deux cycles scolaires ou unités pédagogiques.

Figure 24 : Répartition par niveau des écoles privées dans les Inspections Académiques de Bangui et du Centre-Sud

Établissement	Précolaire	Primaire	Collège	Lycée	Professionnel et Technique ⁹⁰¹	Total
Nombre	87	121	58	26	06	298
Élèves	8.633	50.934	11.598	2.497	120	73.662
Enseignants	360	990	840		(non communiqué)	2.190

Source : Rapport de la Direction de l'Enseignement Privé et de la Promotion du Partenariat : 2011-2012

On retient comme figure sur ce tableau 87 établissements du Précolaire, 121 du Primaire, 58 du Collège, 26 du Lycée et 6 du Professionnel et Technique, ce qui fait un total de 298 établissements pour un effectif de 73.662 élèves. Sur l'ensemble de ces écoles exerçant dans ces deux Inspections Académiques, 19 fonctionnent illégalement parce que n'ayant pas d'autorisation d'ouverture et d'agrément de reconnaissance. Il est vrai qu'ils contribuent à assurer l'offre scolaire, mais la dimension administrative pour assurer le contrôle effectif et donner un caractère de légalité et de crédibilité à leur action éducative fait défaut. Ce qui interpelle aussi et incite à tirer comme conclusion le constat que malgré la décrépitude de la situation au niveau des écoles publiques, les parents sont prêts et n'hésitent pas à prendre tout ce qui se présente à eux du côté du privé pour l'éducation et la scolarisation de leurs enfants sans prêter attention aux conditions de la légalité ou pas de leur existence. C'est aussi dire à quel point la population a perdu toute confiance dans le public, donc dans ce que l'État offre pour l'éducation.

Le développement du secteur privé a été largement encouragé dans le cadre de la massification (quantité) par les Organismes internationaux et validé localement par le Gouvernement. Cependant, les écoles privées présentent plusieurs figures disparates allant

⁹⁰¹ Nous avons des doutes sur ces données relatives à l'enseignement professionnel et technique, car la plupart des centres de formation professionnel et technique dans ces Inspections Académiques relèvent des établissements privés. L'État n'a que le lycée technique et le collège d'enseignement technique féminin (CETF). Le silence sur l'absence de l'effectif des enseignants dans ce secteur renforce bien notre doute et l'effectif des élèves concernés est largement sous-estimé. Le Centre Don Bosco de formation professionnelle et technique scolarisait déjà, selon les statistiques de l'ECAC de 2006-2007 à lui seul 157 élèves.

du privé laïc au privé confessionnel catholique et protestant, sans oublier les quelques établissements musulmans et ceux des milieux associatifs. Il y a entre autres les critères académiques qui les différencient faisant de quelques-uns des établissements privés d'élite reconnus et remarquables par leurs résultats aux examens nationaux. Il y a aussi des établissements privés qui jouissent de bonnes renommées à cause de leur cadre propice à de bonnes conditions de travail. Enfin, il y a ceux qui se distinguent par leur caractère urbain ou rural (centre-ville, banlieue ou village). Tous ces critères sont autant des marqueurs sociaux qui conditionnent le coût de la scolarisation exigé. Ce coût varie donc d'un lieu à un autre et selon le prestige de l'établissement : il peut aller de 3.000 cfa (4,57 €) en zone villageoise à 500.000 cfa (762 €) à Bangui la capitale.

Dans le rapport cité ci-dessus, en s'intéressant aux promoteurs des écoles privées, à leur statut professionnel et à leur profil social⁹⁰², on est vite saisi par la diversité de leurs provenances. Le tableau synoptique présenté par le rapport est riche de renseignements sur la polymorphie de leurs figures sociales et appelle des commentaires. Les promoteurs, c'est-à-dire fondateurs de ces établissements sont soit des individus, soit des ONG, soit des Associations soit des Églises (catholiques, protestantes) ou des Musulmans, tous aux statuts différents. Parmi eux, on trouve des enseignants du primaire, du secondaire comme du supérieur ; il y a des hommes de tenue (militaires) haut gradés comme colonels et Chef de bataillon, des opérateurs économiques, des experts comptables, des ingénieurs électriciens, informaticiens et techniciens, des responsables d'église (pasteurs, prêtres), des médecins, des assistants d'hygiène, un infirmier, des experts en développement communautaire, des députés, des transitaires, des comptables, un ex-ministre, des douaniers, une ménagère, des commissaires de police, un fonctionnaire du Ministère de l'Éducation, un ingénieur agronome, un magistrat, des inspecteurs de travail et de maintenance, un étudiant, déclarant en douane, des conseillers pédagogiques, un directeur de transit et un directeur administratif et financier dans une société d'État (Société Nationale de Transport Urbain : SONATU). Tous les cas de figure sont possibles, surtout, beaucoup d'entre eux sont fonctionnaires de l'État et toujours en activité. Nombreux sont ceux qui assurent eux-mêmes la direction de leur établissement tout en restant fonctionnaires de l'État public⁹⁰³. D'autres par contre sont déjà des retraités. Tout cela permet de relever des situations atypiques qui méritent d'être

⁹⁰² Ministère de l'Éducation Nationale, *Rapport de visites des établissements privés d'enseignement de Bangui, Bimbo et Bégoua 2011 – 2012*, Direction de l'Enseignement Privé et du Partenariat Éducatif (DEPPE), Bangui, p. 7 - 16.

⁹⁰³ La situation économique très critique que connaît l'État et qui se traduit par de nombreux arriérés de salaire pousse les fonctionnaires à s'adonner à d'autres activités économiques en complément.

soulevées et exposées pour qu'il y ait une réglementation stricte dans ce domaine, car il semble exister beaucoup de laisser-aller à ce niveau. Cela démontre soit le total désengagement de l'État face aux besoins éducatifs et l'état très aggravé de la situation scolaire du pays, soit son incapacité et impuissance face à un secteur éducatif privé devenu de plus en plus incontournable et puissant. Alors, il fermerait les yeux sur les dérives constatées. L'urgence à redresser toutes ces situations est à comprendre à travers l'appel du Directeur de l'Enseignement Privé et de la Promotion du Partenariat qui affirme ceci :

« C'est pourquoi, il serait aussi important et utile que ces Décideurs convoquent une grande réunion de travail regroupant tous les responsables des Établissements d'Enseignement Privés avec les Cadres de la Direction de l'Enseignement Privé et du Partenariat Éducatif (DEPPE) ainsi que les Chefs de Secteurs des IAB et IACS, voire les Chefs de Circonscription Scolaire, afin de montrer les droits et devoirs des uns et des autres pour une collaboration harmonieuse »⁹⁰⁴.

Il fait ainsi appel au Ministère de l'Éducation Nationale pour user de ses prérogatives pour que la situation soit améliorée.

Mais au-delà de tout ce dysfonctionnement sur le plan administratif, juridique et déontologique qu'on relève, il y a à voir le rôle très important des écoles privées comme apport de la politique de partenariat qu'apportent les promoteurs cités ci-dessus. Rien que pour la ville de Bangui et ses zones périphériques, comme nous l'avons présenté ci-dessus dans le tableau, la part du privé n'est pas moins négligeable à ce qui est réalisé scolairement en terme d'offre d'éducation, car son succès auprès des parents montre qu'il y a bien une forte demande que l'État n'arrive pas à satisfaire seul. Il est vrai, ceux du Professionnel et Technique ne sont pas cités ici, car il en existe bien une dizaine à Bangui.

En conclusion pour ce chapitre, on peut relever l'apport aussi modeste soit-il (54% pour le Préscolaire, 14% pour le Primaire, 10% pour le Collège et Lycée, et 7% pour la Formation professionnelle et technique)⁹⁰⁵ de la part du partenariat éducatif dans l'effort de scolarisation en Centrafrique. L'absence de données exactes, sauf parcellaires, empêche de mesurer l'ampleur exacte de cet apport. Rien que pour la ville de Bangui, c'est grâce aux

⁹⁰⁴ Cf. Ministère de l'Éducation Nationale, *Rapport de visites des établissements privés d'enseignement de Bangui, Bimbo et Bégoua 2011 – 2012*, Direction de l'Enseignement Privé et du Partenariat Éducatif (DEPPE), Bangui, p. 82.

⁹⁰⁵ D'après les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale élaborée par la Direction des Statistiques, de la Planification et de la Carte Scolaire (DSPCS), avec l'appui de la Banque Africaine de Développement et de l'Institut de Statistique de l'UNESCO pour l'année 2008-2009.

établissements privés que les 8 Arrondissements de la capitale sont massivement couverts en infrastructures scolaires depuis le préscolaire jusqu'au supérieur. Seulement, il y a lieu de déplorer comme nous l'avons démontré ci-dessus, le manque d'encadrement suffisant de ces établissements privés de la part de l'État régulateur qui semble permettre un laisser-aller et manquer de vigilance sur l'ensemble des écoles privées qui exercent ouvertement et publiquement sans autorisation ou agrément. Malgré les exigences pour obtenir préalablement l'autorisation d'ouverture, un certain nombre d'établissements existe et fonctionne dans l'illégalité, la qualité des infrastructures et des équipements laissent à désirer. Cependant, on peut noter avec étonnement qu'il y a un véritable engouement de la part des familles vers ces établissements, exprimant ainsi leur déception face à l'offre scolaire morose dans les écoles publiques. Malgré le coût et certaines situations administratives illégales (clandestinité) des établissements, les parents qui le peuvent ne font pas l'économie de ces situations et ils y envoient leurs enfants. Ces choix s'expliquent d'abord par la stabilité du privé qui ne connaît pas de grèves de manière générale et dont les absences des enseignants en classe ne sont pas tolérées et sont en général suppléées. Ensuite, le choix du privé par les familles vient du fait que les enfants obtiennent généralement des résultats positifs aux examens que ceux des écoles publiques. Le prestige de l'établissement dépend en principe de l'obligation de résultat pour pouvoir et de l'offre d'un meilleur environnement de travail pour continuer à attirer les élèves. Pourtant, dans la majorité des cas, les enseignants du privé ont une rémunération plus faible que ceux du public, mais avec l'avantage que le peu de salaire est perçu régulièrement sans trop attendre.

Bref, l'offre scolaire du public ne satisfait donc pas les attentes de nombreux parents en terme de qualité et de volume horaire, raison pour laquelle ils n'hésitent pas à se sacrifier financièrement pour scolariser leurs enfants dans le privé, quel que soit l'état de l'établissement. Le public est victime de grèves récurrentes soit de la part des enseignants qui réclament les arriérés de salaire, soit de la part des élèves eux-mêmes qui réclament des conditions décentes pour étudier. Qu'en est-il des réalités et des chiffres dans le réseau des écoles catholiques ?

CHAPITRE IX : LE DÉVELOPPEMENT DES ÉCOLES CATHOLIQUES DANS LE CONTEXTE PARTENARIAL DEPUIS 1996

L'enseignement catholique est un vaste réseau d'établissements scolaires qui existent et exercent en Centrafrique depuis 1996. Nous consacrons dans ce dernier chapitre une grande partie aux réalisations de l'Église à travers les écoles catholiques pour mesurer son ampleur dans le paysage éducatif en Centrafrique et souligner la dimension et la particularité du partenariat avec l'État avec des chiffres à l'appui.

1. La particularité de l'enseignement catholique dans le contexte partenarial en Centrafrique

L'histoire de l'Enseignement catholique en Centrafrique a été largement présentée dans la deuxième partie de ce travail, que ce soit dans sa version ancienne qui a pris fin avec la Loi d'unification de 1962 ou dans la version actuelle mise en place avec la reprise en 1996 suite aux négociations entre l'État et l'Église. Mais cela n'empêche pas de se poser encore quelques questions fondamentales sur la place et l'existence de l'Enseignement Catholique dans le système éducatif centrafricain.

1.1. L'ECAC est-il privé ou public ou bien les deux à la fois ?

Dans son article paru en 2004, Annie VINOKUR⁹⁰⁶ tente de détricoter la différence entre le public et le privé comme notion afin de capter la particularité de l'un et de l'autre sur le plan administratif, juridique et gestionnaire comme enjeux pour les débats sur les systèmes éducatifs. Elle définit les établissements selon deux critères juridiques distincts. Le premier critère traditionnel est lié à la notion de propriété tandis que le plus récent est lié à celle de la gestion. Selon le **critère juridique de propriété**, on retient ceci :

« Est public l'établissement producteur de service d'enseignement dont le propriétaire est une personne morale de droit public, l'État ou l'un de ses démembrements. Il peut être entièrement financé sur des fonds publics ou faire appel partiellement à la participation financière de personnes de droit privé, en particulier les familles » tandis que *« est privé l'établissement dont*

⁹⁰⁶ VINOKUR, A. (2004), « Public, Privé... ou Hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, 2004, p. 13-33.

le propriétaire est une personne physique ou morale (association confessionnelle, communauté, entreprise, fondation, etc.) de droit privé »⁹⁰⁷.

Jusqu'ici la définition est classique et sans ambiguïté, sauf qu'on peut retenir la possibilité que le financement d'un établissement public peut être ouvert à une participation de droit privé. Dans ce cas, faut-il parler du public ou du privé ? Ensuite, en ce qui concerne le privé, il est mentionné aussi deux types de prestations : soit l'établissement privé est marchand à but non lucratif et par conséquent les contributions demandées aux usagers sont destinées à couvrir le coût de production de service, dans ce cas, « *ce n'est pas un "prix", mais un "tarif"* », dit VINOKUR⁹⁰⁸, soit l'établissement privé est marchand à but lucratif avec pour objectif le profit selon la loi du marché. Mais l'établissement privé à but non lucratif peut recevoir les fonds publics ou être soutenu par des subventions de l'État avec l'obligation de surveillance des pouvoirs publics sur l'usage des fonds et la qualité du service rendu. Ici encore, peut-on parler du public ou du privé où des personnes physiques ou morales de droit privé et public interviennent chacune pour influencer l'établissement ? En fin de compte, qui doit jouir de la légitimité ou du privilège sur l'établissement ? Celui à qui revient le droit de propriété ou à celui qui y investit financièrement parce que revêtu de pouvoir public ?

Pour ce qui est des **critères juridiques de la gestion**, Annie VINOKUR se réfère aux définitions de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque Mondiale pour analyser et faire la différence entre un établissement privé et un établissement public. La question centrale est de savoir qui détient le *pouvoir suprême* de prendre des décisions concernant l'établissement, et qui a *le contrôle ultime du management de l'institution avec le pouvoir de déterminer l'activité générale de l'école et de nommer les dirigeants*⁹⁰⁹ ? En Centrafrique, selon les dispositions légales⁹¹⁰, il revient à l'État comme puissance publique *le pouvoir suprême* de prendre des décisions concernant les institutions scolaires, à travers les curricula, l'édiction des normes scolaires, la collation des titres, des diplômes et grades académiques, la détermination des calendriers scolaires, etc., ainsi que *le contrôle ultime* des activités générales de l'école, y compris dans le privé même s'il n'y nomme pas directement

⁹⁰⁷ VINOKUR, A., *Idem*, p. 14.

⁹⁰⁸ VINOKUR, A., *Ibidem*.

⁹⁰⁹ VINOKUR, A., *Ibidem*, p. 15.

⁹¹⁰ Cf. Pour donner âme à la politique éducative retenue par le pouvoir public, l'État dispose des textes officiels et juridiques : la Loi d'Orientation de 1997, l'arrêté de 1997 fixant les conditions d'ouverture des écoles privées et la Constitution de 2005. Pour le privé, le Gouvernement a mis en place un service public dédié. Il s'agit de la création en 2001 au sein du Ministère de l'Éducation Nationale d'une Direction générale chargée de l'enseignement privé et de la promotion du partenariat éducatif. Ce service ministériel est destiné à gérer administrativement les établissements privés et à les encadrer, quand bien même il éprouve d'énormes difficultés à tout contrôler.

les Chefs d'établissements. Or l'Institut International de Planification de l'Éducation donne des précisions bien mesurées sur cette question quand il affirme que sont privées :

« les institutions d'enseignement qui ne sont pas contrôlées par une autorité publique, mais qui sont au contraire contrôlées et gérées par un organisme ou un conseil de gestion privé qui n'a été ni désigné par un organisme public ni élu par vote public.[...]. La ligne de démarcation est constituée par le mode de gestion des écoles »⁹¹¹.

Définition très subtile, car on serait tenté de voir la question de la gestion posée ici du point de vue financier, ce qui n'en est pas. Il nous semble comprendre le principe explicatif par le fait que ces institutions sont « **contrôlées et gérées** » par un organisme ou un conseil privé non institué par le pouvoir public et encore moins en la faveur d'un vote public. Vu les dispositions légales en matière d'éducation en Centrafrique et, se référant à la définition ci-dessus, peut-on vraiment distinguer facilement un établissement public d'un établissement privé ? Le *pouvoir suprême* en matière éducative vient en réalité du pouvoir public, mais en est-il aussi de même de l'aspect du *contrôle ultime* du management de l'école ?

Ces facteurs explicatifs peuvent-ils s'appliquer aux établissements de l'enseignement privé catholique ? Si oui, dans quelles conditions. En terme de propriété, il n'y a rien à dire, toutes les infrastructures scolaires de l'ECAC relèvent de la propriété privée de l'Église, car un soin est accordé à sauvegarder les titres fonciers appartenant à l'organisation ecclésiale. Le pouvoir public n'a aucune légitimité juridique sur la jouissance de ces biens fonciers, à part qu'il consent à l'Église d'y assurer une mission de service public d'enseignement comme une sous-traitance. L'État lui accorde une subvention sous forme d'exonération des droits de taxes fiscales, parafiscales et douanières sur tous les produits acquis pour le développement des écoles catholiques. Par ce fait, l'ECAC a donc un double statut public : d'une part par le caractère du service public d'enseignement qu'il assure à la suite du mandat reçu de l'autorité publique et d'autre part le soutien financier qu'il reçoit de cette même autorité. Difficile jusqu'ici d'affirmer à partir des critères juridiques de propriété et de financement que les écoles catholiques sont du privé ou du public. Du point de vue des critères juridiques de la gestion, on est aussi face à une impasse. Mis à part le critère de financement par la subvention, le mode de gestion directe des écoles catholiques relève du contrôle, non pas du pouvoir public, mais du contrôle de l'organisme ecclésial qu'est le Secrétariat Général de

⁹¹¹ KITAEV, I., (2001), « Privatisation de l'éducation : un débat d'actualité », in *Lettre d'Information de l'Institut International de Planification de l'Éducation*, Paris, IPE/UNESCO, janvier-mars, p. 3, repris par VINOKUR, *Ibidem*, p. 15.

l'Enseignement Catholique et ses différentes instances connexes mises en place par l'Épiscopat. Ces établissements sont « contrôlés et gérés » au quotidien par des organismes ecclésiastiques qui relèvent de droit privé, en référence à la théorie développée par KITAEV. À ce titre, l'ECAC relèverait donc du statut du droit privé, puisque ne dépendant pas à un certain niveau d'un organisme public. Alors, l'ECAC est-il vraiment du privé ? Mais comme le souligne à juste titre Annie VINOKUR, « dans la mesure où on ne connaît guère d'établissements gérés par des organismes privés qui, subventionnés par l'État, échapperaient à tout contrôle public, le champ du secteur privé se rétrécit »⁹¹². La frontière entre le public et le privé devient donc incertaine si l'on veut être objectif et si l'on veut à tout prix faire la dissociation entre les sphères du public et du privé où les lignes sont brouillées. L'ambiguïté de la notion du public et du privé devient manifeste et le clivage incertain sur les types d'établissements devient une invitation comme le souhaite VINOKUR à penser l'hybridation des genres privés et public : « ni public, ni privé : hybride »⁹¹³. On peut seulement reconnaître qu'il y a quelque peu une subordination de pouvoir entre les deux, le pouvoir public qui décide et intervient et le privé qui contrôle et détermine le management ordinaire de l'école.

Une nouvelle manière d'envisager la relation entre le pouvoir public et le secteur privé est donc à envisager à partir des notions juridiques du public et du privé pour répondre aux interrogations de Annie VINOKUR. Pour nous, la notion juridique du privé est difficilement conciliable avec l'action publique qui relève de l'État, tandis que l'approche de la notion de partenariat désignerait bien le travail de collaboration entre l'État et le secteur privé. Juridiquement, le privé n'a rien à voir avec ce qui relève du public, car le privé obéit à la logique qu'il n'a pas vraiment de compte à rendre au pouvoir public dans une certaine mesure. Or avec l'approche et la notion du partenariat, un travail de collaboration et de mutualisation de ressources (matérielles, financières, administratives et en ressources humaines) entre le pouvoir public et le secteur privé semble bien logique et échappe de tomber sous le coup de la distinction juridique de droit de propriété. Le terme de partenariat permet à partir de sa racine latine « *partitio, partitionis*⁹¹⁴ » signifiant la séparation, le partage ou la division, de reconnaître l'hétérogénéité de chaque partie afin de convoquer les spécificités particulières dont on a besoin pour investir dans un projet commun. Les

⁹¹² VINOKUR, A., *Idem*, p. 15.

⁹¹³ VINOKUR, A., *Idem*, p. 23

⁹¹⁴ Cf. Danielle ZAY, in KADDOURI, M., et ZAY, D., (dir.), (1997), Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques, in *Éducation Permanente*, n° 131, Albi, p. 15. Voir la note infra-paginale de renvoi n°7 du document cité.

particularités positives reconnues sont capitalisées et mutualisées pour aboutir à une convergence, à une coopération, à une collaboration et à une association. Il y aurait donc à « construire un compromis »⁹¹⁵ à partir de ces discriminations positives émanant du pouvoir public et du secteur privé. Dans ce cas, on ne pourrait plus faire référence au terme privé pour désigner les écoles tenues par les acteurs non-étatiques, mais au terme partenariat qui est beaucoup plus avenant aujourd'hui. Car en éducation, le système privé n'a de privé que le nom, l'école étant largement sous le contrôle de l'État. Ni public, ni privé, l'hybridation dont parle Annie VINOKUR a donc un nom désormais : le partenariat où la notion et la question du critère juridique d'appartenance n'entrent plus en ligne de compte.

1.2. L'Enseignement Catholique « Associé » et non « Privé »

L'État et l'Église, sont convenus après négociations de retenir l'appellation de « Enseignement Catholique Associé de Centrafrique » (ECAC) aujourd'hui, et c'est cette terminologie qui est portée officiellement par les écoles catholiques de Centrafrique. Le terme « **Associé** » met l'accent sur l'approche partenariale qui caractérise la relation entre l'Église et l'État dans le domaine éducatif. Ce terme est tellement important que l'État entretient un type de partenariat privilégié avec l'Église, ce que les autres promoteurs du privé n'ont pas. Associé signifie que l'Église participe, non pas en son nom personnel à l'œuvre d'éducation, mais qu'elle a répondu à la doléance de l'État qui lui a solennellement fait appel⁹¹⁶ (Cf. **Annexe 25**), qu'elle soutient et vient en aide à l'État qui est le premier responsable de cette œuvre sur le plan national, la contractualisation par un accord de partenariat faisant office de la matérialisation de cette association.

En effet, deux textes accompagnent leur rapport de collaboration aujourd'hui, à savoir l'arrêté fixant les conditions d'ouverture des écoles privées en Centrafrique et la Convention de Partenariat⁹¹⁷ entre l'État et l'Église⁹¹⁸. Primo, toutes les écoles catholiques sont régies par l'arrêté n° 026 de 1997. Chaque ouverture est soumise à ce texte officiel et conditionnée par cette réglementation, à savoir, produire à chaque fois un dossier complet de demande que les autorités compétentes examinent avant de donner l'autorisation. Une seule

⁹¹⁵ Ibidem

⁹¹⁶ Nous nous référons ici à la démarche du Ministre Étienne GOYEMIDE auprès de l'Épiscopat après les États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1994 dont nous avons largement parlé dans la deuxième partie de ce travail.

⁹¹⁷ La 3^e Convention de Partenariat a été signée entre le Gouvernement et l'Épiscopat en 2008.

⁹¹⁸ Nous avons déjà présenté en long et en large le processus d'élaboration de cette Convention de Partenariat et analysé son contenu dans la deuxième partie de ce travail.

dérogation à ce dossier porte sur les frais inhérents que les établissements catholiques d'enseignement ne paient pas pour les droits d'ouverture, car le volet financier est géré à un autre niveau. Secundo, un texte officiel régit les rapports entre l'Église et l'État en matière éducative, il s'agit de la Convention de Partenariat, ce qui marque la singularité et la spécificité des relations de partenariat entre les deux entités au regard des autres établissements privés. En effet, cette Convention est le cadre de rapport entre l'Église et l'État en ce qui concerne les écoles, elle a été signée d'un côté par la Conférence des Évêques de Centrafrique et de l'autre par le Gouvernement. C'est pour dire que les écoles catholiques ne sont pas uniquement gérées par l'arrêté de 1997, mais qu'elles sont gérées à un autre niveau. Les dispositions de cette Convention indiquent les engagements réciproques et les exigences conjointes de l'État et de l'Église sur le mode d'existence et de fonctionnement des écoles catholiques. Il n'est pas rare d'entendre l'épiscopat dire que les écoles catholiques ne sont pas des écoles privées, mais qu'elles sont plutôt des écoles publiques confiées par l'État à l'Église et cela se vérifie par l'existence de cette Convention de Partenariat qui facilite les actions de l'État à faire fournir un service éducatif par un prestataire exogène de ce service national. On est ici à mi-chemin du modèle français de la loi Debré⁹¹⁹ qui consacra en 1959 l'existence de contrat d'association pour tous les établissements privés, quels qu'ils soient en France, où il n'y a pas un contrat spécifique ou une relation particulière entre l'État et l'Église comme en Centrafrique. La loi Debré ne parle pas de partenariat, elle propose et impose ses règles sans négociation aux différentes structures qui veulent prendre part à la mission éducative scolaire. Mais cela n'a pas empêché l'État français, malgré l'existence de cette loi avec le dispositif du contrat d'association, de reconnaître la spécificité des établissements catholiques d'enseignement, ce qui est singulier, quand il leur concède la reconnaissance du « caractère propre » relatif à l'Église Catholique. Contrairement à la France où l'État paie les professeurs enseignant dans des établissements agréés et finance leur fonctionnement ordinaire, en Centrafrique, il n'en est pas question : ceci, pour dire que chaque pays a son histoire et sa particularité. Ainsi se pose en Centrafrique la question de la redéfinition de l'action publique et des missions de l'autorité publique dans le domaine de l'éducation. Cela se comprend comme un transfert du service public d'éducation vers l'Église catholique avec dévolution de responsabilité administrative et pédagogique dans une perspective de complémentarité bien que cette

⁹¹⁹ Cf. POU CET, B., (dir.), (2011), *L'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes. La loi Debré ne parle pas de partenariat, elle propose et impose ses règles sans négociation avec les structures qui veulent prendre part à la mission scolaire.

délégation reste quelque peu sous l'autorité de l'État. Le partenariat éducatif transforme ainsi les relations d'une part entre l'État et l'Église, et d'autre part entre le public et le privé.

En effet, le partenariat consacré par un document officiel de convention présente un grand intérêt et désigne l'évolution positive des relations séculaires entre l'État et l'Église, car ces relations ont toujours été délicates et complexes, puisque les deux entités exercent leur autorité respective sur les mêmes sujets et dans des domaines souvent connexes, par exemple l'éducation. D'où la nécessité de tractations et d'ententes mutuelles entre les deux parties connues sous le nom de convention de partenariat. Celui-ci (le partenariat) se présente donc comme une entente ou un accord de nature officielle, matérialisé par un écrit (convention) et intervenant entre les autorités civiles administratives et les autorités ecclésiastiques comme un cahier de charges auquel les deux s'engagent à se conformer. Les termes du partenariat déterminent la nature de leurs rapports réciproques et règlent entre elles un certain nombre de questions propres aux deux. Le statut de partenaire ne saurait être un privilège accordé à l'Église par l'État, ni non plus un privilège accordé à l'État par l'Église, mais un véritable pacte bilatéral en vertu duquel les signataires promettent qu'eux-mêmes et leurs successeurs observeront fidèlement le traité.

À ce titre, les écoles catholiques bénéficient en Centrafrique des fonds publics de l'État pour leur existence et leur fonctionnement si on en croit les dispositions de la Convention de Partenariat⁹²⁰ qui alloue par an un montant de 500.000.000 FCFA⁹²¹ pour les œuvres et investissements réalisés par le personnel ecclésial dans les écoles. Ce montant est consommé sur le principe de l'exonération des droits et taxes fiscales, parafiscales et douanières que doivent les écoles chaque fois qu'il y a investissement pour le développement des établissements catholiques (constructions de bâtiments scolaires, achat de matériels informatiques, de moyens roulants, visas et titres de séjour pour expatriés, droits d'ouverture des écoles, les charges d'eau et d'électricité, etc.).

Bref, sur ce point, on peut retenir les enjeux de cette transformation et les raisons implicites de ce changement dans les relations et les attentes de l'État envers l'Église. Nous percevons ces enjeux sous deux angles : politique et économique. L'enjeu politique pour l'État consiste à redresser les courbes négatives de la situation scolaire décriée par tous les divers rapports sur l'état de l'éducation en Centrafrique. La dévolution d'une partie du service public de

⁹²⁰ Voir Convention de Partenariat n°003 de janvier 2008, articles 11 et 12.

⁹²¹ Le fcfa est la mesure monétaire utilisée par les pays africains anciennement colonisés par la France : 1 euro équivaut à 655.657 fcfa.

l'éducation à des partenaires, en l'occurrence à l'Église catholique qui est mondialement connue par sa longue expérience dans le domaine éducatif serait une garantie pour assurer la qualité de l'éducation, faire évoluer les taux de scolarisation et atteindre de manière globale les objectifs de l'Éducation Pour Tous. L'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique est en effet un large réseau d'écoles⁹²² répandu sur tout le territoire national. Il est présent dans les zones rurales de provinces où l'État est absent et ne peut assurer les services sociaux tels que l'école. Grâce à ce vaste réseau, la scolarisation, l'alphabétisation et l'éducation sont rapprochées des masses villageoises abandonnées par l'État. L'enjeu économique pour l'État est de se voir partager la lourde responsabilité qui lui revient d'assurer seul le financement du système éducatif. La Convention de Partenariat avec l'Église qui dirige et gère beaucoup d'établissements scolaires permet à l'État d'assumer moins de dépenses, il n'est pas soumis ainsi à des pressions d'ordre économique pour entretenir les écoles, payer les enseignants, etc., il a donc des charges en moins. Évidemment, les établissements privés en général et l'ECAC en particulier se tournent vers les parents pour demander les frais scolaires afin de faire fonctionner les structures scolaires, ce que les familles font pour le bien de leurs enfants, puisque n'ayant plus foi aux prestations de l'État dans le public. Les écoles catholiques, pour compléter ces frais demandés aux parents et afin d'assurer la pérennité des établissements ne survivent que par les dons des personnes physiques ou morales qu'elles essaient de glaner auprès des bienfaiteurs.

Enfin, un regard sur les données chiffrées de l'ECAC pourrait donner une idée des réalisations de l'Église dans le cadre du partenariat éducatif avec l'État au service de la Nation.

2. L'Enseignement Catholique en chiffres : ses réalisations

La place qu'occupe l'Église catholique à travers l'ECAC dans la société est attestée par son investissement et le rôle qu'elle joue dans ce domaine. Par son réseau très large sur le plan national, elle est devenue l'auxiliaire nécessaire et la collaboratrice (partenaire) de premier plan dont la contribution reste indispensable pour réaliser une scolarisation très large en Centrafrique en soutien à l'État.

⁹²² Pour le réseau des écoles catholiques sur le plan national, se référer au point que nous traitons ci-après.

2.1. Recours aux données statistiques

Le Secrétariat Général de l'ECAC attache une très grande importance à la dimension des chiffres qu'il considère comme des éléments fondamentaux pour permettre la lisibilité des réalisations des écoles catholiques et l'ampleur de sa couverture sur le plan national. Chaque année, à travers un logiciel mis en place, les Secrétaires diocésains qui sont les responsables locaux font remonter des données concernant la vie des établissements qui sont placés sous leur responsabilité au Secrétariat Général qui prend le temps de les compiler, les traiter, les synthétiser et les diffuser auprès de la Conférence Épiscopale, du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Office International de l'Enseignement Catholique et d'autres partenaires concernés ou intéressés. Ces données portent sur les effectifs, le nombre des écoles, des enseignants, des bâtiments, le ratio maître/élèves, classe/élèves, la place réservée à la parité entre garçons et filles, l'effort de scolarisation et d'éducation dans les zones rurales et abandonnées par le Gouvernement, etc⁹²³.

L'analyse de ces données montre le développement progressif année par année en terme de création d'écoles et d'effectif d'enfants scolarisés. Les statistiques⁹²⁴ de 2004, 2005 et 2007 sont là pour nous les confirmer. Ainsi donc, on compte 22466 élèves en 2004, 27413 en 2005 et 38507 en 2007, ce qui concomitamment donne une augmentation annuelle constante et exprime le capital de confiance des familles envers les écoles catholiques. D'ailleurs, mis à côté des données statistiques⁹²⁵ nationales, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique a représenté un apport plus que sensible en 2007. Sur 1643 écoles primaires recensées, l'ECAC en avait 136, ce qui représentait 8,27 %. Au niveau du préscolaire, il y avait au total 178 établissements, dont 76 de l'ECAC représentant un apport de 42,69 %. Enfin, pour le secondaire, les statistiques nationales donnaient le chiffre de 121 établissements sur lesquels l'ECAC avait 18 représentant 14,87% de l'ensemble national. Le projet éducatif de l'ECAC, comme me l'a souligné le Secrétaire Général de l'ECAC, consiste à asseoir une bonne éducation de base et à consolider la qualité au niveau du préscolaire et du primaire avant de penser au secondaire, raison pour laquelle on compte beaucoup plus d'établissements de ces types et moins au secondaire. Tel est donc le choix

⁹²³ Cf. Les statistiques de l'ECAC en annexe.

⁹²⁴ Ces statistiques proviennent du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique pour les périodes citées.

⁹²⁵ Cf. Ministère de l'Éducation Nationale, Biennuaire 2006-2007 et 2007-2008. On estime que les statistiques présentées dans ce document ont pris en compte et recensé aussi toutes les écoles catholiques comme d'habitude.

politique qui a été fait : commencer à développer davantage les classes de base sur lesquelles bâtir le secondaire et le supérieur plus tard.

Figure 25 : Évolution des effectifs de l'ECAC de 1997 à 2008

Année	1997	1999	2004	2005	2007	2008
Effectif	5.269	15.450	22.466	27.413	38.507	41.571

Source : Tableau réalisé par l'auteur à partir des données statistiques de l'ECAC

Figure 26 : Nombre des écoles de l'ECAC et effectif national

	Préscolaire	Primaire	Secondaire
Effectif National	178	1643	121
Effectif ECAC	76	136	18
% ECAC sur le national	42%	8,27%	14,87%

Source : Tableau réalisé par l'auteur à partir des données statistiques de l'ECAC

Une autre réalité de l'ECAC qui retient l'attention, porte sur une catégorie d'écoles qui semble être une préoccupation prise en compte par l'Église catholique dans sa politique scolaire en Centrafrique. En effet, dans presque toutes les régions du territoire national, c'est l'ECAC qui demeure présent dans d'innombrables villages dans la lutte contre l'ignorance et l'analphabétisme auprès de la population, là où l'État est absent. Il y a développé partout où c'est possible un grand nombre d'établissements scolaires. Il a été signalé plus haut que l'État, compte tenu de ses carences économiques, reste totalement absent des zones rurales où le terrain social reste un vrai désert en services publics comme la santé et l'éducation. L'ECAC supplée donc l'État en développant le service éducatif dans ces zones, et ces écoles sont appelées « Écoles villageoises ». Il le fait en lien avec les parents, les comités locaux ou les comités communaux⁹²⁶ qu'il soutient, encadre et oriente tant sur le plan administratif, financier que pédagogique. L'objectif est de rapprocher l'éducation et la scolarisation des

⁹²⁶ Ces comités ont été institués par la Loi d'Orientation de 1997, articles 64 et 65 et créés par le Décret n°168 du 10 juillet 2000. Ils sont chargés de recruter les enseignants appelés « Maîtres-parents » dont les prestations sont entièrement rémunérées par eux, ils se prononcent sur les orientations des actions éducatives, déterminent les modalités de recrutement et de prise en charge des maîtres-parents par la communauté et les modalités de participation à l'implantation et à la construction de l'école dans leur localité. L'Église catholique est aussi représentée dans ces comités.

enfants issus de ces aires géographiques oubliées et délaissées et cela permet de se rapprocher un tant soit peu des objectifs de l'EPT. À cet effet, sur les 227 unités pédagogiques (de la maternelle au lycée) que dirigeait l'ECAC, on comptait 35 écoles maternelles soit 15,41% et 67 écoles primaires soit 30% en 2008⁹²⁷ (**Annexe 32**) implantées dans les villages où l'action publique en matière d'éducation n'a jamais été pensée ou est impossible si l'Église catholique n'avait pas pensé y réaliser des structures scolaires. Les effectifs des enfants des écoles maternelles villageoises suivis par l'ECAC sont de 4.177 élèves soit 10% tandis que ceux des écoles primaires villageoises sont de l'ordre de 8.585 soit 21% de l'effectif total qui est de 41.571 élèves. L'État n'a pas jusqu'ici de politique pour désenclaver scolairement les villages qui restent abandonnés à eux-mêmes, il se limite dans les grands centres urbains. Les réalités des écoles villageoises démontrent au grand jour l'injustice et le manque d'équité de l'État dans le traitement scolaire qu'il est censé assurer à la jeunesse sans distinction de leurs zones de vie.

Enfin, on ne peut pas oublier de cet effort partenarial la dimension de l'éducation non-formelle qui assure des interventions éducatives spéciales et autres mesures conçues pour répondre à des besoins éducatifs spéciaux. Elle concerne surtout les jeunes qui ne peuvent suivre le cursus normal et formel du système éducatif mis en place. Ces écoles sont ouvertes généralement pour les formations ménagères assurées aux jeunes filles et aux femmes pour leur apprendre les rudiments de l'alphabet, la couture, la cuisine, le management de l'économie familiale pour mieux tenir leur foyer et entretenir leur famille, les problématiques liées à la santé familiale et féminine, etc... Pour cela, il n'existe aucun programme spécifique ou officiel, le contenu revient aux besoins identifiés sur le terrain par les promoteurs. Pour les garçons et certaines rares filles, ces écoles non-formelles dispensent des formations, surtout de type manuel tournées vers le marché de l'emploi moins qualifié. Il s'agit de la formation des maçons, des menuisiers, des bricoleurs en mécanique, des jardiniers, etc., pour des petits emplois domestiques. Ces établissements ne sont pas très importants en terme d'effectif, 8 établissements seulement en 2008 avec 753 élèves (**Annexe 32**), soit 2% de l'effectif total de l'ECAC, mais ils ont le mérite d'offrir un apprentissage aux jeunes déscolarisés ou à ceux qui ne peuvent suivre le cursus normal pour différentes raisons. Cela répond bien à la définition du concept d'EPT élaborée en 1990 à Jomtien qui stipule que toute personne, enfant, adolescent ou adulte, doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins

⁹²⁷ Ces données proviennent des statistiques de l'ECAC de l'année 2008.

« comprennent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre »⁹²⁸. En effet, pour l'ECAC, l'éducation est facteur de croissance économique et de réduction de pauvreté, car elle conditionne le décollage économique et l'amélioration de la vie des citoyens. Elle est véritablement un moyen efficace pour engendrer une croissance économique plus soutenue et un mieux-être social. Ainsi, les jeunes filles qui sont scolarisées se marient plus tard, ont moins d'enfants, elles se nourrissent et s'occupent mieux d'elles-mêmes et de leur famille. L'éducation de base favorise des rendements positifs dans les secteurs traditionnel, informel, et moderne de l'économie nationale et l'ECAC, dans le cadre du partenariat éducatif avec l'État semble avoir bien compris cela. On peut établir donc une corrélation positive entre l'alphabétisation/formation/apprentissage et la réduction de la pauvreté.

Jusqu'en 2008, il existait juste deux écoles professionnelles et techniques qui suivent le programme officiel de l'État, il s'agit du Centre Don Bosco à Bangui appartenant aux Salésiens qui préparent les jeunes par des formations qualifiantes et diplômantes dans divers domaines, et l'École Technique Féminine de Maïgaro à Bouar, tenue par des religieuses consacrée à l'éducation des jeunes filles qu'elles présentaient aux examens nationaux. Ces écoles professionnelles et techniques préparent ces jeunes garçons et filles au diplôme de CAP et de BTS afin de leur permettre de s'insérer dans le circuit des marchés de l'emploi pour différents métiers.

Bref, le tableau ci-dessous donne une idée de l'évolution du réseau des établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique d'année en année pour souligner la part importante que l'Église prend dans l'entreprise des œuvres éducatives en soutien à l'État au nom du principe de partenariat que nous avons présenté jusque-là.

⁹²⁸ UNESCO, (1998), (Forum Consultatif International sur l'Éducation Pour Tous), *Éducation Pour Tous : bilan à l'an 2000, Directives techniques*, Paris, Unesco, p. 26.

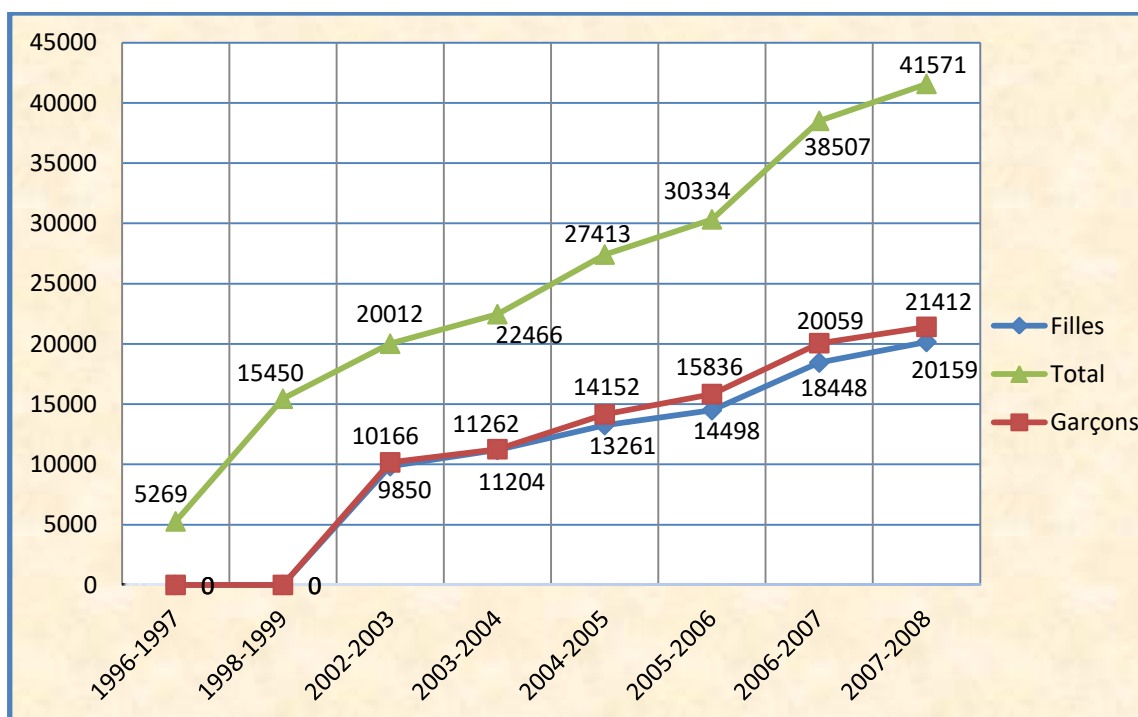
Figure 27 : Évolution des effectifs de l'ECAC de 1996 à 2008

Année	1996-1997	1998-1999	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Garçons	N.C ⁹²⁹	N.C	10.166	11.262	14.152	15.836	20.059	21.412
Filles	N.C	N.C	9.850	11.204	13.261	14.498	18.448	20.159
TOTAL	5.269	15.450	20.012	22.466	27.413	30.334	38.507	41.571

Source : Secrétariat Général de l'ECAC⁹³⁰

Sous forme de graphique évolutif, on perçoit encore mieux la constance dans l'évolution des effectifs des jeunes scolarisés par le réseau des écoles catholiques comme le démontre la figure ci-dessous. La courbe reste ascendante du début à la fin.

Graphique 9 : Évolution des effectifs de l'ECAC de 1996 à 2008



Source : Graphique créé par l'auteur à partir des statistiques de l'ECAC

L'Église catholique est interpellée par ces besoins éducatifs fondamentaux à accomplir auprès de ceux qui en ont besoin comme elle est interpellée par le mouvement de l'EPT. Il ne s'agit pas d'une approche destinée seulement à partager les dépenses de l'éducation, mais

⁹²⁹ N.C = Non communiqué

⁹³⁰ L'organisation de ce tableau sous forme évolutive a été réalisée par moi-même à partir des données du Secrétariat Général de l'ECAC.

de créer un nouvel espace politique et social élargi où gouvernements et toutes les parties prenantes dialoguent, participent à l'œuvre d'ensemble et contribuent à la mise en œuvre des décisions prises ensemble. L'Église catholique a sa vision et sa mission en matière d'éducation qui l'interpelle autant que par le passé au regard de l'immensité des tâches de réalisation de l'EPT dans le pays où il n'y a pas de certitude malgré quelques progrès enregistrés dans l'atteinte des objectifs fixés, à savoir :

* **objectif 1** : l'éducation de la petite enfance dans le pays où il reste de très faibles performances, notamment chez les enfants les plus vulnérables et les plus défavorisés.

* **objectif 2** : l'accès des enfants, en particulier les filles et les enfants en difficulté et appartenant à des minorités ethniques à un enseignement primaire obligatoire, de qualité et de les suivre jusqu'au bout.

* **objectif 3** : la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux de tous les jeunes et les adultes par un accès équitable à des programmes adéquats ouvrant sur l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à la vie courante.

* **objectif 4** : l'amélioration à hauteur de 50% des niveaux d'alphabétisation des adultes et notamment des femmes qui forment des couches sociales coupées de l'éducation.

* **objectif 5** : la promotion de l'éducation des jeunes filles en éliminant la disparité de sexe et en instaurant l'égalité dans l'enseignement primaire et secondaire.

* **objectif 6** : l'amélioration de la qualité de l'éducation sous tous ses aspects dans un souci de l'excellence.

Enfin, l'ECAC est interpellé au niveau de chacun des objectifs de l'EPT, mais il y a lieu de chercher à savoir où il peut avoir un avantage comparatif le plus élevé. Pour nous, c'est sûrement dans la quête et la promotion d'une éducation de qualité en ayant pour objectif le souci de l'excellence qu'il pourrait faire la différence. Cela amène à risquer la thématization de la relation entre l'ECAC comme enseignement privé et l'enseignement public du point de vue de l'efficacité organisationnelle pour appréhender les avantages que présentent les deux types d'institution scolaire en terme d'efficacité éducative dans le contexte centrafricain. Dans un article, Christian MAROY rapporte que des analyses, surtout anglo-saxonnes, présentent l'enseignement privé comme vecteur d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs en tant qu'il offre des performances dans son ensemble, et que surtout,

l'enseignement privé confessionnel « *conduirait à une meilleure efficacité et à une meilleure équité des systèmes d'enseignement en raison du capital humain généré par cette privatisation* »⁹³¹. Il fait aussi appel aux études sociologiques réalisées aux États-Unis par COLEMAN et HOFFER⁹³² pour qui les écoles privées religieuses américaines présentent une meilleure efficacité pédagogique que les écoles publiques⁹³³. Cette hypothèse vérifiée outre-mer pourrait servir d'études de cas en Centrafrique pour évaluer le niveau d'efficacité de l'enseignement privé catholique en particulier et le privé laïc en général par rapport aux établissements publics en terme d'excellence. Seulement, les résultats aux examens et concours nationaux (baccalauréat, brevet d'études, concours et autres) peuvent constituer déjà un critère d'analyse et d'appréciation à l'heure actuelle pour déterminer le niveau de réussite entre le privé et le public.

Conclusion

En conclusion à cette troisième partie, le parcours sur l'histoire du partenariat comme nouveau paradigme axiologique aide à mieux saisir la valeur ajoutée de l'apport des partenaires à l'action d'éducation dans les pays en crise comme la RCA. Dans ce contexte, l'Église catholique à travers l'ECAC trouve bien sa place et son rôle. Il est vrai, les changements de paradigme à ce niveau induisent des pratiques et des reconfigurations accélérées dans le domaine de l'action publique de l'État. Les effets induits sont la co-responsabilité dans la conduite des politiques publiques d'éducation et le renforcement du dialogue dans ce secteur. L'État n'a plus seul le monopole régalien dans la mise en œuvre des programmes éducatifs nationaux, le partenariat fait désormais partie de sa nomenclature juridique comme la Constitution, la Loi d'orientation de l'éducation, l'arrêté fixant les conditions d'ouverture des écoles privées, la Convention de partenariat, et autres textes officiels. L'État ne peut plus se permettre l'expérience négative des énormes lacunes dues au défaut de collaboration scolaire comme il l'avait fait avec la Loi de la nationalisation en 1962. Il ne peut se passer du concours et de la collaboration de l'initiative privée dès lors que celle-ci satisfait aux conditions de garanties quant à la valeur de son enseignement si elle est bien suivie et encadrée. Les initiatives évoquées des uns et des autres participent au

⁹³¹ MAROY, C., Le changement de regard sur l'enseignement privé : le symptôme d'un changement de paradigme, in DUTERCQ, Y., *Où va l'éducation entre public et privé ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 62-63.

⁹³² COLEMAN, J., et HOFFER, T., (1987), *Public and private high schools : the impact of communities*, New York, Basic Books.

⁹³³ MAROY, C., idem, p. 64.

renforcement de la capacité managériale et de la gestion des programmes et des plans d'action en faveur du développement de l'éducation, lesquelles initiatives sont portées par la dynamique partenariale. Le Gouvernement et ses partenaires à l'éducation assument une co-responsabilité en matière éducative dans un processus participatif, chacun apportant sa part de contribution. Les résultats maigres qu'on peut obtenir sans le partenariat ne sont pas à comparer et à évoquer face à l'expérience des succès qu'on peut obtenir, fussent-ils encore limités, quand l'État et les acteurs du privé sont mobilisés ensemble.

Il faut aussi relever que c'est le désajustement de l'offre publique qui est à l'origine de la montée en puissance de l'offre privée. Les écoles publiques accusent des lacunes en terme de performance parce qu'elles sont engluées dans des problèmes d'ordre conjoncturel et elles manquent de beaucoup de moyens. Si le secteur privé semble avoir pignon sur rue, c'est parce qu'il est particulièrement attentif à répondre aux attentes des familles et aux besoins éducatifs des enfants. Les parents bien informés ne peuvent que reconnaître la qualité des services rendus et choisir les établissements les plus aptes à les satisfaire en matière de scolarisation. Au moment où la carence de l'État sera estompée, on verra la fin de la montée en puissance des établissements privés en Centrafrique dans la mesure où ces établissements ont une dimension marchande.

Décidément, dans cette situation de crise le partenariat public-privé reste la porte de sortie pour la rédemption du système scolaire centrafricain à l'heure de la mondialisation aujourd'hui, car il permet de combiner un large éventail d'actions entre l'État et les opérateurs privés afin de fournir le service éducatif et scolaire tant attendu à la jeunesse et aux adultes qui sont dans le besoin. Rohen D'AIGLEPIERRE (2013, 101) nous rappelle d'ailleurs la définition du partenariat public-privé en nous faisant découvrir sa dimension axiologique comme « *une entreprise de coopération entre le secteur public et le secteur privé, fondée sur le savoir-faire de chaque partenaire, qui répond le mieux aux besoins publics clairement définis par la répartition des ressources, des risques et des récompenses selon une méthode appropriée* ». On ne pourrait ignorer la dimension de risque soulignée ici dans cette définition, c'est ce que nous avons essayé de souligner aussi comme le revers de cette ouverture aux opérateurs privés, c'est le manque de maîtrise de ce que l'un ou l'autre fait au nom de l'État, d'où l'existence de certains établissements scolaires clandestins du privé en toute impunité dans le pays. Un partenaire qui n'a pas les moyens nécessaires pour garantir le savoir-faire dont il est question ne peut prétendre satisfaire les attentes et les besoins publics auxquels il veut apporter une solution. Quand bien même on est convaincu

que l'éducation doit être une production conjointe entre le public et le privé, il n'y a pas à faire place à un laisser-aller malveillant préjudiciable aux normes en place et surtout pouvant jouer sur la qualité de l'éducation censée être donnée. Seul le souci de la recherche de la qualité en éducation dans le but d'atteindre les objectifs de l'EPT et des OMD doit être le leitmotiv de l'une et de l'autre partie dans un esprit de véritable collaboration et de confiance. Sans partenaire fiable de part et d'autre, il ne peut avoir un partenariat possible.

Enfin, la perspective de la contractualisation à l'image de ce que l'État et l'Église ont réalisé reste la piste à approfondir pour formaliser le rapport entre les promoteurs des écoles privées laïques et le Gouvernement. Un simple agrément sans une forme de relation formelle et sans une participation matérielle et financière de la part de l'État aux écoles privées ne peut que faire renforcer auprès des promoteurs la dimension de la marchandisation scolaire pour les avantages économiques. Leur apport n'est plus vu comme une participation à l'effort de la scolarisation en Centrafrique, mais est plutôt à considérer dans une logique de marché où celui qui investit attend en retour un bénéfice financier subséquent. Et tout cela se vérifie par l'absence d'une et d'une régulation des tarifs scolaires demandés par les écoles privées à leurs élèves, c'est la loi du libre marché qui s'impose selon que l'établissement est renommé ou pas. L'intervention gouvernementale pour uniformiser l'offre d'éducation dans un contexte de pluralité et de diversité éducatives permettra d'éviter dans le cadre du partenariat que cette offre ne soit surtout dominée par l'appétence économique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Comprendre les situations d'éducation en cours par une approche interdisciplinaire

La République Centrafricaine, comme beaucoup d'autres pays dans le monde, est en profonde mutation. Que ce soit sur le plan économique, social, environnemental, démographique ou politique, les sociétés africaines changent rapidement. Ce travail de recherche nous a offert le recul nécessaire pour saisir ces transformations dans toute leur complexité en Centrafrique, en ce qui concerne l'éducation. Le parcours de recherche utilisé jusque-là qui se distingue par son interdisciplinarité, à la charnière entre Sciences de l'Éducation, Sciences Sociales, Histoire, Sciences Politiques et Sciences Économiques, a permis de comprendre ces évolutions possibles et inévitables en ce qui concerne l'éducation en Centrafrique. Il offre également une perspective qui propose d'étudier les situations et les faits d'éducation, non pas isolément, mais dans leurs interactions avec le reste des situations en présence.

Nous avons évoqué dans la problématique générale que, si au départ, les décideurs politiques africains pensaient que le développement des États dépendait de la mise en place des dispositifs socio-économiques permettant de rattraper le retard de développement accumulé face à l'Occident il ne demeure pas moins vrai, qu'aujourd'hui, l'éducation et la formation des cadres et de la population par l'école constituent l'une des conditions, sans lesquelles ce développement ne peut être rendu possible. Ainsi, il était question de souligner et de mettre en exergue la place que doit occuper l'école dans cette quête de production et d'amélioration de développement intégral d'une nation sur tous les plans.

À ce titre, l'État doit par tous les moyens, mettre en œuvre toutes les conditions pouvant favoriser le plein épanouissement et le plein rendement des institutions scolaires sur tout le territoire national. Si avant l'indépendance, l'État et l'Église avaient indistinctement cherché à développer l'école comme ils le pouvaient à leur époque, il n'en demeure pas moins que les Gouvernements des temps modernes ne puissent pas faire mieux et davantage de nos jours. L'État a tous les atouts et le magister nécessaire que lui confère l'arsenal juridique et administratif pour permettre l'avènement d'une école qui réponde aux attentes nationales. Nous avons découvert et parcouru cet arsenal que sont la Constitution, les textes de loi, les

décrets et arrêtés, les documents directeurs en faveur de l'école, mais qui ne sont pas mis en pratique par les responsables publics.

Centrafrique se révèle être un État en faillite scolaire flagrant, par conséquent, la réponse nationale en matière d'enseignement et d'éducation ne pourrait-elle pas être forte et faire économie des considérations nombrilistes de l'État ? Les institutions éducatives privées, telles que le recommandent les institutions internationales comme l'Unesco, la Banque Mondiale, etc, pourraient-elles bien faire l'affaire et apporter des réponses aux défis scolaires du pays ? Devant les difficultés de l'État Centrafricain dans ce domaine essentiel, ces institutions éducatives privées pourraient finalement apporter une contribution très importante dans le service public de l'éducation, si l'État sait être ingénieux.

Nous avons découvert et mis en avant que le principe d'inclusion éducative avec l'ouverture du système scolaire aux promoteurs du privé est acquis, comme l'ont réclamé les États Généraux de l'Éducation en 1994, laquelle réclamation a été prise en compte par le législateur dans la Loi d'orientation de 1997 et que la Constitution de 2004 a aussi intégré dans ses dispositions. Seulement, il n'en demeure pas moins que l'État doit réglementer et suivre de près le fonctionnement de ces établissements privés.

Cette étude a amené à la prise de conscience de la nécessité et de l'importance de la diversification et de la démocratisation des acteurs dans le domaine de l'Éducation. Le vieux schéma qui consistait à concentrer tout le monopole de l'État, au nom du sacro-saint principe de l'action publique pour gérer et administrer seul l'école n'est plus viable face aux exigences de la mondialisation aujourd'hui.

Si le principe d'inclusion éducative avec l'ouverture du système scolaire aux promoteurs du privé est acquis, comme l'ont réclamé les États Généraux de l'Éducation en 1994, laquelle réclamation a été prise en compte par le législateur dans la Loi d'orientation de 1997 et que la Constitution de 2004 a aussi intégré dans ses dispositions, il n'en demeure pas moins qu'il faut aussi réglementer et suivre de près le fonctionnement de ces établissements du privé. Dans notre recherche, qui prend appui sur le modèle de collaboration entre l'État et l'Église à travers un parcours historique depuis le temps de la colonisation jusqu'à une période récente (2009) en Centrafrique, nous avons compris qu'il faut capitaliser les bienfaits d'un tel travail de collaboration et préconiser sous quelle forme cette collaboration peut être mise en avant aujourd'hui afin de répondre aux besoins et aux défis éducatifs de notre temps.

L'argumentaire a permis de déployer le contexte historique du système éducatif en Centrafrique. Par cette approche historique, nous avons saisi les mutations d'une école du passé à une école du présent avec toutes les insuffisances et toutes les tensions qu'elles génèrent. L'intérêt surtout a été de percevoir l'évolution, les permanences, les continuités et les ruptures dans les pratiques menées jusque-là par les différents responsables nationaux.

Dans le cadre de l'implication de l'Église, les ruptures et les continuités sont objectives et l'analyse du contexte sociopolitique a été déterminante pour comprendre les variables des événements et des décisions qui ont affecté le travail de collaboration scolaire. La part de l'Église catholique dans la mise en place et la pratique scolaires en Centrafrique n'est pas à négliger. Une qualité de relation positive qui existe entre l'État et l'Église pour porter ensemble le souci de l'éducation auprès de la jeunesse pour la construction et le développement du pays ne peut qu'être bénéfique pour l'éducation. Les difficultés, au contraire bien évidentes, ne peuvent que nuire à l'école centrafricaine et porter beaucoup de préjudices à la nation. Et l'exemple et les analyses sont là pour l'attester. L'Église catholique a favorisé l'éclosion de l'enseignement et de l'éducation en Centrafrique par le passé tout comme elle le fait encore avec ses 7% d'effort de solarisation aujourd'hui. En ajoutant les réalisations des autres acteurs du privé à l'effort de l'Église catholique, on peut logiquement mesurer l'apport du partenariat tant attendu comme moyen pour sauver l'école centrafricaine.

Les considérations socio-économiques, politiques et militaires relevées dans cette recherche et qui constituent des obstacles au bon développement du système éducatif en Centrafrique portent en elles des valeurs très significatives et appellent à un plaidoyer pour le développement et l'investissement massif du privé au côté de l'État afin de faire encore mieux sur le plan scolaire. Pour inverser la courbe afin de hisser le système éducatif au niveau standard mondial, les institutions internationales (Unesco, Unicef, Banque Mondiale, Fonds Monétaire International, etc.), les recherches universitaires, des forums tenus sur le plan international n'hésitent pas à faire un plaidoyer en faveur de l'ouverture de l'école à la dimension du privé. Ce plaidoyer doit toutefois s'entourer de prudence pour ne pas tomber dans des considérations purement économiques qui verraient l'école devenir plutôt un bien du marché au lieu de servir la cause d'une action publique à but social. Il faut savoir garder et protéger le caractère social de l'éducation contre un système éducatif qui serait néolibéral, obéissant à la seule loi du marché, ce qui serait très dommageable pour un pays comme Centrafrique dont plus de la moitié de la population vit en dessous du seuil de pauvreté et est

profondément marquée par un fort taux d'analphabétisme qui est néfaste au développement d'une Nation. Le discours hégémonique faisant la promotion du retrait de l'État et de la privatisation doit être évité⁹³⁴. Notre recherche a révélé la vision économique imposée à la RCA par les institutions internationales à travers le programme du (DVA) qui a fait plus de mal à l'école centrafricaine et dont les séquelles se font encore ressentir jusqu'à aujourd'hui. Les ravages de cette politique de DVA déteignent encore de nos jours sur la survie de l'école en Centrafrique.

Cette règle de prudence assumée, il n'est pas inintéressant de reconnaître avec Rohen d'AIGLEPIERRE que les établissements d'enseignement privés attirent de plus en plus d'élèves et font progresser la scolarisation en Afrique. Et pour mettre à profit cette opportunité, le plaidoyer est que « *les États doivent mieux les intégrer dans leur politique publique, guider et contrôler leur développement. Cela passe notamment par la mise en place d'un cadre réglementaire strict et incitatif, des appuis techniques et financiers ciblés et une meilleure concertation entre tous les acteurs* »⁹³⁵. Savoir associer le concept de partenariat éducatif à la notion « d'association au service public⁹³⁶ » permettrait à coup sûr de conjurer les travers qu'on observe en RCA sur le risque possible d'un système éducatif parallèle qui ferait concurrence à l'État. Et c'est ici que se révèlent les tensions.

La recherche sur la genèse et l'apparition du concept de partenariat (cf. ZAY, D. ; MAROY, C.)⁹³⁷ dans le domaine éducatif, a permis d'apprécier surtout et de s'intéresser à son utilité et ce qu'il peut apporter comme réponse à un système éducatif défaillant ou chancelant comme celui de Centrafrique. Elle permet de saisir le partenariat dans sa dimension de « paradigme axiologique » qu'il faut savoir intégrer dans le système éducatif avec l'espoir de voir les résultats scolaires consolidés par l'apport d'un grand nombre d'acteurs susceptibles

⁹³⁴ Cf. ZAJDA, J., Décentralisation et privatisation dans l'éducation : le rôle de l'État, in AKKARI, A. et PAYET, J-P., (2010), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, Bruxelles, De Boeck, p. 40.

⁹³⁵ AIGLEPIERRE (d'), Rohen (2013). L'enseignement privé, un atout pour l'Afrique Subsaharienne ?, in *Les acteurs privés, partenaires clés de l'éducation*, Secteur Privé & Développement, La Revue de PROPARCO, n°20, décembre 2014, p. 18. Cf. aussi AIGLEPIERRE (d'), R., (2013), *L'enseignement privé en Afrique subsaharienne : enjeux, situations et perspectives de partenariats publics-privés*, Collection A Savoir, n°22, publication de l'Agence Française de Développement (AFD), en ligne : <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/A-savoir/22-A-Savoir.pdf>.

⁹³⁶ Cf. POU CET, B., (2012), *L'enseignement privé en France*, PUF, Paris, p. 59.

⁹³⁷ KADDOURI, M., et ZAY, D., (dir.), (1997), et MAROY, C., Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques, in *Éducation Permanente*, n° 131, Albi. Nous ne faisons pas fi des autres articles et recherches publiés sur la question.

d'intervenir dans l'éducation et la formation, mis à part la dimension de la marchandisation qui pose problème. En Centrafrique le phénomène d'attractivité des établissements privés se traduit par la prolifération des établissements d'enseignement privés laïcs et confessionnels, de l'école maternelle jusqu'au secondaire, et même au supérieur, ce qui a considérablement modifié le paysage éducatif depuis les grands centres urbains jusque dans les villages et de rehausser par exemple le taux d'accès à la scolarisation de manière générale. L'impact de la multiplication de ces établissements se vérifie bien dans l'Inspection Académique de Bangui à travers les chiffres fournis par les statistiques de 2008-2009.

Figure 28 : Écoles Publiques et Privées dans l'Inspection Académique de Bangui en pourcentage

Établissements	Total	Public	Privé
Écoles Maternelles	74	19 soit 26%	55 soit 74%
Écoles Primaires (F1)	148	80 soit 54%	68 soit 46%
Collèges (F2) + Lycées	28	12 soit 43%	16 soit 57%

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire des statistiques 2008-2009

Alors se pose la question de la place et du rôle de l'État dans ses prérogatives régaliennes en ce qui concerne l'action publique. L'étude nous a permis d'interroger la notion de l'action publique au regard du fonctionnement très « pouvoirisé » des institutions publiques dont relèvent aussi bien les institutions scolaires. Jusque-là, l'action publique a toujours été considérée comme l'expression de la puissance publique légitimée par les dispositions constitutionnelles et juridiques, ce qui se traduisait généralement par une gestion monopolistique du pouvoir par les ayants droits reconnus. Le dirigisme étatique devient alors un mode de fonctionnement normal comme manifestation du pouvoir reçu ou gagné. Or il se trouve que cette perspective ne peut plus tenir aujourd'hui, les données ont changé, aidées par le contexte de la mondialisation, avec l'irruption de la notion du partenariat dans la sphère politique, et comme le reconnaît Yves DUTERCQ dans son introduction, « *surtout si le système public d'enseignement ne paraît pas remplir correctement les objectifs qui lui sont assignés ni répondre aux attentes des familles* »⁹³⁸. Désormais, le dirigisme étatique fait place au partenariat dans une approche interactionniste dont la caractéristique principale est de considérer l'action publique comme un lieu de coalitions entre plusieurs groupes ou

⁹³⁸ DUTERCQ, Y., (dir.), (2011), *Où va l'éducation entre public et privé ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 11.

partenaires autour des projets ou des programmes à réaliser et de la nécessité de transformer les situations négatives en résultats probants.

Notre recherche nous a permis de comprendre que le partenariat s'invitait justement dans une perspective interactionniste où l'État n'a plus seul le monopole des actions à mener, parce qu'il se trouve en situation de faillite en général. L'école en Centrafrique est devenue un lieu de coalitions entre l'État et plusieurs groupes partenaires, acteurs et promoteurs du privé. Ce partenariat prend en compte les désajustements constatés dans le secteur éducatif et tente par une approche plurale de conjurer les faiblesses et les lacunes et de combler les dysfonctionnements⁹³⁹.

En Centrafrique, la recherche nous a permis de constater que grâce à l'avènement du partenariat et à travers l'établissement des écoles privées répandues un peu partout sur le territoire national, l'école s'est rapprochée des zones où l'État n'est pas présent, la scolarisation s'est rapprochée des masses importantes des jeunes condamnés à vivre en dehors de l'école. On peut observer une légère amélioration des taux d'accès à l'école de nos jours (on est passé de 49%⁹⁴⁰ en 2001 à 55%⁹⁴¹ en 2008 au primaire) contrairement à la période où l'État avait encore le monopole de l'enseignement en général. La logique de la libéralisation incontournable de l'action publique en matière d'éducation valorise davantage le partenariat public et privé. Cette valorisation permet de mobiliser davantage les acteurs indépendants pour sauver l'école centrafricaine, promouvoir l'ouverture de plusieurs écoles privées et la participation active des organisations et associations nationales et internationales au financement et à la prise en charge du système éducatif centrafricain. Cela justifie alors l'institutionnalisation d'un service spécifique au Ministère de l'Éducation qui s'occupe de « la promotion du partenariat et des écoles privées ». Sans trop exagérer les termes, la question de l'éducation serait une curiosité académique si l'État n'avait pas ouvert la porte à ce mécanisme de collaboration que nous appelons le partenariat pour commencer à infléchir les courbes négatives des indicateurs du système éducatif centrafricain.

Le constat que l'on peut faire avec évidence, c'est de remarquer que, là où le gouvernement échoue à assurer un enseignement en qualité et en quantité à la jeunesse, le secteur privé assume des responsabilités scolaires et prend position où il y a un besoin ou une opportunité, grâce au jeu du partenariat. On est dans l'impossibilité d'avoir le nombre exact

⁹³⁹ Cf. JOBERT, B. et MULLER, P. (1987), *L'État en action*, Paris, PUF.

⁹⁴⁰ Cf. MEN, *Annuaire des Statistiques scolaires, 2001-2002*, Bangui.

⁹⁴¹ Cf. MEN, *Biannuaire des Statistiques de l'Éducation 2006-2007 et 2007-2008*, Bangui, p. 5.

d'établissements du privé sur l'ensemble du territoire⁹⁴² en distinguant clairement les promoteurs, leur statut social ou leur obédience, on sait seulement que quelques-uns de ces établissements sont établis soit, par des organisations internationales, soit les églises dont l'Église catholique, soit des ONG de charité ou encore par des individus guidés par des besoins purement économiques. Quelques-uns comptent sur les subsides offerts par l'État pour fonctionner comme c'est le cas de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique. La majorité des écoles du privé sont surtout impliquées au niveau du primaire et prennent une part importante dans le développement de l'éducation de base. Comme nous disait un responsable de l'enseignement catholique, vaut mieux avoir d'abord une base scolaire bien solide que de commencer par le développement du secondaire. Et c'est cette politique qu'a adoptée l'Église catholique en reprenant l'enseignement aux côtés de l'État. Il s'agissait de construire graduellement à partir du pré-primaire pour arriver au secondaire et au supérieur.

En définitive, les questionnements qui nous ont habités et que nous avons traduits par les objectifs généraux que nous nous sommes donnés dans cette recherche ont trouvé des tentatives de réponses que nous pouvons cataloguer ci-après :

Le parcours de l'histoire de l'éducation en Centrafrique depuis ses origines jusqu'en 2009 nous a permis de déceler son évolution au fil des années à travers ses structures, ses pratiques, ses modes de gouvernance et les débats politiques qui l'ont façonnée. L'Église catholique a été pionnière de l'éducation et de l'enseignement en Centrafrique, ce, depuis le début de la colonisation et avant que l'État ne s'en saisisse officiellement. Elle a au fil du temps travaillé en étroite collaboration avec et aux côtés de l'État pour développer l'éducation et l'enseignement en RCA jusqu'en 1962. La rupture de collaboration scolaire a fait plus de mal au système éducatif qu'elle n'a fait de bien du moment qu'elle a supprimé l'aide des acteurs du privé et les conséquences de cette rupture perdurent encore. Nous avons découvert les visages et mis des noms sur les personnes qui ont marqué, quelle que soit la manière, cette historicité éducative. Les ruptures, les permanences et les innovations dans l'implémentation des politiques éducatives en Centrafrique ont été relevées et nous avons pu découvrir l'organisation institutionnelle et structurelle qui régit l'école et administre le système éducatif national en Centrafrique. Le retour de l'Enseignement catholique dans le domaine de l'éducation a été vivement souhaité par les familles et l'État

⁹⁴² Nous avons déjà mentionné dans la deuxième partie les difficultés éprouvées par la Direction des Écoles Privées et de la Promotion du Partenariat Éducatif qui est un organe dédié du Ministère de l'Éducation Nationale. Elle ne dispose de la totalité des données sur le plan national.

et la grande innovation en rupture avec la loi d'unification de 1962 est matérialisée par les opportunités des institutions éducatives privées impliquées dans l'enseignement à tous les niveaux. C'est la plus grande réforme du système éducatif en Centrafrique jusque-là. La recherche nous a permis de constater qu'il y a de nos jours une diversité d'acteurs et de promoteurs provenant du privé qui influencent positivement les courbes des indicateurs du système éducatif centrafricain quand bien même il existe des dérives de certains. D'où la dimension axiologique du partenariat que nous accordons à la politique éducative de nos jours. Nous avons mis en débat la notion de l'action publique de l'État dans des sociétés en faillite comme la RCA dans le domaine social. Ce qui a permis de saisir les évolutions et les variations possibles des politiques éducatives.

La particularité qui a retenu notre attention dans tout ce travail de recherche est la réception de la notion du partenariat éducatif que nous avons introduite dans le débat universitaire, le présentant comme une nouveauté capable de donner une vitalité au système éducatif s'il est bien pris en compte par les politiques. Partir des difficultés récurrentes de l'État en matière éducative pour bâtir une politique éducative productive qui relèverait le niveau scolaire est un enjeu vital pour le système scolaire national. Puis, le concept de partenariat comme objectif spécifique pour en faire le point central de notre étude est venu nous aider à explorer des pistes possibles afin de répondre aux besoins et aux insatisfactions d'une école en perte de souffle. En définitive, nous retenons que les insuffisances des écoles publiques constituent le terreau fertile sur lequel se nourrissent et s'alimentent le développement et la montée en puissance des écoles privées, qu'elles soient confessionnelles ou laïques, à tel point que le pouvoir public déjà très fragilisé politiquement et économiquement semble ne pas être en mesure de tout contrôler.

Enfin, de ce débat, nous pouvons retenir ce substrat comme articulation. Depuis 1994 et au fil des années, le partenariat éducatif à travers l'enseignement privé s'est développé et s'est imposé comme une des réponses véritables aux défis de l'éducation en RCA et reconnu par l'État. Vanté pour son apport et son adéquation aux attentes et aux besoins éducatifs, le partenariat à travers les écoles privées a pris un tour décisif avec la mondialisation et avec l'appel des institutions supranationales à ouvrir l'école aux acteurs autres que l'État. Cependant, comme on le dit, il n'y a pas de rose sans épines, l'enseignement privé en Centrafrique n'a pas que des roses, car, il constitue également des épines dans la maîtrise et le contrôle régaliens sur la gestion du système éducatif par l'État. En effet, le développement des écoles privées donne lieu à des dérives et leur suivi administratif manque de

formalisations suffisantes. Les pratiques frauduleuses se multiplient, les cas d'écoles clandestines et illégales sont légion d'année en années et le problème de conflits d'intérêts se pose de façon très aigüe (cf. le statut des différents promoteurs des écoles privées présentés). Face à cette situation, il est important de rappeler aux partenaires du privé, les principes sacro-saints de la gouvernance éducative dont l'autorité régaliennne revient à l'État seul, tout en reconnaissant le grand apport dont ils sont porteurs pour développer et améliorer le système éducatif national. L'enseignement privé est un service social d'utilité publique et reste un partenaire incontournable de l'État dans l'offre d'éducation. Ce qui nous amène à nous demander enfin, si l'implication de l'enseignement privé aux côtés de l'État peut véritablement permettre d'endiguer la question de la sous-scolarisation en Centrafrique ou bien peut-on faire appel à d'autres paradigmes pour renforcer la scolarisation ? Si oui, dans quelle mesure ?

Cette recherche n'est qu'un jalon dans la réflexion sur le partenariat public/privé avec l'État. Le champ de la recherche sur le thème reste très vaste. Par nos approches nous avons juste initié la curiosité qui pourrait inciter des recherches ultérieures en la matière afin d'élargir le débat épistémologique à d'autres volets éducatifs en lien avec la notion de partenariat.

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

I. Sources d'archives

A - Sources manuscrites : Archives Nationales d'Outre-Mer (ANOM) d'Aix-en-Provence (Archives Publiques)

- **Série Fonds Ministériels 65 sur les Affaires Politiques : Carton 652, dossier 1 : enseignement public et privé (ANOM, F.M. 65, Carton 652, dossier 1).**
- Projet de décret réglementant l'administration publique pour l'exécution de la loi du 7 juillet 1904 relative à la suppression de l'enseignement congréganiste par le Président du Conseil, Ministre de l'Intérieur et des Cultes, Émile Combes au Ministre des Colonies (6 novembre 1904).
- Lettre du Ministre de l'Instruction Publique, des Beaux-Arts et des Cultes au Ministre des Colonies, relative aux projets de loi et décret relatif à l'application des lois du 1^{er} juillet 1901 et du 7 juillet 1904 dans les possessions coloniales (17 juin 1906).
- Lettre du Ministre de l'Instruction Publique, des Beaux-Arts et des Cultes au Président du Conseil, Garde des Sceaux, Ministre de la Justice, relative aux projets de loi et décrets relatifs à l'application des lois du 1^{er} juillet 1901 et du 7 juillet 1904 à certaines colonies (26 juin 1906).
- Situation de l'enseignement en AEF (document non daté, mais l'année 1911 figure dessus en crayon et pas de signataire non plus), mais on y trouve des informations très importantes.
- Situation de l'enseignement en AEF (document non daté, mais l'année 1913 figure dessus en crayon et pas de signature).
- Lettre de protestation du Vicaire Apostolique, Mgr Louis TARDY, au Gouverneur Général de l'AEF, suite à l'inspection faite par André DAVESNE, Inspecteur de l'Enseignement de l'AEF (16 février 1936).
- Rapport du Directeur de l'Enseignement, M. André DAVESNE, sur l'inspection des internats de métis annexés aux écoles catholiques à Libreville (28 novembre 1936).
- Transmission d'une note de protestation de Mgr TARDY, Vicaire Apostolique du Gabon, par le Gouverneur Général, RESTE, au Ministre des Colonies. Cette note est accompagnée d'une longue lettre de mise au point sévère de la part du Gouverneur Général à l'endroit de l'évêque (3 février 1937).
- Mise au point du Gouverneur Général, RESTE, au Ministre de la Colonie sur la lettre de protestation de Mgr Louis TARDY, Vicaire Apostolique du Gabon contre l'inspection faite par André DAVESNE, Directeur de l'Enseignement des Colonies de l'AEF (3 février 1937).

- Notes des Missions évangéliques de Paris sur l'interdiction d'enseigner aux indigènes de l'AEF dans leur langue, adressée au Ministère des Colonies (4 février 1937).
- Lettre du Gouverneur Général de l'AEF, RESTE, au Ministre des Colonies accompagnant le Rapport de tournée du directeur de l'Enseignement André DAVESNE en Oubangui-Chari et le Tchad en janvier-février-mars 1937. C'est la première tournée en ce genre dans ces territoires (le 16 juin 1937).
- Projet de décret réglementant l'enseignement privé en Afrique Équatoriale Française (AEF) soumis au Président de la République, Albert LEBRUN par le Ministre des Colonies, initié par le Gouverneur Général de l'AEF.
- Décret réglementant l'enseignement privé en AEF signé le 31 janvier 1938 par le Président de la République Albert LEBRUN, publié dans le Journal Officiel du 4 février 1938.
- Rapport général de André DAVESNE sur l'enseignement en AEF pour l'année 1938. Ce rapport a été établi à la demande du Ministre des Colonies dans la lettre circulaire n°2347 du 16 mai 1938 adressée au Gouverneur Général de l'AEF (Août 1938).
- Note d'accompagnement du rapport relatif au fonctionnement du service de l'Enseignement pour l'année 1937-1938 au Ministre des Colonies par le Gouverneur Général de l'AEF, RESTE (26 août 1938).
- Lettre du Ministre des Colonies, Georges MANDEL, au Gouverneur Général de l'AEF suite à la question de l'usage de dialectes indigènes à l'école ou non et dans quelle condition (6 décembre 1938).
- Dépêche télégraphique de l'Inspecteur DEVOUTON au Ministre des Colonie, suite à l'Arrêté du Gouverneur Général du 6 mars 1938 qui est source de conflit avec les missionnaires (18 avril 1939).
- **Série Fonds Ministériels 65 sur les Affaires Politiques : Carton 652, dossier 2 : enseignement public et privé**
 - Note pour l'Inspection Générale de l'Instruction Publique adressée par le Conseiller d'État, directeur de l'Afrique, DUCHENE, à propos du projet de loi fixant l'organisation de l'Instruction Publique aux Colonies (21 janvier 1920).
 - Arrêté du Gouverneur Général, Victor AUGAGNEUR réglementant l'enseignement privé des indigènes en AEF signé à Brazzaville le 28 décembre 1920, paru dans le Journal Officiel de l'AEF le 15 janvier 1921.
 - Arrêté du Gouverneur Général, Victor AUGAGNEUR réglementant l'octroi de subventions aux écoles libres d'enseignement primaire aux indigènes signé à Brazzaville le 28 décembre 1920, paru dans le Journal Officiel de l'AEF le 15 janvier 1921.

- Arrêté du Gouverneur Général, Victor AUGAGNEUR, accordant une somme de 30.000 francs à Mgr AUGOUARD pour l'année 1921 comme subvention pour les écoles indigènes, signé à Brazzaville le 30 décembre 1920, paru dans le Journal Officiel du 15 janvier 1921.
- Arrêté fixant le régime public des cultes en AEF par le Gouverneur Général, AUGAGNEUR (Brazzaville, le 27 mai 1921).
- Décision du Gouverneur Général, ANTONETTI, fixant les congés de Noël et du nouvel an du 25 décembre 1927 au 1^{er} janvier 1928 (14 décembre 1927).
- Décision créant les écoles de village dans la colonie du Moyen-Congo par le Gouverneur Général par intérim, M. ALFASSA, Secrétaire Général de l'AEF, le 11 mars 1932 annulant celui du 12 octobre 1929.
- Arrêté réglementant le contrat de scolarité dans les colonies de l'AEF pris par R. ANTONETTI, Gouverneur Général (12 octobre 1929).
- Arrêté du 19 mars 1930 réglementant le fonctionnement des écoles privées dans le territoire du Cameroun par le Gouverneur, commissaire de la République Française au Cameroun.
- Décret du Président de la République, Albert LEBRUN, approuvant l'Arrêté du Gouverneur Général de l'AEF réglementant le contrat de scolarité (24 mai 1932).
- Approbation de l'Arrêté du Gouverneur Général de l'AEF réglementant le contrat de scolarité dans les colonies par le Ministre en charge des colonies et insertion aux Archives coloniales dudit Ministère (13 juin 1932)
- Décision du Lieutenant Gouverneur du Moyen-Congo, DE SAINT FÉLIX, créant l'École Régionale de Boko destinée à accueillir et scolariser les fils et neveux des chefs (Brazzaville, le 10 juillet 1932).
- « L'enseignement public en Afrique noire », article de Pierre TAITTENDER, député de Paris, président de la Commission de l'Algérie, des Colonies et des Protectorats, paru dans le journal *Les Annales Coloniales*, du 29 mai 1935.
- Lettre de rappel du Gouverneur Général de l'AEF, RESTE, au Pasteur KELLER président la Mission protestante Française du Gabon sur la nécessité d'observer l'article 10 de l'Arrêté du 28 décembre 1920 réglementant l'enseignement privé en AEF (29 décembre 1936).
- Arrêté règlementant le contrat de scolarité dans les colonies de l'AEF par le Gouverneur Général R. ANTONETTI le 12 octobre 1929, paru dans le Journal Officiel de l'AEF du 1^{er} janvier 1937.
- Circulaire concernant les écoles de village et les moniteurs de l'enseignement attirant l'attention sur les résultats insuffisants, nuls et la médiocrité scolaire, initiées par le

Gouverneur Général de l'AEF, RESTE, parue dans le Journal Officiel de l'AEF du 1^{er} janvier 1937.

- Note de l'Inspection Conseil de l'Instruction Publique à la Direction des Affaires Politiques transmettant un projet de décret du Gouverneur Général de l'AEF réglementant l'enseignement et les établissements confessionnels (1^{er} juillet 1937).
- Note de l'Inspection Conseil de l'Instruction Publique à la Direction des Affaires Politiques sur les observations faites à la suite de sa précédente note du 1^{er} juillet (17 septembre 1937).
- Note de l'Inspection Conseil de l'Instruction Publique à la Direction politique, Gaston Joseph, soumettant un projet de décret sur l'enseignement privé et un autre sur les établissements d'enseignements culturels, reproduisant les termes du décret du 14 février 1922 pour l'AEF en ce qui concerne l'enseignement privé (13 novembre 1937).
- Notes du Ministère des Colonies pour la Direction des Affaires Politiques soumettant le dossier du projet de décret concernant le régime de l'enseignement privé en AEF pour voir sa conformité avec les dispositions de la Convention de Saint Germain-en-Laye. Cette note émane précisément de l'Inspecteur, Conseil de l'Instruction Publique du Ministère des Colonies (7 janvier 1938).
- Note en réponse (positive) à l'Inspection Conseil de l'Instruction Publique à propos du projet de décret réglementant l'enseignement privé en AEF signée par le Conseiller d'État Gaston Joseph, directeur des Affaires Politiques (14 janvier 1938).
- Lettre du Ministre des Colonies, STEEG, au Gouverneur Général présentant l'esprit du décret présidentiel du 31 janvier 1938 réglementant l'enseignement privé en AEF. Cette lettre met l'accent non seulement sur le contrôle et la surveillance nécessaire à exercer sur les écoles privées, mais souligne fortement le régime de collaboration et la nécessité d'organiser le partenariat entre l'administration et les missions (3 mars 1938).
- « Le problème colonial et la question religieuse : un inquiétant décret de M. STEEG », article écrit par Jean DAURAY dans le journal *La Garonne* (Toulouse) le 22 mars 1938. Il dénonce l'entrave faite aux écoles privées par cette loi.
- Lettre du Ministre des Affaires Étrangères signée par délégation par LÉGER, Ambassadeur et Secrétaire général adressée au Ministre des Colonies faisant état des préoccupations des congrégations religieuses auprès de l'Ambassade de France au Vatican sur le décret réglementant l'enseignement privé en AEF (11 avril 1938).
- Réponse du Ministre des Colonies, MANDEL au Ministres des Affaires Étrangères, suite à la lettre du 11 avril 1938 à propos des observations des Congrégation religieuses auprès de Vatican (22 avril 1938).
- Lettre du Ministres des Colonies, Georges MANDEL au Gouverneur Général de l'AEF portant connaissance du document du Ministre des Affaires Étrangère au Gouverneur

Général de l'AEF invitant à veiller sur la régularisation des écoles privées (22 avril 1938).

- Lettre (réponse) du Ministre des Colonies, Georges MANDEL au Ministre des Affaires Étrangères adressant ampliation de l'Arrêté du Gouverneur Général de l'AEF réglementant l'enseignement privé (15 juin 1938).
- Lettre d'accompagnement du recours hiérarchique du Gouverneur de l'Oubangui-Chari, Masson de Saint-Félix au Ministre des Colonies. Il se plaint de l'hostilité systématique, des mesures vexatoires et de manque de civilité du Gouverneur Général, RESTE, à son égard. Il relève que sa colonie est négligée par le Gouverneur Général : pas de crédit, pas de moyens etc (27 décembre 1938).
- Recours hiérarchique de M. De Masson de Saint-Félix, Gouverneur du territoire de l'Oubangui-Chari au Ministre des Colonies (4 avril 1939).
- Modèle de contrat de scolarité.
- Règlementation de l'enseignement privé en AEF en ce qui concerne les diplômes exigés aux maîtres européens et étrangers.
- Rapport sur le projet de décret du Gouverneur de l'AEF au Président de la République réglementant l'enseignement privé par le Ministre des Colonie (document non signé).
- Décret réglementant l'enseignement privé en AEF par le Président de la République (document non daté).
- Note sur le régime des cultes et des Missions en AOF et AEF (pas de date).
- Circulaire relative aux formalités d'ouverture des établissements privés signée par le Secrétaire Général pour le Haut Commissaire (1^{er} mai 1949).
- Historique des Frères Maristes en Centrafrique (Berbérati) écrite par le Frère Guy MEYNIER à M. KPAMO (novembre 1993).
- **Série Gouvernorat Général de l'AEF – 5D 27**
 - Accusé de réception du Lieutenant-général ALFASSA à Mgr AUGOUARD, suite à sa lettre à propos des écoles à ouvrir par la mission catholique (15 mars 1921).
 - Réponse de M. ALFASSA, Lieutenant-Général, au Chef de la Circonscription de la Lobaye à Mbaïki au sujet de l'intention du supérieur de la Mission catholique de Betou d'ouvrir des écoles dans les localités de la Circonscription (15 mai 1921).
 - Lettre du Lieutenant SUSINI, Chef de la circonscription de la Lobaye au Lieutenant Général du Moyen-Congo présentant les nouvelles écoles ouvertes par le Père HERRIAU dans sa juridiction et les litiges fonciers avec les chefs de terre (30 mai 1921).

- Lettre du Gouverneur des Colonies, M. ALFASSA au Chef de la Circonscription de la Lobaye à Mbaïki adressant des instructions complémentaires au sujet des droits d'ouverture annexes aux écoles privées missionnaires selon l'Arrêté du 28 décembre 1920 et précisant les langues d'enseignement dans les établissements religieux selon l'Arrêté du 27 mai 1921 (juillet 1921).
- Réponse du Gouverneur des Colonies, M. ALFASSA en réponse au Chef de la Circonscription de la Lobaye à Mbaïki pour sa lettre du 30 mai 1921 rendant compte de la situation des écoles privées dans la Circonscription de la Lobaye. Il rappelle la stricte observation de l'arrêté du 28 décembre 1920 sur l'enseignement privé en son article 14 (juillet 1921).
- Lettre de M. ALFASSA au Gouverneur Général à propos des écoles de brousse tenues par les catéchistes dont l'objet principal est la propagande religieuse et où le français est utilisé pour enseigner le culte. Quelle conduite tenir ? (23 juillet 1921)
- Lettre du Gouverneur Général de l'AEF au Lieutenant Gouverneur du Moyen-Congo précisant les termes et l'application des termes de l'Arrêté du 28 décembre 1920 et celui du 27 mai 1921 et faisant la différence entre les établissements purement d'enseignement religieux et ceux d'enseignement scolaire. L'Arrêté du 28 décembre 1920 sur les écoles d'enseignement scolaire est différent de l'Arrêté du 27 mai 1921 sur les établissements purement religieux de propagande religieuse et du catéchisme (26 juillet 1921).
- Réponse du Gouverneur Général à la lettre du Lieutenant-Gouverneur ALFASSA (23 juillet 1921) pour donner des conduites à tenir à propos des écoles de brousse tenue par les catéchistes installés par les missionnaires (31 juillet 1921).
- Circulaire du Lieutenant-Général ALFASSA à toutes les Circonscriptions se réservant le droit exclusif de procéder à la fermeture des écoles privées en cas de l'inobservation des dispositions en la matière (Brazzaville le 4 août 1921).
- Lettre de M. ALFASSA au Père RÉMY, Vicaire Général du Haut-Congo Français, rappelant les conditions d'ouverture des écoles privées selon les termes de l'Arrêté du 28 décembre 1920 et précisant la place des établissements de l'enseignement religieux (cf. Arrêté du 27 mai 1921) en lien avec l'usage du français (19 août 1921).
- Lettre du Père RÉMY, vicaire Général au Lieutenant Général du Haut-Oubangui, demandant la notification écrite de l'autorisation d'ouverture des écoles principales et des annexes de brousse demandée par Mgr AUGOUARD en date du 14 mars 1921 (1^{er} septembre 1921).
- Instructions relatives à l'application de la Circulaire du 8 mai 1925 du Gouverneur Général ANTONETTI réorganisant l'Enseignement en Afrique Équatoriale Française (programmes-directives pédagogiques-examens). (Brazzaville, le 10 août 1926).

- Circulaire au sujet des méthodes d'enseignement adressé par l'Inspecteur de l'enseignement aux directeurs des écoles publiques de l'AEF et au Personnel de l'enseignement en général. Il y porte des remarques pédagogiques et y précise la politique éducative coloniale en matière d'éducation (document manuscrit signé le 6 avril 1927).
- Rapport Sur l'Enseignement public et privé pour l'année 1928-1929 en AEF par l'Inspecteur de l'Enseignement (17 mars 1930).
- Tableau scolaire de la Colonie du Moyen-Congo au 31 mars 1934 par circonscription administrative (public et privé).
- Rapport sur le développement de l'Islam dans la région de Birao et la nécessité d'y créer une école comme réponse pour contrer ce développement. Document signé par M. PERRIEN, directeur des Affaires Politiques et d'Administration Général de l'AEF (8 octobre 1937).
- Lettre du Ministre des Affaires étrangères au Ministre des Colonies, faisant état des préoccupations du Vatican à l'Ambassadeur de France à Rome à propos des tracasseries qu'entraînerait la nouvelle réglementation en AEF sur l'enseignement privé des missions (Paris, 11 avril 1938).
- « Nos écoles », in *Bulletin de l'Enseignement* (pas de date ou de numéro).
- Rapport d'inspection n° 687 de M. Fournier, Inspecteur général de l'enseignement en AEF sur la situation des écoles publiques et privées, 22 mai 1947.
- Note de M. Fournier, Inspecteur Général de l'Enseignement de l'AEF au Directeur des Finances à propos de l'allocation et la répartition des subventions à l'enseignement privé pour le 1^{er} semestre 1948 (9 mars 1948).
- Note (confidentielle) de la Direction des Affaires Politiques et sociales au Haut Commissaires des Colonies à propos des subventions accordées aux écoles privées d'enseignement des indigènes, proposées par l'Inspection Général de l'Enseignement (13 mars 1948).
- Note du Secrétaire Général de l'AEF, M. GRIMALD, demandant à l'Inspecteur Général de l'Enseignement de préconiser la formule permettant d'accélérer les démarches de demande d'ouverture de nouvelles écoles par les missions catholiques (27 décembre 1948).
- Note de l'Inspecteur Général de l'Enseignement, M. CORMARY, au Directeur des Affaires Politiques à propos de la procédure relative aux ouvertures et du contrôle des écoles privées en AEF (22 janvier, 1949).
- Circulaire relative aux formalités d'ouverture des établissements privés d'enseignement précisant l'article 10 de l'Arrêté n° 787 bis du 6 mars 1938 et fixant les procédures d'ouverture, écrite par le Secrétaire Général pour le Haut-Commissaire (22 mai 1949).

- Circulaire du Gouverneur Général aux Chefs de Territoire du Moyen-Congo, Oubangui-Chari Gabon et Tchad précisant les dispositions de l'Arrêté du 6 mars 1938 n° 787 bis réglant l'enseignement privé en AEF pour fixer les délais d'instruction réglementaire des dossiers d'ouverture des écoles, écrite par le Secrétaire Général pour le Gouverneur Général (mai 1949).
- Circulaire relative aux formalités d'ouverture des établissements privés par le Secrétaire Général de l'AEF pour le Haut-Commissaire (mai 1949).
- Réponse de l'Inspecteur Général, M. CORMARY, à la note du Secrétaire Général de l'AEF à propos de la formule permettant d'accélérer les procédures de demande d'ouverture de nouvelles écoles (22 juin 1949).
- Formalités d'ouverture des établissements privés formulées par le Gouverneur Général de l'AEF et adressées aux Gouverneurs, chefs de Territoires (Libreville, Brazzaville, Bangui et Fort-Lamy) (22 juin 1949).
- Note sur la nouvelle procédure relative aux ouvertures des écoles privées en AEF par M. MAILLER, Directeur par intérim des Affaires Politiques. Cette nouvelle procédure vise à raccourcir les délais d'instruction des dossiers, suite aux protestations des Missionnaires. (note sans date précise du mois de février 1949 ?).
- Recensement des missions chrétiennes et leurs différentes activités sur l'ensemble du territoire de l'Oubangui-Chari (document non daté).
- Note de l'Inspecteur Général de l'Enseignement, M. CORMARY au directeur des Affaires Politiques, relative aux formalités d'ouverture des écoles privées. M. CORMARY donne des précisions par écrit à son hôte suite à une conversation qu'ils ont eue ensemble (Brazzaville, le 1^{er} février 1949).
- Lettre de Mgr ADAM Jérôme au Gouverneur du Territoire du Gabon demandant l'enseignement (les cours) de religion aux élèves catholiques et catéchumènes fréquentant les établissements secondaires et collèges officiels publics (25 mars 1952).
- Lettre du Secrétaire Général des Colonies au Gouverneur du Territoire du Gabon suite à la demande de Mgr ADAM sollicitant l'enseignement religieux dans les écoles publiques (5 juin 1952).
- Document présentant la République Centrafricaine.

B - Sources imprimées : Archives Nationales d'Outre-Mer (ANOM) d'Aix-en-Provence (Archives Publiques)

- **Série BIB SOM (Brochures Carton 2900 à 2998) : Bibliothèque Section Outre-Mer. Ce fonds rassemble un grand nombre de monographies et de brochures sur l'histoire coloniale (thèses, mémoires, littératures diverses, etc).**

- M. GRIMALD, Aimé, Gouverneur du Territoires de l'Oubangui, « L'enseignement en Oubangui-Chari » (année 1953).
- AMAYÉ, M. (1980), « L'œuvre des missions religieuses dans la colonisation en Oubangui-Chari : 1930-1940 », Mémoire de Maîtrise d'Histoire, Aix-en-Provence.
- YANGAMBIWA, Jean-Bosco, (1981), « L'administration coloniale et ses auxiliaires locaux en Oubangui-Chari : 1919-1939 », Mémoire de Maîtrise d'Histoire, Aix-en-Provence.
- NANGBALIYE, Georges, (1982), « Évolution administrative de l'Oubangui-Chari de 1889 à 1940 », Mémoire de Maîtrise d'Histoire, Aix-en-Provence.

Bibliothèque Nationale de France (BNF) :

- **Site de Tolbiac (site François Mitterrand)**
- BnF, 4-O3W PIECE-177 : *Rapport national de la République Centrafricaine à la 38^e session de la Commission Internationale sur l'Éducation (CIE)*, 1981.

Archives privées manuscrites :

- **Dépôt de l'Archevêché de Bangui à Saint-Paul (Centrafrique) (AP. Arch. Bgui)**
- COTEL, R.P., (1901), « Village de liberté Saint-Henri », in *Revue de la Société antiesclavagiste de France*, 28 décembre, pp. 146-153.
- AUGOUARD, P.-P., (1905), *28 Années au Congo : Lettres de Mgr AUGOUARD*, Société Française d'Imprimerie et de Librairie, Poitiers.
- Père Louis Godart et un groupe de scouts centrafricains originaires de Borossé, *Les Borossés, de janvier 1903 à 1915*, Foyer de Charité. Ce document d'archive est non daté.
- Arrêté du Gouverneur Général, Victor AUGAGNEUR, autorisant l'ouverture officielle de l'école Saint-Paul Garçons sous la direction de Monseigneur CALLOC'H (Brazzaville, le 28 juillet 1921).
- Rapport sur l'école Saint-Paul adressé à l'Administrateur de l'Oubangui-Chari (document non signé et daté du 19 février 1937).
- Lettre du Père HEMME, supérieur de la Mission Saint-Paul au Gouverneur Général de l'AEF transmettant la demande de l'Abbé B. BOGANDA pour enseigner (Bangui, le 23 octobre 1937).

- Lettre du Père HEMME, supérieur de la Mission Saint-Paul au Gouverneur Délégué de l'Oubangui-Chari-Tchad pour produire le certificat médical de l'Abbé B. BOGANDA suite à sa demande pour enseigner. Cette lettre informe que l'Abbé BOGANDA avait déjà été autorisé à enseigner dans les écoles de Mission par arrêté du 5 août 1926 (Bangui, le 8 novembre 1937).
- Lettre du Père HEMME, supérieur de la Mission Saint-Paul en réponse à la lettre du Gouverneur Délégué du 30 décembre 1937, pour produire copie de la décision autorisant l'Abbé BOGANDA à enseigner en qualité de moniteur (17 janvier 1938).
- Décision du Secrétaire Général de l'AEF, M. SOLOMIAC, autorisant l'Abbé B. BOGANDA à enseigner à la Mission de Saint-Paul à Bangui (Brazzaville, le 3 février 1938).
- Décision du Secrétaire Général de l'AEF, M. SOLOMIAC, autorisant la fermeture de l'école Saint-Paul suite à la demande de Mgr GRANDIN, Vicaire Apostolique de l'Oubangui-Chari en date du 30 juillet 1938 (19 août 1938).
- Déclaration du Gouverneur Général de l'AEF, BAYARDELLE, au Conseil Supérieur de l'Enseignement paru dans le journal bi-hebdomadaire « AEF », le jeudi 30 novembre 1944. Il y fait l'éloge de l'école française africaine, annonce les projets de création et d'ouvertures des établissements dans les colonies et dénonce les anomalies constatées dans les procédures d'attribution de subventions aux écoles privées.
- Notice sur les œuvres d'enseignement dans les Missions Catholiques du Moyen-Congo (2 décembre 1949).
- Situation de l'enseignement secondaire en AEF présenté par M. BONNET, Inspecteur Général de l'Enseignement aux assises tenues à Paris, réunissant les directeurs de l'enseignement des Territoires d'Outre-Mer, sous la présidence de AUJOULAT, Secrétaire d'État aux Colonies. Dossier paru dans le Bulletin d'Information Agence France-Presse du lundi 9 juin, (année non indiquée).
- « Nécessité d'une adaptation de l'enseignement métropolitain en AEF », allocution présentée par M. BINON, Inspecteur d'Académie en Oubangui-Chari et Tchad à l'occasion de la pose de la première pierre du collège de Bangui, présenté dans le Bulletin d'Information Agence France-Presse du 10 juin, (année non indiquée).
- Développement des établissements scolaires (statistiques) et dépenses pour le public et le privé présentés par M. DELAGE, Inspecteur Général de l'Enseignement en AEF (juin 1953).
- Arrêté n° 3477, du Gouverneur Général, M. P. CHAUVET, fixant les modalités du calcul et de l'attribution des subventions aux missions enseignantes en AEF (30 octobre 1953).
- Arrêté n°2342/IGE portant réorganisation de l'enseignement privé en AEF signé par M. CHAUVET, Gouverneur Général de l'AEF (15 juillet 1955).

- Lettre du Père FÉRAILLE, représentant de l'Enseignement privé catholique en Oubangui-Chari adressée aux directeurs de l'enseignement privé de Berbérati et Bangassou et aux directeurs/directrices d'écoles privées de Bangui, précisant les articles 20 et 21 de l'Arrêté du 15 juillet 1955 sur la notion de « Directeurs des établissements privés » (15 février 1956).
- Arrêté n°967 du Chef du Territoire de l'Oubangui-Chari, M. BORDIER, fixant les conditions de présentation des demandes de subvention de l'Enseignement privé et les propositions de répartitions de ces subventions (4 octobre 1958).
- Note du Haut-Commissaire auprès de la République Centrafricaine à Mgr CUCHÉROUSSET, archevêque de Bangui, communiquant la liste de subventions accordées par le Comité Directeur du FIDES aux œuvres scolaires de l'Église (financement des constructions ou reconstructions des écoles) en date du 7 janvier 1959).
- Lettres des évêques de Centrafrique invitant les enseignants des écoles catholiques à reprendre les cours et à cesser la grève (10 janvier 1959).
- Résultats du certificat d'études primaires de 1949 à 1958 (document manuscrit).
- Résultats du certificat à Bangui pour le public et le privé (27 et 29 mai 1959).
- Décision n° 63 du Ministre de l'Instruction Publique et du Travail, M. MACKPAYEN, déclarant admis au certificat d'études primaires élémentaires pour l'année 1959 (3 juillet 1959).
- Liste des écoles établies par le Préfet Apostolique de Bangassou pour bénéficier des subventions (14 juillet 1959).
- Colloque sur la question des subventions à l'enseignement privé tenu le 6 janvier 1961 entre le Ministre de l'Éducation Nationale, M. MACKPAYEN et Mgr CUCHÉROUSSET, archevêque de Bangui en présence du Directeur de l'Enseignement, son adjoint et le Secrétaire Principal d'Académie (document non signé).
- Réflexion sur le compte-rendu du Colloque du 6 janvier 1961 (document non daté et non signé).
- Exposé des motifs du projet de loi portant unification de l'enseignement. Le Président D. DACKO y présente les raisons avec les arguments pour l'adoption de cette loi. (document non daté).
- Projet de loi portant unification de l'enseignement en Centrafrique (1962).
- Rapport sur les difficultés survenues en mars 1962. Ce rapport met en lumière les raisons qui vont aboutir à la loi d'unification du 9 mai 1962. Document émanant de la direction de l'Enseignement catholique non signé et non daté.

- Arrêté portant réglementation du fonctionnement des écoles privées suite à la loi d'unification du 9 mai 1962.
- Document d'entretiens entre le Président D. DACKO et le Père FÉRAILLE sur la Loi du 2 juin 1961 n°61/223 et la Loi du 9 mai 1962 n°62/316 (30 mai 1962).
- Clarifications et directives du Président D. DACKO aux Pères FÉRAILLE et LE MAILLOUX reçus en audience le 21 juillet 1962 (note confidentielle).
- Arrêté du Ministre de l'Éducation Nationale allouant une subvention à l'Enseignement privé (catholique et protestant et la répartition (16 août 1962).
- Loi n°62.360 fixant les principes généraux d'organisation de l'enseignement en République Centrafricaine (14 décembre 1962).
- Compte-rendu de l'entretien avec le Président D. DACKO pour clarifier quelques points sur la loi d'unification du 09 mai 1962 (document non signé du 31 janvier 1963).
- Décret n°63/071 du Président D. DACKO, portant application de la Loi N°62/316 du 9 mai 1962, relative à l'unification de l'enseignement (15 février 1963).
- Arrêté portant intégration du personnel enseignant appartenant à l'ex-Enseignement privé, dans la fonction publique, suite à la loi d'unification du 09 mai 1962 (13 juillet 1963).
- Circulaire du Ministre de l'Éducation, M. GUERET, faisant la clarté sur l'enseignement de l'Instruction religieuse dans les écoles du 1^{er} degré (13 septembre 1963).
- Projet de Convention en application du décret 63/071 du 17 février 1963 au sujet de l'article 9 relatif aux conditions d'utilisation des locaux scolaires appartenant aux autorités religieuses (document non daté et non signé, mais très important sur le degré d'entente entre l'Église et l'État).
- Liste des bâtiments scolaires appartenant aux Missions catholiques mis à la disposition de l'État après la loi d'unification du 9 mai 1962 (année 1963).
- Arrêté n° 059 portant réglementation du fonctionnement des écoles privées signé par le Président D. DACKO (19 août 1964).
- Lettres circulaires du Directeur National de l'Enseignement privé aux chefs d'établissement (de 1951 à 1967).
- Projet de Convention entre le Saint-Siège et la République Centrafricaine réglant la situation scolaire (10 août 1968). Texte mis au point pour la visite de Mgr le Nonce Apostolique au Ministre de l'Éducation Nationale à Bangui le 2 août 1968.
- L'état des écoles privées après la loi d'unification du 9 mai 1962 et la situation des missionnaires enseignants dans l'éducation. Évaluation au 1^{er} janvier 1970.

- Ordonnance n°72/040 de J.B. BOKASSA autorisant la création d'établissements privés laïcs. Cette Ordonnance abroge la loi n°62/316 du 09 mai 1962 sur l'unification de l'enseignement et le décret n°63/071 du 15 février 1963 portant application de cette loi (12 mai 1972).
- Décret n°72/147 de J.B. BOKASSA fixant les modalités d'application de l'Ordonnance du 12 mai 1972 autorisant la création d'établissements privés d'enseignement laïc (12 mai 1972).
- Liste du personnel enseignant français ayant exercé dans l'enseignement privé hors territoire métropolitain et devant bénéficier du certificat d'exercice conformément à l'article 2 du décret n° 60-386 du 22 avril 1960. Le décret n°66-665 du 3 septembre 1966 précise les conditions de délivrance de ce certificat d'exercice (cf. lettre du Père LE MAILLOUX au Secrétaire Général de l'Enseignement catholique de France, le 27 juillet 1972).
- Lettre du Père LE MAILLOUX à la Supérieure de la Communauté religieuse de la Mission de Kouango, explicitant la démarche pour avoir le contrat local d'enseignement en Centrafrique (7 janvier 1975).
- Compte-rendu de la rencontre de Mgr J. Ndayen suite à l'entretien qu'il a eu avec le Ministre de l'Éducation Nationale sur l'avenir des contrats nationaux dont bénéficient les missionnaires après la loi d'unification de 1962. Ce compte-rendu a été réalisé et adressé aux religieuses le 3 avril 1975.
- Note manuscrite de Mgr J. NDAYEN au Père LE MAILLOUX donnant les grandes lignes de sa rencontre avec le Ministre de l'Éducation Nationale à propos des contrats nationaux à garantir au personnel missionnaire (note non datée).
- WIRTH, J., (1984), *Documents pour servir à l'histoire de l'Église en RCA*, Centre Pastoral, Bangui.
- **Archives privées du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique de Centrafrique (non classées)**
 - Décret n° 62/080 du Président D. DACKO, relatif au détachement des fonctionnaires en République Centrafricaines (19 mars 1962).
 - Pape Jean XXIII, *Mater et Magistra* (Mère et Enseignante = Éducatrice), Encyclique sur la place et le rôle de l'Église dans la société auprès des hommes. Réflexion sur la question sociale à la lumière de la doctrine catholique, 15 mai 1961.
 - Loi n°62/316 portant unification de l'Enseignement en République Centrafricaine, 9 mai 1962.

- Document des Écoles Conventionnées Catholiques du Zaïre (2 août 1978). Il s'agit de la Convention de gestion des écoles nationales.
- Congrégation pour l'Éducation Catholique : « Dimension chrétienne de l'Éducation dans l'école catholique », Vatican, 1988 n° 58-59.
- Album du Centenaire de l'Église Catholique en Centrafrique 1894 - 1994, document élaboré pour la célébration du centenaire de l'Église de Centrafrique (document non daté)
- Bulletin Spécial « *KURU GO* », n° 21 du septembre 1994. Ce numéro de Bulletin de liaison des Équipes Enseignantes catholiques de Centrafrique fait un reportage spécial sur les et de la formation.
- Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et de la Technologie, Allocution du Ministre GOYÉMIDÉ à l'Épiscopat Centrafricain pour la reprise de l'Enseignement Catholique, 24 janvier 1995.
- CONFERENCE ÉPISCOPALE DE CENTRAFRIQUE (CECA), *Document préparatoire pour les négociations en vue du rétablissement de l'Enseignement Privé catholique en Centrafrique*, (document non daté).
- Arrêté du Ministre de l'Éducation Nationale, M. Albert MBÉRIO, autorisant la Commission de l'Enseignement Privé Catholique à faire fonctionner les établissements publics en voie de privatisation (26 septembre 1995).
- Compte-rendu de la réunion des responsables des établissements privés catholique du 1^{er} octobre 1996.
- Document préparatoire pour les négociations en vue du rétablissement de l'Enseignement Privé Catholique en Centrafrique. Ce document émane de la Commission de l'Enseignement Catholique sous la houlette de la Conférence Épiscopale de Centrafrique (CECA). Date non précise mais en manuscrit on y lit décembre 1996.
- Convention de Partenariat n° 001 entre l'État et la Conférence Épiscopale de Centrafrique, 12 janvier 1997.
- Compte-rendu de la première réunion de la Commission de l'Enseignement Privé Catholique depuis la signature (12 janvier 1997) de la première Convention de Partenariat entre l'État et l'Église (26 et 27 février 1997).
- Arrêté n° 0026 de 1997 du Ministère de l'Éducation Nationale fixant les conditions d'ouverture des écoles privées en Centrafrique, 23 avril 1997.
- Évolution de la situation des écoles catholiques de Centrafrique. Rapport sur les différentes étapes qui ont conduit au premier séminaire national de formation des

Cadres et partenaires des Écoles Catholiques de Centrafrique (document de 1997, mais sans date précise).

- Réunion du 07 juin 1997 tenue au Centre Jean XXIII. Elle est essentiellement consacrée à la mise au point du programme de visite de M. Fulgence KONE, représentant de l'Institut Supérieur Africain pour la Promotion des Écoles Chrétiennes (ISAPEC).
- Convocation par le Secrétaire Général et ordre du jour de la rencontre de la mise en place des Comités diocésains avec les membres du Bureau National et les chefs d'établissements (20 octobre 1997).
- Lettre d'invitation et ordre du jour de la 4^e Assemblée Plénière de la Commission Épiscopale pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (CEECAC) adressés par le Secrétaire Général de la Conférence Épiscopale de Centrafrique aux Secrétaires Diocésains de l'Enseignement Catholique (27 mars 1998).
- Chronogramme des activités de la 4^e Assemblée Générale de la CEECAC du 17 au 18 avril 1998.
- Liste des participants à la 4^e Assemblée Général de la CEECAC du 17 au 18 avril 1998.
- Album du centenaire de l'Église catholique en Centrafrique, document réalisé par la commission du Centenaire en 1994 mise en place par la Conférence Épiscopale de Centrafrique.
- Actes des Assises Nationales de l'Enseignement Catholique du Burkina-Faso (mars 1997).
- Document (Actes) de la 1^{ère} session de formation des enseignants de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, animée par l'Institut Supérieur Africain pour la Promotion de l'Enseignement Catholique (ISAPEC), du 9 au 14 février 1998.
- Lettre de demande de mise à disposition d'un Assistant Technique de la coopération française auprès de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique. Lettre signée par Mgr Armando GIANNI, évêque de Bouar pour la Conférence Épiscopale et adressée au Ministre de l'Éducation Nationale, M. MBERIO Albert (15 mai 1998).
- Définition du poste d'Assistant Technique à l'appui et à l'organisation de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (document non daté : 1998 ?).
- Lettre du Ministre de l'Éducation Nationale, M. MBÉRIO Albert au Chef de Mission de Coopération et d'Action Culturelle appuyant la demande de mise à disposition de l'Assistant Technique français auprès de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (20 mai 1998).
- Demande d'affectation de M. Daniel MARCHAND Secrétariat National de l'Enseignement Catholique de Centrafrique en qualité de Conseiller Technique et Pédagogique. Demande adressée au Chef de Mission de Coopération et d'Action

Culturelle de la France à Bangui, par le Secrétaire Général de la Conférence Épiscopale de Centrafrique, avec le soutien du Ministre de l'Éducation Nationale (27 mai 1998).

- Accusé de réception de la demande d'affection de M. Daniel MARCHAND par le Conseiller technique du Ministère de l'Éducation Nationale (28 mai 1998).
- Convention et Statut Particulier des établissements d'Enseignement Catholique Associés du Tchad (7 janvier 1999).
- Historique : évolution et situation de l'Enseignement Catholique en Centrafrique : document réalisé par M. Daniel MARCHAND, Secrétaire Général de l'Enseignement Catholique (année 2000 ?)
- Proposition pour un Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique (document pour débat ne portant pas de date, mais on peut supposer qu'il a permis d'élaborer le premier Règlement Intérieur de l'ECAC : document sans date).
- Rapport du Secrétaire Général de l'ECAC, M. Daniel MARCHAND, au Conseil Permanent de la Conférence Épiscopale de Centrafrique (21 novembre 2000).
- et la Conférence Épiscopale de Centrafrique (17 janvier 2001).
- Protocole d'enquête sur le patrimoine des Écoles Catholiques existantes en 1962 élaboré par le Secrétaire Général de l'ECAC et adressé aux diocèses (document non daté).
- KOURADOMA DE GAULLE, B. (2000), Église et Éducation. D'une conviction à un nouvel engagement dans l'Enseignement en Centrafrique, in *Les Cahiers de Saint-Marc*, n° 9.
- *Bulletin d'Information de l'Éducation Nationale (Le BIEN)*, INRAP (Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique), Bangui, Janvier 2001, n° 1.
- Arrêté du Ministre de l'Éducation, M. T. MBAÏKOUA, portant création d'un Comité Technique de mise en œuvre de la Convention de Partenariat entre le Gouvernement *Bulletin d'Information de l'Éducation Nationale (Le BIEN)*, INRAP (Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique), Bangui, Avril 2001, n°2.
- *Bulletin d'Information de l'Éducation Nationale (Le BIEN)*, INRAP (Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique), Bangui, Novembre 2001, n°3.
- Convention de Partenariat n°002 entre l'État et la Conférence Épiscopale de Centrafrique (25 juin 2001).
- Arrêté n°019 du Ministère de l'Éducation Nationale, portant le Règlement Intérieur et fixant les modalités d'application de la Convention de Partenariat n°002 du 25 juin 2001 (22 août 2001).
- *Bulletin d'Information de l'Éducation Nationale (Le BIEN)*, INRAP (Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique), Bangui, Mars 2002, n° 4.

- Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, promulgués par la Conférence Épiscopale de Centrafrique le 6 janvier 1998, modifiés le 24 novembre 2000 et le 26 juin 2002, agréés par le Ministère de l'Intérieur le 30 septembre 2002.
- Lettre du Ministre Délégué de l'Éducation Nationale à Mgr Armando GIANNI, dénonçant l'inobservation de certaines clauses de la Convention de Partenariat avec l'État (15 janvier 2002).
- Récépissé de déclaration d'association délivré par le Ministère de l'Intérieur à Mgr Paulin POMODIMO, Président de la Conférence Épiscopale de Centrafrique (30 septembre 2002).
- Décision n°115 du Ministère de l'Intérieur, portant agrément de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique en Association (30 septembre 2002).
- Document d'évaluation du travail de M. MARCHAND Daniel comme Assistant Technique auprès de l'Enseignement Catholique de Centrafrique à la fin de son mandat. Document réalisé par le nouveau Secrétaire Général récemment mis en place (30 juin 2003).
- Discours du Nonce Apostolique, Mgr Joseph CHENNOTHE aux cadres et futurs cadres de l'Enseignement Catholique de Centrafrique réunis en session de formation au Centre Jean 23 (16 juillet 2003).
- Convention de Partenariat n°003 entre l'État et l'Église Catholique de Centrafrique (12 janvier 2008).
- Rapport du Secrétariat Général de l'ECAC, années 2004, 2005, 2006, 2007 et 2008.

Dépôt d'archives générales de la Congrégation des Pères du Saint-Esprit à Chevilly-Larue (AG.CPSE)

- **5J1.1a1**
 - Note manuscrite au sujet du partage du Vicariat Apostolique de l'Oubangui par Mgr Prosper AUGOUARD, Brazzaville, 1^{er} mai 1899.
 - Demande d'érection de la région du Chari en mission distincte par Mgr AUGOUARD à Mgr Le Roy, Supérieur général de la Congrégation du Saint-Esprit, Paris, 20 avril 1903.
 - Carte de la nouvelle mission projetée de la Préfecture Apostolique de l'Oubangui-Chari (auteur inconnu).
 - Lettre d'appui à la demande de l'érection de la Mission de l'Oubangui en Préfecture Apostolique exprimée par Mgr AUGOUARD et envoyée à Rome par Mgr Le Roy,

supérieur général des Pères du Saint-Esprit, avec proposition du Père MOREAU Joseph comme candidat au poste. Paris, le 25 avril 1903.

- Présentation et informations sur les 2 probables candidats en charge de la nouvelle mission de l'Oubangui en Préfecture Apostolique, 29 avril 1908.
- Lettre de relance de la demande de l'érection de la Préfecture Apostolique à la suite de celles de 1903 et 1905 par Mgr LE ROY, supérieur général des Pères du Saint-Esprit avec proposition de 3 candidats à ce poste, Paris, le 26 juillet 1908.
- Renseignement sur les 3 Pères proposés pour assumer la charge de Préfet Apostolique, 26 juillet 1908 (cette liste des candidats est totalement différente de ceux de la première du 29 avril 1908).
- **5J1.1a5**
 - Compte-rendu de visite provinciale de la mission de Saint-Famille par Mgr AUGOUARD, 1^{er} novembre 1905. Il y mentionne des œuvres : 1 école pour garçons, 1 école pour filles, des grandes plantations à la charrue, les villages des rachetés et réfugiés.
 - Compte-rendu de visite provinciale de la Mission Saint-Paul par Mgr AUGOUARD, le 20 octobre 1906. Œuvres : 3 écoles des garçons dont 1 à Saint-Paul, 1 école de filles à Saint-Paul, 1 village de libertés pour réfugiés et rachetés.
 - Compte-rendu de visite provinciale de la Mission Saint-Famille par le Père FRAISSE, le 3 juillet 1910 (œuvres : 1 école des garçons, 1 pour filles : tous vont au catéchisme, les meilleurs garçons deviennent catéchistes, il y a la menuiserie, la forge, la briqueterie et l'agriculture).
 - Compte-rendu de visite provinciale de la Mission Saint-Paul par le Père FRAISSE, le 3 juillet 1910. Œuvres : école garçons avec 35 élèves, école des filles avec 30 élèves chez les religieuses. Les meilleurs élèves sont choisis pour devenir catéchistes.
 - Rapport général sur la Préfecture Apostolique de l'Oubangui-Chari par le Père FRAISSE, Visiteur de la Congrégation du Saint-Esprit, le 5 juillet 1910. (Jusque-là, aucune allusion à une école de la mission, sauf allusion aux 204 enfants qui fréquentent le catéchisme).
 - *L'Afrique Libre*, Revue de l'Antiesclavagisme et des questions sociales en Afrique, n° 12, 31 décembre 1912 (éditée par la Société Antiesclavagiste de France), pp. 225-230. Présentation du « Village de liberté Saint Henri » de la Mission Saint-Famille à Mgr GRAFFIN, directeur général de la Société Antiesclavagiste de France, par le Père COTEL, Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari.

- Compte-rendu de visite provinciale de la Mission Saint-Famille par le Père COTEL, le 21 janvier 1913 (œuvres : 1 école de catéchistes, 1 école des garçons avec 68 élèves, 1 pour filles avec 66 élèves ; il y a la menuiserie, la maçonnerie, la forge, la briqueterie et l'agriculture etc...).
- Compte-rendu de visite de la Mission Saint-Paul par le Père COTEL, le 21 janvier 1913. Œuvres : 1 école de garçons avec 25 élèves, 1 école de filles chez les religieuses envoyées à Saint-Famille, 1 village de liberté dénommé Sainte Blandine avec 57 familles.
- Compte-rendu de la visite provinciale par le Père COTEL à la Mission Notre-Dame des Borossés, le 21 janvier 1913. Œuvres : école des garçons : 14 élèves, école des filles : 5 élèves, 1 école de catéchistes.
- Bulletin de la Mission Saint-Famille rédigé par le Père COTEL, le 29 février 1913. L'œuvre des garçons (école ?) se porte bien et est dirigée par le directeur qui est le Fr. Jean-François : « les écoliers sont bien turbulents, et il faut souvent les punir pour se faire écouter... p.3.
- Compte-rendu de visite provinciale de la Mission Notre-Dame des Borossés par le Père FRAISSE, le 3 juillet 1916. (Œuvre : juste des enfants internes).
- Rapport général de la visite de la Préfecture Apostolique faite par le Père RÉMY et adressé au Supérieur général des Pères du Saint-Esprit, Bangui, le 1^{er} novembre 1916. (On y apprend que le Père CALLOC'H fait lui-même les classes, les catéchismes, les classes de chants et le Père TISSERANT s'occupe des œuvres des garçons).
- Compte-rendu de visite du Père RÉMY laissé aux communautés visitées en Oubangui-Chari, 1^{er} novembre 1916. (Il existe des œuvres d'enfants, garçons et filles, est-ce des écoles ?)
- Visite de la Mission Saint-Famille par le Père RÉMY, le 1^{er} novembre 1916. (Le Père HEMME a remonté l'œuvre des garçons qui se compose de 45 internes et de 33 externes. Et c'est le Père TISSERANT qui en a la charge avec des règlements à suivre – puis la volonté d'augmenter le nombre par la suite).
- Compte-rendu de visite de la Mission Saint-Paul par le Père RÉMY, Bangui, le 1^{er} novembre 1916. Œuvres : 1 école de garçons avec 52 internes dont 7 seulement commencent à parler français. C'est le Père CALLOC'H qui s'en occupe d'une manière spéciale. Ces enfants font les travaux matériels de la Mission et on en tire de très bons services, c'est grâce à eux que les plantations prospèrent. C'est le Frère PRIX qui dirige les travaux matériels. Il y a 1 école de filles avec 17 élèves sous la vigilance du Père CALLOC'H et la supervisions d'une veuve élevée par les Sœurs de Brazzaville autrefois.

- État des finances perçues de 1920 à 1924 pour l'entretien et les œuvres des enfants en provenance de la Propagation de la Foi, de la Société Antiesclavagiste et de la Sainte Enfance. Document manuscrit et non daté.
- **5J1.2a7**
- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par le Préfet Apostolique, Jean CALLOC'H, Bangui, le 18 novembre 1921. Le nombre d'écoles et d'élèves et les dépenses y relatives sont mentionnés.
- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par le Préfet Apostolique, Jean CALLOC'H, pour l'année 1922.
- Montant d'allocation de 43.200 livres reçues de l'œuvre Antiesclavagistes par Mgr CALLOC'H, 30 mars 1922.
- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par le Préfet Apostolique, Jean CALLOC'H, Bangui, le 15 septembre 1923.
- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par le Préfet Apostolique, Jean CALLOC'H, Bangui, le 10 novembre 1925. (Les enfants suivent bien les instructions – bons résultats – ils sont bien instruits. Parmi les enfants, un a été choisi et envoyé à Brazzaville au séminaire).
- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par le Père HEMME, Pro-Préfet de l'Oubangui-Chari, Bangui, le 8 octobre 1926. Il y mentionne le projet de construction de bâtiments scolaire. Les enfants donnent bonne satisfaction, bon esprit, bonne application en classe avec de bons résultats- satisfaction totale des maîtres pour l'enfant envoyé au séminaire l'an dernier à Brazzaville, deux autres pourraient le suivre.
- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par le Père HEMME, Pro-Préfet de l'Oubangui-Chari, Bangui, le 8 octobre 1927. Une sélection bien serré commence à se faire pour ne garder en classe que des enfants vraiment intelligents susceptibles de bénéficier d'une formation et d'une instruction sérieuses. Un bâtiment scolaire de 25 m a été construit à Bangui – le dortoir va être agrandi aussi – achat de nombreux outils pour les ateliers – grâce aux subsides nombre d'enfants bénéficient d'une bonne instruction. Quatre autres enfants se préparent à entrer au séminaire.
- Lettre du Père HEMME à la Société Antiesclavagiste pour expliquer la nécessité de racheter les jeunes filles déjà dotées en avance par les vieux hommes riches et polygames. Il demande l'aide pour rembourser ces dots afin de libérer ces jeunes filles devenues comme des esclaves ou des marchandises, Bangui, le 15 octobre 1927.

- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par le Père HEMME, Pro-Préfet de l'Oubangui-Chari, Bangui, le 10 octobre 1928. Annonce de l'action envers les filles avec l'arrivée de 4 religieuses spiritaines. Dépenses pour de nouveaux outils et machines pour l'atelier en vue du développement de l'école professionnelle. « Ces résultats minimes sont les prémices de l'Oubangui ».
- Lettre du Père HEMME, Pro-Préfet de l'Oubangui-Chari à la Propagande de la Foi en remerciement pour le subside reçu. Il souligne la mauvaise situation économique qui ne s'améliore pas et l'insuffisance de subvention du gouvernement pour les écoles, Bangui, le 10 août 1928.
- Lettre de remerciement de Mgr GRANDIN à la Société Antiesclavagiste pour le subside reçu (30.000 livres), Cette somme a été entièrement attribuée à l'internat de jeunes filles tenu par les religieuses pour leur éducation. Elles sont 50 au total. Lettre non datée, on suppose 1928.
- Lettre de remerciement de Mgr GRANDIN à la Société Antiesclavagiste pour le subside reçu (31.000 frs) en faveur du rachat des esclaves, surtout les jeunes filles dotées de force par des chefs influents, Bangui, le 1^{er} septembre 1929.
- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par Mgr GRANDIN, nouveau Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari, 1^{er} septembre 1929. Création de 3 nouvelles stations missionnaires : Bozoum, Moundou et Bangassou avec chacune plus de 400 enfants recueillis à habiller, nourrir et instruire. Les enfants travaillent aux plantations, entre les heures de classe – 1 école professionnelle à Bangui où les enfants sont engagés par contrat.
- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par Mgr GRANDIN, Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari, 1^{er} septembre 1930. La Préfecture Apostolique n'a pas assez de moyens pour nourrir, vêtir et instruire tous les enfants, sinon il y en aurait plus.
- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par Mgr GRANDIN, Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari, 26 août 1931. Dans la ville de Bangui (20.000 habitants), il n'y a encore rien d'organisé pour les enfants. C'est aux missionnaires de prendre des initiatives dans ce domaine le premier. Les enfants sont nombreux dans les missions, les religieuses vont s'occuper d'une école de fille à Bangui après leur installation.
- Rapport moral et financier à l'Œuvre de la Sainte Enfance par le Père HEMME, 30 août 1932. Mgr GRANDIN continue son œuvre de relèvement de l'enfance, de la jeunesse par l'école – de nouvelles classes ont été ouvertes – les bâtiments scolaires de Notre Dame anéantis par un ouragan ont été reconstruits solidement – il y a 200 élèves à cette école alors que celle du gouvernement ne compte à peine qu'une centaine – le nombre

des écoliers augment dans toutes les missions et c'est dans ces écoles que se recrutent les élèves catéchistes. La mission de Mbaïki vient d'avoir son école de filles dirigée par les religieuses du Saint Esprit. A Notre-Dame de Bangui, les religieuses vont accueillir les filles pour leur scolarisation.

- **5J1.2b5**

- Rapports à la Propagande de la Foi : états statistiques des œuvres missionnaires (nombre d'écoles élémentaires, moyennes et professionnelles) : 30 juin 1931 ; 1932 ; 1933 ; 1934 ; 1935 ; 1936 ; 1937 ; 1938 ; 1939.
- États statistiques annuels de l'Oubangui-Chari adressés à la Propagation de la Foi par Mgr GRANDIN (données sur les écoles de mission, effectifs et finances, subsides et subventions) : septembre 1933 ; septembre 1934 (pas de subvention du gouvernement) ; septembre 1935 ; septembre 1936 ; décembre 1937 (pas de subvention du gouvernement) ; septembre 1938 (pas de subvention du gouvernement) ; octobre 1939 (pas de subvention du gouvernement).
- Rapport quinquennal sur la Mission de l'Oubangui-Chari de 1930 à 1935 par Mgr GRANDIN, Bangui, mars 1937.

- **5J1.2b6**

- Statistique de la campagne apostolique du Vicariat Apostolique de l'Oubangui pour l'année 1943-1944.
- État statistique annuel du Vicariat Apostolique de 1944-1945 adressé à la Propagande de Foi par Mgr GRANDIN, Bangui, le 31 décembre 1945. On y apprend le nombre d'écoles publiques par rapport aux écoles de Missions. La subvention pour les écoles de Mission a considérablement augmenté.
- Carte du Vicariat Apostolique de Bangui.
- Rapport des activités pastorales pour l'année 1944-1945 par Mgr GRANDIN. Le développement et la relance des écoles de missions y sont signalés grâce aux subsides du Gouvernement général de la Colonie. Organisation de ces écoles sur le plan officiel avec nomination d'un prêtre responsable de coordination (p.6). Ce rapport a été présenté au Père Prouvost, Visiteur Apostolique venu de Rome.
- Rapport quinquennal du Vicariat Apostolique de 1940-1945 par Mgr GRANDIN, Bangui, décembre 1945. La subvention aide à payer les moniteurs d'écoles de Missions et les fournitures scolaires. Statistiques claires sur les écoles publiques et privées.
- État statistique annuel de 1945-1946 du Vicariat Apostolique adressé à la Propagande de la Foi, Bangui, le 6 mai 1947.

- Statistique de la campagne apostolique du Vicariat Apostolique pour l'année 1945-1946 (document manuscrit).
- État statistique annuel de 1946-1947 du Vicariat Apostolique adressé à la Propagation de la Foi par le Père MORANDEAU, Pro-Vicaire Apostolique, Bangui, le 28 octobre 1947.
- Rapport à la Propagande de la Foi : états statistiques des œuvres missionnaires, par Mgr CUCHÉROUSSET, nouveau Vicaire Apostolique, 30 juin, 1948.
- État statistique annuel de 1947-1948 à la Propagande de la Foi par Mgr CUCHÉROUSSET (intéressant pour voir le rapport privé-public), Bangui, le 23 août 1948.
- Rapport à la Propagande de la Foi : états statistiques des œuvres missionnaires, par Mgr CUCHÉROUSSET, juillet 1949.
- État statistique annuel de 1948-1949 à la Propagande de la Foi par Mgr CUCHÉROUSSET, Bangui, 9 décembre 1949.

- **5J1.3b5**

- Lettre du Lieutenant SUSINI, chef de la Circonscription de la Lobaye au Père supérieur de la Mission de Betou pour reprocher le fait qu'un indigène enseignait le français à Bagandou dans une école de la mission dont il ignore l'autorisation d'ouverture selon l'arrêté du 28 décembre 1920, M'Baïki, le 18 juin 1921.
- Lettre très chaleureuse du Lieutenant-Major de M'baïki au Père HERRIAU, supérieur de la Mission de Betou exprimant son soutien à l'œuvre d'instruction des jeunes entreprise par la mission et son engagement à aider la mission à faire davantage, Mbaïki, le 26 janvier 1920.
- Réponse du Père HERRIAU au Lieutenant SUSINI pour l'informer qu'il saisirait Mgr AUGOUARD qui est habilité à traiter le problème posé avec le Gouverneur général à Brazzaville. Une note en crayon mentionne sur le document que l'ouverture de l'école en question avait déjà été ouverte en 1917 avant l'arrêté de 1920. Betou, le 26 juin 1921.
- Réponse du Lieutenant SUSINI à la demande du Père HERRIAU de savoir s'il peut se servir des notes manuscrites pour enseigner le français dans les établissements religieux. La réponse est négative et stipule que le français doit y être donné oralement : la lecture et l'écriture y étant interdites. Mbaïki, le 19 septembre 1921. Commentaire écrit en crayon sur le document : « Susini, il est bête », le 27 septembre 1921.

- Lettre du Père FÉRAILLE, directeur des écoles libres du Vicariat apostolique de Bangui, au Gouverneur, chef du Territoire de l'Oubangui, via le chef de l'Enseignement, sollicitant de déplacer les dates de grandes vacances qui semblent être mal fixées pour la région de M'Baïki. Bangui, le 8 avril 1942 (motif : c'est la période des chenilles et tous les enfants partent en forêt avec leurs parents pendant un mois pour faire la provision).
- Note du Haut Commissaire de la République aux chefs de Territoires de l'AEF sur la promulgation du décret du 23 décembre 1939 organisant les écoles coraniques et les écoles de catéchisme en AEF. L'arrêté du 9 octobre 1947 promulgue ce décret qui modifie l'article 3 du décret du 29 septembre 1938 et prévoit que les écoles coraniques et les écoles de catéchisme sont autorisées à donner dans les localités dépourvues d'écoles publiques, un enseignement rudimentaire en langue française (lecture et écriture). Et le niveau d'enseignement doit être celui du Cours Préparatoire. But : suivre la politique orientée dans le sens de l'Union française. L. Layeo, Secrétaire général par intérim, Brazzaville, le 5 décembre 1948.
- **5J1.5a3**
 - Rapport quinquennal sur la Mission de l'Oubangui de 1945-1950 par Mgr CUCHÉROUSSET, Bangui, le 20 novembre 1950. (Les écoles : pp.27-33 : bonnes informations sur les écoles de la Mission, les écoles publiques, les rapports entre l'Église et l'État, la subvention etc...).
 - Rapport quinquennal sur la Mission de l'Oubangui de 1950-1955 par Mgr CUCHÉROUSSET, Bangui, le 26 octobre 1955 (les écoles : pp.19-21).
 - Rapport quinquennal sur la Mission de l'Oubangui de 1955-1960 par Mgr CUCHÉROUSSET, Bangui, le 7 décembre 1960 (les écoles : pp. 20-22).
- **5J1.5a9.**
 - Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Supérieur général des Pères du Saint-Esprit. Il y annonce des « décisions pénibles pour l'enseignement et les missions et voudrait rencontrer le Gouvernement français à propos. Bangui, le 1^{er} janvier 1961.
 - Lettre du père GRÜNER, Supérieur du district au Père Supérieur général des Pères du Saint-Esprit. Il y souligne le sectarisme de l'Inspecteur d'Académie à l'égard d leurs écoles privées et parle d'un compte-rendu négatif du Ministère de l'Instruction Publique réalisé par l'Inspection diffusé sur les ondes de la radio nationale. L'archevêque était à Paris pour chercher à impliquer le Gouvernement français dans la résolution de la crise. Bangui, le 21 janvier 1961.
 - Lettre du père GRÜNER, Supérieur du district au Supérieur général. L'enseignement privé semble être cause de problème qui n'a pas encore trouvé solution jusque-là dans la nouvelle République indépendante. Bangui, le 15 avril 1961.

- Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Supérieur général. Il annonce le vote de la loi de réglementation de l'enseignement privé qui doit avoir lieu incessamment et laisse entrevoir les difficultés que cela va apporter : fort courant laïciste, pas de subvention prévue pour les laïcs européens, ni pour les religieuses et religieux étrangers ou centrafricains. Bangui, le 29 avril 1961
- Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Père Provincial. Il y exprime une lassitude morale qui le gagne face à la situation du pays qui semble le plonger dans le découragement. Il réfléchit déjà à la possibilité de trouver un archevêque africain pour diriger le diocèse et le remplacer et souhaite vite se retirer pour laisser la place. Bangui, 21 décembre 1961.
- Lettre du Père GRÜNER au Père Provincial. Il y parle entre autre du Père FÉRAILLE, directeur de l'enseignement privé qui accuse une grande fatigue général causée principalement par les nombreux tracas et soucis que lui a donné l'enseignement privé. Le Père LE MAILLOUX vient d'être nommé pour l'administration du service de cet enseignement et le Père FÉRAILLE garde la direction générale et s'occupera des aspects juridiques et législatifs. Bangui, le 18 mars 1962.
- Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Père Provincial. Il y parle des ennuis avec l'enseignement privé. Le Président de la République lui a dit la veille son projet de proposer la nationalisation des écoles à l'Assemblée nationale. La non application de la loi de l'année d'avant et la fausse interprétation de celle-ci par l'église seraient la cause des difficultés. Les élèves de missions et leurs responsables ont réclamé les subventions et les bourses, ce qui a indisposé le gouvernement. L'église cherche à éviter le pire. Bangui, le 21 mars, 1962.
- Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Père Provincial. Il informe que le projet de nationalisation des écoles a été soumis à l'Assemblée nationale, les juristes de la Présidence étudiaient les modalités, l'Unesco consulté s'y oppose. Il espère que cela ne se réalisera pas, sinon ce serait un grand coup porté à l'enseignement libre. Bangui, le 18 avril 1962.
- Extrait du journal « *Bangui La so* » (= Bangui Aujourd'hui), n° 1525, du vendredi 20 avril 1962. Il parle du projet de loi portant unification de l'enseignement examiné par le Conseil des Ministres en date du 19 avril 1962. Il relève les raisons qui amènent l'État à procéder à la nationalisation des écoles.
- Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Père Provincial. Il n'y a pas de bonnes nouvelles pour les écoles, la loi de nationalisation est imminente. On ne parle pas des 92 européens enseignants, des bâtiments scolaires et des fournitures scolaires qui ne coûtent rien au pays. Il trouve le texte méchant. Les bâtiments scolaires seront expropriés, sans contrepartie, sinon contre 1 franc symbolique. Bangui, le 25 avril 1962.

- Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Père Provincial. Avec beaucoup d'émotion, il annonce la nationalisation de l'enseignement privé intervenue par vote à l'Assemblée nationale. Pour lui, cette loi impose des choses impossibles pour la période transitoire. Pour remédier à cette situation, la seule chose et l'unique reste pour lui la démission, afin d'éviter le pire et qu'un africain, le Père Théodore DOBOZENDI soit vite nommé. Sa démission vient d'être envoyée à Rome par la Délégation Apostolique. Plus moyen de dialoguer avec le Gouvernement, le Président refuse de le recevoir. Bangui, le 3 mai 1962.
- Lettre de Mgr CUCHÉROUSSET au Père Provincial. Dans l'impossibilité de dialoguer avec le Président de la République, il a présenté sa démission à Rome. Le Délégué Apostolique du Pape sera déjà en possession de sa demande. Pour lui, seul un nouvel archevêque africain pourrait renouer le dialogue avec le Président qui s'est tout de même engagé à conserver tous les missionnaires dans les écoles et d'inscrire l'instruction religieuse dans le programme scolaire. Bangui, le 27 mai 1962.
- Lettre du Père Théodore DOBOZENDI à Mgr CUCHÉROUSSET en réponse aux deux lettres qu'il avait reçues. Il fait référence aux difficultés que l'archidiocèse traverse sur le plan des écoles et qui ont poussé l'archevêque à poser sa démission, vu qu'il n'y a pas d'entente entre les nouvelles autorités politique et lui. La question scolaire serait donc le motif du départ de l'archevêque. Rome, le 30 mai 1962.
- Secrétariat Général du Gouvernement, Exposé des motifs du projet de loi portant unification de l'enseignement. Document non daté. Signé : David DACKO.
- Rapport sur le projet de loi portant unification de l'enseignement déposé par le député BOUAKA au nom de la 4^e Commission de l'Assemblée nationale et appelant à voter pour celle-ci. Session ordinaire 1962. Document non daté.
- Projet de loi portant unification de l'enseignement en Centrafrique. Document en 3 titres et 10 articles, mais non daté.
- Loi n°61.223 réglementant l'enseignement privé en Centrafrique.
- **5J1.5b1**
 - Dépêche de Mgr GRANDIN à son collègue de Brazzaville l'informant de sa décision de présenter aux législatives l'abbé BOGANDA pour barrer la route au candidat du SFIO (Section Française de l'Internationale Ouvrière) et à celui des communistes, Bangui, le 19 octobre 1946.
 - Dépêche de Mgr GRANDIN au Père LE COMPTE à Brazzaville, le mandatant du cautionnement des frais du dossier de candidature de BOGANDA aux législatives du 10 novembre 1946 à régler au service du Gouvernorat général de l'AEF. Il lui donne aussi

les instructions pour l'édition des tracts, affiches et programmes politiques pour la campagne de BOGANDA qu'il va lui régler ultérieurement, Bangui, le 19 octobre 1946.

- Reçu de frais de cautionnement (20.000 francs) pour la candidature de BOGANDA aux législatives de 1946, délivré par M. DUC-DUFAYARD, Administrateur des Colonies, secrétaire de la Commission de propagande électorale, Brazzaville, le 22 octobre 1946.
- Barthélémy BOGANDA, « Pourquoi et comment j'ai été arrêté », in *Terre Africaine*, n° 2, avril 1951, p.1. Il souligne les questions politiques et éthiques que posent les subventions de l'État aux écoles libres de l'Église : elles rendent l'Église esclave et complice des situations d'injustice et d'asservissement du peuple par l'administration coloniale dans le pays. Il prône donc la suppression des subventions.
- Barthélémy BOGANDA, « Les ennemis de l'Oubangui et de la race noire », in *Terre Africaine*, n° 3, mai-juin 1951, p.1-2. L'article incrimine Mgr CUCHÉROUSSET comme faisant parti des ennemis de l'Oubangui aux côtés des autorités coloniales, le Gouverneur Colombani, le député MALÉBRANT et les missionnaires du Saint Esprit. Faut-il voir en cela l'origine des mauvais rapports que Mgr CUCHÉROUSSET va avoir avec le nouveau et jeune gouvernement indépendant dont les membres, y compris le Président, sont les fidèles disciples de BOGANDA, ce qui va entraîner sa démission ?
- Lettre du Père Charles FÉRAILLE à son supérieur, le Père DE LA MOUREYRE, justifiant les célébrations religieuses des funérailles de Barthélémy BOGANDA, Bangui, le 10 mai 1959).

- **5J1.8a3**

- *Les chrétiens en Centrafrique*. Document non daté qui donne de bonnes informations historique sur les différentes confessions religieuses occidentales établies dans le pays et leur développement.
- Lettre de Sœur Paulette Petit au Père Guilain DE BANVILLE parlant de la reprise des écoles catholiques avec la Convention de partenariat qui vient d'être signée. La Plané, le 30 juillet 1997.
- Compte-rendu d'un weekend de réflexion, de partage et de prière : « Vivre la réconciliation au quotidien : prise de conscience des difficultés et quelques propositions », document réalisé par le Foyer de Charité de Bangui, 27 et 28 mai 199. La page 15 parle de la situation des écoles.

- **5J3.1a2**

- *Sœurs Missionnaires du Saint-Esprit en Centrafrique 1929-1994*, Publications du Centenaire de l'Église Catholique en Centrafrique, 1994.
- WASSONGO Olivier, (2006), *La mission Sainte-Anne de Berbérati : les dessous d'une fondation (1909-1923)*.

- **SD-D9.2**

- « *L'enseignement dans les territoires français d'Outre-Mer* ». Document réalisé par le Service de Coordination de l'enseignement dans la France d'Outre-Mer, Paris, 1946.
- Mgr BIÉCHY, Rapport sur les écoles en AEF, 11 mars 1949, (document non publié).
- Bulletin Institut d'Études Africaines, n°2, Brazzaville, ORSOM, Paris, 1951 (les pages 73 à 102 portent sur les recherches et publications du Père Charles TISSERANT, grand promoteur des écoles catholiques et de l'éducation en Oubangui-Chari).
- Bulletin Institut d'Études Africaines, n°4, Brazzaville, ORSOM, Paris, 1952 (les pages 187 à 200 portent sur les recherches et publications du Père Charles TISSERANT, grand promoteur des écoles catholiques et de l'éducation en Oubangui-Chari).

Archives privées personnelles

1. Loi n° 97.014, portant orientation de l'Éducation, Bangui, Décembre 1997.
2. Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et de la Technologie, n° 0091/MECRT/SE/CAB, Mots du Ministre Etienne GOYÉMIDÉ à l'endroit de la Conférence Épiscopale Centrafricaine pour la reprise de l'Enseignement Catholique, 24 janvier 1995.
3. Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et de la Technologie, Rapport général des États Généraux de l'Éducation et de la Formation, 30 mai – 08 juin 1994, Bangui. (document non daté).
4. Présidence de la République, Décret n° n°94.098 portant organisation et fixant les attributions du Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et des Technologies, 26 mars 1994.
5. Présidence de la République, Décret n° 00.70 portant organisation et fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale, 13 avril 2000.
6. Présidence de la République, Décret n° 02.044, portant organisation et fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, 6 janvier 2002.

Archives imprimées

1. FMI, « *Rapport des services du FMI relatif aux consultations de 2009 au titre de l'article IV et à la Cinquième revue de l'accord au titre de la Facilité pour la réduction de la pauvreté et pour la croissance* » : Rapport du FMI N° 10/21 du 18 novembre 2009.
2. FNUAP : Fonds des Nations Unies pour la Famille et la Population (UNFPA) : http://countryoffice.unfpa.org/car/2011/06/06/3381/rgph_2013/, visité le 18 décembre 2014.
3. Ministère des Finances et du Plan de la RCA : www.minplan-rca.org/pays.

4. Ministère de l'Économie, du Plan et de la Coopération Internationale, (2007), *DSRP 2008 - 2010 : Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté*, Bangui.
5. Ministère des Colonies (1945), *Conférence Africaine Française : Brazzaville, 30 janvier 1944 - 8 février 1944*, Paris.
6. République Centrafricaine, Constitution de la République Centrafricaine de 2004.
7. Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et de la Technologie (1994), *Les États Généraux de l'Éducation et de la Formation*, Bangui.
8. Ministère de l'Éducation Nationale : *Arrêté n° 0026 de 1997 fixant les conditions d'ouverture des écoles privées en Centrafrique*, 23 avril 1997.
9. Ministère de l'Éducation Nationale (2000), *Plan National de Développement de l'Éducation : 2000 - 2010*, Bangui.
10. Ministère de l'Éducation Nationale (2002), *Annuaire des statistiques scolaires, 2001-2002*, Bangui.
11. Ministère de l'Éducation Nationale (2004), *Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous*, Bangui.
12. Ministère de l'Éducation Nationale (2007), *Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN)*, Unesco.
13. Ministère de l'Éducation Nationale (2008), *Rapport national sur les tendances récentes et la situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes de la RCA en préparation de la CONFINTEA VI (Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes)*, Bangui.
14. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation : 2008 - 2020*, Bangui.
15. Ministère de l'Éducation Nationale (2009), *Biannuaire des statistiques de l'Éducation 2006-2007 et 2007-2008*, Bangui.
16. Ministère de l'Éducation Nationale, (2010), *Annuaire des statistiques, 2008-2009*, Bangui.
17. Ministère de l'Éducation Nationale (2010), *Tableau de bord de l'éducation, Année scolaire 2008-2009*, réalisé par la Direction Générale des Études, des Statistiques et de la Planification, Bangui.
18. PNUD (2000), *Rapport sur le développement humain en RCA*, Bangui.
19. PNUD, (2003), *Rapport Mondial sur le développement humain, Indicateurs DH*, Bangui.

20. PNUD, (2008), *Rapport Mondial sur le développement humain*, Bangui.
21. UNESCO, (2007), *Éléments de diagnostic du Système Éducatif Centrafricain (RESEN)*, Bureau sous-régional de l'Unesco de Yaoundé.
22. UNICEF, *Rapport final MICS 2000 RCA (Enquête à Indicateurs Multiples en matière de pauvreté sociale et d'inégalités en Centrafrique)*.

II. BIBLIOGRAPHIE

A. Instruments de travail

1. CHAMPY, P. ; ETEVE, C., (2005), (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 3ème édition.
2. CHARMASSON , T., (2005), *Archives et sources pour l'histoire de l'enseignement*, Collection Orientations et Méthodes, 5, Comité des travaux historiques et scientifiques.
3. CHARMASSON, T., (2006), (dir.), *Histoire de l'enseignement XIX^e – XX^e siècles*, Institut National de Recherche Pédagogique, Comité des travaux historiques et scientifiques.
4. GIBERT, S., LE BIHAN, S., MAZEL, F., (2014), Découper le temps. Actualité de la périodisation en histoire, in *ATALA*, n° 17, Rennes, Collection Cultures et sciences humaines.
5. GRAWITZ, M., (1993), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 9è édition.
6. HUNSMANN, M., (2010), *Le travail de thèse comme occasion d'exercer sa capacité de penser*, Les aspects concrets de la thèse, (voir <http://act.hypotheses.org/338>, du 30/03/2012).
7. MINZBERG, H., (1989), *Le management, voyage au centre des organisations*, Éditions d'Organisation.
8. MORENO, M., sur proposition de MANVILLE, C., Maître de Conférence GRH, IAE - UT1, Cours IAO/IFSE «*Introduction à l'analyse organisationnelle*», pp. 1-53 ; dossier en ligne : http://foad.refer.org/IMG/pdf/INTRODUCTION_ANALYSE_ORGANISATIONNELLE_M2.pdf
9. PROST, A., (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.
10. ZAKI, L., (2006), « L'écriture d'une thèse en sciences sociales : entre contingences et nécessités », *Genèse*, 4, n° 65, pp. 112-125 (voir www.cairn.info/revue-geneses-2006-4-page-112.htm, du 30/03/2012).
11. SWEETING, A., (2010), « Comparer des époques », in BRAY, M., ADAMSON, B., MASON, M., (dir.), *Recherche comparative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 131-148.

B. Ouvrages généraux

1. AKKARI, A., et PAYET, J-P., (2010), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, Bruxelles, De Boeck, (Coll. Raisons Éducatives).

2. ALMEIDA-TOPOR, H., (d'), (2003), *L'Afrique au 20^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2^e édition.
3. ANTONIOLI, A., (1993), *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Paris, L'Harmattan.
4. Auteur non connu, « Colonisation, enseignement et progrès en Afrique », texte en ligne, <http://pygmalionÉducation.free.fr/pages/colonisationetenseignement.html>, lu le 13/04/2012.
5. BACHELET, M-P., CATALA, N., et alii (2001), *Repenser l'Éducation nationale*, Paris, Bayard, Académie d'Éducation et d'Études Sociales.
6. BARJOT, D., et FREMEAUX, J., (dir.), (2012), *Les sociétés coloniales à l'âge des empires des années 1850 aux années 1950*, Éditions SEDES/CNED.
7. BECKER, G. S., *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, NBER-Columbia University Press, 1964.
8. BOLDUC, D., et AYOUB, A., (2000), « La mondialisation et ses effets : revue de la littérature », voir <http://www.creden.univ-montp1.fr/reseau/publis/Bolduc-Ayoub.pdf> du 19 mai 2012.
9. BORNE, D., et FALAISE, B., (2009), (dir.), *Religion et colonisation XVI^e – XX^e siècle : Afrique-Amérique-Asie-Océanie*, Paris, Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrière.
10. BRAY, M., ADAMSON, B., MASON, M., (dir.) (2010), *Recherche comparative en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
11. CHAPOULIE, J-M., (2010), *L'École d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010.
12. CHAUVIERE, M., et PLAISANCE, E., (2005), *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris, PUF, p.117-132.
13. CHOLVY, G., et alii, (1995), *L'enseignement catholique en France*, Paris, Cerf.
14. COLLECTIF, (1998), *Histoire générale de l'Afrique. L'Afrique depuis 1935*, Paris, Unesco, volume VIII.
15. COLEMAN, J., et HOFFER, T., (1987), *Public and private high schools : the impact of communities*, New York, Basic Books.
16. CONCILE VATICAN II, *Gravissimum Educationis*, Vatican, 1965.
17. CONDETTE, J-F., (dir.), (2012), *Le coût des études : Modalités, acteurs et implications sociales (XVI^e-XX^e siècle)*, Rennes, PUR, (19 contributions).
18. CONDORCET, (1989, 1^{ère} édition :1793), *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Paris, Edilig.

19. COQUERY-VIDROVITCH, C., (1999), *L'Afrique et les Africains au XIXe siècle : mutations, révolutions, crises*, Paris, Armand Colin.
20. DANVERS, F., (2009), *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*, Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion.
21. DELAVIGNETTE, R., (1960), *Christianisme et colonialisme*, Paris, Arthème Fayard.
22. DENISON, E., (1964), « La mesure de la contribution de l'enseignement à la croissance économique », in *Le facteur résiduel et la croissance économique*, OCDE, Paris.
23. DEUBEL, P., HUART, J-M., MONGOUSSE, M., VIN-DATICHE, M., (2011), *Cent fiches pour comprendre le système éducatif*, Breal.
24. DUTERCQ, Y., (dir.), (2011), *Où va l'éducation entre public et privé ?*, Bruxelles, De Boeck.
25. DURKHEIM, E., (1922), *Éducation et sociologie*, PUF, Paris, 10^e édition «Quadrige », 2013.
26. DOYARI DONGOMÉ, C., (2012), *L'Oubangui-Chari et son évangélisation dans le contexte de la politique coloniale française en Afrique Centrale (1889-1960)*, Paris, L'Harmattan.
27. FERRO, M., (1994), *Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances : XIII^e - XX^e siècle*, Paris, Éditions du Seuil.
28. FRANCE DIPLOMATIE : www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/republique-centrafricaine.
29. GELLNER, E., (1989, 1^{ère} édition : 1983), *Nations et nationalisme*, Paris, Payot.
30. GIDE, A., (1927), *Voyage au Congo*, Paris, Gallimard.
31. HUGON, A., (1998), *Introduction à l'histoire de l'Afrique contemporaine*, Paris, Armand Colin, Collection Synthèse, n° 68.
32. HARTOG, F., REVEL, J., (2001), *Les usages politiques du passé*, Paris, Éditions de l'EHESS.
33. ILIFFE, J., (2009), *Les Africains. Histoire d'un continent*, Paris, Flammarion, édition revue et augmentée.
34. JACQUEMET, G., (1956), *Catholicisme*, Tome 4, colonnes 214-217, Letouzey et Ané, Paris.
35. JAMFA CHIADJEU, M. L., (2005), *Comment comprendre la "crise" de l'État postcolonial en Afrique? : un essai d'explication structurelle à partir des cas de l'Angola, du Congo-Brazzaville, du Congo-Kinshasa, du Liberia et du Rwanda*, Peter

Lang, Berne, Frankfurt, Éditions scientifiques européennes, en ligne : <http://books.google.fr/books?id>, du 05/02/12.

36. JOBERT, A., MARY, C., TANGUY, L., (1995), *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin.
37. KALCK, P., (1974), *Histoire de la République Centrafricaine. Des origines préhistoriques à nos jours*, Paris, Berger-Levrault. Cet ouvrage est la thèse de doctorat en histoire réalisée par l'auteur à l'université de Sorbonne en 1970 (2 tomes).
38. KALCK, P., (1992), *Histoire centrafricaine : des origines à 1966*, Paris, l'Harmattan.
39. KANT, E., (1966), *Réflexions sur l'éducation*, traduit par Fr. A. Philonenko, éditions Vrin, Paris.
40. KLEIN, J-F., SINGARAVELOU, P., et DE SUREMAIN, M-A., (2012), *Atlas des empires coloniaux : XIX^e -XX^e siècle*, Paris, Éditions Autrement.
41. KHÔI Lê Thanh (2001), *Éducation et civilisations, Genèse du monde contemporain*, Paris, Horizons du Monde.
42. KHÔI Lê Thanh (1967), *L'industrie de l'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit
43. LANFREY, A., (2003), *Sécularisation, séparation et guerre scolaire. Les catholiques français et l'école (1901-1914)*, Paris, Cerf.
44. LANGUOUET, G., LÉGER, A., (1991), *Public ou Privé*, Paris, Publidix.
45. LAPOSTOLLE, G., MABILLON-BONFILS, B., (2010), *Fiche de Sciences de l'éducation*, Paris, Ellipses.
46. LAUNAY, M., (1988), *L'Église et l'école en France*, Paris, DDB.
47. LELOUP, F., BROT, J., GERARDIN, H., (2012), *L'État, acteur du développement*, Paris, Karthala.
48. LONDRES, A., (1929), *Terre d'ébène : la traite des noirs*, Paris, Albin Michel.
49. MALET, R., (2010), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, (Coll. Perspectives en éducation & formation).
50. MAILLARD, F., (2016), « La réforme de la voie professionnelle : une politique scolaire ? », in POU CET, B., PROST, A., (coord.), *La réforme en éducation au XX^e siècle en France, Carrefours de l'éducation*, 2016/1 (n° 41), , p. 151 - 168.
51. MAULINI, O., & MONTADON, C., (2005), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, p. 147-168, (Coll. Raisons Éducatives).
52. MAROY, C., « Le changement de regard sur l'enseignement privé : le symptôme d'un changement de paradigme », in DUTERCQ, Y., (dir.), (2011), *Où va l'éducation entre public et privé ?*, Bruxelles, De Boeck,

53. MASSARDIER, G., *Politiques et actions publiques*, Armand Colin, collection « U », Paris, 2003.
54. MAURICE, M., SELIER, F., SILVESTER, J.-J., (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF, coll. « Sociologies ».
55. MBEMBE, A., (1988), *Afrique indocile, christianisme, pouvoir et État en Afrique post-coloniale*, Paris, Karthala.
56. M'BOKOLO, E., (2008), *Afrique noire, Histoire et civilisations, du XIX^e siècle à nos jours*, tome 2, Paris, Hatier
57. MEUNIER, O., (dir.), (2009), *Variations et diversités éducatives au Niger*, Paris, l'Harmattan.
58. MOEGLIN, P. (2010), *Les industries éducatives*, Paris, PUF, Collection Que sais-je ?
59. OCDE (1964), *Le facteur résiduel et le progrès économique*, Paris.
60. PICCIOLA, A., (1987), *Missionnaires en Afrique 1840/1940, L'aventure coloniale de la France*, Paris, Denoël.
61. PILON, M., (2006), (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu*, CEPED, Paris.
62. PLAISANCE, E., et GARDOU, C., (dir.) (2001), « Situations de handicap et institution scolaire », in *Revue française de pédagogie*, n° 134.
63. POU CET, B., PROST, A., (coord.), « La réforme en éducation au XX^e siècle en France », in *Carrefours de l'éducation*, 2016/1 (n° 41),
64. POU CET, B., (2011), « L'histoire de l'éducation », in RAYOU Patrick et VAN ZANTEN Agnès (dir.), *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, Que sais-je ? n° 3926, PUF, pp. 115-116.
65. POU CET, B., (2011), *L'État et l'enseignement privé*, Rennes, PUR, 2011
66. POU CET, B., (dir.), (2011), *L'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
67. POU CET, B., (dir.), (2001), *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*, Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.
68. POU CET, B., (2012), *L'enseignement privé en France*, Paris, PUF.

69. PRUDHOMME, C., (2009), in « Philippe Delisle (sous la direction de), *L'Anticléricalisme dans les colonies françaises sous la Troisième République*, Paris, Les Indes savantes.
70. RAYOU, P., et VAN ZANTEN, A., (dir.) (2011), *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, Que sais-je ? n° 3926, PUF.
71. REMOND, R., (1974), *Introduction à l'histoire de notre temps. Le XIX^e siècle, 1815-1914*, tome 2, Paris, édition du Seuil.
72. RIVIALE, P., « Des voyageurs à l'épreuve du terrain : études, enquêtes, explorations (1800-1960) », in *Mémoire d'Avenir, Le Journal des Archives Nationales*, n° 22, avril-juin 2016.
73. SARDAN, J-P, O (de), (2008), *Researching the practical norms of real governance in Africa*, Africa Power & Politics Program, Discussion Paper, n°5, décembre, (voir <http://www.institutions-africa.org/filestream/20090109-discussion-paper-5-researching-the-practical-norms-of-real-governance-in-africa-jean-pierre-olivier-de-sardan-jan-2009>, du 30/03/2012.
74. SILLANS, R., (1958), *Les savanes africaines. Essai sur la physionomie, la structure et le dynamisme des formations végétales ligneuses des régions sèches de la République Centrafricaine*, Éditions Paul Lechevalier, Paris (Encyclopédie biologique), préface de Jean-Louis Trochain. L'Avant-propos est du révérend Père Charles TISSERANT.
75. SURET-CANALE, J., (1964), *Afrique Noire : l'ère coloniale 1900 -1945*, Paris, Éditions Sociales.
76. SZYMANKIEWICZ, C., (dir.), (2013), *Le système éducatif en France*, Les Notices, La Documentation Française, Paris.
77. TACHJIAN VAHE, (2004), *La France en Cilicie et en Haute-Mésopotamie. Aux confins de la Turquie, de la Syrie et de l'Irak (1919-1933)*, Paris, éditions Karthala.
78. THOENIG, J-C., et DURAN, P., (1996), L'État et la gestion publique territoriale, in *Revue française de science politique*, 46e année, n°4, pp. 580-623.
79. TISSERANT, C., (1930), *Essai sur la grammaire Banda*, Institut d'ethnologie, Paris.
80. TISSERANT, C., (1931), *Dictionnaire Banda-Français*, Institut d'ethnologie, Paris.
81. TROGER, V., RUANO-BORBALAN, J-C., (2010), *Histoire du système Éducatif*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 3729, PUF, 2^e édition corrigée. (voire le chapitre 1^{er} : « École et pouvoirs : de l'Église à l'État », pp. 7-25).
82. VANDERMEERSCH, E., (2008), *École : Église et laïcité*, Paris, L'Harmattan.
83. VANHOVE, J-P., (2013), *L'Abbé LEMIRE*, Hazebrouck, Marais du livre.

84. YELE, R., DOKO, P., MAZIDO, A., (dir.), (2011), *Les défis de la Centrafrique : gouvernance et stabilisation du système économique*, Sénégal, CODESRIA.
85. ZAJDA, J., Décentralisation et privatisation dans l'éducation : le rôle de l'État, in AKKARI, A. et PAYET, J-P., (2010), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, Bruxelles, De Boeck, pp. 37-61.
86. ZOCTIZOUM, Y., (1983), *Histoire de la Centrafrique (1879-1959)*, tome 1, Paris, L'Harmattan.
87. ZOCTIZOUM, Y., (1984), *Histoire de la Centrafrique (1959-1979)*, tome 2, Paris, L'Harmattan.

C. Ouvrages spécifiques

a) Éducation et enseignement en Afrique

23. AIGLEPIERRE (d'), R., (2013), L'enseignement privé en Afrique subsaharienne : enjeux, situations et perspectives de partenariats publics-privés, Collection *A Savoir*, n°22, publication de l'Agence Française de Développement (AFD), en ligne : <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifique/s/A-savoir/22-A-Savoir.pdf>.
24. BELLONCLE, G. (1984). *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala.
25. BREGEON, J-J., (1998), *Un rêve d'Afrique : Administrateurs en Oubangui-Chari la Cendrillon de l'Empire*, Paris, Éditions Denoël.
26. CAPELLE, J., (1990), *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*, Paris, Karthala.
27. COMPAORE, M., (2003), La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso, in *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, pp 87 – 98, en ligne depuis décembre 2006, voir <http://etudesafricaines.revues.org/191>, du 05/08/12.
28. DESALMAND, P., (2008), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, t.1 : Des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan, Les Éditions du CERAP (reprise des Éditions CEDA de 1983).
29. DESALMAND, P., (2004), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, t.2 : De la Conférence de Brazzaville à 1984*, Abidjan, Les éditions du CERAP (reprise des Éditions CEDA de 1983).
30. ERNY, P., (1987), *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan
31. ERNY, P., (2001), *Essai sur l'éducation en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.

32. GUTH, S., (1990), L'école en Afrique Noire francophone : une appropriation institutionnelle, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 90, pp. 71-97.
33. GUTH, S., et LANOUE, É., (Coord.), (2004), Écoles publiques, Écoles privées au "Sud" : usages pluriels, frontières incertaines, *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n° 3, publication de l'ARES (Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs ».
34. HUGON, P., (2012), *Géopolitique de l'Afrique*, SEDES, 3è édition.
35. KENYATTA, J., (1962), *Au pied du Mont Kenya*, Paris, Maspero, 1962.
36. KI-ZERBO, J., (1968), *Le monde africain noir*, Paris, Hatier.
37. KOUASSI ADJA, J., (2009), *Évangélisation et colonisation au Togo : conflits et compromissions*, Paris, L'Harmattan. [voir aussi en ligne] : <http://books.google.fr/books?id=> du 05/02/12.
38. LABRUNE-BADIANE, C., SUREMAIN (de), M-A., et BIANCHINI, P., (coord.), (2012), *L'école en situation postcoloniale*, Paris, L'Harmattan.
39. LANGE, M-F., (1998), *L'école au Togo : processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala.
40. LEON, A., (1991), *Colonisation, Enseignement et Éducation, étude historique et comparative*, Paris, l'Harmattan.
41. LE THANH KHOI (dir.), (1971), *L'enseignement en Afrique tropicale*, PUF, Paris.
42. MAZE, J., (1933), *La collaboration scolaire des gouvernements coloniaux et des missions*, Maison-Carrée, Alger, Imprimerie des Pères Blancs.
43. MOUMOUNI, A., (1998), *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence Africaine.
44. NDONGMO, M., (2007), *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire : Perspectives éthiques et théologiques de la mise en place d'une nouvelle philosophie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
45. NGAKOUTOU, T., (2004), *L'éducation africaine demain. Continuité ou rupture ?*, Paris, l'Harmattan.
46. OCDE, (2007), *Principe pour l'engagement international dans les États fragiles et les situations précaires*, CAD - OCDE.
47. QUENUM, J-C., (1988), *Interactions des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique*, Paris, L'Harmattan
48. ROGERS, R., « Éducation, religion et colonisation en Afrique aux XIX^e et XX^e siècles », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 6 | 1997, mis en ligne le 01

janvier 2005, consulté le 13 avril 2012. URL : <http://clio.revues.org/386> ; DOI : 10.4000/clio.386.

49. RUGENGANDE, J., (2008), Développement et diversification de l'enseignement privé au Rwanda, in *Éducation et formation*, e-287, voir <http://www.google.fr/#q>, du 05/02/12
50. SAPPPIA, C., et SERVAIS, O., (dir.) (2010), *Mission et engagement politiques après 1945. Afrique, Amérique latine, Europe*, Paris, Karthala.
51. SARRAUT. A., (1923), *La mise en valeur des colonies françaises*, Paris, Fayot.
52. SECK PAPA, I., (1993), *Stratégie culturelle de la France en Afrique : l'enseignement colonial, 1817-1960*, Paris, l'Harmattan.
53. SORAS, A., (de), (1963), *Relation de l'Église et de l'État dans les pays d'Afrique francophone. Vues et perspectives*, Paris, MANES, pp. 167-169.
54. SUSSET, R., (1934), *La vérité sur le Cameroun et l'AEF*, Paris, Éditions de la Nouvelle Revue Critique.
55. SYLLA, K., (2004), *l'Éducation en Afrique, le défi de l'excellence*, Paris, L'Harmattan.
56. TOSO, C., (1994), *Centrafrique, un siècle d'évangélisation*, Nettuno (Roma), Instituto di San Pietro Claver.
57. UNESCO, *Partenariats avec le secteur privé : marquer la différence*, (secteur des relations extérieures et la coopération), document non daté produit par l'Unesco.
58. UNESCO (1990), *Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous et Cadre d'Action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars.
59. UNESCO, (1998), (Forum Consultatif International sur l'Éducation Pour Tous), *Éducation Pour Tous : bilan à l'an 2000, Directives techniques*, Paris, Unesco.
60. UNESCO (2000), *Éducation Pour Tous, Préparation des plans d'action nationaux, Principes directeurs*, Paris.
61. UNESCO (2000), *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation Pour Tous : tenir nos engagements collectifs*, Forum mondial sur l'éducation à Dakar, Paris.
62. UNESCO (2002), *Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT*, Paris.
63. UNESCO (2007), *Éléments de diagnostic du système éducatif centrafricain*, Paris, Bureau sous-régional de l'Unesco à Yaoundé.
64. UNESCO (2010), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, Unesco, Paris.

65. VALETTE, J., (dir.), (1994), *La France et l'Afrique. L'Afrique subsaharienne de 1914 à 1960*, Paris, Sedes.

b) Éducation en Centrafrique

1. AMAYÉ, M., (1985), « Les Missions catholiques et la formation de l'élite administrative et politique de l'Oubangui-Chari de 1920 à 1958 », Université d'Aix-en-Provence, 2 vol., 876 p. (thèse de 3^e cycle d'Histoire des pays d'outre-mer).
2. AMAYÉ, M., (1999), La formation scolaire dans les missions catholiques de 1920 à 1958, (médiat catholiques), in *Premier centenaire de l'Église Catholique en Centrafrique*, Bangui, Centre Jean XXIII.
3. BANQUE MONDIALE (2008), *Le système éducatif centrafricains : contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté*, Document de travail de la Banque Mondiale, n° 144.
4. DORLEANS, M., et GAGOUGNOLLE, L.C., (2003), *État des lieux du système éducatif centrafricain, Aide mémoire*, Dakar, Unesco, Pôle de Dakar.
5. EGGEN, W., (1976), *Peuple d'autrui, une approche anthropologique de l'œuvre pastorale en milieu centrafricain*, Éditions Pro Mundi-Vita, Bruxelles.
6. GOUNEBANA, J-C., (2006), « Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : situation de l'enseignement primaire », thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne.
7. KOULANINGA, A., (2009), *L'éducation chez les pygmées de Centrafrique*, Paris, L'Harmattan.
8. MOSSOA, L., (2013), *L'appareil éducatif en Centrafrique*, Paris, L'Harmattan.

c) Partenariat

1. COMPTE, D., (2004), « Notion de partenariat », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n°471, [en ligne] voir http://eedd.ac-montpellier.fr/IMG/pdf/Art_Cahier_Peda_Parteneriat_DC.pdf du 31/01/12
2. DHUME, F., (2006), « Qu'est-ce que le partenariat ? Contribution à la création d'un espace de sens (idée et principes du partenariat) » : [article publié en ligne par l'Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt, voir <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article429> du 15 mars 2012.
3. FAURE, A., POLLET, G., WARIN, P., (1995), (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan.

4. LAHARY, D., (2001), « Esquisse d'une théorie du partenariat pour servir dans la pratique », article publié en ligne par l' *Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt*, voir <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article430>, du 15 mars 2012.
5. MERINI, C.,(2001) « Le partenariat : histoire et essai de définition », in Actes de la Journée Nationale de l'OZP du 05 mai 2001, [en ligne] : voir l'Observatoire des Zones Prioritaires, <http://www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf> du 31/01/12
6. PELLETIER, G., (1997), Université de Montréal, QUÉBEC, Le partenariat : du discours à l'action, (cinq principes de base à l'action partenariale) [en ligne], In *Revue des Échanges*, Volume 14, No 3, Septembre, http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Pelletier_A1997_01.html
7. SALVI-POIREL, C.,(2006), Les conventions : aspects juridiques (du partenariat), article publié en ligne par l'*Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt*, voir <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article428>, du 15/03/2012.
8. SPVM., Définition du partenariat : (conditions de réussite et moyens utilisés) : voir http://www.spmv.qc.ca/fr/service/1_5_3_1_definition-partenariat.asp, du 31 janv 2012
9. SCHLERET, Y., Le partenariat : principes et réalité [article non daté en ligne] : voir <http://www.orsas.fr/archives/partenariat.pdf>, du 01/02/12

D. Thèses, Mémoires et articles

1. AIGLEPIERRE (d'), Rohen (2013). « L'enseignement privé, un atout pour l'Afrique Subsaharienne ? », in *Les acteurs privés, partenaires clés de l'éducation*, Secteur Privé & Développement, La Revue de PROPARCO, n°20, décembre 2014, pp. 18-21.
2. AMAYÉ, M., (1985), « Les Missions catholiques et la formation de l'élite administrative et politique de l'Oubangui-Chari de 1920 à 1958 », Université d'Aix-en-Provence, 2 vol., 876 p. (thèse de 3^e cycle d'Histoire des pays d'outre-mer).
3. ASSA-MBOULOU, L., (2003), «Influence catholique et pouvoir colonial au Gabon », Thèse de doctorat en Histoire, dirigée par Jean Martin, Université de Lille 3.
4. BAKER WALLACE, R., (2003), Les partenariats avec le secteur privé. Une contribution personnelle du point de vue du secteur privé, un document de base, Paris, Unesco, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001299/129986fo.pdf>, du 23/05/2012.
5. BELLENGIER, F., (2009), « Une loi d'apaisement : la Loi Debré », texte intégral de l'intervention au Congrès des Directeurs Diocésains de l'Enseignement catholique à la Rochelle du 18 au 20 mai 2009, document en ligne : <http://www.enseignement-catholique.fr/files/pdf/F-Bellengier.pdf>, du 06/08/12.

6. BEVARRAH, Lala, (1985), « L'ethnocide bantou (Gbaya) et la politique de rééducation : essai d'analyse de la mission civilisation française et son effet post-colonial en ex-AEF », Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Paris 8, sous la direction de René LOURAU.
7. CHARLIER, J-É., et CROCHÉ, S., (2010), « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de pédagogie*, 172, juillet-août, p. 77- 84.
8. CHARLIER, J-É., et CROCHÉ, S., (2012), « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Éducation et Sociétés*, 29, p. 87-102.
9. COLLANTIER, F., « Les concepts de statut et de rôle », in *AR.I.A.NE / Initiatives*, DC3, document en ligne, [http://aspsariane.fr/assets/sites/aspsariane.fr/uploaded/Les concepts de statut et de rôle.pdf](http://aspsariane.fr/assets/sites/aspsariane.fr/uploaded/Les%20concepts%20de%20statut%20et%20de%20r%C3%B4le.pdf), consulté le 18 juin 2014.
10. DIOP, A., (2011), « Politique de recrutement des enseignants non fonctionnaires et qualité de l'éducation de base au Sénégal : quels enseignements vers l'Éducation Pour Tous (EPT) ? », Thèse en Sciences Économiques, IREDU, Université de Bourgogne, sous la direction de Jean BOURDON et Abdoulaye DIAGNE.
11. JOURNAL CENTRAFRIQUE-PRESSE.COM , du 16 septembre 2008.
12. KINATA, C., (2004), « Les administrateurs et les missionnaires face aux coutumes au Congo français », in *Cahiers d'études africaines*, n° 175, p. 593-608.
13. KITAEV, I., (2001), « Privatisation de l'éducation : un débat d'actualité », in *Lettre d'Information de l'Institut International de Planification de l'Éducation*, Paris, IPE/UNESCO, janvier-mars, pp. 1-5.
14. KPAMO, D., (1994), « Impacts socio-économique et culturels des missionnaires catholiques et des administrateurs coloniaux dans la région de la Haute-Sangha, de 1920 à 1960, l'exemple de Gbala-Gbalaté (Béberati) en République Centrafricaine », Thèse de Doctorat en Histoire, Lyon, 2 vol., sous la direction de Claude PRUDHOMME.
15. KOURADOMA DEGAULLE, B. (2000), « Église et Éducation. D'une conviction à un nouvel engagement dans l'Enseignement en Centrafrique », *Les Cahiers de Saint Marc*, Grand Séminaire Saint Marc, Bangui.
16. LANOUE, E., (2002), « Les politiques de l'école catholique en Afrique de l'Ouest : le cas de la Côte d'Ivoire (1945 – 200) », École des Hautes Études en Sciences Sociales, Thèse de Doctorat, Paris, sous la direction de Claudine Vidal.
66. LANOUE, E., (2003), « Le temps des missionnaires n'est plus ! Le devenir postcolonial de l'enseignement catholique en Côte-d'Ivoire (1958-2000) », in *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), n°169-170, pp. 99-120. (article en ligne : <http://etudesafricaines.revues.org/192>, du 15 mars 2012.

67. LANOUE, E., (2004), « Les écoles catholiques et la construction des identités scolaires en Côte d'Ivoire », in *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les Savoirs*, n°3, p. 79-95.
17. LETELLIER, V., (2000), « Offre et demande de scolarisation en milieu urbain africain : approche de l'enseignement primaire à Bangui, (République Centrafricaine) », Mémoire de Maîtrise de géographie, Université de Caen.
18. MAULINI, O. & PERRENOUD, P., (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », *Raisons Éducatives*, p. 147-168.
19. MARZOUKI, A., et HAMDI, S., (2004), « Partenariat Université-Entreprise : partenariat et état des lieux et perspectives de renforcement » (mémoire en ligne de Master spécialisé en gestion des établissements d'enseignement supérieur, http://www.memoireonline.com/01/08/885/m_partenariat-universite-entreprise-Etats-des-lieux.html, du 31/01/12
20. MBÉRIO, A., (1982), « Identité culturelle et enseignement catholique en Centrafrique, 1938-1957 », doctorat 3^è cycle en Histoire, Lyon III, sous la direction de Gadille.
21. MILED, M., (2005), « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation », Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136.
22. MOUSSAPITI, S., (1989), « 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 Conseiller Pédagogiques. ENS, Bangui.
23. NAMYOUISSÉ, J-M., (2007), « Le système éducatif et les abandons scolaires en Centrafrique : cas de la région de l'Ouham », Lille, ANRT (Atelier National de Reproduction des Thèses).
24. NGUEMA ANGO, J-M., (2010), « Le monitorat à l'école élémentaire gabonaise, de la colonisation à 2007, fondements sociaux et questions de compétence et d'efficacité pédagogiques des moniteurs », thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris Ouest Nanterre la Défense.
25. NIANG, F., (2014), « L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 13 | 2014, mis en ligne le 02 juin 2014, consulté le 13 janvier 2017. : <http://cres.revues.org/2665>.
26. NTAMBUA KAYEMBE, A., (2007), « L'Église et le pouvoir politique en République Démocratique du Congo (collaboration ou antagonisme) », [Mémoire en ligne] voir <http://www.memoireonline.com/04/10/3318/LÉglise-et-le-pouvoir-politique-en-republique-democratique-du-Congo-collaboration-ou-antagonism.html> du 05/02/12.

27. POIRIER, T., (2012), « Éducation Pour Tous, aléa des États fragiles », thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, sous la direction de Jean Bourdon.
28. PRUDHOMME, C., (2009), « La mission du XX^e siècle : triomphe, crise et mutations du côté catholique en particulier à travers l'exemple des Spiritains », in *Histoire et missions chrétiennes* 2009/2, n°10, p. 9-31.
29. SIRHUZA BALAGIZI, S., (2008), « La laïcisation de l'espace politique en république démocratique du Congo. Une analyse critique des rapports Église catholique-État de l'indépendance à 2008 » [en ligne]. Voir http://www.memoireonline.com/08/11/4779/m_La-lacisation-de-lespace-politique-en-republique-democratique-du-Congo-une-analyse-critique-0.html, du 05/02/12.
30. VINOKUR, A. (2004), « Public, Privé... ou Hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, 2004, p. 13-33.
31. YANGOTO KONGBO, A. M., (2004), « Étude comparative du rendement scolaire dans les écoles privées de Sainte-Thérèse et Élim à Bangui », Mémoire de Maîtrise en Sociologie, Université de Bangui, sous la direction de Isaac BENGUEMALET.
32. YERIMA BANGA, J-L., (2006), « Église et Éducation en Centrafrique : Apport de l'Enseignement Catholique Associé à la Nation », Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université de Bangui.
33. YERIMA BANGA, J-L., (2011), « Le processus de mondialisation de l'éducation et ses effets en contexte en Afrique francophone : cas de la République Centrafricaine », Mémoire de Master 2 en Sciences de l'Éducation, Université Charles DE GAULLE, Lille 3, Lille.
34. ZEMBEA, M., (1996), « la nationalisation de l'éducation en RCA », Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du CAAP, ENS, Bangui.
35. ZIGUELE, M., ancien premier ministre de Centrafrique de 2001 à 2003, « L'éducation et le travail décent, seuls remèdes contre l'instabilité politique et les guerres civiles en Afrique : Le cas de la République Centrafricaine », intervention donnée à la Réunion de l'Alliance Progressiste à Lisbonne du 4 au 6 décembre 2014, publiée sur le site : http://www.centrafrique-presse.info/site/info-annonce_et_divers-6651.html : du 6 décembre 2014.

E. Sitographie

- Journal Centrafrique-Presse : http://www.centrafrique-presse.info/site/info-annonce_et_divers-6651.html : du 6 décembre 2014.
- Mémoire en ligne : http://www.memoireonline.com/08/11/4779/m_La-lacisation-de-lespace-politique-en-republique-democratique-du-Congo-une-analyse-critique-0.html, du 05/02/12.
- Mémoire en ligne : <http://www.memoireonline.com/04/10/3318/LEglise-et-le-pouvoir-politique-en-republique-democratique-du-Congo-collaboration-ou-antagonism.html> du 05/02/12.
- Mémoire en ligne : http://www.memoireonline.com/01/08/885/m_partenariat-universite-entreprise-Etats-des-lieux.html, du 31/01/12
- [http://aspsariane.fr/assets/sites/aspsariane.fr/uploaded/Les concepts de statut et de rôle.pdf](http://aspsariane.fr/assets/sites/aspsariane.fr/uploaded/Les%20concepts%20de%20statut%20et%20de%20r%C3%B4le.pdf), consulté le 18 juin 2014.
- <http://cres.revues.org/2665>. mis en ligne le 02 juin 2014, consulté le 13 janvier 2017.
- <http://www.enseignement-catholique.fr/files/pdf/F-Bellengier.pdf>, du 06/08/12.
- <http://www.lanouvellecentrafrique.info/2017/01/24/depechenana-mambere-lecole-reprend-a-niem-yelewa/>, du 24/01/2017.
- Unesco, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001299/129986fo.pdf>, du 23/05/2012.
- <http://www.orsas.fr/archives/partenariat.pdf>, du 01/02/12
- http://www.spvm.qc.ca/fr/service/1_5_3_1_definition-partenariat.asp, du 31 janvier 2012
- *L'Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt*, voir <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article428>, du 15/03/2012.
- *Revue des Échanges* : http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Pelletier_A1997_01.html
- L'Observatoire des Zones Prioritaires, <http://www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf> du 31/01/12
- *Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt* : <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article430>, du 15 mars 2012.
- *Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt*, voir <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article429> du 15 mars 2012.
- *Les Cahiers Pédagogiques* : http://eedd.ac-montpellier.fr/IMG/pdf/Art_Cahier_Peda_Parteneriat_DC.pdf du 31/01/12.
- *Éducation et formation*, e-287, voir <http://www.google.fr/#q>, du 05/02/12.

- *Histoire, femmes et sociétés* : URL : <http://clio.revues.org/386> ; DOI : 10.4000/clio.386., consulté le 13 avril 2012.
- *Cahiers d'études africaines*, : <http://etudesafricaines.revues.org/192>, du 15 mars 2012.
- *Cahiers d'études africaines*, : <http://etudesafricaines.revues.org/191>, du 05/08/12.
- Collection *A Savoir*, publication de l'Agence Française de Développement (AFD) : <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/A-savoir/22-A-Savoir.pdf>.
- Africa Power & Politics Program, Discussion Paper, n°5, December : <http://www.institutions-africa.org/filestream/20090109-discussion-paper-5-researching-the-practical-norms-of-real-governance-in-africa-jean-pierre-olivier-de-sardan-jan-2009>, du 30/03/2012.
- « La mondialisation et ses effets : revue de la littérature », : <http://www.creden.univ-montp1.fr/reseau/publis/Bolduc-Ayoub.pdf> du 19 mai 2012.
- *Genèse*, 4, n° 65, : www.cairn.info/revue-geneses-2006-4-page-112.htm, du 30/03/2012.
- Cours IAO/IFSE, «*Introduction à l'analyse organisationnelle* » : http://foad.refer.org/IMG/pdf/INTRODUCTION_ANALYSE_ORGANISATIONNELLE_M2.pdf.
- Les aspects concrets de la thèse : <http://act.hypotheses.org/338>, du 30/03/2012.

ACRONYMES / SIGLES

AEF : Afrique Équatoriale Française

AG.CPSE : Archives Générales de la Congrégation des Pères du Saint-Esprit

ANOM, F.M : Archives Nationales d'Outre-Mer, Fonds Ministériel

ANOM, G.G : Archives Nationales d'Outre-Mer, Gouvernorat Général

BC : Brevet des Collèges

BET : Brevet d'Études Techniques

BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle

BM : Banque Mondiale

BIT : Bureau International du Travail

BPET : Brevet Professionnel de l'Enseignement Technique

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CEG : Collège d'Enseignement Général

CE1 : Cours Élémentaire 1

CE2 : Cours Élémentaire 2

CECA : Conférence Épiscopale de Centrafrique

CEPE : Certificat d'Études Primaires Élémentaires

CEF1 : Certificat d'Études du Fondamental 1

CFA : Communauté Financière d'Afrique

CI : Cours d'Initiation

CP : Cours Préparatoire

CM1 : Cours Moyen 1

CM2 : Cours Moyen 2

CNECAC : Comité National de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique

Coord. : Coordination (sous)

CPR : Centre Pédagogique Régional

DEPPE : Direction de l'Enseignement Privé et du Partenariat Éducatif

Dir. : Direction (sous)

DSRP : Document de Stratégie de la Réduction de la Pauvreté

DVA : Départ Volontaire Assisté

ECAC : Enseignement Catholique Associé de Centrafrique

ENS : École Normale Supérieure (pour la formation des enseignants du secondaire)

ENI : École Normale des Instituteurs

EPT : Éducation Pour Tous

FED : Fonds Européen de Développement

FAC : Fonds d'Aide et de Coopération

FIDES : Fonds d'Investissement et de Développement Économique et Social (des territoires d'Outre-Mer)

FMI : Fonds Monétaire International

IAB : Inspections Académique de Bangui

Idem : le même

Ibidem : au même endroit

JO : Journal Officiel

LMD : Licence - Master - Doctorat

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

Mgr : Monseigneur

MICS : Multiple Indicators Cluster Survey

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

ONU : Organisation des Nations Unies

OIEC : l'Office International de l'Enseignement Catholique

OIT : Organisation International du Travail

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

OUA : Organisation de l'Unité Africaine

PNA-EPT : Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous

PNDE : Plan National du Développement de l'Éducation

PASECA : le Projet d'Appui au Système Éducatif en Centrafrique

RCA : République Centrafricaine

RESEN : le Rapport d'État sur le Système Éducatif National

SDECAC: Secrétariat Diocésain de l'Enseignement Catholique de Centrafrique

SGECAC : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique de Centrafrique

UNESCO : Fonds des Nations Unies pour l'Éducation et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

TABLES DES ILLUSTRATIONS

Liste des Figures :

FIGURE 1 : TABLEAU COMPARATIF ÉDUCATION TRADITIONNELLE ET ENSEIGNEMENT OCCIDENTAL CLASSIQUE.....	- 83 -
FIGURE 2 : TABLEAU COMPARATIF CONTRADICTOIRE DE SUBVENTIONS REÇUES	- 122 -
FIGURE 3 : PART DU BUDGET DE L'ÉDUCATION SUR LE BUDGET TOTAL ET POURCENTAGE DE 1935 À 1938	- 123 -
FIGURE 4 : TABLEAU COMPARATIF ENTRE PUBLIC ET PRIVÉ EN 1962.....	- 152 -
FIGURE 5 : EFFECTIFS D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE DE 1960 À 1989	- 162 -
FIGURE 6 : TABLEAU DES FONDS PERÇUS ENTRE 1920 ET 1924.....	- 198 -
FIGURE 7 : ÉVOLUTION DES ŒUVRES SCOLAIRES MISSIONNAIRES : 1925 - 1932.....	- 205 -
FIGURE 8 : ÉVOLUTION DES ŒUVRES SCOLAIRES MISSIONNAIRES : 1931 - 1939.....	- 206 -
FIGURE 9 : ÉVOLUTION DES ŒUVRES SCOLAIRES MISSIONNAIRES : 1930 - 1960.....	- 208 -
FIGURE 10 : IMPLANTATION DES ÉCOLES PRIVÉES CATHOLIQUES DANS LA VILLE DE BANGUI APRÈS 1945.....	- 217 -
FIGURE 11 : EFFECTIF DES ÉCOLES CATHOLIQUES REMISES À L'ÉTAT EN 1963	- 218 -
FIGURE 12 : DESSIN : ÉTAT / ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE : UN PARTENARIAT RENFORCÉ.....	- 243 -
-	
FIGURE 13 : ORGANIGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ASSOCIÉ DE CENTRAFRIQUE.....	- 278 -
FIGURE 14 : NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, ÂGE D'ENTRÉE, DURÉE D'ÉTUDES ET ÂGE DE SORTIE	- 329 -
FIGURE 15 : RÉPARTITION ENTRE PUBLIC ET PRIVÉ AU PRÉSCOLAIRE SELON LES STATISTIQUES DE 2008 - 2009.....	- 330 -
FIGURE 16 : RÉPARTITION ENTRE PUBLIC ET PRIVÉ AU F1 SELON LES STATISTIQUES DE 2008 - 2009	- 331 -
FIGURE 17 : RÉPARTITION ENTRE PUBLIC ET PRIVÉ AU F2 ET SECONDAIRE GÉNÉRAL SELON LES STATISTIQUES DE 2008 - 2009.....	- 333 -
FIGURE 18 : EFFECTIF TOTAL DES ÉLÈVES ET PROPORTION DE REDOUBLEMENT.....	- 340 -
FIGURE 19 : TAUX D'ABANDON PAR NIVEAU EN 2007 - 2008	- 341 -
FIGURE 20 : TAUX DE PROMOTION EN 2007 - 2008.....	- 342 -
FIGURE 21 : MANUELS SCOLAIRES PAR NIVEAU	- 344 -
FIGURE 22 : RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR CATÉGORIES ET PAR GRADES PROFESSIONNELS	- 347 -
FIGURE 23 : BUDGET NATIONAL ALLOUÉ À L'ÉDUCATION.....	- 354 -
FIGURE 24 : RÉPARTITION PAR NIVEAU DES ÉCOLES PRIVÉES DANS LES INSPECTIONS ACADÉMIQUES DE BANGUI ET DU CENTRE-SUD	- 403 -
FIGURE 25 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ECAC DE 1997 À 2008.....	- 417 -
FIGURE 26 : NOMBRE DES ÉCOLES DE L'ECAC ET EFFECTIF NATIONAL.....	- 417 -
FIGURE 27 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ECAC DE 1996 À 2008.....	- 420 -
FIGURE 28 : ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES DANS L'INSPECTION ACADÉMIQUE DE BANGUI POURCENTAGE.....	- 430 -

Liste des Graphiques :

GRAPHIQUE 1: ÉVOLUTION DU TAUX DE SCOLARISATION EN OUBANGUI-CHARI DE 1939 À 1958.....	- 135 -
GRAPHIQUE 2 : ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE DE 1960 À 1989	- 163 -
GRAPHIQUE 3 : ÉVOLUTION DE LA POPULATION DE 2000 À 2010	- 302 -
GRAPHIQUE 4 : ÉVOLUTION DE LA DETTE EXTÉRIEURE (EN MILLIARD US\$).....	- 304 -
GRAPHIQUE 5 : STRUCTURATION SYSTÉMIQUE DES DIFFÉRENTS NIVEAUX SCOLAIRES ET ACADÉMIQUES	- 336 -
GRAPHIQUE 6 : PROPORTION DES ENSEIGNANTS PAR CATÉGORIE.....	- 348 -
GRAPHIQUE 7 : ÉVOLUTION DU BUDGET NATIONAL À L'ÉDUCATION	- 355 -
GRAPHIQUE 8 : ORGANIGRAMME ET STRUCTURES DU COMITÉ DE PILOTAGE DE L'ÉDUCATION EN RCA	- 388 -
GRAPHIQUE 9 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ECAC DE 1996 À 2008	- 420 -

Liste des Photos :

PHOTO 1 : UNE VUE DE LA RÉALITÉ DE L'ÉCOLE CENTRAFRICAINE.....	- 343 -
PHOTO 2 : UNE CLASSE SURCHARGÉE EN RCA	- 357 -
PHOTO 3 : SALLE DE CLASSE À L'ÉCOLE DE BÉDOBAKÉ (RÉGION DE PAOUA).....	- 358 -
PHOTO 4 : ÉCOLE DE BÉBOY (RÉGION DE PAOUA)	- 358 -

Liste des Cartes :

CARTE 1 : CARTE POLITIQUE DE L'AFRIQUE	- 56 -
CARTE 2 : DÉCOUPAGE DU TERRITOIRE PAR INSPECTION D'ACADÉMIE ET PAR CIRCONSCRIPTION SCOLAIRE.....	- 324 -

Index

A

- ABBÉ LEMIRE, - 222 -, - 223 -, - 471 -
ABBÉ PIERRE, - 223 -
ACTEURS, - 12 -, - 18 -, - 21 -, - 22 -, - 26 -, - 30 -, - 31 -,
- 32 -, - 34 -, - 36 -, - 44 -, - 46 -, - 49 -, - 54 -, - 71 -, -
86 -, - 190 -, - 248 -, - 265 -, - 270 -, - 297 -, - 300 -, -
320 -, - 328 -, - 364 -, - 366 -, - 367 -, - 370 -, - 373 -, -
376 -, - 381 -, - 384 -, - 387 -, - 389 -, - 390 -, - 423 -, -
427 -, - 428 -, - 429 -, - 431 -, - 432 -, - 433 -, - 476 -
ACTION PUBLIQUE, - 12 -, - 19 -, - 26 -, - 28 -, - 30 -, -
32 -, - 33 -, - 62 -, - 118 -, - 362 -, - 363 -, - 364 -, - 368
-, - 372 -, - 380 -, - 383 -, - 391 -, - 392 -, - 413 -, - 418
-, - 422 -, - 427 -, - 428 -, - 430 -, - 431 -, - 433 -
ADAM (Mgr), - 443 -
ADDIS-ABEBA, - 12 -, - 144 -, - 309 -, - 310 -
ADMINISTRATION COLONIALE, - 12 -, - 46 -, - 47 -,
- 51 -, - 57 -, - 58 -, - 59 -, - 62 -, - 63 -, - 64 -, - 65 -, -
86 -, - 88 -, - 89 -, - 94 -, - 95 -, - 99 -, - 101 -, - 102 -, -
103 -, - 104 -, - 106 -, - 107 -, - 108 -, - 110 -, - 111 -, -
114 -, - 118 -, - 119 -, - 121 -, - 124 -, - 125 -, - 126 -, -
135 -, - 136 -, - 166 -, - 167 -, - 174 -, - 181 -, - 182 -, -
185 -, - 187 -, - 191 -, - 198 -, - 209 -, - 210 -, - 211 -, -
225 -, - 227 -, - 309 -, - 319 -, - 444 -, - 462 -
ADULTES, - 69 -, - 72 -, - 76 -, - 77 -, - 81 -, - 253 -, -
292 -, - 327 -, - 375 -, - 387 -, - 421 -, - 423 -, - 464 -
AEF, - 35 -, - 46 -, - 47 -, - 51 -, - 52 -, - 55 -, - 57 -, - 59 -,
- 65 -, - 87 -, - 95 -, - 96 -, - 97 -, - 98 -, - 99 -, - 100 -, -
101 -, - 102 -, - 103 -, - 104 -, - 105 -, - 106 -, - 107 -, -
108 -, - 109 -, - 110 -, - 111 -, - 112 -, - 113 -, - 114 -,
115 -, - 116 -, - 119 -, - 120 -, - 122 -, - 123 -, -
124 -, - 125 -, - 126 -, - 127 -, - 128 -, - 129 -, - 130 -, -
131 -, - 132 -, - 135 -, - 136 -, - 140 -, - 142 -, - 143 -, -
183 -, - 184 -, - 198 -, - 209 -, - 211 -, - 212 -, - 224 -, -
227 -, - 382 -, - 436 -, - 437 -, - 438 -, - 439 -, - 440 -, -
441 -, - 442 -, - 443 -, - 444 -, - 445 -, - 459 -, - 461 -, -
463 -, - 474 -, - 482 -, *Voir* AFRIQUE EQUATORIALE
FRANCAISE
AFRIQUE, - 12 -, - 13 -, - 14 -, - 17 -, - 18 -, - 21 -, - 28 -,
- 38 -, - 46 -, - 47 -, - 49 -, - 50 -, - 51 -, - 52 -, - 53 -, -
54 -, - 55 -, - 56 -, - 59 -, - 60 -, - 61 -, - 62 -, - 63 -, - 65
-, - 66 -, - 67 -, - 68 -, - 71 -, - 73 -, - 77 -, - 78 -, - 79 -, -
80 -, - 81 -, - 82 -, - 84 -, - 85 -, - 87 -, - 88 -, - 93 -, - 94
-, - 95 -, - 97 -, - 99 -, - 100 -, - 101 -, - 102 -, - 111 -, -
112 -, - 119 -, - 140 -, - 141 -, - 142 -, - 143 -, - 144 -, -
172 -, - 183 -, - 186 -, - 194 -, - 196 -, - 214 -, 駿- 215 -,
- 216 -, - 217 -, - 220 -, - 223 -, - 227 -, - 232 -, - 264 -,
- 275 -, - 292 -, - 293 -, - 300 -, - 301 -, - 309 -, - 312 -,
- 314 -, - 319 -, - 335 -, - 352 -, - 356 -, - 357 -, - 359 -,
- 366 -, - 367 -, - 378 -, - 379 -, - 391 -, - 429 -, - 437 -,
- 438 -, - 441 -, - 453 -, - 467 -, - 468 -, - 470 -, - 471 -,
- 472 -, - 473 -, - 474 -, - 475 -, - 476 -, - 477 -, - 479 -,
- 482 -
AFRIQUE EQUATORIALE FRANCAISE, - 47 -, - 52 -,
- 55 -, - 59 -, - 143 -, - 437 -
AFRIQUE OCCIDENTALE FRANCAISE, - 47 -, - 100
-, - 112 -, - 141 -
AGENTS COMMUNAUX, - 347 -, - 348 -
AGENTS SUPÉRIEURS, - 349 -
AGENTS VILLAGEOIS, - 347 -, - 348 -
AIGLEPIERRE (d'), - 18 -, - 391 -, - 423 -, - 429 -, - 472
-, - 476 -
AKKARI, - 21 -, - 429 -, - 466 -, - 472 -
ALFASSA, - 109 -, - 183 -, - 184 -, - 438 -, - 440 -, - 441
-
ALLEMAGNE, - 21 -, - 54 -, - 55 -, - 300 -, - 469 -, - 470
-
ALMEIDA-TOPOR, - 467 -
ALPHABÉTISATION, - 17 -, - 20 -, - 89 -, - 119 -, - 125
-, - 202 -, - 253 -, - 285 -, - 327 -, - 339 -, - 387 -, - 391
-, - 415 -, - 419 -, - 421 -
AMAYÉ, - 29 -, - 34 -, - 38 -, - 78 -, - 118 -, - 121 -, - 122
-, - 183 -, - 209 -, - 216 -, - 217 -, - 444 -, - 475 -, - 476
-
ANGOLA, - 143 -, - 352 -, - 468 -
ANNÉES BLANCHES, - 163 -, - 164 -, - 165 -, - 234 -, -
235 -
ANOM *Voir* ARCHIVES NATIONALES D'OUTRE-MER
ANTICLÉRICALISME, - 91 -, - 92 -, - 93 -, - 166 -, -
191 -, - 227 -
ANTONETTI, - 61 -, - 111 -, - 112 -, - 114 -, - 115 -, -
117 -, - 202 -, - 438 -, - 441 -
ANTONIOLI, - 301 -, - 467 -
AOF *Voir* AFRIQUE OCCIDENTALE FRANCAISE, *Voir*
Afrique Equatoriale Française
AOF (), - 47 -, - 51 -, - 66 -, - 112 -, - 142 -, - 440 -
APPRENTISSAGE, - 63 -, - 76 -, - 81 -, - 112 -, - 132 -, -
315 -, - 333 -, - 337 -, - 340 -, - 345 -, - 375 -, - 379 -, -
418 -, - 419 -
ARCHIVES NATIONALES D'OUTRE-MER (ANOM),
- 35 -, - 88 -, - 436 -, - 443 -, - 482 -
ARRETÉ, - 66 -, - 93 -, - 97 -, - 99 -, - 102 -, - 104 -, - 105
-, - 106 -, - 107 -, - 109 -, - 110 -, - 112 -, - 115 -, - 117
-, - 118 -, - 120 -, - 121 -, - 125 -, - 126 -, - 128 -, - 130
-, - 131 -, - 132 -, - 133 -, - 151 -, - 153 -, - 154 -, - 155
-, - 156 -, - 157 -, - 178 -, - 183 -, - 184 -, - 198 -, - 202
-, - 222 -, - 227 -, - 228 -, - 247 -, - 251 -, - 323 -, - 393
-, - 394 -, - 395 -, - 396 -, - 400 -, - 401 -, - 402 -, - 409
-, - 412 -, - 413 -, - 422 -, - 441 -, - 445 -, - 458 -, - 459
-, - 462 -
ASSA-MBOULOU, - 476 -

ASSEMBLEE NATIONALE, - 91 -, - 142 -, - 145 -, -
 149 -, - 150 -, - 152 -, - 153 -, - 165 -, - 222 -, - 223 -, -
 224 -, - 236 -, - 238 -, - 384 -
 ASSOCIATIONS DES PARENTS D'ÉLÈVES, - 165 -,
 - 236 -, - 271 -, - 347 -
 AUGAGNEUR, - 101 -, - 103 -, - 105 -, - 109 -, - 111 -, -
 118 -, - 198 -, - 199 -, - 437 -, - 438 -, - 444 -
 AUGOUARD (Mgr), - 52 -, - 53 -, - 92 -, - 101 -, - 103 -,
 - 107 -, - 108 -, - 109 -, - 176 -, - 177 -, - 178 -, - 179 -,
 - 180 -, - 181 -, - 186 -, - 187 -, - 193 -, - 195 -, - 198 -,
 - 199 -, - 203 -, - 211 -, - 438 -, - 440 -, - 441 -, - 444 -,
 - 452 -, - 453 -, - 458 -
 AUJOULAT, - 445 -
 AURORISATION D'OUVERTURE, - 128 -, - 130 -, -
 132 -, - 156 -, - 249 -, - 394 -, - 395 -, - 399 -, - 401 -, -
 403 -, - 406 -, - 441 -, - 458 -
 AUTORITÉS CIVILES, - 264 -, - 270 -, - 382 -, - 414 -
 AUTORITÉS ECCLÉSIASTIQUES, - 167 -, - 382 -, -
 414 -
 AUTORITÉS POLITIQUES, - 18 -, - 99 -, - 144 -, - 150
 -, - 157 -, - 223 -, - 363 -
 AXIOLOGIQUE, - 3 -, - 8 -, - 26 -, - 40 -, - 362 -, - 370 -,
 - 372 -, - 383 -, - 422 -, - 423 -, - 429 -, - 433 -
 AYOUB, - 467 -

B

BACHELET, - 259 -, - 467 -
 BAKER WALLACE, - 476 -
 BALANDIER, - 319 -
 BALL, - 398 -
 BAMAKO, - 140 -, - 141 -
 BAMBARI, - 116 -, - 119 -, - 182 -, - 184 -, - 185 -, - 189
 -, - 209 -, - 213 -, - 214 -, - 242 -, - 347 -
 BANGANDOU, - 184 -
 BANGASSOU, - 148 -, - 155 -, - 158 -, - 182 -, - 208 -, -
 209 -, - 214 -, - 218 -, - 223 -, - 242 -, - 446 -, - 456 -
 BANGUI, - 13 -, - 24 -, - 33 -, - 36 -, - 38 -, - 48 -, - 49 -, -
 50 -, - 52 -, - 53 -, - 65 -, - 86 -, - 87 -, - 88 -, - 89 -, - 95
 -, - 96 -, - 97 -, - 105 -, - 106 -, - 107 -, - 108 -, - 113 -, -
 116 -, - 124 -, - 130 -, - 131 -, - 133 -, - 143 -, - 145 -, -
 148 -, - 150 -, - 154 -, - 155 -, - 157 -, - 158 -, - 159 -, -
 164 -, - 167 -, - 176 -, - 177 -, - 178 -, - 179 -, - 181 -, -
 182 -, - 183 -, - 184 -, - 188 -, - 189 -, - 190 -, - 192 -, -
 193 -, - 194 -, - 197 -, - 199 -, - 202 -, - 205 -, - 207 -, -
 208 -, - 209 -, - 213 -, - 214 -, - 216 -, - 217 -, - 218 -, -
 223 -, - 224 -, - 225 -, - 228 -, - 229 -, - 230 -, - 237 -, -
 239 -, - 243 -, - 246 -, - 247 -, - 248 -, - 252 -, - 253 -, -
 254 -, - 257 -, - 260 -, - 261 -, - 274 -, - 275 -, - 285 -, -
 286 -, - 288 -, - 291 -, - 293 -, - 303 -, - 322 -, - 323 -, -
 326 -, - 330 -, - 331 -, - 332 -, - 333 -, - 334 -, - 335 -, -
 338 -, - 343 -, - 356 -, - 384 -, - 386 -, - 387 -, - 389 -, -
 390 -, - 393 -, - 399 -, - 401 -, - 402 -, - 404 -, - 405 -, -
 419 -, - 430 -, - 431 -, - 443 -, - 444 -, - 445 -, - 446 -, -
 447 -, - 448 -, - 451 -, - 454 -, - 455 -, - 456 -, - 457 -

458 -, - 459 -, - 460 -, - 461 -, - 462 -, - 463 -, - 464 -, -
 465 -, - 475 -, - 477 -, - 478 -, - 479 -, - 483 -
 BANQUE MONDIALE, - 14 -, - 17 -, - 20 -, - 21 -, - 23 -,
 - 24 -, - 302 -, - 313 -, - 345 -, - 346 -, - 352 -, - 356 -, -
 368 -, - 378 -, - 427 -, - 428 -, - 475 -, - 482 -
 BAORO, - 190 -
 BARBAUD (Père), - 216 -
 BARBEROT, - 146 -
 BARJOT, - 467 -
 BATANGAFO, - 185 -
 BAUD (Mgr), - 148 -, - 190 -
 BAYARDELLE, - 445 -
 BEAUCHENE (Père), - 181 -
 BECKER (Gary), - 61 -, - 307 -, - 467 -
 BELGIQUE, - 21 -, - 54 -, - 55 -, - 398 -
 BELLENGIER, - 476 -
 BELLONCLE, - 359 -, - 472 -
 BENGUÉ, - 181 -
 BENGUEMALET, - 343 -, - 479 -
 BENOÎT XV (Pape), - 188 -
 BEPC, - 133 -, - 332 -, - 347 -, - 482 -
 BERBÉRATI, - 49 -, - 155 -, - 158 -, - 182 -, - 183 -, -
 185 -, - 188 -, - 189 -, - 190 -, - 208 -, - 209 -, - 218 -, -
 228 -, - 242 -, - 293 -, - 440 -, - 446 -, - 462 -, - 477 -
 BERR, - 368 -
 BESOINS ÉDUCATIFS FONDAMENTAUX, - 297 -, -
 337 -, - 374 -, - 375 -, - 376 -, - 377 -, - 418 -, - 420 -, -
 421 -, - 474 -
 BESSOU, - 180 -
 BET, - 332 -, - 482 -
 BEVARRAH, - 477 -
 BIANCHINI, - 220 -, - 473 -
 BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE, - 37 -, -
 444 -
 BIÉCHY (Mgr), - 463 -
 BINON, - 445 -
 BIT, - 312 -, - 313 -, - 482 -
 BIZOT (Ministre), - 248 -
 BLAGUÉ Alphonse, - 184 -
 BOAKA, - 151 -
 BOBICHON, - 49 -, - 178 -, - 179 -
 BODA, - 145 -, - 184 -, - 186 -
 BOGANDA, - 105 -, - 132 -, - 142 -, - 143 -, - 144 -, -
 146 -, - 151 -, - 183 -, - 222 -, - 223 -, - 224 -, - 225 -, -
 226 -, - 227 -, - 228 -, - 229 -, - 231 -, - 283 -, - 444 -, -
 445 -, - 461 -, - 462 -
 BOKASSA, - 54 -, - 146 -, - 159 -, - 160 -, - 313 -, - 326 -,
 - 448 -
 BOLDUC, - 467 -
 BOLOGNE, - 334 -, - 335 -, - 477 -
 BONIFACI, - 116 -
 BONNET, - 445 -
 BONVALET (Père), - 183 -, - 185 -
 BORDARIER, - 143 -
 BORDIER, - 133 -, - 145 -, - 446 -

BORNE, - 467 -
BOROSSÉ, - 181 -, - 204 -, - 216 -, - 444 -
BOSSANGO, - 37 -, - 155 -, - 185 -, - 190 -, - 208 -, -
209 -, - 218 -
BOTSWANA, - 352 -
BOUAKA, - 151 -, - 154 -, - 461 -
BOUAR, - 190 -, - 247 -, - 255 -, - 343 -, - 419 -, - 450 -
BOUNGOU, - 181 -
BOURDON, - 306 -, - 353 -, - 477 -
BOZOU, - 185 -, - 190 -, - 213 -, - 214 -, - 456 -
BPET, - 332 -, - 482 -
BRAZZAVILLE, - 47 -, - 48 -, - 51 -, - 52 -, - 56 -, - 57 -,
- 66 -, - 73 -, - 79 -, - 82 -, - 87 -, - 101 -, - 104 -, - 106 -
, - 108 -, - 113 -, - 114 -, - 116 -, - 124 -, - 130 -, - 140 -
, - 141 -, - 142 -, - 154 -, - 176 -, - 177 -, - 178 -, - 180 -
, - 181 -, - 183 -, - 190 -, - 199 -, - 205 -, - 207 -, - 214 -
, - 215 -, - 216 -, - 223 -, - 224 -, - 239 -, - 261 -, - 265 -
, - 303 -, - 313 -, - 326 -, - 437 -, - 438 -, - 441 -, - 443 -
, - 444 -, - 445 -, - 452 -, - 454 -, - 455 -, - 458 -, - 459 -
, - 461 -, - 462 -, - 463 -, - 464 -, - 468 -, - 472 -
BREGEON, - 48 -, - 60 -, - 63 -, - 65 -, - 87 -, - 88 -, - 102
-, - 103 -, - 104 -, - 119 -, - 132 -, - 135 -, - 472 -
BRETTON WOODS, - 345 -
BROT, - 19 -, - 469 -
BUDGET NATIONAL, - 148 -, - 354 -, - 355 -
BUHOT-LAUNAY, - 113 -
BURKINA-FASO, - 79 -, - 261 -, - 265 -, - 450 -
BURUNDI, - 143 -, - 154 -, - 234 -, - 261 -, - 265 -, - 352
-, - 398 -

C

CABRAL, - 261 -
CALLOC'H (Mgr), - 106 -, - 181 -, - 184 -, - 185 -, - 187
-, - 197 -, - 204 -, - 205 -, - 213 -, - 223 -, - 444 -, - 454
-, - 455 -
CAMBAY, - 178 -
CAMEROUN, - 49 -, - 55 -, - 78 -, - 101 -, - 153 -, - 157 -
, - 223 -, - 234 -, - 265 -, - 286 -, - 303 -, - 311 -, - 326 -
, - 352 -, - 438 -, - 474 -
CANADA, - 21 -
CAP, - 332 -, - 419 -, - 482 -
CAPACITÉ PROFESSIONNELLE, - 344 -
CAPEA, - 396 -
CAPEFI, - 395 -
CAPELLE, - 472 -
CAPES, - 395 -
CAPET, - 396 -
CAPUCINS (Pères), - 185 -, - 189 -, - 190 -
CARNOT, - 190 -, - 327 -
CARRIE (Mgr), - 176 -
CATALA, - 259 -, - 467 -
CECA, - 218 -, - 449 -, - 482 -
CEF1, - 331 -, - 482 -
CEG, - 331 -, - 482 -

CENTRAFRIQUE, - 12 -, - 13 -, - 14 -, - 15 -, - 16 -, - 17
-, - 18 -, - 21 -, - 23 -, - 25 -, - 26 -, - 27 -, - 28 -, - 29 -, -
30 -, - 31 -, - 32 -, - 33 -, - 34 -, - 35 -, - 36 -, - 37 -, - 39
-, - 40 -, - 46 -, - 49 -, - 50 -, - 52 -, - 53 -, - 54 -, - 59 -, -
62 -, - 63 -, - 66 -, - 69 -, - 74 -, - 75 -, - 77 -, - 84 -, - 86
-, - 87 -, - 88 -, - 89 -, - 95 -, - 105 -, - 118 -, - 140 -, -
144 -, - 146 -, - 152 -, - 154 -, - 157 -, - 158 -, - 160 -, -
163 -, - 164 -, - 165 -, - 166 -, - 167 -, - 172 -, - 178 -
, 179 -, - 182 -, - 183 -, - 184 -, - 186 -, - 187 -, -
189 -, - 190 -, - 195 -, - 207 -, - 209 -, - 213 -, - 214 -, -
218 -, - 220 -, - 221 -, - 228 -, - 231 -, - 232 -, - 234 -, -
236 -, - 237 -, - 238 -, - 239 -, - 240 -, - 241 -, - 242 -, -
243 -, - 244 -, - 245 -, - 246 -, - 247 -, - 248 -, - 249 -, -
250 -, - 252 -, - 253 -, - 254 -, - 255 -, - 256 -, - 257 -, -
258 -, - 259 -, - 260 -, - 261 -, - 262 -, - 263 -, - 264 -, -
265 -, - 266 -, - 267 -, - 268 -, - 269 -, - 271 -, - 272 -, -
273 -, - 274 -, - 275 -, - 276 -, - 277 -, - 279 -, - 280 -, -
281 -, - 282 -, - 283 -, - 284 -, - 285 -, - 286 -, - 287 -, -
288 -, - 289 -, - 290 -, - 291 -, - 292 -, - 296 -, - 297 -, -
300 -, - 301 -, - 302 -, - 303 -, - 306 -, - 307 -, - 308 -, -
310 -, - 311 -, - 312 -, - 313 -, - 314 -, - 315 -, - 319 -, -
320 -, - 325 -, - 326 -, - 327 -, - 328 -, - 330 -, - 333 -, -
336 -, - 337 -, - 339 -, - 340 -, - 341 -, - 343 -, - 344 -, -
345 -, - 346 -, - 347 -, - 349 -, - 350 -, - 352 -, - 353 -, -
356 -, - 359 -, - 360 -, - 362 -, - 363 -, - 365 -, - 367 -, -
369 -, - 370 -, - 372 -, - 373 -, - 377 -, - 378 -, - 380 -, -
384 -, - 385 -, - 386 -, - 387 -, - 389 -, - 391 -, - 392 -, -
393 -, - 394 -, - 396 -, - 397 -, - 399 -, - 400 -, - 402 -, -
405 -, - 408 -, - 412 -, - 413 -, - 414 -, - 415 -, - 416 -, -
417 -, - 419 -, - 422 -, - 423 -, - 424 -, - 426 -, - 427 -, -
428 -, - 429 -, - 430 -, - 431 -, - 432 -, - 433 -, - 440 -, -
444 -, - 446 -, - 448 -, - 449 -, - 450 -, - 451 -, - 452 -, -
461 -, - 462 -, - 465 -, - 472 -, - 474 -, - 475 -, - 477 -, -
478 -, - 479 -, - 480 -, - 482 -, - 483 -, - 484 -
CENTRE PÉDAGOGIQUE RÉGIONAL, - 324 -, - 482 -
CENTRE PROTESTANT POUR LA JEUNESSE (CPJ), - 165 -
CERTIFICAT D'ETUDES INDIGENES, - 113 -, - 114 -,
- 116 -
CFA, - 221 -, - 304 -, - 305 -, - 354 -, - 482 -
CHALLAYE, - 67 -
CHAMPY, - 27 -, - 307 -, - 371 -, - 372 -, - 373 -, - 466 -
CHANOINE KIR, - 222 -
CHAPOULIE, - 220 -, - 467 -
CHARLIER, - 335 -, - 477 -
CHARMASSON, - 466 -
CHAUVET, - 103 -, - 131 -, - 133 -, - 445 -
CHAUVIERE, - 15 -, - 467 -
CHEF DE MISSION, - 256 -, - 257 -, - 450 -
CHENNOTHE, - 452 -
CHILLON, - 148 -
CHOLVY, - 467 -
CIRCONSCRIPTIONS SCOLAIRES, - 322 -, - 323 -
CLAIRE-MARIE (Soeur), - 253 -
CLOZEL, - 49 -
CLUNY (Soeurs de Saint Joseph), - 180 -, - 187 -

CNECAC, - 482 -
 COLEMAN, - 422 -, - 467 -
 COLLABORATION, - 15 -, - 16 -, - 22 -, - 26 -, - 34 -, -
 36 -, - 39 -, - 40 -, - 47 -, - 49 -, - 103 -, - 118 -, - 128 -,
 - 129 -, - 136 -, - 148 -, - 150 -, - 152 -, - 153 -, - 156 -,
 - 158 -, - 167 -, - 173 -, - 184 -, - 220 -, - 228 -, - 229 -,
 - 232 -, - 234 -, - 243 -, - 245 -, - 246 -, - 247 -, - 248 -,
 - 249 -, - 251 -, - 252 -, - 254 -, - 259 -, - 269 -, - 273 -,
 - 279 -, - 280 -, - 281 -, - 292 -, - 293 -, - 296 -, - 319 -,
 - 335 -, - 359 -, - 360 -, - 366 -, - 371 -, - 382 -, - 383 -,
 - 392 -, - 405 -, - 412 -, - 422 -, - 424 -, - 427 -, - 428 -,
 - 431 -, - 432 -, - 439 -, - 473 -, - 478 -, - 480 -
 COLLANTIER, - 265 -, - 270 -, - 477 -
 COLLEGE D'ENSEIGNEMENT, - 190 -, - 333 -
 COLONISATION, - 15 -, - 16 -, - 29 -, - 34 -, - 35 -, - 36 -,
 - 40 -, - 44 -, - 46 -, - 47 -, - 51 -, - 52 -, - 59 -, - 61 -, -
 62 -, - 64 -, - 67 -, - 68 -, - 69 -, - 73 -, - 86 -, - 91 -, - 93
 -, - 108 -, - 112 -, - 124 -, - 138 -, - 140 -, - 141 -, - 143
 -, - 152 -, - 172 -, - 173 -, - 220 -, - 223 -, - 224 -, - 227
 -, - 296 -, - 309 -, - 311 -, - 427 -, - 432 -, - 444 -, - 467
 -, - 473 -, - 478 -
 COMBARNOUS, - 368 -
 COMBES, - 89 -, - 91 -
 COMMISSION, - 62 -, - 106 -, - 151 -, - 154 -, - 165 -, -
 218 -, - 224 -, - 236 -, - 237 -, - 238 -, - 239 -, - 243 -, -
 244 -, - 247 -, - 253 -, - 255 -, - 257 -, - 259 -, - 260 -, -
 261 -, - 271 -, - 272 -, - 282 -, - 305 -, - 312 -, - 313 -, -
 318 -, - 384 -, - 385 -, - 438 -, - 444 -, - 449 -, - 450 -, -
 461 -, - 462 -
 COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE, - 293 -, - 338 -,
 - 374 -, - 376 -, - 378 -, - 379 -, - 381 -, - 382 -, - 383 -,
 - 389 -, - 391 -
 COMPAORE, - 472 -
 COMPTE, - 475 -
 CONCEPT, - 12 -, - 22 -, - 26 -, - 27 -, - 31 -, - 33 -, - 40 -,
 - 61 -, - 62 -, - 69 -, - 70 -, - 81 -, - 244 -, - 265 -, - 270 -,
 - 360 -, - 362 -, - 363 -, - 369 -, - 370 -, - 371 -, - 372 -,
 - 373 -, - 374 -, - 418 -, - 429 -, - 433 -
 CONDOMAT, - 132 -
 CONDORCET, - 14 -, - 365 -, - 467 -
 CONFÉRENCE ÉPISCOPALE, - 165 -, - 218 -, - 236 -, -
 241 -, - 248 -, - 252 -, - 253 -, - 254 -, - 255 -, - 257 -, -
 260 -, - 261 -, - 262 -, - 263 -, - 264 -, - 267 -, - 271 -, -
 272 -, - 273 -, - 274 -, - 275 -, - 291 -, - 449 -, - 450 -, -
 451 -, - 452 -, - 463 -, - 482 -
 CONFIGURATION, - 54 -, - 64 -, - 138 -, - 297 -, - 315 -,
 - 317 -, - 318 -, - 319 -, - 325 -, - 335 -
 CONFORMITÉ, - 106 -, - 128 -, - 183 -, - 276 -, - 323 -, -
 399 -, - 439 -
 CONGO, - 47 -, - 48 -, - 50 -, - 52 -, - 55 -, - 56 -, - 57 -, -
 59 -, - 60 -, - 67 -, - 79 -, - 80 -, - 87 -, - 89 -, - 93 -, - 95
 -, - 98 -, - 104 -, - 108 -, - 109 -, - 111 -, - 120 -, - 135 -,
 - 136 -, - 142 -, - 143 -, - 153 -, - 154 -, - 176 -, - 184 -,
 - 186 -, - 187 -, - 195 -, - 207 -, - 220 -, - 223 -, - 232 -,
 - 234 -, - 261 -, - 265 -, - 303 -, - 326 -, - 397 -, - 438 -,
 - 440 -, - 441 -, - 442 -, - 443 -, - 444 -, - 445 -, - 468 -,
 - 477 -, - 478 -, - 479 -, - 480 -
 CONGRÉGATION EVANGÉLISATION DES
 PEUPLES, - 200 -
 CONGRÉGATIONS RELIGIEUSES, - 89 -, - 90 -, - 91 -
 -, - 92 -, - 93 -, - 94 -, - 98 -, - 102 -, - 104 -, - 129 -, -
 141 -, - 216 -, - 398 -, - 439 -
CONSEILLER TECHNIQUE, - 255 -, - 257 -, - 258 -,
 - 451 -
 CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES, - 292 -, - 322 -, -
 324 -
 CONSENSUS DE MONTERREY, - 379 -
 CONSENSUS DE WASHINGTON, - 368 -, - 374 -
 CONSTITUTION, - 13 -, - 15 -, - 20 -, - 132 -, - 142 -, -
 200 -, - 389 -, - 390 -, - 392 -, - 393 -, - 400 -, - 409 -, -
 422 -, - 426 -, - 427 -, - 464 -
 CONTRAT DE SCOLARITÉ, - 116 -, - 117 -, - 136 -, -
 438 -, - 440 -
 CONTRÔLE, - 13 -, - 49 -, - 54 -, - 72 -, - 73 -, - 94 -, -
 104 -, - 106 -, - 107 -, - 124 -, - 127 -, - 128 -, - 135 -, -
 152 -, - 156 -, - 161 -, - 167 -, - 212 -, - 246 -, - 250 -, -
 264 -, - 270 -, - 273 -, - 282 -, - 288 -, - 316 -, - 317 -, -
 322 -, - 324 -, - 351 -, - 366 -, - 382 -, - 390 -, - 392 -,
 - 393 -, - 396 -, - 397 -, - 398 -, - 402 -, - 403 -, - 439 -,
 - 442 -
 CONVENTION DE PARTENARIAT, - 245 -, - 246 -, -
 247 -, - 248 -, - 251 -, - 252 -, - 253 -, - 259 -, - 260 -, -
 279 -, - 280 -, - 281 -, - 282 -, - 290 -, - 412 -, - 413 -, -
 414 -, - 415 -, - 449 -, - 451 -, - 452 -
 COOPÉRATION, - 22 -, - 27 -, - 83 -, - 134 -, - 146 -, -
 247 -, - 254 -, - 255 -, - 256 -, - 257 -, - 293 -, - 303 -, -
 365 -, - 368 -, - 371 -, - 376 -, - 377 -, - 423 -, - 450 -, -
 474 -
 COOPÉRATION FRANCAISE, - 155 -, - 248 -, - 254 -,
 - 256 -, - 258 -, - 306 -
 COQUERY-VIDROVITCH, - 468 -
 CO-RESPONSABILITÉ, - 422 -, - 423 -
 CORMARY, - 442 -, - 443 -
 CÔTE D'IVOIRE, - 73 -, - 79 -, - 82 -, - 111 -, - 141 -, -
 234 -, - 261 -, - 286 -, - 326 -, - 472 -, - 477 -, - 478 -
 COTEL (Père), - 192 -, - 194 -, - 196 -, - 201 -, - 203 -, -
 204 -, - 444 -, - 454 -
 COTELLE, - 62 -
 COURS PRÉPARATOIRE INTERNATIONAL, - 161 -, - 165 -
 CRAMPEL, - 49 -
 CROCHÉ, - 335 -, - 477 -
 CRUSSEL, - 49 -
 CUCHÉROUSSET (Mgr), - 183 -, - 190 -, - 206 -, - 225 -
 -, - 226 -, - 227 -, - 228 -, - 229 -, - 230 -, - 231 -, - 446 -
 -, - 458 -, - 459 -, - 460 -, - 461 -, - 462 -

D

DACKO, - 143 -, - 146 -, - 147 -, - 149 -, - 150 -, - 151 -, -
 152 -, - 153 -, - 155 -, - 156 -, - 157 -, - 167 -, - 218 -, -

220 -, - 226 -, - 228 -, - 229 -, - 231 -, - 326 -, - 446 -, -
447 -, - 448 -, - 461 -
DAKAR, - 24 -, - 55 -, - 141 -, - 142 -, - 146 -, - 216 -, -
261 -, - 297 -, - 338 -, - 342 -, - 344 -, - 350 -, - 377 -, -
378 -, - 387 -, - 474 -, - 475 -
DANVERS, - 363 -, - 468 -
DARLAN (Georges et Antoine), - 132 -
DAURAY, - 129 -, - 439 -
DAVESNE, - 102 -, - 119 -, - 120 -, - 123 -, - 126 -, - 436
-, - 437 -
DE BANVILLE (Père), - 462 -
DE GAULLE, - 140 -, - 141 -, - 146 -, - 215 -, - 216 -, -
319 -, - 451 -, - 479 -
DE LA MOUREYRE (Père), - 462 -
DE LA ROCHE, - 50 -
DE SAINT FÉLIX,, - 438 -
DEBRÉ, - 146 -, - 264 -, - 282 -
DÉFINITION DE LUXEMBOURG, - 39 -
DELAGE, - 141 -, - 216 -
DELAVIGNETTE, - 91 -, - 102 -, - 109 -, - 468 -
DELFOLTE, - 313 -
DELISLE, - 90 -
DENISON, - 309 -, - 468 -
DEPART VOLONTAIRE ASSISTE, - 20 -, - 21 -, - 24 -,
- 345 -, - 368 -, - 483 -
DÉPARTEMENT, - 97 -, - 292 -, - 320 -, - 353 -, - 355 -
DÉROGATION, - 413 -
DESALMAND, - 73 -, - 79 -, - 82 -, - 84 -, - 140 -, - 141 -
-, - 472 -
DEUBEL, - 13 -, - 468 -
DÉVELOPPEMENT, - 12 -, - 14 -, - 16 -, - 18 -, - 19 -, -
20 -, - 21 -, - 23 -, - 24 -, - 25 -, - 27 -, - 28 -, - 31 -, - 36
-, - 37 -, - 39 -, - 57 -, - 59 -, - 61 -, - 64 -, - 65 -, - 67 -, -
72 -, - 76 -, - 82 -, - 85 -, - 86 -, - 87 -, - 88 -, - 92 -, - 98
-, - 101 -, - 120 -, - 123 -, - 138 -, - 140 -, - 143 -, - 144
-, - 145 -, - 153 -, - 154 -, - 162 -, - 164 -, - 167 -, - 172
-, - 173 -, - 184 -, - 191 -, - 195 -, - 196 -, - 199 -, - 201
-, - 202 -, - 206 -, - 213 -, - 214 -, - 216 -, - 221 -, - 231
-, - 235 -, - 237 -, - 242 -, - 244 -, - 249 -, - 253 -, - 256
-, - 262 -, - 263 -, - 264 -, - 265 -, - 269 -, - 272 -, - 273
-, - 280 -, - 285 -, - 286 -, - 289 -, - 290 -, - 292 -, - 293
-, - 296 -, - 297 -, - 300 -, - 301 -, - 303 -, - 304 -, - 305
-, - 306 -, - 307 -, - 308 -, - 309 -, - 310 -, - 311 -, - 312
-, - 313 -, - 314 -, - 315 -, - 319 -, - 323 -, - 326 -, - 327
-, - 333 -, - 334 -, - 337 -, - 338 -, - 341 -, - 343 -, - 345
-, - 347 -, - 349 -, - 352 -, - 353 -, - 356 -, - 362 -, - 366
-, - 367 -, - 368 -, - 369 -, - 371 -, - 374 -, - 375 -, - 378
-, - 379 -, - 380 -, - 381 -, - 384 -, - 385 -, - 386 -, - 387
-, - 388 -, - 389 -, - 391 -, - 392 -, - 400 -, - 401 -, - 404
-, - 409 -, - 414 -, - 416 -, - 419 -, - 423 -, - 426 -, - 428
-, - 429 -, - 432 -, - 442 -, - 456 -, - 457 -, - 462 -, - 464
-, - 465 -, - 469 -, - 470 -
DÉVELOPPEMENT HUMAIN, - 191 -, - 297 -, - 303 -,
- 313 -, - 464 -, - 465 -
DÉVOLUTION, - 413 -, - 414 -

DEVOUTON, - 437 -
DHUME, - 475 -
DIOP, - 353 -, - 477 -
DIPLOMÉS, - 18 -, - 22 -, - 23 -, - 105 -, - 128 -, - 161 -, -
250 -, - 270 -, - 308 -, - 324 -, - 335 -, - 394 -, - 395 -, -
396 -, - 397 -, - 440 -
DIRECTION GÉNÉRALE, - 36 -, - 320 -, - 323 -, - 400 -
-, - 409 -
DOBOZENDI, - 230 -, - 231 -, - 461 -
DOCUMENT DE STRATEGIE DU SECTEUR DE L'
ÉDUCATION, - 168 -
DOKO, - 346 -, - 472 -
DOLISIE (Albert), - 48 -, - 86 -
DOLISIE (Michel), - 48 -, - 49 -, - 88 -
DON BOSCO (Centre), - 248 -, - 403 -, - 419 -
DORLEANS, - 350 -, - 353 -, - 475 -
DOSSIERS, - 131 -, - 203 -, - 209 -, - 260 -, - 261 -, - 263
-, - 302 -, - 321 -, - 323 -, - 395 -, - 401 -, - 443 -
DOUBANE (Ministre), - 248 -, - 402 -
DOUZIMA (Edith), - 260 -
DOYARI DONGOMBÉ, - 49 -, - 52 -, - 57 -, - 58 -, - 59 -
-, - 64 -, - 87 -, - 89 -, - 177 -, - 178 -, - 179 -, - 180 -, -
182 -, - 187 -, - 188 -, - 192 -, - 195 -, - 200 -, - 209 -, -
211 -, - 213 -
DSRP, - 28 -, - 306 -, - 368 -, - 380 -, - 389 -, - 464 -, -
483 -
DUC-DUFAYARD, - 462 -
DUCHENE, - 100 -, - 101 -, - 437 -
DUFOUR (Père), - 185 -
DURAN, - 364 -, - 366 -, - 471 -
DURKHEIM, - 14 -, - 69 -, - 70 -, - 71 -, - 73 -, - 77 -, -
468 -
DUTERCQ, - 19 -, - 20 -, - 287 -, - 398 -, - 422 -, - 430 -, -
468 -, - 469 -
DVA *Voir* DÉPART VOLONTAIRE ASSISTÉ
DYBOWSKI, - 49 -

E

ÉBOUÉ, - 136 -, - 140 -, - 215 -
ECAC, - 25 -, - 242 -, - 255 -, - 256 -, - 263 -, - 264 -, -
273 -, - 275 -, - 281 -, - 282 -, - 289 -, - 290 -, - 291 -, -
292 -, - 347 -, - 403 -, - 412 -, - 415 -, - 416 -, - 417 -, -
418 -, - 420 -, - 421 -, - 422 -, - 451 -, - 452 -, - 483 -
ECHAUBARD (Père), - 182 -
ÉCOLE, - 12 -, - 14 -, - 21 -, - 24 -, - 44 -, - 47 -, - 72 -, -
79 -, - 124 -, - 165 -, - 168 -, - 190 -, - 217 -, - 218 -, -
220 -, - 239 -, - 259 -, - 270 -, - 272 -, - 291 -, - 326 -, -
347 -, - 419 -, - 438 -, - 471 -, - 477 -, - 483 -
ÉCOLE CATÉCHISME, - 210 -
ECOLE DE PROMOTION COLLECTIVE, - 168 -
ECOLE JEAN-MARIE, - 165 -
ECOLE LIBANAISE, - 165 -
ÉCOLES CATHOLIQUES, - 25 -, - 36 -, - 37 -, - 120 -, -
121 -, - 149 -, - 155 -, - 165 -, - 189 -, - 209 -, - 214 -, -
235 -, - 240 -, - 241 -, - 242 -, - 243 -, - 244 -, - 245 -, -

247 -, - 250 -, - 254 -, - 255 -, - 258 -, - 260 -, - 261 -, -
264 -, - 265 -, - 267 -, - 268 -, - 270 -, - 276 -, - 279 -, -
283 -, - 288 -, - 289 -, - 290 -, - 291 -, - 292 -, - 400 -, -
406 -, - 408 -, - 412 -, - 413 -, - 414 -, - 415 -, - 416 -, -
420 -, - 436 -, - 446 -, - 449 -, - 462 -, - 463 -, - 478 -
ÉCOLES VILLAGEOISES, - 417 -
ÉDUCATION DE BASE, - 206 -, - 273 -, - 331 -, - 337 -,
- 353 -, - 359 -, - 387 -, - 416 -, - 419 -, - 432 -, - 477 -
ÉDUCATION FONDAMENTALE, - 375 -, - 376 -
ÉDUCATION NATIONALE, - 13 -, - 36 -, - 148 -, - 149
-, - 150 -, - 154 -, - 155 -, - 156 -, - 157 -, - 158 -, - 159
-, - 235 -, - 243 -, - 246 -, - 247 -, - 248 -, - 249 -, - 250
-, - 251 -, - 252 -, - 254 -, - 255 -, - 256 -, - 257 -, - 258
-, - 273 -, - 279 -, - 282 -, - 292 -, - 303 -, - 310 -, - 313
-, - 314 -, - 318 -, - 320 -, - 321 -, - 322 -, - 323 -, - 324
-, - 326 -, - 327 -, - 329 -, - 330 -, - 331 -, - 332 -, - 333
-, - 336 -, - 338 -, - 339 -, - 340 -, - 341 -, - 342 -, - 344
-, - 346 -, - 347 -, - 348 -, - 349 -, - 350 -, - 352 -, - 353
-, - 354 -, - 384 -, - 386 -, - 387 -, - 390 -, - 392 -, - 393
-, - 394 -, - 397 -, - 399 -, - 400 -, - 401 -, - 402 -, - 404
-, - 405 -, - 409 -, - 416 -, - 430 -, - 432 -, - 446 -, - 447
-, - 448 -, - 449 -, - 450 -, - 451 -, - 452 -, - 463 -, - 464
-, - 483 -
Éducation Pour Tous, - 12 -, - 19 -, - 21 -, - 24 -, - 280 -, -
293 -, - 297 -, - 338 -, - 339 -, - 346 -, - 351 -, - 353 -, -
374 -, - 375 -, - 377 -, - 400 -, - 419 -, - 474 -, - 477 -, -
479 -, - 483 -
ÉDUCATION POUR TOUS, - 23 -, - 344 -, - 349 -, -
415 -
ÉDUCATION TRADITIONNELLE, - 68 -, - 69 -, - 71 -,
- 73 -, - 74 -, - 75 -, - 76 -, - 78 -, - 79 -, - 82 -, - 85 -, -
86 -
EFFICACITÉ, - 14 -, - 24 -, - 25 -, - 31 -, - 115 -, - 124 -, -
191 -, - 287 -, - 317 -, - 337 -, - 339 -, - 342 -, - 344 -, -
345 -, - 350 -, - 366 -, - 377 -, - 386 -, - 391 -, - 421 -, -
422 -, - 478 -
EGGEN (Père), - 69 -, - 75 -, - 77 -, - 78 -, - 475 -
ÉGLISE, - 15 -, - 16 -, - 21 -, - 22 -, - 25 -, - 29 -, - 34 -, -
36 -, - 37 -, - 39 -, - 40 -, - 44 -, - 46 -, - 47 -, - 51 -, - 52
-, - 72 -, - 88 -, - 89 -, - 90 -, - 91 -, - 92 -, - 102 -, - 107
-, - 108 -, - 110 -, - 111 -, - 118 -, - 119 -, - 126 -, - 129
-, - 140 -, - 145 -, - 146 -, - 147 -, - 148 -, - 150 -, - 152
-, - 153 -, - 154 -, - 155 -, - 157 -, - 158 -, - 161 -, - 164
-, - 165 -, - 166 -, - 167 -, - 168 -, - 172 -, - 173 -, - 177
-, - 183 -, - 184 -, - 186 -, - 187 -, - 188 -, - 189 -, - 190
-, - 191 -, - 195 -, - 198 -, - 202 -, - 206 -, - 207 -, - 209
-, - 213 -, - 216 -, - 217 -, - 218 -, - 220 -, - 221 -, - 222
-, - 223 -, - 225 -, - 226 -, - 227 -, - 228 -, - 229 -, - 231
-, - 232 -, - 234 -, - 235 -, - 236 -, - 238 -, - 239 -, - 240
-, - 241 -, - 242 -, - 243 -, - 244 -, - 245 -, - 247 -, - 248
-, - 249 -, - 250 -, - 251 -, - 252 -, - 253 -, - 254 -, - 257
-, - 259 -, - 260 -, - 261 -, - 265 -, - 266 -, - 268 -, - 270
-, - 275 -, - 276 -, - 279 -, - 280 -, - 281 -, - 282 -, - 283
-, - 284 -, - 285 -, - 286 -, - 287 -, - 288 -, - 291 -, - 292
-, - 293 -, - 296 -, - 356 -, - 360 -, - 365 -, - 371 -, - 372
-, - 373 -, - 377 -, - 382 -, - 399 -, - 408 -, - 412 -, - 413
-, - 414 -, - 415 -, - 417 -, - 418 -, - 419 -, - 420 -, - 421
-, - 422 -, - 424 -, - 426 -, - 427 -, - 428 -, - 432 -, - 446
-, - 447 -, - 448 -, - 449 -, - 450 -, - 451 -, - 452 -, - 459
-, - 462 -, - 469 -, - 471 -, - 474 -, - 475 -, - 478 -, - 479
-
ÉGLISE CATHOLIQUE, - 66 -, - 186 -, - 356 -, - 385 -, -
432 -
ENGAGEMENT, - 91 -, - 173 -, - 179 -, - 202 -, - 222 -, -
249 -, - 253 -, - 284 -, - 286 -, - 289 -, - 292 -, - 353 -, -
355 -, - 356 -, - 369 -, - 376 -, - 377 -, - 382 -, - 387 -, -
388 -, - 451 -, - 458 -, - 473 -, - 474 -, - 477 -
ENI, - 291 -, - 347 -, - 483 -
ENSEIGNANTS, - 18 -, - 20 -, - 24 -, - 97 -, - 105 -, - 115
-, - 116 -, - 131 -, - 132 -, - 136 -, - 148 -, - 154 -, - 155
-, - 156 -, - 157 -, - 158 -, - 159 -, - 161 -, - 163 -, - 164
-, - 167 -, - 168 -, - 191 -, - 192 -, - 215 -, - 221 -, - 234
-, - 235 -, - 240 -, - 244 -, - 245 -, - 251 -, - 253 -, - 257
-, - 261 -, - 264 -, - 267 -, - 268 -, - 271 -, - 272 -, - 273
-, - 276 -, - 279 -, - 281 -, - 285 -, - 286 -, - 287 -, - 289
-, - 290 -, - 291 -, - 305 -, - 306 -, - 322 -, - 323 -, - 324
-, - 325 -, - 326 -, - 333 -, - 342 -, - 343 -, - 344 -, - 345
-, - 346 -, - 347 -, - 348 -, - 350 -, - 351 -, - 353 -, - 368
-, - 373 -, - 375 -, - 388 -, - 391 -, - 398 -, - 400 -, - 403
-, - 404 -, - 406 -, - 415 -, - 416 -, - 417 -, - 446 -, - 447
-, - 450 -, - 460 -, - 477 -, - 483 -
ENSEIGNEMENT COLONIAL, - 78 -, - 82 -, - 85 -, - 87
-, - 102 -, - 115 -, - 130 -, - 296 -, - 308 -, - 309 -, - 474
-
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, - 17 -, - 30 -, - 53 -, - 97
-, - 101 -, - 115 -, - 120 -, - 131 -, - 133 -, - 142 -, - 155
-, - 160 -, - 256 -, - 306 -, - 323 -, - 338 -, - 374 -, - 375
-, - 387 -, - 421 -, - 437 -, - 475 -, - 478 -
ENSEIGNEMENT PRIVÉ, - 18 -, - 22 -, - 36 -, - 101 -, -
102 -, - 103 -, - 104 -, - 107 -, - 110 -, - 111 -, - 120 -, -
121 -, - 122 -, - 123 -, - 124 -, - 125 -, - 126 -, - 127 -, -
128 -, - 129 -, - 131 -, - 132 -, - 133 -, - 147 -, - 148 -, -
149 -, - 151 -, - 154 -, - 158 -, - 160 -, - 161 -, - 167 -, -
184 -, - 198 -, - 214 -, - 230 -, - 232 -, - 246 -, - 253 -, -
282 -, - 286 -, - 297 -, - 366 -, - 376 -, - 380 -, - 382 -, -
391 -, - 392 -, - 393 -, - 400 -, - 401 -, - 409 -, - 413 -, -
421 -, - 422 -, - 429 -, - 437 -, - 438 -, - 439 -, - 440 -, -
441 -, - 442 -, - 443 -, - 445 -, - 446 -, - 448 -, - 459 -, -
460 -, - 461 -, - 469 -, - 470 -, - 472 -, - 474 -, - 476 -
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, - 160 -, - 269 -, - 321 -
-, - 323 -, - 325 -, - 327 -, - 332 -, - 334 -, - 335 -, - 478 -
ÉPISCOPAT, - 239 -, - 240 -, - 241 -, - 242 -, - 243 -, -
248 -, - 252 -, - 255 -, - 256 -, - 258 -, - 261 -, - 412 -, -
449 -
EPT, - 28 -, - 280 -, - 293 -, - 297 -, - 305 -, - 339 -, - 342 -
-, - 353 -, - 374 -, - 375 -, - 377 -, - 378 -, - 387 -, - 418 -
-, - 420 -, - 421 -, - 424 -, - 474 -, - 477 -, - 483 -, *Voir*
ÉDUCATION POUR TOUS
ERNY, - 78 -, - 79 -, - 80 -, - 472 -

ESCLAVES, - 51 -, - 177 -, - 178 -, - 179 -, - 180 -, - 187
 -, - 191 -, - 193 -, - 194 -, - 195 -, - 196 -, - 197 -, - 199
 -, - 200 -, - 201 -, - 455 -, - 456 -

ESPAGNE, - 21 -

ÉTABLISSEMENTS CATHOLIQUES, - 241 -, - 247 -,
 - 250 -, - 252 -, - 254 -, - 264 -, - 265 -, - 266 -, - 273 -,
 - 276 -, - 277 -, - 282 -, - 340 -, - 413 -, - 414 -

ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS, - 26 -, - 27 -, - 103 -, -
 124 -, - 125 -, - 129 -, - 130 -, - 131 -, - 132 -, - 154 -, -
 155 -, - 159 -, - 160 -, - 218 -, - 246 -, - 248 -, - 249 -, -
 253 -, - 275 -, - 282 -, - 286 -, - 292 -, - 323 -, - 380 -, -
 390 -, - 391 -, - 392 -, - 393 -, - 394 -, - 397 -, - 399 -, -
 400 -, - 401 -, - 402 -, - 403 -, - 404 -, - 405 -, - 406 -, -
 409 -, - 413 -, - 415 -, - 423 -, - 427 -, - 430 -, - 440 -, -
 442 -, - 443 -, - 446 -, - 448 -, - 449 -

ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES CLANDESTINS, -
 423 -

ÉTAT, - 12 -, - 13 -, - 14 -, - 15 -, - 16 -, - 18 -, - 19 -, - 20
 -, - 21 -, - 22 -, - 23 -, - 24 -, - 25 -, - 26 -, - 28 -, - 30 -, -
 31 -, - 32 -, - 34 -, - 37 -, - 38 -, - 40 -, - 44 -, - 58 -, - 62
 -, - 63 -, - 64 -, - 72 -, - 73 -, - 79 -, - 89 -, - 90 -, - 91 -, -
 92 -, - 93 -, - 94 -, - 100 -, - 101 -, - 104 -, - 108 -, - 110
 -, - 111 -, - 118 -, - 119 -, - 120 -, - 123 -, - 126 -, - 127
 -, - 128 -, - 129 -, - 133 -, - 134 -, - 135 -, - 136 -, - 140
 -, - 143 -, - 144 -, - 145 -, - 146 -, - 147 -, - 148 -, - 149
 -, - 150 -, - 151 -, - 152 -, - 153 -, - 154 -, - 155 -, - 156
 -, - 157 -, - 158 -, - 159 -, - 160 -, - 161 -, - 163 -, - 164
 -, - 165 -, - 166 -, - 167 -, - 168 -, - 177 -, - 190 -, - 191
 -, - 198 -, - 199 -, - 207 -, - 209 -, - 212 -, - 213 -, - 216
 -, - 217 -, - 218 -, - 220 -, - 221 -, - 225 -, - 227 -, - 228
 -, - 229 -, - 231 -, - 232 -, - 234 -, - 235 -, - 236 -, - 237
 -, - 238 -, - 240 -, - 241 -, - 242 -, - 243 -, - 244 -, - 245
 -, - 246 -, - 247 -, - 248 -, - 249 -, - 250 -, - 251 -, - 252
 -, - 253 -, - 254 -, - 259 -, - 260 -, - 262 -, - 263 -, - 264
 -, - 268 -, - 269 -, - 270 -, - 272 -, - 273 -, - 276 -, - 279
 -, - 280 -, - 281 -, - 282 -, - 283 -, - 284 -, - 286 -, - 290
 -, - 291 -, - 292 -, - 293 -, - 296 -, - 297 -, - 304 -, - 305
 -, - 306 -, - 307 -, - 308 -, - 309 -, - 310 -, - 311 -, - 313
 -, - 314 -, - 317 -, - 319 -, - 321 -, - 323 -, - 328 -, - 335
 -, - 341 -, - 345 -, - 347 -, - 349 -, - 350 -, - 351 -, - 352
 -, - 353 -, - 354 -, - 355 -, - 356 -, - 358 -, - 359 -, - 360
 -, - 362 -, - 363 -, - 364 -, - 365 -, - 366 -, - 367 -, - 368
 -, - 369 -, - 370 -, - 373 -, - 376 -, - 377 -, - 378 -, - 379
 -, - 380 -, - 381 -, - 382 -, - 383 -, - 384 -, - 385 -, - 386
 -, - 387 -, - 389 -, - 390 -, - 391 -, - 392 -, - 393 -, - 394
 -, - 395 -, - 396 -, - 397 -, - 398 -, - 399 -, - 400 -, - 403
 -, - 404 -, - 405 -, - 406 -, - 408 -, - 409 -, - 412 -, - 413
 -, - 414 -, - 415 -, - 417 -, - 418 -, - 419 -, - 422 -, - 423
 -, - 424 -, - 426 -, - 427 -, - 428 -, - 429 -, - 430 -, - 431
 -, - 432 -, - 433 -, - 434 -, - 437 -, - 439 -, - 445 -, - 447
 -, - 449 -, - 451 -, - 452 -, - 455 -, - 457 -, - 458 -, - 459
 -, - 460 -, - 462 -, - 464 -, - 467 -, - 468 -, - 469 -, - 470
 -, - 471 -, - 472 -, - 474 -, - 475 -, - 479 -, - 484 -

ÉTAT COLONIAL, - 58 -, - 94 -, - 220 -, - 382 -

États Généraux

de l'Éducation et de la Formation, - 15 -, - 34 -, - 40 -,
 - 162 -, - 164 -, - 165 -, - 166 -, - 168 -, - 231 -, -
 234 -, - 235 -, - 236 -, - 237 -, - 241 -, - 246 -, - 249
 -, - 293 -, - 305 -, - 318 -, - 319 -, - 320 -, - 328 -, -
 334 -, - 354 -, - 367 -, - 382 -, - 384 -, - 385 -, - 387
 -, - 412 -, - 427 -, - 463 -

ÉTATS-UNIS, - 21 -, - 143 -

ETEVE, - 27 -, - 307 -, - 371 -, - 372 -, - 373 -, - 466 -

ÉTHIOPIE, - 352 -

ETIENNE (Eugène), - 58 -

ÉVANGÉLISATION, - 29 -, - 35 -, - 39 -, - 47 -, - 51 -, -
 52 -, - 93 -, - 94 -, - 98 -, - 107 -, - 119 -, - 174 -, - 176 -
 -, - 179 -, - 184 -, - 185 -, - 186 -, - 187 -, - 189 -, - 191 -
 -, - 192 -, - 193 -, - 195 -, - 197 -, - 205 -, - 468 -, - 474 -

EVÊQUES, - 166 -, - 228 -, - 239 -, - 240 -, - 241 -, - 242
 -, - 243 -, - 247 -, - 253 -, - 254 -, - 259 -, - 262 -, - 266
 -, - 267 -, - 270 -, - 271 -, - 275 -, - 413 -

EXONÉRATION, - 250 -, - 251 -, - 281 -, - 414 -

F

FALAISE, - 467 -

FAMILLES, - 20 -, - 21 -, - 22 -, - 27 -, - 74 -, - 187 -, -
 188 -, - 195 -, - 200 -, - 201 -, - 204 -, - 261 -, - 263 -, -
 266 -, - 268 -, - 285 -, - 287 -, - 288 -, - 289 -, - 293 -, -
 305 -, - 376 -, - 400 -, - 406 -, - 415 -, - 416 -, - 423 -, -
 430 -, - 432 -, - 454 -

FATIMA, - 216 -, - 217 -, - 236 -

FAURE, - 475 -

FAYET (Père), - 182 -, - 184 -

FÉRAILLE (Père), - 149 -, - 155 -, - 182 -, - 446 -, - 447 -
 -, - 459 -, - 460 -, - 462 -

FERRO, - 60 -, - 61 -, - 62 -, - 63 -, - 468 -

FERRY (Jules), - 58 -, - 67 -, - 91 -, - 365 -

FIDES, - 145 -, - 146 -, - 215 -, - 446 -, - 483 -

FINANCEMENT, - 37 -, - 145 -, - 151 -, - 241 -, - 244 -, -
 245 -, - 251 -, - 262 -, - 263 -, - 273 -, - 283 -, - 353 -, -
 367 -, - 379 -, - 380 -, - 415 -, - 431 -, - 446 -

FLEGEL (Edouard-Robert), - 48 -

FMI *Voir* FONDS MONÉTAIRE INTERNATIONAL

FNUAP, - 301 -, - 463 -

FONCTIONNEMENT, - 15 -, - 63 -, - 65 -, - 96 -, - 100 -,
 - 102 -, - 124 -, - 131 -, - 132 -, - 134 -, - 147 -, - 148 -,
 - 149 -, - 161 -, - 199 -, - 221 -, - 235 -, - 243 -, - 244 -,
 - 245 -, - 246 -, - 250 -, - 252 -, - 253 -, - 254 -, - 258 -,
 - 259 -, - 260 -, - 261 -, - 264 -, - 265 -, - 266 -, - 267 -,
 - 269 -, - 271 -, - 272 -, - 274 -, - 275 -, - 276 -, - 279 -,
 - 280 -, - 283 -, - 286 -, - 306 -, - 313 -, - 315 -, - 319 -,
 - 320 -, - 328 -, - 335 -, - 336 -, - 349 -, - 350 -, - 351 -,
 - 353 -, - 386 -, - 390 -, - 393 -, - 394 -, - 395 -, - 397 -,
 - 398 -, - 402 -, - 413 -, - 414 -, - 427 -, - 430 -, - 437 -,
 - 438 -, - 447 -, - 463 -

FONDAMENTAL 1, - 269 -, - 272 -, - 302 -, - 329 -, -
 330 -, - 331 -, - 337 -, - 341 -, - 343 -, - 395 -, - 482 -

FONDAMENTAL 2, - 269 -, - 329 -, - 331 -, - 332 -, -
 395 -

FONDATEUR, - 35 -, - 186 -, - 214 -, - 275 -, - 283 -, - 393 -, - 394 -

FONDS MONÉTAIRE INTERNATIONAL, - 21 -, - 24 -, - 345 -, - 368 -, - 428 -, - 483 -

FORMATION, - 12 -, - 13 -, - 14 -, - 16 -, - 21 -, - 22 -, - 24 -, - 25 -, - 26 -, - 27 -, - 29 -, - 44 -, - 59 -, - 61 -, - 62 -, - 63 -, - 65 -, - 67 -, - 68 -, - 74 -, - 76 -, - 81 -, - 83 -, - 94 -, - 108 -, - 110 -, - 112 -, - 113 -, - 118 -, - 119 -, - 124 -, - 125 -, - 131 -, - 132 -, - 133 -, - 134 -, - 144 -, - 149 -, - 158 -, - 165 -, - 167 -, - 172 -, - 173 -, - 181 -, - 183 -, - 185 -, - 187 -, - 188 -, - 189 -, - 192 -, - 193 -, - 195 -, - 199 -, - 203 -, - 205 -, - 206 -, - 207 -, - 210 -, - 211 -, - 215 -, - 216 -, - 217 -, - 235 -, - 238 -, - 240 -, - 241 -, - 242 -, - 244 -, - 245 -, - 248 -, - 249 -, - 255 -, - 256 -, - 257 -, - 261 -, - 268 -, - 269 -, - 270 -, - 271 -, - 273 -, - 274 -, - 275 -, - 276 -, - 279 -, - 286 -, - 291 -, - 292 -, - 296 -, - 297 -, - 300 -, - 301 -, - 303 -, - 305 -, - 307 -, - 308 -, - 309 -, - 310 -, - 311 -, - 312 -, - 313 -, - 314 -, - 315 -, - 317 -, - 319 -, - 322 -, - 323 -, - 324 -, - 325 -, - 326 -, - 327 -, - 328 -, - 333 -, - 334 -, - 338 -, - 344 -, - 346 -, - 347 -, - 350 -, - 352 -, - 368 -, - 371 -, - 372 -, - 373 -, - 380 -, - 381 -, - 382 -, - 390 -, - 391 -, - 393 -, - 396 -, - 403 -, - 418 -, - 419 -, - 426 -, - 430 -, - 449 -, - 450 -, - 452 -, - 455 -, - 464 -, - 466 -, - 474 -, - 475 -, - 476 -, - 478 -, - 480 -, - 483 -

FORMATION PROFESSIONNELLE, - 185 -, - 192 -, - 206 -, - 240 -, - 291 -, - 313 -, - 390 -, - 403 -

FORUM MONDIAL, - 377 -, - 378 -, - 474 -

FOURNEAU Alfred, - 49 -

FOURNIER, - 120 -, - 442 -

FRAISSE (Père), - 62 -, - 453 -, - 454 -

FRAISSE-D'OLIMPIO, - 62 -

FRANCE, - 21 -, - 22 -, - 25 -, - 35 -, - 37 -, - 47 -, - 48 -, - 50 -, - 54 -, - 55 -, - 58 -, - 65 -, - 72 -, - 88 -, - 90 -, - 91 -, - 92 -, - 93 -, - 94 -, - 98 -, - 104 -, - 105 -, - 109 -, - 110 -, - 111 -, - 113 -, - 118 -, - 121 -, - 124 -, - 129 -, - 131 -, - 141 -, - 142 -, - 145 -, - 146 -, - 148 -, - 149 -, - 150 -, - 152 -, - 155 -, - 166 -, - 173 -, - 179 -, - 181 -, - 191 -, - 194 -, - 196 -, - 197 -, - 201 -, - 214 -, - 215 -, - 220 -, - 221 -, - 222 -, - 224 -, - 245 -, - 246 -, - 248 -, - 250 -, - 256 -, - 257 -, - 261 -, - 262 -, - 264 -, - 268 -, - 282 -, - 285 -, - 286 -, - 297 -, - 300 -, - 302 -, - 308 -, - 325 -, - 326 -, - 340 -, - 344 -, - 365 -, - 366 -, - 399 -, - 413 -, - 414 -, - 429 -, - 439 -, - 442 -, - 444 -, - 445 -, - 448 -, - 451 -, - 453 -, - 463 -, - 467 -, - 469 -, - 470 -, - 471 -, - 474 -, - 475 -

FREMEAUX, - 467 -

FRERE DE SAINT GABRIEL, - 158 -

FRERE GAËTAN (Gabriéliste), - 253 -

FRERES MARISTES, - 158 -, - 165 -, - 190 -, - 236 -, - 239 -, - 440 -

FREZIER (Frère), - 182 -

G

GABON, - 47 -, - 52 -, - 87 -, - 95 -, - 98 -, - 104 -, - 108 -, - 109 -, - 120 -, - 125 -, - 126 -, - 135 -, - 142 -, - 143 -, - 153 -, - 186 -, - 234 -, - 436 -, - 438 -, - 443 -, - 476 -

GACOUGNOLLE, - 350 -, - 353 -

GAMBETTA, - 58 -, - 68 -, - 91 -, - 92 -, - 93 -, - 166 -, - 191 -, - 227 -

GASTON, - 127 -, - 128 -

GAYE LAMINE (loi), - 223 -

GAZA, - 68 -, - 74 -

GBAGUIDI, - 133 -

GELLNER, - 19 -, - 369 -, - 468 -

GENTIL Emile, - 49 -

GERARDIN, - 19 -, - 469 -

GIANNI (Mgr), - 247 -, - 253 -, - 255 -, - 256 -, - 282 -, - 450 -, - 452 -

GIBERT, - 33 -, - 466 -

GIDE (André), - 59 -, - 60 -, - 468 -

GOBLET, - 180 -

GODART (Père), - 181 -, - 182 -, - 216 -

GOMBANDA, - 68 -, - 74 -

GOUJON, - 49 -

GOUMBA, - 133 -, - 143 -, - 146 -, - 151 -

GOUNEBANA, - 30 -, - 163 -, - 306 -, - 318 -, - 323 -, - 475 -

-

GOURDY (Père), - 180 -

GOVERNEMENT, - 28 -, - 36 -, - 37 -, - 38 -, - 58 -, - 95 -, - 96 -, - 98 -, - 102 -, - 106 -, - 123 -, - 136 -, - 148 -, - 150 -, - 151 -, - 154 -, - 157 -, - 177 -, - 193 -, - 199 -, - 206 -, - 214 -, - 227 -, - 228 -, - 230 -, - 231 -, - 236 -, - 239 -, - 241 -, - 247 -, - 251 -, - 292 -, - 362 -, - 382 -, - 384 -, - 387 -, - 388 -, - 396 -, - 400 -, - 412 -, - 413 -, - 416 -, - 423 -, - 424 -, - 451 -, - 457 -, - 459 -, - 461 -

-

GOVERNEUR GÉNÉRAL, - 51 -, - 66 -, - 96 -, - 102 -, - 104 -, - 106 -, - 109 -, - 111 -, - 112 -, - 113 -, - 114 -, - 115 -, - 117 -, - 118 -, - 126 -, - 127 -, - 128 -, - 129 -, - 130 -, - 131 -, - 132 -, - 133 -, - 136 -, - 140 -, - 202 -, - 458 -

GOYÉMIDÉ, - 164 -, - 166 -, - 186 -, - 235 -, - 236 -, - 237 -, - 239 -, - 240 -, - 241 -, - 293 -, - 449 -, - 463 -

GRAFFIN (Mgr), - 194 -, - 196 -, - 225 -, - 453 -

GRANDIN (Mgr), - 89 -, - 182 -, - 188 -, - 190 -, - 195 -, - 197 -, - 199 -, - 206 -, - 213 -, - 223 -, - 224 -, - 225 -, - 445 -, - 456 -, - 457 -, - 461 -

GRAWITZ, - 29 -, - 34 -, - 466 -

GRENFELL (Georges), - 48 -

GREVES, - 163 -, - 165 -, - 231 -, - 234 -, - 235 -, - 244 -, - 286 -, - 287 -, - 305 -, - 406 -

GRIMALD, - 130 -, - 442 -, - 444 -

GRÜNER (Père), - 459 -, - 460 -

GUERET, - 110 -, - 156 -, - 157 -, - 447 -

GUTH, - 89 -, - 385 -, - 473 -

H

HAMDI, - 478 -
 HAMEL, - 69 -
 HARDY, - 51 -
 HAUT-COMMISSAIRE, - 130 -, - 143 -, - 145 -, - 442 -,
 - 443 -, - 446 -
 HAUTE-SANGHA, - 29 -, - 50 -, - 66 -, - 97 -, - 183 -, -
 209 -, - 218 -, - 477 -
 HEMME, - 105 -, - 194 -, - 197 -, - 204 -, - 444 -, - 445 -,
 - 454 -, - 455 -, - 456 -
 HERRIAU (Père), - 183 -, - 184 -, - 223 -, - 440 -, - 458 -
 HETMAN, - 132 -
 HEYN, - 313 -
 HOFFER, - 422 -, - 467 -
 HOLLANDE, - 21 -
 HOUDEGBE, - 161 -
 HUART, - 13 -, - 468 -
 HUGON, - 23 -, - 54 -, - 300 -, - 312 -, - 337 -, - 368 -, -
 468 -, - 473 -
 HUNSMANN, - 466 -

I

ILE MAURICE, - 352 -
 INDÉPENDANCE, - 16 -, - 17 -, - 34 -, - 35 -, - 36 -, - 37
 -, - 39 -, - 40 -, - 44 -, - 46 -, - 47 -, - 53 -, - 86 -, - 88 -, -
 103 -, - 110 -, - 118 -, - 120 -, - 134 -, - 135 -, - 136 -, -
 138 -, - 140 -, - 141 -, - 143 -, - 144 -, - 145 -, - 150 -, -
 152 -, - 153 -, - 156 -, - 166 -, - 167 -, - 173 -, - 174 -, -
 177 -, - 186 -, - 191 -, - 206 -, - 209 -, - 215 -, - 220 -, -
 222 -, - 223 -, - 225 -, - 228 -, - 229 -, - 275 -, - 285 -, -
 292 -, - 293 -, - 296 -, - 301 -, - 305 -, - 308 -, - 311 -, -
 312 -, - 315 -, - 319 -, - 333 -, - 338 -, - 356 -, - 381 -, -
 382 -, - 398 -, - 426 -, - 479 -
 INDICATEURS, - 163 -, - 206 -, - 232 -, - 281 -, - 297 -, -
 303 -, - 337 -, - 338 -, - 339 -, - 352 -, - 358 -, - 368 -, -
 374 -, - 431 -, - 433 -
 INSPECTION ACADEMIQUE, - 322 -, - 323 -, - 401 -, -
 403 -
 INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT, -
 322 -
 Inspections Académique, - 483 -
 INSTITUTEURS, - 24 -, - 72 -, - 97 -, - 99 -, - 101 -, -
 105 -, - 113 -, - 114 -, - 132 -, - 156 -, - 157 -, - 167 -, -
 207 -, - 256 -, - 291 -, - 306 -, - 347 -, - 348 -, - 365 -
 INSTITUTEURS ADJOINTS, - 347 -, - 348 -
 INSTITUTIONS INTERNATIONALES, - 14 -, - 18 -, -
 20 -, - 23 -, - 24 -, - 25 -, - 313 -, - 345 -, - 360 -, - 362 -
 -, - 366 -, - 427 -, - 428 -, - 429 -
 IPPY, - 185 -, - 186 -, - 213 -, - 239 -
 ISAPEC, - 256 -, - 261 -, - 450 -
 ITALIE, - 21 -, - 300 -, - 469 -

J

JACQUEMET, - 468 -
 JAMFA CHIADJEU, - 468 -
 JAROUSSE, - 307 -
 JEUNESSE, - 16 -, - 68 -, - 72 -, - 74 -, - 77 -, - 80 -, - 81 -
 -, - 85 -, - 135 -, - 144 -, - 151 -, - 158 -, - 161 -, - 165 -,
 - 166 -, - 167 -, - 172 -, - 173 -, - 179 -, - 187 -, - 190 -,
 - 196 -, - 201 -, - 210 -, - 232 -, - 238 -, - 241 -, - 242 -,
 - 245 -, - 246 -, - 268 -, - 269 -, - 275 -, - 279 -, - 293 -,
 - 297 -, - 300 -, - 317 -, - 337 -, - 356 -, - 360 -, - 390 -,
 - 392 -, - 418 -, - 423 -, - 428 -, - 431 -, - 456 -
 JOBERT, - 300 -, - 431 -, - 469 -
 JOUAULT, - 180 -
 JOULIA, - 176 -
 JOURNAL CENTRAFRIQUE-PRESSE.COM, - 477 -
 JUNKER Wilhelm, - 48 -

K

KADDOURI, - 27 -, - 370 -, - 371 -, - 411 -, - 429 -
 KALCK, - 33 -, - 34 -, - 47 -, - 48 -, - 50 -, - 56 -, - 57 -, -
 58 -, - 59 -, - 62 -, - 63 -, - 66 -, - 87 -, - 143 -, - 144 -, -
 145 -, - 146 -, - 147 -, - 213 -, - 221 -, - 224 -, - 469 -
 KANT, - 76 -, - 469 -
 KELLER, - 438 -
 KENYATTA (Jomo), - 79 -, - 473 -
 KÉRÉBÉ, - 181 -
 KINATA, - 93 -, - 108 -, - 477 -
 KINSHASA, - 48 -, - 79 -, - 223 -, - 468 -
 KITAEV, - 410 -, - 411 -, - 477 -
 KI-ZERBO, - 80 -, - 473 -
 KLEIN, - 60 -, - 61 -, - 65 -, - 469 -
 KOLINGBA, - 161 -
 KONE, - 256 -, - 450 -
 KOUASSI ADJA, - 473 -
 KOULANINGA, - 84 -, - 237 -, - 384 -, - 475 -
 KOURADOMA, - 286 -, - 451 -, - 477 -
 KPAMO, - 29 -, - 34 -, - 38 -, - 173 -, - 183 -, - 211 -, -
 212 -, - 440 -, - 477 -
 KUHN, - 363 -

L

LABI, - 68 -, - 74 -
 LABRUNE-BADIANE, - 220 -, - 473 -
 LAHARY, - 476 -
 LAMBLIN, - 185 -
 LANFREY, - 469 -
 LANGE, - 473 -
 LANGUOUET, - 469 -
 LANOUE, - 1 -, - 89 -, - 385 -, - 473 -, - 477 -, - 478 -
 LAPOSTOLLE, - 32 -, - 469 -
 LARGEAU, - 176 -
 LE BIHAN, - 33 -, - 466 -
 LE COMPTE (Père), - 461 -

LE MAILLOUX, - 155 -, - 159 -, - 448 -, - 460 -
 LE ROY (Mgr), - 453 -
 LE THANH KHOI, - 220 -, - 232 -, - 367 -, - 473 -
 LEBARAMO, - 253 -, - 254 -, - 260 -
 LEBRUN, - 117 -, - 126 -, - 128 -, - 437 -, - 438 -
 LEFEBVRE (Mgr), - 207 -
 LÉGER, - 129 -, - 439 -, - 469 -
 LÉGISLATEUR, - 15 -, - 153 -, - 220 -, - 320 -, - 327 -, -
 328 -, - 334 -, - 363 -, - 386 -, - 393 -, - 427 -
 LÉGITIMITÉ, - 19 -, - 21 -, - 54 -, - 72 -, - 99 -, - 235 -, -
 366 -, - 381 -, - 394 -
 LELOUP, - 19 -, - 469 -
 LEON, - 93 -, - 473 -
 LEPERDRIEL (Père), - 183 -, - 186 -
 LETELLIER, - 338 -, - 478 -
 LIBÉRALISATION, - 366 -, - 367 -, - 368 -, - 431 -
 LIBERMANN, - 51 -, - 186 -
 LIOTARD, - 49 -
 LMD, - 334 -, - 483 -
 LOI D'ORIENTATION DE L'ÉDUCATION, - 168 -, -
 256 -, - 269 -, - 302 -, - 339 -, - 348 -, - 385 -
 LONDRES (Albert), - 59 -, - 469 -
 LYCÉE DES RAPIDES, - 177 -
 LYCEE PIE XII, - 158 -, - 189 -, - 356 -

M

M'BOKOLO, - 51 -, - 53 -, - 68 -, - 88 -, - 93 -, - 172 -, -
 192 -, - 470 -
 MACKPAYEN, - 148 -, - 155 -
 MAILLARD, - 308 -, - 469 -
 MAILLER, - 443 -
 MAISTRE, - 49 -
 MAÎTRES-PARENTS, - 347 -, - 348 -
 MALET, - 345 -, - 469 -
 MALIKO (Ministre), - 248 -
 MALRAUX, - 143 -
 MANDEL, - 129 -, - 437 -, - 439 -, - 440 -
 MANVILLE, - 316 -, - 466 -
 MARCHAND Daniel, - 255 -, - 256 -, - 257 -, - 258 -, -
 259 -, - 261 -, - 279 -, - 450 -, - 451 -
 MARCHAND Jean-Baptiste, - 49 -, - 50 -
 MARCHANDISATION, - 20 -, - 54 -, - 424 -, - 430 -
 MARIANISTES (Père), - 207 -, - 239 -
 MAROY, - 27 -, - 287 -, - 371 -, - 421 -, - 422 -, - 429 -, -
 469 -
 MARY, - 300 -, - 469 -
 MARZOUKI, - 478 -
 MASSARDIER, - 364 -, - 470 -
 MASTÉRISATION, - 344 -
 MATARI, - 95 -
 MAULINI, - 74 -, - 469 -, - 478 -
 MAZEL, - 33 -, - 466 -
 MAZIDO, - 346 -, - 472 -

MBAÏKI, - 183 -, - 184 -, - 186 -, - 188 -, - 189 -, - 209 -,
 - 213 -, - 214 -, - 223 -, - 242 -, - 440 -, - 441 -, - 457 -,
 - 458 -
 MBAÏKOUA (Ministre), - 248 -, - 251 -, - 451 -
 MBEMBE, - 470 -
 MBÉRIO, - 34 -, - 255 -, - 257 -, - 393 -, - 449 -, - 450 -
 MEN Voir MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
 MERINI, - 476 -
 MESAN, - 143 -, - 144 -, - 183 -, - 227 -, - 228 -
 MEUNIER, - 23 -, - 28 -, - 470 -
 MEXIQUE, - 379 -, - 380 -
 MEYNIER (Frère), - 440 -
 MICS, - 303 -, - 465 -, - 483 -
 MILED, - 76 -, - 478 -
 MILLE (Pierre), - 67 -
 MINISTRE DE L'ÉDUCATION, - 110 -, - 148 -, - 150 -
 , - 154 -, - 155 -, - 156 -, - 157 -, - 158 -, - 159 -, - 164 -
 , - 239 -, - 247 -, - 248 -, - 251 -, - 254 -, - 255 -, - 256 -
 , - 257 -, - 258 -, - 321 -, - 322 -, - 323 -, - 394 -, - 395 -
 , - 446 -, - 447 -, - 448 -, - 449 -, - 450 -, - 451 -
 MINISTRE DES COLONIES, - 58 -, - 91 -, - 92 -, - 102 -
 , - 104 -, - 117 -, - 123 -, - 126 -, - 128 -, - 129 -, - 382 -
 , - 436 -, - 437 -, - 439 -, - 440 -
 MINTZBERG, - 315 -, - 317 -, - 320 -, - 321 -
 MISSION CATHOLIQUE, - 52 -, - 87 -, - 148 -, - 223 -,
 - 440 -
 MISSION SAINTE ANNE, - 182 -, - 189 -
 MISSION SAINT-PAUL, - 52 -, - 105 -, - 177 -, - 179 -, -
 181 -, - 188 -, - 193 -, - 203 -, - 204 -, - 205 -, - 224 -, -
 444 -, - 445 -, - 453 -, - 454 -
 MIZON, - 49 -
 MOBAYE, - 96 -, - 178 -, - 179 -, - 209 -
 MOEGLIN, - 363 -, - 470 -
 MONDIALISATION, - 32 -, - 160 -, - 164 -, - 286 -, -
 297 -, - 300 -, - 301 -, - 303 -, - 307 -, - 313 -, - 314 -, -
 319 -, - 334 -, - 337 -, - 360 -, - 362 -, - 366 -, - 367 -, -
 423 -, - 427 -, - 430 -, - 467 -, - 479 -, - 481 -
 MONGARYAS (DE), - 95 -
 MONGOUMBA, - 184 -
 MONGOUSSE, - 13 -, - 468 -
 MONITEURS, - 97 -, - 105 -, - 109 -, - 112 -, - 113 -, -
 114 -, - 115 -, - 119 -, - 123 -, - 125 -, - 131 -, - 132 -, -
 136 -, - 144 -, - 191 -, - 192 -, - 199 -, - 438 -, - 457 -, -
 478 -
 MONOPOLE, - 16 -, - 19 -, - 21 -, - 151 -, - 152 -, - 153 -,
 - 154 -, - 156 -, - 364 -, - 365 -, - 367 -, - 369 -, - 381 -,
 - 422 -, - 427 -, - 431 -
 MONTADON, - 74 -, - 469 -
 MONTEIL, - 49 -
 MORANDEAU (Père), - 185 -, - 211 -, - 458 -
 MOREAU (Père), - 179 -, - 180 -, - 453 -
 MORENO, - 316 -, - 466 -
 MORISSON, - 367 -
 MOSSOA, - 163 -, - 302 -, - 308 -, - 318 -, - 319 -, - 335 -,
 - 475 -

MOUMOUNI, - 79 -, - 81 -, - 82 -, - 87 -, - 473 -
MOUSSAPITI, - 163 -, - 478 -
MPAKA, - 178 -
MULLER, - 431 -
MÜLLER (Père), - 186 -
MUSY, - 49 -, - 89 -

N

NACHTIGAL, - 48 -
NAMYOUISSÉ, - 54 -, - 66 -, - 144 -, - 163 -, - 305 -, -
478 -
NANGBALIYE, - 444 -
NATIONALISATION, - 152 -, - 154 -, - 156 -, - 209 -, -
230 -, - 238 -, - 247 -, - 382 -, - 398 -, - 422 -, - 460 -, -
461 -, - 478 -, - 479 -
NATIONS UNIES, - 380 -
NDATIEN, - 261 -
NDAYEN (Mgr), - 159 -, - 231 -, - 254 -, - 260 -, - 448 -
NDJOUKOU, - 107 -, - 176 -, - 179 -, - 187 -, - 192 -, -
193 -, - 195 -, - 201 -, - 203 -, - 204 -, - 213 -, - 214 -
NDONGA, - 261 -
NDONGMO, - 72 -, - 77 -, - 473 -
NGAKOUTOU, - 14 -, - 17 -, - 18 -, - 473 -
NGARANGUÉ, - 68 -, - 74 -
NGUEMA ANGO, - 478 -
NIANG, - 356 -, - 357 -, - 478 -
NIGÉRIA, - 38 -, - 234 -
NOLA, - 49 -, - 113 -, - 183 -, - 190 -, - 293 -
NORMES, - 23 -, - 63 -, - 224 -, - 265 -, - 266 -, - 318 -, -
321 -, - 343 -, - 345 -, - 347 -, - 396 -, - 397 -, - 399 -, -
401 -, - 424 -
NOTION, - 12 -, - 19 -, - 27 -, - 30 -, - 39 -, - 73 -, - 76 -, -
115 -, - 120 -, - 254 -, - 259 -, - 265 -, - 315 -, - 363 -, -
364 -, - 369 -, - 370 -, - 371 -, - 372 -, - 373 -, - 383 -, -
429 -, - 430 -, - 433 -, - 446 -, - 475 -
NOTRE DAME DE FATIMA, - 165 -
NTAMBUA KAYEMBE, - 478 -
NZANGOYAN, - 216 -

O

OBJECTIFS, - 15 -, - 21 -, - 25 -, - 28 -, - 69 -, - 81 -, -
140 -, - 143 -, - 164 -, - 191 -, - 196 -, - 237 -, - 256 -, -
257 -, - 259 -, - 261 -, - 267 -, - 268 -, - 287 -, - 293 -, -
309 -, - 317 -, - 318 -, - 321 -, - 322 -, - 338 -, - 344 -, -
349 -, - 368 -, - 375 -, - 377 -, - 378 -, - 379 -, - 386 -, -
387 -, - 389 -, - 415 -, - 418 -, - 421 -, - 424 -, - 430 -, -
432 -
OBJECTIFS DU MILLÉNAIRE POUR LE
DÉVELOPPEMENT, - 31 -, - 280 -, - 306 -, - 353 -, -
368 -, - 378 -, - 389 -, - 483 -
OCDE, - 12 -, - 61 -, - 62 -, - 309 -, - 340 -, - 367 -, - 468 -, -
470 -, - 473 -, - 483 -
ŒUVRE DE LA SAINTE ENFANCE, - 89 -, - 197 -, -
455 -, - 456 -

OFFRE SCOLAIRE, - 343 -, - 381 -, - 403 -, - 406 -
OIEC, - 257 -, - 483 -
OMD, - 31 -, - 280 -, - 306 -, - 353 -, - 368 -, - 378 -, - 379
-, - 389 -, - 424 -, - 483 -, *Voir* OBJECTIFS MONDIAL
POUR LE DÉVELOPPEMENT
ONG, - 20 -, - 27 -, - 28 -, - 263 -, - 347 -, - 376 -, - 377 -, -
384 -, - 388 -, - 404 -, - 432 -
ONGOMITIEN, - 181 -
ONU, - 280 -, - 378 -, - 483 -
OPÉRATEURS ÉCONOMIQUES, - 62 -, - 384 -, - 385 -
-, - 389 -, - 400 -, - 404 -
ORGANIGRAMME, - 277 -, - 279 -, - 321 -, - 388 -
ORGANISATION, - 14 -, - 27 -, - 30 -, - 33 -, - 34 -, - 36
-, - 39 -, - 52 -, - 58 -, - 65 -, - 69 -, - 76 -, - 79 -, - 81 -, -
95 -, - 98 -, - 99 -, - 100 -, - 111 -, - 112 -, - 114 -, - 142
-, - 154 -, - 155 -, - 156 -, - 161 -, - 162 -, - 167 -, - 181
-, - 191 -, - 192 -, - 195 -, - 232 -, - 243 -, - 249 -, - 250
-, - 252 -, - 254 -, - 258 -, - 260 -, - 267 -, - 270 -, - 271
-, - 274 -, - 275 -, - 276 -, - 279 -, - 293 -, - 300 -, - 315
-, - 316 -, - 317 -, - 319 -, - 320 -, - 321 -, - 324 -, - 325
-, - 327 -, - 328 -, - 335 -, - 336 -, - 359 -, - 369 -, - 371
-, - 372 -, - 386 -, - 395 -, - 397 -, - 420 -, - 432 -, - 437
-, - 447 -, - 450 -, - 463 -, - 467 -, - 470 -
ORGANISATIONS INTERNATIONALES, - 18 -, - 20 -
-, - 47 -, - 164 -, - 367 -, - 376 -, - 432 -
OUA, - 309 -, - 483 -
OUBANGUI-CHARI, - 15 -, - 16 -, - 29 -, - 33 -, - 34 -, -
35 -, - 46 -, - 47 -, - 48 -, - 50 -, - 52 -, - 53 -, - 55 -, - 57
-, - 58 -, - 59 -, - 60 -, - 61 -, - 63 -, - 64 -, - 65 -, - 66 -, -
68 -, - 85 -, - 86 -, - 87 -, - 88 -, - 89 -, - 91 -, - 94 -, - 95
-, - 96 -, - 98 -, - 99 -, - 100 -, - 101 -, - 102 -, - 104 -, -
105 -, - 107 -, - 108 -, - 109 -, - 111 -, - 112 -, - 113 -, -
114 -, - 116 -, - 118 -, - 119 -, - 120 -, - 121 -, - 122 -, -
125 -, - 132 -, - 133 -, - 134 -, - 135 -, - 136 -, - 138 -, -
142 -, - 143 -, - 166 -, - 174 -, - 176 -, - 177 -, - 178 -, -
179 -, - 180 -, - 182 -, - 183 -, - 184 -, - 186 -, - 187 -, -
188 -, - 189 -, - 190 -, - 193 -, - 194 -, - 196 -, - 197 -, -
199 -, - 200 -, - 201 -, - 203 -, - 205 -, - 213 -, - 214 -, -
215 -, - 220 -, - 222 -, - 223 -, - 224 -, - 225 -, - 232 -, -
437 -, - 440 -, - 443 -, - 444 -, - 445 -, - 446 -, - 452 -, -
453 -, - 454 -, - 455 -, - 456 -, - 457 -, - 463 -, - 468 -, -
472 -, - 475 -, - 476 -
OUTRE-MER, - 35 -, - 54 -, - 66 -, - 93 -, - 145 -, - 443 -, -
445 -, - 463 -, - 483 -
OZOUF, - 72 -

P

PAQUIERS, - 181 -
PARADIGME, - 26 -, - 27 -, - 40 -, - 359 -, - 360 -, - 362
-, - 363 -, - 369 -, - 370 -, - 371 -, - 372 -, - 373 -, - 374
-, - 381 -, - 383 -, - 422 -, - 429 -, - 469 -
PARTENAIRES, - 13 -, - 18 -, - 22 -, - 24 -, - 25 -, - 28 -, -
90 -, - 160 -, - 161 -, - 165 -, - 237 -, - 238 -, - 251 -, -
255 -, - 261 -, - 267 -, - 268 -, - 270 -, - 276 -, - 282 -, -
303 -, - 328 -, - 364 -, - 365 -, - 366 -, - 376 -, - 385 -, -

386 -, - 387 -, - 388 -, - 389 -, - 392 -, - 393 -, - 398 -, -
415 -, - 416 -, - 422 -, - 423 -, - 429 -, - 431 -, - 450 -, -
476 -

PARTENARIAT, - 16 -, - 20 -, - 22 -, - 25 -, - 26 -, - 27 -,
- 28 -, - 31 -, - 40 -, - 73 -, - 128 -, - 129 -, - 165 -, - 168
-, - 236 -, - 237 -, - 238 -, - 242 -, - 244 -, - 245 -, - 246
-, - 248 -, - 249 -, - 252 -, - 254 -, - 255 -, - 256 -, - 258
-, - 267 -, - 272 -, - 275 -, - 284 -, - 292 -, - 293 -, - 297
-, - 300 -, - 303 -, - 315 -, - 335 -, - 349 -, - 359 -, - 360
-, - 362 -, - 363 -, - 364 -, - 367 -, - 368 -, - 369 -, - 370
-, - 371 -, - 372 -, - 373 -, - 374 -, - 375 -, - 376 -, - 379
-, - 380 -, - 381 -, - 382 -, - 383 -, - 384 -, - 385 -, - 386
-, - 387 -, - 389 -, - 390 -, - 391 -, - 392 -, - 393 -, - 397
-, - 399 -, - 400 -, - 402 -, - 405 -, - 408 -, - 409 -, - 411
-, - 412 -, - 413 -, - 414 -, - 415 -, - 419 -, - 422 -, - 423
-, - 424 -, - 428 -, - 429 -, - 430 -, - 431 -, - 433 -, - 434
-, - 439 -, - 462 -, - 475 -, - 476 -, - 478 -, - 480 -

PARTENARIAT ÉDUCATIF, - 384 -

PAS, - 20 -, - 24 -, - 368 -, *Voir* PROGRAMME
D'AJUSTEMENT STRUCTUREL

PASECA, - 255 -, - 257 -, - 258 -, - 306 -, - 484 -

PATASSE, - 164 -, - 236 -, - 384 -

PAUL VI (Pape), - 195 -, - 200 -

PAYET, - 21 -, - 429 -, - 466 -, - 472 -

PAYS FAILLI, - 364 -

PÉCQUEUX (Père), - 253 -, - 260 -

PÉDRON (Père), - 183 -, - 189 -

PELLETIER, - 476 -

PERES DU SAINT-ESPRIT, - 35 -, - 51 -, - 125 -, - 186 -
-, - 187 -, - 188 -, - 201 -, - 202 -, - 213 -, - 452 -, - 453 -
-, - 454 -, - 459 -, - 482 -

PÉRIODE COLONIALE, - 35 -, - 37 -, - 44 -, - 88 -, -
111 -, - 138 -, - 144 -, - 146 -, - 167 -, - 168 -, - 182 -, -
224 -, - 292 -, - 309 -, - 326 -, - 382 -

PÉRIODE MISSIONNAIRE, - 35 -, - 173 -, - 174 -, -
214 -

PÉRIODE POSTCOLONIALE, - 44 -

PERRENOUD, - 74 -, - 478 -

PERRIEN, - 442 -

PICCIOLA, - 470 -

PILON, - 89 -, - 366 -, - 470 -

PLAISANCE, - 15 -, - 467 -, - 470 -

PLAN NATIONAL DE L'ÉDUCATION POUR TOUS,
- 28 -, - 168 -, - 302 -, - 304 -, - 305 -, - 333 -, - 387 -, -
388 -, - 464 -, - 483 -

PLANIFICATION, - 118 -, - 338 -, - 402 -, - 405 -, -
464 -

PLEVEN, - 215 -

PNDE, - 28 -, - 168 -, - 256 -, - 303 -, - 305 -, - 351 -, -
386 -, - 387 -, - 484 -

PNUD, - 303 -, - 464 -, - 465 -

POIRIER, - 12 -, - 19 -, - 20 -, - 23 -, - 369 -, - 479 -

POLITIQUE ÉDUCATIVE, - 16 -, - 22 -, - 24 -, - 26 -, -
30 -, - 31 -, - 87 -, - 88 -, - 111 -, - 118 -, - 135 -, - 144 -
-, - 167 -, - 212 -, - 220 -, - 282 -, - 303 -, - 311 -, - 321 -
-, - 333 -, - 344 -, - 349 -, - 360 -, - 380 -, - 383 -, - 387 -
-, - 394 -, - 397 -, - 400 -, - 409 -, - 433 -, - 442 -

POLITIQUE PUBLIQUE, - 16 -, - 18 -, - 59 -, - 63 -, - 64
-, - 67 -, - 144 -, - 286 -, - 376 -, - 429 -

POLITIQUES ÉDUCATIVES, - 14 -, - 18 -, - 20 -, - 23 -,
- 28 -, - 30 -, - 33 -, - 44 -, - 138 -, - 140 -, - 158 -, - 168
-, - 220 -, - 244 -, - 296 -, - 333 -, - 432 -, - 433 -

POLITIQUES PUBLIQUES, - 296 -, - 363 -, - 364 -, -
366 -, - 370 -, - 422 -, - 475 -

POLLET, - 475 -

POMODIMO (Mgr), - 248 -, - 264 -, - 452 -

POPULATION, - 12 -, - 13 -, - 31 -, - 47 -, - 50 -, - 60 -, -
61 -, - 64 -, - 75 -, - 83 -, - 87 -, - 109 -, - 143 -, - 151 -,
- 160 -, - 179 -, - 181 -, - 182 -, - 185 -, - 189 -, - 209 -,
- 214 -, - 215 -, - 216 -, - 227 -, - 228 -, - 229 -, - 244 -,
- 285 -, - 301 -, - 302 -, - 305 -, - 310 -, - 312 -, - 313 -,
- 314 -, - 327 -, - 338 -, - 339 -, - 359 -, - 376 -, - 377 -,
- 403 -, - 417 -, - 426 -, - 428 -

POUCET, - 22 -, - 246 -, - 259 -, - 282 -, - 308 -, - 366 -, -
413 -, - 429 -, - 469 -, - 470 -

POUVOIR POLITIQUE, - 63 -, - 89 -, - 363 -, - 364 -, -
478 -

POUVOIR PUBLIC, - 364 -, - 399 -

PREFECTURE APOSTOLIQUE, - 185 -, - 190 -, - 197 -
-, - 208 -, - 213 -, - 452 -, - 453 -, - 454 -, - 456 -

PRÉFET APOSTOLIQUE, - 89 -, - 184 -, - 185 -, - 187 -,
- 194 -, - 196 -, - 197 -, - 203 -, - 204 -, - 446 -, - 453 -,
- 455 -, - 456 -

PRÉSCOLAIRE, - 249 -, - 272 -, - 321 -, - 322 -, - 323 -,
- 326 -, - 329 -, - 330 -, - 335 -, - 399 -, - 402 -, - 406 -,
- 416 -

PRIVATISATION EXOGENE, - 398 -

PRIX (Frère), - 193 -, - 205 -

PROCESSUS PARTICIPATIF, - 423 -

PROGRAMME D'AJUSTEMENT STRUCTUREL, - 20
-, - 346 -

PROGRAMMES, - 18 -, - 28 -, - 96 -, - 103 -, - 111 -, -
112 -, - 114 -, - 116 -, - 127 -, - 128 -, - 132 -, - 136 -, -
154 -, - 157 -, - 206 -, - 210 -, - 212 -, - 224 -, - 235 -, -
249 -, - 250 -, - 257 -, - 264 -, - 270 -, - 273 -, - 276 -, -
286 -, - 300 -, - 306 -, - 309 -, - 322 -, - 323 -, - 325 -, -
327 -, - 328 -, - 334 -, - 351 -, - 352 -, - 366 -, - 376 -, -
378 -, - 379 -, - 386 -, - 390 -, - 396 -, - 398 -, - 399 -, -
402 -, - 421 -, - 422 -, - 423 -, - 431 -, - 441 -, - 462 -

PROMOTEUR, - 58 -, - 106 -, - 161 -, - 259 -, - 393 -, -
394 -, - 396 -, - 463 -

PROMOTEURS, - 12 -, - 13 -, - 15 -, - 20 -, - 36 -, - 101 -,
- 102 -, - 160 -, - 161 -, - 167 -, - 246 -, - 249 -, - 281 -,
- 293 -, - 330 -, - 381 -, - 385 -, - 393 -, - 394 -, - 397 -,
- 398 -, - 399 -, - 400 -, - 401 -, - 402 -, - 404 -, - 405 -,
- 412 -, - 418 -, - 424 -, - 427 -, - 431 -, - 432 -, - 433 -

PROMOTION DU PARTENARIAT, - 36 -, - 320 -, -
321 -, - 402 -, - 403 -, - 405 -, - 432 -

PROPAGANDA FIDE *Voir* PROPAGATION DE LA FOI

PROPAGATION DE LA FOI, - 120 -, - 151 -, - 195 -, -
196 -, - 198 -, - 199 -, - 200 -, - 201 -, - 205 -, - 206 -, -
455 -, - 457 -, - 458 -
PRUDHOMME, - 29 -, - 90 -, - 183 -, - 225 -, - 471 -, - 477
-, - 479 -

Q

QUENUM, - 84 -, - 473 -

R

RADIO NDEKE LUKA, - 352 -
RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTEME ÉDUCATIF
NATIONAL (RESEN), - 168 -, - 353 -, - 368 -, - 464 -
RATIO, - 24 -, - 343 -, - 416 -
RAYOU, - 325 -, - 470 -, - 471 -
RCA, - 14 -, - 18 -, - 30 -, - 51 -, - 53 -, - 119 -, - 153 -, -
183 -, - 184 -, - 284 -, - 286 -, - 297 -, - 301 -, - 303 -, -
305 -, - 307 -, - 311 -, - 312 -, - 314 -, - 315 -, - 319 -, -
327 -, - 340 -, - 352 -, - 353 -, - 356 -, - 357 -, - 362 -, -
364 -, - 369 -, - 377 -, - 380 -, - 383 -, - 388 -, - 399 -, -
422 -, - 429 -, - 432 -, - 448 -, - 463 -, - 464 -, - 465 -, -
478 -, - 479 -, - 484 -, *Voir* RÉPUBLIQUE
CENTRAFRICAINE, *Voir* RÉPUBLIQUE
CENTRAFRICAINE
RDA, - 140 -, - 141 -, - 142 -
RDC *Voir* RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO
RECOMMANDATIONS, - 12 -, - 19 -, - 20 -, - 24 -, -
112 -, - 142 -, - 164 -, - 165 -, - 166 -, - 168 -, - 215 -, -
216 -, - 236 -, - 238 -, - 293 -, - 334 -, - 354 -, - 362 -, -
368 -, - 385 -, - 391 -
REDOUBLEMENT, - 17 -, - 337 -, - 339 -, - 340 -, - 341
-, - 342 -, - 351 -, - 391 -
REGLEMENT INTERIEUR, - 248 -, - 252 -, - 253 -, -
258 -, - 259 -, - 260 -, - 262 -, - 263 -, - 264 -, - 265 -, -
266 -, - 267 -, - 268 -, - 269 -, - 273 -, - 274 -, - 275 -, -
276 -, - 279 -, - 451 -, - 452 -
RÉGLEMENTATION, - 106 -, - 107 -, - 110 -, - 115 -, -
116 -, - 126 -, - 212 -, - 405 -, - 412 -, - 424 -, - 442 -, -
447 -, - 460 -
RÉGULATION, - 21 -, - 102 -, - 108 -, - 135 -, - 312 -, -
364 -, - 424 -
REMOND, - 59 -, - 471 -
RÉMY (Père), - 53 -, - 109 -, - 177 -, - 178 -, - 192 -, -
193 -, - 204 -, - 205 -, - 213 -, - 441 -, - 454 -
RÉPUBLICAINS, - 91 -, - 191 -, - 221 -, - 365 -
RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE, - 14 -, - 15 -, - 20 -
-, - 24 -, - 28 -, - 29 -, - 33 -, - 40 -, - 44 -, - 46 -, - 47 -, -
48 -, - 52 -, - 53 -, - 54 -, - 59 -, - 96 -, - 97 -, - 140 -, -
143 -, - 144 -, - 145 -, - 146 -, - 149 -, - 153 -, - 155 -, -
157 -, - 158 -, - 166 -, - 174 -, - 183 -, - 186 -, - 214 -, -
223 -, - 232 -, - 240 -, - 244 -, - 263 -, - 274 -, - 301 -, -
303 -, - 307 -, - 312 -, - 313 -, - 314 -, - 319 -, - 338 -, -
345 -, - 350 -, - 360 -, - 386 -, - 390 -, - 391 -, - 426 -, -

443 -, - 444 -, - 446 -, - 447 -, - 448 -, - 464 -, - 469 -, -
471 -, - 477 -, - 478 -, - 479 -, - 484 -
RÉSEAU, - 57 -, - 276 -, - 289 -, - 303 -, - 377 -, - 406 -, -
408 -, - 415 -, - 419 -, - 420 -
RESEN, - 28 -, - 168 -, - 306 -, - 353 -, - 357 -, - 368 -, -
464 -, - 465 -, - 484 -
RESTE, - 113 -, - 126 -, - 436 -, - 437 -, - 438 -, - 439 -, -
440 -
RIVIALE, - 47 -, - 471 -
ROBA d'ARENZANO (Père), - 185 -
ROGERS, - 473 -
ROLLOND, - 313 -
ROMARIC, - 95 -
ROME, - 110 -, - 126 -, - 199 -, - 213 -, - 229 -, - 230 -, -
231 -, - 242 -, - 442 -, - 452 -, - 457 -, - 461 -
ROUME, - 66 -, - 112 -
ROYAUME-UNI, - 55 -
RUANO-BORBALAN, - 22 -, - 365 -, - 471 -
RUGENGANDE, - 474 -
RURALISATION, - 168 -
RWANDA, - 79 -, - 143 -, - 154 -, - 234 -, - 265 -, - 398 -, -
468 -, - 474 -

S

SAINT CHARLES (Ecole), - 189 -
SAINT FRANCOIS-XAVIER, - 185 -, - 213 -, - 239 -
SAINT GERMAIN-EN-LAYE, - 128 -, - 439 -
SAINT JACQUES DE KPETENE, - 165 -
SAINT JEAN (École), - 217 -
SAINT JOSEPH MUKASSA, - 165 -, - 236 -
SAINT MICHEL, - 165 -, - 185 -, - 186 -, - 213 -, - 236 -
SAINT-CHARLES (École), - 216 -
SAINTE ENFANCE, - 198 -, - 199 -, - 201 -, - 202 -, -
205 -, - 455 -
SAINTE THERESE (Ecole), - 189 -, - 217 -, - 247 -, -
253 -, - 288 -
SAINTE-FAMILLE DE BESSOU, - 176 -, - 179 -, - 180
-
SAINT-GEORGES (École), - 216 -
SAINT-LOUIS (École), - 216 -
SAINT-PAUL DES RAPIDES, - 53 -, - 176 -, - 181 -, -
183 -, - 184 -, - 192 -, - 195 -, - 203 -, - 204 -, - 211 -, -
213 -, - 216 -, - 223 -
SALAIRES, - 148 -, - 264 -, - 286 -, - 287 -, - 289 -, - 290
-, - 398 -, - 404 -, - 406 -
SALÉSIENS, - 248 -, - 419 -
SALIFOU, - 73 -, - 80 -
SALLAZ, - 178 -
SALVI-POIREL, - 476 -
SAPPYA, - 474 -
SARDAN, - 471 -
SARRAUT, - 309 -, - 474 -
SAULET SURUNGBA, - 95 -, - 107 -
SAVORGNAN, - 49 -
SAVORGNAN de Brazza, - 49 -, - 50 -

SCHLERET, - 476 -
SCHULTZ, - 61 -
SCHWEINFURTH (Georg), - 48 -
SCOLARISATION, - 13 -, - 18 -, - 19 -, - 20 -, - 31 -, - 40 -, - 44 -, - 52 -, - 57 -, - 65 -, - 67 -, - 83 -, - 87 -, - 89 -, - 95 -, - 96 -, - 97 -, - 98 -, - 102 -, - 107 -, - 118 -, - 124 -, - 125 -, - 135 -, - 138 -, - 142 -, - 143 -, - 144 -, - 145 -, - 147 -, - 151 -, - 153 -, - 159 -, - 162 -, - 164 -, - 173 -, - 177 -, - 179 -, - 180 -, - 186 -, - 188 -, - 193 -, - 196 -, - 197 -, - 199 -, - 205 -, - 208 -, - 209 -, - 213 -, - 215 -, - 222 -, - 231 -, - 232 -, - 234 -, - 235 -, - 237 -, - 242 -, - 268 -, - 269 -, - 280 -, - 285 -, - 286 -, - 288 -, - 292 -, - 293 -, - 300 -, - 301 -, - 303 -, - 305 -, - 306 -, - 308 -, - 309 -, - 325 -, - 327 -, - 328 -, - 337 -, - 338 -, - 339 -, - 347 -, - 359 -, - 360 -, - 365 -, - 367 -, - 376 -, - 378 -, - 379 -, - 380 -, - 382 -, - 389 -, - 390 -, - 393 -, - 397 -, - 398 -, - 402 -, - 403 -, - 405 -, - 415 -, - 416 -, - 417 -, - 423 -, - 424 -, - 429 -, - 430 -, - 431 -, - 457 -, - 473 -, - 478 -
SDECAC, - 484 -
SECK PAPA, - 474 -
SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, - 255 -, - 256 -, - 258 -, - 271 -, - 377 -, - 451 -
SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (ECAC), - 36 -, - 218 -, - 238 -, - 240 -, - 244 -, - 245 -, - 250 -, - 255 -, - 256 -, - 257 -, - 258 -, - 260 -, - 263 -, - 271 -, - 274 -, - 281 -, - 290 -, - 416 -, - 448 -, - 484 -
SECTEUR PRIVÉ, - 17 -, - 18 -, - 19 -, - 31 -, - 40 -, - 114 -, - 300 -, - 319 -, - 335 -, - 376 -, - 377 -, - 378 -, - 379 -, - 398 -, - 399 -, - 423 -, - 431 -, - 474 -, - 476 -
SECTEUR PUBLIC, - 17 -, - 25 -, - 40 -, - 319 -, - 398 -, - 423 -
SELLIER, - 300 -, - 470 -
SÉNÉGAL, - 24 -, - 111 -, - 154 -, - 234 -, - 261 -, - 326 -, - 346 -, - 352 -, - 353 -, - 472 -, - 477 -
SERVAIS, - 474 -
SERVICE TECHNIQUE, - 401 -
SGECAC, - 218 -, - 238 -, - 240 -, - 243 -, - 244 -, - 245 -, - 255 -, - 256 -, - 257 -, - 258 -, - 260 -, - 263 -, - 484 -
SIDIBE, - 261 -
SILLANS, - 214 -, - 471 -
SILVESTER, - 300 -, - 470 -
SINGARAVELOU, - 60 -, - 61 -, - 65 -, - 469 -
SIRHUZA BALAGIZI, - 479 -
SMITH (Adam), - 61 -
SOCIÉTÉ ANTI-ESCLAVAGISTE, - 194 -, - 195 -, - 197 -, - 198 -, - 201 -, - 202 -
SOCIÉTÉ CIVILE, - 164 -, - 268 -, - 369 -, - 377 -, - 378 -, - 388 -
SOEUR NOËLLA, - 253 -, - 260 -
SOEUR PAULETTE, - 253 -, - 462 -
SOEURS DU SAINT-ESPRIT, - 125 -, - 158 -, - 183 -, - 185 -, - 188 -, - 207 -
SOLOMIAC, - 445 -
SORAS, - 474 -
SORONGOPÉ (Ministre), - 248 -
SPIRITAINS (Pères), - 35 -, - 51 -, - 53 -, - 186 -, - 189 -, - 190 -, - 239 -
STATISTIQUES, - 12 -, - 29 -, - 36 -, - 135 -, - 162 -, - 191 -, - 201 -, - 202 -, - 203 -, - 204 -, - 206 -, - 281 -, - 285 -, - 289 -, - 321 -, - 324 -, - 330 -, - 331 -, - 332 -, - 333 -, - 338 -, - 339 -, - 340 -, - 341 -, - 343 -, - 344 -, - 346 -, - 347 -, - 348 -, - 397 -, - 399 -, - 401 -, - 402 -, - 403 -, - 405 -, - 416 -, - 417 -, - 418 -, - 420 -, - 430 -, - 445 -, - 457 -, - 458 -, - 464 -
STATUT, - 259 -, - 451 -
STATUTS, - 252 -, - 253 -, - 257 -, - 258 -, - 259 -, - 260 -, - 261 -, - 262 -, - 263 -, - 264 -, - 265 -, - 266 -, - 267 -, - 268 -, - 269 -, - 270 -, - 271 -, - 273 -, - 274 -, - 275 -, - 279 -, - 452 -
STEEG, - 128 -, - 129 -, - 382 -, - 439 -
STRUCTURES, - 30 -, - 64 -, - 73 -, - 94 -, - 144 -, - 154 -, - 200 -, - 210 -, - 243 -, - 252 -, - 253 -, - 254 -, - 256 -, - 257 -, - 259 -, - 260 -, - 265 -, - 266 -, - 269 -, - 270 -, - 271 -, - 272 -, - 274 -, - 277 -, - 279 -, - 283 -, - 285 -, - 291 -, - 308 -, - 325 -, - 328 -, - 329 -, - 349 -, - 350 -, - 353 -, - 375 -, - 380 -, - 389 -, - 403 -, - 413 -, - 415 -, - 418 -, - 432 -
SUBVENTIONS, - 53 -, - 101 -, - 103 -, - 106 -, - 107 -, - 108 -, - 118 -, - 119 -, - 120 -, - 121 -, - 122 -, - 123 -, - 124 -, - 125 -, - 131 -, - 133 -, - 136 -, - 145 -, - 146 -, - 148 -, - 151 -, - 198 -, - 199 -, - 206 -, - 209 -, - 215 -, - 225 -, - 227 -, - 228 -, - 245 -, - 246 -, - 250 -, - 251 -, - 273 -, - 281 -, - 282 -, - 437 -, - 442 -, - 445 -, - 446 -, - 457 -, - 460 -, - 462 -
SUREMAIN (DE), - 60 -, - 61 -, - 65 -, - 220 -, - 469 -, - 473 -
SURET-CANALE, - 50 -, - 61 -, - 87 -, - 88 -, - 89 -, - 95 -, - 96 -, - 97 -, - 98 -, - 99 -, - 101 -, - 108 -, - 471 -
SUSINI, - 183 -, - 184 -, - 440 -, - 458 -
SUSSET, - 101 -, - 474 -
SWEETING, - 466 -
SYLLA, - 474 -
SYSTEME ÉDUCATIF, - 12 -, - 13 -, - 15 -, - 16 -, - 17 -, - 21 -, - 22 -, - 23 -, - 24 -, - 25 -, - 26 -, - 28 -, - 30 -, - 31 -, - 32 -, - 36 -, - 39 -, - 54 -, - 64 -, - 66 -, - 68 -, - 73 -, - 77 -, - 81 -, - 82 -, - 84 -, - 85 -, - 86 -, - 87 -, - 111 -, - 112 -, - 113 -, - 114 -, - 144 -, - 151 -, - 159 -, - 162 -, - 163 -, - 164 -, - 165 -, - 166 -, - 195 -, - 202 -, - 212 -, - 234 -, - 235 -, - 236 -, - 237 -, - 238 -, - 245 -, - 246 -, - 256 -, - 282 -, - 292 -, - 300 -, - 301 -, - 302 -, - 305 -, - 306 -, - 308 -, - 310 -, - 311 -, - 312 -, - 313 -, - 314 -, - 315 -, - 317 -, - 318 -, - 319 -, - 320 -, - 321 -, - 322 -, - 323 -, - 325 -, - 328 -, - 330 -, - 335 -, - 336 -, - 337 -, - 339 -, - 340 -, - 341 -, - 342 -, - 349 -, - 350 -, - 351 -, - 352 -, - 356 -, - 362 -, - 363 -, - 365 -, - 367 -, - 369 -, - 371 -, - 373 -, - 380 -, - 381 -, - 383 -, - 386 -, - 387 -, - 389 -, - 390 -, - 391 -, - 398 -, - 415 -, - 418 -, - 428 -

- 429 -, - 431 -, - 432 -, - 433 -, - 468 -, - 471 -, - 474 -,
- 475 -, - 478 -
SYSTEME SCOLAIRE, - 14 -, - 15 -, - 16 -, - 18 -, - 22 -,
- 26 -, - 30 -, - 86 -, - 118 -, - 165 -, - 190 -, - 235 -, -
242 -, - 293 -, - 297 -, - 325 -, - 342 -, - 344 -, - 345 -, -
381 -, - 423 -, - 427 -, - 433 -
SZYMANKIEWICZ, - 246 -, - 282 -, - 471 -

T

TACHJIAN VAHE, - 92 -, - 471 -
TAITTENGER, - 438 -
TANGUY, - 300 -, - 469 -
TARDY (Mgr), - 126 -, - 436 -
TAUX DE PROMOTION, - 337 -, - 339 -, - 341 -, - 342 -
TAXES FISCALES, - 414 -
TELO, - 132 -
TEMPORALITÉ, - 67 -, - 372 -, - 383 -
TENSION ÉCONOMIQUE, - 345 -
TERMINOLOGIES, - 372 -
TEXTES JURIDIQUES, - 381 -, - 389 -, - 392 -, - 393 -
TEXTES OFFICIELS, - 50 -, - 99 -, - 103 -, - 111 -, - 120
-, - 124 -, - 125 -, - 131 -, - 135 -, - 167 -, - 168 -, - 351
-, - 392 -, - 399 -, - 400 -, - 401 -, - 409 -, - 422 -
THOENIG, - 364 -, - 366 -, - 471 -
TIERS-MONDE, - 23 -, - 297 -, - 376 -
TISSERANT (Père), - 182 -, - 185 -, - 204 -, - 213 -, -
214 -, - 292 -, - 454 -, - 463 -, - 471 -
TOSO, - 474 -
TROGER, - 22 -, - 365 -, - 471 -

U

UNESCO, - 12 -, - 13 -, - 14 -, - 18 -, - 25 -, - 76 -, - 162 -, -
163 -, - 231 -, - 280 -, - 297 -, - 309 -, - 313 -, - 338 -, -
339 -, - 340 -, - 341 -, - 342 -, - 348 -, - 350 -, - 351 -, -
352 -, - 353 -, - 356 -, - 367 -, - 374 -, - 376 -, - 377 -, -
378 -, - 384 -, - 400 -, - 402 -, - 405 -, - 419 -, - 427 -,
- 428 -, - 460 -, - 464 -, - 465 -, - 467 -, - 474 -, - 475 -,
- 476 -, - 478 -, - 480 -, - 484 -
UNICEF, - 28 -, - 384 -, - 465 -, - 484 -
UNIFICATION (loi d'), - 19 -, - 21 -, - 37 -, - 40 -, - 110 -
-, - 118 -, - 120 -, - 133 -, - 146 -, - 150 -, - 151 -, - 152 -
-, - 153 -, - 154 -, - 156 -, - 157 -, - 158 -, - 159 -, - 160 -
-, - 165 -, - 167 -, - 177 -, - 186 -, - 190 -, - 218 -, - 220 -
-, - 221 -, - 229 -, - 230 -, - 231 -, - 232 -, - 234 -, - 235 -
-, - 238 -, - 239 -, - 241 -, - 251 -, - 253 -, - 293 -, - 319 -
-, - 356 -, - 369 -, - 408 -, - 433 -, - 446 -, - 447 -, - 448 -
-, - 460 -, - 461 -
UNIVERSITÉ, - 325 -, - 326 -, - 332 -, - 334 -, - 335 -, -
373 -, - 469 -
UZAC, - 48 -

V

VALETTE, - 475 -
VAN ZANTEN, - 325 -, - 470 -, - 471 -
VANDERMEERSCH, - 471 -
VANHOVE, - 223 -, - 471 -
VAQUERIE, - 179 -
VATICAN II, - 242 -, - 250 -, - 268 -
VERGUET (Père), - 181 -
VICAIRE APOSTOLIQUE, - 126 -, - 142 -, - 176 -, -
188 -, - 190 -, - 195 -, - 205 -, - 206 -, - 436 -, - 445 -, -
458 -
VICARIAT APOSTOLIQUE, - 52 -, - 176 -, - 183 -, -
187 -, - 190 -, - 196 -, - 199 -, - 202 -, - 452 -, - 457 -, -
458 -
VILLAGES DE LIBERTÉ, - 191 -, - 195 -, - 200 -, - 201 -
VINOKUR, - 89 -, - 366 -, - 367 -, - 408 -, - 409 -, - 411 -,
- 479 -

W

WARIN, - 475 -
WASSONGO, - 462 -
WIRTH (Père), - 184 -, - 195 -, - 448 -

Y

YANGAMBIWA, - 444 -
YANGOTO KONGBO, - 343 -, - 479 -
YARISSE, - 50 -, - 58 -, - 59 -, - 60 -, - 66 -, - 67 -, - 74 -,
- 75 -, - 223 -, - 224 -, *Voir ZOCTIZOUM*
YELE, - 346 -, - 472 -
YERIMA BANGA, - 154 -, - 163 -, - 164 -, - 303 -, - 310 -, -
341 -, - 375 -
YERIMA BANGA, - 167 -, - 168 -, - 319 -, - 479 -
YÉTINA, - 132 -, - 183 -
YOMBANDJÉ (Mgr), - 248 -
YOUDELLE, - 398 -

Z

ZAJDA, - 21 -, - 429 -, - 472 -
ZAKI, - 466 -
ZAOROSONGOU, - 190 -
ZAY, - 27 -, - 370 -, - 371 -, - 372 -, - 373 -, - 411 -, - 412
-, - 429 -
ZEMBEA, - 479 -
ZIGUELE, - 314 -, - 479 -
ZOCTIZOUM, - 34 -, - 50 -, - 59 -, - 60 -, - 66 -, - 75 -, -
87 -, - 472 -
ZONES RURALES, - 27 -, - 186 -, - 289 -, - 313 -, - 327
-, - 400 -, - 415 -, - 416 -, - 417 -

ANNEXES

ANNEXE 1 : NOTICE SUR LES ŒUVRES D'ENSEIGNEMENT DANS LES MISSIONS CATHOLIQUE AU MOYEN-CONGO (SOURCE : AP. ARCH. BGUI).....	- 506 -
ANNEXE 2 : RAPPORT MORAL ET FINANCIER À L'ŒUVRE DE LA SAINTE ENFANCE PAR MGR GRANDIN, PRÉFET APOSTOLIQUE DE L'OUBANGUI-CHARI, 1 ^{ER} SEPTEMBRE 1930 (SOURCE : AG.CPSE 5J1.2A7).....	- 515 -
ANNEXE 3 : DOSSIERS D'AUTORISATION DE L'ABBÉ BARTHÉLÉMY BOGANDA POUR EXERCER COMME MONITEUR (SOURCE : AP. ARCH. BGUI).....	- 517 -
ANNEXE 4 : PREMIÈRE CONVENTION DE PARTENARIAT SIGNÉE LE 12 JANVIER 1997 (SOURCE : SGECAC).....	- 521 -
ANNEXE 5 : CONVENTION DE PARTENARIAT N° 2 SIGNÉE LE 25 JUIN 2001 (SOURCE : SGECAC) -	526 -
ANNEXE 6 : CONVENTION DE PARTENARIAT N° 003 SIGNÉE LE 12 JUIN 2008 (SOURCE : SGECAC).....	- 532 -
ANNEXE 7 : STATUTS ET RÈGLEMENT INTÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ASSOCIÉ DE CENTRAFRIQUE (SOURCE : SGECAC).....	- 548 -
ANNEXE 8 : DOCUMENTS D'AGRÈMENT DE L'ECAC SOUS LE RÉGIME D'ASSOCIATION (SOURCE : SGECAC).....	- 570 -
ANNEXE 9 : DOCUMENTS RELATIFS À LA MISE EN ŒUVRE DE LA CONVENTION DE PARTENARIAT (SOURCE : SGECAC).	- 573 -
ANNEXE 10 : DOCUMENTS (AUTORISATIONS) D'OUVERTURE DE CERTAINS ÉTABLISSEMENTS DE L'ECAC (SOURCE : SGECAC).	- 583 -
ANNEXE 11 : ARRÊTÉ N° 0026 DE 1997 FIXANT LES CONDITIONS D'OUVERTURE DES ÉCOLES PRIVÉES EN CENTRAFRIQUE (SOURCE : SGECAC).	- 595 -
ANNEXE 12 : SITUATION SYNTHÉTIQUE DE LA RCA (SOURCE : <i>PLAN NATIONAL D'ACTION - ÉDUCATION POUR TOUS, 2003 - 2015</i>).....	- 599 -
ANNEXE 13 : LISTE DES COMPAGNIES CONCESSIONNAIRES COLONIALES INSTALLÉES EN OUBANGUI-CHARI (CF. DOYARI DONGOMBE CÉLESTIN, P. 71-72).....	- 602 -
ANNEXE 14 : PROJET DE DÉCRET D'APPLICATION EN MÉTROPOLE ET AUX COLONIES POUR L'EXÉCUTION DE LA LOI RELATIVE À LA SUPPRESSION DE L'ENSEIGNEMENT CONGRÉGANISTE INITIÉ PAR ÉMILE COMBES (SOURCE : ANOM, F.M. 65, CARTON 652, DOSSIER 1).	- 603 -
ANNEXE 15 : ÉCHANGES DE DEUX CORRESPONDANCES ENTRE LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET LE MINISTRE DES COLONIES À PROPOS DU PROJET DE DÉCRET SUR L'APPLICATION DE LA LOI RELATIVE À LA SUPPRESSION DE L'ENSEIGNEMENT CONGRÉGANISTE EN MÉTROPOLE ET AUX COLONIES (SOURCE : ANOM, F.M. 65, CARTON 652, DOSSIER 1).	- 614 -
ANNEXE 16 : LETTRE DU MINISTRE DES COLONIES, GEORGES MANDEL, AU GOUVERNEUR GÉNÉRAL DE L'AEF SUITE À LA QUESTION DE L'USAGE DES DIALECTES INDIGÈNES À L'ÉCOLE OU NON ET DANS QUELLE CONDITION (6 DÉCEMBRE 1938), (SOURCE : ANOM, F.M. 65, CARTON 652, DOSSIER 1).	- 616 -
ANNEXE 17 : NOTES DES MISSIONS ÉVANGÉLIQUES DE PARIS SUR L'INTERDICTION D'ENSEIGNER AUX INDIGÈNES DE L'AEF DANS LEUR LANGUE, ADRESSÉE AU MINISTÈRE DES COLONIES (4 FÉVRIER 1937), (SOURCE : ANOM, F.M. 65, CARTON 652, DOSSIER 1).-	618 -
ANNEXE 18 : SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT EN AEF (DOCUMENT NON DATÉ, MAIS L'ANNÉE 1911 FIGURE DESSUS EN CRAYON ET PAS DE SIGNATAIRE NON PLUS), MAIS ON Y TROUVE DES INFORMATIONS TRÈS IMPORTANTES, (SOURCE : ANOM, F.M. 65, CARTON 652, DOSSIER 1).	- 619 -
ANNEXE 19 : NOTE POUR L'INSPECTION GÉNÉRALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ADRESSÉE PAR LE CONSEILLER D'ÉTAT, DIRECTEUR DE L'AFRIQUE, M. DUCHÊNE, À PROPOS DU	

PROJET DE LOI ORGANISANT L'INSTRUCTION PUBLIQUE AUX COLONIES (21 JANVIER 1920), (SOURCE : ANOM, F.M. 65, CARTON 652, DOSSIER 2).....	- 624 -
ANNEXE 20 : TROIS ARRÊTÉS DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL VICTOR AUGAGNEUR RÉGLEMENTANT L'UN, L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ DES INDIGÈNES EN AEF LE 28 DÉCEMBRE 1920 ET L'AUTRE, L'OCTROI DES SUBVENTIONS AUX ÉCOLES LIBRES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AUX INDIGÈNES EN AEF LE 30 DÉCEMBRE 1920, ET LE TROISIÈME OCTROYANT UNE SOMME DE 30.000 FRANCS À MGR PROSPER AUGOUARD POUR L'ANNÉE 1921 COMME SUBVENTION POUR LES ÉCOLES INDIGÈNES LE 30 DÉCEMBRE 1920, PARUS DANS LE JO DE L'AEF LE 15 JANVIER 1921, (SOURCE : ANOM, F.M. 65, CARTON 652, DOSSIER 2).....	- 628 -
ANNEXE 21 : CARTE DE CENTRAFRIQUE.	- 630 -
ANNEXE 22 : CARTE ADMINISTRATIVE ET POLITIQUE DES 16 PRÉFECTURES DE CENTRAFRIQUE.....	- 631 -
ANNEXE 23 : LISTES DES ÉTABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE REMIS À L'ÉTAT APRÈS LA LOI D'UNIFICATION DU 9 MAI 1962 : (SOURCE : AP. ARCH. BGUI). ..	- 632 -
ANNEXE 24 : ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE 1994 : RAPPORT DE LA COMMISSION E SUR LE PARTENARIAT ÉDUCATIF : (SOURCE : ARCHIVES PRIVÉES PERSONNELLES).....	- 634 -
ANNEXE 25 : ALLOCUTION DU MINISTRE ETIENNE GOYEMIDE ADRESSÉE AUX ÉVÊQUES DEMANDANT LE RETOUR DE L'ÉGLISE AUX CÔTÉS DE L'ÉTAT DANS L'ENSEIGNEMENT (SOURCE : SGEAC).....	- 645 -
ANNEXE 26 : LOI D'ORIENTATION DE L'ÉDUCATION N° 97.014 DU 12 DÉCEMBRE 1997 (SOURCE : ARCHIVES PRIVÉES PERSONNELLES).....	- 648 -
ANNEXE 27 : LETTRE DE RAPPEL DU MINISTRE DÉLÉGUÉ À L'ÉDUCATION NATIONALE ADRESSÉE À MGR ARMANDO GIANNI EN JANVIER 2002 POUR L'INOBSERVANCE DES TERMES DE LA CONVENTION DE PARTENARIAT ENTRE L'ÉTAT ET L'ÉGLISE EN MATIÈRE DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS (SOURCE : SGEAC).	- 656 -
ANNEXE 28 : CÉRÉMONIE DE SIGNATURE DE LA 3ÈME CONVENTION DE PARTENARIAT ENTRE L'ÉTAT ET L'ÉGLISE À L'OCCASION DES MANIFESTATIONS DU 10È ANNIVERSAIRE DE LA REPRISE DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (SOURCE : RAPPORT DU SGEAC POUR L'ANNÉE 2008).	- 658 -
ANNEXE 29 : LETTRE DE L'ÉPISCOPAT SOLLICITANT LA MISE À DISPOSITION D'UN ASSISTANT TECHNIQUE DE LA COOPÉRATION FRANÇAISE AU SERVICE DE L'ECAC ADRESSÉE AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (SOURCE : SGEAC).	- 660 -
ANNEXE 30 : LETTRE DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE AU CHEF DE MISSION DE COOPÉRATION ET D'ACTION CULTURELLE À L'AMBASSADE DE FRANCE EXPRIMANT ET SOUTENANT LES DOLÉANCES DE L'ÉPISCOPAT SOLLICITANT LA MISE À DISPOSITION D'UN ASSISTANT TECHNIQUE DE LA COOPÉRATION FRANÇAISE AU SERVICE DE L'ECAC (SOURCE : SGEAC).....	- 661 -
ANNEXE 31 : ACCUSÉ DE RÉCEPTION DU CONSEILLER TECHNIQUE DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE AU SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA CECA DÉFINISSANT LES MISSIONS ET LE PROFIL DE L'ASSISTANT TECHNIQUE FRANÇAIS À METTRE AU SERVICE DE L'ECAC (SOURCE : SGEAC).	- 662 -
ANNEXE 32 : STATISTIQUES DE L'ECAC 2007-2008 (SOURCE : SGEAC, RAPPORT GÉNÉRAL POUR L'ANNÉE 2008).....	- 663 -
ANNEXE 33 : RÉALITÉ D'UNE CLASSE EN CENTRAFRIQUE (ÉCOLE DE NIEM-YÉLÉWA DANS LA NANA-MAMBÉRÉ).....	- 668 -
ANNEXE 34 : LOI N° 62/316 DU 9 MAI 1962 PORTANT UNIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT EN RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE (SOURCE : SGEAC).....	- 669 -
ANNEXE 35 : DÉCRET N° 63/071 DU 15 FÉVRIER 1963 PORTANT APPLICATION DE LA LOI D'UNIFICATION N° 32/316 DU 9 MAI 1962 (SOURCE : AP. ARCH. BGUI).	- 670 -

ANNEXE 36 : ARRÊTÉ N° 386 DU 13 JUILLET 1963 INTÉGRANT LE PERSONNEL ENSEIGNANT
LAÏC CENTRAFRICAÏN DANS LE CORPS DES FONCTIONNAIRES DE L'ÉTAT APRÈS LA LOI
D'UNIFICATION (NATIONALISATION) DE L'ENSEIGNEMENT EN CENTRAFRIQUE
(SOURCE : AP. ARCH. BGU)..... - 672 -

Annexe 1 : Notice sur les Œuvres d'Enseignement dans les Missions Catholique au Moyen-Congo (Source : AP. Arch. Bgui).

NOTICE

sur les Oeuvres d'Enseignement
dans les Missions Catholiques
du Moyen - Congo



Notice. sur les oeuvres d'Enseignement dans les Missions
Catholiques du Moyen-Congo.-

Le monde africain, individus et institutions, évolue à toute vitesse. Au centre de cette évolution se posent les problèmes de l'Enseignement et de l'éducation populaire.-

Chacune de nos Missions est à la tête d'oeuvres scolaires dont l'importance s'accroît chaque année. Il est nécessaire que les missionnaires soient suffisamment documentés sur la question,

- pour répondre de façon claire et précise aux attaques de nos adversaires,
- pour posséder plus à fond la doctrine dont s'inspire l'enseignement chrétien et qui doit orienter notre activité,
- pour assurer un meilleur fonctionnement de nos écoles.

La présente notice voudrait vous fournir cette documentation, par un historique de la question, un rappel de la doctrine, et un exposé de la situation actuelle .

I - Historique .

a)- Depuis la fondation des établissements français sur la côte occidentale d'Afrique jusqu'à la deuxième guerre mondiale .-

A.O.F. - Dès leur arrivée en Afrique les missionnaires se sont intéressés à l'éducation des Noirs.

La première école fondée sur la côte occidentale le fut à Dagana, à 120 Kms. de St-Louis du Sénégal, par les Soeurs de St-Joseph de Cluny, en 1822. Les cours d'enseignement général étaient complétés par un enseignement agricole.

Au printemps de 1825, onze enfants africains (8 garçons et 3 filles) étaient envoyés comme boursiers à la métropole, toujours par les Soeurs de St-Joseph. Ces enfants firent leurs études au pensionnat de Bailleul sur Thérain, en France .

Deux ans plus tard (1827) 10 autres enfants africains venaient les rejoindre, parmi lesquels Mamadou Sy, le fils du Prince de Boutou .

A.E.F. - La première école en A.E.F. fut ouverte en 1844, par la Mission catholique du Gabon, 4 années avant l'abolition de l'esclavage (1848).

Depuis plus d'un siècle les Missions ont poursuivi leur effort d'éducation en A.E.F.

Prenons quelques dates :

1 8 9 8	: Ecoles :	Garçons :	Filles :	T o t a l
Vicariat du Gabon	: 20	:	:	: 1.118
"- du Congo	: 7	:	:	: 465
"- de l'Oubangui	: 10	:	:	: 640
Missions Evangéliques	:	:	:	:
de P a r i s	: 15	:	:	: 326
Eglise Presbytérienne	:	:	:	:
A m é r i c a i n e s	: 5	:	:	: 105
T o t a l	: 57	: 2.172	: 482	: 2.654

Le nombre des maîtres était, pour cette même année 1898 :

	: Instituteurs :	Institutrices :	T o t a l
Maîtres Congréganistes :	:	:	:
Européens	: 43	: 17	: 60
Maîtres Africains	: 26	: 1	: 27
T o t a l	: 69	: 18	: 87

Ce n'est qu'à partir de (1901) que quelques écoles officielles firent leur apparition, et " il faut arriver à 1911 pour trouver une organisation véritable et Officielle de l'Enseignement en A.E.F." En 1930, la situation était la suivante :

Etablissements Officiels.				
1 9 3 0	: Garçons :	Filles :	T o t a l	
Moyen-Congo	: 1.577	: 30	: 1.607	
Gabon	: 457	: 16	: 473	
Oubangui	: 1.403	: -	: 1.403	
Tchad	: 425	: -	: 425	
T o t a l	: 3.862	: 46	: 3.908	

Etablissements Privés				
1 9 3 0	: Missions	: Missions	T o t a l	
	: Catholiques :	Protestantes :		
Moyen-Congo	: 1.800	: 400	: 2.200	
Gabon	: 2.100	: 680	: 2.780	
Oubangui	: 215	: 130	: 345	
Tchad	: -	: -	: -	
T o t a l	: 4.115	: 1.210	: 5.325	

Ainsi ce sont les Missions catholiques qui, les premières, ont apporté l'école aux africains et ont envoyé des boursiers en métropole .

b) - la 2ème guerre mondiale
F. Eboué(1939-1944)

La guerre, les événements qui firent la France libre amenèrent F. Eboué au Gouvernement Général de l'A.E.F.

Grand Français par son éducation et ses états de service, Africain par ses origines, F. Eboué voulut faire passer le bien de la France et de l'Afrique avant toute considération politique ou philosophique. Il avait compris le service que les Missions rendaient tant à l'influence française en A.E.F. qu'à l'évolution des populations autochtones. Voici ce qu'il exprime dans son rapport du 8 novembre 1941 :

"J'ai cherché la collaboration des Missions religieuses. J'ai trouvé auprès d'elles la plus exacte compréhension de nos défaillances et le plus sincère désir de m'aider à les corriger.

"Ainsi, en sommes-nous venus à considérer que l'Enseignement des écoles publiques et celui des écoles chrétiennes doivent être l'un et l'autre l'objet d'une égale sollicitude de la part du Gouvernement.

"Aux moyens financiers qui seront définitivement attribués à l'Enseignement chrétien, correspondront de sa part une activité scolaire plus grande.

"Ennemi de tout ce qui bride l'initiative, je n'entends pas étatiser les écoles des missions... Nous créons l'entraide et l'harmonie dans l'effort libéralement donné."

En 1942, une somme de 5 millions de francs était mise à la disposition des Etablissements Privés de l'A.E.F.

c) - L'après - Guerre -

Le statut de l'Union Française a permis aux Africains de donner leur avis sur les questions d'enseignement. Ils ont leur mot à dire. Les passionnés de progrès n'hésitent pas. Ils vont même contre les directives des partis auxquels ils appartiennent, lorsque le bien du pays le demande. Le sectarisme d'école est une affaire de blancs. Ils n'en veulent pas, et ils expriment leur opinion par un vote favorable aussi bien aux Etablissements Privés qu'aux Etablissements Officiels, trouvant eux-mêmes des solutions là où l'Administration n'ose pas en proposer.

Le résultat de cette aide a été l'essor pris par les Etablissements privés depuis 1942. Voici les statistiques des Vicariats de l'A.E.F. à la rentrée 1948 :

Vicariats	Premier degré			2ème degré			Total Général
	G.	F.	Total	G.	F.	Total	
B/ville Ens. Gén.	7.189	1.053	8.242	111	5	116	8.358
" prof.	12	167	179	-	-	-	179
	7.201	1.220	8.421	111	5	116	8.537
Libreville	5.273	1.736	7.009	34	-	34	7.043
Pte-Noire (M.-C.)	2.410	185	2.595				
(Gab.)	331	-					
Total	2.741	185	2.926	?	-	-	2.926
Bangui	2.083	556	2.639	16	-	16	2.655
Berberati	400	-	400	-	-	-	400
Fort-Lamy	-	-	-	-	-	-	-
	17.686	3.530	21.216	161	5	166	21.561

A partir de 1950 les Etablissements du 1er degré, et les Etablissements territoriaux du 2ème degré sont à la charge du budget des Territoires.

Les Etablissements fédéraux sont à la charge du budget fédéral.

Voici un aperçu des prévisions budgétaires pour l'année 1949, année en cours d'exercice :

Prévisions Budgétaires
des Missions Catholiques du Moyen-Congo pour 1949,
présentées au grand Conseil en Septembre 1948.

		<u>I - Personnel</u>			
1.	<u>Personnel Africain</u>				
	a) en service	B.ville	6.672.000		
		P.Noire	3.120.000		
			-----		9.792.000
	b) à recruter	B.ville	240.000		
		M.Noire	240.000		
			-----		480.000
	avancement et augmentation				1.700.000
2.	<u>Personnel Européen</u>				
	a) en service	B.ville	2.040.000		
		P.Noire	960.000		
			-----		3.000.000
	b) à recruter	B.ville	280.000		
		P.Noire	280.000		
			-----		560.000
	avancement et augmentation				550.000

					16.082.000

		<u>II - Matériel</u>			
1.	<u>Direction</u>	B.ville	60.000		
		P.Noire	40.000		
			-----	100.000	100.000
2.	<u>Ecoles Supérieures</u>				
	- Dép.d'int.	B.ville	890.000		
		P.Noire	250.000		
			-----	1.140.000	
	- Fournitures	B.ville	36.000		
		P.Noire	10.000		
			-----	36.000	
	- Matériel	B.ville	210.000		
		P.Noire	70.000		
			-----	280.000	

					1.456.000

					Matériel à reporter : 1.556.000

report matériel 1.556.000

3 - Enseignement Primaire

- Fournitures	B.ville	3.180.000	
	P.Noire	1.350.000	
		-----	4.530.000
- Mobilier	B.ville	475.000	
	P.Noire	575.000	
		-----	1.050.000
- Bourses	B.ville	405.000	
	P.Noire	243.000	
		-----	648.000
- Enst.ménager	B.ville	150.000	
	P.Noire	50.000	
		-----	200.000
- Enst.prof.	B.ville	250.000	
	P.Noire	40.000	
		-----	290.000
		-----	6.718.000

4 - Voyages, transports 150.000

T o t a l matériel 8.424.000

R é c a p i t u l a t i o n

I - Personnel	16.082.000
II - Matériel	8.424.000
III - Constructions	7.579.000

	32.085.000

- SUBVENTION OBTENUE :

-B.ville	14.800.000	
-P.Noire	3.200.000	
	-----	18.000.000

- Reste à la charge des Missions
Catholiques du Moyen-Congo : -----
14.085.000

II - La doctrine.

Il faut distinguer soigneusement deux ordres d'enseignement, d'ailleurs aussi indispensables l'un que l'autre dans l'éducation d'un homme :

- l'enseignement des connaissances découlant des sciences (évidentes), *de la matière et des mathématiques*
- l'enseignement des connaissances d'ordre religieux, philosophique, *ou moral, ou religieux.*

Le premier est, dans son ensemble, le même partout, et pour tous. Partout $2 + 2 = 4$, et dans toute école on enseigne que la Seine passe à Paris et le Congo à Brazzaville.

Cet enseignement, l'Etat a le droit, et le devoir, de le contrôler. Il a le droit de fixer les programmes d'après lesquels il sera dispensé. Il a le droit de déterminer le niveau des connaissances nécessaires pour occuper telle ou telle situation dans la société. Il a le droit de le contrôler par des inspections et par des examens.

Encore n'a-t-il pas le droit d'imposer à l'usager l'établissement dans lequel il devra aller chercher cet enseignement.

Lorsqu'un candidat se présente à l'examen du permis de conduire, c'est à l'Etat à contrôler les capacités du candidat, parce que l'Etat est responsable de la sécurité des citoyens usagers de la route. C'est aussi à l'Etat qu'il revient de fixer les règlements qui assureront cette sécurité.

Ce qui ne regarde pas l'Etat, c'est de savoir où le candidat a appris à conduire, chez le professeur X.... ou chez le professeur Y... L'Etat, jusqu'à présent, n'a d'ailleurs pas poussé jusque là son goût du contrôle et sa manie du régentement universel.

Ce que l'Etat n'a pas le droit d'exiger pour l'apprentissage de la conduite des véhicules, pourquoi aurait-il le droit de l'exiger dans les autres ordres de connaissances?....

Ceci pour l'enseignement des sciences évidentes.

La question devient plus délicate lorsqu'il s'agit d'enseignement moral ou philosophique. Enseignement qui est donné, qu'on le veuille ou non, dans toute école.

C'est là que tout citoyen doit rester libre. Tout homme doit pouvoir, s'il le désire, aller entendre tel ou tel maître de son choix.

L'Etat n'a pas à lui imposer ce choix. Nous n'avons pas confiance dans l'Etat-directeur de conscience.

Vers une solution.

Il ne peut y avoir de solution définitive que dans la justice. C'est l'injustice qui est la source des guerres.

Que l'Etat veuille bien reconnaître à tout citoyen qui paye pour l'école, le droit d'avoir son école. De grandes nations ont trouvé la solution à ce problème. Elles jouissent chez elles de la paix scolaire.

A nous de trouver, pour la France et l'Union française, la solution qui fera cesser un malaise dont toute notre vie politique se trouve empoisonnée .

02.12.49

Annexe 2 : Rapport moral et financier à l'œuvre de la Sainte Enfance par Mgr Grandin, Préfet Apostolique de l'Oubangui-Chari, 1^{er} septembre 1930 (Source : AG.CPSE 5J1.2a7)

N° 244244
 Numéro à rappeler dans toute correspondance

Direction Générale et Conseil Central
 44, RUE DU CERCHE-MIDI, 44
 PARIS

ŒUVRE DE LA SAINTE-ENFANCE Année 1930

MISSION de Oubangui- Chari

Confiée (Nom de la Congrégation) Saint - Esprit Population totale I 500 000
 Nombre de Catholiques 4272

Observation importante. — Ce tableau devant servir à la répartition prochaine doit être arrivé à Paris avant la fin du mois de Décembre **au plus tard**

Vicaire apostolique ou Evêque, Mgr
 ou Préfet apostolique Mgr M. Grandin
 ou Supérieur

Résidant à (Adresse précise et complète) Mission catholique
Bangui . A. E. F.

NOMBRE de

Frères { européens 5
 indigènes 15

Prêtres { européens 4
 indigènes 105

Religieuses { européennes 4
 indigènes 105

Catéchistes 105

ÉTAT DE L'ŒUVRE du 1^{er} Juillet 29 au 1^{er} Juillet 1930

	Nombre des Établissements	Nombre des Enfants	Enfants recueillis	Nombre
Orphelinats	7	544	— en nourrice	
Écoles	7	347	— confiés à des familles chrétiennes ..	
Ateliers et Ouvroirs	8	200		
Fermes	6		Enfants baptisés	265
Pharmacies et Dispensaires	6		Nombre total des enfants de la Sainte-Enfance	

Observation très importante. — Les fonds de l'Œuvre doivent être dépensés exclusivement en faveur des enfants païens que les missionnaires baptisent, recueillent et élèvent.

RECETTES DE L'ANNÉE		DÉPENSES de l'année pour les enfants		BALANCE	
<i>Ne pas inscrire les centimes.</i>		Baptisés	10275	Total des recettes ..	199625
		Recueillis		— dépenses ..	309475
		En nourrice		Excédent	
		Dans les familles chrét. — orphelinats	61500	Déficit	109850
		— écoles	18700		
		— ateliers et ouvroirs ..	25000		
		— fermes	18000		
		Pour les pharmacies	6000		
Dernière allocation reçue ..	61000	Réparations			
Cotisations pour la Sainte-Enfance	525	Constructions	150000		
Bénéfices du travail	120200	Dépenses extraordinaires ..	20000		
Dons	17900				
TOTAL	199625	TOTAL	309475		

(Voir au verso.)

AVIS. — Aucune note manuscrite ne devant figurer au recto de cette feuille, c'est dans les colonnes ci-dessous que doivent être consignées toutes les observations que les chefs de Mission croient utiles de soumettre au Conseil Central.

A l'article : *Nombre total des Enfants de la Sainte-Enfance*, tout enfant qui fréquente plusieurs établissements doit n'être compté qu'une seule fois.

OBSERVATIONS

Les dépenses de l'année qui vient de s'écouler se sont accrues d'une façon anormale. Trois stations nouvelles ouvertes l'an dernier les expliquent et l'exercice Juillet 1930 à Juillet 1931 sera aussi très chargé. Nous avons à lutter contre 16 Missions protestantes qui essayent par leurs hopitaux-dispensaires, écoles d'attirer les enfants chez eux. Les trois jeunes stations sont les plus menacées et il faut organiser quelque chose dans ces Résidences pour sauvegarder notre influence. Je voudrais ouvrir un atelier de tissage à Moundou chez les Saras, une huilerie à Bozoum chez les Bayas et une briqueterie à Bangassou chez les Zande-Nzakaras. Ce sont des projets. S'ils voient le jour ces stations se développeront en grand dans les pays les plus peuplés de l'Oubangui.

Nombre des		Nombre des	
Enfants		Établissements	
Enfants recueillis	324	7	Opérateurs
— en nourrices	247	7	Écoles
— confiés à des familles chrétiennes	300	8	Asiles et Orphelins
Enfants baptisés		8	Farmes
Nombre total des enfants de la		8	Pharmacies et Dispensaires

Annexe 3 : Dossiers d'autorisation de l'Abbé Barthélémy Boganda pour exercer comme moniteur (Source : AP. Arch. Bgui).

BANGUI le 23 . 10.37 .

Le Révérend Père HEMME , Supérieur de la Mission St Paul ,
à Monsieur le GOUVERNEUR GENERAL de l'A . E . F .

Monsieur le Gouverneur Général ,

J'ai l'honneur de vous transmettre la demande de M l'abbé BOGANDA .
Il est certainement capable de remplir l'emploi qu'il sollicite . Il est
en fin d'études théologiques , il sera ordonné prêtre dans quelques mois.
Il a passé autrefois à la Mairie de BRAZZAVILLE l'examen de moniteur .

J'ai également l'honneur de vous faire savoir que j'ai dû licencier
FERDINAND GBENIME autorisé à enseigner de façon provisoire à l'Ecole
de St Paul .

Daignez agréer , Monsieur le Gouverneur Général , l'hommage
de mon profond respect .

BANGUI LE 8 II 1937 .

Le Révérend père HEMME Supérieur de la Mission St Paul
à Monsieur le Gouverneur Délégué pour l'OUBANGUI-CHARI-TCHAD .

Monsieur le gouverneur ,

En réponse à votre lettre N° 319 A.G , j'ai l'honneur de vous trans-
mettre certificat médical attestant que M l'abbé BOGANDA est indemne de
maladie contagieuse .

Pour vous prouver , Monsieur le Gouverneur , que l'intéressé est apte
à remplir le rôle de moniteur indigène à l'école privée de St Paul ,
qu'il me soit permis de vous signaler qu'il a été autorisé à enseigner
dans les ECOLES de Mission par arrêté du 5 Aout 1926 , Arrêté de Monsieur
le Gouverneur Général ANTONETTI . AU reste l'abbé a fait ses études secon-
daires parcouru pendant 7 ans le cycle des études Philosophiques et Thé-
logiques ; ce seul fait pourrait plaider , me semble-t- il , en sa faveur .
et si cela était nécessaire l'abbé serait tout disposé à passer un examen
d'aptitude .

Daignez agréer , Monsieur le Gouverneur , l'hommage de mon
profond respect .

BANGUI LE 17 . I. 38 .

Le Révérend Père Homme Supérieur de la Mission de Bangui ,
à Monsieur le Gouverneur Délégué pour l'Ouhangui-Chari-Tchad .

Monsieur le Gouverneur ,

En réponse à votre lettre du 30 .12. 37 , j'ai l'honneur de vous
faire parvenir Copie de la Décision N° 892 autorisant Monsieur l'abbé
Boganda à enseigner en qualité de moniteur dans les écoles de la
Mission Catholique ?

Depuis ce 5 Aout 1926 , L'abbé a parcouru avec succès ses études
Secondaires , Philosopheriques et Théologiques .

Daignez agréer , Monsieur le Gouverneur , l'hommage de mon pro-
fond respect .

Intéressé

ENSEIGNEMENT

D E C I S I O N

414

LE GOUVERNEUR GENERAL DE L'AFRIQUE EQUATORIALE FRANCAISE

Commandeur de la Légion d'Honneur

Vu le décret du 15 Janvier 1910, portant création du
Gouvernement général de l'Afrique Equatoriale Française;

Vu le décret du 30 Juin 1934, portant organisation
administrative de l'Afrique Equatoriale Française;

Vu le décret du 5 Août 1934 qui l'a modifié et complété;

Vu l'arrêté du 28 Décembre 1930 réglementant l'Ensei-
gnement privé des indigènes en A.E.F.

Vu la lettre en date du 8 novembre 1937;

Vu l'arrêté n° 892 en date du 5 Août 1936;

Sur la proposition du Directeur de l'Enseignement;

DECIDE :

Article 1er.- L'abbé BOGANDA est autorisé à enseigner
à la mission de St Paul à Bangui

Article 2.- La présente décision sera enregistrée et com-
-muniquée partout où besoin sera./.

AMPLIATIONS :
J.O.
Archives
Intéressé
Enseignement

Brazzaville, le 3 FEV 1938
Pour le Gouverneur Général en tournée
LE SECRETAIRE GENERAL
chargé de l'expédition des affaires
courantes et urgentes,

Signé : SOLOMIAC

Annexe 4 : Première Convention de Partenariat signée le 12 janvier 1997 (Source : SGEAC)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

CABINET

UNITE - DIGNITE - TRAVAIL

N° _____/MEN/CAB/CMEF.-

CONVENTION DE PARTENARIAT N°

entre

**LE MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
AGISSANT AU NOM ET POUR LE COMPTE
DE L'ETAT CENTRAFRICAIN**

ET

**LA CONFERENCE EPISCOPALE DE CENTRAFRIQUE
REPRESENTEE PAR LA COMMISSION de L'ENSEIGNEMENT
PRIVE CATHOLIQUE**

PREAMBULE

Le Gouvernement de la République Centrafricaine, représentée par le Ministre de l'Education Nationale et la Conférence Episcopale de Centrafrique, représentée par la Commission de l'Enseignement Privé Catholique,

* Considérant l'Ordonnance n° 72/040 du 15/05/1972 ; abrogeant la Loi n° 62/316 du 09/05/1962 portant unification de l'enseignement et le décret n°63/071 du 15/02/1963 autorisant la création d'établissements privés d'enseignements Laïcs en République Centrafricaine,

* Considérant l'Ordonnance n° 93.008 du 14 juin 1993 portant Statut Général de la Fonction Publique Centrafricaine et particulièrement les dispositions de la Section IV relative aux positions des fonctionnaires,

* Considérant l'Ordonnance n°84.31 du 14 mai 1984, portant organisation de l'Enseignement en République Centrafricaine,

* Conscients que l'Etat ne peut à lui seul assurer la formation de la jeunesse Centrafricaine

SONT CONVENUS DE CE QUI SUIT :

TITRE I :

DES DISPOSITIONS GENERALES

Chapitre 1er

DE L'OBJET DE LA CONVENTION

Art. 1 : La présente convention est établie entre le Gouvernement Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique dans le domaine de l'Education dans les différents ordres d'enseignement du Fondamental 1 et 2 ; Secondaire Général, Technique et Formation Professionnelle.

Chapitre II.

DES OBLIGATIONS CONTRACTUELLES

Art. 2 : Le Ministère chargé de l'Education Nationale, la Conférence Episcopale de Centrafrique acceptent de collaborer pour le développement de l'Education Nationale. Il sont assistés dans cette mission par l'Association des Parents d'Elèves des Etablissements concernés.

Art. 3 : Le Gouvernement Centrafricain accorde à Conférence Episcopale de Centrafrique, le rétablissement de l'Enseignement Catholique sur toute l'étendue du territoire national. Il lui autorise également la reprise progressive de ses anciens établissements scolaires d'une part, et la possibilité de créer de nouveaux établissements dans les ordres d'enseignement cités à l'article 1er ci-dessus d'autre part.

Art. 4 : Le Gouvernement s'engage à restituer à l'Eglise Catholique les bâtiments scolaires et autres infrastructures érigée sur les terrains des établissements scolaires, lesquels terrains sont restés patrimoine de l'Eglise Catholique.

Art. 5 : Les établissements privés catholiques s'engagent à suivre et à respecter, pour chaque ordre d'enseignement, les programmes d'études, les horaires des disciplines, arrêtés par le Ministère Chargé de l'éducation nationale.

Art. 6 : L'organisation pédagogique des activités d'enseignement dans les établissements privés catholiques sera conforme à celle en vigueur dans les établissements publics.

Art. 7 : Les établissements privés catholiques sont placés sous le contrôle de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, en rapport avec la Direction Nationale de l'Enseignement Privé Catholique.

Art. 8 : Ce contrôle s'applique :

- Aux formalités pour le recrutement du personnel enseignant (aptitudes morales, intellectuelles et physiques) ;
- Aux installations matérielles ;
- A tout ce qui est de nature pédagogique (programme d'études, horaires, congés, instructions et directives officielles édictées par le Ministre Chargé de l'éducation Nationale, Inspections des Ecoles, Organisation des examens nationaux et collation des diplômes).

Art. 9 : Les Chefs d'Etablissements privés catholiques doivent tenir à jour les mêmes registres que dans les établissements publics.

TITRE II

DES RESSOURCES

Art. 10 : Les ressources des établissements privés catholiques sont constituées par les frais de scolarité payés par les parents d'élèves, les dons et legs privés et les subventions de l'Etat.

- ces établissements peuvent bénéficier de dons et legs des organismes internationaux au prorata de leurs effectifs.
- L'Etat s'engage à accorder à l'Enseignement Privé Catholique des facilités en matière d'exonération douanière sur les manuels, fournitures et équipements scolaires.
- L'Etat assure la gratuité de l'eau et de l'électricité.

Art. 11 : Pendant la période transitoire de dix ans et en attendant la création par la CECA (Commission de l'Enseignement Privé Catholique) d'une Ecole Normale Catholique, la CECA pourra, compte-tenu de ses besoins en personnel et sur proposition des Chefs d'Etablissement, proposer au Ministère de l'Education Nationale le détachement de certains fonctionnaires, sur des critères de mérite professionnel.

- Tout enseignant détaché dont le comportement ne serait plus compatible avec celui d'un éducateur chrétien et sérieux pourra être remis à la disposition du Ministère de l'Education Nationale, sur demande du Chef d'Etablissement, après avis de la Direction nationale de l'Enseignement Privé Catholique et de l'Inspection Générale de l'Education Nationale.

- Tout en conservant leur caractère propre qui est leur identité chrétienne, les Etablissements Privés catholiques s'engagent à respecter pour chaque ordre d'enseignement, les programmes horaires des disciplines arrêtées par le Ministre Chargé de l'éducation Nationale.

Art. 12 : Les élèves et étudiants des Etablissements de l'Enseignement Privé Catholique seront soumis aux examens et aux concours nationaux.

Art. 13 : La Direction de l'Etablissement Privé Catholique notera et transmettra les notes des enseignants détachés au Ministère Chargé de l'Education Nationale pour leurs avancements.

TITRE III

DES DISPOSITIONS FINALES

Art. 14 : La présente convention est établie pour une durée de dix (10) ans renouvelable. Elle peut être révisée d'accord parties au cours de son exécution après évaluation périodique des activités réalisées.

Art. 15 : Tout différent pouvant survenir entre le Gouvernement et la Conférence Episcopale de Centrafrique au sujet de l'application de l'interprétation de la présente convention sera réglé à l'amiable. A défaut, il sera soumis à la médiation d'un seul arbitre choisi d'un commun accord pour les deux parties. Seul le Tribunal Administratif de Bangui est compétent pour trancher le litige opposant les deux parties.

Art. 16 : L'une des deux parties peut à tout moment dénoncer la présente convention en le signifiant par écrit à l'autre partie moyennant un préavis de six (6) mois.

Art. 17 : Un Règlement Intérieur fixera les modalités d'application de la présente convention.

Art. 18 : La présente convention entre en vigueur à la date de la signature par le Ministre Chargé de l'Education Nationale, représentant le Gouvernement de la République Centrafricaine et l'Archevêque Mgr Joachim NDAYEN, représentant la Conférence Episcopale Centrafrique.

Fait à Bangui le 12 janvier 1997

MINISTRE DE L'EDUCATION
NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR

-.*-*.*-

CABINET

-.*-*.*-

N° 001 /MENES/CAB/CMC-

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

• Unité - Dignité - Travail

-.*-*.*-

28/06/001
H0210/DGEN

CONVENTION DE PARTENARIAT N°002

ENTRE

LE MINISTRE CHARGE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR,

LE MINISTRE D'ETAT CHARGE DES FINANCES ET DU BUDGET

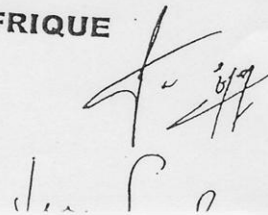
AGISSANT AU NOM ET POUR LE COMPTE

DE L'ETAT CENTRAFRICAIN

ET

LE PRESIDENT DE LA CONFERENCE EPISCOPALE DE
CENTRAFRIQUE

AGISSANT AU NOM ET POUR LE COMPTE DE L'ENSEIGNEMENT
CATHOLIQUE ASSOCIE DE CENTRAFRIQUE



PREAMBULE

L'Etat Centrafricain, représenté par le Ministre chargé de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et le Ministre d'Etat chargé des Finances et du Budget d'une part, et l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique représenté par le Président de la Conférence Episcopale de Centrafrique, d'autre part,

- ❖ Considérant la Loi n° 97.014, du 10 Décembre 1997 portant orientation de l'Education Nationale;
- ❖ Considérant la Loi n° 99.016 du 10 juillet 2000 modifiant et complétant certaines dispositions de l'ordonnance n°93.008 du 14 juin 1993, portant Statut Général de la Fonction Publique Centrafricaine ;
- ❖ Considérant l'Ordonnance n° 72.040 du 15 mai 1972, abrogeant la Loi n° 62.316 du 09 mai 1962 portant unification de l'Enseignement ;
- ❖ Considérant le Décret n°00.172 du 10 juillet 2000, fixant les règles d'application de la loi n°99.016 du 16 juillet 1999, modifiant et complétant certaines dispositions de l'Ordonnance n° 93.008 du 14 juin 1993, portant Statut Général de la Fonction Publique Centrafricaine ;
- ❖ Considérant le Décret n° 63.071 du 15 février 1963 autorisant la création d'établissements privés d'enseignement laïc en République Centrafricaine ;
- ❖ Considérant la Convention de Partenariat n°001 du 12 janvier 1997 ;
- ❖ Considérant la nécessité de mobiliser un très large partenariat éducatif consacré par les Etats Généraux de l'Education et de la Formation, tenus à Bangui du 30 Mai au 8 Juin 1994 pour satisfaire la forte demande sociale en matière d'éducation ;
- ❖ Conscients que l'Etat, garant de l'Education, ne peut à lui seul assurer la formation en République Centrafricaine ;



SONT CONVENUS DE CE QUI SUIV

TITRE I : DES DISPOSITIONS GENERALES

Chapitre 1^{er} De l'objet de la Convention

Art. 1^{er} : La présente Convention est établie entre l'Etat Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique dans le domaine de l'Education dans les différents ordres d'Enseignement : Education Préscolaire, les Ecoles Fondamentales, les Etablissements d'Enseignement Secondaire Général, Technique et Professionnel, les Etablissements d'Enseignement Supérieur et les Centres d'Education Non-Formelle.

Chapitre II : Des obligations contractuelles

Art. 2 : L'Etat Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique acceptent de collaborer pour assurer l'éducation des jeunes de Centrafrique.

Les établissements appartenant à l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, institutions privées à but non lucratif, sont associés à une mission de service public dans le domaine de l'Education. Ils sont assistés par les Associations de Parents d'Elèves.

Art. 3 : L'Etat Centrafricain accorde à la Conférence Episcopale de Centrafrique, le développement de l'Enseignement Catholique sur toute l'étendue du territoire national. Il lui autorise également la reprise progressive et à sa demande, de ses anciens locaux scolaires d'une part, et la possibilité de créer de nouveaux établissements dans les ordres d'enseignement cités à l'article 1^{er} ci-dessus, d'autre part.

Art. 4 : L'Etat Centrafricain s'engage à restituer à l'Eglise Catholique, à la demande de celle-ci, les bâtiments scolaires et autres infrastructures érigées sur les terrains des établissements scolaires.

Art. 5 : Les établissements privés catholiques s'engagent à suivre et à respecter, pour chaque ordre d'enseignement, les programmes d'études et les horaires des disciplines, arrêtés par le Ministère Chargé de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur.

Art. 6 : L'organisation pédagogique des activités d'enseignement -dans les établissements catholiques sera conforme à celle en vigueur dans les établissements publics, tout en conservant le caractère propre des établissements de l'Enseignement Catholique Associé qui est leur identité chrétienne.

Art. 7 : Les établissements de l'Enseignement Catholique Associé sont placés sous le contrôle du Ministère chargé de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, en rapport avec le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé.

Ce contrôle s'applique :

- Aux formalités pour le recrutement du personnel enseignant (aptitudes morales, intellectuelles et physiques) ;

- Aux installations matérielles ;

- A tout ce qui est de nature pédagogique (programme d'études, horaires annuels, nombre de jours de congés, instructions et directives officielles édictées par le Ministre Chargé de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, inspection des écoles, organisation des examens nationaux et collation des diplômes).

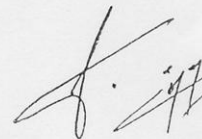
TITRE II : DES RESSOURCES

Art. 8 : Les ressources des établissements privés catholiques associés sont constituées par :

- les frais de scolarité, payés par les parents d'élèves,
- les dons et legs,
- les participations des organismes internationaux,
- les subventions de l'Etat,

Art.9 : L'Etat Centrafricain consent à l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique une subvention d'un montant annuel de trois cent trente deux millions de Francs (332 000 000F), pendant trois ans.

Elle sera révisée à partir de la quatrième année.



Art.10. La mise en œuvre de la subvention consiste à couvrir:

- ❖ les droits liés aux déclarations d'ouvertures d'établissements,
- ❖ les taxes, visas et cartes de séjour pour le personnel expatrié en Centrafrique travaillant dans l'Enseignement Catholique Associé et leur famille nucléaire,
- ❖ les charges d'eau et d'électricité,
- ❖ les droits et taxes de douanes, pour les équipements, constructions nécessaires au fonctionnement des établissements et des structures de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique et destinés à être utilisés dans le cadre de cette Convention.

Art. 11 : A la fin de chaque année, les comptes financiers des Etablissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique ayant bénéficié de subventions de l'Etat doivent être soumis au contrôle de la Cour des Comptes.

Art. 12 : Pendant la période transitoire de dix ans et en attendant la création par la Conférence Episcopale de Centrafrique d'une Ecole Normale Catholique, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique pourra, compte tenu de ses besoins en personnels recruter des enseignants parmi les élèves instituteurs et/ou les élèves professeurs formés par l'Etat Centrafricain ou tout établissement reconnu.

TITRE III : DES DISPOSITIONS FINALES

Art. 13 : La présente convention est établie pour une durée de dix (10) ans, et renouvelable après évaluation par les deux parties.

Art. 14 : Tout différend pouvant survenir entre l'Etat Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique au sujet de l'application ou de l'interprétation de la présente Convention sera réglé à l'amiable. A défaut, il sera soumis à la médiation d'un seul arbitre choisi d'un commun accord par les deux parties. Seul le Tribunal Administratif est compétent pour trancher le litige opposant les deux parties.

Art. 15 : Tout différend pouvant survenir entre les services administratifs et les établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique sera d'abord soumis à un comité de conciliation composé

principalement par l'Inspection Générale de l'Education Nationale et le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

Art. 16 : L'une des deux parties peut à tout moment dénoncer la présente convention en le signifiant par écrit à l'autre partie moyennant un préavis de six (6) mois, sans mettre en cause le bon achèvement de l'année scolaire.

Art. 17 : Un Règlement Intérieur arrêté d'accord parties, fixe les modalités d'application de la présente convention.

Art. 18 : La présente convention entre en vigueur à la date de la signature par l'Etat Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique.

Fait à Bangui, le 25 JUIN 2001

Pour l'Etat Centrafricain



Le Ministre d'Etat,
Ministre des Finances et du Budget

Pour l'Enseignement Catholique
Associé de Centrafrique

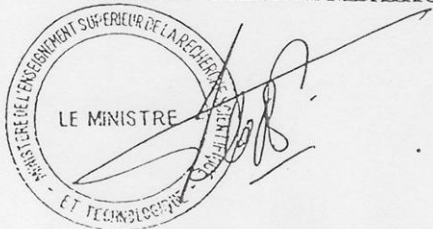
Le Président
de la Conférence Episcopale

Monsieur Eric SORONGOPE

Monseigneur Paulin POMODIMO

Le Ministre de l'Education Nationale
et de l'Enseignement Supérieur,

Monsieur Timoléon MBAÏKOUA



Annexe 6 : Convention de Partenariat n° 003 signée le 12 juin 2008 (Source : SGEAC)

EGAC

CONVENTION DE PARTENARIAT
N° 003

ENTRE L'ETAT ET L'EGLISE

Janv. 2008

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

Unité – Dignité - Travail

CONVENTION DE PARTENARIAT N°003

ENTRE L'ETAT

ET

L'EGLISE CATHOLIQUE DE CENTRAFRIQUE

DOCUMENT DE CONVENTION

ET

SON REGLEMENT INTERIEUR

CONVENTION DE PARTENARIAT N°003

Entre

L'Etat Centrafricain représenté par les Ministères ci-dessous cités,
d'une part,

Et

La Conférence Episcopale de Centrafrique, représentée par son Président, agissant au nom et pour le compte de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique,

d'autre part.

PREAMBULE

L'Etat Centrafricain, représenté par le Ministre de L'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le Ministre des Finances et du Budget, le Ministre du Plan et de la Coopération Internationale, le Ministre de la Fonction Publique, de l'Emploi et de l'Insertion Professionnelle, le Ministre de l'Intérieur et de la Sécurité Publique, le Ministre de l'Urbanisme et de l'Habitat, d'une part, et l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique représenté par le Président de la Conférence Episcopale de Centrafrique, d'autre part,

- ❖ Considérant la loi N°97.014, du 10 décembre 1997 portant orientation de l'Education Nationale ;
- ❖ Considérant la Loi n°99.016 du 10 juillet 2000 modifiant et complétant certaines dispositions de l'ordonnance n°93.008 du 14 juin 1993, portant statut Général de la Fonction Publique Centrafricaine ;
- ❖ Considérant l'Ordonnance n°72.040 du 15 mai 1972, abrogeant la Loi n°62.316 du 09 mai 1962 portant unification de l'Enseignement ;
- ❖ Considérant le Décret n°00.172 du 10 juillet 2000, fixant les règles d'application de la loi n°99.016 du 16 juillet 1999, modifiant et complétant certaines dispositions de l'Ordonnance n°93.008 du 14 juin 1993, portant statut Général de la fonction publique Centrafricaine ;
- ❖ Considérant le Décret n°63.071 du 15 février 1963 autorisant la création d'établissements privés d'enseignement laïc en République Centrafricaine ;
- ❖ Considérant la Convention de Partenariat n°001 du 12 janvier 1997 ;
- ❖ Considérant la Convention de partenariat n°002 du 28 juin 2001 ;
- ❖ Considérant la nécessité de mobiliser un très large partenariat éducatif consacré par les Etats Généraux de l'Education et de la formation, tenus à Bangui du 30 mai au 8 juin 1994 pour satisfaire la forte demande sociale en matière d'éducation ;
- ❖ Considérant que l'Etat, garant de l'Education, ne peut à lui seul assurer la formation en République Centrafricaine ;
- ❖ Considérant la doctrine sociale de l'Eglise en matière de l'Education, la Formation et l'Enseignement ;

Les parties à la présente Convention de Partenariat ont convenu et arrêté ce qui suit :

CADP
M

TITRE I : DES DISPOSITIONS GENERALES

Chapitre 1^{er}. De l'objet et de la durée de la Convention de Partenariat

Article 1^{er}

La présente Convention est établie entre l'Etat Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique dans le domaine de l'Education comprenant les différents ordres d'Enseignement suivants : Education pré-scolaire, les Ecoles Fondamentales y compris les Ecoles Villageoises, les Etablissements d'Enseignement Secondaire Général, Technique et Professionnel, les Etablissements d'Enseignement Supérieur et les Centres d'Education non-formelle.

Chapitre 2. Des obligations contractuelles

Article 2

L'Etat Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique, assistée par les Associations de Parents d'Elèves, acceptent de collaborer pour assurer l'éducation des enfants et des jeunes de Centrafrique.

Les établissements appartenant à l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, institutions privées à but non lucratif, sont **associés à une mission de service public** dans le domaine de l'Education.

Article 3

L'Etat Centrafricain accorde à la Conférence Episcopale de Centrafrique, le développement de l'Enseignement Catholique Associé sur toute l'étendue du territoire national.

Article 4

L'Etat Centrafricain autorise à l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique la reprise progressive et à sa demande, de ses anciens locaux scolaires d'une part, et la possibilité de créer de nouveaux établissements dans les ordres d'enseignement cités à l'article 1^{er} ci-dessus, d'autre part.

L'Etat Centrafricain s'engage à restituer à l'Eglise Catholique, à la demande de celle-ci, les bâtiments scolaires et autres infrastructures érigées sur les terrains de la Mission Catholique. L'Etat se chargera de l'affectation des élèves concernés par la rétrocession de ces bâtiments scolaires dans d'autres écoles officielles.

CAAP
M

Article 5

Les établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique s'engagent à poursuivre et à respecter, pour chaque ordre d'enseignement, les programmes d'études et les horaires des disciplines arrêtés par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Article 6

L'organisation pédagogique des activités d'enseignement dans les établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique sera conforme à celle en vigueur dans les établissements publics, tout en conservant le caractère propre des établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique qui est leur identité chrétienne.

Article 7

Les établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique sont placés sous le contrôle du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, en lien avec le Secrétariat Général et les Secrétariats Diocésains de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique qui y exercent un droit de regard.

Ce droit de regard s'applique :

- ❖ Aux formalités pour le recrutement du personnel enseignant (aptitudes morales, intellectuelles et physiques)
- ❖ Aux installations matérielles (sécurité des élèves, conditions d'enseignement...)
- ❖ A tout ce qui est de nature pédagogique (programme d'études, volume horaire annuel, instructions et directives officielles édictées par le Ministre chargé de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, visite des écoles, organisation des examens nationaux et collation des diplômes).

Titre II : DES ECOLES VILLAGEOISES

Article 8

Conformément aux dispositions de l'ordonnance 88/005 du 5 février 1988 et n° 88/006 du 12 février 1988 portant organisation des collectivités territoriales et des circonscriptions administratives, l'Etat autorise l'Enseignement Catholique Associé de

CADH
M

Centrafrique à construire en partenariat avec les Chefs de villages, des écoles dites villageoises.

Ces écoles ne peuvent être créées que dans les villages où il n'existe pas d'écoles publiques.

La gestion des écoles villageoises reste sous l'autorité des parents d'élèves.

L'implication de l'Eglise Catholique dans la gestion et/ou le suivi de ces écoles n'engage en aucune manière sa responsabilité.

Article 9

L'organisation et le fonctionnement des écoles villageoises relèvent de l'autorité du Chef du Village et de l'Association des Parents d'Elèves (APE).

Seule l'APE signe un contrat de travail avec les enseignants (Maîtres-parents) et est habilitée à exercer un contrôle sur la qualité de leurs prestations.

Titre III : DES RESSOURCES

Article 10

Les ressources des établissements de L'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique sont constituées par :

- ❖ Les subventions de l'Etat
- ❖ Les frais de scolarité payés par les parents d'élèves
- ❖ Les aides des organismes internationaux ou nationaux
- ❖ Les dons et legs.

Article 11

L'Etat Centrafricain consent à l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique une dispense d'un montant annuel de Cinq cent millions de francs (500.000.000 FCFA).

Article 12

La mise en œuvre de cette dispense consiste à couvrir :

- ❖ Les droits liés aux déclarations d'ouvertures d'établissement,
- ❖ Les taxes, visas et cartes de séjour pour le personnel expatrié en Centrafrique travaillant dans l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique et leur famille nucléaire,
- ❖ Les charges d'eau et d'électricité,

CADP
M

- ❖ Les droits et taxes douanières, fiscales et parafiscales sur l'ensemble du territoire, pour les équipements, les fournitures, les manuels et matériels scolaires, les matériaux de construction nécessaires au fonctionnement des établissements et des structures de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique destinés à être utilisés dans le cadre de cette Convention,
- ❖ Les charges sociales des enseignants et leur retraite selon les conditions en vigueur dans le pays.

Article 13

En attendant que l'Etat Centrafricain puisse payer les salaires des enseignants de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, en l'absence d'une convention collective, les enseignants et le personnel de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique seront régis par l'arrêté n°004 du 24 septembre 1991 de la Fonction Publique déterminant les conditions générales du travail et fixant les classifications et les salaires de base des travailleurs en l'absence des conventions collectives.

Article 14

Reconnus d'utilité publique et étant à but non lucratif, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique n'est pas assujéti au paiement des impôts et taxes liés à l'exercice de ses activités.

Article 15

A la fin de chaque année, les comptes financiers des Etablissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique ayant bénéficié de subventions de l'Etat doivent être soumis au contrôle de la Cour des Comptes.

Article 16

En attendant la création par la Conférence Episcopale de Centrafrique d'une Ecole Normale Catholique, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique pourra, compte tenu de ses besoins en personnels, recruter des enseignants parmi les instituteurs et/ou les professeurs formés par l'Etat Centrafricain ou tout autre établissement de formation reconnu.

Cet enseignant, qu'il soit en attente d'intégration ou déjà intégré, aura l'obligation de se soumettre au contrat qui lui sera proposé et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire.

EACAF
M

De plus, l'Etat Centrafricain et le Ministère de l'Education Nationale laissent la liberté à l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique de recruter et de former son propre personnel (cadres, conseillers pédagogiques, enseignants...) sous le contrôle des Centres Pédagogiques Régionaux.

Titre IV : DES DISPOSITIONS FINALES

Article 17

La présente Convention est établie pour une durée de dix (10) ans, renouvelable après évaluation à mi-parcours par les deux parties (5 ans).

Article 18

Tout différend pouvant survenir entre l'Etat Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique au sujet de l'application ou de l'interprétation de la présente Convention sera réglé à l'amiable. A défaut, il sera soumis à la médiation d'un seul arbitre choisi d'un commun accord par les deux parties. Seul le tribunal administratif est compétent pour trancher les litiges opposant les deux parties.

Article 19

Tout différend pouvant survenir entre les services administratifs et les établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique sera d'abord soumis à un Comité de conciliation composé principalement de l'Inspection Générale de l'Education Nationale et du Secréariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

Article 20

L'une des deux parties peut à tout moment dénoncer la présente Convention en signifiant par écrit à l'autre partie moyennant un préavis de six (6) mois, sans mettre en cause le bon achèvement de l'année scolaire.

En tout état de cause, les biens acquis dans le cadre de la présente Convention demeurent le patrimoine de la Conférence Episcopale de Centrafrique.

Article 21

Un Règlement Intérieur arrêté d'accord parties, fixe les modalités d'application de la présente Convention.

CATP
M

Article 22

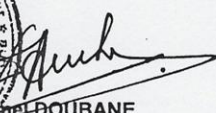
La présente Convention entre en vigueur à la date de sa signature par l'Etat Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique.

12 JAN 2008

Fait à Bangui, le.....

Pour l'Etat Centrafricain

Pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (E.C.A.C.)

Ministre de l'Education Nationale,
de l'Alphabétisation, de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche

LE MINISTRE
Emmanuel DOUBANE

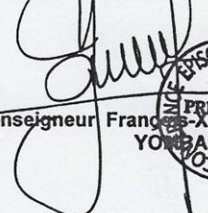
Ministère des Finances
et du Budget
Le Ministre des Finances et du Budget
Le Ministre

Emmanuel BIZOT

Ministre du Plan et de
Coopération Internationale
Le Ministre

Jean MALIKO

Le Président de la Conférence
Episcopale de Centrafrique


Monseigneur François-Xavier
YONGBANDJE
PRESIDENT
CONFERENCE EPISCOPALE CENTRAFRICAINE

REGLEMENT INTERIEUR

FIXANT LES MODALITES D'APPLICATION DE LA
CONVENTION DE PARTENARIAT N°003
DU...1.2.JAN.2008.....

L'Etat Centrafricain

Et

La Conférence Episcopale de Centrafrique

Arrêtent,

CADP.

M

Article 1^{er}

Le présent Règlement Intérieur a pour objet de fixer les modalités d'application de la Convention de Partenariat n°003 du 12 JAN. 2008

Article 2

L'Etat Centrafricain reconnaît les structures issues des Statuts de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique adoptés par la Conférence Episcopale de Centrafrique le 26 juin 2002 et agréés par le Ministère de l'Intérieur et de la Sécurité Publique le 30 septembre 2002.

Article 3

Les chefs d'établissements de l'Enseignement Catholique Associé doivent tenir à jour les registres obligatoires dont la liste leur est régulièrement communiquée par la Direction Générale des Enseignements, de la Formation et du Partenariat du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Article 4

Le personnel enseignant de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique participe au déroulement des différents examens et concours nationaux.

A ce titre, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique désignera certains de ses enseignants pour faire partie des surveillants, des correcteurs et du jury des différents concours et examens nationaux.

Article 5

Les élèves et étudiants des établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique sont soumis aux différents examens et concours nationaux et sont traités sans discrimination.

Article 6

A condition qu'il respecte le volume horaire annuel, l'Enseignement Catholique Associé est autorisé à observer sa spécificité religieuse en terme de congés scolaires. Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé transmettra ce calendrier auprès du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

CATV

M

Article 7

Pendant sa formation à l'Ecole Normale des Instituteurs, l'enseignant qui veut se faire recruter par l'Enseignement Catholique Associé devra suivre une formation complémentaire à la spécificité de l'Enseignement Catholique.

Par ailleurs, s'il le désire, il pourra effectuer son stage pratique dans un établissement de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

Outre les enseignants de la Fonction Publique, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique peut former ses propres enseignants.

Article 8

Tout enseignant en attente d'intégration ou déjà intégré à la Fonction Publique et travaillant pour le compte de l'Enseignement Catholique Associé, quelle que soit sa formation, devra obligatoirement terminer l'année scolaire en cours avant de regagner son poste dans le public.

Article 9

La Direction Générale des Enseignements, de la Formation et du Partenariat et tous les services décentralisés du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche adressent régulièrement au Secrétariat Général et aux Secrétariats Diocésains de l'Enseignement Catholique Associé tous les textes (Lois, Décrets, Arrêtés, Notes de service, Instructions...) concernant l'enseignement et l'éducation.

Article 10

La Direction Générale des Enseignements, de la Formation et du Partenariat du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche invite les responsables de l'Enseignement Catholique Associé à prendre part aux réunions, ateliers, et séminaires organisés par le département et vice versa.

Article 11

Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé fournit au début de chaque année scolaire et universitaire la liste de ses établissements à la Direction Générale des Enseignements, de la Formation et du Partenariat du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il en est de même pour les Ecoles Villageoises appuyées par l'Eglise Catholique.

CADP

M

Article 12

Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé informe trois ans à l'avance le Ministère de l'Education Nationale de la reprise des locaux. Toutefois, les deux parties peuvent convenir du processus de la reprise progressive avant ce délai.

Le Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, sera chargé de la répartition de ces élèves dans les autres écoles publiques.

Article 13

Les Inspecteurs d'Académie, les Inspecteurs des disciplines, les Inspecteurs du Fondamental 1 et fondamental 2, les Cadres de la Direction des Constructions et des Equipements Scolaires en collaboration avec le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé visitent périodiquement les enseignants, les installations et équipements, contrôlent les programmes d'enseignement et de formation conformément aux normes nationales.

Avant toute visite, ils doivent s'adresser et prévenir les Secrétaires Diocésains de l'Enseignement Catholique Associé concernés une semaine minimum à l'avance.

Ils devront après adresser un compte-rendu de leur visite aux chefs d'établissement de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

Article 14

Toute demande d'ouverture d'un établissement de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique est exemptée des frais de dossier de déclaration d'ouverture.

Article 15

Au début de chaque année scolaire et universitaire, le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé fournit à la Direction Générale de l'Emigration/Immigration au Ministère de l'Intérieur et de la Sécurité Publique, la liste nominative par établissement des personnes concernées qui sont exonérées des frais de carte de séjour, de visas et taxes.

Article 16

Les factures d'eau et d'électricité sont trimestriellement regroupées par le Secrétariat Général et les Secrétariats Diocésains de l'Enseignement Catholique Associé qui, en liaison avec la Direction Générale des Enseignements, de la Formation et du

CADP

CM

Partenariat les communiquent à l'ENERCA et à la SODECA sur l'ensemble du territoire.

Article 17

Pour les équipements, les fournitures, les manuels et matériels scolaires, les matériaux de construction nécessaires au fonctionnement et développement des établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, les établissements et les structures envoient au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé, les factures pro forma hors taxes qui sont présentées au 15 du mois à la Direction Générale des Douanes et Droits Indirects ou à la Direction Générale des Impôts. Celui-ci les retire huit (8) jours plus tard et les remet aux fournisseurs qui, dès réception, livrent les marchandises hors taxes.

Article 18

En cas d'aide des Organismes Internationaux (PAM, UNICEF, OMS, Union Européenne etc) au Ministère de l'Education Nationale, celui-ci doit dans la mesure du possible en faire bénéficier aussi les établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

Article 19

Le présent Règlement Intérieur, qui abroge toutes dispositions antérieures et qui prend effet à compter de la date de sa signature, sera publié et communiqué partout où besoin sera.

Fait à Bangui, le 19 JAN 2008


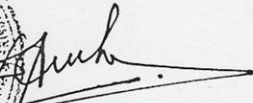
CATIA

M

Pour l'Etat Centrafricain


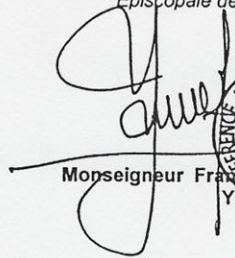
Pour l'Enseignement Catholique
Associé de Centrafrique (E.C.A.C.)

Le Ministre de l'Education Nationale,
de l'Alphabétisation, de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche



Charles-Arnel DOUBANE

Le Président de la Conférence
Épiscopale de Centrafrique



Monseigneur François-Xavier
YOMBANDJE

Le Ministre des Finances et du Budget



Emmanuel BIZOT

Le Ministre du Plan et de
Coopération Internationale



Maliko

Annexe 7 : Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (Source : SGEAC)

CONFERENCE EPISCOPALE CENTRAFRICAINE
(C.E.C.A)

**STATUTS ET REGLEMENT
INTERIEUR**

DE

**L' ENSEIGNEMENT
CATHOLIQUE ASSOCIE DE
CENTRAFRIQUE
(E.C.A.C)**

Promulgués par la Conférence Episcopale de Centrafrique le 6
janvier 1998

Modifiés le 24 novembre 2000 et le 26 juin 2002

Agréés par le Ministère de l'Intérieur le 30 septembre 2002

Centre Jean XXIII – B.P. 855 – BANGUI
- REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE -

**CONFERENCE EPISCOPALE
CENTRAFRICAINE
(C.E.C.A)**

STATUTS

DE

L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ASSOCIE

DE CENTRAFRIQUE

E.C.A.C

*Promulgués par la Conférence Episcopale
le 6 janvier 1998
modifiés le 24 novembre 2000 et le 26 juin 2002*

**Centre Jean XXIII - B.P. 855 - BANGUI
- République Centrafricaine -**

Lettre d'Introduction

L'éducation des enfants et des jeunes a toujours été une préoccupation majeure pour L'Eglise Catholique. Cette éducation prend sa source dans la vie familiale : " La famille est la première école des vertus sociales dont aucune société ne peut se passer.¹ "

Tout en affirmant avec force le rôle des parents comme premiers éducateurs de leurs enfants, car c'est dans la famille que s'enracinent les valeurs qui fondent une vie, l'Eglise Catholique veut témoigner de la volonté de la communauté chrétienne de prendre part institutionnellement à la mission éducatrice des parents et à la responsabilité de la nation vis-à-vis de l'enseignement et de l'éducation.

Une proposition faite aux familles

C'est pour manifester combien les activités d'éducation de tous niveaux sont inséparables du sens chrétien de l'homme que L'Eglise Catholique a des propositions à faire aux familles de notre pays, dans le respect de la liberté de conscience de chacun. Elle veut mettre les richesses du message évangélique à la disposition de tous et au cœur même de la réalité scolaire.

Un projet éducatif

C'est le sens du service qu'elle veut rendre en recréant l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique. Elle offre ainsi un projet éducatif, fondé sur le sens chrétien de l'homme, au service de la société et contribuant à l'ouverture de chacun à la dimension spirituelle de la personne et de l'histoire.² Ce projet de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique puise sa raison d'être et son souci du développement de tout l'homme et de tous les hommes dans la mission même de L'Eglise et veut pour chacun une fusion harmonieuse de la foi, de la culture et de la vie.³

Il doit harmoniser la fidélité à l'Evangile du Christ, les orientations diocésaines qui en découlent, la rigueur de la recherche intellectuelle, son adaptation en fonction des personnes, des familles et des réalités sociales dans un esprit de coresponsabilité ecclésiale.⁴

Un engagement de tous les partenaires

Tous les responsables de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique s'engagent à avoir pour souci commun de veiller à ce que les jeunes fréquentant les établissements d'enseignement catholique puissent " développer harmonieusement leurs dons physiques, moraux et intellectuels, qu'ils acquièrent un sens plus parfait de la responsabilité et un juste usage de la liberté, et qu'ils deviennent capables de participer à la vie sociale⁵."

¹ Vatican II, Cor. Ed. 3

² Congrégation pour l'Education Catholique,
" Dimension chrétienne de l'Education dans l'école Catholique ", - 1988 n° 58-59.

³ Ibid., n°34.

⁴ Ibid., n°101.

⁵ Code de Droit Canonique, 1983, c. 795

Une communauté éducative

L'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique veut édifier une réelle communauté basée sur des relations de confiance et d'étroite collaboration entre tous les partenaires de l'école : enseignants, parents, personnel d'administration et de service, responsables d'établissement, animateurs pastoraux, clergé et les élèves eux-mêmes. L'éducation est une œuvre communautaire qui s'exprime dans le désir de rejoindre chacun personnellement, avec une attention particulière pour les plus démunis sur le plan matériel, scolaire, affectif et spirituel.

Un service d'Eglise

Véritable service d'Eglise, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique est un des lieux privilégiés où l'Eglise peut révéler l'homme à lui-même, lui faire découvrir le sens de son existence et préparer les jeunes à " devenir des sujets actifs qui prennent part à l'évangélisation et à la rénovation sociale⁶ ".

Une ouverture éducative pour le pays

Un établissement d'enseignement catholique doit traduire, dans son enseignement comme dans sa vie quotidienne, le souci de proposer une formation complète : culturelle, spirituelle et morale en référence aux valeurs évangéliques. Cette volonté de vivre une véritable éducation humaine et communautaire intègre l'ouverture au monde et à l'universel, dépassant les maladies graves de notre époque que sont le népotisme et le tribalisme⁷; cette ouverture est une condition indispensable pour la construction d'une vraie démocratie.

Un témoignage d'espérance

Ce choix d'une relance de l'Enseignement Catholique Associé en Centrafrique est l'un des témoignages d'espérance en l'homme et en notre pays comme nous ne cessons de le proclamer depuis des années⁸, en fidélité à notre foi en Jésus-Christ.

Des responsabilités définies

Ces présents Statuts ont pour objet de définir les responsabilités et les rapports respectifs des personnes et des institutions, sous la responsabilité de la Conférence Episcopale de Centrafrique. Ils invitent à des collaborations nouvelles et à une créativité pour un meilleur service des jeunes eux-mêmes, ainsi que pour l'avenir même de notre pays.

Un acte de confiance en l'avenir

Notre confiance va à tous ceux qui oseront, avec courage et loyauté, participer à ce service de l'éducation dans le sens le plus ouvert, " c'est ainsi que l'école Catholique, en s'ouvrant comme il convient aux progrès du temps, formera les élèves à travailler efficacement au bien de la cité terrestre⁹."

Fait à Bangui le 6 janvier 1998, les Evêques de Centrafrique

⁶ Jean-Paul II, *Ex. Ap. Christi fideles laïci*, n°46.

⁷ Lettre Pastorale des Evêques de Centrafrique, *Famille, sois lumière !*, 1996, n°134-135.

⁸ Voir *Lettres et Messages pastoraux* de 1990 à 1997.

⁹ Vatican II, *Gravissimum Educationis*, n°8.

PREAMBULE

L'Eglise Catholique de Centrafrique

- Consciente que tous les jeunes centrafricains ont droit à une véritable éducation, - Consciente de la dégradation lente et progressive du tissu social centrafricain qu'elle a dénoncée à travers les différentes lettres pastorales des évêques,
- Consciente de ce que cette situation est due pour l'essentiel à un relâchement de la qualité de l'éducation donnée à la jeunesse centrafricaine,
- Consciente que, pour améliorer cette éducation, l'état ne peut à lui seul assurer la formation de cette jeunesse,
- Considérant l'Ordonnance n° 72/040 du 15 mai 1972 abrogeant la Loi n° 62/316 du 9 mai 1962 portant unification de l'enseignement et le décret n°63/071 du 15 Février 1963 autorisant la création d'établissements privés d'enseignement laïc en République Centrafricaine,
- Considérant la Convention de Partenariat n° 97/001 du 12 janvier 1997 entre l'Etat Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique (C.E.C.A.),
- Considérant la Convention de Partenariat n° 002 du 25 juin 2001 entre l'Etat Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique (C.E.C.A.),

B.I.E.N.
7/06/02 m/tye

Décide de

- reprendre un **Enseignement Catholique** en partenariat avec l'état Centrafricain et l'Association des Parents d'Elèves des établissements concernés (art. 2 de la Convention de partenariat n°001 du 12 janvier 1997), appelé: **Enseignement Catholique Associé de Centrafrique**, et en abrégé : **E.C.A.C.** " pour s'acquitter de la mission que lui a confiée le Seigneur qui l'a fondée, d'annoncer à tous les hommes le mystère du salut et tout édifier dans le Christ, de prendre soin de la totalité de la vie de l'homme y compris ses préoccupations terrestres, dans la mesure où elles sont liées à sa vocation surnaturelle, de jouer un rôle dans le progrès et le développement de l'éducation ". (Concile Vatican II - Déclaration sur l'Education chrétienne - préambule 3)
- contribuer ainsi par les écoles à la formation des femmes et des hommes dans la société centrafricaine.

Adopte

les présents statuts de **l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique** (E.C.A.C.) afin de favoriser l'organisation, la coordination et l'harmonisation de la pastorale scolaire des diocèses, dans l'esprit de la Convention de Partenariat entre l'Etat et la Conférence Episcopale de Centrafrique

TITRE I- CREATION-DENOMINATION-SIEGE-DUREE

Article 1er: Il est créé, conformément à la loi n°61/233 du 27 mai 1961 réglementant les associations en République Centrafricaine, une association à caractère apolitique et à but non lucratif dénommée : « **l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique** », en abrégé : **E.C.A.C.**

Article 2: Le siège de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (E.C.A.C.), est fixé au Centre Inter diocésain des Oeuvres Catholiques, dénommé Centre Jean XXIII, B.P. 855 Bangui. Il peut être transféré en tout autre lieu sur décision du Comité National de l'E.C.A.C après avis de la Conférence Episcopale Centrafricaine (C.E.C.A).

Sa durée est illimitée, sauf dissolution anticipée.

TITRE II- BUT – MEMBRES

Article 3: l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique est par sa nature une création de la Conférence Episcopale Centrafricaine (C.E.C.A) qui en confie l'organisation et l'harmonisation à la Commission Episcopale de l'Enseignement Catholique Associé.

A cet effet, il poursuit des fins culturelles et la formation humaine des jeunes, en tenant compte des orientations générales définies par le Ministère de l'Education Nationale avec pour but :

1. d'instruire pour éduquer, permettre à l'homme de s'épanouir pour le libérer de tout ce qui peut l'empêcher de vivre en homme autonome et responsable;
2. de promouvoir l'éducation et le développement harmonieux de tout l'homme tout en respectant la liberté religieuse et de conscience de chacun;
3. de mettre le Message du Christ à la disposition de tous ceux qui acceptent ce Projet, sans l'imposer;
4. de centrer la formation sur le sens chrétien de l'homme en mettant un accent sur l'éducation à la liberté, à la responsabilité afin de le rendre capable de participer à la vie sociale dans un esprit de tolérance et de respect de l'autre;
5. de donner à chacun la chance de grandir en préparant les hommes et les femmes responsables de demain, à fonder leur vie sur les vraies valeurs humaines, spirituelles et professionnelles.

Ce Projet s'enracine dans le Christ et l'Evangile.

Article 4: Pour atteindre ces objectifs, l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique doit être confié à des chrétiens engagés et convaincus, solides dans leur témoignage de foi, compétents et capables de travailler au sein d'une communauté éducative.

Article 5: l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique comprend essentiellement des personnes physiques et morales.

Les personnes physiques sont tous les membres de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique impliqués dans la vie des établissements ou des structures, qui ont demandé leur adhésion et qui y ont été admis.

Les personnes morales sont :

- les établissements d'éducation de la petite enfance,
- les établissements d'enseignement de Fondamental 1 ou assimilés,
- les établissements d'enseignement de Fondamental 2,
- les établissements d'enseignement secondaire général,
- les établissements de formation technique et professionnelle,
- les établissements d'éducation non-formelle,
- les établissements d'enseignement supérieur,
- les établissements de formation pédagogique.

Chaque établissement est représenté par son Chef d'Etablissement.

Article 6 : L'adhésion des personnes morales à l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, est soumise à un accord préalable de la C.E.C.A sur proposition du Secrétariat général.

Article 7 : Les établissements membres se différencient par leurs statuts juridiques, à savoir :

1. Les Etablissements diocésains,
2. Les Etablissements congréganistes,
3. Les Etablissements privés catholiques,
4. Les Etablissements de la Conférence Episcopale.

Cependant, ils sont tenus de respecter les principes définis dans les textes en vigueur.

Article 8 : Chaque établissement comprend un Conseil d'Etablissement, une Equipe Pédagogique, un Comité de Gestion, une Association de Parents d'élèves, une Aumônerie. Leur composition et leur rôle sont définis au Règlement Intérieur.

Chaque établissement définit son Projet Educatif et établit son règlement intérieur en conformité avec les Statuts et le Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

Article 9 : La qualité de membre de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique se perd

- par la démission;
- par la dissolution de l'établissement;
- par la radiation prononcée par l'autorité compétente pour des motifs graves : atteinte aux objectifs poursuivis par l'ECAC, non-respect des Statuts de l'ECAC et du Règlement Intérieur .

En tout état de cause, l'établissement ou la personne concernée, doit être entendu en respectant les droits de la défense.

TITRE III : ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT

Article 10: Les organes de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique sont:

1. La Conférence Episcopale Centrafricaine (C.E.C.A.);
2. La Commission Episcopale pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (C.E.E.C.A.C.);
3. Le Comité National pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (C.N.E.C.A.C.);
4. Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (S.G.E.C.A.C.);
5. Les Comités Diocésains de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (C.D.E.C.A.C.);
6. Le Secrétariat Diocésain de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (S.D.E.C.A.C.).

Article 11: La Conférence Episcopale Centrafricaine(C.E.C.A) comprend tous les Evêques des diocèses de la République Centrafricaine.

Elle a pour attributions, dans le cadre de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique d' :

- a. être le garant pastoral de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique,
- b. élaborer les grandes orientations de l'Enseignement Catholique Associé,
- c. nommer le Secrétaire Général de l'Enseignement Catholique Associé sur proposition de la Commission Episcopale de l'Enseignement Catholique,
- d. définir les critères d'appartenance d'un établissement à l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

Article 12 : La Commission Episcopale pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (C.E.E.C.A.C.) est présidée par un Evêque et est composée de :

1. l'Evêque, président de la Commission,
2. le Secrétaire Général de l'Enseignement Catholique Associé,
3. le Secrétaire Général de la CECA,
4. le Secrétaire National à la Catéchèse,
5. le ou la représentant(e) des Supérieurs(es) Majeurs(es) de Centrafrique,
6. le ou la représentant (e) des Secrétaires diocésains,
7. un représentant des chefs d'établissements d'enseignement général,
8. un représentant des chefs d'établissements d'enseignement technique et professionnel,
9. un représentant des Associations de Parents d'Elèves,

Article 13 : La Commission Episcopale pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique a pour mission de:

- a. être une structure de concertation, de recherche et d'analyse pour une meilleure orientation en matière d'éducation et de formation;

- b. favoriser la coordination et l'harmonisation de la pastorale scolaire des diocèses autour d'un projet pastoral et éducatif;
- c. être l'organe de transmission entre la C.E.C.A et le Comité national;
- d. proposer à la C.E.C.A pour approbation, les critères d'appartenance d'un Etablissement Catholique Associé;
- e. proposer à la C.E.C.A. la nomination du Secrétaire Général;
- f. veiller à la cohérence des projets et modes de fonctionnement des structures nationales, diocésaines et locales. Elle procède à leur évaluation périodique,
- g. fixer les taux de participation financière des diocèses et des établissements pour le fonctionnement du Secrétariat général.

Article 14 : Le Comité National pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (C.N.E.C.A.C) est l'organe consultatif sur la vie de l'association au niveau national. Il est composé de :

- 1. l'Evêque, Président du C.N.E.C.A.C,
- 2. les autres membres de la Commission Episcopale pour l'Enseignement Catholique de Centrafrique,
- 3. Deux délégués par Comité diocésain;
- 4. deux Représentants du Clergé centrafricain,
- 5. deux Représentants des congrégations enseignantes,
- 6. trois Représentants des Chefs d'Etablissement (1 : Fondamental 1, 1 : Secondaire Général, 1 : Secondaire Technique et Professionnel),
- 7. deux Représentants des enseignants,
- 8. deux représentants des Associations des Parents d'Elèves de l'ECAC,
- 9. un représentant du préscolaire,
- 10. un représentant de l'enseignement non formel,
- 11. un conseiller juridique.

Article 15 : Le Comité National pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique se réunit en session ordinaire au moins une fois l'an sur convocation du Président. La convocation doit être envoyée deux (2) mois au moins avant la date fixée et comporte l'ordre du jour.

La présence de la moitié plus un (1) des membres du Comité national est nécessaire pour délibérer valablement. Les décisions sont prises à la majorité absolue des voix. En cas de partage égal de voix, celle du Président est prépondérante.

Le Comité National peut être convoqué en session extraordinaire à la demande du Président ou d'un tiers (1/3) des membres.

D'autres personnes invitées peuvent prendre part aux réunions. Dans ce cas, elles n'ont qu'une voix consultative.

Les délibérations du Comité National sont constatées par procès verbal inscrit sur un registre et signé par le Président et le Secrétaire.

Article 16 : Les attributions du Comité national sont les suivantes:

- 1. traiter des problèmes d'ordre religieux, administratif, social, économique et juridique,
- 2. proposer des objectifs nationaux à partir des recommandations et orientations de la Conférence Episcopale;

3. contribuer à la recherche des solutions pour le bon fonctionnement des écoles en livrant aux autorités de l'Enseignement Catholique Associé les résultats de ses réflexions et études;
4. veiller à ce que l'harmonie, la solidarité, l'équilibre et la bonne entente prévalent au sein de l'Enseignement Catholique. A cet effet, il peut être saisi pour donner son avis sur différents points, à savoir:
 - a. l'éducation religieuse et morale des élèves,
 - b. la formation des enseignants,
 - c. les conditions de travail, d'emploi et de rémunération,
 - d. la gestion technique et financière des établissements,
 - e. la fermeture et l'ouverture des classes sur une grande échelle,
5. élaborer et adapter le Plan National de Développement des Etablissements en harmonisant les Plans des Diocèses,
6. définir, les priorités pour les attributions des subventions de l'Etat,
7. veiller à l'état des relations de partenariat entre les responsables de l'E.C.A.C, les autorités administratives et académiques,
8. examiner et approuver le budget du SGECAC,
9. fixer le montant des cotisations annuelles des personnes physiques.

Article 17 : **Le Secrétariat Général** est un service permanent de l'E.C.A.C. Il est l'organe exécutif de la C.E.C.A et de la C.E.E.C.A.C. C'est également un Bureau technique au service des Comités diocésains pour l'E.C.A.C.

Ses attributions sont:

- a. la liaison avec la Commission Episcopale;
- b. la liaison entre l'E.C.A.C. et les différents Services de l'Etat, les organismes nationaux et internationaux,
- c. la liaison avec les SDECAC et la gestion pratique de la coordination entre les diocèses,
- d. le lien au niveau national, avec l'Association des Parents d'Elèves et le ou les syndicat (s) des enseignants,
- e. la collaboration avec les services du Ministère de l'Education Nationale,
- f. la coordination d'une pastorale d'ensemble en matière d'éducation scolaire, pastorale définie par la CECA, en lien avec le Secrétariat National de la Catéchèse,
- g. la collecte et la diffusion d'informations de toutes origines intéressant l'éducation et la formation dans le pays et hors du pays,
- h. l'information et la recherche favorisant les mises à jour et innovations pédagogiques dans les établissements d'enseignement catholique,
- i. la mise en place et le suivi des programmes de formation initiale et continue,
- j. l'action des animateurs formateurs Nationaux,
- k. le contrôle des établissements interdiocésains de formation des enseignants et les établissements de la Conférence Episcopale,
- l. le contrôle des programmes d'éducation de base.

Article 18 : Le Secrétariat général est composé de:

1. Un Secrétaire Général,
2. Un ou plusieurs Conseillers pédagogiques,
3. Un trésorier.

Article 19 : Le Secrétaire général est nommé par la C.E.C.A. sur proposition de la CEECAC, pour un mandat de trois(3)ans renouvelable. Responsable du Secrétariat Général, il en est le répondant devant la Commission Episcopale pour l'Enseignement Catholique de Centrafrique.

Il peut être assisté de conseillers pédagogiques permanents ou temporaires, placés sous son autorité.

Article 20 : Le Conseiller pédagogique est un pédagogue expérimenté ayant des aptitudes à coordonner et à entretenir des relations publiques. Il assiste et seconde le Secrétaire Général dans l'exercice de ses fonctions et le remplace en cas d'empêchement.

Le Conseiller pédagogique est nommé par la Conférence Episcopale sur proposition du SGEAC et de la Commission Episcopale pour l'Enseignement Catholique de Centrafrique.

Article 21 : Le trésorier est responsable de la comptabilité et des opérations financières de l'Association qu'il soumet à l'examen et à l'approbation du Comité National lors de la session annuelle avec le visa préalable du comité financier de la C.E.C.A.

En cas d'empêchement, le Secrétaire Général assure temporairement les fonctions de Trésorier.

Article 22 : Le Comité diocésain de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (C.D.E.C.A.C) est l'organe de coordination des activités de l'E.C.A.C au niveau des diocèses. Présidé par l'évêque, il est composé de:

1. le Secrétaire diocésain à l'éducation,
2. un représentant des prêtres du diocèse,
3. un représentant des congrégations,
4. un représentant des établissements pour chaque niveau ou type d'enseignement,
5. un représentant des parents d'élèves par niveau ou type d'enseignement,
6. un représentant des enseignants par niveau ou type d'enseignement,
7. au moins 3 représentants des collégiens et 3 représentants des lycéens,
8. un représentant des Aumôneries.

Article 23 : Le Comité diocésain a pour attributions de:

- a. définir et préciser le rôle pastoral, pédagogique, administratif et financier du Comité diocésain pour tous les établissements du diocèse,
- b. coordonner les activités et le développement des établissements de l'Enseignement Catholique Associé du diocèse,
- c. élaborer et adapter le Plan de Développement des Etablissements dans le diocèse,
- d. définir les priorités pour les attributions des subventions de l'Etat à l'intérieur du diocèse,
- e. faire exécuter et assurer les orientations de la Conférence Episcopale,
- f. Assurer le financement des Services du Secrétariat Diocésain et en approuver le budget,
- g. Participer à l'élaboration du plan diocésain de formation des personnels.

Article 24 : Le Secrétariat diocésain est l'organe exécutif, administratif et permanent de l'E.C.A.C au niveau du diocèse. Il est composé de:

- un Secrétaire diocésain,
- un Secrétaire diocésain adjoint.

Article 25 : Le Secrétariat diocésain a pour fonctions de :

- a. coordonner toutes les activités diocésaines en matière d'enseignement et de formation,
- b. assurer le suivi en matière d'orientations diocésaines et nationales,
- c. faire le lien avec toutes les structures diocésaines, ainsi qu'avec le SGEAC,

- d. élaborer et soumettre à l'approbation du Comité diocésain le budget annuel du Secrétariat diocésain,
- e. assurer le suivi du bon fonctionnement éducatif et financier des Etablissements de l'E.C.A.C. du diocèse comme membre de droit des Comités de gestion et des Conseils d'Etablissement,
- f. participer aux réunions des Comités de Gestion, ou s'y faire représenter, avec droit de veto.

Article 26 : Le Secrétaire diocésain est nommé par l'ordinaire du lieu pour un mandat de trois (3) ans renouvelable. Il est suppléé obligatoirement par un Secrétaire diocésain adjoint dans ses fonctions.

Article 27 : **Un règlement intérieur** établi par le Secrétariat Général, soumis au Comité National de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique et approuvé par la CECA, déterminera les modalités d'application des présents Statuts.

TITRE IV : RESSOURCES

Article 28 : Les ressources de l'Association proviennent:

- des cotisations,
- des revenus des biens que l'Association peut posséder,
- des dons et legs en faveur de l'Association,
- des subventions provenant de l'Etat, des organismes nationaux et/ou internationaux,
- des quêtes occasionnelles et toute autre recette autorisée par la loi

TITRE V : MODIFICATION - DISSOLUTION

Article 29 : Des modifications peuvent être apportées aux présents statuts avec l'avis favorable des 3/4 au moins des membres du Comité National.

Ces modifications sont soumises à l'approbation de la Conférence Episcopale Centrafricaine qui en informe le Ministère de l'intérieur.

Article 30 : La Conférence Episcopale Centrafricaine peut prononcer la dissolution de l'E.C.A.C. Dans ce cas, elle nomme un commissaire chargé de la liquidation des biens de l'Association.

Ceux-ci ne peuvent être dévolus qu'à des associations catholiques poursuivant les mêmes buts, et ayant l'accord de la C.E.C.A.

En cas de fermeture définitive d'un Etablissement d'Enseignement Catholique, sur décision de la CECA, du Comité Diocésain, de la congrégation ou d'une fondation privée, les biens meubles ou immeubles restent propriété de la CECA, du diocèse, de la congrégation ou de la fondation privée.

*Statuts approuvés par la Conférence Episcopale Centrafricaine,
le 26 JUIN 2002, à Kaga-Bandoro*

**CONFERENCE EPISCOPALE
CENTRAFRICAINE
(C.E.C.A)**

REGLEMENT INTERIEUR

**DE
L'ENSEIGNEMENT
CATHOLIQUE
ASSOCIE
DE
CENTRAFRIQUE
E.C.A.C.**

26 juin 2002

**Centre Jean XXIII - B.P. 855 - BANGUI
- République Centrafricaine -**

CHAPITRE 1: DISPOSITIONS GENERALES

ARTICLE 1: Le présent Règlement Intérieur établi par le Secrétariat Général conformément à l'article 27 des statuts de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique(E.C.A.C), a pour but de déterminer les modalités de fonctionnement de l'Association. Il s'applique à tous les membres de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique qui l'acceptent du seul fait de leur adhésion.

ARTICLE 2: L'E.C.A.C est par sa nature une création de la Conférence Episcopale Centrafricaine (C.E.C.A) qui en confie l'organisation et l'harmonisation à la Commission Episcopale de l'Enseignement Catholique Associé.

ARTICLE 3 : Il poursuit les buts qu'il s'est assignés. A cette fin, il déploie tous les efforts pour:

- instruire pour éduquer, permettre à l'homme de s'épanouir pour le libérer de tout ce qui peut l'empêcher de vivre en homme autonome et responsable;
- promouvoir l'éducation et le développement harmonieux de tout l'homme tout en respectant sa liberté religieuse et de conscience;
- mettre le message du Christ et de l'Evangile à la disposition de tous ceux qui l'acceptent sans l'imposer;
- centrer la formation sur le sens chrétien de l'homme en mettant un accent sur l'éducation à la liberté, à la responsabilité afin de le rendre capable de participer à la vie sociale dans un esprit de tolérance et de respect de l'autre;
- donner à chacun la chance de grandir en préparant les hommes et les femmes responsables de demain, à fonder leur vie sur les vraies valeurs humaines, spirituelles et professionnelles.

ARTICLE 4 : La constitution au sein de l'E.C.A.C de groupes partisans d'intérêts particuliers de nature tribale, régionale ou politique est strictement interdite.

CHAPITRE II: SIEGE - DUREE

ARTICLE 5 : Le siège de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (ECAC), est fixé au Centre Interdiocésain des Oeuvres Catholiques, dénommé Centre Jean XXIII, B.P. 855 Bangui. Il peut être transféré en tout autre lieu sur décision du Comité National de l'E.C.A.C après avis de la Conférence Episcopale Centrafricaine (C.E.C.A).

A la disparition des causes du transfert, l'E.C.A.C rejoint son siège statutaire d'office.

Toute décision de transfert doit obtenir au préalable la majorité des 3/4 des suffrages exprimés.

ARTICLE 6 : La durée de l'E.C.A.C est illimitée. Il ne peut être dissout que sur décision de la C.E.C.A. En ce cas, la CECA nomme un commissaire chargé de la liquidation des biens de l'Association.

Ceux-ci ne peuvent être dévolus qu'à des associations catholiques poursuivant les mêmes buts, avec l'accord de la C.E.C.A.

En cas de fermeture définitive d'un Etablissement d'Enseignement Catholique, sur décision de la C.E.C.A. du Comité Diocésain ou de la congrégation ou d'une fondation privée, les biens meubles ou immeubles restent propriété du diocèse, de la congrégation ou de la fondation privée.

CHAPITRE III : ADHESION - MEMBRES

ARTICLE 7 : Sont membres de l'ECAC :

1. tous les établissements préscolaires,
2. les établissements primaires,
3. les établissements secondaires,
4. les établissements professionnels ,
5. les établissements religieux,
6. les établissements supérieurs,
7. les établissements non formels et les écoles de formation pédagogique.

Les critères d'adhésion ou d'appartenance à l'Association sont définis par la Conférence Episcopale conformément aux dispositions des articles 5 et 6 des Statuts.

La demande d'adhésion à l'ECAC implique l'acceptation des Statuts, du Règlement Intérieur et de tous programmes d'actions qui auront été arrêtés par les organes compétents de l'organisation, *tant au niveau national que diocésain.*

Chaque établissement établit un Projet Educatif et un Règlement Intérieur en conformité avec les Statuts et le Règlement Intérieur de l'E.C.A.C.

Article 8: Une carte de membre conçue et éditée par le Secrétariat Générale est délivrée à toutes les personnes physiques inscrites

Elle est validée chaque année, après acquittement par chaque intéressé de sa cotisation dans les conditions fixées par le Comité National pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (C.N.E.C.A.C).

ARTICLE 9: l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique comprend trois qualités de membres:

1. les membres actifs;
2. les membres bienfaiteurs;
3. les membres d'honneur

Les Etablissements définis à l'article 7 du présent Règlement Intérieur et représentés par les Chefs d'Etablissements, ainsi que les personnes qui ont demandé leur adhésion à l'Association et qui sont à jour de leur cotisation, constituent les membres actifs de l'ECAC.

Sont membres d'honneur, les membres fondateurs des établissements ou toute personne physique ou morale qui a rendu des services éminent à l'Association, et à ce titre, a été conféré par le Comité National pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique statuant à la majorité de ses membres présents, et sur proposition du Secrétariat Général.

Sont membres bienfaiteurs, les personnes physiques ou morales qui ont fait un don exceptionnel à l'Association et auxquelles ce titre a été conféré par la Commission Episcopale pour l'Enseignement Catholique de Centrafrique sur proposition du Secrétariat Général et à la majorité des membres présents.

ARTICLE 10: En dehors des membres fondateurs de l'ECAC, l'adhésion à l'Association doit être sollicitée par lettre adressée au Président, un(1)mois avant la tenue de la prochaine session du Comité National.

Pour les personnes morales, la demande comporte, entre autre l'adresse complète de l'établissement, les motivations et éventuellement les objectifs poursuivis ainsi que les conditions matérielles et structurelles d'accueil des élèves. Elle doit être signée du représentant légal et assortie du sceau de l'Ordinaire du lieu.

Pour les personnes physiques, la demande écrite et signée comporte entre autre l'adresse, les responsabilités ou fonctions exercées au sein de l'E.C.A.C.

CHAPITRE II : ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT

A/ Comité National pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (C.N.E.C.A.C)

ARTICLE 11 :

Le Comité National pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (C.N.E.C.A.C) est l'organe consultatif sur la vie de l'association au niveau national.

Il se réunit dans les conditions définies à l'article 15 des statuts.

Les convocations sont envoyés deux (2) mois à l'avance en ce qui concerne les sessions ordinaires. Les sessions extraordinaires interviennent à tout moment sur initiative des 3/4 des membres ou du Président de concert avec le Secrétariat Général.

Au cours de la session, le Comité National est présidé par le Président, assisté d'un Vice Président et de deux rapporteurs désignés pour assurer le secrétariat. A la fin de la session, les rapporteurs déposent leurs rapports au Secrétariat général:

Le rapport journalier est lu à chaque début de séance. Il est soumis à l'approbation du Comité National.

ARTICLE 12:

Pour délibérer valablement, la présence des 3/4 des membres est nécessaire. Chaque membre a une voix délibérative. La présence des membres est constatée par leur signature apposée au début de la séance sur une feuille de présence annexée au procès verbal.

Si ce quorum n'est pas atteint, la réunion du Comité National est reportée à une date ultérieure. Il délibère valablement lorsque la moitié des membres est présente.

La réunion s'ouvre par la délibération de l'ordre du jour communiqué par le Secrétariat général lors de la convocation du Comité National.

Hormis les communications simples ne donnant pas lieu à des débats, l'ordre du jour adopté par le Comité National ne peut être aménagé qu'exceptionnellement en cas de survenance d'événements majeurs.

ARTICLE 13 :

Les rapports destinés au Comité National sont communiqués un (1) mois avant l'ouverture de la session.

ARTICLE 14:

Avant l'audition des rapports, sur la gestion du Secrétariat général, et des comités diocésains, le Président de la séance donne la parole à ceux des membres qui entendent faire des observations sur le compte rendu du précédent Comité National.

Les orateurs ne peuvent alors que corriger la forme de leurs précédentes interventions sans en modifier le fond.

ARTICLE 15 :

Le Président fixe l'ordre des interventions, répartit le temps de parole et provoque de nouvelles interventions.

Un membre ne peut intervenir qu'après avoir demandé et obtenu du Président, la parole. En tout état de cause, la parole peut être accordée à un membre pour un rappel au règlement.

Elle est accordée, mais seulement en fin de séance, au membre qui la demande pour un fait personnel.

Les membres qui demandent la parole sont inscrits selon l'ordre de la demande. Ils parlent de leur place; mais le Président peut inviter un intervenant à monter à la tribune.

Si un orateur parle sans avoir obtenu la parole au préalable, ou s'il prétend la conserver après que le Président la lui ait retirée, le Président peut déclarer que son intervention ne figurera pas au compte rendu.

L'orateur ne doit pas s'écarter de la question, sinon le Président le lui rappelle. Après deux rappels à l'ordre par le président, celui-ci retire la parole ou consulte l'Assemblée pour savoir si la parole peut être maintenue à l'orateur. La décision est prise sans débat et à main levée.

ARTICLE 16:

Lorsqu'au moins deux avis contraire ressortent de la discussion et traite le fond du débat, le Président ou tout membre peut proposer la clôture de la discussion par la mise aux voix.

Si la parole est demandée contre la clôture, elle est accordée au membre qui la demande le premier dans un temps imparti par le Président.

La clôture de la discussion a un effet immédiat et la parole ne peut être accordée limitativement que pour des explications de vote.

ARTICLE 17 :

Toute attaque personnelle ou spectaculaire ou interruption intempestive troublant l'ordre est interdite. Si les circonstances l'exigent, le Président peut suspendre la séance.

ARTICLE 18 :

Le rapport sur le compte de l'exercice clos est soumis à une seule délibération. Dans l'intérêt de la discussion, le Président peut renvoyer l'examen de certains points à une petite commission, et précise les conditions dans lesquelles la discussion se poursuivra.

ARTICLE 19 :

Lors du vote du budget, sont retenues en priorité, les propositions tendant à réduire ou à supprimer une dépense, à créer ou à accroître une recette ou à assurer le contrôle des dépenses.

ARTICLE 20 :

Le Comité National se tient au siège de l'E.C.A.C. Toutefois, pour une raison de commodité, le Secrétariat Général peut, après avis du Président proposer un autre lieu.

B- LES AUTRES ORGANES DE L'E.C.A.C

ARTICLE 21:

Le SECRETARIAT GENERAL

Le Secrétariat général est l'organe d'administration et d'exécution des décisions du Comité National qui ont été entérinées par la C.E.C.A.. Ses attributions sont définies à l'article 17 des statuts.

Il est composé de:

- Un Secrétaire Général
- Un Conseiller pédagogique
- Un trésorier
-

Article 22: Le Secrétaire Général reçoit des honoraires mensuels dont le montant est fixé par la Commission Episcopale pour l'Enseignement Catholique de Centrafrique. Il a droit également aux frais de représentation et de déplacement.

ARTICLE 23 : Le conseiller pédagogique et le trésorier dépendent directement du Secrétaire Général à qui ils rendent compte de leur mission. Personnels permanents, ils perçoivent un salaire dont le montant est fixé par la CEECAC.

Ceux-ci signent éventuellement avec la CECA un contrat de travail dans les formes requises par la loi en vigueur en République Centrafricaine.

ARTICLE 24 : Sur présentation d'un budget prévisionnel présenté par le Secrétaire Général, le financement des frais de fonctionnement du Secrétariat général sera assuré sur la base d'un mode de contribution qui sera fixé par la Commission Episcopale pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, après consultation du Comité National au cours de sa session ordinaire.. Tous les membres doivent y participer .

ARTICLE 25 :

LE COMITE DIOCESAIN

La composition et les attributions du Comité diocésain sont définies aux articles 23 et 24 des Statuts.

Le Comité diocésain se réunit au moins une fois par trimestre et à tout moment en cas de nécessité sur convocation du Secrétaire diocésain.

Pour délibérer valablement, la présence de la moitié plus un, des membres est nécessaire.

ARTICLE 26 : A chaque réunion, il est dressé un procès verbal contenant:

- la liste des membres présents
- l'ordre du jour
- le détail des points débattus
- les décisions prises

Le procès verbal est signé du Président et du Secrétaire de séance.

ARTICLE 27: Les prises de parole lors des réunions se font conformément aux *articles 14* et suivants du présent Règlement Intérieur.

ARTICLE 28:

LE SECRETARIAT DIOCESAIN

La composition et les attributions du Secrétariat diocésain sont définies aux articles 25 et 26 des Statuts.

Article 29: Le Secrétaire diocésain est nommé par l'ordinaire du lieu pour un mandat de trois(3) ans renouvelable. Il est suppléé par un Assistant dans ses fonctions.

Il a pour attributions de:

1. coordonner et promouvoir toutes les activités de l'ECAC au niveau diocésain;
2. assurer la coordination des Comités de gestion;
3. Assurer le suivi, la coordination et direction de toutes les fonctions du Secrétariat diocésain;
4. soumettre chaque année au Comité diocésain, un rapport d'activités et un rapport d'orientation;
5. assurer le suivi en matière d'orientations nationales et diocésaines.

Article 30 :

LES ETABLISSEMENTS

Les établissements fonctionnent selon leur statut juridique, à savoir:

Les Etablissements diocésains : Ils ont été fondés par le Comité diocésain. Ils relèvent directement de leur Comité de gestion qui est l'employeur de tous les personnels.
L'Evêque en nomme le Chef d'Etablissement sur proposition du SDECAC, après avis du Comité de gestion.

Les Etablissements congréganistes : Ils ont été fondés par une congrégation religieuse. Ils relèvent directement de ladite Congrégation.
Le ou la Supérieur(e) nomme le Chef d'Etablissement *après avis du Secrétaire Diocésain*. La Congrégation ou, par délégation, le Comité de gestion de l'établissement est l'employeur.

Les Etablissements privés catholiques : Ils ont été fondés par une personne privée ou par une communauté chrétienne. Ils ont sollicité et obtenu de l'Evêque du lieu leur statut d'Etablissement Catholique Associé.
Ils relèvent directement de leurs fondateurs. Le fondateur nomme le Chef d'Etablissement après accord du Secrétaire diocésain.
Le fondateur ou, par délégation, le Comité de gestion est l'employeur.
Le Secrétaire diocésain est membre de droit dudit comité gestion et y dispose d'un droit de veto.

Les Etablissements de la Conférence Episcopale: Ils ont été fondés par la Conférence Episcopale. Ils relèvent directement de la CECA qui nomme le chef d'Etablissement sur proposition du SDECAC.

Article 31 : Un Établissement de l'Enseignement Catholique Associé comprend :

- a) un Conseil d'Établissement
- b) une Équipe Pédagogique
- c) un Comité de Gestion
- d) une Association de parents d'élèves
- e) une Aumônerie

Article 32 : Le Conseil d'Établissement comprend au minimum:

- a) le Chef d'Établissement
- b) le Président du Comité de Gestion ou le Fondateur (ou son représentant)
- a) le Secrétaire diocésain, et / ou le ou la Supérieure majeur(e) , et / ou le fondateur de l'Établissement (ou leur représentant).
- d) un représentant du Bureau de l'Association des Parents d'Élèves,
- e) un représentant des enseignants.
- f) un délégué des étudiants aînés, là où cela paraît souhaitable ou possible.

Article 33 : Les fonctions du Conseil d'Établissement sont de :

1. définir les objectifs éducatifs de l'établissement, en prenant en compte les orientations ministérielles et les orientations diocésaines et nationales de l'Enseignement Catholique Associé.
2. Assurer le suivi de ces objectifs, établir le projet d'Établissement en lien avec l'Équipe pédagogique.
3. étudier et proposer des solutions aux difficultés éventuelles de l'Établissement dans le domaine éducatif.

Article 34 : L'Équipe pédagogique comprend le Chef d'Établissement et les enseignants.

Article 35 : Les fonctions de l'Équipe pédagogique sont de réfléchir et de mettre en place les meilleurs moyens et méthodes pédagogiques afin d'être en conformité avec les programmes nationaux, les orientations ministérielles, les orientations nationales et diocésaines de l'Enseignement Catholique et les objectifs éducatifs du Conseil d'Établissement.

Article 36 : Le Comité de gestion de l'Établissement comprend au minimum :

- a) le Secrétaire diocésain, (ou le SGECAC pour les établissements de la Conférence Episcopale)
- b) soit le ou la Supérieure majeur(e) , soit le fondateur de l'Établissement (ou leur représentant)
- c) 2 représentants du Bureau de l'Association des parents d'élèves
- d) le chef d'Établissement (avec voix consultative)
- e) l'intendant de l'Établissement (avec voix consultative)
- f) Le Comité peut faire appel à toute personne ressource connue pour son attachement au développement de l'ECAC,

Article 37 : Les fonctions du Comité de gestion sont d'assurer la gestion matérielle et financière de l'Établissement.

Il est l'employeur de tous les personnels dans les établissements diocésains et de la Conférence Episcopale.

Il peut l'être par délégation de la Congrégation ou du Fondateur dans les autres établissements.

Le Secrétaire Général, le Secrétaire diocésain, ou le (ou la) Supérieur (e) de la Congrégation dans les établissements congréganistes, ou leur (représentant (e) disposent d'un droit de veto.

En cas de conflit, une Commission d'arbitrage peut être réunie par l'Evêque du diocèse.

Article 38 : L'Association des Parents d'Élèves comprend des représentants de tous les parents des élèves de l'Établissement - Elle élit son bureau au scrutin uninominal à un tour.

Article 39 : Les buts de l'Association des Parents d'Élèves sont de :

1. permettre l'entente entre parents et éducateurs pour favoriser l'éducation chrétienne des enfants, notamment par l'organisation de tous services et œuvres scolaires, péri et post-scolaires, centres d'orientation, bourses, réunions entre parents et professeurs, cercles, et en général toutes institutions tendant aux mêmes fins.
2. aider les membres de l'équipe pédagogique dans leur fonction scolaire, en apportant un soutien à la vie de l'Établissement scolaire et une collaboration efficace à l'action des enseignants.
3. trouver les moyens financiers pour la gestion de l'Établissement et de participer aux travaux de construction, de rénovation et d'entretien des locaux mis à disposition.
4. participer aux instances prévues aux Statuts de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, promulgués par la Conférence Episcopale de Centrafrique le 6 janvier 1998,
5. faciliter la liaison avec les Associations de Parents d'Elèves des Etablissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, auprès des pouvoirs publics et des autorités constituées.

Article 40 : Tout organe de l'ECAC est tenu d'informer l'échelon supérieur de toutes activités qu'il entreprend.

Des rapports d'activités sont établis périodiquement pour le Secrétariat diocésain, dont un exemplaire est adressé au Secrétariat Général.

CHAPITRE III : MODES DE VOTATION

Article 41 : Les votes au sein de l'ECAC sont émis à la majorité absolue des suffrages exprimés. Lorsqu'un vote ne peut avoir lieu faute de quorum, la question est reportée après annonce faite par le Président.

Aucune rectification de vote n'est admise après clôture du scrutin.

Article 42 : Le Comité National vote :

- à main levée
- au scrutin secret.

Le vote à main levée est de droit en toute matière sauf pour des désignations personnelles et pour les sanctions disciplinaires. Les questions mises aux voix ne sont déclarées adoptées que si elles recueillent la moitié plus une voix des membres présents. En cas d'égalité, elles sont considérées comme non adoptées.

Toutefois, la discussion peut être reprise sur la base d'une nouvelle proposition

CHAPITRE IV : RESSOURCES

Article 43 : Les ressources de l'ECAC sont celles définies à l'article 29 des statuts. Elles sont affectées exclusivement aux buts fixés par les statuts.

Article 44 : Chaque ressource de l'association est prise en compte séparément selon sa nature par le Trésorier.

CHAPITRE V : DISCIPLINE

Article 45 : Les sanctions disciplinaires à l'égard des membres de l'ECAC sont :

1. le rappel à l'ordre
2. l'avertissement
3. le blâme
4. la suspension
5. l'exclusion

Article 46 : Le rappel à l'ordre avec ou sans inscription au compte rendu sanctionne tout orateur qui trouble ce ordre ou qui parle sans y avoir été autorisé. Le rappel à l'ordre avec inscription au compte rendu intervient immédiatement après un premier rappel sans effet.

Tout orateur rappelé à l'ordre n'obtient la parole pour se justifier qu'en fin de séance.

Seul le Président peut rappeler à l'ordre et infliger un avertissement.

Article 47 : L'avertissement et le blâme sont de la compétence de l'organe de base auquel appartient le membre mis en cause.

Les faits sont soumis par le bureau à l'Assemblée Générale des membres, qui prononce les sanctions. Notification en est faite par le président du Comité ou l'organe concerné aux intéressés.

Article 48 : La suspension est de la compétence du Secrétariat Général hormis les cas où les faits doivent être soumis au Comité National pour une décision, elle ne peut dépasser six(6) mois.

Article 49 : L'exclusion est de la compétence du Comité National statuant à la majorité des 2/3 des suffrages exprimés, sur rapport du Secrétariat Général.

Article 50 : Dans tous les cas, aucune sanction ne peut être prise en l'encontre d'un membre mis en cause sans qu'il n'ait été entendu et n'ait présenté ses moyens de défense.

La demande de réintégration, pour donner lieu à des débats, doit être présentée par l'exclu lui-même et au moins un an après la sanction. Cette demande ne peut être présentée qu'une seule fois.

CHAPITRE VI : DISPOSITIONS DIVERSES

Article 51 : Tout document officiel requérant la signature légale de l'ECAC doit être signée par le Président et /ou le Secrétaire Général ou son mandataire.

Article 52 : Un débat ne peut être instauré sur les dispositions statutaires que dans le cadre des modifications prévues et dans les conditions fixées par l'article 24 des statuts.

Article 53 : Les démarches administratives relatives à la reconnaissance officielle de l'ECAC sont faites par le Secrétariat Général ou son mandataire.

Fait à Bangui, le 28 juin, le Secrétaire Général, Daniel Marchand

Annexe 8 : Documents d'agrément de l'ECAC sous le régime d'Association (Source : SGEAC).

MINISTRE DE L'INTERIEUR

MINISTRE DELEGUE AUPRES DU
MINISTRE DE L'INTERIEUR CHARGE
DE L'ADMINISTRATION DU TERRITOIRE

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
Unité - Dignité - Travail

C A B I N E T

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION GENERALE DE
L'ADMINISTRATION DU TERRITOIRE

DIRECTION DES AFFAIRES
POLITIQUES ET ADMINISTRATIVES

SERVICE DES AFFAIRES POLITIQUES

**RECEPISSE DE DECLARATION D'ASSOCIATION
(LOI N°61.233 DU 27 MAI 1961)**

VU LA LOI N°61.233 DU 27 MAI 1961, REGLEMENTANT LES ASSOCIATIONS EN
REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

LE MINISTRE DE L'INTERIEUR, DONNE SOUS LE N° 115 /MI.MDI.CAB.
SG. DGAT.DAPA.SAP.

RECEPISSE A M^r ROMODIHO Paulin

D'UNE DECLARATION EN DATE DU 26 AOUT 2002 FAISANT

CONNAITRE LA CONSTITUTION D'UNE ASSOCIATION AYANT POUR

DENOMINATION ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ASSOCIE DE

CENTRAFRIQUE

DONT LE SIEGE EST SITUE A BANGUI

SONT ANNEXES A CETTE DECLARATION :

- 3 EXEMPLAIRES DES STATUTS
- 3 EXEMPLAIRES DU REGLEMENT INTERIEUR
- 3 EXEMPLAIRES DU PROCES-VERBAL DE L'ASSEMBLEE
CONSTITUTIVE.

N.B : LE PRESENT RECEPISSE NE VAUT PAS TITRE DE RECONNAISSANCE.-

BANGUI, LE 30 SEP. 2002

LE MINISTRE DE L'INTERIEUR



- Joseph MONZOULE -

MINISTERE DE L'INTERIEUR

MINISTRE DELEGUE AUPRES DU
MINISTRE DE L'INTERIEUR CHARGE
DE L'ADMINISTRATION DU TERRITOIRE

C A B I N E T

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION GENERALE DE
L'ADMINISTRATION DU TERRITOIRE

DIRECTION DES AFFAIRES
POLITIQUES ET ADMINISTRATIVES

SERVICE DES AFFAIRES POLITIQUES

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
Unité - Dignité - Travail

Décision n° 115/MI.MDI.CAB.SG.
DGAT.DAPA.SAP.-

PORTANT AGREMENT D'UNE ASSOCIATION

LE MINISTRE DE L'INTERIEUR

- Vu La Constitution du 14 Janvier 1995 ;
- Vu La Loi Organique n°61.233 du 27 Mai 1961, réglementant les Associations en République Centrafricaine ;
- Vu Le Décret n°01.076 du 1^{er} Avril 2001, portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- Vu Le Décret n°01.227 du 30 Août 2001, portant nomination ou confirmation des Membres du Gouvernement et ses modificatifs subséquents ;
- Vu Le Décret n°96.187 du 1^{er} Juillet 1996, portant organisation du Ministère de l'Administration du Territoire et de la Sécurité Publique et fixant les attributions du Ministre ;
- Vu La demande n° _____ / en date du 26 AOUT 2002 2002.
- Vu La procédure régulière suivie ;

D E C I D E

ART. 1er : Il est accordé à l'Association dénommée : ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ASSOCIE DE CENTRAFRIQUE

Enregistrée au Ministère de l'Intérieur (Direction des Affaires Politiques et Administratives) sous le n° _____ /DGAT.DAPA. SAP. du _____ 2002 l'agrément d'exercer sur le territoire centrafricain les activités ci-après énumérées en conformité avec les objectifs et buts à savoir : INSTRUIRE POUR EDUCER, ENSEIGNER A L'ENFANT DE S'ASSURER POUR LE LIBERER DE TOUT CE QUI PEUT L'EMPECHER DE VIVRE EN TOUTE AUTONOMIE ET RESPONSABLE; DE PRODUIRE L'EDUCATION ET LE DEVELOPPEMENT HARMONIEUX DE TOUT L'ENFANT TOUT EN RESPECTANT LA LIBERTE RELIGIEUSE ET DE CONSCIENCE DE CHACUN

ART. 2 : Cette Association est tenue de se conformer aux dispositions de la Loi n°61.233 du 27 Mai 1961, réglementant les Associations en République Centrafricaine et de communiquer dans le mois au Ministère de l'Intérieur tout changement survenu dans son Administration ou sa Direction, ainsi que toutes les modifications intervenues dans les Statuts et Règlement Intérieur.



ART. 3 : L'insertion ou Journal Officiel d'un Extrait de la Décision contenant la date de déclaration, le titre et l'objet de l'Association l'indication des Statuts, sera effectuée par le Ministre de l'Intérieur aux frais de ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ASSOCIÉ DE CENTRAFRIQUE

ART. 5: La présente décision qui prend effet à compter de la date de sa signature sera enregistrée et communiquée partout où besoin sera./.-

BANGUI, LE 30 SEP. 2002

Ampliations

MI.CAB..... 2
SGGVT..... 2
PRIMATURE..... 3
MINIFIN/COOP.INT..... 3
JOURNAL OFFICIEL.....2
ARCH.DAPA..... 2

 
Joseph MONZOULE-

Annexe 9 : Documents relatifs à la mise en œuvre de la Convention de Partenariat (Source : SGEAC).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ET DE LA TECHNOLOGIE
--*--

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
UNITE - DIGNITE - TRAVAIL
--*--

SECRETARIAT D' ETAT
--*--

CABINET ^{MA}
--*--

BANGUI, le

COMITE DE SUIVI DES RECOMMANDATIONS
DES ETATS GENERAUX DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION
--*--

26 SEP. 1995

N° 0139 /MENRST/SE/CAB/CSREGEF.

A R R E T E

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE LA TECHNOLOGIE
--*--

- VU la constitution du 14 Janvier 1995
- VU l' Ordonnance n° 84.031 du 14 Mai 1984, portant réforme du système Educatif Centrafricain;
- VU le Décret n° 95.103 du 12 Avril 1995 portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- VU le Décret n° 95.114 du 17 Avril 1995 portant nomination des Membres du Gouvernement ;
- VU le Décret n° 94.098 du 26 Mars 1994 portant organisation du Ministère des Enseignements de la Coordination des Recherches et de la Technologie et fixant les attributions du Ministre ;
- VU le Décret n° 94.294 du 30 Août 1994 portant création et fixant le fonctionnement du Comité de Suivi des Recommandations des Etats Généraux de l'Education et de la Formation ;
- VU l'Arrêté n° 0184/MECRT/SE/CAB du 24 Avril 1994 portant composition du Comité de Suivi des Recommandations des Etats Généraux de l'Education et de la Formation.

SUR PROPOSITION DU PRESIDENT DU COMITE DE SUIVI
DES RECOMMANDATIONS DES ETATS GENERAUX
DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

A R R E T E

Article 1er :

En attendant la signature de la convention de partenariat entre l'Etat centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique, la Commission de l'Enseignement Privé Catholique est autorisée à faire fonctionner les établissements publics en voie de privatisation.

COURRIER ARRIVÉE
Enregistré le 27 SEP. 1995

Il s'agit des établissements secondaire et fondamentaux suivants :

- Pie XII
- Saint Charles
- Sainte-Thérèse

Article 2 : Le personnel de l'Etat continuera d'assurer ses fonctions dans les dits établissements.

Article 3 : Le présent Arrêté qui prend effet à compter de la date de sa signature sera enregistré et communiqué partout où besoin sera.

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE LA TECHNOLOGIE


A. MBERIO.



ARRETE

PORTANT CREATION D'UN COMITE TECHNIQUE
DE MISE EN ŒUVRE DE LA CONVENTION
DE PARTENARIAT ENTRE LE GOUVERNEMENT ET LA
CONFERENCE EPISCOPALE DE CENTRAFRIQUE

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ARRETE

Art. 1^{er} : Il est créé un Comité Technique de mise en œuvre de la Convention de partenariat n°002 du 25 Juin 2001 entre le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique et le Ministère d'Etat Chargé des Finances et du Budget agissant au nom et pour le compte de l'Etat Centrafricain et le Président de la Conférence Episcopale de Centrafrique agissant au nom et pour le compte de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique.

Art. 2 : Le Comité Technique a pour but d'étudier et proposer des modalités pratiques d'application de la convention, notamment le calendrier de restitution et la liste des établissements concernés.

Art. 3 : Le Comité Technique se compose comme suit :

- le Représentant du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, Président ;
- Le Représentant de l'Episcopat, 1^{er} vice-président ;
- un Représentant du Ministère d'Etat Chargé du Budget et des Finances, 2^e Vice-Président ;
- le Représentant du Ministère de l'Equipement, des Transports et de l'Habitat chargé du Désenclavement, Secrétaire ;
- un Représentant de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique, Secrétaire-adjoint ;
- le Notaire de l'Etat Centrafricain, Membre ;
- un Représentant du Ministère de l'Intérieur, Membre ;
- un Représentant de la Fédération des Parents d'Elèves, Membre ;
- le Directeur Général de l'Education Nationale, Membre.

Art. 4 : Le Comité Technique devra rendre les conclusions de ses travaux 45 jours à compter de signature du présent arrêté.

17. XN. 01

1^{er} Reunion : 10 janvier 02.



DIRECTION DE CABINET

DIRECTION GENERALE DES IMPOTS ET DES
DOMAINES

TEL: 61 - 12 - 09/FAX: 61 - 80 - 51/BP: 995

N° 197 /MFB/CAB/DGID/DGAID/DELFC/SELFPMA

Unité - Dignité- Travail

Bangui, le 28 MAR 2008

LE MINISTRE DES FINANCES ET DU BUDGET

A

Monsieur le Secrétaire Général de l'Enseignement
Catholique Associé de Centrafrique (ECAC)

-BANGUI-

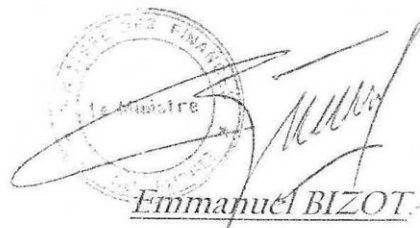
Objet : Exonération de la TVA.

Monsieur le Secrétaire Général,

Dans le cadre de la mise en œuvre de la convention de partenariat entre l'Etat centrafricain et l'Episcopat et conformément aux dispositions de la Loi 08.010 portant Loi de Finances de la République Centrafricaine pour l'année 2008, j'ai été saisi par vos soins d'une demande d'exonération permanente de la Taxe sur la Valeur Ajoutée (TVA) sur vos achats portant sur les produits locaux.

En réponse, j'ai l'honneur de vous faire connaître que je marque mon accord pour ladite exonération conformément aux dispositions de l'article 17 du règlement intérieur fixant les modalités d'application de la convention n° 003 du 12 Janvier 2008.

Veillez croire, Monsieur le Secrétaire Général, à l'assurance de ma considération distinguée./-


Emmanuel BIZOT

Copies :

DGID
Chrono

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

MINISTRE DELEGUE A L'EDUCATION
NATIONALE ET A LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE CHARGE DES ENSEIGNEMENTS
PRIMAIRE ET SECONDAIRE

CABINET *BJ*

N° 1005 /MENRS/MDENRSCEPS/CAB/CMC. *BJ*

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

Unité - Dignité - Travail

Bangui, le 15 JAN 2002

sur le 28.01.02

Le Ministre Délégué à l'Education Nationale
et à la Recherche Scientifique Chargé des
Enseignements Primaires et Secondaire

BANGUI

A Son Excellence Monseigneur
Umberto GIANNI
Président de la Conférence Episcopale de
L'Enseignement Privé Catholique

BOUAR

Monseigneur,

En application des recommandations des Etats Généraux de l'Education et de la Formation de Mai-Juin 1994, une Convention de Partenariat entre le Gouvernement Centrafricain et le Président de la Conférence Episcopale de Centrafrique a été signée le 25 Juin 2001.

Celle-ci régit désormais le partenariat entre l'Enseignement Privé Catholique et le Ministère de l'Education Nationale. Chaque partie se doit de tout mettre en œuvre pour en observer scrupuleusement les clauses.

Malheureusement, force est de constater qu'en matière de recrutement du personnel les termes de l'article 12 de la Convention ne sont pas observés.

En effet, au niveau du Séminaire de la Yolé à Bouar, des Enseignants du public sont utilisés sans l'avis du département ou sont interdits de quitter la localité en cas d'affectation.

Cette pratique qui vient de m'être signalée constitue une entrave qu'il y a lieu d'éviter en vue d'une bonne collaboration.

Si le besoin de recrutement en personnels se fait sentir, il doit l'être exclusivement dans l'esprit de l'article 12 de la Convention de Partenariat ci-dessus cité.

J'ose espérer que des dispositions seront prises pour éviter que de telles pratiques se répètent.

Veillez croire, Excellence Monseigneur, en l'assurance de ma haute considération.



Ministère de l'Éducation Nationale
et de la Recherche Scientifique
Le Ministre
Délégué
André Le Gaillard RINGUI

N° 019 /MENES/CAB/CMC.-

Bangui, le 22 AOUT 2001

A R R Ê T E

-----0-----

**PORTANT REGLEMENT INTERIEUR ET FIXANT LES MODALITES
D'APPLICATION DE LA CONVENTION DE PARTENARIAT N°
001/MENES/CAB/CMC DU 25 JUIIN 2001**

**LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR**

- (/u la Constitution du 14 janvier 1995 modifiée par la Loi n° 98.010 du 28 Septembre 1998 ;
- (/u la Loi n° 97.014 du 10 décembre 1997, portant orientation de l'Education Nationale ;
- (/u le Décret n° 01.076 du 01 avril 2001, portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- (/u le Décret 01.090 du 05 avril 2001, portant nomination des membres du Gouvernement ;
- (/u le Décret n° 00.070 du 13 Avril 2000, portant organisation et fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale et fixant les attributions du Ministre ;
- (/u la Convention de Partenariat n° 001/MENES/CAB/CMC du 25 Juin 2001 notamment son article 17 ;

A R R E T E N T

- Art. 1er :** Le présent Règlement Intérieur a pour objet de fixer les modalités d'application de la Convention de Partenariat n° 001/MENES/CAB/CMC du 25 Juin 2001.
- Art. 2 :** L'Etat Centrafricain reconnaît les structures issues des Statuts et Règlement Intérieur de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique adoptés par la Conférence Episcopale de Centrafrique le 06 Janvier 1998.
- Art. 3 :** Les Chefs d'Etablissements Catholiques Associés doivent tenir à jour les registres obligatoires dont la liste leur est régulièrement communiquée par la Direction Générale du Partenariat du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur.
- Art. 4 :** Le personnel enseignant de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique participe au déroulement des différents examens et concours nationaux.
- Art. 5 :** Les élèves et étudiants des établissements de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique sont soumis aux différents examens et concours nationaux.
- Art. 6 :** Après sa formation, l'Enseignant qui veut se faire recruter par l'Enseignement Catholique Associé devra suivre une formation complémentaire à la spécificité de l'Enseignement Catholique.
- Par ailleurs, s'il la désire, il peut effectuer son stage pratique dans un établissement catholique.
- Art. 7 :** La Direction Générale du partenariat du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur adresse régulièrement au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé tous les textes (Lois, Décrets, Arrêtés, Notes de Service, Instructions...) concernant l'enseignement et l'éducation.
- Art. 8 :** La Direction Générale du Partenariat du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur invite les responsables de l'Enseignement Catholique Associé à prendre part aux réunions, ateliers, séminaires organisés par le département et vice versa.

- Art. 9 :** Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé fournit au début de chaque année scolaire et académique la liste de ses établissements à la Direction générale du Partenariat du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur.
- Art. 10 :** Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé adresse une année à l'avance à la Direction Générale du Partenariat du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, la liste des établissements qu'il souhaite reprendre en vue de faciliter la restitution et l'installation des autres élèves et étudiants.
- Art. 11 :** Les Inspecteurs de disciplines, les Inspecteurs d'Académie, les Inspecteurs du Fondamental-1 et Fondamental-2, les cadres de la Direction des Constructions et des Equipements Scolaires en collaboration avec le Secrétariat de l'Enseignement Catholique Associé contrôlent périodiquement les Enseignants, les installations et équipements, les programmes d'enseignement et de formation conformément aux normes nationales.
- Art. 12 :** Toute demande d'ouverture d'un établissement d'Enseignement Catholique Associé est exemptée des frais de dossier de déclaration d'ouverture.
- Art. 13 :** Au début et à la fin de chaque année scolaire et universitaire, le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique Associé fournit à la Direction Générale de l'Emigration/Immigration au Ministère de l'Intérieur et de la Sécurité Publique la liste nominative des personnes concernées par établissement qui sont exonérées des frais de carte de séjour, de visas et taxes.
- Art. 14 :** Les factures d'eau et d'électricité sont trimestriellement regroupées par le Secrétariat général de l'Enseignement catholique Associé qui en liaison avec la Direction Générale du Partenariat les communique à l'ENERCA et à la SODECA.
- Art. 15 :** Pour les équipements, les constructions nécessaires au fonctionnement des établissements et des structures de l'Enseignement Catholique Associé, les établissements et les structures envoient au Secrétariat général de l'Enseignement Catholique Associé, les factures proforma hors taxes qui sont présentées au 15 du mois à la Direction générale des Douanes et Droits Indirects. Celui-ci les retire huit (8) jours plus tard et les remet

aux fournisseurs qui dès réception livrent les marchandises hors taxes.

Art. 16 : Le présent Arrêté, qui abroge toutes dispositions antérieures et qui prend effet à compter de sa signature, sera publié et communiqué partout où besoin sera.-

Le Secrétaire Général de l'Enseignement
Catholique Associé de Centrafrique

Le Ministre de l'Education Nationale
et de l'Enseignement Supérieur



Monseigneur Alphonse KOSSI.-

Timoléon MBAÏKOUA.-

Annexe 10 : Documents (Autorisations) d'ouverture de certains établissements de l'ECAC
(Source : SGEAC).

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

MINISTRE DELEGUE AUPRES DU MINISTRE DE L'EDUCATION
NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE
LA RECHERCHE CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE, SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE L'ALPHABETISATION

DIRECTION DE CABINET

DIRECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS, DE LA
FORMATION ET DU PARTENARIAT

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE ET DU
PARTENARIAT EDUCATIF

SERVICE DE L'EDUCATION PRESCOLAIRE, DES
ENSEIGNEMENTS DU FONDAMENTAL 1 ET 2 PRIVES

N° 033 / MENESR/ MDMENSRCEPSTA / DIR.CAB/
DGEFP/ DEPPE/ SEPEF1 2P.

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
Unité - Dignité - Travail

Bangui le 04 DEC. 2009

ARRETE

Portant autorisation d'ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Fondamental 1 Privé dénommé «Ecole Catholique Saint Jean-Baptiste de Zémio» dans le Diocèse de Bangassou, dans l'Inspection Académique du Centre-Sud (IASE).

LE MINISTRE DELEGUE AUPRES DU MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE L'ALPHABETISATION

- Vu la Constitution du 27 Décembre 2004 ;
- Vu la Loi n° 97.014 du 10 Décembre 1997, portant Orientation de l'Education Nationale ;
- Vu l'Ordonnance n° 72.040 du 12 Mai 1972 autorisant la création d'Etablissements Privés d'Enseignement Laïc ;
- Vu le Décret n° 09. 017 du 19 Janvier 2009, portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- Vu les conventions de partenariat n° 1, n° 2 et n° 3 entre le Gouvernement Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique signée respectivement le 12 janvier 1997, le 25 juin 2001 et le 8 janvier 2008 ;
- Vu le Décret n° 09.018 du 19 Janvier 2009, portant nomination ou confirmation des Membres du Gouvernement et son modificatif subséquent ;
- Vu le Décret n° 72.147 du 12 mai 1972 fixant les modalités d'application de l'Ordonnance n° 72. 040 du 12 Mai 1972 autorisant la création d'Etablissements Privés d'Enseignement Laïc;

- Vu le Décret n° 06.388 du 29 Décembre 2006, portant Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et fixant les attributions du Ministre ;
- Vu le Décret n° 08.160 du 15 avril 2008, portant nomination ou confirmation du Personnel au Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ;
- Vu la demande d'Ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Fondamental 1 Privé introduite par **la Sœur Prado GEORGINA** ;
- Vu l'avis technique établi par les Services de l'Inspection Académique du Sud-Est ;

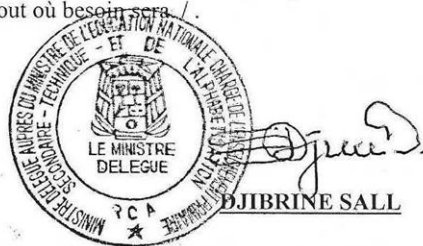
SUR PROPOSITION DU DIRECTEUR DE CABINET

ARRETE

Article 1^{er} : Il est autorisé l'ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Fondamental 1 Privé dénommé «Ecole Catholique Saint Jean-Baptiste de Zémio» à Bangassou, dans l'Inspection Académique du Sud-Est (IASE).

Article 2 : L' Ecole Catholique Saint Jean-Baptiste de Zémio est soumise aux textes en vigueur dans les Etablissements d'Enseignement Publics et Privés de la République Centrafricaine.

Article 3 : Le présent arrêté qui prend effet à compter de la date de sa signature sera enregistré et communiqué partout où besoin sera.



Ampliations

- MENAESR 1
- MDMENESRCEPSTA..... 1
- DIRCAB/C.CAB..... 2
- CM..... 1
- DGEFP/DEPPE/SEPEF1.2P ... 3
- IASE 1
- Int 1
- Chrono / Archives 2

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET
DE LA RECHERCHE

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
Unité - Dignité - Travail

MINISTRE DELEGUE AUPRES DU MINISTRE DE L'EDUCATION
NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE
LA RECHERCHE CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE, SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE L'ALPHABETISATION

DIRECTION DE CABINET

Bangui, le

13 Mars 2009

13 MAR 2009

DIRECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS, DE LA
FORMATION ET DU PARTENARIAT

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE ET DU
PARTENARIAT EDUCATIF

SERVICE DE L'EDUCATION PRESCOLAIRE, DES
ENSEIGNEMENTS DU FONDAMENTAL 1 ET 2 PRIVES

N° 004 / MENESR/MDMENESRCEPSTA / DIR.CAB/
DGEFP/DEPPE/SEPEFI 2P.

ARRETE

Portant autorisation d'ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Privé dénommé
« Centre de Formation Technique et Professionnelle Catholique Associé Saint Joseph » à
la Paroisse de Tokoyo à Bangassou dans l'Inspection académique Sud-Est.

LE MINISTRE DELEGUE AUPRES DU MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE CHARGE DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE
L'ALPHABETISATION

- Vu la constitution du 27 Décembre 2004 ;
- Vu la Loi n° 97.014 du 10 Décembre 1997, portant Orientation de l'Education Nationale ;
- Vu l'Ordonnance n° 72.040 du 12 Mai 1972 autorisant la création d'Etablissements Privés d'Enseignement Laïc ;
- Vu le Décret n° 09. 017 du 19 Janvier 2009, portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- Vu le Décret n° 09.018 du 19 Janvier 2009, portant nomination des Membres du Gouvernement et son modificatif subséquent ;
- Vu le Décret n° 72.147 du 12 mai 1972 fixant les modalités d'application de l'Ordonnance n° 72. 040 du 12 Mai 1972 autorisant la création d'Etablissements Privés d'Enseignement Laïc ;

- Vu le Décret n° 06.388 du 29 Décembre 2006, portant Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Education nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et fixant les attributions du Ministre ;
- Vu le Décret n° 08.160 du 15 avril 2008, portant nomination ou confirmation du Personnel au Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ;
- Vu les conventions de partenariat n° 1, n° 2 et n° 3 entre le Gouvernement Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique signée respectivement le 12 janvier 1997, le 25 juin 2001 et le 8 janvier 2008 ;
- Vu la demande d'Ouverture d'un Centre de Formation Technique et Professionnelle Privé Introduite par Monseigneur **Jean José AGUIRE**, Evêque de Bangassou.

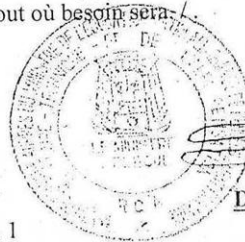
SUR PROPOSITION DU DIRECTEUR DE CABINET

ARRETE

Article 1^{er} : Il est autorisé l'ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Privé dénommé « **Centre de Formation Technique et Professionnelle Catholique Associé Saint Joseph** » à la Paroisse de Tokoyo à Bangassou dans l'Inspection académique Sud-Est (IASE).

Article 2 : Le **Centre de Formation Technique et Professionnelle Catholique Associé Saint Joseph** est soumis aux textes en vigueur dans les Etablissements d'Enseignement Publics et Privés de la République Centrafricaine.

Article 3 : Le présent arrêté qui prend effet à compter de la date de sa signature sera enregistré et communiqué partout où besoin sera.



[Handwritten signature]

DJIBRINE SALL

Ampliations

- MENAESR 1
- DIRCAB/CM 2
- DGEFP/DEPPE/SEPEF1.2P 3
- IASE 1
- Int 1
- Chrono / Archives 2

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE

MINISTRE DELEGUE AUPRES DU MINISTRE DE
L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, CHARGE DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE,
TECHNIQUE ET DE L'ALPHABETISATION

DIRECTION DE CABINET

DIRECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS,
DE LA FORMATION ET DU PARTENARIAT

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE ET DU
PARTENARIAT EDUCATIF

SERVICE DE L'EDUCATION PRESOLAIRE, DES
ENSEIGNEMENTS DU FONDAMENTAL 1 ET 2 PRIVES

N° 010/MENESR/MDMENESRCEPSTA/DIR.CAB/DGEFP/DEPPE/SEPEF1 2P

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
Unité - Dignité - Travail

Bangui, le 27 MAI 2009

ARRETE

Portant autorisation d'ouverture d'un Etablissement Privé d'Enseignement Fondamental 2
Privé dénommé « **Lycée Saint Marcellin CHAMPAGNAT** » à Berbérati, dans l'Inspection
Académique de l'Ouest (IAO)

**LE MINISTRE DELEGUE AUPRES DU MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE, SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE L'ALPHABETISATION**

- Vu la Constitution du 27 décembre 2004 ;
- Vu la Loi N° 97.014 du 10 Décembre 1997, portant Orientation de l'Education Nationale ;
- Vu l'Ordonnance n° 72.040 du 12 Mai 1972, autorisant la création d'Etablissements Privés d'Enseignement Laïc ;
- Vu le Décret n° 09.017 du 19 Janvier 2009, portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- Vu le Décret n° 09.018 du 19 Janvier 2009, portant nomination ou confirmation des Membres du Gouvernement et son modificatif subséquent ;
- Vu le Décret n° 72.147 du 12 Mai 1972, fixant les modalités d'application de l'Ordonnance n°72.040 du 12 Mai 1972 autorisant la création d'Etablissements Privés d'Enseignement Laïc ;

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET
DE LA RECHERCHE

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
Unité - Dignité - travail

MINISTRE DÉLÉGUÉ AUPRÈS DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE CHARGÉ DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE, SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE L'ALPHABÉTISATION

DIRECTION DE CABINET

Bangui, le

DIRECTION GÉNÉRALE DES ENSEIGNEMENTS, DE LA
FORMATION ET DU PARTENARIAT

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ ET DU
PARTENARIAT ÉDUCATIF

SERVICE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, DES
ENSEIGNEMENTS DU FONDAMENTAL 1 ET 2 PRIVÉS

N° 003 / MENESR/ MDMENSRCEPSTA / DIR.CAB/
DGEFP/ DEPPE/ SEPEF1 2P.

ARRETE

Portant autorisation d'ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Privé du
Fondamental 2, dénommé «**Bienheureuse NEMESIA**» dans la Paroisse Notre Dame de
Bocaranga, dans l'Inspection académique du Nord (IAN).

LE MINISTRE DÉLÉGUÉ AUPRÈS DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE CHARGÉ DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE
L'ALPHABÉTISATION

- Vu la constitution du 27 Décembre 2004 ;
- Vu la Loi n° 97.014 du 10 Décembre 1997, portant Orientation de l'Education
Nationale ;
- Vu l'Ordonnance n° 72.040 du 12 Mai 1972 autorisant la création d'Etablissements
Privés d'Enseignement Laïc
- Vu le Décret n° 09. 017 du 19 Janvier 2009, portant nomination du Premier
Ministre, Chef du Gouvernement ;
- Vu le Décret n° 09.018 du 19 Janvier 2009, portant nomination ou confirmation des
Membres, du Gouvernement et son modificatif subséquent ;
- Vu le Décret n° 72.147 du 12 mai 1972 fixant les modalités d'application de
l'Ordonnance n° 72. 040 du 12 Mai 1972 autorisant la création d'Etablissements
Privés d'Enseignement Laïc;
- Vu le Décret n° 06.388 du 29 Décembre 2006, portant Organisation et
Fonctionnement du Ministère de l'Education nationale, de l'Alphabétisation, de
l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et fixant les attributions du
Ministre ;

- Vu le Décret n° 08.160 du 15 avril 2008, portant nomination ou confirmation du Personnel au Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ;
- Vu les conventions de partenariat n° 1, n° 2 et n° 3 entre le Gouvernement Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique signée respectivement le 12 janvier 1997, le 25 juin 2001 et le 8 janvier 2008 ;
- Vu la demande d'Ouverture d'un Etablissement d'Enseignement du Fondamental 2 Privé Introduite par la **Sœur Maria Valéria FERRARI** à Bocaranga.
- Vu l'avis technique établi par l'Inspection Académique du Nord ;

SUR PROPOSITION DU DIRECTEUR DE CABINET

ARRETE

Article 1^{er} : Il est autorisé l'ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Privé Catholique Associé du Fondamental 2, dénommé «**Bienheureuse NEMESIA** » à Bocaranga, dans l'Inspection Académique du Nord (IAN).

Article 2 : Le Collège **Bienheureuse NEMESIA** est soumis aux textes en vigueur dans les Etablissements d'Enseignement Publics et Privés de la République Centrafricaine.

Article 3 : Le présent arrêté qui prend effet à compter de la date de sa signature sera enregistré et communiqué partout où besoin sera. / .


DJIBRINE SALL

Ampliations

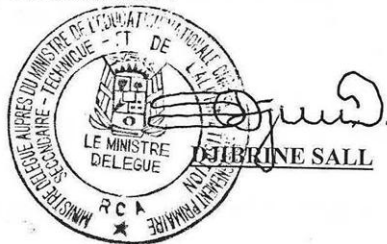
- MENAESR 1
- MDMENESRCPSTA..... 1
- DIRCAB/CM 2
- DGEFP/DEPPE/SEPEFI.2P 3
- IAN 1
- Int 1
- Chrono / Archives 2

- Vu le Décret n° 08.160 du 15 avril 2008, portant nomination ou confirmation du Personnel au Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ;
- Vu les conventions de partenariat n° 1, n° 2 et n° 3 entre le Gouvernement Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique signées respectivement le 12 janvier 1997, le 25 juin 2001 et le 8 janvier 2008 ;
- Vu la demande d'Ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Fondamental 2 Privé, introduite par le Secrétaire Général de l'ECAC, Abbé **Jean-Louis YERIMA BANGA** ;
- Vu l'avis technique de l'Inspection Académique de l'Ouest ;

SUR PROPOSITION DU DIRECTEUR DE CABINET

ARRETE

- Article 1^{er}** : Il est autorisé l'ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Fondamental 2 Privé dénommé « **Lycée Saint Marcellin CHAMPAGNAT** » à Berberati dans l'Inspection Académique de l'Ouest (IAO).
- Article 2** : Le **Lycée Saint Marcellin CHAMPAGNAT** est soumis aux textes en vigueur dans les Etablissements d'Enseignement Publics et Privés de la République Centrafricaine.
- Article 3** : Le présent arrêté qui prend effet à compter de la date de sa signature sera enregistré et communiqué partout où besoin sera. / .



Ampliations

- MENAESR 1
- MDMENESRCEPSTA..... 1
- DIRCAB/C.CAB..... 2
- CM 1
- DGEFP/DEPPE/SEPEF1.2P3
- IAO1
- Int 1
- Chrono / Archives 2

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET
DE LA RECHERCHE

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
Unité - Dignité - Travail

MINISTRE DÉLÉGUÉ AUPRÈS DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE CHARGÉ DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE, SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE L'ALPHABÉTISATION

DIRECTION DE CABINET *du*

DIRECTION GÉNÉRALE DES ENSEIGNEMENTS, DE LA
FORMATION ET DU PARTENARIAT *de*

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ ET DU
PARTENARIAT ÉDUCATIF *de*

SERVICE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, DES
ENSEIGNEMENTS DU FONDAMENTAL 1 ET 2 PRIVÉS *de*

N° 005 / MENESR/MDMENESRCEPSTA / DIR.CAB/
DGEFP/DEPPE/SEPEF1 2P.

Bangui, le

13 Mars 2009

13 03 2009

ARRETE

Portant autorisation d'ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Privé du
Fondamental 2 dénommé « Collège Catholique Associé Saint Pierre Claver » à Bangassou
dans l'Inspection académique Sud-Est.

LE MINISTRE DÉLÉGUÉ AUPRÈS DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE CHARGÉ DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE
L'ALPHABÉTISATION

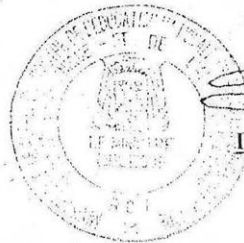
- Vu la constitution du 27 Décembre 2004 ;
- Vu la Loi n° 97.014 du 10 Décembre 1997, portant Orientation de l'Éducation Nationale ;
- Vu l'Ordonnance n° 72.040 du 12 Mai 1972 autorisant la création d'Etablissements Privés d'Enseignement Laïc ;
- Vu le Décret n° 09. 017 du 19 Janvier 2009, portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- Vu le Décret n° 09.018 du 19 Janvier 2009, portant nomination des Membres du Gouvernement et son modificatif subséquent ;
- Vu le Décret n° 72.147 du 12 mai 1972 fixant les modalités d'application de l'Ordonnance n° 72. 040 du 12 Mai 1972 autorisant la création d'Etablissements Privés d'Enseignement Laïc;

- Vu le Décret n° 06.388 du 29 Décembre 2006, portant Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Education nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et fixant les attributions du Ministre ;
- Vu le Décret n° 08.160 du 15 avril 2008, portant nomination ou confirmation du Personnel au Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ;
- Vu les conventions de partenariat n° 1, n° 2 et n° 3 entre le Gouvernement Centrafricain et la Conférence Episcopale de Centrafrique signée respectivement le 12 janvier 1997, le 25 juin 2001 et le 8 janvier 2008 ;
- Vu la demande d'Ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Fondamental 2 Privé Introduite par Monseigneur **Jean José AGUIRE**, Evêque de Bangassou.

SUR PROPOSITION DU DIRECTEUR DE CABINET

ARRETE

- Article 1^{er}** : Il est autorisé l'ouverture d'un Etablissement Privé d'Enseignement du Fondamental 2, dénommé « Collège Catholique Associé Saint Pierre Claver » situé à Bangassou dans l'Inspection Académique du Sud-Est (IASE).
- Article 2** : Le Collège Catholique Associé Saint Pierre Claver est soumis aux textes en vigueur dans les Etablissements d'Enseignement Publics et Privés de la République Centrafricaine.
- Article 3** : Le présent arrêté qui prend effet à compter de la date de sa signature sera enregistré et communiqué partout où besoin sera. / .



[Signature]
DJIBRINE SALL

Ampliations

- MENAESR 1
- DIRCAB/CM 2
- DGEFP/DEPPE/SEPEF1.2P 3
- IASE 1
- Int 1
- Chrono / Archives 2

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
SECONDAIRE ET DE L'ALPHABÉTISATION

DIRECTION DE CABINET

DIRECTION GÉNÉRALE DES ENSEIGNEMENTS,
DE LA FORMATION ET DU PARTENARIAT

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ
ET DU PARTENARIAT ÉDUCATIF

SERVICE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE
DES ENSEIGNEMENTS DU FONDAMENTAL 1 ET 2 PRIVÉS

N° _____ /MEPSA/DIR.CAB/DGEFP/DEPPE/SEPEF1-2P.

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
Unité - Dignité - Travail

Bangui, le 07 FEV 2012

ARRETE

PORTANT AUTORISATION D'OUVERTURE D'UN ÉTABLISSEMENT
PRIVÉ D'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ASSOCIÉ, SECTIONS PRÉSCOLAIRE
ET FONDAMENTAL 1 DENOMMÉ « ÉCOLE DU SACRÉ CŒUR DE JÉSUS » A
BIMBO, PRÉFECTURE DE L'OMBELLA-MPOKO, DANS L'INSPECTION
ACADÉMIQUE DU CENTRE - SUD (IACS)

LE MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
SECONDAIRE ET DE L'ALPHABÉTISATION

- Vu la Constitution du 27 Décembre 2004 ;
- Vu la Loi constitutionnelle n° 10.005 du 11 Mai 2010, modifiant et complétant certaines dispositions de la constitution du 27 Décembre 2004 ;
- Vu La loi n° 97.094 du 10 Décembre 1997, portant Orientation de l'Éducation en République Centrafricaine ;
- Vu le Décret n°11.032 du 18 Avril 2011, portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- Vu le Décret n°11.034 du 22 Avril 2011, portant nomination des Membres du Gouvernement et son modificatif subséquent ;
- Vu le Décret n°72.147 du 12 Mai 1972, fixant les modalités d'application de l'Ordonnance N° 72.040 du 12 Mai 1972, autorisant la création d'Établissements Privés d'Enseignement laïc ;
- Vu le Décret n°06.388 du 29 Décembre 2006, portant organisation et fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et fixant les attributions du Ministre ;
- Vu le Décret N°08.160 du 15 Avril 2008, portant nomination ou confirmation du personnel au Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et son modificatif subséquent ;

- Vu l'Arrêté n° 624 du 02 Septembre 2005, portant condition d'ouverture des Etablissements privés d'Enseignement en République Centrafricaine ;
- Vu la demande d'ouverture d'un établissement d'Enseignement Préscolaire et Fondamental 1 Privé introduite par l'Association des filles de Sacré Cœur de Jésus, de Bimbo ;
- Vu l'Avis Technique établi par les Services de la Direction de l'Enseignement Privé et du Partenariat Educatif (DEPPE).

SUR PROPOSITION DU DIRECTEUR DE CABINET

ARRETE

- Article 1 :** Il est autorisé l'ouverture d'un Etablissement d'Enseignement Privé Catholique Associé, sections Préscolaire et Fondamental 1 dénommé « **Ecole du Sacré Cœur de Jésus** » à Bimbo, Préfecture de l'Ombella-Mpoko, dans l'Inspection Académique du Centre – Sud (IACS).
- Article 2 :** l'Ecole du Sacré Cœur de Jésus est soumis aux textes officiels en vigueur dans les Etablissements d'Enseignement Publics et Privés de la République Centrafricaine.
- Article 3 :** Le présent Arrêté qui prend effet à compter de la date de sa signature, sera enregistré et communiqué partout où besoin sera./-



Gisèle Annie NAM

Ampliatiions :

MEPSA.....1
DIR.CAB.....1
DGEFP/DEPPE.....2
IACS.....2
INT/CHRONO.....2

Annexe 11 : Arrêté n° 0026 de 1997 fixant les conditions d'ouverture des écoles privées en Centrafrique (Source : SGEAC).

CABINET

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION
NATIONALE

DIRECTION DE L'EDUCATION
FONDAMENTALE - 2 ET SECONDAIRE
GENERALE

SERVICE DE L'EDUCATION
FONDAMENTALE - 2 ET SECONDAIRE
GENERALE PUBLIQUE

Unité - Dignité - Travail

Bangui, le 23 Avril 1997

N°0026/MEN/CAB/SG/DGEN/DEF2SG/SEF2SGP -

ARRETE

**FIXANT LES CONDITIONS D'OUVERTURE DES ETABLISSEMENTS
PRIVES D'ENSEIGNEMENT**

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

Vu La Constitution du 14 janvier 1995 ;

Vu L'Ordonnance n°72.040 du 12 mai 1972 autorisant la création d'Etablissements Privés d'Enseignement Laïc ;

Vu L'Ordonnance n°84.031 du 14 mai 1984 portant organisation de l'Enseignement en République Centrafricaine ;

Vu Le Décret n°96.116 du 06 juin 1996 portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;

Vu Le Décret n°96.174 du 17 juin 1996 portant nomination des Membres du Gouvernement d'Union National ;

Vu Le Décret n°72.147 du 12 mai 1972 fixant les modalités d'application de l'ordonnance n°72.040 du 12 mai 1972, autorisant la création d'Etablissements Privés d'Enseignement Laïc ;

25

Vu Le Décret n°94.098 du 26 mars 1994 portant organisation du Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et de la Technologie et fixant les attributions du Ministre ;

Vu Le Décret n°95.353 du 16 décembre 1995 portant nomination ou confirmation du personnel du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche Scientifique et de la Technologie;

SUR PROPOSITION DU SECRETAIRE GENERAL DE L'EDUCATION NATIONALE

ARRETE

Art. 1er : La création d'un Etablissement Privé d'Enseignement ou d'un Centre Privé de Formation Professionnelle est subordonnée à l'obtention préalable d'une autorisation délivrée par Arrêté du Ministre de l'Education Nationale après enquête de moralité et examen d'un dossier d'agrément présenté par le Fondateur de l'Etablissement ou son Représentant.

Art. 2 : Toute demande d'ouverture d'établissement doit être adressée au Ministère de l'Education Nationale, accompagnée d'un dossier composé comme suit :

- a) Renseignements relatifs au Promoteur ;
- Une demande manuscrite ;
 - Extrait de casier judiciaire datant de moins de trois mois ;
 - Curriculum vitae ;
 - Copies légalisées ou Attestation des diplômes ;
 - Liste des mobiliers manuels scolaires, autres matériels didactiques et matériels de bureaux ;

- b) Renseignements relatifs à l'Etablissement ;
- Plan d'ensemble de l'implantation, comportant les salles de classes, les bureaux administratifs, installations sportives, installations sanitaires, dépendances et autres ;
 - Statut donnant toutes les indications de lieu, dénomination exacte, caractéristiques de l'Etablissement (enseignement primaire, secondaire, général, technique ou professionnel) Régime (intérieur ou extérieur) fréquentation (mixte, masculine ou féminine,) cycle et durée des études et diplômes proposés ;
 - Règlement intérieur définissant l'organisation et le fonctionnement de l'Etablissement ;
 - Modalité de recrutement, discipline, travail, personnel enseignant permanent.

c) Frais de dossier :

- 1 - Etablissement Primaire 20 000 Frs cfa
- 2 - Etablissement Secondaire Général et Technique 50 000 Frs cfa
- 3 - Etablissement Supérieur 100 000 Frs cfa

Art. 3 : Le demandeur doit justifier de ressources financières garantissant la viabilité de son projet et produire à cet effet un extrait ou une attestation de compte bancaire.

Art. 4 : Les demandes d'ouverture d'Etablissement doivent être déposées avant le 30 juin de chaque année. Les autorisations d'ouverture ne peuvent avoir effet que pour compter de la rentrée scolaire suivante.

Art. 5 : L'autorisation d'ouverture ou la notification du refus d'ouverture doivent intervenir dans les trois mois suivant le dépôt de la demande. Passé ce délai, l'autorisation peut être considérée comme accordée, si le refus d'ouverture n'a pas été notifié au demandeur.

Art. 6 : Le Directeur d'une école fondamentale privée doit être titulaire du Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Enseignement Fondamental 1 ou d'un Diplôme équivalent.

Art. 7 : Le Directeur d'un Etablissement d'Enseignement Secondaire doit être titulaire d'un Certificat d'Aptitude Professionnel d'Enseignement dans le Premier Cycle des Collèges si l'Etablissement est d'Enseignement Fondamental 2, et d'une Licence ou Maîtrise d'Enseignement si l'Etablissement est un lycée à cycle complet.

Le Directeur d'un Etablissement d'Enseignement Technique ou Professionnel doit être titulaire d'un Diplôme Supérieur d'Enseignement Technique Professionnel.

Art. 8 : Pour enseigner dans un Etablissement Privé ; le postulant doit présenter un dossier comprenant les éléments ci-après :

- Une demande d'emploi adressée au Responsable de l'Etablissement ;
- Un Certificat Médical datant de moins de trois mois ;
- Un extrait d'acte de naissance ;
- Les attestations ou les copies légalisées des diplômes d'enseignement.

- Art. 9 :** Sauf dérogation expresse du Ministre de l'Education Nationale suite à une requête du demandeur, les programmes d'enseignement et les plans de progression sont les mêmes que ceux des Etablissements Publics de caractéristiques similaires.
- Art. 10 :** Les Etablissements Privés d'Enseignement sont placés sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale qui y exerce un contrôle régulier par l'intermédiaire de l'Inspecteur Général de l'Education Nationale et des Inspecteurs d'Académies, notamment par le suivi des activités pédagogiques.
- Art. 11 :** Les Etablissements Privés d'Enseignement ne sont pas habilités à délivrer des Diplômes nationaux qui sont du domaine exclusif du Ministère de l'Education Nationale.
- Art. 12 :** Toute personne physique ou morale, propriétaire d'un Etablissement Privé d'Enseignement, en assume la responsabilité civile et pénale.
- Art. 13 :** Tout Etablissement Privé d'Enseignement peut être fermé sur décision du Ministre de l'Education Nationale, lorsque la qualité des enseignements y est jugée non satisfaisante ou lorsque l'Etablissement ne répond pas aux normes administratives d'hygiène et de sécurité définies par les lois et règlements en vigueur.
- Art. 14 :** Toute demande d'autorisation d'ouverture non conforme aux dispositions du présent Arrêté sera irrecevable.
- Art. 15 :** Toute personne ayant ouvert un Etablissement Privé d'Enseignement sans l'autorisation du Ministre de l'Education Nationale s'expose aux sanctions suivantes :
- Fermeture immédiate de l'Etablissement ;
 - En cas de récidive, confiscation des biens, meubles et immeubles au profit de l'Etat.
- Art. 16 :** Le présent Arrêté, qui abroge toutes dispositions antérieures contraires et prend effet à compter de la date de sa signature, sera enregistré et communiqué partout où besoin sera.-

Albert MBERIO

IV- PRESENTATION SYNTHETIQUE DES CARACTERISTIQUES PHYSIQUES ET HUMAINES DE LA RCA

CARACTERISTIQUES PHYSIQUES ET HUMAINES DE LA RCA	
Situation géographique	
Coordonnées :	entre 14°20 et 27°25 Est, 2°16 et 11°20 nord
Superficie :	623.000 Km ²
Pays limitrophes :	Tchad, Cameroun, Congo, RDC et Soudan
Relief :	Plaines, Hauts massifs cristallins
Sous-sol	Importantes potentialités minérales : -Diamant et or (exploitation artisanale) -Indices de fer, uranium, pétrole, étain, cuivre, etc.
Hydrographie	2 bassins : -Bassin de l'Oubangui au Sud (le Mbomou, Kotto et Lobaye) ; -Bassin du Tchad au Nord (l'Ouham, Péné, Bar-Aouk)
Climat	3 types de climat : -Climat Equatorial au Sud (plus de 1500 mm d'eau) -Climat inter-tropical au Centre (entre 1000 et 1500) -Climat sub-sahélienne au Nord (moins de 1000 mm) -Température annuelle moyenne : 26°
Végétation	3 types de végétation : - forêt équatoriale au Sud (variété d'essence précieuse) - savanes (boisée, arbustive et herbeuse) au Centre - steppes au Nord
Données démographiques	
Population (estimation 2000) :	3,5 millions
Population < 15 ans :	47 %
Population 15-59 ans	50 %
Population 60 ans ou +	3 %
Population féminine :	51 %
Population masculine	49 %
Taux de croissance naturel :	2,5 %
Densité :	6 hab./km ²
Population urbaine	39 %
Population rurale	61 %
Taux de natalité (1994) :	38 ‰
Taux de mortalité générale (1988) :	16,7 ‰
Taux de mortalité infantile (2000) :	130,6 ‰
Taux de mortalité des moins de 5 ans (2000) :	194 ‰
Espérance de vie à la naissance (1988) :	49 ans
Organisation politique	
Indépendance :	13 août 1960
Constitution démocratique	Adoptée en janvier 1995
3 pouvoirs :	l'Exécutif, le Législatif et le Judiciaire
Régime	Semi-Présidentiel de 6 ans renouvelables une fois
Dernière élection présidentielle :	Le 19 septembre 1999
Gouvernement dirigé par :	Un Premier Ministre nommé par le Président
Assemblée Nationale :	105 députés élus pour 5 ans, élections 1998
Cours Constitutionnelle :	9 membres
Langues officielles :	Français et Sango
Organisation administrative	

CARACTERISTIQUES PHYSIQUES ET HUMAINES DE LA RCA

7 régions administratives ;

- Région 1 : Préfecture de l'Ombella-Mpoko et Lobaye avec Chef-lieu : Bimbo
- Région 2 : Préfecture de Nana-Mambéré, Mambere-Kadei et Sanga-Mbaéré : chef-lieu Berberati
- Région 3 : Ouham et Ouham-Pende : chef-lieu : Bossangoa
- Région 4 : Kémo, Nana-Grebizi et Ouaka : chef-lieu : Sibut
- Région 5 : Haute-Kotto, Vakaga et Bamingui-Bangoran : chef-lieu : Bria
- Région 6 : Basse-Kotto, Mbomou et Haut-Mbomou : chef-lieu : Bangassou
- Région 7 : Bangui

16 préfectures

66 sous préfectures

174 communes

Capitale Bangui

9 500 villages/quartiers

Indicateurs économiques

PIB (en 1999) :	684 milliards de F.CFA
PIB/hab (1999) :	180.931 F. CFA
Taux de croissance du PIB (1999) :	3,5%
Indice de Développement Humain (2002) :	0,342 (165 ^{ème} /173 pays)
Poids de la dette	Plus de 90 % des recettes propres de l'Etat

Indicateurs de santé

5 centres anti-lèpre

21.342 hab/médecin ; 7189 hab/formation sanitaire

1 lit pour 800 habitants

55% des enfants 0-4 ans ont souffert du paludisme (2000)

37% des enfants 0-4 ans ont souffert de diarrhée (1998)

55% de la population a accès à l'eau potable

Diagnostic du secteur de l'éducation

a) Enseignement Préscolaire : 175 jardins d'enfants, 30 écoles maternelles a Bangui et 5 en province

b) Enseignement Primaire et secondaire :

1. Inspection académique de Bangui :

-Primaire : 98.084 élèves (48.381 filles), 112 écoles primaires publiques et 26 privées, 1.165 salles de classe, 984 enseignants qualifiés (285 femmes), 397 enseignants non qualifiés (284 femmes), 54.180 table-bancs;

-Secondaire : 8 lycées d'enseignement général, 1 lycée technique, 1 école de métier d'art et 1

Collège d'enseignement technique féminin publics et 19 établissements secondaires techniques et professionnels privés;

2. Inspection d'Académie du centre :

-Primaire : 21.360 élèves (8.018 filles), 114 écoles, 330 salles de classe, 192 enseignants qualifiés (16 femmes), 127 enseignants non qualifiés (9 femmes), 14.400 table-banc

-Secondaire : 4 publics dont 3 lycées, 1 collège d'enseignement général, 2 prive dont 1 lycée catholique et 1 séminaire

3. Inspection académique du Centre-Est :

-Primaire : 28.078 élèves (10.313 filles), 149 écoles, 455 salles de classe, 216 enseignants qualifiés (10 femmes), 204 enseignants non qualifiés (13 femmes), 17.139 table-banc

-Secondaire : 3 lycées et 3 collèges d'enseignement général

4. Inspection académique du Centre-Sud :

-Primaire : 55.145 élèves (22.494 filles), 210 écoles, 679 salles de classe, 313 enseignants qualifiés (43 femmes), 324 enseignants non qualifiés (41 femmes), 31.485 table-banc

-Secondaire : 2 lycées et 7 collèges d'enseignement général

5. Inspection académique du Nord :

-Primaire : 44.746 élèves (15.875 filles), 291 écoles, 735 salles de classe, 216 enseignants qualifiés (10 femmes), 362 enseignants non qualifiés (9 femmes), 22.764 table-banc;

CARACTERISTIQUES PHYSIQUES ET HUMAINES DE LA RCA

-Secondaire : 5 lycées et 6 collèges d'enseignement général et 1 séminaire

6. Inspection académique du Nord-Est :

-Primaire : 7.814 élèves (10.395 filles), 63 écoles, 108 salles de classe, 58 enseignants qualifiés (30 femmes), 59 enseignants non qualifiés (3 femmes), 3.436 tables-bancs ;

-Secondaire : 3 lycées et 2 collèges d'enseignement général

7. Inspection académique de l'Ouest :

-Primaire : 54.024 élèves (19.386 filles), 257 écoles, 701 salles de classe, 284 enseignants qualifiés (23 femmes), 387 enseignants non qualifiés (33 femmes), 26.462 tables-bancs ;

-Secondaire : 3 lycées, 3 collèges d'enseignement général et 4 séminaires catholique

8. Inspection académique du Sud-Est :

-Primaire : 26.243 élèves (9.512 filles), 211 écoles, 561 salles de classe, 229 enseignants qualifiés (18 femmes), 232 enseignants non qualifiés (21 femmes), 22.078 table-banc,

-Secondaire : 4 lycées et 3 collèges d'enseignement général

TOTAL RCA : Primaire : 335.500 élèves (136.879 filles), 1.433 écoles, 4.730 salles de classe,

2.492 enseignants qualifiés (435 femmes), 2092 enseignants non qualifiés (413 femmes), 191.945 tables

Taux brut de scolarisation au primaire : Ensemble=56 %; Masculin = 55%, Filles=47 %

Taux Net de Scolarisation au primaire 2001 : Ensemble = 40 %; Garçons=46%, Filles=34%

Taux brut de scolarisation au secondaire : Ensemble=9% masc.= 11,3%; Féminin 7%

Taux de déperdition au primaire : ensemble = 32%; garçons =32%; filles=33%

Taux de déperdition au secondaire : ensemble = 26 % ; garçons=25% ; filles=28%

Parité filles/garçons au primaire = 0,68

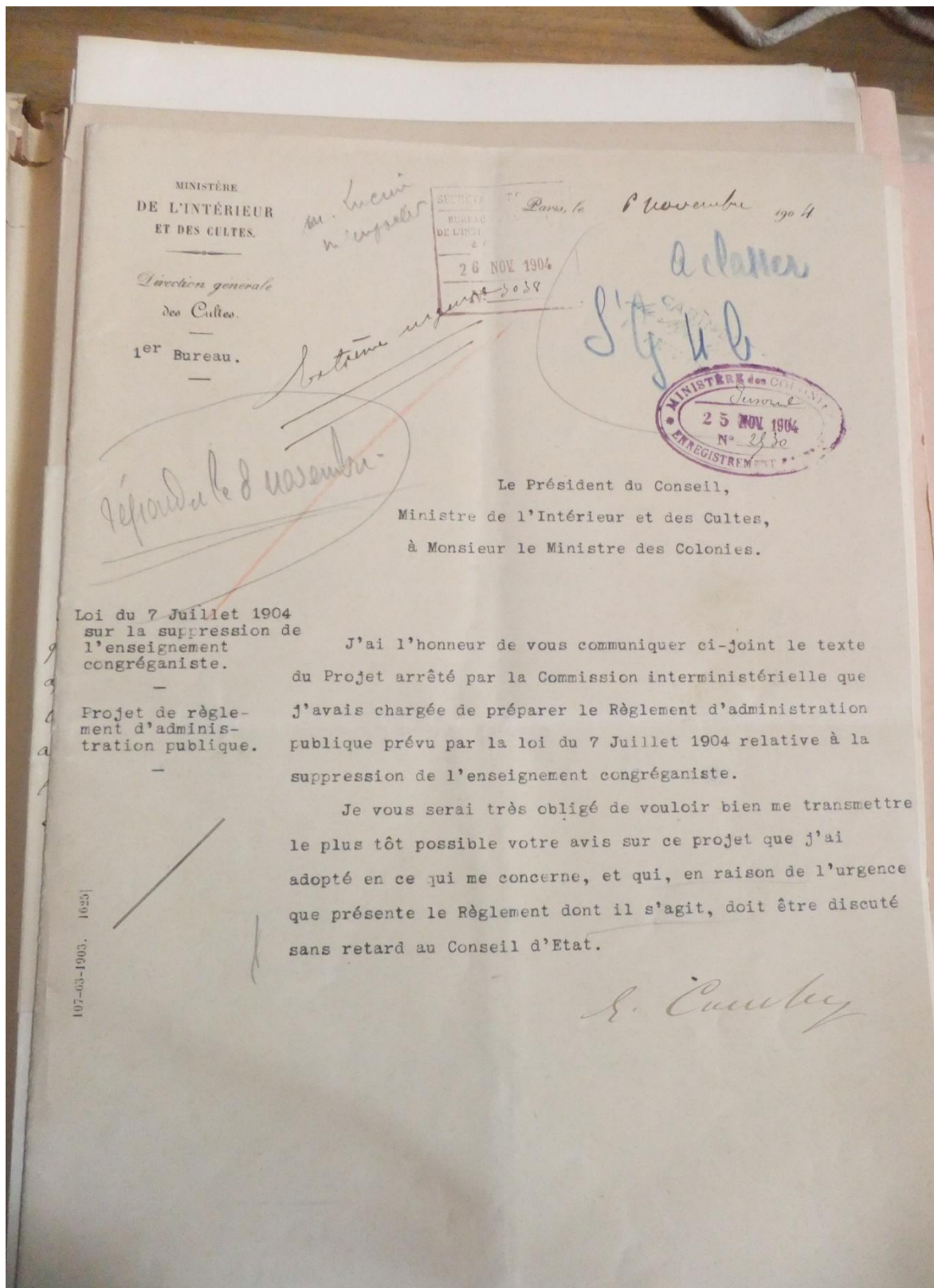
Parité filles/garçons au secondaire = 0,62

Annexe 13 : Liste des compagnies concessionnaires coloniales installées en Oubangui-Chari (Cf. DOYARI DONGOMBE Célestin, p. 71-72).

Nom Compagnies	Superficie en Km²	Zone/Région
Compagnie Sultanat du Haut-Oubangui	140.000	Est
Compagnie Française du Congo et des Colonies françaises	124.000	Ouest
Compagnie de la Haute-Sangha	65.500	Ouest
Compagnie de l'Oubangui-Chari-Ombella	60.000	Ouest
Compagnie de la Kotto	37.000	Centre-Est
Compagnie les Produits de la Lobaye	32.400	Sud-Ouest
Compagnie les Produits de la Sangha-Lippa-Ouessou	20.000	Sud-Ouest (extrême pointe)
Compagnie du Kouango Français rive droite	15.300	Centre-Sud
Compagnie du Kouango Français rive gauche	15.300	Centre-Sud
Compagnie Bretonne du Congo	15.000	Centre
Compagnie M'Poko	13.900	Bangui (capitale)
Compagnie Agricole-Kadéï	12.000	Sud-Ouest
Compagnie Ouham et Nana	10.000	Centre-Nord
Compagnie de la Mobaye	8.000	Sud-Est
Compagnie de la Kadéï-Sangha	6.500	Sud-Ouest
Compagnie Ekela-Sangha	5.040	Ouest
Compagnie Mambéré-Sangha	5.000	Sud-Ouest

Source : Liste établie par DOYARI DONGOMBE Célestin, p. 71-72.

Annexe 14 : Projet de décret d'application en métropole et aux colonies pour l'exécution de la loi relative à la suppression de l'enseignement congréganiste initié par Émile Combes (Source : ANOM, F.M. 65, carton 652, dossier 1).



MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR ET DES CULTES.

PROJET DE DÉCRET

PORTANT

RÈGLEMENT D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

POUR

L'EXÉCUTION DE LA LOI DU 7 JUILLET 1904

RELATIVE

À LA SUPPRESSION DE L'ENSEIGNEMENT CONGRÉGANISTE.

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE,

Sur le rapport du Ministre de l'Intérieur et des Cultes;

Vu la loi du 7 juillet 1904, relative à la suppression de l'enseignement congréganiste et notamment l'article 5, § 8, ainsi conçu : « Un décret d'administration publique déterminera les mesures propres à assurer l'exécution de la présente loi »;

Vu la loi du 24 mai 1825, notamment l'article 7;

Vu la loi du 1^{er} juillet 1901 relative au contrat d'association;

Vu l'article 1963 du Code civil;

Vu l'article 1042 du Code de procédure civile, et l'article 121 du décret du 18 juin 1811;

Vu les avis des Ministres de la Justice, des Affaires étrangères, des Finances et des Colonies;

Le Conseil d'État entendu,

DÉCRÈTE :

TITRE 1^{er}.

Régularisation des statuts et affectation des biens.

ARTICLE PREMIER.

Toute congrégation ou communauté qui ayant été autorisée pour l'enseignement et pour d'autres objets conserve, par application du paragraphe 4 de

l'article 1^{er} de la loi du 7 juillet 1904, le bénéfice de son autorisation, doit supprimer de ses statuts toutes les dispositions relatives à l'enseignement en France.

Elle adresse au Ministre des Cultes, dans le délai de six mois, à partir du jour de la publication du présent règlement, cinq exemplaires de ses statuts ainsi modifiés, lesdits exemplaires certifiés par la supérieure de la congrégation ou de la communauté.

Il est délivré récépissé de ces exemplaires au moment du dépôt.

Si ce dépôt n'a pas été effectué dans le délai ci-dessus imparti, il est procédé à la dissolution de la congrégation ou de la communauté dans les conditions prévues au paragraphe 3 de l'article 13 de la loi du 1^{er} juillet 1901.

ART. 2.

Le Ministre des Cultes appose son visa sur les exemplaires qui lui ont été transmis, après avoir vérifié si le texte des statuts ne contient plus aucune disposition relative à l'enseignement en France.

Quatre des exemplaires ainsi visés, sont adressés par lui : 1^o à la congrégation ou à la communauté; 2^o au préfet du département; 3^o à l'évêque du diocèse; 4^o au Conseil d'État.

Si le Ministre des Cultes laisse écouler six mois à partir de la délivrance du récépissé, sans avoir, soit transmis à la congrégation ou à la communauté, l'exemplaire des statuts visés par lui, soit présenté des observations au sujet de la vérification ci-dessus prescrite, la congrégation ou la communauté est considérée comme ayant satisfait aux prescriptions du paragraphe 1^{er} de l'article précédent.

A partir du jour, soit de l'apposition du visa, soit de l'expiration du délai de six mois prévu ci-dessus, les statuts approuvés, vérifiés et enregistrés avant la loi du 7 juillet 1904, cessent d'être en vigueur et les congrégations ou les communautés ne peuvent plus se prévaloir que de ceux qui ont été visés ou qu'elles ont régulièrement déposés.

ART. 3.

Les congrégations visées au dernier paragraphe de l'article 1^{er} de la loi du 7 juillet 1904 doivent, dans les six mois qui suivent l'arrêté de fermeture de ceux de leurs établissements affectés aux services scolaires, justifier qu'elles ont satisfait aux prescriptions du paragraphe 4 de l'article 5 de ladite loi. Le Préfet du département dans lequel sont situés les établissements fermés, ou son délégué, peuvent procéder à toutes les visites et constatations nécessaires pour s'assurer que les biens et valeurs ne sont plus en réalité affectés à aucun service scolaire. Il signale au Procureur de la République, toutes les affectations qui lui paraîtraient contraires aux dispositions du paragraphe 4 de l'article 5 précité.

TITRE II.

Noviciats.

ART. 4.

Les congrégations supprimées en France en vertu de l'article 1^{er}, § 2, de la loi du 7 juillet 1904 qui, lors de la promulgation de la loi, entretenaient des écoles dans les colonies, les pays de protectorat et à l'étranger et qui, par application de l'article 2, § 1^{er}, de ladite loi, veulent conserver les noviciats destinés à former le personnel de ces écoles, doivent présenter, dans les six mois qui suivront la publication du présent règlement au Ministre des Cultes une demande en vue du maintien des noviciats jugés nécessaires.

La demande contient l'indication du siège de ces noviciats, ainsi que du nombre des novices à admettre dans chacun d'eux.

ART. 5.

Il est joint à la demande :

1° Un état des écoles entretenues dans les colonies, les pays de protectorat et à l'étranger, avec la mention, pour chaque établissement, du personnel enseignant et de la population scolaire pendant les cinq dernières années.

2° La liste des personnes qui doivent être chargées d'un emploi quelconque dans les noviciats avec indication de leurs nom, prénoms, âge, lieu de naissance et nationalité.

3° Un état des biens, meubles et immeubles affectés, avant la loi du 7 juillet 1904, d'une part, aux noviciats, d'autre part aux écoles sises dans les colonies, dans les pays de protectorat et à l'étranger.

4° Le tableau dressé, établissement par établissement, des revenus, produits et dépenses de toute nature des noviciats visés au paragraphe précédent. Ce tableau est établi pour les exercices des cinq dernières années.

ART. 6.

Sur le vu de ces pièces, un décret fixe le nombre des noviciats à autoriser et celui des novices à admettre dans chacun d'eux, en tenant compte du nombre moyen d'élèves qui ont été reçus dans les écoles sises hors de France pendant les cinq dernières années.

Ce décret est rendu sur la proposition du Ministre des Cultes et après avis soit du Ministre des Affaires Etrangères, lorsque les écoles sont situées à

l'étranger ou dans les pays de protectorat, soit du Ministère des Colonies, si elles ont été ouvertes dans les colonies ou dans les pays de protectorat rattachés au Ministère des Colonies.

ART. 7.

Le décret détermine : 1° Ceux des immeubles qui affectés au service des noviciats antérieurement à la loi du 7 juillet 1904, ou à défaut et dans ce cas sur l'avis du liquidateur, ceux qui ayant appartenu aux congrégations supprimées sont soustraits aux opérations de la liquidation pour conserver ou recevoir cette affectation; 2° La quotité des valeurs mobilières que le liquidateur doit mettre pour le fonctionnement des noviciats à la disposition des congrégations visées à l'article 4, et, pendant la période de liquidation, le montant des sommes qu'il doit leur verser.

ART. 8.

Tous les ans les directeurs des Noviciats sont tenus de fournir au Ministre des Cultes.

1° Un état indiquant le nombre des écoles sises dans les colonies, les pays de protectorat et à l'étranger, qui reçoivent des maîtres ou maîtresses provenant des noviciats, le nombre de ces maîtres ou maîtresses et celui des élèves fréquentant ces écoles;

2° Une liste des jeunes gens reçus à titre de novices, dans leurs établissements avec la mention de leurs nom, prénoms, âge, lieu de naissance et nationalité;

3° Un état du personnel congréganiste attaché à chaque noviciat.

ART. 9.

Le nombre des noviciats ou celui des novices à admettre dans chacun d'eux peut, sur la demande des directeurs être augmenté par décret rendu dans les formes prescrites à l'article 6, s'il est justifié de la nécessité de cette augmentation et des ressources suffisantes pour faire face aux dépenses qui en résulteront.

Les noviciats qui, à la suite des productions exigées à l'article 8, sont reconnus inutiles à raison d'une diminution notable des élèves, peuvent être supprimés par décret rendu également dans les formes prescrites à l'article 6.

TITRE III.

Liquidation des biens et valeurs.

ART. 10.

Le Ministère public assure, dans l'arrondissement où siège le tribunal, ainsi que dans chacun des arrondissements où sont situés des établissements de la congrégation, la publicité du jugement qui a nommé le liquidateur.

ART. 11.

Le greffier du tribunal adresse sur-le-champ au juge de paix du canton dans lequel la congrégation supprimée a son siège et aux juges de paix des cantons dans lesquels sont situés les établissements de cette congrégation, avis de la disposition du jugement, si l'apposition des scellés a été ordonnée. Les juges de paix y procèdent sans retard.

ART. 12.

Dans les trois jours, le liquidateur requiert la levée des scellés et procède à l'inventaire des biens situés en France.

Dans la quinzaine de son entrée en fonctions, le liquidateur est tenu de remettre au procureur de la République de l'arrondissement dans lequel la congrégation supprimée a son siège, un mémoire du compte sommaire de l'actif et du passif de la congrégation. Un double est en même temps adressé au directeur des domaines du département dans lequel est située la congrégation. S'il n'a pas été possible au liquidateur de remettre le mémoire dans le délai prescrit, il fait connaître au Procureur de la République et au directeur des domaines la cause du retard.

Le liquidateur doit tous les trois mois adresser au Procureur de la République un état de situation de la liquidation.

ART. 13.

Lorsque les deniers détenus par la congrégation supprimée ne peuvent suffire immédiatement aux frais du jugement nommant le liquidateur, d'insertion de ce jugement dans les journaux, d'apposition des scellés, l'avance de ces frais est faite par le Trésor public. Ils sont payés, taxés et recouvrés conformément aux dispositions de l'article 121 du décret du 18 juin 1811.

ART. 14.

Ampliation des arrêtés de mise en demeure pris en exécution de l'article 3

de la loi du 7 juillet 1904 est transmise par le Ministre des Cultes au Ministre de la Justice qui les notifie à chacun des liquidateurs intéressés.

ART. 15.

Au fur et à mesure de ces notifications, et après l'expiration du délai de six mois imparti par l'article 5 § 5 de la loi du 7 juillet 1904 pour les actions en reprise ou revendication, le liquidateur procède à la vente en justice de tous les immeubles et objets mobiliers appartenant aux établissements fermés ou détenus par eux sous les réserves résultant de l'application des articles 7 et 20 du présent règlement.

ART. 16.

Le liquidateur dépose à la Caisse des dépôts et consignations les produits des ventes au fur et à mesure de leur réalisation ainsi que les revenus encaissés par lui. Il prélève sur les fonds déposés les sommes nécessaires pour payer les dettes, pour entretenir les maisons de retraite, pour être versées en vue du fonctionnement des noviciats autorisés, pour attribuer dans les conditions déterminées par l'article 31 des secours provisoires aux membres des établissements fermés, pour constituer les pensions et pour pourvoir à tous les frais de la liquidation.

La Caisse des Dépôts et Consignations est valablement libérée par les paiements qu'elle fait avec le consentement du liquidateur, mais elle ne peut solder les émoluments de celui-ci que sur le vu d'une décision judiciaire.

ART. 17.

Lorsque toutes les opérations de la liquidation sont terminées, le liquidateur adresse au Ministre des Cultes et au Ministre des Finances, la copie de ses comptes et l'extrait du jugement qui les homologue.

TITRE IV.

Maisons de retraite, pensions et secours provisoires.

ART. 18.

Les membres des Congrégations supprimées par application des paragraphes 2 et 3 de l'article 1^{er} de la loi du 7 juillet 1904, qui ne sont ni attachés aux noviciats prévus au titre II du présent règlement, ni employés dans les écoles situées dans les colonies, les pays de protectorat et à l'étranger, doivent, s'ils sont dépourvus de moyens suffisants d'existence, soit recevoir l'hospitalité dans une maison de retraite, soit obtenir une pension alimentaire ou des secours provisoires.

CHAPITRE I^{er}.

Maisons de retraite.

ART. 19.

Sont admis à l'hospitalisation les membres des congrégations qui justifient avoir eu 65 ans révolus au 1^{er} janvier 1904, ou être atteints d'invalidité.

Dans le cas où le liquidateur conteste l'invalidité, un certificat est établi par un médecin que désigne le président du tribunal.

Ce certificat est joint au dossier prévu à l'article 29.

ART. 20.

Le liquidateur fait connaître au Ministre de la justice les immeubles qui étaient affectés avant le 1^{er} janvier 1904 à la retraite des membres de la congrégation âgés ou invalides et, à défaut, ceux qu'il entend réserver à cet usage.

Il communique également la liste des membres de la congrégation qui remplissent les conditions prescrites à l'article précédent et détermine les ressources qui pourront être consacrées au fonctionnement des maisons de retraite maintenues ou à créer.

ART. 21.

Le Ministre de la justice transmet ces renseignements au Ministre des cultes qui arrête définitivement la liste des membres à hospitaliser, le nombre et le siège des maisons de retraite à maintenir ou à créer, le personnel qui doit les diriger, le nombre des congréganistes que chacune d'elles doit contenir et la quotité des ressources que le liquidateur met, tous les ans, à la disposition de chaque établissement.

ART. 22.

Les personnes chargées de la direction des maisons de retraite notifient les décès et les départs survenus dans l'année au liquidateur qui transmet copie de cette notification au Ministre de la justice.

Lorsque, par suite des décès ou des départs constatés, il est possible, en faisant une nouvelle répartition des congréganistes hospitalisés, de diminuer le nombre des maisons de retraite, le Ministre des Cultes prononce, par arrêté, la suppression de la maison devenue inutile et fixe à nouveau la quotité des ressources que le liquidateur doit mettre à la disposition des maisons de retraite maintenues, en tenant compte de la suppression prononcée.

Le liquidateur reprend immédiatement la libre disposition des biens mobi-

liers et immobiliers devenus disponibles pour en achever la liquidation conformément aux prescriptions de l'article 5 de la loi du 7 juillet 1904.

ART. 23.

Lorsque le nombre des congréganistes à hospitaliser est réduit à six, le Ministre des cultes peut autoriser le liquidateur, soit à louer un immeuble pour recevoir ces congréganistes, soit à les placer dans un établissement charitable, public ou d'utilité publique.

CHAPITRE II.

Pensions et secours provisoires.

ART. 24.

Les pensions alimentaires prévues à l'article 18 ne peuvent être accordées qu'aux membres des congrégations âgés de 45 ans au moins, à la date du 1^{er} janvier 1904.

Ceux qui remplissaient à cette date des fonctions d'administration ou d'enseignement auront droit à une pension dont la quotité est fixée sur les bases suivantes : de 45 à 50 ans, 500 francs; de 50 à 55 ans, 600 francs; de 55 à 60 ans, 700 francs; et à partir de 60 ans, 800 francs.

Ceux qui ne remplissaient pas, au 1^{er} janvier 1904, une fonction d'administration ou d'enseignement recevront une pension calculée à raison de 12 francs par année de service, sans que cette pension puisse excéder 365 francs.

Ces pensions sont constituées au moyen d'une rente viagère et, s'il y a lieu, d'une allocation supplémentaire dans les conditions fixées aux articles suivants. Elles sont incessibles et insaisissables.

ART. 25.

Les rentes viagères allouées aux membres des congrégations sont constituées à la Caisse nationale des retraites au moyen de prélèvements sur les biens acquis à titre onéreux et sur les biens acquis à titre gratuit qui ne feraient pas retour aux donateurs ou aux héritiers ou ayants droit des donateurs ou testateurs.

Lorsque ces biens sont insuffisants, le chiffre de chaque rente viagère à constituer est réduit au marc le franc proportionnellement à la valeur de ces biens et il est suppléé à cette insuffisance au moyen d'allocations supplémentaires. Ces allocations sont prélevées sur les revenus des biens acquis, à titre gratuit, et qui doivent faire retour aux personnes ci-dessus spécifiées.

Dans ce cas, le retour des biens conformément aux prescriptions de l'ar-

— 9 —
ticle 7 de la loi du 24 mai 1825 ne peut se faire qu'à l'extinction des pensions qu'ils servent à gager.

ART. 26.

Les biens, mobiliers et immobiliers, grevés du service des allocations supplémentaires sont gérés, après la clôture des opérations de la liquidation et jusqu'à l'extinction des pensions, par un administrateur-séquestre nommé, conformément aux prescriptions de l'article 1963 du Code civil, par le tribunal qui a désigné le liquidateur. Cet administrateur-séquestre dépose à la Caisse des dépôts et consignations les revenus encaissés par lui et sur lesquels il peut prélever les sommes nécessaires à l'entretien des immeubles et à la gestion des valeurs mobilières.

La Caisse des dépôts et consignations paye, par trimestre à chacun des ayants droit, et sur la production de pièces justificatives, les allocations qui leur ont été attribuées. Elle est valablement libérée par les paiements qu'elle fait dans les conditions prévues à l'article 16.

ART. 27.

Dans le cas où par suite de l'insuffisance des ressources de la liquidation, il ne peut pas être fait face au paiement intégral des allocations faites aux membres d'une même congrégation, il est opéré sur ces allocations, au prorata de chacune d'elles, une réduction fixée par arrêté du Ministre des Cultes.

La quotité des allocations, ainsi réduite, est augmentée par arrêté du Ministre, tous les trois ans, dans la même proportion, lorsque les revenus des biens frappés d'un droit de retour présentent des disponibilités, permettant cette augmentation jusqu'à ce que le total des rentes viagères et des allocations supplémentaires aient atteint le taux des pensions alimentaires tel qu'il a été fixé à l'article 24.

ART. 28.

Tout membre d'une congrégation prétendant à une pension alimentaire doit former sa demande dans un délai de six mois à dater de la publication du présent règlement ou de celle du jugement nommant le liquidateur.

Cette demande est rédigée sous forme de requête adressée au Ministre des Cultes. Elle contient l'indication des nom, prénoms et domicile de l'intéressé, ainsi que l'exposé de ses services.

Elle est revêtue de sa signature légalisée et déposée par lui, ou son mandataire, à la préfecture du département où est situé l'établissement congréganiste dont il faisait partie.

Elle est accompagnée d'un extrait de l'acte de naissance du requérant et de pièces établissant qu'il est dépourvu de moyens suffisants d'existence.

Il est donné, de cette demande, récépissé daté et signé avec indication des pièces jointes.

ART. 29.

Le préfet demande à l'évêque et au liquidateur leurs avis respectifs. Il les joint à la requête et à ses annexes et communique le tout à une commission nommée par lui.

Cette commission est composée de cinq membres pris parmi les juges du tribunal de première instance du chef-lieu du département, les conseillers de préfecture et les agents du Ministère des Finances. Elle est présidée par le vice-président du Conseil de préfecture, qui en est membre de droit, et a pour mission unique de constater, après instruction, si les postulants ont, en dehors du produit de leur travail, des ressources personnelles et de donner son avis sur les déclarations faites par eux.

Le préfet transmet ensuite le dossier, avec son avis, au Ministre des Cultes.

ART. 30.

Lorsque toutes les demandes formées par les membres d'une même congrégation sont instruites, le Ministre des Cultes arrête, après avoir pris l'avis du Ministre des Finances, la pension à attribuer à chaque congréganiste.

ART. 31.

Les membres des congrégations attachés aux établissements fermés par application de l'article 3 de la loi du 7 juillet 1904 qui justifient n'avoir aucune ressource au moment de cette fermeture, peuvent recevoir un secours à prélever sur les revenus des biens mobiliers et immobiliers qu'administre le liquidateur.

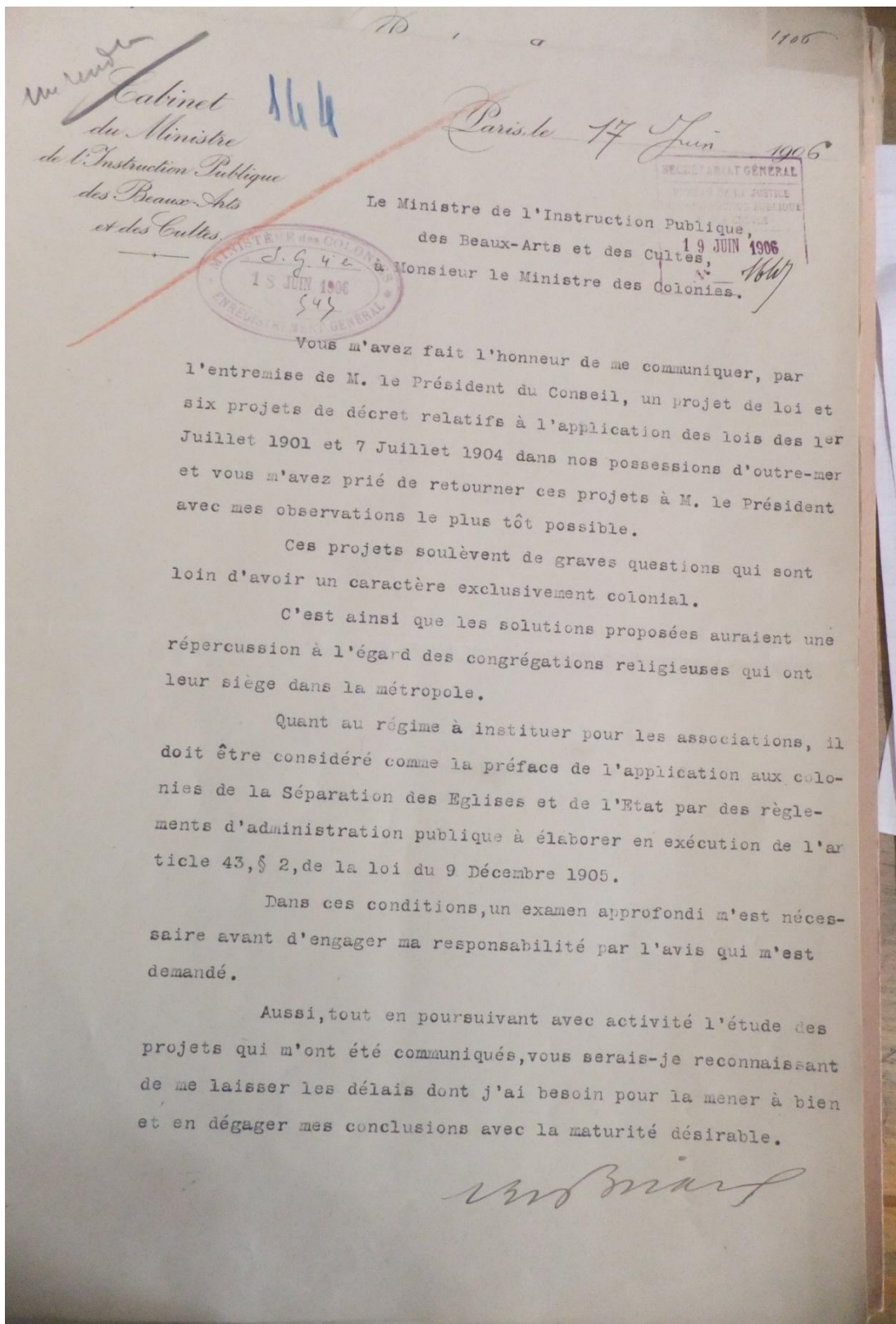
La quotité des secours à attribuer est fixée par le Ministre des Cultes, après avis du Ministre de la Justice et du Ministre des Finances.

Les secours ainsi accordés peuvent être renouvelés sans que le total des allocations annuelles puisse dépasser le maximum établi pour les pensions par l'article 24 du présent règlement.

ART. 32.

Le Ministre des Cultes est chargé de l'exécution du présent règlement qui sera publié au *Journal officiel* et inséré au *Bulletin des lois*.

Annexe 15 : Échanges de deux correspondances entre le Ministre de l'Instruction Publique et le Ministre des Colonies à propos du projet de décret sur l'application de la loi relative à la suppression de l'enseignement congréganiste en métropole et aux colonies (Source : ANOM, F.M. 65, carton 652, dossier 1).

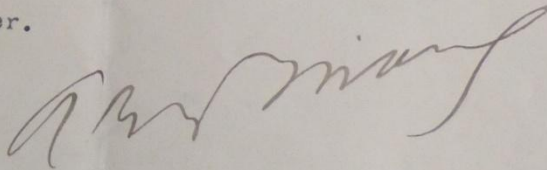


Cabinet
du Ministre
de l'Instruction Publique
des Beaux-Arts
et des Cultes.

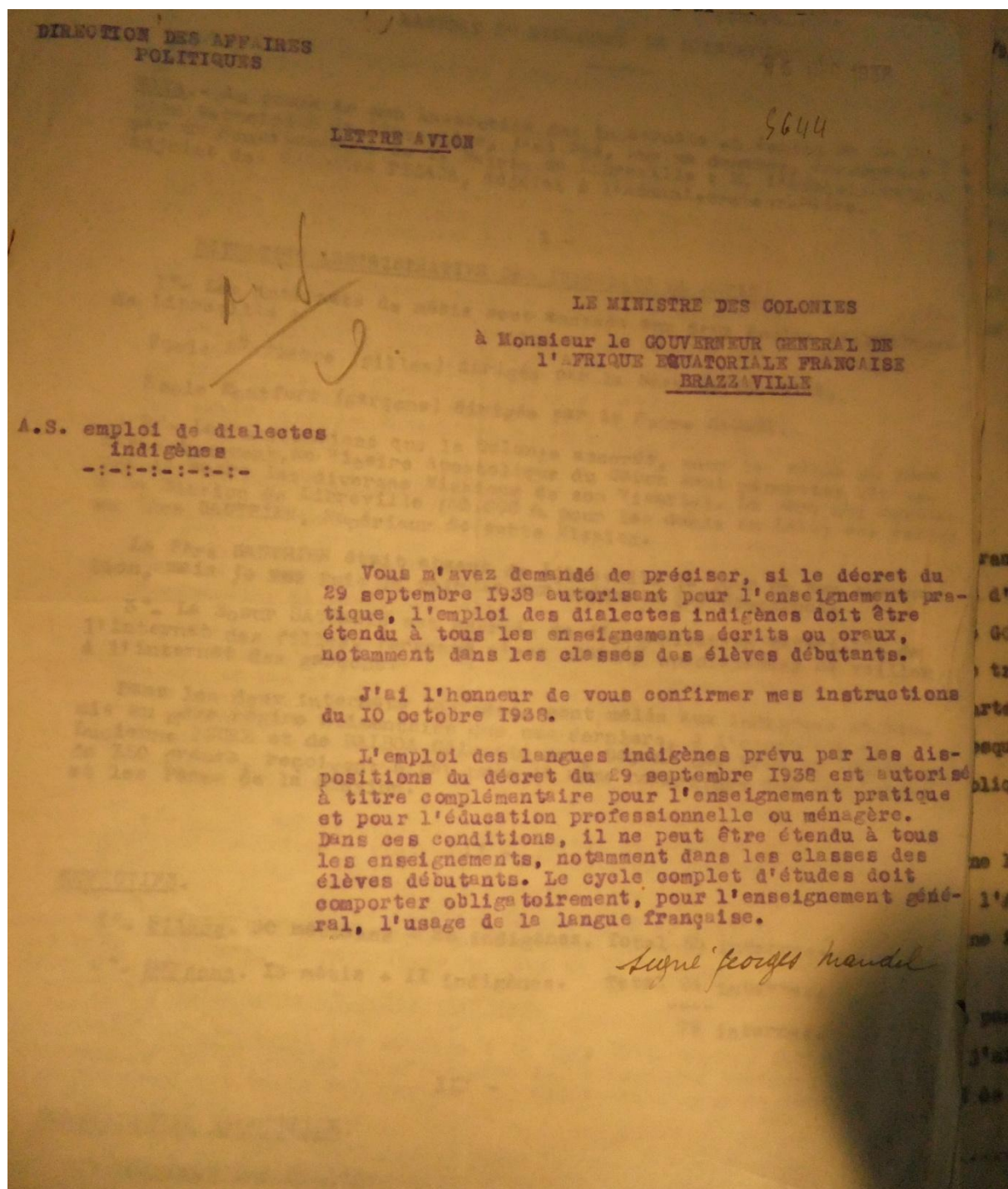
Paris, le 22 Juin 1906

Le Ministre de l'Instruction Publique,
des Beaux-Arts et des Cultes,
à Monsieur le Ministre des Colonies.

Pour me mettre en mesure de terminer en toute
connaissance de cause l'examen du projet de loi et des
projets de décret relatifs à l'application des lois des
1^{er} Juillet 1901 et 7 Juillet 1904 dans nos possessions
d'outremer, je vous serais obligé de vouloir bien me com-
munique^r les documents, utiles à cette étude, que vous de-
vez posséder.



Annexe 16 : Lettre du Ministre des Colonies, Georges Mandel, au Gouverneur Général de l'AEF suite à la question de l'usage des dialectes indigènes à l'école ou non et dans quelle condition (6 décembre 1938), (Source : ANOM, F.M. 65, carton 652, dossier 1).



Voire la transcription ci-dessous

LETTRE AVION

LE MINISTRE DES COLONIES
à Monsieur le GOUVERNEUR GENERAL DE
l'AFRIQUE EQUATORIALE FRANCAISE
BRAZZAVILLE

A.S. emploi de dialectes
indigènes

- :: :: :: :: :: :: :: :: ::

Vous m'avez demandé de préciser, si le décret u 29 septembre 1938 autorisant pour l'enseignement pratique, l'emploi des dialectes indigènes doit être étendu à tous les enseignements écrits ou oraux, notamment dans les classes des élèves débutants.

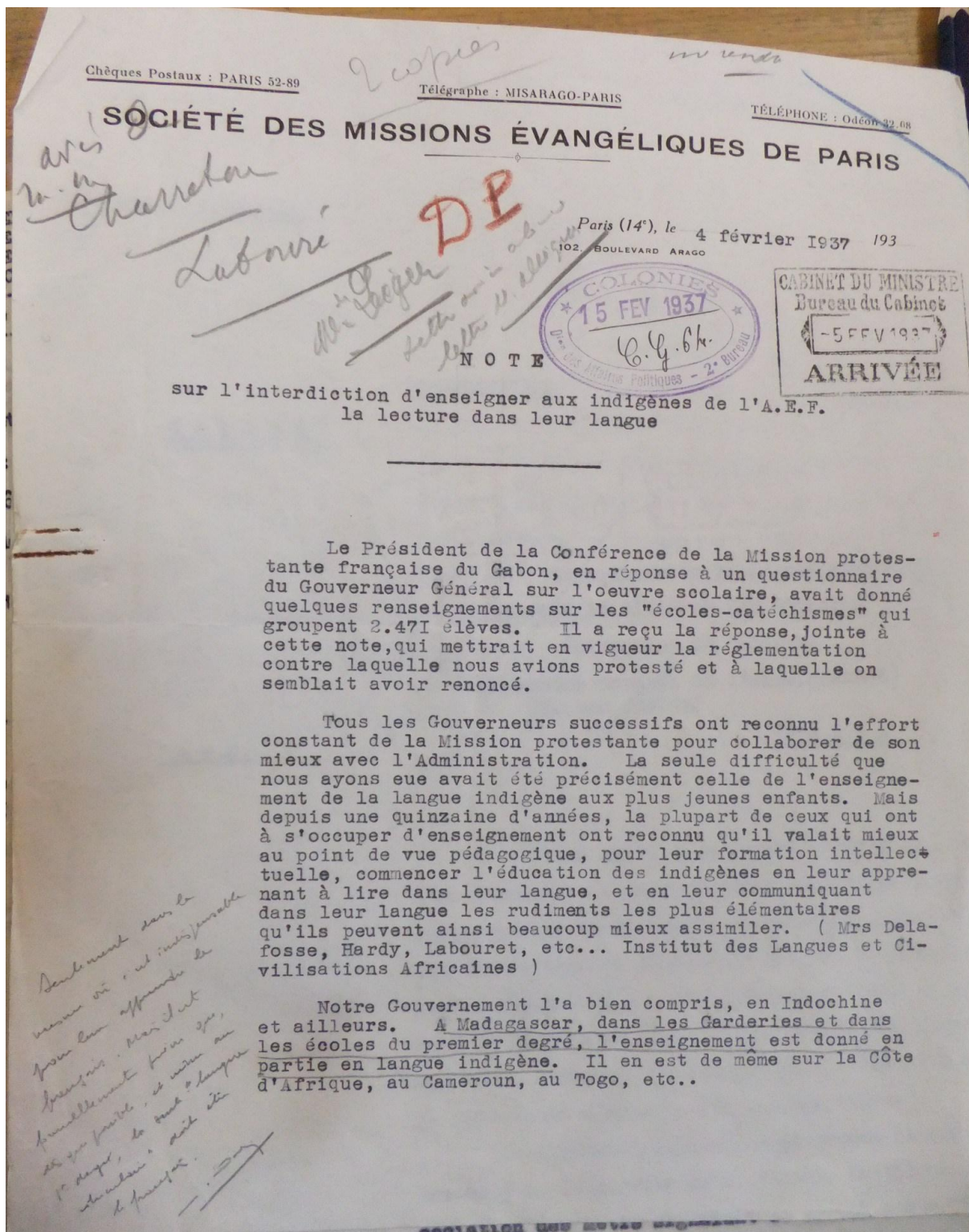
J'ai l'honneur de vous confirmer mes instructions du 10 octobre 1938.

L'emploi des langues indigènes prévu par les dispositions du décret du 19 septembre 1938 est autorisé à titre complémentaire pour l'enseignement pratique et pour l'éducation professionnelle ou ménager.

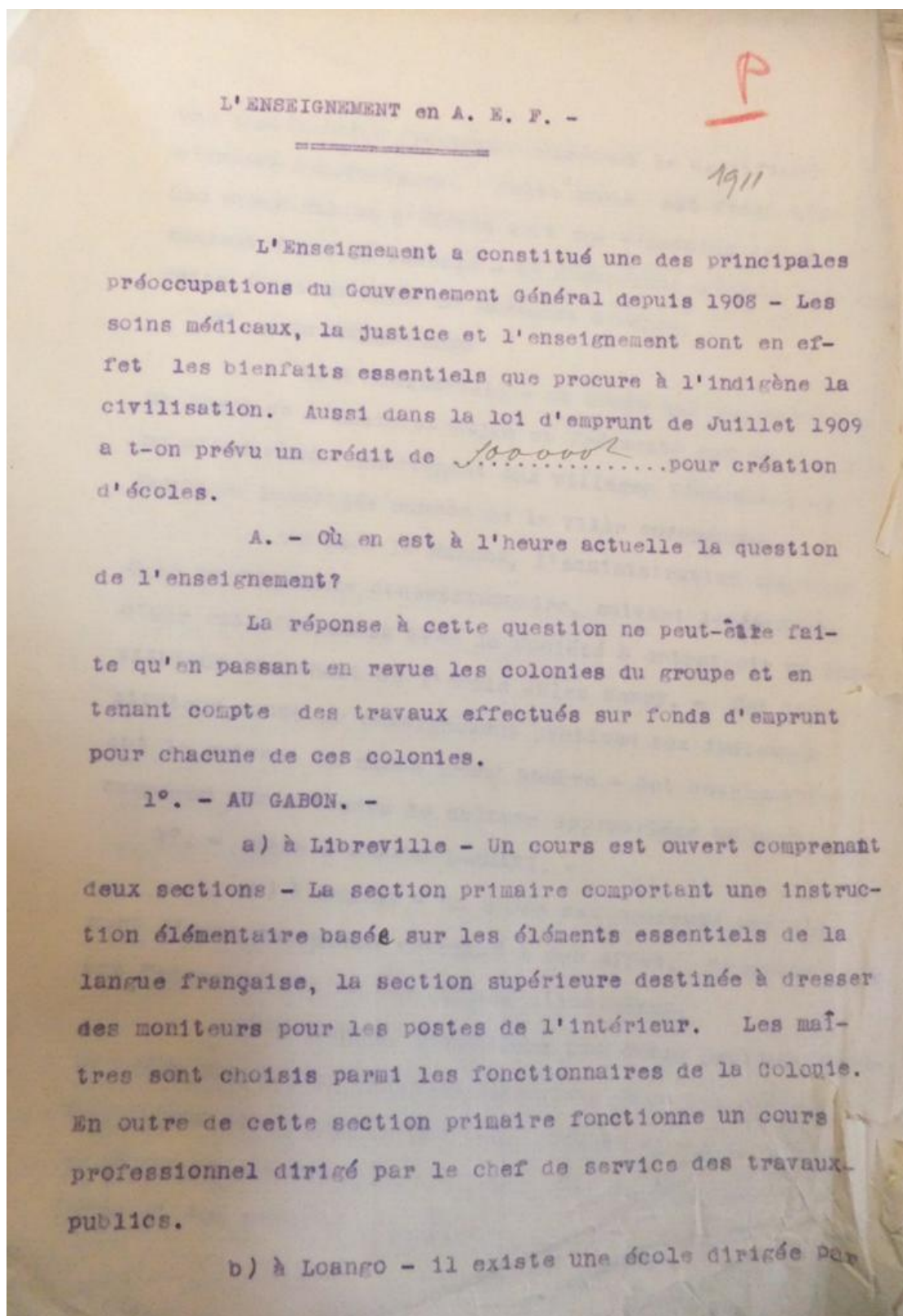
Dans ces conditions, il ne peut être étendu à tous les enseignements, notamment dans les classes des élèves débutants. Le cycle complet d'études doit comporter obligatoirement, pour l'enseignement général, l'usage de la langue française.

Signé Georges Mandel

Annexe 17 : Notes des Missions évangéliques de Paris sur l'interdiction d'enseigner aux indigènes de l'AEF dans leur langue, adressée au Ministère des Colonies (4 février 1937), (Source : ANOM, F.M. 65, carton 652, dossier 1).



Annexe 18 : Situation de l'enseignement en AEF (document non daté, mais l'année 1911 figure dessus en crayon et pas de signataire non plus), mais on y trouve des informations très importantes, (Source : ANOM, F.M. 65, carton 652, dossier 1).



une institutrice française possédant le certificat d'études pédagogiques. Cette école est fréquentée par une cinquantaine d'élèves dont une vingtaine lit couramment écrit et calcule - Le Gouverneur Général a visité cette école au moins de Novembre dernier.

2°. - AU MOYEN-CONGO

a) A Brazzaville - Un cours est professé par un agent de l'Administration et fréquenté par une centaine d'indigènes appartenant aux villages Sénégalais et Bakongos installés auprès de la ville européenne.

b) dans la Sangha, l'Administration concourt avec la Compagnie concessionnaire, suivant les termes d'une entente passée avec la Société à entretenir un instituteur provenant de l'école Jules Ferry. - Cet instituteur donne un enseignement pratique aux indigènes qui le suivent en assez grand nombre - Cet enseignement comprend des méthodes de culture appropriées au pays.

3°. - dans l'OUBANGUI-CHARI. -

a) à Bangui - un cours est professé par l'agent d'administration retribué à cet effet. Ce cours est fréquenté par un bon nombre d'indigènes.

b) à Mobaye, fonctionne une école professionnelle créée par M. le Capitaine Jacquier, dans les meilleures conditions possibles, grâce aux élèves de cette école un poste et ses dépendances a été bâti en fort peu de temps et des crédits limités.

Enfin dans les postes de l'intérieur des trois colonies ainsi que dans le Territoire Militaire du Tchad les chefs de poste de circonscriptions et subdivisions civils et militaires ont reçu pour instruction d'ouvrir ou de faire ouvrir des cours où doit être enseignée la langue française.

*
* * *

L'année 1911 doit marquer un progrès très sensible dans l'oeuvre d'enseignement.

Il fallait dans le programme général de l'enseignement dont on pouvait entreprendre l'exécution doter le chef-lieu de chaque colonie d'une école primaire complète. Il fallait aussi organiser dans chacune de ces colonies l'enseignement professionnel et tenir la main à ce que dans chaque chef-lieu de circonscription soient ouverts des cours primaires, en faisant fonds tant sur le budget d'emprunt que sur les budgets locaux.

C'est dans ce but qu'ont été achetés les immeubles situés à Libreville et dénommés immeubles pillastre pour permettre l'installation des écoles. Dans le début de cette année vont pouvoir fonctionner normalement à Libreville, l'école professionnelle ainsi que l'école primaire complète - Un instituteur et une institutrice

trice appartenant au personnel de l'enseignement seront chargés de l'école primaire. Le chef de service des travaux publics continuera à assurer la marche de l'école professionnelle. A Loango sera maintenue l'école déjà existante il sera pourvu à son entretien au moyen des ressources du budget local. -

A Brazzaville, va être terminée incessamment l'école professionnelle dont la construction a été commencée en Août 1910. Le service des Travaux-Publics du Moyen-Congo pourra en assurer le fonctionnement, car le Gouvernement Général a recruté dans le courant de l'année un certain nombre d'agents de travaux-publics (parmi les élèves sortis de l'école des Travaux Publics de Paris. Un instituteur de carrière sera mis à la tête de l'école primaire qui elle-même sera réorganisée dans un esprit essentiellement pratique.

A Bangui sera créée une école primaire complète. Les travaux de construction de cette école commencés vers la fin de l'année 1910 seront terminés à la fin du 1^{er} trimestre 1911. L'école serait dirigée par un instituteur de carrière.

Enfin le Gouvernement Général va donner aux commandants de circonscriptions les instructions les plus fermes et les plus précises pour que fonctionnent régulièrement les cours primaires dans les chefs-lieux de circonscription. L'augmentation du personnel militaire et civil va permettre ce fonctionnement. Par conséquent au cours de l'année 1911, l'Afrique Equatoriale sera dotée :

- 1°. - de trois écoles professionnâles, Libreville, Brazzaville, Mobaye.
- 2°. - de trois groupes scolaires complets Libreville, Brazzaville, Bangui.
- 3°. - de cours professé dans les chefs-lieux de circonscriptions - Ces cours seront transformés en écoles organisées partout où l'agglomération sera suffisamment importante et les cours suivis assidûment - Cette transformation sera faite incessamment à Loango.
- 4°. - Plus l'instituteur privé installé dans la Haute Sangha.

Le Gouverneur Général désireux de mettre le plus rapidement possible à exécution le programme d'enseignement qui n'a encore pu qu'être ébauché va soumettre au Département un projet de décret créant un cadre du personnel enseignant en AFRIQUE EQUATORIALE FRANCAISE. Ce personnel comprendrait cinq instituteurs et deux institutrices. Deux de ces instituteurs, ceux de Libreville et Brazzaville seront investis des fonctions et du titre de Directeur d'Ecole.

Annexe 19 : Note pour l'Inspection Générale de l'Instruction Publique adressée par le Conseiller d'État, Directeur de l'Afrique, M. DUCHÊNE, à propos du projet de loi organisant l'Instruction Publique aux colonies (21 janvier 1920), (Source : ANOM, F.M. 65, carton 652, dossier 2).

Copie pour le 2^e Bureau (A.E.F.)

DIRECTION DE L'AFRIQUE
Afrique Occidentale Française

Paris le 21 janvier 1920

39

NOTE
pour l'Inspection Générale
de l'Instruction Publique.

**Projet de loi fixant
l'organisation de
l'Instruction publi-
que aux Colonies.**

En réponse à sa note du 17 Décembre dernier, faisant suite aux communications précédemment échangées au sujet de l'organisation de l'Instruction Publique aux Colonies, j'ai l'honneur de faire connaître à Monsieur l'Inspecteur Général de l'Instruction Publique que, tout en approuvant les principes exposés dans le projet de loi qu'il m'a soumis, je crois devoir cependant présenter les observations suivantes :

Je crains tout d'abord qu'un projet de loi touchant à l'organisation de l'Instruction Publique dans toutes nos Colonies ne rencontre dans sa généralité même, dans la recherche de formules d'une application constante et universelle, un écueil insurmontable. Cette organisation répond en effet à des nécessités diverses et dépend de conditions toutes différentes, selon le pays auxquels cela s'applique. En ce qui me concerne/séparément, le projet me paraît devoir rencontrer surtout des difficultés d'ordre budgétaire.

En.....

En premier lieu, et ainsi que je le constatais déjà dans la note du 11 Novembre, la situation financière des Colonies d'Afrique ne présente pas une stabilité et une souplesse suffisantes pour imposer, même dans un délai de vingt années, une charge aussi élevée que celle entraînée par l'obligation d'établir une école primaire publique par fraction de 500 habitants.

En estimant, ce qui semble modéré, à 10 millions d'habitants pour l'Afrique Occidentale et à 5 millions pour l'Afrique Equatoriale la population indigène de nos possessions, c'est dans un délai maximum de 20 ans, 30.000 maîtres qu'il s'agirait de mettre à la charge des budgets africains. Comme chaque maître, dans cette hypothèse, dirigerait une école mixte, il n'est pas exagéré d'évaluer les frais de son entretien annuel à 5.000 francs. La dépense totale à prévoir serait donc annuellement de 150 millions de francs, indépendamment des frais de construction et d'entretien annuel des écoles. Or, en totalisant toutes les dépenses de tous les budgets de l'Afrique Equatoriale, ^{français} on n'atteint pas 120 millions de francs. Ces budgets seront-ils, dans 20 ans, en mesure de consacrer 150 millions de francs à l'Instruction publique ? Si optimiste qu'on soit, on ne peut ^{le} prévoir.

Même en faisant état d'ailleurs des dispositions de l'article 13 modifié, qui envisage des modalités spéciales d'application dans les territoires à population dispersée ou arriérée, les dépenses annuelles à prévoir

ne.....

ne correspondraient pas aux disponibilités budgétaires. Aussi pourrait-on craindre que les Colonies ne fussent ainsi placées dans l'alternative de demander la modification de la loi ou de créer de nouvelles taxes sans tenir compte des facultés contributives des assujettis. Il y a donc lieu de rechercher les bases d'un programme à la fois plus réduit et plus pratique. Je suis, pour ma part, je le répète, absolument convaincu de la nécessité de développer l'instruction dans nos possessions de l'Afrique Occidentale et de l'Afrique Equatoriale. Sans la diffusion de notre langue, sans la formation d'agents techniques et d'employés de commerce, indigènes et peu à peu sans la constitution d'une élite intellectuelle, l'avenir de la France en Afrique risque d'être compromis. Mais ce serait, je crois, faire échec à tous projets de ce genre que de les présenter avec une ampleur telle que de graves objections soient tout aussitôt suscitées.

C'est également pour des raisons budgétaires que, dans la communication précitée du 11 Novembre, j'avais aussi fait observer les inconvénients et l'~~irrégularité~~^{anomalie} d'une inscription de dépense permanente à titre de subvention à l'Institut d'enseignement colonial, aux oeuvres d'enseignement et de missions scientifiques. Ces remarques n'ayant pas fait l'objet de propositions nouvelles, j'ai tout lieu de penser que cette partie du projet n'a pas été maintenue.

D'autre part, et en supposant même que l'effort financier devienne réalisable dans la limite de temps prévue,

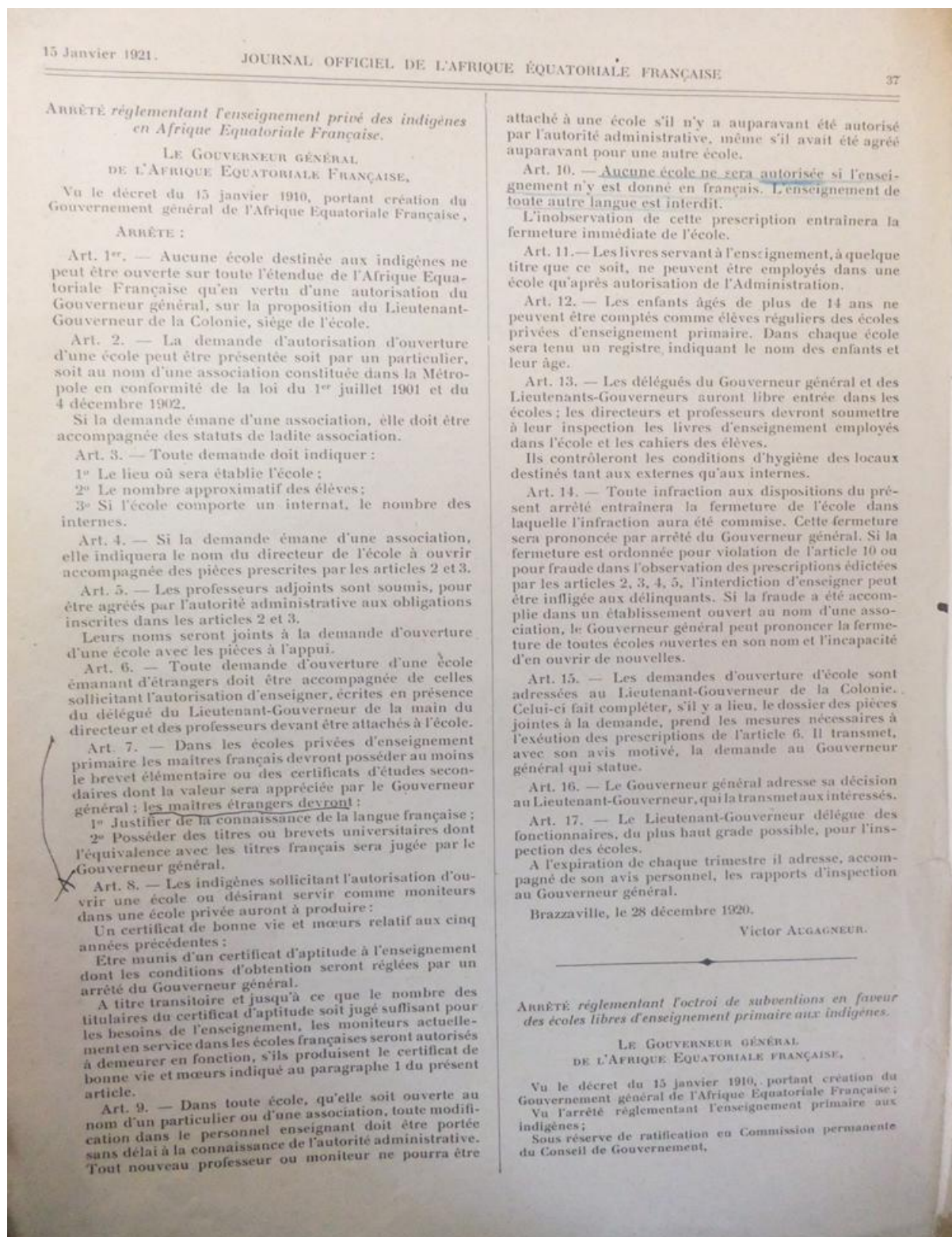
11.....

il restera encore à pourvoir les nouveaux centres scolaires du personnel enseignant indispensable. A ce point de vue, il est à craindre que des effectifs aussi élevés, même recrutés surtout par les indigènes, ^{ne} puissent se constituer assez rapidement pour assurer leur fonctionnement.

En attirant l'attention de Monsieur LUCHAIRE sur ces points principaux, je dois ajouter que le projet de loi en préparation entraînant des obligations financières pour les budgets locaux et étant susceptible d'avoir d'importantes conséquences au point de vue de la politique indigène, il me paraît indispensable d'en soumettre le texte à l'examen des Gouverneurs intéressés./.

*Le Conseiller d'Etat
Directeur de l'Afrique
Signé : Duchêne*

Annexe 20 : Trois arrêtés du Gouverneur Général Victor AUGAGNEUR réglementant l'un, l'enseignement privé des indigènes en AEF le 28 décembre 1920 et l'autre, l'octroi des subventions aux écoles libres d'enseignement primaire aux indigènes en AEF le 30 décembre 1920, et le troisième octroyant une somme de 30.000 francs à Mgr Prosper AUGOUARD pour l'année 1921 comme subvention pour les écoles indigènes le 30 décembre 1920, parus dans le *JO* de l'AEF le 15 janvier 1921, (Source : ANOM, F.M. 65, carton 652, dossier 2).



ARRÊTE :

Art. 1^{er}. — Des subventions sur le budget général de l'Afrique Equatoriale Française et les budgets locaux peuvent être accordées aux écoles ouvertes au nom de Français, en conformité des prescriptions de l'arrêté du 28 décembre 1920 sur l'enseignement primaire privé des indigènes.

Art. 2. — La forme et la quotité de ces subventions sont fixées dans chaque cas par un arrêté du Gouverneur général pris en Conseil du Gouvernement ou en Commission permanente.

Art. 3. — Au 1^{er} octobre de chaque année, les chefs de subdivision et de circonscription, dans lesquelles fonctionnent des écoles subventionnées, dressent un rapport sur chacune de ces écoles.

Le rapport indiquera :

1^o Le nombre des élèves présents en moyenne ;

2^o Les résultats obtenus.

Ces rapports seront envoyés au Gouverneur général par le Lieutenant-Gouverneur qui les accompagnera de son avis personnel motivé.

Art. 4. — Les directeurs des écoles subventionnées doivent tenir un registre sur lequel sont inscrits, chaque jour, les noms des élèves présents. Ce registre sera à la disposition des chefs de subdivision et de tous délégués de l'Administration qui devront, lors de leurs visites, en vérifier l'exactitude.

Art. 5. — En cas de violation des prescriptions de l'arrêté du 28 décembre 1920 sur l'enseignement privé des indigènes, indépendamment des sanctions prévues pour ces violations, la subvention sera immédiatement supprimée.

Art. 6. — Les demandes de subvention pourront être adressées soit directement au Gouverneur général qui en détermine l'instruction, soit aux chefs de circonscription qui les transmettent avec leur avis motivé au Lieutenant-Gouverneur, ce dernier, dans la même forme, les adresse au Gouverneur général.

Brazzaville, le 28 décembre 1920.

Victor AUGAGNEUR.

Ratifié en Commission permanente du Conseil de Gouvernement dans sa séance du 30 décembre 1920.

ARRÊTÉ accordant une somme de 30.000 francs pour l'année 1921, à Monseigneur Augouard, comme subvention des écoles indigènes.

LE GOUVERNEUR GÉNÉRAL
DE L'AFRIQUE ÉQUATORIALE FRANÇAISE,

Vu le décret du 15 janvier 1910, portant création du Gouvernement général de l'Afrique Equatoriale Française ;
Vu l'arrêté du 28 décembre 1920 sur l'enseignement privé des indigènes ;

Vu l'arrêté du 28 décembre 1920 réglementant l'octroi de subventions aux écoles indigènes privées ;

Vu la demande de subvention pour les écoles indigènes qu'il dirige dans la colonie du Moyen-Congo, présentée par Monseigneur Augouard, en date du 22 novembre 1920 ;

Vu le procès-verbal de la séance du 30 décembre 1920 de la Commission permanente du Conseil de Gouvernement ;

ARRÊTE :

Art. 1^{er}. — Une somme de 30.000 francs pour l'année 1921, est accordée à Monseigneur Augouard, comme

subvention des écoles indigènes, mentionnées dans sa demande du 22 novembre 1920.

Art. 2. — Cette somme sera prélevée sur les crédits inscrits au chapitre XIV, article 3, du budget général de l'Afrique Equatoriale Française.

Brazzaville, le 30 décembre 1920.

Victor AUGAGNEUR.

ARRÊTÉ approuvant le prélèvement d'une somme de 75.000 francs pour avance à la Société coopérative civile et militaire de Brazzaville.

LE GOUVERNEUR GÉNÉRAL
DE L'AFRIQUE ÉQUATORIALE FRANÇAISE,

Vu le décret du 15 janvier 1910, portant création du Gouvernement général de l'Afrique Equatoriale Française ;

Vu le décret du 30 décembre 1912, sur le régime financier des colonies ;

Vu le décret du 21 avril 1920, relatif à l'organisation du crédit aux sociétés coopératives de consommation aux colonies ;

Vu le procès-verbal, en date du 17 décembre 1920, de la commission prévue par l'arrêté du Gouverneur général du 22 septembre 1920 ;

Sous réserve d'approbation en Commission permanente du Conseil de Gouvernement,

ARRÊTE :

Art. 1^{er}. — Est approuvé le prélèvement sur le fonds de dotation créé à cet effet d'une somme de 75.000 francs pour avance à la Société coopérative civile et militaire de Brazzaville.

Art. 2. — Cette avance sera faite à la Société coopérative civile et militaire aux conditions suivantes :

1^o Intérêt 2 % ;

2^o Remboursement semestriel d'un vingtième à compter du 30 juin 1922.

Art. 3. — La commission nommée par arrêté du 22 septembre 1920 sera chargée de contrôler l'emploi de cette avance auprès de la Société coopérative civile et militaire.

Art. 4. — Le Lieutenant-Gouverneur du Moyen-Congo est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera enregistré et communiqué partout où besoin sera.

Brazzaville, le 30 décembre 1920.

Victor AUGAGNEUR.

APPROUVÉ en Commission permanente du Conseil de Gouvernement, dans sa séance du 30 décembre 1920.

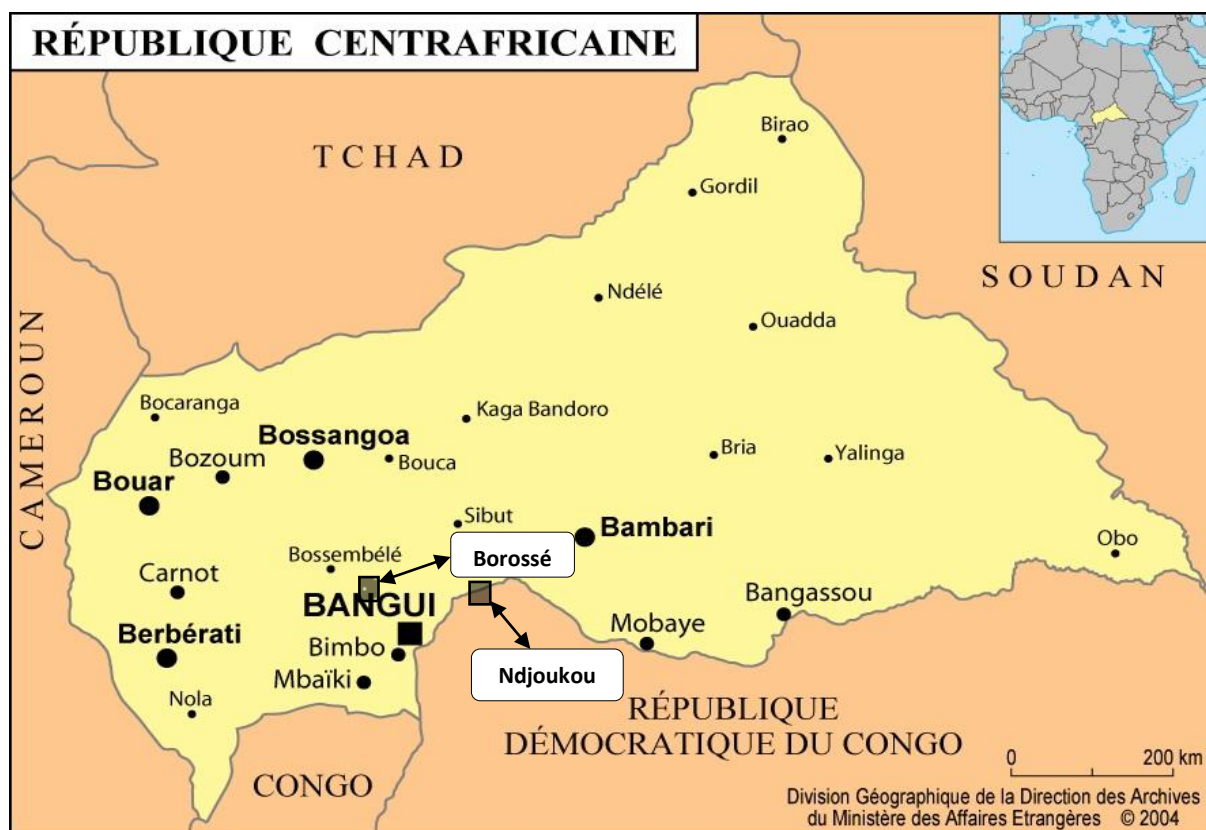
ARRÊTÉ ouvrant dans les écritures du trésorier-payeur du Moyen-Congo un compte « Fonds de dotation » pour les avances aux Sociétés coopératives de consommation.

LE GOUVERNEUR GÉNÉRAL
DE L'AFRIQUE ÉQUATORIALE FRANÇAISE,

Vu le décret du 15 janvier 1910, portant création du Gouvernement général de l'Afrique Equatoriale Française ;

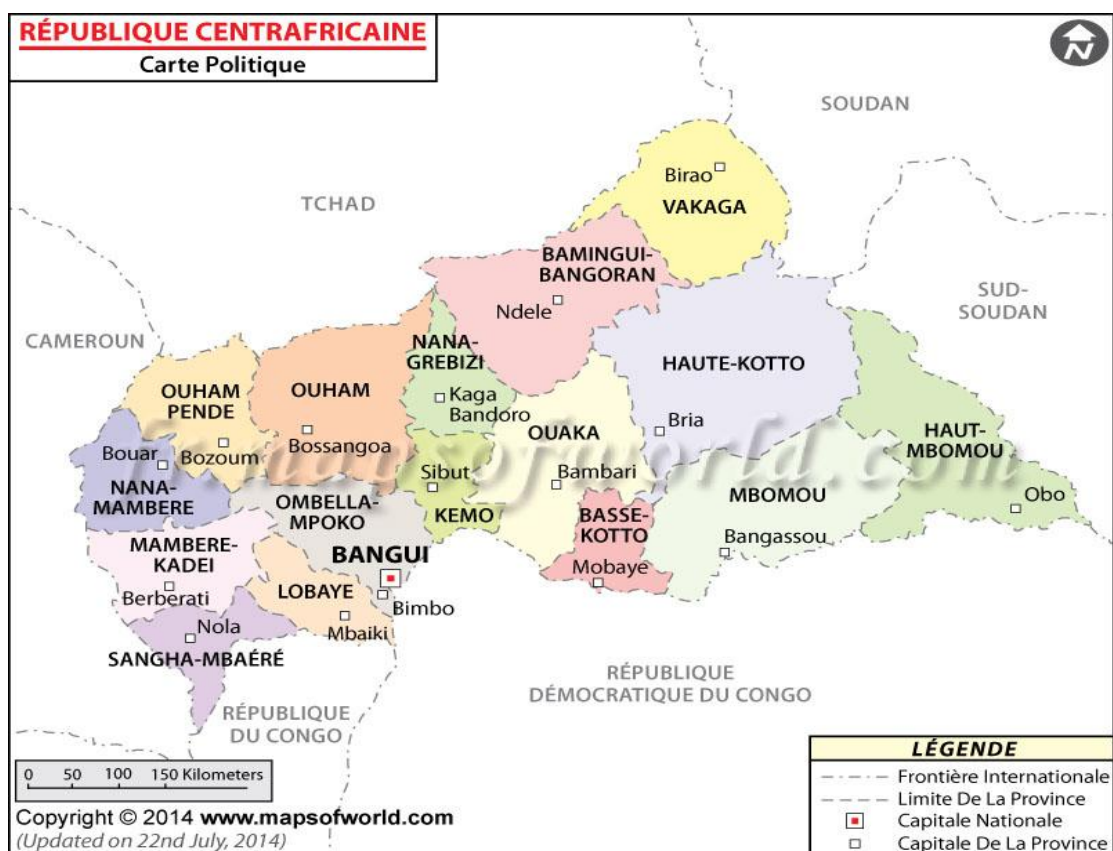
Vu le décret du 30 décembre 1912, sur le régime financier des colonies ;

Annexe 21 : Carte de Centrafrique.



Source : <http://www.vroum52.com/afriquegeo.html>

Annexe 22 : Carte administrative et politique des 16 Préfectures de Centrafrique.



Source : mapsofworld.com

Annexe 23 : Listes des établissements de l'enseignement catholique remis à l'État après la loi d'unification du 9 mai 1962 : (Source : AP. Arch. Bangui).

Liste des bâtiments scolaires appartenant aux Missions catholiques
loués à l'Etat Centrafricain.

1963

A - Diocèse de B A N G U I.

1°/ établissements du second degré :

- collège des Rapides (Garçons) à Bangui
- collège Pie 12 (Filles) à Bangui
- cours normal des filles à N.D. de Bangui.

2°/ écoles primaires :

- Ville de Bangui : les écoles Saint-Paul garçons et Saint-Paul filles ;
Saint-Louis et Sainte-Thérèse ; Saint-Charles ;
Saint-Jean ; N.D. d'Afrique garçons et N.D. d'Afrique filles ;
Fatima garçons et Fatima filles, ainsi que les deux classes
du quartier Baya.
- Ombella-Mpoko : Batalimo - Bimbo - Koula (Km 20 route de Damara) -
Bossembélé (2 bâtiments à 2 classes pour les garçons ;
2 bâtiments pour filles, dont l'un d'une classe et l'autre
de 3 classes) - Békadili - Bossinfora - Boali croisement.
- L o b a y e : Mbaïki garçons et Mbaïki filles - Bouaka - Bokanga - Loko -
Batalimo - Safa - Mbata - Boda garçons et Boda Filles -
Ngoto - écoles sur la route des Bayas.
- Kémo-Grébingui : Sibut garçons et Sibut filles - Djoukou - Dékoa garçons
et Dékoa filles - Damiri - Crampel garçons et Crampel filles.
Ndomété - Outa - Vrémay.
- N d é l é : un bâtiment de 3 classes à Ndélé.
- O u a k a : à Bambari, paroisse S. Joseph, 8 classes de garçons et
7 classes de filles.- paroisse N.D. des Victoires , 6 clas-
ses de garçons et 6 classes de filles.
Saint-Christophe (quartier Bagolo) - Awatché (3 classes)
Batobadjia (3 classes) - Agoudou (2 classes).
Grimari garçons et Grimari filles - Poumayassé - Yanguéré.
Kouango (3 classes pour filles) - Bangao.
Ippy : 8 classes de garçons et 4 classes de filles ;
Koyardé une classe - Zoubingui une classe - Mandouko une classe.
- Haute - Kotto : Bria : une école à 4 classes.

Remarques - 1. Le diocèse de Bangui attire l'attention sur l'école des garçons
de Crampel dont la charpente et la couverture ont besoin de répa-
rations ; il serait navrant que des accidents arrivent aux enfants.
2. A Koyardé et à Zoubingui (Ippy) les chapelles sont à libérer
pour le culte.

B - Diocèse de B E R B E R A T I .

1°/ un collège d'enseignement général , et
un cours normal , à la mission sainte-Anne de Berbérati.

2°/ les écoles primaires suivantes :

- Haute-Sanga - Berbérati : 4 classes de garçons et 6 classes de filles ;
Lengou 3 classes - Sapoua 2 classes -
Nola 4 classes - Carnot 3 classes - Zaorosongou 2 classes.
- Nana-Mambéré: Bouar : 6 classes de garçons - Baoro : 2 classes.
- Ouham-Pendé : Bozoum 6 classes de garçons - Bocaranga 3 classes.

Remarques : Le diocèse de Berbérati se réserve 1/ deux bâtiments scolaires de
la Mission Ste-Anne de Berbérati, et 2/ un bâtiment scolaire à la
Mission N.D. de Carnot.

Ces bâtiments sont situés à proximité des habitations des missionnaires. Ils sont du reste tous en mauvais état.

C - Diocèse de B O S S A N G O A .

Ecoles primaires :

- O u h a m : Bossangoa 15 classes G. et F. - Batangafo : 6 classes de G.
- Ouham-Pendé : Paoua : 3 classes de garçons.

Remarques - A Bouca, le diocèse de Bossangoa se réserve les deux bâtiments d'école parce qu'ils se trouvent à 15 mètres devant la façade de l'église, au milieu de la concession de la Mission. De l'un, il fera la case des Pères, et l'autre sera utilisé pour les oeuvres de jeunesse : école ménagère, cercle d'études, formation des catéchistes.

D - Diocèse de B A N G A S S O U .

1°/ un cours Normal de Garçons à Bangassou. } P. Sém.

2°/ Les écoles primaires suivantes :

- M b o m o u : Bangassou 6 classes de garçons et ⁴ classes de filles.
Ouango 5 classes de garçons - Tondomazoma 4 classes -
Gbyakété 2 classes.
- Basse-Kotto : Mobaye 3 classes de garçons - Zoupendé 2 classes -
Zoupendé 2 classes - Vogahindou 4 classes.
Alindao : 4 classes de garçons et 4 classes de filles.
Poudjio 4 classes - Ngounouman 2 classes.
Kembé 2 classes - Ndikassi 3 classes.
- Z é m i o : école en semi-provisoire.

Remarques - 1. A Alindao, le diocèse de Bangassou se réserve 2 bâtiments de 2 salles chacun en semi-dur et paille pour faire débiter la formation de jeunes cultivateurs. Ces bâtiments sont entièrement séparés de l'école (250 m en dehors de la concession scolaire) les locaux n'ont pas les dimensions réglementaires et les bâtiments sont en mauvais état.

2. Le diocèse de Bangassou cède les logements de maîtres de Poudjio, Ngounouman, Zoupendé et Vogahindou (Basse-Kotto). Par contre il se réserve ceux de Bangassou et de Ouango.

Annexe 24 : États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1994 : Rapport de la Commission E sur le Partenariat Éducatif : (Source : Archives privées personnelles).

COMMISSION E : "PARTENARIAT ÉDUCATIF"

La Commission E "Partenariat Éducatif" a travaillé à l'École Nationale d'Administration et de la Magistrature. D'entrée de jeu, elle a jugé nécessaire de renforcer le bureau initial de deux membres, ceci pour pallier toute éventualité de malaise physique dont un membre viendrait à être victime. Voici la composition du nouveau bureau :

- Président : KOULANINGA Abel
- Vice-Président : ZOKOE David
- Rapporteur : DJIBRINE Sall
- Rapporteur Adjoint : LOUBY-MOMORI Augustin

Le plan de travail proposé par le Président et définitivement retenu par les délégués après débat se résume en cinq points :

- Poids actuel de l'éducation;
- Nécessité du partenariat ;
- situation actuelle du partenariat ;
- Les types d'écoles.
- Propositions (sous forme de recommandations)

Le rôle jadis dévolu à l'école était celui de former des auxiliaires entièrement dévoués à la cause de la coloniale. L'on construisit des écoles et dota les élèves de tout ce dont ils avaient besoin pour parvenir à cette fin. L'intérêt véritable de l'école n'était compris que par ses initiateurs et l'on pérennisa le système jusqu'à l'indépendance. Les écoles confessionnelles dispensaient elles aussi un enseignement du même type tout en faisant de la morale et la catéchèse une priorité.

A/ POIDS ACTUEL DE L'ÉDUCATION

Les débats sur ces cinq points ont duré deux jours à la fin desquels une commission restreinte de sept personnes a été mise en place pour récapituler l'essentiel des débats qui a été adopté par les différents délégués à la fin de la 3ème journée. Le voici

Le rôle jadis dévolu à l'école était celui de former des auxiliaires entièrement dévoués à la cause coloniale. L'on construisit des écoles et dota les élèves de tout ce dont ils avaient besoin pour parvenir à cette fin. L'intérêt véritable de l'école n'était compris que par ses initiateurs et l'on pérennisa le système jusqu'à l'indépendance. Les écoles confessionnelles dispensaient elles aussi un enseignement du même type tout en faisant de la morale et la catéchèse une priorité.

En accédant à l'indépendance, notre pays prit à son compte la gestion du patrimoine éducatif et l'on poussa jusqu'à la nationalisation des écoles confessionnelles. L'école sera le lieu de formation des "Moundjou vouko" entièrement employés par l'État. Alors l'engorgement du système fut vite constaté et décrié. Le Séminaire National de Réflexion sur le système éducatif tenu en 1982 n'eut aucun mal à dénombrer l'inefficacité de l'École et proposa le système avec multiples filières mais dont la mise en œuvre ne peut être supportée par l'État seul. Il faut donc introduire d'autres partenaires dans le jeu éducatif si l'on veut sauver cette école moribonde.

B/ NÉCESSITÉ DU PARTENARIAT

Le partenariat est un système associant des acteurs sociaux ou économiques. Le partenariat éducatif se définira comme étant la conjugaison des efforts de plusieurs personnes ou organisations en vue de trouver des solutions aux problèmes de l'Éducation. L'École, dans un souci de démythification et de désinstitutionnalisation du système éducatif ne peut plus être uniquement l'affaire de quelques spécialistes et de l'État. Ainsi sur la base d'un dialogue franc, l'État doit faire appel à ses partenaires éducatifs qu'il doit rassurer par des actes administratifs et des textes de loi visant à repreciser les règles du jeu.

C/ SITUATION DU PARTENARIAT

Les partenaires ont existé et fonctionné chez nous chacun à sa manière selon des règles qui leur sont propres. Nous dresserons ici un tableau non exhaustif des partenaires éducatifs pour préciser leur approche quant aux actes posés pour la résolution des problèmes de l'éducation:

I. LES ASSOCIATIONS DES PARENTS D'ÉLÈVES (APE)

Partenaires dont le rôle est déterminant dans la vie scolaire, bien structurées, elles sont capables de rendre l'école agréable. La nécessité de formation aux techniques de gestion et davantage d'implication dans les problèmes scolaires s'imposeront à elles.

Néanmoins, certaines ont fait leurs preuves en construisant des bâtiments scolaires, en procurant des fournitures de première nécessité aux écoles et en arbitrant efficacement les conflits entre les différents membres de la communauté scolaire. Elles doivent désormais se restructurer à tous les degrés d'enseignement.

II. COOPÉRATION BILATÉRALE ET MULTILATÉRALE

Disponible à dessein, elle a permis la résolution d'un certain nombre de préoccupations éducatives en finançant partiellement ou totalement plusieurs projets. Toutefois, dans le cas précis des

projets éducatifs, il est souhaitable que les contreparties exigées de l'État ne constituent pas un frein à l'exécution de ces projets.

III. LES CONFESIONS RELIGIEUSES

Rappelons ici la contribution efficace et positive des écoles confessionnelles qui, après leur nationalisation a conduit à un constat d'échec de nos jours.

IV. LES ORGANISATIONS NON GOUVERNEMENTALES ET AUTRES ASSOCIATIONS RECONNUES D'UTILITÉ PUBLIQUE

Leur contribution est visible sur le terrain bien qu'elles travaillent dans la discrétion. Beaucoup ont créé en marge de leurs activités des centres d'alphabétisation fonctionnelle, voire des écoles au bénéfice de la communauté. On peut compter sur elles pour mobiliser la masse autour des différents projets éducatifs.

V. LES COLLECTIVITÉS

Elles peuvent être une véritable et efficace courroie de transmission entre le pouvoir central et l'arrière pays dans le domaine éducatif. Ainsi leur contribution par la mobilisation autour des idéaux éducatifs à l'entretien et à la construction des bâtiments scolaires est très appréciable.

VI. LES OPÉRATEURS ÉCONOMIQUES

L'influence croissante des opérateurs économiques et leur efficacité sont de plus en plus reconnues dans notre pays. Ainsi est-il souhaitable qu'ils seront de plus en plus nombreux à apporter leurs contributions dans l'avenir afin,

1°) d'encadrer nos étudiants dans la phase de leur stage pratique,

2°) de soutenir le Fonds National de l'Éducation qui permettra de mener d'autres réalisations indispensables pour le développement du processus éducatif centrafricain.

VII. LES ORGANISATIONS INTERNATIONALES

présentes en R.C.A.

Conformément aux dispositions des bailleurs de fonds présents en Centrafrique (Unicef, Unesco, France, FNUAP, Banque Mondiale ...) et en rapport avec les recommandations de la Conférence Mondiale sur l'Éducation pour tous tenus à Jomtien, un programme d'action "Pleins Feux sur l'Afrique" est envisagé. Il est hautement souhaitable que dans le domaine de l'Éducation un tel programme puisse s'appliquer pleinement.

VIII LE PARTENARIAT INTERNATIONAL

Dans un souci de renforcement de la coopération internationale en général et Sud-Sud en particulier, et conformément aux besoins de formation de nos Étudiants liés aux réalités locales et de la sous-région, il est urgent d'identifier systématiquement toutes les institutions financières internationales (Fondations, Banques, ONG ...) à toutes fins utiles :

- De réactualiser les textes et le développement des Centres de formation inter-états ;
- De renforcer les structures de nos grandes écoles nationales pour en faire des instruments de coopération sous-régionale ;
- D'envoyer nos étudiants dans des centres de recherches scientifiques et techniques.

IX. LES MÉDIAS

outil indispensable de travail, les médias occupent une place prépondérante pour l'application et l'aboutissement des résolutions et recommandations des présentes assises. Il leur est donc demandé d'intervenir efficacement pour toute sensibilisation. Pour ce faire qu'ils soient équipés en conséquence.

D/ LES TYPES D'ÉCOLES

Il convient de préciser les différents types d'écoles dans le processus de partenariat.

I. LES ÉCOLES PUBLIQUES : elles sont et demeurent la propriété de l'État? C'est le type d'école en vigueur jusqu'à ce jour, où toute la charge incombe à l'État.

II. LES ÉCOLES PRIVÉES : il faut réexaminer tous les textes y référant en vue de les adapter à la situation actuelle. Elles sont la propriété de leurs fondateurs en ce qui concerne les édifices et la gestion. Les volumes horaires et les programmes d'enseignement y sont du domaine de l'État, ce qui lui donne le droit de s'assurer que le profil du citoyen à former est bien assumé.

III. LES ÉCOLES CONVENTIONNÉES: domaine privilégié d'application des principes du partenariat. Il s'agit pour les différents partenaires de respecter les engagements pris après consensus. Toute décision relève de la concertation.

Ainsi, pour une participation effective de tous les partenaires éducatifs et une répartition équitable de leur responsabilité dans le processus éducatif, la commission E "Partenariat Éducatif" formule les recommandations suivantes.

E. RECOMMANDATIONS

- Considérant l'importance de l'Éducation et de la Formation pour le développement du pays ;
- Considérant le poids lié à la charge de l'État en cette période de crise ;
- Considérant la nécessité du partenariat comme élément d'allègement de l'Éducation et de la Formation ;

La commission E "Partenariat Éducatif"

RECOMMANDE :

État

- Garantir la confiance ;
- Mettre en place un comité de suivi des résolutions des présentes assises ;
- Honorer les engagements vis à vis des différents partenaires ;
- Favoriser la concertation entre les différents partenaires pour éviter le chevauchement des initiatives en créant un organe de coordination ;
- Faciliter la règle du jeu ;
- Mettre en place une bonne politique de gestion des ressources humaines, financières, matérielles et du temps ;
- Élaborer une bonne politique d'éducation de la masse en vue d'accepter le changement ;
- Négocier avec les confessions religieuses et particulièrement l'église catholique les conditions de reprise et de création des écoles privées ;
- Redéfinir les statuts des écoles privées en vue de leur réadaptation à la nouvelle situation ;
- Encourager des possibilités de facilitation d'obtention de crédits auprès des banques pour la construction de nouvelles écoles privées et conventionnées ;

- Accorder une tranche d'antenne à la MASCA pour l'information et la sensibilisation des parents et des élèves ;
- Réactualiser les textes de la MASCA pour la rendre plus opérationnelle;
- Impliquer les Associations des Parents d'Élèves à la gestion et au contrôle de la MASCA ;
- Remettre en place le corps des œuvres péri et post scolaires (OPPS) pour veiller sur les APE ;
- Accorder plus d'autonomie financière aux communes pour leur permettre de s'investir pleinement dans l'œuvre éducative ;
- Prendre la décision de créer le Fonds National pour l'Éducation dont les ressources proviendront des brasseries, des usines de tabacs et des auberges installées sur le territoire national ;
- Créer des conditions favorables à l'intervention des organisations internationales sur le terrain ;
- Appuyer les efforts des ONG en leur procurant assez rapidement les textes dont elles ont besoin pour obtenir des financements de leurs projets de développement social ;
- Assurer la régularité du versement des subventions aux ONG pour permettre leur bon fonctionnement ;
- Former tous les Responsables des APE et les membres afin d'éviter une perte de temps ;
- Exiger à tous les partenaires le respect des normes pédagogiques, des programmes d'enseignement et des volumes horaires ;
- Mettre à la disposition des ONG nationales le répertoire des ONG internationales pour la recherche des sources de financement ;
- Favoriser le partenariat sous-régional afin d'en faire bénéficier nos Étudiants ;
- Associer les élèves et étudiants à la gestion de tout ce qui les concerne ;

- Respecter et honorer ses engagements auprès des écoles qui accueillent nos Étudiants dans le cadre du partenariat sous-régional et international ;

ASSEMBLÉE NATIONALE

- Prendre des lois visant à garantir et à développer l'Éducation
Accorder beaucoup d'attention et d'importance au vote du budget de l'Éducation;
- Accorder beaucoup d'attention et d'importance au vote du budget de l'Éducation ;
- Veiller à l'application du décret portant censure des films cinématographiques et vidéo ;
- Prendre des lois visant à réprimer la vente des stupéfiants et à interdire l'implantation des buvettes autour de l'environnement scolaire;
- Développer la sensibilisation sur l'Éducation dans les lieux de résidence des Députés auprès de leurs électeurs ;

Le Conseil Économique et Régional

- S'associer aux autres organes pour la sensibilisation et le développement de l'Éducation.
- Négocier des sources de financement pour développer l'Éducation dans chaque région.

Les Collectivités :

- Participer concrètement à la réfection, la construction, la protection et à l'entretien des édifices scolaires ;
- Favoriser le développement des activités des APE ;
- Veiller à l'exécution des engagements pris par les opérateurs économiques dans les cahiers de charges sociales ;
- Prendre effectivement en charge les Agents communaux de l'Éducation;
- Créer des écoles par niveau afin d'éviter que les jeunes enfants n'aient à parcourir de longues distances pour trouver une école.

Les ASSOCIATIONS DES PARENTS D'ELEVES :

- Procéder à la restructuration de leur organisation ;
- Organiser la formation de leurs membres en vue de maîtriser les notions élémentaires de gestion de leurs ressources et de planification de leurs activités ;
- Travailler en synergie avec les collectivités ;
- Multiplier les actions de sensibilisation des parents en vue de les impliquer davantage à la réfection, la construction des bâtiments et clôtures, la protection et l'entretien des édifices scolaires;
- Veiller à la bonne fréquentation des élèves ;
- Mener une lutte sans merci contre les voleurs de manuels et fournitures scolaires en prêtant main forte aux forces de l'ordre;
- Encourager les parents d'élèves à prendre part massivement aux cours d'alphabétisation ;
- Présenter le bilan de leurs activités à la fin de chaque année ;
- Mettre tout en œuvre pour que les écoles soient équipées de petites unités sanitaires ;
- Réinstaurer l'organisation des colonies de vacances en vue d'échanges d'idées et d'expériences entre les élèves et les enseignants ;
- Encourager la pratique des activités productives dans les écoles ;
- Veiller à la gestion du patrimoine scolaire ;
- Instituer une commission tripartite : Parents-Élèves-État pour débattre de la nécessité du port de l'uniforme scolaire.

LES ENSEIGNANTS

- Se revaloriser, être plus sérieux dans l'encadrement des enfants ;
- Réinstaurer les cahiers de communication entre parents et enseignants ;

- Veiller à l'entretien du patrimoine scolaire ;
- Assumer pleinement leur rôle d'éducateur et d'instructeur.

LES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS

- Accorder la priorité à leurs études ;
- Avoir du respect pour le patrimoine éducatif et le protéger ;
- Avoir du respect pour ceux qui ont la charge de leur éducation et formation.

LES SYNDICATS

- Être désormais plus objectifs et éduquer les militants dans le sens de l'éthique professionnelle;
- Mettre à jour ses registres d'adhésion afin que l'on puisse distinguer les non-syndiqués ;
- Être un syndicat responsable, formé, productif et apolitique ;
- Remettre en place l'unité de formation des jeunes au sein de la cellule éducation ouvrière.

LES MÉDIAS

- Informer, vulgariser et sensibiliser sur les résolutions et recommandations des États Généraux ;
- Multiplier les slogans quotidiens visant à renforcer la sensibilisation sur les préoccupations éducatives ;
- Impliquer les radios rurales, la presse écrite et la télévision à ce vaste programme de changement et à cette nouvelle vision de l'école.

LES CONFESSIONS RELIGIEUSES

- Accepter de créer des écoles privées ;
- Garantir la laïcité de l'enseignement;
- Respecter les engagements pris dans le cadre du partenariat ;
- Faire agir les communautés de base confessionnelle pour la création des écoles, leur entretien, et l'extension de la sensibilisation en matière éducative.

ORGANISATIONS INTERNATIONALES

- Appuyer les actions menées en faveur de l'Éducation;
- Respecter les engagements pris dans la déclaration des assises de la conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous organisé à Jomtien en Thaïlande ;
- Favoriser le partenariat avec la République Centrafricaine.

PARTENARIAT SOUS RÉGIONAL, RÉGIONAL ET INTERNATIONAL

- Renforcer ce type de partenariat ;
- Réactualiser les textes de coopération et développer les centres de formation inter-états ;
- Établir les mécanismes de partenariat avec les institutions sous-régionales et internationales.

OPÉRATEURS ÉCONOMIQUES PUBLICS ET PRIVÉS

- Respecter la souscription des cahiers de charges sociales ;
- Travailler la main dans la main avec les Associations des Parents d'Élèves dans la recherche des solutions en faveur de l'action éducative ;
- Souscrire au financement du Fonds National pour l'Éducation;
- Accepter le l'encadrement des Étudiants pour la phase de leur stage pratique.

LES ORGANISATIONS NON GOUVERNEMENTALES ET LES ASSOCIATIONS RECONNUES D'UTILITÉ PUBLIQUE

- Redéfinir les statuts du CIONGCA pour qu'il travaille sur des bases saines et objectives ;
 - Regrouper au sein du CIONGCA toutes les ONG ;
 - Assurer la formation des Responsables des différentes ONG ;
- Regrouper les ONG par centre d'intérêt pour éviter la dispersion des efforts ;

S'impliquer davantage dans l'acte éducatif, et plus particulièrement dans l'alphabétisation fonctionnelle.

LES PARTIS POLITIQUES

- Informer davantage les militants sur les résolutions des États Généraux ;
- Mobiliser les militants pour la construction et la protection du patrimoine éducatif ;
- Se donner la main pour l'épanouissement et le développement des idéaux éducatifs ;
- Éduquer leurs militants pour éviter d'utiliser l'Éducation à des fins politiques.

LES ORGANISATIONS DE BASE

- Inclure dans leur programme des actions vers l'Éducation ;
- Aider à faire passer les différents messages sur l'Éducation.

F/ DIVERS: Problèmes soulevés et portés devant la plénière pour appréciation et solution.

I. Prendre conscience de la nécessité de représentation de la R.C.A dans les institutions internationales afin de drainer des financements vers le pays ou soutenir, s'il y a, lieu les candidatures des ressortissants de notre pays à certains postes de ces institutions.

II. Nécessité de mettre en place dans le pays une institution de formation de cadres de développement rompus aux techniques de rédaction des projets et de recherches de financement.

Annexe 25 : Allocution du Ministre Etienne GOYEMIDE adressée aux Évêques demandant le retour de l'Église aux côtés de l'État dans l'enseignement (Source : SGEAC).

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS DE LA
COORDINATION DES RECHERCHES ET DE
LA TECHNOLOGIE

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
UNITE - DIGNITE - TRAVAIL

SECRETARIAT D'ETAT

C A B I N E T

BANGUI, LE 24 JAN. 1995

N° 0091/MECRT/SE/CAB.-

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS,
DE LA COORDINATION DES RECHER-
CHES ET DE LA TECHNOLOGIE

A

Leurs Excellences les Evêques
de Centrafrique

Je voudrais commencer par vous remercier très sincèrement pour l'occasion que vous m'offrez de m'entretenir avec votre auguste Assemblée. Je voudrais également exprimer ma très grande fierté à me retrouver parmi vous en qualité de membre du premier gouvernement issu du changement pour lequel la Conférence Episcopale a posé des actes déterminants et de la plus haute importance. La position assez tranchée et précise adoptée par l'Eglise Catholique au cours de la dernière décennie par rapport aux multiples problèmes auxquels nos sociétés humaines sont quotidiennement confrontées a permis à celles-ci d'entrevoir quelques lueurs d'espoir tant au plan individuel que collectif.

Notre pays la République Centrafricaine vient de célébrer avec faste, dignité et surtout beaucoup de ferveur, le Centenaire de son Evangélisation. Le bilan qui a été fait de ces cent (100) années de promotion religieuse et spirituelle n'a certainement pas occulté un aspect capital de l'investissement de l'Eglise Catholique dans nos diverses communautés claniques, ethniques, tribales et nationales. Je veux parler de la promotion intellectuelle et la formation professionnelle de nous autres autochtones aux fins de l'amélioration qualitative des conditions matérielles de notre existence considérées à juste raison comme facteurs indispensables de notre ascension vers une plus grande religiosité et spiritualité.

Je suis tenté d'étayer cette assertion par des données historiques. Elles sont tellement évidentes qu'il ne me paraît guère nécessaire d'y recourir comme preuves à l'appui de mon argumentation.

L'Eglise Catholique a donné à la République Centrafricaine ses premières écoles, ses premiers enseignants, ses premiers centres de formations techniques et professionnelles et ses premiers ouvriers qualifiés. Au fil des années, ces actions d'éducation et de formation au profit des populations se sont intensifiées et diversifiées. Cette dynamique qui, aujourd'hui, aurait certainement contribué de beaucoup à la consolidation de notre système éducatif a été hélas brutalement arrêtée dans les années 60 par les susceptibilités de notre histoire nationale en gestation. Les écoles privées catholiques ont été purement et simplement nationalisées. Dans l'euphorie anesthésiante de cet acte, personne n'en a véritablement appréhendé les conséquences néfastes multidimensionnelles.

Nous sommes maintenant obligés de gérer ces conséquences dans un contexte socio-économique et financier des plus difficiles. Ce faisant, nous sommes arrivés à la conclusion incontournable qu'il n'y a pas d'autre alternative que le recours à un système de partenariat qui constituerait le cadre par excellence pour le traitement de toutes les questions d'éducation et de formation. C'est ainsi que sur la base d'un consensus national dégagé par les Etats Généraux tenus à Bangui du 30 Mai au 08 Juin 1994, il a été perçu l'urgente et indispensable nécessité de relancer les écoles confessionnelles et partant d'initier à nouveau le débat sur ce chapitre avec ceux dont l'impact des actions au plan éducatif ne sont plus à démontrer. Il s'agit et vous l'avez certainement compris, de l'Eglise Catholique représentée ici par leurs Excellences les Evêques de Centrafrique réunis en Conférence Episcopale.

Je ne doute pas un seul instant des obstacles que nous aurons à résorber pour parvenir à un terrain d'entente. J'exprime le voeu de voir votre conférence réserver une suite favorable à mes démarches et sollicitations afin que des discussions franches, ouvertes et constructives puissent s'ouvrir dans un délai raisonnable.

J'ose croire que cet espoir de voir l'Eglise Catholique jouer à nouveau un rôle dans l'éducation et la formation de mes jeunes compatriotes, cet espoir soutenu et réchauffé par l'entretien que j'ai eu le 06 Janvier 1995 avec son Eminence le Cardinal CARLO FURNO Légat du Pape trouvera une oreille attentive.

Tel est Excellences, le message qu'au nom du Président de la République, du Gouvernement et de la Jeunesse Centrafricaine, je vous livre avec l'expression de ma très haute et déférente considération./-

AMPLIATIONS

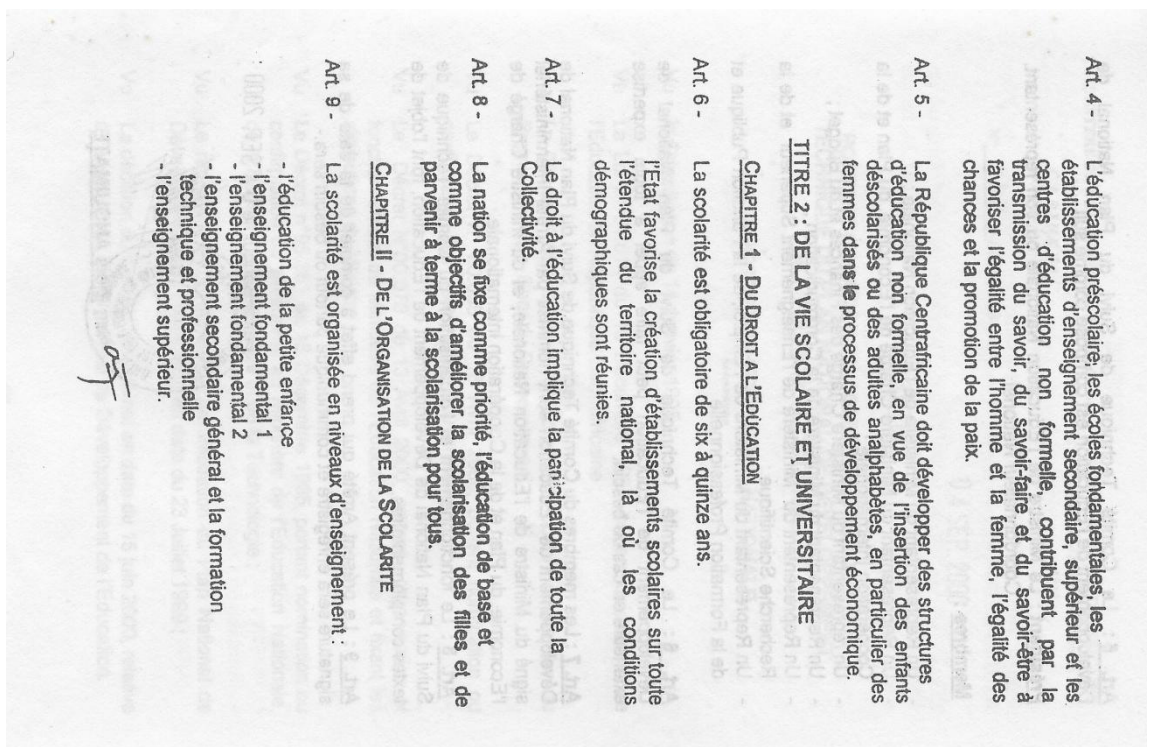
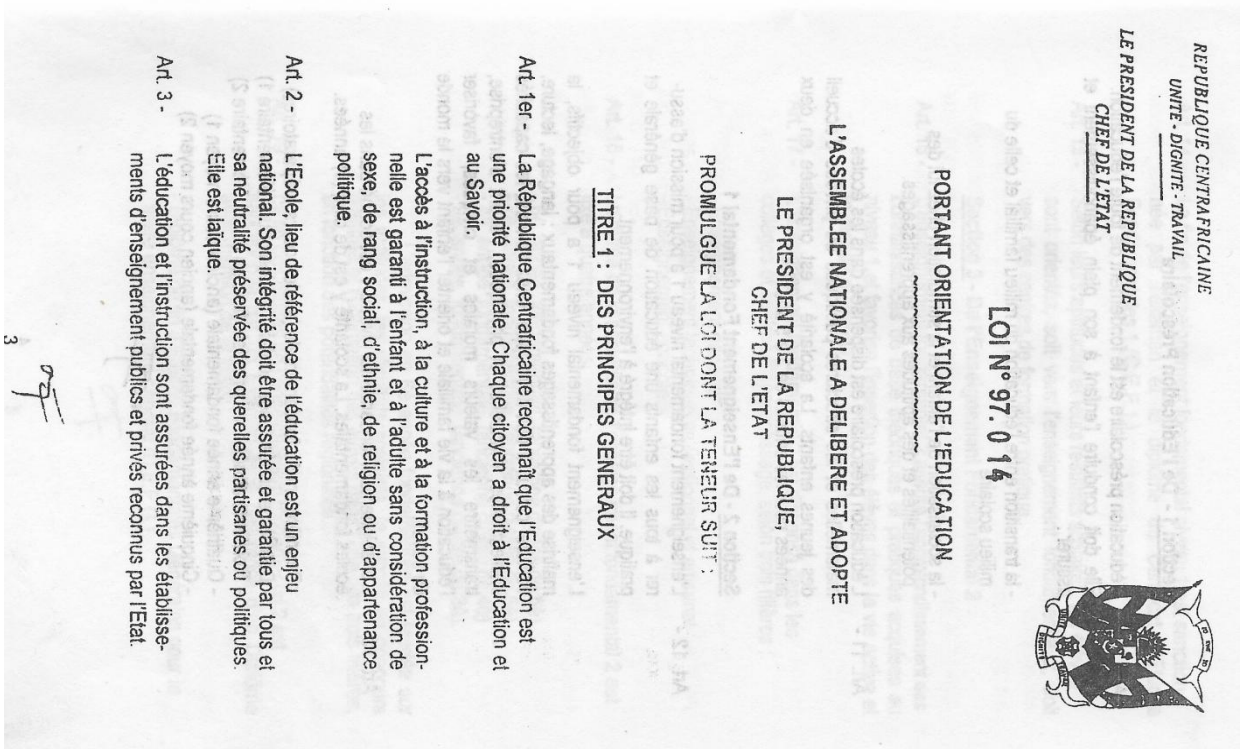
S.E.M. Le Président de la République, Chef de l'Etat A.T.C.R

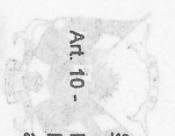
S.E.M Le Premier Ministre, Chef du Gouvernement A.T.C.R

- Etienne GOYEMIDE



Annexe 26 : Loi d'Orientation de l'Éducation n° 97.014 du 12 décembre 1997 (Source : Archives privées personnelles).





Section 1 - De l'Education Préscolaire

Art. 10 - L'éducation préscolaire est le fondement de toute l'éducation. Elle doit conduire l'enfant à son plein épanouissement et assurer :

- la transition entre l'éducation du milieu familial et celle du milieu scolaire ;
- la socialisation de l'enfant et la stimulation chez lui des potentialités et des aptitudes aux apprentissages.

Art. 11 - L'éducation préscolaire est dispensée dans les écoles maternelles et les structures publiques ou privées d'accueil des jeunes enfants. La scolarité y est organisée en deux années pour les enfants de 3 à 5 ans.

Section 2 - De l'Enseignement Fondamental 1

Art. 12 - L'enseignement fondamental niveau 1 a pour mission d'assurer à tous les enfants une éducation de base générale et pratique. Il doit être intégré à l'environnement.

L'enseignement fondamental niveau 1 a pour objectifs, la maîtrise des apprentissages fondamentaux : langage, lecture, écriture, calcul. Il doit développer chez l'enfant les capacités intellectuelles, manuelles et physiques, l'esprit d'entreprise, transmettre les valeurs morales et civiques, favoriser l'éducation à la vie familiale et orienter l'enfant vers le monde du travail.

Art. 13 - L'enseignement fondamental niveau 1 est donné dans les écoles fondamentales. La scolarité y est de cinq (5) années.

- Première année fondamentale (ancien cours préparatoires)
- Deuxième année fondamentale (ancien cours élémentaire 1)
- Troisième année fondamentale (ancien cours élémentaire 2)
- Quatrième année fondamentale (ancien cours moyen 1)
- Cinquième année fondamentale (ancien cours moyen 2)

[Signature]

Art. 14 - La fin de l'enseignement fondamental niveau 1 est sanctionnée par l'examen et le diplôme du Certificat d'Etudes Fondamentales 1 (C.E.F.1.).

Art. 15 - Selon leurs aptitudes et leurs résultats scolaires, les élèves sont orientés, soit vers l'enseignement fondamental 2, soit vers des centres de formation pratique.

Section 3 - De l'Enseignement Fondamental 2

Art. 16 - L'enseignement fondamental 2 assure l'approfondissement des connaissances de base théoriques et pratiques acquises au niveau 1 et favorise l'insertion des élèves dans la vie active et le monde du travail.

Art. 17 - L'enseignement fondamental 2 est dispensé dans les collèges et centres d'apprentissage, selon trois filières :

- Enseignement général
- Enseignement technique professionnel et artisanal
- Enseignement agricole.

Art. 18 - La durée de la scolarité de l'enseignement fondamental 2 est fixée à quatre années.

- 6^è année fondamentale (ancienne classe de 6^è)
- 7^è année fondamentale (ancienne classe de 5^è)
- 8^è année fondamentale (ancienne classe de 4^è)
- 9^è année fondamentale (ancienne classe de 3^è).

L'admission en 6^è année fondamentale est fondée sur les aptitudes, les résultats scolaires, le succès au concours d'entrée et l'orientation des élèves dans l'une des trois filières, en fonction des potentialités régionales.

Art. 19 - La fin des études de l'enseignement fondamental 2 est sanctionnée par un Examen et la délivrance d'un Diplôme avec mention de la filière :

- Diplôme de fin d'Etudes Fondamentales Générales pour la filière enseignement général (D.E.F.G.)

[Signature]

- Diplôme de fin d'études fondamentales techniques, professionnelles et artisanales pour la filière enseignement technique, professionnel et artisanal (D.E.F.T.P.A.)

- Diplôme de fin d'Etudes Fondamentales Agricoles, pour la filière enseignement agricole (D.E.F.A.)

Art. 20 - Selon leurs aptitudes, les besoins de formation des cadres intermédiaires et supérieurs du pays et les possibilités des structures d'accueil, les meilleurs élèves sont orientés vers l'enseignement secondaire général, technique et professionnel.

Section 4 - De l'Enseignement Secondaire Général et de la Formation Technique et Professionnelle
Sous-Section 1 - De l'enseignement Secondaire Général

Art. 21 - L'enseignement secondaire général a pour objectifs d'approfondir les connaissances acquises, d'en apporter des nouvelles aux fins de formation des cadres. Cet ordre d'enseignement doit promouvoir la qualité et l'excellence. L'enseignement secondaire général est dispensé dans les lycées. Il dure trois années, de la classe de seconde à la classe terminale.

Art. 22 - Après la classe de seconde à caractère général, les élèves sont orientés en fonction de leurs aptitudes et de leurs résultats dans l'une des filières suivantes :

- Lettres et Sciences humaines
- Sciences juridiques, Economiques et Sociales
- Sciences et Techniques
- Sciences Exactes et Sciences Naturelles.

Art. 23 - La fin des études de l'enseignement secondaire général est sanctionnée par l'obtention du diplôme du Baccalauréat.

Sous-Section 2 : De l'Enseignement Technique, Professionnel et Agricole

Art. 24 - L'enseignement technique professionnel et agricole tend à approfondir les connaissances des élèves, à développer leurs aptitudes manuelles et techniques et vise à leur donner une qualification reconnue, leur permettant l'entrée dans la vie active.

Il est dispensé dans les lycées d'enseignements technique, professionnel agricole, en concertation avec les opérateurs économiques, dans les secteurs primaire, secondaire et tertiaire.

Art. 25 - La fin des études de l'enseignement technique, professionnel agricole est sanctionnée par le diplôme de Baccalauréat technique ou agricole après trois années d'études.

Art. 26 - Les lycées d'Enseignement Technique, Professionnel et Agricole peuvent former au Brevet de Technicien Supérieur, après deux années d'études post-baccalauréat ou à des diplômes intermédiaires.

Art. 27 - Le Ministre chargé de l'Education Nationale publiera par arrêté les dispositions relatives aux modalités d'évaluation pour les différents niveaux et dans les différentes filières de formation.

Section 5 - De l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et Technologique

Art. 28 - Les divers types d'établissement d'enseignement supérieur sont :

- les Universités, les grandes écoles et autres institutions de formation et de recherche ;
- l'enseignement supérieur a pour mission de former les cadres de haut niveau et de promouvoir la recherche /développement et la culture ;

- l'enseignement supérieur comporte une composante publique et une composante privée.

Art. 29 - L'autorisation ou l'ouverture d'un établissement supérieur privé ou d'une structure de recherche privée est accordée par le Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et Technologique.

Dans le cadre de la décentralisation et de la régionalisation des établissements universitaires à caractère général, technique ou professionnel peuvent être transférés créés ou implantés sur le territoire national conformément aux textes en vigueur.

Art. 30 - L'accès à l'enseignement supérieur est conditionné par l'obtention du Baccalauréat, de l'enseignement secondaire général, Baccalauréat technique, agricole ou des diplômes admis en équivalence, la capacité d'accueil des établissements, le paiement des droits d'inscription et la participation aux frais de scolarité et des œuvres universitaires.

Art. 31 - L'enseignement supérieur comprend des cycles d'études sanctionnés par les diplômes universitaires reconnus.

Art. 32 - Les établissements d'enseignement supérieur peuvent conclure avec des établissements scolaires nationaux des accords de coopération en vue notamment, de favoriser l'orientation et la formation des élèves.

Ils peuvent de même conclure des accords de coopération avec des établissements et institutions étrangers en vue de la réalisation de projets communs.

Art. 33 - Le cadre de la recherche scientifique et technique comprend :

- le corps des chercheurs ;
- le corps des techniques de la recherche.

Art. 34 - L'Université est une institution nationale d'enseignement supérieur qui jouit de l'autonomie pédagogique et scientifique, administrative et financière.

of

Art. 35 - L'Université est pluridisciplinaire. Elle définit sa politique de formation, de recherche et de documentation scientifique en tenant compte des programmes de développement national dans le respect de ses engagements contractuels.

Dans le cadre des missions qui lui sont dévolues par la présente loi et afin de faire connaître ses réalisations tant sur le plan national qu'international, l'Université peut assurer par voie de contrat, des prestations à titre onéreux, exploiter des brevets et licences, commercialiser les produits de ses activités.

Section 6 - De l'Education Non Formelle

Art. 36 - L'alphabétisation est une composante à part entière de l'éducation.

Art. 37 - Tous les projets de développement à caractère communautaire doivent intégrer une composante d'alphabétisation dans leur programme d'action. Les contenus de ces programmes s'articulent autour des objectifs nationaux en matière d'alphabétisation.

Section 7 - Du Parlementarisme Educatif

Art. 38 - Des établissements privés peuvent être créés et ouverts sur le territoire national.

L'autorisation d'ouverture d'un établissement d'enseignement est donnée par le Ministre chargé de l'Education Nationale, après avis technique.

Seuls les programmes officiels sont appliqués dans ces établissements.

Art. 39 - L'Etat peut signer, soit avec les associés privés, soit avec les collectivités territoriales des conventions dont les dispositions sont définies d'accord parties.

of

Art. 40 - Les établissements privés d'enseignement sont placés sous le contrôle administratif et pédagogique du Ministère de l'Education Nationale. Ce contrôle est dévolu aux membres des Inspections de l'Education Nationale et s'applique aux modalités de recrutement du personnel enseignant, aux infrastructures et équipements, aux contenus pédagogiques.

Art. 41 - Sur rapport d'une inspection jugé défavorable, le Ministre chargé de l'Education Nationale ordonne soit la fermeture de l'établissement privé, soit la nomination d'un séquestre pour assurer le fonctionnement de l'établissement.

Section 8 - Des Dispositions Générales

Art. 42 - Le sango et le français sont les deux langues d'enseignement. L'enseignement du et en sango est introduit dans le cycle fondamental en l'an 2000.

Une politique rationnelle d'utilisation des deux langues officielles dans les services de l'Etat est promue pour soutenir leur usage dans l'enseignement.

Art. 43 - Les instructions officielles et les programmes définissent pour chaque ordre d'enseignement les méthodes d'enseignement et les connaissances essentielles qui doivent être acquises.

Art. 44 - La scolarité doit comporter, en particulier dans les établissements techniques, les instituts et les grandes écoles, des périodes de formation dans les administrations ou entreprises. Cette formation en alternance est conçue en fonction des objectifs pédagogiques à atteindre pour assurer un maximum d'efficacité à la formation pratique.

Aux fins d'adéquation de la formation à l'emploi, des contacts très étroits peuvent se nouer entre l'enseignement et le monde du travail.

Des actions de formation initiale ou continue pour le compte des entreprises peuvent se faire dans les établissements aptes à répondre à ces besoins.

Art. 45 - Les élèves et étudiants bénéficient des prestations d'un service d'information et d'orientation scolaire pour la poursuite de leurs études.

Art. 46 - La durée de l'année scolaire et universitaire est fixée par Arrêté du ou des Ministres chargés de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur.

Le calendrier scolaire et universitaire est arrêté par le ou les Ministres chargés de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur pendant l'année scolaire en cours pour l'année suivante, sur proposition de l'Inspection Générale de l'Education Nationale et du Rectorat de l'Université. Il doit être adapté aux situations locales.

CHAPITRE III - DES FINANCEMENTS

Art. 47 - L'Etat s'efforce de consacrer au moins 25% de ses dépenses annuelles à l'Education.

Dans le cadre des accords bi ou multilatéraux et en fonction des projets arrêtés par le ou les Ministres chargés de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, des financements extérieurs peuvent être recherchés.

Le Ministère de l'Education Nationale qui participe à la formation professionnelle est habilité à utiliser une partie de la taxe professionnelle versée par les entreprises privées.

Art. 48 - La gestion des oeuvres universitaires peut être confiée en totalité ou en partie à des sociétés privées.

CHAPITRE IV : DES BOURSES ET DES ALLOCATIONS D'ETUDES

Art. 49 - L'Etat centrafricain peut accorder, sous certaines conditions, des bourses nationales ou allocation d'études aux étudiants comme contribution à la prise en charge de leurs études supérieures.

Les conditions et modalités d'octroi des bourses et des allocations d'études sont celles définies par la loi n° 94.007 du 28 Octobre 1994 fixant les conditions d'octroi des bourses.

CHAPITRE V : Des Droits et des Obligations

Art. 50 - Le droit à l'éducation, à l'enseignement, à l'information et à l'orientation, reconnu aux élèves et aux étudiants, entraîne également pour eux des obligations.

Les obligations des élèves et étudiants consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études. Elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements.

elles imposent de considérer les biens meubles et immeubles comme patrimoine de la collective nationale à protéger.

TITRE 3 : DES PERSONNELS

Art. 51 - Le personnel enseignant spécialisé est responsable de l'ensemble des activités scolaires des élèves et étudiants. Il travaille au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves, exerçant dans le même champ disciplinaire ou dans le même établissement, et le personnel spécialisé de formation et d'orientation.

A ce titre, ils :

- apportent une aide au travail personnel des élèves et assurent le suivi de leurs études, en particulier par l'intermédiaire du livret scolaire obligatoire ;
- participent aux actions de formation continue des adultes et à celles du développement social de leur milieu en concertation avec les autorités et partenaires locaux.

Les enseignants ou leurs représentants sont membres du Conseil d'école ou du conseil d'établissement.

57

Art. 52 - Les statuts du personnel enseignant sont revalorisés par la création des corps et la reprise des concours professionnels en ce qui concerne exclusivement les corps définis aux articles 55 et 57.

Art. 53 - L'Etat doit stimuler les enseignants en assumant les rémunérations, les primes et indemnités diverses.

Art. 54 - Les personnels administratifs, techniques et d'appui sont membres de la communauté éducative. Ils concourent directement aux missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et des services de l'Education Nationale.

Art. 55 - Le personnel de l'Education Pré-scolaire et de l'Enseignement Fondamental 1 comprend le corps :

- des Inspecteurs ;
- des Conseillers Pédagogiques ;
- des Directeurs d'écoles ;
- des Instituteurs.

Art. 56 - Le Ministre chargé de l'Education Nationale met tout en oeuvre pour le recyclage des corps des Instituteurs-Adjointes et agents supérieurs aux fins de leur reclassement dans celui des Instituteurs jusqu'à extinction de ces corps.

Art. 57 - Le personnel de l'Enseignement Fondamental 2, Secondaire Général et Technique comprend le corps :

- des Inspecteurs ;
- des Conseillers Pédagogiques ;
- des Chefs d'Etablissements ;
- des Professeurs de Lycées ;
- des Professeurs des Collèges.

Art. 58 - Le corps de l'Enseignement Supérieur comprend :

- des Professeurs ;
- des Maîtres de Conférences ;
- les Maîtres-Assistants ;
- des Assistants.

005

Art. 59 - L'Administration générale du système éducatif est ainsi structurée :

- A) Administration Centrale ;
- B) Administration Régionale.

Art. 60 - Des décrets pris en Conseil des Ministres fixent les critères de nomination dans le corps de l'Administration des établissements scolaires.

Art. 61 - Un plan de recrutement du personnel est publié par le ou les Ministres chargés de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, en accord avec les Ministres des Finances et de la Fonction Publique. Il couvre une période de cinq ans et est révisable annuellement.

Art. 62 - La formation initiale du personnel pédagogique et administratif est assurée par les établissements existants ou à créer à cet effet. Des formations spécifiques sont organisées pour répondre à des besoins en personnels qualifiés, en dehors de ces structures.

Art. 63 - Le ou les Ministres chargés de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur assurent la formation continue du personnel pédagogique et administratif aux fins d'améliorer la qualité du service public d'enseignement.

TITRE 4 : DES ORGANES CONSULTATIFS

Art. 64 - Un comité local de l'éducation est institué dans chaque village. Le comité se prononce sur les orientations de l'action éducative du village, définit le projet d'établissement, délibère sur le rapport du Directeur et les résultats obtenus.

- Il peut recruter un enseignant appelé « Maître-parent » dont les prestations sont entièrement rémunérées par le comité.

Art. 65 - Un comité communal de l'éducation est créé dans les communes. Il est placé sous l'autorité du conseil municipal. Il assure les mêmes fonctions que celles définies dans l'article 64.

Art. 66 - Il est créé un conseil de l'éducation. Ce conseil est constitué de représentants de l'Etat, de la région, des collectivités locales, des établissements publics et privés, des secteurs d'activités économiques et sociales.

Le Conseil émet des avis sur les divers aspects de l'action éducative de la région, se prononce sur la carte scolaire et les projets de formation. Il propose des mesures pour améliorer le fonctionnement du système éducatif de la région.

Un décret pris en Conseil des Ministres fixe sa composition et ses attributions.

Art. 67 - Le Conseil Supérieur de l'Education Nationale, présidé par le Ministre chargé de l'Education Nationale donne son avis sur les orientations de la politique éducative ainsi que sur les questions qui lui sont soumises.

Un décret pris en Conseil des Ministres fixe la composition, les attributions et le fonctionnement dudit conseil.

TITRE 5 : DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF

Art. 68 - L'Inspection Générale de l'Education Nationale, a pour mission d'évaluer les résultats de l'action éducative au niveau régional et national notamment, la qualité et l'efficacité de l'enseignement, les innovations pédagogiques.

Elle veille à l'exécution du plan national de développement de l'éducation.

Art. 69 - L'Inspection Générale établit un rapport annuel qui est communiqué au Ministre chargé de l'Education Nationale.

Art. 70 - La composition, les missions et le fonctionnement de l'Inspection Générale sont définis par Décret pris en Conseil des Ministres.

Art. 71 - Les Chefs d'établissements d'enseignement scolaires, professionnels et universitaires dressent des rapports trimestriels et annuels qui sont transmis aux autorités hiérarchiques. Ces rapports rendent compte du bilan de leur projet d'établissement, de leurs activités et de leur résultat.

TITRE 6 : DES DISPOSITIONS DIVERSES ET FINALES

Art. 72 - Un service de santé scolaire et universitaire, placé sous l'autorité conjointe du Ministère de la Santé et du Ministère de l'Education Nationale apporte son concours à l'épanouissement des élèves, étudiants et enseignants. Ce service est assuré par un corps médical relevant du Ministère de la Santé et de la Population.

La mission dévolue à ce service consiste à suivre et à assurer une couverture sanitaire de la population scolaire, conformément au plan national de développement sanitaire.

Art. 73 - Il est institué un service de santé scolaire au niveau de chaque inspection académique. Ce service, placé sous l'autorité du Médecin-Chef de la Circonscription sanitaire, travaille en collaboration avec l'inspecteur d'Académie.

Art. 74 - Les activités sportives sont placées sous l'autorité conjointe du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Promotion de la Jeunesse et Sports qui veillent à la mise en oeuvre effective de ces activités sur l'ensemble du territoire national.

Art. 75 - Les associations de parents d'élèves, les collectivités territoriales, communales et villageoises ainsi que les représentants locaux des administrations doivent participer aux activités post et périscolaires. Ces activités complètent et renforcent la formation des apprenants. Elles incluent les activités liées à l'Education Non Formelle.



Art. 76 - Les objectifs et stratégies de la politique nationale de l'éducation pour la période 1997-2010 sont présentés dans le plan national de développement de l'éducation.

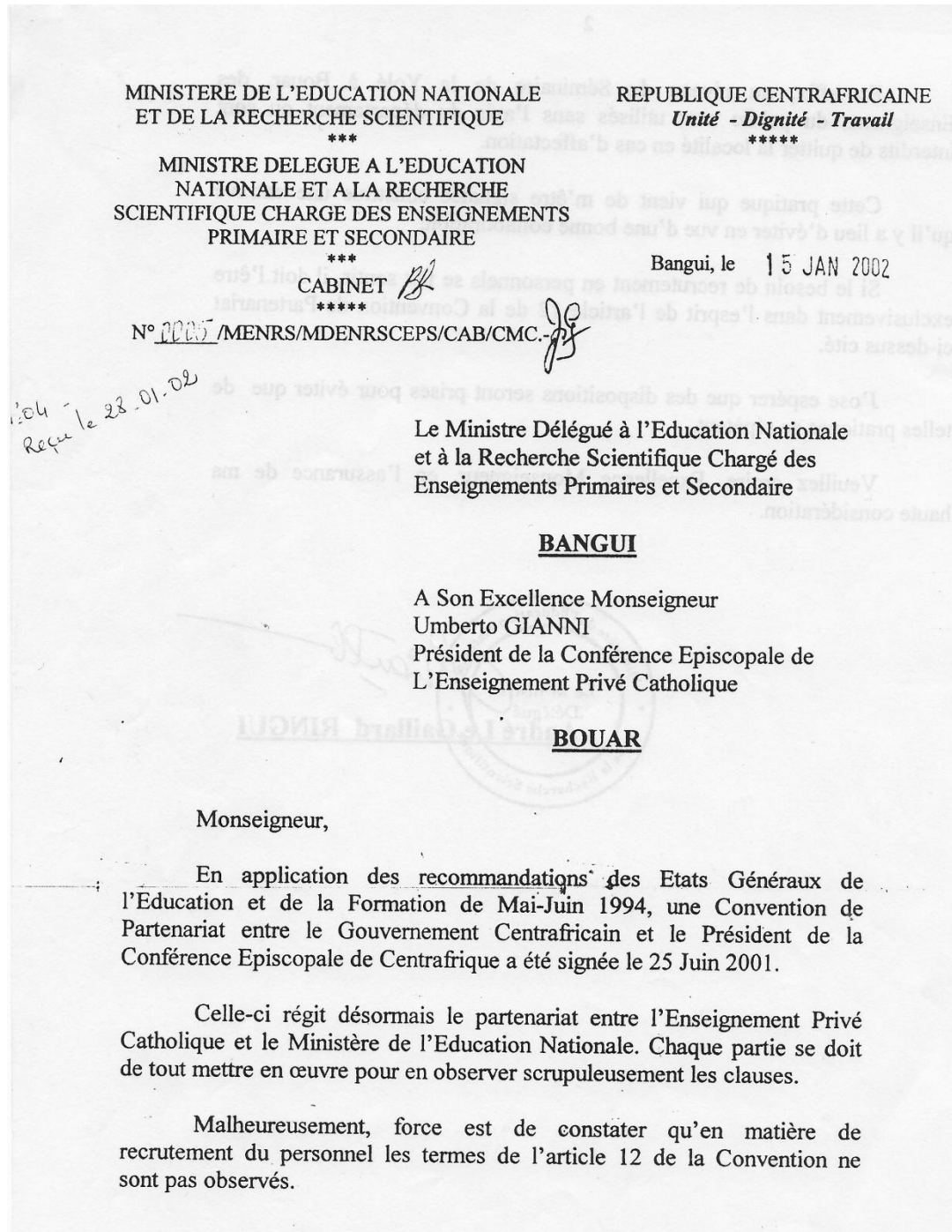
Art. 77 - La présente Loi sera enregistrée et publiée au Journal Officiel.



Angé Félix PATASSE

Fait à BANGUI, le 10 DEC. 1997

Annexe 27 : Lettre de rappel du Ministre Délégué à l'Éducation Nationale adressée à Mgr Armando GIANNI en janvier 2002 pour l'inobservance des termes de la Convention de Partenariat entre l'État et l'Église en matière de recrutement des enseignants (Source : SGEACAC).



En effet, au niveau du Séminaire de la Yolé à Bouar, des Enseignants du public sont utilisés sans l'avis du département ou sont interdits de quitter la localité en cas d'affectation.

Cette pratique qui vient de m'être signalée constitue une entrave qu'il y a lieu d'éviter en vue d'une bonne collaboration.

Si le besoin de recrutement en personnels se fait sentir, il doit l'être exclusivement dans l'esprit de l'article 12 de la Convention de Partenariat ci-dessus cité.

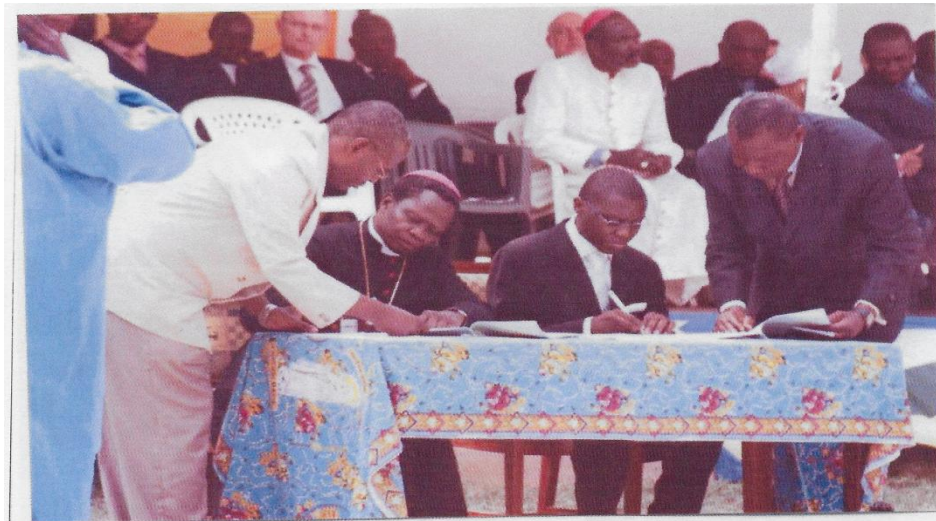
J'ose espérer que des dispositions seront prises pour éviter que de telles pratiques se répètent.

Veillez croire, Excellence Monseigneur, en l'assurance de ma haute considération.



André Le Gaillard RINGUI

Annexe 28 : Cérémonie de signature de la 3^{ème} Convention de Partenariat entre l'État et l'Église à l'occasion des manifestations du 10^è anniversaire de la reprise de l'Enseignement Catholique (Source : Rapport du SGEACAC pour l'année 2008).



Signature de la 3^{ème} Convention de Partenariat par le Président de la CECA et le Ministre de l'Education Nationale



Mgr Paulin Pomodimo, le Ministre Charles Armel Doubane, Mgr François-Xavier et Mgr Jean-Claude Rembanga



Les Evêques de Bandoro, Mbaïki, Berbérati, Bambari et de Bangui

Source : Rapport du Secrétariat Général de l'ECAC, année 2008

Annexe 29 : Lettre de l'Épiscopat sollicitant la mise à disposition d'un Assistant technique de la Coopération française au service de l'ECAC adressée au Ministre de l'Éducation Nationale (Source : SGEAC).

CONFERENCE EPISCOPALE de CENTRAFRIQUE
Commission de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique
(CECAC)

A.S.E. Monsieur Albert MBERIO
Ministre de l'Éducation Nationale

Le 15 mai 1998

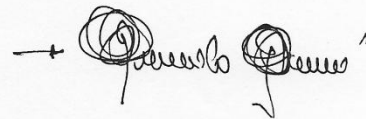
Excellence,

Dans la suite de la mise en place de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique et dans l'esprit de la Convention de Partenariat signée avec l'Etat Centrafricain, nous sollicitons la mise à disposition d'un poste d'assistant technique de la coopération française pour l'ECAC, en lien avec le PASECA.

Le premier séminaire de formation de l'ECAC en février dernier, animé par l'ISAPEC et dont vous aviez bien voulu présider la séance d'ouverture, a conduit les responsables de l'ISAPEC à nous faire la proposition d'un candidat français, ayant une longue expérience dans les structures et institutions de l'Enseignement Catholique et dont les objectifs seraient de faciliter la mise en place des structures nationales et régionales de l'ECAC, avec le souci essentiel d'assurer la mise en place et la formation d'homologues tant au plan national que régional.

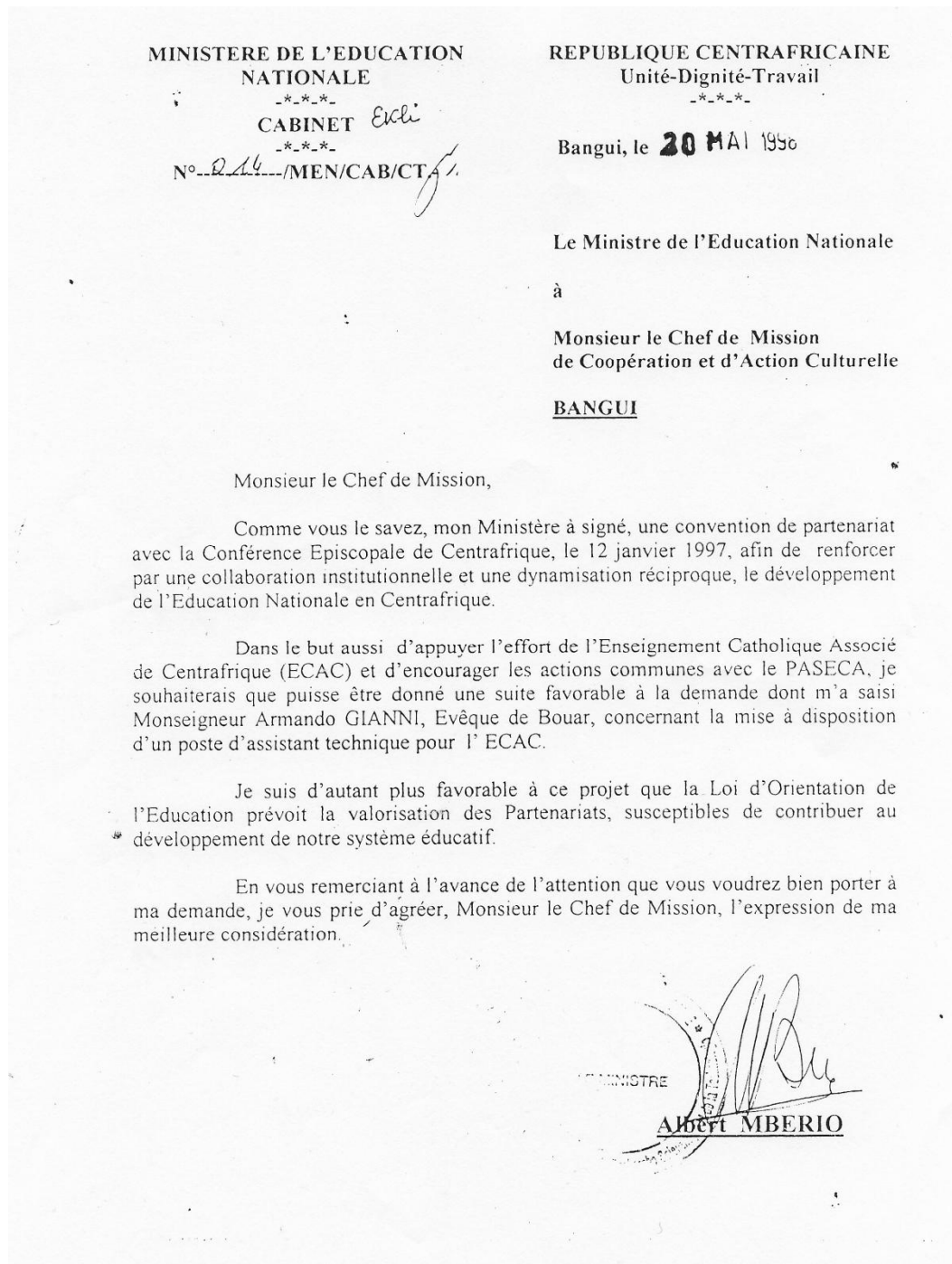
Nous vous remercions par avance pour l'attention portée à notre demande et pour votre appui auprès du Ministre du Plan et de la Mission de Coopération Française.

Restant disponible à toute demande d'informations complémentaires, nous vous assurons, Excellence, de notre volonté de servir au mieux l'éducation de la jeunesse de notre pays et vous exprimons nos sentiments dévoués et les plus respectueux les meilleurs.



Mgr Armando GIANNI
Evêque de Bouar,
Président de la Commission Episcopale
De l'Enseignement Catholique Associé
De Centrafrique.

Annexe 30 : Lettre du Ministre de l'Éducation Nationale au Chef de Mission de Coopération et d'Action Culturelle à l'Ambassade de France exprimant et soutenant les doléances de l'Épiscopat sollicitant la mise à disposition d'un Assistant technique de la Coopération française au service de l'ECAC (Source : SGEAC).



Annexe 31 : Accusé de réception du Conseiller Technique du Ministre de l'Éducation Nationale au Secrétaire Général de la CECA définissant les missions et le profil de l'Assistant Technique français à mettre au service de l'ECAC (Source : SGEAC).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

-.*-.*-.

CABINET

-.*-.

LE CONSEILLER TECHNIQUE

-.*-.

N° 038 /MEN/CAB/CT.-

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

Unité-Dignité-Travail

-.*-.

Bangui, le 26 MAI 1998

LE CONSEILLER TECHNIQUE DU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

A

MONSIEUR LE RECTEUR
DU GRAND SEMINAIRE SAINT MARC
DE BIMBO

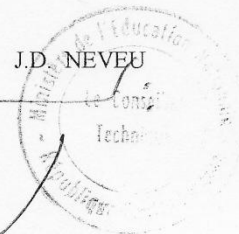
Monsieur le Recteur, *et cher Père,*

J'ai l'honneur de vous remercier d'avoir bien voulu me communiquer la Lettre de Mission de l'Assistant Technique Français devant être mis à la disposition de l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (ECAC). J'aurais souhaité suggérer que figurât aux nombres des objectifs de sa mission, la mise en place d'un partenariat structurel avec le Projet éducatif de la Coopération Française.

Par ailleurs, le Ministre a d'ores et déjà été saisi du problème de la patente demandée à des établissements secondaires de l'Enseignement Catholique Associé ; il me paraîtrait souhaitable que vous vous entreteniez dès que possible à ce sujet, puisqu'il a lui-même exprimé un intérêt pour cette rencontre.

Dans l'attente de notre prochain revoir et en vous remerciant vivement de l'esprit de coopération qui vous anime, je vous prie d'agréer, *et Monsieur le Recteur, et cher Père, l'expression de mes sentiments respectueux*

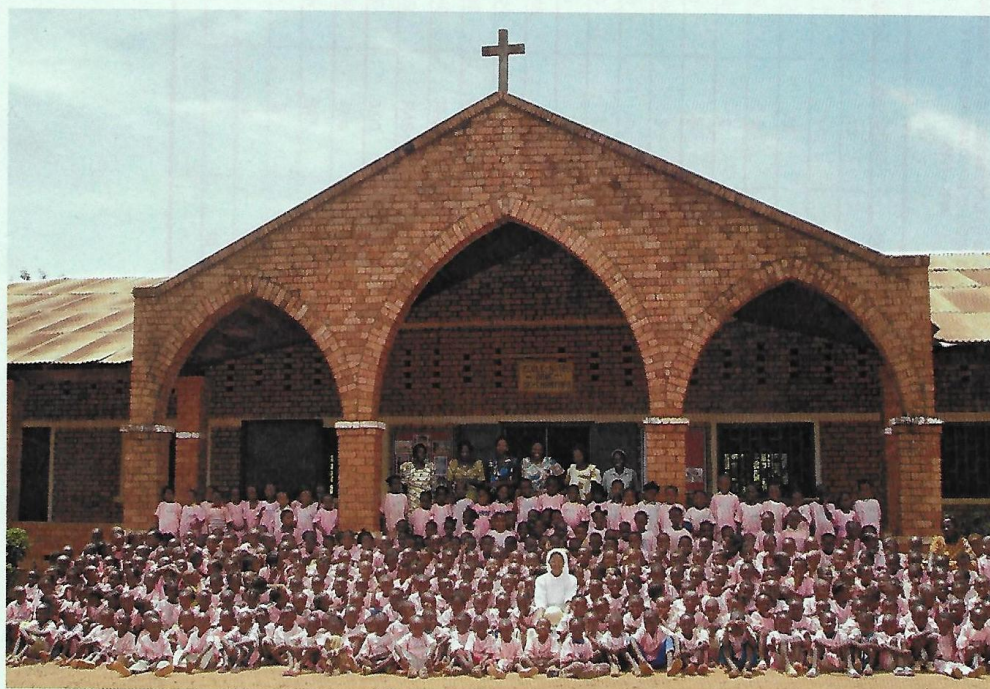
J.D. NEVEU



Annexe 32 : Statistiques de l'ECAC 2007-2008 (Source : SGEACAC, Rapport général pour l'année 2008).

IV. STATISTIQUES

***ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ASSOCIE
DE CENTRAFRIQUE EN CHIFFRE***



Ecole Maternelle Notre-Dame de Chartres (Fatima)

STAT 1

ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ASSOCIE DE CENTRAFRIQUE (E.C.A.C)
STATISTIQUES NATIONALES (TOUTS DIOCESES)
2007 - 2008

DESIGNATION	DIOCESE	BANGUI	BANGASSOU	ALINDAO	BANDORO	MBAIKI	BERBERATI	BAMBARI	BOSSANGOA	BOUAR	TOTAL
NOMBRE D'ETABLISSEMENTS		20	39	21	10	11	12	2	26	37	178
NOMBRE D'UNITES PEDAGOGIQUES		39	43	21	14	14	12	2	25	53	223
NOMBRE DE DIVISIONS		258	114	75	58	45	77	9	107	219	962
ECOLEES MATERNELLES		15	2	0	3	3	1	0	3	7	34
ECOLEES MATERNELLES VILLAGEOISES		0	26	0	0	0	0	0	2	7	35
ECOLEES PRIMAIRES (F1)		15	3	1	6	3	8	2	10	13	61
ECOLEES VILLAGEOISES		0	9	20	3	8	1	0	9	17	67
COLLEGES		5	2	0	1	0	1	0	1	3	13
LYCEES		3	0	0	1	0	0	0	0	1	5
NON-FORMELS		1	1	0	0	0	1	0	0	1	8
EFFECTIF FILLES		7341	2464	1146	949	1104	1304	144	1903	3804	20159
EFFECTIF GARCONS		5791	2895	1734	1083	1282	1563	182	2764	4128	21412
EFFECTIF TOTAL		13132	5359	2880	2032	2356	2867	326	4687	7932	41571
EFFECTIF MOYEN PAR CLASSE		50,90	47,01	38,40	35,03	52,36	37,23	36,22	43,80	36,22	43,21
BESOIN DE CLASSES (à créer)		OUI	RAS	RAS	RAS	OUI	RAS	RAS	RAS	RAS	RAS
PREVISION DE CLASSES		0,02	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,07
% FILLES		55,90%	46%	40%	47%	47%	45%	44%	41%	48%	48,49%
% GARCONS		44,10%	54%	60%	53%	53%	55%	56%	59%	52%	51,51%
EFFECTIF DES ENSEIGNANTS		282	88	43	56	36	102	7	68	205	887
EFFECTIF DES ENSEIGNANTES		151	41	3	4	13	16	0	13	65	306
ETABLISSEMENTS DIOCESAINS		6	39	21	8	10	7	2	23	14	130
ETABLISSEMENTS CONGREGANISTES		14	0	0	2	1	5	0	3	23	48

STAT 2

Enseignement Catholique Associé de Centrafrique
 ETAT DES UNITES PEDAGOGIQUES PAR DIOCESE
 2007 - 2008

DIOCESE	Non-formels	Lycées	Collèges	F1	F1 Villageois	Ecoles Maternelles	Maternelles Villageoises	Total Un. Pédagogiques
BANGUI	1	3	5	15	0	15	0	39
BANGASSOU	1	0	2	3	9	2	26	43
ALINDAO	0	0	0	1	20	0	0	21
KAGA-BANDORO	0	1	1	6	3	3	0	14
MBAIKI	0	0	0	3	8	3	0	14
BERBERATI	1	0	1	8	1	1	0	12
BAMBARI	0	0	0	2	0	0	0	2
BOSSANGOA	0	0	1	10	9	3	2	25
BOUAR	5	1	3	13	17	7	7	53
TOTAL RCA	8	5	13	61	67	34	35	223

STAT 3

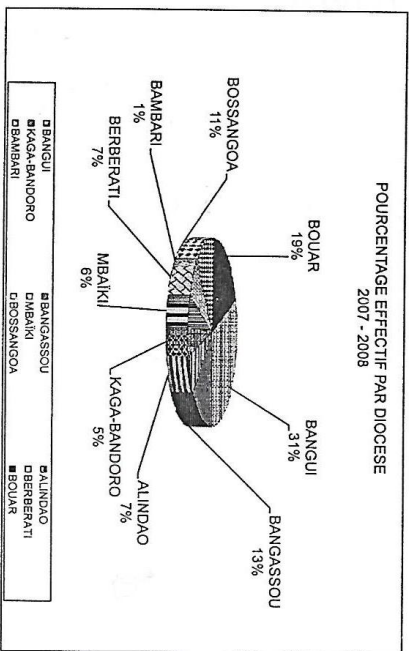
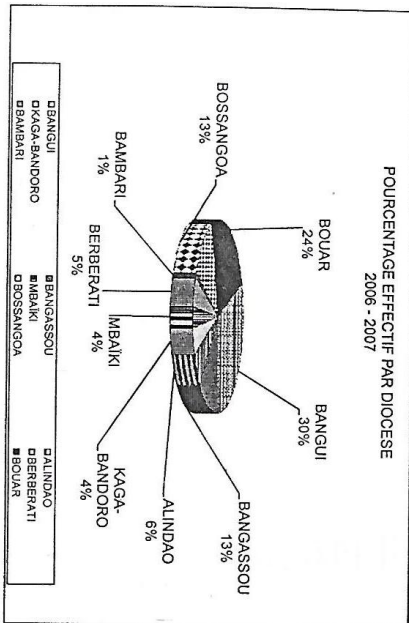
Enseignement Catholique Associé de Centrafrique
REPARTITION DES UNITES PEDAGOGIQUES ET POURCENTAGE DES EFFECTIFS PAR DIOCESE
2007 - 2008

DIOCESE	Non-formels	Lycées	Collèges	F1	F1 Villageois	Ecoles Maternelles	Mat. Villageoises	Total/Diocèse	% Par Diocèse
BANGUI	338	397	2283	7907	0	2207	0	13132	32%
BANGASSOU	138	0	571	2285	986	146	1233	5359	13%
ALINDAO	0	0	0	366	2514	0	0	2880	7%
KAGA-BANDORO	0	82	170	1140	493	147	0	2032	5%
MBALI	0	0	0	1135	973	248	0	2356	6%
BERBERATI	93	43	297	2119	303	12	0	2867	7%
BAMBARI	0	0	0	326	0	0	0	326	1%
BOSSANGOA	0	0	101	2609	1282	637	58	4687	11%
BOUAR	184	30	308	4064	2034	780	532	7932	19%
TOTAL RCA	753	552	3730	21951	8585	4177	1823	41571	100%
% Par enseignement	2%	1%	9%	53%	21%	10%	4%	100%	

Enseignement Catholique Associé de Centrafrique
REPARTITION DES EFFECTIFS PAR DIOCESE ET PAR SEXE

	2006 - 2007			2007 - 2008		
	FILLES	GARCONS	EFFECTIF	FILLES	GARCONS	EFFECTIF
BANGUI	6768	4842	11610	7341	5791	13132
BANGASSOU	2335	2805	4940	2464	2895	5359
ALINDAO	908	1459	2367	1146	1734	2880
KAGA-BANDORO	749	965	1714	949	1083	2032
MBAIKI	679	704	1383	1104	1252	2356
BERBERATI	819	1077	1896	1304	1583	2887
BAMBARI	144	182	326	144	182	326
BOSSANGOA	1974	2908	4882	1903	2784	4687
BOUAR	4072	5317	9389	3804	4128	7932
	0	0	0			
TOTAL RCA	18448	20059	38507	20159	21412	41571
% par Sexe	47,91%	52,09%	100%	48,49%	51,51%	100%

Accroissement : 3084
Taux d'accroissement : 8%



(Réalisé en Octobre 2008 par le Secrétariat Général)

Annexe 33 : Réalité d'une classe en Centrafrique (école de Niem-Yéléwa dans la Nana-Mambéré).



Source : <http://www.lanouvellecentrafrique.info/2017/01/24/depechenana-mambere-lecole-reprend-a-niem-yelewa/>, du 27/01/2017

Annexe 34 : Loi n° 62/316 du 9 mai 1962 portant unification de l'Enseignement en République Centrafricaine (Source : SGEAC).

Loi n° 62/316 portant unification de l'Enseignement.

L'Assemblée Nationale de la République Centrafricaine a délibéré et adopté :

Le Président de la République, Président du Gouvernement promulgue la loi dont la teneur suit :

Titre I - Principe

Article 1er : Est proclamée solennellement l'unité de l'enseignement sur tout le territoire de la RCA

Article 2 : L'enseignement est prodigué par du personnel recruté ou agréé par l'Etat

Article 3 : L'enseignement est dispensé dans des écoles publiques, créées et entretenues par l'Etat.

Article 4 : Le programme des établissements scolaires est arrêté par le gouvernement conformément au plan de développement économique et social de la Nation;

Titre II - Dispositions transitoires

Article 5 : Les établissements privés d'enseignement ouverts sur le territoire de la République continueront de fonctionner à la charge exclusive et intégrale de leurs fondateurs, jusqu'au retrait des autorisations d'ouverture qui sera prononcé par arrêté du Ministre de l'Education Nationale.

Ces retraits seront opérés au fur et à mesure de la mise en application de la présente loi.

Article 6 : Le personnel d'enseignement privé de nationalité centrafricaine pourra être intégré dans les cadres de la Fonction Publique au fur et à mesure de la fermeture des établissements privés, sauf refus expresse de ce personnel.

Article 7 : La loi n°61/223 du 2 juin 1961 est provisoirement maintenue en vigueur dans ses dispositions non contraires à la présente loi.

Titre III - Dispositions diverses

Article 8 : En cas de nécessité et pour des besoins strictement scolaires, tout bien meuble ou immeuble servant à l'enseignement privé pourra être, soit réquisitionné, soit exproprié;

Article 9 : Des décrets pris en Conseil des Ministres détermineront les modalités d'application de la présente loi.

Article 10 : La présente loi sera publiée au journal officiel de la République Centrafricaine. Elle sera exécutée comme loi de l'Etat.

Bangui le 9 mai 1962

David DACKO

Annexe 35 : Décret n° 63/071 du 15 février 1963 portant application de la loi d'unification n° 32/316 du 9 mai 1962 (Source : AP. Arch. Bgui).

PRESIDENCE DU GOUVERNEMENT ----- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE -----	REPUBLICQUE CENTRAFRICAINE Unité-Dignité-Travail -----
--	--

7) E C R E T N° 63/071
portant application de la Loi n°62/316 du 9 mai 1962,
relative à l'unification de l'Enseignement.-

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
PRESIDENT DU GOUVERNEMENT

SUR proposition du Ministere de l'Education Nationale;
VU la Constitution du 16 février 1959 de la République
Centrafricaine, modifiée par les Lois Constitutionnelles n°60/163
du 12 décembre 1960 et n°62/365 du 28 décembre 1962;
VU les Décrets n°s 63/001 et 63/006 du 2 janvier 1963 fixant
la composition du Gouvernement et portant désignation de ses membres;
VU le Décret n° 61/029 du 4 février 1961 fixant les attri-
butions du Conseil des Ministres;
VU le Décret n°63/037 du 29 janvier 1963 fixant les attri-
butions du Ministere de l'Education Nationale;
VU la Loi n°62/316 du 9 mai 1962 portant unification de
l'Enseignement
LE Conseil des Ministres entendu,

D E C R E T E :

TITRE I
DISPOSITIONS GENERALES

ARTICLE 1er.- Il est institué en République Centrafricaine un
enseignement unique : l'Enseignement d'Etat qui a pour objectifs
généraux, conformément aux programmes d'Etudes définis par le
Gouvernement :

- de contribuer, par l'étendue et l'uniformité de son action
à la réalisation de l'unité nationale
- de favoriser le plein épanouissement de la personnalité;
- d'inculquer des connaissances pratiques et utiles compte
tenu des besoins de la population;
- de former un peuple sain, épris de vérité et de justice,
respectueux des valeurs humaines, honorant le travail, ayant
un sens profond du devoir, pénétré de l'esprit d'indépendan-
ce, capable d'édifier un état et une société pacifiques et
démocratiques.

ARTICLE 2.- Dans les Etablissements Scolaires une éducation religieu-
se facultative peut être dispensée en dehors des heures règlementaires
d'enseignement .

Les responsables du culte dispensent l'enseignement
religieux, soit personnellement, soit par l'intermédiaire des Maîtres
qui accepteraient librement de le faire

ARTICLE 3.- Aucun enfant ne peut, du seul fait de sa religion ou de sa race se voir refuser l'accès d'un établissement dépendant de l'Enseignement d'Etat.

TITRE II

ADMINISTRATION GENERALE

ARTICLE 4.- L'Enseignement est dispensé par du personnel recruté ou agréé par l'Etat.

Le personnel fonctionnaire de l'Enseignement d'Etat est soumis aux divers statuts particuliers de l'Enseignement en République Centrafricaine et relève de la seule autorité du Ministre chargé de l'Education Nationale.

Les enseignants, suivant leur niveau de recrutement ou à l'issue des examens, concours ou stages professionnels, sont classés dans les catégories définies par les statuts particuliers du Service de l'Enseignement Centrafricain.

ARTICLE 5.- Les Agents d'Enseignement contractuels, de nationalité centrafricaine, justifiant des mêmes titres de capacité que les enseignants fonctionnaires et ayant accompli 2 ans de services peuvent être intégrés sur leur demande dans la Fonction Publique.

ARTICLE 6.- Les enseignants étrangers, possédant les titres requis pour l'Enseignement peuvent être recrutés ou agréés comme contractuels de l'Etat.

TITRE III

DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE

ARTICLE 7.- Est appelé "Etablissement scolaire privé" tout établissement où l'enseignement est dispensé en priorité aux ressortissants étrangers en leur langue et suivant leurs programmes nationaux.

La construction et le fonctionnement des établissements scolaires privés sont à la charge de leurs utilisateurs.

ARTICLE 8.- Les établissements scolaires privés ne peuvent être ouverts qu'avec l'autorisation de l'Etat. Ils sont placés sous son contrôle.

TITRE IV

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

ARTICLE 9.- Une Convention entre le Gouvernement de la République et les autorités religieuses déterminera les conditions d'utilisation locaux scolaires appartenant aux dites autorités.

TITRE V

DISPOSITIONS DIVERSES.

ARTICLE 10.- Le Ministre de l'Education Nationale et le Ministre des Finances sont chargés chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent Décret qui sera enregistré, publié au Journal Officiel et communiqué partout où besoin sera./-

Par le Président de la République
Président du Gouvernement:
Le Ministre de l'Education Nationale,

FAIT à BANGUI, le 15 Février 1963

D. GUERET.-

D. DACKO

Annexe 36: Arrêté n° 386 du 13 juillet 1963 intégrant le personnel enseignant laïc centrafricain dans le corps des fonctionnaires de l'État après la loi d'unification (nationalisation) de l'Enseignement en Centrafrique (Source : AP. Arch. Bgui).

R. P. Le MALLLOUX St Paul Bau

EF/FE/

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
 DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
 Unité- Dignité- Travail

N° 386 / MEN. DE. 3 BANGUI, le 13 Juillet 1963

VISAS:
 B.F.P. 1/17
 N° 563-4-1-63
 C.D.E.
 s/n° 3838
 du 8 Juillet 1963

A R R E T E

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

VU la Constitution du 16 février 1959 de la République Centrafricaine, modifiée par la Loi constitutionnelle n° 60/163 du 12 décembre 1960 et la Loi Constitutionnelle n° 62/365 du 28 décembre 1962 ;

VU le décret n° 63/001 du 2 janvier 1963 fixant la composition du Gouvernement ;

VU le décret n° 63/037 du 29 janvier 1963 fixant les attributions du Ministre de l'Education Nationale ;

VU la Loi 61/232 du 2 juin 1961 portant garanties fondamentales accordées aux fonctionnaires de la République Centrafricaine ;

VU le décret n° 63/016 du 5 janvier 1963 autorisant chaque ministère à assurer directement l'administration et la gestion du personnel relevant de son autorité ;

VU la Loi n° 62/316 du 9 mai 1962 portant unification de l'Enseignement en République Centrafricaine ;

VU le décret n° 63/071 du 15 février 1963 portant application de la Loi n° 62/316 du 9 mai 1962 relative à l'unification de l'Enseignement ;

A R R E T E

Article 1er.- Le personnel appartenant précédemment à l'ex-Enseignement Privé, pris en charge par l'Etat le 1.10.1961 est en vertu de la Loi sur l'unification de l'Enseignement en République Centrafricaine, intégré dans les cadres de l'Enseignement, pour compter du 15 février 1963, comme suit :
 (Imputation budgétaire chapitre I2.1/6.2)

3 I.
 28 I.A.
 103 A.S.
 351 A.
 485

A) Instituteurs (hiérarchie I C)

3

ENZA Pierre Instituteur Stagiaire I.I.I962
NGANA François Instituteur Ier échelon I.I.I963
WODOBODE Augustin Instituteur Ier échelon I.I.I963

B) Instituteur- Adjoints (hiérarchie 2 C)

28

Madame

BADELA Denis Instituteur adjoint de 1^o échelon I.I.I961
BOUNDA René Instituteur adjoint 1^o échelon du I.I.I962
BOUTOULI Robert Instituteur adjoint Stagiaire du 15.10.I962
CRAKONDJI Joseph Instituteur adjoint Stagiaire du 15.10.I962
DIAKOUNDILA née AKINA Jeanne Institutrice adjointe 1^oéch.I.I
GBAE Robert Instituteur adjoint Stagiaire du I.I0.I960
GBAKPOMA Jean Instituteur adjoint 1^o échelon I.I.I962
GBANGANDIMBO Patrice Instituteur adjoint 1^o échelon du I.I.6
GBENIME Ferdinand Instituteur adjoint 1^o échelon du I.I.I96
GOYEMIDE Etienne Instituteur adjoint 1^o échelon I.I.I962
INJENKOLIOKO Marcel Instituteur adjoint 1^o échelon I.I.I962
KOTIGBIA Dieudonné Instituteur adjoint 1^o échelon I.7.I960
KOYOU Martin Instituteur adjoint 1^o échelon I.I.1962
LAKOUSSIO Frédéric Instituteur adjoint 2^o échelon I.I.I961
MAPAKO Georges Instituteur adjoint 2^o échelon I.I.I960
MAWOULI Albertine Inst.adjte Stagiaire I.I0.I959
MOUTEGOTO Pierre Instituteur adjoint Stagiaire I.7.I957
NGEDAGBA Timothée Instituteur adjoint Stagiaire I.I.I958
OMBI Jean Instituteur adjoint 2^o échelon I.7.I961
PAPAYE François Instituteur adjoint 1^o échelon I.I.I962
POULINGA Henri Instituteur adjoint 1^o échelon I.I.I963
SOMBODE Christian Instituteur adjoint 1^o échelon I.I.I963
TAZOU Thomas Instituteur adjoint 1^o échelon I.I.I962
TOMBLO Sylvestre Instituteur adjoint 2^o échelon I.7.I960
YANOY Maurice Instituteur adjoint 1^o échelon I.I.I962
ZABO Gabriel Instituteur adjoint Stagiaire I.I0.I960
OKPWE Paul Instituteur adjoint 1^o échelon I.I.62
MABO Thomas Instituteur adjoint Stagiaire I9I0.I962

Madem.

...../.....

C) Agents Supérieurs (hiérarchie I E)

103

Madame

-"-

AKELELO Basile Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
APAMALA Jean Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
BALEZOU Pierre Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
BALISSERA Justin Agent Supérieur Stagiaire I.I.1960
BAMAYEN-MANZANZA Albert Ag.Sup.Stagiaire 28.4.1962
BAZOUANGUI Raphaël Agent Sup.Stagiaire I.I.1961
BIAKOA Justin Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
BIMAKO Théodore Agent Sup.Stagiaire 28.4.1962
BINGONO Jean Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
BITIGALAMA Barthélémy Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
BOBOSSI Joseph Agent Sup.Stagiaire 28.4.1962
BONGO Victor Agent Supérieur 2^o échelon I.I.1961
CAILLE Jean-Baptiste Agent Sup.Stagiaire 28.4.1962
DALE François Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
DANGALA Alphonse Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
DOBOZENDI Robert Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
DOUZIMA née BADA Antoinette Agente Supérieure I^o échelon I.I.62
FATRANE née TATESSOLOU Cécile Agente Sup.Stagiaire 28.4.1962
GBANGANDIMBO Alexis Agent Supérieur Stagiaire I.I.1961
GBAYANGUELE Marius Agent Supérieur Stagiaire I.I.1961
GUITTO Michel Agent Supérieur Stagiaire I.I.1960
KAMBISSA Michel Agent Supérieur 2^o échelon I.I.1961 a.ô=Jan
KASSAI Jean Agent Supérieur 2^o échelon I/I.1961 a;c = 1 an
KOBABA Justin Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
KODAMBA Jean Agent Supérieur Stagiaire 25.4.1960
KOKOBANDI Gabriel Agent Sup.2^o échelon I.I.1961 a.c. 9 mois
KOMASSE François Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
KOMBAWA Moïse Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
KOPOGO Félix Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
KOSSY Gaston Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
KOSSY Paul Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
KOURIA Stanislas Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
KOYANGA Faustin Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
KPOKA Mathias Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
KRAIO Hubert Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
LESSOUA Jean-Marie Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
MAGALE Jean Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
MAHELEGAMO Michel Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
MAGANDA Basile Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961

Agents Supérieurs (suite)

MANDANE Norbert Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
MANDATA Christophe Agent Supérieur Stagiaire I.I.59 a.c.6 mois
MAVOUNDOU Augustin Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
MBADE Laurent Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
MBAOUYA Paul Agent Supérieur Stagiaire I.4.1960
MBOLIGOUMBA Marcel Agent Supérieur 2^o échelon I.I.1962
MBOU Dominique Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
MECHEBA Raoul Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
MODAME Timothée Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
NABANDA François Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
NALEME Gilbert Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
NDEMAZAGOA Louis Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
NDOUTINGAI Moïse Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
NGAKOUMANDJI Alphonse Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
NGANDA Maurice Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
NGOADE Michel Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
NGONIE Alphonse Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
NGUINZA Raphaël Agent Supérieur Stagiaire I.I.1959 a.c.6 mois
NTOKANDA Noël Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
OUAMANGA Gilbert Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
PAKOSSI Stanislas Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
PANIBENGUE Jean Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
PANGOLAH Marc Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
PONI Apollinaire Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
REGIBANGA-MANDAGO Paul Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
SABOYAMBO André Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
SAMBEGAZA Michel Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
SAMY Gabriel Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
SAGANZA Jacques Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
TCHEKANGBE Clément Agent Supérieur 2^o échelon I.I.1961
TCHIBINDA Jacques Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
TIDOT Jean-Louis Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
TINGUIMBI Etienne Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
TOMBEZONGO Jean Agent Supérieur Stagiaire I.I.1959 a.c.6 mois
TONGOMALET née YEMAKO Véronique Agente Supérieure I^o éch.I.I.1961
TROMONDJI Paul Agent Supérieur Stagiaire 21.4.1960
VOYEMAWA Tarcicius Agent Supérieur Stagiaire I.I.1961
WADO Barnabé Agent Supérieur Stagiaire 25.4.1960
WAMALE Martin Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962

Madame

Agents Supérieurs (suite)

YAMAKPA Ernest Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
YANGARA Joachim Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
YARAWONDJI Georges Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
YEPE Lucien Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
YONGONDOUNGA Hilaire Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
ZALLA Bernard Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
ZANGA Achille Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
ZANGBO Philippe Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
ZAORO Jean-Marie Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
ZEMBEA Apollinaire Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
ZOMBET Jacques Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
ZOUNIMBIA Alexis Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
BABANGO Nicolas Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
BERKE Yves Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
BETE Samuel Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
BIRO André Agent Supérieur Stagiaire I.I.1961
BERIBEGNOBADA Jean Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
DANGANA Modeste Agent Supérieur I^o échelon I.I.1961
DEMBA Barnabé Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
DONOM Georges Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
DOUMBODE Salomon Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962
ENDJINDO Louis Pierre Claver Agent Supérieur Stagiaire I.I.-
1950 a;c. I an 6 mois
FEIKOUTI Joachim Agent Supérieur Stagiaire I.I.1961
MBAYORO Julien Agent Supérieur I^o échelon I.I.1962
MDOBISSINA Jacques Agent Supérieur Stagiaire 28.4.1962

...../.....

351

D) Agents (hiérarchie 2 E)

ABAMA Pierre Agent Stagiaire I.IO.I96I
ABO Apollinaire Agent 4^e échelon I.IO.I960
ADAMA Michel Agent de I^e échelon I.I.I96I a.c.I an
ADI Roland Agent 2^e échelon I.4.I962
ALI Joseph Agent 2^e échelon I.IO.I96I
AMADOU Joseph Agent I^e échelon I.I.I960
ANDAZOU Bernard Agent Stagiaire I5.IO.I962
ANGO Siméon Agent Stagiaire I.IO.I96I
ANGOI Pierre Agent I^e échelon I.I.I96I c.c. I an
Mademois. ANIBINO Rosalie Agente Stagiaire I5.IO.I962
ASSAYE Marius Agent Stagiaire I.IO.I96I
-"- ASSEBANGUI Victorine Agente Stagiaire I5.IO.I962
ATHEO Edouard Agent I^e échelon I.I.I960
ATTENDE Albert Agent Stagiaire I.IO.I96I
ATTIBO Jean-Marie Agent Stagiaire I.IO.I96I
AZOMOLINGBA Pierre Agent 3^e échelon I.4.I962
BABAKETE Michel Agent Stagiaire I.IO.I96I
BACKONDJIA Daniel Agent Stagiaire I5.IO.I962
BADAOKOU Grégoire Agent I^e échelon I.I.I96I a.c. I an
BAGAZA Joseph Agent 2^e échelon I.I.I96I
BALEKENDJI Justin Agent 4^e échelon I.I.I96I a.c.I an 3 mois
BALEMBI Ambroise Agent I^e échelon I.IO.I960
BALIKENGUE Victor Agent 4^e échelon I.7.I960
BALIPOU Paul Agent Stagiaire I.IO.I96I
Madame BAMANDJI née MOKAMAGBINI Adrienne Agente 4^e échelon I.7.I96I
BAMBORI Agent I^e échelon I.I.I96I a.C. I an
BANDEKO Jean Agent 2^e échelon I.IO.I960
BANINGA Fidèle Agent 2^e échelon I.IO.I96I
BANGUE Léonard Agent Stagiaire I.IO.I96I
BARRY Dake Michel Agent Stagiaire I.IO.I962
BAYA Jonas Agent Stagiaire I5.IO.I962
-"- BAZOUANGUI née FATIMA Julienne Agente I^e échelon I.IO.I960
BEINA Abel Agent Stagiaire I.IO.I96I
BEKAYE Simon Agent Stagiaire I5.IO.I962
BEKOUNDOU Victor Agent Stagiaire I.IO.I96I
BENGUIA Joseph Agent Stagiaire I5.IO.I962

Agents (suite)

BIBI Gabriel Agent 2^o échelon I.I.1961
BIMAKO Léonard Agent 1^o échelon I.I.1961 a.c.1an
BINGUIDE Jérémie Agent 1^o échelon I.IO.1960
BINGUIMATCHI Maurice Agent 3^o échelon I.4.1962
GBOMON François Agent 1^o échelon I.I.1961
BOCAMBO Léon Agent 2^o échelon I.IO.1960
BONGOLO Pierre Agent Stagiaire I.IO.1961
BOUA Paul Agent Stagiaire I.IO.1961
BOUGA Pierre Agent 3^o échelon I.I.1961
BOUNGOU André Agent 1^o échelon I.I.1961 a.c. 1 an
BOYKETE Joseph Agent Stagiaire I.IO.1961
DAMBAREGO Pascal Agent 2^o échelon I.IO.1960
DAOUDA Daniel Agent 2^o échelon I.IO.1961
Mademois. DAYOTEMO Marie-Julienne Agent Stagiaire 15.IO.1962
DEFIO Léon Agent 1^o échelon I.IO.1960
DEVAN Grégoire Agent Stagiaire I.IO.1961
DJELI Nestor Agent 1^o échelon I.I.1961 a.c.1 an
DILA Jean Bosco Agent Stagiaire 15.IO.1962
DIMANCHE Christian Agent 1^o échelon I.I.1960 a.c. 3 mois
DIMANCHE Dominique Agent 2^o échelon I.IO.1962
DIMANCHE Jean Agent Stagiaire 11.IO.1962
DIMALOE Lucie Agente Stagiaire 15.IO.1962
Madame KPOKA née DINGUI Elisabeth Agente Stagiaire 15.IO.1962
DJAMADE Charles Agent 2^o échelon I.7.1963
DJOUNGOUROU André Agent Stagiaire I.IO.1961
DCKY Joseph Agent 4^o échelon I.IO.1960
DOMOLOMA Robert Agent 2^o échelon I.IO.1960
DONGASS Emmanuel Agent 1^o échelon I.I.1960
DQUA Bernard Agent 1^o échelon I.IO.1960
DROCHANGA Philippe Agent Stagiaire 10.I2.1962
ENDJELETEDE Jean-Pierre Agent Stagiaire 15.IO.1962
ENDJIHONDOULO Honoré Agent Stagiaire 15.IO.1962

...../.....

Agents (suite)

ENDJIKESSE Patrice Agent 2^e échelon I.I.1961
ENDJIPASSERA Jacques Agent Stagiaire I.I0.1961
ENJIKRE Jean Agent 2^e échelon I.I0.1961
FAMI Olivier Agent Stagiaire I.I0.1961
FEIDANGAI Simon Agent Stagiaire I.I0.1961
Mademois. FIAKO Bernadette Agente Stagiaire I5.I0.1962
GAMOU François Agent 2^e échelon I.4.1962
GANA Gilbert Agent Stagiaire I5.I0.1962
GAODA François-Xavier Agent Stagiaire I5.I0.1962
GBALLOT Joseph Agent 2^e échelon I.3.1961
GBAMODO Maurice Agent 2^e échelon I.I0.1961
GBANGA Philippe Agent Stagiaire I.I0.1961
GBANGANDIMBO Albert Agent Stagiaire I.I0.1961
GBOGBO Placide Agent 2^e échelon I.4.1962
GODO Jean-Marie Agent I^e échelon I.I0.1961
GODONMO Thomas Agent 2^e échelon I.7.1961
GOFITA Désiré Agent I^e échelon I.I.1961 a.c. I an
GOBONGONDA François Agent 4^e échelon I.I.1961
GOMONGO Dieudonné Agent 2^e échelon I.4.1960
GONA Philippe Agent I^e échelon I.I.1960
GONDAMOYEN Pierre Agent Stagiaire I5.I0.1962
GONEKRA Marcel Agent Stagiaire I5.I0.1962
GOBENGUE Ernest Agent 4^e échelon I.I0.1960
GOTTO Henri Agent I^e échelon I.I.1961 a.c. I an
GOUNBA Michel Agent 2^e échelon I.4.1961
GOUNDISSA Jean-Baptiste Agent Stagiaire I5.I0.1962
GOUNOUMOUNDJOU Gabriel Agent I^e échelon I.I0.1960
GOUNOUMOUNDJOU Nicolas Agent 4^e échelon I.7.1960
GREBBINGUI Paul Agent 4^e échelon I.7.1961
GREDOUALI Léon Agent I^e échelon I.I.1961 a.c. I an
GREVAYA Edouard Agent Stagiaire I5.I0.1962
GREWA Jean Agent 2^e échelon I.I.1961 a.c. I an
GUEDA Jean Agent Stagiaire I.I0.1961
GUBNE Maurice Agent Stagiaire I5.I0.1962
N'GUENGO André Agent I^e échelon I.I0.1960
GUBREKOTI Antoine Agent Stagiaire I5.I0.1962
GUIDI Georges Agent Stagiaire I.I0.1961

...../.....

- 9 -

Agents(suite)

GUIOUA Edouard Agent 4^e échelon I.7.I960
HYOMO Pierre Agent Stagiaire I.I0.I960
INGBINDJI Gaston Agent I^e échelon I.I.I960
Mademois. INGUELE Pascaline Agente Stagiaire I.I0.I96I
KALIMBA Joseph Agent 2^e échelon I.I0.I96I
KAKPEKALA Patrice Agent I^e échelon I.I0.I960
KAMAZOKOPA Pierre Agent I^e échelon I.I.I960
KAMBA Jean-Pierre Agent I^e échelon I.I0.I96I
KAMBISSA Michel Agent Stagiaire I5.I0.I962
KANDOGO Abel Agent 3^e échelon I.4.I962
KANDOUA Marc Agent Stagiaire I5.I0.I962
KAYA Christophe Agent Stagiaire I5.I0.I962
KELEWANI Germain Agent 2^e échelon I.I0.I96I
KEZANGAME Pierre Agent 2^e échelon I.4.I962
-"- KITIYI Véronique Agente Stagiaire I.I0.I96I
KOBONDJI Marcel Agent 2^e échelon I.I .I962
KOHOU Benoît Agent Stagiaire I.I0.I96I
KOISSE Etienne Agent Stagiaire I5.I0.I962
KOLINGA Félix Agent Stagiaire I5.I0.I962
KOMATCHI Emile Agent Stagiaire I5.I0.I962
KOMBIKO Dieudonné Agent Stagiaire I .I0.I962
KOMONGUELE Micgel Agent I^e échelon I.I0.I960
KONDAKPELI Lucien Agent 2^e échelon I.4.I960
KONDJI Joseph Agent I^e échelon I.I0.I960
KONIFEI Jean Agent Stagiaire I.I0.I96I
KONZIKOLI Libérat Agent Stagiaire I5.I0.I962
KOOTO Barthélémy Agent 4^e échelon I.7.I96I
KORA Michel Agent I^e échelon I.I0.I960
KOSSEGBADJIA Tarcicius Agent 2^e échelon I.I0.I96I
KOSSINGOU Jean Arthur Agent I^e échelon I.I0.I960
KOSSOBALA Valentin Agent I^e échelon I.I0.I960
KOLET Jean Agent Stagiaire I5.I0.I962
KOUZOUNDROU Jean Agent 2^e échelon I.I0.I96I
KOUZOUPOU Gabriel Agent 2^e échelon I.7.I96I
KOYAKENGUE René Agent I^e échelon I.I0.I960
KOYEMA Olivier Agent I^e échelon I.I0.I960
KPATAMANGO Fabien Agent Stagiaire I.I0.I96I
KPEKO Etienne Agent I^e échelon I.I.I96I a.c. I an
KPEKO Etienne-Jean Agent I^e échelon I.I.I96I a.c. I an
KPEOU Gabriel Agent Stagiaire I.I0.I96I
KRASSEDE Raphaël Agent 2^e échelon I.4.I960

Agents (suite)

LABA Michel Agent Stagiaire I5.I0.I962
LAGBIAVOULOU André Agent Stagiaire I5.I0.I962
LASSIKOT Aimé Agent 2^e échelon I.4.I962
LEBAKOUZOU Bosco Agent I^{er} échelon I.I.I96I a.c.I an
LENGUENDAYEN Léonard Agent Stagiaire I5.I0.I962
LOBET Joseph Agent 4^e échelon I.9.I96I
MABELAY Paul Agent I^{er} échelon I.I0.I960
MAGONGA Marcel Agent Stagiaire I.I0.I96I
MAGOTA Joseph Agent Stagiaire I.I0.I96I
MALEYOLO Zacharie Agent Stagiaire I5.I0.I962
MAMADOU Antoine Agent 2^e échelon I.I.I960
MAMADOU Jacques Agent 2^e échelon I.I.I96I
MAMADOU Mathieu Agent 4^e échelon I.I0.I960
MANDANGUENDJI Ambroise Agent Stagiaire I.I0.I96I
MANDATA Jean-Marie Agent I^{er} échelon I.I.I96I a.c. I an
MANEHOU André Agent 2^e échelon I.4.I962
MANGUE Robert Agent I^{er} échelon I.I0.I960
MANGUISSI Georges Agent 4^e échelon I.4.I960
MAPOUKA Joachim Agent I^{er} échelon I.I0.I960
MARADANA Michel Agent Stagiaire I5.I0.I962
MARZENE Gilbert Agent Stagiaire I5.I0.I962
MATCHIKEMBRE Boniface Agent Stagiaire I5.II.I962
MATCHIODE Jean de Dieu Agent 2^e échelon I.4.I960
MAVOLA Albert Agent Stagiaire I.I0.I96I
MAYEDA Gaston Agent 4^e échelon I.I.I96I
MAZOT Victor Agent I^{er} échelon I.I0.I960
MBALI Boniface Agent 4^e échelon I.9.I96I
MBARA Mathieu Agent I^{er} échelon I.I0.I962 a.C. I an

MBEKE Paul Agent 2^e échelon I.I.I96I
MBENGA Christophe Agent I^{er} échelon I.I0.I96I
MBETISSINGA André Agent I^{er} échelon I.I0.I960
MBEWA Jean-Marie Agent 4^e échelon I.7.I960
MENDEPOU Germain Agent Stagiaire I5.I0.I962
MEYENDO René Agent 2^e échelon I.I0.I96I
MOCKOSSA Patrice Agent I^{er} échelon I.I0.I960
MOCKOSSA née GOUNBA Monique Agent Stagiaire I.I0.I96I
MOGBIAMA Jean Agent Stagiaire I5.I0.I962

Madame

...../.....

Agents (suite)

MOGNAPALA Félix Agent 1^{er} échelon I.I.I96I a.c. I an
MOKIAKO Pascal Agent 4^{er} échelon I.4.I960
MOKOSSA Sébastien Agent 2^{er} échelon I.I0.I960
MONGBEDO Cyrille Agent 1^{er} échelon I.I.I96I
MONTJO Joachim Agent 4^{er} échelon I.I.I96I
MOUSSA Jacques Agent Stagiaire I.I0.I96I
MOYONGO Dieudonné Agent 1^{er} échelon
MVOUNA Raymond Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
Mademois. MABILISSA Louise Agente Stagiaire I5.I0.I962
NAM Nicolas Agent Stagiaire I.I0.I96I
NAMDIRO Siméon Agent Stagiaire I5.I0.I962
NAMPOANE Justin Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
NAMGBEI Jean Agent Stagiaire I.I0.I96I
NAMKIAMAY Barnabé Agent 2^{er} échelon I.I.I960
NDADOMA Jean-Baptiste Agent 2^{er} échelon I.I0.I960
NDANGA Grégoire Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
NDAYELO Clément Agent 1^{er} échelon I.I.I96I a.c. I an
NDEMALONGOA Paul Agent Stagiaire I.I0.I96I
NDEMANDJIA Amédée Agent 1^{er} échelon I.I.I96I a.c. I an
NDEMANE Albert Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
NDONGOZENGUE Emmanuel Agent 2^{er} échelon I.3.I962
NDOUKOUROU Pascal Agent 4^{er} échelon I.7.I960
NEKE Jean Agent 1^{er} échelon I.I.I96I a.c. I an
NGADENDE Lazare Agent Stagiaire
NGAINGUEDE Auguste Agent 2^{er} échelon I.I0.I96I
NGASSIA Gervais Agent 2^{er} échelon I.I0.I962
NGATE Justin Agent Stagiaire I.I0.I96I
NGBAGO Gabriel Agent 1^{er} échelon I.I.I96I a.c. I an
NGBANDA Benjamin Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
NGBO Pierre Agent 1^{er} échelon I.I.I96I a.c. I an
NGOAGOUNI Marcel Agent 2^{er} échelon I.7.I96I
NGOAGOUNI Raoul Agent 4^{er} échelon I.I.I96I
NGOKO Martin Agent 2^{er} échelon I.I0.I96I
NGOMA Jacques Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
NGOUAMBENE Guy Agent 1^{er} échelon I.I.I96I a.c. I an
NGOUANDJI Simon Agent Stagiaire I.I0.I960
NGREMALE André Agent 2^{er} échelon I.4.I962
NGREMINDI Jérôme Agent Stagiaire I.I0.I96I

Agents (suite)

NGUEREREDE Philibert Agent Stagiaire 15.10.1962
NGUEREVANDA Emmanuel Agent 2^e échelon 1.10.1960
NGUIAMANDJI Boniface Agent 2^e échelon 1.10.1962
NGUIPOUSSARA Jean-Baptiste Agent 2^e échelon 1.10.1960
NONGO Alphonse Agent Stagiaire 15.10.1962
NZONDA Pascal Agent 1^e échelon 1.1.1961
NZOULOU Jean-Paul Agent 1^e échelon 1.10.1960
NZOYENLODE Félix Agent 2^e échelon 1.7.1960
OLODO François Agent 2^e échelon 1.4.1962
OMOKOMY François Agent 4^e échelon 1.1.1961
OMOKONZOYEN Martin Agent 4^e échelon 1.7.1960
OUACHEF Auguste Agent 4^e échelon 19.1.1961
OUAMATCHI Louis Agent 1^e échelon 1.10.1960
OUMBANGUINE Jean-Baptiste Agent Stagiaire 1.10.1961
OZEMOEGBA Joachim Agent 1^e échelon 1.1.1961 a.c. 1 an
PAMINDOU David Agent Stagiaire 13.10.1962
PANAKE Daniel Agent 4^e échelon 1.4.1961
PANZE Ferdinand Agent Stagiaire 1.10.1961
PIRIBE Louis Agent 1^e échelon 1.1.1960
PITOYO Martin Agent 1^e échelon 1.1.1961
POUMBE Bernard Agent 2^e échelon 1.3.1961
POUNDELE Denis Agent 2^e échelon 1.1.1962
POUNEKOUZOU Jacques Agent 1^e échelon 1.1.1961
POUNEMATCHI Eugène Agent 1^e échelon 1.1.1961
POUNYAVRO Luc Agent 2^e échelon 1.4.1962
REDJEKRA Zacharie Agent 2^e échelon 1.10.1961
RENGBANGA Guillaume Agent 1^e échelon 1.10.1960
RENGAMBA Paulin Agent 1^e échelon 1.1.1961 a.c. 3 mois
RENGUE Pierre Agent Stagiaire 15.10.1962
REONDJI Albert Agent Stagiaire 1.10.1961
REZIBI Georges Agent Stagiaire 1.10.1961
ROANDJI Lucien Agent Stagiaire 15.10.1962
RONA Pierre Agent Stagiaire 1.10.1962
SABOUNI Dominique Agent Stagiaire 11.10.1962
SAMBA Christian Agent 1^e échelon 1.10.1960
SAMBA Jacques Agent 4^e échelon 1.4.1961

...../.....

Agents (suite)

Madame

SANGHA Robert Agent 1^{er} échelon I.I.I96I a.C; I an
SATO née MAWOULI Agathe Agente 2^e échelon I.I0.I959
SATO Antoine Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
SERANEMATCHI Jean Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
SIKOS Barthélémy Agent Stagiaire I.I0.I96I
SIMBA Gaspard Agent 2^e échelon I.3.I96I
SOMBO Eugène Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
SOMBOTO Augustin Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
SOMIO Noël Agent Stagiaire I.I0.I96I
SOUNBOU Jacob Agent 2^e échelon I.I.I962
TAGBA Bernard Agent 4^e échelon I.I.I96I
TAGONDA Léon Agent Stagiaire I5.I0.I962
TANDASSO Pierre Agent Stagiaire I.I0.I96I
TANDJI Noël Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
TCHIELENGBA Dieudonné Agent Stagiaire I.I0.I96I

--"

TEBYA née BANGALO Cécile Agente 4^e échelon I.I.I96I
TEYA Joachim Agent 2^e échelon I.I0.I960
TIMAKO Romain Agent Stagiaire I.I0.I96I
TOMTE David Agent 1^{er} échelon I.I.I96I a.c. I an
TOTOLLI Joseph Agent 2^e échelon I.I.I96I

--"

VINO née ADJOU Véronique Agente 1^{er} échelon I.I0.I960
VOUNGA Raphaël Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
WACKETE Michel Agent Stagiaire I5.I0.I962
WAKORO Joseph Agent 1^{er} échelon I.I.I96I a.C. I an
WAKOUZOU Toussaint Agent 2^e échelon I.I0.I96I
WALI Michel Agent Stagiaire I5.I0.I962

Mademoiselle

WAMA Marie-Claire Agent Stagiaire I5.I0.I962
WAMBETI Robert Agent Stagiaire I5.I0.I962
WAGAYE André Agent 2^e échelon I.I.I960
WAGO Félix Agent 2^e échelon I.4.I962
WALEMANDJI Jean-Pierre Agent Stagiaire I.I0.I96I
WILIKONDI Etienne Agent 4^e échelon I.7.I96I
WINDY Jean-Claude Agent 1^{er} échelon I.I0.I960
WOSSOMOYEN Gérard Agent 2^e échelon I.I.I96I
YABO François Agent 5^e échelon I.I.I962
YAKOLI Anne Agente Stagiaire I5.I0.I962
YALE Pierre Agent Stagiaire I.I0.I96I
YANGA René Agent Stagiaire I5.I0. I962

--"

Agents (suite)

YANGBANDJIA Dieudonné Agent Stagiaire I.10.1961
Mademoiselle YANGBO Georgette Agente 2^e échelon I.10.1961
YANGUE Dominique Agent 2^e échelon I.4.1962
YAPELEGO Jean-Baptiste Agent 4^e échelon I.7.1960
YIHORO Zacharie Agent 2^e échelon I.4.1960
YOLOMBANGUI Maurice Agent 2^e échelon I.1.1961
ZAMY Grégoire Agent Stagiaire I5.10.1962
ZEBE Prosper Agent I^e échelon I.1.1961 a.c. I an
ZINGA Michel Agent I^e échelon I.10.1960
ZOUKROUNDJI Jules Agent Stagiaire I5.10.1962
ZOUPANGBI Guillaume Agent I^e échelon I.1.1961 a.c. I an
BETIA Rolin Agent 2^e échelon I.1.1962
BELA Gabriel Agent I^e échelon I.1.1960
BENAM Antoine Agent Stagiaire I.10.1961
BINDOUMI Albert Agent 4^e échelon I.7.1962
BINGO Nicolas Agent I^e échelon I.10.1961
BOBY Samuel Agent I^e échelon I.1.1962
CHAUFFEUR Antoine Agent Stagiaire I.10.1961
DANGO Daniel Agent I^e échelon I.1.1962
DISSA Albert Agent 2^e échelon 2^e échelon I.7.1963
DOGALI NATHANABEL Agent 4^e échelon I.1.1961
DOUMELI Médard Agent Stagiaire I.10.1961
EMBY Gaston Agent I^e échelon I.1.1962
FEINOUROU Joseph Agent Stagiaire I.10.1961
FIOYOUAINE Luc Agent Stagiaire I.10.1961
GBEMBONGO Maurice Agent Stagiaire I.10.1961
GOKO Jean-Paul Agent 2^e échelon I.1.1962
GONIDAYE Félix Agent Stagiaire I.10.1961
GUELIMBA Alphonse Agent 4^e échelon I.1.1962
GUIMET Alphonse Agent I^e échelon I.7.1961
GUINFOUA François Agent Stagiaire I.10.1961
HERMANN Félix Agent I^e échelon I.1.1962
KAMBA Victor Agent 5^e échelon I.1.1962
KOULANINGA Abel Agent I^e échelon I.1.1962
MBING François Agent 5^e échelon I.1.1960
MONOUI Joseph Agent Stagiaire I.10.1961
MOUSSA Yves Agent Stagiaire I.10.1961
MOSSIA Norbert Agent 2^e échelon I.7.1962

Agents (suite)

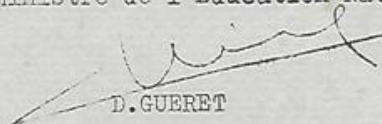
NAKOE Hector Agent 6^e échelon I.I.1962
N'DALA Marc Agent 1^{er} échelon I.I.1962
NGUENDONG Emmanuel Agent 4^e échelon I.I.1961
NGUIARO Joseph Agent 1^{er} échelon I.I.1962
OUAMBITA Jean Agent Stagiaire I.IO.1961
PEBORO Marc Agent 2^e échelon I.7.1962
RIGUELE Martin Agent 1^{er} échelon I.I.1962
SEREFE Louis Agent Stagiaire I.IO.1961
VRAIKOUNDOU Ruben Agent 2^e échelon I.IO.1960
YAGANZA Elie Agent 1^{er} échelon I.I.1962
ZONI Gabriel Agent 1^{er} échelon I.I.1962
BERO Daniel Agent Stagiaire I5.IO.1962
BOKANGUE Daniel Agent Stagiaire I5.IO.1962
DAI Thomas Agent Stagiaire I5.IO.1962
FIOBOY Emmanuel Agent Stagiaire I5.IO.1962
MBE Albert Agent Stagiaire I5.IO.1962
NDENGUE Jean Agent Stagiaire I5.IO.1962
THOMBE Elie Agent Stagiaire I5.IO.1962
YADJIM Michel Agent Stagiaire I5.IO.1962

Article 2.- Le présent arrêté sera enregistré, publié au Journal Officiel et communiqué partout où besoin sera.

Ampliations:

J.O.....I
MEN.....I
D.E.....3
D.F.(Solde).....I
C.D.E.....I
B.F.P.....I
Trésor.....I

Le Ministre de l'Education Nationale


D.GUBRET