

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
Unité – Dignité – Travail



PLAN SECTORIEL DE L'EDUCATION 2020-2029

Mai 2020

Ministère de l'Enseignement Primaire
et Secondaire

Ministère de l'Enseignement Technique
et de l'Alphabétisation

Ministère de la Recherche Scientifique
et de l'Innovation Technologique

Ministère de l'Enseignement Supérieur



La République Centrafricaine reconnaît que l'Éducation est une priorité nationale.
Chaque citoyen a droit à l'Éducation et au Savoir*

**Article 1 de la Loi n°97 014 du 10 décembre 1997 portant orientation de l'Éducation*



Equipe de rédaction du Plan Sectoriel de l'Éducation (2020-2029)

La rédaction du Plan sectoriel de l'éducation a été réalisée grâce aux efforts de la task force, des groupes de travail thématiques et sous-sectoriels composés des cadres des ministères de l'Enseignement Primaire et Secondaire, l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation, l'Enseignement Supérieur, la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique, des Finances et du Budget, l'Économie et du Plan et de la Coopération, du Travail de l'Emploi de la Formation Professionnelle et de la Protection Sociale ; et de l'appui des Partenaires techniques et financiers et de la Société civile.

Les membres de la Task force :

Mada Ernest	Directeur de cabinet des quatre ministères du secteur de l'éducation
Koudougouet-Mologbana Rosalie	Chargée de mission en matière des études, des analyses prospectives et de la promotion des technologies d'information et de la communication
Foukpio Crépin	Directeur général des études, statistiques et de la planification, Point focal du PSE.
Feizounam Samuel	Directeur général de l'institut national et de la recherche et d'animation pédagogique, responsable du groupe thématique pour la qualité de l'éducation.
Mayemaoua Roger	Expert en pédagogie au secrétariat technique permanent, rapporteur du groupe thématique pour la qualité de l'éducation
Selonkoue Gilbert	Directeur général des enseignements fondamental i, ii et secondaire général, responsable du groupe thématique pour l'accès à l'éducation
Tchekoe Nathalie	Cheffe de service de l'éducation préscolaire et de l'enseignement fondamental i, rapporteur du groupe thématique pour l'accès à l'éducation
Nganare Victor	Directeur des ressources et affaires juridiques, responsable du groupe thématique pour la gouvernance du système éducatif
Galazalogo Dieudonné	Inspecteur de l'académie de Bangui, rapporteur du groupe thématique pour la gouvernance du système éducatif
Mahamat Amat	Directeur de l'éducation préscolaire, et des enseignements fondamental i, ii et secondaire général, responsable de la cellule d'urgence du MEPS, responsable du groupe thématique pour l'urgence émergente
Ganazoui Teka Ore Pélagie	Cheffe de service de la promotion de scolarisation des filles et des œuvres éducatives, membre de la cellule d'urgence du MEPS, rapporteur du groupe thématique pour l'urgence émergente
Ouango Rama	Inspectrice générale du préscolaire, responsable du groupe sous-sectoriel pour l'enseignement préscolaire
Mamouglassion Borgia	Chef de service des statistiques et de la publication des données, rapporteur du groupe sous-sectoriel pour l'enseignement préscolaire
Dengue Edmond	Directeur des études du centre pédagogique régional de Bangui, responsable du groupe sous-sectoriel pour l'enseignement primaire
Fiongai Elie célestin	Chef de secteur pour l'enseignement préscolaire et fondamental i à l'inspection d'académie de Bangui, rapporteur du groupe sous-sectoriel pour l'enseignement primaire
Bessane-Lamy Faustin	Chef de service des enseignements fondamental ii et secondaire général, responsable du groupe sous-sectoriel pour l'enseignement secondaire
Addoumocka Jules Magloire	Chef de secteur pour l'enseignement secondaire général et technique à l'inspection d'académie de Bangui, rapporteur du groupe sous-sectoriel pour l'enseignement secondaire
Beledet Olivier	Directeur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, responsable du groupe sous-sectoriel pour l'enseignement technique, la formation professionnelle et l'alphabétisation

Yekondji Max Eric	Chef de service de l'alphabétisation, rapporteur du groupe sous-sectoriel pour l'enseignement technique, la formation professionnelle et l'alphabétisation
Tebero Josias	Directeur général de l'enseignement supérieur, responsable du groupe sous-sectoriel pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique
Biteman Olga	Inspectrice de la recherche scientifique, rapporteur du groupe sous-sectoriel pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique
Lobaka Thierry	Chef de service de la préparation des lois de finances au ministère des finances et du budget
Lidamon Hervé Séverin	Chef de service d'élaboration et suivi des stratégies de développement au ministère de l'économie, du plan et de la coopération
Zouma Max Thierry	Directeur de la formation et du conseil en organisations à l'Agence Centrafricaine pour la Formation Professionnelle et l'Emploi
Medrano Adan Javier	Chargé de programmes- gouvernance, secteurs sociaux et société civile à l'Union européenne
Bheeka Joyce Patricia	Spécialiste principale en éducation au Fonds des nations unies pour l'enfance
Nguyen Paul	Chargé de projets -gouvernance, secteurs sociaux et fragilités à l'Agence française de développement

Les membres des groupes de travail du ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire

Mallebanda Lucien Gabriel	Directeur des études des statistiques, de la planification, et de la carte scolaire
Mayé Léa	Inspectrice du fondamental i
Gbazadi Marianne	Inspectrice de l'enseignement préscolaire
Kedjitar Luther	Directeur du centre pédagogique régional de Bangui
Binguimale Isaac	Chef de service de la coordination des centres pédagogiques régionaux à l'institut national et de la recherche et d'animation pédagogique
Ngoumbre Patricia	Chef de circonscription scolaire à l'inspection académique de Bangui
Benguele Mathieu	Chef de circonscription scolaire à l'inspection académique de Bangui
Egena-Andambi Justin	Inspecteur du fondamental i
Yindoua Anne	Proviseur du lycée miskine à Bangui
Gazangouinza Théophile	Proviseur du lycée Gobongo à Bangui
Rousseau Jean-Pierre	Proviseur du lycée scientifique Ben Rachid
Satime Yogbouko	Proviseur du lycée des Martyrs à Bangui

Les membres des groupes de travail du ministère de l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation

Ngbale Raymond	Directeur de l'école des métiers d'art à Bangui
Ngouzoumandji Françoise	Proviseur du lycée professionnel féminin de Bangui
Kongboali Laurent Bertrand	Chef de service de la formation professionnel
Ndebissa Ghislain	Directeur des équipements, construction et entretien des bâtiments scolaires
Yandja Sebastien	Proviseur du lycée technique de Bangui
Yassembeti Cheramy-Louise	Inspectrice de l'économie familiale

Les membres des groupes de travail du ministère de l'Enseignement Supérieur et du ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique

Samedi Jonas	Directeur de l'enseignement supérieur public et privé
Bangafo Gilbert	Inspecteur de l'enseignement supérieur
Oumarou Sanda Abbo	Directeur de l'école normale supérieure de Bangui
Kounni Apollinaire	Chef de service de l'enseignement supérieur public et privé
Ouilidan Brice	Directeur du développement de la recherche scientifique et de l'innovation technologique

L'Agent partenaire : Banque mondiale

Fraeters Han	Représentant résident de la Banque mondiale en RCA
Kebede Feda	Economiste principal
Lompo Boubakar	Spécialiste principal en éducation
Couralet Pierre-Emmanuel	Spécialiste en éducation, facilitateur du PSE
Prouty Robert	Spécialiste principal en éducation, facilitateur du PSE
Kouamé Cristelle	Economiste, facilitatrice du PSE
Danhossou Athanase	Consultant, point focal de l'équipe éducation en RCA

Les Partenaires techniques et financiers

Agence française de développement
Ambassade de France
Banque africaine de développement
Banque allemande de développement
Banque mondiale
Education cannot wait
Partenariat mondial pour l'éducation
Fonds des nations unies pour l'enfance (UNICEF)
Union européenne
Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)

La Société civile

Cluster éducation
Conseil norvégien des réfugiés
Plan International
Fédération Nationale des Association des Parents d'élèves et étudiants de Centrafrique
Associations des enseignants des cycles primaire, secondaire et tertiaire
Associations des élèves et étudiants des établissements scolaires publics et privés
Enseignement Catholique Associé de Centrafrique

Table des matières

Table des matières	6
Liste des figures	12
Liste des tableaux	13
Liste des graphiques	16
Acronymes et sigles	19
RÉSUMÉ EXÉCUTIF.....	24
PARTIE I : INTRODUCTION ET CONTEXTE	45
I.1 Introduction	45
I.1.1 Les orientations stratégiques du PSE	45
I.1.2 Le processus d'élaboration du PSE	48
I.2 Situation géographique.....	49
I.2.1 Un pays enclavé	49
I.2.2 Un potentiel naturel important.....	49
I.3 Développement humain et économique	50
I.3.1 Un niveau de développement faible	50
I.3.2 Un niveau de vie en baisse	51
I.3.3 Une croissance économique erratique	52
I.4 Contexte politique et sécuritaire	53
I.4.1 Une instabilité politique chronique, une crise sans précédent	53
I.4.2 Un relèvement en cours, une situation humanitaire préoccupante	54
I.4.3 Une organisation administrative centralisée, un État peu présent	55
I.5 Contexte socio-démographique.....	57
I.5.1 Une population jeune, une espérance de vie faible	57
I.5.2 De nombreux réfugiés et personnes déplacées internes	58
I.5.3 Un pays plurilingue avec une langue vernaculaire quasi-universelle	59
I.6 L'organisation du système éducatif	60
I.7 Le financement du secteur de l'éducation	63
I.7.1 L'évolution des dépenses publiques d'éducation.....	63
I.7.2 La décomposition des dépenses exécutées par nature.....	66
I.7.3 L'aide publique au développement (APD).....	67
I.7.3.1 Les appuis directs aux projets.....	67
I.7.3.2 Les appuis budgétaires.....	67
PARTIE II : ACCROITRE L'ACCÈS À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION, ET LE RENDRE PLUS ÉQUITABLE	69
II.1 Diagnostic sur l'accès à l'éducation	69
II.1.1 L'impact des conflits récents sur l'accès à l'éducation	69
II.1.1.1 Des écoles fermées et une pénurie d'enseignants.....	69
II.1.1.2 Une crise humanitaire et des familles déplacées	70
II.1.2 Accès et équité de l'accès à l'enseignement	71
II.1.2.1 L'accès aux différents cycles d'enseignement.....	72
II.1.2.2 Disparités régionales et disparités socio-économiques	73
II.1.2.3 La scolarisation des filles.....	76
II.1.2.4 Les enfants à besoins spécifiques	78

II.1.3 L'accessibilité des établissements scolaires	79
II.1.3.1 Les établissements du cycle primaire (F1).....	79
II.1.3.2 Les établissements du cycle secondaire général (F2 et SG)	83
II.1.3.3 L'éducation en situation d'urgence	86
II.1.4 L'enseignement préscolaire : un secteur embryonnaire.....	89
II.1.4.1 Historique du sous-secteur et gouvernance actuelle.....	89
II.1.4.2 Un accès limité et peu équitable à l'enseignement préscolaire.....	91
II.1.5 L'enseignement technique et agricole, la formation professionnelle, et l'alphabétisation (ETA-FP-A)	94
II.1.5.1 Mise en contexte.....	95
II.1.5.2 Description du secteur ETA-FP-A	101
II.1.6 L'enseignement supérieur et la recherche scientifique	107
II.1.6.1 Contexte historique et développements prévus de l'ESR	107
II.1.6.2 L'offre et l'accès à l'enseignement supérieur	108
II.1.6.3 Les frais d'inscription et les œuvres sociales	112
II.2 Accroître les capacités d'accueil pour tous les niveaux d'enseignement.....	114
II.2.1 Le ratio élèves/salle cible et le nombre de salles de classe à construire et à réhabiliter	114
II.2.2 La stratégie de développement des infrastructures scolaires	117
II.2.2.1 La localisation des établissements scolaires.....	118
II.2.2.2 Le modèle de salle de classe et les modalités de construction	118
II.2.2.3 Équipements et services associés aux établissements scolaires.....	121
II.2.3 Accroître l'offre d'enseignement secondaire	123
II.2.3.1 Les collèges de proximité.....	123
II.2.3.2 Les collèges et lycées « classiques »	124
II.2.4 Accroître et déconcentrer l'offre d'enseignement supérieur	124
II.3 Favoriser une éducation inclusive, équitable et protectrice	126
II.3.1 Favoriser l'accès à l'éducation des filles	126
II.3.1.1 Les mesures qui ont un effet direct sur la scolarisation des filles.....	126
II.3.1.2 Les mesures qui ont un effet indirect sur la scolarisation des filles.....	127
II.3.1.3 Une réflexion stratégique qui doit être approfondie	128
II.3.2 Favoriser l'accès à l'éducation des enfants à besoins spécifiques ou à besoin d'assistance humanitaire dans le domaine de l'éducation.....	129
II.3.2.1 L'éducation des enfants à besoins spécifiques	129
II.3.2.2 L'éducation des enfants à besoins d'assistance humanitaire	130
II.3.3 Développer le cycle préscolaire en favorisant l'équité	131
II.3.3.1 Privilégier les enfants les plus vulnérables	131
II.3.3.2 Généraliser en priorité la grande section du préscolaire.....	132
II.3.3.3 Les infrastructures nécessaires à la première phase de développement du préscolaire.....	133
II.3.4 Développer le secteur ETA-FP-A.....	134
II.3.4.1 Orientations générales et développement du secteur EFA-FP-A	134
II.3.4.2 Des centres pour la formation professionnelle, l'alphabétisation et l'éducation non-formelle ...	136
II.3.4.3 La formation des formateurs de l'ETA-FP-A	137
II.3.5 Auditer puis supprimer progressivement les frais de scolarité	138
II.3.6 Garantir un environnement éducatif sécurisé et protecteur	139
II.3.6.1 Sécuriser les établissements scolaires.....	139
II.3.6.2 Mitiger l'impact des conflits	139

PARTIE III : FORMER, RECRUTER, ET AFFECTER DES ENSEIGNANTS SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE	141
III.1 Diagnostic : la formation et la composition du corps enseignant	141
III.1.1 La formation et l'intégration actuelles des enseignants.....	141
III.1.1.1 La formation des enseignants du cycle Fondamental 1 (F1).....	143
III.1.1.2 La formation des enseignants du cycle secondaire, général et technique	146
III.1.1.3 La formation des enseignants du préscolaire.....	147
III.1.1.4 Les enseignants contractuels et/ou en attente d'intégration	148
III.1.2 La composition du corps enseignant	150
III.1.2.1 Les enseignants du cycle fondamental 1 (F1).....	150
III.1.2.2 Les enseignants du cycle secondaire général (F2 et SG).....	153
III.1.2.3 Les enseignants de l'ETA-FP-A.....	156
III.1.2.4 Les enseignants du préscolaire.....	157
III.1.2.5 Les enseignants de l'enseignement supérieur	158
III.1.2.6 La place des femmes dans le corps enseignant.....	159
III.1.2.7 Le ratio élèves/enseignant (REE)	161
Vers une recomposition du corps enseignant.....	163
III.2 Accroître les capacités de formation et diversifier les recrutements des enseignants	165
III.2.1 Transformer les CPR aux Centres Préfectoraux de Formation des Enseignants (CPFE)	165
III.2.1.1 La formation des maîtres d'enseignement et des maîtres-parents	165
III.2.1.2 La formation de vacataires et d'instituteurs pour devenir professeurs polyvalents du secondaire.....	167
III.2.2 Créer des Écoles normales du Fondamental (ENF).....	169
III.2.3 Faire évoluer la mission de l'ENS et créer une ENS-ETAFPA	170
III.3 Recruter massivement des enseignants et faire évoluer le corps enseignant	170
III.3.1 Mettre en œuvre un plan de contractualisation/intégration de tous les enseignants diplômés	171
III.3.2 L'évolution du corps enseignant du cycle Fondamental 1	172
III.3.2.1 Les statuts des enseignants du cycle Fondamental 1.....	172
III.3.2.2 Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant.....	173
III.3.3 L'évolution du corps enseignant du cycle secondaire.....	177
III.3.4 Former un corps enseignant pour l'enseignement préscolaire.....	182
III.3.4.1 La stratégie de formation des enseignants du préscolaire.....	182
III.3.4.2 Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant du préscolaire	183
III.4 Réformer l'allocation et la gestion des personnels de l'Éducation nationale.....	186
III.4.1 Redéployer des enseignants sur tout le territoire	186
III.4.2 Moderniser le mode de paiement des enseignants	188
III.4.3 Développer la mobilité au sein de l'Éducation nationale	189
III.4.4 Prendre en charge les maîtres-parents.....	190
PARTIE IV : AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT	192
IV.1 Diagnostic sur la qualité de l'éducation	192
IV.1.1 Les moyens mis en œuvre pour assurer une éducation de qualité.....	192
IV.1.1.1 Le temps scolaire.....	192
IV.1.1.2 L'enseignement des sciences et des technologies.....	194
IV.1.1.3 Les manuels scolaires.....	195
IV.1.2 L'efficacité interne du système éducatif	196
IV.1.2.1 Les taux de redoublement et d'abandon.....	196
IV.1.2.2 De nombreux élèves sur-âgés et des taux d'achèvement des cycles faibles	198
IV.1.3 La qualité des apprentissages.....	199
IV.1.3.1 Les tests des acquis scolaires	200
IV.1.3.2 Les taux de réussite aux examens nationaux.....	201

IV.2 Réformer, enrichir, et développer des curricula.....	203
IV.2.1 Introduire l'enseignement en langue sango au cycle primaire.....	203
IV.2.1.1 Les avantages de l'enseignement dans la langue vernaculaire	203
IV.2.1.2 Expérimentation et stratégie de développement de l'enseignement en sango	205
IV.2.2 Réformer et enrichir les curricula.....	206
IV.2.3 Développer une politique des manuels scolaires et du livre	206
IV.2.4 Relancer les filières scientifiques et techniques de l'enseignement secondaire et supérieur ...	208
IV.2.5 Élaborer des programmes d'enseignement adaptés et un cadre d'assurance-qualité pour l'enseignement préscolaire	209
IV.2.6 Promouvoir un enseignement supérieur et une recherche-innovation de qualité	209
IV.2.6.1 Améliorer la qualité et la pertinence des formations de l'enseignement supérieur	209
IV.2.6.2 Promouvoir la recherche scientifique et l'innovation technologique	211
IV.3 Améliorer la formation et le suivi pédagogique des enseignants	212
IV.3.1 Développer des leçons scriptées	212
IV.3.2 Former les maîtres d'enseignement et les maîtres-parents	213
IV.3.2.1 Promouvoir l'enseignement explicite	213
IV.3.2.2 La supervision des enseignants en salle de classe.....	214
IV.3.3 Développer l'encadrement par les directeurs d'établissement	214
IV.4 Améliorer l'efficacité interne et le contrôle de la qualité.....	216
IV.4.1 Réduire les taux de redoublement et d'abandon	216
IV.4.2 Mettre en place un dispositif d'évaluation des apprentissages.....	217
IV.4.2.1 Les évaluations régionales et internationales des apprentissages.....	217
IV.4.2.2 Les évaluations des apprentissages internes à la RCA.....	218
IV.4.3 Améliorer le suivi de la qualité	219
PARTIE V : RÉFORMER LA GOUVERNANCE ET ACCROITRE LE FINANCEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF	221
V.1 Diagnostics sur la gouvernance et le financement	221
V.1.1 La gouvernance du système éducatif	221
V.1.1.1 L'administration centrale	221
V.1.1.2 Les structures de gouvernance déconcentrées.....	226
V.1.2 Coûts et financement du secteur éducatif.....	230
V.1.2.1 Les dépenses d'éducation par sous-secteur	230
V.1.2.2 Les dépenses salariales	234
V.2 Déconcentrer le secteur éducatif.....	237
V.2.1 Renforcer la structure de gouvernance déconcentrée	238
V.2.1.1 Le suivi pédagogique des enseignants.....	238
V.2.1.2 La formation, l'affectation et le suivi administratif des enseignants.....	239
V.2.2 Déconcentrer l'offre éducative	240
V.3 Renforcer la gouvernance centrale du système	241
V.3.1 Auditer le fonctionnement et renforcer les capacités des ministères de l'éducation.....	241
V.3.2 Enrichir et améliorer la qualité des données du Système d'Information de la Gestion de l'éducation (SIGE).....	241
V.3.3 Réviser le statut de l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique	242
V.4 Améliorer l'allocation et la gestion des ressources humaines	243
V.5 Réformer la gouvernance et accroître le financement des sous-secteurs de l'éducation encore peu développés	244
V.5.1 Le sous-secteur préscolaire	244
V.5.1.1 Améliorer la gouvernance du secteur préscolaire.....	244
V.5.1.2 Attribuer une part croissante des dépenses du secteur éducatif à l'enseignement préscolaire	244

V.5.2 Le sous-secteur ETA-FP-A	245
V.5.2.1 Améliorer la gouvernance du sous-secteur ETA-FP-A	245
V.5.2.2 Augmenter le financement du sous-secteur ETA-FP-A.....	246
V.5.3 Le sous-secteur de l'ESR	246
V.5.3.1 Améliorer la gouvernance de l'ESR.....	246
V.5.3.2 Maîtriser les dépenses et diversifier les sources de financement de l'ESR	247
PARTIE VI : MISE EN ŒUVRE ET FINANCEMENT DU PLAN SECTORIEL DE L'ÉDUCATION 2020–2029	249
VI.1 Les dispositifs institutionnels de pilotage, de coordination, et de suivi-évaluation pour la mise en œuvre du PSE.....	249
VI.1.1 Les dispositifs institutionnels de coordination et de suivi-évaluation.....	249
VI.1.1.1 Le Comité de pilotage du PSE	251
VI.1.1.2 Le Groupe local des partenaires de l'éducation	251
VI.1.1.3 La structure de coordination et de suivi-évaluation du PSE	252
VI.1.1.4 Les structures de mise en œuvre du PSE	252
VI.1.2 Les dispositifs de suivi et d'évaluation	252
VI.1.2.1 Le plan d'Action	253
VI.1.2.2 Les modalités du suivi-évaluation.....	258
VI.1.2.3 Des outils de suivi-évaluation : plans de travail annuels et fiches de suivi, rapports semestriels d'exécution	258
VI.1.2.4 Le système d'indicateurs de suivi-évaluation (S&E) ou cadre de résultats.....	259
VI.2 Les risques et les mesures de mitigation	260
VI.2.1 Les risques politiques et sécuritaires	260
VI.2.2 Les risques sanitaires et les risques naturels.....	262
VI.2.3 Les risques économiques et sociaux.....	263
VI.2.4 Les risques spécifiques au secteur de l'éducation.....	264
VI.3 Le modèle de simulation et le financement du PSE	265
VI.3.1 Principes et hypothèses généraux du MS-RCA	265
VI.3.1.1 Les données utilisées pour calibrer le MS-RCA	265
VI.3.1.2 Les principaux paramètres et scénarios du MS-RCA.....	265
VI.3.1.3 Les départs en retraites et les enseignants qui quittent le système éducatif	266
VI.3.1.4 La prise en compte du secteur de l'enseignement privé	266
VI.3.2 La projection des effectifs scolaires et les scénarios d'accès à l'éducation.....	267
VI.3.2.1 La projection des effectifs des sections de préscolaire, 2019 à 2029.....	267
VI.3.2.2 La projection des effectifs des cycles primaire et secondaire, 2019 à 2029	269
VI.3.3 La projection des effectifs et la composition du corps enseignant, 2019 à 2029.....	273
VI.3.3.1 Les capacités de formation	274
VI.3.3.2 Les nombre d'enseignants projetés.....	276
VI.3.3.3 La composition du corps enseignant des cycles préscolaire, primaire et secondaire.....	278
VI.3.3.4 Les cadres et les formateurs de l'Éducation nationale.....	280
VI.3.4 La projection des salles de classe construites et réhabilitées	280
VI.3.5 Le coût et le financement du PSE	281
VI.3.5.1 Prévisions macroéconomiques pour la période 2020–2029	281
VI.3.5.2 Les dépenses d'éducation.....	285
VI.3.5.3 Les dépenses d'éducation projetées pour le PSE	292
VI.3.5.4 L'écart de financement du PSE	293
Bibliographie.....	295

ANNEXE I : TABLEAUX ET GRAPHIQUES COMPLÉMENTAIRES	304
A.I-1 – Introduction et contexte du PSE.....	304
A.I-2 – L'accès à l'éducation	305
A.I-3 – Le secteur préscolaire.....	309
A.I-4 – Enseignement et Formation Techniques et Professionnels.....	311
A.I-5 – Le corps enseignant.....	312
A.I-5.1 – Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant du cycle F1	317
A.I-5.2 – Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant du cycle secondaire	320
A.I-5.3 – Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant du cycle préscolaire	322
A.I-5.4 – Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant de l'ETP	324
A.I-6 – L'enseignement supérieur et la recherche scientifique	326
A.I-7 – Le financement du PSE	328
ANNEXE II : LEXIQUE DES TERMES UTILISÉS DANS LE PSE	333
A.II-1 – Les établissements d'enseignement.....	333
A.II-2 – Les enseignants	334
A.II-3 – Les dépenses budgétaires	335
ANNEXE III : LE PROCESSUS D'ÉLABORATION DU PSE	336
A.III-1 – L'organisation des travaux et réunions des groupes de travail	336
A.III-2 – Les ateliers collaboratifs	337
A.III-3 – Les visites de terrain.....	338
ANNEXE IV : LES INDICATEURS DE PRESTATION DE SERVICES	341
ANNEXE V : ANNEXE TECHNIQUE	342
A.V-1 – Abandons et réentrées	342
A.V-2 – Taux de promotion et taux de transition (simple et effectif)	343
A.V-3 – Indicateur de parité	343
ANNEXE VI : L'ENQUÊTE EGRA-RCA.....	344
A.VI-1 – Contexte	344
A.VI-2 – Méthodologie	344
A.VI-2.1 – Protocole de l'enquête.....	344
A.VI-2.2 – Description de l'échantillon	347
A.VI-3 – Présentation et analyse des résultats.....	348
A.VI-3.1 – Les scores nuls (ou effets « plancher »).....	348
A.VI-3.2 – Scores moyens et distribution des scores	350
A.VI-3.3 – Analyses de régressions	352
A.VI-4 – Conclusion : principaux résultats et limites.....	353

ANNEXE VII : LES DONNÉES UTILISÉES POUR LE PSE.....	355
A.VII-1 – Les données directement traitées par les auteurs	355
A.VII-1.1 – Les données du Système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE).....	355
A.VII-1.2 – Les enquêtes auprès des ménages.....	355
A.VII-1.3 – Les données de population.....	356
A.VII-2 – Les données issues des bases des organisations internationales.....	356
A.VII-3 – Les données administratives et budgétaires de la RCA	357
ANNEXE VIII – CONDITIONS D'OCTROI DE BOURSES AUX ÉTUDIANTS DU TERTIAIRE	358
A.VIII-1 – Diagnostic des bourses	358
A.VIII-2 – Orientations stratégiques par rapport aux bourses.....	359
ANNEXE IX : MÉTHODOLOGIE DE RÉPARTITION DES DÉPENSES DES MINISTÈRES EN CHARGE DE L'ÉDUCATION	360
A.IX-1 – Répartition des dépenses entre l'ESR et l'ensemble des sous-secteurs hors ESR.....	360
A.IX-2 – Répartition des dépenses hors ESR	360
ANNEXE X : GRADES ET SALAIRES DES ENSEIGNANTS FONCTIONNAIRES DES MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION.....	363
A.X-1 – Grades des enseignants fonctionnaires intégrés dans la fonction publique	363
A.X-2 – Salaires des enseignants intégrés dans la fonction publique	365
A.X-3 – Tableaux complémentaires.....	368

Liste des figures

Figure 1 : Les axes stratégiques du plan sectoriel de l'éducation 2020–2029	47
Figure 2 : Carte des régions et préfectures de République centrafricaine	56
Figure 3 : Organisation du système éducatif centrafricain	61
Figure 4 : Organigramme des capacités de formation des enseignants en RCA en 2019–2020.....	142
Figure 5 : Proportion des maîtres-parents par préfecture.....	152
Figure 6 : Proportion des enseignants vacataires de l'enseignement secondaire par préfecture	154
Figure 7 : Nouvel organigramme des capacités de formation des enseignants du PSE.....	166
Figure 8 : Organigramme du secteur de l'éducation en République centrafricaine	222
Figure 9 : Organigramme des Ministères de l'éducation centrafricains	223
Figure 10 : Organigramme de la structure décentralisée des Ministères de l'éducation	227
Figure 11 : Carte des inspections académiques (IA) et des centres pédagogiques régionaux (CPR)	228
Figure 12 : Dispositif institutionnel pour le pilotage, le suivi-évaluation et la mise en œuvre du Plan sectoriel de l'éducation.....	250

Liste des tableaux

Tableau I-1 : Projections de la population scolarisable de la RCA (en milliers)	57
Tableau I-2 : Personnes déplacés internes et réfugiés centrafricains (2019).....	58
Tableau I-3 : Dépenses publiques totales d'éducation, moyenne 2012–2019	62
Tableau I-4 : Dépenses publiques totales d'éducation, par nature 2012–2019.....	65
Tableau I-5 : Ressources extérieures – projets 2018–2019	67
Tableau II-1 : Âge des élèves du cycle primaire en fonction de l'âge théorique, 2018–2019	73
Tableau II-2 : Ratio filles-garçons par niveau d'enseignement	76

Tableau II-3: Écoles géophysiques et salles de classe de F1	80
Tableau II-4 : Nombre et type de salles de classe pour le cycle primaire	81
Tableau II-5 : Nombre d'élèves du cycle primaire par salle de classe	81
Tableau II-6 : Écoles de Fondamental 1 avec un nombre total d'enseignants inférieur au nombre total de salles de classe	82
Tableau II-7 : Écoles primaires à cycle incomplet	83
Tableau II-8 : Établissements secondaires de RCA par type et secteur en 2018–2019.....	83
Tableau II-9 : Établissements d'enseignement secondaire avec des classes de terminale et filières disponibles, par préfectures.....	85
Tableau II-10 : Nombre et type de salles de classe pour le cycle secondaire	86
Tableau II-11 : Nombre d'élèves du cycle secondaire par salle de classe	86
Tableau II-12 : Répartition des effectifs de l'enseignement préscolaire par niveau et par genre, en 2018–2019	92
Tableau II-13 : Caractéristiques des établissements d'enseignement préscolaire (type, secteur et localisation), en 2018–2019.....	93
Tableau II-14 : Répartition des effectifs de l'enseignement préscolaire en fonction des caractéristiques des établissements, en 2018–2019	93
Tableau II-15 : Taux d'analphabétisme en RCA en 2018 (estimation UNESCO)	95
Tableau II-16 : Population centrafricaine sans aucun niveau d'instruction en 2018 (EMNC).....	95
Tableau II-17 : Enfants et jeunes (6–18 ans) non-scolarisés par genre et par lieu de résidence, en 2018	96
Tableau II-18 : Effectifs de l'enseignement technique et professionnel formel, 2018–2019	102
Tableau II-19 : Établissements et effectifs du secteur ETP en 2018–2019.....	103
Tableau II-20 : Effectifs des apprenants des programmes de (post-) alphabétisation	106
Tableau II-21 : Évolution des effectifs des étudiants	108
Tableau II-22 : Effectifs et infrastructures de l'université de Bangui, en 2018–2019.....	110
Tableau II-23 : Répartition des effectifs de l'enseignement supérieur par filière, en 2018–2019	111
Tableau II-24 : Proportion des étudiants de chaque faculté ayant bénéficié d'une bourse interne par faculté pour l'année académique 2018-2019.....	113
Tableau II-25 : Ratio élèves/salle de classe (RES) et nombre de salles de classe « en bon état » en 2018–2019	114
Tableau II-26 : Nombre de salles de classe « en bon état » nécessaires à la rentrée 2029 selon les scénarios d'accès à l'éducation et le RES	115
Tableau II-27 : Nombre de salles de classe construites et réhabilitées (2020–2029) et disponibles en 2029, pour le secteur public (scénario de réf.)	117
Tableau III-1 : Évolution des effectifs des étudiants de l'ENI	143
Tableau III-2 : Enseignants diplômés et en attente d'intégration	149
Tableau III-3 : Composition du corps enseignant du cycle F1.....	150
Tableau III-4 : Composition du corps enseignant du cycle F1 en 2018–2019, Bangui/reste RCA et public/privé.....	151
Tableau III-5 : Composition du corps enseignant du cycle secondaire	153
Tableau III-6 : Composition du corps enseignant du cycle secondaire en 2018–2019, Bangui/reste RCA et public/privé.....	155
Tableau III-7 : Composition du corps enseignant de l'ETP formel	156
Tableau III-8 : Composition du corps enseignant du préscolaire de 2015–2016 à 2018–2019	157
Tableau III-9 : Composition du corps enseignant du préscolaire en 2018–2019, Bangui/reste RCA et public/privé	158
Tableau III-10 : Composition du corps enseignant de l'enseignement supérieur en 2018–2019.....	158
Tableau III-11 : Proportions de femmes enseignantes dans le cycle primaire, par grade, en 2018–2019	159
Tableau III-12 : Nombres et proportions de femmes enseignantes dans le cycle secondaire, par statut, en 2018–2019.....	160
Tableau III-13 : Proportions de femmes enseignantes dans le préscolaire, par grade, en 2018–2019	160

Tableau III-14 : Ratio élèves/enseignant dans le cycle F1.....	161
Tableau III-15 : Ratio élèves/enseignant simple dans le cycle secondaire.....	161
Tableau III-16 : Ratio élèves/enseignant dans le préscolaire.....	162
Tableau III-17 : Scénarios pour la composition du corps enseignant du cycle F1.....	173
Tableau III-18 : Scénarios pour la composition du corps enseignant du cycle secondaire général	178
Tableau III-19 : Scénarios pour la composition du corps enseignant du cycle préscolaire	183
Tableau IV-1 : Temps scolaire théorique en RCA (en heures)	193
Tableau IV-2 : Temps scolaire journalier théorique et effectifs du cycle primaire (en minutes), RCA et autres pays africains.....	194
Tableau IV-3 : Distribution des élèves de terminale par filière	194
Tableau IV-4 : Ratio élèves/manuel en 2018–2019	195
Tableau IV-5 : Taux moyen de redoublement par cycle en RCA	196
Tableau IV-6 : Âge des élèves de CM2 (grade 6) en 2018–2019	198
Tableau IV-7 : Capacités en lecture des élèves de l'inspection académique de Bangui	200
(mots correctement lus en une minute)	
Tableau IV-8 : Taux de réussite au baccalauréat en 2019, par série	201
Tableau IV-9 : Taux de réussite pour le CEF1, par IA.....	202
Tableau IV-10 : Taux de réussite pour le concours d'entrée en 6e, par IA	202
Tableau IV-11 : Taux de réussite pour le BC, par IA	203
Tableau IV-12 : Présence d'un directeur déchargé de cours et nombre d'enseignants dans les écoles primaires du secteur public	215
Tableau V-1 : Répartition par cycle d'enseignement des dépenses de l'éducation sur ressources propres, 2018 et 2019.....	231
Tableau V-2 : Répartition par cycle d'enseignement des dépenses totales de l'éducation (y compris sur ressources extérieures), 2018 et 2019	232
Tableau V-3 : Dépenses par élève et par cycle d'enseignement, en RCA, Bénin et Guinée.....	232
Tableau V-4 : Répartition des dépenses totales pour l'ESR, en millions de FCFA, 2018 et–2019	233
Tableau V-5 : Fonctions et salaires mensuels bruts complets des fonctionnaires des quatre ministères en charge de l'éducation, en 2018	234
Tableau V-6 : Répartition des dépenses totales d'éducation (ESR et hors ESR) par poste de dépenses, en 2019.....	236
Tableau V-7 : Comparaison des effectifs des enseignants répertoriés dans le SIGE et la solde en 2018–2019.....	236
Tableau V-8 : Salaires annuels des instituteurs en RCA et dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne.....	237
Tableau VI-1 : Répartition du coût du plan d'action par catégorie de dépenses (en millions de FCFA), 2020–2022	254
Tableau VI-2 : Répartition des dépenses d'éducation du plan d'action par programme et par source de financement (en millions de FCFA), 2020–2022	257
Tableau VI-3 : 3 scénarios sur l'accès au cycle préscolaire (TBA et effectifs scolarisés).....	268
Tableau VI-4 : Scénario de référence pour l'accès au sous-secteur préscolaire (TBA et effectifs scolarisés)	268
Tableau VI-5 : Taux d'accès et taux d'achèvement théoriques des cycles primaire et secondaire selon les scénarios d'accès à l'éducation.....	271
Tableau VI-6 : Scénarios sur l'accès à l'enseignement technique et professionnel	271
Tableau VI-7 : Scénarios sur l'accès aux cycles primaire et secondaire (taux de redoublement et d'abandon ; effectifs).....	272
Tableau VI-8 : Scénarios sur l'évolution des capacités de formation des enseignants	275
Tableau VI-9 : Nombre d'enseignants du cycle primaire pour la rentrée 2029 en fonction de l'accès et du REE	276
Tableau VI-10 : Nombre d'enseignants du cycle secondaire général pour la rentrée 2029 en fonction de l'accès et du REE	277
Tableau VI-11 : Nombre d'enseignants d'ETP pour la rentrée 2029 en fonction de l'accès et du REE	277

Tableau VI-12 : Effectifs enseignants du cycle préscolaire simulés pour 2029–2030	278
Tableau VI-13 : Prévision des ressources et des dépenses publiques pour la période 2020–2029	283
Tableau VI-14 : Scénarios pour la construction des salles de classe du cycle primaire et préscolaire.....	286
Tableau VI-15 : Valorisation des différents types de salle de classe en proportion du coût d'une salle complète et équipée du cycle primaire	287
Tableau VI-16 : Coûts de construction des capacités de formation retenus dans le MS-RCA (en millions de FCFA 2020)	288
Tableau VI-17 : Dépenses publiques (DP) d'éducation, selon le scénario de référence, 2020–2029	290
Tableau VI-18 : Dépenses publiques (DP) d'éducation par sous-secteur, selon le scénario de référence, 2020–2029.....	291
Tableau A.1 : Variables macroéconomiques clés pour la période 2010–2018 (valeurs moyennes) ...	304
Tableau A.2 : Nombres et types de salles de classe, et nombres d'élèves par classe, pour le cycle F1, par IA.....	305
Tableau A.3 : Effectifs (écoles et élèves) des écoles primaires à cycle incomplet, par IA	305
Tableau A.4 : Effectifs du cycle secondaire par type d'établissement en 2018–2019.....	306
Tableau A.5 : Effectifs du 1er cycle du secondaire par type d'établissement en 2018–2019	306
Tableau A.6 : Effectifs du 2nd cycle du secondaire par type d'établissement en 2018–2019	306
Tableau A.7 : Établissements secondaires par type et par préfecture en 2018–2019.....	307
Tableau A.8 : Nombres et types de salles de classe, et nombres d'élèves par classe, pour le cycle secondaire, par IA	307
Tableau A.9 : Nombre de salles de classe dont la construction ou la réhabilitation est prévue sur la période 2020–2021	308
Tableau A.10 : Taux brut et taux net de scolarisation dans l'enseignement préscolaire, par niveau	309
Tableau A.11 : Effectifs de l'enseignement préscolaire, par IA, en 2018–2019	310
Tableau A.12 : Ratio élèves/enseignants dans l'enseignement préscolaire, par IA, en 2018–2019 ...	310
Tableau A.13 : Filières et effectifs du Lycée technique de Bangui, 2018–2019	311
Tableau A.14 : Filières et effectifs du Lycée Professionnel Féminin, 2018–2019.....	311
Tableau A.15 : Filières et effectifs de l'École des métiers d'art, 2018–2019.....	312
Tableau A.16 : Filières et effectifs des CFPP et du CFIA, 2018–2019	312
Tableau A.17 : Programme de formation de l'ENI	312
Tableau A.18 : Évolution des effectifs des étudiants des CPR par cohorte au cours des 5 dernières années (par année d'entrée).....	313
Tableau A.19 : Effectifs des instituteurs et instituteurs adjoints contractuels	313
Tableau A.20 : Effectifs des élèves et diplômés de l'ENS, professeurs de collège	313
Tableau A.21 : Effectifs des élèves et diplômés de l'ENS, professeurs de lycée	314
Tableau A.22 : Effectifs des élèves et diplômés de l'ENS, cadres, 2016–2017.....	314
Tableau A.23 : Proportion de maîtres-parents (cycle F1) par inspection académique	315
Tableau A.24 : Proportion de maîtres-parents (cycle F1) par préfecture	315
Tableau A.25 : Niveau de qualification des maîtres-parents (cycle F1) en 2018–2019, Bangui/reste RCA et public/privé.....	316
Tableau A.26 : Niveau de qualification des femmes maîtres-parents, en 2018–2019	316
Tableau A.27 : Niveau de qualification des hommes maîtres-parents, en 2018–2019	316
Tableau A.28 : Ratio élèves/enseignant dans le cycle F1, par inspection académique, 2018–2019	317
Tableau A.29 : Ratio élèves/enseignant dans le cycle secondaire, par inspection académique, 2018–2019	317
Tableau A.30 : Capacité d'accueil des facultés, instituts et écoles en 2019.....	326
Tableau A.31 : Laboratoires et centres de recherche existants	326
Tableau A.32 : Charge horaire annuelle en 2018–2019, par grade	327
Tableau A.33 : Dépenses publiques (DP) d'éducation, selon le scénario 1 (accès et qualité élevés), 2020–2029.....	329
Tableau A.34 : Dépenses publiques (DP) d'éducation, selon le scénario 2 (accès et qualité moyens), 2020–2029	330

Tableau A.35 : Dépenses publiques (DP) d'éducation, selon le scénario 3 (accès et qualité bas), 2020–2029	331
Tableau A.36 : Dépenses publiques courantes (DPC) d'éducation par sous-secteur, selon le scénario de référence, 2020–2029	332
Tableau A.37 : Salaire annuel moyen par enseignant (FCFA) et par cycle d'enseignement.....	332
Tableau A.38 : Nombres d'écoles et d'élèves par grappe, dans l'échantillon EGRA et dans l'IAB.....	347
Tableau A.39 : Indicateurs éducatifs pour l'IAB et le reste de la RCA	354
Tableau A.40 : Grades et fonctions des enseignants du, cycle primaire (2018)	363
Tableau A.41 : Grades et fonctions des enseignants du cycle secondaire (2018)	364
Tableau A.42 : Grades et fonctions des enseignants du cycle tertiaire (2018)	365
Tableau A.43 : Salaires estimés des enseignants, selon l'évolution de la carrière (en FCFA).....	367
Tableau A.44 : Échelle indiciaire des fonctionnaires des ministères en charge de l'éducation (cycles primaire et secondaire)	368
Tableau A.45 : Échelle indiciaire des fonctionnaires des ministères en charge de l'éducation (cycle tertiaire).....	368
Tableau A.46 : Taux d'impôt sur le revenu taxable	369
Tableau A.47 : Répartition des chefs de circonscription et de secteurs par grade, en 2018	369

Liste des graphiques

Graphique I-1 : Évolution de l'IDH, 1990–2018	50
Graphique I-2 : PIB réel par habitant en PPA en RCA, CEMAC et ASS (base 100 en 1990)	51
Graphique I-3 : Taux de croissance annuel du PIB réel de la RCA, 1960–2018.....	52
Graphique I-4 : Dépenses publiques totales d'éducation en 2018	64
Graphique II-1 : Taux brut d'admission par niveau, 2018–2019	72
Graphique II-2 : Taux brut de scolarisation dans les cycles primaire et secondaire par quintile de richesse en 2018.....	74
Graphique II-3 : Taux net de scolarisation par région et genre en 2018.....	75
Graphique II-4 : Indice de parité des TBS, par niveau, en 2018–2019.....	76
Graphique II-5 : Indice de parité des taux d'achèvement pour le cycle primaire et le second cycle du secondaire	77
Graphique II-6 : Taux brut et taux net de scolarisation dans l'enseignement préscolaire.....	91
Graphique II-7 : Taux brut de scolarisation en préscolaire en 2018, par genre, localisation et quintile de revenu	92
Graphique II-8 : Niveau d'éducation atteint par les jeunes (15–24 ans) en RCA, en 2018	97
Graphique II-9 : Statut école/travail des jeunes (15–24 ans) en RCA par sexe et lieu de résidence, en 2018	98
Graphique II-10 : Proportion des NEETS (15–24 ans) en RCA et comparaison régionale, 2018	99
Graphique II-11 : Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants, RCA et pays d'Afrique subsaharienne	109
Graphique II-12 : Frais d'inscription d'un étudiant national en % PIB par habitant en PPA, RCA et pays d'Afrique subsaharienne	112
Graphique III-1 : Taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur, RCA et comparaison régionale.....	163
Graphique III-2 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteur public seulement)	174
Graphique III-3 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteur public seulement)	175
Graphique III-4 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire(secteur public seulement)	176
Graphique III-5 : Scénario de référence pour l'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteur public seulement).....	177

Graphique III-6 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteur public seulement)	179
Graphique III-7 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteur public seulement)	180
Graphique III-8 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteur public seulement)	180
Graphique III-9 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteur public seulement).....	181
Graphique III-10 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteur public seulement)	184
Graphique III-11 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteur public seulement)	185
Graphique III-12 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteur public seulement)	185
Graphique III-13 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteur public seulement).....	186
Graphique IV-1 : Taux de redoublement aux cycles primaire et secondaire (1er) en Afrique subsaharienne	196
Graphique IV-2 : Âge d'entrée à l'école des enfants centrafricains de 12–14 ans	198
Graphique IV-3 : Taux brut d'admission par niveau et par genre, 2018–2019	199
Graphique VI-1: Écart de financement du PSE en fonction de l'engagement de l'État centrafricain et du scénario de développement sectoriel.....	293
Graphique A.1 : Taux de croissance annuels du PIB réel, 2008–2018	304
Graphique A.2 : Taux brut de scolarisation par région en 2018	308
Graphique A.3 : Taux net de scolarisation en préscolaire en 2018.....	309
Graphique A.4 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteurs public et privé)	318
Graphique A.5 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteurs public et privé)	318
Graphique A.6 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteurs public et privé)	319
Graphique A.7 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteurs public et privé)	319
Graphique A.8 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteurs public et privé)	320
Graphique A.9 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteurs public et privé)	320
Graphique A.10 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteurs public et privé)	321
Graphique A.11 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteurs public et privé)	321
Graphique A.12 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteurs public et privé)	322
Graphique A.13 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteurs public et privé)	322
Graphique A.14 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteurs public et privé)	323
Graphique A.15 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteurs public et privé)	323
Graphique A.16 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant de l'ETP (secteurs public et privé).....	324
Graphique A.17 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant de l'ETP (secteurs public et privé).....	324
Graphique A.18 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant de l'ETP (secteurs public et privé).....	325
Graphique A.19 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant de l'ETP (secteurs public et privé)	325

Graphique A.20 : Taux bruts de scolarisation au cycle tertiaire en 2018, RCA et pays d'Afrique subsaharienne	327
Graphique A.21 : Répartition des effectifs de l'enseignement supérieur en fonction des filières de formation, RCA, Bénin et Burkina-Faso	328
Graphique A.22 : Proportion d'élèves avec un score nul, pour chaque exercice.....	349
Graphique A.23 : Proportion de scores nuls pour la lecture de mots isolés et en contexte, par type d'école.....	349
Graphique A.24 : Score moyens pour les exercices de lecture chronométrées	350
Graphique A.25 : Score moyens pour les exercices de compréhension	350
Graphique A.26 : Distribution des élèves en fonction du nombre de lettres, syllabes et pseudomots correctement lus en 1 minute	351
Graphique A.27 : Distribution des élèves en fonction du nombre de mots isolés et en contexte correctement lus en 1 minute	352

Acronymes et sigles

ACDA	Agence centrafricaine de développement agricole
ACFPE	Agence centrafricaine pour la formation professionnelle et l'emploi
AEWG	<i>Inter-agency Accelerated Education Working Group</i> (Groupe de travail inter-agences sur l'éducation accélérée)
AFD	Agence française de développement
ANDE	Agence nationale de développement de l'élevage
APD	Aide publique au développement
APE	Association de parents d'élèves
APEP	Association des promoteurs d'établissements privés
APPR	Accord politique pour la paix et la réconciliation
ASER	<i>Annual Status of Education Report</i> (Rapport annuel sur la situation de l'éducation)
ASS	Afrique sub-saharienne
BAC	Baccalauréat
BAD	Banque africaine de développement
BC	Brevet des collèges
BCAH	Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies
BEPC	Brevet d'études du premier cycle (ancien nom du BC)
BET	Brevet d'étude technique
BM	Banque mondiale
BPHR	Baccalauréat professionnel en hôtellerie et restauration
BPT	Brevet professionnel technique
BTEF	Baccalauréat de technicien en économie familiale
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAMES	Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPE	Certificat d'aptitude au professorat d'école
CAPEF1	Certificat d'aptitude à la profession d'enseignant du fondamental 1
CAPET	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPPCET	Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement technique du premier cycle
CDMT	Cadre de dépenses à moyen terme
CE1	Cours élémentaire 1
CE2	Cours élémentaire 2
CEAPEF1	Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique pour l'enseignement fondamental 1
CEF1	Certificat d'étude du fondamental 1
CEG	Collège d'enseignement général
CEMAC	Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale
CES	Collège d'enseignement secondaire
CETA	Collège d'enseignement technique et agricole
CEU	Cours élémentaire unique
CFIA	Centre de formation d'insertion et d'apprentissage
CFPA	Centre de formation professionnelle et d'alphabétisation
CFPP	Centre de formation professionnelle et pratique
CGES	Cadre de gestion environnementale et sociale
CI	Cours d'initiation
CM1	Cours moyen 1
CM2	Cours moyen 2
CMU	Cours moyen unique
CNRSIT	Conseil national de la recherche scientifique et de l'innovation technologique
COGES	Comités de gestion d'écoles
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la francophonie
Copil	Comité de pilotage
CP	Cours préparatoire

CPF	Centres de promotion féminine
CPFE	Centres préfectoraux de formation des enseignants
CPR	Centre pédagogique régional
CPU	Cours préparatoire unique
CRDPH	Convention relative aux droits des personnes handicapées
CREF	Centres ruraux d'éducation et de formation
CRES	Consortium pour la recherche économique et sociale
DEC	Direction des examens et concours
DFID	<i>Department for International Development</i> (Département du développement international)
DGBS	Direction générale des bourses et des stages
DGEFSG	Direction générale des enseignements fondamental i, ii et secondaire général
DGES	Direction générale de l'enseignement supérieur
DGESP	Direction générale des études, des statistiques et la planification
DIRCAB	Direction de cabinet du ministre
ECAC	Enseignement catholique associé de Centrafrique
ECHO	<i>European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations</i> (Protection civile et opérations d'aide humanitaire européennes)
EEPC	Enseignants-équivalents professeur de collège
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EGMA	<i>Early Grade Mathematics Assessment</i> (Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques)
EGRA	<i>Early Grade Reading Assessment</i> (Évaluation des compétences fondamentales en lecture)
EHA	Eau hygiène et assainissement
EMA	École des métiers d'art
ENF	École normale du fondamental
ENI	École normale des instituteurs
ENMC	Enquête nationale sur les monographies communales
ENS	École normale supérieure
ENSET	École normale supérieure de l'enseignement technique
ENS-ETAFPA	École normale supérieure de l'enseignement technique et agricole, la formation professionnelle et l'alphabétisation
ESIGAPE	Etude sur le système d'information de gestion administrative et pédagogique des enseignants
ESPIG	<i>Education Sector Program Implementation Grant</i> (Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation)
ESR	Enseignement supérieur et la recherche scientifique
ET	Enseignement technique
ETA-FP-A	Enseignement technique et agricole, la formation professionnelle et l'alphabétisation
ETAPE	Espace temporaire d'apprentissage et de protection des enfants
ETP	Enseignement technique et professionnel
F1	Fondamental 1
F2	Fondamental 2
FACEJ	Formation axée sur les compétences et employabilité des jeunes
FAE	Fonctionnaires et agents de l'Etat
FCFA	Franc de la communauté financière africaine
FENAPEC	Fédération nationale des associations des parents d'élèves et étudiants de Centrafrique
FMI	Fonds monétaire international
FP	Formation professionnelle
FPA	Formation professionnelle et l'alphabétisation
GALP	<i>Global Age-specific Literacy Projections model</i>
GEPD	<i>Global Education Policy Dashboard</i>

GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
GS	Grande section
HG	Histoire-géographie
HNO	<i>Humanitarian Needs Overview</i> (Aperçu des besoins humanitaires)
HO	Hors-œuvre
IA	Inspection académique
ICASEES	Institut centrafricain des statistiques et des études économiques et sociales
IEA	<i>International association for the Evaluation of educational Achievement</i> (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire)
INFORM	<i>Index for Risk Management</i>
INJS	Institut national de la jeunesse et des sports
INRAP	Institut national de recherche et d'animation pédagogique
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
INSPE	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
IOM	<i>International Organization for Migration</i> (Organisation internationale pour les migrations)
IPC	<i>Integrated food security Phase Classification</i> (Cadre intégré de classification de la sécurité alimentaire)
IRPP	Impôt sur le revenu de la personne physique
ISU	Institut statistique de l'UNESCO
JPN	Jeunesse pionnière nationale
LMD	License master doctorat
LPF	Lycée professionnel féminin
MAC	Ministère des arts et de la culture
MADR	Ministère de l'agriculture et du développement rural
MASCA	Mutuelle des assurances scolaires de Centrafrique
MCSG	Ministère en charge du secrétariat du gouvernement
MEPC	Ministère de l'économie du plan et de la coopération
MEPS	Ministère de l'enseignement primaire et secondaire
MEPSTA	Ministère de l'enseignement primaire secondaire technique et de l'alphabétisation (ancien nom du MEPS)
MES	Ministère de l'enseignement supérieur
MESA	Ministère de l'élevage et de la santé animale
META	Ministère de l'enseignement technique et de l'alphabétisation
MFB	Ministère des finances et du budget
MFR	Maisons familiales et rurales
MICS	<i>Multiple Indicator Cluster Survey</i> (Enquête à indicateurs multiples)
MINUSCA	Mission multidimensionnelle intégrée des nations unies pour la stabilisation en Centrafrique
MISCA	Mission internationale de soutien à la Centrafrique sous conduite africaine
MPFFPE	Ministère de la promotion de la femme de la famille et de la protection de l'enfant
MPJS	Ministère de la promotion de la jeunesse et des sports
MRIST	Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation technologique
MRM	<i>Monitoring and Reporting Mechanism</i>
MSIOP	Ministère de la sécurité, de l'immigration et de l'ordre public
MTEFPPS	Ministère du travail de l'emploi de la formation professionnelle et de la protection sociale
NEET	<i>Neither in Employment nor in Education or Training</i> (Ni à l'emploi, ni en enseignement, ni en formation)
NRC	<i>Norwegian Refugees Council</i> (Conseil norvégien des réfugiés)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
ODD	Objectifs de développement durable
OEV	Orphelins et enfants vulnérables
OIF	Organisation internationale de la francophonie

OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des nations unies
PADA	Projet d'appui au développement de l'apprentissage
PAM	Programme alimentaire mondial
PAPSE	Projet d'appui au plan sectoriel de l'éducation
PAPT	Programme d'appui au plan de transition du système éducatif centrafricain
PARCB1	Projet d'appui à la reconstruction des communautés de base – phase 1
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PASECA	Projet d'appui au secteur éducatif centrafricain
PDI	Personnes déplacées internes
PDLNE	Projet multisectoriel de développement local dans le nord est
PEA	Programmes d'éducation accélérée
PGRN	Projet de gouvernance des ressources naturelles
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i> (Programme international de recherche en lecture scolaire)
PISA	Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PNEDU	Projet d'appui à la stratégie nationale de l'éducation
PNRSIT	Politique nationale de la recherche scientifique et de l'innovation technologique
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PPM	Perspectives de la population mondiale
PPR	Programme pluriannuel de résilience
PPS	Professeur polyvalent du secondaire
PRCIS	Programme d'appui aux réformes pour la consolidation et l'inclusion sociale
PREC	Programme de réintégration des ex-combattants
PRH	Plan de réponse humanitaire
PS	Petite section
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
PSMES	Plan stratégique du ministère de l'enseignement supérieur
PT	Plan de transition
PTF	Partenaires techniques et financiers
PUSEB	Projet d'urgence de soutien à l'éducation de base
RCA	République centrafricaine
RCPCA	Plan national de relèvement et de consolidation de la paix en Centrafrique
RDC	République démocratique du Congo
REE	Ratio élèves par enseignant
RELSUDE	Programme de relèvement socioéconomique dans la zone sud-est de la RCA
RES	Ratio élèves par salle de classe
RESA	Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique
RGPH	Recensement général de la population et de l'habitat
SABER	<i>Systems Approach for Better Education Results</i> (Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs)
SACMEQ	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i> (Consortium de l'Afrique australe pour le suivi de la qualité de l'éducation)
SCEA	Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique
SDI	<i>Service Delivery Indicators</i> (Indicateurs de prestations de services)
SG	Secondaire général
SiB	<i>Schools-in-Box</i>
SIGE	Système d'information de gestion de l'éducation
SNETFP	Stratégie nationale de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en Centrafrique
SNSE	Stratégie nationale du secteur de l'éducation

STI	Stratégie de la science technologie et innovation pour l'Afrique pour 2024
STP-CSE	Secrétariat technique permanent – cellule du secteur éducation
SVT	Sciences de la vie et de la terre
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
THIMO	Travaux à haute intensité de main-d'œuvre
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
TNS	Taux net de scolarisation
UCAD	Université Cheikh Anta Diop
UE	Union européenne
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture)
UNGEI	<i>United Nations Girls' Education Initiative</i> (Initiative des nations unies pour l'éducation des filles)
UNHCR	<i>United Nations High Commissioner for Refugees</i> (Haut-commissariat des nations unies pour les réfugiés)
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> (Fonds des nations unies pour l'enfance)
UNOCHA	<i>United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs</i> (Bureau des nations unies de la coordination des affaires humanitaires)
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> (Agence des Etats-Unis pour le développement international)
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine
WDI	<i>World Development Indicators</i> (Indicateurs de développement dans le monde)
YEP	<i>Youth Education Pack</i> (Groupe d'éducation des jeunes)

Résumé exécutif

0.1 Introduction

- Le *Plan Sectoriel de l'Éducation 2020–2029* de la République centrafricaine (PSE) représente un engagement de l'État à œuvrer en faveur du relèvement du système éducatif et une reconnaissance formelle et publique que l'avenir du pays est étroitement lié au développement de l'éducation. L'éducation constitue l'un des leviers les plus importants pour améliorer les conditions de vie sociales, économiques, et culturelles d'une nation. Le développement de la République centrafricaine a été entravé par des décennies de conflits et de crises ; l'éducation a un rôle fondamental à tenir dans la décennie à venir pour renforcer la paix et la cohésion sociale du pays. La signature de l'Accord Politique pour la Paix et la Réconciliation en République centrafricaine (APPR) en février 2019 offre une fenêtre d'opportunité pour le relèvement du secteur éducatif. Les améliorations dans le secteur de l'éducation constitueront en elles-mêmes un gage de la volonté du gouvernement d'améliorer les conditions de vie sur toute l'étendue du territoire, et d'offrir des opportunités à la jeunesse centrafricaine pour rompre le cercle vicieux des conflits et de la détérioration des conditions de vie.

0.2 Accroître l'accès à l'éducation et à la formation, et le rendre plus équitable

- Le secteur de l'éducation de la République centrafricaine a été considérablement affecté par les crises politiques, économiques et sécuritaires des années 2010. Les difficultés de l'État à assurer l'accès aux services d'éducation ont été accrues¹, et « le système scolaire formel a cessé de fonctionner pendant deux années scolaires entières » dans la plupart des régions du pays (§II.1.1). En 2019–2020, les conditions d'accès à l'éducation restent difficiles (§II.1.3 ; classes pléthoriques, cycles incomplets) et peu équitables (fortes disparités territoriales et socio-économiques, §II.1.2.2 ; inégalités selon le genre , §II.1.2.3) pour la grande majorité des enfants et adolescents.

0.2.1 Accroître les capacités d'accueil pour tous les niveaux d'enseignement

Un plan de construction et de réhabilitation de salles de classe pour tous les sous-secteurs (§II.2)

- En 2018–2019, dans le secteur public, il y avait seulement une salle de classe *en bon état* pour 148 élèves dans le cycle primaire et une pour 158 élèves dans l'enseignement secondaire général (Tableau II-25). Étant donné l'accroissement des effectifs scolaires et la baisse de la taille des classes (groupes pédagogiques) souhaités, il est nécessaire de réaliser un très important effort de construction, réhabilitation et équipement de salles de classe, pour tous les sous-secteurs, au cours de la décennie 2020–2029. Selon le scénario de référence du PSE, même en utilisant certaines salles en double vacation (préscolaire et primaire) ou avec des horaires élargis (secondaire), il sera nécessaire de construire près de 12 000 salles de classe et d'en réhabiliter près de 4 700 afin de disposer d'un stock suffisant de salles en bon état à la rentrée 2029².

¹ « Les enseignants non payés ont quitté leurs postes, les structures scolaires ont été pillées ou détruites et des milliers d'enfants ont perdu plusieurs années de scolarisation. Le recrutement et la formation des enseignants ont été interrompus, ce qui a d'autant plus ralenti le déploiement d'enseignants qualifiés. » (*Plan de Relèvement et de Consolidation de la Paix en Centrafrique (PRCPC) 2017-2021*, p.7).

² Environ 18 500 salles, soit 2,4 fois le stock de 2018-2019 (7 700 salles en bon état).

- Le plan de construction et de réhabilitation de salles de classe devra s'appuyer sur une nouvelle carte scolaire (§V.2.1.1), et des critères de décision pour le choix des sites de construction devront être préalablement définis afin d'assurer l'équité territoriale de ce processus. En outre, les modèles de salle (format, type) devront être adaptés à l'environnement et aux capacités de financement, ce qui impliquera, entre autres, de réaliser des arbitrages entre le nombre de salles de classe construites et leur qualité (salles complètes ou hangars améliorés). Enfin, l'équipement des salles devra prioriser les solutions durables pour le mobilier scolaire³ et l'intersectorialité devra être favorisée afin d'intégrer les besoins des secteurs de l'eau, l'hygiène et l'assainissement, de la santé, et de la nutrition (cantines scolaires).
- Il sera nécessaire de recourir à différentes modalités de réalisation des constructions/réhabilitations, dont des appels d'offre à destination du secteur privé et des ONG et un plan de constructions communautaires. Un tel plan présente plusieurs avantages pour les communautés et pour l'État : (i) réduire les coûts, en particulier dans les zones peu accessibles et/ou peu sécurisées ; (ii) contribuer à la reconstitution des moyens de subsistance des communautés et à leur redynamisation économique⁴ ; (iii) faire bénéficier les communautés, et en particulier les jeunes sans qualification, de formations pratiques et de l'acquisition de compétences professionnelles.

Accroître l'offre d'enseignement secondaire (§II.2.3)

- Afin d'améliorer le maillage du territoire pour l'enseignement Fondamental 2 (premier cycle du secondaire) et ainsi d'en favoriser l'accès, un plan de construction de *collèges de proximité* sera lancé. Il s'agit de collèges de petite taille (une à deux classes par niveau), localisés dans les zones d'habitat peu dense, avec un corps enseignant spécifique (§III.2.1.2) et des curricula adaptés.
- Le développement de cette nouvelle offre d'éducation se fera en complément de la construction ou de l'extension de collèges et lycées « classiques » dans les zones suffisamment denses. L'accroissement des capacités d'accueil dans ces zones est indispensable car la plupart des établissements y sont surchargés. En outre, l'extension de cette offre doit être accompagnée d'une réflexion sur les questions des transports scolaires et de l'hébergement, publics ou communautaires (confiage, tuteurs, locations collectives, etc.), les plus adaptés au contexte centrafricain (§II.2.2.3(b)).

Accroître et déconcentrer l'offre d'enseignement supérieur (§II.2.4)

- L'université de Bangui, créée en 1969, est la seule institution publique d'enseignement supérieur et de recherche (ESR) en RCA. En 2018–2019, 12 918 des 16 450 étudiants y étaient inscrits (78,5 %). Notons que seul un quart de l'ensemble des étudiants étaient inscrits dans une filière scientifique⁵ (16 %), technique (9 %) ou agricole (0,7 %) (voir [Tableau II-23](#)). Au total, la RCA comptait seulement 353 étudiants pour 100 000 habitants, soit la proportion la plus faible de tous les pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels ces données sont disponibles⁶.
- Les deux ministères qui ont la charge de l'ESR (§V.1.1.1(c)) ont chacun élaboré un document stratégique⁷ dont les orientations pour améliorer l'équité de l'accès à un enseignement supérieur de qualité et renforcer la gouvernance de ce sous-secteur sont reprises et approfondies dans ce PSE. Le principal axe stratégique qui est développé consiste à accroître et déconcentrer l'offre d'enseignement supérieur grâce à la création d'établissements régionaux, sur le modèle des

³ Par exemple des tables-bancs en béton lorsque les vols sont réguliers.

⁴ Les membres des communautés qui participent à la réalisation des ouvrages seront rémunérés.

⁵ Faculté des sciences (10 %), santé et protection sociale (6 %).

⁶ La moyenne pour ces pays est de 782 étudiants pour 100 000 habitants, soit le double de la RCA, et plusieurs pays sont au-dessus du seuil d'un étudiant pour 100 habitants (Soudan, Bénin, Sénégal, Cameroun, Togo).

⁷ Respectivement le Plan Stratégique du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PSMES, 2018-2021) et la Politique Nationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (PNRSIT, 2020-2030).

community colleges étatsuniens, c'est-à-dire des établissements offrant (i) des cycles courts (deux à trois ans) ; et (ii) des formations prioritairement professionnalisantes et liées au marché de l'emploi local⁸. Il existe également un projet de construction d'une seconde université nationale à Bangui⁹.

0.2.2 Favoriser une éducation inclusive, équitable et protectrice

Favoriser l'accès à l'éducation des filles (§II.3.1)

- Le processus d'élaboration du PSE a suivi les recommandations du PME d'intégrer la discussion des questions de genre de manière transversale dans tout le rapport. En conséquence, des éléments de stratégie liés à la scolarisation des filles sont disséminés au sein du PSE (et résumés ci-après).
- Des mesures déjà en vigueur seront poursuivies et approfondies, telles (i) les actions de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles¹⁰ ; (ii) les interventions destinées à créer un environnement sanitaire favorable (distribution de kits scolaires et de kits dits de « dignité » ; construction de latrines séparées ; §II.2.2.3(c)(i)) ; et (iii) la lutte contre les violences basées sur le genre en milieu scolaire. En outre, des mesures complémentaires sont aussi prévues : (i) la formation des enseignants et l'introduction ou le renforcement de modules sur l'éducation sexuelle et la parité des genres dans les curricula (§IV.2.2) ; (ii) l'allocation de bourses d'étude pour les filles dans l'enseignement secondaire.
- Notons aussi que les intervenants du secteur de l'éducation reconnaissent l'impact important, mais parfois indirect, que peuvent avoir certaines politiques sur la scolarisation des filles. C'est en particulier le cas des stratégies suivantes du PSE : (i) la réduction des distances parcourues pour aller à l'école (et donc des problèmes de sécurité) grâce à la construction de nouvelles écoles primaires et de collèges de proximité (§II.2.3.1) ; (ii) la promotion de la participation des femmes et des filles à toutes les activités économiques et sociales, en particulier au sein du corps enseignant ; (iii) l'enseignement dans la langue maternelle (§IV.2.1) et la suppression des frais de scolarité (§II.3.5) qui ont un impact positif plus important sur les taux de scolarisation et de transition des filles que sur ceux des garçons.

Favoriser l'accès à l'éducation des enfants à besoins spécifiques ou à besoin d'assistance humanitaire dans le domaine de l'éducation (§II.3.2)

- L'accès à l'école des enfants à besoins spécifiques¹¹ (§II.3.2.1) est souvent limité par un manque de compréhension de leurs besoins, d'enseignants formés, de soutien en classe, de ressources pédagogiques et d'infrastructures adaptées. Les lignes directrices de la stratégie proposée pour favoriser l'accès à l'éducation de ces enfants¹² sont : (i) la promotion de l'éducation inclusive, ce qui implique entre autres de mener des campagnes de communication et de sensibilisation, d'améliorer les infrastructures scolaires pour y accueillir tous les enfants, et de former des enseignants ; (ii) l'offre de solutions d'éducation alternatives pour les enfants à besoins spécifiques

⁸ Ces établissements pourront aussi offrir quelques formations académiques traditionnelles (mathématiques ; lettres ; etc.) qui pourront ensuite être poursuivies au niveau master à l'université de Bangui.

⁹ Un site de 50 hectares à 15 kilomètres de Bangui a été attribué et un appel à projet pour un partenariat public-privé a été lancé mais n'avait pas abouti au moment de la rédaction du PSE.

¹⁰ En particulier au niveau des associations de parents d'élève, des chefs de communautés et des leaders religieux.

¹¹ Selon les données de l'annuaire statistique de 2018-2019 du MEPS, environ 140 000 enfants scolarisés dans les cycles primaire et secondaire seraient des enfants orphelins et vulnérables (enfants de la rue, enfants déplacés, et enfants libérés par les groupes armés). La population des enfants à besoins spécifiques est cependant bien plus importante puisqu'elle comprend aussi les enfants avec un handicap physique (moteur, auditif ou visuel) ou psychique (y compris les chocs post-traumatiques), lesquels sont nombreux dans un pays qui sort de plusieurs années de conflits armés.

¹² Les progrès de la politique d'inclusion du système éducatif de la RCA seront suivis grâce au *Tableau de bord mondial des politiques de l'éducation* élaboré par la Banque mondiale.

qui ne peuvent pas être pris en charge dans les écoles standards (handicaps lourds, problèmes de santé mentale, etc.).

- Le système éducatif doit tenir compte de la situation post-conflit et proposer des offres d'éducation alternatives qui permettent d'inclure dans le système tous les enfants qui ont souffert des conflits (§II.3.2.2), en particulier les enfants déplacés, non-scolarisés, sur-âgés, orphelins et vulnérables. Lorsque cela est possible, il s'agit d'assurer à ces enfants « l'accès et le maintien à une éducation de qualité par l'intégration, la réintégration et/ou le maintien dans le système formel à travers le programme approprié en fonction de leurs besoins et de leurs profils »¹³. Dans les autres cas, des offres d'éducation alternatives doivent être proposées : (i) des offres d'éducation de base non-formelle et de formation professionnelle (§II.3.4) ; (ii) des interventions en situation d'urgence (§II.1.3.3) ; (iii) des cours de rattrapage pendant les vacances scolaires.

Développer le cycle préscolaire en favorisant l'équité (§II.3.3)

- L'enseignement préscolaire est encore embryonnaire (§II.1.4), avec un taux brut de scolarisation (TBS) de 8,6 % pour les trois années du cycle en 2018–2019, et son accès est très inégalitaire entre Bangui (TBS = 37 %) et le reste du pays (TBS = 4 %) et selon le niveau de richesse des familles¹⁴.
- Le développement du secteur préscolaire doit se faire prioritairement en faveur des enfants issus des ménages les plus défavorisés car, comme le montrent les études, ce sont ceux qui en retirent le plus de bénéfice. L'enseignement préscolaire aide en particulier les enfants déplacés et « retournés » à s'adapter à un nouvel environnement et à retrouver leur équilibre émotionnel et leur confiance. En outre, comme le recommande l'UNICEF¹⁵, la RCA fait le choix de commencer par généraliser la grande section du préscolaire. La stratégie du présent PSE est donc d'offrir une année d'enseignement préscolaire préparatoire à l'entrée au cycle primaire au plus grand nombre d'enfants de cinq ans¹⁶ puis de compléter progressivement ce cycle d'enseignement.

L'enseignement technique et agricole, la formation professionnelle, et l'alphabétisation (ETA-FP-A)

- Le diagnostic des sous-secteurs ETA-FP-A (§II.1.5.2) fait apparaître que ce sous-secteur n'occupe qu'une place mineure dans l'enseignement post-primaire en République centrafricaine : l'offre est très limitée (il n'y existe par exemple qu'un seul lycée technique public, à Bangui) et les filières ont peu de lien avec les besoins de l'économie. Pourtant ces sous-secteurs ont un rôle fondamental à jouer dans le contexte centrafricain pour : (i) offrir des secondes chances aux nombreux jeunes qui n'ont plus la possibilité de participer au système éducatif formel ; (ii) intégrer les jeunes sur le marché du travail ; et (iii) contribuer au développement économique du pays. Une *Stratégie Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle en Centrafrique* (SNETFP) a été élaborée en 2018 avec l'appui de l'AFD ; ses grandes lignes sont reprises dans ce PSE. En outre, une étude sur la *Formation axée sur les compétences et employabilité des jeunes* (FACEJ), en cours de réalisation au moment de la rédaction du PSE, permettra de prolonger et d'approfondir les stratégies pour ces sous-secteurs.
- La stratégie générale pour développer les sous-secteurs ETA-FP-A afin d'atteindre un nombre plus élevé d'apprenants dans un plus grand nombre de domaines de formation consiste à (i) déconcentrer l'enseignement technique et relancer l'enseignement agricole, grâce à la construction et l'équipement d'un *Collège d'enseignement technique et agricole* (CETA ; filières

¹³ MEPSTA et Cluster Education. 2018. *Cadre Stratégique Opérationnel – Éducation en Situation d'Urgence* (dit Plan d'Urgence). Juillet 2018 ; p.16. Voir par exemple la stratégie actuelle de l'UNICEF concernant les ETAPes (§II.1.3.3(a)).

¹⁴ TBS = 4 % versus 24 % selon que les enfants appartiennent au quintile de richesse le plus bas ou le plus élevé.

¹⁵ UNICEF 2019. *Un monde prêt à apprendre*. Notons également que l'indicateur 4.2.2 des objectifs de développement durable pour l'enseignement préscolaire est le taux de participation à des activités organisées d'apprentissage *un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire* (par sexe).

¹⁶ L'objectif est d'atteindre en grande section, un taux brut d'accès de 95% en 2029.

courtes adaptées au contexte local) dans chaque inspection académique, et d'un lycée agricole (il n'en existe actuellement aucun) ; et (ii) « piloter le dispositif de formation professionnelle par la demande et l'orienter vers la maîtrise des métiers » ; en (iii) priorisant « l'objectif de l'insertion, grâce à une relation étroite entre emploi et formation »¹⁷.

- Les sous-secteurs de la formation professionnelle, de l'alphabétisation et de l'éducation non-formelle font face à des enjeux communs qui doivent les conduire à une collaboration étroite. Celle-ci se fera dans le cadre de nouveaux *Centres de Formation Professionnelle et d'alphabétisation*¹⁸ (CFPA) qui pourront proposer une offre adaptée à chaque population cible (enfants, adolescents, ou adultes) en fonction de ses besoins : (i) des programmes d'éducation accélérée ; (ii) des programmes d'alphabétisation ; (iii) des formations professionnelles ; (iv) des combinaisons entre éducation de base/alphabétisation et formation à un métier.

Auditer puis supprimer progressivement les frais de scolarité (§II.3.5)

- Les frais de scolarité supportés par les ménages sont un frein à la scolarité et ils pèsent sur le niveau de vie des plus démunis. Afin de faciliter l'accès à l'éducation, l'objectif de long terme affirmé dans ce PSE est donc la suppression complète des frais de scolarité. Cependant deux étapes préliminaires devront être menées : (i) d'abord ; la réalisation d'une étude sur la collecte et l'utilisation de chacun des frais de scolarité (court terme) ; (ii) ensuite la réduction ou la suppression des frais qui peuvent l'être (moyen terme).

Garantir un environnement éducatif sécurisé et protecteur (§II.3.6)

- Afin de sécuriser les établissements scolaires et mitiger l'impact des conflits, les mesures envisagées consistent à : (i) mettre en place de mécanismes de veille sur les attaques et occupations d'école ; (ii) sensibiliser les communautés, les autorités, et même les groupes armés sur le thème de la sécurisation des infrastructures scolaires ; (iii) renforcer les capacités des enseignants en environnement protecteur et en éducation à la paix ; et (iv) automatiser les interventions pour l'éducation en situation d'urgence destinées à assurer la continuité de l'offre éducative et renforcer les capacités de la cellule d'urgence du MEPS.

0.3 Former, recruter, et affecter des enseignants sur l'ensemble du territoire

0.3.1 La pénurie d'enseignants qualifiés

- « La pénurie d'enseignants qualifiés est la plus grande des difficultés que doit affronter le système éducatif centrafricain. »¹⁹. L'évolution du corps enseignant est une question centrale de ce PSE : les enseignants sont en nombre très insuffisant et la grande majorité des enseignants en-dehors de Bangui ne sont pas pris en charge par l'État et ne sont pas qualifiés. Les ratios élèves/enseignant dans le secteur public étaient en 2018–2019 de 101 dans le cycle primaire et 54 dans le cycle secondaire.
- Le dispositif de formation des enseignants du cycle Fondamental 1 est constitué d'une École normale des instituteurs (ENI), située à Bambari, et de dix Centres pédagogiques régionaux (CPR) répartis dans les huit inspections académiques (voir [Figure 11](#))²⁰. Les cohortes de l'ENI (150 élèves) sont recrutées au niveau du baccalauréat tandis que celles des CPR (50 élèves chacun) le sont au niveau du brevet des collèges. Les diplômés des CPR sont des maîtres d'enseignement ; leur grade

¹⁷ AFD. 2018. Stratégie Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle en Centrafrique. (SNETFP)

¹⁸ Ils seraient basés les Centres de Formation Professionnelle Pratique (CFPP), étendus et modernisés.

¹⁹ Plan de transition 2014-2017 (p.17).

²⁰ Il n'existe pas de filière de formation pour les enseignants du préscolaire au niveau du MEPS.

dans la fonction publique est inférieur à celui des instituteurs. En 2018–2019, les instituteurs et les maîtres d'enseignement représentaient, au total et à part égale, 42 % du corps enseignant du cycle primaire (§III.1.2.1). Les autres enseignants de ce cycle sont des [maîtres-parents](#) (maîtres communautaires) recrutés et payés par les associations de parents d'élève pour pallier l'absence d'enseignants titulaires ou contractuels ; la plupart sont peu ou pas formés²¹. Les proportions de maîtres-parents à Bangui et dans le reste de la RCA sont radicalement différentes et cette divergence tend à s'approfondir : elles étaient respectivement de 11 % et 65 % en 2017–2018, elles sont passées à 8 % et 68 % en 2018–2019 (cette proportion est même supérieure à 80 % dans six préfectures ; voir la [Figure 5](#)).

- L'École Normale Supérieure (ENS) de Bangui assure le recrutement par un concours national et la formation initiale des enseignants du cycle secondaire²², dans toutes les disciplines sauf l'éducation physique et sportive²³ (EPS). Mais la moitié (49 % en 2018–2019) des enseignants du cycle secondaire sont des [enseignants vacataires](#)²⁴ qui, pour la plupart, n'ont pas reçu de formation pour enseigner : ce sont souvent des fonctionnaires qui dispensent des heures de cours en complément de leur activité principale ou des (anciens) étudiants (§III.1.2.2)²⁵. Hors de Bangui, deux tiers des enseignants du cycle secondaire étaient des vacataires en 2018-2019 (voir la [Figure 6](#), cette proportion est supérieure à 80 % dans sept préfectures), tandis qu'ils n'étaient que 31 % à Bangui.
- L'objectif de l'élimination des maîtres-parents et des enseignants vacataires qui avait été fixé lors des précédentes stratégies n'a pas pu être atteint²⁶. Au contraire, les proportions de ces deux catégories d'enseignants au sein des cycles primaire et secondaire se sont accrues en raison de la demande croissante d'éducation, des capacités de formation des enseignants limitées, et de l'impact des conflits qui ont affecté le pays depuis 2013. La stratégie proposée dans ce PSE est donc plus pragmatique et réaliste : le remplacement des maîtres-parents et des enseignants vacataires ne pourra se faire que progressivement, sur toute la décennie du PSE et sans doute au-delà, et en partie grâce à leur formation et leur intégration/contractualisation au sein du système formel.

0.3.2 Accroître les capacités de formation et diversifier les recrutements des enseignants

- L'évolution de la composition du corps enseignant dépend prioritairement de l'évolution des capacités de formation. Or, les capacités d'accueil (ENI/ENS/CPR) et les ressources humaines (formateurs) ne sont pas suffisantes pour pouvoir former les cohortes d'enseignants nécessaires à la stratégie d'accroissement des effectifs et de réduction des ratios élèves/enseignant. Pour former un grand nombre d'enseignants, il sera donc nécessaire d'accroître le nombre et la capacité des structures dédiées à la formation initiale et continue des enseignants (voir la nouvelle organisation des capacités de formation ; [Figure 7](#))

²¹ Très peu ont bénéficié de formation professionnelle initiale, mais ils sont nombreux à recevoir des formations courtes destinées à renforcer leurs capacités, souvent dans le cadre de programmes mis en œuvre par des ONG et financés par l'UNICEF. Seulement 8 % des maîtres-parents ont atteint la terminale ; près d'un quart n'a pas atteint la classe de 3^{ème}.

²² Les futurs professeurs de collège ou des cycles courts de l'ETP (niveau licence) sont recrutés au niveau du baccalauréat tandis que les professeurs de lycée (niveau master) sont recrutés au niveau de la licence.

²³ Les enseignants d'EPS sont recrutés au niveau du baccalauréat et formés en deux ans à l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS).

²⁴ Le contrat des enseignants vacataires correspond à environ 15 heures de cours par semaine pendant neuf mois (30 000 FCFA par mois), payées en une seule fois en fin d'année scolaire.

²⁵ Certains sont des diplômés de l'ENS en attente d'intégration.

²⁶ Un objectif de la SNSE de 2008 était de « faire disparaître les Maîtres-Parents d'ici 2010 » (p.38).

Transformer les CPR aux Centres Préfectoraux de Formation des Enseignants (CPFE) et former les maîtres-parents (§III.2.1)

- Le rôle, les capacités d'accueil et les ressources humaines des CPR seront accrus afin d'en faire de véritables écoles de formation, initiale et continue. Ils seront chargés de former des enseignants du cycle primaire mais aussi du préscolaire et du cycle secondaire. En outre, chaque préfecture sera dotée d'un tel centre (sept nouveaux seront donc bâtis), conformément à leur nouveau nom de « Centres Préfectoraux de Formation des Enseignants » (CPFE).
- Les CPFE continueront à assurer la formation initiale des maîtres d'enseignement pour le cycle primaire. Une filière de formation initiale des moniteurs pour l'enseignement préscolaire y sera aussi développée²⁷. En outre, les CPFE auront aussi la charge d'assurer, grâce à des filières de formation continue, l'intégration dans le système éducatif formel des maîtres-parents et des moniteurs communautaires. Ceux-ci pourront accéder à un nouveau statut d'[agent d'éducation](#) (§III.3.2.1) après avoir suivi et validé une formation pendant un à trois ans (selon leur niveau initial). Ces formations auront lieu pendant les congés scolaires et seront accompagnées par un suivi en salle de classe par le directeur de l'école et/ou un conseiller pédagogique. Enfin, les CPFE offriront une formation continue pluridisciplinaire (en lettres/sciences humaines ou en mathématiques/sciences) pendant les congés scolaires à des enseignants vacataires du secondaire et à des instituteurs afin qu'ils puissent accéder au nouveau statut de [professeur polyvalent du secondaire](#) (PPS ; §III.2.1.2) et enseigner dans les collèges de proximité.

Créer des Écoles normales du Fondamental (ENF) (§III.2.2)

- De nouvelles *Écoles normales du fondamental*²⁸ (ENF) se substitueront à l'École normale des instituteurs. Leur périmètre sera élargi puisque, outre la formation d'instituteurs pour le cycle primaire, ces écoles formeront aussi des instituteurs pour le cycle préscolaire et les professeurs de collège pour le premier cycle du secondaire (voir §III.1.1). Selon le [scénario de référence](#) de ce PSE, la RCA devra disposer de quatre ENF d'ici la fin de la mise en œuvre du plan, soit deux écoles supplémentaires à celles déjà existante (l'ENI, qui sera transformée) ou prévue (une ENF doit être construite dans le cadre du PUSEB). Ces écoles seront réparties sur l'ensemble du territoire centrafricain (une école pour deux inspections académiques).

Faire évoluer la mission de l'ENS et créer une ENS-ETAFPA (§III.2.3)

- L'École normale supérieure (ENS) est actuellement la seule institution de formation des cadres de l'éducation et des enseignants du cycle secondaire. Ces dernières années, elle a accueilli un nombre d'élèves nettement inférieur à sa capacité maximale en raison de difficultés de recrutement (filières scientifiques) et de la fermeture temporaire de certaines filières (§III.1.1.2). Cependant, les besoins en enseignants du secondaire au cours de la prochaine décennie (plusieurs milliers ; §III.1.2.7(b)) excèdent très largement ses capacités d'accueil. En outre, la formation à l'ENS présente l'inconvénient d'être entièrement centralisée alors que la majorité des postes seront créés en province au cours de la prochaine décennie. Enfin, le développement du secteur nécessitera la formation d'un nombre important de cadres et de formateurs.
- La stratégie proposée pour faire face à ces défis consiste à : (i) concentrer la mission de l'ENS sur la formation des cadres, des formateurs, et des professeurs de lycée (second cycle du secondaire) de l'enseignement général ; (ii) déconcentrer la formation des professeurs de collège (premier cycle du secondaire) dans les nouvelles ENF (voir ci-avant) ; (iii) créer une seconde École normale supérieure entièrement dédiée au secteur de l'enseignement technique et agricole, la formation professionnelle et l'alphabétisation (ENS-ETAFPA).

²⁷ Même niveau de recrutement et même grade à la sortie que pour les maîtres d'enseignement.

²⁸ Pour rappel, le cycle Fondamental 1 est le cycle primaire et le cycle Fondamental 2 est le premier cycle de l'enseignement secondaire (de la classe de 6^{ème} à la classe de 3^{ème}).

0.3.3 Recruter massivement des enseignants

Le cycle primaire (§III.3.2)

- Le nombre d'enseignants du primaire nécessaire pour la rentrée 2029 dépend essentiellement du ratio élèves/enseignant (REE) ciblé. Pour atteindre un REE de 50 (objectif du PSE), ce nombre est d'environ 20 000²⁹. En 2018–2019, le nombre total d'enseignants du primaire est déjà de près de 13 000, mais seulement 5 400 d'entre eux ont un diplôme pour enseigner. Il faudra donc presque quadrupler le nombre actuel d'enseignants formés pour atteindre un REE de 50 en 2029. Le scénario de référence du modèle de simulation permet d'atteindre cet objectif dans le secteur public, tout en ayant presque éliminé les maîtres-parents (N=579 en 2029), grâce à la formation continue et la contractualisation ou l'intégration de ceux-ci en tant qu'agents d'éducation (N=4 088 en 2029) et à la formation d'un grand nombre de maîtres d'enseignement (N=7 460) et d'instituteurs (N=3 802).

Le cycle secondaire général³⁰ (§III.3.3)

- La formation des enseignants du cycle secondaire dont le système éducatif centrafricain aura besoin au cours de la décennie du PSE sera un défi au moins aussi difficile à relever que celui de la formation des enseignants du cycle primaire. Un développement modéré de ce sous-secteur (§VI.3.3.2(b)) avec un ratio élèves/enseignant relativement élevé (47,5) nécessitera de disposer de près de 11 000 enseignants³¹ en 2029 (dont 8 660 pour le secteur public) alors que le nombre d'enseignants non vacataires n'était que de 2 244 en 2018–2019 (dont 718 dans le secteur public)³². Les objectifs en termes de REE et d'effectifs scolarisés sont atteints dans le scénario de référence grâce à la formation d'un grand nombre de [professeur polyvalent du secondaire](#) (N=2 905 en 2029), de professeurs de collège (N=2 368), de professeurs de lycée (N=1 779), et au recours encore important à des enseignants vacataires³³ (N=1 807, soit un cinquième des enseignants du secondaire).

Le cycle préscolaire (§III.3.4.2)

- Au début de la période couverte par le présent PSE, le corps enseignant pour l'enseignement préscolaire compte environ un millier de personnes dont la plupart n'ont pas été formées (moniteurs communautaires et bénévoles) et la grande majorité sont employées dans le secteur privé (69,3%). Selon le scénario de référence, pour atteindre un REE de 30³⁴ à la rentrée 2029, 6 700 enseignants seraient nécessaires (soit sept fois plus qu'en 2018), dont 5 400 dans le secteur public. Ces objectifs sont atteints dans le scénario de référence du modèle de simulation grâce aux nombreux enseignants formés dans les CPFE et les ENF au cours de la décennie du PSE³⁵, mais aussi, encore, grâce au recours à des moniteurs communautaires (N=574).

²⁹ Il est d'environ 17 000 pour un REE de 60. Ces chiffres sont d'environ 16 000 (REE=50) et 13 000 (REE=60) si l'on ne considère que les enseignants du secteur public.

³⁰ Le cas du corps enseignant de l'enseignement technique et professionnel (ETP) est similaire à celui de l'enseignement secondaire général : peu d'enseignants en 2018-2019 (393 dont 227 vacataires) et des besoins importants pour accompagner le développement de ce sous-secteur (§III.3.3).

³¹ L'unité de ce chiffre est l'enseignant-équivalent professeur de collège (EEPC), ce qui correspond à un enseignant réalisant 21 heures de cours dans la semaine (voir VI.3.3.3(a)).

³² Lorsque les enseignants vacataires sont pris en compte, les effectifs des enseignants du secondaire général sont multipliés par trois pour le secteur public (N=2 119) et deux au total (N=4 816).

³³ Ces enseignants, à la différence des maîtres-parents du cycle primaire, ne sont pas tous amenés à disparaître au cours de ce PSE. Leur apport au système éducatif restera nécessaire à court et moyen terme.

³⁴ Dans le rapport [Un monde prêt à apprendre](#) (MPA, 2019), l'UNICEF recommande de viser un ratio élèves/enseignant (REE) de 20 maximum au niveau préscolaire. Cependant, étant donné le point départ (REE=43 dans le secteur public) et les ressources disponibles limitées, l'objectif-retenu est plus modeste (arbitrage accès/qualité) mais proche de la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne en 2018.

³⁵ En 2029, sont en activité 561 instituteurs du préscolaire, 2 433 moniteurs et 1 798 agents d'éducation du préscolaire.

0.3.4 Réformer l'allocation et la gestion des personnels de l'Éducation nationale

- Le contrat moral entre l'État et les enseignants doit être renouvelé. L'État doit revenir à la pratique vertueuse de la contractualisation/intégration automatique des diplômés de l'enseignement (§III.3.1). Il doit aussi améliorer les modalités de paiement (§III.4.2) et la gestion des personnels de l'Éducation nationale, en particulier en accroissant les opportunités de mobilité entre les différents statuts d'enseignant grâce à une offre étendue de formation continue (§III.4.3). Parallèlement, les personnels de l'Éducation nationale devront être mieux suivis et contrôlés (§III.4.1).

Mettre en œuvre un plan de contractualisation/intégration de tous les enseignants diplômés (§III.3.1)

- Depuis le début des années 2010, les enseignants diplômés ne sont plus intégrés automatiquement à la fonction publique. Dans le cycle primaire, certains se voient néanmoins proposer un contrat et deviennent des *instituteurs contractuels*³⁶. Dans le cycle secondaire, certains deviennent enseignants vacataires et cumulent parfois des cours dans les secteurs publics et privés. Selon les reconstitutions réalisées par les auteurs sur la base des arrêtés de contractualisation et d'intégration dans la fonction publique, environ 3 400 enseignants diplômés du primaire³⁷ et plus d'un millier de diplômés de l'ENS (promotions de 2012 à 2019) étaient en attente d'intégration dans la fonction publique en 2019 (voir §III.2.1.2).
- Cette situation est inefficace et elle conduit les jeunes diplômés à se détourner des formations d'enseignant. Aussi, l'État doit avoir pour priorité de : (i) procéder à la contractualisation/intégration des enseignants qui ont été formés au cours des années 2010 ; (ii) revenir à la pratique vertueuse de la contractualisation/intégration automatique dans la fonction publique des diplômés de l'enseignement. Un plan d'intégration/contractualisation est proposé dans le PSE³⁸ qui permettra de revenir à un équilibre stable à partir de 2024, dans lequel tous les diplômés de l'enseignement seront automatiquement contractualisés pendant un an et intégrés dès l'année suivante.

Redéployer des enseignants sur tout le territoire (§III.4.1)

- Déjà en 2008, il était noté que « l'affectation et la rétention des maîtres hors de Bangui, dans les villages, est l'un des enjeux les plus critiques de la stratégie visant la scolarité primaire universelle en RCA. »³⁹. Cet enjeu est d'autant plus prégnant aujourd'hui en raison de la mauvaise situation sécuritaire. De nombreux enseignants titulaires ou contractuels ont abandonné leur poste pour fuir les combats ; en 2019, peu d'enseignants encore y étaient retournés.
- L'allocation des enseignants sur l'ensemble du territoire nécessite l'élaboration d'un plan de (re)déploiement dans lequel seront précisées des stratégies destinées à les inciter à prendre ou reprendre un poste dans une zone excentrée. Ce plan doit donc inclure des mesures pérennes telles : (i) la régionalisation des concours de recrutement et la généralisation de l'engagement quinquennal à l'ensemble des diplômés des écoles de formation de l'Éducation nationale (ENF, CPR/CFPE, ENS) ; (ii) des primes et des plans de carrière incitatifs pour les enseignants qui ont passé

³⁶ Ce contrat est identique pour les diplômés de l'ENI et des CPR ; son montant est de 60 000 FCFA par mois pour une période de neuf mois.

³⁷ Ils ont été formés à l'ENI ou dans les CPR ; seulement 1 461 d'entre eux bénéficiaient d'un contrat. En outre 650 nouveaux diplômés s'ajouteront à la rentrée 2020.

³⁸ De 2020 à 2024, l'État intégrera chaque année un nombre d'enseignants équivalent aux cohortes de nouveaux diplômés augmenté d'environ un cinquième du « stock » des enseignants à intégrer. L'intégration se fera par ordre d'ancienneté. Les nouveaux diplômés se verront d'abord proposer un contrat, renouvelé chaque année jusqu'à leur intégration.

³⁹ SNSE, p.96.

plusieurs années dans une zone excentrée (priorité pour entrer dans un processus de formation continue ascendante et dans le choix d'une nouvelle affectation) ; (iii) La suppression des mutations par mesure individuelle ; (iv) des contrôles de la présence des enseignants à leur poste, avec l'implication des communautés et de la structure de gouvernance décentralisée, et des sanctions associées.

Moderniser le mode de paiement des enseignants (§III.4.2)

- Les difficultés du portage matériel des salaires près des lieux d'exercice des personnels de l'Éducation nationale (faiblesse du déploiement des services bancaires) est un des freins à leur déploiement effectif dans les zones excentrées de la RCA. Le paiement mobile (et/ou les « caisses déplacées ») est une solution prometteuse, expérimentée par le ministère des Finances et du Budget, pour résoudre ce problème. D'autres pistes sont aussi explorées et peuvent s'avérer complémentaires : les bureaux de poste ; le paiement *via* des tiers de confiance (par exemple les églises), etc. Afin de continuer à traiter cette question seront mis en place : (i) un groupe de travail chargé de faire le point régulièrement sur les solutions testées ; et (ii) un plan d'action destiné à résoudre ce problème, basé sur une cartographie détaillée et la recherche de solutions pertinentes pour chaque localité.

Développer la mobilité au sein de l'Éducation nationale (§III.4.3)

- L'existence de différents statuts – et donc des rémunérations différentes – pour des enseignants qui occupent les mêmes fonctions sera mieux acceptée s'il est possible d'évoluer d'un statut à un autre. Un enseignant qui débute avec un statut peu favorable doit pouvoir évoluer progressivement vers des statuts plus favorables. En outre, la mobilité entre les postes (fonction différente) est nécessaire pour mieux répondre à l'évolution des besoins de l'Éducation nationale, et incitative pour les enseignants qui souhaitent avoir une carrière évolutive.
- La mobilité au sein de l'Éducation nationale doit donc concerner à la fois (i) le passage d'un statut à un autre pour un même poste occupé et (ii) le passage d'une fonction à une autre pour un même statut. Ainsi, des passerelles ascendantes entre les différents statuts et fonctions sont prévues dans le schéma du nouveau système de formation des enseignants proposé dans ce PSE (Figure 7). Les formations diplômantes associées à ces passerelles seront prioritairement des formations continues dispensées pendant les périodes de congés scolaires dans les écoles de formation (CFPE/ENF/ENS).

Prendre en charge les maîtres-parents (§III.4.4)

- Les maîtres-parents sont peu et irrégulièrement rémunérés par des communautés déjà pauvres. L'absentéisme des enfants et des enseignants s'en trouve accru. En outre, l'État n'exerce aucun contrôle sur cette catégorie d'enseignants. Il paraît donc nécessaire, pendant la période de relèvement du système éducatif, de prendre en charge les maîtres-parents. Cette prise en charge ne pourra cependant se faire qu'à la suite d'un recensement de tous les maîtres-parents déjà en service (afin d'éviter les effets d'aubaine), et les communautés et l'inspection académique devront être associées à l'élaboration et au suivi cette mesure.

0.4 Améliorer la qualité de l'enseignement

Des résultats d'apprentissage très faibles (§IV.1.3.1)

- La République centrafricaine dispose de peu de données sur le niveau d'apprentissage des élèves (§IV.1.3.1). Un test d'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (*Early Grade Reading Assessment* ou EGRA) a été réalisé à la fin de l'année scolaire 2018-2019 auprès de 1 228 élèves scolarisés aux niveaux 2 à 4 du cycle primaire (CP, CE1 et CE2) dans les écoles publiques et privées de l'inspection académique de Bangui (IAB). Les résultats moyens ont été très bas : respectivement 57 %, 41 % et 20 % des élèves de CP, CE1 et CE2 de l'IAB n'ont pas été capables de lire un seul mot

familier en une minute parmi une liste de 50 mots isolés⁴⁰. Les résultats de ce test sont seulement représentatifs pour l'IAB. Mais, comme cette académie est moins défavorisée que le reste de la RCA selon tous les indicateurs socio-économiques et éducatifs, alors les résultats de ce test EGRA doivent être considérés comme une borne supérieure du niveau dans les autres régions.

0.4.1 Réformer, enrichir, et développer des curricula

Introduire l'enseignement en langue sango au cycle primaire (§IV.2.1)

- La RCA se distingue de la plupart des autres pays d'Afrique subsaharienne par l'utilisation quasi-généralisée d'une langue vernaculaire nationale, le sango (voir §I.5.3), et la loi d'orientation de l'Éducation nationale de 1997 stipule que « le sango et le français sont les deux langues d'enseignement ». Cependant, à l'encontre des enseignements de la littérature académique⁴¹, le français reste la seule langue d'enseignement dans presque toute la RCA. La période de mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation représente une fenêtre d'opportunité pour expérimenter l'enseignement en sango. Cette initiative, complémentaire et coordonnée avec les autres innovations pédagogiques du PSE (leçons scriptées, évaluation des acquis, politique du livre, etc.) pourrait permettre à la RCA d'obtenir de bons résultats dans le domaine de l'éducation malgré des conditions initiales difficiles, et de devenir alors un exemple à suivre dans le secteur éducatif.
- Les principaux éléments de la stratégie d'introduction de l'enseignement en sango au cycle primaire qui doivent être développés sont : (i) une campagne de sensibilisation auprès de tous les acteurs du système éducatif pour d'obtenir un large consensus national pour l'utilisation de la langue sango dans les premières années du cycle primaire ; (ii) un nouveau curriculum⁴² et le matériel pédagogique associé ; (iii) la formation des formateurs et des enseignants ; (iv) un calendrier pour l'expérimentation, le développement et la généralisation de l'enseignement en sango (succession et organisation des étapes décrites dans les points précédents).
- L'introduction de l'enseignement dans la langue vernaculaire du pays lors des premières années du cycle primaire doit se faire en fonction de l'objectif premier d'améliorer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par les enfants. Aussi, le sango qui sera utilisé comme langue d'enseignement doit être celui qui est compris et accessible au plus grand nombre. Un effet secondaire de l'enseignement en sango sera de promouvoir et diffuser une langue vraiment commune à l'ensemble des centrafricains (un sango unifié). Il sera donc possible, dans un second temps, d'introduire progressivement des variations dans la langue pour progresser vers le sango académique.

Réformer et enrichir les curricula (§IV.2.2)

- Les curricula actuellement en vigueur sont ceux de 2009. Ils ne reflètent donc pas les changements qui ont eu lieu au cours de la dernière décennie. Il conviendra de les adapter à la situation de sortie de conflit du pays en y ajoutant/renforçant : (i) l'éducation à la paix et à la citoyenneté ; (ii) l'apprentissage des technologies de l'information et de la communication (TIC) ; (iii) l'éducation à l'urgence et à la sécurité ; (iv) l'éducation sexuelle et à la parité des genres ; et (v) l'entrepreneuriat (dans les curricula de formation technique et professionnelle).

⁴⁰ Les effets « plancher » pour la lecture chronométrée de mots isolés varient considérablement selon les types d'écoles : en CP, 88 % des élèves testés dans les écoles publiques de garçons n'ont pu lire aucun mot ni isolé ni en contexte, alors qu'ils ne sont que 6 % dans ce cas dans les écoles privées catholiques.

⁴¹ N. Dutcher (2004), par exemple, a fait valoir qu'« on ne saurait trop insister sur l'importance de l'utilisation de la langue maternelle de l'enfant à l'école ».

⁴² Le développement du nouveau curriculum impliquera de prendre des décisions quant au modèle d'enseignement à suivre. Il est généralement conseillé de commencer par un programme dont à peu près 80 % se fait en langue nationale et 20 % en français. La transition vers l'utilisation plus intense du français s'effectue alors à l'approche de la fin du cycle Fondamental 1.

Développer une politique des manuels scolaires et du livre (§IV.2.3)

- Il est nécessaire de développer une *politique nationale du livre et des manuels scolaires* dont les objectifs seront de (i) doter chaque élève d'un nombre suffisant de manuels pour les disciplines fondamentales⁴³ ; (ii) mettre en place et équiper des bibliothèques scolaires dans les établissements des cycles primaire et secondaire ; (iii) développer et mettre à la disposition des élèves des livres de lecture nivelés.
- Les investissements dans les manuels scolaires doivent être envisagés plutôt pour le moyen terme que pour le court terme car (i) l'introduction du sango dans les premières années du primaire (§IV.2.1) et le développement de l'enseignement explicite (§IV.3.2.1) devraient permettre d'accélérer nettement le rythme des apprentissages par rapport à la situation actuelle ; et (ii) les méthodes d'acheminement et de gestion des stocks de manuels scolaires doivent être préalablement évaluées et, le cas échéant, réformées. Il est donc préférable de commencer par produire des fiches pédagogiques, de concert avec les enseignants et d'autres acteurs de terrain de la RCA, puis d'investir à nouveau dans des manuels scolaires lorsque les curricula et les rythmes d'apprentissage seront stabilisés. En outre, la politique des manuels scolaires ne pourra être soutenable que si le coût unitaire des manuels est analysé et peut être drastiquement réduit⁴⁴.

Relancer les filières scientifiques et techniques de l'enseignement secondaire et supérieur (§IV.2.4)

- Le nombre de diplômés des filières scientifiques du secondaire (seulement 10,4 % des bacheliers en 2019) et du supérieur est faible (§IV.1.3.2 et §II.1.6.2(b)). Il y a donc peu de candidats à l'ENS dans ces filières (§III.1.1.2) et peu d'enseignants dans ces disciplines. La pénurie d'enseignants de mathématiques et de sciences limite alors l'offre de filières scientifiques dans les lycées (en 2018-2019, il n'y avait aucune terminale scientifique dans sept préfectures ; §II.1.3.2(b)).
- Afin de rompre ce cercle vicieux, il est nécessaire de concevoir un plan de relance des filières scientifiques. Les mesures suivantes sont proposées : (i) offrir une seconde chance (année de rattrapage) aux nombreux élèves qui ont échoué à un baccalauréat ou une licence scientifique ou technique et les former comme enseignant dans cette filière ; (ii) cibler les bourses d'étude prioritairement dans les filières scientifiques et techniques de l'enseignement secondaire et supérieur ; (iii) revoir les curricula des disciplines scientifiques et techniques pour les rendre plus attractifs et mieux adaptés aux ressources disponibles ; et (iv) renforcer la formation scientifique des élèves-enseignants du cycle primaire.

Élaborer des programmes d'enseignement adaptés et un cadre d'assurance-qualité pour l'enseignement préscolaire (§IV.2.5)

- Les compétences et le nombre d'enseignants sont des facteurs essentiels et nécessaires pour avoir un enseignement préscolaire de qualité (§III.3.4), mais ils ne sont pas suffisants. Des programmes adaptés à l'enseignement préscolaire doivent être conçus et un cadre solide d'assurance-qualité (normes, évaluations, inspections) doit être mis en œuvre. À moyen terme, l'Institut National de Recherche et de l'Animation Pédagogiques (INRAP) devra développer des compétences pour le préscolaire et prendre en charge ces activités⁴⁵. La langue d'enseignement pour le préscolaire sera le sango⁴⁶ ; il sera donc essentiel d'utiliser des outils dans cette langue.

⁴³ Selon les données du SIGE (2018-2019), il y a en moyenne moins d'un manuel de lecture et de calcul pour deux élèves au primaire, et très peu de manuels de SVT et d'histoire-géographie (respectivement un pour 15 et 46 élèves en classe de CM2).

⁴⁴ Le coût unitaire des manuels récemment acquis pour la RCA était compris entre 4 000 et 5 500 FCFA (7 à 9 USD), non compris leur coût de distribution (§IV.1.1.3). Ce coût est nettement supérieur aux standards internationaux.

⁴⁵ Le curriculum et le matériel pédagogique pour les enseignants du préscolaire pourront, à court terme, être fournis par des organisations internationales/ONG qui ont déjà élaboré de tels outils, ou provenir de pays proches qui disposent déjà d'un secteur préscolaire développé.

⁴⁶ Une initiation au français sera aussi incluse dans le curriculum.

Promouvoir un enseignement supérieur et une recherche-innovation de qualité (§IV.2.6.2)

- L'enseignement supérieur en RCA est confronté à la fois à l'inadéquation entre les filières de formation et les besoins de l'économie, et à un marché de l'emploi qualifié restreint. Pour améliorer la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur, les offres de formation des futurs établissements d'enseignement supérieur régionaux (§II.2.3) seront centrées sur « les besoins socioéconomiques et géostratégiques de chaque région »⁴⁷. Par ailleurs, la participation de la République centrafricaine aux initiatives internationales en faveur de l'enseignement supérieur et une collaboration accrue avec le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité des formations et au renforcement des liens avec le secteur privé.
- Pour promouvoir la recherche scientifique et l'innovation technologique et résoudre le problème de la « faible coordination des activités de recherche en termes de capitalisation des données et des indicateurs de recherche »⁴⁸, il est prévu de : (i) mettre en place un Conseil National de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (CNRSIT) destiné à renforcer la coordination des activités de recherche, et (ii) développer des partenariats avec le secteur privé, les universités ainsi que les organismes internationaux pour favoriser l'introduction de nouvelles technologies⁴⁹.

0.4.2 Améliorer la formation et le suivi pédagogique des enseignants

Promouvoir l'enseignement explicite et développer des leçons scriptées (§IV.3.2.1 et §IV.3.1)

- Étant donné les niveaux faibles de compétences et de formation des enseignants, les effectifs pléthoriques des classes, et le manque de matériel pédagogique, l'enseignement dispensé en RCA devrait, au moins à court terme, être plus structuré et plus systématique. Les interventions visant à améliorer la qualité de l'enseignement, en particulier celles à destination des maîtres-parents, devront passer de l'approche actuelle par les compétences, peu adaptée, à une approche explicite⁵⁰. Le développement de la pratique de cet enseignement explicite s'appuiera sur l'élaboration (i) de fiches pédagogiques par discipline et par année d'enseignement, et (ii) de leçons scriptées pour appuyer les enseignants en classe.

Développer l'encadrement par les directeurs d'établissement (§IV.3.3)

- Le management du chef d'établissement est identifié dans la littérature académique comme un important facteur explicatif des résultats d'apprentissage des élèves. Il est donc important de valoriser et de renforcer leur rôle pédagogique. Dans le cadre de la mise en œuvre du PSE, les directeurs d'établissement, pour tous les sous-secteurs, devront être au centre d'une réforme de la gouvernance du système qui leur accordera un rôle plus important pour le suivi pédagogique des enseignants et une plus grande autonomie pour la gestion de leur établissement.
- Pour le cycle primaire, ces responsabilités accrues devront s'accompagner de la création d'un statut de directeur d'école qui fixera les conditions d'entrée dans le métier, les attributions, les responsabilités, et les conditions de travail. En outre, des critères pour l'affectation des directeurs déchargés devront être établis (en fonction des effectifs des enseignants et des élèves de l'école) et ils devront être redéployés en conséquence.

⁴⁷ MES. Plan Stratégique du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PSMES, 2018-2021)

⁴⁸ MRSIT Politique Nationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (PNRSIT, 2020-2030)

⁴⁹ Il est ajouté dans le PSE qu'une étude devrait être menée pour évaluer les besoins nationaux de transfert de technologies dans tous les secteurs porteurs de l'économie.

⁵⁰ « L'enseignement explicite est un terme qui résume un type d'enseignement dans lequel les leçons sont conçues et dispensées aux élèves pour les aider à développer des connaissances de base facilement disponibles sur un sujet particulier. » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013)

0.4.3 Améliorer l'efficacité interne et le contrôle de la qualité

Réduire les taux de redoublement et d'abandon (§IV.4.1)

- Le taux de redoublement est actuellement très élevé en RCA, pour tous les cycles (supérieur à 20 %, voir §IV.1.2.1) et toutes les années d'étude. Or, de nombreux travaux de recherche mettent en doute l'efficacité pédagogique du redoublement, tant sur les performances scolaires des redoublants que sur leur trajectoire scolaire. Il conviendrait donc de réduire de façon significative les taux de redoublement pour limiter le gaspillage de ressources humaines et financières qu'il représente. Cette stratégie de baisse du taux de redoublement pourra : (i) être initiée par des mesures administratives, telle la suppression complète des redoublements dans les sous-cycles – entre le CI et le CP, puis entre les deux cours élémentaires et entre les deux cours moyens ; (ii) être accompagnée de mesures destinées à améliorer le niveau des élèves, en particulier ceux en difficulté (cours de rattrapage estivaux).
- La réduction des taux d'abandon ne peut guère provenir de mesures administratives. En revanche, elle doit résulter de la stratégie globale du PSE, dont entre autres, (i) le meilleur accès à l'éducation ; (ii) la meilleure qualité de l'éducation (environnement plus sécurisé et plus protecteur ; ratios élèves/enseignant réduits ; langue d'enseignement comprise, etc.) ; (iii) les campagnes de sensibilisation sur l'importance de la scolarisation pour tous les enfants.

Mettre en place un dispositif d'évaluation des apprentissages (§IV.4.2)

- Il est important pour la République centrafricaine de développer un dispositif d'évaluation des apprentissages pour guider les décisions de politique éducative et améliorer la qualité du système éducatif actuel. Il faudrait en particulier (i) décider de la participation future de la RCA aux évaluations régionales (PASEC), internationales (PISA) et hybrides (EGRA) qui permettent des comparaisons avec d'autres pays ; (ii) auditer et, le cas échéant, revoir le système des évaluations internes au système centrafricain (évaluations nationales et au sein des écoles). Un dispositif d'évaluation des apprentissages doit permettre d'avoir une approche réfléchie et stratégique à tous ces niveaux.

Améliorer le suivi de la qualité (§IV.4.3)

- Le Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE) devra continuer à être amélioré et enrichi. De nouvelles informations nécessaires à la gestion du système doivent y être incluses et des défauts doivent être corrigés (§V.3.2). En outre, des projets s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) devraient permettre d'enrichir le SIGE et donc la gestion du système⁵¹.
- Par ailleurs, il serait bénéfique pour la RCA de participer à l'initiative panafricaine des [Indicateurs de Prestations de Services](#). Celle-ci vise à recueillir des données sur le fonctionnement des écoles (et les établissements de santé) afin d'en évaluer la qualité et les performances.
- Enfin, le suivi pédagogique par les conseillers pédagogiques devra être réformé : (i) il serait nécessaire de revoir l'ensemble de la cartographie scolaire : les circonscriptions et les secteurs scolaires doivent être redécoupés afin d'être plus homogènes ; (ii) Les inspections académiques pourraient se concentrer sur le suivi des directeurs et des écoles, tandis que les directeurs assureraient le suivi pédagogique des enseignants.

⁵¹ Dont l'Étude sur le Système d'Information, de Gestion Administrative et Pédagogique des Enseignants (ESIGAPE) développée dans le cadre du Projet d'Appui au secteur de l'Éducation (PNEDU) financé par l'AFD.

0.5 Réformer la gouvernance et accroître le financement du système éducatif

0.5.1 Déconcentrer le secteur éducatif (§V.2)

- La République centrafricaine est un pays vaste, peu densément peuplé, et dont les différentes régions sont distinctes tant d'un point de vue culturel que climatique. Pourtant le système éducatif et sa gouvernance sont très centralisés. La stratégie générale de ce PSE vise à déconcentrer tant la gouvernance que l'offre d'éducation afin d'accroître l'efficacité du système et d'en améliorer l'équité territoriale.
- Les différents acteurs de la structure de gouvernance déconcentrée – les inspections académiques (IA), les chefs de secteur et de circonscription, et les directeurs d'établissement – devront être directement impliqués dans la gestion quotidienne du système éducatif. La répartition des rôles entre les ministères de l'Éducation et les IA devra être réévaluée en faveur de ces dernières. Les IA devraient avoir la responsabilité de toutes les activités qui sont plus facilement et mieux gérées au niveau déconcentré qu'au niveau central (principe de subsidiarité) tandis que l'inspection générale de l'enseignement primaire et secondaire se concentrera sur la supervision, la coordination et le contrôle des activités des IA. Le rôle de la structure de gouvernance déconcentrée doit en particulier être renforcé dans les deux domaines suivants : (i) Le suivi pédagogique de tous les enseignants des cycles préscolaire, primaire, et secondaire (§V.2.1.1) ; et (ii) L'affectation et le suivi administratif des enseignants titulaires et contractuels (§V.2.1.2).
- Afin de rendre l'accès à tous les cycles d'enseignement plus équitable pour tous les jeunes de République centrafricaine (réduction des difficultés financières et sécuritaires liées à l'éloignement), la stratégie du PSE consiste à déconcentrer l'offre de l'enseignement secondaire général (collèges de proximité), de l'enseignement technique, agricole, et professionnel (CETA et CFPA), et de l'enseignement supérieur (établissements d'enseignement supérieur régionaux et écoles de formation des enseignants, CFPE et ENF).

0.5.2 Renforcer la gouvernance centrale du système (§V.3)

- Depuis février 2019, la gouvernance du secteur de l'éducation est, pour l'essentiel, assurée par quatre ministères en charge de l'éducation. Il s'agit des ministères de - l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS), l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation (META) ; l'Enseignement Supérieur (MES), et la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (MRSIT)⁵². L'analyse de l'organigramme des quatre ministères de l'Éducation (Figure 8 et Figure 9 ; §V.1.1.1) a fait apparaître de nombreux postes vacants (N=27), l'existence d'une direction générale et de deux services redondants, et une structure de coordination (rattachée au cabinet du MEPS) peu formalisée et normalement transitoire.
- Pour pouvoir mettre en œuvre efficacement le présent PSE, il sera donc nécessaire de : (i) réaliser un audit du fonctionnement de la structure de gouvernance du système éducatif et d'établir un plan de renforcement des capacités techniques et opérationnelles ; (ii) enrichir et améliorer la qualité des données du Système d'Information de la Gestion de l'éducation (SIGE), établir un comité tripartite (DGESP, ICASEES, PTF) pour la validation des données de l'éducation, et diffuser ces données à tous les niveaux du système éducatif *via* des tableaux de bord ; (iii) réviser le statut de l'Institut National de la Recherche et d'Animation Pédagogique pour l'élever au rang d'un véritable institut de recherche pédagogique.

⁵² Notons que huit autres ministères ainsi que la Présidence de la République financent également des activités du système éducatif (voir Figure 8).

0.5.3 Améliorer l'allocation et la gestion des ressources humaines (§V.4)

- Le système éducatif centrafricain sort d'une période de crise et entre dans une phase de relèvement. La gestion des ressources humaines a été très désorganisée ; il est maintenant nécessaire de revenir vers un équilibre stable et de renouveler le contrat social entre les enseignants et l'État. La plupart des mesures qui doivent le permettre ont déjà été évoquées : (i) un plan d'intégration et de contractualisation des enseignants diplômés (§III.3.1) ; (ii) un plan de redéploiement des enseignants titulaires ou contractuels dans toutes les zones du territoire où les conditions sécuritaires le permettent (§III.4.1) ; (iii) la création de nouveaux statuts qui permettront de contractualiser/intégrer dans le système éducatif les maîtres-parents et les moniteurs communautaires (agents d'éducation ; §III.3.2.1 et §III.3.4.1) et les enseignants vacataires du cycle secondaire (professeurs polyvalents du secondaire ; §III.2.1.2) ; (iv) la généralisation de l'engagement quinquennal à tous les enseignants contractualisés et intégrés et pour tous les cycles d'enseignement ; (v) l'accroissement des opportunités de carrière des enseignants (passerelles entre les statuts et les fonctions ; §III.4.3) ; (vi) l'accroissement de la transparence de la gestion des paiements, des carrières, et des mutations des enseignants grâce à l'implication des communautés (§III.4.1) et des inspections d'académie (§V.2.1).
- Cette gestion des ressources humaines de l'Éducation nationale ne sera possible que si un système d'information de gestion des ressources humaines (SIGRH) est mis en place au sein des ministères de l'Éducation. Ce SIGRH devra, entre autres : (i) être relié avec les données de la solde du ministère des Finances et du Budget ; (ii) communiquer avec le SIGE ; (iii) être accessible et utilisé par les IA ; (iv) permettre d'identifier et d'inclure les informations disponibles (dont les formations) sur toutes les catégories d'enseignant, y compris les maîtres-parents.

0.5.4 Réformer la gouvernance et accroître le financement des sous-secteurs de l'éducation encore peu développés

L'enseignement préscolaire (§V.5.1)

- Bien que la Loi d'orientation de l'Éducation Nationale de 1997 reconnaisse le préscolaire comme un niveau d'enseignement au même titre que l'enseignement primaire, le ministère de la Promotion de la Femme, de la Famille et de la Protection de l'Enfant (MPFFPE) reste le principal acteur de ce sous-secteur à travers des jardins d'enfants⁵³. Il convient d'aller vers une meilleure répartition des rôles entre les deux ministères, le MEPS doit effectivement assurer la tutelle de l'enseignement préscolaire (enfants de 3 à 5 ans) tandis que le MPFFPE doit se concentrer sur ses missions de protection de l'enfance et sur la très petite enfance (0 à 2 ans). Cette évolution de la gouvernance du sous-secteur implique de réaliser un transfert de compétence et de ressources matérielles et humaines (jardins d'enfants) entre les deux ministères. En outre, le développement de l'enseignement préscolaire sur tout le territoire (établissements et formation) nécessite la mise en place d'une structure déconcentrée actuellement inexistante au ministère de l'Éducation.
- Comme pour la plupart des pays à faible revenu, l'enseignement préscolaire a été négligé jusqu'à récemment, tant par l'État centrafricain que par les partenaires techniques et financiers (PTF), et le secteur privé (§II.1.4). La part actuelle du budget de l'éducation de la République centrafricaine qui y est consacré, est assurément marginale (0,2% du budget total de l'éducation). Face à ce faible financement, il est recommandé d'attribuer une part croissante des dépenses du secteur éducatif à l'enseignement préscolaire. Dans le scénario de référence du PSE, cette part atteint 10% en 2029.

⁵³ Le MEPS finance seulement six écoles maternelles à Bangui (§II.1.4).

Le sous-secteur ETA-FP-A (§V.5.2)

- Le META a théoriquement le contrôle du sous-secteur de l'enseignement technique et de l'alphabétisation. En revanche, il n'exerce guère de tutelle sur les très nombreux acteurs de la formation professionnelle (§V.1.1.1(b)). Un cadre institutionnel devrait donc être mis en place pour coordonner et assurer la synergie des actions de tous les acteurs. Cette recommandation rejoint l'objectif 4 de la SNETPF (p.53) qui vise à instaurer « une Gouvernance performante et innovante en impliquant les [opérateurs privés], les ONG et les communautés régionales dans le dispositif, en ouvrant les établissements de la Formation Professionnelle sur leur environnement, en les responsabilisant sur l'insertion [des jeunes], et en garantissant un financement pérenne ».
- Le financement du secteur ETA-FP-A est très faible et représente à peine 1% du budget de l'éducation (§V.1.2.1). Par ailleurs, il n'existe pas de mécanisme de financement stable pour la formation professionnelle et l'alphabétisation ; ces sous-secteurs ne fonctionnent qu'avec le financement des PTF⁵⁴. Pour développer le secteur ETA-FP-A, il sera nécessaire de passer d'une approche par projet à un modèle systémique, et donc d'accroître significativement la proportion du budget qui est allouée à ce sous-secteur grâce à un mécanisme de financement pérenne et soutenable.

Le sous-secteur ESR (§V.5.3)

- Afin d'améliorer la transparence et l'efficacité de la gouvernance de l'ESR, il apparaît nécessaire de : (i) élargir le conseil d'administration de l'université de Bangui (en incluant des représentants des secteurs productifs⁵⁵) et le réunir chaque année⁵⁶ ; (ii) réunir les deux ministères actuellement en charge de l'ESR en un seul ministère quand les conditions politiques le permettront⁵⁷ ; (iii) préciser les modalités d'encadrement de l'enseignement supérieur privé pour favoriser son développement.
- Malgré des effectifs limités (§II.1.6.2), le budget de l'ESR a représenté en moyenne 38,0 % du budget total de l'éducation de la RCA (hors les ressources externes) en 2018 et 2019 (§V.1.2.1). Plus du tiers de ce budget était consacré aux œuvres sociales (bourses⁵⁸, restaurants, logement). Étant donnée les besoins de financement des autres cycles d'enseignement et les ressources limitées de l'État centrafricain, il sera nécessaire de maîtriser les dépenses de ce sous-secteur⁵⁹, et, pour cela, de procéder à un audit des dépenses actuelles pour l'ESR (pertinence et rapport coût/bénéfice de chaque filière d'enseignement ; analyse des critères d'attribution des dépenses sociales). En outre, comme les besoins liés au développement de l'ESR seront néanmoins très importants, il sera nécessaire de chercher à diversifier les sources de financement du sous-secteur (contrat de performance ; réalisation de recherches sous contrat et de services de consultance ; mobilisation des fonds de la diaspora et des organismes d'aide extérieure ; développement des partenariats public-privé ; accroissement de la participation financière des étudiants).

⁵⁴ Par exemple, les programmes d'alphabétisation dépendent des initiatives des ONG ou des associations de bénévoles.

⁵⁵ Cette stratégie devra s'appliquer également aux conseils d'administrations des futurs établissements d'enseignement supérieur régionaux.

⁵⁶ Le conseil d'administration de l'université de Bangui ne s'est tenu que deux fois depuis sa création en 1969.

⁵⁷ Deux ministères ont la tutelle des activités relatives à l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation alors que ces sous-secteurs sont interdépendants et concentrés dans l'unique université publique de RCA, l'université de Bangui.

⁵⁸ Environ 20% de l'ensemble des étudiants (inscrits dans les secteurs public ou privé) recevaient une bourse dite interne en 2018-2019 et 989 étudiants inscrits dans une université étrangère recevaient une bourse dite externe.

⁵⁹ L'objectif fixé dans le modèle de simulation est de revenir à une part de 20 % du budget de l'éducation (hors ressources extérieures) pour l'ESR en 2029.

0.6 Mise en œuvre et financement du Plan Sectoriel de l'Éducation 2020–2029

0.6.1 Les dispositifs institutionnels de pilotage, de coordination, et de suivi-évaluation pour la mise en œuvre du PSE

Les dispositifs institutionnels de coordination et de suivi-évaluation

- La mise en œuvre du *Plan Sectoriel de l'Éducation 2020–2029* de la République centrafricaine sera accompagnée de la mise en place d'un dispositif institutionnel de coordination et de suivi-évaluation ([Figure 12](#)) qui couvrira l'ensemble des interventions dans tous les sous-secteurs. Ce dispositif institutionnel est constitué de : (i) un Comité de pilotage (interministériel, PTF, société civile) (§[VI.1.1.1](#)) ; (ii) un Groupe local des partenaires de l'éducation (§[VI.1.1.2](#)) qui assure la supervision stratégique du PSE ; et (iii) une structure de coordination et de suivi-évaluation, la Direction générale des études, des statistiques et de la planification (DGESP) du MEPS (§[VI.1.1.3](#)).
- Les structures responsables de la mise en œuvre du plan sont des directions et services, centraux ou déconcentrés, et des écoles de formation des ministères de l'éducation (§[VI.1.1.4](#)). Des plans de travail annuels et des fiches de suivi basés sur le plan d'action (PA-RCA) et le cadre de résultats (CR-RCA) du PSE seront élaborés pour chacune d'entre elles et permettront à la DGESP de réaliser des rapports d'activité et le suivi financier mensuels et semestriels.
- Le suivi-évaluation du PSE s'articulera autour de trois activités distinctes : (i) le suivi régulier des activités et des indicateurs de résultat par la DGESP ; (ii) les revues sectorielles annuelles et (iii) triennales réalisées conjointement par la DGESP et le GLPE⁶⁰.

Le plan d'Action (PA-RCA) du PSE (§[VI.1.2.1](#))

- Le plan d'action (PA-RCA)⁶¹ couvre les trois premières années académiques du PSE, de 2020–2021 à 2022–2023. Sa durée (trois ans) se justifie par le contexte incertain de la République centrafricaine et s'articule avec les modalités de suivi-évaluation⁶². Le coût total du plan d'action est de 65,9°milliards de FCFA, dont 17,2 milliards de FCFA (26,1°%) correspondent à des rémunérations exceptionnelles⁶³ et 3,3 milliards de FCFA (5,0 %) sont des dépenses d'eau, hygiène et assainissement (EHA) qui ne sont pas exécutées par les ministères de l'éducation.
- Les dépenses d'éducation du PA-RCA s'élèvent donc à 62,6 milliards de FCFA, soit 95,0% du coût total du PA-RCA. Le budget de l'État couvre 47,3°% et les projets en cours financés par les PTF en couvrent 16,4%. Les financements attribués à l'allocation du PME (ESPIG⁶⁴) couvriraient 15,5% des dépenses d'éducation du PA-RCA et, enfin, le cinquième restant (soit 13,0 milliards FCFA) correspond à des activités pour lesquelles les financements sont encore « à rechercher » et devra être fourni par l'État et les PTF.

⁶⁰ Les revues sectorielles annuelles feront le bilan de (i) l'avancement des activités ; (ii) l'exécution financière du PSE ; et (iii) l'évolution des indicateurs de suivi. Les revues sectorielles triennales seront plus approfondies (analyses stratégiques).

⁶¹ Fichier Excel® PA-RCA joint au PSE

⁶² La première revue triennale permettra de faire le bilan de cette première phase de mise en œuvre du PSE et de valider un nouveau plan d'action.

⁶³ Plan d'intégration/contractualisation des enseignants diplômés et prise en charge des maîtres-parents.

⁶⁴ En anglais, ESPIG signifie Education Sector Program Implementation Grant. L'ESPIG est le financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation.

Le cadre de résultat (CR-RCA) du PSE (§VI.1.2.4)

- Le cadre de résultat (CR-RCA)⁶⁵ du PSE contient 89 indicateurs repartis selon les quatre axes stratégiques du PSE. Ces indicateurs sont, en quasi-totalité, quantitatifs⁶⁶ ; ils permettront de suivre, entre autres : (i) la convergence vers la parité des genres (sept indicateurs) ; (ii) les progrès vers une plus grande équité territoriale pour les taux de scolarisation et l'allocation des ressources, matérielles et humaines, pour tous les cycles d'enseignement (11 indicateurs) ; (iii) l'amélioration des taux de scolarisation (bruts ou nets) et d'accès et d'achèvement des cycles (huit indicateurs) ; (iv) l'évolution des ratios élèves/enseignant (cinq indicateurs) et élèves/salle de classe (quatre indicateurs) pour les différents niveaux d'enseignement ; (v) la répartition des financements de l'éducation entre les sous-secteurs et au sein de chaque sous-secteur (10 indicateurs).

Les risques et les mesures de mitigation (§VI.2)

- Les risques majeurs dont la réalisation pourrait ralentir ou bloquer la mise en œuvre du PSE, et les mesures de mitigation envisagées pour y faire face, sont présentés dans la matrice des risques⁶⁷ et discutés dans la section §VI.2. Les risques ont été regroupés en quatre grandes catégories : (i) les risques politiques et sécuritaires ; (ii) les risques sanitaires et les risques naturels ; (iii) les risques socio-économiques ; et (iv) les risques spécifiques au secteur de l'éducation.

0.6.2 Le financement du PSE

Le financement du secteur éducatif (§I.7)

- Comparativement à d'autres pays, le niveau des dépenses publiques consacrées au système éducatif de la RCA reste relativement faible. Hors ressources externes, les dépenses publiques (exécutées) des quatre ministères directement en charge de l'éducation (23 3 milliards de FCFA) ne représentaient en 2019 que 1,6 % du PIB et 13,3 % de l'ensemble des dépenses publiques exécutées de l'État.
- Les PTF soutiennent le système éducatif centrafricain *via* les appuis budgétaires consentis à l'État et des interventions directes (aides-projets). La part des financements totaux des aides-projets attribués au secteur de l'éducation est faible : 6% (soit 3 milliards de FCFA) en 2018 et 5,2% (2 milliards de FCFA) en 2019. La plupart des appuis budgétaires sont conditionnés par des indicateurs de déclenchement, dont certains sont liés au système éducatif et destinés à en appuyer les réformes.

Le modèle de simulation du PSE (MS-RCA)

- Un modèle de simulation a été élaboré spécialement pour ce PSE (MS-RCA). Il est adapté au contexte de la RCA et permet de simuler les orientations stratégiques du PSE⁶⁸. Le fonctionnement du MS-RCA et les hypothèses sur lesquelles il repose sont décrits dans la section §VI.3.1. Trois scénarios principaux sont d'abord étudiés⁶⁹. Ils correspondent à trois niveaux d'accès à l'éducation – haut, moyen et bas –, se traduisent par des projections des effectifs scolarisés, et sont associés à des niveaux de la qualité de l'éducation compatibles avec les hypothèses de l'accès⁷⁰. La

⁶⁵ Fichier Excel® CR-RCA joint au PSE

⁶⁶ Les indicateurs qualitatifs – tels la publication des arrêtés, la réalisation des études et expertises, etc. – sont déjà suivis à travers le plan d'action qui accompagne la mise en œuvre du PSE.

⁶⁷ Fichier Excel® MR-RCA joint au PSE.

⁶⁸ Ce modèle a été conçu avec le tableur Excel® ; il est joint avec le PSE. Il peut être simplement et directement utilisé et, le cas échéant, reparamétré, grâce à des onglets de gestion des scénarios.

⁶⁹ Ces scénarios sont basés sur des objectifs-cibles pour le taux brut d'accès (préscolaire) ou pour les taux de redoublement et d'abandon (cycles primaire et secondaire).

⁷⁰ Un niveau d'accès élevé (taux de redoublement et d'abandon faibles) n'est pas compatible avec une qualité de l'éducation faible (par exemple un ratio élèves/enseignant très élevé).

confrontation des trois scénarios initiaux d'accès à l'éducation et des besoins de financement a permis d'élaborer un scénario dit « *de référence* » qui combine des éléments des trois scénarios initiaux pour obtenir un plan réaliste d'un point de vue financier et cohérent au regard des recommandations sectorielles (par exemple, accorder environ 45 % du budget de l'éducation au secteur primaire).

- Les principaux paramètres non-financiers de décision du MS-RCA, outre les objectifs-cibles sur l'accès, sont : (i) les ratios élèves/enseignant ; (ii) les ratios élèves/salle ; (iii) les capacités de formation ; (iv) les statuts des enseignants. Le cadrage macroéconomique du MS-RCA est basé sur les réalisations des dépenses et des recettes budgétaires enregistrées au 31 décembre 2019 et communiquées par le ministère des Finances et du Budget, et sur les projections du Fonds monétaire international (FMI) les plus récentes au moment de la rédaction de ce PSE (décembre 2019)⁷¹.

Le coût du PSE (§VI.3.5.3)

- Les dépenses de fonctionnement sont directement liées à la qualité du système éducatif puisqu'elles couvrent, entre autres, les supports d'apprentissage et d'enseignement, la formation des enseignants, la conception de programmes et les mécanismes d'assurance qualité. Pour chaque sous-secteur, un objectif a été fixé pour la part des dépenses de fonctionnement dans les dépenses courantes atteinte en 2029 : 25 % pour le cycle préscolaire (recommandation de l'UNICEF, §IV.2.5) ; 33 % pour le cycle primaire (recommandation du PME) ; 20 % pour l'enseignement secondaire (général et ETP) ; et enfin 25 % pour l'ESR afin d'accompagner le développement tant de l'enseignement supérieur que de la recherche et innovation.
- Les besoins en constructions, réhabilitations et équipements sont si importants, pour tous les sous-secteurs, que les dépenses d'investissement s'accroissent progressivement en proportion des dépenses totales d'éducation et en représentent en moyenne le quart au cours de la décennie du PSE (scénario de référence). En revanche, les dépenses pour les rémunérations⁷² se réduisent en proportion des dépenses totales d'éducation⁷³. Elles passent de 66 % en 2020 à 59 % en 2029 dans le scénario de référence, mais elles s'accroissent néanmoins fortement en valeur puisque la masse salariale double en 10 ans (de 21 à 42 milliards de FCFA de 2020).
- La proportion des dépenses publiques totales d'éducation allouée au cycle primaire est supérieure ou égale à 45 % pendant les trois premières années du PSE (Tableau VI-18). Cependant, cette proportion décroît régulièrement, de 47,7 % en 2020 à 38,8 % en 2029 (42,5 % en moyenne sur la décennie du PSE⁷⁴), en raison : (i) du développement important de l'enseignement préscolaire, dont les dépenses atteignent 10,9 % du budget de l'éducation en 2029 ; et (ii) de l'expansion de l'enseignement secondaire (général et ETP) qui amène à y consacrer en 2029 plus de 30 % des dépenses d'éducation⁷⁵.

L'écart de financement du PSE (§VI.3.5.4)

- Dans le scénario de référence, les dépenses publiques totales d'éducation s'accroissent de façon continue en proportion du PIB, de 1,8 % en 2019 à 3,7 % en 2029 (Tableau VI-17), ce qui reste inférieur à la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne en 2018 (4,6 % ; Graphique I-4). Cependant, étant donné le faible niveau de ressources propres de l'État centrafricain, le financement du PSE nécessite l'apport de ressources extérieures.

⁷¹ Ces projections ne prennent donc pas en compte les conséquences macroéconomiques de la crise économique liée à la pandémie de la COVID-19 ; elles n'étaient pas encore disponibles au 30/04/2020.

⁷² Y compris les traitements des enseignants contractuels et vacataires et des maîtres-parents pris en charge.

⁷³ Cette baisse s'explique à la fois par l'importance des dépenses d'investissement et par la hausse progressive des dépenses de fonctionnement (objectif stratégique du PSE).

⁷⁴ Si seules les dépenses publiques courantes d'éducation sont prises en compte, alors la part des dépenses allouées au cycle primaire décroît moins rapidement, de 46,8 % en 2020 à 39,9 % en 2029 (44,7 % en moyenne sur la décennie du PSE).

⁷⁵ Rappelons que l'ODD 4 cible l'achèvement universel des études des cycles primaire et secondaire d'ici 2030.

- Le besoin de financement externe total du PSE dépend de l'engagement de l'État centrafricain pour le secteur éducatif, lequel se traduit par la proportion de ses dépenses totales allouées à ce secteur (14 % en moyenne en 2018 et 2019). Étant donné le rôle primordial de l'éducation dans le développement du pays et de sa population, et les besoins financiers immenses de ce secteur pour se relever, alors l'engagement de l'État centrafricain pour ce PSE est d'accroître progressivement et continûment, tout au long de la décennie, la part du budget de l'éducation dans le budget total pour atteindre le seuil de 20 % recommandé par le PME en 2026 et aller jusqu'à 23 % en 2029.
- Dans le scénario de référence, et avec cet engagement, l'écart de financement annuel moyen au cours de la décennie du PSE est alors d'un peu plus de 9 milliards de FCFA de 2020 (soit 15,2 millions d'USD de 2020). Ce montant représente en moyenne pour chaque année la moitié du financement apporté par le PME avec l'ESPIG pour trois ans⁷⁶ (31,6 millions d'USD). En supposant que ce financement sera renouvelé au terme des trois ans, et en prenant en compte les financements directement apportés par les autres PTF (dont l'UE, la BAD, l'AFD, la BM, etc.), il paraît raisonnable d'espérer réunir ce montant (voir aussi [§VI.1.2.1\(b\)](#)).

⁷⁶ Dit autrement, le financement du PME pour trois ans (31,6 millions d'USD) représente les deux tiers du financement moyen nécessaire pour trois années (3×15,2 millions d'USD).

Partie I : Introduction et contexte

I.1 Introduction

- Le *Plan Sectoriel de l'Éducation 2020–2029* de la République centrafricaine représente un engagement de l'État à œuvrer en faveur du relèvement du système éducatif et une reconnaissance formelle et publique que l'avenir du pays est étroitement lié au développement de l'éducation. L'éducation constitue l'un des leviers les plus importants pour améliorer les conditions de vie sociales, économiques, et culturelles d'une nation. Le développement de la République centrafricaine a été entravé par des décennies de conflits et de crises ; l'éducation a un rôle fondamental à tenir dans la décennie à venir pour renforcer la paix et la cohésion sociale du pays. La signature de l'Accord Politique pour la Paix et la Réconciliation en République centrafricaine⁷⁷ (APPR) en février 2019 offre une fenêtre d'opportunité pour le relèvement du secteur éducatif. Les améliorations dans le secteur de l'éducation constitueront en elles-mêmes un gage de la volonté du gouvernement d'améliorer les conditions de vie sur toute l'étendue du territoire, et d'offrir des opportunités à la jeunesse centrafricaine pour rompre le cercle vicieux des conflits et de la détérioration des conditions de vie.

I.1.1 Les orientations stratégiques du PSE

- Ce Plan Sectoriel de l'Éducation tire les enseignements et poursuit les précédentes stratégies de l'éducation⁷⁸, et il s'appuie et s'articule avec les politiques et stratégies sectorielles, sous-sectorielles ou thématiques déjà existantes : la *Stratégie Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle en Centrafrique* (SNETFP) de 2018 ; le *Plan Stratégique du Ministère de l'Enseignement Supérieur* (2018–2021) ; la *Politique Nationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique* (2020–2030) ; le *Plan de Réponse Humanitaire* (PRH) en RCA de 2020 ; la *Stratégie du Cluster Education* (2019–2021). Notons aussi que certaines composantes de la stratégie de ce PSE seront prolongées et approfondies dans le cadre d'une étude sur la *Formation axée sur les compétences et employabilité des jeunes* (FACEJ) réalisée par une équipe de la Banque mondiale⁷⁹.

⁷⁷ https://minusca.unmissions.org/sites/default/files/appr_-_fr_0.pdf

⁷⁸ Une Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation (SNSE) pour la période 2008-2020, accordant la priorité à l'universalisation de l'accès au primaire, a été évaluée comme étant crédible et soutenable financièrement avec une aide extérieure. Elle a été endossée par les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) en février 2008. La SNSE était structurée en trois phases : (i) une phase d'urgence (2008-2011), (ii) une phase de mise en œuvre (2012-2015), et (iii) une phase de consolidation (2016-2020). Avec le soutien des PTF, incluant le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) appelé en ce temps « Initiative Fast Track », la phase d'urgence a été mise en œuvre produisant des résultats positifs sur le système éducatif. La revue sectorielle de 2011 a relevé que les principaux indicateurs de la SNSE étaient à la hausse et que le système éducatif était sur la voie d'une expansion soutenue de la scolarisation. Cependant, la mise en œuvre des phases suivantes de la SNSE a été interrompue par les crises politiques, sécuritaires et économiques survenues à partir de 2013. Durant cette période de crise, un plan de transition (2014-2017) a été adopté ; il visait principalement à assurer un retour progressif des activités scolaires, en particulier pour le cycle primaire, et un fonctionnement normal de la gestion du secteur. La mise en œuvre de ce plan a été affectée par les crises sécuritaires récurrentes et l'effondrement de l'économie centrafricaine ; il a dû être complété par un second plan de transition (2018-2019) dans lequel les activités du plan précédent ont été approfondies.

⁷⁹ La phase I de cette étude a été achevée en juin 2019 et la phase II était en cours de réalisation au moment de la rédaction du PSE. L'objectif de cette étude est d'étudier les facteurs déterminants de la non-scolarisation des jeunes en République centrafricaine, puis de formuler des recommandations et une feuille de route détaillée pour accroître les compétences et l'employabilité des jeunes.

- Ce Plan Sectoriel de l'Éducation fait suite à deux plans de transition 2014–2017 et 2018–2019 complétés par un plan d'urgence⁸⁰ (2019–2021). Le secteur éducatif centrafricain a été considérablement affecté par les conflits récents, il reste fragile et déficient. Ce PSE constitue *un plan de relèvement* du secteur. À ce titre, il s'inscrit tout à fait dans les priorités stratégiques (« piliers ») du [Plan National de Relèvement et Consolidation de la Paix](#) (RCPCA) qui s'applique jusqu'en 2023⁸¹. En premier lieu, le relèvement du système éducatif fait partie intégrante du second pilier de ce plan qui vise à « renouveler le contrat social entre l'État et la société » à travers la fourniture de services de base sur tout le territoire. En second lieu, l'éducation est un facteur essentiel pour « soutenir la paix, la sécurité et la réconciliation » (premier pilier du RCPCA). Enfin, l'éducation est indispensable pour fournir les ressources humaines qualifiées capables de « promouvoir le relèvement économique et la relance des secteurs productifs » (troisième pilier du RCPCA). Ces objectifs ont été, autant que possible, intégrés dans les stratégies de relèvement du système éducatif élaboré dans le cadre de ce PSE. Il en est de même pour les objectifs transversaux du RCPCA, et en particulier celui d'« atténuer les déséquilibres régionaux ». Les disparités régionales ont en effet été identifiées comme « l'une des causes profondes de la fragilité de la RCA »⁸².
- La stratégie de relèvement du système éducatif a été développée autour de quatre axes. Deux d'entre eux concernent les questions incontournables de l'accroissement de l'accès à l'éducation et à la formation ([Partie II](#)) et de l'amélioration de la qualité des enseignements dispensés ([Partie IV](#)). Les problématiques liées au corps enseignant (pénurie, formation, composition) sont apparues si cruciales qu'elles ont été traitées au sein d'un axe stratégique distinct ([Partie III](#)). Enfin, les thèmes transversaux de la gouvernance et du financement du secteur éducatif font l'objet du dernier axe de ce plan ([Partie V](#)). Ces quatre axes stratégiques et les trois objectifs secondaires présentés dans le paragraphe précédent (cohésion sociale, développement économique et équité territoriale) sont représentés dans la [Figure 1](#) ci-après. En outre, le croisement de ces axes (et sous-axes et activités) et de ces objectifs secondaires est présenté dans le cadre logique joint à ce rapport sous la forme d'un fichier Excel® (CL-RCA).
- Enfin, la mise en œuvre et le financement du PSE sont détaillés dans la dernière partie de ce rapport ([Partie VI](#)) : (i) les dispositifs institutionnels de pilotage, de coordination, de suivi-évaluation et de mise en œuvre de ce PSE ; (ii) les outils associés au pilotage du PSE : le plan d'action (PA-RCA), le cadre de résultat (CR-RCA) et la matrice des risques (MR-RCA) ; et (iii) le modèle de simulation (MS-RCA) sur lequel repose l'analyse quantifiée des effets et des coûts des options stratégiques du PSE. Ce modèle de simulation a été élaboré spécialement pour ce PSE ; il est adapté au contexte de la RCA. Il permet de simuler les principales orientations stratégiques du PSE et d'en analyser le coût. Parmi les différents scénarios élaborés et comparés, celui qui a été retenu est désigné comme étant le [scénario de référence](#). Il a été conçu comme étant à la fois ambitieux dans ses objectifs, réaliste d'un point de vue financier, et cohérent au regard des recommandations sectorielles.

⁸⁰ *Cadre Stratégique Opérationnel – Éducation en Situation d'Urgence* (dit Plan d'Urgence) du MEPSTA et du Cluster éducation (Juillet 2018 ; p.16).

⁸¹ Ce plan était initialement prévu pour s'appliquer sur la période 2017-2021. À la suite de la signature de l'Accord Politique pour la Paix et la Réconciliation (APPR) en République centrafricaine en février 2019, le gouvernement a décidé de recentrer et d'étendre le RCPCA jusqu'en 2023, toujours avec le soutien des partenaires techniques et financiers. En effet, l'APPR offre une opportunité pour atteindre les régions les plus reculées du pays, accélérer l'exécution des projets et atteindre les populations plus vulnérables. La stratégie qui articule l'extension du RCPCA devrait être officiellement validée par le gouvernement au premier trimestre 2020.

⁸² « La pauvreté est plus répandue dans les régions du nord et de l'est du pays, qui ont historiquement été particulièrement marginalisées. Aucun mécanisme de péréquation n'a été mis en place, particulièrement pour compenser la distribution inégale des ressources naturelles. En outre, le pouvoir et les prises de décisions sont fortement concentrés à Bangui, ce qui intensifie le sentiment d'exclusion et le ressentiment qui prévaut en dehors de la capitale, alimentant ainsi l'appui populaire dont bénéficient les mouvements rebelles » (RCPCA, p.19).

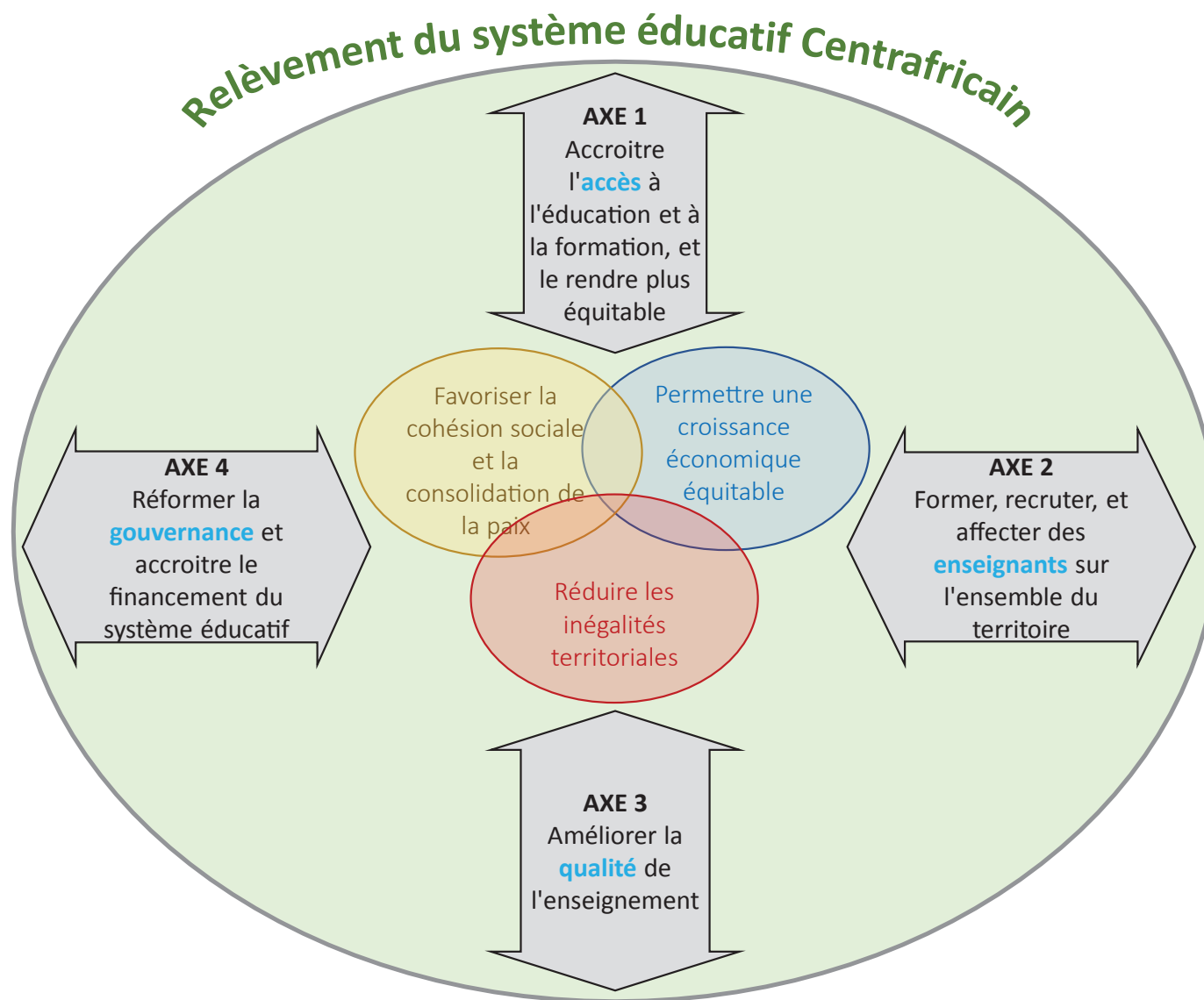


Figure 1 : Les axes stratégiques du plan sectoriel de l'éducation 2020–2029

I.1.2 Le processus d'élaboration du PSE

- Le processus d'élaboration du Plan Sectoriel de l'Education 2020–2029 a été déterminé par le gouvernement de la République centrafricaine en accord avec ses partenaires internes et externes dans le secteur éducatif. La *Task force* qui avait été mise en place par le gouvernement pour préparer l'[Analyse du secteur de l'éducation de la République centrafricaine](#) de 2018 (IIPE-Pôle de Dakar, 2018) et le *Plan de Transition 2018–2019* a été élargie pour le développement du PSE. Elle comprenait des cadres des quatre ministères du secteur de l'éducation, du ministère du Plan et de la Coopération, du ministère des Finances et du Budget et du ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et de la Protection Sociale, et les partenaires techniques et financiers représentés par l'UNICEF, l'Union Européenne, et l'Agence Française de Développement⁸³. La *Task force* a dirigé le processus d'élaboration du PSE et a encadré les travaux de neuf groupes thématiques et sous-sectoriels. Elle a reçu l'appui technique de facilitateurs de la Banque mondiale dans le cadre d'une démarche de transfert de compétences et d'appropriation.
- Les travaux d'élaboration du PSE se sont déroulés selon un processus participatif permettant à tous les acteurs du système éducatif de formuler des diagnostics et des propositions. Un atelier de lancement a été organisé le 21 mai 2019 à Bangui et a permis d'approuver la méthodologie pour la rédaction du PSE. L'organisation du processus participatif a suivi une approche matricielle⁸⁴ croisant :
 - Cinq groupes de travail sous-sectoriels pour (i) l'enseignement préscolaire, (ii) l'enseignement primaire (Fondamental 1), (iii) l'enseignement secondaire (Fondamental 2 et secondaire général), (iv) l'enseignement technique, la formation professionnelle et l'alphabétisation ; et (v) l'enseignement supérieur et la recherche scientifique ;
 - Quatre groupes de travail thématiques transversaux pour (i) l'accès à l'éducation, (ii) la qualité de l'éducation, (iii) la gouvernance du système éducatif, et (iv) l'urgence émergente. Leurs membres ont aussi participé aux travaux des groupes sous-sectoriels.
- Tous les acteurs du système éducatif ont été consultés et impliqués au cours du processus d'élaboration du PSE : les cadres des ministères de l'éducation et des structures de gouvernance déconcentrées ; des représentants des enseignants (des cycles primaire, secondaire et du supérieur), des parents d'élèves (dont la FENAPEC), des élèves et des étudiants, des employeurs et du secteur privé de l'enseignement ; des chefs d'établissement scolaires et des responsables des organismes de formation ; les partenaires techniques et financiers (PTF) et les organisations non-gouvernementales (ONG) ; les cadres du ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille (pour les questions liées à l'enseignement préscolaire) ; l'Agence Centrafricaine pour la Formation Professionnelle et l'Emploi.
- L'élaboration du PSE a été réalisée à travers plusieurs types d'activités, lesquelles sont détaillées dans l'[Annexe III](#) :
 - (i) Des travaux et des réunions de travail, en général hebdomadaires, des groupes thématiques et sous-sectoriels basés sur des supports proposés par les facilitateurs et destinés à fournir des éléments de diagnostic et des suggestions d'orientations stratégiques ;
 - (ii) Des ateliers collaboratifs dédiés à la présentation des stratégies préliminaires élaborées à la suite des travaux (i), à leur discussion en vue de rechercher un consensus, et à leur approfondissement.

⁸³ La Banque africaine de développement, l'ambassade de France et le Haut-Commissariat pour les Réfugiés des Nations-Unies (UNHCR) ont participé ponctuellement aux travaux du PSE.

⁸⁴ L'approche matricielle consiste à organiser les travaux du PSE par croisement de deux types de groupes de travail spécialisés : sous-sectoriels et thématiques ; tout en facilitant une approche globale et une adaptation locale. Elle permet d'augmenter la collaboration entre les services des ministères et avec toutes les autres parties prenantes.

- (iii) Des visites de terrain de délégations mixtes de l'équipe PSE (ministères/PTF) qui ont eu pour objectifs de mieux prendre connaissance des réalités du terrain, en particulier hors de Bangui, et de permettre la participation des acteurs locaux à l'élaboration du PSE. Ces visites ont eu lieu dans les préfectures de la Ouaka (Bambari), la Nana-Mambéré (Bouar, Baboua) et la Bamingui-Bangoran (Ndélé et alentours), ainsi que dans l'inspection académique de Bangui.

I.2 Situation géographique

I.2.1 Un pays enclavé

- La République centrafricaine (RCA) est située juste au nord de l'équateur, entre le 2° et le 11° de latitude, et entre le 14° et le 28° degré de longitude Est. Elle est entourée par le Cameroun à l'ouest, le Tchad au nord, le Congo-Brazzaville et la République Démocratique du Congo (RDC) au sud, et le Soudan et le Soudan du Sud à l'est. Sa capitale, Bangui, est à l'ouest sur la rive droite de l'Oubangui, la rivière qui marque la frontière entre la RCA et la RDC. La population de l'agglomération de Bangui représenterait environ le quart de celle du pays⁸⁵. La RCA a une superficie de 623 000 km² – soit presque un tiers de plus que celle du Cameroun (475 000 km²) et près du double de celle de la République Démocratique du Congo (342 000 km²)⁸⁶ – avec une faible densité de population (environ 7,5 hab./km²).
- Comme son nom l'indique, la RCA est un pays enclavé au cœur de l'Afrique centrale. Depuis Bangui, les voies les plus courtes vers l'océan sont celles qui passent par le Cameroun (voie routière jusqu'au port de Douala, 1 520 km) ou les deux Congo (voie fluviale transéquatoriale jusqu'aux ports de Pointe-Noire ou de Matadi, 1 700 km). A l'enclavement du pays s'ajoute celui de ses régions, en raison de leur éloignement de Bangui, d'un réseau routier en mauvais état⁸⁷ et des conditions d'insécurité. La préfecture de la Vakaga au Nord-Est, en est un exemple : elle est régulièrement « coupée du monde par les eaux des rivières en crue » et a connu une crise humanitaire aiguë à la fin de l'année 2019⁸⁸ ; elle est plus facilement approvisionnée par le Soudan, auquel elle a un accès plus simple (Birao est à 300 km de la grande ville soudanaise de Nyala) qu'à Bangui (1 000 km de routes difficiles et dangereuses). De même, la région du Haut-Mbomou à l'extrême sud-est du pays, connaît souvent des difficultés de ravitaillement⁸⁹.

I.2.2 Un potentiel naturel important

- La République centrafricaine a un potentiel minier important : 470 indices miniers y ont été répertoriés, dont des diamants alluvionnaires de bonne qualité, de l'or, de l'uranium, du minerai de fer, du phosphate, du nickel, du cobalt, du cuivre, du coltan, de l'étain et du tungstène⁹⁰.

⁸⁵ L'agglomération de Bangui ne correspond pas seulement à la commune autonome de Bangui. Elle s'étend dans la préfecture voisine de l'Ombella-M'Poko (communes de Bimbo et Begoua).

⁸⁶ Mais environ la moitié de la superficie du Tchad (1 284 000 km²) et le tiers de celle du Soudan (1 861 484 km²).

⁸⁷ Moins de 2,5% des routes sont asphaltées, et « en saison des pluies, près du tiers du territoire national n'est plus accessible depuis Bangui. » (BCAH, 2019 ; p.13).

⁸⁸ « L'enclavement de la région empêche son développement. Six mois dans l'année, le temps de la saison des pluies, la préfecture de la Vakaga est une île, livrée à elle-même et coupée du monde par les eaux des rivières en crue. » <https://www.voaafrique.com/a/centrafrique-birao-capitale-a-la-derive-du-nord-abandonne-/4180810.html>, VOA Afrique, 27 décembre 2017). [remplacer par les dernières newsletters d'OCHA sur la situation de Birao]

⁸⁹ « Les deux principaux axes de ravitaillement des villes de Zemio et de Obo sont coupés. La frontière avec le Soudan du Sud est fermée, bloquant la route de ravitaillement de Kampala en Ouganda et la route de Bangui est aussi bloquée à cause d'un bac cassé. Dans ces conditions, Obo et Zemio ne sont pas ravitaillées depuis deux mois. » (« [RCA : les localités d'Obo et Zemio sont difficilement approvisionnées](#) », RFI, 18 avril 2019)

⁹⁰ Ministère des Mines, du Pétrole, de l'Energie et de l'Hydraulique de la République centrafricaine. s.d. [Aperçu sur le potentiel minier de la République Centrafricaine](#), Direction Générale des Mines.

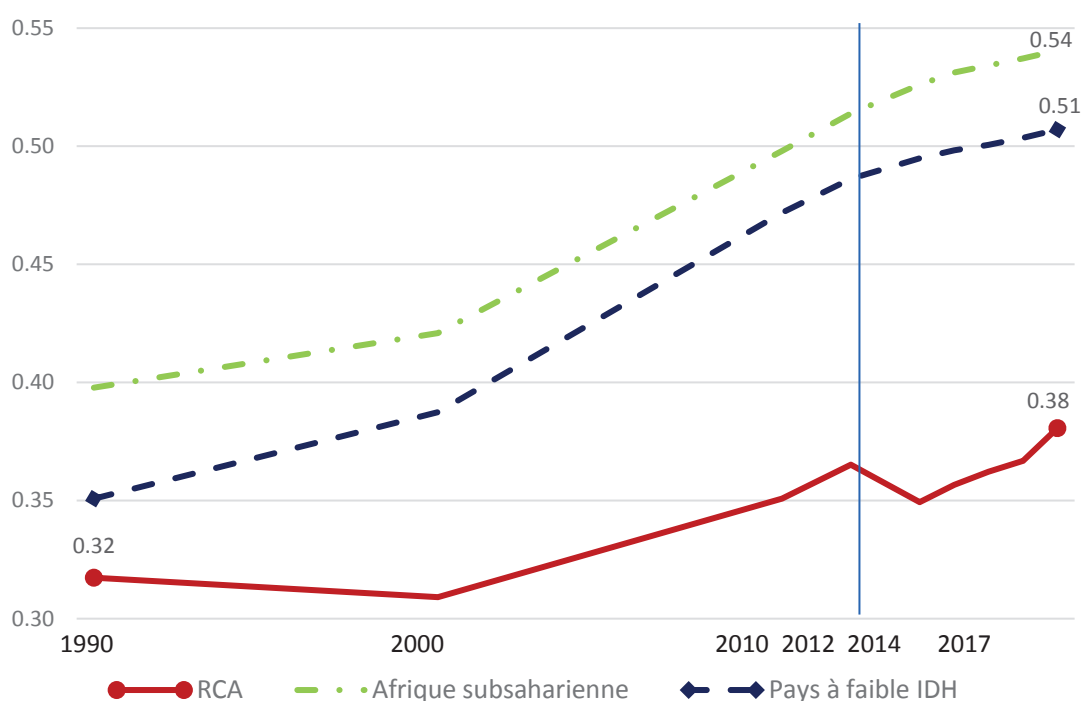
Cependant, en 2020, seuls les diamants et l'or sont exploités, de manière artisanale et semi-mécanisée⁹¹. La RCA dispose, aussi, de ressources forestières partiellement exploitées⁹² et de ressources pétrolières et hydroélectriques encore inexploitées. Le bois et le diamant sont les principaux biens d'exportation de la RCA : en 2017, ils ont constitué respectivement 40% et 35% des recettes d'exportations du pays⁹³.

- Enfin, la RCA bénéficie de conditions climatiques variées⁹⁴ favorables à des cultures diversifiées (coton, arachide, palmier à huile, hévéa, café, thé, etc.) et à l'élevage, et d'un riche réseau hydrographique favorable à la pêche.

I.3 Développement humain et économique

I.3.1 Un niveau de développement faible

Graphique I-1 : Évolution de l'IDH, 1990–2018



Source : Base de données du PNUD, révision de 2019

- La République centrafricaine (RCA) apparaît en avant-dernière position (188^{ème} sur 189) dans le dernier classement selon de l'Indice de Développement Humain (IDH) du Programme des Nations Unies pour le Développement⁹⁵. La RCA est donc un pays dont le niveau de développement est

⁹¹ « L'enclavement du pays a toujours conduit à rechercher en premier lieu les minerais présentant un faible encombrement et une forte valeur marchande pour l'exportation. En outre, ce potentiel minier économiquement fiable est resté inexploités en raison des effets combinés des risques politiques et du faible niveau des infrastructures (mauvais état des routes, l'insuffisance d'électricité). ». République centrafricaine. 2018. <http://documents.worldbank.org/curated/en/789181549619579625/pdf/PGRN-M-F-PGES.pdf>. Décembre 2018.

⁹² « Les forêts en RCA représente environ 9% de la superficie du territoire soit environ 5,3 millions d'hectares dont 3,7 millions d'hectares traités en forêt de production, ce qui peut sembler modeste mais reste très productif. » (Référence identique à la note précédente).

⁹³ Groupe de la Banque Africaine de Développement. 2019. *Perspectives économiques en Afrique* (PEA) ; p.159.

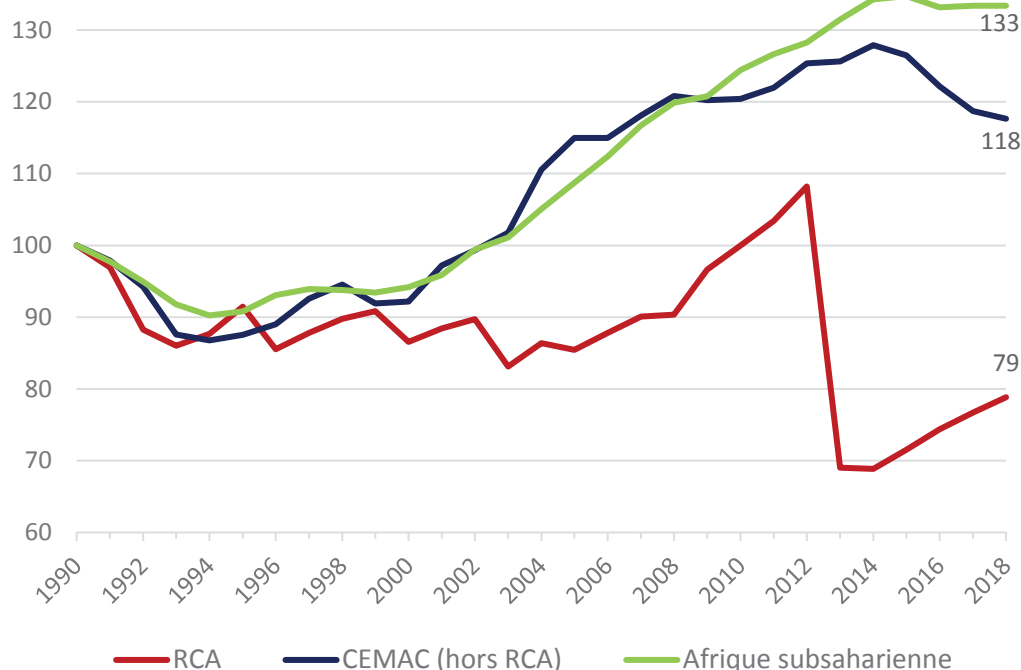
⁹⁴ Zones climatiques soudano sahélienne au nord et équatoriale au sud.

⁹⁵ PNUD 2019. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_french.pdf

faible pour toutes les composantes de cet indice⁹⁶ : l'éducation, la santé (voir §1.5.1) et le niveau de vie (voir ci-après). L'IDH de la RCA n'a cru que de 0,71 pourcent par an en moyenne sur la période 1990–2018, passant de 0,317 à 0,381 tandis que sur la même période les IDH pour l'Afrique subsaharienne et pour le groupe des pays à développement humain faible se sont accrus de respectivement 1,28 % et 1,59 % par an.

I.3.2 Un niveau de vie en baisse

Graphique I-2 : PIB réel par habitant en PPA en RCA, CEMAC et ASS (base 100 en 1990)



Source : Base des Indicateurs de Développement dans le Monde (WDI) ; 10/2019

- Le niveau de vie des Centrafricains en 2018 est inférieur de 21 % à celui de 1990 : le PIB réel par habitant en parité de pouvoir d'achat (PPA) a baissé jusqu'en 2003 (83 % du niveau de 1990), puis est monté jusqu'à un point haut en 2012 (108 % du niveau de 1990), avant de connaître une chute dramatique en 2013 (prise du pouvoir par les groupes rebelles de la Séléka). Sur la même période, le niveau de vie des habitants de la CEMAC et celui pour l'ensemble de l'Afrique subsaharienne⁹⁷ se sont accrus de respectivement 18 % et 33 %.
- La proportion de la population centrafricaine vivant en dessous du seuil de pauvreté internationale⁹⁸ a été estimé sur la base d'une enquête auprès des ménages à 66% en 2008 (respectivement 50 % et 69% dans les zones urbaines et rurales)⁹⁹. Selon une nouvelle estimation basée sur les évolutions

⁹⁶ Cet indice est compris entre 0 et 1. Ses composantes synthétisent les conditions de vie (revenu national brut par habitant), les conditions sanitaires (espérance de vie à la naissance) et l'accès au savoir (durées moyenne et attendue de scolarisation).

⁹⁷ Hors pays à haut revenu.

⁹⁸ 1,90 USD par jour, en parité de pouvoir d'achat de 2011 (Base des [Indicateurs du développement dans le monde \(IDM/WDI\)](#) de la Banque Mondiale, consultée en 10/2019).

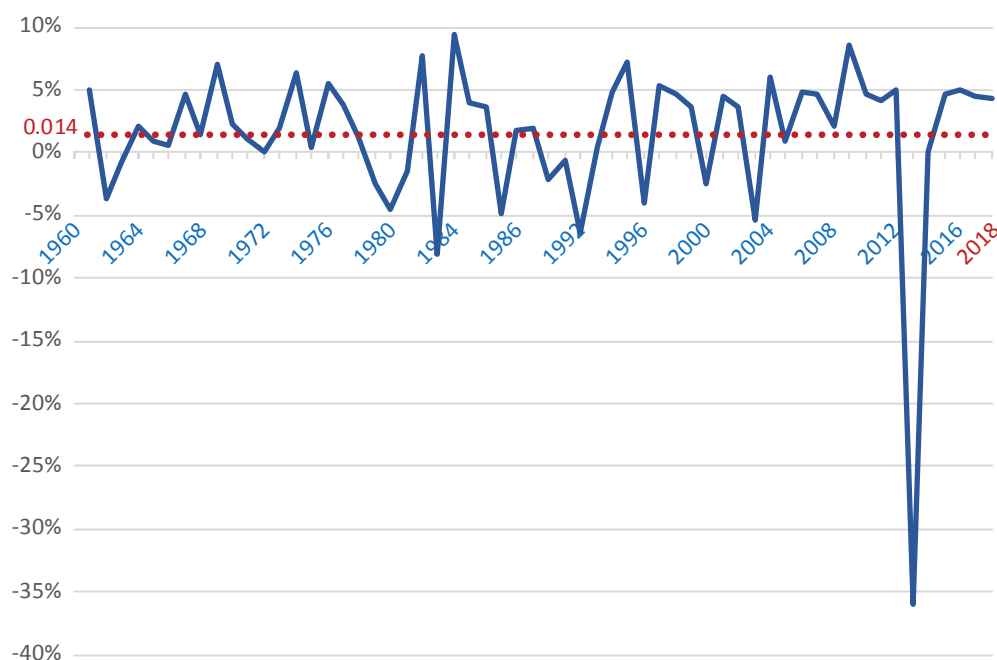
⁹⁹ Base des [Indicateurs du développement dans le monde \(IDM/WDI\)](#) de la Banque Mondiale, consultée en 10/2019.

récentes du PIB, c'est environ 71% de la population centrafricaine qui vivrait en dessous du seuil de pauvreté internationale en 2018¹⁰⁰.

- Notons aussi que seulement 30% de la population avait accès à l'électricité en 2017 ; ce qui est inférieur à la moyenne des pays de l'Afrique subsaharienne (45 %) ¹⁰¹. L'accès à l'eau potable est aussi très limité : 46,3% de la population en 2016 (33,7 % de la population rurale et 64,7 % de la population urbaine), contre 60,0% en moyenne pour l'Afrique subsaharienne¹⁰².

I.3.3 Une croissance économique erratique

Graphique I-3 : Taux de croissance annuel du PIB réel de la RCA, 1960 – 2018



Source : Base des Indicateurs de Développement dans le Monde (WDI); 10/2019

- Depuis l'obtention de son indépendance, la RCA n'a pas connu de période de croissance économique durable. Celle-ci a été freinée par une succession de récessions dues à des conflits armés et à l'instabilité politique. Le taux de croissance moyen du Produit Intérieur Brut (PIB) réel a été d'à peine de 1,4 % depuis 1960¹⁰³. Aussi la RCA reste un pays à faible revenu¹⁰⁴, l'un des plus fragiles et pauvres du monde.

¹⁰⁰ Voir S. Coulibaly & W. Kouame (2019).

¹⁰¹ Base des [Indicateurs du développement dans le monde \(IDM/WDI\)](#) de la Banque Mondiale, consultée en 03/2020.

¹⁰² Base de données du [Programme Conjoint de monitoring en Eau, d'Assainissement et d'Hygiène](#) de l'Organisation Mondiale de la Santé/Fonds des Nations Unies pour l'enfance, consultée en 03/2020. L'indicateur considéré est : « Basic Drinking water / eau potable basique » : provenant d'une source améliorée, à condition que le temps de collecte ne dépasse pas 30 minutes pour un aller-retour, y compris les files d'attente.

¹⁰³ Notons aussi que le taux d'inflation a été en moyenne de 4,7 % par an pour la période 2010-2018 (calcul basé sur les données des perspectives de l'économie mondiale du *Fonds monétaire international*, octobre 2019), ce qui est supérieur au critère de convergence (3 %) de la CEMAC.

¹⁰⁴ Selon la [classification de la Banque mondiale](#), pour l'année fiscale 2020, les pays à faible revenu sont ceux dont le revenu par habitant est inférieur ou égal à 1 025 USD.

- La récession la plus importante a eu lieu en 2013, le PIB s'est alors contracté de plus d'un tiers (environ 36 %). Le taux de croissance s'est ensuite rapidement redressé, pour culminer à 4,8 % en 2016, puis a ralenti progressivement (4,5 % en 2017, et 3,8 % en 2018¹⁰⁵). Depuis 2015, la croissance économique de la RCA a été supérieure à celle des autres pays de la Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC) et à celle de l'ensemble de l'Afrique subsaharienne (voir le [Graphique A.1](#) de l'Annexe [A.I-1](#)). Cependant, la RCA n'est pas encore parvenu à égaler le rythme de croissance de pays pairs structurels¹⁰⁶ tels que le Burkina Faso et le Rwanda.
- Bien que la reprise économique soit fragile, les perspectives économiques de la RCA sont favorables grâce à la signature de l'*Accord Politique pour la Paix et la Réconciliation* (APPR) en février 2019. Le *Fonds Monétaire International* (FMI) estime que la RCA devrait connaître une croissance de 4,5 % du PIB en 2019 et de 5 % pour la période 2020–2024¹⁰⁷.
- L'économie de la RCA repose beaucoup sur le secteur agricole dont la valeur ajoutée en pourcentage du PIB a été en moyenne de 34,7% au cours de la période 2010–2018, et a représenté environ 72,3% des emplois. Sur la même période, la valeur ajoutée du secteur industriel, qui comprend la transformation du bois, est de seulement à 22,7% en moyenne. Ce secteur emploie seulement 9,7% de la population active (voir le [Tableau A.1](#) de l'Annexe [A.I-1](#)).

I.4 Contexte politique et sécuritaire

I.4.1 Une instabilité politique chronique, une crise sans précédent

- Depuis l'indépendance de la République centrafricaine en 1960, les coups d'Etat militaires, mutineries et rébellions armées se sont succédés¹⁰⁸. De décembre 2012 à mars 2013, une coalition de groupes rebelles, la Séléka, s'est emparée rapidement d'une grande partie du pays et a renversé le gouvernement du président François Bozizé¹⁰⁹. Il s'en est suivi une suite d'affrontement et de violences entre des groupes armés variés (Séléka ou ex-Séléka, anti-Balaka autonomes ou fidèles à l'ex-président Bozizé¹¹⁰) qui a généré une crise humanitaire et économique sans précédent.

¹⁰⁵ La baisse de la croissance en 2018 est le « fait d'une forte chute de la production officielle de diamants après le départ du dernier bureau d'achat et d'une augmentation plus faible que prévu de la production de bois en raison d'un arrêt temporaire de la production en novembre et décembre en réaction à une hausse des impôts. ». Fonds Monétaire International. 2019. [République Centrafricaine. Sixième revue de l'accord au titre de la facilité élargie de crédit, demande de dérogations pour le non-respect de critères de réalisation et revue des assurances de financement—communiqué de presse, rapport des services](#). Rapport du FMI n° 19/216.

¹⁰⁶ Les pairs structurels de la RCA sont définis par S. Coulibaly et W. Kouame (2019) comme des pays qui présentent des similitudes pour les caractéristiques socioéconomiques clés (exportation de produits de base, pays enclavé, nombre d'habitants, PIB réel par habitant au début de la période d'analyse) mais une évolution différente du taux de croissance économique (taux de croissance médian qui ne dépasse pas celui de la RCA de plus de 2 % sur une période initiale mais augmente ensuite beaucoup plus rapidement). Les pairs structurels de la RCA qui ont ainsi été identifiés sont le Burkina Faso, le Mali, le Malawi, le Niger, le Rwanda et l'Ouganda. (S. Coulibaly & Kouame, W. 2019. *Cahiers Economiques de la République Centrafricaine : Renforcer la Mobilisation des Recettes Intérieures pour Soutenir la Croissance dans un Etat Fragile*. Washington, D.C. : Groupe de la Banque mondiale).

¹⁰⁷ Fonds Monétaire International. 2019. [République Centrafricaine. Sixième revue de l'accord au titre de la facilité élargie de crédit, demande de dérogations pour le non-respect de critères de réalisation et revue des assurances de financement—communiqué de presse, rapport des services](#). Rapport du FMI n° 19/216

¹⁰⁸ Voir United Nations Children's Fund (UNICEF), IIEP-Pôle de Dakar – UNESCO. 2018. [Analyse du secteur de l'éducation de la République centrafricaine, Pour une politique de reconstruction du système éducatif](#) ; p.26-27.

¹⁰⁹ Lui-même était arrivé au pouvoir en 2003 par les armes, en renversant le président Ange-Félix Patassé.

¹¹⁰ Voir Dukhan, Nathalia. 2018. [The Enough Project](#). Novembre 2018.

- À l'initiative de l'Union Africaine et avec le soutien militaire de la France¹¹¹, une mission de maintien de la paix a été déployée à partir de décembre 2013 en RCA¹¹². Le président de la transition issu de la Séléka, Michel Djotodia, et son gouvernement ont démissionné peu après (janvier 2014). Catherine Samba-Panza est alors devenue chef de l'Etat de transition jusqu'à l'élection de Faustin-Archange Touadéra à la présidence de la République en février 2016. Cette élection démocratique a été permise par le processus de réconciliation nationale lancé dès 2015.

1.4.2 Un relèvement en cours, une situation humanitaire préoccupante

- Le rétablissement progressif des institutions démocratiques et la baisse des affrontements directs entre groupes armés ont permis à la RCA de s'engager dans une *stratégie de relèvement et de Consolidation de la Paix* (RCPCA). Celle-ci s'est traduite par la signature le 6 février 2019 d'un *Accord Politique pour la Paix et la Réconciliation*¹¹³ (APPR) entre le Gouvernement centrafricain et les 14 principaux groupes armés du pays.
- La situation humanitaire reste cependant désastreuse. Selon la Sous-Secrétaire générale aux affaires humanitaires de l'Organisation des Nations-Unies et Coordinatrice adjointe des secours d'urgence, Ursula Mueller, en septembre 2019 « le nombre de personnes ayant besoin d'assistance humanitaire et de protection est passé de 2,5 millions à 2,9 millions cette année, deux tiers de la population dépend de l'aide humanitaire pour survivre, plus de 70% de la population n'a pas accès à l'eau potable, et 1,8 million de Centrafricains souffrent d'insécurité alimentaire »¹¹⁴.
- En outre, le conflit n'est pas terminé. Le nombre de victimes des combats directs entre les signataires de l'APPR a été presque divisé par 3 sur la période entre février et juillet 2019 (N=548) par rapport aux mêmes mois en 2018 (N=1 454)¹¹⁵, mais de graves incidents continuent de se produire, comme dans la préfecture de l'Ouham-Pendé en mai 2019 et à Birao en septembre 2019¹¹⁶. Les groupes armés contrôlent toujours une partie importante du territoire.
- Au total, l'analyse des risques synthétisée par l'indice INFORM¹¹⁷ 2020 fait apparaître que la RCA est le deuxième pays le plus risqué (indice=8,6 sur 10), après la Somalie (indice=8,9) et juste avant le Soudan du Sud et le Yémen (indice=8,1). Le score d'exposition aux risques naturels de la RCA est relativement faible (indice=2,8 sur 10), mais celui inhérent aux risques liés à l'homme est maximal (indice=10). Les scores de vulnérabilité socio-économique (score=9,0) et par groupes de la population (score=9,0) sont également très élevés, et la RCA manque de capacité d'adaptation (score=8,7), au niveau institutionnel et des infrastructures.

¹¹¹ Opération Sangaris, de décembre 2013 à octobre 2016.

¹¹² La Mission internationale de soutien à la Centrafrique sous conduite africaine (MISCA), à laquelle succède en septembre 2014 la Mission multidimensionnelle intégrée des Nations unies pour la stabilisation en Centrafrique (MINUSCA).

¹¹³ Cet accord est souvent appelé « accord de Khartoum » car il a été négocié dans la capitale soudanaise. Il s'agit du [treizième accord de paix en RCA](#) depuis 2007.

¹¹⁴ « Près de 3 millions de Centrafricains ont besoin d'aide, l'ONU appelle à financer la réponse humanitaire », [ONU Info, 4 septembre 2019](#). Voir aussi le dernier rapport du Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (BCAH/OCHA). 2019a. [Aperçu des besoins humanitaires - République Centrafricaine](#). Cycle de programme humanitaire 2020, Octobre 2019.

¹¹⁵ Données issues des rapports mensuels de la *Division de Droits de l'Homme de la MINUSCA*, citées dans BCAH (2019).

¹¹⁶ Dans le premier cas, l'attaque de civils par un groupe armé a fait 42 morts et a entraîné le déplacement de 25 000 civils ; dans le second cas, les affrontements entre deux groupes armés ont fait [au moins 38 morts](#) et occasionné le déplacement de plus de 23 000 civils. (Source : Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (BCAH/OCHA). 2019a. [Aperçu des besoins humanitaires - République Centrafricaine](#). Cycle de programme humanitaire 2020, Octobre 2019.)

¹¹⁷ [INFORM](#) résulte d'une collaboration entre le Groupe de référence sur les risques, l'alerte rapide et la préparation du Comité permanent inter-organisations et la Commission européenne. Le Centre commun de recherche de l'Union européenne (EC JRC : *European Commission, Joint Research Center*) est le chef de file technique d'INFORM.

I.4.3 Une organisation administrative centralisée, un État peu présent

- La RCA est subdivisée en sept régions, 16 préfectures, 72 sous-préfectures, 179 communes et près de 9 000 villages ou quartiers. Cette organisation administrative est marquée à la fois par une forte centralisation¹¹⁸ et par une faible présence de l'État en dehors de Bangui¹¹⁹. Ce dernier phénomène a été renforcé, depuis 2012, par l'insécurité et les obstacles posés par les groupes armés au retour de l'état de droit et au redéploiement des fonctionnaires. « Une étude réalisée au dernier trimestre 2018 a constaté que seuls 3 418 des 6 500 fonctionnaires affectés étaient présents à leurs postes » (BCAH, 2019a).
- D'après les données recueillies auprès du ministère des Finances et du Budget, l'administration centrafricaine comptait, en novembre 2019, 27 159 fonctionnaires et agents de l'État (FAE) parmi lesquels 23,5% étaient des femmes¹²⁰. Le déploiement de l'administration déconcentrée et le maintien en poste des FAE constituent un défi majeur pour la restauration des services publics¹²¹. Depuis juin 2019, des contrôles de suivi de la situation des FAE sont réalisés par une équipe des ministères des Finances et du Budget et de la Fonction Publique, dans le cadre des conditions de déclenchement de l'appui budgétaire de la Banque mondiale (voir §III.4.1)¹²².

¹¹⁸ « En dépit de la priorité accordée à la décentralisation par les pouvoirs publics, l'organisation administrative centrafricaine est marquée par une forte centralisation, une répartition inégale des services publics sur l'ensemble du territoire et une inefficacité dans son fonctionnement. » (Commission de Consolidation de la Paix. Configuration République Centrafricaine. [Document de fond sur l'État de droit et la bonne gouvernance en République Centrafricaine](#), point 16, p.4).

¹¹⁹ « L'extension de l'autorité de l'État en dehors de Bangui reste minime et inégalement répartie à travers le territoire » (Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (BCAH/OCHA). 2019a. [Aperçu des besoins humanitaires - République Centrafricaine](#). Cycle de programme humanitaire 2020, Octobre 2019 ; p.7).

¹²⁰ La majorité des FAE travaillent pour le compte du ministère de la Défense Nationale et de la Restructuration de l'Armée (35% de l'effectif total des FAE, soit 9 508 FAE) ; des quatre ministères en charge de l'Éducation (24,4% de l'effectif total, soit 6 640 FAE) ; du ministère de la Sécurité, de l'Immigration et de l'Ordre Public (6,8% de l'effectif total, soit 1 840 FAE) et du ministère de la Santé et de la Population (6,6% de l'effectif total, soit 1 789 FAE).

¹²¹ « L'insécurité affecte fortement le maintien en poste des agents et leur motivation à aller travailler en province. S'ajoute à cela les difficultés liées au versement des salaires, dans des régions dépourvues d'infrastructures bancaires, et la faiblesse des incitations financières et matérielles. » (Aide-mémoire de la mission de l'équipe Gouvernance de l'AFD qui s'est tenue en novembre 2017).

¹²² « Une première vague de contrôles a eu lieu en juin et juillet 2019, dans 28 localités. Des conclusions du rapport, il ressort que 2 561 Fonctionnaires et Agents de l'État (FAE) sur les 2 857 contrôlés étaient en poste, soit un taux de présence effective de 89,64% – nettement supérieur à la cible de 60% visé au terme de la mise en œuvre cette réforme. Après validation des données, des mesures, telles que la suspension du paiement des salaires, seront prises à l'endroit des FAE absents à leur poste. Une seconde vague de contrôles de présence physique était prévue en novembre 2019 et devait inclure les localités non-couvertes lors de la phase précédente, de même que les effectifs de la police. Il convient de noter que la Décision institue un contrôle sur l'ensemble du territoire du pays (selon les conditions de déclenchement de l'appui budgétaire) » (Aide-mémoire de la mission de l'équipe Gouvernance de la Banque mondiale qui s'est tenue en septembre 2019).

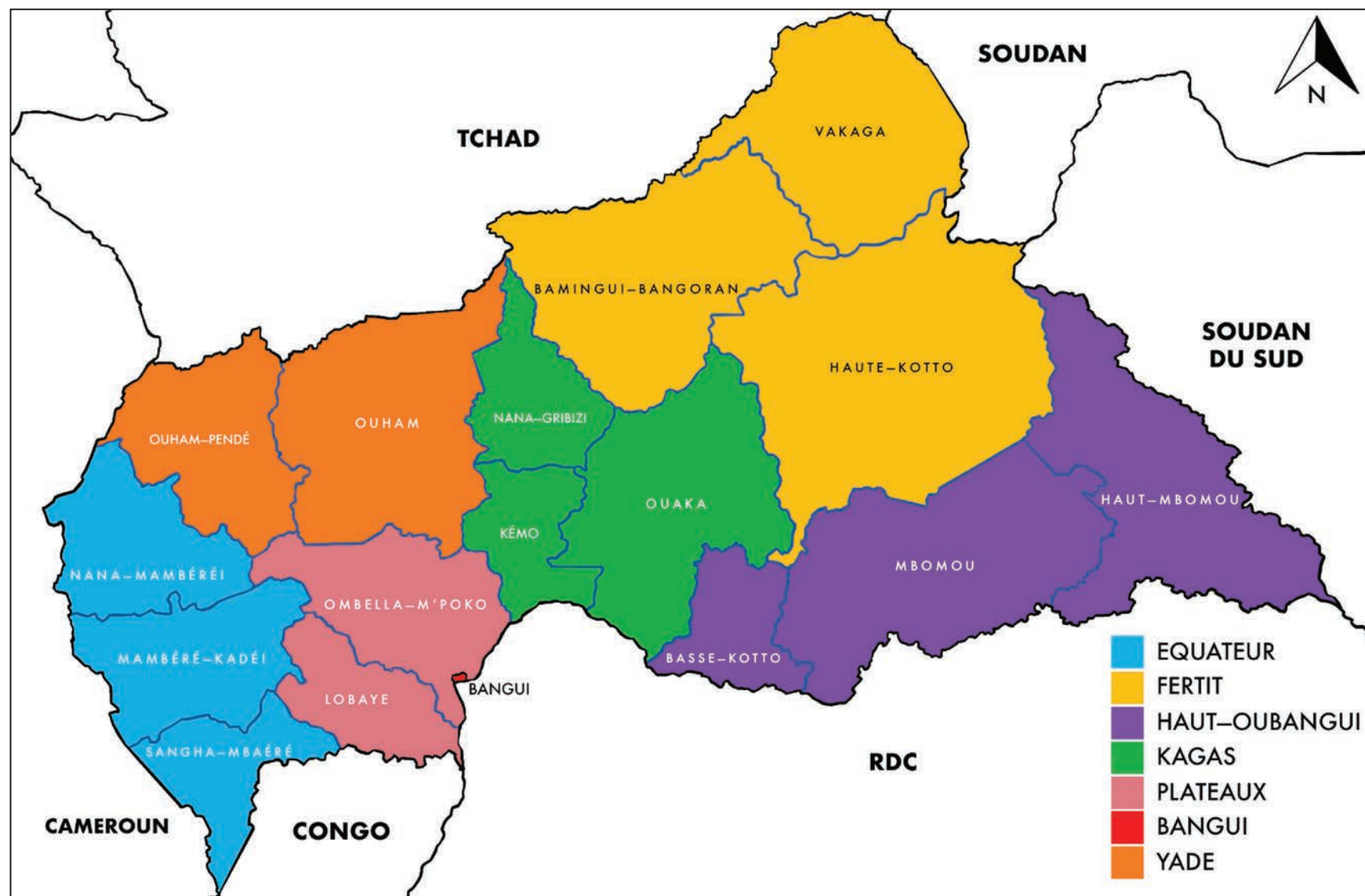


Figure 2 : Carte des régions et préfectures de République centrafricaine

I.5 Contexte socio-démographique

- Les projections de population utilisées dans ce rapport (dénominateurs des taux de scolarisation ; population scolarisable du modèle de simulation, etc.) sont celles de la *Division de la population du Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies* (révision de 2019 des [Perspectives de la population dans le monde](#) – PPM). Elles ont été préférées aux projections réalisées directement à la suite du dernier recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2003 et toujours utilisées par l'*Institut Centrafricain des Statistiques, et des Études Économiques et Sociales* (ICASEES). Ce choix est discuté dans l'Annexe [A.VII-1.3](#). Notons que tous les indicateurs et simulations basées sur ces données devront être recalculés et actualisés dès que les données du nouveau recensement qui était en préparation au moment de la rédaction du PSE seront disponibles.

I.5.1 Une population jeune, une espérance de vie faible

Tableau I-1 : Projections de la population scolarisable de la RCA (en milliers)

	2019	2029	Δ2019-2029	
			N	%
Population totale	4 745	5 817	1 072	23%
3-5 ans	428	490	62	14%
6-11 ans	824	885	61	7%
12-15 ans	512	551	39	8%
16-18 ans	349	404	55	16%
6-18 ans	1 685	1 840	156	9%
6-18 ans (% pop. tot.)	35%	32%		
19-23 ans	489	640	151	31%
3-23 ans	2 602	2 971	369	14%
3-23 ans (% pop. tot.)	55%	51%		

Source: *Perspectives de la Population Mondiale des N-U - Révision 2019 - Variante moyenne*

Note: Population en milliers ('000)

- Selon les projections de la révision de 2019 des PPM, la RCA compterait 4,745 millions d'habitants en 2019¹²³ et devrait atteindre 5,817 millions d'habitants en 2029 (+23%). La population centrafricaine est jeune et la population en âge d'être scolarisée dans l'enseignement primaire et secondaire (6 à 18 ans) représenterait un peu plus du tiers de la population totale en 2019 (35 %). Cette proportion devrait légèrement baisser jusqu'en 2029 (32 %), car le taux de fécondité (nombre total d'enfants par femme) aurait chuté de 5,3 pour la période 2005–2010 à 4,75 pour 2015–2020 et attendrait 4,0 pour la période 2025–2030. Cependant le nombre de jeunes de 6 à 18 ans continuera de s'accroître sur la période (+156.000, soit +9 %). En prenant en compte les jeunes en âge d'être scolarisés en préscolaire (3 à 5 ans) et à l'université (19 à 23 ans), la population scolarisable (3 à 23 ans) représente alors 55 % de la population totale en 2019 et en représentera encore plus de la moitié en 2029 (51 %) ; il y aura alors 369 000 jeunes supplémentaire (+14%) pour cette classe d'âge.

¹²³ En comparaison, la population à cette date serait de 5,360 millions selon les projections de l'ICASEES, soit 13% de plus que selon les projections des Nations-Unies.

- L'espérance de vie à la naissance en RCA est estimée à 52 ans pour 2018 (IDM¹²⁴), soit un gain de 8 ans par rapport au point bas atteint au tout début du millénaire (44 ans), mais à peine plus qu'au milieu des années 80 (50 ans). Cette amélioration récente s'explique en partie par les progrès de la couverture du traitement et la prévention du virus de l'immunodéficience humaine (VIH). Le taux de prévalence du VIH parmi les 15-49 ans a baissé de 7,5 % en 1998 à 3,6 % en 2018, tandis que le taux d'incidence (nouvelles infections) pour 1 000 personnes de 15-49 ans non-infectées a chuté de 14,3 en 1990 à 2 en 2018 (IDM). Un peu plus du tiers de la population vivant avec le VIH (36 % en 2018) aurait accès à une thérapie antirétrovirale¹²⁵.

I.5.2 De nombreux réfugiés et personnes déplacées internes

Tableau I-2 : Personnes déplacées internes et réfugiés centrafricains (2019)

	En milliers ('000)	% population RCA ⁽⁴⁾	% des PDI/réfugiés
Réfugiés⁽¹⁾	592	12%	
Cameroun	293		49%
RDC	171		29%
Tchad	94		16%
Personnes Déplacés Internes⁽²⁾	670	14%	
Sur sites	214		32%
Hors sites (familles)	456		68%
Retournés et rappatriés spontanés⁽³⁾	355	7%	

Notes : ⁽¹⁾ UNHCR au 31/01/2020 ; ⁽²⁾ UNHCR au 31/12/2019 ; ⁽³⁾ BCAH, octobre 2019.

⁽⁴⁾ PPM 2019, les réfugiés ne sont pas comptabilisés dans la population

- Les conflits armés qui se sont enchaînés depuis fin 2012 et l'insécurité qui en a résulté ont entraîné d'importants mouvements de populations à l'intérieur de la RCA (déplacés internes) et vers les pays limitrophes (réfugiés). Selon les derniers chiffres du Haut-Commissariat pour les Réfugiés des Nations Unies (UNHCR), le nombre de Personnes Déplacées Internes (PDI) était estimé à 669°906¹²⁶, soit plus de 14% de la population centrafricaine. Un tiers d'entre eux vivent sur des sites tandis que les deux autres tiers sont hébergés dans des familles d'accueil (ou, plus généralement, hors sites)¹²⁷.

¹²⁴ Base des [Indicateurs du développement dans le monde \(IDM/WDI\)](#) de la Banque Mondiale, consultée en 10/2019.

¹²⁵ À titre de comparaison, les valeurs de ces trois indicateurs pour l'ensemble de l'Afrique sub-saharienne hors pays à hauts revenus sont, en 2018, respectivement de 3,9 % (prévalence), 1,8 pour 1000 (incidence), et 63,5 % (antirétroviraux).

¹²⁶ [Mis à jour au 31/12/2019](#) et [Dashboard : CMP Décembre 2019](#).

¹²⁷ Les préfectures qui accueilleraient le plus de PDI en décembre 2019 étaient Bangui (100°701 dont 2°570 sur des sites), la Haute-Kotto (91°765 dont 43°850 sur des sites à Bria), la Ouaka (73°494 dont 36°991 sur des sites à Bambari) et Mbomou (64°480 dont 5°641 sur des sites).

- Le nombre de réfugiés s'établissait à 592 004 le [31/01/2020](#), soit l'équivalent de 13% de la population résidant en RCA en 2019. Près de la moitié des réfugiés étaient accueillis au Cameroun (293 277 ; 49,5%), plus du quart en RDC (171 400 ; 29,0%) et 15,8% au Tchad (93 735). Les autres réfugiés sont accueillis en République du Congo, au Soudan et au Soudan du Sud. Environ 37% des réfugiés recensés¹²⁸ sont des enfants de 5 à 17 ans, lesquels sont donc susceptibles de venir accroître les effectifs scolaires s'ils rentrent en RCA. Du 01/01/2017 au 31/12/2019, environ 16 500 réfugiés ont bénéficié d'un rapatriement facilité¹²⁹, la plupart dans la région de Bangui¹³⁰, mais environ 355 000 personnes¹³¹ seraient retournées dans leurs localité d'origine depuis le début des conflits¹³².

1.5.3 Un pays plurilingue avec une langue vernaculaire quasi-universelle

- La RCA est, comme les autres pays d'Afrique subsaharienne (ASS), un pays plurilingue : 72 langues y seraient utilisées selon l'ouvrage et site de référence [Ethnologue, Languages of the World](#)¹³³. La langue de l'ancienne puissance coloniale, le français, fut la première langue officielle du pays, et reste la langue de référence de l'administration et de l'éducation¹³⁴. Cependant le français n'est parlé que par environ un quart de la population centrafricaine¹³⁵ et il n'est la langue maternelle que de quelques milliers de centrafricains¹³⁶.
- La RCA se distingue de la plupart des autres pays d'ASS par l'utilisation quasi-généralisée d'une langue vernaculaire nationale, le sango¹³⁷. Il s'agit d'une langue créolisée, dérivée du ngbandi et qui fait usage de nombreux mots français. Il a acquis le titre de langue officielle en 1991. Il est la langue maternelle d'environ 10% de la population, mais presque tous les centrafricains peuvent l'utiliser comme langue vernaculaire¹³⁸. Les principales autres langues nationales sont, selon les données d'*Ethnologue*, les différentes variantes du gbaya¹³⁹ (plus de 850 000 locuteurs), les langues banda¹⁴⁰ (plus de 650 000 locuteurs), le mandja (220 000), le peul (*fulfulde*) bagirmi (156 000), le yakoma (100 000).

¹²⁸ Soit moins de la moitié d'entre eux, [219 041](#).

¹²⁹ [UNHCR RCA - Factsheet VolRep #10](#).

¹³⁰ La majorité dans les localités de Mongoumba et de Bangui.

¹³¹ [Plan de Réponse Humanitaire République Centrafricaine ; Publié en décembre 2019](#)

¹³² Chiffre au 1er septembre 2019, en augmentation de 41% par rapport aux 252 000 personnes estimées en 2018 (BCAH, 2019).

¹³³ Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2020. *Ethnologue: Languages of the World*. 93ème édition. Dallas, Texas: SIL International. [Accès en ligne en 10/2019](#).

¹³⁴ L'usage du français « est limité à certains contextes : le milieu scolaire et scientifique, l'administration, les activités et discours politiques officiels et les médias. En réalité, même dans ces contextes, le français n'est utilisé comme support communicationnel qu'avec un interlocuteur non sängöphone. » (OIF, 2014 ; p.113-114).

¹³⁵ 27,5% en 2016 selon *Ethnologue* ; 21% selon une enquête de 2012 dirigée par Robert Beyom (OIF, 2014) ; 29% selon l'estimation de l'Observatoire de la langue française de l'OIF (2014).

¹³⁶ 9 000 selon *Ethnologue* (1996).

¹³⁷ Cette situation est proche de celle du kirundi au Burundi et du kinyarwanda au Rwanda.

¹³⁸ Près de 100% selon *Ethnologue* ; 93% selon l'enquête de 2012 dirigée par Robert Beyom (OIF, 2014).

¹³⁹ Le gbaya est un macrolanguage qui regroupe le bhogoto, le gbaya-bossangoa, le gbaya-bozoum, le gbaya-mbodomo, le gbaya du Nord-Ouest et le gbaya du Sud-Ouest.

¹⁴⁰ Le banda du Sud, le banda du Centre-Sud, le banda de Bambari, le banda-banda, etc.

I.6 L'organisation du système éducatif

- Les orientations du système éducatif centrafricain sont définies dans la Loi n°97/014 du 10 décembre 1997¹⁴¹. Le système éducatif centrafricain est organisé en quatre niveaux d'enseignement (voir la [Figure 3](#)) : (i) préscolaire ; (ii) primaire (ou Fondamental 1) ; (iii) secondaire général, technique et professionnel (y compris l'alphabétisation) ; (iv) supérieur (dont les formations techniques et professionnelles). La gouvernance du système éducatif est détaillée plus loin, dans la section §V.1.1.
- L'enseignement préscolaire est facultatif et destiné aux enfants âgés de 3 à 5 ans. Il est organisé en trois sections (petite, moyenne et grande). Il est dispensé dans quelques rares écoles maternelles sous la tutelle du ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS) et, plus souvent, dans les jardins d'enfants relevant du ministère de la Promotion de la Femme de la Famille et de la Protection de l'Enfant (MPFFPE).
- L'enseignement primaire est obligatoire¹⁴² et dure six ans, de 6 à 11 ans en l'absence de redoublement. Il est organisé en trois sous-cycles de deux ans chacun : le premier est composé du cours initial et du cours préparatoire, le second des cours élémentaires et le troisième des cours moyens. Le cycle primaire est sanctionné par le Certificat d'Études du Fondamental 1 (CEF1). Un second examen sélectionne l'accès au premier cycle du secondaire.
- Le cycle secondaire se compose de deux cycles. Le premier cycle est dénommé Fondamental 2 dans l'enseignement général, il dure quatre années (de la sixième à la troisième) et est sanctionné par le brevet des collèges. Dans l'enseignement technique et professionnel (ETP), ce cycle est dit court (§II.1.5.2(a)) et ne dure que trois ans. L'entrée s'y fait, selon les cas, après la classe de sixième, de cinquième ou de quatrième. Il est sanctionné par un Brevet Professionnel Technique (BPT, 2 ans), un Brevet d'Études Technique (BET, 3 ans) ou un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP, 3 ans). Le second cycle du secondaire dure trois ans ; il est sanctionné par un baccalauréat général, technique ou professionnel. Ce cycle est désigné sous le terme de cycle long dans le l'ETP. L'enseignement agricole¹⁴³ est accessible après la classe de troisième ; il s'étend sur une période de trois ans, et est sanctionné par un Brevet de Technicien.
- La formation professionnelle non formelle (§II.1.5.2(b)) a pour vocation d'assurer l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif. Elle est dispensée dans quelques Centres de Formation Professionnelle et Pratique (CFPP), le Centre de Formation et d'Insertion par l'Apprentissage (CFIA) de Bangui, et des établissements privés qui sont directement sous la tutelle du ministère de l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation (META). Le recrutement se fait après le CM2 (niveau minimal requis), sauf pour le CFIA où l'entrée se fait après la classe de cinquième, et concerne les enfants déscolarisés. Les formations durent deux ans et sont sanctionnées par la délivrance d'un certificat de compétence. Il existe également des centres de formation professionnelle non formelle qui ne dépendent pas du META et offrent des formations d'une durée de 6 mois : les centres de Jeunesses Pionnières Nationales (JPN), les Centres Ruraux d'Éducation et de Formation¹⁴⁴ (CREF) et les centres de Promotion féminine.

¹⁴¹ Celle-ci était en cours de révision au moment de la rédaction du PSE.

¹⁴² Selon l'article n°6 de la Loi n°97/0.14 du 10 décembre 1997 (en cours de révision au 17/03/2020) : « la scolarité est obligatoire de six à quinze ans »

¹⁴³ Il est sous la tutelle des ministères de l'Agriculture et du Développement Rural, et de l'Élevage et de la Santé Animale.

¹⁴⁴ Ils étaient inactifs au moment de la rédaction du PSE.

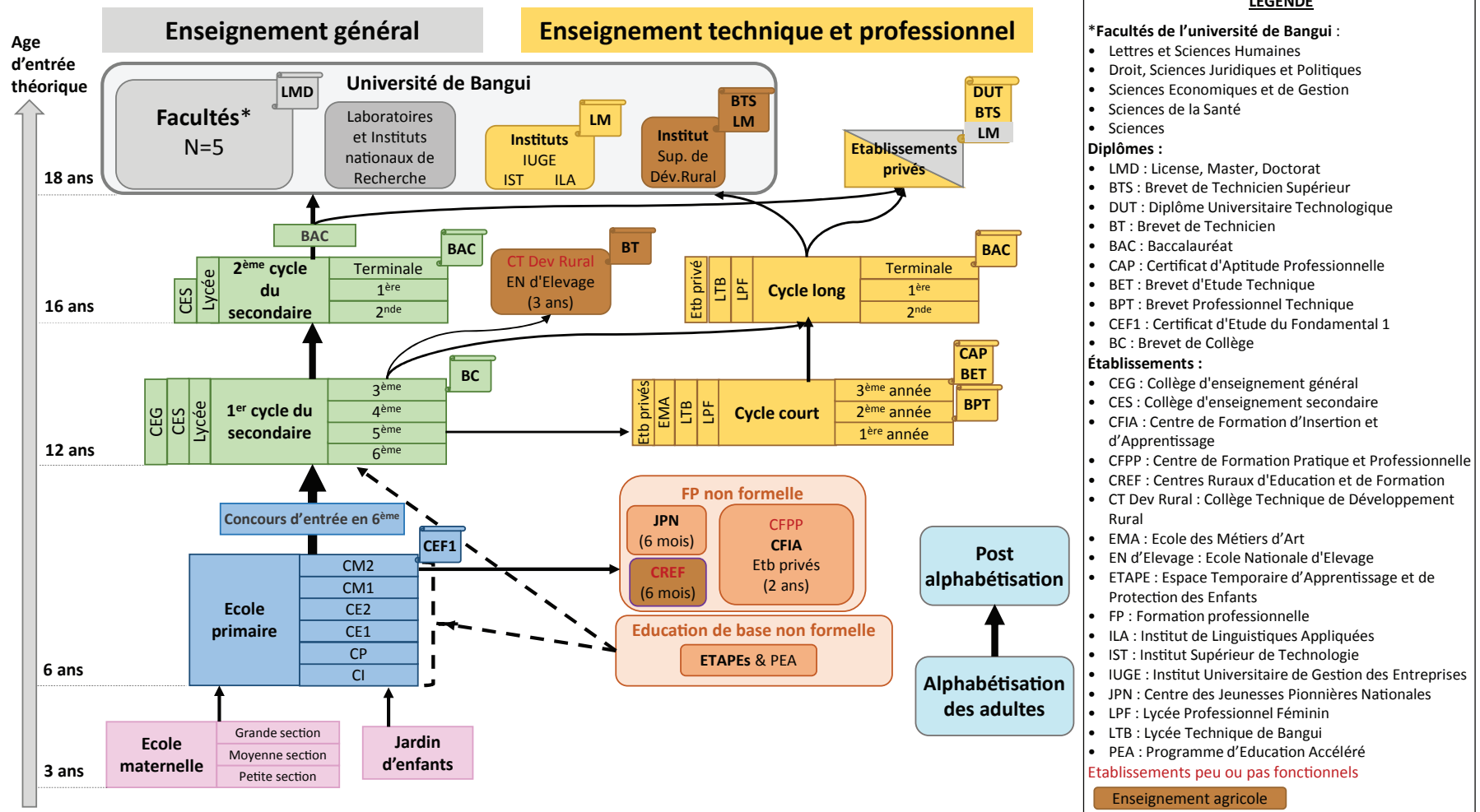


Figure 3 : Organisation du système éducatif centrafricain

Tableau I-3 : Dépenses publiques totales d'éducation, moyenne 2012–2019

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
PIB à prix courant (millions de FCFA)	1 281 561	835 454	935 578	1 002 592	1 081 516	1 203 324	1 265 960	1 359 885
Ressources totales de l'Etat								
En % du PIB	14,9%	7,5%	14,1%	13,4%	13,2%	12,8%	16,6%	18,0%
En millions de FCFA	190 312	62 358	131 742	134 100	142 460	154 021	210 633	244 754
Dépenses publiques de l'Etat sur ressources propres (exécutées)								
En % du PIB	10,1%	12,0%	9,6%	9,9%	9,4%	10,1%	11,0%	12,3%
En millions de FCFA	129 839	99 853	89 956	99 600	101 988	121 930	139 500	167 795
Dépenses des 4 ministères en charge de l'éducation sur ressources propres (exécutées)								
En % du PIB	1,2%	2,0%	2,1%	1,4%	1,2%	1,6%	1,6%	1,6%
En % des dépenses publiques de l'Etat	12,3%	16,5%	22,0%	13,7%	12,7%	16,2%	14,6%	13,3%
En millions de FCFA	15 954	16 523	19 794	13 631	12 982	19 774	20 430	22 296
Dépenses des ministères associés sur ressources propres (exécutées)								
En % du PIB	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%	0,3%	0,2%
En % des dépenses publiques de l'Etat	0,4%	0,5%	0,4%	0,5%	0,5%	0,4%	1,9%	1,7%
En millions de FCFA	403	398	231	522	512	758	3 200	2 725
Dépenses totales de l'éducation sur ressources propres (exécutées)								
En % du PIB	1,3%	2,0%	2,1%	1,4%	1,2%	1,7%	1,9%	1,8%
En % des dépenses publiques de l'Etat	12,6%	16,9%	22,3%	14,2%	13,2%	16,8%	16,9%	14,9%
En millions de FCFA	16 357	16 921	20 025	14 152	13 494	20 532	23 630	25 021

Source: Calculs basés sur les données du ministère des Finances et du Budget et les Perspectives Economiques Mondiales (Décembre 2019)

Notes: Les dépenses concernent uniquement celles financées sur les ressources propres de l'Etat incluant les appuis budgétaires.

- L'éducation de base non formelle (§II.1.5.2(c)) est délivrée via des programmes dispensés dans les espaces temporaires d'apprentissage (ETAPE) et des programmes d'éducation alternative. Ceux-ci sont destinés aux enfants qui n'ont jamais été scolarisés, qui sont sortis prématurément du système éducatif ou dont la scolarité a été interrompue. Il est possible de poursuivre des études dans le système formel après avoir achevé ces programmes.
- Les programmes d'alphabétisation à destination des adultes recouvrent les activités portées vers l'acquisition de l'aptitude à lire, écrire et compter. Les programmes de post-alphabétisation concernent le développement des compétences de vie courante ainsi que des activités génératrices de revenus (§II.1.5.2(c)).
- Enfin, l'enseignement supérieur est dispensé par l'université de Bangui et des établissements privés. Il est accessible aux titulaires du baccalauréat. A noter que l'accès à l'École normale supérieure et l'Institut Supérieur de Technologie est subordonné à la réussite à un concours. L'enseignement supérieur est subdivisé en trois niveaux conformément au système Licence, Master, Doctorat (LMD) : le cycle de licence dure trois ans, le master deux ans et le doctorat trois ans.

I.7 Le financement du secteur de l'éducation

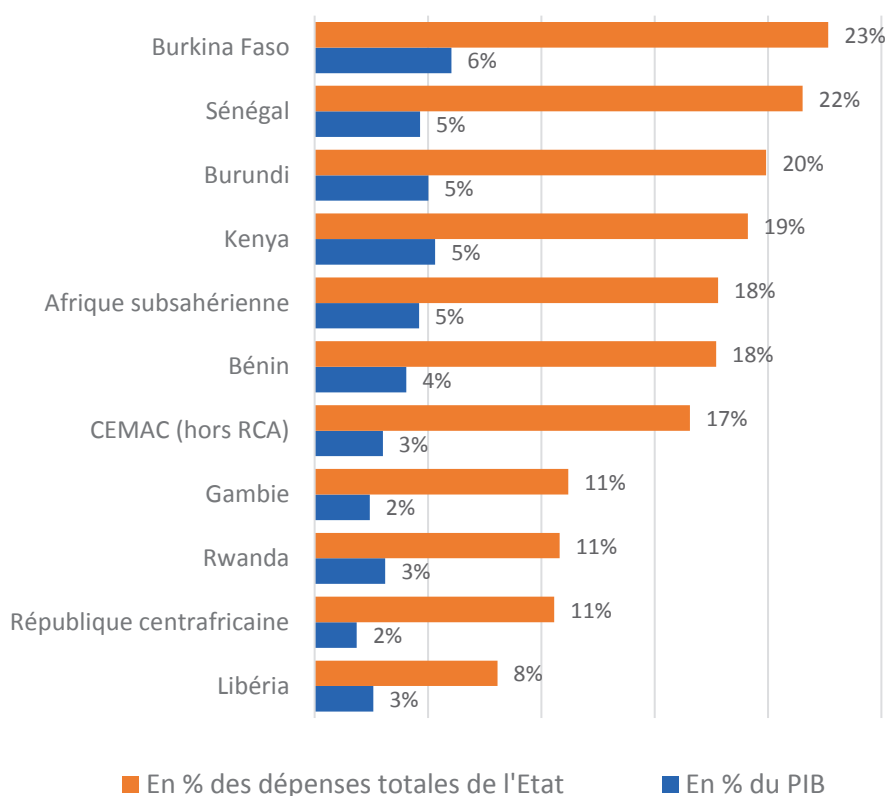
I.7.1 L'évolution des dépenses publiques d'éducation

- Le financement du secteur de l'éducation est pour l'essentiel assuré par les quatre ministères directement en charge de l'éducation. Notons que huit autres ministères¹⁴⁵ et la Présidence de la République financent également des activités du système éducatif (§V.1.1.1).
- Les dépenses publiques (exécutées) des quatre ministères directement en charge de l'éducation ne représentaient que 1,2 % du PIB en 2012 (15 945 millions de FCFA). Elles ont atteint 2,1 % du PIB en 2014 (19 794 millions de FCFA), mais sont redescendues à 1,6 % en 2019 (22 296 millions de FCFA). En proportion de l'ensemble des dépenses publiques exécutées de l'État, la part du budget du secteur éducatif a augmenté de seulement 1 point de pourcentage entre 2012 et 2019, passant de 12,3 % à 13,3%¹⁴⁶. Corollairement, les dépenses d'éducation en proportion du PIB ont légèrement augmenté entre 2012 et 2019 (+0,4 point).

¹⁴⁵ Il s'agit des ministères : de la Promotion de la Jeunesse, des Sports ; de la Promotion de la Femme, de la Famille et de la Protection de l'Enfant ; de l'Agriculture et du Développement Rural ; de l'Élevage et de la Santé Animale ; des Arts et de la Culture ; de la Sécurité, de l'Immigration et de l'Ordre Public ; du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle ; et de la Protection Sociale ; et chargé du Secrétariat du Gouvernement.

¹⁴⁶ La forte augmentation de cette proportion en 2014 (à 22 %) s'explique par la baisse drastique des dépenses publiques (seulement 89 956 millions de FCFA contre 129 839 millions en 2012) et l'incompressibilité d'une part importante des dépenses d'éducation (salaires). Par ailleurs, les dépenses d'éducation se sont significativement accrues en valeur à partir de 2017. La mise en œuvre de la Stratégie de Relèvement et de Consolidation de la Paix en Centrafrique (RCPA) 2017–2021 expliquerait la forte augmentation des dépenses publiques totales, et de celles de l'éducation, en 2017 par rapport aux années précédentes. En novembre 2017, le Gouvernement Centrafricain a convoqué une conférence des bailleurs à Bruxelles au cours de laquelle les partenaires au développement de la RCA ont engagé 1 700 millions de dollars américains pour la période 2017-2019. En juin, 2019, 43% des 1 700 millions ont été décaissés. (voir le *Rapport du FMI* N°20/1 de janvier 2020).

Graphique I-4 : Dépenses publiques totales d'éducation en 2018



Source : Base des Indicateurs de Développement dans le Monde (WDI) ; 10/2019;
et ministère des Finances et du Budget (2019) pour la RCA

- Les dépenses publiques affectées à l'éducation et exécutées par les autres ministères et la Présidence de la République ont représenté en moyenne 471 millions de FCFA, soit environ 0,5% des dépenses publiques totales exécutées par l'État de 2012 à 2017. Cependant, à partir de l'année 2018, ces dépenses se sont fortement accrues pour atteindre en moyenne 2 962 millions de FCFA (soit 1,8 % des dépenses publiques totales exécutées par l'État). Cette forte augmentation provient entièrement des dépenses du ministère de la Sécurité, de l'Immigration et de l'Ordre Public qui se sont élevées à, respectivement, 2 858 et 2 400 millions¹⁴⁷ de FCFA en 2018 et 2019, alors qu'elles n'avaient jamais dépassées 350 millions de FCFA auparavant.
- Comparativement à d'autres pays, le niveau des dépenses publiques consacrées au système éducatif de la RCA reste relativement faible. Les dépenses publiques allouées à l'éducation par la RCA ont représenté seulement 1,9 % du PIB et 10,6 % des dépenses publiques totales en 2018, contre respectivement 4,6 % et 17,8 % pour l'Afrique subsaharienne. Ces proportions sont encore plus faibles pour le Libéria, mais elles sont bien plus élevées pour des pays comme le Burundi, le Kenya, le Sénégal et le Burkina Faso qui ont consacré de 19 % à 23 % de leurs dépenses totales publiques à l'éducation en 2018.

¹⁴⁷ Les dépenses du MSIOP étaient notamment destinées à l'École nationale de police et à l'École nationale de la gendarmerie afin de former plus d'agents pour renforcer la sécurité : ces montants sont destinés au fonctionnement de ces écoles et le paiement des bourses des élèves. Les dépenses les plus élevées concernent les frais d'alimentation (630 millions pour l'école de police et 830 millions pour la gendarmerie) et les frais d'habillement (300 millions pour la police et 430 millions pour la gendarmerie). Cependant ces dépenses étaient très faibles (voire nulles) avant 2016.

Tableau I-4 : Dépenses publiques totales d'éducation, par nature 2012–2019

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Dépenses courantes de l'Etat hors dette (exécutées)								
En % des ressources totales de l'Etat	55,2%	151,2%	63,5%	67,8%	65,5%	70,9%	59,2%	59,7%
En millions de FCFA	105 094	94 290	83 611	90 900	93 288	109 165	124 640	146 134
Dépenses d'investissement de l'Etat (exécutées)								
En % des ressources totales de l'Etat	38,2%	20,4%	60,3%	32,6%	22,3%	35,0%	44,2%	30,6%
En millions de FCFA	72 673	12 690	79 399	43 700	31 800	53 845	93 133	75 001
Dépenses courantes des 4 ministères en charge de l'éducation (exécutées)								
En % des dépenses courantes de l'Etat (hors dette)	15,1%	17,4%	23,4%	15,0%	13,9%	15,9%	15,9%	14,6%
En millions de FCFA	15 860	16 396	19 602	13 613	12 971	17 372	19 773	21 273
Dépenses d'investissement des 4 ministères en charge de l'éducation sur ressources propres (exécutées)								
En % des dépenses d'investissement de l'Etat	0,1%	1,0%	0,2%	0,0%	0,0%	4,5%	0,7%	1,4%
En millions de FCFA	94	127	193	18	11	2 402	657	1 023
Dépenses totales courantes pour l'éducation (exécutées)								
En % des dépenses courantes de l'Etat (hors dette)	15,5%	14,4%	12,8%	17,6%	16,8%	17,1%	19,2%	16,0%
En millions de FCFA	16 263	16 794	19 833	14 134	13 483	18 130	22 973	23 998

Source: Calculs basés sur les données du ministère des Finances et du Budget et les Perspectives Economiques Mondiales (Décembre 2019)

I.7.2 La décomposition des dépenses exécutées par nature

- De 2012 à 2019, les dépenses courantes¹⁴⁸ ont représenté en moyenne 16,2% des dépenses courantes totales de l'État (hors service de la dette) pour les quatre ministères en charge de l'éducation¹⁴⁹ ([Tableau I-4](#) ci-avant). Ces dépenses étaient en moyenne de 17 286 millions de FCFA pour la période 2012–2014. Elles ont diminué en 2015 et 2016 (respectivement 13 613 et 13 971 millions de FCFA), avant de connaître une forte augmentation de 2017 à 2019 (19 469 millions de FCFA en moyenne) qui serait liée aux paiements d'arriérés de salaires et de bourses étudiantes des années antérieures.
- Les dépenses d'investissement pour l'éducation (exécutées) sur ressources propres¹⁵⁰ sont très faibles : elles ont représenté en moyenne seulement 0,47 % (303 millions de FCFA) des dépenses totales d'investissement de la RCA sur la période 2012–2019 non compris l'année 2017. Ces valeurs ne correspondent cependant pas au niveau réel des dépenses d'investissement pour l'éducation car la plupart d'entre elles sont réalisées grâce aux appuis directs des projets des PTF (voir [§I.7.3.1](#) ci-après) et ne sont alors pas comptabilisées au sein des dépenses d'investissements de l'État sur ressources propres. Les dépenses d'investissement pour l'éducation de l'État ont été supérieures en 2017 (2 402 millions de FCFA) à celles cumulées de toutes les autres années de la période 2012–2019. Ces dépenses exceptionnelles correspondent presque entièrement à des dépenses de construction, d'agrandissement, et de réhabilitation du bâtiment administratif qui abrite les ministères de l'Éducation, du Commerce et de l'Industrie ; de l'Administration du Territoire et de la Décentralisation ; et des Petites et Moyennes Entreprises et de l'Artisanat¹⁵¹ (2 244 millions de FCFA)¹⁵².

¹⁴⁸ Les dépenses courantes représentent la somme des dépenses de personnel, de fonctionnement et d'intervention.

¹⁴⁹ En considérant l'ensemble des ministères et la Présidence de la République, les dépenses courantes pour l'éducation ont représenté en moyenne 17,2% des dépenses courantes totales de l'État (hors service de la dette) au cours de la même période.

¹⁵⁰ Les ressources propres incluent les appuis budgétaires. En revanche, les dépenses d'investissement concernent uniquement les quatre ministères directement en charge de l'éducation (MEPS, META, MES et MRSIT) ; les lignes budgétaires de l'État attribuées aux ministères associés et à la Présidence de la République pour financer des activités éducatives correspondent seulement à des dépenses de fonctionnement et à des dépenses salariales. Quant aux dépenses salariales, celles-ci concernent uniquement le MPFPPE dont 43 fonctionnaires travaillent dans les jardins d'enfants et émargent sur le budget de l'État. Ces dépenses salariales ont été ajoutées aux dépenses totales d'éducation. Les autres ministères n'ont pas de fonctionnaire intégré à la fonction publique qui opère directement dans les structures éducatives. Ils recrutent des vacataires et des contractuels pour dispenser des cours ; ces dépenses sont comptabilisées comme dépenses de fonctionnement.

¹⁵¹ Bien que cette dépense d'investissement apparaisse sur le budget du ministère de l'éducation, elle correspond à la dépense de quatre ministères qui ont tous cotisé pour financer la rénovation du bâtiment administratif (pour rappel, il y avait un seul ministère de l'éducation en 2017=).

¹⁵² Cette catégorie de dépenses n'avait jamais dépassé 14 millions de FCFA les années précédentes. Il n'y avait même eu aucune dépense de constructions en 2015 et 2016. En 2018 et 2019, ces dépenses étaient respectivement de 151 et 265 millions.

I.7.3 L'aide publique au développement (APD)

I.7.3.1 Les appuis directs aux projets

Tableau I-5 : Ressources extérieures – projets 2018–2019

	— 2018 —		— 2019 —	
	Prévue	Realisée	Prévue	Realisée
Total (en million de FCFA)	62 436	52 581	58 115	44 375
Secteur éducation (en million de FCFA)	4 502	3 129	6 383	2 323
Part du secteur éducation	7,2%	6,0%	11,0%	5,2%

Source: Calculs des auteurs basés sur les données du ministère de l'Economie et du Plan (Décembre 2019)

- Selon les données collectées par le ministère de l'Économie, du Plan et de la Coopération (MEPC) le montant total des projets d'APD (ou aides-projets) s'élevait à 58 milliards de FCFA en 2019. En décembre 2019 ; 76,4% de ces financements prévus avaient été réalisés. Selon les bailleurs, le décaissement et les retards dans la mise en œuvre des projets « reflètent plusieurs contraintes telles que : l'insécurité et la présence continue de groupes armés ; le manque de leadership et de coordination ; la lourde réglementation du travail des ONG ; la faible responsabilisation et les liens entre l'accord de paix scellé en février 2019 (APPR) et le RCPCA. »¹⁵³
- Les données du MEPC permettent d'identifier le secteur d'activité auquel se rattache chaque composante des projets d'aide mais elles ne permettent pas d'attribuer un montant à chaque composante. Les projets ont donc dû être classés, dans leur totalité, comme relevant du secteur de l'éducation en fonction de leur objet principal. Outre les montants des projets qui ne concernent que le secteur de l'éducation (tel le Projet d'Urgence de Soutien à l'éducation de Base financé par la Banque mondiale), ceux des projets qui, bien qu'étant multisectoriels, apparaissent comme étant « majoritairement » dédiés au secteur de l'éducation (tel le Projet d'Appui à la Reconstruction des Communautés de Base phase 1 financé par la Banque africaine de développement) ont donc été pris en compte pour déterminer le montant total des appuis directs à ce secteur¹⁵⁴. La part réelle des financements attribués au secteur de l'éducation sur la base de cette catégorisation est très faible : 6% en 2018 et 5,2% en 2019. Par ailleurs, le taux de réalisation de ces dépenses d'éducation sur ressources extérieures a été de 69,5% en 2018 et 36,4% en 2019.

I.7.3.2 Les appuis budgétaires

- En plus des interventions directes, les PTF soutiennent indirectement le système éducatif centrafricain via les appuis budgétaires consentis à l'État. Ceux-ci sont versés directement à l'État centrafricain via le ministère des Finances et du Budget mais la plupart sont conditionnés par des indicateurs de déclenchements¹⁵⁵, dont certains sont liés au système éducatif et destinés à appuyer les réformes. C'est le cas des appuis budgétaires¹⁵⁶ de la Banque mondiale (BM) et de

¹⁵³ Fonds monétaire international 2020. [Request for a three-year-arrangement under the Extended Credit Facility – Press Release; Staff Report; Staff Supplement; and Statement by the Executive Director for the Central African Republic](#). No 20/1, page 6.

¹⁵⁴ A l'inverse, les montants des projets dont la composante liée au secteur de l'éducation est minoritaire ne sont pas pris en compte dans le montant total des appuis directs à ce secteur.

¹⁵⁵ Un indicateur de déclenchement est un indicateur auquel est conditionné le déclenchement des décaissements de l'appui budgétaire.

¹⁵⁶ Cependant, notons que les appuis budgétaires par l'AFD ne sont pas conditionnés par des indicateurs de déclenchement. Selon un expert de l'AFD, l'agence aurait proposé que pour l'année 2019, l'appui budgétaire de 10 millions d'Euros soit affecté en quasi-totalité (9,7 millions d'Euros) au paiement des arriérés de salaires et pensions et pour 300 000 € au paiement d'audits d'entités publiques.

l'Union Européenne (EU). Une partie de celui de la Banque mondiale pour la période 2018–2019 était conditionné à l'adoption d'un décret pour la décentralisation du recrutement des enseignants au niveau des inspections académiques pour les cinq prochaines années. L'UE avait inclut six indicateurs de déclenchement liés à l'éducation pour son appui budgétaire de la période 2017–2019 : (i) l'adoption du Plan de transition de l'éducation (2018–2019) par le Conseil des Ministres ; (ii) la publication de l'annuaire statistique 2017–2018 ; (iii) une allocation budgétaire (hors investissement) au secteur de l'éducation d'au moins 17% dans la Loi de finances 2019 ; (iv) un taux d'exécution du budget de l'éducation de 2018 égal ou supérieur à 70% (y compris les dépenses de personnel) ; (v) un taux net de scolarisation pour les filles au cycle primaire égal ou supérieur à 70% (selon l'annuaire statistique 2017–2018) ; (vi) l'organisation des examens et concours¹⁵⁷ avant le 30 août 2019 dans au moins 96% des centres d'examens prévus. Notons que le Gouvernement n'a pas atteint en 2019 la cible (iii) et que l'appui budgétaire associé à cet objectif n'a donc pas été versé.

¹⁵⁷ Il s'agit du Certificat d'Études du Fondamental 1, le concours d'entrée en 6^{ème}, le Brevet des Collèges et le Baccalauréat.

Partie II : Accroître l'accès à l'éducation et à la formation, et le rendre plus équitable

II.1 Diagnostic sur l'accès à l'éducation

- Le secteur de l'éducation de la République centrafricaine a été considérablement affecté par les crises politiques, économiques et sécuritaires des années 2010. Les difficultés de l'État à assurer l'accès aux services d'éducation ont été accrues¹⁵⁸, et « le système scolaire formel a cessé de fonctionner pendant deux années scolaires entières »¹⁵⁹ dans la plupart des régions du pays (§II.1.1). En 2019–2020, les conditions d'accès à l'éducation restent très difficiles pour la grande majorité des enfants et adolescents (écoles mal équipées ; classes pléthoriques ; enseignants non qualifiés) et beaucoup d'entre eux n'y ont toujours pas accès (§II.1.2 et §II.1.3). En outre, cet accès limité est aussi peu équitable (§II.1.2.2 et §II.1.2.3).

II.1.1 L'impact des conflits récents sur l'accès à l'éducation

- Les conflits armés des années 2010 se sont traduits par une forte détérioration de la situation sécuritaire sur l'ensemble du territoire¹⁶⁰. Il en a résulté des problèmes d'accès à l'éducation (écoles fermées, insécures, coûteuses ; déplacements de population) et des difficultés de gouvernance du système éducatif (abandon de poste par des enseignants ; structures administratives non-fonctionnelles ; perte de financement)¹⁶¹. La situation sécuritaire reste toujours précaire en 2019. Selon le *Plan de Réponse Humanitaire* (PRH) en RCA pour 2020, « malgré les espoirs soulevés par la signature de l'Accord Politique pour la Paix et la Réconciliation (APPR) en février 2019 et la diminution conséquente des affrontements directs entre groupes armés, les violences ont perduré tout au long de l'année 2019, entraînant pertes humaines, souffrances et déplacements ».

II.1.1.1 Des écoles fermées et une pénurie d'enseignants

- L'une des conséquences directes des conflits armés est la fermeture d'écoles (occupations, destructions) et l'insécurité sur les lieux d'apprentissage (attaques de groupes armés) : « même si la stabilisation dans certaines zones du pays après la signature de l'APPR a permis le redéploiement de professeurs qualifiés et la diminution du nombre d'attaques¹⁶² contre le système éducatif, le nombre d'attaques contre le personnel enseignant a en revanche augmenté¹⁶³ et 378 écoles

¹⁵⁸ « Les enseignants non payés ont quitté leurs postes, les structures scolaires ont été pillées ou détruites et des milliers d'enfants ont perdu plusieurs années de scolarisation. Le recrutement et la formation des enseignants ont été interrompus, ce qui a d'autant plus ralenti le déploiement d'enseignants qualifiés. » (*Plan de Relèvement et de Consolidation de la Paix en Centrafrique (RCPCA) 2017-2021*, p.7).

¹⁵⁹ Il s'agit des années 2013 et 2014. Puis « quelques écoles ont peu à peu commencé à reprendre leurs activités au début de 2015 », mais « la poussée de violence qui a soufflé sur Bangui en septembre 2015 a déclenché de nouvelles perturbations » (RCPCA 2017-2021, p.7).

¹⁶⁰ « La crise en Centrafrique a eu des conséquences sur la quasi-totalité du territoire. Seulement trois sous-préfectures sur 79 n'ont pas accueilli des déplacés ou des retournés/rapatriés » (UNOCHA, 2019, *Aperçu des Besoins Humanitaires 2020* – HNO).

¹⁶¹ Les problèmes sécuritaires ont aussi eu un impact négatif sur la qualité de l'éducation (enseignants peu qualifiés ; interruptions dans le calendrier scolaire ; pertes et destruction de matériels scolaires et pédagogiques).

¹⁶² Seulement six cas graves ont été rapportés et vérifiés en 2019 contre 28 en 2018 (HNO, 2020)

¹⁶³ « Rien qu'au cours du deuxième trimestre de l'année [2018-2019], trois enseignants (dont le directeur et deux maitres-parents) de l'école de Lemouna ont été tués lors de l'attaque dans la sous-préfecture de Paoua en mai, et le directeur d'une école a été assassiné dans la Nana-Mambéré en juillet ». (HNO, 2020)

du cycle Fondamental 1 restaient non fonctionnelles lors de l'année scolaire 2018–2019¹⁶⁴ » (PRH, 2020).

- L'insécurité contribue également à la pénurie d'enseignants qualifiés¹⁶⁵, et plus généralement de fonctionnaires de l'État. En effet, selon le rapport du Bureau de la coordination des affaires humanitaires de Nations-Unies (UNOCHA¹⁶⁶) sur *[l'Aperçu des Besoins Humanitaires](#)* (HNO¹⁶⁷) pour 2020, « une étude réalisée au dernier trimestre 2018 a constaté que seuls 3 418 des 6 500 fonctionnaires affectés étaient présents à leurs postes. Seulement 1 204 étaient présents dans les régions de l'est du pays, témoignant à la fois de la réticence des fonctionnaires à prendre leurs postes dans les régions touchées par l'insécurité et des obstacles posés par les groupes armés au retour de l'état de droit et au redéploiement des fonctionnaires, en violation de l'Accord politique ». En outre, selon ce même rapport, publié en octobre 2019, « le processus de redéploiement des enseignants titulaires et qualifiés planifié par le gouvernement se heurte toujours à l'ancrage territorial des groupes armés ainsi qu'à la faute d'accès et de moyens logistiques. Par conséquent, les écoles ont largement recours aux maîtres parents, lesquels sont nommés par les communautés locales afin de fournir une éducation de base dans les zones touchées par les conflits. »

II.1.1.2 Une crise humanitaire et des familles déplacées

- La population centrafricaine reste confrontée à l'insécurité alimentaire et au risque de malnutrition. L'enquête sur l'état nutritionnel de la population (*Cadre intégré de classification de la sécurité alimentaire* ; IPC¹⁶⁸) réalisée au mois de septembre 2019 a permis d'estimer « le nombre des centrafricains en insécurité alimentaire et nutritionnelle à 1,6 million de personnes (35% de la population) [dont] 375 000 ont des besoins immédiats pour leur survie et nécessitent une assistance alimentaire d'urgence¹⁶⁹ » (HNO, 2020 ; p.16). La malnutrition des enfants est une cause majeure d'absentéisme et de déficit d'attention en classe. En outre, elle est la cause de retards de croissance¹⁷⁰ qui peuvent avoir des répercussions irréversibles sur le développement du cerveau et les capacités cognitives de l'enfant, et par conséquent, sur ses résultats scolaires.
- Plus largement encore, la détérioration de la situation économique des familles se traduit par des difficultés accrues pour payer les frais de scolarité et par la nécessité de recourir au travail des enfants. Elle peut également conduire des jeunes à s'engager dans « des mécanismes d'adaptation négatifs comme l'adhésion à des groupes armés, le recours à la drogue et la participation à d'autres activités criminelles. »¹⁷¹
- Les crises successives et l'insécurité ont provoqué de nombreux déplacements de population à l'extérieur du pays (réfugiés) et à l'intérieur (Personnes Déplacées Internes). Chacune de ces deux

¹⁶⁴ Cela constitue néanmoins une nette amélioration par rapport à 2018 où il était estimé que « 20% des écoles étaient toujours fermées » (MEPSTA. 2018. *Programme Pluriannuel de Résilience 2019 - 2021* — PPR ; p.1).

¹⁶⁵ Mais c'est loin d'être le seul facteur, et sans doute pas le principal (un nombre très insuffisant d'enseignants sont formés ; voir §III.1.1).

¹⁶⁶ United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (Bureau de la Coordination des Affaires Humanitaires des Nations-Unies)

¹⁶⁷ HNO : *Humanitarian Needs Overview/Aperçu des besoins Humanitaires*.

¹⁶⁸ IPC : *Integrated Food Security Phase Classification/Cadre intégré de classification de la sécurité alimentaire*

¹⁶⁹ « Les zones d'urgence correspondent aux territoires où l'on retrouve un grand nombre de personnes déplacées et dont l'accès est limité. Il est estimé que plus de 2,1 millions de personnes se trouveront en phase de crise et d'urgence dès le début de la période de soudure et en absence d'assistance alimentaire, parmi lesquelles 675 000 personnes qui auront besoin d'une assistance d'urgence. La volatilité de la situation sécuritaire, les mouvements pendulaires des populations et la fragilisation des moyens d'existence sont à compter parmi les principales causes à la base de la situation de sécurité alimentaire et nutritionnelle précaire des ménages du pays » (HNO, 2020 ; p.16).

¹⁷⁰ En effet, selon *Manuel Opérationnel du Fonds Humanitaire de République Centrafricaine* (OCHA, 2018 ; [Annexe 2](#), p.3), « 40.8% des enfants de moins de cinq ans présentent un retard de croissance, soit 356 600 enfants de moins de cinq ans au niveau national ».

¹⁷¹ MEPSTA. 2018. *Programme Pluriannuel de Résilience 2019 – 2021* ; p.1-2.

catégories de population représentent fin 2019 environ 12-13 % de la population totale de la RCA (§I.5.2) et les enfants de ces familles ont un accès compliqué à l'éducation.

- Le Cluster Éducation pour la RCA¹⁷² et les clusters des autres secteurs ont développé, en partenariat avec l'ONG REACH, une méthodologie qui permet d'estimer le nombre de personnes en situation de besoin humanitaire, urgent ou non, pour chaque secteur, et au niveau de chaque préfecture¹⁷³. Les indicateurs utilisés pour le secteur de l'éducation¹⁷⁴ ont fait apparaître que (i) « plus d'un million d'enfants en âge scolarisable (3-18 ans) restent dans le besoin d'assistance humanitaire dans le domaine de l'éducation, dont 204 000 en urgence¹⁷⁵. », et (ii) 24 sous-préfectures¹⁷⁶ « présentent une situation éducative particulièrement alarmante en raison d'un contexte sécuritaire volatile, de nombreuses écoles fermées, d'un déficit de capacités humaines et matérielles dans le milieu scolaire et de conditions de vie des communautés relativement précaires » (HNO, 2020).

II.1.2 Accès et équité de l'accès à l'enseignement

- Les données actuellement disponibles ne permettent pas d'estimer très précisément les taux d'accès et d'achèvement pour les différents cycles d'enseignement par les enfants centrafricains¹⁷⁷. Elles permettent néanmoins de faire apparaître clairement que le taux d'accès à l'enseignement secondaire est faible (§II.1.3.2), que les disparités régionales et socio-économiques sont fortes (§II.1.2.2) et que la scolarisation des filles est bien inférieure à celle des garçons (§II.1.2.3).

¹⁷² « Le Cluster Éducation est un forum officiel ouvert de coordination et de collaboration sur l'éducation dans les crises humanitaires. Le Cluster Éducation rassemble des ONG, des agences des Nations Unies, et d'autres partenaires dans le but commun d'assurer une éducation prévisible, bien coordonnée et équitable pour les populations touchées par les crises humanitaires. » Voir : <https://educationcluster.net/>

¹⁷³ Cette méthodologie tire profit de nombreuses données issues du *Multi-Sector Need Assessment*, de la *Standardized Monitoring and Assessment of Relief and Transitions 2018*, du rapport de l'analyse de la situation humanitaire sur les sites de déplacés réalisés en juillet 2019 par l'UNOCHA et le *Cluster Camp Coordination - Bien non alimentaire - Abri*, de la projection 2020 de la population Centrafricaine réalisée par l'ICASEES, etc.

¹⁷⁴ Les neuf indicateurs suivants ont été utilisés pour construire l'indice de sévérité dans le domaine de l'éducation : le taux d'écoles non-fonctionnelles ; le ratio élèves-enseignants ; le taux d'incidents sécuritaires ; le pourcentage de maitres-parents ; l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap ; le taux de fréquentation scolaire ; les stratégies de survie impliquant l'éducation ; la sécurité alimentaire ; et la prévalence de la diarrhée aiguë.

¹⁷⁵ Les ménages sont classés selon l'indice de sévérité (voir ci-avant) sur une échelle allant de un à cinq. Tous les enfants habitant dans les ménages qui ont un indice égal ou supérieur à trois sont classés comme personnes dans le besoin d'assistance humanitaire en éducation, et ceux qui ont un score de quatre ou cinq comme personnes en besoin d'éducation aigu ou en urgence.

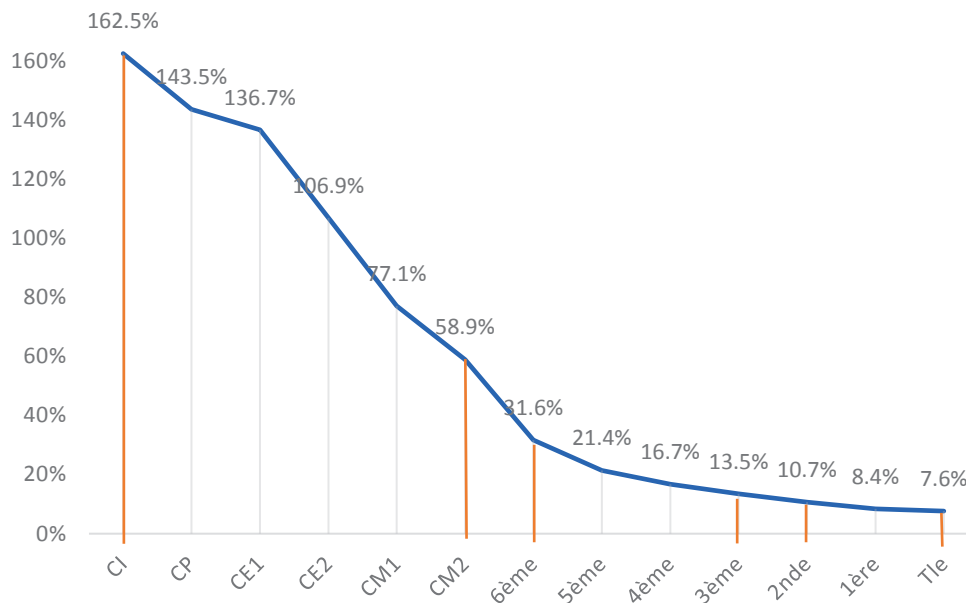
¹⁷⁶ Les sous-préfectures de Birao, Ouanda Djallé, Ouadda, Yalinga, Bria, Ippy, Bambari, Mingala, Bakouma, Alindao, Zangba, Mobaye, Kembé, Satema, Djémah, Zémio, Bambouti, Markounda, Batangafo, Paoua, Ngaoundaye, Kouï, Baboua, et Boda.

¹⁷⁷ Les taux calculés à partir du SIGE sont dépendants des projections de population (très incertaines) pour les numérateurs, tandis que les taux calculés à partir de l'enquête auprès des ménages ENMC 2018 sont souvent incohérents dans leurs tendances (problèmes d'échantillonnage et de pondération de cette enquête).

Notons que les analyses effectuées à partir des données de l'ENMC 2018 seront avantageusement remplacées par des analyses basées sur les données de l'enquête MICS 2019 lorsque celles-ci seront disponibles.

II.1.2.1 L'accès aux différents cycles d'enseignement

Graphique II-1 : Taux brut d'admission par niveau, 2018–2019



Source: SIGE 2018-2019 (numérateur) & PPM 2019 (dénominateur)

- Les taux bruts d'admission (TBA) calculés à partir des données du Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE) 2018–2019¹⁷⁸ pour le numérateur et des dernières projections de la population mondiale¹⁷⁹ (PPM, 2019) pour le dénominateur font clairement apparaître que les taux d'achèvement des cycles d'enseignement sont faibles¹⁸⁰ (59 % pour le cycle primaire ; 13,5 % pour le premier cycle du secondaire)¹⁸¹. Le taux d'accès aux deux cycles du secondaire est également faible (respectivement 32 % et 11 % pour le premier et le second cycle du secondaire) ; la transition entre les cycles primaire et secondaire est limitée. Signalons que ces taux ont aussi été calculés par genre et sont reportés plus loin ([Graphique IV-3](#)).

¹⁷⁸ Les TBA du cycle secondaire prennent en compte l'ETP formel.

¹⁷⁹ United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, [World Population Prospects 2019](#), (accès en février 2020)

¹⁸⁰ Les taux d'achèvement obtenus à partir des données du SIGE 2018-2019 (mêmes numérateurs) et des projections de population de l'ICASEES (dénominateurs différents) sont significativement inférieurs à ceux obtenus ici, ils sont respectivement de 55 %, 12 % et 7 % pour le cycle primaire et les deux cycles du secondaire (*Annuaire statistique 2018-2019* de la DGESP). Il serait utile de préciser ces taux avec les données de l'enquête MICS 2019 lorsqu'elles seront disponibles.

¹⁸¹ Rappelons que les TBA pour les premières et dernières années de chaque cycle correspondent aux taux d'accès et d'achèvement de ces cycles.

Tableau II-1 : Âge des élèves du cycle primaire en fonction de l'âge théorique, 2018–2019

Comparaison avec l'âge théorique	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
<	7,4%	6,2%	5,5%	6,3%	6,1%	5,6%
=	44,8%	37,1%	31,0%	28,6%	25,9%	21,5%
+1	29,7%	31,2%	28,5%	27,0%	24,9%	23,1%
+2	12,7%	16,3%	19,3%	18,2%	18,3%	18,9%
≥+3	5,4%	9,2%	15,7%	19,9%	24,8%	30,8%
N (âge déterminé)	285 498	239 539	234 348	176 252	125 371	100 127

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Note : les élèves avec un âge indéterminé ne sont pas pris en compte dans ces calculs

- Les taux bruts d'admission des premières années du cycle primaire sont supérieurs à 100 % ([Graphique II-1](#)) en raison de la forte proportion d'élèves sur-âgés. Ce phénomène s'observe dès la première année du cycle puisque près de la moitié des élèves du cours d'initiation (CI) ont un âge supérieur à l'âge théorique de 6 ans (30 % ont 7 ans ; 13 % ont 8 ans et 5 % ont 9 ans ou plus). Il s'explique par les forts taux de redoublement¹⁸² (§IV.1.2.1), les entrées retardées (§IV.1.2.2, et les années scolaires perdues à cause des conflits récents. En dernière année du cycle primaire (CM2), seulement 27 % des élèves ont un âge égal ou inférieur à l'âge théorique pour ce niveau (11 ans) tandis que 31 % ont au moins 3 ans de plus que cet âge (14 ans et plus).

II.1.2.2 Disparités régionales et disparités socio-économiques

- Les taux nets et bruts de scolarisation ont été calculés et décomposés par région et quintile de richesse à partir des données de l'ENMC¹⁸³ – afin de compléter le constat de la sous-section précédente et de mettre en évidence les disparités régionales et socio-économiques d'accès à l'éducation. En 2018, le taux brut de scolarisation (TBS) pour le cycle primaire était de 129 %¹⁸⁴ ; il était supérieur à sa valeur de 2012 (avant la crise ; 88 %¹⁸⁵). Il faut cependant noter que, selon l'ENMC, près d'un tiers des enfants en âge de fréquenter l'école primaire (6-11 ans) ne sont pas scolarisés (28,7%)¹⁸⁶. Le niveau élevé du TBS dans le cycle primaire reflète donc les taux de redoublement très élevés (§IV.1.2.1) et non une scolarisation universelle. Le taux brut de scolarisation pour les deux cycles du secondaire est très faible, à respectivement 41 % (premier) et 21 % (second)¹⁸⁷, ce qui confirme que la transition entre le cycle primaire et le cycle secondaire est limitée. Ces TBS sont inférieurs à la moyenne des pays de l'Afrique subsaharienne (respectivement 51% et 34 % pour le premier et le second cycle du secondaire¹⁸⁸). Rappelons que « les compétences fondamentales acquises durant les études secondaires peuvent être considérées comme essentielles pour l'évolution de la carrière, la citoyenneté active et la capacité de faire des choix

¹⁸² Seuls les nouveaux entrants sont pris en compte dans le calcul des TBA. Les redoublements n'ont donc pas d'effet sur le TBA en CI. Mais les redoublements répétés accroissent la population sur-âgée et impactent donc les TBA des niveaux suivants.

¹⁸³ Les données de population PPM 2019 – utilisées pour calculer les TBS et TNS à partir du SIGE – ne permettent pas d'effectuer de telles décompositions.

¹⁸⁴ Le TBS pour le cycle primaire en 2018-2019 calculé à partir des données du SIGE et des PPM 2019 est beaucoup plus élevé : 143 %.

¹⁸⁵ Base de données de l'institut statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en décembre 2019.

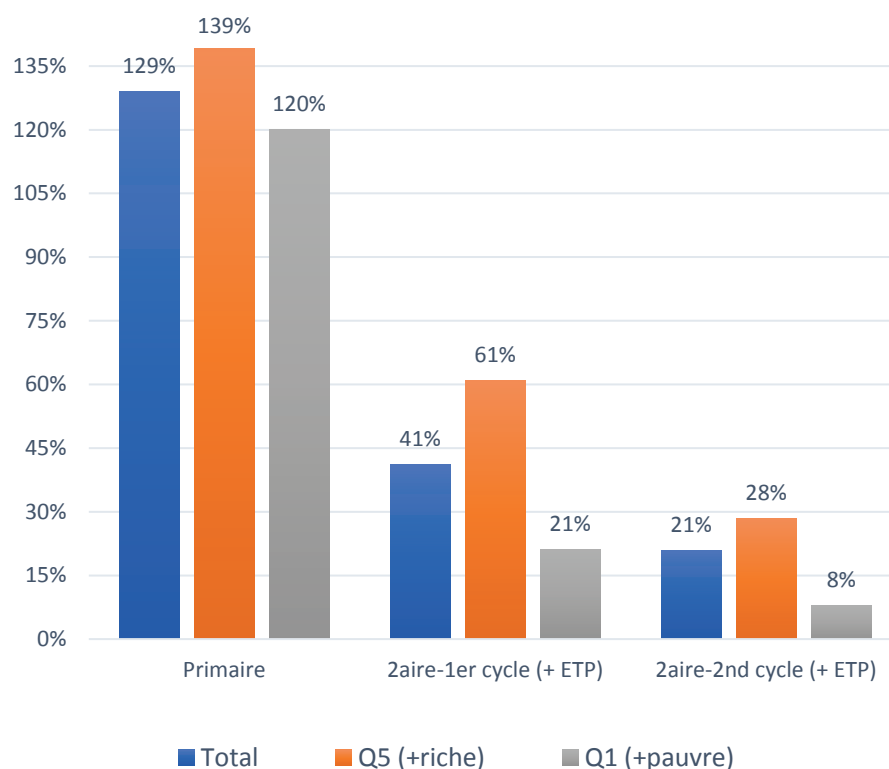
¹⁸⁶ Voir le [Tableau II-17](#) sur les enfants en dehors du système.

¹⁸⁷ Les TBS pour le premier et le second cycle du secondaire en 2018-2019 calculés à partir des données du SIGE et des PPM 2019 sont encore plus faibles à, respectivement, 25,8 % et 10,6 %.

¹⁸⁸ Base de données de l'institut statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en décembre 2019.

sûrs concernant sa propre santé. »¹⁸⁹ et que l'éducation secondaire est essentielle pour le développement des compétences de base requises sur le marché du travail ; les faibles taux de scolarisation dans le cycle secondaire réduisent donc l'employabilité des jeunes dans le secteur productif.

Graphique II-2 : Taux brut de scolarisation dans les cycles primaire et secondaire par quintile de richesse en 2018

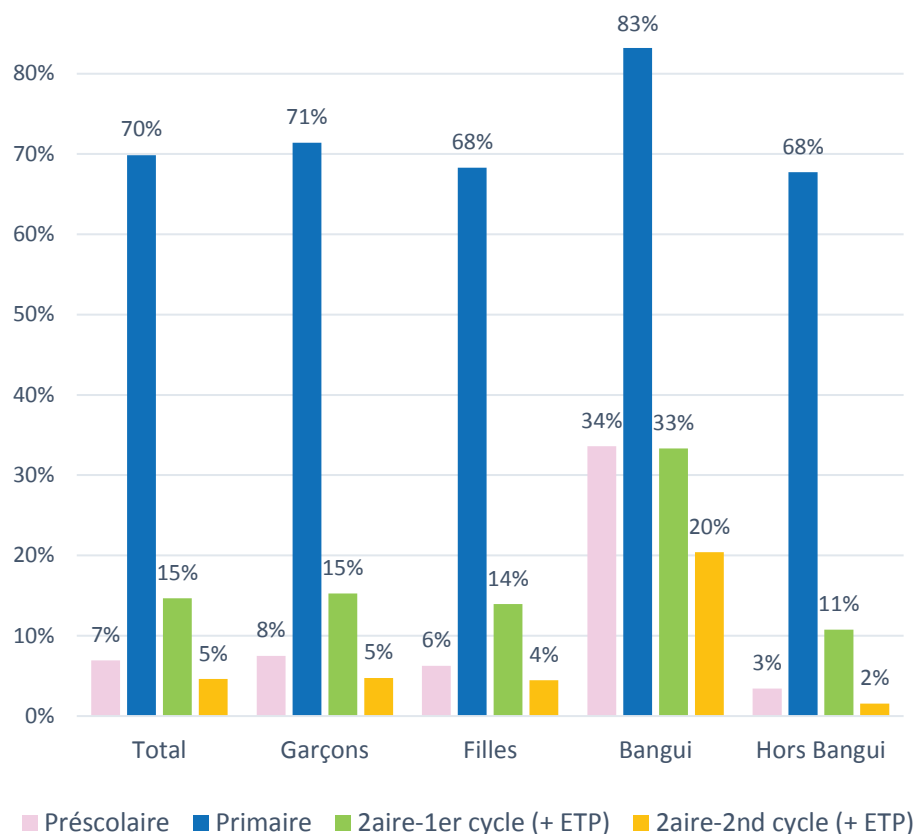


Source: ENMC 2018, calculs des auteurs

- L'écart d'accès à l'éducation entre les enfants des ménages qui appartiennent au premier et au dernier quintile de richesse est important et il tend à s'accroître à chaque niveau d'éducation : au primaire, le TBS est de 120 % pour les enfants des ménages les plus pauvres (Q1) contre 139 % pour ceux issus des ménages les plus riches (Q5) ; dans le premier cycle du secondaire, les TBS pour ces deux groupes sont respectivement de 21 % et 61% ; et dans le second cycle du secondaire, ils sont respectivement de 8% et 28%.

¹⁸⁹ UNESCO. 2015. [Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015](#) ; p.112.

Graphique II-3 : Taux net de scolarisation par région et genre en 2018



Source: ENMC 2018, calculs des auteurs

- Les taux nets de scolarisation (TNS) des différents cycles d'enseignement présentent, de façon encore plus marquée, toujours la même évolution : le TNS passe de 70 % en primaire à respectivement 15 % et 5 % pour le premier et le second cycle du secondaire¹⁹⁰. La comparaison des TNS pour Bangui et le reste de la RCA illustre les fortes inégalités territoriales d'accès au secondaire (§II.1.3.2) : pour le premier cycle du secondaire, le TNS est de 33 % à Bangui contre 11 % dans le reste de la RCA ; pour le second cycle du secondaire, il est pour ces zones, respectivement, de 20% et 2%¹⁹¹. L'inégalité d'accès à l'enseignement primaire apparaît plus limitée : le TNS est de 83 % à Bangui et 68 % dans le reste de la RCA. Enfin les TNS des filles sont plus faibles que ceux des garçons, mais l'écart est assez limité en comparaison des indicateurs présentés dans la sous-section suivante¹⁹².

¹⁹⁰ Les TNS pour le cycle primaire, le premier et le second cycle du secondaire en 2018-2019 calculés à partir des données du SIGE et des PPM 2019 sont encore plus faibles à, respectivement, 48,5 %, 4,0 % et 1,4 %.

¹⁹¹ Les proportions de jeunes scolarisés dans l'enseignement secondaire et issus de Bangui et du reste de la RCA sont probablement biaisées, respectivement à la hausse et à la baisse, puisque beaucoup de jeunes provinciaux doivent aller vivre à Bangui (hébergés dans la famille ou dans un logement loué) pour étudier dans le secondaire.

¹⁹² Cette différence pourrait s'expliquer en partie par un problème de pondération des données de l'ENMC 2018. Les analyses effectuées à partir de ces données seront avantageusement remplacées par des analyses basées sur les données de l'enquête MICS 2019 lorsque celles-ci seront disponibles.

II.1.2.3 La scolarisation des filles

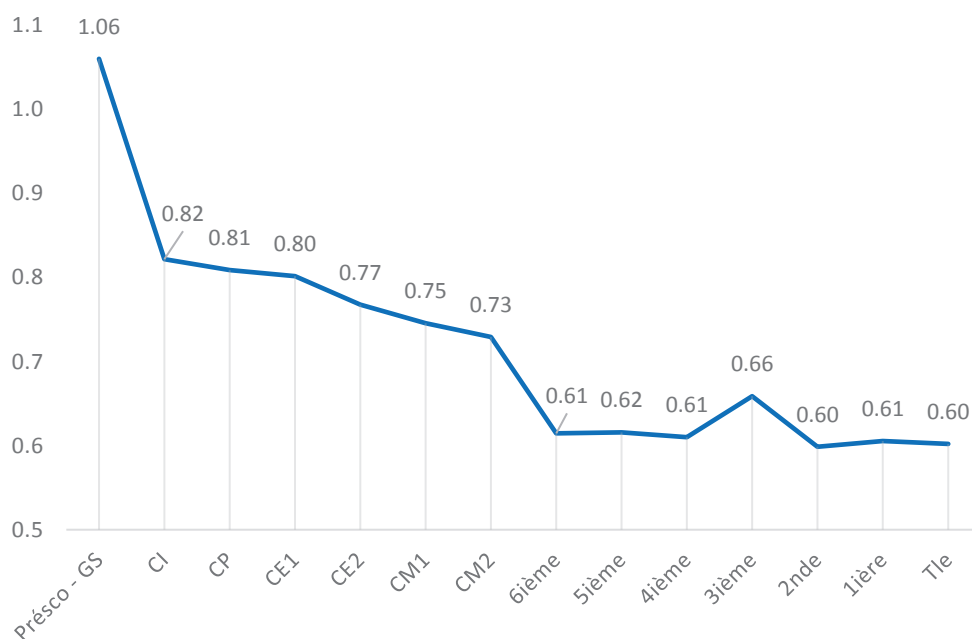
Tableau II-2 : Ratio filles-garçons par niveau d'enseignement

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Préscolaire	1,03	1,03	1,03	1,05
Primaire	0,77	0,76	0,78	0,78
Secondaire - 1 ^{er} cycle	0,64	0,61	0,58	0,62
Secondaire - 2 nd cycle	0,66	0,59	0,61	0,60

Source : SIGE 2018-2019

- Selon les données du Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE), le rapport entre le nombre de filles et de garçons scolarisés est significativement inférieur à un pour tous les niveaux d'enseignement, à l'exception du préscolaire¹⁹³. En 2018–2019, il y avait un peu moins de huit filles pour 10 garçons scolarisés dans le cycle primaire et environ six filles pour 10 garçons scolarisés dans le cycle secondaire. Ces chiffres sont assez stables pour les quatre dernières années scolaires. Ils ne s'expliquent pas par une différence entre les effectifs des filles et des garçons dans la population, comme le montre le graphique ci-dessous basé sur les taux bruts de scolarisation (TBS)¹⁹⁴.

Graphique II-4 : Indice de parité des TBS, par niveau, en 2018–2019



Source : SIGE 2018-2019 (numérateur) & PPM 2019 (dénominateur)

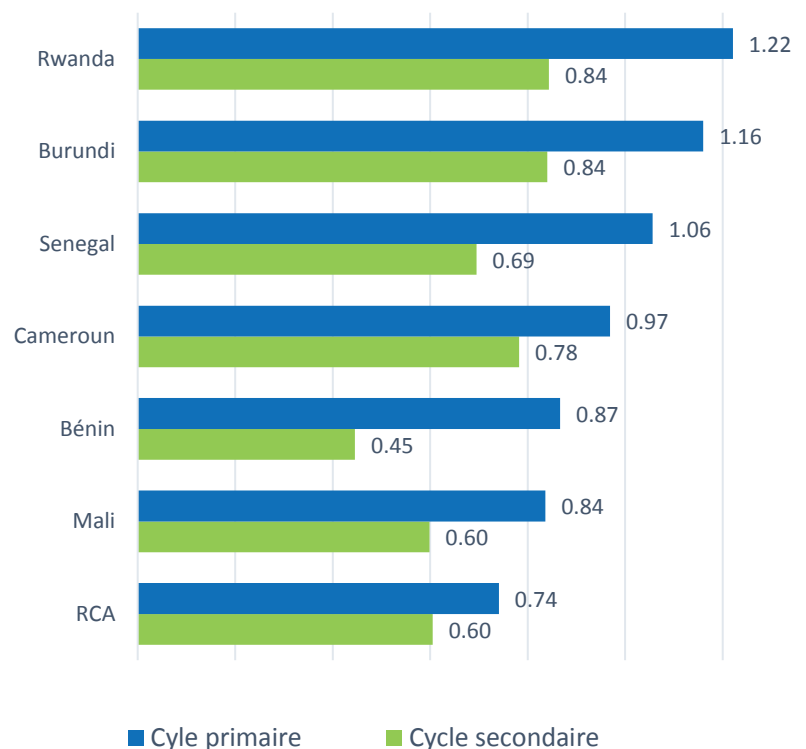
- Les données par niveau montrent que la scolarisation des filles est inférieure à celle des garçons dès l'entrée au CI : le ratio des taux bruts de scolarisation entre les filles et les garçons y est de 0,82 en 2018–2019. Ce ratio décroît lentement au cours du cycle primaire pour atteindre 0,73 en

¹⁹³ Alors que selon les projections de population utilisées le ratio entre le genre des enfants en âge d'être scolarisés est très proche de 1 (voir la partie I du PSE).

¹⁹⁴ L'indicateur de parité utilisé dans le graphique ci-dessous est corrigé des éventuelles différences entre les effectifs des filles et des garçons dans la population, puisque le TBS est le ratio entre l'effectif des élèves scolarisés à un niveau donné (quel que soit leur âge) et la population en âge d'être scolarisée à ce niveau.

dernière année (CM2), puis il chute nettement lors du passage au cycle secondaire (0,61 en 6^{ème}) pour ensuite rester autour de 0,6¹⁹⁵ (il n'y aurait pas de nouveau décrochage pour les filles entre le premier et le second cycle du secondaire).

Graphique II-5 : Indice de parité des taux d'achèvement pour le cycle primaire et le second cycle du secondaire



Source: SIGE 2018-2019 (RCA, calculs des auteurs) et base de données de l'ISU consultée en 2019

- Les indices de parité entre les filles et les garçons basés sur les taux d'achèvement des cycles primaire et secondaire sont respectivement de 0,74 et 0,60¹⁹⁶ en RCA. Le pays se place ainsi derrière les autres pays d'Afrique subsaharienne sélectionnés ci-dessus pour le cycle primaire, et en avant-dernière position pour le cycle secondaire. Il est éloigné des Objectifs de Développement Durable 4 (ODD4) qui ciblent l'achèvement universel des études primaire et secondaire de toutes les filles et les garçons d'ici 2030¹⁹⁷.
- Les acteurs du système éducatif centrafricain ont identifié les freins suivants à la scolarisation des filles¹⁹⁸ :
 - La pauvreté des ménages et les habitudes socio-culturelles (grossesses et mariages précoces ; assignation des filles aux tâches domestiques) ;

¹⁹⁵ Le léger pic observé pour la classe de 3^{ème} (0,66) n'a pas d'explication, d'autant qu'il ne s'observe pas les années précédentes (0,61 en 2017-2018).

¹⁹⁶ Les mêmes indicateurs calculés à partir de l'ENMC sont significativement différents (0,47 pour le cycle primaire et 0,54 pour le cycle secondaire) mais font également apparaître la même tendance.

¹⁹⁷ La [cible 1 de l'ODD 4](#) se définit ainsi : « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile ».

¹⁹⁸ Atelier de travail sur les thèmes transversaux du PSE du 13 décembre 2019.

- (ii) La distance éloignée des établissements (surtout pour l'enseignement secondaire) et l'insécurité qui en résulte ;
 - (iii) Les infrastructures scolaires peu adaptées aux filles (absence de latrines fonctionnelles et séparées) ;
 - (iv) Le manque de femmes dans le corps enseignant (voir §III.1.2.6) et de modèles de femmes ayant achevé des études secondaires ou supérieures ;
 - (v) Les violences basées sur le genre, les harcèlements sexuels, et l'impunité dont bénéficient leurs auteurs dans le système éducatif.
- Certains de ces éléments d'explication sont aussi apparus lors d'un groupe de discussion avec six collégiennes âgées de 13 à 20 ans du lycée de [Ndélé](#)¹⁹⁹. Ces jeunes filles ont toutes mis en avant leur difficulté d'étudier tout en se consacrant aux tâches domestiques qui leur sont attribuées au sein de leur ménage. C'était particulièrement le cas pour la plus âgée (20 ans), mariée depuis l'âge de 14 ans et qui avait un enfant de quatre ans. Une autre fille, âgée de 13 ans, a indiqué qu'elle arrêterait bientôt l'école car son père l'avait promise en mariage. Ces jeunes filles ont aussi souligné la difficulté d'étudier dans un lycée qui manque de salles de classe, de latrines fonctionnelles, et d'enseignants qualifiés²⁰⁰. Enfin, ces filles ont dit connaître d'autres filles auxquelles des enseignants ont proposé d'échanger des faveurs sexuelles contre de bonnes notes ; elles ont confirmé qu'il s'agit d'une pratique assez courante.

II.1.2.4 Les enfants à besoins spécifiques

- Selon le *Rapport mondial sur le handicap* (RMH) de 2011, « on estime entre 93 millions et 150 millions, le nombre d'enfants (de 0 à 14 ans) handicapés » dans le monde²⁰¹. En République centrafricaine, selon le *Plan de Réponse Humanitaire* (PRH) de 2020, 156 000 enfants âgés de trois à 18 ans seraient en situation de handicap²⁰². Les enfants handicapés, et plus généralement les enfants à besoins spécifiques, « sont moins susceptibles d'entrer à l'école et moins nombreux, en proportion, à y rester et à y progresser. Pour les enfants, comme pour les adultes, la corrélation entre un niveau d'instruction faible et le fait d'être handicapé est souvent plus forte que la corrélation entre un niveau d'instruction faible et d'autres caractéristiques, telles que le genre, le fait d'habiter en zone rurale ou une situation de pauvreté économique » (RMH, p.230). L'accès à l'école des enfants à besoins spécifiques est souvent limité par un manque de compréhension de leurs besoins, d'enseignants formés, de soutien en classe, de ressources pédagogiques et d'infrastructures adaptées.
- Selon les données de l'annuaire statistique de 2018–2019 du MEPS, environ 140 000 enfants scolarisés dans les cycles primaire et secondaire seraient des enfants orphelins et vulnérables (enfants de la rue, enfants déplacés, et enfants libérés par les groupes armés). La population des enfants à besoins spécifiques est cependant bien plus importante puisqu'elle comprend aussi les enfants avec un handicap physique (moteur, auditif ou visuel) ou psychique (y compris les chocs post-traumatiques), lesquels sont nombreux dans un pays qui sort de plusieurs années

¹⁹⁹ Préfecture de Bamingui-Bangoran, région Fertit (n°5) ; visite de terrain en 12/2019.

²⁰⁰ Sur 23 enseignants, 22 étaient des vacataires et le seul titulaire était absent depuis la rentrée.

²⁰¹ Selon ce rapport, le handicap est « un terme vaste, qui recouvre les déficiences, les limitations fonctionnelles et les restrictions de participation, et se rapporte aux aspects négatifs de l'interaction entre un individu ayant un problème de santé et les facteurs contextuels (environnementaux et personnels) », et « les termes 'éducation des personnes présentant des besoins spécifiques', 'besoins éducatifs spécifiques' et 'éducation spécialisée' se réfèrent à une catégorie plus vaste que l'éducation des enfants handicapés : ils se rapportent aussi aux enfants ayant d'autres besoins, par exemple à cause de désavantages dus à leur sexe, à leur origine ethnique, à la pauvreté, à des traumatismes de guerre ou au fait qu'ils sont orphelins. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) estime qu'entre 15 et 20 % des apprenants ont des besoins éducatifs spécifiques à un moment ou à un autre de leur cycle scolaire. Néanmoins, les personnes handicapées n'ont pas toutes des besoins éducatifs spécifiques. »

²⁰² Le Plan de Réponse Humanitaire (PRH 2020) a été publié en décembre 2019.

de conflits armés. L'absence de données sur ces catégories d'enfants ne permet pas une bonne compréhension du phénomène et complique l'élaboration de politiques publiques adaptées²⁰³.

- Les acteurs du système éducatif ont identifié les barrières suivantes qui affectent l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les écoles en RCA²⁰⁴ :
 - (i) Les difficultés d'accessibilité aux établissements scolaires : ceux-ci sont peu ou pas adaptés à l'accueil des enfants à besoins spécifiques ;
 - (ii) Des enseignants peu outillés pour prendre en compte les différences individuelles des enfants ;
 - (iii) Les croyances et préjugés négatifs de la société et des familles²⁰⁵.

II.1.3 L'accessibilité des établissements scolaires

- Les difficultés pour accéder à l'éducation en République centrafricaine, un pays qui sort de plusieurs années de conflits, sont renforcées par ses caractéristiques géographiques (faible densité de population, voies de communication limitées). Offrir un accès à l'éducation primaire (§II.1.3.1) et secondaire (§II.1.3.2) aux enfants des communautés les plus enclavées, isolées, et vulnérables est un défi majeur de la politique éducative (758 000 personnes vivent dans des communes difficilement accessibles selon le PRH 2020, p.32).

II.1.3.1 Les établissements du cycle primaire (F1)

(a) Disponibilité des salles de classe pour le cycle primaire

- Pour le cycle primaire, les unités d'observation du Système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) de la RCA sont les *écoles de direction* (ensemble des classes rattachées à une même direction) et non les écoles géophysiques (ensemble des salles de classe appartenant au même groupe scolaire). Dans un nombre significatif de cas, deux écoles de direction occupent une même école géophysique, chacune pendant une demi-journée (*double vacation*²⁰⁶). Cependant le SIGE ne contient aucune information sur les écoles géophysiques²⁰⁷. Comme les salles de classe sont comptabilisées pour chaque école de direction, elles le sont donc doublement lorsque deux écoles de direction partagent la même école géophysique²⁰⁸. Les nombres de salles de classe dénombrés à partir du SIGE et reportés dans les annuaires statistiques de la Direction Générale des Études, des Statistiques et de la Planification (DGESP) surestiment donc le nombre réel de salles de classe (physiques) disponibles.

²⁰³ En plus de ces problèmes liés à l'école, le [Rapport mondial sur le handicap](#) identifie également des problèmes systémiques qui constituent un obstacle à l'enseignement des personnes en situation de handicap. Par exemple, la responsabilité de l'éducation de ces enfants est souvent partagée entre plusieurs ministères ce qui peut engendrer « une discrimination supplémentaire à l'encontre des enfants handicapés, et détourner l'attention portée à l'éducation et à l'inclusion pour se focaliser sur le traitement et l'isolement social ». Par ailleurs, la création d'opportunités d'éducation inclusive est limitée par « l'inadéquation des ressources financières pour fournir des services à tous les élèves handicapés ».

²⁰⁴ Atelier de travail sur les thèmes transversaux du PSE du 13 décembre 2019.

²⁰⁵ Par exemple, selon des participants à l'atelier de travail (voir ci-avant), les enfants albinos seraient considérés dans la société centrafricaine comme des sorciers.

²⁰⁶ Le terme *double vacation* est réservé dans ce rapport à l'utilisation d'une salle de classe lors de la vacation du matin et celle de l'après-midi. Ce peut être le cas lorsqu'une école géophysique est utilisée par deux écoles de direction, mais aussi lorsqu'une école de direction utilise ses salles le matin et l'après-midi avec des enseignants et des élèves différents. Une salle est utilisée en *double flux* lorsque deux groupes d'élèves distincts s'y succèdent au cours d'une même vacation et avec le même enseignant.

²⁰⁷ Aucun identifiant ne permet de rattacher une école de direction à une école géophysique.

²⁰⁸ Des salles de classe sont aussi utilisées en double flux : le temps d'une vacation est réparti entre deux groupes d'élèves. Aucune information n'est disponible dans le SIGE à ce sujet.

Tableau II-3: Écoles géophysiques et salles de classe de F1

		1 seule direction	>1 direction		Total
			N	%	
Ecoles	RCA hors Bangui	2 672	138	5%	2 810
	Bangui	154	17	10%	171
	Total	2 826	155	5%	2 981
Salles de classes	RCA hors Bangui	9 399	788	8%	10 187
	Bangui	1 660	308	16%	1 968
	Total	11 059	1 096	9%	12 155
Elèves	RCA hors Bangui	815 816	182 971	18%	998 787
	Bangui	108 054	60 856	36%	168 910
	Total	923 870	243 827	21%	1 167 697

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Un algorithme a été élaboré afin de tenter d'identifier à partir des données du SIGE les écoles géophysiques et d'estimer le nombre réel de salles de classe actuellement utilisées en RCA (sans double compte). Cet algorithme est basé sur la comparaison des noms des écoles de direction²⁰⁹, de leur localisation (même secteur scolaire) et du nombre total de salles de classe déclarées (identique). La mauvaise qualité des données du SIGE²¹⁰ ne peut pas permettre un dénombrement précis des écoles géophysiques, mais les résultats de l'algorithme montrent cependant que les écoles géophysiques utilisées par deux écoles de direction sont l'exception et non pas la règle : seulement 155 écoles géophysiques utilisées en [double vacation](#) par 310 écoles de direction ont été identifiées²¹¹. Ces écoles géophysiques comprennent 1 070 salles de classe sur un total de 12 155 (9 %) salles *sans double compte*²¹². Un peu plus du quart des salles de classe utilisées par deux écoles de direction (N=308, 28 %) sont localisées dans l'inspection académique de Bangui. Ces salles représentent 16 % des salles de l'IAB ; elles sont localisées dans 10 % des écoles géophysiques et accueillent 36 % des élèves de cette zone.

²⁰⁹ Les noms doivent être semblables à un nombre, une lettre ou un genre près pour que deux écoles de direction soient considérées comme appartenant au même groupe scolaire ; par exemple : École Cotonaf Mixte A et B ; École Saint-Jean Garçons et Filles.

²¹⁰ Par exemple, les noms d'école, de village, etc. sont souvent incorrectement orthographiés ; les nombres de salles de classe, d'enseignants, d'élèves sont parfois incohérents entre eux ; etc.

²¹¹ Il s'agit d'un seuil inférieur ; l'algorithme ne permet d'identifier que les cas les plus évidents d'écoles géophysiques partagées. Notons, en outre, que dans certains cas, un seul groupe scolaire est partagé par plusieurs écoles de direction mais en simple vacation, comme par exemple dans l'école de Koudougou (Bangui, PK5) dont les 42 salles sont utilisées au même moment par quatre écoles de direction distinctes. Enfin, les données reportées ici ne concernent que les salles utilisées en double vacation par deux écoles de direction, mais nous verrons plus loin que des salles sont aussi utilisées en double vacation par une même école de direction.

²¹² Autrement dit, le nombre total de salles de classe de primaire dénombrées dans le SIGE est de 13 251, mais si l'on tient compte des salles comptées deux fois (1 070), alors le nombre réel de salles disponibles est de 12 155.

Tableau II-4 : Nombre et type de salles de classe pour le cycle primaire

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Total	12 155	10 187	1 968	9 236	8 273	963	2 919	1 914	1 005
<i>dont "En bon état"</i>	77%	73%	96%	72%	70%	94%	91%	87%	98%
Type de salles									
En dur	41%	37%	60%	38%	35%	61%	49%	44%	59%
Semi-dur	35%	36%	31%	33%	34%	28%	40%	42%	35%
Hangar	24%	27%	7%	28%	30%	7%	11%	13%	7%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Parmi les 12 155 salles de classe susceptibles d'accueillir les élèves du cycle primaire, 77 % (N=9 331) sont répertoriées comme « en bon état »²¹³ (96 % de celles de l'IAB ; 73 % de celles du reste de la RCA). Environ deux salles de classe sur cinq (41 % ; N=4 976) sont construites en dur ; un peu plus d'un tiers (35 % ; N=4 269) en semi-dur, et environ un quart (24 % ; N=2 905) sont de simples hangars²¹⁴. Ces chiffres sont détaillés par inspection académique dans le [Tableau A.2](#) de l'Annexe A.I-2.

Tableau II-5 : Nombre d'élèves du cycle primaire par salle de classe

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Par salle (<i>total</i>)	96	98	86	106	106	112	63	65	61
Par salle "en bon état"	125	134	89	147	151	119	70	75	62

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Il n'y aurait en moyenne qu'une salle de classe disponible pour 96 élèves de primaire en RCA ; un ratio qui est logiquement assez proche du ratio élèves-enseignant (§III.1.2.7(a)). Ce chiffre est beaucoup plus élevé dans le secteur public (une salle pour 106 élèves) que dans le secteur privé (une salle pour 63 élèves). Si seules les salles de classe considérées comme « en bon état » sont prises en compte, alors seulement une salle pour 125 élèves est disponible en moyenne en RCA (une salle pour 147 élèves dans le secteur public).

(b) Utilisation des salles de classe du cycle primaire

- Il est difficile de connaître l'intensité de l'utilisation des salles de classe (nombre de groupes d'élèves distincts qui utilisent la salle lors d'un jour ouvré) car aucune information à ce sujet n'est reportée dans le SIGE. Souvent, deux groupes d'élèves d'une même école de direction se succèdent dans les salles de classe, soit dans le cadre de la même vacation²¹⁵ ([double flux](#)), donc avec le même

²¹³ Les classes qui ne sont pas *en bon état* sont néanmoins utilisées dans certains cas et ne le sont pas dans d'autres. La définition du SIGE est donc peu opérationnelle.

²¹⁴ Notons que les simples hangars représentent seulement 7 % des salles de l'IAB.

²¹⁵ Des écoles fonctionneraient même en double vacation et double flux : les salles sont alors utilisées par quatre groupes d'élèves au cours de la journée. Il a été rapporté que c'est le cas dans certaines écoles de Bangui lors de la revue sectorielle qui s'est tenue à Bangui en octobre 2019. Un représentant de l'ONG NRC a aussi cité le cas du maître-parent unique de l'école Manga, située dans la préfecture de Bamingui-Bangoran, pris en charge avec un financement de l'UNICEF. Cette école a un cycle complet et un effectif de 191 élèves ; elle est organisée en trois flux : deux flux le matin (CI et CP de 7h 30 à 9h30, puis CE1 et CE2 de 10h à 12h) et un flux l'après-midi (CM1 et CM2 jusqu'à 17h).

enseignant, soit dans celui d'une [double vacation](#), donc avec deux enseignants distincts. Les doubles flux résultent d'une pénurie d'enseignant²¹⁶ ; il n'y a pas de moyen de les repérer avec les données du SIGE. En revanche, le nombre de salles de classe utilisées en double vacation dans le cadre d'une seule école de direction²¹⁷ peut être approximé en comparant le nombre d'enseignants et le nombre de salles, total ou « en bon état »²¹⁸. Lorsqu'il y a plus d'enseignants dans l'école que de salles de classe, alors il est très probable qu'au moins une partie des salles de classe soient utilisées en double vacation. Dans le cas inverse, les salles de classe sont probablement seulement utilisées en simple vacation et pourraient donc l'être plus intensivement, en double vacation, si des enseignants supplémentaires étaient nommés dans l'école.

Tableau II-6 : Écoles de Fondamental 1 avec un nombre total d'enseignants inférieur au nombre total de salles de classe

		Nb enseignants < Nb total salles		Nb enseignants < Nb salles "bon état"		Total
		N	%	N	%	
Ecoles	RCA hors Bangui	1 970	70%	1 172	42%	2 810
	Bangui	95	56%	88	51%	171
	Total	2 065	69%	1 260	42%	2 981
Salles de classe	RCA hors Bangui	7 211	71%	4 816	47%	10 187
	Bangui	1 147	58%	1 071	54%	1 968
	Total	8 358	69%	5 887	48%	12 155

Source: SIGE 2018-2019, calculs des auteurs

- Dans presque sept écoles sur dix de RCA (lesquelles regroupent une proportion identique de salles de classe), le nombre total d'enseignants est inférieur ou égal au nombre total de salles de classe. Corollairement, seulement trois écoles sur dix seraient utilisées en double vacation ; cette proportion est plus élevée pour l'IAB (44 % des écoles). Lorsque seules les salles de classe considérées comme étant « en bon état »²¹⁹ sont prises en compte, alors encore un peu plus de quatre écoles sur dix (42 % des écoles regroupant 47 % des salles de classe de F1) apparaissent susceptibles d'être utilisées pour une seconde vacation dans la journée si des enseignants y sont affectés (et s'il y a une demande importante).

²¹⁶ Un enseignant doit partager un effectif trop important en deux flux.

²¹⁷ Par construction, les écoles géophysiques qui abritent deux écoles de direction sont en double vacation. Ce cas a été traité dans la sous-section précédente (§II.1.3.1(a)). Les écoles qui n'abritent qu'une seule direction sont au nombre de 2 826.

²¹⁸ Dans ce cas, par construction, seules les écoles qui disposent d'au moins d'une salle de classe « en bon état » sont prises en compte.

²¹⁹ Cela exclut, entre autres, la grande majorité des hangars.

(c) Les écoles primaires à cycle incomplet

Tableau II-7 : Écoles primaires à cycle incomplet

	Ecoles	Elèves
Complet	71%	89%
CI à CM1	6%	3%
CI à CE2	13%	5%
CI à CE1	6%	2%
Autres	4%	1%
N	3 141	1 168 377

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Lors de l'année scolaire 2018-2019, 29 % des écoles primaires de RCA proposaient des cycles incomplets, c'est-à-dire qu'elles ne couvraient pas tous les niveaux, du CI au CM2. Ces écoles sont de plus petite taille que les écoles à cycle complet ; seuls 11 % des élèves du cycle primaire y étaient donc scolarisés. Le fait apparaît que les écoles à cycle incomplet sont rares dans l'IA de Bangui (14 écoles ; 7 %) mais très répandues dans les IA du Centre-Est (41 %), du Nord-Est (44 %) et du Sud-Est (41 %).
- À titre d'exemple, seuls les niveaux CI à CE2 sont proposés à l'école primaire Yangou-Berlo, située dans la préfecture de Bamingui-Bangoran, à 14 kilomètres de [Ndélé](#)²²⁰. En 2019–2020, l'effectif de cette école communautaire créée en 2012 est de 58 élèves²²¹, avec un seul [maitre-parent](#) comme enseignant. Les élèves de CI et CP ont cours de 7h à 10h et ceux de CE1 et CE2 de 10h à 12h. À partir du CM1, les élèves doivent se rendre chaque jour dans une autre école primaire, la plus proche étant à 5 kilomètres.

II.1.3.2 Les établissements du cycle secondaire général (F2 et SG)

(a) Les types d'établissements du secondaire

Tableau II-8 : Établissements secondaires de RCA par type et secteur en 2018–2019

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Lycée	102	62	40	47	38	9	55	24	31
CES	20	17	3	5	5		15	12	3
CEG+	73	57	16	45	43	2	28	14	14
CEG-	16	10	6	1	1		15	9	6
2nd cycle	2		2	1		1	1		1
Total	213	146	67	99	87	12	114	59	55

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Note : CEG+ : CEG ou CEG+classe de 2nde / CEG- : CEG sans classe de 3ième

²²⁰ Visite de l'équipe du PSE en décembre 2019.²²¹ Cependant les inscriptions n'étaient pas achevées en décembre 2019, lors de la visite de l'équipe PSE, et les cours n'avaient pas encore commencé car le maître-parent attendait le paiement de ses arriérés de salaire de l'année précédente.

- Selon les données du SIGE 2018–2019, il y avait 213 établissements d'enseignement secondaire général actifs au cours de l'année scolaire 2018–2019. Près de la moitié (N=102) de ces établissements couvraient l'ensemble du cycle secondaire (lycées), de la classe de 6^{ème} à celle de terminale ; 20 étaient des collèges d'enseignement secondaire (de la classe de 6^{ème} à celle de 1^{ère}) ; 73 étaient des collèges d'enseignement général (CEG+), parfois avec aussi une classe de seconde (sept établissements²²²) ; 16 établissements (CEG-) ne couvraient que les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} (N=6) et parfois de 4^{ème} (N=10) ; enfin, seulement deux établissements de Bangui ne couvraient que le second cycle du secondaire²²³.
- Soixante-sept établissements secondaires (31 %) sont situés à Bangui ; ils accueillent 39 % de l'ensemble des élèves du secondaire (44 376 élèves sur 165 288 ; voir le [Tableau A.4](#) de l'Annexe A.II-1). Cette dernière proportion est très différente selon le cycle : respectivement 34 % et 58 % des élèves du premier et du second cycle du secondaire sont scolarisés dans un établissement de l'IAB (voir les [Tableau A.5](#) et [Tableau A.6](#)).
- Un peu plus de la moitié des établissements d'enseignement secondaire général appartiennent au secteur privé (114 sur 213), mais ils n'accueillent qu'un peu plus du quart (27 %) des effectifs de ce cycle. Les établissements privés sont donc en moyenne de plus petite taille que ceux du public. Ce phénomène est encore plus marqué à Bangui : 55 des 67 établissements sont des établissements privés²²⁴ (82 %) mais ils accueillent seulement 30 % des effectifs du secondaire (19 164 élèves sur 64 521 ; voir le [Tableau A.4](#)).
- Les neuf lycées publics de Bangui accueillent 44 599 élèves et regroupent respectivement 23 % et 42 % des effectifs nationaux des premier et second cycles du secondaire. A l'inverse, la préfecture de [Bamingui-Bangoran](#) (43 229 km², soit un peu plus que la superficie de la Suisse et 1,5 fois celle du Burundi²²⁵) ne dispose que de deux établissements publics d'enseignement secondaire : le Lycée de [Ndélé](#) (2 117 élèves en 2018–2019 ; le seul établissement avec un second cycle complet) et le CEG de [Bamingui](#) (238 élèves ; à 120 km de Ndélé) qui dispose d'une classe de seconde (seulement six élèves en 2018–2019). Selon les informations recueillies sur place, il y aurait aussi un collège privé à Ndélé mais il n'est pas répertorié dans le SIGE. La répartition des établissements par préfecture est reportée dans le [Tableau A.7](#).

²²² L'un de ces sept établissements disposait, selon le SIGE, d'une classe de 1^{ère} mais pas de classe de 2^{nde}.

²²³ Le Lycée Scientifique Cheikh Hamdan Ben Rachid Al Mak et le Séminaire Interdiocésain Saint-Paul.

²²⁴ Notons qu'un 68^{ème} établissement privé n'est pas présent dans le SIGE : le Lycée Français Charles de Gaulle de Bangui ne renvoie pas les questionnaires du SIGE. Son effectif serait d'environ 500 élèves.

²²⁵ Respectivement 41 277 km² (Suisse) et 27 834 km² (Burundi).

(b) La disponibilité des différentes filières du second cycle du secondaire

Tableau II-9 : Établissements d'enseignement secondaire avec des classes de terminale et filières disponibles, par préfectures

	Établissements publics et privés			Établissements publics		
	Total	≥1 Tle C/D	≥1 Tle B	Total	≥1 Tle C/D	≥1 Tle B
Lobaye	5	0	2	4	0	2
Ombella-Mpoko	15	7	11	5	2	2
Mambéré-Kadei	4	3	3	3	2	2
Nana-Mambéré	4	0	0	1	0	0
Sanga-Mbaéré	2	1	1	1	1	1
Ouham	4	1	1	2	1	1
Ouham-Pendé	7	4	3	5	2	2
Kémo	5	1	2	3	1	1
Nana-Gribizi	1	0	0	1	0	0
Ouaka	3	1	1	3	1	1
Bamingui-Bangoran	1	0	0	1	0	0
Vakaga	1	0	0	1	0	0
Haute-Kotto	1	0	1	1	0	1
Haut-Mbomou	2	0	0	2	0	0
Mbomou	4	2	2	2	1	1
Basse-Kotto	3	1	0	3	1	0
Bangui	42	27	31	9	5	4
Total	104	48	58	47	17	18

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Parmi les 104 établissements secondaires, publics et privés, qui disposaient d'au moins une classe de terminale en 2018–2019, un peu plus de la moitié avaient au moins une classe de terminale B (filière économie) et moins de la moitié (48) avaient au moins une classe de terminale scientifique (C ou D). Si seuls les établissements publics sont considérés, alors ces nombres sont, respectivement, de 47 établissements avec au moins une classe de terminale, dont 18 avec au moins une classe de terminale B, et 17 avec au moins une classe de terminale scientifique.
- Parmi les 16 préfectures de République centrafricaine²²⁶, sept d'entre elles ne disposent d'aucun établissement secondaire public ou privé avec une filière scientifique (dont les trois préfectures de la région Fertit au nord du pays²²⁷) et six ne disposent d'aucun établissement avec une filière économique (dont cinq n'ont pas non plus de filière scientifique). De nombreux élèves centrafricains, lorsqu'ils ont accès à un établissement d'enseignement secondaire, n'ont pas d'autre orientation possible que la filière littéraire (A).

²²⁶ Bangui est une commune autonome qui n'appartient à aucune préfecture.²²⁷ La Bamingui-Bangoran, la Vakaga et la Haute-Kotto (voir la [Figure 2](#)).

(c) Disponibilité des salles de classe pour le cycle secondaire

Tableau II-10 : Nombre et type de salles de classe pour le cycle secondaire

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Total	1 853	1 104	749	854	606	248	999	498	501
<i>dont "En bon état"</i>	94%	94%	95%	89%	91%	85%	99%	98%	99%
Type de salles									
En dur	74%	72%	76%	77%	72%	90%	71%	72%	70%
Semi-dur	24%	25%	23%	20%	24%	10%	28%	26%	29%
Hangar	2%	3%	1%	3%	4%	0%	1%	1%	1%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Presque toutes les salles de classe qui accueillent les élèves du cycle secondaire sont considérées comme « en bon état » (94 %) et les trois quarts d'entre elles sont construites en dur. Le secteur privé dispose de plus de salles de classe (N=999) que le secteur public (N=851) ; respectivement 99 % et 89 % de ces salles sont « en bon état ». Ces chiffres sont détaillés par inspection académique dans le [Tableau A.8](#) de l'Annexe A.II-1.

Tableau II-11 : Nombre d'élèves du cycle secondaire par salle de classe

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Par salle (<i>total</i>)	85	84	86	133	113	182	44	49	39
Par salle "en bon état"	90	89	91	149	124	214	44	50	39

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Le nombre d'élèves du secondaire par salle de classe est plus de trois fois plus élevé dans les établissements du cycle secondaire du secteur public (N=133) que dans ceux du secteur privé (N=44). À Bangui, les établissements ne disposent en moyenne que d'une salle de classe pour 182 élèves (et une salle « en bon état » pour 214 élèves).

II.1.3.3 L'éducation en situation d'urgence

(a) L'accueil des enfants en situation de besoin d'assistance humanitaire dans le domaine de l'éducation

- La République centrafricaine se relève de plusieurs années de conflits politiques et armés qui ont eu un impact extrêmement négatif sur le système éducatif (§II.1.1). Des interventions d'éducation en situation d'urgence ont été mises en œuvre pour tenter de maintenir l'accès à l'éducation des enfants centrafricains. En particulier, les *Espaces Temporaires d'Apprentissage et de Protection des Enfants* (ETAPE) contribuent au maintien et à la réintégration dans le système scolaire des enfants déplacés²²⁸. Il s'agit de grandes tentes installées sur les sites de déplacés et utilisées

²²⁸ « Ces structures qui sont, en effet, une réponse d'urgence, permettent de regrouper, surveiller et protéger les enfants, tout en leur transmettant des connaissances scientifiques et des compétences de vie, en garantissant un appui psychosocial

comme salles de classe pour assurer aux enfants un accès continu à l'éducation. Le programme scolaire officiel y est suivi et des activités psychosociales et récréatives sont offertes aux enfants. Les enseignants, pour la plupart des maîtres-parents, reçoivent des formations pour enseigner. En 2019, 20 932 enfants âgés de 3 à 17 ans (dont 46 % de filles) étaient scolarisés dans 156 ETAPE localisées sur huit sites de déplacés de Bria (Haute Kotto), Kaga Bandoro (Nana Gribizi) et Paoua (Ouham Pende)²²⁹. Par comparaison, « en novembre 2017, on dénombrait 315 ETAPE dans 18 localités, dans les huit préfectures, réparties sur 66 sites et écoles (28 écoles et 38 sites). »²³⁰. Afin d'intégrer les élèves des ETAPE dans le système éducatif formel, les ETAPE sont progressivement rattachées aux écoles existantes : une ETAPE devient alors une école satellite, une annexe, d'une école publique située à proximité du site des déplacés. Une autre intervention de l'UNICEF consiste à renforcer des écoles publiques situées dans les zones où vivent et arrivent des populations déplacées ou « retournées ». En 2019, 48 000 enfants de ces familles (dont 43 % de filles) ont ainsi pu être accueillis²³¹. Les capacités d'accueil de 60 écoles localisées dans neuf préfectures²³² ont été accrues grâce à la construction de 154 salles de classe d'urgence (hangars améliorés)²³³.

- Par ailleurs, des mesures préventives ont également été prises pour pouvoir « augmenter rapidement la capacité des écoles existantes afin de permettre aux communautés hôtes de faire face à un afflux d'enfants déplacés et garantir la continuité de leur scolarité »²³⁴ :
 - (i) Des matériels d'éducation en urgence ont été prépositionnés par l'UNICEF, c'est-à-dire mis à la disposition des inspections académiques. Il s'agit de kits scolaires, de kits pour l'encadrement de la petite enfance et de kits récréatifs destinés à répondre aux besoins de la communauté en cas d'urgence. Ainsi en 2019, 1 000 *Schools-in-Box* (SiB) ont été pré-positionnées dans quatre bureaux de zone de l'UNICEF ainsi qu'à Bangui et ont permis de d'apporter un appui en éducation d'urgence à plus de 40 000 enfants nouvellement affectés par la crise (déplacés, retournés et enfants des communautés hôtes) et 1 000 enseignants.
 - (ii) Des mécanismes d'alerte précoce ont été mis en place pour permettre une circulation rapide de l'information et faciliter la prise de décision. En situation d'urgence, la célérité avec laquelle l'information parvient aux décideurs détermine la célérité de l'action, et permet de sauver des vies et d'assurer une réponse efficace et efficiente. Seize cadres des huit inspections académiques, choisis comme points focaux par la Cellule d'Urgence du MEPS, ont été formés en 2018 à l'évaluation rapide des besoins d'éducation et sont donc chargés de mettre en œuvre le mécanisme d'alerte précoce.
- Un programme d'enseignement par la radio ciblant les enfants difficiles à atteindre, les enfants déplacés ou retournés, et les enfants avec des temps d'apprentissage insuffisants a été lancé en RCA le 20 décembre 2019 pour une période de neuf mois. Ce programme permet de donner l'accès à l'éducation aux enfants les plus touchés par les conséquences de la crise traversée par

et enfin la réintégration dans le système d'éducation formel. » (*Cadre Stratégique Opérationnel – Éducation en Situation d'Urgence* (dit Plan d'Urgence) ; MEPSTA & Cluster éducation ; Juillet 2018)

²²⁹ Chiffres fournis par l'UNICEF.

²³⁰ *Analyse du secteur de l'éducation* ; UNICEF & IIPE-Pôle de Dakar – UNESCO (2018 ; p.56)

²³¹ Chiffres fournis par l'UNICEF.

²³² Préfectures (et localités) concernées : Ouham (Batangafo, Markounda, Boguila et Kamakouta), Ouham Pende (Paoua), Ouaka, Haute Kotto (Bria), Basse Kotto (Mobaye, Kembe et Alindao), Nana Mambere (Bouar et Baboua), Nana Gribizi (Kaga Bandoro, Mbrès et Ouandago), Mbomou (Bangassou, Gambo, Ouango, Bakouma et Rafai) et Haut Mbomou (Obo, Mboki et Zemio).

²³³ L'objectif était d'atteindre un ratio de 75 enfants par enseignant. Cependant avec les nouveaux déplacements dus aux nouvelles attaques des villages et aux déplacements pendulaires (mouvements des déplacés qui (i) fuient leur maison pour se réfugier sur les sites de déplacés, ensuite (ii) en raison de l'amélioration de la situation sécuritaire, rentrent chez eux dans les quartiers (retour); puis (iii) avec la dégradation de la situation sécuritaires dans les quartiers de retour, repartent encore sur les sites de déplacés (nouveaux déplacements), et ainsi de suite), ce ratio serait de plus de 120 élèves par enseignant, et particulièrement élevé pour les trois premiers niveaux du Fondamental 1.

²³⁴ *Cadre Stratégique Opérationnel – Éducation en Situation d'Urgence* (dit Plan d'Urgence) du MEPSTA et du Cluster éducation (Juillet 2018 ; p.8)

la RCA et de transmettre des compétences de vie aux enfants, adolescents, et à l'ensemble des communautés ciblées²³⁵.

(b) Les Programmes d'Éducation Accélérée (PEA)

- En 2017, le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS) a élaboré avec l'appui de l'ONG Norwegian Refugee Council (NRC) un curriculum condensé pour le Cours Préparatoire Unique (CPU ; niveau 1), lequel correspond aux programmes scolaires des classes de CI et CP. Le programme d'éducation accéléré (PEA) mis en œuvre et basé sur ce curriculum permet aux enfants sûr-âgés de suivre les deux premières classes du cycle primaire en une seule année scolaire et d'intégrer ensuite le système formel. Le projet pilote a touché 101 enfants et adolescents âgés de 9 à 14 ans²³⁶ de la communauté de [Dékoa](#), dans l'inspection académique du Centre. Sur un total de 97 élèves présents à l'examen final, 94 élèves ont été admis et inscrits en classe de CE1. Les trois élèves restants ont été admis en classe de CI. Les recommandations principales du rapport d'évaluation²³⁷ de cette expérimentation étaient de poursuivre le PEA, de l'étendre sur d'autres zones affectées par les conflits, et d'élaborer les curricula des deux niveaux suivants²³⁸ pour permettre aux enfants âgés de compléter une éducation de base de qualité. Dans le contexte de la RCA, les programmes d'éducation accélérée représentent, en effet, une approche appropriée pour les milliers d'enfants et adolescents qui n'ont pas pu être scolarisés, parfois pendant plusieurs années, à cause des fermetures d'école consécutives à la crise politique et sécuritaire démarrée en 2013²³⁹.
- En 2018 et 2019, respectivement, le PEA pour le niveau 1 a été mis en œuvre par le NRC²⁴⁰ dans deux centres²⁴¹ et quatre centres²⁴², au bénéfice de 210 et 420 enfants. Le programme ciblait les enfants déscolarisés âgés de 10 à 14 ans. Ils ont ensuite été réorientés vers le système formel lors de l'année scolaire suivante (après un examen administré par les inspecteurs du MEPS) ou vers un centre de formation professionnelle appuyé par le NRC. Enfin, dans le cadre du projet financé par le Service d'Aide Humanitaire de la Commission Européenne (ECHO), 150 enfants bénéficient d'un PEA lors de l'année scolaire 2019–2020 (école de Mandao, préfecture de la Basse-Kotto) et

²³⁵ « Le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS) à travers l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogiques (INRAP) a entrepris de lancer un programme d'apprentissage par la radio avec l'appui de l'UNICEF (Bureau Régional et UNICEF -RCA), dès le 30 Juillet au 04 Août 2018. L'initiative a démarré avec une mission de Children's Radio Foundation (. . .) sur l'écoute des enfants et des parents des programmes de radio. Les résultats de l'étude ont montré un intérêt des enfants et des parents pour le programme proposé. L'une des recommandations fortes a été la prise en compte du Sango, langue maternelle dans ce programme. Les autorités éducatives se sont engagées à mettre en œuvre le programme en Français et en Sango. (. . .) Cette initiative comprend un plan de diffusion de 288 leçons (72 leçons de lecture et 72 leçons de calcul en Français ainsi que 72 leçons de lecture et 72 leçons de calcul en Sango) (. . .) L'objectif est d'obtenir le plus grand impact lors de cette campagne de diffusion auprès de la plus large audience, sur la plus grande étendue du pays. » (Note de la section Éducation de l'UNICEF en RCA sur cette initiative)

²³⁶ 54 filles et 47 garçons.

²³⁷ Marika Tsolakis. 2018. Accès à une éducation de qualité pour les enfants touchés par le conflit : évaluation du projet pilote du programme d'Éducation Accélérée de NRC en République Centrafricaine. NRC (Septembre 2018)

²³⁸ Chaque niveau d'enseignement du PEA permet de condenser les programmes de deux années scolaires en une seule. Le niveau 2 correspond au Cours Élémentaire Unique (CEU), et le niveau 3 au Cours Moyen Unique (CMU).

²³⁹ Le *Guide sur les principes de l'éducation accélérée* (2017) définit un *Programme d'Éducation Accélérée* (PEA) comme « un programme flexible et adapté à l'âge de l'apprenant. Il favorise l'accès à l'éducation dans un délai accéléré pour des populations défavorisées, des enfants trop âgés non scolarisés ainsi que des jeunes déscolarisés dont l'éducation a été interrompue du fait de la pauvreté, la marginalisation, les conflits et les crises. L'objectif du PEA est de procurer aux apprenants un certificat de compétences équivalant à une éducation de base, ainsi qu'une méthode d'apprentissage en adéquation avec leur maturité cognitive. »

²⁴⁰ Avec le financement du Fonds Humanitaire Commun en 2018 et avec celui de Education Cannot Wait en 2019.

²⁴¹ Tilo, dans la préfecture de la Kémo, et Dissikou dans la préfecture de la Nana-Gribizi. Ces deux sites sont proches de [Dékoa](#).

²⁴² Deux centres dans la Kémo (Ndoboro et Ngourkaba) et deux centres dans la Nana-Gribizi (Boymandja et Bakouté).

130 enfants devraient en bénéficier en 2020–2021²⁴³. Enfin, en 2019, le MEPS, avec l'appui de la Banque mondiale, a élaboré les curricula du niveau 2 (CE1 et CE2) et du niveau 3 (CM1 et CM2)²⁴⁴. Un PEA de trois ans, pour l'ensemble du cycle primaire, sera ainsi proposé à 1 000 enfants âgés de 12 à 15 ans de la ville de Bangui en avril 2020²⁴⁵ et il sera proposé en septembre 2020 dans trois préfectures pour lesquelles un nombre élevé d'enfants non-scolarisés a été enregistré²⁴⁶.

- Notons également qu'un comité technique national composé de la Cellule d'Urgence du MEPS, de cadres de l'École normale des instituteurs (ENI), des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR), de l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique (INRAP) et des Inspections Académiques (IA) a été mis en place pour définir l'éducation accélérée dans le contexte centrafricain et veiller au développement et à l'application du curriculum condensé sur les trois niveaux du primaire.

II.1.4 L'enseignement préscolaire : un secteur embryonnaire

II.1.4.1 Historique du sous-secteur et gouvernance actuelle

(a) Un sous-secteur longtemps négligé

- La première école maternelle (préscolaire) en territoire centrafricain aurait vu le jour en 1920 à Bessou dans la localité de Njoukou, la même année que la première école primaire. Dix ans plus tard l'Oubangui-Chari comptait huit écoles maternelles²⁴⁷. En 1949, ces structures préscolaires ont été rattachées aux affaires sociales, dans le cadre de la protection de l'enfance. Ce n'est qu'en 1997, à travers la Loi d'orientation de l'Éducation Nationale²⁴⁸, que le ministère de l'éducation a reconnu le préscolaire comme un niveau d'enseignement au même titre que l'enseignement primaire²⁴⁹.
- Cependant, le principal acteur dans le domaine de la petite enfance est resté le Ministère des Affaires sociales, devenu le Ministère de la Promotion de la Femme, de la Famille et de la Protection de l'Enfant (MPFFPE) depuis 2018. Le Ministère de l'Éducation n'a pas encore vraiment exercé la tutelle sur ce sous-secteur, ni cherché à le développer :
 - (i) Seules six écoles maternelles²⁵⁰, situées à Bangui, sont financées par le MEPS. Les autres établissements publics dépendent du MPFFPE (jardins d'enfants) et la majorité des établissements préscolaires sont privés (voir §II.1.4.2).
 - (ii) Il n'existe pas de filière de formation dédiée à l'enseignement préscolaire. Les enseignants qui interviennent dans les écoles maternelles du Ministère de l'Éducation ont été formés pour

²⁴³ Ce PEA est administré par quatre enseignants qui ont été formés à l'ENI ou dans un CPR mais n'ont pas encore été intégrés. Ils ont été proposés par l'inspection d'académie et ont suivi une formation de 18 jours sur la méthodologie du PEA avant de démarrer les cours.

Notons que NRC va aussi mettre en œuvre un PEA dans la préfecture de la Bamingui-Bangoran avec des fonds de l'AFD (Projet multisectoriel de Développement Local dans le Nord Est ; PDLNE).

²⁴⁴ Et celui du niveau 1 a été révisé.

²⁴⁵ Les activités du PEA ont démarré à Bangui avec la formation de 35 enseignants, l'identification des enfants et adolescents bénéficiaires, ainsi que l'identification des centres pour le PEA.

²⁴⁶ Ces préfectures sont : Mambere-kadei, Ouham-pende et Ouaka.

²⁴⁷ Dont l'école de Saint-Joseph à Bambari et l'école Saint-Paul à Bangui, créées en 1925. Source : Archive de l'Eglise Catholique Saint-Paul de Bangui.

²⁴⁸ Loi n°97/0.14 du 10 décembre 1997 (en cours de révision au 17/03/2020).

²⁴⁹ Loi n°97/0.14 du 10 décembre 1997 en vigueur au 17/03/2020, article 9 (Titre 2, chapitre 2) : « La scolarité est organisée en niveaux d'enseignement : 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. »

Loi n°97/0.14 du 10 décembre 1997 en vigueur au 17/03/2020, article 10 (Titre 2, chapitre 2, section 1) : « 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 familiale et celle du milieu scolaire ; la socialisation de l'enfant et la stimulation chez lui des potentialités et des aptitudes aux apprentissages. »

²⁵⁰ Ce sont les écoles Solidarité Bangouma (ex SOS), Bangui Centre, Vie et Espoir, Saint-Jean, Boy-Rabe et Galabadja.

l'enseignement primaire à l'école normale des instituteurs ou dans un centre pédagogique régional.

- (iii) Il n'existe pas actuellement de stratégie nationale pour le préscolaire, et aucune ne serait encore en préparation.

(b) Les projets de développement du sous-secteur

- Un *Comité Technique Interministériel chargé du développement holistique de la petite enfance en République centrafricaine* a été mis en place le 11 novembre 2014 pour favoriser une réponse multisectorielle dans le domaine de la petite enfance²⁵¹. Ce comité est composé de dix ministères²⁵², de l'UNICEF et de l'ONG Plan International. Il a pour mission de « promouvoir le développement de la petite enfance à travers des actions qui sont censées inspirer des stratégies et un cadre politique global pour la prestation de services améliorés pour les nourrissons et les jeunes enfants »²⁵³. Ce comité se veut être un cadre de réflexion, d'échange et de coordination destiné à susciter un intérêt croissant, générer des partenariats productifs, et mobiliser des investissements pour le sous-secteur de la petite enfance en RCA²⁵⁴.
- L'UNICEF prévoit de construire et rendre fonctionnelle des classes pour la grande section dans un certain nombre d'écoles ciblées. Ce projet vise l'éveil et la préparation à l'école des enfants de cinq ans. Dans ce cadre, l'UNICEF appuie la formation d'enseignants du préscolaire (§III.1.1.3) et la construction de salles de classe (24 dans l'inspection académique de l'Ouest pour l'année scolaire 2019–2020) ou l'élévation de tentes (50 installées dans 50 écoles). Notons que, contrairement à l'UNICEF, l'ONG Plan International a fait le choix²⁵⁵ de construire des centres pour le développement de la petite enfance de trois salles de classe²⁵⁶. L'ONG a assuré la construction de 66 salles de classe pour le préscolaire et la réhabilitation de salles dans plusieurs de ses zones d'intervention²⁵⁷.

²⁵¹ Arrêté N° 0172/14/MEPCI/DIRCAB/DGEPP/DPDS portant création et organisation du comité technique interministériel chargé de l'élaboration et du suivi de la mise en œuvre d'un guide de sensibilisation et de formation en éducation parentale pour le développement de la petite enfance. Cet arrêté était en cours de révision au moment de la rédaction du PSE.

²⁵² Il s'agit des ministères suivant : l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS) ; la Santé et la Population ; la Promotion de la Femme, Famille et de la Protection de l'Enfant ; Développement de l'Energie et des Ressources Hydrauliques ; l'Economie, du Plan et de la Coopération ; la Justice, des Droits de l'Homme Garde des Sceaux ; l'Agriculture et du Développement Rural ; Finances et du Budget ; Communication et des Médias ; l'Administration du Territoire et de la Décentralisation.

²⁵³ Source : note « Attributions des Membres du Comité Technique Interministériel pour la Petite Enfance ».

²⁵⁴ Selon l'article 5 de l'Arrêté n°0172/14/MEPCI/DIRCAB/DGEPP/DPDS, « les objectifs que poursuit ce comité, sont entre autres : tous les jeunes enfants centrafricains de zéro (0) à huit (8) ans ont accès aux services sociaux de base (santé, hygiène, nutrition, protection, éveil/ éducation) nécessaires à leur plein épanouissement ; tous les jeunes enfants centrafricains à l'entrée à l'école primaire sont mieux préparés et prêts à réussir à l'école et dans la vie ; les parents ont acquis des aptitudes pour une prise en charge et un encadrement adéquat de leurs jeunes enfants ; les parents sont libérés des contraintes liées à la garde de leurs enfants et peuvent travailler avec la certitude que ces derniers sont bien encadrés dans des milieux protecteurs et stimulants ; les collectivités sont mobilisées dans la mise en œuvre des programmes et initiatives locales pour répondre aux besoins des jeunes enfants et de leur famille ; des partenariats stratégiques sont établis et permettent d'assurer une prise en charge holistique des jeunes enfants. »

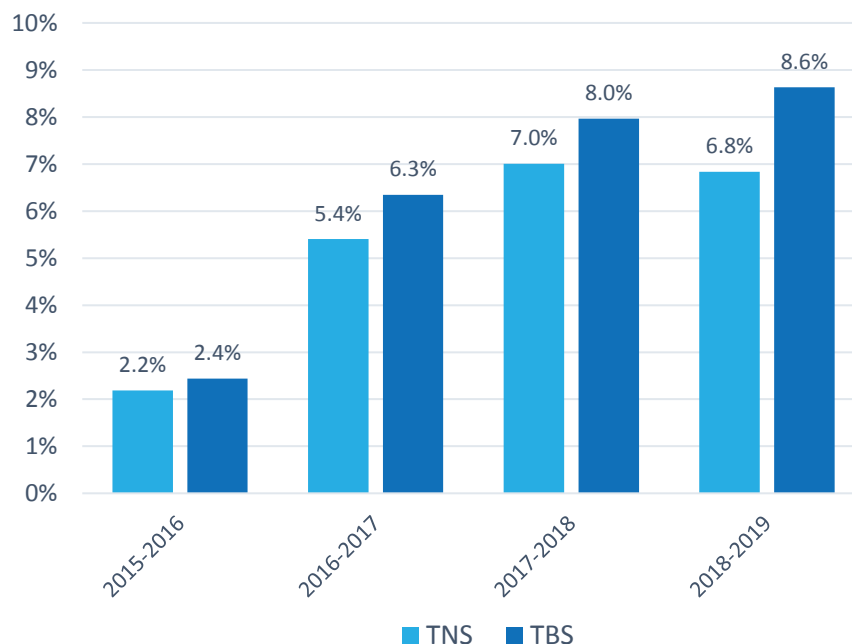
²⁵⁵ Pour « respecter le désir des bénéficiaires » ; la proposition d'avoir une salle des classes pour toutes les sections avait été rejetée.

²⁵⁶ Les constructions se sont faites à proximité des écoles primaires, mais pas dans leur enceinte (sauf dans la Nana-Gribizi).

²⁵⁷ Pour les constructions : Bangui, et les préfectures Mambéré-Kadéï, Ouham, Nana-Gribizi. Pour les réhabilitations : préfectures de la Haute Kotto et Lobaye.

II.1.4.2 Un accès limité et peu équitable à l'enseignement préscolaire

Graphique II-6 : Taux brut et taux net de scolarisation dans l'enseignement préscolaire

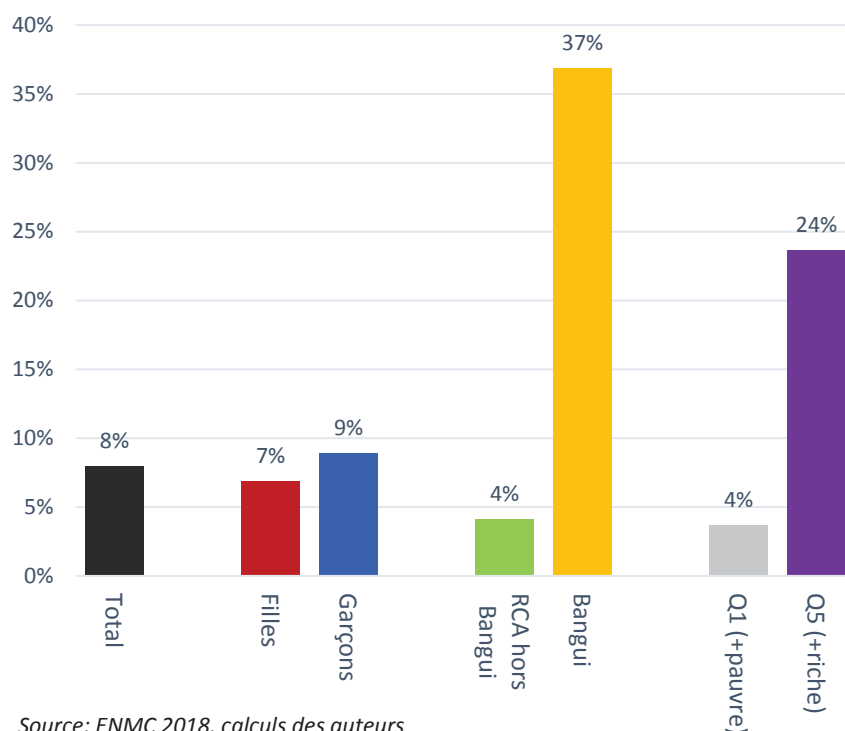


Source: SIGE 2018-2019 & PPM 2019, calcul des auteurs

- Selon les données du SIGE, les effectifs de l'enseignement préscolaire s'accroissent chaque année²⁵⁸, mais ils ne représentent encore qu'une faible proportion des enfants en âge d'y être scolarisés (3 à 5 ans) : le taux brut de scolarisation n'était que 8,6 % en 2018–2019 pour l'ensemble du cycle (respectivement 4,4 %, 9,6 % et 12,0% pour la petite, la moyenne et la grande section ; voir le [Tableau A.10](#) de l'Annexe [A.I-3](#)).

²⁵⁸ De 10 407 en 2015-2016 (année où le système éducatif n'avait pas encore repris son fonctionnement d'avant la crise) à 27 075 en 2016-2017, puis 34 047 en 2017-2018.

Graphique II-7 : Taux brut de scolarisation en préscolaire en 2018, par genre, localisation et quintile de revenu



- Le [Graphique II-7](#) et le [Graphique A.3](#) de l'Annexe [A.I-3](#) font apparaître une inégalité d'accès à l'enseignement préscolaire très forte entre les enfants de Bangui et ceux du reste de la RCA (le TBS de ces derniers n'est que de 4 % contre 37 % pour les premiers) et entre les enfants des familles les plus aisées (quintile de richesse supérieur ; TBS de 24 %) et ceux des familles les plus défavorisées (TBS de 4 %). Notons que le TBS et le TNS calculés avec l'ENMC sont un peu plus élevés pour les garçons que pour les filles alors qu'il y a autant de filles que de garçons dans les classes de préscolaire selon le SIGE (voir le tableau ci-dessous)²⁵⁹.

Tableau II-12 : Répartition des effectifs de l'enseignement préscolaire par niveau et par genre, en 2018–2019

	— Total RCA —			— RCA hors Bangui —			— Bangui —		
	Effectifs	% Niveau	% Filles	Effectifs	% Niveau	% Filles	Effectifs	% Niveau	% Filles
PS	6 320	17%	52%	2 533	14%	51%	3 787	21%	52%
MS	13 661	37%	51%	7 013	38%	52%	6 648	36%	49%
GS	16 962	46%	51%	8 983	48%	50%	7 979	43%	52%
Total	36 943	100%	51%	18 529	100%	51%	18 414	100%	51%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Note: PS, MS et GS = petite, moyenne et grande section

- Presque la moitié (46 %) des effectifs de l'enseignement préscolaire sont en grande section tandis que seulement 17 % sont en petite section. Cette dernière proportion est plus élevée à Bangui

²⁵⁹ En revanche les TBS et TNS calculés à partir des données de l'ENMC 2018 sont similaires à ceux pour l'année 2017-2018 calculés à partir des données du SIGE et des projections de population mondiale 2019 (voir le [Tableau A.10](#))

(21 %) où l'enseignement préscolaire est plus développé qu'en dehors (14 %). La moitié (51 %) des élèves de l'enseignement préscolaire sont des filles ; cette quasi-parité s'observe pour tous les niveaux et aussi bien à Bangui que dans le reste du pays.

Tableau II-13 : Caractéristiques des établissements d'enseignement préscolaire (type, secteur et localisation), en 2018–2019

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Cycle complet	106	58	48	37	28	9	69	30	39
MS/GS	140	113	27	43	35	8	97	78	19
GS	40	37	3	21	20	1	19	17	2
Autres	36	27	9	9	8	1	27	19	8
Total	322	235	87	110	91	19	212	144	68

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Note: PS, MS et GS = petite, moyenne et grande section

- Trois cent vingt-deux (322) établissements d'enseignement préscolaire sont répertoriés dans l'*Annuaire Statistique* de la DGESP pour l'année scolaire 2018–2019. Le tiers de ces établissements (N=106) ont un cycle complet de trois ans (de la petite à la grande section – PS, MS, GS) ; 43 % (N=140) n'ont pas de petite section (PS) ; et 12 % (N=40) ont seulement une grande section (GS). Les 36 autres établissements sont enregistrés avec des structures par niveau inhabituelles et possiblement erronées : 11 avec une PS et une GS²⁶⁰, 12 avec une PS et une MS ; 12 avec seulement une MS et un avec seulement une PS.

Tableau II-14 : Répartition des effectifs de l'enseignement préscolaire en fonction des caractéristiques des établissements, en 2018–2019

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Cycle complet	55%	37%	72%	49%	42%	63%	58%	34%	75%
MS/GS	32%	43%	20%	34%	38%	26%	31%	47%	18%
GS	6%	11%	1%	9%	13%	1%	4%	9%	0%
Autres	8%	8%	7%	8%	7%	10%	8%	9%	6%
Effectifs totaux	36 943	18 529	18 414	12 145	7 912	4 233	24 798	10 617	14 181

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Note: PS, MS et GS = petite, moyenne et grande section

- Parmi les enfants qui fréquentent une section d'enseignement préscolaire, les deux tiers sont scolarisés dans un établissement privé (24 798 sur 36 943) – soit la même proportion que celle observée au niveau des établissements (212 sur 322²⁶¹) – et plus de la moitié (55 %) sont dans un établissement à cycle préscolaire complet (72 % au sein de l'IAB et 37 % en dehors). Notons enfin que la moitié des effectifs du préscolaire sont dans l'IAB (pour un quart seulement des

²⁶⁰ Ce pourrait être des établissements dans lesquels les enfants passent deux années en petite section avant d'aller dans la GS.

²⁶¹ Il s'agit de 105 établissements privés laïcs, 83 établissements privés catholiques et 24 établissements privés protestants.

établissements), alors que moins de 1 000 enfants sont scolarisés en préscolaire dans les IA du Centre (766), du Nord-Est (124), et du Sud-Est (635). Les effectifs de l'enseignement préscolaire sont donc inégalement répartis à travers le pays (voir le [Tableau A.11](#)).

II.1.5 L'enseignement technique et agricole, la formation professionnelle, et l'alphabétisation (ETA-FP-A)

- Les sous-secteurs de l'enseignement technique et agricole, de la formation professionnelle, et de l'alphabétisation sont réunis dans ce PSE sous l'intitulé ETA-FP-A²⁶². Ces sous-secteurs sont actuellement sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation (META), à l'exception de l'enseignement et de la formation agricoles qui sont sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural (MADR) et du Ministère de l'Élevage et de la Santé Animale (MESA). Notons que l'éducation non formelle²⁶³ sera aussi abordée dans cette section pour ses interactions avec le reste du dispositif ETA-FP-A ; elle est théoriquement sous la tutelle du META²⁶⁴ mais dépend en pratique du MEPS.
- Le secteur ETA-FP-A est très peu développé en RCA et a représenté seulement 0,5% du budget total de l'éducation en 2019 ([Tableau V-1](#)) alors qu'il a un rôle fondamental à jouer pour : (i) offrir des secondes chances aux nombreux jeunes qui n'ont pas accédé ou sont sortis du système éducatif formel sans diplôme (§II.1.5.1(b)) ; (ii) renforcer les compétences, dont le taux d'alphabétisme, des jeunes, et plus largement de l'ensemble de la population (§II.1.5.1(a)) ; (iii) améliorer l'employabilité des jeunes et leur intégration sur le marché du travail ; et (iv) contribuer au développement économique du pays.
- Une *Stratégie Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle en Centrafrique* (SNETFP) a été élaborée en 2018 avec l'appui de l'AFD²⁶⁵. Elle a été validée techniquement, mais elle ne l'était pas encore politiquement au moment de la rédaction du PSE. Les grandes lignes de cette stratégie sont reprises dans ce PSE, mais le lecteur y est renvoyé pour les détails. Notons aussi qu'une étude sur la *Formation axée sur les compétences et employabilité des jeunes* (FACEJ) est réalisée par une équipe de la Banque mondiale. La phase I de cette étude a été achevée en

²⁶² Dans ce méta-sous-secteur l'enseignement agricole et l'alphabétisation sont adjoints au sous-secteur communément désigné par l'UNESCO-UNEVOC comme « enseignement et formation techniques et professionnels » (EFTP ; *Technical and Vocational Education and Training* en anglais). L'EFTP correspond à l'apprentissage formel, non formel et informel en vue d'accéder au monde du travail. Il permet aux jeunes, aux femmes et aux hommes d'acquérir « des connaissances et des compétences, allant d'un niveau fondamental à un niveau avancé, au travers d'un vaste éventail d'établissements institutionnels et professionnels et dans de multiples contextes socio-économiques ». (Commission Européenne. 2012. *EFTP et Développement des compétences dans le domaine de la coopération au développement de l'UE*).

²⁶³ Selon la [Classification Internationale Type de l'Éducation 2011](#) de l'UNESCO, l'enseignement non formel est « un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation. La caractéristique principale de cet enseignement est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et/ou faible en intensité et il est généralement dispensé sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. »

²⁶⁴ Voir l'organigramme de la gouvernance centrale du système éducatif ([Figure 9](#)) – Direction Générale de l'Alphabétisation, de l'éducation permanente, de l'éducation non formelle, et de la réinsertion scolaire.

L'éducation non-formelle s'adresse aux enfants/jeunes. Ce sont, par exemple, les programmes d'éducation accélérés qui permettent aux enfants déscolarisés de 12-15 ans d'effectuer le curriculum du cycle F1 en trois ans. Elle se distingue de la post-alphabétisation qui s'adresse aux adultes. Ces deux formes d'éducation s'inscrivent dans le dispositif de la *formation professionnelle non formelle* de la SNETFP de 2018 (p.49).

²⁶⁵ Les formations agricoles ne sont guère abordées dans la SNETFP. Il y est précisé (p.57) que « de manière plus générale, et compte tenu de la diversité des besoins dans le secteur agricole et la multiplicité des offres de formation possibles, il est recommandé de conduire une étude spécifique sur la formation professionnelle agricole, y compris l'élevage ».

Pour l'alphabétisation et l'éducation non-formelle, une stratégie avait été élaborée en 2010 mais elle n'a pas pu être mise en œuvre (*Atelier d'élaboration du plan national de développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle*. Bangui 2010).

juin 2019, et la phase II était en cours de réalisation au moment de la rédaction du PSE. L'objectif de cette étude est d'étudier les facteurs déterminants de la non-scolarisation des jeunes²⁶⁶ en République centrafricaine en vue de formuler des recommandations et une feuille de route détaillée pour le sous-secteur qui constitueront des approfondissements de la stratégie pour ce secteur présentée dans le PSE.

II.1.5.1 Mise en contexte

(a) Un taux d'analphabétisme très élevé

Tableau II-15 : Taux d'analphabétisme en RCA en 2018 (estimation UNESCO)

	Total	Hommes	Femme
Jeunes (15-24 ans)	62%	52%	71%
Adultes (25-64 ans)	63%	50%	75%
Population 15 ans et plus	63%	50%	74%

Source : Institut Statistique de l'UNESCO (11/2019), basé sur les enquêtes MICS 2000 et 2010 (pour 2018)

- Le taux d'analphabétisme²⁶⁷ en RCA calculé par l'UNESCO, actualisé pour 2018 à partir des données de l'*Enquête à indicateurs multiples* (MICS) de 2010²⁶⁸, est de 63 % pour l'ensemble de la population de 15 ans et plus, alors que ce taux est en moyenne de 33 % pour l'Afrique subsaharienne et qu'il était de 49 % pour le RCA en 2000. Il s'agit du troisième pays au monde avec le taux d'analphabétisme le plus élevé, juste après le Soudan du Sud et le Mali. Celui-ci est aussi élevé pour les plus jeunes : 62 % pour les 15-24 ans, soit une dégradation spectaculaire et jamais vue dans le monde de 13 points par rapport à l'année 2000. Le taux d'analphabétisme est beaucoup plus élevé pour les femmes (74 %) que pour les hommes (50 %).

Tableau II-16 : Population centrafricaine sans aucun niveau d'instruction en 2018 (ENMC)

	Total	Bangui	RCA hors Bangui	Hommes	Femmes
Jeunes (15-24 ans)	19%	3%	23%	12%	27%
Adultes (25-44 ans)	35%	6%	42%	25%	45%
Adultes (45-64 ans)	39%	12%	44%	25%	44%
Population 15 ans et plus	30%	8%	36%	20%	40%

Source : ENMC 2018, calcul des auteurs

- Les données récentes de l'Enquête Nationale sur les Monographies Communales (ENMC ; 2018) ne permettent pas de calculer le taux d'analphabétisme au sens de l'UNESCO car aucune mesure n'a été collectée sur la capacité à lire et à écrire des individus. Cependant, une question de cette enquête sur le niveau d'instruction fournit une mesure corrélée avec l'analphabétisme : les

²⁶⁶ Le rapport se focalise sur la cohorte des 15 à 24 ans.

²⁶⁷ « La proportion de personnes incapables de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec leur vie quotidienne. »

²⁶⁸ Estimations de l'Institut des Statistiques de l'UNESCO basées sur son Modèle global de projections d'âge spécifique d'alphabétisation (*Global Age-specific Literacy Projections Model*, GALP). Ces estimations sont basées sur les données de l'*Enquête à indicateurs multiples* de 2010 (MICS 2010) qui incluait une évaluation des aptitudes en lecture de la population masculine âgée de 15 à 59 ans et de la population féminine âgée de 15 à 49 ans.

personnes sans aucun niveau d'instruction (l'item suivant est « juste alphabétisé »). Ces données déclaratives conduisent en général à sous-estimer le taux d'analphabétisme (ce qui semble être le cas ici), mais elles ont l'avantage d'être récentes et de pouvoir être décomposées par région : le taux d'analphabétisme apparaît beaucoup plus faible à Bangui (8 %) que dans le reste de la RCA (36%). En outre, ces données permettent de retrouver un écart important en défaveur des femmes (40 %, contre 20 % pour les hommes). Notons, en revanche que la mesure de l'ENMC, contrairement à celle de l'UNESCO, décroît au sein des générations plus jeunes.

(b) Les jeunes sans formation, et les jeunes ni en emploi ni en formation²⁶⁹

- Il est important de mesurer l'ampleur du problème posé par : (i) les jeunes qui n'ont reçu aucune formation : ils ne sont donc pas outillés pour occuper des emplois productifs ; (ii) les jeunes qui sont oisifs (ni en emploi, ni en formation) : ils ne participent pas au relèvement du pays, et peuvent représenter un danger pour sa stabilité (l'absence d'opportunités en fait des recrues potentielles pour les groupes armés). Les données de l'Enquête Nationale sur les Monographies Communales (ENMC) réalisée en 2018 permettent d'appréhender partiellement la situation des jeunes²⁷⁰. Dans cette section certains résultats de la phase I de l'étude *Formation axée sur les compétences et employabilité des jeunes*²⁷¹ (FACEJ) et quelques analyses complémentaires sont présentés.

Tableau II-17 : Enfants et jeunes (6-18 ans) non-scolarisés par genre et par lieu de résidence, en 2018

	Jamais scolarisés		Ont abandonné		Total
	N	%	N	%	
6-11 ans	150 535	18,4%	83 812	10,3%	234 347
Garçons	69 034	16,8%	41 009	10,0%	110 043
Filles	81 597	20,1%	42 832	10,5%	124 429
Bangui	4 835	4,3%	5 711	5,1%	10 546
Hors Bangui	145 704	20,7%	78 141	11,1%	223 845
12-15 ans	34 858	7,0%	66 807	13,3%	101 665
Garçons	10 329	4,1%	27 746	11,0%	38 075
Filles	26 074	10,4%	40 338	16,1%	66 412
Bangui	0	0,0%	4 538	5,2%	4 538
Hors Bangui	36 338	8,4%	62 301	15,0%	98 639
16-18 ans	39 415	11,6%	125 627	37,1%	165 042
Garçons	10 477	6,2%	55 014	32,5%	65 491
Filles	29 573	17,5%	71 168	42,1%	100 741
Bangui	1 114	2,0%	12 811	23,5%	13 925
Hors Bangui	38 316	13,5%	112 818	39,7%	151 134

Source : ENMC 2018 et UN World Population Prospects 2019 - Medium Variant, calculs des auteurs

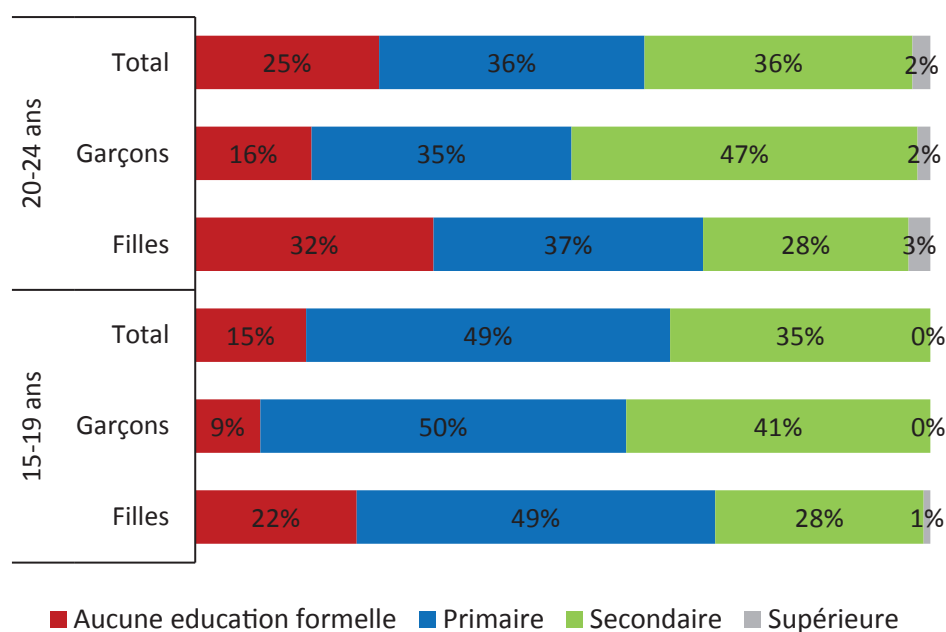
²⁶⁹ Cette catégorie de jeunes est parfois aussi désignée par son acronyme anglo-saxon, NEETs (*Neither in employment nor in education or training*).

²⁷⁰ Les données du MICS 2019 permettront de préciser ce diagnostic lorsqu'elles seront disponibles.

²⁷¹ Cette étude et ces résultats portent sur les jeunes de 15 à 24 ans.

- Selon les données de l'ENMC 2018, 234 347 enfants âgés de 6-11 ans (soit 28,7% de l'ensemble des 6-11 ans), 101 655 adolescents âgés de 12-15 ans (soit 20,3% de l'ensemble des 12-15 ans), et 165 042 jeunes âgés de 16-18 ans (soit 48,7% de l'ensemble des 16-18 ans) ne sont pas scolarisés²⁷². Les filles et les enfants/jeunes vivant hors de Bangui sont les moins scolarisés. Selon l'étude FACEJ, le refus de la famille, le coût de l'éducation, l'éloignement de l'école et le fait d'être trop jeune sont les principales raisons mentionnées pour la non-scolarisation des enfants et des jeunes qui ne sont jamais allés à l'école, tandis que le coût de l'éducation, les échecs aux examens, l'insécurité et la grossesse sont largement cités comme raisons de l'abandon scolaire.
- La proportion des enfants qui ne sont jamais allés à l'école est de 7 % parmi les adolescents de 12-15 ans et de 11,6 % parmi les jeunes de 16-18 ans. Les plus jeunes (12-15 ans) ont donc été plus souvent scolarisés que les plus âgés (16-18 ans). Notons enfin que dans tous les groupes d'âge, les filles et les jeunes qui résident en dehors de Bangui sont respectivement plus nombreux que les garçons et les jeunes qui résident à Bangui à ne jamais avoir été scolarisés ou à avoir abandonné l'école.

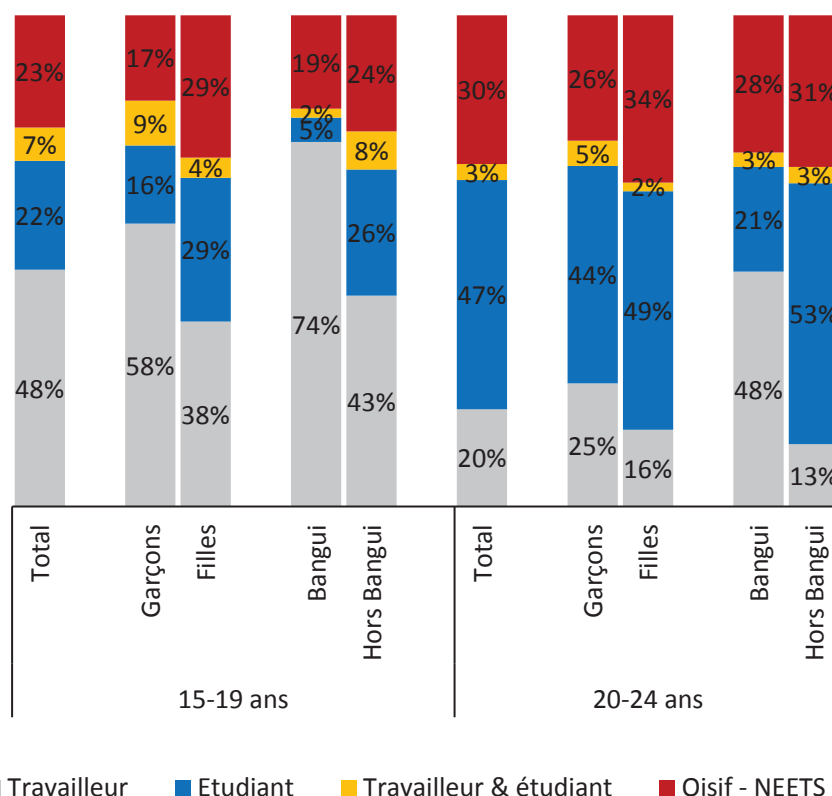
Graphique II-8 : Niveau d'éducation atteint par les jeunes (15-24 ans) en RCA, en 2018



Source: ENMC 2018, calculs des auteurs

²⁷² Les pondérations de l'enquête ont été ré-alignées avec celles PPM 2019.

Graphique II-9 : Statut école/travail des jeunes (15-24 ans) en RCA par sexe et lieu de résidence, en 2018

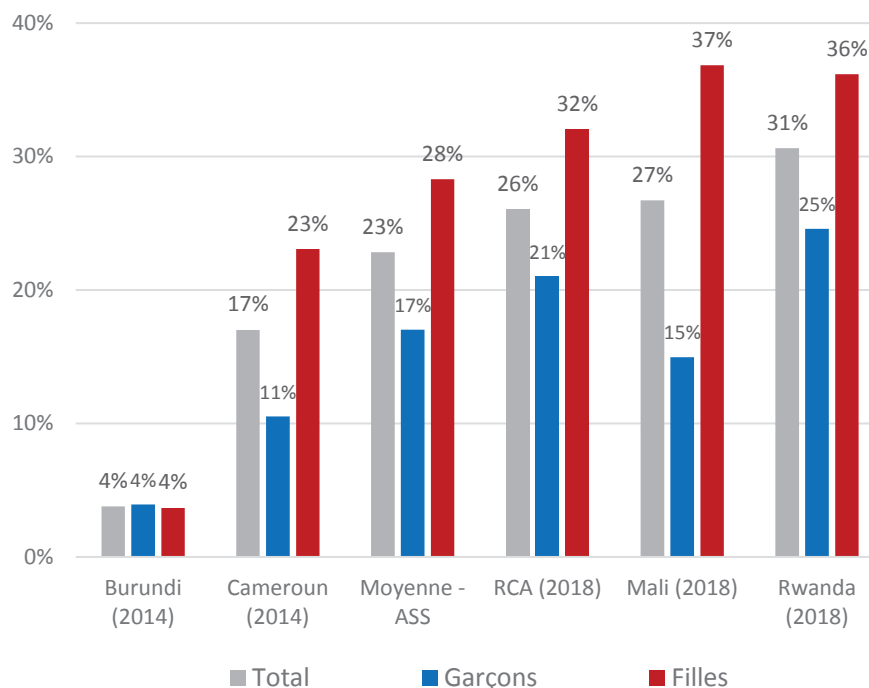


Source: ENMC 2018, calculs des auteurs

- Environ 15 % des jeunes centrafricains âgés de 15 à 19 ans n'ont reçu aucune éducation formelle et 49 % ont seulement fait des études primaires (achevées ou pas). Ces proportions sont encore plus élevées parmi les jeunes âgés de 20 à 24 ans (respectivement 25 % et 36 %). Notons que la proportion des jeunes filles de 20 à 24 ans sans éducation formelle (32 %) est le double de celle des garçons du même âge (16 %). Ce faible niveau d'éducation réduit les chances qu'un jeune centrafricain ait acquis les compétences fondamentales nécessaires pour pouvoir s'engager dans des activités productives sur le marché du travail²⁷³.
- En 2018, 23 % des jeunes centrafricains âgés de 15 à 19 ans et 30 % de ceux âgés de 20 à 24 ans étaient oisifs (ni scolarisés ou en formation, ni actifs économiquement). Cette proportion est beaucoup plus élevée chez les filles (respectivement 29 % et 34 %) que les garçons (respectivement 17 % et 26 %), et elle est un peu plus élevée chez les jeunes qui vivent hors de Bangui (respectivement 24 % et 31 %) que chez ceux qui y vivent (respectivement 19 % et 28 %).
- La proportion des jeunes centrafricains âgés de 15-24 ans qui sont oisifs est de 26 %, ce qui est légèrement supérieur à la moyenne des pays de l'Afrique subsaharienne (23 %). Cette proportion est beaucoup plus élevée parmi les jeunes filles (32 %) par rapport aux jeunes garçons (21 %).

²⁷³ Selon le [Rapport mondial sur l'Éducation pour Tous 2015](#), les compétences fondamentales sont définies comme étant l'aptitude à lire, écrire et compter. Elles sont essentielles pour obtenir un emploi décent et suffisamment rémunéré. L'acquisition de ces compétences est mesurée par l'accès à l'enseignement secondaire.

Graphique II-10 : Proportion des NEETS (15-24 ans) en RCA et comparaison régionale, 2018



Source: Base de données du Bureau International du Travail (consultée en 2020);
et ENMC 2018 (calcul des auteurs) pour la RCA

(c) Les principaux projets dans le secteur ETA-FP-A

- Plusieurs partenaires techniques et financiers ont des projets dans cet important sous-secteur, dont l'Agence Française de Développement (AFD), l'Union Européenne (UE), la Banque Africaine de Développement (BAD), l'Ambassade de France, l'Organisation internationale pour les migrations (IOM).
- La priorité de l'AFD est d'appuyer les politiques de formation professionnelle et d'employabilité, en lien avec la SNETFP, afin de favoriser la transition vers le marché du travail. Les activités de l'AFD dans ce secteur font partie de la Composante 2 du *Projet d'appui à la stratégie nationale de l'Éducation* (PNEDU) sur la formation professionnelle, et du *Projet d'Appui au Développement de l'Apprentissage* (PADA) qui en est la prolongation. Elles visent à appuyer le développement de formations courtes et par apprentissage, à favoriser leur évolution vers des métiers porteurs, et à permettre ainsi l'insertion des jeunes et l'élévation du niveau de qualifications sur le marché du travail. La phase opérationnelle du projet PADA a été lancée en juillet 2019 et prévoit la formation courte en alternance entre les centres de formation et les entreprises de 2 054 jeunes centrafricains en situation difficile (déscolarisés) jusqu'en 2022. Ces jeunes de Bangui, Berberati, Bouar, Bossangoa, et Mbaïki pourront choisir d'apprendre un des trente métiers proposés. L'AFD finance aussi depuis début 2020 un nouveau projet *Formation et emploi des jeunes 2019* qui vise l'amélioration des compétences et des revenus des jeunes²⁷⁴.

²⁷⁴ Les objectifs de ce programme sont : (i) l'amélioration de la qualité de l'offre de formation professionnelle pour les jeunes (renforcement des centres de formation) ; (ii) l'offre de nouvelles opportunités économiques aux jeunes (soutien aux initiatives d'insertion professionnelle ; emploi ou auto-emploi) et (iii) le renforcement de la coordination entre l'état, les entreprises et les centres de formation afin d'améliorer l'insertion professionnelle des jeunes, en favorisant l'analyse des besoins du marché du travail et l'adéquation de ceux-ci, ainsi que l'offre de formation professionnelle.

- Le Fonds Bêkou est un programme-processus qui a été lancé par l'Union européenne²⁷⁵ dans le cadre du *Programme de relèvement socioéconomique dans la zone sud-est de la RCA* (RELSUDE) en juillet 2014. Il « vise à renforcer la résilience des communautés locales dans les domaines des services essentiels, de la sécurité alimentaire, de la réconciliation, de la relance économique et du genre »²⁷⁶. Ce fond doit permettre d'améliorer la qualification des acteurs ruraux pour consolider la sécurité alimentaire et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. Il finance donc des projets pour (i) développer l'offre de formation en milieu rural, et (ii) améliorer la productivité des exploitations agricoles.
- Le *Projet d'Appui à la Reconstruction des Communautés de Base* – phase 1²⁷⁷ (PARCB1) est un projet multisectoriel de la Banque Africaine de Développement (BAD) dont certaines composantes concernent le secteur de l'éducation. Il vise à : (i) renforcer les infrastructures scolaires et sanitaires et donc, accroître les capacités de l'offre sociale ; (ii) promouvoir la sécurité alimentaire et les activités génératrices de revenus des groupes vulnérables, dont les femmes, et assurer la reconversion/réinsertion socio-économique des jeunes ; et, (iii) contribuer au renforcement de la cohésion sociale. Dans le cadre de ce projet, la BAD participe au financement du programme des Jeunesses Nationales Pionnières ; à la construction, la réhabilitation et l'équipement d'établissements d'enseignement technique et professionnel (le lycée technique de Bangui, le lycée professionnel féminin, et l'école Métiers des Arts) ; et à la formation continue des enseignants des établissements d'ETP.
- L'Ambassade de France est à l'origine du projet de transformation du lycée technique et du lycée professionnel féminin de Bangui en lycées des métiers²⁷⁸. Le premier deviendrait un lycée des métiers de l'automobile et du bâtiment²⁷⁹, et le second un lycée des métiers de bouche et de l'hôtellerie-restauration²⁸⁰.
- L'Organisation Internationale des Migrations (OIM) est l'agent de mise en œuvre du *Programme de Réintégration des Ex-Combattants* (PREC) et du Programme Conjoint des Nations Unies pour le *Renforcement de la Résilience des Adolescents et Jeunes*, lesquels sont respectivement financés par la Banque mondiale et le PNUD :

²⁷⁵ Les contributeurs étaient initialement l'Allemagne, la France et les Pays Bas, rejoints en 2015 par l'Italie et la Suisse.

²⁷⁶ Union Européenne 2018. [Rapport de mission sur la Redynamisation de la formation professionnelle en milieu rural en République centrafricaine](#) conduite par ASiST et Bêkou.

« Le Fonds Bêkou associe les compétences des acteurs de l'humanitaire et du développement pour passer de la réponse humanitaire à une réponse de reconstruction/développement et de renforcement des capacités centrafricaines, selon l'approche « LRRD » (Lien entre l'aide d'urgence, la réhabilitation et le développement). »

²⁷⁷ Banque Africaine de Développement 2015. [Plan de Gestion Environnementale et Sociale du Projet](#) du Programme d'appui à la reconstruction des communautés de base, Phase1

²⁷⁸ Ambassade de France 2019. Rapport de mission des Inspecteurs de la voie professionnelle de l'Académie de Rennes à Bangui.

²⁷⁹ Les métiers proposés sont : maintenance en mécanique des transports ; construction métallique ; productique maintenance usinage ; électrique et sanitaire ; menuiserie et charpente bois ; maçonnerie et couverture ; et finition du bâtiment.

²⁸⁰ Pour réaliser la transformation des deux lycées, il est prévu de : (i) Rénover les référentiels existants ; (ii) Proposer des CAP (3 ans) afin de former des ouvriers employables sur des tâches d'exécutant ; (iii) Proposer des baccalauréats (trois ans) de Technicien en énergies et Technicien d'usinage et des baccalauréats professionnels (deux ans après le CAP) de maintenance en mécanique des transports et maintenance des équipements afin de former pour une élévation du niveau et orienter vers la poursuite d'études ou la création d'entreprises ; (iv) Moderniser les plateaux techniques à travers la dotation en équipements pour chaque filière ; (v) Former les ressources humaines : professeurs du lycée technique et chefs de travaux pour améliorer leurs compétences techniques disciplinaires et pédagogiques.

- (i) Le programme PREC²⁸¹ vise la réintégration socioéconomique d'environ 5 000 ex-combattants et l'amélioration de l'accès aux infrastructures socio-économiques et aux opportunités économiques pour les communautés d'accueil²⁸². Les deux principales composantes du programme sont la formation professionnelle²⁸³, accompagnée de la distribution de kits d'insertion²⁸⁴, et l'appui aux communautés²⁸⁵. Dans la préfecture de Bamingui-Bangoran, lors de l'évaluation des besoins, les communautés consultées ont priorisé les infrastructures scolaires dans 60% des cas.
- (ii) Le Programme Conjoint des Nations Unies pour le *Renforcement de la Résilience des Adolescents et Jeunes*²⁸⁶ : (i) la construction et réhabilitation de Maisons des jeunes pour promouvoir le développement de compétences de vie en permettant aux jeunes de s'informer (eg, sur la paix, la santé, etc.), de se former à l'informatique, de faire du sport (le programme « Sport pour l'espoir » promeut la paix, la cohésion sociale et la santé) ; (ii) la formation des jeunes dans les domaines de l'entrepreneuriat et des métiers porteurs dans leurs communautés.
- Notons enfin que des ONG internationales soutiennent des activités en faveur du secteur ETA-FP-A. Par exemple, Plan International (voir §II.1.5.2(a)) met en œuvre des programmes de la « seconde chance » ; et le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) offre des programmes d'éducation accélérée (voir §II.1.3.3(b)).

II.1.5.2 Description du secteur ETA-FP-A

(a) Les établissements et les effectifs de l'ETP formel

- Les données du SIGE pour le secteur ETA-FP-A sont incomplètes. L'ACFPE a répertorié 159 centres de formation professionnelle dans l'agglomération de Bangui²⁸⁷ et dans les villes de l'ouest du pays²⁸⁸, mais seulement une dizaine apparaissent dans le SIGE pour l'ensemble du pays. Seuls les effectifs de l'enseignement technique et professionnel (ETP) formel, qui sont plus probablement complets, sont donc présentés ici. Les établissements pris en compte sont ceux qui proposent des cycles courts et/ou des cycles longs et délivrent des diplômes qui peuvent donner une équivalence dans l'enseignement général. Deux types de cycles courts sont accessibles, selon les cas, après la classe de sixième, cinquième ou de quatrième²⁸⁹. Ils correspondent au premier cycle du secondaire et s'étalent sur trois ans. Ils sont sanctionnés par un Brevet Professionnel Technique (BPT, 2 ans)

²⁸¹ Le gouvernement a élaboré ce programme pour donner suite à l'accord de paix avec les groupes armés, au sortir du Forum de Bangui de mai 2015.

²⁸² Les villes concernées par ce nouveau programme sont : Paoua (nord-ouest), Kouï et Bouar (ouest), Ndélé et Bria (nord), Birao (nord-est) et la capitale Bangui.

²⁸³ Selon le document du programme, l'accent est mis sur l'alphabétisation, les compétences de vie, sociales et techniques dans les filières agropastorales (agriculture, élevage, pêche et activités) ; bâtiment et construction, menuiserie, fabrication, artisanat, couture ; et le commerce, transport, réparation, Informatique, éducation, santé. (Banque mondiale 2017. *Document d'Évaluation du Programme de Réintégration d'Ex-combattants*. Rapport N°PAD2158).

²⁸⁴ Par exemple, en 2018, l'OIM a organisé la formation professionnelle de 1 000 jeunes à Ndélé et leur a distribué des kits d'insertion par groupement (Visite de terrain de l'équipe PSE en décembre 2019).

²⁸⁵ Visite de terrain de l'équipe du PSE à Ndélé en décembre 2019. Il était donc prévu par l'OIM de construire 15 infrastructures communautaires dans 13 localités de la préfecture de la Bamingui-Bangoran, dont deux collèges et huit écoles primaires.

²⁸⁶ Ce programme permet de « promouvoir l'implication des jeunes femmes et jeunes hommes dans les activités de la cohésion sociale et de prévention des conflits ; réduire le chômage des jeunes et les violences souvent nées des frustrations dues à l'exclusion du marché de travail, puis accroître leur participation au développement socio-économique de leur communauté ; et contribuer au développement du capital humain du pays en dotant les jeunes des compétences de vie courante ». (Programme des Nations Unies pour le Développement 2017. [Programme Conjoint des Nations Unies pour le Renforcement de la Résilience des Adolescents et Jeunes en Centrafrique](#).)

²⁸⁷ Y compris les communes de Bimbo et Bégoua.

²⁸⁸ Mbaïki, Berberati, Nola, Bouar, Bossangoa, Bozoum et Paoua.

²⁸⁹ Les grades 2 et 3 du 1^{er} cycle du secondaire.

ou un Brevet d'Études Technique²⁹⁰ (BET, 3 ans) ou un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP, 3 ans). Un cycle long est accessible après la classe de troisième ; il dure trois ans, correspond à un second cycle du secondaire, et est sanctionné par un Baccalauréat Technique ou Professionnel²⁹¹. Seuls sept établissements correspondraient à de l'ETP selon ces critères et selon les données du SIGE (voir [Tableau II-19](#)).

Tableau II-18 : Effectifs de l'enseignement technique et professionnel formel, 2018–2019

	Cycles courts	Cycles longs	Total
N	2 851	3 210	6 061
% Filles	37,4%	11,3%	23,6%
% Privé	24,7%	0,0%	11,6%
% Secondaire total	2,2%	8,2%	3,8%

SIGE 2018-2019, calculs des auteurs

- Seulement 6 061 élèves étaient scolarisés dans des établissements d'ETP formel en 2018–2019²⁹² (voir plus loin le [Tableau II-19](#)). Ces effectifs sont à peu près également partagés entre les cycles courts et les cycles longs (2nd cycle du secondaire ETP). Le secteur privé n'offre pas de cycles longs, mais sa part est de 25 % des effectifs pour les cycles courts. Les effectifs totaux de l'ETP représentent seulement 2,2 % de l'ensemble des effectifs du premier cycle du secondaire (général et ETP) et 8,2 % de ceux du second cycle du secondaire²⁹³. Selon les données de l'UNESCO²⁹⁴, ces proportions situent la RCA à peu près au niveau de la moyenne des pays de l'Afrique subsaharienne pour le premier cycle du secondaire (1,8 %) et un peu en dessous pour le second cycle (13,5 %). Notons que certains pays ont une filière d'ETP beaucoup plus développée, tel que le Cameroun avec respectivement 21 % et 24 % d'élèves du premier et du second cycle du secondaire qui y sont inscrits.
- Le seul lycée technique de RCA, situé à Bangui, a accueilli 3 958 élèves au cours de l'année scolaire 2018–2019, soit les deux tiers de l'effectif total du secteur ETP ([Tableau II-19](#)). Ces élèves étaient répartis entre 14 filières pour les cycles courts (1 054 élèves) et sept filières, industrielles et commerciales, pour les cycles longs (2 904 élèves). Toutes ces filières sont détaillées dans le [Tableau A.13](#) de l'Annexe [A.I-4](#). Il est actuellement possible de poursuivre un cycle court vers un baccalauréat professionnel seulement dans la filière menuiserie²⁹⁵, mais il est prévu, à terme, que ce soit possible pour tous les cycles courts.

²⁹⁰ Seul le lycée professionnel féminin délivre un BET. Cette filière comporte les mêmes disciplines que celles de l'enseignement général ainsi que des matières spécifiques à l'économie familiale et sociale (couture, puériculture, etc.)

²⁹¹ Ou encore, un Baccalauréat de Technicien en Économie Familiale (BTEF) ou un Baccalauréat Professionnel en Hôtellerie et Restauration (BPHR).

²⁹² Notons que les chiffres de l'année scolaire précédente sont mis en cause dans la SNEFTP et restent donc probablement incorrects en 2018-2019 (« Les données chiffrées sur les effectifs d'élèves ne sont pas suffisamment précises. Une estimation, sur la base des visites effectuées aux institutions, aboutit à un chiffre de 9 000 jeunes inscrits au sein du dispositif, dont 6 100 suivent un cursus diplômant dans l'enseignement technique, soit le double des chiffres indiqués dans des documents officiels. En revanche, la formation professionnelle comporte moins de 2400 inscrits dont seulement 240 dans le dispositif public, et ce, avec un cursus non diplômant »).

²⁹³ Rappelons aussi que, en 2018-2019, 10 % des élèves de terminale étaient inscrits dans une terminale technique (1 068 élèves ; 6,4 % dans les séries commerciales ; 3 % dans les filières industrielles) ou professionnelle (0,7 % ; 76 élèves).

Ces proportions sont assez proches, la même année, pour les bacheliers : 8,2 % pour les séries techniques commerciales (soit 446 bacheliers parmi les 5 422 au total) ; 2,8 % pour les filières techniques industrielles (150 bacheliers) ou professionnelle (0,4 % ; 24 bacheliers). Voir les [Tableau IV-3](#) et [Tableau IV-8](#).

²⁹⁴ Base de données de l'institut statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en mars 2020.

²⁹⁵ Notons cependant que des élèves du lycée technique ou de l'EMA poursuivent des études en cycle long dans des filières techniques différentes de leur cycle court.

Tableau II-19 : Établissements et effectifs du secteur ETP en 2018–2019

Nom de l'établissement	Inspection académique	Statut	— Cycles courts —				— Cycles longs —				TOTAL
			Année 1	Année 2	Année 3	Total	2nde	1ère	Tle	Total	
Lycée technique de Bangui	Bangui (IAB)	Public	366	442	246	1 054	921	915	1 068	2 904	3 958
Lycée professionnel féminin (LPF)	Bangui (IAB)	Public	304	195	113	612	168	62	76	306	918
Ecole des métiers d'art (EMA)	Bangui (IAB)	Public	317	112	51	480					480
Institut Moderne de Métier Spécialisé	Bangui (IAB)	Privé laïc	52	82	22	156					156
CET Notre-Dame de Maigaro	Ouest (IAO)	Privé catho.	24	18	37	79					79
Ecole Mécanique Baoro	Ouest (IAO)	Privé catho.		13	13	26					26
Centre de Formation Pro. Don Bosco	Centre sud (IACS)	Privé catho.	262	117	65	444					444
Total			1 325	979	547	2 851	1 089	977	1 144	3 210	6 061

Source : SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Le Lycée Professionnel Féminin (LPF) de Bangui propose, après la classe de sixième, un cycle court qui mène au CAP en trois ans (technicien de surface ; 24 élèves) et un cycle court en trois ans qui mène au BET (économie familiale et sociale ; 588 élèves) et peut se poursuivre par un des deux cycles longs du LPF (306 élèves), hôtellerie et restauration ou économie familiale²⁹⁶. Cet établissement, est réservé aux filles mais est en voie de devenir mixte. L'École des métiers d'art (EMA) de Bangui (480 élèves en 2018–2019) recrute des élèves après la classe de 4^{ème} (comme un CET), ou avant en année préparatoire. Elle propose des formations et délivre des CAP dans les domaines du dessin et de la peinture (238 élèves), de la bijouterie, de la ferronnerie d'art, de la vannerie, de la maroquinerie, et de la sculpture sur bois ([Tableau A.15](#) de l'Annexe A.I-4).
- Enfin, quatre établissements privés offrant des cycles courts techniques sont répertoriés dans le SIGE : le Centre de Formation Professionnel Don Bosco (444 élèves) et trois établissements avec de petits effectifs (le collège d'enseignement technique Notre-Dame de Maigaro, l'Institut Moderne de Métier Spécialisé, l'École Mécanique Baoro)²⁹⁷. Les effectifs de ces établissements, ainsi que ceux des trois établissements publics précédemment présentés, sont détaillés dans le [Tableau II-19](#).

(b) La formation professionnelle

- Il existe dix Centres de Formation Professionnelle et Pratique (CFPP), tous situés en région, mais seuls ceux de Bouar, Bria et Bossangoa seraient actifs selon le SIGE²⁹⁸ ; les autres ayant été détruits ou endommagés lors des conflits armés récents. Un autre centre public de formation professionnelle peut être rattaché aux CFPP : le Centre de Formation et d'Insertion par l'Apprentissage (CFIA) à Bangui. Le recrutement dans les CFPP se fait après le CM2 (niveau minimal) et concerne les enfants déscolarisés ; celui du CFIA se fait après la classe de cinquième. Des formations en deux ans sont offertes dans les filières telles que la menuiserie (80 élèves en 2018–2019), la maçonnerie (48 élèves), la construction métallique (21 élèves). Ces formations se poursuivent normalement par trois mois de stage²⁹⁹ et s'achèvent par la délivrance d'un certificat de compétence. Il n'existe pas encore de filière qui permette ensuite de poursuivre des études vers un baccalauréat professionnel.
- Lors de la visite du CFPP de Bouar en septembre 2019, l'équipe du PSE a pu observer que le fonctionnement de cet établissement était restreint et éloigné des attentes : alors qu'il devrait former 50 élèves par filière, dans cinq filières, tous les deux ans, ce CFPP n'a accueilli en 2018–2019 que 23 élèves (en maçonnerie et menuiserie) dont quatre ont abandonné en cours d'année³⁰⁰. L'établissement ne dispose, en effet, ni des candidats, ni des infrastructures³⁰¹ et des ressources humaines³⁰², ni du matériel nécessaires³⁰³ pour poursuivre sa mission³⁰⁴. Les autres CFPP semblent être dans la même situation au vu de leurs effectifs en 2018–2019 ([Tableau A.16](#)). Notons que le CFPP de Bouar proposait, pour la première fois à la rentrée 2019, une année spéciale pour les enfants qui n'avaient jamais été scolarisés³⁰⁵. Le CFIA de Bangui, visité au premier trimestre 2020,

²⁹⁶ Voir le détail des filières dans le [Tableau A.14](#) de l'Annexe A.I-4.

²⁹⁷ Voir le détail des filières dans le [Tableau A.16](#) de l'Annexe A.I-4.

²⁹⁸ Les CFPP de Bozum et Berbérati ont été signalés comme actifs par le Ministère mais leurs données n'apparaissent pas dans le SIGE 2018-2019.

²⁹⁹ Les stages sont difficiles à trouver. Selon les enseignants du CFPP de Bouar, un apprenant peut aller en stage seulement s'il dispose de son propre matériel, car, en général, les employeurs ne le fournissent pas.

³⁰⁰ Ces élèves venaient de loin, et n'avaient pas de soutien à Bouar.

³⁰¹ Selon le responsable de l'établissement, sa capacité n'est en pratique que de 20 élèves par filière maximum. Ce CFPP ne comprend qu'un seul bâtiment.

³⁰² Deux enseignants titulaires et des vacataires.

³⁰³ L'enseignant de menuiserie a déclaré apporter son propre équipement.

³⁰⁴ En revanche, en 2015, l'ONG *Save the Children* avait amené 50 élèves pour être formés en menuiserie, et ils l'ont été (l'ONG a laissé au centre un peu de matériel).

³⁰⁵ Le nombre d'inscrits n'était pas encore connu au moment de notre visite.

accueillait un effectif plus important que les CFPP (169 élèves³⁰⁶), mais il n'était pas mieux équipé que le CFPP de Bouar (quelques outils pour la construction métallique, et à peu près aucun matériel pour les autres filières).

- D'autres centres de formation professionnelle publics existent mais ne dépendent pas directement des ministères de l'éducation. Citons, entre autres, les centres de Promotion féminine³⁰⁷ et les centres de Jeunesses Pionnières Nationales (JPN). Ces derniers, actuellement au nombre d'une dizaine sur l'ensemble du territoire, dont trois à proximité de Bangui, proposent des formations techniques et agricoles de six mois à des jeunes qui ont abandonné l'école au niveau du CM2 et sont âgés de 15 à 35 ans³⁰⁸. Ces formations sont suivies de mesures d'accompagnement en fonction des moyens du programme. Celui-ci dépend directement du Secrétariat général du Gouvernement via le Haut-Commissariat à la Jeunesse Pionnière ; il est partiellement financé par la Banque africaine de développement.
- Enfin des centres de formation professionnelle privés ou communautaires offrent des formations professionnelles techniques et agricoles, le plus souvent courtes. Citons en exemple : (i) le Centre de Formation Professionnelle des Jeunes de Ndélé³⁰⁹ qui offre, à un rythme peu régulier, des formations professionnelles accélérées de trois mois en couture, mécanique-moto, menuiserie, soudure, informatique et récemment coiffure ; et (ii) les Centres Ruraux d'Éducation et de Formation³¹⁰ (CREF) qui ne fonctionnent plus, mais ont assuré la formation agropastorale au profit des jeunes et des femmes ainsi que la promotion de leurs « compétences de vie » (alphabétisation, hygiène, santé, droits, etc.) en milieu rural. Rappelons que l'analyse de ce secteur sera approfondie dans le cadre de l'étude sur la *Formation axée sur les compétences et employabilité des jeunes* (FACEJ) réalisée par la Banque mondiale.
- Notons que les établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle ont un manque important de matériels pédagogiques et d'outils pour les travaux pratiques. Des visites effectuées par l'équipe PSE ont permis de constater le manque d'outils nécessaires pour faciliter l'apprentissage pratique des élèves : (i) le lycée technique de Bangui possède des machines qui datent de 1969 ; (ii) le lycée professionnel féminin collecte des fonds auprès des élèves afin

³⁰⁶ Le CFIA n'a repris son activité qu'en 2018-2019 ; les effectifs mentionnés dans le SIGE et le [Tableau A.16](#) sont donc seulement ceux des élèves de 1^{ère} année. Au premier trimestre 2020, les effectifs étaient de 169 élèves, dont environ une centaine pour la 1^{ère} année et 70 qui étaient passés en seconde année.

³⁰⁷ Selon le SIGE, il existe quatre Centres de Promotion féminine (CPF), tous situés dans l'IA du Nord (95 élèves au total), qui offrent, entre autres, des formations en menuiserie et en mécanique automobile. Il existe en fait d'autres CPF mais ils n'ont pas été recensés.

³⁰⁸ Un autre centre des JPN est en construction à Bambari (financement BAD) et deux autres sont en cours de réhabilitation (Mbaïki et Molangue). A termes, l'objectif du programme est de revenir à 20 centres opérationnels (comme avant la crise), contre seulement 10 aujourd'hui. La JPN a des centres qui fonctionnent en régime internat et l'équipe PSE a eu l'opportunité de visiter le centre JPN de Nzila qui est situé à proximité de Bangui en mars 2020. Ce centre a une capacité d'accueil de 100 pionniers et offre des formations axées sur l'agropastoralisme (maraichage, élevage, pisciculture, etc.).

³⁰⁹ Lors de la mission de l'équipe du PSE à Ndélé en décembre 2019, il a été noté que le Centre de Formation professionnelle des jeunes de Ndélé est un centre communautaire qui est managé par un comité de gestion bénévole. Il a été construit par le *Danish Refugee Council* à l'initiative du comité préfectorale des jeunes de Ndélé en 2016. Il cible principalement les jeunes déscolarisés et il semble fonctionner principalement avec le financement des ONG. Les formateurs sont eux payés selon les besoins. La dernière formation a eu lieu de novembre 2018 à Février 2019. Il s'agissait de 22 jeunes (au début ; 16 à la fin), des ex-enfants soldats dont la formation a été financée par l'ONG *Worldchild*. Il y a eu trois promotions depuis 2016, avec une promotion par an jusqu'à maintenant.

³¹⁰ Selon le [Rapport de mission sur la Redynamisation de la formation professionnelle en milieu rural en République centrafricaine](#) conduite par ASIST et Bêkou en 2018, « les CREF ont été créés et appuyés par les Maisons Familiales et Rurales (MFR (France), 1966 -2008) de Franche-Comté. 17 CREF ont été opérationnels jusqu'en 2004, avant d'être tous pillés. Suite à l'établissement d'un état des lieux des CREF en 2004, 4 centres particulièrement dynamiques auparavant ont été appuyés pour leur réouverture en 2008 par les MFR. Une demande de subvention a été formulée en 2013 pour redynamiser les CREF avec un projet complet. Cependant les centres ont à nouveau été pillés durant la crise de 2013-2014. Par la suite, la DN-CREF a été dissoute et l'ensemble du personnel mis à disposition des CREF par le gouvernement a été réintégré au sein du Ministère de l'Agriculture. Le CREF de Ngoumbele a été réhabilité par l'ONG NRC en 2014, et accueille désormais un programme de formation professionnelle et d'alphabétisation à destination des jeunes : YEP (*Youth Education Package*). »

d'acheter les matières premières pour les cours pratiques ; (iii) l'école des métiers d'arts loue des outils seulement lorsqu'il reçoit des commandes à effectuer.

(c) Alphabétisation et éducation non-formelle

Tableau II-20 : Effectifs des apprenants des programmes de (post-) alphabétisation

	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Alphabetisation	14 347	14 112	14 349
Post-alphabétisation	96	30	185
Total	14 443	14 142	14 534

Source : SIGE 2018-2019

- Le nombre d'apprenants des programmes d'alphabétisation est très stable pour les trois dernières années (environ 14 000), tandis que les programmes de post-alphabétisation restent à peu près inexistant (185 apprenants en 2018–2019). Les apprenants pour l'alphabétisation sont répartis en trois niveaux³¹¹, et l'immense majorité d'entre eux (81 % en 2018–2019) sont dans des programmes de niveau 1. Les programmes d'alphabétisation se font généralement en sango ; éventuellement en français selon la demande. Les programmes officiels peuvent être de trois durées différentes – (i) 48 jours, (ii) cinq à six mois, ou (iii) étalée jusqu'à neuf mois ; en pratique tout dépend des organisateurs. Ils concernent normalement les adultes, mais certains jeunes de 15-17 ans y participent.
- Sur le terrain, le sous-secteur de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation est représenté par des chefs de secteur (84 pour tout le pays) rattachés à l'inspection académique, tandis que les moniteurs sont des bénévoles. Il n'existe actuellement aucun centre d'alphabétisation opérationnel. De tels centres ont été prévus dans la stratégie nationale de 2010, mais ils n'ont pas été construits. Lors d'une visite de terrain à Bouar, un représentant du sous-secteur a signalé qu'aucune salle et aucune fourniture n'étaient disponibles pour les programmes d'alphabétisation. Il a aussi indiqué qu'il n'y avait eu aucune activité dans son secteur l'année précédente. La mise en œuvre de programmes d'alphabétisation dépend d'associations locales, souvent liées aux églises ou aux mosquées, et repose sur le bénévolat et/ou le financement d'ONG. Ainsi, à Ndélé, 13 centres d'alphabétisation qui sont coordonnés par la communauté des églises chrétiennes évangéliques³¹², ont reçu, au départ, l'appui de l'ONG *Africa Service* en 2012 (organisation chrétienne). Ces centres ont également reçu des financements ponctuels d'autres organisations comme le *Danish Refugee Council* (en 2016), et l'OIM (en 2017). Chaque centre d'alphabétisation de la communauté a environ 15 apprenants ; les moniteurs de ces centres sont tous de bénévoles³¹³ ; ils donnent deux séances de cours de deux heures chaque semaine.
- Les programmes de post-alphabétisation sont des formations à des activités génératrices de revenus. Ils sont normalement complémentaires des programmes d'alphabétisation, et réduisent le risque de retour à l'illettrisme. Cependant, en pratique, en l'absence de moyens matériels et

³¹¹ Chaque niveau correspondrait à un profil d'apprenant : (i) le niveau 1 concerne les apprenants qui ne sont jamais allés à l'école et sont complètement analphabètes ; (ii) le niveau 2 correspond aux apprenants qui ont été à l'école primaire (CI, CP jusqu'au CE1) dans le passé et ont acquis un minimum de connaissance ; et enfin (iii) le niveau 3 correspond à un niveau supérieur de connaissance pour les apprenants désirant obtenir un CEF1.

³¹² La communauté musulmane a également mis en place un programme d'alphabétisation qui a eu jusqu'à 417 apprenants et en avait encore une centaine lors du passage de l'équipe PSE (beaucoup des apprenants étaient des déplacés qui sont retournés chez eux). Le centre a été créé en février 2015 ; et il n'a qu'un seul moniteur mais celui-ci travaille à plein temps.

³¹³ Lorsque la mission a interrogé l'un des moniteurs afin de comprendre leur motivation, celui a répondu qu'il a décidé d'être moniteur bénévole après une rencontre à l'hôpital avec une femme qui ne savait pas comment prendre ses médicaments car elle ne pouvait pas lire les instructions.

financiers (y compris de la part des ONG qui elles-mêmes ont des difficultés à trouver des financements pour ce type de projets), ces programmes sont quasiment inexistantes ([Tableau II-20](#)). En revanche, il existe 26 centres d'éducation de base non-formelle qui dépendent de l'Église des Frères (protestante), dont à Bangui, Bossembélé, et Yaloke. L'apprentissage s'y fait d'abord en sango, puis en français. Les apprenants sont ensuite réorientés vers l'éducation formelle.

II.1.6 L'enseignement supérieur et la recherche scientifique

- Au 21^{ème} siècle, l'Enseignement Supérieur et la Recherche scientifique (ESR) constituent, pour tout pays, un facteur essentiel de la croissance économique. Il est indispensable que la RCA ait la capacité de former une main-d'œuvre qualifiée³¹⁴ – des scientifiques et des techniciens de haut niveau, des enseignants et des entrepreneurs – et de produire ou d'adapter de nouvelles connaissances grâce à des recherches fondamentales et appliquées. L'ESR est nécessaire pour permettre à la RCA de trouver des solutions aux nombreux défis auxquels elle est confrontée, du développement d'un secteur agricole dynamique à l'atténuation des effets du changement climatique et la préservation de l'environnement. La contribution de l'enseignement supérieur est aussi cruciale pour la mise en œuvre des mesures présentées dans ce PSE, à travers la formation d'enseignants, de chefs d'établissement et de cadres de haut niveau, et de spécialistes en sciences de l'éducation. Plus généralement, l'ESR doit apporter une contribution essentielle pour réaliser les objectifs de développement durable (ODD), tant ceux de croissance économique durable (ODD 8) que ceux de réduction de la pauvreté (ODD 1).

II.1.6.1 Contexte historique et développements prévus de l'ESR

- L'histoire de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en République centrafricaine a commencé avec la création de l'Université de Bangui en 1969. Cette université reste la seule institution publique d'ESR. Sa capacité (4 225 places assises ; [§II.1.6.2\(b\)](#)) n'aurait guère été augmentée depuis sa création³¹⁵. Aussi, selon le groupe de travail sous-sectoriel pour l'ESR réuni pour l'élaboration de ce PSE : Sur le « plan infrastructurel, l'étroitesse des locaux ne permet pas d'absorber les effectifs issus des différentes facultés ; la plupart des laboratoires pédagogiques sont utilisés comme laboratoires de recherche et ne répondent pas toujours aux normes de qualité en termes d'infrastructure et de plateau technique³¹⁶ ».
- En 2005–2006, une nouvelle architecture des formations de l'enseignement supérieur, le dispositif License-Master-Doctorat³¹⁷, a été mise en place en RCA. Elle repose essentiellement sur : (i) une formation de licence généralisée à toutes les filières (sauf médecine) ; (ii) une professionnalisation plus accentuée de certaines formations (licence et master professionnels) ; et (iii) des unités d'enseignement semestrielles, capitalisables et transférables.
- Depuis 2017, l'enseignement supérieur et la recherche scientifique sont placés sous la tutelle de deux ministères : le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MES) et le Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (MRIST). Le cadre de la gouvernance de ces deux ministères est décrit dans la sous-section [§V.1.1.1](#). Chaque ministère a élaboré un document pour guider les stratégies de développement de ce sous-secteur :

³¹⁴ Selon la Loi N°97 014 du 10 décembre 1997 portant orientation de l'éducation nationale en République centrafricaine, l'ESR « a pour mission de former les cadres de haut niveau et de promouvoir la recherche, le développement et la culture ».

³¹⁵ Selon le MES, l'université de Bangui a seulement bénéficié de quelques aménagements (construction de laboratoires et de bureaux ; agrandissement de la faculté des Sciences de la Santé en 1983).

³¹⁶ Rapport des travaux du groupe sous-sectoriel ESR du 03/06/2019.

³¹⁷ L'adoption de l'architecture LMD se poursuit avec la faculté des sciences de la santé pour l'année académique 2019-2020.

- (i) Le *Plan Stratégique du Ministère de l'Enseignement Supérieur* (PSMES, 2018–2021)³¹⁸ est articulé autour de cinq objectifs généraux. Il contient également une liste d'activités à réaliser pour atteindre ces objectifs, mais celles-ci n'ont pas été budgétisées.
- (ii) La *Politique Nationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique* (PNRSIT, 2020–2030)³¹⁹ est articulée autour de 16 objectifs stratégiques pour « mettre en cohérence la Recherche Scientifique et l'Innovation Technologique nationale en vue d'améliorer sa contribution aux défis sociétaux, à savoir : la sécurité alimentaire, l'environnement, la croissance économique, la santé, le bien-être, et la cohésion sociale. »
- Notons, enfin, qu'il existe deux projets importants pour le développement du sous-secteur de l'ESR³²⁰ :
 - (i) Un projet de construction d'une seconde université nationale à Bangui (dit Bangui II) destinée à désengorger l'université historique de Bangui. Un site de 50 hectares à 15 kilomètres de Bangui a été choisi et un appel à projet pour un partenariat public-privé a été lancé ; mais il n'avait pas abouti au moment de la rédaction de ce PSE.
 - (ii) Un projet en cours d'élaboration au moment de la rédaction du PSE de création de sept universités régionales.

II.1.6.2 L'offre et l'accès à l'enseignement supérieur

(a) Un accès limité et peu équitable

Tableau II-21 : Évolution des effectifs des étudiants³²¹

		Public	Privé	Total
2017-2018	Effectifs	11 688	3 560	15 248
	% Filles	35,0%	51,4%	38,8%
2018-2019	Effectifs	12 918	3 532	16 450
	% Filles	32,3%	48,2%	35,7%

Source: MES (2017-2018) et Annuaire Statistique (2018-2019)

- En 2018–2019, 16 450 étudiants étaient scolarisés au sein des 19 établissements d'enseignement supérieur répertoriés dans l'Annuaire statistique³²², soit une augmentation de 7,9% par rapport à l'année 2017–2018 et d'environ 18 % par rapport aux années 2010–2011 (13 819 étudiants) et

³¹⁸ « L'enjeu du *Plan Stratégique de l'Enseignement supérieur* est de permettre à ce sous-secteur de mieux répondre aux défis de la formation supérieure, scientifique, technologique, économique et sociétale des années à venir. La vision qui sous-tend ce plan s'inscrit sur la droite ligne d'accélération du développement du capital humain et du bien-être social. Il est question, en effet, d'apporter à la formation, basée sur un développement social et économique durable, une nouvelle orientation afin que les jeunes générations puissent bénéficier d'une base solide de connaissances et compétences issues des programmes de formation professionnelle et d'alphabétisation cossus, de l'enseignement supérieur renforcé pour qu'à terme, l'employabilité de la population estudiantine et son niveau de qualification soient augmentés aux fins de répondre aux besoins nationaux de développement». (p.3)

³¹⁹ L'objectif principal, est celui de la *Stratégie de la Science, Technologie et Innovation pour l'Afrique. Stratégie pour 2024* de l'Union Africaine : accélérer la transition de la République centrafricaine « pour la réalisation d'une économie fondée sur les connaissances et impulsée par l'innovation » (p.28).

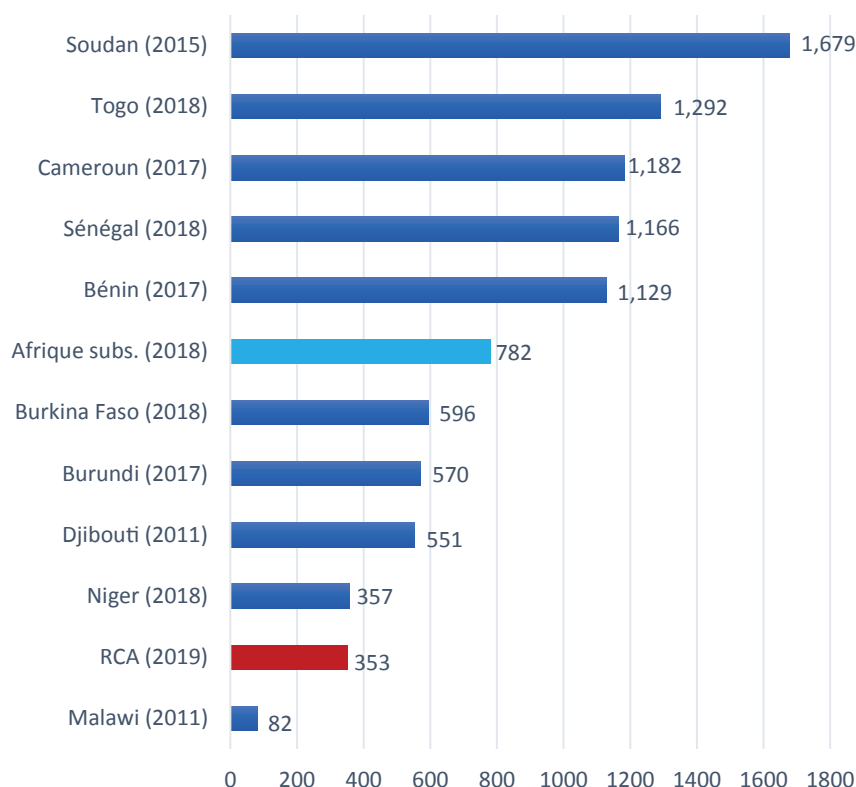
³²⁰ Notons aussi deux autres projets, moins importants et peu avancés : la décentralisation de la faculté de médecine ; le placement de l'École normale des instituteurs sous la tutelle de l'École normale supérieure (dans le PMES ; repris plus loin dans les orientations stratégiques du PSE).

³²¹ Les données sur les effectifs des élèves sont disponibles en 2010/2011 ; 2014/2015, 2017-2018 et 2018-2019, mais elles ne sont désagrégées par sexe que les deux dernières années. Notons que les données de l'Annuaire statistique ne proviennent pas du SIGE : une plateforme *StatEduc_RCA_SUP* a été développé pour l'Enseignement Supérieur par la DGESP avec l'appui de l'UNESCO.

³²² Seulement 18 des 25 établissements privés ont été répertoriés (voir §II.1.6.2(b)).

2014–2015 (13 881 étudiants)³²³. En 2018–2019, les filles représentaient un peu moins de 40 % des étudiants, soit à peu près la même proportion que dans le cycle secondaire. La part du secteur privé était de 21,5%.

Graphique II-11 : Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants, RCA et pays d'Afrique subsaharienne



Source: Calcul des auteurs sur la base des données de l'ISU consultée en février 2020 et des PPM 2019

- La République centrafricaine compte seulement 353 étudiants pour 100 000 habitants, soit la proportion la plus faible de tous les pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels ces données sont disponibles, à l'exception du Malawi (en 2011). La moyenne pour ces pays est de 782 étudiants pour 100 000 habitants, soit le double de la RCA, et plusieurs pays sont au-dessus du seuil d'un étudiant pour 100 habitants (Soudan, Bénin, Sénégal, Cameroun, Togo). La faiblesse de l'accès à l'enseignement supérieur est confirmée par le taux brut de scolarisation pour ce cycle des 19-23 ans³²⁴ calculée à partir des données de l'annuaire statistique 2018–2019 : celui-ci est extrêmement faible en RCA, 3,5%, soit deux à quatre fois moins que dans les six autres pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels ces données sont disponibles (voir le [Graphique A.20](#) de l'Annexe A.I-6). Cet accès limité dans l'enseignement supérieur s'explique essentiellement par (i) le faible taux d'achèvement du cycle secondaire ([Graphique II-1](#)) et le faible taux de réussite au baccalauréat (14% en 2018 et 25 % en 2019 ; [Tableau IV-8](#)), l'examen qui permet l'accès à l'université ;

³²³ Source des deux derniers chiffres : [Analyse du secteur de l'éducation](#), 2018.

³²⁴ La tranche d'âge des élèves correspondante au niveau tertiaire est 19-23 ans.

- (ii) le nombre réduit d'établissements d'enseignement supérieur et leur concentration à Bangui ;
- (iii) l'incapacité de nombreux ménages centrafricains à financer des études supérieures à leurs enfants.

(b) Les établissements de l'enseignement supérieur

- Selon les données fournies par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, l'offre d'enseignement supérieur est composée de l'université de Bangui et de 25 établissements³²⁵ privés³²⁶, dont deux sont à vocation religieuse³²⁷. L'université de Bangui comprend cinq facultés, trois instituts, et l'École normale supérieure (voir la [Figure 3](#)). Elle compte également cinq centres et dix laboratoires de recherche³²⁸. Notons que l'École normale des instituteurs (ENI) de Bambari ne fait pas partie des établissements d'enseignement supérieur³²⁹.

Tableau II-22 : Effectifs et infrastructures de l'université de Bangui, en 2018–2019

	Inscrits	Amphi- théâtres	Salles de cours	Salles de TP
Faculté des Sciences	1 683	1	0	7
Faculté des Sciences de la Santé	953	1	19	2
Faculté des Lettres et Sciences Humaines	3 146	1	7	1
Faculté des Sciences Economiques et de Gestion	3 671	1	4	0
Faculté des Sciences Juridiques et Politiques	1 972	1	4	0
Institut Supérieur de Développement Rural	173	1	15	3
Institut Supérieur de Technologie	374	0	8	2
Institut Universitaire de Gestion des Entreprises	512	1	6	0
Ecole Normale Supérieure	434	1	10	2
Total	12 918	8	73	17

Source: Données du MES et Annuaire Statistique (2018-2019)

Notes: Les capacités d'accueil d'une salle de cours, d'un amphithéâtre, et d'une salle de TP, sont en moyenne respectivement de 30, 50 à 300, et 20 étudiants.

- La capacité d'accueil des infrastructures universitaires apparaît insuffisante face à la demande d'éducation supérieure : en 2019–2020, il y avait un nombre total de 4 225 places assises (amphithéâtres et salles de cours) pour 12 918 étudiants³³⁰ (voir le [Tableau A.30](#) de l'annexe [A.I-6](#)). L'université dispose, au total, de 73 salles de cours dont la capacité moyenne est de 30 étudiants et de huit amphithéâtres dont la capacité d'accueil varie entre 50 (pour l'Institut Universitaire de Gestion des Entreprises) et 300 étudiants (pour l'École normale supérieure, la Faculté des Sciences

³²⁵ Cependant, seuls 18 établissements privés ont été couverts lors de la collecte d'information de l'Annuaire statistique de 2018-2019.

³²⁶ Dans sa mission de formation, l'université de Bangui devrait assurer le contrôle de la qualité des activités pédagogiques des établissements privés d'enseignement supérieur.

³²⁷ Il s'agit du grand séminaire Saint Marc et de la faculté internationale Baptiste de théologie

³²⁸ Selon le MES, les laboratoires de recherche sont destinés aux étudiants des facultés dans les domaines des sciences fondamentales (biochimie, biologie, etc.), tandis que les centres de recherches sont destinés aux étudiants des facultés des sciences sociales : sociologie, histoire, etc. . .

³²⁹ Notons que lors des travaux sur le financement du système éducatif, son budget a néanmoins été inclus dans celui de l'ESR (§[V.1.2.1](#)).

³³⁰ Les facultés les plus touchées par l'insuffisance d'infrastructures seraient les facultés des Sciences, des Lettres et Sciences Humaines, des Sciences Juridiques et la faculté des Sciences Économiques et de Gestion. Cette dernière abrite le plus grand nombre d'étudiants mais dispose seulement de quatre salles de cours et un amphithéâtre. Selon les échanges de l'équipe PSE avec la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur, certains amphithéâtres et salles de cours sont partagés entre plusieurs facultés afin de permettre à un plus grand nombre d'étudiants de trouver des places assises.

Juridiques et Politiques et la Faculté des Sciences Économiques et de Gestion). Les salles de travaux pratiques sont au nombre de 17 et leur capacité d'accueil est en moyenne de 20 étudiants.

- Selon le groupe de travail sous-sectoriel pour l'ESR, il y aurait également un énorme déficit de matériels et d'équipements pédagogiques de qualité. L'université ne dispose, notamment, pas d'équipements et de salles informatiques pour les enseignants et les étudiants. En outre, « la plupart [des laboratoires et centres de recherche] ne répondent pas toujours aux normes de qualité en termes d'infrastructure et de plateau technique. »³³¹ Enfin, l'université dispose de quatre bibliothèques qui seraient « *toutes obsolètes* ». En revanche, la bibliothèque de l'ENS a été réhabilitée et équipée en mobilier avec l'appui de l'Ambassade de France. Elle a également été dotée en livres papiers et numériques. La bibliothèque numérique est composée d'un serveur, le Koombook (offert et opéré par Bibliothèques sans Frontières), de liseuses et de tablettes pour télécharger et utiliser ces ressources (documents écrits, audios et vidéos).

Tableau II-23 : Répartition des effectifs de l'enseignement supérieur par filière, en 2018–2019

	Effectifs	% Filière	% Filles	% Privé
Sciences sociales, Droit et Gestion	10 245	62,3%	42,7%	23,8%
Sciences économiques et Gestion	3 894	23,7%	39,3%	5,7%
Droit	2 086	12,7%	27,8%	10,4%
Sciences sociales	1 995	12,1%	48,1%	0,0%
Lettres et Arts	1 417	8,6%	27,5%	3,0%
Education	537	3,3%	27,6%	0,0%
Sciences	1 683	10,2%	18,7%	0,0%
Ingénierie, Industrie, Transformation & Production	1 443	8,8%	21,5%	69,4%
Santé et Protection Sociale	953	5,8%	28,8%	0,0%
Agriculture	119	0,7%	12,6%	0,0%
Services	53	0,3%	81,1%	100,0%
Total	16 450	100,0%	5 869	3 532

Source: *Annuaire Statistique 2018-2019*

- Sept étudiants sur dix sont inscrits en Lettres et Arts ou en Sciences sociales, Droit ou Gestion alors que seulement un sur dix est inscrit à la faculté de sciences. Les filières techniques (ingénierie, industrie, transformation et production) sont également peu fréquentées. Elles attirent majoritairement des hommes (78,5 %) et sont pour la plupart proposées par les universités privées (69,4 % des effectifs). Enfin, très peu d'étudiants sont inscrits dans les filières agricoles³³² (seulement 119 étudiants, soit 0,7%, dont 104 hommes). Étant donné que l'économie de la RCA repose beaucoup sur le secteur agricole (34,7 % du produit intérieur brut et 72,3% des emplois en moyenne au cours de la période 2010–2018³³³ ; [Tableau A.1](#)) ; il s'agit là d'une inadéquation manifeste entre les filières de formation et le contexte centrafricain. Ce problème d'inadéquation entre les filières de l'ESR et les besoins des économies s'observe couramment en Afrique subsaharienne : les effectifs des étudiants inscrits par grands domaines d'études suivent les mêmes distributions au Bénin et au Burkina Faso qu'en RCA (voir [Graphique A.21](#) de l'annexe [A.I-6](#)).

³³¹ Rapport du groupe sous-sectoriel ESR, juin 2019.

³³² Il s'agit des filières de l'Institut Supérieur de Développement Rural de Mbaïki (agronomie, élevage, production animale, et eaux et forêts). Peu d'étudiants s'y orientent. Une des raisons qui peut l'expliquer est la localisation géographique de l'institut, situé dans une zone rurale à 107 kms de Bangui.

³³³ Sur la même période, la contribution au PIB du secteur industriel, qui comprend la transformation du bois, est de seulement 18% en moyenne. Ce secteur emploie seulement 7% de la population active.

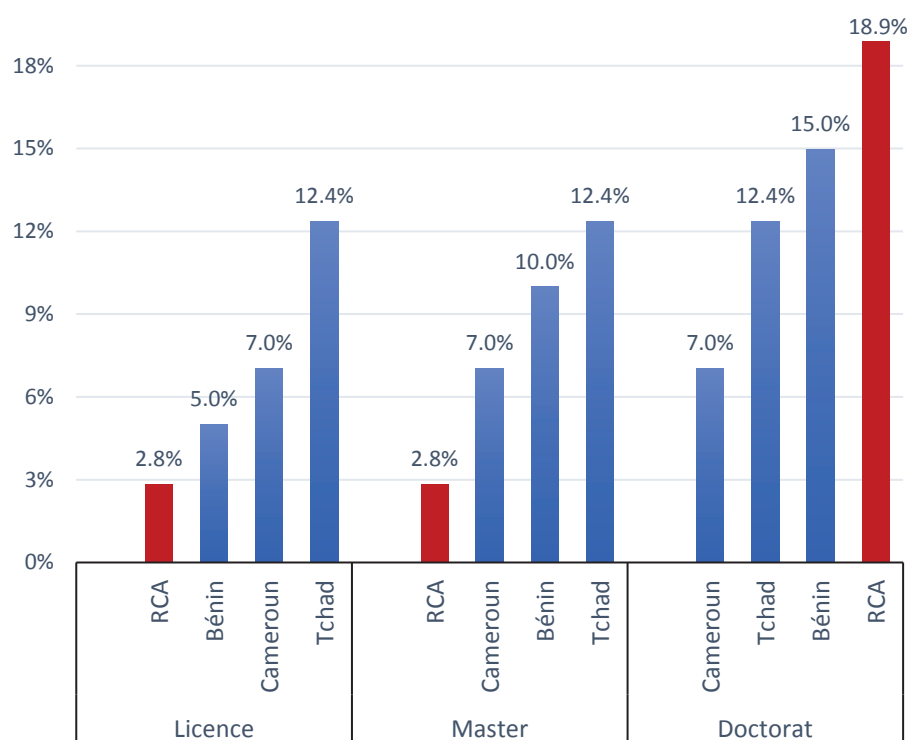
- Toutes les facultés de l'université de Bangui, à l'exception de celle pour la Santé et la protection sociale, suivent le système Licence-Master-Doctorat (LMD). Cette architecture comprend un premier cycle de trois ans conduisant à la licence, suivi d'un master de deux ans et d'un doctorat de trois ans. La faculté de la Santé et la protection sociale forme les professions paramédicales³³⁴ en deux ans et les docteurs en médecine générale en sept ans. Ces derniers ont ensuite la possibilité de poursuivre une spécialisation en quatre ans afin d'obtenir un diplôme d'étude spécialisées (DES). Les trois instituts de l'université de Bangui dispensent des formations professionnelles³³⁵ d'une durée de deux à cinq ans dans les domaines de la gestion et la comptabilité, l'action humanitaire, la sociologie, l'anthropologie, le génie civil et le génie informatique. Des diplômes professionnels, telle la licence professionnelle, sont également offerts au niveau de la faculté des Sciences économiques et de gestion. Signalons enfin que l'École normale supérieure (ENS) forme à la fonction enseignante selon l'architecture LMD (voir §III.1.1.2).

II.1.6.3 Les frais d'inscription et les œuvres sociales

- L'accès à l'enseignement supérieur dépend de l'offre disponible (sous-section précédente), mais aussi de son coût direct (frais d'inscription) et des œuvres sociales qui permettent de limiter les coûts indirects et de favoriser l'accès des jeunes issus de familles défavorisées.

(a) Les frais d'inscription à l'université

Graphique II-12 : Frais d'inscription d'un étudiant national en % PIB par habitant en PPA, RCA et pays d'Afrique subsaharienne



Source: Ministère de l'Enseignement Supérieur (RCA 2019)
et Données des indicateurs de Développement (01/2020)

³³⁴ Assistant de santé, assistant d'hygiène, infirmier, aide-soignant, technicien supérieur de service social, technicien supérieur de laboratoire, infirmier diplômé d'État, sage-femme.

³³⁵ BTS (Brevet de technicien supérieur), licence et master

- Les frais d'inscription à l'université de Bangui s'élèvent de 7 500 FCFA par an (3% du PIB par tête en PPA) pour les étudiants nationaux pour le premier et le second cycle de l'enseignement supérieur (licence et master). Ces frais, exprimés en proportion du PIB par tête en parité de pouvoir d'achat, sont beaucoup plus faibles que ceux d'autres pays d'Afrique subsaharienne à revenu faible (Bénin, Cameroun, Tchad). A l'inverse, au troisième cycle (doctorat), les frais d'inscription sont beaucoup plus élevés que dans ces pays (50 000 FCFA par an ; 19 % du PIB par tête en PPA)³³⁶.

(b) Les bourses de l'enseignement supérieur

- Au total, 3 340 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en RCA, public ou privé, recevaient une bourse dite interne en 2018–2019, soit 20% de l'effectif total des étudiants. En outre, 989 étudiants centrafricains inscrits dans une université étrangère ont reçu une bourse dite externe.

Tableau II-24 : Proportion des étudiants de chaque faculté ayant bénéficié d'une bourse interne par faculté pour l'année académique 2018–2019

	N	% de l'effectif inscrit
Faculté des Sciences Juridiques et Politiques	466	23,6%
Faculté des Sciences Economiques et de Gestion	640	17,4%
Faculté des Lettres et Sciences Humaines	424	13,5%
Faculté des Sciences	294	17,5%
Faculté des Sciences de la Santé	461	48,4%
Institut Supérieur de Technologie	247	66,0%
Institut Universitaire de Gestion des Entreprises	137	26,8%
Institut Supérieur de Développement Rural	105	60,7%
Ecole Normale Supérieure	220	50,7%
Total	2 994	23,2%

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur (2019)

- Un peu plus de la moitié des 2 994 bourses internes attribuées aux étudiants de l'université³³⁷ le sont pour des étudiants des facultés de droit, sciences économiques et de gestion, et lettres et sciences humaines. Cependant, en proportion du nombre d'étudiants, ce sont les étudiants de l'Institut Supérieur de Technologie (66 %), l'Institut Supérieur de Développement Rural (61 %), l'École normale supérieure (51 %) et la Faculté des Sciences de la Santé (48 %) qui bénéficient le plus de bourses, car ce sont des filières prioritaires. La Faculté des Sciences l'est aussi, mais seuls 17,5 % de ses étudiants bénéficient d'une bourse, en raison des critères d'attribution au mérite (voir §A.VIII-1 de l' [Annexe VIII](#) dans laquelle les modalités d'attribution des bourses sont détaillées).

(c) Logement et restauration

- L'université de Bangui dispose de trois cités universitaires pouvant accueillir au total 568 étudiants³³⁸, soit environ 3,5 % des étudiants inscrits en 2018–2019³³⁹. L'une de ces cités est exclusivement réservée à l'École normale supérieure ; elle peut abriter 240 étudiants. Le loyer mensuel des

³³⁶ Les frais d'inscription sont plus élevés pour un fonctionnaire : 24 500 FCFA par an pour les deux premiers cycles et 100 000 FCFA pour le troisième cycle.

³³⁷ L'écart entre le nombre total d'étudiants ayant reçu une bourse et le nombre d'étudiants ayant reçu une bourse par filière en 2018-2019 ([Tableau II-24](#)), soit 3 340 – 2 994 = 346, correspond aux bourses attribuées à des étudiants du secteur privé.

³³⁸ A ces trois cités s'ajoute le dortoir de l'Institut Supérieur de Développement Rural situé à 120 Km de Bangui qui compte 105 chambres dans un état défectueux.

³³⁹ L'ensemble des cités compte 16 chambres uniques, 180 chambres à deux lits et 48 chambres à quatre lits.

chambres, par étudiant, est compris entre 2 000 FCFA (chambre à quatre lits) et 3 500 FCFA (chambre individuelle). Tout étudiant admis³⁴⁰ à la cité doit payer un loyer pour l'année universitaire (9 mois) auquel s'ajoute une caution de 10 000 FCFA. L'état dépense environ dix millions de FCFA chaque année pour les travaux d'entretien des cités. En outre, l'université subventionne les services de restauration pour les étudiants de l'université de Bangui et de l'ENI à hauteur de respectivement 400³⁴¹ et 100 millions de FCFA par an. Chaque étudiant paye 140 FCFA pour l'accès au restaurant.

II.2 Accroître les capacités d'accueil pour tous les niveaux d'enseignement

II.2.1 Le ratio élèves/salle cible et le nombre de salles de classe à construire et à réhabiliter

Tableau II-25 : Ratio élèves/salle de classe (RES) et nombre de salles de classe « en bon état » en 2018–2019

	— Total —		— Public —	
	RES	Salles en bon état	RES	Salles en bon état
Préscolaire	62,6	590	79,4	153
Primaire	125,2	9 331	148,0	6 682
F2 & SG	97,2	1 750	157,9	764
ETP	53,6	113	64,5	83
Total		11 784		7 682

Source : SIGE 2018-2019

- Le tableau ci-dessus rappelle la situation de départ quant à la disponibilité des salles de classe en République centrafricaine. Seules les salles répertoriées comme étant « en bon état » sont ici prises en compte (pour plus de détails, voir §II.1.3.1(a) et §II.1.3.2(c)). Environ un quart des salles de classe du cycle primaire sont répertoriées dans le SIGE comme n'étant pas « en bon état » (voir le [Tableau II-4](#)). La proportion est moindre pour les salles du cycle secondaire (6 % ; [Tableau II-10](#)). Ces salles sont, en conséquence, souvent inutilisées et doivent être réhabilitées. Le plan de construction de ce PSE prend en compte ce phénomène, ainsi que la détérioration progressive de l'état du stock de salles de classe « en bon état » ; il s'agit donc d'un *plan de construction et de réhabilitation*. Les objectifs-cibles du plan portent sur le ratio du nombre d'élèves par salle de classe « en bon état » (RES). Ceux-ci sont fixés pour chaque sous-secteur. Plusieurs scénarios sont envisagés pour le RES et croisés avec les scénarios d'accès à l'éducation.

³⁴⁰ Le règlement intérieur de la cité universitaire, qui date du 5 septembre 1969, stipule en son article 2, alinéa 2, que « la priorité d'admission à la cité universitaire est réservée aux étudiants boursiers ». D'autres critères ont été ajoutés au fil du temps pour tenir compte des conditions de vie et d'étude des étudiants venant des régions éloignées, des handicapés, des orphelins, etc.

³⁴¹ Dont 50 millions pour le restaurant de l'Institut Supérieur de Développement Rural.

Tableau II-26 : Nombre de salles de classe « en bon état » nécessaires à la rentrée 2029 selon les scénarios d'accès à l'éducation et le RES

	Ratio élèves/salle	Accès bas		Accès moyen		Accès haut	
		Total	Public	Total	Public	Total	Public
Préscolaire	Bas - 37,5	2 972	2 357	4 419	3 516	7 155	5 752
	Moyen - 45	2 497	1 973	3 706	2 936	5 993	4 797
	Haut - 52,5	2 152	1 696	3 190	2 520	5 154	4 112
Primaire	Bas - 50	18 947	15 028	19 124	15 170	18 752	14 894
	Moyen - 75	12 984	10 263	13 103	10 358	12 855	10 177
	Haut - 100	10 095	8 011	10 177	8 075	10 005	7 954
F2 & SG	Bas - 80	3 068	2 392	4 978	3 910	6 688	5 257
	Moyen - 95	2 599	2 024	4 221	3 313	5 657	4 441
	Haut - 110	2 264	1 764	3 662	2 873	4 901	3 844
ETP	Bas - 50	227	202	594	520	1 371	1 206
	Moyen - 60	190	169	494	431	1 148	1 010
	Haut - 70	163	145	426	372	982	863
Total	RES surligné ^(*)	14 674	11 616	21 525	17 039	33 966	27 109

Source: MS-RCA

(*) Nombre total de salles de classe pour les RES surlignés dans la colonne

- Selon les projections réalisées avec le modèle de simulation du PSE (MS-RCA ; §VI.3.4), le nombre total de salles de classe qui devraient être disponibles pour les cycles d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire (dont l'ETP) à la rentrée 2029 varie entre environ 15 000 (scénario d'accès bas à l'éducation ; ratio élèves/salle élevé) et 34 000 (scénario d'accès haut à l'éducation ; RES bas). Si seules les salles de classe destinées au secteur public sont considérées (c'est-à-dire celles qui seront financées sur le budget de l'État), alors ce nombre de salles de classe varie de 11 600 à 27 100.
- En 2018–2019, 87 % des salles de classe « en bon état » du secteur public étaient utilisées par le secteur primaire, contre seulement 11 % pour le secteur secondaire (y compris l'ETP) et 2 % pour le secteur préscolaire. Le développement de ces deux derniers sous-secteurs amènera à un rééquilibrage de ces proportions : dans les scénarios d'accès à l'éducation moyen ou haut, les salles de classe utilisées en 2029 pour le cycle primaire ne représentent plus que 55 % à 60 % de l'ensemble des salles de classe. L'effort de construction et de réhabilitation de salles de classe devra donc porter sur tous les sous-secteurs, et il sera en proportion encore plus important pour ceux dont le point de départ est très bas. Ainsi, le nombre de salles pour le cycle secondaire public (y compris l'ETP) était de seulement 847 en 2018–2019 et devra être de près de 5 000 en 2029 selon le scénario de référence³⁴², et de près de 6 500 si l'accès au secondaire est haut et le RES-cible plus bas³⁴³.
- Le ratio élèves/salle le plus bas envisagé pour le cycle primaire (RES=50) est égal au ratio élèves/enseignant (REE) du scénario d'accès et de qualité de l'éducation élevés. Ce RES permettrait donc d'utiliser les salles de classe en simple vacation et, à terme, d'accroître le temps scolaire. Dans les autres sous-secteurs, les RES les plus bas sont supérieurs aux REE les plus bas car : (i) les volumes horaires hebdomadaires de cours dans l'enseignement secondaire sont inférieurs aux

³⁴² Avec un développement important du sous-secteur secondaire, mais plus limité que dans le scénario d'accès haut, et des REE moyens (respectivement 95 et 60 pour l'enseignement général et technique).

³⁴³ REE = 80 dans l'enseignement général et REE=50 dans l'ETP.

volumes horaires de disponibilité des salles de classe³⁴⁴ ; (ii) il paraît raisonnable de considérer que certaines salles de classe de préscolaire se tiendront dans des salles de classe de primaire utilisées en double vacation. Cependant, même avec ces hypothèses raisonnables, le modèle de simulation montre que la combinaison d'un accès haut à l'éducation et de ces ratios élèves/salle relativement bas conduit à devoir construire ou réhabiliter un nombre de salles de classe trop élevé pour les capacités financières et d'exécution de l'État et des PTF (voir §V.1.2) : il faudrait en effet multiplier par 3,5 d'ici 2029 le nombre total de salles de classe « en bon état » par rapport à 2018–2019 (de 7 682 salles à 27 109). Ce scénario (accès haut/RES bas) n'a donc pas été retenu³⁴⁵.

- Les estimations³⁴⁶ présentées dans la section §II.1.3.1 sur la fréquence assez faible des écoles primaires géophysiques qui abritent deux écoles de direction³⁴⁷ (environ 10 % des salles de classe³⁴⁸) et, plus généralement, sur le nombre élevé de salles de classe qui seraient utilisées en simple vacation (69 % ou 42 % de l'ensemble des salles de classe du cycle F1 selon que l'on considère toutes les salles ou seulement celles en bon état) montrent que les sureffectifs dans les salles de classe proviennent souvent de la pénurie d'enseignants plutôt que de celle de salles. Il apparaît donc envisageable :
 - (i) Dans un premier temps, d'accroître l'intensité de l'utilisation des salles de classe en simple vacation³⁴⁹ (grâce au recrutement de nouveaux enseignants), et de concentrer les nouvelles constructions et les réhabilitations sur les sites où les salles sont à la fois surchargées et surutilisées (plusieurs vacations et des élèves très nombreux) ;
 - (ii) Dans un second temps, à plus long terme, d'accroître le nombre de salles de classe afin qu'elles ne soient plus utilisées qu'en simple vacation et que le temps scolaire puisse alors être accru.
- Selon cette proposition, les RES moyens (et non les plus bas) sont ciblés pour les cycles primaire et préscolaire pendant la décennie du PSE. Ainsi, pour le cycle primaire et dans le cas du scénario d'accès et de qualité de l'éducation élevés (avec un REE égal à 50), l'objectif-cible d'un RES égal à 75 (moyen) ou 65 (scénario de référence) correspond à des salles de classe utilisées en double vacation dans, respectivement, la moitié et 30 % des cas³⁵⁰. Pour le cycle préscolaire, un RES de 45 associé à un REE de 30 implique qu'un tiers des élèves de préscolaire ont cours dans une salle de préscolaire³⁵¹ ou de primaire utilisée en double vacation.

³⁴⁴ Les élèves du premier et du second cycle du secondaire ont rarement plus de 40 heures de cours dans la semaine alors que les salles de classe peuvent être utilisées au moins 60 heures dans la semaine.

³⁴⁵ L'accès haut dans tous les sous-secteurs pose aussi des difficultés du point de vue du corps enseignant (voir la [Partie III](#)).

³⁴⁶ Les données du SIGE ne permettent pas plus de savoir si une salle de classe est utilisée en double vacation au sein de la même école de direction ou si elle est utilisée en double vacation par deux écoles de direction ; d'où le recours à des approximations.

³⁴⁷ Une même école géophysique est utilisée par deux écoles de direction, le matin et l'après-midi.

³⁴⁸ Cette proportion est sans doute un peu sous-estimée car l'algorithme mis en œuvre ne permet, sans doute, pas de détecter toutes ces écoles. Cependant, même si la sous-estimation est de 10 % ou 20 %, ce ne serait alors encore que 11 % à 12 % des salles de classe qui seraient utilisées par deux écoles de direction.

³⁴⁹ Les salles de classe dont l'utilisation pourrait être accrue (passage de simple à double vacation) sont celles situées dans les zones où la demande est forte (des salles sont peu utilisées dans des zones peu denses simplement parce qu'il y a peu d'élèves) mais contrainte par la pénurie d'enseignants.

³⁵⁰ Il n'est pas possible d'envisager d'utiliser toutes les salles de classe du pays en double vacation car beaucoup sont situées dans des zones peu densément peuplées où les effectifs des élèves et des enseignants ne permettent de faire qu'une seule vacation.

³⁵¹ Par exemple dans les écoles qui bénéficient d'une moyenne section en plus de la grande section.

Tableau II-27 : Nombre de salles de classe construites et réhabilitées (2020–2029) et disponibles en 2029, pour le secteur public (scénario de réf.)

	Ratio élèves-salle	REE	Nombre de salles		
			Construites	Réhabilitées	Stock 2029
Préscolaire	45	30	3 476	310	3 320
Primaire	65	50	3 852	3 846	10 177
F2 & SG	95	47,5	3 611	455	4 098
ETP	60	35	887	80	871
Total			11 826	4 691	18 466

Source: MS-RCA

- Cette approche a été adoptée afin que le scénario de référence soit financièrement soutenable. Pour le cycle secondaire, les rapports entre les RES et les REE les plus faibles du [Tableau II-26](#) sont déjà égaux (secondaire général) ou proche (ETP) de deux³⁵² ; il n'était donc guère possible de les accroître ; ce sont donc à la fois les REE et les RES qui ont été fixés à des niveaux moyens (le rapport entre les deux ratios restant égal ou proche de deux³⁵³). Ainsi, dans le scénario de référence, le nombre total de salles de classe « en bon état » nécessaires pour le secteur public à la rentrée 2029 peut être ramené à 18 466 (soit déjà 2,4 fois plus qu'en 2018–2019, où il y en a moins de 8 000) alors qu'il en fallait 27 109 dans le scénario le plus favorable (accès à l'éducation le plus haut ; REE et RES les plus bas). Pour disposer de ce nombre de salles de classes en 2029, il sera nécessaire d'en construire près de 12 000 et d'en réhabiliter près de 4 700 au cours de la décennie du PSE³⁵⁴.
- Les besoins en salles de classe pour la prochaine décennie peuvent être comparés aux constructions déjà prévues par les principaux partenaires techniques et financiers pour les années 2020 et 2021 ([Tableau A.9](#)). Au total, 747 constructions et 654 réhabilitations de salles de classe sont prévues pour ces deux années par la Banque mondiale, l'UNICEF, l'Union Européenne, et l'AFD. Par comparaison, selon le modèle de simulation et dans le scénario de référence, il serait nécessaire de construire environ 1 500 salles de classe en 2020 et 2021 (soit le double de ce que prévoient les PTF pour le moment) et d'en réhabiliter environ 750 (ce qui est proche du nombre déjà prévu). La grande majorité des constructions prévus par les PTF (85 %) et un peu plus de la moitié des réhabilitations (56 %) sont destinées au cycle primaire, les autres au cycle secondaire. 90 % des ouvrages pour le cycle primaire et un peu plus de la moitié de ceux pour le cycle secondaire (56 %) s'effectueront hors de Bangui.

II.2.2 La stratégie de développement des infrastructures scolaires

- Les orientations stratégiques ci-après s'appliquent au vaste plan de construction et de réhabilitations de salles de classe pour tous les secteurs de l'enseignement. Elles concernent directement les salles de classe pour le cycle primaire, mais la plupart des éléments s'appliquent aussi aux constructions discutées plus loin pour le cycle secondaire (§II.2.3), pour le préscolaire (§II.3.3.3), l'enseignement technique et professionnel (§II.3.4.1(a)), la formation professionnelle et l'alphabétisation (§II.3.4.2) et même l'enseignement supérieur (§II.2.4).

³⁵² Soit une utilisation des salles de classe pendant une durée double du volume horaire moyen dans le cycle secondaire.

³⁵³ Ce rapport est un peu plus faible pour l'ETP (1,7) car l'utilisation des salles pour les apprentissages techniques et professionnels est moins flexible.

³⁵⁴ Ces chiffres sont issus du modèle de simulation du PSE (MS-RCA ; scénario de référence).

II.2.2.1 La localisation des établissements scolaires

- Le plan de construction et de réhabilitation de salles de classe devra s'appuyer sur une nouvelle carte scolaire précise (voir la discussion à ce sujet à propos du SIGE, §V.3.2). En outre, des modalités de décision pour le choix des sites de construction devront être préalablement définies afin d'assurer l'équité territoriale de ce processus. Il faudra donc préciser, pour chaque sous-secteur, les critères qui devront être pris en compte pour déterminer les sites de construction.
- Ces critères devront, entre autres, refléter les choix relatifs à la densité du maillage des établissements scolaires, pour le cycle secondaire comme pour les cycles primaire et préscolaire : distance/temps maximum qu'un élève doit mettre pour se rendre à l'école ; taille minimale d'une école, etc. Par exemple, dans le cas d'une communauté isolée dans laquelle seulement une vingtaine d'enfants sont en âge d'être scolarisés en primaire, la question se pose de savoir s'il vaut mieux construire une école avec une seule classe multigrade ou favoriser l'accès de ces élèves à des écoles plus éloignées grâce à des transports scolaires ou des modalités d'hébergement adaptées³⁵⁵.

II.2.2.2 Le modèle de salle de classe et les modalités de construction

- Il n'existe pas actuellement de modèles de salles de classe prédéfinis par les ministères en charge de l'éducation pour le primaire et le secondaire. Les partenaires techniques et financiers proposent des modèles et demandent l'approbation des ministères. Trois types de modèles de salles de classe sont actuellement utilisés en RCA au niveau du cycle primaire :

(i) Les modèles de *salle de classe complète*, tels par exemple :

- Le modèle du Projet d'Appui au Plan Sectoriel de l'Éducation (PAPSE) de 2009 a une surface hors-œuvre (HO) de 62,4 m². Cette construction³⁵⁶ est un ouvrage achevé³⁵⁷ avec une terrasse en façade principale, une porte en bois et une maçonnerie de claustras à trous carrés qui assurent l'aération/ventilation de la salle et un minimum d'éclairage. Ce type de salle peut accueillir une cinquantaine d'élèves si la recommandation de prévoir 1,2 m² par élève est appliquée, et jusqu'à 70 élèves en accordant à chacun la superficie minimale admise de 0,9 m². Dans le cadre du PUSEB, le coût d'une version de cette salle allégée de la coursive est de 8,26 millions de FCFA (en 2020), auxquels il faut ajouter 1,18 millions pour l'équipement de la salle.
- Le modèle similaire mais un peu plus petit (56 m²) construit par le NRC coûte lui environ 6 millions de FCFA, équipement compris mais non compris les coûts de supervision facturés par l'ONG (20 %).

Les coûts du PUSEB et du NRC pour une salle de classe complète et équipée représentent les bornes hautes et basses utilisées pour valoriser le programme de construction et de réhabilitation dans le modèle de simulation.

³⁵⁵ La question des transports scolaires et de l'hébergement est abordée à la section §II.2.2.3(b).

³⁵⁶ Une salle de classe achevée comporte une terrasse en façade principale, une porte en bois, une maçonnerie faite en briques cuites et une toiture en toile aluminium 6/10. La structure repose sur : (i) une fondation en semelle filante avec une maçonnerie de moellon surmonté d'un chaînage bas en béton armé dosé à 350kg/m³, (ii) la maçonnerie d'élévation en briques cuites de dimension 140x100x280, (iii) une maçonnerie de claustras à trou carré qui jouent office d'aération/ventilation et d'un minimum d'éclairage, (iv) la structure verticale (poteaux) est faite de pilastres de section 440x 440 et 440x300 ou en béton armé de 15x15 et les pignons ont un chaînage haut en BA à environ 3m, (v) l'ossature de la charpente repose sur des fermes et pannes. Pour la charpente assemblée il est utilisé du bois rouge de section 4x16 et pour la charpente non assemblée du bois rouge de section 8x16 pour arbalétriers sur pignon et les pannes, la planche de rive généralement en bois blanc a une section de 3x30, (vi) le plancher de la classe repose sur un remblai en latérite compactée et un hérisson de pierre sur lequel prend assise une dalle de forme en béton dosé à 400kg/m³ terminée avec une chape de 2cm à 3 cm, (vii) application de la peinture sur enduit extérieur, menuiserie bois, planche de rive et ardoisine sur tableau (Source : Souleymane Zerbo, consultant pour la Banque mondiale, ingénieur en génie civil).

³⁵⁷ C'est-à-dire que tous les murs sont montés et la salle de classe est complètement fermée, contrairement au hangar.

- (ii) Le *hangar amélioré* est une construction en dur de type semi-fini. Le modèle du NRC (56 m²; coût d'environ 4,2 millions de FCFA en 2020) dispose de murs aussi hauts que ceux d'une salle complète, mais, contrairement à cette dernière, les murs ne sont pas cimentés, ni peints et n'incluent pas de claustra. En outre, le plancher n'est pas renforcé. Dans le modèle utilisé par la Banque mondiale, les fondations, la maçonnerie, le plancher, la charpente et la couverture sont pratiquement les mêmes que ceux des salles de classe complètes et seules les quantités des matériaux utilisés ont un volume inférieur³⁵⁸.
- (iii) Le *hangar simple* est une construction³⁵⁹ en dur de type semi-fini. Il permet d'abriter les élèves contre le soleil et dispose d'un plancher stable et solide capable de supporter durablement du mobilier scolaire. Ce type de hangar dispose de murs à mi-hauteur (1,5m). Ce type de hangar présente l'inconvénient majeur d'être exposé aux intempéries (pluie, vent et froid) et la sécurité contre le vol du mobilier scolaire n'y est pas assurée (mais elle l'est bien peu aussi dans les salles fermées). Son coût de construction par le NRC est de 3,2 millions de FCFA en 2020 (56 m²).

Notons qu'un hangar (amélioré ou simple) est évolutif; il peut être transformé en salle de classe fermée.

- Pour construire rapidement un nombre important d'établissements et de salles de classe, la stratégie proposée consiste à :
 - (i) Réaliser une étude technique qui permette d'élaborer plusieurs modèles standards de salles de classe que pourront utiliser l'ensemble des partenaires techniques et financiers, conjointement à une étude approfondie des coûts unitaires en fonction des modalités de construction.
 - (ii) Adapter les modèles de salle de classe (format, type) à l'environnement et aux capacités de financement :
 - Des salles plus grandes que le format standard pourraient être construites s'il est anticipé que le nombre d'élèves qu'elles devront abriter sera plus élevé, à moyen terme, que la capacité d'accueil d'une classe standard³⁶⁰.

³⁵⁸ La structure de ce type de salle de classe repose généralement sur : (i) une fondation en semelle filante avec une maçonnerie de moellon surmonté d'un chaînage bas en béton armé dosé à 350kg/m³, (ii) la maçonnerie d'élévation a une hauteur d'environ 1,5 m et est réalisée généralement en briques cuites de dimension 140x100x280 ou en parpaings de ciment de 15x15x30, (iii) la structure verticale (poteaux) est faite de pilastres de section 440x 440 et 440x300 ou en béton armé de 15x15 et les pignons ont un chaînage haut en BA à environ 3m, (iv) le plancher de la classe repose sur un remblai en latérite compactée et un hérisson de pierre sur lequel prend assise une dalle de forme en béton dosé à 400kg/ m³ terminée avec une chape de 2cm à 3cm, (v) la salle de classe ne dispose pas de porte en menuiserie métallique ou bois. Un simple passage en guise d'entrée est fait dans le mur de la façade principale, (vi) l'ossature de la charpente repose sur des fermes et des pannes. Pour la charpente assemblée il est utilisé du bois rouge de section 4x16 et pour la charpente non assemblée du bois rouge de section 8x16 pour arbalétriers sur pignon et les pannes, la planche de rive en bois blanc a une section de 3x30, (vi) la couverture est très souvent en toile aluminium 6/10 (Source : Souleymane Zerbo, consultant pour la Banque mondiale, ingénieur en génie civil).

³⁵⁹ La structure de ce type de salle de classe repose généralement sur : (i) une fondation en semelle filante avec une maçonnerie de moellon surmonté d'un chaînage bas en béton armé dosé à 350kg/m³, (ii) la maçonnerie d'élévation a une hauteur d'environ 1,5 m et est réalisée généralement en briques cuites de dimension 140x100x280 ou en parpaings de ciment de 15x15x30, (iii) la structure verticale (poteaux) est faite de pilastres de section 440x 440 et 440x300 ou en béton armé de 15x15 et les pignons ont un chaînage haut en BA à environ 3m, (iv) le plancher de la classe repose sur un remblai en latérite compactée et un hérisson de pierre sur lequel prend assise une dalle de forme en béton dosé à 400kg/ m³ terminée avec une chape de 2cm à 3cm, (v) la salle de classe ne dispose pas de porte en menuiserie métallique ou bois. Un simple passage en guise d'entrée est fait dans le mur de la façade principale, (vi) l'ossature de la charpente repose sur des fermes et des pannes. Pour la charpente assemblée il est utilisé du bois rouge de section 4x16 et pour la charpente non assemblée du bois rouge de section 8x16 pour arbalétriers sur pignon et les pannes, la planche de rive en bois blanc a une section de 3x30, (vi) la couverture est très souvent en toile aluminium 6/10 (Source : Souleymane Zerbo, consultant pour la Banque mondiale, ingénieur en génie civil).

³⁶⁰ Il ne semble par exemple guère pertinent de construire des salles de classe de lycée pouvant accueillir seulement 45 élèves dans un établissement dont les effectifs sont de 200 élèves par classe et ne diminueront probablement pas en-dessous de 100 dans un avenir proche (cas observé lors de la visite par l'équipe PSE du lycée Gobongo de Bangui).

- La construction de bâtiments plus ou moins « simplifiés » par rapport au modèle complet, et donc moins coûteux, mais évolutifs³⁶¹ pourra être favorisée dans certains cas (selon les conditions climatiques de la zone, les préférences des communautés³⁶², etc.) afin d'accroître le nombre de constructions qui pourront être réalisées pour un budget donné. Par exemple, dans le cadre du PUSEB, le modèle de construction qui a été retenu est une version très proche du modèle du PAPSE³⁶³ (salle de classe fermée) mais sans la coursive afin de réduire le coût unitaire d'une salle de classe³⁶⁴.
- (iii) Recourir à différentes modalités de réalisation des constructions/réhabilitations : appels d'offre à destination du secteur privé et des ONG ; plan de constructions communautaires³⁶⁵. Ces modalités devraient être décidées en accord avec les associations de parents d'élèves (APE). Dans certains cas, il serait efficace de faire participer les communautés aux constructions, avec leur accord et en les rémunérant.
- Le lancement d'un grand plan de constructions communautaires paraît indispensable pour atteindre les objectifs du PSE. Il présente en outre plusieurs avantages pour les communautés et pour l'État :
 - (i) Réduire les coûts, en particulier dans les zones peu accessibles et/ou peu sécurisées ;
 - (ii) Contribuer à la reconstitution des moyens de subsistance des communautés et à leur redynamisation économique³⁶⁶ : les membres des communautés qui participent à la réalisation des ouvrages doivent être rémunérés ;
 - (iii) Faire bénéficier les communautés, et en particulier les jeunes sans qualification, de formations pratiques et de l'acquisition de compétences professionnelles.
- Préalablement au lancement du plan de construction communautaire du PSE, il sera nécessaire de réaliser une étude de faisabilité³⁶⁷ basée sur ces expériences (et d'autres) afin de : (i) déterminer les apports que peuvent fournir les communautés ; (ii) proposer des plans de construction partiellement réalisables par les communautés ; (iii) fixer les rémunérations et les plans de formation pour les participants des communautés. Parmi les exemples de constructions communautaires en RCA, citons :
 - L'ONG NRC utilise la participation des communautés pour compléter la construction de hangars de trois salles de classe³⁶⁸ afin d'obtenir des bâtiments avec des murs complets en matériaux locaux³⁶⁹ (sable, moellon et gravier).

³⁶¹ C'est-à-dire des bâtiments qui peuvent être améliorés, transformés en salles de classe fermées par la suite (comme le sont les hangars améliorés).

³⁶² Il s'agit de préférences relatives à un arbitrage quantité de salles de classes construites vs qualité de ces salles (hangar ou salle fermée), e.g. une communauté peut préférer deux hangars améliorés plutôt qu'une seule salle fermée.

³⁶³ Ce modèle a deux variantes, l'une pour le primaire et l'autre pour le secondaire. La seule différence entre les deux tient à l'ajout d'un faux plafond et de l'électricité pour le modèle du secondaire.

³⁶⁴ Celui-ci est plafonné à 14 000 USD.

³⁶⁵ Par exemple via un programme de travaux à haute intensité de main d'œuvre (THIMO).

³⁶⁶ Il s'agit de l'objectif spécifique 2.6 du PRH 2020 (p.33).

³⁶⁷ Activité 2.1.1.3 du PA-RCA : « Recruter une société spécialisée en génie civile/architecture pour réaliser une étude technique qui permettra d'élaborer plusieurs modèles standards de salles de classe » ; et activité 2.1.1.4 : « Recruter un expert pour mener une étude approfondie des coûts unitaires en fonction des modalités de construction (y compris les constructions communautaires) »

³⁶⁸ Les hangars ont au départ des murs d'une hauteur d'un mètre et une couverture en tôles ainsi que les bâtiments de trois salles de classe semi-durs avec murs complets et couverture en tôles.

³⁶⁹ L'approche communautaire du NRC consiste à (i) impliquer les autorités locales dans la mise en œuvre du projet et à mobiliser les communautés pour la fourniture des matériaux locaux de construction (moellon, sable, gravier) ; (ii) supporter la main d'œuvre qualifiée et la fourniture des matériaux importés ; (iii) recruter de la main d'œuvre locale qui exécute ensuite les ouvrages avec l'appui technique du NRC.

Selon le NRC, l'approche communautaire fonctionne plus ou moins bien selon les régions. Dans certaines localités, les communautés adhèrent à cette approche, mais dans d'autres non. Au final, le NRC recommande quand même cette approche car elle a bien fonctionné dans certaines localités.

- Le projet Londo de la Banque mondiale finance la construction communautaire de 18 salles de classe pour le cycle primaire dans des communautés situées en dehors de Bangui. La construction s'appuie sur des travaux pouvant être exécutés par une main-d'œuvre non qualifiée et nécessitant des méthodes à forte intensité de main-d'œuvre. Ces travaux communautaires utilisent des matériaux locaux (par exemple le bois, le bambou) et s'appuient sur des artisans locaux pour former des ouvriers.

II.2.2.3 Équipements et services associés aux établissements scolaires

(a) Le mobilier scolaire

- Dans un pays dont le bois est l'une des principales ressources naturelles, il paraît logique d'utiliser ce matériau pour la confection des tables-bancs destinées aux salles de classe. Cependant, les tables-bancs en bois présentent deux inconvénients importants : (i) ils sont régulièrement volés, ce qui a un impact négatif sur les conditions d'apprentissage des enfants³⁷⁰ et génère des surcoûts importants (rachat du mobilier ; paiement de gardiens par les APE) ; (ii) ils sont souvent déplacés d'une salle à l'autre, empruntés pour des activités extra-scolaires, et leur gestion accapare une part importante de l'attention des chefs d'établissement³⁷¹.
- Une solution à ces problèmes a été testée en RCA : les tables-bancs en béton. Ils semblent donner satisfaction³⁷², mais présentent l'inconvénient d'un coût plus élevé que ceux en bois, en particulier dans certaines régions où le ciment est difficile à obtenir³⁷³. Les futurs travaux de construction et de réhabilitation devront prioriser les solutions durables, donc lorsque cela est possible des tables-bancs en béton. Plus largement, des réflexions devraient être menées, un ensemble de stratégies devraient être élaborées et proposées pour pouvoir proposer des solutions durables pour le mobilier scolaire.

(b) Les transports scolaires et l'hébergement

- Dans la plupart des zones de la République centrafricaine, l'état des voies de communication ne permet pas d'envisager à court terme de mettre en place des transports scolaires. Cependant cette solution est réaliste et réalisable le long de certaines routes nationales. Lors d'une visite de l'équipe PSE dans les villages de Kpalango 4 et Ndangala situés à environ 30 kilomètres de Bangui³⁷⁴ en direction de Mbaiki (route nationale n°6), des parents d'élèves ont signalé que, comme l'établissement secondaire le plus proche (le lycée de Bimbo) est à plus de 20 kilomètres, certains enfants abandonnent l'école après la classe de CM2 et d'autres doivent parcourir cette distance à pieds chaque jour. Dans ce cas, un système de bus scolaires amenant et ramenant les élèves le long de cette route devrait être mis à l'étude, expérimenté, puis développé à mesure que les routes le permettent. Ce service de transport pourrait, par exemple, être géré par les APE en collaboration avec les groupements de paysans qui déjà ont de l'expérience dans la gestion des biens communs (suggestion des villageois rencontrés).

³⁷⁰ C'était le cas de l'école Ndoka de Ndélé que l'équipe du PSE a visité en décembre 2019. Les participants de l'atelier sur l'accès à l'éducation du 17/12/2019 ont rapporté que c'est un problème très répandu en RCA. Ce serait par exemple le cas au lycée de Bimbo (périphérie de Bangui) : des tables-bancs sont volés pour être ensuite revendus dans les écoles primaires.

³⁷¹ Des proviseurs de lycée ont rapporté qu'ils passent beaucoup de temps à s'assurer que les tables-bancs restent dans leurs salles de cours.

³⁷² Par exemple, trois écoles de la préfecture de [Nana-Mambere](#) construites avec le financement l'UNICEF et de *Finn Church Aid* ont été équipées de tables-bancs en béton : dans un premier temps, les cadres étaient en béton et les assises en bois ; puis tout a été fait en béton après que ces dernières aient été volées. Le lycée Boganda dispose aussi de tables-bancs en béton et le proviseur en est très satisfait.

³⁷³ Il a été rapporté que le prix du ciment serait sept fois plus élevé à [Obo](#) qu'à Bangui.

³⁷⁴ Visite de terrain dans la préfecture de Ombella-mpoko, organisée en février 2020.

- La question de l'hébergement des élèves du cycle secondaire et des internats a été discutée à de nombreuses reprises lors des ateliers de préparation du PSE. Cette question est complexe et les réflexions n'ont pas encore pu aboutir à des orientations stratégiques claires. En effet :
 - (i) D'une part, dans un pays dont la densité de population est aussi faible que la RCA, il apparaît indispensable de développer des modalités d'hébergement pour les élèves. Le maillage des collèges de proximité, et a fortiori des lycées, ne pourra jamais permettre à tous les enfants du pays de poursuivre des études secondaires en restant vivre au sein de leur ménage.
 - (ii) D'autre part, la gestion d'internats publics est compliquée (entretien, sécurité) et coûteuse. Aucune solution viable n'a été proposée lors des travaux d'élaboration du PSE. Seuls des contre-exemples ont été fournis (des internats qui ont existé mais ont dû être fermés³⁷⁵). Les seuls internats qui fonctionnent actuellement en RCA sont ceux de la Jeunesse Pionnière Nationale, grâce à l'implication de l'armée centrafricaine qui en assure la sécurité et la gestion. Ce modèle ne semble guère reproductible. En outre, le rapport sur [l'école au service de l'apprentissage en Afrique](#) indique que « la construction de places d'internat exige non seulement des investissements importants, mais entraîne également des coûts récurrents élevés pour l'entretien et l'exploitation des installations »³⁷⁶.
- Comme cela a été suggéré lors de l'évaluation externe de ce PSE, des solutions d'hébergement communautaires (confiage³⁷⁷, tuteurs, locations collectives, etc.) peuvent s'avérer plus appropriées que les internats³⁷⁸. Pour accompagner la poursuite de ces réflexions, la réalisation d'une étude sur les formes de transport scolaire et d'hébergement, publics ou communautaires, les plus adaptées au contexte centrafricain est recommandée et a été incluse dans le plan d'action (PA-RCA, activité 3.1.1.2).

(c) L'intersectorialité : eau, hygiène et assainissement ; santé ; et nutrition

- L'intersectorialité devra être favorisée et les constructions scolaires devront intégrer les besoins des secteurs de l'eau, l'hygiène et l'assainissement, de la santé, et de la nutrition, afin que les enfants scolarisés puissent en bénéficier.
 - (i) L'accès à l'eau, l'hygiène et l'assainissement (EHA)
- Les décisions concernant les constructions des installations EHA dans les services publics (hôpitaux, écoles, etc.) sont prises en collaboration entre le ministère du secteur et celui de l'Énergie et des Ressources Hydrauliques. Cependant les dépenses de l'État centrafricain pour ces installations sont ensuite toujours exécutées par le seul ministère de l'Énergie et des Ressources Hydrauliques. Cette collaboration devra être maintenue afin d'assurer que les écoles soient équipées de points d'eau, de dispositifs de lavage des mains, et de blocs des latrines séparés (filles/garçons ; enfants/adultes)³⁷⁹.
- Dans le court terme, dans le plan d'action, les ministères de l'éducation prévoient de « répertorier les besoins en eau, hygiène et assainissement (EHA), et électricité des établissements scolaires »

³⁷⁵ Par exemple, le cas de l'internat du lycée de Beringo, à 95km de Bangui en direction de Mbaiki, a été cité.

³⁷⁶ Bashir et alii. 2018. [Facing Forward : Schooling for Learning in Africa](#). Washington, D.C. : World Bank Group. Selon ce rapport « le principal argument en faveur des internats est que de nombreuses communautés sont trop éloignées des établissements et que les internats sont considérés comme un moyen efficace pour réduire les disparités d'accès. ». Cependant, quatre études sont également mentionnées dans l'encadré 3.5 du rapport indiquant que les internats ne sont pas une solution financièrement efficace pour assurer que la scolarisation des élèves.

³⁷⁷ Le [confiage](#) « est une pratique sociale consistant à confier durablement un enfant à un membre de la parentèle pour son éducation ». Les entretiens de l'équipe PSE avec des parents d'élèves ont montré que l'absence d'un établissement secondaire à proximité contraint souvent les parents qui le peuvent à envoyer leurs enfants étudier loin de chez eux. Ils confient alors leurs enfants à des hôtes qui surveillent le bon déroulement de leurs études.

³⁷⁸ Il est noté dans l'évaluation externe que, face à la difficulté de gestion des structures publiques, « la perspective serait plutôt de contribuer au financement des solutions employées spontanément par les populations (confiage, tuteurs, locations collectives, utilisation des transports locaux) et de les sécuriser par des règles minimales et des mécanismes communautaires de régulation ».

³⁷⁹ Il s'agira de mettre aux normes le maximum d'établissements scolaires en termes d'hygiène, eau et assainissement. Le PRH 2020 fait référence aux standards Sphère (p.74)

et de « réaliser un programme de construction de latrines, de points d'eau et d'équipement en électricité des écoles » (voir activités 7.4.1 et 7.4.2).

(ii) L'accès aux soins de santé

- L'accès à des soins de santé, grâce à la présence d'une infirmerie dans les établissements les plus importants ou à une collaboration avec le dispensaire le plus proche, devra être pris en compte lors du programme de construction et réhabilitation d'établissements scolaires. Le MEPS et le ministère de la Santé et de la Population devraient rapidement se coordonner afin de : (i) croiser la carte scolaire et celle des services de santé ; (ii) organiser la coopération des personnels scolaires et de santé. Cette coopération³⁸⁰ pourrait, par exemple, se traduire par des visites régulières des établissements scolaires par les personnels de santé et/ou la formation d'enseignants ou de membres de la communauté aux soins de premiers recours et l'orientation des enfants malades.

(iii) Les cantines scolaires

- Des études montrent que, en plus d'aider à assurer la sécurité alimentaire, les cantines scolaires peuvent favoriser la fréquentation scolaire des élèves et contribuer à l'amélioration du niveau de rétention dans les écoles et des capacités d'apprentissages des élèves, en particulier dans les zones rurales³⁸¹. Depuis 2017, un programme de cantines scolaires est mis en œuvre avec l'appui du Programme alimentaire mondial (PAM) dans 320 écoles de Bangui et des préfectures de l'Ombella-Mpoko, la Nana Gribizi, la Ouaka, la Mambéré-Kadei, l'Ouham et l'Ouham-Pendé. Il bénéficie en moyenne à 135 000 élèves du cycle primaire chaque année.
- Le MEPS a prévu de développer une politique nationale de cantines scolaires. Une cellule de gestion des cantines scolaires a été créée et doit travailler sur l'extension du programme des cantines scolaires au niveau national. Il s'agira tout d'abord d'identifier « les besoins en sécurité alimentaire [au niveau local] pour déterminer l'utilité des cantines scolaires » (activité 7.4.3), puis de « mettre en place les cantines scolaires dans les écoles » (activité 7.4.4).

II.2.3 Accroître l'offre d'enseignement secondaire

II.2.3.1 Les collèges de proximité

- Afin d'améliorer le maillage du territoire pour l'enseignement Fondamental 2 (premier cycle du secondaire) et ainsi d'en favoriser l'accès, il est proposé de lancer un plan de construction de *collèges de proximité*. Il s'agit de collèges de petite taille (une à deux classes par niveau) répartis de manière homogène sur le territoire et regroupant des effectifs d'un nombre réduit. Ces collèges seront notamment situés dans les zones rurales, mais aussi en périphérie de Bangui afin d'en désengorger les établissements.
- Les collèges de proximité seraient des établissements indépendants, mais il est aussi possible d'envisager que, sur certains sites, des classes de collèges commencent par être ajoutées à celles du cycle primaire. La stratégie de développement du cycle secondaire doit avant tout être pragmatique et adaptée aux contextes locaux ; elle devra être approfondie, en particulier dans le cadre d'un comité bipartite (MEPS/PTF)³⁸² de réflexion qui travaillera avec un expert afin de proposer des solutions durables. Cette activité est prévue dans le plan d'action (§VI.1.2.1) qui

³⁸⁰ Cette coopération devrait aller au-delà des visites médicales qui sont systématiquement organisées avant les examens de fin d'année pour les élèves de 3^{ème} et terminale. Il existe un seul centre de santé scolaire qui est situé à Bangui.

³⁸¹ Diagne et alii. 2013. [Evaluation de l'Impact des programmes de cantines scolaires sur l'efficacité interne des écoles, les acquisitions cognitives et les capacités d'apprentissage des élèves dans les écoles primaires rurales au Sénégal](#). Consortium pour la recherche économique et sociale (CRES). Sénégal ; Avril 2013.

³⁸² Ce comité sera composé de la direction des équipements, construction et entretien des bâtiments scolaires, et de représentants des inspections académiques et des PTF.

accompagne le PSE³⁸³. Ces travaux devront être consignés dans un rapport qui guidera la mise en œuvre du plan de construction des collèges de proximité.

- Une nouvelle filière de recrutement et un nouveau statut, celui de professeur polyvalent du secondaire, devront être créés pour les enseignants de ces collèges (voir §III.2.1.2). En outre, des curricula adaptés à ces collèges devront être élaborés ; ils devront permettre le rapprochement des pédagogies du cycle primaire et secondaire³⁸⁴.

II.2.3.2 Les collèges et lycées « classiques »

- Le développement des collèges de proximité est complémentaire de la construction ou de l'extension de collèges et lycées « classiques » dans les zones suffisamment denses. L'accroissement des capacités d'accueil dans les zones où une offre d'enseignement secondaire existe déjà apparaît indispensable car la plupart des établissements sont surchargés. En outre, l'extension de cette offre doit être accompagnée d'une réflexion sur les questions des transports scolaires et de l'hébergement (§II.2.2.3(b)).
- Le cas du lycée Gobongo, situé à la sortie de Bangui dans la direction de Boali (sur la route nationale n°1) et Damara (sur la route nationale n°2), et visité par l'équipe PSE en décembre 2019, fournit une bonne illustration de la nécessité de développer à la fois l'offre d'enseignement secondaire de proximité et d'accroître l'offre existante. Cet établissement secondaire accueille les élèves qui viennent de tous les villages proches des routes nationales n°1 et 2 jusqu'à plusieurs dizaines de kilomètres de Bangui. Il n'y a en effet aucun autre établissement d'enseignement secondaire dans ces directions avant le CES de Boali et le lycée de Damara, situés à environ 80 kilomètres de Bangui. L'effectif du lycée Gobongo, qui dispose seulement que de 19 salles de classes d'une capacité de 50 élèves chacune, est ainsi passé de 8 600 élèves en 2018–2019 à 10 600 élèves en 2019–2020 (une salle pour 558 élèves³⁸⁵). Notons enfin que ce lycée n'offre pas de série scientifique (C ou D) et n'est pas alimenté régulièrement en électricité³⁸⁶.

II.2.4 Accroître et déconcentrer l'offre d'enseignement supérieur

- L'enseignement supérieur en République centrafricaine fait face à une triple contrainte :
 - (i) La croissance prévisible des effectifs des étudiants : le nombre relatif d'étudiants est actuellement très faible (§II.1.6.2(a)) ; le développement du cycle secondaire provoquera l'afflux de nouveaux bacheliers ;
 - (ii) Des marges budgétaires très réduites : la part des dépenses du sous-secteur ESR dans les dépenses d'éducation est déjà très élevée (voir §V.1.2.1) ;
 - (iii) Un marché de l'emploi qualifié restreint : secteur formel très peu développé³⁸⁷ ; peu d'investissements étrangers.
- Face à ces contraintes, les options stratégiques s'avèrent limitées. Deux documents stratégiques des deux ministères en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche et innovation, le *Plan Stratégique du Ministère de l'Enseignement Supérieur* (PSMES, 2018–2021) et la *Politique Nationale*

³⁸³ Activité 3.1.1.1 : « Recruter un expert qui travaillera avec un comité de réflexion pour élaborer un plan de construction (*étude architecturale, localisation des sites, modalités de construction*) de collèges de proximité adapté au contexte local ».

³⁸⁴ La mise en place d'une filière de formation continue dans les CPR/CPFE permettant aux enseignants vacataires et aux instituteurs de devenir des professeurs polyvalents du secondaire est prévue dans le plan d'action du PSE. Cette activité (3.1.2.5) consistera à élaborer les curricula de formation (définition des polyvalences, rapprochement des pédagogies du cycle primaire et des enseignements de ces collèges), des guides, des outils et supports pédagogiques.

³⁸⁵ Des classes de 200 élèves doivent être divisées en deux flux qui se partagent les temps de cours.

³⁸⁶ La salle d'informatique équipée de 16 ordinateurs qui a été financée par un PTF n'est pas utilisée.

³⁸⁷ Selon les résultats de la phase I de l'étude *Formation axée sur les compétences et employabilité des jeunes* (Banque Mondiale, 2019), la proportion des personnes ayant un emploi formel salarié est faible : 9% pour les individus âgés de 25-64 ans et 3% pour les jeunes âgés de 15-24 ans.

de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (PNRSIT, 2020–2030), avancent des propositions pour améliorer l'équité de l'accès à un enseignement supérieur de qualité et renforcer la gouvernance de ces sous-secteurs. Les orientations stratégiques présentées dans ce PSE s'appuient donc sur ces documents. La mise en œuvre de stratégies pour ces sous-secteurs est indispensable pour que la RCA s'approche de la [cible 4.3 de l'Objectif de développement durable 4](#) : « Égalité d'accès à un enseignement technique, professionnel et tertiaire »³⁸⁸. Les stratégies pour ces sous-secteurs qui concernent la qualité sont précisées dans la section qui traite de ce thème (§Partie IV) ; de même pour celles qui concernent la gouvernance (§V.5.3).

- Le PSMES prévoit la création d'universités régionales afin d'améliorer l'équité de l'offre (presque tous les établissements d'enseignement supérieur sont actuellement concentrés à Bangui³⁸⁹) et de mieux adapter l'offre à la demande de qualification (voir la sous-section suivante). Ces universités régionales devraient s'inspirer du modèle des *community colleges* étatsuniens et des modèles d'établissement supérieurs non-universitaires, tels qu'ils ont en particulier été développés en Asie³⁹⁰. Ces établissements d'enseignement supérieur peuvent permettre le développement du sous-secteur à des coûts plus abordables, tout en assurant un accès plus équitable et mieux distribué à travers le pays. Ils devraient offrir :
 - (i) Des cycles courts : deux ans (Brevet de Technicien Supérieur) à trois ans (licence ou licence professionnelle) ;
 - (ii) Prioritairement des formations professionnelles qui permettent de former les professionnels et techniciens de niveau intermédiaire dont l'économie a besoin, liés directement au marché de l'emploi local³⁹¹, mais aussi quelques formations académiques traditionnelles (mathématiques ; lettres ; etc.) qui peuvent ensuite être poursuivies au niveau master à l'université de Bangui³⁹².
- La déconcentration de l'offre d'enseignement supérieur devra être accompagnée de mesures en faveur de l'équité de l'accès à l'enseignement supérieur. Selon le rapport de l'UNESCO sur les [Réformes de l'Enseignement Supérieur en Afrique](#) (RESA 2008, p.5), « la recherche de l'équité passe par un appui aux plus pauvres et le soutien substantiel à la poursuite des études pour les plus aptes d'entre eux. Une telle politique suppose évidemment le maintien de la gratuité pour les plus démunis et l'offre à ces derniers de moyens nécessaires à la poursuite d'études longues ». Il faudra donc mettre en œuvre des politiques destinées à favoriser l'accroissement de la part des femmes et des jeunes issus de familles défavorisées dans l'enseignement supérieur. Notons cependant que l'équité ne pourra être instaurée dans l'enseignement supérieur que si ces catégories de la population ont accès à un enseignement public de qualité aux cycles précédents, du préscolaire au secondaire.

³⁸⁸ « D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable ».

³⁸⁹ Il est recommandé dans le PSMES de « créer une Université baptisée Bangui II et des Universités régionales ». Cet objectif est accompagné des deux sous-objectifs : (a) « Réviser la carte universitaire pour un meilleur ancrage et équilibre régionaux », et (b) « Mettre les Universités en réseau ». Le projet relatif à l'université Bangui II n'a pas encore abouti (§II.1.6.1).

³⁹⁰ « Le modèle européen traditionnel d'université de recherche, avec une structure de programmes à échelon unique, s'est révélé coûteux et inadapté dans les pays en développement. Une plus grande différenciation dans ce secteur, ou le développement des établissements non-universitaires et des mécanismes d'encouragement aux secteurs privés peuvent aider à satisfaire la demande croissante d'enseignement supérieur et mieux adapter cet enseignement aux nouveaux besoins du marché du travail. L'Asie est le continent où les efforts de différenciation ont été les plus étendus et les plus efficaces et qui offre au reste du monde en développement les leçons plus riches. » Banque mondiale 1995. [L'enseignement supérieur : leçons de l'expérience](#) (page 5).

³⁹¹ Par exemple, une filière de formation pour des techniciens supérieurs spécialisés dans la taille de minerais pourrait être créée à Bria.

³⁹² Les filières académiques pourraient aussi être directement liées aux programmes de l'université de Bangui par des mécanismes de transfert appropriés (unités de valeur et régimes d'équivalences).

II.3 Favoriser une éducation inclusive, équitable et protectrice

II.3.1 Favoriser l'accès à l'éducation des filles

- Un [*Guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des sexes*](#) a été développé sous la direction conjointe de l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) et du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), avec le soutien de l'UNICEF. Ce guide propose des outils et des informations supplémentaires pour aider les planificateurs à faire l'analyse de la parité des sexes et à élaborer des stratégies intégrant cette dimension au fil du processus d'élaboration des PSE³⁹³. Selon ce guide, un PSE crédible dans le domaine du genre « doit définir et prendre en compte les questions liées au genre tout au long du plan, notamment lorsque les disparités entre les sexes se mêlent à d'autres sources de discrimination ». L'équipe chargée de l'élaboration du PSE a mis cette recommandation en application³⁹⁴. En conséquence, des éléments de stratégie liés à la scolarisation des filles sont disséminés au sein du PSE. La présente section permet de les récapituler.

II.3.1.1 Les mesures qui ont un effet direct sur la scolarisation des filles

(a) État des lieux

- Selon le Cluster Éducation, il n'y aurait guère d'interventions spécifiques visant la scolarisation des filles en RCA. Le Cluster Éducation suggère donc de développer des programmes de protection sociale avec un focus sur l'éducation des filles, par exemple en octroyant des subventions/bourses ou des transferts monétaires conditionnels destinés à maintenir les filles à l'école³⁹⁵. Il estime qu'en plus de la distribution des kits de dignité et d'hygiène aux filles dans les écoles, une prise en charge de leur scolarisation dans les zones où leur taux de scolarisation est faible serait très appréciable.
- L'UNICEF a confirmé que les interventions en faveur de la scolarisation des enfants (campagnes de sensibilisation ; distribution de kits scolaires) sont peu différenciées en fonction du genre, à moins de constater un fort déséquilibre sur le terrain. Des actions plus ciblées sur les filles sont menées dans le domaine de l'hygiène : la construction/réhabilitation de latrines séparées pour les filles et les garçons ; la distribution de kits de dignité pour les filles adolescentes, afin de les encourager à rester à l'école pendant la période des menstruations et de les aider à ne pas subir des discriminations de la part de leurs camarades de classe.

(b) Les mesures directes prévues dans le PSE

- Les mesures déjà en vigueur seront poursuivies et approfondies :
 - Les actions de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles, en particulier au niveau des associations de parents d'élèves, des chefs de communautés et des leaders religieux seront développées³⁹⁶.
 - Les interventions destinées à créer un environnement, en particulier sanitaire, favorable à la scolarisation des filles – la distribution de kits scolaires et de kits dit de « dignité » et la

³⁹³ Le guide présente les éléments principaux d'une analyse du genre dans les PSE ; l'évaluation des capacités institutionnelles pour promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation ; des critères pour choisir des stratégies et interventions ; les éléments pour évaluer les coûts des stratégies sélectionnées ; et les étapes à prévoir pour faire le suivi et l'évaluation des stratégies choisies.

³⁹⁴ Présence de cadres chargés de la scolarisation des filles dans l'équipe du PSE ; groupe de discussion avec des collégiennes à Ndélé ; analyses statistiques décomposées en fonction du genre ; atelier de travail sur le thème de la scolarisation des filles et de la promotion de la femme ; etc.

³⁹⁵ Échanges avec l'équipe PSE dans le cadre de la préparation du PSE.

³⁹⁶ Il est prévu dans le plan d'action (PA-RCA) de « mener des campagnes de sensibilisation pour encourager la scolarisation des filles » (activité 7.1.1.1).

construction de latrines séparées en fonction du genre dans les établissements scolaires (§II.2.2.3(c)(i)) – seront accrues³⁹⁷.

- (iii) L'environnement scolaire doit aussi être protecteur pour les filles et les femmes : la lutte contre les violences basées sur le genre en milieu scolaire sera intensifiée ; elle devra se traduire par l'application de sanctions contre le harcèlement, les abus, en particulier au sein de l'école et du corps enseignant.
- Des mesures complémentaires aux précédentes sont aussi prévues :
 - (i) La formation des enseignants et l'introduction ou le renforcement de modules sur l'éducation sexuelle et la parité des genres dans les curricula (§IV.2.2) doit aussi contribuer à améliorer la sécurisation des espaces d'apprentissage pour les filles et favoriser leur scolarisation. Le Ghana et le Malawi sont de bons exemples de l'impact positif de la formation des enseignants sur les questions du genre pour contribuer à la réduction des violences basées sur le genre³⁹⁸.
 - (ii) L'allocation de bourses d'étude dans l'enseignement secondaire, en particulier dans les filières scientifiques (§IV.2.4), doit permettre de favoriser et inciter à leur scolarisation. Dans le plan d'action du PSE, il est prévu d'« élaborer des critères pour identifier les filles qui devraient bénéficier de bourses d'études » (activité 7.1.1.3), puis d'allouer ces bourses³⁹⁹ (activité 7.1.1.4).
- Certaines de ces activités pourront être mises en œuvre par les chefs de secteur scolaire chargés de la scolarisation des filles dans les CPR. Lors de la préparation du PSE, il est apparu que leurs activités ne sont pas très clairement définies. Mais il a été prévu dans le plan d'action du PSE (PA-RCA) d'« établir un plan d'action pour les chefs de secteur en charge de la scolarisation des filles pour les appuyer dans leurs activités » (activité 7.1.1.2).

II.3.1.2 Les mesures qui ont un effet indirect sur la scolarisation des filles

- Les intervenants du secteur de l'éducation reconnaissent l'impact important, mais parfois indirect, que peuvent certaines politiques sur la scolarisation des filles. C'est en particulier le cas des stratégies suivantes du PSE :
 - (i) La construction d'écoles primaires à cycle complet (§II.1.3.1(c)) et de collèges de proximité (§II.2.3.1)⁴⁰⁰ permet de réduire les distances parcourues pour aller à l'école et favorise l'accès à l'école de tous les enfants, mais, pour des raisons de sécurité, des filles en particulier. Cette stratégie est conforme à la politique d'amélioration de la participation des filles au premier cycle du secondaire, identifiée dans le rapport sur [l'école au service de l'apprentissage en Afrique](#) : « Offrir au sein des communautés rurales des possibilités d'éducation dans le premier cycle du secondaire afin que les parents puissent être rassurés sur le fait que l'école est sûre et sécurisée ».⁴⁰¹

³⁹⁷ Il s'agit respectivement des activités 7.1.1.5 et 7.4.2 du PA-RCA.

³⁹⁸ Voir : <https://www.usaid.gov/news-information/fact-sheets/usaid-supports-gender-equality-and-womens-empowerment>
Les « *safer spaces* » sont identifiées comme l'une des politiques qui améliorent la scolarisation des filles car les parents sont plus rassurés sur le fait que l'école est sûre et sécurisée.

³⁹⁹ Le nombre de bourses qui sera alloué aux filles d'ici 2022 est estimé à 41 000 (voir colonne « résultats attendus »). Cette estimation est basée sur l'hypothèse qu'une fille sur deux recevra une bourse d'étude. Cette hypothèse a été appliquée au nombre de filles inscrites dans les établissements secondaire d'enseignement général tel que projeté dans le modèle de simulation. Les critères d'allocations des bourses seront définis lors de l'activité 7.1.1.3. Ces critères pourront s'appuyer sur les résultats de l'audit des critères d'attribution des bourses ESR (§V.3.2).

⁴⁰⁰ L'accès à l'éducation et la scolarisation des filles sont liés car les difficultés d'accès (éloignement des établissements) accroissent l'insécurité pour les filles et peuvent amener les parents à ne pas les scolariser (Focus group de parents d'élèves à Ndélé).

⁴⁰¹ Toute stratégie visant à réduire la distance pourrait contribuer à augmenter la participation des filles car « La distance compromet non seulement l'accès à l'école des élèves, mais aussi l'apprentissage, la performance et la rétention scolaire. Les élèves qui vivent loin de l'école ont tendance à arriver plus souvent en retard en classe, à être absents en cas de mauvais

- (ii) La promotion de la participation des femmes et des filles à toutes les activités économiques et sociales, en particulier au sein du corps enseignant, doit contribuer à améliorer la scolarisation des filles, selon les constats du [rapport mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous de 2003](#) de l'UNESCO⁴⁰². À cette fin, il sera nécessaire d'introduire des mesures destinées à accroître les opportunités de carrière des femmes dans le corps enseignant, telle l'instauration de quotas de recrutement dans les CPR, ENI et ENS (activité 7.1.1.6 du PA-RCA). Ces quotas devront être un peu supérieurs aux proportions actuelles (voir §III.1.2.6) et être relevés progressivement⁴⁰³.
- (iii) Plusieurs études montrent que l'enseignement dans la langue maternelle peut avoir un impact positif plus important sur les taux de scolarisation et de transition des filles que sur ceux des garçons. Le principal élément d'explication serait que les filles sortent moins de chez elles et sont donc moins exposées aux langues autres que leur langue maternelle ; elles seraient donc confrontées à une plus importante barrière que les garçons lorsque leur langue maternelle n'est pas utilisée à l'école⁴⁰⁴. L'introduction de l'enseignement en langue sango au cycle primaire (§IV.2.1) est donc une stratégie dont un effet secondaire devrait être d'améliorer la scolarisation des filles.
- (iv) Le développement de l'enseignement préscolaire et la réduction des taux de redoublements au primaire et au secondaire doivent se traduire par la réduction de la proportion d'enfants surâgés, et donc contribuer à augmenter les chances que les filles achèvent le cycle primaire et secondaire à temps.
- (v) Enfin, la suppression des frais de scolarité (voir §II.3.5) est une stratégie dont l'impact devrait améliorer la scolarisation des filles. Selon le [rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous](#) publié en 2015, la suppression des frais de scolarité dans le primaire : (i) au Bénin, « a permis de réduire substantiellement les disparités entre les sexes dans le primaire, l'IPS passant de 0,64 en 1999 à 0,89 en 2012 » ; (ii) en Ouganda, « a fait diminuer les admissions tardives, stimulé la scolarisation et réduit les abandons scolaires, en particulier dans le cas des filles et des enfants des zones rurales ». La Gambie est aussi un bon exemple de pays où la suppression des frais de scolarité au secondaire a eu un impact positif sur la scolarisation des filles.⁴⁰⁵

II.3.1.3 Une réflexion stratégique qui doit être approfondie

- L'évaluation externe du PSE⁴⁰⁶ a conclu que les mesures destinées à améliorer la scolarisation des filles ne constituent pas une stratégie suffisamment complète et articulée, et que « cette question doit devenir un point d'attention dans l'avenir proche, déclencher des travaux renouvelés, approfondis et discutés régulièrement dans le dialogue sectoriel pendant les premières années de la décennie à venir »

temps et à être fatigués et affamés en classe. Le risque que les parents retirent les filles de l'école augmente avec la distance, tout comme le risque de harcèlement sexuel sur le chemin de l'école. »

Voir, Bashir, Sajitha; Lockheed, Marlaine E.; Ninan, Elizabeth; Tan, Jee-Peng. 2018. [Facing Forward : Schooling for Learning in Africa](#).

⁴⁰² Selon ce rapport, il y a une parité dans la scolarisation des garçons et filles dans les pays d'Afrique subsaharienne où les proportions d'enseignants hommes et femmes dans le primaire sont à peu près égales. En revanche, là où la proportion d'enseignantes est d'environ 20% du corps enseignant, la scolarisation est beaucoup plus inégale, avec seulement sept filles pour dix garçons. Voir : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132513/PDF/132513eng.pdf.multi> (p.60)

⁴⁰³ Cette méthode paraît préférable à la fixation directe de quotas élevés (50 %) qui seraient difficiles à atteindre et qui ne feraient pas l'objet du nécessaire consensus social pour une telle mesure.

⁴⁰⁴ Voir IIPE-UNESCO. 2019. [Language of Instruction. Learning Portal Issue Brief 2](#).

Benson, C. 2004. [The importance of mother tongue-based schooling for educational quality](#).

Benson, C. 2005. [Girls, educational equity and mother tongue-based teaching](#) : UNESCO.

⁴⁰⁵ L'étude par Bimplo et alii (2019) indique que la suppression des frais de scolarité au secondaire a augmenté le nombre de filles inscrites en grade 12 (i.e la dernière classe du cycle secondaire) et candidates à l'examen de fin des études secondaires de 28 points de pourcentage. Voir Moussa, P Bimplo et alii. 2019. [Financial Constraints and Girls' Secondary Education: Evidence from School Fee Elimination in The Gambia](#).

⁴⁰⁶ Robert, F. 2020. Rapport définitif de l'évaluation externe du Plan Sectoriel de l'Éducation (2020-2029) de la République centrafricaine, partagé le 24 avril 2020.

- Cette faiblesse du PSE, malgré la tenue d'un atelier de travail spécialement consacré à ce sujet en décembre 2019 à Bangui, s'explique, pour partie, par : (i) la nouveauté des réflexions sur ce sujet ; (ii) un diagnostic qui n'est pas suffisamment abouti. Tous les indicateurs font apparaître une inégalité en défaveur des filles, mais ses caractéristiques et son ampleur sont très différents selon la source de données utilisées. Par exemple, l'indice de parité des TBS à l'entrée du premier cycle du secondaire est de 0,61 lorsqu'il est calculé à partir du SIGE (voir graphique II-4 du PSE) et de 0,89 lorsqu'il est calculé à partir de l'ENMC de 2018.
- Pour pallier les faiblesses du diagnostic et de la stratégie sur la scolarisation des filles, il a donc été décidé de :
 - (i) Programmer la réalisation de travaux complémentaires sur la scolarisation des filles⁴⁰⁷ (description ; analyse affinée des causes), qui s'appuieront sur la nouvelle enquête MICS 2019 (voir l'annexe [A.VII-1.2](#)) ;
 - (ii) Créer un comité tripartite (gouvernement, PTF, société civile) pour la scolarisation des filles, qui sera chargée de suivre ces travaux et devra en tirer une stratégie plus riche et plus détaillée en faveur de l'égalité des genres dans le système éducatif⁴⁰⁸.

II.3.2 Favoriser l'accès à l'éducation des enfants à besoins spécifiques ou à besoin d'assistance humanitaire dans le domaine de l'éducation

II.3.2.1 L'éducation des enfants à besoins spécifiques

- Les lignes directrices de la stratégie proposée pour favoriser l'accès à l'éducation des enfants à besoins spécifiques sont de :
 - (i) Promouvoir autant que possible l'éducation inclusive⁴⁰⁹, ce qui implique entre autres⁴¹⁰ :
 - De mener des campagnes de communication et de sensibilisation destinées aux parents, aux communautés et aux enseignants afin de favoriser l'acceptation des enfants à besoins spécifiques ;
 - D'améliorer les infrastructures scolaires actuelles en vue d'accueillir tous les enfants ;
 - De former des enseignants à l'éducation inclusive⁴¹¹ – afin de pouvoir encadrer toutes les catégories d'enfants – et à la prise en charge psycho-sociale des enfants – pour être aptes à contribuer à la réduction du stress post traumatique et des violences psychologiques des enfants affectés par les conflits (cas de violences basées sur le genre, détresse psychologique) et à référer les enfants qui en ont besoin à des structures spécialisées pour leur prise en charge.
 - (ii) Proposer des offres éducatives alternatives lorsque les enfants à besoins spécifiques (handicap, traumatismes liés au conflit, déficience intellectuelle ou problème de santé

⁴⁰⁷ Activité 7.1.1.7 du plan d'action du PSE.

⁴⁰⁸ Activité 7.1.1.8 du plan d'action du PSE.

⁴⁰⁹ Selon le [Rapport mondial sur le handicap](#) publié en 2011 par l'OMS, « l'une des priorités, dans tous les pays, devrait être de veiller à ce que les enfants handicapés reçoivent un enseignement de bonne qualité dans un environnement inclusif. La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) des Nations Unies reconnaît le droit de tous les enfants handicapés à ne pas être exclus du système d'enseignement général et à bénéficier de l'accompagnement individuel dont ils ont besoin. Des changements systémiques visant à éliminer les obstacles et à mettre en place des aménagements raisonnables et des services d'accompagnement sont nécessaires si l'on veut que les enfants handicapés ne soient pas exclus des possibilités d'apprendre dans le système ordinaire. »

⁴¹⁰ Pistes envisagées par les acteurs du système pour favoriser la scolarisation des enfants à besoins spécifiques lors de l'atelier du vendredi 13 décembre 2019.

⁴¹¹ « L'UNESCO définit l'éducation inclusive comme une éducation fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité répondant aux besoins éducatifs fondamentaux, enrichissant la présence d'apprenants et se concentrant spécifiquement sur les groupes vulnérables, en essayant de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Ainsi l'objectif final de l'éducation inclusive de qualité est de finir avec toutes les formes de discrimination et de renforcer la cohésion sociale. » <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/dc/guide-directeurs-fr.pdf> (page 13)

mentale) ne peuvent pas être pris en charge dans les écoles standards (en particulier si celles-ci sont surchargées).

- Notons que la Banque mondiale a créé le *Global Education Policy Dashboard* (GEPD) pour combler un important manque de mesures relatives à la prise en charge des enfants à besoins spécifiques⁴¹². Il s'agit d'un tableau de bord pour déterminer dans quelle mesure la prestation de services et les politiques éducatives sont orientées vers l'apprentissage et la réussite de tous les enfants, y compris les enfants handicapés. L'initiative s'intéresse à quatre éléments clés de l'apprentissage au niveau de l'école : l'enseignement, la gestion de l'école, les intrants et les infrastructures, et les résultats d'apprentissage des élèves. Le tableau de bord génère, en particulier, des informations qui permettent de mesurer l'inclusivité des classes pour tous les enfants⁴¹³. Il pourrait être utilisé pour suivre les progrès de la politique d'inclusion du système éducatif de la RCA.

II.3.2.2 L'éducation des enfants à besoins d'assistance humanitaire

- Le système éducatif doit tenir compte de la situation post-conflit et proposer des offres d'éducation alternatives qui permettent d'inclure dans le système tous les enfants qui ont souffert des conflits, en particulier les enfants déplacés, les enfants non-scolarisés, les enfants sur-âgés, les orphelins et enfants vulnérables (OEV). Lorsque cela est possible, il s'agit d'assurer à ces enfants « l'accès et le maintien à une éducation de qualité par l'intégration, la réintégration et/ou le maintien dans le système formel à travers le programme approprié en fonction de leurs besoins et de leurs profils »⁴¹⁴. Dans les autres cas, en particulier pour les enfants non-scolarisés et âgés et pour les enfants déplacés, le système d'éducation formel ne sera pas en mesure de répondre aux besoins en éducation. Des offres d'éducation alternatives doivent alors être proposées : (i) des offres d'éducation de base non-formelle et de formation professionnelle⁴¹⁵ (voir §II.3.4) ; (ii) des interventions en situation d'urgence, y compris l'enseignement par la radio (voir §II.1.3.3) ; (iii) des initiatives qui peuvent s'adresser à toutes les catégories d'enfants qui ont des besoins d'éducation, tels que les cours de rattrapage pendant la période des vacances scolaires pour les enfants déscolarisés, ou ayant connu une rupture scolaire au cours de l'année, ou simplement en difficulté scolaire. Par exemple, de tels cours avaient été organisés pendant l'été, avec l'appui de l'ONG Enfant Sans Frontière, à l'école villageoise Peouri à Baboua (préfecture de la Nana-Mambéré)⁴¹⁶ : 1 028 élèves y avaient participé sur une période de 45 jours.
- La stratégie actuelle de l'UNICEF concernant les ETAPE (déjà décrite dans le diagnostic ; §II.1.3.3(a)) et qui devrait être poursuivie, est de (i) les démanteler si les familles déplacées retournent chez elles ou si les écoles locales peuvent prendre en charge les enfants ; (ii) les rattacher à des écoles existantes en les transformant en écoles satellites pérennes⁴¹⁷ si les familles déplacées sont

⁴¹² <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/global-education-policy-dashboard>

⁴¹³ Le tableau de bord fournit, entre autres, des informations sur l'accessibilité de l'école, des toilettes et des salles de classe aux élèves handicapés ; l'accessibilité du programme d'études, des manuels et des autres matériels d'apprentissage aux élèves ayant des difficultés de lecture (e.g. disponibilité d'ouvrages en braille, de livres écrits en gros caractères, de livres audios, etc.) ; la présence d'enfants handicapés et/ou avec des besoins éducatifs spécifiques à l'école, y compris des handicaps physiques, sensoriels, cognitifs, intellectuels et psychosociaux ; la participation des enseignants à une formation sur la pédagogie de l'éducation inclusive ; l'organisation par l'école d'activités d'évaluation (par exemple pour évaluer la vision, l'audition, la motricité, l'apprentissage).

⁴¹⁴ MEPSTA et Cluster Education. 2018. *Cadre Stratégique Opérationnel – Éducation en Situation d'Urgence* (dit Plan d'Urgence. Juillet 2018 ; p.16.

⁴¹⁵ Signalons par exemple les classes de seconde chance pour permettre aux enfants déscolarisés de retrouver le chemin de l'école et d'espérer une vie meilleure.

⁴¹⁶ Visite de l'équipe du PSE en septembre 2019.

⁴¹⁷ Pour faciliter la mise en œuvre de cette stratégie, la structure physique des ETAPE a été révisée. De hangars simples faits avec des bâches, la structure est passée progressivement à des hangars améliorés pour offrir de meilleures conditions physiques d'apprentissage aux enfants. Les salles de classes sont alors aussi équipées de mobilier scolaire (tables-bancs).

durablement installées⁴¹⁸. Cette stratégie permet de (i) garantir l'accès à l'école (car la plupart des écoles publiques situées aux alentours des sites des déplacés/retournés sont surchargées et n'ont pas la capacité physique d'accueillir les enfants inscrits dans les ETAPE), et (ii) favoriser l'inclusion des enfants le système formel, ce qui accroîtrait leurs chances de poursuivre des études.

- L'absence de documentation civile pour les enfants peut poser des difficultés au cours de la scolarisation (responsabilité civile, inscription et certification)⁴¹⁹ et s'avérer un frein à la scolarisation⁴²⁰. Faciliter l'obtention de ces documents permettrait donc un meilleur accès des enfants à l'éducation. Le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS) a comme objectif l'obtention de 90 000 actes de naissances pour les enfants dans le cadre du Programme Pluriannuel de Résilience (2019–2021). Cet effort devra être poursuivi.

II.3.3 Développer le cycle préscolaire en favorisant l'équité

- L'enseignement préscolaire est encore embryonnaire en RCA (§II.1.4). L'objectif général principal pour ce sous-secteur, pendant la décennie du PSE, est donc son développement. Il n'existe pas encore de stratégie validée par le ministère de l'Éducation qui puisse servir de référence. En revanche, le premier rapport mondial de l'UNICEF sur l'enseignement préprimaire⁴²¹, [Un monde prêt à apprendre](#) publié en 2019, fournit un ensemble de recommandations pratiques à l'intention des gouvernements sur lesquelles le présent rapport s'appuie pour proposer des orientations stratégiques. Ces recommandations sont organisées autour de trois problématiques qui sont reprises et adaptées au contexte centrafricain : l'arbitrage entre l'accroissement de l'accès à ce niveau d'enseignement et son équité est présenté ci-après, tandis que la nécessité d'améliorer simultanément l'accès et la qualité de l'enseignement préscolaire est exposée dans la section §IV.4 et le niveau d'investissement dans le sous-secteur préscolaire est discuté dans la section §V.1.2.1). Notons aussi que recommandations concernant la gouvernance du sous-secteur sont proposées dans la [Partie V](#).

II.3.3.1 Privilégier les enfants les plus vulnérables

- De nombreuses études montrent que les enfants de familles à faible revenu sont ceux qui retirent le plus de bénéfices de l'enseignement préscolaire⁴²². Or, l'accès à l'enseignement préscolaire est en général défavorable à ces enfants dans les pays à faible revenu⁴²³, et particulièrement en RCA (voir §II.1.4.2). En outre, il a été observé à partir des indicateurs fournis par les enquêtes MICS de l'UNICEF que, dans les pays où l'accès à l'enseignement préscolaire est faible (tel la RCA), l'inégalité d'accès a tendance à se creuser lorsque les effectifs d'enfants scolarisés augmentent⁴²⁴. L'UNICEF

⁴¹⁸ Un projet pilote est en cours de mise en œuvre pour environ 5 000 enfants déplacés de quatre sites de déplacés à Kaga Bandoro dans l'Inspection Académique du Nord.

⁴¹⁹ PRH 2020, p.74.

⁴²⁰ Lors d'un focus group avec des collégiennes à Ndélé, l'une d'elle s'inquiétait des frais qu'occasionneraient la régularisation de ses papiers pour passer le baccalauréat.

⁴²¹ Dans le présent rapport, le terme « préscolaire » est préféré à celui de « préprimaire » ; leur signification est identique.

⁴²² Plusieurs références sont citées dans le rapport MPA 2019, dont (i) Jung, Haeil et Amer Hasan, « The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development project », Document de travail de recherche sur les politiques, Série Impact Evaluation, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2014 ; et (ii) Dowd, Amy Jo, et al., « Realizing Capabilities in Ethiopia: Maximizing early childhood investment for impact and equity », *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), 2016, p. 477-493.

⁴²³ « Dans les pays à faible revenu, les enfants issus des foyers les plus aisés ont huit fois plus de chances de fréquenter des programmes d'enseignement préscolaire que leurs camarades du quintile le plus pauvre. » (MPA, 2019).

⁴²⁴ « Lorsque le principal objectif d'un pays est de développer le plus rapidement possible le système d'enseignement préprimaire, les décideurs sont souvent tentés de proposer d'abord ces services aux enfants les plus facilement accessibles. Il s'agit généralement d'enfants issus des foyers les plus aisés, c'est-à-dire d'enfants qui bénéficient déjà d'avantages par rapport à leurs camarades moins privilégiés. » Ainsi, « si aucune mesure n'est prise délibérément pour viser en priorité les populations les plus vulnérables, les programmes publics finissent souvent par perpétuer les inégalités ». (MPA, 2019).

préconise donc « de mettre en place des politiques accordant la priorité aux populations les plus pauvres et les plus difficiles à atteindre dès le début des efforts visant l'universalité, et non à la fin » (MPA, 2019).

- Cette recommandation doit être renforcée et élargie dans le contexte post-conflit centrafricain. En effet, dans une telle situation (nombreux enfants réfugiés et « retournés »), les programmes de protection et développement de la petite enfance, dont l'enseignement préscolaire est une composante majeure, sont essentiels pour renforcer la résilience des enfants. Ces programmes les aident à s'adapter à un nouvel environnement et à retrouver leur équilibre émotionnel et leur confiance⁴²⁵. Le développement de l'enseignement préscolaire doit se faire en priorité en faveur des enfants les plus affectés par les conflits récents⁴²⁶, à la fois dans un souci d'efficacité et d'équité. Pour favoriser l'accès de ces enfants, l'UNICEF conseille d'offrir des programmes d'enseignement préscolaire gratuits⁴²⁷ et de proposer des « solutions créatives » adaptées au contexte⁴²⁸.
- Le développement du secteur préscolaire doit donc se faire en priorité dans les zones où se trouvent les populations déplacées et retournées. Le plan de développement pourra s'appuyer sur les études de vulnérabilité menées par le Cluster Éducation au niveau de chaque préfecture (voir la [Partie IV](#)⁴²⁹). Notons aussi que, comme cela était déjà prévu dans le *Programme d'appui au plan de transition du système éducatif centrafricain de 2018* (PAPT), il sera en particulier nécessaire d'« offrir une opportunité de mise en place de classes préscolaires dans chaque ETAPE ».

II.3.3.2 Généraliser en priorité la grande section du préscolaire

- Faire le choix de mettre en place directement un enseignement préscolaire de trois ans (de la petite à la grande section) ne permettrait d'offrir cet enseignement qu'à certains enfants, tandis que beaucoup d'autres, et particulièrement ceux des populations difficiles à atteindre, ne bénéficieraient d'aucune année de préscolaire. Aussi l'UNICEF recommande aux pays qui ne sont pas en mesure d'atteindre l'objectif d'un accès universel à l'éducation préscolaire, dont la RCA fait partie, de commencer par offrir une année d'enseignement préscolaire pour tous les enfants, puis de compléter progressivement le cycle d'enseignement à mesure que la capacité du système augmente⁴³⁰.
- L'objectif du présent PSE est donc de s'approcher d'une scolarisation universelle en grande section de préscolaire d'ici la rentrée 2029, c'est-à-dire d'offrir une année préparatoire à l'entrée au cycle primaire au plus grand nombre d'enfants de cinq ans. Les investissements publics et des PTF

⁴²⁵ Voir Plan International. 2012. [Early childhood care and development in emergencies. A programme guide](#).

⁴²⁶ « Les pays peuvent et doivent accorder la priorité aux populations difficiles à atteindre dès le début de leur parcours vers un enseignement préprimaire universel, même si, à court terme, cela implique de fixer des objectifs un peu plus modestes en termes de qualité et de durée » (MPA, 2019).

⁴²⁷ « Les pays doivent adopter une stratégie universaliste progressive dans laquelle les services gratuits sont d'abord offerts aux populations qui en ont le plus besoin avant d'être élargis aux personnes mieux loties lorsque c'est faisable sur le plan financier. Lorsque des frais d'inscription doivent être appliqués, il faut s'efforcer d'alléger ou d'éliminer les coûts en premier lieu pour les familles les plus pauvres. Cet aspect s'avère particulièrement important, car de nombreuses structures existantes d'enseignement préprimaire sont des écoles privées appliquant des frais de scolarité et inaccessibles aux populations pauvres » (MPA, 2019).

⁴²⁸ À l'exemple de l'Éthiopie qui, pendant l'été, « met en place un programme de préparation à la scolarité dans les contextes d'urgence pour les enfants réfugiés et ceux des communautés d'accueil dans la région Afar » (MPA, 2019).

⁴²⁹ Le Cluster Education et les clusters des autres secteurs ont développé, en partenariat avec l'ONG REACH, une méthodologie qui permet d'estimer le nombre de personnes en situation de besoin humanitaire, urgent ou non, pour chaque secteur dont l'éducation, et au niveau de chaque préfecture.

⁴³⁰ Cette recommandation correspond à l'indicateur 4.2.2 des objectifs de développement durable pour l'enseignement préscolaire : Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe.

seront dirigés en priorité vers les classes de grande section ; ceux en faveur des classes de petite et moyenne section pour les enfants de trois et quatre ans seront réalisés dans un second temps⁴³¹.

- Notons que le MEPS est déjà engagé dans cette dynamique à travers le Projet d'Urgence de Soutien à l'Éducation de Base, appuyé par la Banque mondiale. Il est prévu dans le cadre de ce projet d'accompagner les communautés pour la création d'écoles maternelles afin d'accueillir au moins 4 000 enfants âgés de cinq ans en grande section, à partir de l'année académique 2020/2021. L'expérimentation doit se dérouler dans 300 écoles du cycle Fondamental 1 de huit préfectures⁴³² et à Bangui. Au-delà de l'enseignement préscolaire, le projet assurera une sensibilisation des communautés bénéficiaires sur les besoins de protection, de santé et de nutrition des jeunes enfants, afin de favoriser leur développement de manière holistique.

II.3.3.3 Les infrastructures nécessaires à la première phase de développement du préscolaire

- Étant donné le choix de développer rapidement un seul niveau d'enseignement préscolaire, il sera initialement nécessaire de disposer seulement d'une salle de classe pour le préscolaire. Dans un premier temps la stratégie concernant les infrastructures ne consistera donc pas, sauf exception, à construire des écoles maternelles mais, aussi souvent que cela est possible, à construire ou utiliser une salle de classe au sein d'un établissement du cycle Fondamental 1 :
 - (i) Dans les écoles primaires qui disposent de salles de classe en bon état et utilisées en simple vacation (voir §II.1.3.1(b)), il sera recommandé, dans un premier temps, d'utiliser une salle (de préférence celle de CI) en double vacation pour le préscolaire.
 - (ii) Dans les écoles primaires dont les salles de classe sont déjà occupées lors des deux vacances (le matin et l'après-midi), il faudra, si cela est possible, construire une salle supplémentaire pour accueillir les élèves de grande section. Si cette école fait déjà l'objet d'un projet de réhabilitation et/ou d'extension (si celle-ci est détériorée et/ou surchargée), alors cette construction devra être incluse dans ce projet.
 - (iii) Dans les cas où le terrain sur lequel est situé l'école primaire à laquelle devrait être rattachée la classe de grande section ne permet pas la construction d'une salle supplémentaire, et où les salles existantes sont utilisées en double vacation, alors il faudra envisager de procéder à la construction d'un nouveau bâtiment (dans ce cas pour une école maternelle complète) sur un autre terrain.
- Lors de la seconde phase de développement de l'enseignement préscolaire (mise en place des petite et moyenne sections) – laquelle sera plutôt réalisée lors du prochain plan sectoriel – des écoles maternelles complètes et autonomes seront créées, soit par l'ajout de salles de classe supplémentaires sur le même terrain que la grande section (et l'école primaire), soit par la construction d'un nouveau bâtiment sur un autre terrain. Dans ce second cas, les salles supplémentaires construites pour abriter les classes de grande section reviendront aux écoles primaires au sein desquelles elles sont situées, permettant ainsi de réduire les sureffectifs des autres salles de classe.
- Les orientations concernant les constructions présentées dans la section §II.2.2 s'appliquent aussi au sous-secteur préscolaire (dont la possibilité de constructions communautaires). Les points suivants ont, en outre, été discutés lors d'ateliers de travail pour la préparation du PSE :
 - La luminosité des salles de classe devrait être améliorée, par exemple grâce à l'utilisation de tôles translucides pour le toit⁴³³.

⁴³¹ Selon les besoins (vulnérabilité des enfants), selon les moyens humains et financiers disponibles, et selon les circonstances (e.g. si trois salles de classes sont déjà disponibles pour les trois niveaux de préscolaire), il sera bien sûr possible dans certains cas de mettre directement en place des écoles maternelles complètes (mais les ressources publiques devraient être utilisées en priorité pour les classes de grande section afin d'atteindre autant d'enfants que possible).

⁴³² Les huit préfectures sont les suivantes : Ombella-Mpoko, Mambere-kadei, Ouham, Ouham-Pende, Ouaka, Vakaga, Bamingui-bogoran, Basse-kotto.

⁴³³ Cette recommandation devrait en fait aussi être appliquée aux constructions pour le cycle primaire.

- Dans le cas de la construction d'un bâtiment sur un nouveau terrain, il est particulièrement important que celui-ci soit le plus proche possible de l'école primaire existante et/ou du centre de vie de la communauté afin que les jeunes enfants n'aient pas de longues marches à effectuer et que leur sécurité soit assurée.
- Pour les cas de construction d'une école maternelle complète, il sera nécessaire de proposer un modèle d'école adapté aux besoins du préscolaire (par exemple avec une buanderie).

II.3.4 Développer le secteur ETA-FP-A

II.3.4.1 Orientations générales et développement du secteur EFA-FP-A

- Tout programme de réforme de l'ETA-FP-A est confronté à un problème de fond : depuis longtemps, les recherches dans ce domaine ont montré que les programmes existants en Afrique sont caractérisés à la fois par un manque d'efficacité et un manque d'efficacités, c'est-à-dire que ces programmes sont coûteux et ne donnent pas les résultats espérés⁴³⁴. Par ailleurs, le manque de locaux et d'équipements adéquats, les liens peu développés entre les formations et le marché d'emploi, et le niveau généralement faible des enseignants conduisent souvent les jeunes et leurs parents à éviter les programmes d'enseignement technique et professionnel, bien qu'ils accordent une grande importance au développement de compétences adaptées au marché du travail.
- Ces deux problématiques sont liées ; elles signalent la nécessité de réformer le secteur ETA-FP-A afin de (i) mieux prendre en compte les besoins du marché du travail dans les programmes de formation, et (ii) rendre les programmes de formation plus attrayants pour les jeunes. Une étude menée par l'OCDE⁴³⁵ dans 40 pays a trouvé que les programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) de bonne qualité à travers le monde partagent, entre autres, les caractéristiques suivantes : (i) des systèmes d'apprentissage de bonne qualité et qui couvrent un large éventail de domaines professionnels ; (ii) l'intégration systématique de l'apprentissage au travail à tous les programmes de formation professionnelle ; (iii) un corps enseignant qui offre un équilibre entre des compétences pédagogiques et de bonnes connaissances et expériences de l'industrie moderne ; (iv) des qualifications développées avec les acteurs du marché du travail ; (v) des programmes professionnels développés en partenariat avec des employeurs et des syndicats de travailleurs et avec l'implication du gouvernement.
- Les réformes du secteur ETA-FP-A centrafricain devraient s'appuyer sur ces recommandations, et elles pourraient s'inspirer des diverses réformes qui ont été mises en place dans d'autres pays⁴³⁶ : (i) la réforme des systèmes de gouvernance du sous-secteur ; (ii) le développement d'un programme de certification professionnelle (actuellement inexistant en RCA) visant à rendre les qualifications des diplômés plus transparentes pour les employeurs potentiels ; (iii) la mise en place de systèmes d'assurance qualité, dont des systèmes d'accréditation qui permettent d'augmenter la confiance du public dans les institutions du secteur ETA-FP-A ; (iv) la recherche de nouveaux mécanismes de financements, dont des approches axées sur les résultats ; (v) une autonomie accrue pour les fournisseurs des programmes. Le succès de toutes ces approches dépend, en partie au moins, du développement de liens plus étroits entre les institutions d'ETA-FP-A et l'(agro)industrie.

⁴³⁴ McGrath, S. 2011. "[Where to now for vocational education and training in Africa?](#)" » International Journal of Training Research, 9:1-2, 35-48.

⁴³⁵ OCDE. 2015. *OECD Reviews of Vocational Education and Training. Key Messages and Country Summaries*.

⁴³⁶ McGrath, S. 2011. "Vocational Education and Training for Development: a policy in need of a theory?" International Journal of Education Development 32/5.

- Le diagnostic du sous-secteur ETA-FP-A (§II.1.5.2) a fait apparaître que ce sous-secteur n'occupe qu'une place mineure dans l'enseignement post-primaire en République centrafricaine : (i) l'offre est très limitée : peu d'établissements sont réellement opérationnels, les filières ont peu de liens avec les besoins de l'économie ; (ii) l'offre est très centralisée dans le cas de l'enseignement technique ; (iii) le sous-secteur est sous-financé. La stratégie générale qui découle de ce diagnostic consiste donc développer le sous-secteur EFTP, l'alphabétisation et l'enseignement agricole, en fonction des recommandations générales énoncées précédemment, pour atteindre un nombre plus élevé d'apprenants dans un plus grand nombre de domaines de formation. Les réformes présentées ci-après permettraient d'aller dans cette direction. Rappelons aussi que la phase II de l'étude sur la *Formation axée sur les compétences et employabilité des jeunes* (FACEJ) réalisée par une équipe de la Banque mondiale permettra d'approfondir cette stratégie (§II.1.5).

(a) Déconcentrer l'enseignement technique et relancer l'enseignement agricole

- Il n'existe actuellement qu'un seul lycée technique en RCA, à Bangui, aucun lycée agricole, très peu de cycles courts techniques (la plupart à Bangui) et aucun cycle court agricole. Afin de permettre un accès plus équitable à l'enseignement technique sur l'ensemble du territoire et de relancer l'enseignement agricole, il paraît donc urgent de construire et équiper (i) un collège d'enseignement technique et agricole (CETA) dans chaque inspection académique ; et (ii) un lycée agricole. Il existe de longue date des projets de construction de lycées techniques et de lycées agricoles (séparés) sur le territoire de la RCA. Cependant, il paraît plus pertinent de commencer par développer des collèges (cycles courts seulement) communs pour l'enseignement technique et agricole (capacités de financement et capacités de développement de tels projets limitées). Dans un second temps (lors du prochain PSE), ces CETA devraient être transformés en lycées.
- Ces CETA proposeront quelques filières courtes (entrée après la classe de cinquième ; trois ans) dans les domaines de l'enseignement technique et agricole, adaptées au contexte local et choisies en concertation avec les acteurs économiques locaux, délivrant des certificats d'aptitude professionnelle (CAP). Les élèves qui souhaitent poursuivre des études plus longues devraient ensuite rejoindre le lycée technique de Bangui ou le futur lycée agricole de Soungbé (une commune limitrophe de la ville de Bossangoa). Un décret portant création de ce lycée agricole a été pris, mais la création n'a pas encore été réalisée, par manque de financement. Cette construction devrait constituer une priorité de ce PSE afin de relancer l'enseignement agricole.

(b) « Piloter le dispositif de formation professionnelle par la demande et l'orienter vers la maîtrise des métiers »⁴³⁷

- La formation en milieu professionnel et l'apprentissage dans les secteurs prioritaires clés doivent être promus, en encourageant la participation et l'implication du secteur privé. Il s'agit du premier objectif de la *Stratégie Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle en Centrafrique* (SNETFP ; 2018), et aussi d'une des recommandations du rapport *FACEJ-phase I* : « Tous les apprenants ne peuvent pas accéder à l'EFTP auprès d'institutions formellement établies dans un cadre de salle de classe ou d'atelier et en outre, les possibilités offertes par les établissements d'EFTP sont peut-être insuffisantes. Les opportunités de formation en milieu professionnel offrent aux apprenants un autre moyen solide d'accéder aux compétences techniques et professionnelles tant dans les agences publiques que dans les entreprises du secteur privé formel et informel. »⁴³⁸
- La SNETFP (p.47) propose de mettre en place un dispositif de formation pour développer l'apprentissage qui « comportera une partie formelle et une autre non formelle, tout en offrant des

⁴³⁷ AFD. 2018. *Stratégie Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle en Centrafrique*. (SNETFP)

⁴³⁸ « En outre, l'apprentissage et la formation pratique pourraient également améliorer les chances des jeunes de trouver un emploi à l'issue de leurs programmes de formation. Ces programmes devraient également cibler les groupes sociaux défavorisés, à savoir les filles, les jeunes en milieu rural et les familles pauvres. »

passerelles avec l'enseignement général ». Ce dispositif devrait adopter « un mode de formation professionnelle intégrale des jeunes, comportant, outre les compétences techniques, une mise à niveau des savoirs de base, des modules de gestion d'entreprise et d'entrepreneuriat ». Il devrait également assurer « un encadrement et un suivi rapproché pour faciliter l'insertion ». Il est recommandé dans la SNETFP que, dans un premier temps « l'ET continue d'être mis en œuvre à travers les lycées techniques, et la FP soit individualisée comme cursus de formation diplômant et/ou certifiant, orientée métier, et mise en œuvre par des centres de FP », puis, dans un second temps, d'évoluer vers un scénario où « l'ET et la FP sont fusionnées sous un même concept de FP, orienté vers la maîtrise des métiers, et piloté par la demande, avec une implication forte des professionnels ».

(c) « Prioriser l'objectif de l'insertion, grâce à une relation étroite entre emploi et formation »⁴³⁹

- La pertinence des filières d'enseignement technique et professionnel devrait être évaluée, et ces filières devraient être réformées en conséquence. En particulier, l'adaptation des cycles courts à la demande du marché du travail doit être analysée et ces filières doivent être développées. Cette recommandation rejoint le second objectif de la SNETFP (p.48) qui consiste à « affirmer que le dispositif de l'ETFP doit être orienté principalement vers l'insertion des diplômés et vers la réponse aux besoins des opérateurs économiques ». Il y est recommandé que « la relation entre l'emploi et la FP soit forte et continue, afin que l'un et l'autre puissent évoluer en synergie pour adapter leur offre ».

II.3.4.2 Des centres pour la formation professionnelle, l'alphabétisation et l'éducation non-formelle

- Le rapport de la première phase de l'étude « Formation axée sur les compétences et employabilité des jeunes » (FACEJ) de la Banque mondiale souligne « la faible capacité des centres de formation à offrir des opportunités de formation formelle et informelle » malgré une demande de compétences importante. Il y est fortement recommandé d'« offrir une éducation alternative aux jeunes qui ne peuvent plus accéder à une scolarité formelle ». La même recommandation avait aussi été formulée dans *Le Cadre Stratégique Opérationnel – Éducation en Situation d'Urgence*⁴⁴⁰ (p.19) : « Pour les jeunes qui ont dépassé un certain âge et ne peuvent plus revenir sur le banc scolaire, le Cluster encourage les acteurs dans le développement à la mise en œuvre de programmes alternatifs adaptés comme l'alphabétisation et la formation professionnelle en vue d'assurer leur réintégration dans la vie communautaire. Il est important qu'un accompagnement dans les compétences de vie soit assuré dans ce cas précis afin de rendre leur réintégration holistique ».
- Ces recommandations peuvent être étendues aux adultes. Les sous-secteurs de la formation professionnelle, de l'alphabétisation et de l'éducation non-formelle font donc face à des enjeux communs : offrir des opportunités d'acquérir des compétences de base à tous ceux, enfants et adultes, qui n'en ont pas eu la possibilité dans un cadre formel. Ces sous-secteurs ont aussi en commun de disposer de peu de moyens humains et matériels (voir §II.1.5.2). Ces deux diagnostics doivent donc conduire à une collaboration plus étroite de ces sous-secteurs dans le cadre de centres communs. Ceux-ci pourraient être conçus sur la base des Centres de Formation Professionnelle Pratique, étendus et modernisés.

⁴³⁹ AFD. 2018. Stratégie Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle en Centrafrique. (SNETFP)

⁴⁴⁰ MEPSTA et Cluster Education. 2018. Le Cadre Stratégique Opérationnel – Éducation en Situation d'Urgence (appelé aussi Plan d'Urgence).

- Ces nouveaux Centres de Formation Professionnelle et d'alphabétisation (CFPA) pourraient alors « Proposer une offre adaptée à chaque population cible » (objectif 3 de la SNETFP⁴⁴¹), soit :
 - (i) Pour les jeunes, selon leur âge et leurs besoins : un programme d'éducation accélérée⁴⁴² (suivi d'une réintégration dans le système formel en F2) ; ou une formation professionnelle⁴⁴³ (s'ils disposent déjà d'une éducation de base suffisante) ; ou une combinaison entre une éducation de base (alphabétisation fonctionnelle) et la formation à un métier ;
 - (ii) Pour les adultes : la combinaison de programmes d'alphabétisation et de post-alphabétisation (telle la formation à des activités génératrices de revenu).
- En outre, les CFPA présentent l'avantage de permettre d'utiliser efficacement les infrastructures, les équipements, et les ressources humaines :
 - (i) Les centres pourraient fonctionner tout au long de la journée et de l'année, avec des enfants et des adultes (disponibles à des moments différents).
 - (ii) Les moniteurs pour l'alphabétisation et les enseignants pour la formation professionnelle seraient formés pour être polyvalents. Les premiers pourraient donner des cours d'alphabétisation à des jeunes et à des adultes, et les seconds dispenseraient des formations professionnelles à des jeunes et des formations à des activités génératrices de revenu à des adultes.
- Les CFPA devront être adaptés au contexte et aux besoins locaux, et s'insérer dans l'environnement économique local : (i) pour l'offre de formation : afin de s'assurer que les jeunes seront employés au terme de leur formation ; (ii) pour les échanges avec les artisans : ils recevront les jeunes en stage mais devraient aussi avoir accès aux plateaux techniques des centres.
- Enfin, lors des ateliers de préparation du PSE, les propositions suivantes ont été formulées pour ces futurs CFPA : (i) les centres devraient inclure un internat pour permettre aux jeunes de suivre une formation tout en vivant dans des conditions correctes lorsqu'ils viennent de zones rurales et n'ont pas de famille d'accueil dans la ville ; (ii) des modules de formation devraient être spécifiquement destinés aux jeunes ayant des besoins particuliers, telles les adolescentes ayant des enfants à charge ou d'autres responsabilités familiales⁴⁴⁴.
- Notons qu'un projet assez similaire, mais dans le domaine agricole, est en cours de développement par l'Union Européenne à travers le fond Bêkou (§II.1.5.1(c)). Il s'agit d'organiser des agropoles comprenant un centre de formation professionnelle (pour l'agriculture et les métiers techniques liés), la production d'énergie, la mise à disposition de services bancaires et de services d'appui technique. Ces deux types de projets (CFPA et agropoles) sont complémentaires et pourraient s'enrichir l'un de l'autre ; ils devront être développés de façon concertée, dans des villes distinctes afin d'assurer le meilleur maillage possible du territoire en centres de formation.

II.3.4.3 La formation des formateurs de l'ETA-FP-A

- Les enseignants des collèges et lycées techniques sont actuellement formés à l'École Normale Supérieure (ENS) : soit ils y entrent après le baccalauréat et obtiennent un certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement Technique du Premier Cycle (CAPPCT) après trois années de formation ; soit ils y entrent avec une licence et obtiennent le certificat d'aptitude au professorat de l'Enseignement Technique (CAPET) après deux ans de formation. Les formateurs des centres de formation professionnelle et pratique (CFPP) sont soit d'anciens élèves formés dans ces établissements, soit des diplômés d'un CAP qui ont reçu une formation pédagogique de six à huit mois. Enfin, les agents de terrain pour l'alphabétisation (moniteurs) sont en général bénévoles ;

⁴⁴¹ Segment de la formation professionnelle non-formelle ; voir le graphique de la p.49 de la SNETFP.

⁴⁴² Un curriculum condensé d'enseignement primaire est en cours d'élaboration dans la cadre du PUSEB.

⁴⁴³ Comme ce devrait actuellement être le cas dans les CFPP.

⁴⁴⁴ Le rapport de la phase I de l'étude FACEJ recommande de « Développer des programmes axés sur le genre pour autonomiser les jeunes filles et opérer un changement significatif ».

ils sont recrutés localement au niveau de la classe de cinquième puis formés par des enseignants de F1 ou F2 qui sont détachés.

- Le sous-secteur de l'enseignement technique suggère de créer une structure adéquate pour la formation des enseignants et cadres du secteur : une École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET). Cette structure de formation de formateurs est nécessaire, mais elle devrait avoir un périmètre plus large : l'ensemble des sous-secteurs ETA-FP-A⁴⁴⁵. Il s'agirait alors d'une ENS-ETAFPA qui permettrait de former tous les cadres et formateurs pour l'enseignement technique, professionnel, et agricole et pour l'alphabétisation. Cet établissement permettrait à la fois de promouvoir le rôle de ces sous-secteurs et de libérer des capacités de formation à l'ENS (dont la mission sera recentrée sur la formation des professeurs de lycée et des cadres de l'enseignement général).

II.3.5 Auditer puis supprimer progressivement les frais de scolarité

- Les frais de scolarité supportés par les ménages sont un frein évident à la scolarité et ils pèsent sur le niveau de vie des plus démunis. Afin de faciliter l'accès à l'éducation, la stratégie suivante est proposée :
 - (i) À court terme, il paraît nécessaire d'analyser la collecte et l'utilisation de chacun des frais de scolarité, par les autorités éducatives et par les associations de parents d'élèves (APE). Il est en effet apparu lors des ateliers et visite pour la préparation du PSE que l'utilité et l'utilisation de ces frais apparaît opaque aux parents d'élèves. C'est par exemple le cas des cotisations pour la Mutuelle des Assurances Scolaires de Centrafrique (MASCA). Aussi, il est prévu dans le plan d'action qui accompagne ce PSE de « recruter un expert pour mener une étude⁴⁴⁶ sur la collecte et l'utilisation de tous les frais de scolarité par l'école, le Ministère, les APE, la MASCA, etc » (activité 7.5.1).
 - (ii) À moyen terme, cette analyse devra permettre de : (a) Supprimer ou réduire les frais de scolarité qui peuvent l'être (par exemple, les frais d'examen) ; (b) Rationaliser l'utilisation et le parcours des frais de scolarité : sauf exception, ces frais devraient rester au niveau des établissements où ils sont collectés, et non pas revenir pour partie vers le « centre » (le ministère ou la Fédération Nationale des Associations des Parents d'Élèves et Étudiants de Centrafrique (FENAPEC)) pour éventuellement être ensuite redistribués vers les écoles ; (c) Redéfinir les responsabilités des différents acteurs du système éducatif, dont les directeurs d'école et les associations de parents d'élèves (APE), dans la gestion des établissements scolaires afin de la rendre plus efficace, plus transparente et moins conflictuelle.

⁴⁴⁵ Une filière dédiée à l'enseignement agricole a existé à l'ENS. Elle est actuellement fermée.

⁴⁴⁶ Selon le rapport de l'évaluation externe du PSE, « il se trouve que le bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale a publié le 3 décembre 2019 des termes de référence pour une étude multipays sur cette question [*Study on economic barriers to education* (étude sur les barrières économiques à l'éducation)] ». La RCA pourra donc tirer les enseignements de cette étude afin de guider sa stratégie de suppression des frais de scolarité.

- (iii) À plus long terme, la suppression complète des frais de scolarité, d'abord au niveau du cycle primaire, puis au cycle secondaire, doit être un objectif affirmé de la politique éducative. Cette suppression implique que le ministère de l'Éducation prenne en charge les frais de fonctionnement des établissements scolaires.
- (iv) Notons enfin que la réflexion sur les frais de scolarité dans le secteur préscolaire devra avoir lieu en même temps que le secteur sera développé.

II.3.6 Garantir un environnement éducatif sécurisé et protecteur

II.3.6.1 Sécuriser les établissements scolaires

- La sécurisation des établissements scolaires passe d'abord par l'application de l'*Accord Politique pour la Paix et la Réconciliation*⁴⁴⁷ (APPR) et le maintien de la paix. Des mesures complémentaires peuvent aussi permettre de favoriser la sécurisation des établissements scolaires :
 - (i) La mise en place de mécanismes de veille sur les attaques et occupations d'écoles. Selon le *Programme Pluriannuel de Résilience* (2019–2021), ce mécanisme de rapportage (MRM)⁴⁴⁸ a été mis en place dans 12 préfectures, et 36 réunions ont été organisées avec la *Mission multidimensionnelle intégrée des Nations unies pour la stabilisation en Centrafrique* (MINUSCA – section protection de l'enfance) et le MEPS. Il est prévu que La MINUSCA informe le gouvernement des actions qu'il faudra prendre pour toutes les alertes fortes qui seront reçues via le MRM⁴⁴⁹.
 - (ii) La sensibilisation des communautés, des autorités, et même des groupes armés sur le thème de la sécurisation des infrastructures scolaires⁴⁵⁰.
 - (iii) Le renforcement des capacités des enseignants en environnement protecteur et en éducation à la paix.

II.3.6.2 Mitiger l'impact des conflits

- Le risque de survenue de conflits en RCA restera élevé au cours de la décennie de mise en œuvre du PSE. Toutes les réformes et évolutions du système éducatif doivent prendre en compte ce risque et être conçues pour le rendre résilient à d'éventuels futurs conflits. La paix comporte aussi des risques pour le système éducatif : le retour des réfugiés en provenance de la RDC dans l'inspection académique du Sud-Est et de ceux en provenance du Cameroun dans l'inspection académique de l'Ouest sera difficile à absorber dans ces zones où la capacité d'accueil est déjà faible. Afin de réduire l'impact négatif de ces événements sur l'éducation, les interventions pour l'éducation en situation d'urgence (destinées à assurer la continuité de l'offre éducative) doivent être automatisées et les acteurs du système éducatif doivent y avoir été formés.

⁴⁴⁷ Il est prévu dans le pilier 2 du *Plan National de Relèvement et de Consolidation de la Paix* (RCPCA) d'« améliorer les conditions d'apprentissages et de renforcer la sécurisation des espaces d'apprentissages ».

⁴⁴⁸ Monitoring and Reporting Mechanism (MRM).

⁴⁴⁹ En outre, le Cluster Education travaillait sur le mécanisme de la mise en œuvre de la déclaration d'Oslo de 2015 sur la sécurisation des écoles au moment de la rédaction du PSE et la définition d'actions pour la gestion des alertes issues du MRM. http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/fr_safe_schools_declaration.pdf

⁴⁵⁰ La sous-composante IV (Déclaration sur la sécurité dans les écoles) du *Programme d'appui au plan de transition du système éducatif centrafricain* (PAPT ; p.26) de 2018 prévoit, entre autres, « que les écoles et les universités en fonctionnement ne soient en aucune façon utilisées par les forces combattantes et les parties à un conflit armé ou en appui à l'effort militaire » et « que les parties à un conflit armé ne recourent pas à la force, ni offrir des incitations aux administrateurs de l'éducation afin de faire évacuer les écoles et les universités pour que celles-ci puissent être mises à disposition pour utilisation de l'effort militaire ».

- À cette fin, la cellule d'urgence du MEPS a été mise en place en mars 2017⁴⁵¹. Elle a pour objectif principal « d'assurer un accès et une accessibilité à une éducation d'urgence et de qualité dans un environnement protecteur pour tous les enfants (filles et garçons) de 3 à 17 ans, affectés par les ruptures scolaires du fait des crises » (Plan d'urgence, 2018)⁴⁵². Les mouvements de déplacés consécutifs aux inondations survenues à Bangui en octobre 2019 ont représenté un test pour le dispositif d'urgence. L'évaluation complète de la réponse restait à faire au moment de la rédaction du PSE, mais il est apparu que des progrès restent possibles⁴⁵³ et que les capacités de la cellule d'urgence devraient être renforcées⁴⁵⁴.

⁴⁵¹ Elle est composée de cinq cadres du MEPS, une ONG nationale, une ONG internationale, l'UNICEF et la Coordination du Cluster Éducation. Le *Cadre Stratégique Opérationnel – Éducation en Situation d'Urgence* – dit Plan d'Urgence – du MEPSTA et du Cluster Education (Juillet 2018) est l'outil de planification de la cellule d'urgence. Ce document a permis de fédérer les actions de plaidoyer et de recherche de financement du secteur Education pour l'urgence. Il a connu sa première révision en 2019 pour prendre en compte les nouvelles situations d'urgence

⁴⁵² En outre, elle a pour objectifs spécifiques « de développer une analyse contextuelle et garantir une mise à jour régulière ; d'identifier des points focaux d'urgence au niveau de chaque Inspection Académique ; faciliter la mise en place de groupe sectoriel dans les Inspections Académiques ; de former les acteurs impliqués dans la préparation et la réponse à l'urgence ; de faciliter l'élaboration d'une stratégie nationale de préparation de réponse à l'urgence ; et d'identifier les capacités de réponse du MEPS et des partenaires en cas d'urgence. » (*Cadre Stratégique Opérationnel – Éducation en Situation d'Urgence* – dit Plan d'Urgence – du MEPSTA et du Cluster éducation, Juillet 2018 ; p.9).

⁴⁵³ Les ETAPE ont bien été installées dans les camps de déplacés, mais avec plusieurs semaines de retard (par rapport à la construction des camps), et des tableaux noirs manquaient encore en mars 2020 (visite de l'équipe PSE).

⁴⁵⁴ Notons que trois cadres du MEPS ont déjà bénéficié d'un renforcement de capacités en participant au cours en ligne de l'IIEP-UNESCO sur « *La planification de l'éducation pour la réduction des risques et les déplacements forcés* ».

Partie III : Former, recruter, et affecter des enseignants sur l'ensemble du territoire

- « La pénurie d'enseignants qualifiés est la plus grande des difficultés que doit affronter le système éducatif centrafricain. »⁴⁵⁵. Ce qui était vrai lors de la rédaction du *Plan de transition 2014–2017* l'est tout autant au moment de la rédaction du *Plan Sectoriel de l'Éducation 2020–2029* (PSE). L'évolution du corps enseignant est une question centrale de ce PSE : les enseignants sont en nombre très insuffisant (ratio élèves-maître de 91 dans le cycle primaire) et la grande majorité des enseignants en-dehors de Bangui ne sont pas pris en charge par l'État et ne sont pas qualifiés. Un diagnostic de la situation du corps enseignant est présenté dans un premier temps (§III.1), puis des orientations stratégiques sont détaillées (§III.2-§III.4). Ces dernières ont pour objectif principal de permettre la formation et le recrutement massif d'enseignants, dans tous les sous-secteurs, grâce à l'accroissement des capacités de formation (§III.2) et à l'évolution des statuts des enseignants (§III.3). En outre, ces recrutements doivent s'accompagner d'une modernisation de la gestion des personnels enseignants et de leur allocation équitable dans toutes les régions (§III.4).

III.1 Diagnostic : la formation et la composition du corps enseignant

III.1.1 La formation et l'intégration actuelles des enseignants

- Le dispositif de formation des enseignants du cycle Fondamental 1 est constitué d'une École normale des instituteurs (ENI), située à [Bambari](#), et de dix Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) répartis dans les huit inspections académiques (voir [Figure 11](#)). Cependant, la majorité des enseignants de ce cycle sont recrutés et payés par les communautés (maîtres-parents) et ne sont pas ou peu formés. L'École Normale Supérieure (ENS) de Bangui forme les cadres du secteur éducatif et les enseignants du secondaire général et technique. Cependant, près de la moitié de ces derniers sont des [enseignants vacataires](#) qui n'ont souvent pas reçu de formation⁴⁵⁶. Enfin, il n'existe pas de filière de formation pour les enseignants du préscolaire au niveau du Ministère de l'Éducation.

⁴⁵⁵ Plan de Transition 2014-2017, p.17

⁴⁵⁶ Seuls les vacataires qui sont diplômés de l'ENS et en attente d'intégration en ont reçu une.

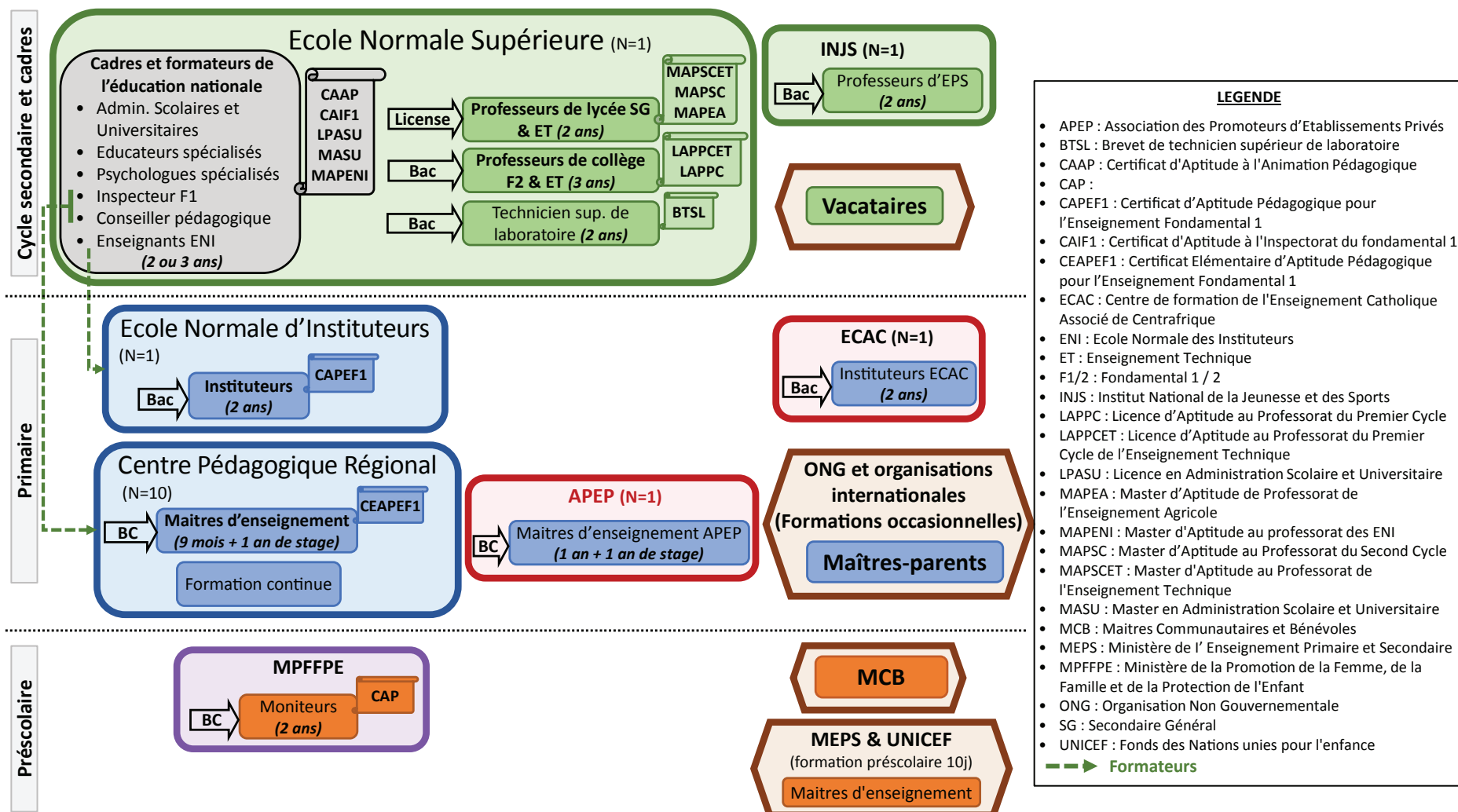


Figure 4 : Organigramme des capacités de formation des enseignants en RCA en 2019–2020

III.1.1.1 La formation des enseignants du cycle Fondamental 1 (F1)

(a) L'École normale des instituteurs (ENI) de Bambari

- Fondée et fonctionnelle depuis 1984, l'ENI a pour mission la formation initiale des instituteurs, le grade le plus élevé pour les enseignants du cycle du Fondamental 1. Les élèves de l'ENI sont recrutés lors d'un concours national parmi les diplômés du baccalauréat. Ils sont formés pendant deux ans et obtiennent un Certificat d'Aptitude Pédagogique pour l'Enseignement Fondamental 1 (CAPEF1). Ils devraient normalement ensuite être intégrés au salaire net de 90 401 FCFA (soit un salaire brut de 99 754 FCFA).
- Dans le cadre de l'appui budgétaire de la Banque mondiale (2018-2019), le MEPS a pris un arrêté⁴⁵⁷ le 20 Février 2019 pour décentraliser le processus de recrutement des enseignants au niveau des inspections académiques. Conformément à l'article 2 de cet arrêté, le concours d'entrée à l'École Nationale des Instituteurs (ENI) pour l'année académique 2019–2020 a été organisé dans les huit inspections académiques⁴⁵⁸. Les 150 candidats ont été admis en fonction d'un quota par inspection académique fixé par le MEPS. En outre, l'article 5 de ce même arrêté stipule qu'« à la fin de la formation, les Instituteurs formés et recrutés par la Fonction Publique Centrafricaine seront respectivement affectés dans leur Inspection Académique de provenance pour y servir pendant au moins cinq ans ». Cet engagement quinquennal sera pris entre le ministère des Finances et du Budget, le ministère de la Fonction publique, le MEPS et chaque élève-enseignant afin d'assurer que, après leur formation, les élèves-enseignants seront au service de l'État dans leur inspection académique d'origine pendant cinq ans.

Tableau III-1 : Évolution des effectifs des étudiants de l'ENI⁴⁵⁹

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
1 ^{ère} année	119	122	140	150	150
2 ^{ième} année	133	115	127	140	149
Total	252	237	267	290	299

Sources : 2015-2016 à 2017-2018 : Rapport de l'audit de l'ENI par le MEPS
2018-2019 et 2019-2020 : données du MEPS

- La capacité d'accueil de l'ENI est de 150 élèves par cohorte⁴⁶⁰. En 2018–2019, la formation à l'ENI était assurée par 17 formateurs, parmi lesquels sept sont titulaires et les autres [vacataires](#). Ces enseignants prennent en charge chaque semaine les 17 disciplines dispensées aux étudiants, par

⁴⁵⁷ Arrêté n°011/MEPSTA/DIRCAB/DGEFSGP.19 portant décentralisation du concours d'entrée à l'École normale des instituteurs de Bambari.

⁴⁵⁸ Les résultats du concours ont été publiés le 3 octobre 2019 et 150 candidats ont été retenus pour suivre la formation à l'ENI de Bambari.

⁴⁵⁹ Notons que les effectifs des années 2015-2016 et 2016-2017 sont significativement inférieurs aux capacités de l'école car, à la suite de la crise politique et militaire débutée en 2012-2013, le nombre de candidats a chuté (selon le MEPS).

⁴⁶⁰ Il est cependant noté dans le rapport d'audit de l'ENI réalisé en février 2019 dans le cadre du PUSEB que « l'ENI, avec un hébergement initialement prévu pour 150 étudiants en formation initiale, a dû faire face à une charge pléthorique d'étudiants. ». En effet, le nombre d'étudiants a doublé depuis la création de l'ENI, passant de 150 pour deux cohortes à 150 par cohorte.

À l'origine, l'ENI comptait neuf salles de classes mais désormais, seulement six salles sont fonctionnelles. Les trois autres salles sont utilisées comme des dortoirs. Chaque salle de classe a une capacité de 30 élèves, mais en moyenne l'effectif réel est de 50 élèves par classe. En outre, l'ENI dispose d'un amphithéâtre d'une capacité de 150 places. Il ne serait guère utilisé pour des séances d'enseignement ou de formation mais est périodiquement loué pour des séminaires ou des formations externes à l'ENI.

séance de deux heures⁴⁶¹. La formation comprend 12 mois de cours répartis sur deux années ainsi que des stages d'observation et à responsabilité limitée ou pleine⁴⁶² ([Tableau A.17](#)). Selon le rapport d'audit de l'ENI, « *moins d'un tiers des enseignants/formateurs est qualifié pour encadrer la formation initiale en ENI* ». En effet, seulement cinq enseignants possèdent le certificat d'aptitude au professorat de l'ENI délivré à l'issue d'une formation à l'École Normale Supérieure (ENS)⁴⁶³.

- Notons que la construction d'une seconde école de formation, d'une capacité proche de celle de l'ENI, est prévue, dans le cadre du PUSEB, à Bossangoa dans la préfecture de l'Ouham⁴⁶⁴. Elle devrait entrer en fonction à la rentrée 2022. Selon les recommandations du présent PSE, cette école devrait être l'une des nouvelles Écoles Normales du Fondamental (voir plus loin, §III.2.2) et donc proposer une offre de formations plus large que celle de l'ENI.
- Il existe également deux écoles de formation des instituteurs rattachées au secteur privé, l'une pour l'Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (ECAC) et l'autre pour l'Association des Promoteurs d'Établissements Privés (APEP, laïque). Le centre pédagogique Jean-Paul II de l'ECAC a une capacité d'accueil est de 40 élèves par cohorte. Le niveau de recrutement (baccalauréat), la durée de la formation (2 ans⁴⁶⁵), et les programmes de formation⁴⁶⁶ sont similaires à ceux de l'ENI. La formation est payante. Son coût s'élève à 175 000 FCFA par an, pris en charge par les diocèses pour certains étudiants⁴⁶⁷. L'école de formation de l'APEP a une capacité d'accueil de 30 élèves par cohorte. Le niveau du recrutement (brevet des collèges), la durée de la formation (2 ans), et les programmes de formation sont similaires à ceux des CPR qui forment les maîtres d'enseignement. Cette école ne serait cependant plus active depuis trois ans.

(b) Les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR)

- Les CPR avaient pour rôle initial d'assurer la formation continue des enseignants du cycle Fondamental 1. Cependant, à la suite de la Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation (SNSE) de 2008⁴⁶⁸, les CPR ont reçu depuis 2009 la mission complémentaire d'assurer la formation initiale de 50 maîtres d'enseignement chacun. Ceux-ci sont recrutés par un concours régional parmi les

⁴⁶¹ Selon le rapport d'audit de l'ENI, les 17 disciplines enseignées au niveau de l'ENI sont : Renforcement en français (1 et 2) ; Épreuves Physiques et Sportives ; Pédagogie du français ; Sciences de la Vie et de la Terre ; Psychologie et psychopédagogie ; Renforcement en mathématiques ; Pédagogie de l'éveil ; Éducation aux Droits de l'Homme, à la Citoyenneté, et au développement Interculturel ; Statistiques ; Musique ; Morale Professionnelle et Législation Scolaire ; Histoire et géographie ; Dessin ; Pédagogie des mathématiques ; Éducation sanitaire ; et Technologie.

⁴⁶² C'est-à-dire en présence d'un autre enseignant ou seul en classe.

⁴⁶³ Il est ajouté dans le rapport que « le plan de formation de l'ENI se résume à un planning répartissant les volumes horaires des cours sur deux années scolaires entrecoupées par des périodes de stages massés dans les écoles d'application. L'équilibre entre cours à l'ENI et stages de pratique en périodes bloquées sur le terrain ne permet pas le principe d'alternance entre des séquences d'observation commentée suivies d'essai et de remédiation de la pratique avec l'appui des formateurs ou des maîtres d'application. Par ailleurs, l'intégration de séquences d'analyses des pratiques professionnelles n'est pas prévue dans le cursus à l'ENI ».

⁴⁶⁴ Arrêté 588/MPES/DIR.CAB/DGEFSGP/19 du 2 octobre 2019, portant choix d'un site pour l'installation de l'Institut National de Formation à Bossangoa dans la préfecture de l'Ouham.

⁴⁶⁵ La première année est consacrée aux cours théoriques et la seconde année est un stage dans un établissement d'application catholique, sous la supervision de maîtres-tuteurs.

⁴⁶⁶ Des enseignements catholiques sont ajoutés.

⁴⁶⁷ Des élèves sont sélectionnés et sponsorisés par les diocèses des provinces ; les autres élèves sont majoritairement des résidents de Bangui.

⁴⁶⁸ L'« idée stratégique » de la SNSE de 2008, telle qu'elle est décrite dans le [Plan de Transition 2014-2017](#) (p.28), était celle d'« un mécanisme nouveau permettant de recruter et d'assurer la formation initiale d'une importante quantité de maîtres qualifiés dont le pays avait besoin. ». Aussi, « une nouvelle catégorie de maîtres contractuels dits « maîtres d'enseignement avait été créée. Les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR), au nombre de 10, dont la mission était jusque-là la formation continue des enseignants mais qui, dans les faits, n'avaient qu'une activité sporadique et limitée, furent réhabilités et remis au service de la formation initiale des enseignants. » Il était prévu que « le recrutement de nombreux maîtres d'enseignement, au salaire équivalent à celui d'un instituteur adjoint, permettrait de résorber à moyen terme la présence des nombreux maîtres-parents. »

diplômés du brevet des collèges⁴⁶⁹ (BC) et sont formés pendant deux ans. La première année est consacrée aux cours théoriques et la deuxième année est un « stage de pleine responsabilité » dans une école d'application. Ils obtiennent un certificat élémentaire d'aptitude pédagogique pour l'enseignement Fondamental 1 (CEAPEF1) et devraient alors normalement être intégrés au grade d'instituteur adjoint (salaire initial net de 80 102 FCFA et brut de 87 922 FCFA).

- La formation initiale des maîtres d'enseignement est assurée par des encadreurs, lesquels sont en général des inspecteurs du fondamental 1 et des conseillers pédagogiques qui ont été formés à l'ENS pendant deux ans⁴⁷⁰. Le personnel d'un CPR comprend aussi, en théorie, un directeur, un directeur des études, huit chefs de secteur de discipline du secondaire⁴⁷¹, des animateurs pédagogiques chargés de la formation continue des enseignants, et six chefs de secteurs scolaires pour des activités transversales⁴⁷². Cependant, l'effectif réel varie d'un CPR à un autre : il était par exemple de 14 pour le CPR de [Ndélé](#) en décembre 2019 et de 49 pour le CPR de Bangui à la même période⁴⁷³.
- Trois cohortes d'environ 500 maîtres d'enseignement chacune ont été formées au cours des cinq dernières années scolaires (depuis 2015-2016), avec le financement de l'*Union Européenne* et du *Partenariat Mondial pour l'Éducation* ([Tableau A.18](#)). Il y a eu une seule cohorte recrutée pour les années 2017-2018 et 2018-2019 et, faute de financement, aucune cohorte n'a été recrutée au cours de l'année 2019-2020. Notons que depuis l'élaboration de la SNSE 2008-2020, la formation des maîtres d'enseignement est financée par les PTF.

(c) Les maîtres-parents

- Les [maîtres-parents](#) sont « ces enseignants, massivement présents dans les provinces et seuls à exercer dans les zones excentrées, [et qui] sont à la charge des familles. Ils n'ont pas bénéficié de formation professionnelle initiale et leur niveau de qualification académique est aléatoire. »⁴⁷⁴. Les maîtres-parents sont donc des maîtres communautaires. Ils pallient l'absence d'enseignants titulaires ou contractuels dans les écoles primaires publiques. Le terme s'applique aussi aux enseignants des écoles privés qui n'ont pas de contrat avec l'école et dont la rémunération dépend seulement des cotisations des parents.
- Actuellement, de nombreux maîtres-parents reçoivent des formations destinées à renforcer leurs capacités, souvent dans le cadre de programmes mis en œuvre par des ONG et financés par l'UNICEF⁴⁷⁵. À titre d'exemple, l'ONG Cordaid assurait à la rentrée 2019 la formation des maîtres-parents de la préfecture de Bouar⁴⁷⁶ et le Norwegian Refugee Council (NRC) a proposé des formations de 35 jours (en 2016-2017 et en 2017-2018) et de 10 jours (en 2018-2019) à la plupart

⁴⁶⁹ Diplôme qui sanctionne la fin du 1^{er} cycle du secondaire.

⁴⁷⁰ Par manque d'effectif, les CPR ont aussi recours à des professeurs de l'ENI, et des professeurs de lycée et de collège pour la formation initiale des maîtres d'enseignement.

⁴⁷¹ Ceux-ci sont chargés du suivi et de la formation pédagogique continue des enseignants du secondaire dans l'une des huit matières enseignées au secondaire. Par ailleurs, les chefs de secteur ont pour devoir de donner huit heures de cours par semaine dans les établissements du cycle secondaire. Cette pratique est appelée : le demi-service. Au-delà de huit heures, le chef de service reçoit des frais de vacation.

⁴⁷² Ces secteurs transversaux sont les visites pédagogiques du cycle fondamental 1, la production et reproduction, les Associations des Parents d'Élèves (APE) et les travaux pratiques, la bibliothèque du CPR et des établissements scolaires, la scolarisation des filles, et les arts et culture.

⁴⁷³ Lors de la mission de terrain de l'équipe PSE à Ndélé en décembre 2019, les échanges avec les cadres du CPR ont révélé qu'il y avait seulement deux chefs de secteur de discipline au lieu de 8 ; et seulement 2 animateurs pédagogiques pour la formation continue des enseignants pour toute l'inspection académique du Nord Est.

⁴⁷⁴ Plan de Transition 2014-2017, p.28

⁴⁷⁵ Par exemple, l'ONG Cordaid assurait la formation des maîtres-parents de la préfecture de Bouar (visite de terrain en septembre 2019), tandis que le NRC a proposé des formations de 35 jours (2016-2017 puis 2017-2018) et 10 jours (2018-2019) à la plupart des maîtres-parents de la préfecture de Ndélé (visite de terrain en novembre 2019).

⁴⁷⁶ Visite de terrain de l'équipe PSE en septembre 2019. Ces formations sont financées par le PME dans le cadre du projet PAPT. Elles duraient 6 jours et ont touché 68 maîtres-parents touchés (dont 9 femmes). Ces formations portaient sur la pédagogie de base et l'appui psychosocial.

des maîtres-parents de la préfecture de Ndélé⁴⁷⁷. Ces formations sont en général ponctuelles et assez courtes. Il s'agit d'interventions d'urgence souvent mises en œuvre par l'UNICEF à travers le financement de plusieurs PTF dont l'Union Européenne, le Partenariat Mondial pour l'Éducation, Education Cannot Wait et le Service d'Aide Humanitaire de la Commission Européenne (ECHO). Selon les données fournies par l'UNICEF, pendant l'année scolaire 2018–2019, au total 1 525 maîtres-parents auraient suivi une formation d'une durée de 7,3 jours en moyenne.

- Dans le cadre du Projet d'Urgence de Soutien à l'Éducation de Base (PUSEB) financé par la Banque mondiale, il est prévu que chaque enseignant de F1, y compris les maîtres-parents, bénéficie de 10 jours de formation⁴⁷⁸. Cette formation s'attachera au renforcement académique et didactique dans les disciplines qui constituent le socle des enseignements du cycle primaire (français, mathématiques, et éducation à la paix)⁴⁷⁹. Les formations seront dispensées dans des regroupements d'écoles. Elles seront prolongées par l'accompagnement systématique des enseignants par les directeurs d'écoles, lesquels seront eux-mêmes formés pendant 12 jours à l'encadrement pédagogique. Préalablement à ces formations, dans chaque académie, les enseignants, y compris les maîtres-parents, et les directeurs d'école seront recensés et identifiés. Pour cela, un test issu des [Indicateurs de Prestations de Services](#) (IPS) leur sera administré. Ce test inclut un questionnaire qui permettra de recueillir des informations sur leur statut, leur niveau académique, leur formation pédagogique, leur lieu d'exercice, etc. et de construire une base de données complète des enseignants et des directeurs d'école. Il inclut également un test⁴⁸⁰ qui permettra de mesurer leurs connaissances et leurs capacités.

III.1.1.2 La formation des enseignants du cycle secondaire, général et technique

- L'École Normale Supérieure (ENS) de Bangui assure le recrutement par un concours national et la formation initiale des enseignants du cycle secondaire, dans toutes les disciplines⁴⁸¹ sauf l'éducation physique et sportive (EPS). Les élèves-enseignants pour le premier cycle du secondaire sont recrutés au niveau du baccalauréat, suivent une formation de trois ans, obtiennent une licence d'aptitude au professorat du premier cycle (de l'enseignement technique) et le grade de professeurs de collège. Ceux pour le second cycle du secondaire sont recrutés avec une licence, suivent une formation de deux ans, obtiennent un master d'aptitude au professorat du second cycle (de l'enseignement technique) et le grade de professeur de lycée. Les enseignants d'EPS sont recrutés au niveau du baccalauréat et formés en deux ans à l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS).

⁴⁷⁷ Visite de terrain de l'équipe PSE en novembre 2019.

⁴⁷⁸ Une première vague de formations devrait avoir lieu au cours de l'année scolaire 2019-2020 dans quatre inspections académiques (centre, centre-sud, nord, et ouest). Une seconde vague de formation est prévue pour l'année scolaire 2020-2021 dans les quatre inspections académiques restantes. Enfin, une troisième vague interviendra au cours de l'année scolaire 2021-2022 dans les zones où les formations n'auront pas pu avoir lieu précédemment.

⁴⁷⁹ Au total, neuf modules de français, neuf modules de mathématiques et un module d'éducation à la paix ont été élaborés. Plus précisément, le module sur l'éducation à la paix développe 4 thèmes principaux : le règlement des conflits ; les préjugés et l'exclusion ; le pardon ; le respect. Les activités, les savoirs et les savoir-faire proposés permettent d'adapter chaque thème aux capacités cognitives et psychologiques des élèves des différentes classes de l'enseignement primaire.

⁴⁸⁰ Il s'agit d'un test de niveau des connaissances minimales en lecture et en mathématiques pour les enseignants. Il est construit sur la base d'un test pour le niveau de classe CE2 (voir l'[Annexe IV](#)).

⁴⁸¹ Les six disciplines d'enseignement général pour le collège sont : lettres modernes ; lettres anglaise ; histoire-géographie ; mathématiques-physique-chimie ; sciences de la vie et de la terre ; et économie familiale. Il existe aussi une filière de formation des techniciens supérieurs de laboratoire (en 2 ans seulement), mais aucun candidat n'y a été recruté ces dernières années.

Les huit disciplines d'enseignement général pour le lycée sont les mêmes plus la philosophie, et, en outre, les mathématiques sont séparées de la physique-chimie, l'économie remplace l'économie familiale.

Les sept disciplines d'enseignement technique sont : secrétariat-bureautique ; comptabilité ; génie électrique ; génie civil ; génie mécanique ; construction métallique et filière agricole. Notons que ces deux dernières filières n'ont pas été ouvertes depuis 5 ans. L'ouverture de la filière agricole se fait en fonction des besoins.

- L'ENS abrite trois départements pour la formation des professeurs du secondaire⁴⁸² et un département pour la formation des cadres de l'éducation. Ce dernier, le département de psychopédagogie, n'admet plus d'élèves depuis trois ans⁴⁸³ ; la dernière cohorte a été admise en 2017 (voir le [Tableau A.22](#)). Normalement, ce département assure la formation des cadres dans sept filières : les conseillers pédagogiques⁴⁸⁴ ; les inspecteurs du cycle F1⁴⁸⁵ ; les administrateurs scolaires et universitaires⁴⁸⁶ (deux filières) ; les professeurs de l'ENI⁴⁸⁷ ; et les éducateurs et les psychologues spécialisés.
- L'ENS dispose de 10 salles de classe, chacune d'une capacité de 30 élèves, et d'un amphithéâtre de 300 places. Pour s'ajuster sur la capacité des salles, les effectifs des cohortes sont fixés à 30 pour toutes les filières, indépendamment des besoins propres à chacune. Les infrastructures de l'ENS ne lui permettraient pas d'abriter les enseignements des 29 filières de formation des enseignants du secondaire et des sept filières de formation des cadres⁴⁸⁸. Mais, en pratique, les effectifs recrutés et formés sont limités car certaines filières sont provisoirement ou définitivement fermées⁴⁸⁹ et d'autres attirent très peu de candidats (entre zéro et dix élèves dans les filières d'enseignement scientifique et technique, voir le [Tableau A.20](#) et le [Tableau A.21](#)). Le nombre total d'enseignants du secondaire sortis diplômés de l'ENS a été de 547 au cours des trois dernières années (soit 182 par an en moyenne)⁴⁹⁰.
- La majorité des formateurs de l'ENS sont des universitaires titulaires d'un diplôme de master ou d'un doctorat dans leur spécialité. Pour les formations des cadres – les conseillers pédagogiques et les inspecteurs du cycle Fondamental 1 – et des enseignants des lycées techniques, l'ENS a recours aux diplômés expérimentés de ces filières⁴⁹¹ (par exemple, des conseillers pédagogiques expérimentés forment les nouveaux conseillers pédagogiques). Notons également que 28 formateurs sont en cours de formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de Bretagne⁴⁹², situé à Rennes. Cette formation prendra fin en juin 2020. Elle vise à renforcer la formation des encadreurs du système éducatif centrafricain (ENS, ENI et CPR).

III.1.1.3 La formation des enseignants du préscolaire

- Il n'existe pas actuellement de filière de formation pour les enseignants du préscolaire au niveau du Ministère de l'Éducation. En revanche, depuis octobre 2018, le MPFFPE forme des moniteurs (ou *jardiniers d'enfants*). Cette formation est ouverte aux détenteurs d'un Brevet des Collèges (BC), elle dure deux ans (une année de formation théorique et une année de stage pratique), et permet d'obtenir un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)⁴⁹³. Une cohorte devrait être formée tous les deux ans ; celle de 2018 comptait 70 élèves, et celle qui est recrutée pour février 2020 en compte 90. Ces deux cohortes sont exclusivement féminines. La formation est assurée par huit formateurs⁴⁹⁴ (dont quatre inspectrices et une conseillère pédagogique), qui n'ont pas reçu de

⁴⁸² Le département de formation des Professeurs du Premier et Second Cycle (enseignement général) ; le département du Lycée d'Application et de Stage (pour le lycée situé dans l'enceinte de l'ENS) ; le département de l'Enseignement Technique et Agricole.

⁴⁸³ Les cadres n'étant plus intégrés, un arrêté a suspendu ces formations. La formation des professeurs de l'ENI et des psychologues spécialisés a été arrêtée avant 2017.

⁴⁸⁴ Formation en deux ans pour des instituteurs avec cinq ans d'expérience.

⁴⁸⁵ Formation en deux ans pour des conseillers pédagogiques ayant deux ou trois ans d'expérience.

⁴⁸⁶ Recrutement au niveau du baccalauréat (formation en 3 ans) et de la licence (formation en 2 ans).

⁴⁸⁷ Formation en deux ans pour des titulaires d'une licence en science de l'éducation.

⁴⁸⁸ Voir la liste des 29 filières la note de bas de page n°481.

⁴⁸⁹ Soit plus d'un millier d'élèves par cohorte, qu'il faut multiplier par 2-3 puisque chaque filière de formation s'étend sur 2 ou 3 années.

⁴⁹⁰ Le nombre total d'élèves entrés en 1^{ère} année au cours de ces trois mêmes années a été de 823 (274 par an en moyenne).

⁴⁹¹ Informations du directeur de l'ENS.

⁴⁹² <http://www.inspe-bretagne.fr/>

⁴⁹³ Un concours de recrutement est organisé pour sélectionner les élèves ; les frais de dossier sont de 10 000 FCFA.

⁴⁹⁴ Trois du MPFFPE et cinq du Ministère de l'Éducation

formation spécifique⁴⁹⁵. Le MPFFPE ne dispose pas d'école de formation des moniteurs ; les locaux du centre de formation professionnelle de Benz-Vi, à Bangui, sont utilisés à cet effet les après-midis. Cette initiative du MPFFPE permet de former et mettre rapidement à la disposition des jeunes enfants un personnel formé et apte à assurer un encadrement de qualité dans les jardins d'enfants.

- Par ailleurs, un projet du MEPS, appuyé par l'UNICEF, a permis de former 24 enseignants de préscolaire (moniteurs) dans l'inspection académique de l'ouest (IAO) pour la rentrée 2019. Au moment de la rédaction du PSE, ces enseignants étaient en attente pour rejoindre 24 nouvelles salles de classe en cours de construction dans 24 écoles des trois préfectures de l'IAO⁴⁹⁶. En outre, 50 maîtres d'enseignement qui n'ont pas encore été intégrés ont reçu une formation de 10 jours afin de devenir maîtres d'enseignement du préscolaire⁴⁹⁷. Cette formation a eu lieu dans les CPR de [Bouar](#), [Bozoum](#), [Berbérati](#), [Bossangoa](#) et [Bambari](#). Ces maîtres d'enseignement reconvertis en enseignants du préscolaire ont renforcé les effectifs des personnels de ce sous-secteur et assurent l'encadrement et l'éveil des enfants dans 50 tentes de l'UNICEF installées dans 50 écoles de ces régions, ainsi qu'à [Nola](#).

III.1.1.4 Les enseignants contractuels et/ou en attente d'intégration

- Les enseignants diplômés de l'ENI et des CPR ne sont plus intégrés automatiquement à la fonction publique, comme ce devrait être le cas, depuis de nombreuses années. Certains se voient néanmoins proposer un contrat et deviennent des *instituteurs contractuels*⁴⁹⁸. Le contrat est dit tripartite car il implique trois ministères, celui de l'Éducation, celui des Finances et celui de la Fonction publique⁴⁹⁹. Il est identique pour les diplômés de l'ENI (instituteurs) et ceux des CPR (maîtres d'enseignement)⁵⁰⁰. Les instituteurs contractuels reçoivent une allocation forfaitaire de 60 000 FCFA pour une période de neuf mois. Ils sont payés chaque trois mois par le Trésor Public, normalement après présentation d'un certificat de prise de service dûment signé par le directeur de l'école, le chef de secteur, et l'inspection académique. À la suite des crises des années 2010 et de la désorganisation des services de l'État qui en a résulté, ce certificat n'était plus demandé⁵⁰¹ ; les responsables administratifs et pédagogiques n'étaient donc plus associés à ces contrats. Notons que le certificat de prise de service a commencé à être de nouveau demandé à la rentrée 2019.

⁴⁹⁵ Ils ont été formés « sur le tas »

⁴⁹⁶ Préfectures de Mambéré-Kadéï, Nana-Mambéré et Sangha-Mbaéré (voir la [Figure 2](#)).

⁴⁹⁷ Ce projet est similaire au précédent. Il s'en distingue par les sources de financement et les types de construction des salles de classe.

⁴⁹⁸ Le Ministère intègre par ancienneté, i.e. les promotions antérieures qui sont en attente d'intégration (actuellement des contractuels) sont les premières considérées.

⁴⁹⁹ En revanche, les communautés n'y sont pas associées malgré des tentatives dans ce sens.

⁵⁰⁰ Il faut noter que ces contractuels ne figurent pas sur les données de la solde ; une ligne budgétaire est créée pour eux dans les chapitres de la loi de finance. La contractualisation est un moyen par lequel l'État emploie des enseignants (contractuels) sans toutefois augmenter la masse salariale. La première vague d'agents contractuels a commencé en 1985.

⁵⁰¹ De nombreux contractuels auraient donc indument perçus des salaires sans être en poste.

Tableau III-2 : Enseignants diplômés et en attente d'intégration

	Effectifs	Promotions
Contractuels		
Instituteurs	750	2009, 2010, 2011, 2013
ME/Instituteurs adjoints	711	2012, 2015 (partiellement)
Diplômés non contractualisés		
Instituteurs	665	2014, 2016, 2017, 2018, 2019
ME/Instituteurs adjoints	1 289	2015 (partiellement), 2017, 2018
Professeurs du secondaire (ENS)	1 137	2012 à 2019
Futurs diplômés de 2020		
Instituteurs	150	
ME/Instituteurs adjoints	500	
Professeurs du secondaire ^(*)	190	
Total	5 392	

Source: Calculs des auteurs basés sur les arrêtés de contractualisation et d'intégration (2017-2019)

(*) : Hypothèse basée sur la dernière année où le nombre de diplômés est connu

- Selon les reconstitutions réalisées par les auteurs sur la base des arrêtés de contractualisation et d'intégration dans la fonction publique, la promotion de [maîtres d'enseignement](#) diplômés des CPR la plus récente qui est répertoriée sur les arrêtés d'intégration est celle de 2011. La majorité des diplômés sortis en 2012 et une partie de ceux sortis en 2015 ont été contractualisés⁵⁰², mais ce n'est pas le cas pour ceux des deux dernières cohortes formées⁵⁰³. Il y aurait donc quatre promotions de maîtres d'enseignement (environ 2 000) en attente d'intégration, dont environ 711 ont été contractualisés⁵⁰⁴. Il faut y ajouter, prospectivement, les 500 maîtres d'enseignement de la cohorte recrutée en 2018 qui pourront être recrutés à partir de la rentrée 2020.
- Aucun diplômé de l'ENI n'a été intégré depuis 2009. La majorité des diplômés des quatre promotions sorties entre 2009 et 2013 ont été contractualisés⁵⁰⁵ ; ce n'est pas le cas pour ceux des cinq promotions sorties de l'ENI entre 2014 et 2019⁵⁰⁶. Il y aurait donc environ 1 415 instituteurs formés qui seraient en attente d'intégration, dont un peu plus de la moitié seulement bénéficient actuellement d'un contrat (environ 750).
- Au total, ce sont donc environ 3 415 enseignants du primaire formés à l'ENI ou dans les CPR qui sont potentiellement en attente d'intégration dans la fonction publique, auxquels s'ajouteront 650 nouveaux diplômés à la rentrée 2020. Selon les estimations présentées ci-avant, il y avait 1 461 instituteurs contractuels en attente d'intégration pour l'année académique 2018–2019 (voir aussi le [Tableau A.19](#)). D'autres diplômés non-intégrés sont employés dans le secteur éducatif privé ou dans le secteur public (comme maîtres-parents), enfin une proportion indéterminée a quitté le secteur éducatif pour d'autres activités (et n'est donc pas forcément « intégrable »).

⁵⁰² Arrêté n°46/MEPS/DIRCAB/DR/SRHA,

⁵⁰³ Les promotions 2017 et 2018. Il n'y a pas eu de promotion : (i) En 2013, 2014 et 2016 (celles-ci ne sont pas répertoriées sur les arrêtés de contractualisation et d'intégration) car la situation sécuritaire a interrompu la mise en œuvre du projet PAPSE qui finançait la formation des maîtres d'enseignements entre 2009 et 2015 ; (ii) En 2019, car en raison du retard de financement de l'UE, il n'y a pas eu de la cohorte recrutée en 2017.

⁵⁰⁴ 711 maîtres d'enseignement sont répertoriés sur les arrêtés de contractualisation. Autre méthode d'estimation : il est possible d'identifier le nombre de promotions qui n'ont pas été intégrées à partir des arrêtés d'intégration, en identifiant la dernière promotion répertoriée sur les arrêtés d'intégration. L'ordre de grandeur obtenu est comparable : moins de 1 000 maîtres d'enseignement ont été contractualisés.

⁵⁰⁵ Il n'y a pas eu de cohorte recrutée en 2009 (donc pas de promotion en 2011) car 350 maîtres d'enseignements ont été formés en lieu et place des instituteurs en 2009-2010.

⁵⁰⁶ Il n'y a pas eu de promotion de l'ENI en 2015. En 2013, le quota d'enseignants admis à l'ENI n'étant pas atteint, la formation n'a eu lieu que l'année suivante (en recrutant de nouveaux élèves en plus de ceux qui étaient admis en 2013).

- La dernière promotion de professeurs du cycle secondaire diplômés de l'ENS qui a été intégrée (partiellement) à la fonction publique est celle de 2012⁵⁰⁷. Depuis, plusieurs centaines d'enseignants ont été formés et restent en attente d'intégration. Leur nombre total peut être estimé à 1 137 à partir de la liste des enseignants intégrables fournie par l'ENS ; ce chiffre correspond aux effectifs (partiels ou totaux) des promotions de l'ENS de 2012 à 2019.

III.1.2 La composition du corps enseignant

- Seul le « grade » des enseignants est recueilli dans le Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE) de la RCA, pas leur statut. Le grade correspond au niveau de formation⁵⁰⁸ et non pas au statut effectif de l'enseignant : un enseignant a le grade d'instituteur s'il est diplômé de l'École normale des instituteurs⁵⁰⁹, indépendamment du fait qu'il soit intégré dans la fonction publique (et donc rémunéré comme un instituteur). C'est pourquoi une proportion importante des enseignants du secteur privé sont enregistrés dans le SIGE avec les grades d'instituteur et de maître d'enseignement⁵¹⁰ (voir le [Tableau III-4](#)). Les données présentées dans cette section doivent donc s'interpréter en termes de niveau de qualification des enseignants et non de niveau de rémunération : *e.g.*, certains instituteurs et maîtres d'enseignement sont en attente d'intégration et exercent dans des écoles publiques en étant seulement rémunérés par les parents d'élèves (ils ont donc un statut de [maître-parent](#)).

III.1.2.1 Les enseignants du cycle fondamental 1 (F1)

Tableau III-3 : Composition du corps enseignant du cycle F1

	2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Instituteur	2 089	23%	2 698	24%	2 743	23%	2 687	21%
Maitre ensgt/Contract./IAdj.	2 246	24%	2 147	19%	2 461	21%	2 727	21%
Maîtres-parents	4 835	53%	6 205	56%	6 488	55%	7 402	58%
Total	9 170	100%	11 050	100%	11 692	100%	12 816	100%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Un objectif de la [Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation 2008–2020](#) (SNSE ; p.38) était de « faire disparaître les Maîtres-Parents d'ici 2010 et (. . .) promouvoir une nouvelle catégorie d'enseignants (maîtres d'enseignement) ». Ce n'est cependant pas ce qui s'est produit ; tant le nombre que la proportion de maîtres-parents se sont accrus au cours des dernières années : ils étaient 7 402 en 2018–2019 et représentaient 58 % du corps enseignant du cycle F1 alors que les instituteurs formés à l'École normale des instituteurs (ENI) n'en représentaient que 21 %⁵¹¹. Cette évolution s'explique en particulier par : (i) l'accroissement des besoins en enseignants plus rapide

⁵⁰⁷ Selon l'Arrêté N0 1117/MFP/DIR.CAB/PCO1.18 du 21 juin 2018 portant intégration de certains diplômés au sein du Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire Technique et de l'Alphabétisation

⁵⁰⁸ Cette définition repose sur l'analyse et les informations recueillies par les auteurs. Il n'est pas fourni de précisions sur la définition du « grade » dans le guide de remplissage des questionnaires, ni dans la vidéo de formation des enquêteurs.

⁵⁰⁹ Le diplôme est le Certificat d'Aptitude à la Profession d'Enseignant du Fondamental 1.

⁵¹⁰ Certains fonctionnaires peuvent avoir un second emploi dans le secteur privé, mais cette pratique semble très rare dans le cycle primaire (contrairement au secondaire, voir plus loin). La grande majorité des instituteurs et des maîtres d'enseignement du secteur privé ont donc ces grades sans avoir le statut associé dans la fonction publique.

⁵¹¹ Le groupe intermédiaire (« *Maitre ensgt/Contract./IAdj* ») était constitué en 2018-2019 de 60% de maîtres d'enseignement ; 31% d'instituteurs contractuels, et 9 % d'« autres » et d'instituteurs adjoints.

que celui du nombre d'enseignants formés⁵¹² ; (ii) les conflits qu'a connu la RCA depuis 2013 : face à l'insécurité et à la désorganisation de l'État, de nombreux titulaires ont quitté leur poste et le rôle des maîtres-parents en a été renforcé⁵¹³.

Tableau III-4 : Composition du corps enseignant du cycle F1 en 2018–2019, Bangui/reste RCA et public/privé

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Instituteur	21%	15%	51%	16%	13%	42%	37%	25%	59%
ME/Contract./IAdj.	21%	17%	41%	21%	18%	53%	21%	16%	30%
Maîtres-parents	58%	68%	8%	63%	70%	5%	41%	58%	10%
N	12 816	10 700	2 116	9 828	8 790	1 038	2 988	1 910	1 078

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- La composition du corps enseignant est radicalement différente à Bangui et dans le reste de la République centrafricaine (RCA) : la moitié des enseignants du cycle F1 de l'inspection académique de Bangui (IAB) sont des instituteurs et seulement 8 % sont des maîtres-parents (soit 161 des 7 402 maîtres-parents centrafricains), alors que ces proportions sont, respectivement, de 15 % d'instituteurs et 68 % de maîtres-parents dans le reste de la RCA. La proportion de maîtres-parents atteint 80 % dans l'inspection académique du Nord (voir le [Tableau A.23](#) de l'Annexe [A.I-4](#)) et 92 % dans la préfecture du Haut-Mbomou ([Tableau A.24](#)).
- Les enseignants du secteur privé représentent près d'un quart (23 % ; 2 988) de l'ensemble des enseignants du cycle F1. Ils ont plus souvent reçu une formation pour enseigner que ceux du secteur public : 37 % ont le grade d'instituteur contre seulement 16 % dans le secteur public. La proportion avec un grade de maître d'enseignement (ou assimilé) est équivalente dans les deux secteurs (21 %).

⁵¹² « Les campagnes statistiques de 2011 puis de 2012 ont révélé que le nombre de maîtres-parents présents dans les écoles ne décroissait pas à mesure que le nombre de maîtres d'enseignement payés sur fonds publics augmentait. De fait, le nombre de maîtres-parents a continué à augmenter entre 2008 et 2012, manifestant une forte demande sociale spontanée d'éducation allant au-delà des capacités de l'État à y répondre. » (PT, p.28).

⁵¹³ « Les évaluations menées par le cluster pendant les opérations d'urgence montrent que la continuité des services éducatifs sur le territoire a été le fait des maîtres-parents restés auprès des communautés qui les emploient. Ces enseignants communautaires apparaissent donc comme une ressource humaine très appréciable pour le système éducatif, leur action pendant les crises a conduit à les reconnaître comme une composante à part entière de l'école centrafricaine. » (PT, p.28).

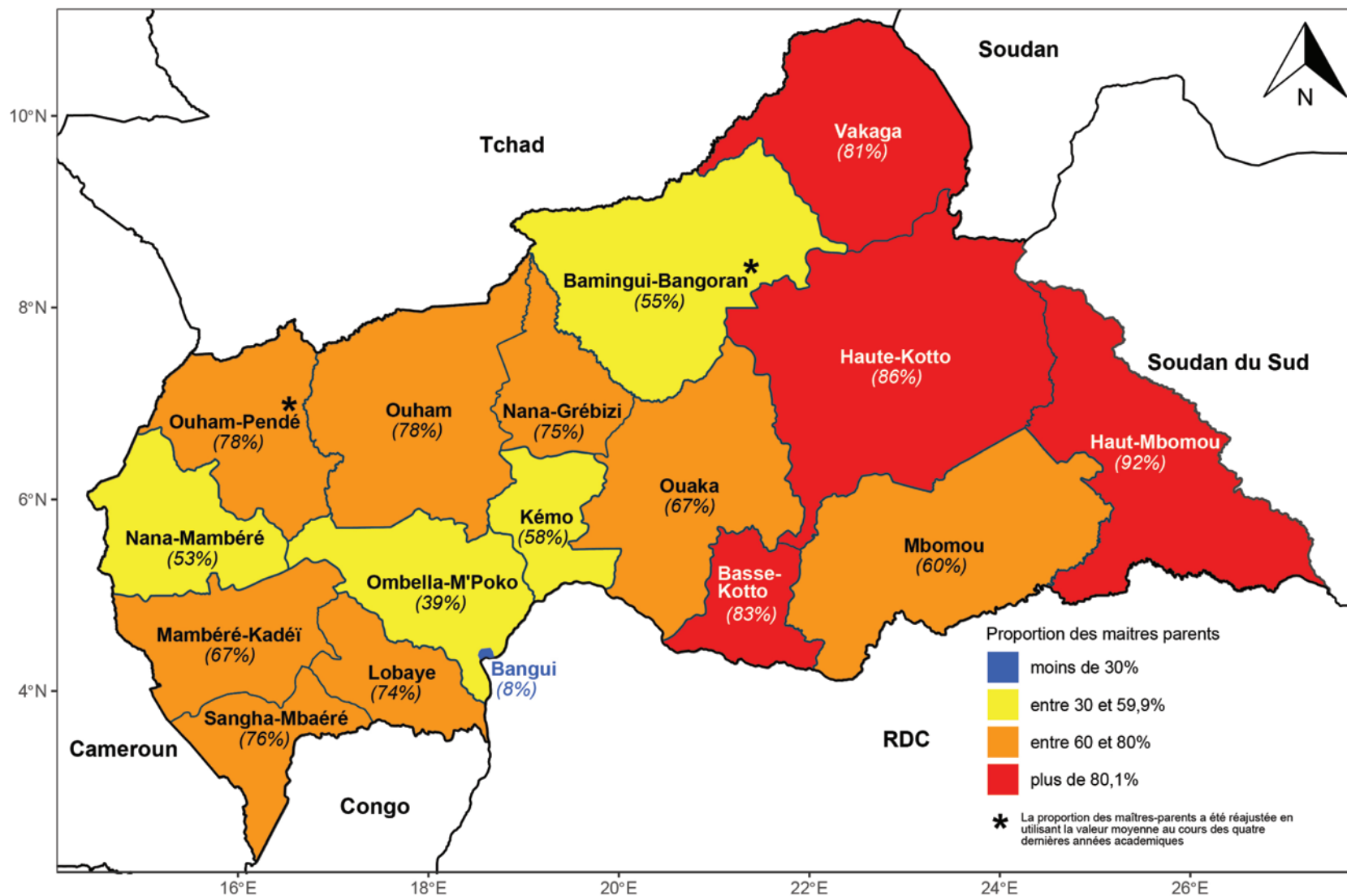


Figure 5 : Proportion des maitres-parents par préfecture

- Le [Tableau A.25](#) de l'Annexe [A.I-4](#) montre que le niveau de qualification des 161 maîtres-parents de l'IAB est en moyenne beaucoup plus élevé que celui des autres maîtres-parents : 45 % ont atteint la classe de terminale contre 8 % dans le reste de la RCA (en 2018–2019). Notons aussi que le niveau de qualification des maîtres-parents du secteur privé est en moyenne supérieur à celui des maîtres-parents du secteur public (17 % *versus* 7 % ont atteint la classe de terminale).
- En résumé, il existe donc deux corps enseignants très distincts en RCA : celui de Bangui est composé d'enseignants qualifiés, pris en charge par l'État, et donc payés régulièrement ; tandis que celui des autres régions est essentiellement composé d'enseignants non-qualifiés, pris en charge par les parents, payés très peu et irrégulièrement. Cette divergence tend à s'approfondir : les proportions de maîtres-parents à Bangui et dans le reste de la RCA étaient respectivement de 11 % et 65 % en 2017–2018, elles sont passées à 8 % et 68 % en 2018–2019.

III.1.2.2 Les enseignants du cycle secondaire général (F2 et SG)

Tableau III-5 : Composition du corps enseignant du cycle secondaire

	2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Professeur de lycée	885	29%	977	25%	1 045	25%	1 279	27%
Professeur de collège	658	21%	768	20%	836	20%	797	17%
Professeur EPS	135	4%	164	4%	173	4%	194	4%
Inst. collège/autre	207	7%	162	4%	203	5%	174	4%
Vacataire	1 197	39%	1 781	46%	1 963	47%	2 372	49%
Total	3 082	100%	3 852	100%	4 220	100%	4 816	100%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Comme pour les maîtres-parents dans le cycle F1, la proportion des [enseignants vacataires](#) parmi les enseignants du cycle secondaire n'a cessé de croître au cours des dernières années. Ils représentent désormais la moitié de ce corps enseignant : 2 372 des 4 816 enseignants répertoriés en 2018–2019⁵¹⁴. Un enseignant vacataire dispense 15 heures de cours par semaine. Il perçoit un montant forfaitaire de 30 000 FCFA par mois pendant neuf mois. Il est au mieux payé par l'État en une seule fois en fin d'année académique.
- Il est important de noter que ces chiffres, issus du SIGE, posent un problème de doubles comptes. En effet, les directeurs des établissements secondaires qui ont participé à l'élaboration du PSE ont rapporté qu'une proportion élevée des enseignants du secondaire, de tous les statuts, donnent des cours à la fois dans un établissement public et dans un ou plusieurs établissements privés. Aucune information sur les doubles emplois des enseignants n'est recueillie dans le SIGE ; il n'est donc pas possible de connaître le nombre réel (i.e. sans doubles comptes) d'enseignants du secondaire. Des hypothèses ont dû être faites pour le modèle de simulation du PSE selon lesquelles le nombre total d'enseignants du secondaire sans double compte serait d'environ 3 800, soit près d'un cinquième de moins que le nombre observé dans le SIGE (avec doubles comptes).

⁵¹⁴ Notons que le SIGE ne permet pas de distinguer les enseignants du 1^{er} et du 2nd cycle du secondaire.

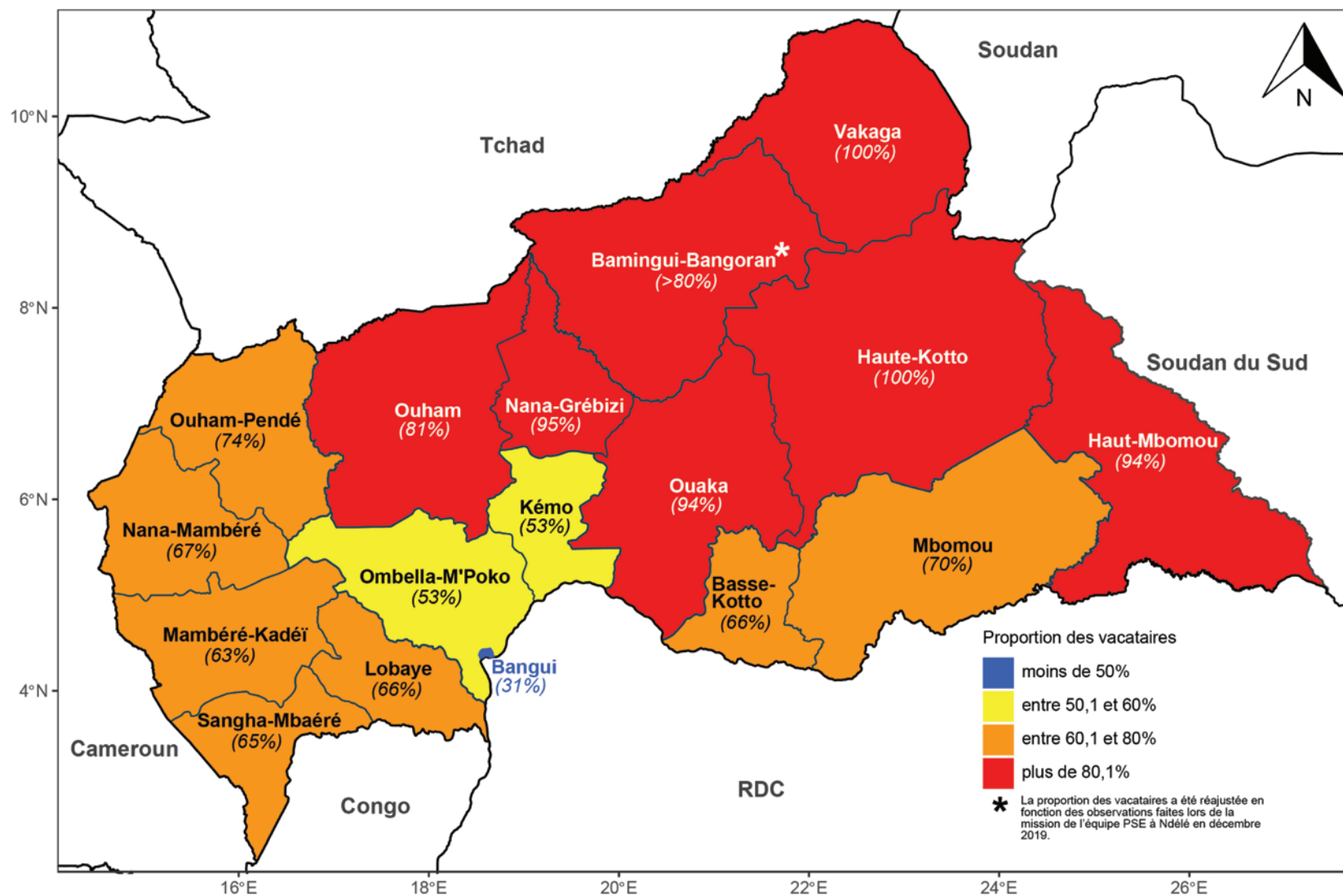


Figure 6 : Proportion des enseignants vacataires de l'enseignement secondaire par préfecture

Tableau III-6 : Composition du corps enseignant du cycle secondaire en 2018–2019, Bangui/reste RCA et public/privé

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Professeur de lycée	27%	15%	39%	16%	10%	27%	35%	21%	45%
Professeur de collège	17%	12%	21%	12%	7%	21%	20%	19%	21%
Professeur EPS	4%	3%	5%	2%	2%	3%	5%	4%	6%
Instit. collège/autre	4%	3%	4%	4%	2%	6%	4%	5%	3%
Vacataire	49%	66%	31%	66%	79%	44%	36%	51%	25%
Total	4 816	2 468	2 348	2 119	1 341	778	2 697	1 127	1 570

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Les enseignants du secondaire sont presque aussi nombreux à Bangui que dans tout le reste du pays⁵¹⁵ (2 348 *versus* 2 468⁵¹⁶), mais la composition de ce corps enseignant est très différente. Les proportions de professeurs (collège et lycée) et d'[enseignants vacataires](#) sont à peu près inversées : 60 % de professeurs et 31 % de vacataires dans l'IAB contre, respectivement, 27 % et 66 % pour le reste de la RCA.
- Le nombre des enseignants du secondaire qui exercent dans le secteur privé est plus élevé que le nombre de ceux qui exercent dans le secteur public⁵¹⁷. Les enseignants du secteur privé sont en moyenne plus qualifiés que ceux du secteur public : plus de la moitié sont des professeurs de lycée (35 %) ou de collège (20 %) contre seulement 28 % dans le secteur public. Corollairement, la proportion d'enseignants vacataires est presque deux fois plus élevée dans le secteur public (66 %) que dans le secteur privé (36 %). Rappelons que le SIGE répertorie les grades (diplômes) et non les statuts ; une proportion inconnue mais importante des professeurs de collège et de lycée (grade) du secteur privé y font en fait des vacations. Le nombre d'enseignants vacataires (statut) du secteur privé est donc sous-estimé, et le taux d'encadrement dans ce secteur ([Tableau III-15](#)) est surestimé (car les enseignants vacataires ont en moyenne des volumes horaires plus faibles que les titulaires).

⁵¹⁵ Alors qu'il y a cinq fois moins d'enseignants du primaire à Bangui que dans le reste du pays.

⁵¹⁶ Rappelons qu'il s'agit de totaux avec doubles comptes (voir ci-avant). Comme les opportunités de double emploi sont plus importantes à Bangui que dans le reste du pays, les doubles comptes y sont sûrement plus importants, et, conséquemment, le nombre d'enseignants sans double compte pourrait être plus bas à Bangui que dans le reste de la RCA.

⁵¹⁷ Rappelons qu'une partie importante de ces enseignants exercent simultanément dans les deux secteurs et sont donc comptés deux fois.

III.1.2.3 Les enseignants de l'ETA-FP-A

Tableau III-7 : Composition du corps enseignant de l'ETP formel

	Total		Secteur public		Secteur privé	
	N	%	N	%	N	%
Professeur de lycée	46	12%	29	10%	17	16%
Professeur de collège	63	16%	26	9%	37	35%
Professeur EPS	11	3%	8	3%	3	3%
Instit. collège/autre	46	12%	41	14%	5	5%
Vacataire	227	58%	182	64%	45	42%
Total	393	100%	286	100%	107	100%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Les enseignants de l'ETP formel ont les mêmes statuts que ceux de cycle secondaire général. Dans les disciplines d'ETP, les professeurs des cycles courts ont un grade équivalent aux professeurs de collège, tandis que les professeurs des cycles longs ont un grade équivalent aux professeurs de lycée. La proportion d'[enseignants vacataires](#) dans l'ETP, souvent professionnels, est plus élevée que dans l'enseignement général : 64 % dans les trois établissements publics et 58 % au total⁵¹⁸.
- Selon le rapport provisoire sur le *Répertoire des centres de formation professionnelle et technique* de l'ACFPE élaboré en 2019 (p.7), les formateurs des centres de formation professionnelle appartiennent aux deux catégories suivantes : (i) des formateurs, permanents ou vacataires, qui ont été formés à l'ENS, à l'Université de Bangui ou dans un établissement étranger, et/ou qui sont les fondateurs des centres ; (ii) des « *professionnels du métier qui ont acquis les connaissances par une longue expérience, qui travaillent dans les entreprises et interviennent (. . .) à temps partiel selon leurs disponibilités, dans les matières pratiques* ». Mais il n'existe pas de corps de formateurs qualifiés, ni d'établissement dédié à leur formation.
- Notons enfin qu'il n'existe pas de filière de formation des moniteurs et des cadres de l'alphabétisation. Les formateurs des moniteurs sont pour la plupart des chefs de secteur d'alphabétisation qui ont eux-mêmes été formés sur le tas par des cadres du système éducatif qui sont maintenant à la retraite.

⁵¹⁸ Comme pour l'enseignement général, la proportion de vacataires dans le privé est sans doute sous-estimée. Les 54 professeurs du 1^{er} et du 2nd cycle répertoriés pour le secteur privé sont pour partie des enseignants du secteur public qui font des vacations dans le secteur privé.

III.1.2.4 Les enseignants du préscolaire

Tableau III-8 : Composition du corps enseignant du préscolaire de 2015–2016 à 2018–2019

	2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Instituteurs	52	16%	50	7%	14	2%	33	4%
Maître d'ensgt/assimilés	47	14%	54	7%	18	2%	47	5%
Assistants sociaux	114	35%	100	14%	92	11%	64	7%
Moniteurs	0	0%	429	58%	567	71%	657	72%
Autres (<i>dont</i> bénévoles)	114	35%	105	14%	111	14%	114	12%
Total	327	100%	738	100%	802	100%	915	100%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Selon le SIGE, le corps enseignant pour le cycle préscolaire était constitué en 2018–2019 de 915 personnes. Ce nombre est en hausse de 14 % par rapport à l'année précédente (802 en 2017–2018), de 24 % par rapport à 2016–2017 et il est presque le triple de ce qu'il était en 2015–2016 (année de la reprise des activités du système éducatif). Près des trois quarts des enseignants du préscolaire de 2018–2019 (72 % ; 657) ont été déclarés dans le SIGE avec un « grade » de moniteur et 7 % (soit 64) ont été déclarés avec un grade d'assistant social. Ces deux grades sont ceux des enseignants des établissements rattachés au MPFFPE. Notons que les variations des nombres de moniteurs et d'assistants sociaux d'une année à l'autre sont importantes⁵¹⁹ (-30 assistants sociaux et +90 moniteurs entre les deux dernières années ; aucun moniteur en 2015–2016) et peuvent difficilement s'expliquer par l'évolution du nombre de personnes ayant obtenu ces grades. Une faible proportion des enseignants du préscolaire ont un grade du *Ministère de l'éducation* (instituteur, maître d'enseignement, agent d'enseignement, etc.) : 9 % des enseignants (80) en 2018–2019 (mais 4 % (N=32) en 2017–2018 et 14 % (N=104) en 2016–2017⁵²⁰). Enfin, un nombre stable des enseignants du préscolaire (114 personnes en 2018–2019 ; soit 12 % du corps enseignant) ne sont déclarés avec aucun grade dans le SIGE. Ils sont alors classés dans « autre » ; ils seraient des bénévoles⁵²¹.
- En, pratique, selon les informations de la solde, une toute petite minorité des enseignants du préscolaire seraient intégrés dans la fonction publique ou rémunérés par l'État en tant que contractuels : seulement sept moniteurs, 11 assistants sociaux, et 25 aide-sociaux – soit au total 43 des enseignants des jardins d'enfants – apparaissent dans la solde du MPFFPE⁵²² ; et seulement une institutrice adjointe, une technicienne d'économie familiale intégrées, deux institutrices et sept maîtres d'enseignement contractuels travailleraient dans le secteur préscolaire en étant pris en charge par le MEPS. Les enseignants qui déclarent un grade de moniteur dans le SIGE auraient donc en très grande majorité un statut de moniteurs communautaires ou d'employés du secteur privé. Leur grade correspondrait plutôt à une formation « sur le tas » qu'à une qualification reconnue. Ces moniteurs sont donc dans une situation comparable à celle des maîtres-parents

⁵¹⁹ Notons que les grades de moniteur et d'assistant social qui apparaissent dans le SIGE et la solde du MPFFPE n'existeraient plus depuis 1976 (selon le directeur des ressources du MPFFPE). Les jardiniers/jardinières d'enfants (encore appelés moniteurs/monitrices) sont intégrés avec le grade d'aide-social (niveau B1 ; équivalent à celui d'instituteur adjoint du MEPS) et le grade d'assistant social n'a pas été remplacé.

⁵²⁰ Cette évolution erratique du nombre d'enseignants par grade (ici les grades du MEPS ; précédemment ceux du MPFFPE) est difficilement explicable. Elle pourrait refléter un problème de qualité de la collecte des données.

⁵²¹ Selon le questionnaire utilisé pour collecter les données du SIGE les « autres » sont les « bénévoles, etc. ».

⁵²² Le MPFFPE n'a pas de contractuels. Les agents formés, s'ils ne sont pas intégrés dans la fonction publique, sont à la charge des parents.

pour le secteur primaire : ils sont identifiés et pris en charge par les communautés (ou par des projets de l'UNICEF et des ONG) ; ils sont peu ou pas qualifiés, et ne sont pas supervisés par l'État.

Tableau III-9 : Composition du corps enseignant du préscolaire en 2018–2019, Bangui/reste RCA et public/privé

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Instituteurs	4%	1%	7%	2%	0%	6%	4%	1%	7%
Maître d'ensgt/assimilés	5%	1%	10%	5%	1%	14%	5%	1%	9%
Assistants sociaux	7%	12%	1%	15%	21%	2%	3%	6%	1%
Moniteurs	72%	74%	69%	60%	62%	55%	77%	82%	73%
Autres (dont bénévoles)	12%	13%	12%	18%	16%	23%	10%	10%	10%
Effectifs	915	488	427	281	197	84	634	291	343

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Environ la moitié des enseignants de préscolaire (427 sur 915) et la quasi-totalité de ceux ayant un grade du MEPS (73 sur 80) exerçaient dans l'inspection académique de Bangui (IAB) en 2018–2019. Un peu plus des deux tiers des enseignants de préscolaire (634 sur 915) sont employés au sein du secteur privé ; cette proportion est plus élevée à Bangui (80 %) que dans le reste du pays (60 %).

III.1.2.5 Les enseignants de l'enseignement supérieur

- Il existe quatre statuts pour les enseignants titulaires de l'enseignement supérieur public : assistant, maître-assistant, maître de conférences et professeur. Tous sont intégrés à la fonction publique par arrêté du Ministre en charge de la fonction publique, sur proposition du Ministre en charge de l'Enseignement Supérieur, après avis du Conseil d'Université. Les nouveaux entrants doivent obligatoirement suivre une formation de trois à six mois au sein du Centre de Pédagogie Universitaire (CPU) et être supervisés dans les pratiques pédagogiques et la recherche. Les assistants sont des enseignants titulaires ou des étudiants en thèse ; ils sont les plus nombreux. Le [Tableau A.32](#) de l'annexe [A.I-6](#) présente les charges horaires annuelles selon le grade de chaque enseignant. Le nombre annuel d'heures de cours dues décroît lorsque le grade augmente : les assistants doivent effectuer 200 heures de cours tandis que les professeurs titulaires doivent effectuer 100 heures et se consacrer en sus à leurs travaux de recherche scientifique.

Tableau III-10 : Composition du corps enseignant de l'enseignement supérieur en 2018–2019

	Total	Public	Privé
N	1 363	416	947
% Vacataire	63,9%	30,5%	69,5%
% Femme	8,4%	10,1%	7,7%

Source : Annuaire Statistique (2018-2019)

- Le corps enseignant pour le cycle tertiaire était constitué en 2018–2019 de 1 363 personnes. Moins de 10% des enseignants du supérieur sont des femmes. Dans l'ensemble des universités publiques, le nombre d'enseignants s'élève à 416, dont 30,5% sont répertoriés dans l'annuaire statistique

comme des vacataires. Cette proportion est beaucoup plus élevée dans les établissements privés (85,4%) et beaucoup de ces vacataires sont des enseignants du secteur public, ce qui amène, comme dans le cas de l'enseignement secondaire, à les compter deux fois dans les effectifs du tertiaire.

- Les enseignants vacataires sont constitués de deux catégories : (i) les professionnels issus des entreprises ou des administrations publiques qui viennent en appui aux filières professionnelles, et (ii) les enseignants en attente d'intégration, appelés communément « vacataires purs ». Ceux-ci sont nommés par le recteur sur avis du conseil des départements des facultés. Tous les vacataires bénéficient de frais de 4 500 FCFA par heure d'enseignement versés à la fin d'une année universitaire.
- Enfin, il existe deux autres catégories d'enseignants : (i) les enseignants auxiliaires, chargés de travaux dirigés et chargés de travaux principaux, effectuent respectivement 250 et 300 heures par an⁵²³ ; (ii) les enseignants détachés externes et internes prennent⁵²⁴ des charges de cours pour un volume d'heures très limité car ils occupent des postes de responsabilité dans la fonction publique.

III.1.2.6 La place des femmes dans le corps enseignant

(a) Les enseignantes du primaire

Tableau III-11 : Proportions de femmes enseignantes dans le cycle primaire, par grade, en 2018–2019

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Instituteur	29%	23%	39%	29%	21%	47%	30%	25%	34%
ME/Contract./IAdj.	40%	28%	64%	40%	28%	72%	39%	26%	52%
Maîtres-parents	7%	6%	45%	5%	5%	42%	16%	13%	47%
N	19%	12%	50%	16%	11%	60%	26%	18%	41%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Moins d'un enseignant du primaire sur cinq (19 %) était une femme en 2018–2019. Cette proportion est quatre fois plus élevée dans l'inspection académique de Bangui (IAB), où les femmes représentent la moitié du corps enseignant en primaire, que dans le reste du pays (12 %)⁵²⁵. La proportion de femmes enseignantes est très faible parmi les maîtres-parents (7 %). Elle est plus élevée dans la catégorie intermédiaire des maîtres d'enseignement et instituteurs contractuels (40 % ; 64 % dans l'IAB et 28 % en dehors) que parmi les instituteurs (29 % ; 39 % dans l'IAB et 23 % en dehors). Notons que la distribution des niveaux de qualification des femmes qui sont maîtres-parents est à peu près équivalente à celle des hommes (voir le [Tableau A.26](#) et le [Tableau A.27](#)).

⁵²³ Ils encadrent les travaux dirigés et les travaux pratiques, perçoivent régulièrement leur salaire, et peuvent bénéficier d'heures supplémentaires lorsqu'ils dépassent le volume horaire annuel dû.

⁵²⁴ Les enseignants détachés internes sont les enseignants nommés aux postes de responsabilité administratives et pédagogiques au sein de l'Université de Bangui. Les détachés externes sont les enseignants nommés aux postes de responsabilité administratives en dehors de l'Université et qui continuent d'assurer des enseignements. Pour répondre à certains besoins liés à la demande d'éducation, l'Université peut également donner des charges de cours à des enseignants missionnaires. Ceux-ci bénéficient d'indemnités allouées par l'Etat ou la Coopération française. Ils n'interviennent que rarement ces dernières années en raison de l'insécurité et du faible montant des indemnités qui leur sont versées.

⁵²⁵ Cette différence s'explique pour partie seulement par la composition différenciée du corps enseignant à Bangui et dans le reste du pays (la proportion de maîtres-parents est beaucoup plus élevée hors de l'IAB, or ceux-ci sont rarement des femmes).

(b) Les enseignantes du secondaire

Tableau III-12 : Nombres et proportions de femmes enseignantes dans le cycle secondaire, par statut, en 2018–2019

	2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Professeur de lycée	54	6%	62	6%	95	9%	114	9%
Professeur de collège	111	17%	146	19%	175	21%	157	20%
Professeur EPS	16	12%	16	10%	18	10%	14	7%
Instit. collège/autre	48	23%	37	23%	24	12%	30	17%
Vacataire	145	12%	133	7%	139	7%	220	9%
Total	374	12%	394	10%	451	11%	535	11%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- En 2018–2019, seulement 11 % des enseignants du cycle secondaire étaient des femmes. Cette proportion est restée assez stable au cours des quatre dernières années scolaires. Les professeurs de collège sont la catégorie d'enseignants dans laquelle la proportion de femmes est la plus élevée (20 %).

(c) Les enseignantes du préscolaire

Tableau III-13 : Proportions de femmes enseignantes dans le préscolaire, par grade, en 2018–2019

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Instituteurs	64%	67%	63%	100%		100%	57%	67%	56%
Maître d'ensgt/assimilés	94%	25%	100%	92%	0%	100%	94%	33%	100%
Assistants sociaux	75%	72%	100%	77%	76%	100%	71%	65%	100%
Moniteurs	93%	90%	97%	94%	92%	100%	93%	89%	96%
Autres (<i>dont</i> bénévoles)	84%	74%	96%	92%	88%	100%	78%	60%	94%
Total	90%	85%	95%	91%	87%	100%	89%	84%	94%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Le corps enseignant du préscolaire est composé de femmes à 90 %. Leur proportion est un peu plus faible en dehors de Bangui (85 %) qu'à Bangui (95 %), et elle est plus faible parmi les grades les plus élevés, les instituteurs (64 %) et les assistants sociaux (75 %).

(d) Les enseignantes de l'ESR

- Comme indiqué au [Tableau III-10](#), il y a peu de femmes dans le corps enseignant du supérieur : au total, 8,4% des enseignants du supérieur sont des femmes. Leur proportion est un peu plus faible dans le secteur privé (7,7%).

III.1.2.7 Le ratio élèves/enseignant (REE)

(a) Dans le cycle Fondamental 1

Tableau III-14 : Ratio élèves/enseignant dans le cycle F1

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
2015-2016	84	86	77	92	92	95	58	57	58
2016-2017	90	92	81	100	99	103	60	60	59
2017-2018	93	95	82	102	102	103	62	63	60
2018-2019	91	93	80	101	100	104	60	62	57

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- En 2018–2019, il y avait en moyenne 91 élèves pour un enseignant dans le cycle F1 en RCA. Ce ratio extrêmement élevé est assez stable au cours des trois dernières années scolaires. À titre de comparaison, le Ratio élèves/enseignant (REE) est en moyenne de 38 pour l'Afrique subsaharienne (43 au Burundi, 27 au Ghana) ; il ne dépasse le seuil de 60 dans aucun pays pour lequel l'UNESCO dispose de données⁵²⁶.
- Le REE est beaucoup élevé dans les écoles du secteur public⁵²⁷ (101 en 2018–2019) que dans celles du secteur privé (60 en 2018–2019). Le REE est plus faible à Bangui que dans le reste de la RCA (80 contre 93) mais il s'agit principalement d'un effet de composition (la part du secteur privé est plus élevée à Bangui), car, par région, les écarts par secteur sont faibles (voir aussi les REE par inspection académique dans le [Tableau A.28](#)).

(b) Dans le cycle secondaire (F2 et SG)

Tableau III-15 : Ratio élèves/enseignant simple dans le cycle secondaire

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
2015-2016	37	38	36	51	47	58	18	21	15
2016-2017	34	39	29	55	54	57	14	18	13
2017-2018	39	45	32	67	65	70	15	19	13
2018-2019	33	38	27	54	51	58	16	22	12

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Le ratio élèves/enseignant pour le cycle secondaire (incluant les [vacataires](#)) est 3,4 fois plus élevé dans le secteur public (REE=54) que dans le secteur privé (REE=16) en 2018–2019. Cet écart très important pourrait partiellement s'expliquer par des volumes horaires des enseignants différents selon les secteurs⁵²⁸. Dans le secteur public, le REE est un peu plus élevé à Bangui (REE=58) que dans le reste de la RCA (REE=51), tandis qu'à l'inverse, dans le secteur privé, il est significativement

⁵²⁶ [Données les plus récentes de l'UIS-UNESCO](#).⁵²⁷ Y compris les écoles communales.⁵²⁸ Les REE des secteurs public et privé ne sont directement comparables que si les volumes horaires moyens des enseignants des deux secteurs sont égaux. Or, les nombreux enseignants du secteur privé qui ont déjà un poste dans un établissement public n'exercent probablement souvent que des temps partiels dans le privé.

plus faible à Bangui (12 contre 22)⁵²⁹. Au total, le REE pour le cycle secondaire en RCA était de 33 en 2018–2019 alors qu'il est en moyenne de 22 pour l'Afrique subsaharienne (27 au Burundi, 16 au Ghana)⁵³⁰.

- Notons que ces ratios élèves-enseignants ne tiennent pas compte des volumes horaires différents des différentes catégories d'enseignants du secondaire : un enseignant vacataire (15 heures de cours hebdomadaire) est compté comme un professeur de collège (21 heures) ou de lycée (18 heures). En revanche, dans le modèle de simulation du PSE (MS-RCA), les professeurs de collèges sont pris comme unité de mesure et les REE sont exprimés en enseignants-équivalents professeur de collège (voir §VI.3.3.3(a)). Avec cette correction, le REE pour le cycle secondaire s'accroît à 43 (72 dans le secteur public et 22 dans le secteur privé)⁵³¹. Ce REE reste cependant encore surestimé puisque de nombreux enseignants sont comptés deux fois, dans le secteur public et dans le secteur privé où ils exercent aussi (§III.1.2.2).

(c) Dans l'enseignement technique et professionnel

- Le taux d'encadrement dans l'ETP formel est d'un enseignant pour 15,4 élèves (respectivement 18,7 et 6,6 dans les secteurs public et privé). Ce ratio élèves/enseignant (REE) faible s'explique probablement par (i) la proportion élevée d'enseignants vacataires, souvent professionnels, dont les volumes horaires d'enseignement sont faibles ; (ii) le nombre élevé de filières d'enseignement avec des effectifs restreints. Le REE est par exemple très bas à l'École des métiers d'art (60 enseignants pour 4 870 élèves, soit un REE de 8), sans doute en raison d'un nombre élevé d'enseignants professionnels et spécialisés⁵³².

(d) Dans le préscolaire

Tableau III-16 : Ratio élèves/enseignant dans le préscolaire

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
2015-2016	32	33	30	44	47	38	29	29	28
2016-2017	37	35	38	44	43	45	34	32	36
2017-2018	42	41	44	48	45	54	40	38	42
2018-2019	40	38	43	43	40	50	39	36	41

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Le Ratio élèves/enseignant (REE) dans les établissements d'enseignement préscolaire était de 40 en 2018–2019. À titre de comparaison, il est en moyenne de 31 pour l'Afrique subsaharienne (38 au Burundi, 29 au Ghana)⁵³³. Les variations du REE entre les secteurs et les IA (voir le [Tableau A.12](#) de l'Annexe [A.1-3](#)) sont beaucoup moins marquées que celles observées pour le cycle F1 (voir le [Tableau III-14](#)) : en 2018–2019, le REE est le plus élevé pour le secteur public à Bangui (REE=50) et le plus faible pour le secteur privé hors de Bangui (REE=36).

⁵²⁹ Voir aussi les REE par inspection académique dans le [Tableau A.12](#) de l'Annexe [A.1-3](#).

⁵³⁰ [Données les plus récentes de l'UIS-UNESCO](#). Seuls le Malawi, l'Afghanistan, l'Érythrée et le Bangladesh ont enregistré des chiffres supérieurs ou équivalents au cours des années 2016 à 2018.

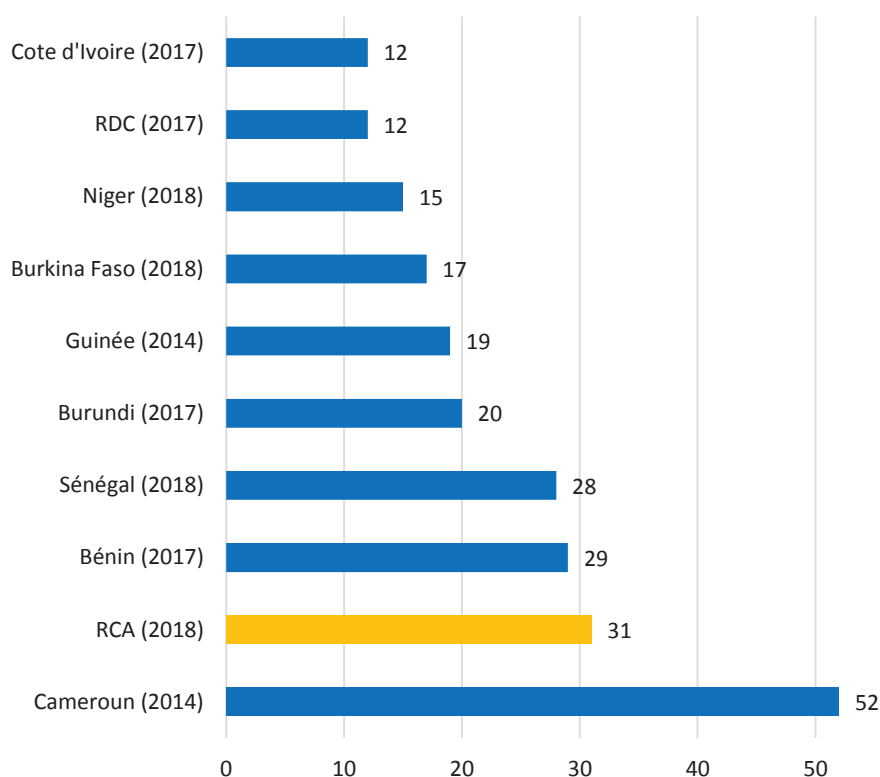
⁵³¹ Voir l'onglet *Profs REE 2015-30* du MS-RCA.

⁵³² Le REE est respectivement de 23,7 et 15,6 au lycée technique de Bangui et au LPF.

⁵³³ [Données les plus récentes de l'UIS-UNESCO](#).

(e) Dans l'enseignement supérieur

Graphique III-1 : Taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur, RCA et comparaison régionale



Source: *Annuaire statistique 2018-2019 (calculs des auteurs)*
 et base des indicateurs de développement dans le monde (consultée en 01/2020)

- Le taux d'encadrement, c'est-à-dire le ratio entre le nombre d'étudiants et le nombre d'enseignants, pour le secteur tertiaire public en RCA était de 31,1 en 2018–2019. Il est supérieur à celui enregistré dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne : il est deux fois plus élevé qu'en Côte d'Ivoire, en République Démocratique du Congo et au Niger, mais nettement plus bas qu'au Cameroun (REE=52).
- En revanche, les universités privées comptent plus d'enseignants vacataires et ont un taux d'encadrement très élevé (3,7). Les deux phénomènes sont liés car les vacataires peuvent avoir des horaires de cours limités. Notons aussi que, comme dans le secondaire, les enseignants du privé sont souvent des enseignants du public qui y font des vacations et sont donc comptabilisés en double dans le [Tableau III-10](#).

Vers une recomposition du corps enseignant

- L'objectif de l'élimination des maîtres-parents et des enseignants vacataires qui avait été fixé lors des précédentes stratégies n'a pas pu être atteint⁵³⁴. Au contraire, les proportions de ces deux catégories d'enseignants au sein des cycles primaire et secondaire se sont accrues (§III.1.2.1 et §III.1.2.2) en raison de la demande croissante d'éducation, des capacités de formation des

⁵³⁴ Un objectif de la SNSE de 2008 était de « faire disparaître les Maîtres-Parents d'ici 2010 » (p.38). Voir §III.1.2.1.

enseignants limitées, et de l'impact des conflits qui ont affecté le pays depuis 2013. La stratégie proposée dans ce PSE est plus pragmatique et réaliste : le remplacement des maîtres-parents et des vacataires ne pourra se faire que progressivement, sur toute la décennie du PSE et sans doute au-delà, et en partie grâce à leur formation et leur intégration/contractualisation au sein du système formel.

- La présente stratégie s'attache donc à décrire la transition, de 2020 à 2029, entre la situation actuelle, caractérisée à la fois par (i) une pénurie d'enseignants (ratios élèves/enseignant élevés) et (ii) une proportion majoritaire d'enseignants non-formés, et la situation souhaitée, à savoir : des classes avec moins d'élèves et tenues par des enseignants qualifiés. Pour réaliser cette transition, il apparaît nécessaire de : (i) accroître les capacités de formation initiale et continue des enseignants et des formateurs (§III.2) ; (ii) former et contractualiser/intégrer dans la fonction publique une proportion importante des [maîtres-parents](#) (Fondamental 1) et des [enseignants vacataires](#) (cycle secondaire) : ceux-ci sont en moyenne peu qualifiés, mais ils ont souvent de l'expérience et la volonté d'enseigner au sein de leur communauté (§III.2.1.1 et §III.2.1.2) ; (iii) prendre en charge les maîtres-parents qui sont en attente de formation et d'intégration (puisque ce processus sera nécessairement long ; §III.4.4) ; (iv) réformer et moderniser la gestion des personnels enseignants (§III.3.3) pour faciliter la cohabitation et les transitions entre les différents statuts d'enseignants qui devront coexister au cours de la période de transition.
- Pour le cycle primaire, quel que soit le scénario adopté, ce sont plusieurs milliers d'enseignants qui devront être formés et recrutés dans les différentes régions de la RCA au cours de la prochaine décennie (§VI.3.3.2(a)), en plus des enseignants déjà en activité. Étant donné le rôle actuel prépondérant des maîtres-parents et le niveau très élevé du ratio élèves/enseignant, il ne sera pas possible de remplacer les maîtres-parents à court terme⁵³⁵. La stratégie explorée dans ce PSE consiste donc à faire évoluer progressivement la composition du corps enseignant grâce à :
 - (i) La formation continue et la contractualisation ou l'intégration de maîtres-parents dans le système éducatif formel avec un nouveau statut [d'agent d'éducation](#) (§III.2.1.1 et §III.3.2.1) ;
 - (ii) La formation initiale d'un nombre accru d'enseignants (instituteurs, maîtres d'enseignement) grâce à l'accroissement des capacités de formation (§III.4.3) ;
 - (iii) Une mobilité ascendante accrue entre les différents statuts d'enseignants grâce à un meilleur suivi-évaluation et au développement de la formation continue (§III.4.3).
- La formation des enseignants du cycle secondaire dont le système éducatif centrafricain aura besoin au cours de la décennie du PSE sera un défi au moins aussi difficile à relever que celui de la formation des enseignants du cycle primaire, d'autant que (i) les capacités de formation sont limitées et entièrement centralisées (à l'ENS, voir §III.1.1.2) ; (ii) le métier d'enseignant du secondaire est peu attractif pour les jeunes diplômés, non seulement dans toutes les filières scientifiques (§II.1.3.2(b)) mais aussi pour tous les postes situés en dehors de la région de Bangui⁵³⁶ alors que ceux-ci seront de plus en plus nombreux à pourvoir (en particulier dans le cadre du développement des collèges de proximité ; voir §II.2.2.1). Pour permettre l'accroissement important du nombre d'enseignants du secondaire qualifiés, il est donc nécessaire de :
 - (i) Accroître et déconcentrer les capacités de formation des enseignants du secondaire (§III.2.1.2 et §III.2.2) ;
 - (ii) Faire évoluer les modes de recrutement et les statuts des enseignants du secondaire : la formation continue et l'intégration des enseignants vacataires susceptibles de l'être et une

⁵³⁵ Le Plan de transition 2014-2017 avait déjà pris acte de l'impossibilité de se passer des maîtres-parents à court terme (p.29) : « Il est (. . .) certain que, si le modèle réalisé en 2007 laissait penser comme plausible la possibilité de la substitution des maîtres-parents par des maîtres d'enseignement dans un terme acceptable, cela ne serait plus le cas aujourd'hui, le nombre de maîtres payés par l'État recrutés entre 2008 et 2012 n'ayant pas même permis d'accompagner la croissance naturelle de la population scolarisable. »

⁵³⁶ Hors de Bangui, 80 % des enseignants du secondaire sont des vacataires ([Tableau III-6](#)).

mobilité ascendante pour les instituteurs seront permises par le nouveau statut de professeur polyvalent du secondaire (§III.2.1.2).

- L'évolution de la composition du corps enseignant dépend prioritairement de l'évolution des capacités de formation. Or, les capacités d'accueil et les ressources humaines, dont les formateurs, de l'ENI et de l'ENS ne sont pas suffisantes pour pouvoir former les cohortes d'enseignants nécessaires à la stratégie d'accroissement des effectifs et de réduction du ratio élèves/enseignant. Pour former un grand nombre d'enseignants, il sera donc nécessaire d'accroître le nombre et la capacité des structures dédiées à la formation initiale et continue des enseignants.

III.2 Accroître les capacités de formation et diversifier les recrutements des enseignants

III.2.1 Transformer les CPR aux Centres Préfectoraux de Formation des Enseignants (CPFE)

- Les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) sont localisés à Bangui et dans neuf des 16 préfectures centrafricaines (Figure 11). Ce sont actuellement les seules structures de formation déconcentrées. Aussi, conformément à la stratégie de déconcentration du secteur (§V.2), l'orientation stratégique de ce PSE consiste à :
 - (i) Étendre le rôle et les capacités des CPR pour la formation initiale et continue des enseignants, du cycle primaire (dont les maîtres-parents) mais aussi du préscolaire et du cycle secondaire ;
 - (ii) Doter chaque préfecture d'un CPR (c'est-à-dire en bâtir sept nouveaux) afin d'accroître les capacités de formation et de les rapprocher des besoins.
- La mission des CPR devra alors être redéfinie : ils deviendront de véritables écoles de formation, initiale et continue – et pourraient à ce titre être renommés *Centres Préfectoraux de Formation des Enseignants* (CPFE). En conséquence, leurs capacités d'accueil (salles, matériels) devront être doublées et leurs ressources humaines devront être accrues.

III.2.1.1 La formation des maîtres d'enseignement et des maîtres-parents

- Les CPR assurent actuellement la formation initiale des maîtres d'enseignement lorsque celle-ci peut être financée (trois cohortes au cours des cinq dernières années ; §III.1.1.1(b)) et, ponctuellement, des formations pour renforcer les capacités des maîtres-parents (grâce aux financements de l'UNICEF et d'ONG). Pour répondre aux besoins du système, il est nécessaire que (i) la formation des maîtres d'enseignement soit pérennisée (une cohorte par an), et (ii) la formation des maîtres-parents soit systématisée et standardisée. Les formations de renforcement de capacité des maîtres-parents, dispensées dans le cadre de plans d'urgence, leur permettent d'acquérir certaines qualifications pour exercer leur métier mais ne leur permettent pas d'échapper à la précarité de leur statut. Lors de la phase de relèvement du système éducatif à laquelle correspond ce PSE, il est nécessaire de proposer un système de formation des maîtres-parents qui les mène à être intégrés dans le système éducatif formel.



- Le recensement de l'ensemble des enseignants qui va être réalisé dans le cadre du PUSEB permettra (i) d'identifier tous les maîtres-parents, et (ii) de connaître leur niveau académique et leur expérience (§III.1.1.1(c)). Un parcours de formation continue pourra alors être proposé, progressivement, à tous les maîtres-parents qui respectent des critères établis par le MEPS (niveau académique et/ou expérience prouvée). Cette formation continue s'étendra sur une à trois années selon le niveau initial du maître-parent, sera validée par un examen, et sera sanctionnée par un diplôme permettant d'être contractualisé ou intégré dans la fonction publique⁵³⁷. Un niveau scolaire minimal pourrait être exigé des maîtres-parents pour pouvoir entrer dans ce processus de formation/intégration, mais il paraît préférable d'offrir cette opportunité à tous les maîtres-parents qui, à défaut de disposer d'un diplôme, peuvent justifier d'une expérience suffisante⁵³⁸. En revanche, les parcours de formation devront être adaptés au niveau initial des maîtres-parents : par exemple, une seule année de formation pour des bacheliers⁵³⁹ ; deux années pour les maîtres-parents qui ont atteint la classe de troisième, et trois ans pour les autres⁵⁴⁰. La contractualisation/intégration à la fonction publique sera conditionnée au niveau atteint à la fin de la formation (réussite à l'examen final).
- La formation continue des maîtres-parents présente un double avantage sur la formation initiale : (i) ne pas créer de vacance de poste⁵⁴¹ ; (ii) former les maîtres-parents dans leur contexte réel d'enseignement, c'est-à-dire dans la salle de classe dans laquelle ils seront amenés à poursuivre leur carrière – au moins dans un premier temps. Les formations auront lieu pendant les congés scolaires, et elles seront accompagnées par un suivi en salle de classe par le directeur de l'école et/ou un conseiller pédagogique. À niveau initial équivalent (BC), ces formations représenteront un volume horaire total de cours théoriques au moins égal à celui de la formation initiale des maîtres d'enseignement⁵⁴². Pendant leurs années de formation continue (et d'enseignement), les maîtres-parents seraient rémunérés à un niveau incitatif un peu supérieur aux maîtres-parents pris en charge mais pas (encore) en formation (voir §III.4.4). Ces formations seront sanctionnées par un examen qui (i) attestera du niveau atteint par le maître-parent, et (ii) lui donnera accès à un contrat/statut de la fonction publique.

III.2.1.2 La formation de vacataires et d'instituteurs pour devenir professeurs polyvalents du secondaire

- Trois catégories d'enseignants vacataires du cycle secondaire doivent être distinguées : (i) ceux qui ont reçu la formation adéquate pour enseigner dans le secondaire (diplômés de l'ENS) et sont en attente de titularisation ; (ii) ceux qui disposent déjà d'un emploi, le plus souvent dans la fonction

⁵³⁷ Notons que cette stratégie n'est pas sans lien avec celle déjà proposée lors de la SNSE de 2008. En effet, « les maîtres-parents étant destinés à ne plus exister à moyen terme, la stratégie envisageait (i) soit de leur faire bénéficier d'une formation professionnelle d'un an, au même titre que d'autres candidats, dans les centres pédagogiques régionaux (CPR) puis de les intégrer comme maîtres d'enseignement rémunérés par l'État, (ii) soit de leur faire bénéficier de formation continue pendant les temps de vacances de façon à les épauler dans leur pratique professionnelle, en attendant que des maîtres d'enseignement en nombre suffisant prennent leur relais. » (*Plan de Transition 2014-2017*, p.28).

⁵³⁸ Les formations dispensées et certifiées par des ONG devront aussi être prises en compte.

⁵³⁹ Cette catégorie sera sans doute rare, voire inexistante, car les bacheliers préféreront passer le concours pour devenir directement maîtres d'enseignement.

⁵⁴⁰ Ce cas est d'ailleurs envisagé par les textes sur la formation initiale des maîtres d'enseignement.

⁵⁴¹ Ce qui serait le cas si les maîtres-parents suivaient une formation initiale.

⁵⁴² La formation théorique des maîtres d'enseignement dure neuf mois lors de leur première année de formation initiale. Celle des maîtres-parents aurait lieu lors des vacances scolaires (été, puis congés pendant l'année scolaire) au cours des deux (ou trois) années de formation.

La formation pratique des maîtres d'enseignement dure un an l'année de stage en pleine responsabilité (2nde année). Celle des maîtres-parents correspondrait au suivi régulier en salle de classe par les directeurs/conseillers pédagogiques pendant les deux (ou trois) années de formation. La formation des maîtres-parents dont le niveau initial est inférieur à la classe de troisième se fera sur trois années au lieu de deux.

publique⁵⁴³; (iii) ceux qui souhaitent devenir enseignants titulaires mais qui n'ont pas reçu la formation adéquate⁵⁴⁴. La première catégorie de vacataires doit être intégrée dans la fonction publique (voir §III.1.1.4). Les vacataires de la seconde catégorie n'ont pas vocation à devenir des enseignants titulaires, mais leur apport au système éducatif restera nécessaire à court et moyen terme.

- Dans un premier temps, il sera donc nécessaire de recenser tous les enseignants vacataires, comme cela est en train d'être fait pour les maîtres-parents (dans le cadre du PUSEB, §III.4.4) pour recueillir les informations nécessaires pour les catégoriser et évaluer leurs compétences⁵⁴⁵. Les types de contrats proposés aux enseignants vacataires devront ensuite être revus et clarifiés⁵⁴⁶. Les vacataires de la catégorie (ii) devraient par exemple être rémunérés à l'heure effective de vacation effectuée⁵⁴⁷. Enfin, comme pour les maîtres-parents, un processus de formation/intégration doit être proposé à la troisième catégorie de vacataires.
- Dans un second temps, une stratégie de formation de ces enseignants vacataires doit être élaborée. Le développement des collèges de proximité implique de former et recruter des enseignants polyvalents, adaptés aux conditions particulières de ces établissements (§II.2.2.1). La stratégie de formation des enseignants vacataires consistera donc à les former pour répondre à ce besoin, au sein des CPR/CPFE, qui sont les seules structures de formation déconcentrées (donc les plus proches des enseignants vacataires et des futurs collèges de proximité). Cette formation sera continue, sur deux années (dispensée pendant les congés scolaires ; accompagnée d'un suivi en salle de classe). Ce sera une formation pluridisciplinaire, axée (selon les compétences initiales de chacun) sur une « grande discipline » parmi deux ou trois (par exemple, *sciences* et *lettres-sciences humaines*) qui seront définies. Les enseignants ainsi formés seront capables d'enseigner plusieurs disciplines dans les collèges de proximité dans lesquels ils seront prioritairement affectés⁵⁴⁸. La mise en place de cette nouvelle filière de formation est prévue dans le plan d'action qui accompagne ce PSE (activité 3.1.2.5)⁵⁴⁹.
- Un certain nombre de places de cette nouvelle filière de formation continue d'enseignants du secondaire polyvalents seront ouvertes pour des instituteurs, créant ainsi une passerelle entre les deux cycles d'enseignement⁵⁵⁰. À l'issue de la validation de leur formation, les vacataires et

⁵⁴³ Au lycée de Ndélé, 22 des 23 enseignants sont des vacataires (et le seul titulaire était absent depuis le début de l'année scolaire lors de notre visite). La plupart de ces vacataires étaient des fonctionnaires qui donnaient 12 à 18h de cours par semaine en complément de leur emploi principal (Visite de l'équipe PSE début décembre 2019).

⁵⁴⁴ Aucune donnée n'est disponible pour évaluer, ou même approximer, la part de chaque catégorie de vacataires.

⁵⁴⁵ L'activité 6.4.2 du plan d'action est dédiée à ce recensement : « Effectuer le recensement des enseignants vacataires de l'enseignement secondaire ». Les caractéristiques recueillies doivent permettre de distinguer différentes catégories de vacataires, et en particulier ceux qui ont vocation à être formés et intégrés dans la fonction publique.

⁵⁴⁶ L'activité 6.4.3 du plan d'action consiste à « Recruter un expert pour évaluer le fonctionnement des contrats des vacataires de l'enseignement secondaire et en proposer une réforme ». La réforme doit permettre de distinguer (i) des contrats à l'heure pour des intervenants déjà employés par ailleurs et avec des horaires d'enseignement limités, et (ii) des contrats forfaitaires pour des enseignants vacataires dont c'est l'activité principale.

⁵⁴⁷ Actuellement la rémunération est fixe et forfaitaire, pour un nombre d'heures de cours en pratique assez variable.

⁵⁴⁸ La stratégie sur les collèges de proximité est développée dans la [Partie II](#) du PSE (§II.2.2.1). Ces collèges auront un nombre restreint de classes (par exemple, une seule par niveau) et donc un nombre restreint d'enseignants. Ceux-ci devront donc nécessairement être polyvalents (un enseignant ne pourrait pas effectuer son volume horaire en enseignant seulement l'histoire-géographie).

⁵⁴⁹ Cette activité consiste à « mettre en place une filière de formation continue dans les CPR/CPFE permettant aux enseignants vacataires et aux instituteurs de devenir des professeurs polyvalents du secondaire », c'est-à-dire à élaborer les curricula (définition des polyvalences, rapprochement des pédagogies du cycle primaire et des enseignements de ces collèges) des guides, outils et support pédagogiques.

⁵⁵⁰ Actuellement les instituteurs ne peuvent pas accéder au cycle secondaire autrement qu'en passant le concours d'entrée à l'ENS.

Une telle passerelle a existé lors de la mise en œuvre du Projet d'Appui au Secteur Éducatif Centrafricain (PASECA). Celui-ci a été mis en œuvre dans les années 1990 pour former des professeurs du cycle secondaire centrafricains en remplacement des coopérants français. Des instituteurs pouvaient alors devenir professeur de collège après avoir suivi une formation initiale théorique de deux années et une année de stage pratique. Ils continuaient à recevoir leur salaire d'instituteur pendant la formation. Un instituteur qui échouait lors de l'examen final devenait néanmoins *instituteur de collège*.

instituteurs accèderont à un nouveau grade de *professeur polyvalent du secondaire* (PPS). Celui-ci sera un grade intermédiaire entre celui d'instituteur et celui de professeur de collège : un PPS bénéficiera de la rémunération d'un professeur de collège (donc supérieure à celle d'un instituteur) mais devra effectuer le même nombre d'heures de cours qu'un instituteur (25 heures par semaine contre 21 heures par semaine pour un professeur de collège). Notons enfin que, grâce à la formation continue et aux passerelles entre les statuts, ce grade de PPS permettra d'accéder aux grades supérieurs des professeurs du secondaire, dont celui de professeur de collège grâce à une formation continue organisée dans les ENF.

III.2.2 Créer des Écoles normales du Fondamental (ENF)

- Lorsque la seconde école de formation pour le cycle primaire (ou Fondamental 1) entrera en fonction en 2022 (voir le §III.1.1.1(a)), la capacité totale de formation pour ce cycle sera de 300 enseignants par cohorte. Elle restera largement insuffisante au vu des besoins de la décennie à venir (voir §III.1.2.1). Il est donc nécessaire de prévoir la construction de plusieurs écoles de formation supplémentaires. En outre, le périmètre de ces écoles devra être élargi pour accompagner le développement du préscolaire (§II.3.3) et du premier cycle du secondaire (ou Fondamental 2 ; §II.2.2.1). De nouvelles Écoles normales du fondamental⁵⁵¹ (ENF) devront donc se substituer à l'École normale des instituteurs⁵⁵² pour la formation des enseignants des cycles primaire et préscolaire et pour décharger l'École normale supérieure de la formation des professeurs de collège⁵⁵³ (voir §III.1.1). Dans le scénario « haut » de développement du secteur éducatif proposé dans ce PSE (et aussi, sur ce point, retenu comme scénario de référence), la RCA devra disposer de quatre ENF d'ici la fin de la mise en œuvre du PSE, soit deux écoles supplémentaires à celles déjà existante (l'ENI) ou prévue (l'école construite dans le cadre du PUSEB). Ces écoles seront réparties sur l'ensemble du territoire centrafricain, conformément à l'axe stratégique de déconcentration du secteur (voir §V.2), avec une école pour deux inspections académiques⁵⁵⁴.
- Les élèves des ENF seront recrutés au niveau du baccalauréat et seront formés (i) pour être instituteurs et instituteurs du préscolaire, en deux ans, ou (ii) pour être professeurs de collège, en trois ans. Le concours d'entrée aux ENF pourrait comporter des épreuves communes à l'ensemble des candidats et des épreuves de spécialité pour ceux qui souhaitent intégrer une filière menant au professorat du premier cycle du secondaire. Ainsi, en passant un seul concours, les candidats pourraient accéder à une formation pour être instituteur (du primaire ou du préscolaire) ou professeur de collège, en fonction de leurs résultats.
- Les ENF auront également en charge d'assurer des formations continues, pendant les congés scolaires, pour permettre aux enseignants ayant un grade du niveau inférieur (acquis lors d'une formation dans un CPR/CPFE) de passer des examens et d'accéder aux grades délivrés par les ENF. Ces formations continues seront donc des passerelles entre les grades : (i) de maître d'enseignement à instituteur ; (ii) de moniteur du préscolaire à instituteur du préscolaire (iii) de professeur polyvalent du secondaire à professeur de collège.

⁵⁵¹ Pour rappel, le cycle Fondamental 1 est le cycle primaire et le cycle Fondamental 2 est le premier cycle de l'enseignement secondaire (de la classe de 6^{ème} à la classe de 3^{ème}).

⁵⁵² L'ENI sera transformée en ENF ; l'école bâtie dans le cadre du PUSEB sera une ENF.

⁵⁵³ Il a précédemment été envisagé de créer une nouvelle école entièrement et seulement dédiée à la formation des enseignants du secondaire. Cependant, au vu des difficultés actuelles pour allouer des enseignants titulaires du secondaire dans les établissements de province (80 % des enseignants du secondaire hors de Bangui sont des vacataires, voir [Tableau III-6](#)), il paraît préférable de créer ou renforcer des structures de formation décentralisées.

⁵⁵⁴ Le PSE suivant, de 2030 à 2039, pourrait prévoir de doubler le nombre d'ENF pour passer à une école par inspection académique (au nombre de 8).

III.2.3 Faire évoluer la mission de l'ENS et créer une ENS-ETAFPA

- L'École normale supérieure (ENS) est actuellement la seule institution de formation des cadres de l'éducation et des enseignants du cycle secondaire. Ces dernières années, elle a accueilli un nombre d'élèves nettement inférieur à sa capacité maximale en raison de difficultés de recrutement (filieres scientifiques) et de la fermeture temporaire de certaines filieres (§III.1.1.2). Cependant, les besoins en enseignants du secondaire au cours de la prochaine décennie (plusieurs milliers ; §III.1.2.7(b)) excèdent très largement ses capacités d'accueil (actuellement 30x7 places pour le premier cycle du secondaire général). En outre, la formation à l'ENS présente l'inconvénient d'être entièrement centralisée alors que la majorité des postes seront créés en province au cours de la décennie. Enfin, le développement du secteur nécessitera la formation d'un nombre important de cadres et de formateurs.
- La stratégie proposée pour faire face à ces défis consiste à :
 - (i) Concentrer la mission de l'ENS sur la formation des cadres, des formateurs, et des professeurs de lycée (second cycle du secondaire) de l'enseignement général ;
 - (ii) Déconcentrer la formation des professeurs de collège (premier cycle du secondaire) dans les nouvelles Écoles Normales du Fondamental (voir la sous-section précédente III.2.2) ;
 - (iii) Créer une seconde École normale supérieure entièrement dédiée au secteur de l'enseignement technique et agricole, la formation professionnelle et l'alphabétisation (ENS-ETAFPA).
- L'École normale supérieure de Bangui abandonnera progressivement la formation des professeurs de collège – à mesure que des filieres sont créées dans les ENF – et la formation des professeurs de l'enseignement technique et agricole – lorsqu'une ENS-ETAFPA entrera en fonction. À terme, toutes ses capacités de formation seront utilisées pour la formation des nombreux cadres nécessaires au développement du système éducatif (voir Figure 7) et des professeurs de lycée. L'ENS assurera en particulier la formation de l'ensemble des formateurs des ENF et des CPR/CPFE (préscolaire, F1 et F2) et supervisera donc les formations délivrées dans ces établissements.
- La création d'une École normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) est depuis longtemps en discussion. Pour prendre en compte la stratégie de mise en commun des ressources des sous-secteurs de l'enseignement technique et agricole⁵⁵⁵, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation (§II.3.4) le périmètre de compétences de cette nouvelle ENS a été élargi à l'ensemble de ces sous-secteurs. L'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique et Agricole, la Formation Professionnelle et l'Alphabétisation (ENS-ETAFPA) formera (i) les cadres et formateurs de ces sous-secteurs, dont les formateurs des centres de formation professionnelle⁵⁵⁶ et les formateurs en alphabétisation (ceux qui forment les moniteurs), et (ii) les enseignants des lycées techniques et agricoles (professeurs des cycles courts et des cycles longs).

III.3 Recruter massivement des enseignants et faire évoluer le corps enseignant

- La question des effectifs d'enseignants doit être traitée simultanément à celle de la composition du corps enseignant et de l'évolution de la masse salariale. Par exemple, pour un montant de dépenses salariales donné, des arbitrages doivent être réalisés entre le recrutement d'un nombre limité d'enseignants très qualifiés avec un statut et un salaire élevé et celui d'un nombre plus important d'enseignants moins qualifiés dont la rémunération est plus faible. Le modèle de

⁵⁵⁵ Il fait actuellement parti du périmètre de compétences de l'ENS de Bangui.

⁵⁵⁶ « Les Centres de Formation Professionnelle, qu'ils soient publics ou privés ne disposent pas des formateurs qualifiés et professionnels parce que l'absence d'une école supérieure de formation des formateurs en est une cause. » (*Répertoire des centres de formation professionnelle et technique Edition 2019, ACFPE ; p.7*)

simulation du PSE (MS-RCA) permet de simuler l'évolution, année par année, de la composition du corps enseignant et de la masse salariale, en fonction du REE-cible, du scénario pour l'accès à l'éducation, et du scénario choisi pour l'évolution des capacités de formation des enseignants. Plusieurs scénarios sont présentés, pour chaque cycle d'enseignement, dans les sous-sections §III.3.2 à §III.3.4, après que la question prioritaire de la contractualisation/intégration des enseignants déjà formés ait été traitée (§III.3.1).

III.3.1 Mettre en œuvre un plan de contractualisation/intégration de tous les enseignants diplômés

- De nombreux instituteurs, maîtres d'enseignement et professeurs du secondaire ont été formés mais n'ont pas été intégrés dans la fonction publique (voir §III.2.1.2). Cette situation est inefficace et injuste : l'État a investi dans la formation de ces enseignants mais n'en retire pas les bénéfices⁵⁵⁷ ; le contrat social qui lie les élèves-enseignants et l'État (formation et intégration dans la fonction publique) n'est pas respecté ; les jeunes diplômés se détournent des formations d'enseignant⁵⁵⁸. Ce doit donc être une priorité pour l'État de :
 - (i) Procéder à la contractualisation/intégration des enseignants qui ont été formés au cours des années 2010 ;
 - (ii) Revenir à la pratique vertueuse de la contractualisation/intégration automatique dans la fonction publique des diplômés de l'enseignement.
- Les effectifs de diplômés de l'enseignement primaire (instituteurs et maîtres d'enseignement) et secondaire (professeurs de collège et de lycée) en attente d'intégration ont été dénombrés dans la sous-section §III.1.1.4. Sur cette base, un plan d'intégration est proposé dans le modèle de simulation du PSE (MS-RCA) afin de revenir à la pratique vertueuse de la contractualisation/intégration automatique d'ici 2024 ; il implique :
 - (i) D'identifier et répertorier tous les diplômés de l'enseignement en attente d'intégration et toujours intéressés et susceptibles de l'être⁵⁵⁹ ;
 - (ii) Proposer un contrat à tous ces diplômés et aux nouveaux diplômés dès la rentrée de septembre 2020. Le contrat pour les enseignants du primaire sera celui existant (voir §III.2.1.2). Comme il n'existe pas de contrat pour les enseignants du cycle secondaire, une *double vacation* devrait leur être proposée, c'est-à-dire le montant de deux vacations (soit une rémunération équivalente à celle d'un instituteur contractuel⁵⁶⁰) pour dispenser le même nombre d'heures de cours que celui de leur grade⁵⁶¹.

⁵⁵⁷ De nombreux enseignants ainsi formés se tournent vers le secteur privé ou abandonnent la profession d'enseignant.

⁵⁵⁸ Voir les difficultés de recrutement de l'ENS.

⁵⁵⁹ Seront exclus de cette liste les diplômés qui ont trouvé un emploi dans l'enseignement privé ou dans un autre secteur d'activité et ne souhaitent pas le quitter, ceux qui ont émigré ou sont décédés, etc. Ainsi, il est fait l'hypothèse dans le MS-RCA que 80 % des 665 diplômés de l'ENI, 90 % des 1 289 maîtres d'enseignement, et 75 % des 458 professeurs de lycée et des 658 professeurs de collège en attente d'intégration (et non contractualisés) seront effectivement intégrés, en plus des 1 461 instituteurs contractuels. Les enseignants du cycle secondaire sont très nombreux à être employés dans le secteur privé, d'où la proportion plus faible de ceux qui seront intégrés dans le secteur public.

⁵⁶⁰ Pour une année scolaire, un instituteur contractuel perçoit 60 000 FCFA par mois pendant neuf mois et un enseignant vacataire perçoit 30 000 FCFA par mois pendant la même période. Une double vacation représente donc un montant équivalent à un contrat dans le cycle primaire.

⁵⁶¹ Respectivement 18 et 21 heures par semaine pour les professeurs de collège et de lycée.

- (iii) De 2020 à 2024, l'État intégrera chaque année un nombre d'enseignants équivalent aux cohortes de nouveaux diplômés augmenté d'environ un cinquième du « stock » des enseignants à intégrer. L'intégration se fera par ordre d'ancienneté. Les nouveaux diplômés se verront d'abord proposer un contrat, renouvelé chaque année jusqu'à leur intégration⁵⁶².
- (iv) À partir de 2024, le système sera revenu à un équilibre stable : tous les diplômés de l'enseignement seront automatiquement contractualisés pendant un an et intégrés dès l'année suivante dès lors qu'ils auront respecté leurs obligations pendant l'année de contractualisation (voir §V.4).

III.3.2 L'évolution du corps enseignant du cycle Fondamental 1

III.3.2.1 Les statuts des enseignants du cycle Fondamental 1

- En 2020, il existe deux grades différents pour les enseignants du cycle F1, celui d'instituteur et celui de maître d'enseignement⁵⁶³ (§III.1.1.1). Dans le cadre de la stratégie proposée, il s'agira non seulement de former et recruter des enseignants au sein des CPR/CPFE, comme c'est actuellement le cas pour les maîtres d'enseignement (formation initiale), mais aussi de former et contractualiser/intégrer les maîtres-parents (après une formation continue). Deux options paraissent alors envisageables :
 - (i) Option 1 : Le statut de maître d'enseignement pourrait être réservé aux enseignants recrutés en formation initiale dans les CPR, tandis qu'un nouveau statut d'[agent d'éducation](#), moins avantageux, pourrait être créé pour les enseignants passés par la voie de la formation continue.
 - (ii) Option 2 : Tous les enseignants formés dans les CPR (en formation initiale et continue) pourraient bénéficier du même statut de maître d'enseignement (comme prévu dans la SNSE de 2008). Celui-ci présente l'avantage d'être bien identifié et de déjà exister, mais il a l'inconvénient pour les finances publiques de proposer un niveau de rémunération relativement proche de celui d'instituteur. En effet, les salaires bruts en début de carrière des instituteurs et instituteurs adjoints (le grade d'intégration des maîtres d'enseignement) en 2019 sont respectivement de 99 754 FCFA et 87 922 FCFA. Dans le cadre d'un plan de recrutement massif, le grade d'instituteur adjoint n'est donc pas forcément le plus adapté.
- L'option 1 a été retenue pour le scénario de référence du modèle de simulation du PSE (MS-RCA) et les autres scénarios présentés dans ce rapport. Le salaire brut initial pour un agent d'éducation y est fixé à 40 000 FCFA pendant 12 mois. Ce montant est significativement plus bas que pour les deux autres catégories d'enseignants du primaire, mais significativement plus élevé que la rémunération maximale que peut espérer un maître-parent⁵⁶⁴ ; il tient compte du faible niveau de qualification de la majorité des maîtres-parents⁵⁶⁵. Le MS-RCA peut être reparamétré en fonction de l'option 2 si les choix politiques venaient à évoluer. Il permet aussi de comparer l'incidence financière des deux options sur les dépenses salariales : si tous les enseignants formés dans les CPE/CPFE bénéficient du statut actuel de maître d'enseignement (option 2), alors les dépenses salariales pour le cycle primaire seront plus élevées de 17 % en 2029 (soit 2,7 milliards de FCFA constants de 2020)⁵⁶⁶. Cet écart entre les dépenses pour chaque option s'accroîtrait les années

⁵⁶² Par exemple, en 2020 l'État intégrera un nombre d'instituteurs égal à 150 (le nombre de nouveaux diplômés de l'ENI) + 254 (1/5 du stock des diplômés – contractuels ou pas – en attente d'intégration). Ces 404 intégrations concerneront les plus anciens diplômés tandis que les diplômés les plus récents (nouveaux diplômés de l'année et des années précédentes) seront tous contractualisés.

⁵⁶³ Le grade est en fait celui d'instituteur adjoint, dont le statut a disparu.

⁵⁶⁴ Lorsque les maîtres-parents sont pris en charge par l'UNICEF via des ONG, ils touchent au maximum 35 000 FCFA par mois pendant neuf mois. Lorsqu'ils sont seulement rémunérés par les parents d'élèves, ils atteignent rarement une rémunération de 10 000 FCFA par mois pendant neuf mois (en général beaucoup moins en zone rurale).

⁵⁶⁵ Pour les maîtres-parents les plus qualifiés, ce grade ne serait qu'une étape vers l'accès aux statuts supérieurs.

⁵⁶⁶ La différence est de 24,2 % (3,6 milliards de FCFA si la comparaison est faite avec le nouveau statut (moins avantageux) de maître d'enseignement (voir le paragraphe suivant).

suivantes avec le nombre d'enseignants recrutés via cette filière. Les options 1 et 2 ont aussi un effet très important sur les dépenses salariales pour le cycle préscolaire puisque les statuts des enseignants de ce cycle sont alignés sur ceux du primaire (§III.3.4.1(b)).

- Une autre mesure qui est aussi évaluée et utilisée (scénario de référence) dans le MS-RCA consiste à réduire le montant de la rémunération initiale des maîtres d'enseignement à 70 000 FCFA (contre 87 922 en 2019) – seulement pour les nouvelles recrues, et à partir de 2024 – afin d'obtenir une échelle des salaires plus cohérente⁵⁶⁷ et de contenir les coûts du plan de recrutement massif. Le MS-RCA montre que les dépenses salariales du cycle primaire pour l'année 2029 sont alors réduites de 6,1 % (soit 903 millions de FCFA constants de 2020) ; une proportion qui s'accroîtra les années suivantes, à mesure que les maîtres d'enseignement rémunérés au salaire de l'ancien statut partiront à la retraite et seront remplacés par des maîtres d'enseignement rémunérés au salaire du nouveau statut.
- Les deux mesures qui viennent d'être présentées (création du statut d'agent d'éducation et réforme de celui de maître d'enseignement) ont des effets à court et moyen terme sur le financement du PSE, mais ils ont aussi des implications à long terme (après le présent PSE) sur la soutenabilité du financement du secteur de l'éducation. Pour être acceptables par le corps enseignant, ces mesures doivent être accompagnées (i) de la mise en place de passerelles entre ces différents statuts (§III.4.3) et (ii) d'un engagement de l'État à contractualiser/intégrer tous les élèves-enseignants dès qu'ils sont diplômés (§III.3.1).

III.3.2.2 Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant

- Bruns et al. (2003) recommandent de cibler un ratio élèves/enseignant (REE) de 40 pour atteindre la scolarisation universelle en primaire. Cette recommandation, basée sur la littérature académique sur la taille des classes et sur le REE moyen observé dans les pays avec un niveau de scolarisation en primaire élevé, et reprise par le Partenariat mondial pour l'éducation, paraît cependant inatteignable en une décennie en RCA étant donné le niveau du point de départ. L'objectif-cible du scénario le plus favorable est fixé à 50, soit la moitié de son niveau actuel dans le secteur public (REE = 101 ; [Tableau III-14](#)). Les objectifs-cibles pour les deux autres scénarios sont de 60 pour un niveau d'accès moyen à l'éducation et 90 pour un accès bas (il s'agit du niveau moyen actuel, en prenant en compte le secteur privé).

Tableau III-17 : Scénarios pour la composition du corps enseignant du cycle F1⁵⁶⁸

Scénarios	Accès à l'éducation	REE	Capacités de formation
1/Référence	Haut	50	Haut
2	Moyen	60	Moyen
3	Bas	90	Bas

- L'évolution de la composition du corps enseignant dans le secteur public au cours de la mise en œuvre du PSE est détaillée dans les graphiques ci-après⁵⁶⁹ en fonction des scénarios 1 à 3 et du scénario de référence (tableau ci-dessus), tandis que la composition du corps enseignant de l'ensemble du secteur éducatif (c'est-à-dire y compris le secteur privé) est reportée dans l'Annexe [A.I-5.1](#). Ces scénarios pour la composition du corps enseignant combinent les scénarios pour l'accès

⁵⁶⁷ Les salaires bruts initiaux des trois grades d'enseignants du primaire seraient alors de 40 000, 70 000 et 100 000 FCFA mensuels.

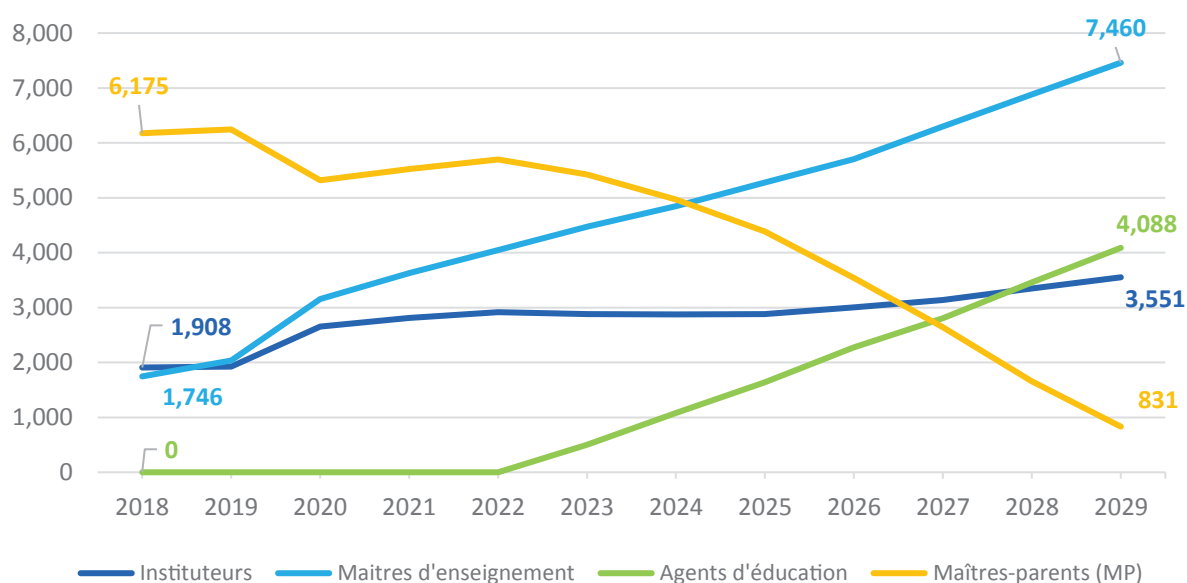
⁵⁶⁸ Les scénarios pour l'accès à l'éducation sont présentés dans la sous-section [§VI.3.2.2\(b\)](#) tandis que ceux pour l'évolution des capacités de formation des enseignants sont présentés au [§VI.3.3.1](#).

⁵⁶⁹ Notons que la discontinuité vers le haut en 2020 pour les instituteurs et les maîtres d'enseignement, observée sur tous les graphiques, correspond au plan d'intégration/contractualisation des enseignants diplômés en attente (§III.3.1).

à l'éducation (présentés dans la sous-section §VI.3.2.2(b)) et ceux sur l'évolution des capacités de formation des enseignants (présentés au §VI.3.3.1) avec les ratio élèves/enseignant (REE) cibles.

- Un des objectifs principaux du PSE est de permettre au système éducatif d'opérer une transition de la situation dans laquelle la majorité des enseignants du cycle primaire sont des maîtres-parents à une situation dans laquelle les enseignants sont formés et qualifiés. Tous les scénarios pour la composition du corps enseignant sont donc paramétrés afin que le nombre de maîtres-parents soit nul ou presque nul à la rentrée 2029. Dans tous les cas, ce résultat ne peut être atteint qu'en formant un grand nombre de maîtres d'enseignement et, à l'exception du scénario 3, d'agents d'éducation⁵⁷⁰. Les maîtres d'enseignement, formés au niveau des CPR/CPFE, deviennent, dans tous les cas, la catégorie d'enseignants la plus importante⁵⁷¹, tandis que, dans aucun cas, les instituteurs ne pourraient seuls constituer le corps enseignant du cycle primaire en 2029. En effet, que ce soit avec deux écoles de formation des instituteurs (scénarios 2 et 3) ou avec quatre (scénario 1), le nombre d'instituteurs formés reste toujours très inférieur au nombre d'enseignants nécessaires pour le cycle primaire⁵⁷².

Graphique III-2 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteur public seulement)



Source : MS-RCA ; SIGE 2018-2019

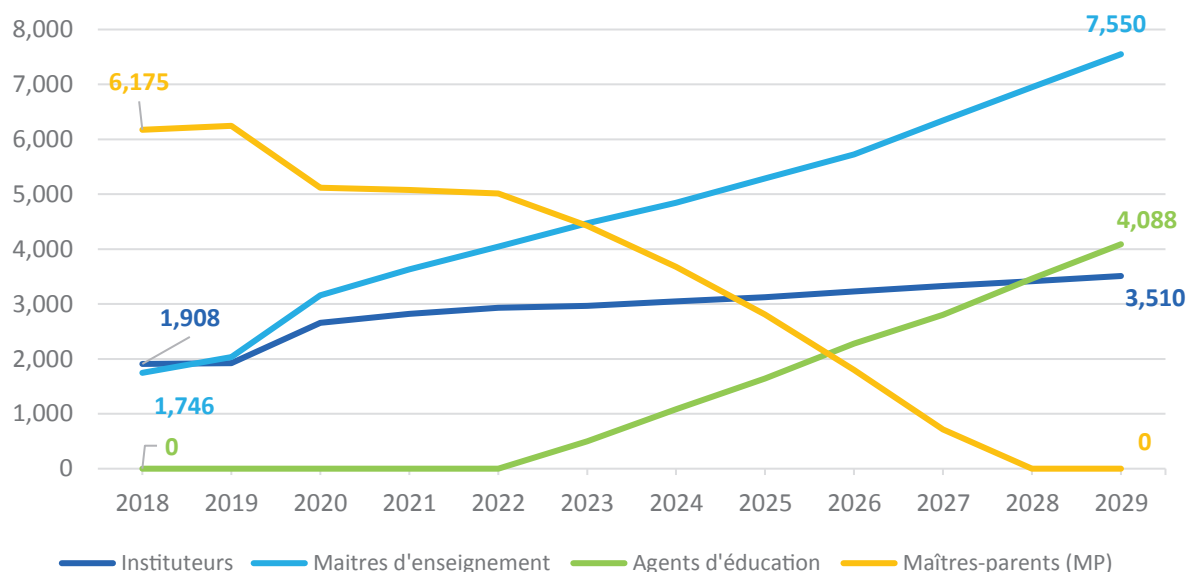
- Le scénario 1 est celui dans lequel tous les paramètres-cibles sont fixés à leur niveau le plus favorable : pour atteindre un taux d'achèvement du cycle primaire de 95 % à la rentrée 2029 et un ratio élèves/enseignant de 50, les capacités de formations ont dû être considérablement accrues (§VI.3.3.1) : quatre ENF et 17 CPFE qui forment chacun respectivement des cohortes de 150 instituteurs (ENF), 50 maîtres d'enseignement et 50 agents d'éducation (CPFE). Ces derniers commencent à se substituer aux maîtres-parents à partir de 2023.

⁵⁷⁰ Dans le scénario 3, l'accès au cycle primaire reste bas (taux d'abandon et REE élevés), et les cohortes de maîtres d'enseignement peuvent alors suffire à se substituer aux maîtres-parents (voir plus loin).

⁵⁷¹ Environ la moitié des enseignants du cycle primaire dans les scénarios 1 (47 %) et 2 (50 %) ; 63 % dans le scénario 3.

⁵⁷² Ils représentent un peu plus de 20 % des enseignants du cycle primaire dans les scénarios 1 et 2 et 37 % dans le scénario 3.

Graphique III-3 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteur public seulement)



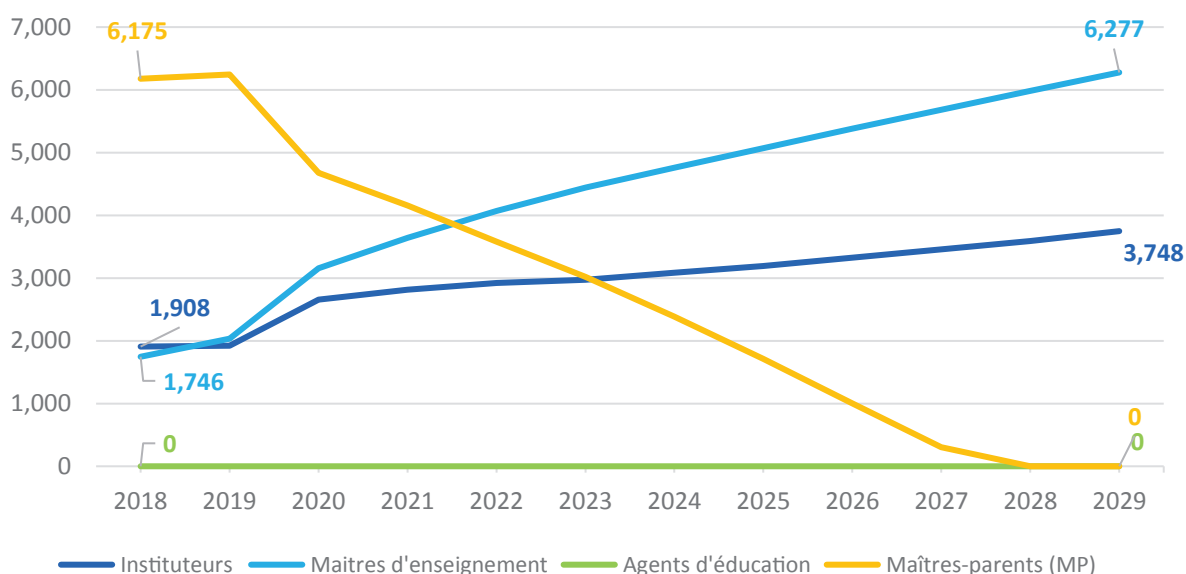
Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

- Le nombre d'instituteurs en 2029 est presque équivalent dans les scénarios 1 et 2 (3 551 versus 3 510) malgré l'entrée en fonction de deux ENF supplémentaires dans le premier cas⁵⁷³. Deux caractéristiques des stratégies mises en œuvres expliquent ce paradoxe apparent : (i) les nouvelles capacités de formation ne sont opérationnelles que progressivement⁵⁷⁴ (et il faut le temps d'y former les instituteurs) ; et (ii) l'expansion plus importante du secteur éducatif, et en particulier du secteur secondaire, dans le scénario 1 s'accompagne d'un nombre plus élevé d'instituteurs qui accèdent à des grades dans le cycle secondaire (professeur polyvalent du secondaire) ou dans la structure de gouvernance (chefs de secteurs, etc.).

⁵⁷³ Notons aussi que, dans ce scénario 2, le nombre de maîtres d'enseignement en 2029 est légèrement plus élevé que dans le scénario 1 (7 550 versus 7 460) car le nombre moindre d'ENF (deux versus quatre) s'accompagne d'un nombre plus restreint de possibilités pour les maîtres d'enseignement d'accéder au grade d'instituteur (voir la règle des 10 %, §III.4.3)

⁵⁷⁴ Respectivement en 2024 et 2026, ce qui entraîne que les premières cohortes d'instituteurs formées dans ces ENF ne feront leurs premières rentrées qu'en 2026 et 2028 (deux ans plus tard).

Graphique III-4 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteur public seulement)

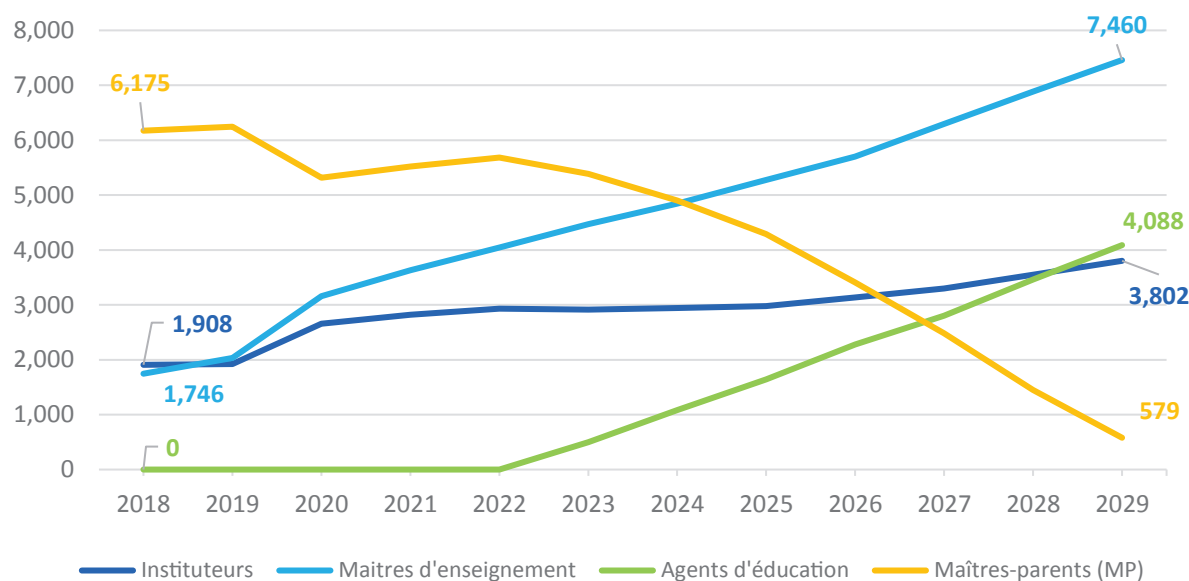


Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

- Le scénario 3 correspond au cas où les capacités de formation de 2020 sont simplement maintenues, à l'exception de la construction d'une seconde ENI. Ces capacités sont cependant pleinement utilisées : une cohorte de maîtres d'enseignement par an dans les 10 CPR (mais pas de formation d'agents d'éducation). Les instituteurs et les maîtres d'enseignement formés au cours de la décennie (respectivement 150 et 500 par an) se substituent alors progressivement aux maîtres-parents. Cette stratégie permet d'éliminer les maîtres-parents du système éducatif, mais elle n'est possible qu'en conservant un REE très élevé (90 élèves/enseignant) et, en conséquence, un taux d'achèvement du primaire bas (60 %), c'est-à-dire une qualité de l'éducation assez proche de celle qui a cours au début de la décennie⁵⁷⁵ (taux d'abandon et de redoublement élevés).

⁵⁷⁵ Autrement dit, les capacités de formations actuelles peuvent permettre de revenir à un corps enseignant formé uniquement d'enseignants qualifiés, seulement si la qualité de l'éducation ne progresse pas (REE, taux de redoublement et d'abandon élevés).

Graphique III-5 : Scénario de référence pour l'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteur public seulement)



Source : MS-RCA ; SIGE 2018-2019

- Enfin, dans le scénario de référence, l'évolution du corps enseignant est assez similaire à celle du scénario 1 puisque les hypothèses sur les capacités de formation des enseignants, le REE-cible (50 élèves/enseignant) et le taux d'achèvement (théorique) du cycle primaire ciblé (95 %) sont les mêmes. Les nombres de maîtres d'enseignement et d'agents d'éducation en 2029 sont identiques dans les deux scénarios. En revanche, le nombre d'instituteurs est plus élevé en 2029 dans le scénario de référence que dans le scénario 1 (3 802 versus 3 551) – et donc, le nombre de maîtres-parents est plus bas (579 versus 831) – car un plus grand nombre d'instituteurs sont formés pour devenir professeurs polyvalents du secondaire (PPS) dans le scénario 1⁵⁷⁶. Un développement important du secteur secondaire détourne non seulement des ressources financières du secteur primaire, mais également des ressources humaines ; l'accroissement rapide du nombre d'enseignants du secondaire impliquant nécessairement de prélever des ressources humaines sur le cycle primaire.

III.3.3 L'évolution du corps enseignant du cycle secondaire

- En 2020, tous les enseignants titulaires du cycle secondaire (général et technique) sont formés à l'École normale supérieure⁵⁷⁷ (ENS ; §III.1.1.2) et ont le grade de professeur de collège (niveau licence) ou de lycée (niveau master). Dans le cadre de la nouvelle organisation des capacités de formation (Figure 7) et dans le scénario le plus ambitieux (voir §VI.3.3.1), les enseignants du cycle secondaire seront formés dans quatre écoles de formation différentes : (i) les professeurs de collège dans les nouvelles Écoles normales du fondamental (§III.2.2) ; (ii) les professeurs polyvalents du secondaire (PPS ; un nouveau statut ; §III.2.1.2) dans les ex-CPR/nouveaux CPFE ; (iii) les professeurs de lycée toujours à l'ENS ; et (iv) tous les enseignants pour l'ETP dans la nouvelle ENS-ETAPFA (§II.3.4.3). Cette stratégie répond au double objectif de (i) déconcentrer la formation

⁵⁷⁶ Les cohortes annuelles d'instituteurs formés pour devenir PPS sont de 15 par CPFE (+ 30 vacataires) dans le scénario 1 contre cinq dans les scénarios 2 et de référence (+ 20 vacataires).

⁵⁷⁷ À l'exception des professeurs d'éducation physique et sportive (EPS), formés à Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS).

des enseignants du secondaire (ENF et CPFE), et (ii) former et contractualiser/intégrer des enseignants polyvalents, en particulier dans les domaines scientifiques, qui prendront progressivement la place d'une partie des enseignants vacataires non formés.

Tableau III-18 : Scénarios pour la composition du corps enseignant du cycle secondaire général

Scénarios	Accès à l'éducation	REE	Capacités de formation
1	Haut	40	Haut
2	Moyen	47,5	Moyen
3	Bas	55	Bas
Référence	Moyen (+)	47,5	Haut (-)

- Les recommandations de l'étude de Mingat et al. (2010) pour les pays qui doivent adopter une stratégie parcimonieuse (*spartan*) de développement de l'enseignement post-primaire sont de cibler des ratio élèves/enseignant (REE) de respectivement 42 et 30 pour le premier et le second cycle du secondaire⁵⁷⁸. En RCA ce ratio était de 54 en 2018–2019 dans le secteur public ([Tableau III-15](#)), et même de 72 lorsque le REE est calculé en enseignants-équivalents professeur de collège (voir §VI.3.3.3(a)). Un objectif-cible pour le REE du cycle secondaire⁵⁷⁹ proche de la cible « parcimonieuse » de Mingat et al. (2010) est donc le niveau le plus favorable que la RCA puisse espérer atteindre au cours de la décennie du PSE⁵⁸⁰ (scénario 1). L'objectif-cible le plus bas (scénario 3) est fixé au dernier niveau mesuré⁵⁸¹ et celui pour le scénario moyen (2) est égal à la moyenne des cibles 1 et 3 (47,5).
- Dans les trois scénarios de base (1 à 3) sur la composition du corps enseignant du cycle secondaire public⁵⁸², le nombre d'enseignants vacataires reste relativement élevé à la rentrée 2029. Ces enseignants, à la différence des maîtres-parents du cycle primaire, ne sont certes pas tous amenés à disparaître au cours de ce PSE⁵⁸³ ; cependant, leur rôle dans le système éducatif reste plus important à la rentrée 2029 que ce qui serait souhaitable. Ceci s'explique par : (i) le niveau de départ très bas des effectifs scolaires et du nombre d'enseignants du secondaire qualifiés, en particulier ceux qui enseignent dans le secteur public⁵⁸⁴ (§III.1.2.2) ; (ii) le niveau de départ élevé du REE dans le cycle secondaire (§III.1.2.7(b)) ; et (iii) le temps nécessaire pour accroître le nombre

⁵⁷⁸ Les objectifs-cibles recommandés pour les pays qui peuvent se permettre une stratégie plus « généreuse » sont des REE de respectivement 26 et 21 pour le premier et le second cycle du secondaire.

⁵⁷⁹ Les données du SIGE ne permettent pas de distinguer les enseignants qui effectuent leur service dans le premier ou le second cycle du secondaire. L'évolution du corps enseignant du cycle secondaire est donc traité globalement.

⁵⁸⁰ Un REE moyen de 40 pour les deux cycles du secondaire est en fait déjà supérieur aux deux cibles de 42 et 30 pour le premier et le second cycle du secondaire.

⁵⁸¹ Mais il est inférieur si l'on considère les enseignants-équivalents professeur de collège. Or c'est cette unité de mesure qui est utilisée dans le modèle de simulation.

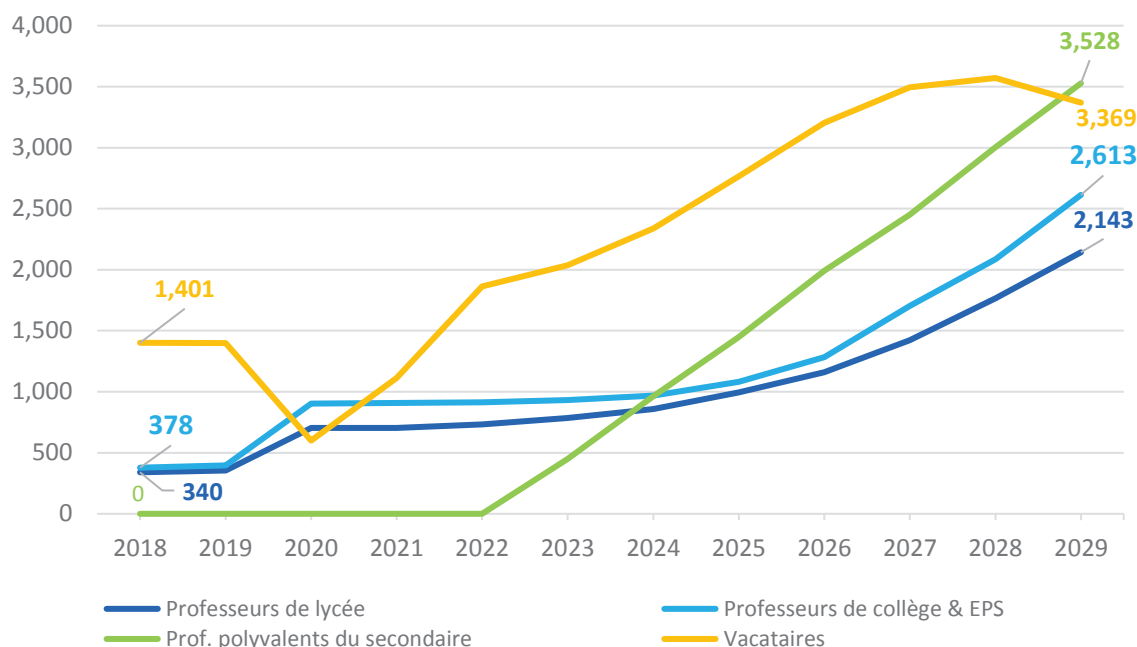
⁵⁸² La composition du corps enseignant de l'ensemble du secteur éducatif est reportée dans l'Annexe [A.I-5.2](#) ([Graphique A.8](#) à [Graphique A.10](#))

⁵⁸³ Il a été noté que l'apport au système éducatif d'une catégories de vacataires – ceux qui disposent déjà d'un emploi – restera nécessaire et utile à court et moyen terme (§III.2.1.2)

⁵⁸⁴ Notons que la pente forte des courbes pour les professeurs de collège et de lycée au cours des années 2020-2022 s'explique par le plan d'intégration des enseignants formés au cours des années passées et intégrés au cours de cette période (voir §III.3.1).

d'enseignants formés (construction/extension des écoles de formation⁵⁸⁵ et temps de formation des enseignants⁵⁸⁶).

Graphique III-6 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteur public seulement)



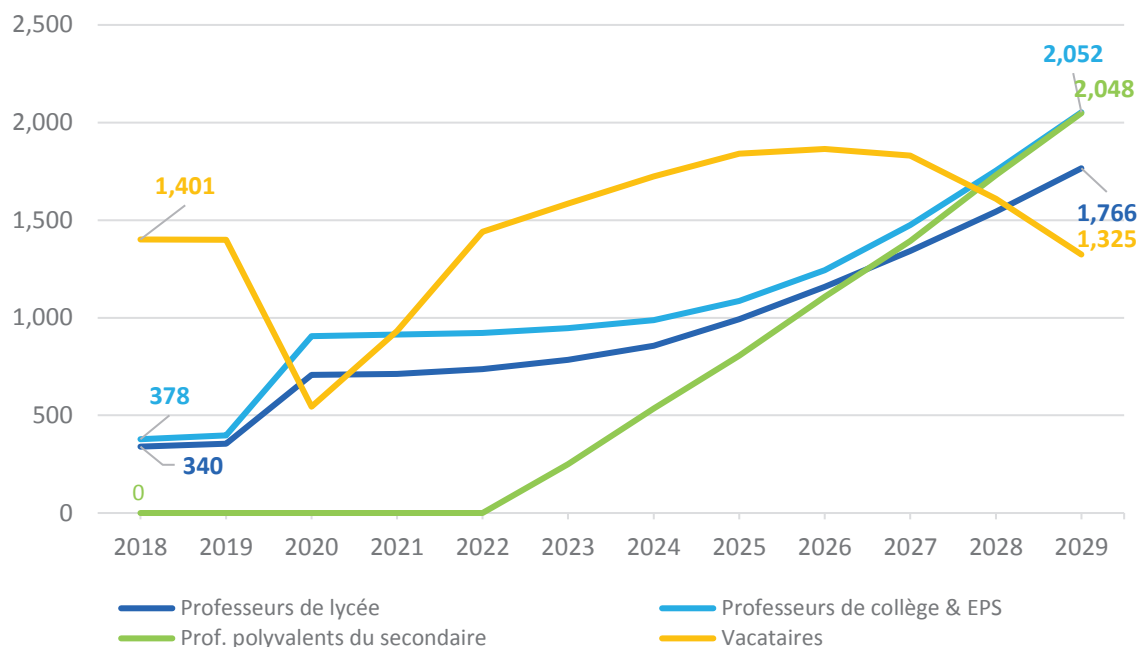
Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

- Dans les scénarios 1 et 2, la stratégie proposée, dont la création d'un nouveau mode de recrutement associé à un nouveau statut (professeur polyvalent du secondaire) permet de : (i)°réduire la proportion d'enseignants vacataires dans le secteur public pour passer de deux tiers en 2018–2019 à 29 % (scénario 1) ou 18 % (scénario 2) ; (ii) modifier favorablement la trajectoire d'évolution du corps enseignant : le nombre de vacataires commence à décroître avant 2029 et la tendance est amenée à se poursuivre et s'accélérer les années suivantes grâce aux nouvelles capacités de formation. Ce scénario ne paraît donc guère possible à mettre en œuvre : (i) il serait difficile de recruter autant de contractuels avec les compétences requises ; (ii) une telle proportion d'enseignants vacataires n'est pas compatible avec ce scénario d'accès et de qualité élevée. Le modèle de simulation du PSE fait donc apparaître qu'il n'est guère possible de combiner une amélioration importante de l'accès à l'enseignement secondaire avec une baisse du REE ; des arbitrages entre les deux sont nécessaires (voir le scénario de référence plus loin).

⁵⁸⁵ D'une part les cohortes d'élèves-enseignants de l'ENS sont actuellement faibles (recrutements inférieurs aux capacités de formation) et ce problème mettra un peu de temps à se résorber. Les filières seront de nouveau attractives quand l'État sera revenu à la pratique vertueuse de contractualiser/intégrer automatiquement les diplômés dans la fonction publique. D'autre part, les nouvelles capacités de formation ne seront pas opérationnelles à court terme. Ainsi, la seconde école de formation ENI/ENF, donc la construction est déjà planifiée dans le cadre du PUSEB sera, au mieux, opérationnelle à la rentrée 2022 (puis trois années sont nécessaires pour former des professeurs de collège).

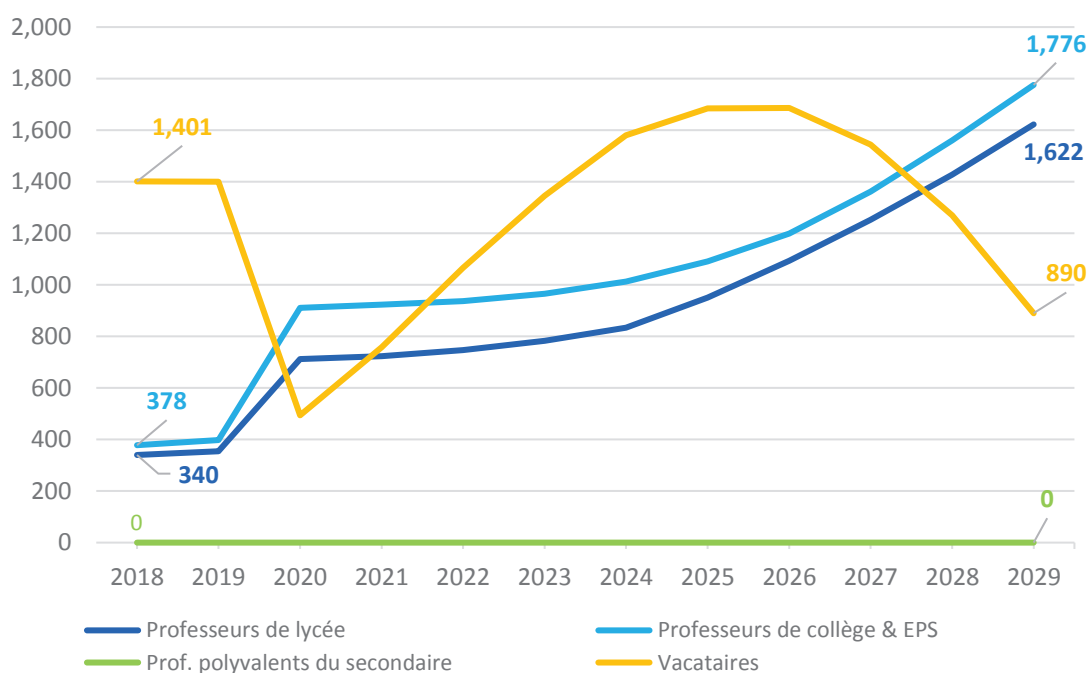
⁵⁸⁶ Trois ans pour un professeur de collège (licence) et deux ans pour un professeur de lycée (master).

Graphique III-7 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteur public seulement)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

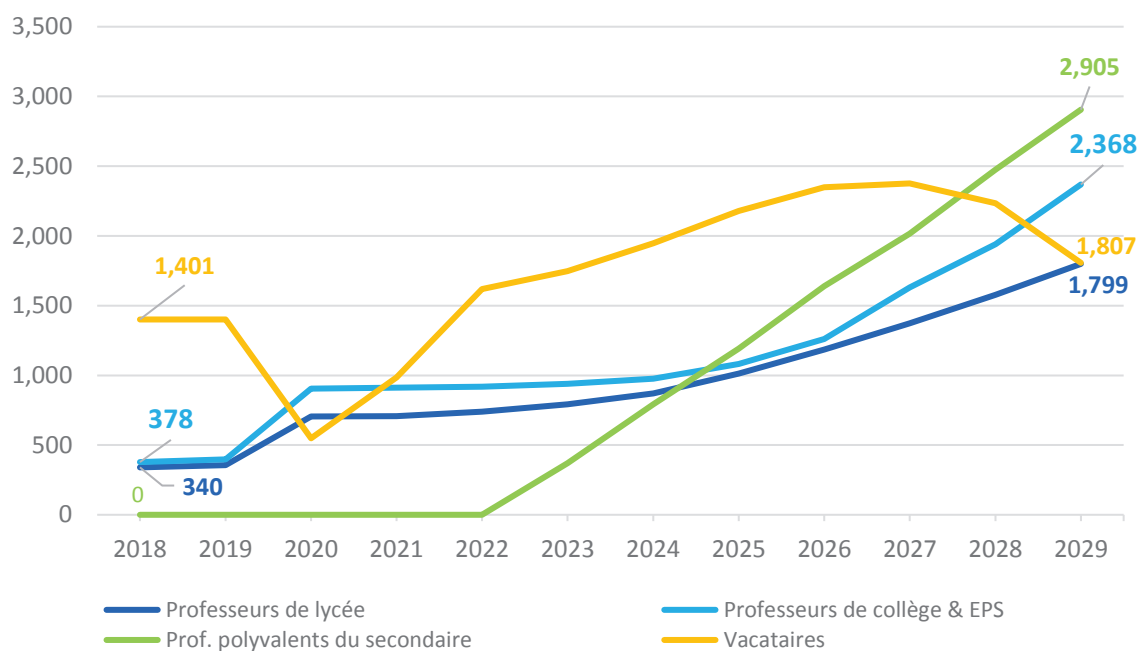
Graphique III-8 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteur public seulement)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

- Rappelons que le scénario 3 sert seulement de contre-point (ses paramètres sont proches de ceux du système actuel) : il permet de faire apparaître que le retour à l'utilisation complète des capacités de formation de l'ENS (respectivement 240 et 180 professeurs de collège et de lycée) permettrait de réduire le nombre d'enseignants vacataires (après 2026) seulement si les taux d'accès et d'achèvement des cycles du secondaire restent proches des faibles taux actuels.

Graphique III-9 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteur public seulement)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

- Le scénario de référence tient compte de l'impossibilité (étant donné le point de départ du système) de parvenir à une expansion rapide du cycle secondaire tout en améliorant sa qualité, qui est illustrée par le scénario 1. L'amélioration de l'accès à ce cycle y est donc ralentie⁵⁸⁷ et le REE reste plus élevé que dans le scénario 1. Ainsi le nombre d'enseignants vacataires nécessaires pour atteindre les objectifs-cibles reste réaliste (2 376 au maximum en 2 027) et ils ne représentent plus qu'un cinquième des enseignants du secondaire à la rentrée 2029. Dans ce scénario, le nombre d'écoles de formation correspond au scénario haut (quatre ENF et 17 CPFE) mais leurs capacités de formation sont réduites⁵⁸⁸ par rapport au scénario 1 (pour des raisons financières). La proportion d'enseignants vacataires peut donc être encore réduite dans le cadre d'un *scénario de référence amélioré* dans lequel les capacités des écoles de formation sont étendues à leur niveau maximal.

⁵⁸⁷ Voir la sous-section §VI.3.2.2(b) : les taux de redoublement et d'abandon sont identiques à ceux du scénario 2 (accès moyen), mais ils conduisent à des taux d'achèvement d'un niveau intermédiaire (respectivement 51 % et 32 % pour le premier et second cycle du secondaire), entre ceux des scénarios d'accès moyen et haut, car les élèves sont plus nombreux à accéder au cycle secondaire (accès haut pour le primaire).

⁵⁸⁸ Les cohortes des ENF sont de 120 professeurs de collège (contre 150 dans le scénario 1) et celles des CPFE sont de 37 PPS (contre 15 dans le scénario 1).

III.3.4 Former un corps enseignant pour l'enseignement préscolaire

- Face à l'absence d'enseignants spécialement formés pour le préscolaire et à la pénurie d'enseignants pour tous les niveaux d'enseignement, il est nécessaire de privilégier une stratégie pragmatique pour former et recruter le grand nombre d'enseignants du préscolaire nécessaires au développement du sous-secteur. L'UNICEF suggère d'adopter « *une stratégie transitoire en recrutant des enseignants qui pourraient ne pas présenter les qualifications requises ou avoir suivi de formation structurée mais qui possèdent les qualités nécessaires pour offrir aux enfants une expérience positive d'apprentissage* »⁵⁸⁹ (MPA, 2019). Afin de développer leurs compétences, ces enseignants doivent bénéficier d'un encadrement sur le terrain et d'une formation continue et structurée⁵⁹⁰. Cette stratégie transitoire peut être conduite simultanément au développement d'une filière de formation initiale dans laquelle le niveau de qualification requis pour les enseignants est plus élevé et peut être progressivement relevé en fonction des capacités financières et des ressources humaines disponibles⁵⁹¹.
- La qualité de l'enseignement préscolaire dépend de la compétence des enseignants, mais aussi de leurs conditions de travail et en particulier du ratio élèves/enseignant (REE). Les modalités de formation et de recrutement d'enseignants du préscolaire doivent donc être calibrées pour permettre de maintenir ce ratio à un niveau raisonnable. L'UNICEF conseille de « *viser progressivement un ratio élèves/enseignant de 20 maximum au niveau préprimaire* »⁵⁹², soit la moitié du ratio actuel (§III.1.2.7(d)). Les simulations effectuées pour ce PSE montrent cependant qu'il sera difficile de concilier à l'horizon de 2029 un tel ratio et une expansion importante du préscolaire (voir plus loin ; §III.3.4.2). Dans tous les cas, un recrutement massif d'enseignants sera nécessaire au cours de la décennie et tous ne pourront pas provenir d'une filière de formation initiale. En RCA, il n'existe pas actuellement de filière de formation initiale pour les enseignants du préscolaire au niveau du Ministère de l'Éducation. Pour pallier ce manque, la stratégie proposée est décrite ci-après.

III.3.4.1 La stratégie de formation des enseignants du préscolaire

(a) Créer une filière de formation initiale des enseignants du préscolaire au sein des ENF

- Cette filière, créée au sein des nouvelles Écoles normales du fondamental⁵⁹³, pourrait consister en une spécialisation en seconde année, à la suite d'une première année de tronc commun avec les enseignants du primaire. Les instituteurs de préscolaire seront recrutés comme ceux du primaire et obtiendront les mêmes grades et statuts à l'issue de leur formation.

⁵⁸⁹ Selon la base de données de l'institut statistique de l'UNESCO (ISU, 2019 ; cité dans le rapport MPA), « dans les pays à faible revenu, à peine la moitié des enseignants du système préprimaire sont formés ».

⁵⁹⁰ Il est en outre noté dans le rapport de l'UNICEF (MPA, 2019) que « le perfectionnement professionnel continu et une formation pertinente en cours d'emploi s'avèrent plus efficaces et moins coûteux à long terme que l'embauche d'enseignants diplômés ». Cet argument s'appuie sur les sources suivantes : (i) OCDE, « Engaging Young Children: Lessons from research about quality in early childhood education and care », Série de rapports Starting Strong, Éditions de l'OCDE, Paris, 2018 ; (ii) Namit, Kabira. « *Lessons from Ghana: A cost-effective way to train teachers* », Groupe de la Banque mondiale, 2017.

⁵⁹¹ Comme cela est noté dans le rapport de l'UNICEF (MPA, 2019), « il est illusoire de simplement exiger un niveau d'instruction élevé pour les enseignants. En Ouganda, les enseignants du système préprimaire doivent avoir terminé leurs études secondaires. Au vu du faible nombre de jeunes Ougandais diplômés du secondaire chaque année, il faudrait que 80 % d'entre eux enseignent dans un établissement préprimaire pour que tous les enfants bénéficient d'un enseignement préprimaire. Même dans les pays qui comptent suffisamment de diplômés, les dépenses nécessaires pour inciter ces personnes à travailler au niveau préprimaire pourraient se révéler trop élevées ».

⁵⁹² Ce ratio est actuellement de 34 en moyenne pour les pays à bas revenu et de 20 pour les pays de la tranche inférieure des pays à revenu intermédiaire (MPA, 2019).

⁵⁹³ C'est aussi ce qui a été fait au Niger selon son dernier *Rapport d'État sur le système éducatif national* (version provisoire, juin 2019 ; note de bas de page 114, page 212) : une spécialisation sur le préscolaire est offerte dans deux ENI depuis 2013.

- Pendant la première phase de développement du sous-secteur (celle à laquelle correspond le présent PSE), ces instituteurs du préscolaire seront prioritairement utilisés comme cadres et formateurs, dans les inspections académiques et les CPR, tandis qu'à long terme ils sont amenés à constituer l'essentiel du corps enseignant de ce sous-secteur.

(b) Créer des filières de formation initiale et continue des enseignants de préscolaire au sein des CPR/CPFE

- La filière de formation des ENI/ENF restera à court terme centralisée dans seulement une ou deux écoles de formation alors que la stratégie de développement du préscolaire vise à offrir en priorité un enseignement préscolaire aux populations vulnérables et difficiles à atteindre (voir §II.3.3). En outre, comme dans le cas du cycle primaire, cette seule filière de formation ne pourra suffire à former le grand nombre d'enseignants nécessaires au développement du sous-secteur. Il apparaît donc indispensable de former et recruter des enseignants du préscolaire au sein des CPR/CPFE, selon les mêmes modalités que les maîtres d'enseignement du primaire (recrutement au niveau du brevet des collèges⁵⁹⁴ ; grade d'agent d'éducation ou de maître d'enseignement).
- Concomitamment à la mise en place de ces filières de formation initiale, il convient de mettre en place une filière de formation continue des moniteurs au sein des CPR/CPFE. La plupart des moniteurs ont actuellement un statut de maître-parent ou d'employé du privé (§III.1.2.4) : ils sont directement ou indirectement rémunérés par les parents et n'ont pas été formés. Comme dans le cas des maîtres-parents de l'enseignement primaire, il convient de leur permettre d'accéder à une formation et à un statut de la fonction publique (grade d'agent d'éducation).

(c) Former les formateurs des enseignants et les cadres pour le préscolaire au sein de l'ENS

- Le développement de l'enseignement préscolaire sur tout le territoire et la formation initiale et continue d'enseignants du préscolaire au sein des ENF et des CPR implique de disposer de nouvelles ressources humaines dans ce domaine (formateurs, inspecteurs et chefs de secteur pour le préscolaire). Des formateurs et cadres ont déjà été formés « sur le tas », certains ont bénéficié ou bénéficieront de stages à l'étranger⁵⁹⁵. Ils pourront ensuite eux-mêmes former les formateurs dans le cadre d'une nouvelle filière de formation des enseignants du préscolaire qui sera créée à l'ENS, sur le modèle de celle qui existe déjà pour la formation des formateurs du cycle primaire.

III.3.4.2 Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant du préscolaire

Tableau III-19 : Scénarios pour la composition du corps enseignant du cycle préscolaire⁵⁹⁶

Scénarios	Accès à l'éducation	REE	Capacités de formation
1	Haut	25	Haut
2	Moyen	30	Moyen
3	Bas	35	Bas
Référence	Haut/Moyen	30	Haut (-)

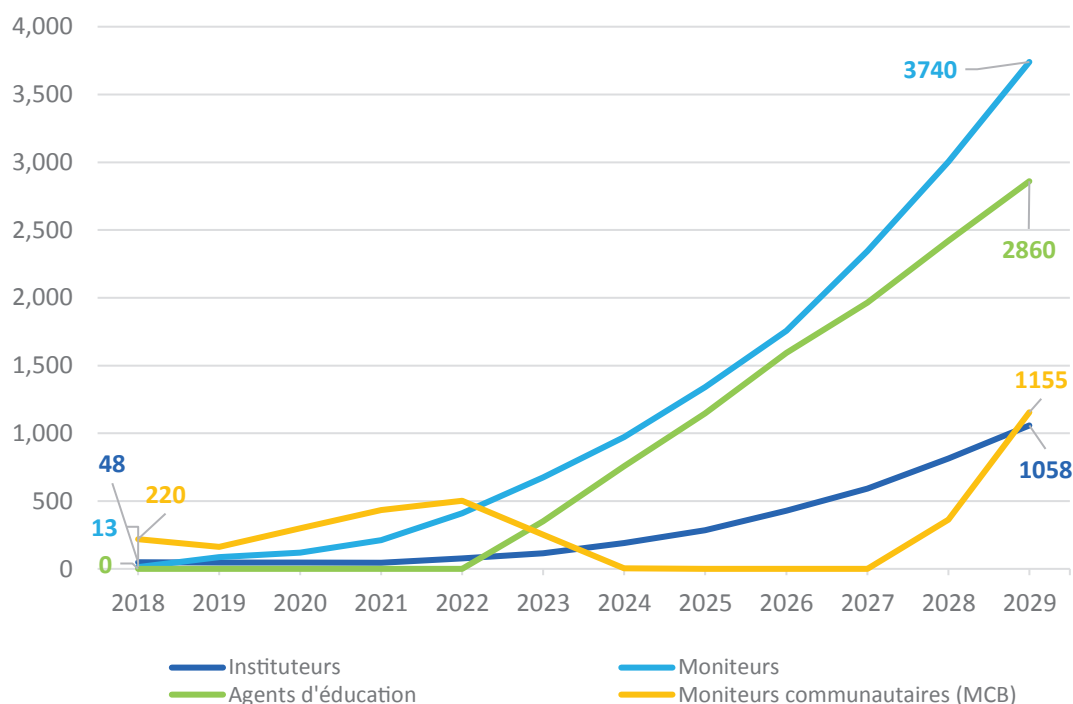
⁵⁹⁴ À titre d'exemple, il y a eu pendant longtemps deux filières de formations pour le préscolaire au Burkina-Faso, dont les recrutements se faisaient au niveau du baccalauréat et du BEPC (Décret n°2004- 195PRES/PM/MFPRE/ MFB/MASSN du 12 mai 2004). Cette seconde filière de recrutement n'a été abandonnée que 15 ans plus tard, en 2019, et le recrutement des enseignants du préscolaire se fait désormais uniquement au niveau du baccalauréat.

⁵⁹⁵ Ainsi, une spécialiste du préscolaire a bénéficié d'un stage d'un mois à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Bretagne occidentale (Rennes, France).

⁵⁹⁶ Les scénarios pour l'accès à l'éducation sont présentés dans la sous-section §VI.3.2.1 tandis que ceux pour l'évolution des capacités de formation des enseignants sont présentés au §VI.3.3.1.

- Dans le rapport *Un monde prêt à apprendre* (MPA, 2019), l'UNICEF recommande de viser un ratio élèves/enseignant (REE) de 20 maximum au niveau préscolaire. En RCA, selon les dernières données disponibles, la valeur de ce ratio est du double (il atteint même 43 dans le secteur public ; [Tableau III-16](#)). Étant donné ce point départ, et les ressources disponibles limitées, l'objectif-cible le plus favorable analysé dans ce PSE (REE = 25) est supérieur à la recommandation de l'UNICEF. L'objectif-cible intermédiaire (REE = 30) est proche de la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne en 2018⁵⁹⁷ et l'objectif-cible qui correspond à la qualité d'éducation la plus faible (REE = 35) est encore significativement inférieur au REE actuel.

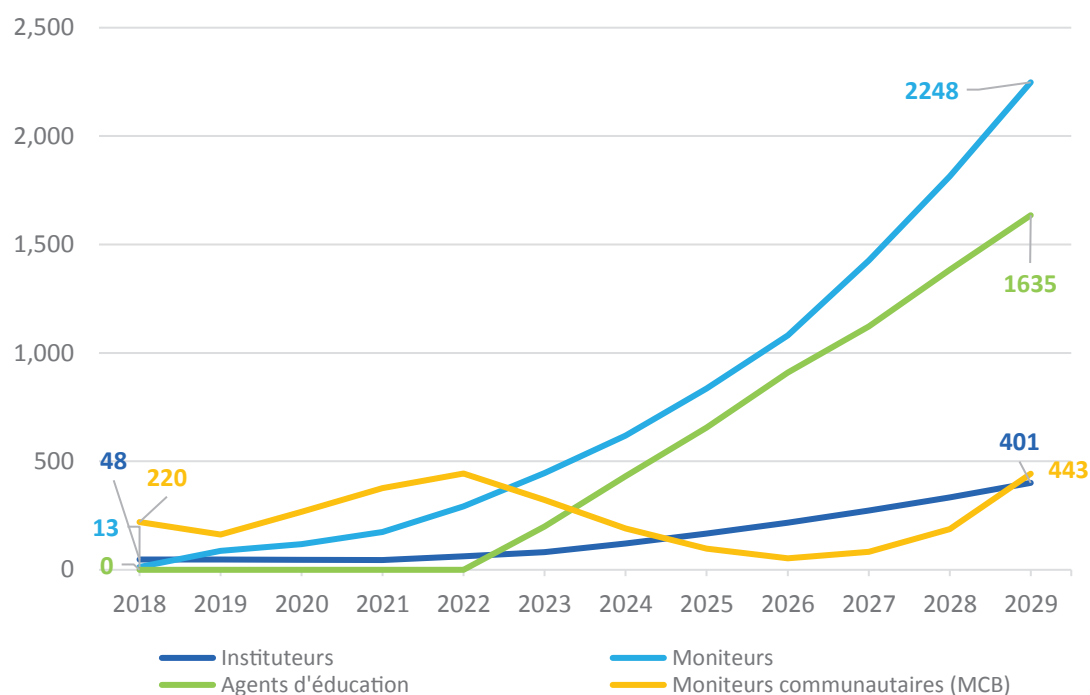
Graphique III-10 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteur public seulement)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

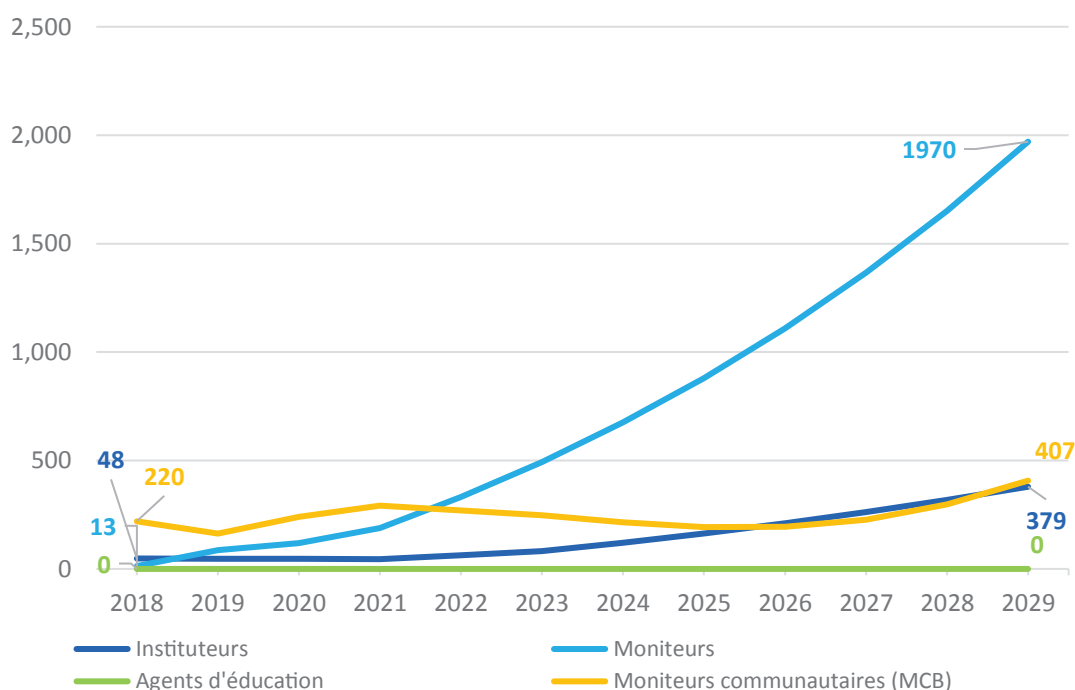
⁵⁹⁷ 31 selon la base de données de l'institut statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en mars 2020.

Graphique III-11 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteur public seulement)



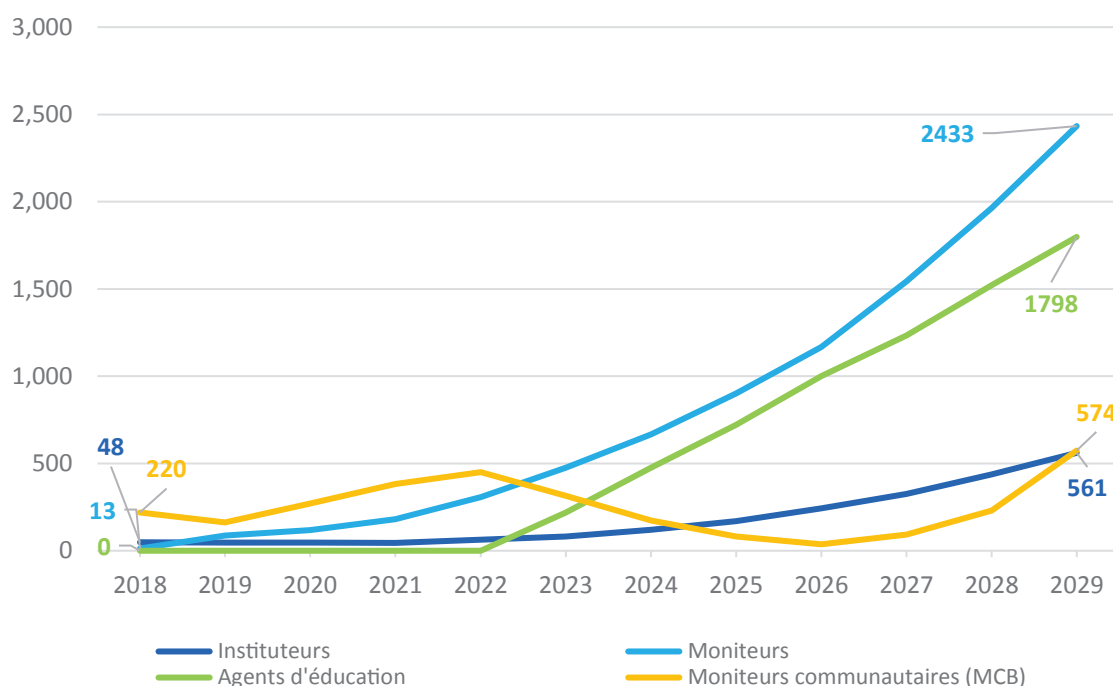
Source: MS PSE ; SIGE 2018-2019

Graphique III-12 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteur public seulement)



Source: MS PSE ; SIGE 2018-2019

Graphique III-13 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteur public seulement)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

III.4 Réformer l'allocation et la gestion des personnels de l'Éducation nationale

- Le contrat moral entre l'État et les enseignants doit être renouvelé. L'État doit revenir à la pratique vertueuse de la contractualisation/intégration automatique des diplômés de l'enseignement (§III.3.1). Il doit aussi améliorer les modalités de paiement (§III.4.2) et la gestion des personnels de l'Éducation nationale, en particulier en accroissant les opportunités de mobilité entre les différents statuts d'enseignants grâce à une offre étendue de formation continue (§III.4.3). Parallèlement, les personnels de l'Éducation nationale devront être mieux suivis et contrôlés, et le cas échéant sanctionnés (§III.4.1).

III.4.1 Redéployer des enseignants sur tout le territoire

- Déjà en 2008, il était noté dans la SNSE (p.96) que « l'affectation et la rétention des maîtres hors de Bangui, dans les villages, est l'un des enjeux les plus critiques de la stratégie visant la scolarité primaire universelle en RCA. ». Cet enjeu est d'autant plus prégnant aujourd'hui en raison de la mauvaise situation sécuritaire. Partout est constaté « l'abandon de postes par les enseignants qualifiés qui fuient les combats dans les zones rurales »⁵⁹⁸ (PAPT, p.12). Selon une source consultée, seulement la moitié des fonctionnaires (toutes catégories confondues) ont été trouvés en poste lors de missions réalisées en 2019 avec l'appui de la MINUSCA.
- La stratégie adoptée pour la SNSE en 2008 reposait sur les trois piliers suivants (p.96) : (i) la « régionalisation des recrutements » ; (ii) la « création d'un lien juridique entre le maître et la

⁵⁹⁸ « Ils sont ensuite remplacés par des maîtres-parents peu ou pas qualifiés, entraînant de fait une baisse du niveau d'apprentissage chez les élèves »

communauté auprès de laquelle il est affecté » ; (iii) la « suppression des mutations d'enseignants par mesure individuelle ». Le second point avait pour objectif de continuer à « bénéficier de la vigueur de l'engagement social en faveur de l'école » (p.23). En effet, il était noté – en 2008 mais cela reste vrai aujourd'hui – que « l'engagement spontané des communautés en faveur de leurs écoles a permis le maintien d'une offre minimale d'éducation dans de nombreuses zones, pendant les années de difficultés que le pays a connues ». Aussi la SNSE prévoyait d'établir un contrat associant les communautés « de façon très étroite et novatrice à la politique d'expansion de l'offre : en étant partie au contrat proposé à l'enseignant ; en visant chaque mois les documents de paye ; en participant aux nouvelles constructions ; en assurant quelques services connexes utiles à la vie de l'école (gardiennage, maintenance) ».

- La situation est plus compliquée encore aujourd'hui qu'elle ne l'était au moment de la SNSE de 2008. L'allocation des enseignants sur l'ensemble du territoire nécessite l'élaboration d'un plan de (re)déploiement dans lequel seront précisées des stratégies destinées à les inciter à prendre ou reprendre un poste dans une zone excentrée. Ce plan ne pourra être mis en œuvre que dans les zones dans lesquelles la situation sécuritaire est suffisamment bonne, stabilisée. Mais, comme le montre la situation d'avant la crise de 2013, une situation sécuritaire relativement stable ne suffit pas pour résoudre le problème de l'allocation des personnels de l'éducation nationale sur tout le territoire. Le plan de (re)déploiement doit donc inclure des mesures pérennes telles :
 - (i) Des contrôles de la présence des enseignants à leur poste, avec l'implication des communautés et de la structure de gouvernance décentralisée, et des sanctions associées ;
 - (ii) La régionalisation des concours de recrutement et la généralisation de l'engagement quinquennal ;
 - (iii) Des primes et des plans de carrière incitatifs pour les enseignants, dont une priorité pour entrer dans un processus de formation continue ascendante (voir plus loin ; §III.4.3) et dans le choix d'une nouvelle affectation aux enseignants qui ont passé plusieurs années dans une zone excentrée.
- Depuis juin 2019, des contrôles de suivi de la situation des fonctionnaires et des contractuels, sont réalisés par une équipe des ministères des Finances et du Budget et de la Fonction Publique, dans le cadre des conditions de déclenchement de l'appui budgétaire de la Banque mondiale⁵⁹⁹. En outre, le redéploiement, par voie aérienne, avec l'appui de la MINUSCA, de 51 enseignants du cycle primaire, sept professeurs du cycle secondaire et deux cadres de l'administration était prévu en janvier 2020, dans quatre préfectures⁶⁰⁰. Cependant ce mode de redéploiement est de petite ampleur et se heurte à plusieurs difficultés⁶⁰¹. D'autres solutions, tel le redéploiement par la route, doivent donc être envisagés⁶⁰².
- Notons aussi que l'un des indicateurs de déclenchement de l'appui budgétaire de la Banque mondiale porte sur la décentralisation du recrutement des instituteurs au niveau des inspections académiques pour les cinq années à partir de 2019. En conséquence, le MEPS a pris un arrêté⁶⁰³ le 20 Février 2019 pour décentraliser le processus de recrutement des enseignants au niveau des

⁵⁹⁹ « Une première vague de contrôles a eu lieu en juin et juillet 2019, dans 28 localités. Des conclusions du rapport, il ressort que 2 561 Fonctionnaires et Agents de l'État (FAE) sur les 2 857 contrôlés étaient en poste, soit un taux de présence effective de 89,64% – nettement supérieur à la cible de 60% visé au terme de la mise en œuvre cette réforme. Après validation des données, des mesures, telles que la suspension du paiement des salaires, seront prises à l'endroit des FAE absents à leur poste. Une seconde vague de contrôles de présence physique était prévue en novembre 2019 et inclurait les localités non-couvertes lors de la phase précédente, de même que les effectifs de la police. Il convient de noter que la Décision institue un contrôle sur l'ensemble du territoire du pays (selon les conditions de déclenchement de l'appui budgétaire) » (Aide-mémoire de la mission de l'équipe Gouvernance de la Banque Mondiale qui s'est tenu en septembre 2019).

⁶⁰⁰ Bria, Ndélé, Mobaye et Bangassou.

⁶⁰¹ Selon des échanges avec un responsable des ministères de l'éducation : (i) un quota de quatre à cinq personnes par semaine et par vol est fixé par la MINUSCA ; (ii) la plupart des enseignants annulent les vols pour des raisons de salaires (ils aimeraient percevoir leur salaire avant de retourner dans les provinces).

⁶⁰² Cette méthode aurait été mise en œuvre en 2013 avec l'UNICEF et l'ONG CORDAID (source : responsable du ministère).

⁶⁰³ Arrêté n°011/MEPSTA/DIRCAB/DGEFSGP.19.

inspections académiques. Conformément à l'article 2 de cet arrêté, le concours d'entrée à l'École nationale des instituteurs (ENI) de septembre 2019 a été organisé dans les huit inspections académiques⁶⁰⁴. En outre, l'article 5 de l'arrêté stipule qu'« à la fin de la formation, les Instituteurs formés et recrutés par la Fonction Publique Centrafricaine seront respectivement affectés dans leur Inspection Académique de provenance pour y servir pendant au moins cinq ans ». Cet engagement quinquennal sera pris entre le Ministère des Finances et du Budget, le Ministère de la Fonction publique, le MEPS et chaque élève-enseignant ; il permet d'assurer que, après leur formation, les élèves-enseignants seront au service de l'État et de leur inspection académique d'origine pendant cinq ans.

- L'engagement quinquennal devrait être étendu à l'ensemble des diplômés des écoles de formation de l'Éducation nationale (ENF, CPR/CFPE, ENS). Cette généralisation devra s'appuyer sur un audit qui évaluera la mise en œuvre et l'efficacité de cet engagement et proposera des mesures pour le rendre plus efficient⁶⁰⁵. Mais la mise en application de ces engagements ne pourra cependant avoir lieu que si (i) l'État revient à la pratique vertueuse de la contractualisation/intégration automatique de ces diplômés (§III.3.1) ; (ii) les mutations par mesure individuelle sont supprimées⁶⁰⁶. En outre, le suivi de ces engagements ne pourra se faire qu'avec la mise en place d'un système de suivi et de gestion des ressources humaines efficace (§V.4). Enfin, le suivi de l'exécution des contrats et des engagements des enseignants ne sera réalisé efficacement qu'avec l'implication des communautés (à travers des comités de gestion des établissements) et de la structure de gouvernance décentralisée (chefs de secteur et de circonscriptions scolaires ; inspections académiques)⁶⁰⁷.

III.4.2 Moderniser le mode de paiement des enseignants

- Déjà en 2008, il était noté dans la SNSE (p.23) que « L'effondrement des réseaux postaux et bancaires hors de Bangui rend difficile le paiement des salaires des enseignants sur leur lieu de travail. » De même, il était indiqué dans le Plan de transition de 2014–2017 (p.27) que « Le portage matériel des salaires au plus près des lieux d'exercice des maîtres d'enseignement rencontre de nombreuses difficultés en raison de la faiblesse du déploiement des services bancaires et c'est une des raisons pour lesquelles il est malaisé de maintenir des enseignants dans des petites localités ».
- Depuis Octobre 2019, des discussions entre le Ministère des Finances et du Budget et l'équipe du programme de gouvernance de la Banque mondiale ont été menées dans le cadre du second programme de l'appui budgétaire⁶⁰⁸ (2019–2020) afin d'utiliser les systèmes de paiement par téléphone mobile et de permettre aux fonctionnaires de l'Etat (y compris les enseignants) d'accéder à leur salaire. L'un des indicateurs de déclenchement (action préalable) au décaissement de cet appui budgétaire est conditionné par la prise d'un arrêté « *autorisant le paiement des salaires par téléphone mobile dans deux localités d'ici Février 2020* ». Cette expérimentation, si elle s'avère concluante, permettra ensuite au Ministère des Finances de généraliser le paiement des salaires des fonctionnaires via téléphone mobile⁶⁰⁹.

⁶⁰⁴ Les résultats du concours ont été publiés le 3 octobre 2019 et 150 candidats ont été retenus pour suivre la formation à l'ENI de Bambari.

⁶⁰⁵ Voir le plan d'action (PA-RCA, onglet gouvernance).

⁶⁰⁶ Ce qui était déjà prévu dans la SNSE de 2008 (voir ci-avant) mais n'a pas été mis en œuvre.

⁶⁰⁷ Ce qui n'est pas le cas actuellement (§III.1.1.4).

⁶⁰⁸ Le Second Programme d'appui aux Réformes pour la Consolidation et l'Inclusion Sociale (PRCIS 2) de la Banque mondiale est le second d'une série de deux appuis budgétaires pour les années 2019-2020. L'objectif du PRCIS 2 est de soutenir le rétablissement de la gestion budgétaire de base et de la transparence, ainsi que la reprise économique

⁶⁰⁹ Notons aussi que dans le cadre du PUSEB, il est prévu d'expérimenter l'utilisation d'Orange Money pour le paiement des bénéficiaires du projet : per diem des enseignants pour les formations ; subventions aux écoles ; etc . . . Le Ministère pourrait capitaliser sur cette initiative en vue de payer les salaires des enseignants dans les zones couvertes par les compagnies téléphoniques.

- Le paiement mobile (et/ou « caisses déplacées »⁶¹⁰) est la solution la plus prometteuse, mais d'autres pistes sont aussi explorées et peuvent s'avérer complémentaires : les bureaux de poste ; le paiement via des tiers de confiance (par exemple les églises), etc. Il faudra continuer à traiter cette question et mettre en place : (i) un groupe de travail chargé de faire le point régulièrement sur les solutions testées ; (ii) un plan d'action pour résoudre ce problème de paiement (basé sur une cartographie détaillée et la recherche de solutions pertinentes pour chaque localité).

III.4.3 Développer la mobilité au sein de l'Éducation nationale

- La mobilité au sein de l'Éducation nationale doit concerner à la fois (i) le passage d'un statut à un autre pour un même poste occupé et (ii) le passage d'un poste à un autre :
 - (i) L'existence de différents statuts – et donc des rémunérations différentes – pour des enseignants qui occupent les mêmes fonctions sera mieux acceptée s'il est possible d'évoluer d'un statut à un autre. Un enseignant qui débute et est titularisé avec un statut moins favorable doit raisonnablement pouvoir espérer évoluer progressivement vers les statuts plus favorables.
 - (ii) La mobilité entre les postes (fonction différente) est nécessaire pour le fonctionnement de l'Éducation nationale (pour mieux répondre à l'évolution des besoins) et elle est incitative pour les enseignants qui souhaitent avoir une carrière évolutive. Par exemple, les instituteurs titulaires de la fonction publique (statut le plus élevé pour enseigner au cycle primaire) doivent aussi avoir des perspectives de d'évolution de carrière, en pouvant devenir directeur d'école, enseignant dans le cycle secondaire, ou conseiller pédagogique.
- Comme le fait apparaître le schéma du nouveau système de formation des enseignants proposé dans ce PSE (Figure 7), des passerelles ascendantes sont prévues entre les différents statuts existants pour une même fonction⁶¹¹. Ainsi, un agent d'éducation du cycle primaire⁶¹² peut accéder au grade de maître d'enseignement après un nombre minimum d'années d'expériences⁶¹³ et une année de formation continue validée dans un CPR/CPFE. De même un maître d'enseignement peut accéder au statut d'instituteur dans les mêmes conditions (à la différence que la formation continue est proposée par les ENF), et un instituteur peut devenir professeur polyvalent du secondaire (PPS ; §III.2.1.2), lequel peut devenir professeur de collège puis de lycée. Des passerelles sont aussi prévues entre les différents statuts des enseignants du cycle préscolaire, et entre les fonctions d'enseignants et ceux de cadre et de formateur.
- Les formations diplômantes qui permettront de passer au grade supérieur ou de changer de poste seront prioritairement des formations continues dispensées pendant les périodes de congés scolaires. Ce mode de formation présente un double avantage : (i) maintenir l'enseignant en poste pendant sa période de formation (il est important de ne pas organiser des vacances de poste en période de pénurie d'enseignants) ; (ii) un coût de formation moindre⁶¹⁴. Ces formations seront validées par un examen final, qui, s'il est réussi, entraînera le reclassement automatique de

⁶¹⁰ La compagnie téléphonique Orange en RCA utilise le système de « caisses déplacées » pour effectuer des paiements en faveur des organisations dans les zones qui ne sont pas encore couvertes par le service Orange money.

⁶¹¹ Selon le DG des enseignements du MEPS, des formations passerelles ont existé depuis le début des années 1980 ; elles faisaient partie du système de formation. Mais, à la suite des nombreuses crises politiques et sécuritaires qu'a traversé le pays, les capacités de l'État pour gérer ses ressources humaines se sont détériorées et ces formations ont été suspendues. Ces formations permettaient : (i) aux agents d'éducation d'être reclassés dans la fonction publique en tant qu'agents supérieurs d'enseignement ; (ii) aux instituteurs adjoints d'être reclassés comme instituteurs.

⁶¹² Le grade le plus bas pour un enseignant du cycle primaire, offert aux maîtres-parents qui ont suivi et validé une formation continue.

⁶¹³ Trois ans dans le modèle de simulation du PSE.

⁶¹⁴ Lorsqu'un enseignant est formé en formation initiale, outre qu'il n'est plus à son poste, il est nécessaire de continuer à lui verser son salaire, alors que la formation continue d'un enseignant nécessite seulement de lui verser une prime et des indemnités de transport et de logement pendant ses périodes de formation.

l'enseignant à son nouveau grade ou poste. Une « règle des 10 % » a été utilisée dans le modèle de simulation du PSE (§VI.3.3.1) pour déterminer le nombre de formations continues offertes chaque année pour accéder à un grade/poste : les postes offerts en formation continue correspondent à 10 % des postes offerts en formation initiale⁶¹⁵.

- Notons que cette réforme qui vise à accroître la mobilité des enseignants au sein du système éducatif est prioritaire – et plus pertinente dans le contexte actuel – sur celle qui vise à faire évoluer le statut d'instituteur vers un nouveau statut de professeur d'école⁶¹⁶. Cette dernière réforme accroîtrait les dépenses salariales (indice plus élevé pour les professeurs d'école) sans apporter de remède à la pénurie d'enseignants, et elle s'adresse au personnel enseignant qui dispose déjà du statut le plus favorable (les instituteurs titularisés). Elle ne devrait donc pas être prioritaire mais plutôt être mise en œuvre lorsque le redéploiement de tous les titulaires sera effectif et que la situation du corps enseignant sera stabilisée (tous les enseignants des établissements publics sont payés par l'État).

III.4.4 Prendre en charge les maîtres-parents

- Les maîtres-parents sont rémunérés par des communautés déjà pauvres. C'est un lourd fardeau pour des parents qui vivent majoritairement en dessous du seuil de la pauvreté internationale⁶¹⁷. En outre, l'absentéisme des enfants et des enseignants s'en trouve accru. Les maîtres-parents sont peu et irrégulièrement payés, leur motivation s'en trouve affectée, et leur absence est leur seul moyen de pression sur les parents d'élèves⁶¹⁸. Enfin, dans ce système, l'État n'exerce aucun contrôle sur cette catégorie d'enseignants. Il paraît donc nécessaire, pendant la période de relèvement du système éducatif, de prendre en charge des maîtres-parents⁶¹⁹. Cette prise en charge ne pourra se cependant se faire qu'à la suite d'un recensement de tous les maîtres-parents déjà en service (afin d'éviter les effets d'aubaine), et les communautés et l'inspection académique devront être associées à l'élaboration et au suivi cette mesure.
- Le recensement et l'identification de tous les enseignants du cycle primaire est en cours de réalisation avec le PUSEB (§III.1.1.1(c)). Dans le cadre de ce projet, il est également prévu d'expérimenter le paiement de subventions dans 300 écoles du cycle Fondamental 1, dans le but d'appuyer le développement de l'enseignement préscolaire et le fonctionnement des écoles. Une partie de ces subventions devrait servir à rémunérer les maîtres-parents de l'école ; elles seront gérées par des Comités de Gestion d'écoles (COGES). L'assistance technique liée à ce projet accompagnera le gouvernement dans la mise en place des COGES et la formation des communautés

⁶¹⁵ Par exemple, dans un CPR/CPFE dont les cohortes annuelles de maîtres d'enseignement sont de 50 élèves, cinq agents d'éducation doivent se voir offrir chaque année (ou 10 tous les deux ans) une formation continue pour accéder au grade de maître d'enseignement.

⁶¹⁶ Pour être professeur d'école, un instituteur devrait être titularisé et avoir au total cinq ans d'ancienneté dans la fonction. Après ces cinq ans il pourrait demander une autorisation pour effectuer des formations continues à l'ENS afin d'intégrer le corps. Après être déclaré admis il lui serait délivré un Certificat d'Aptitude au Professorat d'Ecole (CAPE ; hiérarchie A2 avec indice 954).

⁶¹⁷ 1,90 dollars par jour.

⁶¹⁸ Lors d'une visite de terrain dans une école communautaire à 14 kms de Ndélé, en décembre 2019, l'unique maître-parent de l'école n'avait pas encore commencé les cours de l'année scolaire 2019-2020 car il attendait que les parents lui paient des arriérés de salaire de l'année précédente.

⁶¹⁹ Cette stratégie avait déjà été envisagée dans le *Plan de Transition 2014-2017* (p.29) : prenant acte de l'impossibilité de se passer des maîtres-parents à court terme, il y était prévu de « mettre la période 2015-2017 à profit pour mettre au point un mécanisme permettant de soulager les communautés dans le paiement des maîtres-parents au moyen de subventions apportées aux associations locales de parents d'élèves ou à d'autres organisations communautaires. » Pour cela, devait être réalisé « une étude préalable sur la situation des maîtres-parents (nombre, qualification, emploi réel, localisation, âge, situation sociale et financière, mode actuel de rémunération) ainsi que sur les possibilités d'organisation pratique d'un subventionnement (opérateur, modalités d'octroi, de contrôle et de portage des fonds) » et une « évaluation à l'issue de deux années d'expérience, avec un examen approfondi des éventuels effets pervers ou dérives. »

à la gestion des écoles⁶²⁰. Cette expérimentation pourra servir de point de départ pour la généralisation de la prise en charge des maîtres-parents⁶²¹.

- Le montant de l'allocation mensuelle qui sera versée aux maîtres-parents doit être proche du montant mensuel maximum qu'est susceptible de recevoir un maître-parent, et inférieur au salaire reçu par les enseignants du primaire qui ont le statut le plus bas (les agents d'éducation). Ce montant devrait donc s'approcher de 25 000 FCFA mensuels sur neuf mois, complété par le paiement des mois de formation pour ceux qui entre dans le processus de formation continue pour devenir agent d'éducation.

⁶²⁰ L'assistance technique prévoit de développer un manuel de procédures pour la mise en œuvre des subventions. Le paiement des subventions via Orange money est une solution explorée.

⁶²¹ Dans le MS-RCA, il a été prévu de prendre en charge progressivement l'ensemble des maîtres-parents (sauf dans le scénario 3) : un tiers à la rentrée de 2021, deux tiers l'année suivante, et enfin la totalité des maîtres-parents éligibles à partir de la rentrée 2023.

Partie IV : Améliorer la qualité de l'enseignement

IV.1 Diagnostic sur la qualité de l'éducation

IV.1.1 Les moyens mis en œuvre pour assurer une éducation de qualité

IV.1.1.1 Le temps scolaire

- Il n'y a pas ou peu d'informations disponibles sur le fonctionnement effectif du système éducatif centrafricain. En particulier, il n'y a pas d'information sur le temps scolaire effectif. Celui-ci dépend en particulier (i) des dates de rentrée et de fin de l'année scolaire ; (ii) de l'absentéisme des enseignants et des élèves ; (iii) des conditions climatiques et sécuritaires qui peuvent réduire l'accès aux écoles. Seul le temps scolaire théorique peut donc être analysé.
- Officiellement, le calendrier scolaire en République centrafricaine s'étend sur une période de neuf mois, allant du mois de septembre ou octobre jusqu'au mois de juin de l'année suivante⁶²². Il est découpé en trois trimestres pour les cycles d'enseignement primaire (F1) et secondaire (F2 et SG)⁶²³, et en deux semestres pour l'enseignement supérieur. A raison de cinq jours de classe par semaine⁶²⁴, et non-compris les périodes de congés et d'examens de fin de trimestre et d'année (estimées à 62 jours), l'année scolaire comprend théoriquement environ 145 jours d'enseignement pour les cycles primaire et secondaire. L'année universitaire en comprend environ 161⁶²⁵.
- Le temps scolaire moyen théorique annuel est estimé à 640 heures pour l'enseignement Fondamental 1 et 885 heures pour le premier cycle du secondaire (F2). Il est supérieur à 900 heures dans le second cycle d'enseignement secondaire général (1 073 en série C) et à 1 100 heures dans l'enseignement technique (1 350 heures dans les cycles longs de la filière industrielle). Les élèves du Fondamental 1 vont à l'école du lundi au vendredi de 7h00 à 12h00 (première vacation), ou du lundi au vendredi de 12h30 à 17h00 (seconde vacation)⁶²⁶. Un élève reçoit donc en moyenne théoriquement 4 heures et 25 minutes (265 minutes) d'enseignement par jour de classe.

⁶²² Pour l'année académique 2019-2020, la rentrée pédagogique des cycles primaire et secondaire s'est faite le 16 septembre 2019 et l'année scolaire s'achèvera vers le 30 juin 2020. Voir l'arrêté ministériel n° 064 MEPS/DIRCAB/DGEFSGP fixant la date de la rentrée des classes et le calendrier des congés scolaires au titre de l'année académique 2019-2020. L'année universitaire s'étend du 1^{er} octobre 2019 au 30 juin 2020 selon le statut de l'Université de Bangui.

⁶²³ Le premier trimestre va de septembre à décembre, le second trimestre de janvier à mars, et le troisième trimestre d'avril à juin.

⁶²⁴ La semaine comporte théoriquement six jours de cours, avec le samedi matin, mais cette disposition n'est appliquée à peu près nulle part.

⁶²⁵ Les calculs pour l'enseignement supérieur sont basés sur des semaines de cinq jours de cours, et en soustrayant cinq jours par semestre pour les examens et vingt-cinq jours par an pour les congés pendant l'année universitaire.

⁶²⁶ La seconde vacation était initialement prévue jusqu'à 17h30 mais a été réduite pour des raisons d'insécurité. Les classes alternent normalement d'une semaine à l'autre entre la vacation du matin (6 jours × 280 minutes) et celle de l'après-midi (5 jours × 250 minutes). En théorie, la première vacation va de lundi à samedi, cependant en réalité aucune école ne fait les cours les samedis.

Tableau IV-1 : Temps scolaire théorique en RCA (en heures)

	Journalier	Annuel
Fondamental 1	4,4	640
Secondaire général		
Premier cycle (F2)	6,1	885
Second cycle (SG)		
<i>Series A</i>	6,5	938
<i>Series B</i>	7,2	1 044
<i>Series C</i>	7,4	1 073
<i>Series D</i>	7,1	1 030
Secondaire technique		
Cycle court		
<i>Filière tertiaire</i>	8,0	1 160
<i>Filière industrielle</i>	7,6	1 107
Cycle long		
<i>Filière tertiaire</i>	8,3	1 199
<i>Filière industrielle</i>	9,3	1 350

Source: Calculs des auteurs basés sur les données du MEPS et META (09/2019)

- Le temps scolaire journalier théorique⁶²⁷ dans l'enseignement primaire est inférieur en RCA (265 minutes par jour) à celui de tous les pays d'Afrique pour lesquels cet indicateur de prestation de service⁶²⁸ (IPS) a été calculé, sauf le Mozambique. Le temps scolaire journalier effectif⁶²⁹ est souvent bien inférieur au temps théorique (par exemple, 197 *versus* 439 minutes/jour en Ouganda) ; mais il ne peut actuellement pas être calculé pour la RCA. Il se situerait probablement aussi en bas du classement de ces pays africains en raison de l'absentéisme des enseignants⁶³⁰, de la situation sécuritaire et des aléas climatiques du pays qui réduisent parfois drastiquement les jours de classe⁶³¹.

⁶²⁷ Indicateur *scheduled teaching day* des IPS : temps scolaire théorique pour la quatrième année du primaire (CE2 pour la RCA), mesuré en minutes.

⁶²⁸ L'enquête des *Service delivery indicators* (SDI/IPS) est une initiative panafricaine lancée par la Banque mondiale en partenariat avec le Consortium pour la recherche économique en Afrique et la Banque africaine de développement. Elle vise à recueillir des données sur la prestation de services dans les écoles et les établissements de santé. A ce jour, l'enquête a été menée dans neuf pays africains : Tanzanie, Sénégal, Kenya, Nigéria, Togo, Ouganda, Mozambique Madagascar et Niger. Des informations plus détaillées sur les IPS sont présentées dans l'[Annexe IV](#).

⁶²⁹ Cet indicateur (*Time spent teaching*) mesure le temps réel passé en classe par un enseignant pendant une journée d'école : le temps d'enseignement est ajusté en fonction du taux d'absence et des heures d'enseignement rapportées et observées. Il est également mesuré en minutes.

⁶³⁰ Selon le [module sur la gestion des enseignants de l'UNESCO et l'IIEP](#), « Il est estimé que l'absentéisme fait perdre une partie non négligeable du temps d'instruction : entre 12 et 43 jours (sur 170 jours de cours par an au niveau de l'enseignement primaire en moyenne) selon des recherches récentes menées dans différentes parties du monde en développement (UNESCO, 2008). L'absentéisme prive ainsi les élèves annuellement de 8 à 25% du temps d'instruction. »

⁶³¹ La rentrée scolaire dans le nord du pays (Vakaga) est par exemple chaque année retardée de plusieurs semaines, voire plusieurs mois, à cause des inondations.

Tableau IV-2 : Temps scolaire journalier théorique et effectifs du cycle primaire (en minutes), RCA et autres pays africains

	Volume horaire théorique	Volume horaire effectif
Ouganda	439	197
Tanzanie	356	166
Kenya	341	160
Togo	329	159
Madagascar	312	190
Nigeria	293	224
Republique Centrafricaine	265	ND
Mozambique	257	101
Sénégal	ND	195

Source: Données des Indicateurs de Prestations de Service (2010-2016 selon les pays) ; sauf RCA calcul des auteurs basé sur les données du MEPS (2019)

- Le volume horaire annuel théorique d'enseignement en RCA est proche de la moyenne des 35 pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) pour le primaire (826 *versus* 783 heures), et supérieur pour le premier cycle du secondaire (946 *versus* 720 heures). Cependant, comme signalé précédemment, le temps scolaire effectif est sans doute bien inférieur au temps théorique en RCA.

IV.1.1.2 L'enseignement des sciences et des technologies

Tableau IV-3 : Distribution des élèves de terminale par filière

	2017-2018		2018-2019	
	N	%	N	%
A (littéraire)	6 127	48,1%	4 816	42,5%
B (économie)	3 228	25,3%	3 394	29,9%
C & D (sciences)	2 339	18,3%	1 988	17,5%
Technique industrielle	308	2,4%	342	3,0%
Technique commerciale	692	5,4%	726	6,4%
Bac professionnel	53	0,4%	76	0,7%
Total	12 747	100,0%	11 342	100,0%

Source : SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Les besoins en diplômés des disciplines scientifiques et techniques sont élevés comme le montre la pénurie d'enseignants dans ces disciplines. Cependant, seulement 17,5 % des élèves de terminale étaient dans une série scientifique (C ou D) en 2018–2019 contre respectivement 42,5 % et 29,9 % dans la série littéraire (A) ou économique (B). Les cycles longs techniques du domaine industriel (génie civil, électrique, mécanique ; sciences de l'ingénieur) ne représentent que 3 % des effectifs de terminale. La part réduite des séries scientifiques dans l'enseignement secondaire est encore accentuée au niveau du baccalauréat : les bacheliers des séries C et D représentent seulement 10,4 % de l'ensemble des bacheliers de 2019 contre respectivement 39,5% et 38,7% pour les séries A et B (voir plus loin le [Tableau IV-8](#)).

- L'analyse des volumes horaires par matière montre que l'enseignement des mathématiques, des sciences physiques et des sciences de la vie et de la terre (SVT) représente un peu plus d'un tiers du volume horaire au premier cycle du secondaire (35,5 % de la 6^{ème} à la 4^{ème}, soit 319 heures par an, puis 38,7 % en 3^{ème}, soit 348 heures par an)⁶³². Il serait intéressant d'étudier si ces volumes horaires sont respectés étant donnée la pénurie d'enseignants dans les disciplines scientifiques, en particulier hors de Bangui. En outre, il a été signalé par les interlocuteurs rencontrés lors de la préparation du PSE, que les collèges et lycées disposent très rarement des laboratoires et du matériel nécessaires pour les travaux pratiques des cours de sciences⁶³³. Notons enfin, qu'aucune heure n'est allouée aux technologies (y compris celles de l'information et de la communication) dans les filières secondaires générales.

IV.1.1.3 Les manuels scolaires

Tableau IV-4 : Ratio élèves/manuel en 2018–2019⁶³⁴

	Lecture	Calcul	HG	SVT
CI	2,2	2,3	1090,7	910,5
CP	2,3	2,3	988,6	907,4
CE1	2,4	2,4	216,4	111,2
CE2	2,4	2,4	119,4	90,0
CM1	2,4	2,3	18,7	54,1
CM2	2,5	2,4	15,2	45,7
Total	2,3	2,3	68,7	124,1

SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Officiellement, les écoles primaires devraient être dotées en manuels scolaires afin que chaque élève du cycle primaire dispose de trois manuels (lecture, calcul et SVT) et qu'un manuel d'histoire-géographie (HG) soit disponible pour deux élèves. En pratique, selon les données du SIGE, il y a en moyenne moins d'un manuel de lecture et de calcul pour deux élèves et très peu de manuels de SVT et d'histoire-géographie (respectivement un pour 15 et 46 élèves en classe de CM2).
- Notons que le MEPS a récemment (2018 et 2019) acquis des manuels scolaires – lesquels ne sont pas pris en compte dans les chiffres du tableau ci-dessus – pour un budget total de 2,245 milliards de FCFA⁶³⁵ (soit 3,8 millions de USD) et un coût moyen total par manuel compris entre 4 000 et 5 500 FCFA (7 à 9 USD) :
 - (i) 165 000 manuels d'histoire-géographie pour le cours moyen (CM1 et CM2), pour 698 millions de FCFA⁶³⁶ (budget 2018). Ceux-ci ont été acheminés dans les inspections académiques par les députés, les ONG partenaires, etc. tandis que les manuels achetés en 2019 (voir ci-après) n'ont pas encore été acheminés⁶³⁷.

⁶³² Notons aussi que durant tout le premier cycle du secondaire, 217 heures par an sont allouées aux cours de français contre 155 heures pour les cours de mathématiques.

⁶³³ Cela a aussi pu être constaté par l'équipe PSE lors des visites du lycée technique et du lycée Gobongo à Bangui, ainsi que du lycée de Ndélé.

⁶³⁴ Ces résultats diffèrent un peu de ceux de l'Annuaire statistique 2018-2019 de la DGESP en raison du traitement des (nombreuses) anomalies de la base de données : (i) les écoles avec des nombres de manuels mais sans effectifs scolaires ont été éliminées ; (ii) lorsque le ratio manuels/élève était supérieur à 2 dans une classe (niveau) pour une matière donnée, alors les données pour cette classe/matière n'ont pas été prises en compte dans les calculs.

⁶³⁵ Information du DG de l'INRAP.

⁶³⁶ Soit un coût moyen total de 4 230 FCFA (ou 7,2 USD) par manuel.

⁶³⁷ Une cérémonie de lancement de la distribution des manuels avec le Chef de l'État devrait avoir lieu d'ici la rentrée prochaine (puis acheminement par les députés et les ONG partenaires).

- (ii) 130 330 manuels de français pour le collège (533 millions de FCFA⁶³⁸ ; budget 2019).
- (iii) 130 330 manuels de mathématiques pour le collège (704 millions de FCFA⁶³⁹ ; budget 2019).
- (iv) 105 000 manuels de calcul et de français pour les niveaux de CI et CP et 25 000 guides pédagogiques (310 millions de FCFA ; budget 2019).

IV.1.2 L'efficacité interne du système éducatif

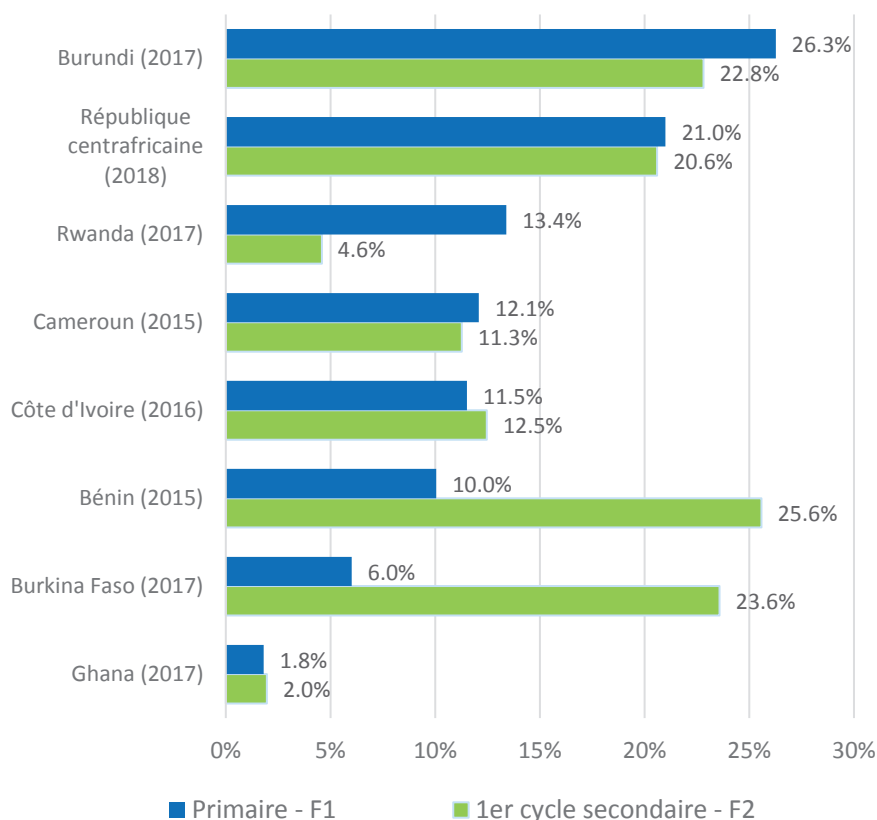
IV.1.2.1 Les taux de redoublement et d'abandon

Tableau IV-5 : Taux moyen de redoublement par cycle en RCA

	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Primaire - F1	20,2%	20,1%	21,0%
1er cycle Secondaire - F2	29,7%	27,0%	20,6%
2nd cycle Secondaire - SG	24,8%	26,5%	21,8%

Source : SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Graphique IV-1 : Taux de redoublement aux cycles primaire et secondaire (1^{er}) en Afrique subsaharienne



Source: UIS (consulté en 03/2020) & SIGE 2018-2019/PPM 2019 (RCA)

⁶³⁸ Soit un coût moyen total de 4 090 FCFA (ou 6,9 USD) par manuel.

⁶³⁹ Soit un coût moyen total de 5 402 FCFA (ou 9,2 USD) par manuel.

- Le taux de redoublement⁶⁴⁰ est très élevé en RCA, pour tous les cycles : en 2017–2018, comme les années précédentes, il est partout égal ou supérieur à 20 %⁶⁴¹. Ces taux sont bien supérieurs à ceux de la plupart des autres pays d'Afrique subsaharienne, comme cela apparaît sur le graphique ci-dessous. Les taux de redoublement pour le cycle primaire et le premier cycle du secondaire ne sont par exemple que de respectivement 1,8 % et 2,0 % au Ghana et 11,3 % et 12,1 % au Cameroun.
- Le taux d'abandon est très difficile à appréhender à partir des données administratives dans un système éducatif aussi perturbé par les récentes années de conflit que celui de la RCA. Ce taux est obtenu par la soustraction à l'unité du taux de redoublement et du taux de promotion. Son calcul repose donc sur l'hypothèse que les élèves d'un niveau donné sont soit des promus du niveau inférieur, soit des redoublants de ce même niveau. Mais, dès lors qu'une troisième catégorie d'élèves apparaît – ceux qui étaient sortis du système scolaire et y ré-entrent⁶⁴² – alors le taux d'abandon observé (calculé avec la formule précédente) est différent du taux d'abandon « réel »⁶⁴³ (voir l'Annexe technique [A.V-1](#)). Les élèves qui s'inscrivent à l'école alors qu'ils n'ont pas été scolarisés l'année précédente sont particulièrement nombreux dans un pays en situation de sortie de conflit comme la République centrafricaine ; le taux d'abandon observé à partir des données administratives n'y est donc guère informatif. En effet, ce taux est alors fortement sous-estimé et peut même devenir négatif si les réentrées sont supérieures aux abandons. Ainsi, les taux d'abandon par niveau issus de la comparaison des données du SIGE pour les années 2017–2018 et 2018–2019 varient de façon erratique de -1,5 % pour la classe de terminale à 31 % pour la classe de CM2. Les taux d'abandon, reportés dans le [Tableau VI-7](#) relatif au modèle de simulation (MS-RCA) doivent donc être interprétés comme la borne inférieure des taux d'abandon réels, lesquels sont par conséquent nécessairement très élevés⁶⁴⁴.

⁶⁴⁰ Le taux de redoublement pour un cycle est le rapport entre le nombre de redoublants dans ce cycle pour une année scolaire donnée et l'effectif de ce cycle pour l'année scolaire précédente (idem pour le [taux de redoublement par année d'études](#)). Les redoublants de l'année 2018-2019 (et les effectifs de l'année 2017-2018) permettent donc de calculer les taux de redoublement de l'année 2017-2018.

⁶⁴¹ Les taux de redoublement calculés à partir de l'enquête ENMC (probablement moins précis étant donné la qualité des données relatives à la question posée) sont de 23,1 % pour le cycle primaire, et de respectivement 14,1 % et 13,9 % pour le premier cycle et le second cycle du secondaire.

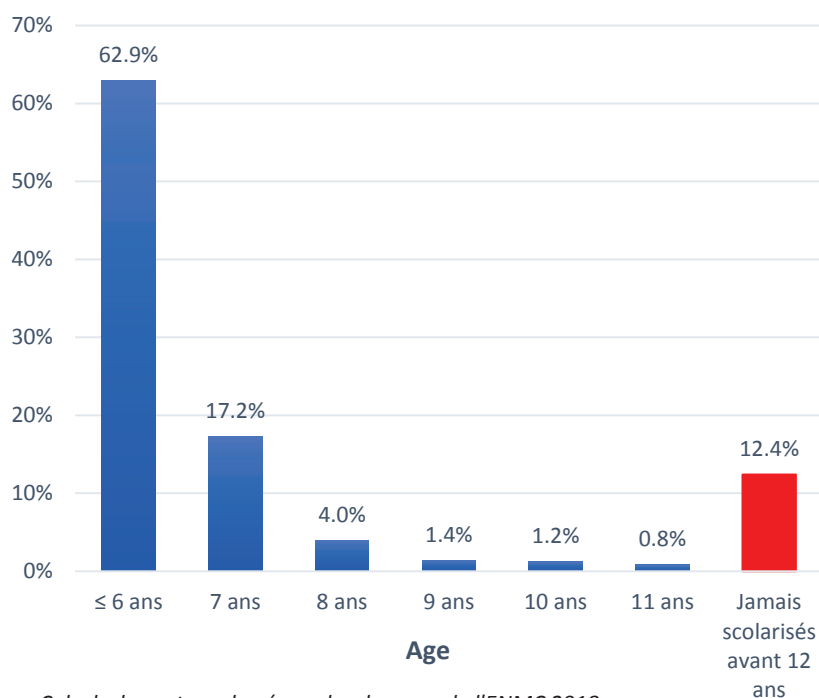
⁶⁴² C'est-à-dire les élèves qui s'inscrivent à l'école alors qu'ils n'ont pas été scolarisés l'année précédente.

⁶⁴³ Le taux d'abandon « réel » pour un niveau est la proportion des élèves qui quittent le système scolaire pendant ou à la fin de leur année de scolarisation dans ce niveau (c'est-à-dire qui ni ne redoublent, ni ne sont promus au niveau supérieur).

⁶⁴⁴ Le taux d'abandon est mieux appréhendé avec les données d'une enquête auprès des ménages. Cependant, il ne peut être calculé à partir de l'ENMC car le niveau fréquenté l'année précédant l'enquête n'est pas renseigné. Or, le calcul du taux d'abandon à un niveau scolaire donné nécessite de disposer du statut de scolarisation l'année t (poursuite des études ou abandon) et du niveau fréquenté l'année $t-1$.

IV.1.2.2 De nombreux élèves sur-âgés et des taux d'achèvement des cycles faibles

Graphique IV-2 : Âge d'entrée à l'école des enfants centrafricains de 12-14 ans



Source: Calculs des auteurs basés sur les données de l'ENMC 2018

- L'entrée retardée à l'école primaire est une inefficacité supplémentaire du système éducatif, car elle affecte la capacité d'un élève à terminer son cycle d'enseignement à temps. En conséquence, elle augmente la probabilité des élèves à décrocher du système éducatif sans pour autant acquérir les compétences de base⁶⁴⁵. Selon les données de l'ENMC 2018, ce phénomène est assez important en RCA : parmi le groupe des enfants de 12-14 ans, moins des deux tiers (63 %) sont entrés à l'école à 6 ans ou avant, et 12,4 % n'ont jamais été scolarisés avant 12 ans (et le plus souvent ne le seront jamais).

Tableau IV-6 : Âge des élèves de CM2 (grade 6) en 2018-2019

	Total	Filles	Garçons
≤11	27,1%	26,6%	27,5%
12	23,1%	22,9%	23,3%
13	18,9%	20,0%	18,1%
14	13,5%	14,0%	13,2%
15	9,5%	9,3%	9,7%
≥16	7,8%	7,3%	8,1%

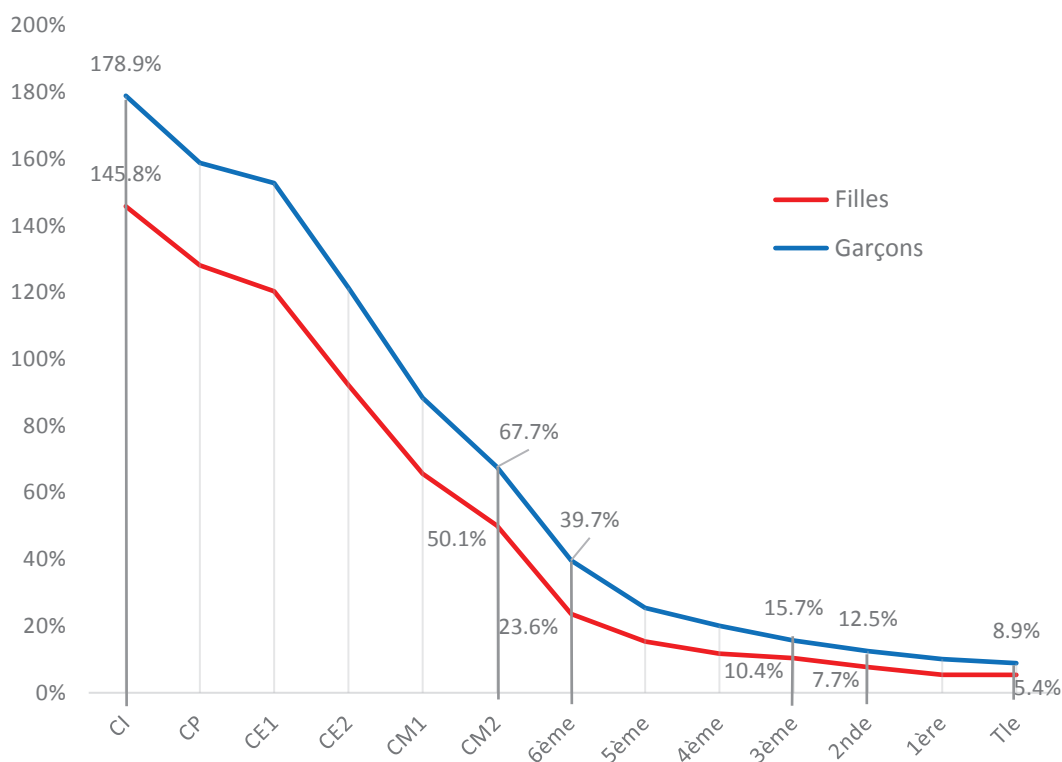
Source : SIGE 2018-2019, calculs des auteurs

- Il a déjà été montré que la proportion d'élèves sur-âgés est très élevée dans le cycle primaire ([Tableau II-1](#)) Le tableau ci-dessus détaille ce diagnostic pour les élèves de CM2 (dernier niveau du

⁶⁴⁵ « Dans toute l'Afrique subsaharienne, un retard d'inscription d'un an accroît la probabilité d'abandon de 9,2 % [grade 1 à 12], même si les estimations varient considérablement d'un pays à l'autre. » (*Les jeunes non scolarisés et déscolarisés d'Afrique subsaharienne : Politiques pour le changement*. Groupe de la BM. 2015 ; p.31).

cycle primaire) : la moitié des élèves ont au moins 13 ans (deux années de plus que l'âge théorique), et 17 % ont 15 ans ou plus. Les filles et les garçons sont à peu près autant touchés par ce retard, qui provient principalement des redoublements et des déscolarisations dues à l'insécurité.

Graphique IV-3 : Taux brut d'admission par niveau et par genre, 2018-2019



Source: SIGE 2018-2019 (numérateur) & PPM 2019 (dénominateur)

- Il a déjà été montré que les taux d'admission et d'achèvement des cycles primaire et secondaire sont faibles⁶⁴⁶ (Voir §II.1.2), illustrant que la rétention est un énorme problème au sein du système éducatif centrafricain. Le diagnostic est ici précisé en fonction du genre : des écarts importants apparaissent dès l'achèvement du cycle primaire en défaveur des filles (50 % *versus* 68 % pour les garçons) et se prolongent au cycle secondaire (taux d'achèvement du premier cycle de 15,7 % pour les garçons et 10,4 % pour les filles). L'effet combiné d'un taux d'abandon et d'un taux de redoublement parmi les plus hauts du monde explique la faiblesse des taux d'accès et d'achèvement et font du système éducatif de la République centrafricaine l'un des moins efficaces du monde. L'achèvement universel du primaire reste un défi majeur pour la RCA, étant donné que plus d'un tiers des enfants n'achèvent pas ce cycle.

IV.1.3 La qualité des apprentissages

- La scolarisation ne garantit pas l'alphabétisation, et l'alphabétisation n'est pas forcément permanente⁶⁴⁷, mais une éducation de mauvaise qualité conduit nécessairement à des taux

⁶⁴⁶ Les données de l'ENMC présentent trop de variabilité par âge pour permettre de préciser ce diagnostic, mais les données du MICS 2019 devraient le permettre.

⁶⁴⁷ En Côte d'Ivoire, par exemple, « parmi les adultes qui ont atteint la fin du primaire durant leur jeunesse, 21 % sont ou restent analphabètes » (*Plan sectoriel éducation/formation 2016-2025 ; Côte d'Ivoire* ; Avril 2017).

d'analphabétisme élevés. Ceux de la RCA (voir le §II.1.5.1(a)) illustrent la mauvaise qualité des apprentissages. Or, comme cela est clairement exposé dans le [Plan sectoriel de l'éducation/formation 2016–2025](#) de la Côte d'Ivoire, « l'analphabétisme, notamment celui des jeunes et des adultes constitue un facteur structurel d'inertie qui gêne toute dynamique pérenne de développement économique et social tant sur le plan personnel que celui du développement global du pays ».

IV.1.3.1 Les tests des acquis scolaires

- La République centrafricaine n'a que très peu de données sur le niveau d'apprentissage des élèves. L'évaluation de 2006 du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN⁶⁴⁸ (PASEC) est la dernière évaluation nationale des apprentissages du cycle primaire. La RCA fut alors le pays qui a enregistré les scores moyens les plus bas à ces tests, avec 24 sur 100 en français et 28 sur 100 en mathématiques⁶⁴⁹. La moyenne des 10 pays participant à cette évaluation⁶⁵⁰ était de 38,5 sur 100 en français et de 40,5 sur 100 en mathématiques⁶⁵¹. Le PASEC a été mené deux fois depuis 2006, en 2014 et en 2019. La RCA va participer à cette dernière évaluation avec un an de retard, en 2020.
- Afin de pallier l'absence de données récentes sur les résultats d'apprentissage en République centrafricaine, un test d'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (*Early Grade Reading Assessment* ou EGRA) a été réalisé auprès d'élèves d'écoles publiques et privées de l'inspection académique de Bangui (IAB) du cours préparatoire (CP), et du cours élémentaire 1^{ère} (CE1) et 2^{ème} année (CE2), soit les grades 2, 3 et 4 du cycle primaire, à la fin de l'année scolaire 2018–2019. Les résultats les plus marquants de ces tests sont présentés dans cette section tandis que des informations sur l'enquête et des résultats détaillés sont reportés dans l'[Annexe VI](#).

Tableau IV-7 : Capacités en lecture des élèves de l'inspection académique de Bangui (mots correctement lus en une minute)

	Mots isolés ⁽¹⁾		Mots en contexte ⁽²⁾	
	% score nul	score moyen	% score nul	score moyen
CP	57%	7	58%	8
CE1	41%	11	50%	18
CE2	20%	23	24%	33

Source : EGRA-RCA 2019, calculs des auteurs

(1) Score maximum = 50 / (2) Score maximum = 34 (CP) ou 62 (CE)

- Le niveau moyen des apprentissages en lecture des élèves de l'IAB révélé par ce test EGRA est très faible. Respectivement 57 %, 41 % et 20 % des élèves de CP, CE1 et CE2 de l'IAB ne sont pas capables de lire un seul mot familier en une minute parmi une liste de 50 mots (isolés). Les résultats ne sont pas meilleurs lorsque les mots sont présentés en contexte (lecture d'un texte simple de 62 mots). En outre, les nombres moyens de mots lus sont très faibles : les élèves de CE1 ne réussissent

⁶⁴⁸ Conférence des ministres de l'éducation des Etats et Gouvernements de la Francophonie

⁶⁴⁹ Un élève avec un score compris entre 0 et 24 sur 100 est considéré comme étant en situation d'échec scolaire. Le seuil minimal de performance de 40 sur 100 est considéré comme le niveau définissant la possession d'une connaissance de base (lecture, écriture, comptage).

⁶⁵⁰ La Mauritanie a participé à l'étude mais n'est pas incluse dans les calculs car les tests ont été administrés en français, alors que sa langue principale d'enseignement est l'arabe.

⁶⁵¹ Banque mondiale. 2008. Le système éducatif centrafricain : Contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté. Document de travail 144. Washington : Banque mondiale

à lire en une minute que, respectivement, 11 (sur 50) et 18 (sur 62) mots familiers, isolés ou en contexte⁶⁵².

- Ce test EGRA a été réalisé uniquement dans l'inspection académique de Bangui⁶⁵³ ; ses résultats sont donc seulement représentatifs pour cette région. Mais, comme la région de Bangui est moins défavorisée que le reste de la RCA selon tous les indicateurs socio-économiques et éducatifs⁶⁵⁴, alors le niveau des résultats d'apprentissage dans l'IAB doit être considéré comme une borne supérieure du niveau dans les autres régions. Les résultats d'apprentissage sont presque sûrement très nettement plus faibles pour l'ensemble de la RCA qu'ils ne le sont pour l'IAB.

IV.1.3.2 Les taux de réussite aux examens nationaux

- Les taux de réussite aux examens nationaux ne sont pas un bon indicateur de l'évolution du niveau des élèves parce que ces tests ne sont pas standardisés, et les résultats peuvent varier énormément d'une année à l'autre. Toutefois, le taux très bas de réussite au baccalauréat signale que les quelques élèves qui arrivent jusqu'en terminale ont un niveau faible. En outre, la forte variation du taux de réussite au baccalauréat d'une année à l'autre suggère que le système d'examens est peu efficace.

Tableau IV-8 : Taux de réussite au baccalauréat en 2019, par série

	– 2017 –			– 2018 –			– 2019 –		
	Candidats	Bacheliers	Taux de réussite	Candidats	Bacheliers	Taux de réussite	Candidats	Bacheliers	Taux de réussite
A (littéraire)	8 459	1 070	13%	8 118	1 256	15%	8 715	2 139	25%
B (économie)	5 890	605	10%	8 011	884	11%	7 226	2 098	29%
C & D (sciences)	2 888	319	11%	3 255	486	15%	3 160	565	18%
Tech. industrielle	415	21	5%	499	78	16%	613	150	24%
Tech. commerciale	1 353	71	5%	1 622	364	22%	1 792	446	25%
Bac professionnel	121	12	10%	83	16	19%	24	24	100%
Total	19 126	2 098	11%	21 588	3 084	14%	21 530	5 422	25%

- Le taux de réussite au baccalauréat, l'examen qui sanctionne la fin du second cycle du secondaire et permet d'entrer dans l'enseignement supérieur, reste très faible, bien qu'il ait plus que doublé entre 2017 et 2019, de 11 % à 25 %. Ces taux de réussite semblent indiquer que le niveau des élèves qui parviennent en terminale est en moyenne insuffisant, quelle que soit la série. Il faut noter qu'il y a eu en 2019 près de 2 fois plus de candidats au baccalauréat qu'il n'y avait d'élèves inscrits dans les classes de terminale (21 530 *versus* 11 342 ; voir le [Tableau IV-3](#)). Ce phénomène s'observe pour toutes les séries non professionnelles⁶⁵⁵ (rapports de respectivement 1,8 ; 2,1 et 1,6

⁶⁵² A titre de comparaison, lors d'un [test EGRA réalisé en 2012](#) (en langue Kirundi), les élèves burundais ont lu en moyenne, respectivement, 14 et 23 mots familiers isolés en CP et en CE1 (soit le double des élèves centrafricains).

⁶⁵³ La décision de réaliser ce test EGRA a été prise peu après le démarrage des travaux pour le Plan sectoriel de l'éducation de la République centrafricaine (fin avril / début mai 2019). Le test devait nécessairement être réalisé avant mi-juin 2019, date à laquelle les cours s'arrêtent afin que les élèves passent les examens de fin d'année. En raison de ce calendrier très contraint et des conditions sécuritaires précaires en RCA, le test ne couvre que l'inspection académique de Bangui (IAB).

⁶⁵⁴ La proportion de maîtres-parents est par exemple dix fois plus faible à Bangui que dans le reste de la RCA (en outre, leur niveau d'éducation est bien plus élevé).

⁶⁵⁵ A l'inverse, il y avait en 2019 seulement 24 candidats à un baccalauréat professionnel pour 76 élèves inscrits en terminale professionnelle.

pour les séries A, B, et C et D). Il s'explique seulement pour partie par un nombre élevé de candidats libres, « vrais »⁶⁵⁶ ou « faux »⁶⁵⁷ (6 357 en 2019 ; soit 30 % des candidats).

Tableau IV-9 : Taux de réussite pour le CEF1, par IA

	— 2018 —			— 2019 —		
	Effectifs	Admis	Taux de réussite	Effectifs	Admis	Taux de réussite
Bangui (IAB)	10 658	8 969	84%	15 425	13 609	88%
Centre (IAC)	2 851	2 527	89%	3 119	2 712	87%
Centre Est (IACE)	2 925	2 375	81%	3 504	2 837	81%
Centre sud (IACS)	12 554	9 810	78%	12 656	10 914	86%
Nord (IAN)	9 878	7 985	81%	8 052	6 573	82%
Nord Est (IANE)	1 743	1 366	78%	1 743	1 366	78%
Ouest (IAO)	8 290	6 575	79%	7 504	6 097	81%
Sud Est (IASE)	2 035	1 898	93%	2 635	2 298	87%
Total	50 934	41 505	81%	54 638	46 406	85%

Source: Calculs basés sur les données du MEPS (11/2019)

Tableau IV-10 : Taux de réussite pour le concours d'entrée en 6^e, par IA

	— 2018 —			— 2019 —		
	Effectifs	Admis	Taux de réussite	Effectifs	Admis	Taux de réussite
Bangui (IAB)	18 934	4 028	21%	19 312	5 668	29%
Centre (IAC)	4 431	1 493	34%	4 417	1 501	34%
Centre Est (IACE)	3 187	985	31%	3 467	1 978	57%
Centre sud (IACS)	13 968	4 402	32%	12 826	4 423	34%
Nord (IAN)	10 475	4 175	40%	8 917	4 776	54%
Nord Est (IANE)	689	229	33%	1 808	831	46%
Ouest (IAO)	8 681	3 130	36%	9 811	3 718	38%
Sud Est (IASE)	3 285	1 009	31%	3 180	1 903	60%
Total	63 650	19 451	31%	63 738	24 685	39%

Source: Calculs basés sur les données du MEPS (11/2019)

- La fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d'Études du Fondamental⁶⁵⁸ (CEF1). Ce diplôme atteste de l'acquisition des connaissances de base mais il ne permet pas l'accès au premier cycle du secondaire (F2). Cet accès est conditionné par le concours d'entrée en sixième⁶⁵⁹. Le taux de réussite au CEF1 varie peu selon les inspections académiques (IA), de 78 % (IANE) à 88 % (IAB) en 2018–2019, tandis que celui du concours d'entrée en sixième varie du simple au double, de 29 %

⁶⁵⁶ Des candidats qui n'étaient pas scolarisés en terminale l'année où ils ont passé le bac.

⁶⁵⁷ Il a été signalé lors d'entretiens pour la préparation du PSE que certaines directions d'établissement faussent la collecte des données du SIGE en ne déclarant pas toutes les classes ou élèves. Ce serait souvent le cas dans l'académie de Bangui : des classes « fantômes » ne seraient pas déclarées par les directions afin de pouvoir en conserver la totalité des frais d'inscription. Les élèves de ces classes pourraient ensuite être de « faux candidats libres » au baccalauréat.

⁶⁵⁸ Le CEF1 est un examen national préparé à Bangui mais corrigé dans les inspections académiques. Cet examen comporte 10 matières et est organisé deux jours après le concours d'entrée en sixième.

⁶⁵⁹ Ce concours est organisé par les proviseurs de lycée dans des écoles sélectionnées pour la tenue des examens. Les professeurs du secondaire corrigent les examens au niveau de l'inspection académique. Le concours d'entrée en sixième comporte seulement quatre tests (matières).

(IAB) à 60 % (IASE) en 2018–2019. Ce dernier taux varie aussi beaucoup d'une année à l'autre (31 % pour l'IASE en 2017–2018). Dans tous les cas, le taux de réussite au concours d'entrée en sixième est beaucoup plus faible que celui du CEF1 (39 % *versus* 85 % en 2018–2019 ; 31 % *versus* 81 % en 2017–2018). La faible capacité d'accueil des établissements d'enseignement secondaire amène probablement à effectuer une sélection plus drastique des élèves lors du concours d'entrée en sixième⁶⁶⁰.

Tableau IV-11 : Taux de réussite pour le BC, par IA

	— 2018 —			— 2019 —		
	Effectifs	Admis	Taux de réussite	Effectifs	Admis	Taux de réussite
Bangui (IAB)	10 184	5 203	51%	10 035	6 074	61%
Centre (IAC)	661	573	87%	737	664	90%
Centre Est (IACE)	3 575	3 125	87%	1 066	865	81%
Centre sud (IACS)	4 569	3 058	67%	4 586	3 184	69%
Nord (IAN)	1 425	1 235	87%	1 621	1 406	87%
Nord Est (IANE)	340	300	88%	368	300	82%
Ouest (IAO)	2 250	1 741	77%	2 342	1 988	85%
Sud Est (IASE)	985	789	80%	1 257	1 063	85%
Total	23 989	16 024	67%	22 012	15 504	70%

Source: Calculs basés sur les données du MEPS (11/2019)

- Le diplôme national du Brevet des Collège (BC) évalue les connaissances et les compétences acquises à la fin du premier cycle du secondaire (F2). Les épreuves du BC sont communes à tous les candidats d'une même IA, et elles couvrent le français, les mathématiques l'anglais, l'histoire-géographie, l'éducation physique et sportive, les sciences physiques et les sciences de la vie et de la terre. Comme pour le concours d'entrée en 6^{ème}, le taux de réussite du BC varie assez fortement d'une académie à l'autre et il est, étonnamment, plus faible pour l'IAB : 61 % *versus* 70 % pour la moyenne nationale en 2019 (90 % pour l'IAC).

IV.2 Réformer, enrichir, et développer des curricula

IV.2.1 Introduire l'enseignement en langue sango au cycle primaire

IV.2.1.1 Les avantages de l'enseignement dans la langue vernaculaire

- Une loi de 1997⁶⁶¹ stipule que « le sango et le français sont les deux langues d'enseignement. L'enseignement du et en sango sera introduit dans le curriculum de l'école primaire dans l'an 2000 ». Malgré cette loi, le français reste la seule langue d'enseignement dans presque toute la RCA, ce qui va à l'encontre des enseignements de la littérature académique. N. Dutcher⁶⁶², par exemple, a fait valoir qu'« on ne saurait trop insister sur l'importance de l'utilisation de la langue maternelle de l'enfant à l'école ». Elle a aussi relevé le paradoxe que les enfants apprennent mieux dans une langue qu'ils connaissent mais que la communauté internationale et de nombreux pays

⁶⁶⁰ Voir *United Nations Children's Fund (UNICEF), IIPE-Pôle de Dakar – UNESCO. 2018. Analyse du secteur de l'éducation de la République centrafricaine. Pour une politique de reconstruction du système éducatif*, section 3.3.1

⁶⁶¹ Loi N° 97.014, article 42.

⁶⁶² Dutcher, N. 2004. "Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies". Washington DC: Center for Applied Linguistics, p.19.

sont réticents à reconnaître ce fait et à le prendre en compte dans leurs actions et leurs politiques éducatives. J. Cummins⁶⁶³ a démontré que les connaissances acquises en apprenant à lire dans la langue maternelle sont en grande partie transférables à l'acquisition de compétences dans une seconde langue. En outre, le fait de commencer trop tôt à utiliser une seconde langue comme langue d'enseignement empêche l'émergence des compétences et des structures linguistiques sous-jacentes nécessaires à l'acquisition réussie de cette langue au fil du temps. Il note que même lorsque les enfants acquièrent un « vocabulaire social » simple, cela peut masquer des difficultés persistantes à apprendre dans la seconde langue.

- L'Afrique subsaharienne est la seule région du monde où la plupart des élèves étudient à l'école dans une langue qui n'est pas parlée à leur domicile. Dans ces conditions, il n'est guère surprenant que ce soit aussi la région avec le plus faible taux de rendement scolaire. Depuis plusieurs années, des expérimentations ont été menées sur le continent pour tester la possibilité d'utiliser des langues nationales à l'école primaire, au moins dans les premières années. Au Mali, par exemple, presque 20% des élèves ont suivi un programme appelé « pédagogie convergente » dans lequel ils utilisaient la langue bambara ou d'autres langues nationales dans les premières années du cycle primaire, avec une transition vers le français comme langue d'enseignement en quatrième année. L'évaluation du programme a montré que ces élèves avaient atteint un meilleur niveau scolaire, y compris en français, que ceux qui avaient suivi une formation seulement en français⁶⁶⁴. Au Sénégal, plusieurs initiatives pour l'enseignement en langues nationales ont été lancées⁶⁶⁵, dont celle de l'ONG ARED qui a travaillé étroitement avec le gouvernement pour expérimenter une approche considérée comme parmi les meilleures du continent et qui a permis le développement de grande expertise par les facilitateurs sénégalais.
- La RCA se distingue de la plupart des autres pays d'Afrique subsaharienne par l'utilisation quasi-généralisée d'une langue vernaculaire nationale, le sango (voir §1.5.3), ce qui faciliterait grandement l'enseignement en langue nationale. Le Ministère a déjà pris un arrêté pour autoriser une expérimentation de l'utilisation du sango comme langue d'enseignement. L'INRAP est chargé d'élaborer les documents pédagogiques nécessaires et vient de mettre en place un groupe de travail pour l'enseignement en sango⁶⁶⁶, auquel participe l'ONG Siriri. Celle-ci a acquis, depuis 2015, de l'expérience dans l'enseignement en sango dans des écoles de deux préfectures de l'ouest du pays⁶⁶⁷. Leur [programme « Apprendre en jouant en RCA »](#) est destiné à développer les capacités en lecture, écriture et calcul des élèves du primaire⁶⁶⁸. Il « repose sur l'apprentissage en sango pour faciliter l'appropriation de la matière enseignée » pendant deux ans, avant de passer à un enseignement en français en troisième année. Une évaluation réalisée en 2018 par l'ONG à partir de tests écrits a confirmé que l'enseignement dans la langue maternelle permet aux enfants d'apprendre à lire et à écrire beaucoup plus rapidement par rapport aux enfants qui n'utilisent que

⁶⁶³ Cummins, J. 1981. "Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series". Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

⁶⁶⁴ Traoré, Samba. 2001. « La Pédagogie Convergente : Son Expérimentation au Mali et son Impact sur le Système Éducatif », International Bureau of Education, Geneva (Switzerland). IBE-6, p26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468191.pdf>

⁶⁶⁵ Voir par exemple [cette évaluation base sur un test EGRA](#) et [cette synthèse de trois évaluations](#) menées par la Banque mondiale.

⁶⁶⁶ Ce groupe de travail inclut des conseillers pédagogiques de l'Unité Sango de l'INRAP et des spécialistes de l'Institut des Langues Appliquées.

⁶⁶⁷ « Depuis 2015, la formation pour les enseignants a lieu à Bozoum et depuis 2018 aussi à Bouar. 461 enseignants ont reçu une ou plusieurs formations. Les participants à la formation sont issus d'environ 140 écoles. L'objectif de la formation est d'initier les enseignants au programme et au travail avec les outils didactiques qui leur sont fournis. » (Note de l'ONG Siriri).

⁶⁶⁸ « La clé du programme repose sur deux points fondamentaux : la promotion de l'enseignement en sango dans les classes de CI et CP, et les cinq principes pédagogiques (démonstration, pratique, coopération, réflexion, évaluation). En 2015, un syllabaire en Sango et un jeu de lettres ont été créés et des fresques didactiques ont été réalisées sur les murs des classes. En 2017, un livre de lecture en sango a été publié, suivi par un guide pédagogique créé l'année suivante à titre expérimental. En 2019, les enseignants travaillent avec de nouveaux guides pédagogiques révisés (un pour les mathématiques et l'autre pour la lecture et l'écriture) » (Note de l'ONG Siriri).

le français dans les premières années⁶⁶⁹. Le passage au français en troisième année ne pose pas de problème⁶⁷⁰, car « il s'agit essentiellement d'appliquer la logique et les règles préalablement comprises en sango ».

IV.2.1.2 Expérimentation et stratégie de développement de l'enseignement en sango

- La période de mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation représente une fenêtre d'opportunité pour prendre des initiatives telles que l'expérimentation de l'enseignement en sango. Cette initiative doit être coordonnée avec d'autres innovations pédagogiques, décrites plus loin, telles que les méthodes structurées (leçons scriptées), l'accroissement du temps scolaire effectif, le renforcement des capacités d'évaluation des acquis, et le développement de livres nivelés pour les premières années. Cette série d'innovations pédagogiques pourrait permettre à la RCA d'obtenir de bons résultats dans le domaine de l'éducation malgré le défi de départ du manque de ressources financières et humaines, et de devenir alors un exemple à suivre dans le secteur éducatif.
- Les principaux éléments de la stratégie d'introduction de l'enseignement en sango au cycle primaire qui doivent être développés sont les suivants :
 - (i) Une campagne de sensibilisation auprès de tous les acteurs du système éducatif, dont les parents et les communautés, devra être menée afin d'obtenir un large consensus national pour l'utilisation de la langue sango dans les premières années du cycle primaire.
 - (ii) Un nouveau curriculum et le matériel pédagogique associé (les guides méthodologiques, les livres de lecture, les manuels scolaires, etc.) devront être développés. Il ne serait pas suffisant de traduire le curriculum français existant car (a) les élèves apprendront beaucoup plus rapidement en sango⁶⁷¹ ; et (b) le curriculum doit être adapté à la langue d'enseignement. Le développement du nouveau curriculum impliquera de prendre des décisions quant au modèle d'enseignement à suivre. Il est généralement conseillé de commencer par un programme dont à peu près 80 % se fait en langue nationale et 20 % en français (surtout à l'oral, avec des chansons, etc.). La transition vers l'utilisation plus intense du français s'effectue alors à l'approche de la fin du cycle Fondamental 1⁶⁷². Il est également conseillé d'introduire le programme année par année, en commençant avec la première année, et en avançant avec cette cohorte chaque année⁶⁷³.
 - (iii) La formation des formateurs et encadreurs et celle des enseignants devra porter sur deux points essentiels : (a) le renforcement des capacités écrites et orales des enseignants dans l'utilisation du sango, accompagné d'une sensibilisation quant à l'importance d'utiliser cette langue, et (b) une formation à l'utilisation du matériel et des méthodologies pour apprendre aux enfants à lire.
 - (iv) Un calendrier pour l'expérimentation, le développement et la généralisation de l'enseignement en sango (succession et organisation des étapes décrites dans les points précédents) devra être élaboré par le MEPS et un cadre de suivi-évaluation qui permettra de guider le développement de cette initiative et de lui apporter d'inévitables correctifs devra être mis en place. Il sera important, après avoir sélectionné un groupe d'écoles qui bénéficieront de l'enseignement en sango, de suivre les résultats des élèves de ces écoles et de les comparer avec ceux des élèves qui continuent de suivre un enseignement seulement en français. Le programme actuellement

⁶⁶⁹ « Environ 20 000 élèves ont été formés avec cette méthode, avec le résultat apparent que 90 % des élèves de la première année savent lire avant la fin de l'année scolaire. » (Note de l'ONG Siriri).

⁶⁷⁰ Selon l'ONG, les élèves obtiendraient de bien meilleurs résultats en français, dès la troisième année, que les enfants qui n'ont appris qu'en français depuis le début du primaire.

⁶⁷¹ L'expérience du Mali précédemment évoquée est assez remarquable : lors de la première année de mise en œuvre du curriculum traduit du français, les enfants l'ont achevé en seulement quelques mois.

⁶⁷² Des études sur l'enseignement en sango, sur la meilleure transition possible vers le français, devront être menées.

⁶⁷³ CI lors de la première année du programme, puis CI et CP en seconde année, etc.

mis en œuvre par l'ONG Siriri pourra faire l'objet d'une évaluation rigoureuse et servir de base à un futur programme national d'enseignement en sango.

- L'introduction de l'enseignement dans la langue vernaculaire du pays lors des premières années du cycle primaire doit se faire en fonction de l'objectif premier d'améliorer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par les enfants. Aussi, le sango qui sera utilisé comme langue d'enseignement doit être celui qui est compris et accessible au plus grand nombre⁶⁷⁴. Un effet secondaire de l'enseignement en sango sera de promouvoir et diffuser une langue vraiment commune à l'ensemble des centrafricains (un sango unifié). Il sera donc possible, dans un second temps, d'introduire progressivement des variations dans la langue pour progresser vers le sango académique.

IV.2.2 Réformer et enrichir les curricula

- Les curricula actuellement en vigueur sont ceux de 2009. Ils ne reflètent donc pas les changements qui ont eu lieu au cours de la dernière décennie. Il conviendrait de les adapter à la situation de sortie de conflit du pays en y ajoutant ou en renforçant l'éducation à la paix⁶⁷⁵ et à la citoyenneté. Celle-ci doit nécessairement inclure l'éducation aux droits humains, l'instruction civique, l'histoire des religions, l'éducation à l'interculturalité et à l'équité.
- Ces éléments devraient être intégrés dans les matières classiques (matières d'accueil) pour ne pas surcharger le programme. La réforme des curricula doit aussi permettre d'introduire ou renforcer :
 - (i) L'apprentissage des technologies de l'information et de la communication (TIC) ; cet apprentissage devrait commencer par les enseignants et se poursuivre avec les élèves ;
 - (ii) L'éducation à l'urgence et à la sécurité ;
 - (iii) L'éducation sexuelle et à la parité des genres⁶⁷⁶ ;
 - (iv) L'entrepreneuriat (dans les curricula de formation technique et professionnelle).

IV.2.3 Développer une politique des manuels scolaires et du livre

- Même dans un monde de plus en plus influencé par les médias électroniques, le livre constitue toujours un outil essentiel pour l'indépendance de l'individu et pour le développement des sociétés. Les manuels scolaires sont des auxiliaires pédagogiques qui peuvent avoir un impact positif sur les rendements scolaires s'ils sont bien conçus et utilisés. Dans un contexte éducatif comme celui de la RCA, ils pourraient aider à pallier les difficultés d'accès à d'autres sources d'information comme les journaux et les périodiques et le manque d'une formation adéquate des enseignants. Rappelons cependant que le manuel scolaire ne doit pas être appréhendé comme un produit fini mais comme un élément d'un processus. Pour qu'il arrive dans l'école, et qu'il soit utilisé, toute une chaîne d'activités doit être organisée et bien articulée. Les éléments essentiels de cette chaîne sont les suivants : (i) le développement du contenu des livres sur la base d'un curriculum mis à jour ; (ii) l'édition du livre suivant les règles internationales de passation des marchés ; (iii) l'impression des livres en lots, après avoir décidé des ratios élèves/manuel ; (iv) l'emballage et la distribution ; et (v) l'utilisation efficace des livres pour renforcer l'enseignement et l'apprentissage.
- Les investissements dans les manuels scolaires doivent donc être envisagés plutôt pour le moyen terme que pour le court terme car (i) l'impact des manuels scolaires sur les apprentissages des

⁶⁷⁴ Une étude sur les variations du sango (sango littéraire ; sango académique) sera utile et nécessaire.

⁶⁷⁵ Selon l'INRAP un module d'éducation à la paix a été élaboré en 2014 avec l'appui de l'ONG Plan International. Ce module a été utilisé par l'UNICEF pour les formations continues (ponctuelles) des maîtres-parents et des moniteurs. Dans le cadre du PUSEB, ce module de l'éducation à la paix est également inclus dans les formations continues des enseignants.

⁶⁷⁶ Des modules ont déjà été élaborés par l'INRAP.

élèves issus de familles défavorisées est contesté par la littérature académique⁶⁷⁷ ; et (ii) les méthodes d'acheminement et de gestion des stocks de manuels scolaires doivent être préalablement évaluées et, le cas échéant, réformées. En outre, l'introduction du sango dans les premières années du primaire (§IV.2.1) et le développement de l'enseignement explicite (§IV.3.2.1) devraient permettre d'accélérer nettement le rythme des apprentissages par rapport à la situation actuelle. Pendant cette période de transition, il est préférable : (i) de commencer par produire des fiches pédagogiques, de concert avec les enseignants et d'autres acteurs de terrain de la RCA, puis (ii) d'investir à nouveau dans des manuels scolaires lorsque les curricula et les rythmes d'apprentissage seront stabilisés.

- Pendant cette période de transition, il sera également important de développer une *politique nationale du livre et des manuels scolaires*. Un objectif de cette politique sera de doter chaque élève d'un nombre suffisant de manuels pour les disciplines fondamentales (lecture, mathématiques, sciences), en fonction des priorités d'enseignement. À cette fin, des ratios élèves/manuel devront être fixés pour chaque niveau scolaire ; ces ratios nationaux devraient conduire à l'élimination des inégalités entre les régions. Notons que ces objectifs ne pourront être atteints que si les coûts unitaires des manuels sont drastiquement revus à la baisse. La politique des manuels scolaires ne pourra pas être soutenable si le coût unitaire des manuels reste très nettement supérieur aux standards internationaux⁶⁷⁸ ; elle devra donc inclure une étude de coûts et des préconisations pour les réduire. Enfin, la politique nationale du livre doit prévoir de (i) mettre en place et équiper des bibliothèques scolaires dans les établissements des cycles primaire et secondaire ; (ii) développer et mettre à la disposition des élèves des livres destinés à renforcer les capacités de lecture. Lors de la première année du cycle Fondamental 1, par exemple, chaque élève devrait avoir accès à des séries de livres de lecture nivelés, c'est-à-dire gradués par niveaux d'acquisition de l'apprentissage de la lecture, avec d'abord un vocabulaire simple puis l'introduction d'une plus grande richesse lexicale, pour permettre aux élèves de développer progressivement leurs compétences.
- Dans le cadre du projet PAPT, « un dispositif technique innovant de formation des enseignants a été mis en place de manière progressive avec l'aide de liseuses numériques »⁶⁷⁹. Des bibliothèques numériques ont également été mises en place dans l'ensemble des 10 CPR du pays. Le MEPS prévoit de mener une évaluation afin de mesurer l'impact de cette intervention dans le pays. Celle-ci devrait être confiée à un spécialiste de l'information et de la communication de l'UNESCO ; elle devrait fournir des informations sur la meilleure méthode pour introduire ces liseuses auprès des personnels enseignants.

⁶⁷⁷ Voir P. Glewwe, [M. Kremer et S. Moulin](#) (2009) et [M. Kuecken et M-A. Valfort](#) (2013). Dans ces deux études, un impact positif des manuels scolaire a été identifié seulement pour le sous-groupe des élèves issus des familles avec le statut socio-économique le plus élevé. P. Glewwe et alii suggèrent que ce résultat pourrait s'expliquer par le bénéfice que seuls ces élèves peuvent tirer des curricula et manuels kenyans qui accordent une large place à la langue anglaise (qui n'est le plus souvent que la troisième langue des autres élèves).

⁶⁷⁸ Le coût unitaire des manuels récemment acquis était compris entre 4 000 et 5 500 FCFA (7 à 9 USD), non compris leur distribution (§IV.1.1.3). Dans les projets de USAID ou de la Banque mondiale (Mozambique, Libéria, Mali, Kenya, etc.), le coût unitaire (distribution comprise) était toujours inférieur à 1,5 USD, souvent proche d'1 USD.

⁶⁷⁹ République Centrafricaine, Ministère de l'enseignement primaire, secondaire, technique et de l'alphabétisation, UNICEF pour le Cluster Education et en collaboration avec le Groupe Local de l'Education. 2018. Programme d'appui au plan de transition du système éducatif centrafricain (PAPT). Juin 2018. (p.28).

« La liseuse a été introduite depuis 2015 mais n'a pu atteindre les régions éloignées et touchées par la crise actuelle. Elle fonctionne sans connexion internet et contient notamment un millier de fiches pédagogiques récapitulant toutes les leçons du niveau F1 dans toutes les matières, réalisées et validées par l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique (INRAP) pour pouvoir s'en servir de guide pédagogique. Grâce à un partenariat entre le MEPSTA, Expertise France, Bibliothèques sans Frontières, l'Alliance française de Bangui et l'UNICEF, la liseuse numérique devient un outil pour assurer non seulement l'apprentissage mais permet également aux enseignants d'améliorer leurs pratiques de classe en dépit des effectifs pléthoriques dans des contextes d'urgence. Dans le cadre de cette proposition, l'INRAP a souhaité que le test soit d'abord fait de la mise à disposition de ces liseuses auprès de tous les formateurs d'enseignants du pays, ainsi qu'auprès des directeurs d'écoles de toutes les écoles couvertes par le projet, en coopération avec les inspections d'académies. Enfin des formations sur l'utilisation des liseuses et l'installation de bibliothèque numérique se feront au niveau des CPR. »

IV.2.4 Relancer les filières scientifiques et techniques de l'enseignement secondaire et supérieur

- Le nombre de diplômés des filières scientifiques du secondaire et du supérieur est insuffisant ([Tableau IV-8](#) et [Tableau II-23](#)) et il en est donc de même pour le nombre d'enseignants dans ces disciplines (peu de candidats à l'ENS dans ces filières ; §III.1.1.2). Cette pénurie d'enseignants de mathématiques et de sciences limite l'offre de filières scientifiques dans les lycées ; la plupart des établissements de province n'en offrent pas⁶⁸⁰ (§II.1.3.2(b)). D'où le faible nombre de diplômés dans ces filières. Il paraît donc nécessaire de concevoir un plan de relance des filières scientifiques afin de rompre ce cercle vicieux.
- La nécessité d'un tel plan de relance a été unanimement reconnue lors des ateliers de préparation du PSE ; les mesures suivantes ont été proposées :
 - (i) À court terme, pour disposer d'enseignants de mathématiques et de sciences, il faudrait « récupérer » et former comme enseignants des élèves qui ont échoué à (a) un baccalauréat scientifique ou technique ; (b) à une licence scientifique ou technique⁶⁸¹. Grâce à une année de rattrapage et l'obtention du diplôme auquel ils avaient échoué, cette seconde chance permettrait aux premiers de devenir professeurs de collège ou professeurs polyvalents du secondaire-option sciences⁶⁸² (§III.2.1.2), et aux seconds de devenir professeurs de lycée. Ces nouveaux enseignants devraient signer un engagement quinquennal – comme tous les nouveaux enseignants (§III.4.1). Cette filière de recrutement a déjà existé par le passé à l'ENS pour les élèves qui échouaient au baccalauréat scientifique.
 - (ii) Le ciblage des bourses pour les étudiants de l'enseignement supérieur vers les filières scientifiques et techniques devrait être renforcé. Ces filières sont déjà prioritaires, c'est-à-dire qu'une bourse peut y être accordée dès la première année d'étude dans l'enseignement supérieur⁶⁸³. Cependant, certains critères portant sur le mérite (le nombre de candidature au baccalauréat⁶⁸⁴ ; le critère d'âge⁶⁸⁵) pour l'attribution de ces bourses conduisent à limiter le nombre de boursiers dans ces filières (voir §II.1.6.3(b)). Il faudrait donc les assouplir, au moins à court terme, pour permettre à un plus grand nombre d'étudiants de ces filières d'en bénéficier.
 - (iii) Des bourses pourraient aussi être offertes à certains élèves qui s'engagent dans les filières scientifiques et techniques du secondaire, sous condition de revenu et en privilégiant les filles.
 - (iv) La formation scientifique reçue par les élèves-enseignants pour le cycle primaire dans les CPR/CPFE et les ENF doit être renforcée afin de rehausser le niveau de l'enseignement scientifique dans ce cycle. Les curricula des disciplines scientifiques doivent être revus, rendus plus attractifs pour les élèves et plus opérationnels pour les enseignants (adaptés aux ressources dont ils disposent).
- Notons enfin que la création du statut de professeur polyvalent du secondaire (§III.2.1.2), ouvert aux enseignants vacataires du secondaire et aux instituteurs, sera un moyen de recruter et former des enseignants en sciences pour le Fondamental 2.

⁶⁸⁰ Même des lycées de Bangui, tel le lycée de Miskine (environ 9 000 élèves en 2019-2020) n'offre aucune série scientifique.

⁶⁸¹ Il y a actuellement une forte déperdition des élèves de terminale scientifique (en 2018-2019, sur 825 candidats au baccalauréat série D au lycée Boganda, 728 ont échoué) et des filières scientifiques de l'Université de Bangui.

⁶⁸² En fonction des résultats obtenus lors des examens finaux.

⁶⁸³ Contrairement aux filières non prioritaires où les bourses sont accordées seulement à partir de la seconde année d'étude.

⁶⁸⁴ Un étudiant ne doit pas avoir passé le baccalauréat plus de deux fois pour pouvoir obtenir une bourse dans une filière prioritaire en première année. Or le taux de réussite aux baccalauréats scientifiques est très faible ([Tableau IV-8](#)).

⁶⁸⁵ Ainsi, une exemption de condition d'âge pour entrer à l'ENS en série scientifique serait une mesure qui permettrait d'accroître le nombre de candidats étant donné la forte proportion des élèves très sur-âgés.

IV.2.5 Élaborer des programmes d'enseignement adaptés et un cadre d'assurance-qualité pour l'enseignement préscolaire

- Tant les financements que les ressources humaines disponibles pour développer le secteur préscolaire sont limités. Il est donc nécessaire, comme pour tous les autres sous-secteurs, de trouver un compromis entre l'élargissement de l'accès à ce niveau d'enseignement et l'amélioration de sa qualité. D'un côté, « *s'il n'offre pas un enseignement de qualité suffisante, un programme préprimaire présente un intérêt limité pour un enfant* » (MPA, 2019). D'un autre côté, fixer des normes de qualité trop élevées dès le début du développement du sous-secteur en bloquerait l'expansion.
- Les compétences et le nombre d'enseignants sont des facteurs essentiels et nécessaires pour avoir un enseignement préscolaire de qualité (§III.3.4), mais ils ne sont pas suffisants. Des programmes adaptés à l'enseignement préscolaire doivent être conçus⁶⁸⁶ et un cadre solide d'assurance-qualité (normes, évaluations, inspections) doit être mis en œuvre. À cette fin l'UNICEF recommande de « *réserver 25 % des dépenses ordinaires consacrées au système préprimaire aux dépenses non salariales telles que les supports d'apprentissage et d'enseignement, la formation des enseignants, la conception de programmes et les mécanismes d'assurance qualité* »⁶⁸⁷. Des investissements doivent être réalisés parallèlement en faveur de l'élargissement de l'accès à l'enseignement préscolaire et de l'amélioration progressive de sa qualité.
- Le curriculum et le matériel pédagogique pour les enseignants du préscolaire pourront, à court terme, être fournis par des organisations internationales/ONG qui ont déjà élaboré de tels outils, ou provenir de pays proches qui disposent déjà d'un secteur préscolaire développé. À moyen terme, l'Institut National de Recherche et de l'Animation Pédagogiques (INRAP) devra développer des compétences pour le préscolaire et prendre en charge ces activités. Des fiches pédagogiques, avec des activités scriptées, sur le modèle de celles qui existent pour le primaire, devront être élaborées et diffuser dans les bibliothèques numériques des CPR (liseuses). Notons que la langue d'enseignement pour le préscolaire sera le sango⁶⁸⁸, et qu'il est donc essentiel d'utiliser des outils dans cette langue (ce qui peut impliquer de les traduire, ou, préférablement, d'en créer de nouveaux, selon le cas).

IV.2.6 Promouvoir un enseignement supérieur et une recherche-innovation de qualité

IV.2.6.1 Améliorer la qualité et la pertinence des formations de l'enseignement supérieur

- Les orientations stratégiques identifiées dans le PSMES (2018-2021) pour améliorer la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur sont les suivantes :
 - (i) « Poursuivre la professionnalisation de l'Enseignement Supérieur », premier objectif général du PSMES, qui se décline en deux sous objectifs : (a) « améliorer le cadre de la professionnalisation » et (b) « améliorer les infrastructures » ;
 - (ii) « Améliorer la qualité de la formation universitaire et l'employabilité des diplômés » grâce à :
 - (a) l'amélioration de la préparation des futurs étudiants aux études universitaires ;
 - (b) l'adaptation de la formation aux besoins de la société ; et (c) le renforcement du

⁶⁸⁶ « Les enjeux liés à la conception de programmes d'enseignement préscolaire sont très différents de ceux de l'enseignement primaire ou secondaire. L'enseignement préprimaire ne doit jamais être considéré comme une extension à la petite enfance de l'école primaire » (MPA, 2019).

⁶⁸⁷ Cette recommandation de l'UNICEF est issue du [Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous. Chiffrer le droit à l'éducation : le coût de la réalisation des nouvelles cibles d'ici à 2030](#) de l'UNESCO, (2015).

⁶⁸⁸ Une initiation au français sera aussi incluse dans le curriculum.

« partenariat Université/Monde socio-économique dans toutes les étapes de la formation »⁶⁸⁹ ;

(iii) « Développer l'Enseignement Supérieur » en (a) développant « le partenariat interuniversitaire et la recherche d'appui au développement de l'Université » et (b) améliorant « le cadre de vie Universitaire » ;

(iv) « Créer une Agence d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur »⁶⁹⁰ ;

- Les offres de formation des futurs établissements d'enseignement supérieur régionaux (§II.2.3) seront centrées sur « les besoins socioéconomiques et géostratégiques de chaque région » (PSMES). En effet, selon le rapport RESA 2008 de l'UNESCO (p.19), « l'amélioration de la pertinence des formations apparaît comme un préalable à toute politique d'expansion de l'enseignement supérieur en Afrique ». L'offre de formation en RCA doit s'adapter à la demande de qualifications sur le marché de l'emploi. Les étudiants doivent être orientés et incités à s'inscrire en priorité dans les filières d'enseignement qui correspondent aux filières économiques porteuses, soit, entre autres, l'agro-industrie, l'exploitation des ressources minières et forestières, et le secteur de l'énergie (dont les énergies renouvelables). De plus, les structures de gouvernance de l'ESR doivent inclure des représentants des secteurs productifs (voir §V.5.3.1).
- Pour répondre aux besoins, « l'offre d'enseignement supérieur doit également être de qualité suffisante pour assurer une meilleure contribution des diplômés à l'effort de développement ». Le rapport de l'UNESCO sur les *Réformes de l'Enseignement Supérieur en Afrique* (2008, p.20) précise aussi que « la qualité est la résultante de nombreux facteurs : le talent et l'expertise du personnel enseignant, les règles de sélection des étudiants, la nature du système d'évaluation, les conditions d'études, d'apprentissage et de recherche (encadrement des étudiants, accès aux ressources documentaires et aux laboratoires), les pratiques gestionnaires (académiques, institutionnelles, financières) des institutions d'enseignement et de recherche, ainsi que le degré d'employabilité des diplômés ».
- La participation de la République centrafricaine aux initiatives internationales en faveur de l'enseignement supérieur peut contribuer à l'amélioration de la qualité des formations et au renforcement des liens avec le secteur privé. « Les initiatives telles que les Centres d'Excellence d'Afrique (*Africa Centers of Excellence*), le Partenariat pour les Compétences en Sciences Appliquées, Ingénierie et Technologie (*Partnership for Skills in Applied Sciences, Engineering & Technology*), l'Université panafricaine, l'harmonisation de l'assurance qualité et de l'habilitation dans l'enseignement supérieur africain (*Harmonization of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation*) font partie des efforts pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur africain⁶⁹¹ ».
- La RCA devrait aussi renforcer sa relation avec le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). La RCA est l'un des 19 États membres de cette organisation intergouvernementale qui promeut la mobilité dans l'enseignement supérieur en Afrique francophone et joue un rôle important pour l'assurance qualité et l'accréditation des programmes. Cependant, aucun diplôme de RCA n'est actuellement accrédité par le CAMES. La décennie du présent PSE devrait permettre de procéder à l'accréditation des programmes délivrés à l'université de Bangui. Le CAMES pourrait aussi apporter un soutien pour la création des universités régionales et l'établissement d'un cadre réglementaire pour l'enseignement supérieur privé. Cet objectif est complémentaire à celui du PSMES de créer une agence d'assurance-qualité de l'ESR (voir (iv) au

⁶⁸⁹ En dessous de ces sous-objectifs, de trouvent les objectifs spécifiques suivants : (i) le « développement de la formation (initiale et continue) à l'utilisation des Technologies de l'Information et la Communication pour les enseignants » ; et (ii) « mettre à disposition les outils pédagogiques adéquats, à savoir des salles de TP équipées ; des bibliothèques » qui offrent suffisamment de place pour étudier et répondent aux besoins de recherche des divers départements.

⁶⁹⁰ Les trois sous objectifs sont de « rendre la formation supérieure performante et qualifiante » ; « optimiser le système de formation et d'évaluation des étudiants » et « impulser la Réforme de l'Enseignement Supérieur privé vers la qualité en harmonisant les programmes avec ceux des établissements publics ».

⁶⁹¹ Source : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/defis-et-perspectives-de-lenseignement-superieur-en-afrique>

début de la section) afin de superviser les programmes d'enseignement (public et privé) et la délivrance des diplômes.

IV.2.6.2 Promouvoir la recherche scientifique et l'innovation technologique

- Les défis suivants ont été identifiés dans le document de *Politique Nationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique* : (i) la « faible coordination des activités de recherche en termes de capitalisation des données et des indicateurs de recherche » ; (ii) l'absence de financement des activités de recherche par le secteur privé ; et (iii) l'insuffisance des ressources physiques et humaines pour le secteur. Par ailleurs, selon ce document, le développement de la recherche scientifique en RCA est entravé par (i) l'état embryonnaire et épars de la recherche scientifique et technologique dans le pays ; (ii) l'inexistence d'échanges entre détenteurs de savoirs endogènes, techniciens, chercheurs, enseignants et praticiens ; et (iii) la faible contribution des résultats de recherche au développement, conséquence de la faible coordination des structures de recherche (manque de synergie pouvant impacter le développement économique national).
- Selon la *Stratégie de la Science, Technologie et Innovation pour l'Afrique pour 2024* (STI), « L'Agenda [2063 de l'Union Africaine] souligne [. . .] que la croissance soutenue, la compétitivité et la mutation économique de l'Afrique nécessiteront des investissements durables dans les nouvelles technologies et des innovations continues dans les domaines tels que l'agriculture, les énergies propres, l'éducation et la santé ⁶⁹²». Il est aussi précisé dans la stratégie STI que la promotion de la recherche scientifique et de l'innovation technologique est transversale à tous les secteurs d'activité et sera réalisée grâce à (i) « l'amélioration de l'état de préparation en science, technologie et innovation en matière d'infrastructures, de compétences techniques et professionnelles et de développement de l'entrepreneuriat » ; et (ii) « la mise en œuvre de politiques et de programmes en science, technologie et innovation qui se penchent sur les besoins de la société de manière durable et holistique ».
- Il est également précisé dans la stratégie STI pour l'Afrique que « se préparer à appuyer l'innovation et à faciliter les activités économiques nécessite des infrastructures à l'égard de l'accès à l'internet à large bande, des services élémentaires de télécommunication, l'approvisionnement fiable en électricité, en eau, de bons réseaux de transport, des équipements de laboratoire et des systèmes fiscaux harmonisés afin de soutenir l'innovation dans le secteur privé »⁶⁹³. Toutes ces infrastructures sont en nombre insuffisant en RCA. Il est donc nécessaire d'adopter une stratégie très pragmatique et adaptée au contexte centrafricain pour la recherche scientifique et l'innovation technologique. Celle-ci devra passer par le développement de partenariats stratégiques avec les universités internationales, dont celles du continent africain⁶⁹⁴. En effet, « *les sciences sont le fruit d'une entreprise internationale, et la collaboration en matière de recherche est un facteur important de réussite*⁶⁹⁵. »
- La *Politique Nationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique* (PNRSIT, 2020–2030) de la République centrafricaine recommande : (i) la mise en place d'un Conseil National de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (CNRSIT) afin de renforcer la coordination des activités de recherche, et (ii) le développement des partenariats bilatéraux pour favoriser l'introduction de nouvelles technologies. Il est ajouté ici que, pour promouvoir la recherche scientifique et l'innovation technologique, une étude devrait être menée pour évaluer les besoins nationaux de transfert de technologies dans tous les secteurs porteurs de l'économie.

⁶⁹² Source : Stratégie de la [Science, Technologie et Innovation pour l'Afrique pour 2024](#) (p.11).

⁶⁹³ Source : Stratégie de la [Science, Technologie et Innovation pour l'Afrique pour 2024](#) (p.18).

⁶⁹⁴ Par exemple, les initiatives scientifiques et technologiques Inde-Afrique et le partenariat Chine-Afrique en matière de sciences et de technologie.

⁶⁹⁵ Voir le brief de la Banque mondiale (2024) *Situation de la recherche dans les Sciences la Technologie, l'Ingénierie et les Mathématiques en Afrique subsaharienne*.

Cette évaluation permettrait de faire des préconisations sur les programmes de recherche crédibles et viables qui devraient être développés pour répondre aux besoins prioritaires de la RCA.

IV.3 Améliorer la formation et le suivi pédagogique des enseignants

IV.3.1 Développer des leçons scriptées

- Les curricula réformés devront être déclinés sous forme de leçons scriptées. Étant donné les niveaux faibles de compétences et de formation des enseignants et le manque de matériel pédagogique, l'enseignement dispensé en RCA devrait, au moins à court terme⁶⁹⁶, être plus structuré, plus systématique. Comme cela est précisé dans le [*Rapport sur le développement dans le monde de la Banque mondiale*](#)⁶⁹⁷ de 2018 (p.133), « là où les enseignants ont des compétences limitées, il faut leur fournir des plans de cours hautement scénarisés, décrivant des étapes concrètes à leur intention ». Des programmes étrangers probants qui se sont appuyés sur des guides pédagogiques structurés – ainsi que du matériel pédagogique pour les élèves, la formation et le suivi pédagogique des enseignants, etc. – peuvent servir de référence⁶⁹⁸ ; des études ont montré l'impact positif de cette approche⁶⁹⁹. Les principales recommandations issues de ces expériences sont : (i) aider les enseignants à utiliser la méthodologie des leçons scriptées ; (ii) proposer des guides simples, avec des scripts de taille réduite et des instructions faciles, pour faciliter leur utilisation par les enseignants ; (iii) réduire la quantité de contenu et le nombre d'activités⁷⁰⁰ (surtout pour des pays comme la RCA où les ratios élèves-enseignants sont élevés) ; et (iv) encourager le travail en groupe des enseignants.
- Notons que, dans le cadre du Programme d'Urgence de Soutien à l'Éducation de Base (PUSEB), un expert sera recruté en mars 2020 pour piloter l'harmonisation du curriculum de formation (initiale et continue) du cycle Fondamental 1 tout en tenant compte de la diversité des enseignants existants dans le système (titulaires, maîtres d'enseignement et maîtres-parents). Il s'agira, entre autres, de changer les méthodes d'enseignement, pour passer de l'approche actuelle par les compétences, peu adaptée⁷⁰¹, à une approche explicite, et de définir les référentiels de compétences. Le développement de la pratique de l'enseignement explicite s'appuiera sur l'élaboration (i) de fiches pédagogiques par discipline et par année d'enseignement, et (ii) de leçons

⁶⁹⁶ Les leçons scriptées devraient être fournies aux enseignants jusqu'à ce que la qualité de la formation et de l'enseignement s'améliorent suffisamment pour que les enseignants puissent participer au développement des leçons et être capables de les différencier en fonction des besoins des élèves.

⁶⁹⁷ Banque mondiale. 2018. « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation »

⁶⁹⁸ Voir les programmes : Kenya Tusome (USAID), Liberia EGRA Plus, Ethiopia READ, Egypt Girls' Improved Learning Outcomes, Kenya PRIMR (DfID), ou encore Malawi EGRA.

⁶⁹⁹ L'impact moyen sur les résultats d'apprentissage trouvé par l'étude de Piper et alii (2018) était de 6,1 mots corrects par minute supplémentaires, soit l'équivalent de près de six mois supplémentaires de scolarisation.

Benjamin Piper, Yasmin Sitabkhan, Jessica Mejía, and Kellie Betts 2018. "[Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization](#)". May 2018. RTI Press.

⁷⁰⁰ C'est une leçon de l'expérience au Malawi.

⁷⁰¹ L'approche par compétences est assez proche de la pédagogie par objectifs. Elle repose sur l'idée de construire les connaissances dans des situations réelles, et non pas simplement d'accumuler les connaissances – de définir le savoir-faire que l'enfant devra avoir acquis à la fin du processus, puis d'évaluer cette acquisition. Cette approche est peu adaptée au contexte centrafricain car les enseignants n'ont ni le niveau ni la formation pratique requis pour aider les élèves à construire eux-mêmes leurs propres connaissances. L'approche par les compétences n'a guère eu de succès dans l'enseignement général en Afrique pour cette raison, et aussi car : (i) l'approche n'a pas été en lien avec le niveau réel de compétences ni des élèves ni des enseignants (définition théorique des compétences à acquérir sans tenir suffisamment compte des réalités) ; (ii) aucune méthodologie adaptée n'a été développée pour l'approche par les compétences, qui s'est basée plus sur des théories de comportementalisme (behaviourisme) et de constructivisme que sur des données empiriques.

détaillées pour appuyer les enseignants en classe. Le référentiel de compétence détaillera des compétences requises dans trois domaines – pédagogique, éducatif et administratif – qui couvrent l'ensemble des interventions d'un enseignant du cycle Fondamental 1, et les ressources pédagogiques qui doivent être mobilisées par chacune des compétences. Une attention particulière sera portée au domaine pédagogique pour lequel les six compétences de base suivantes devront être formulées. Il s'agit de : (i) Planifier les apprentissages ; (ii) Préparer une séance d'enseignement/apprentissage ; (iii) Mettre en œuvre une séance d'enseignement/apprentissage ; (iv) Évaluer les apprentissages ; (v) Mettre en place des activités de consolidation et de remédiation ; (vi) Gérer les grands effectifs et les classes multigrades.

IV.3.2 Former les maîtres d'enseignement et les maîtres-parents

IV.3.2.1 Promouvoir l'enseignement explicite

- Comme le soulignent Leu et Ginsburg (2011, p.1) « les enseignants et la qualité de leur enseignement sont désormais largement reconnus comme le plus critique de nombreux facteurs importants qui se combinent pour créer une qualité globale de l'éducation ». De même, le [*Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*](#) de l'UNESCO de 2004 (p.172) indique que « ce qui se passe dans la salle de classe et l'impact de l'enseignant et de l'enseignement ont été identifiés par de nombreuses études comme la variable essentielle pour l'amélioration des résultats d'apprentissage »⁷⁰². À contexte semblable, il peut y avoir une forte variation des résultats moyens des élèves en fonction de leurs enseignants. Les résultats des recherches en sciences de l'éducation destinées à expliquer ces variations montrent de plus en plus que *l'enseignement explicite* est une approche pédagogique très efficace pour favoriser la réussite des élèves (voir, par exemple, Gauthier et alii, 2007).
- « L'enseignement explicite est un terme qui résume un type d'enseignement dans lequel les leçons sont conçues et dispensées aux élèves pour les aider à développer des connaissances de base facilement disponibles sur un sujet particulier »⁷⁰³. Cette pédagogie s'oppose « aux méthodes d'apprentissages dans lesquels, avant de montrer les informations essentielles aux élèves, on leur demande de s'exercer à une tâche, puis de découvrir et de construire eux-mêmes une partie ou la totalité des informations essentielles » (Hammond, 2019). Compte tenu de la situation très complexe en RCA – des enseignants peu ou pas formés, des classes aux effectifs pléthoriques, du matériel pédagogique insuffisant, des programmes à revoir – il semble raisonnable d'orienter les interventions visant à améliorer la qualité de l'enseignement des enseignants, et en particulier des maîtres-parents, vers cette approche. Pour ce faire, il faudrait travailler tant au niveau de la formation initiale que de la formation continue :
 - (i) Au niveau de la formation initiale, un référentiel de compétences pour l'enseignement devrait être défini. Comme il s'agit de former les enseignants à l'exercice d'un travail précis, l'enseignement auprès des élèves, alors la formation revêt un caractère instrumental, c'est-à-dire orienté vers l'apprentissage de gestes professionnels. L'enseignement explicite sera au cœur de la formation proposée. Ce référentiel de compétences sera complété par la définition d'un programme de formation initiale des enseignants sous forme modulaire⁷⁰⁴. Outre des

⁷⁰² « L'enseignant est un facteur majeur d'explication de la variance de la réussite scolaire. Car un enseignement de qualité peut influencer la réussite des élèves, et ce, au-delà de l'année scolaire au cours de laquelle un étudiant a bénéficié des interventions d'un enseignant. Voilà ce que plus de 35 ans de recherches sur l'efficacité de l'enseignement ont décrit abondamment. Désormais, l'explication de la réussite ne peut plus être attribuée seulement aux caractéristiques des élèves ou de leur milieu » (Gauthier et alii, 2007).

⁷⁰³ Autre formulation de la définition : « L'enseignement explicite est la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013)

⁷⁰⁴ L'élaboration du référentiel de compétences et du curriculum de formation des enseignants pourront faire l'objet d'ateliers avec des acteurs locaux sélectionnés.

modules théoriques et/ou instrumentaux orientés sur la pratique de l'enseignement (par exemple, en évaluation des apprentissages, en gestion de classe, etc.), des stages supervisés étroitement en feront nécessairement partie. De même, des modules de mise à niveau dans les matières à enseigner dans les écoles seront sans doute nécessaires.

- (ii) La formation continue des enseignants devra être centrée sur la production de fiches pédagogiques par matière et par niveau. Les fiches pédagogiques permettront de formaliser des leçons à partir du modèle de l'enseignement explicite brièvement décrit plus haut⁷⁰⁵.

IV.3.2.2 La supervision des enseignants en salle de classe

- La seconde année de formation des maîtres d'enseignement est un stage de « plein exercice » (§III.1.1.1(b)). Jusqu'à récemment, cette année de stage était peu appuyée ; les responsables des CPR ne faisaient que rarement des visites pour encadrer leurs stagiaires, faute de budget, de temps disponible, et de moyens de déplacement. Cependant, depuis deux ans, le financement du PME a permis à l'UNICEF de mettre en œuvre un système de supervision des maîtres d'enseignement en situation d'enseignement, au niveau de chaque CPR. Une fiche d'observation pédagogique standard a été élaborée par l'INRAP. Les encadreurs des CPR la remplissent lors de séances d'observation d'au moins 45 minutes des élèves-maîtres en situation d'enseignement – de préférence en compagnie du directeur d'école – suivies d'une séance de discussion de 45 minutes avec l'élève-maître observé pour lui faire part de ses points forts et de ses lacunes.
- Selon l'UNICEF, plus de 2 600 supervisions en classe ont pu être réalisées en 2018 grâce à la mise à disposition de fonds auprès des directeurs des CPR⁷⁰⁶ (7 120 FCFA par observation en moyenne). Ces processus de supervision s'accompagnent de l'utilisation d'un autre type de fiche permettant d'assurer un certain niveau de redevabilité vis-à-vis de la qualité et du sérieux avec lesquels les enseignants travaillent, de la manière dont sont utilisés les fonds, et de l'équité quant à la répartition des supervisions auprès des pédagogues des CPR par leurs directeurs. Il serait opportun d'analyser la méthode de supervision mise en œuvre par l'UNICEF, pour éventuellement s'en inspirer (i) lors de l'élaboration du processus de formation et de supervision des maîtres-parents (§III.2.1.1), et (ii) dans un cadre plus durable de contrôle des pratiques pédagogiques, en attendant que les directeurs d'écoles soient considérés aptes à assumer cette tâche de la supervision pédagogique des enseignants.

IV.3.3 Développer l'encadrement par les directeurs d'établissement

- Le second facteur de succès pour les résultats d'apprentissage des élèves – après les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants en classe – est le management du chef d'établissement⁷⁰⁷. Dans les écoles où les directeurs adoptent des pratiques efficaces de gestion scolaire, les élèves ont des résultats d'apprentissage plus élevés. Pour cette raison, il est important de valoriser et de renforcer le rôle pédagogique des directeurs d'établissement. Dans le cadre de la mise en œuvre du PSE, les directeurs d'établissement, pour tous les sous-secteurs, devraient être au centre d'une réforme de la gouvernance du système qui leur accorderait un rôle plus important pour le suivi pédagogique des enseignants et une plus grande autonomie pour la gestion de leur établissement.

⁷⁰⁵ Un ou des ateliers de formation devrai(en)t être mis sur pied pour former des équipes de rédacteurs (enseignants sélectionnés) à la rédaction de fiches pédagogiques. Celles-ci seraient ensuite révisées par un comité pour en assurer la cohérence et l'unité.

⁷⁰⁶ Jusqu'en 2018, seuls les maîtres d'enseignement en formation de la 2^{ème} et de la 3^{ème} année (contractualisation) ont reçu ces supervisions. Depuis avril 2019 ce sont en plus, l'ensemble des enseignants des 100 écoles ciblées par le programme PAPT qui en bénéficient, mais supervisés par les pédagogues de l'IA.

⁷⁰⁷ En 2010, Wahlstrom, K. et alii ont montré que le leadership pédagogique était en deuxième place quant à son importance pour l'apprentissage, juste derrière le rôle de l'enseignant. Par ailleurs, en 2003, Cotton K. indiquait dans *"Principals and student achievement"* qu'un leadership administratif solide était un élément clé des écoles dont le rendement des élèves était élevé.

Ces responsabilités accrues pourraient s'accompagner de la création d'un statut de directeur d'école qui fixerait les conditions d'entrée dans le métier, les attributions, les responsabilités, et les conditions de travail.

- Il est prévu que les directeurs d'école seront formés dans le cadre du Projet d'Urgence de Soutien à l'Éducation de Base (PUSEB), dans les huit inspections académiques de RCA, en commençant par quatre d'entre elles⁷⁰⁸. La formation des directeurs d'école poursuivra deux objectifs principaux : (i) renforcer leurs capacités académiques et didactiques en français et en mathématiques ; et (ii) développer leurs compétences en matière de suivi et d'encadrement pédagogiques des enseignants. Cette formation devrait constituer une première étape vers l'accès à un statut de directeur pour ceux qui sont déjà en poste.
- Dans le cas du cycle Fondamental 1, l'évolution des attributions et des responsabilités des directeurs d'école pourrait comprendre : (i) l'attribution de nouvelles responsabilités aux directeurs d'école, dont le renforcement du suivi et de l'évaluation pédagogique des enseignants ; (ii) le renforcement du degré d'autonomie des directeurs d'école, dont la création d'une « caisse école » qui permettrait de développer et de financer des plans d'amélioration de la qualité de l'école ; (iii) la détermination de l'effectif maximal par établissement pour un bon encadrement et un bon suivi au sein de l'établissement afin d'accroître l'efficacité des actions posées. Selon cette vision, les directeurs d'école primaire devront jouer un nouveau rôle de leadership pédagogique, ce qui nécessite de développer et d'appuyer des compétences particulières. Les directeurs devraient donc désormais être recrutés lors d'un processus transparent, selon des critères bien définis⁷⁰⁹. Il incombe au MEPS de développer un référentiel pour cette vision stratégique autour du directeur d'école, et de développer en même temps un programme de formation approprié. Un module de formation initiale pour les directeurs pourrait être inclus dans la formation initiale des enseignants ; un programme de formation continue devrait également être spécifiquement dédié aux directeurs d'école. La chaîne de supervision pédagogique devra également intégrer les chefs de secteur scolaire dont l'action est importante pour permettre l'évolution du rôle des directeurs d'école.

Tableau IV-12 : Présence d'un directeur déchargé de cours et nombre d'enseignants dans les écoles primaires du secteur public

	Nombre d'enseignants		Total écoles
	<6	≥6	
Non	1 816	279	2 095
Oui	353	184	537
Total	2 169	463	2 632

Source : SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

- Dans environ un cinquième des écoles primaires du secteur public, les directeurs sont déchargés de cours. Cette décharge est en théorie accordée pour les écoles qui disposent déjà de six enseignants⁷¹⁰ (un pour chaque niveau). Le tableau ci-dessus montre que cette règle est peu

⁷⁰⁸ Les inspections académiques du Centre, du Centre-Sud, du Nord, et de l'Ouest.

⁷⁰⁹ Par exemple, est-ce qu'un certain nombre d'années d'ancienneté doit être exigé pour qu'un enseignant puisse être nommé directeur ?

⁷¹⁰ En fait il n'existe pas de texte officiel à ce propos, mais il s'agit de la pratique énoncée au niveau du MEPS (différente donc de la pratique observée dans les données du SIGE).

appliquée⁷¹¹ : les deux tiers des directeurs déchargés de cours (353 sur 537⁷¹²) sont en poste dans des écoles dans lesquelles il y a moins de six enseignants et 60 % des écoles avec au moins six enseignants (N=279) ne bénéficient pas d'un directeur déchargé. A court terme, il est donc recommandé d'établir des critères pour l'affectation des directeurs déchargés (en fonction des effectifs des enseignants et des élèves de l'école) et de les redéployer en conséquence. A plus long terme, lorsqu'il n'y aura plus de pénurie d'enseignants, il conviendra d'accroître le nombre de directeurs déchargés de cours afin qu'ils puissent remplir au mieux leur rôle d'encadrement pédagogique et de gestion de l'école.

IV.4 Améliorer l'efficacité interne et le contrôle de la qualité

IV.4.1 Réduire les taux de redoublement et d'abandon

- Le taux de redoublement est actuellement très élevé en RCA, pour tous les cycles (supérieur à 20 %, voir [Tableau IV-5](#)) et toutes les années d'étude. Or, de nombreux travaux de recherche mettent en doute l'efficacité pédagogique du redoublement, tant sur les performances scolaires des redoublants que sur leur trajectoire scolaire⁷¹³. Il conviendrait donc de réduire de façon significative les taux de redoublement pour limiter le gaspillage de ressources humaines et financières qu'il représente. Cette stratégie de baisse du taux de redoublement pourrait :
 - Être initiée par des mesures administratives, telle la suppression complète des redoublements dans les sous-cycles – entre le CI et le CP, puis entre les deux cours élémentaires et entre les deux cours moyens.
 - Être accompagnée de mesures destinées à améliorer le niveau des élèves, en particulier ceux en difficultés : des cours de rattrapage estivaux devraient être systématisés pour les élèves dont les évaluations de fin d'année ont révélé un niveau insuffisant.
- Notons qu'il est prévu dans le cadre du PUSEB d'expérimenter la promotion automatique des élèves d'un niveau à l'autre, accompagnée de programmes de cours de rattrapage, à partir de l'année scolaire 2020–2021. L'expérimentation doit se dérouler dans 300 écoles du cycle Fondamental 1 de huit préfectures et de Bangui⁷¹⁴. Les cours de rattrapage seront donnés tout le long de l'année scolaire aux élèves qui ont des faibles performances.
- La réduction des taux d'abandon ne pourra guère provenir de mesures administratives⁷¹⁵ ; elle doit résulter de la stratégie globale du PSE, dont entre autres :
 - Le meilleur accès à l'éducation : les abandons seront moins nombreux (et les passages dans les niveaux et les cycles supérieurs plus fréquents) si les distances à parcourir sont plus courtes (nouveaux établissements scolaires ; cycles complets) et l'offre d'éducation est accrue (collèges de proximités ; CETA), si les nombres d'élèves par salle de classe sont plus faibles et les conditions d'apprentissage meilleures, si les frais de scolarité sont réduits, etc.
 - La meilleure qualité de l'éducation : les abandons seront moins nombreux si l'environnement d'enseignement est plus sécurisé et plus protecteur, si les enseignants sont plus qualifiés et

⁷¹¹ Dans ce tableau tous les enseignants sont pris en compte, quel que soit leur statut (donc y compris les maîtres-parents). La règle des six enseignants apparaîtrait encore moins respectée si seuls les enseignants titulaires étaient pris en compte.

⁷¹² Selon le fichier de la solde de 2018-2019, il y avait 766 directeurs d'école primaire (nommés et qui recevaient une prime), mais il n'est pas clair si ceux-ci étaient tous déchargés de cours ou pas.

⁷¹³ Voir (i) UNESCO 2012. *"Opportunities lost: the impact of grade repetition and early school leaving"*. IS/2012/ED/SD/08; (ii) Marsico Institute 2012. *"Does retention (repeating a grade) help struggling learners"*.

⁷¹⁴ Ombella-Mpoko, Mambere-kadei, Ouham, Ouham-Pende, Ouaka, Vakaga, Bamingui-bogoran, Basse-kotto.

⁷¹⁵ La seule mesure administrative envisageable serait de faire appliquer la loi sur l'âge obligatoire de scolarisation (« six à quinze ans » selon l'article n°6 de la Loi n°97/0.14 du 10 décembre 1997 ; §1.6) ; mais c'est peu réaliste en pratique.

ont plus de temps à accorder à chaque élève (ratio élèves/enseignants réduits), si les curricula sont améliorés et la langue d'enseignement (sango) est comprise des élèves, etc.

- (iii) Les campagnes de sensibilisation sur l'importance de la scolarisation pour tous les enfants (dont les filles (§II.3.1) et les enfants à besoins spécifiques (§II.3.2)) et les mesures et aménagements destinés à leur en permettre l'accès (physiquement, financièrement).
- L'évolution des taux redoublement sera suivi annuellement pendant la décennie PSE grâce à cinq indicateurs du cadre de résultats⁷¹⁶. Ce n'est pas le cas des taux d'abandon car ceux calculés à partir des données administratives (le SIGE) sont difficilement interprétables dans un système éducatif perturbé par les récentes années de conflit (voir la discussion de la section §IV.1.2.1, approfondie dans l'Annexe technique A.V-1). Cependant, le taux d'abandon pourra être appréhendé à partir des données des enquêtes auprès des ménages⁷¹⁷ MICS qui seront réalisées au cours de la décennie du PSE : l'enquête MICS 2019 servira de référence et la ou les deux enquêtes suivantes permettront de vérifier que les taux d'abandon évoluent favorablement.

IV.4.2 Mettre en place un dispositif d'évaluation des apprentissages

- Il est important pour la République centrafricaine de développer un dispositif d'évaluation des apprentissages pour guider les décisions de politique éducative et améliorer la qualité du système éducatif actuel. Il faudrait en particulier (i) décider de la participation future de la RCA aux évaluations régionales et internationales qui permettent des comparaisons avec d'autres pays ; (ii) auditer et, le cas échéant, revoir le système des évaluations internes au système centrafricain (évaluations nationales et au sein des écoles). Un dispositif d'évaluation des apprentissages doit permettre d'avoir une approche réfléchie et stratégique à tous ces niveaux.

IV.4.2.1 Les évaluations régionales et internationales des apprentissages

- Il existe trois types d'évaluations des apprentissages utilisées à grande échelle et permettant donc d'obtenir des résultats comparables entre les pays⁷¹⁸ : (i) les évaluations internationales telles que le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*⁷¹⁹ (PISA), le *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRLS⁷²⁰) et l'*Étude internationale des tendances en mathématiques et en sciences* (TIMSS⁷²¹) ; (ii) les évaluations régionales telles que celles du *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*⁷²² (PASEC) pour les pays africains francophones, l'évaluation du *Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation* (SACMEQ⁷²³) pour les pays africains anglophones, et celle du *Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation* (LLECE⁷²⁴), et (iii) des évaluations hybrides telles que l'*Évaluation des compétences fondamentales en lecture* (EGRA⁷²⁵), l'*Évaluation des*

⁷¹⁶ Ces indicateurs sont : les taux moyen de redoublement pour les premières années des sous-cycles du primaire (n°56) ; pour les secondes années des sous-cycles du primaire (n°57) ; pour les classes de 6ième et 4ième (n°65) ; pour les classes de 5ième et 3ième du premier cycle général et celles des cycle court d'ETP (n°66) ; et pour le second cycle du secondaire, y compris cycles longs ETP (n°67).

⁷¹⁷ L'information obtenu dans ces enquêtes est beaucoup plus précise que celles des données administratives dès lors que pour chaque enfant sont connus son statut de scolarisation l'année de l'enquête et l'année précédente. Cette information n'était malheureusement pas correctement reportée dans l'enquête ENMC 2018.

⁷¹⁸ Wagner, D. (2010). Quality of Education, Comparability, and Assessment Choice in Developing Countries. University of Pennsylvania Journal Articles ([Literacy.org](https://repository.upenn.edu/literacyorg_articles/33)). 33. https://repository.upenn.edu/literacyorg_articles/33

⁷¹⁹ Programme d'évaluation de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

⁷²⁰ Le Progress in International Reading Literacy (PIRLS) est un programme d'évaluation de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

⁷²¹ Le Trends in International Mathematics and Science Study est aussi un programme d'évaluation de IEA.

⁷²² Conférence des ministres de l'éducation des Etats et gouvernements de la Francophonie.

⁷²³ Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality.

⁷²⁴ Laboratorio Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación

⁷²⁵ Early Grade Reading Assessment

*compétences fondamentales en mathématiques (EGMA)*⁷²⁶, et l'évaluation du *Bilan annuel sur l'état de l'éducation (ASER)*⁷²⁷. Le but principal de ces différentes évaluations est de permettre à un pays de juger et comparer objectivement le niveau d'apprentissage de ses élèves. Elles permettent également d'identifier des approches prometteuses pour l'amélioration des acquis des élèves dans le futur.

- La RCA a déjà décidé de participer à l'évaluation du PASEC en 2020. Il sera important de décider (i) comment les résultats de cette évaluation seront diffusés et (ii) comment ils seront utilisés pour l'amélioration future du niveau des apprentissages (en étudiant les points forts et les points faibles, les disparités au sein du pays, etc.). Une évaluation EGRA a également été réalisée à la fin de l'année scolaire 2018–2019 dans l'Inspection Académique de Bangui (voir §IV.1.3.1). Ce premier exercice peut servir de pré-test pour un suivi généralisé à l'ensemble du pays et qui permettrait de connaître le niveau d'apprentissage des élèves dans chaque région. Le protocole EGRA pourrait alors être enrichi du protocole similaire pour l'évaluation du niveau en mathématiques (EGMA).

IV.4.2.2 Les évaluations des apprentissages internes à la RCA

- Les évaluations des apprentissages internes au système centrafricain permettent de sanctionner le passage d'un niveau à l'autre. Il s'agit (i) soit des évaluations organisées au sein des écoles pour déterminer si les élèves vont passer dans le niveau supérieur ; (ii) soit des examens organisés à l'échelle nationale pour sanctionner la transition entre les cycles : Certificat d'Études Fondamentales 1 (CEF1), Brevet des Collèges (BC), Baccalauréat, etc. Une étude devrait être conduite pour mieux comprendre le fonctionnement actuel des examens nationaux et en renforcer la qualité. En effet, les taux de réussite à ces examens varient fortement d'une année à l'autre sans que cela s'explique par des changements dans les conditions de travail ; il serait important de régulariser cette situation.
- De nombreux pays ont décidé d'abandonner le CEF1 ou d'en faire un simple examen au niveau de chaque école. Sachant qu'il existe aussi en RCA un examen d'entrée en classe de sixième (la première année du cycle secondaire) qui peut paraître redondant avec le CEF1, il serait important d'évaluer la valeur ajoutée de celui-ci et de décider s'il doit être maintenu et, si oui, sous quelle forme.
- Enfin, la forme d'évaluation qui est peut-être la plus importante, mais qui est le plus souvent négligée par les décideurs, est l'évaluation réalisée en classe. Ces évaluations permettent à l'enseignant de connaître le niveau et les besoins particuliers de chaque élève, et de préparer ses leçons afin de répondre à ces besoins. Les compétences nécessaires à la réalisation de ces évaluations devront être acquises par les enseignants lors de leur formation initiale, mais elles peuvent aussi l'être au niveau de l'école avec le directeur ou par des formations continues organisées par les inspecteurs. En outre, à court terme, « lorsque les enseignants n'ont pas été formés à l'élaboration et à l'utilisation d'outils de diagnostic, des kits d'évaluation prêts à l'emploi peuvent être utiles »⁷²⁸. Ainsi, « au Libéria, le projet EGRA Plus a formé les enseignants à l'utilisation d'outils d'évaluation en classe et leur a fourni des ressources de lecture et des plans de cours préformatés pour guider

⁷²⁶ Early Grade Mathematics Assessment

⁷²⁷ [Annual Status of Education Report](#)

⁷²⁸ « En Afrique du Sud, par exemple, des évaluations bien conçues ont permis d'obtenir un système efficace qui enregistre et consigne les notes des apprenants et permet de suivre leurs progrès au fil du temps – un élément crucial pour que l'évaluation profite à l'apprentissage. Des banques de ressources d'évaluation contenant des évaluations simples à utiliser conçues pour les enseignants peu formés et expérimentés ont été testées dans 450 écoles rurales. Des ateliers ont été organisés pour former les enseignants à leur utilisation pour les évaluations en classe. Chaque tâche d'évaluation était accompagnée de consignes portant notamment sur les résultats qui étaient attendus de l'élève et le niveau de difficulté de la tâche. » (UNESCO, 2014, [Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour Tous 2013-2014](#) ; p.289)

l'enseignement ; son impact a été majeur, rehaussant le faible niveau de lecture des élèves des 2^e et 3^e années. » (UNESCO, 2014 ; p.288)

IV.4.3 Améliorer le suivi de la qualité

- Le Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE) exploité par la Direction Générale des Études, des Statistiques et la Planification (DGESP) avec l'appui de l'UNESCO devra continuer à être amélioré et enrichi. De nouvelles informations nécessaires à la gestion du système doivent y être incluses⁷²⁹ et des défauts doivent être corrigés⁷³⁰.
- Des projets s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettraient d'enrichir le SIGE et donc la gestion du système :
 - (i) Dans le cadre du Projet d'Appui au secteur de l'Éducation (PNEDU) financé par l'AFD, une solution informatique, l'Étude sur le Système d'Information, de Gestion Administrative et Pédagogique des Enseignants⁷³¹ (ESIGAPE), a été introduite pour assurer les trois fonctions suivantes : (i) la gestion et suivi des activités menées dans le cadre du Plan de Transition⁷³² ; (ii) la gestion administrative (état de présence) des enseignants en poste⁷³³ ; et la gestion et suivi pédagogique des enseignants⁷³⁴.
 - (ii) Un autre projet, EduTrac, visant à collecter des données aux niveaux des écoles et s'appuyant sur les TIC, avait été lancé par l'UNICEF. Il devait permettre de disposer des informations sur la présence des enseignants en poste au cours de l'année scolaire, des conditions de fonctionnalité des écoles et d'apprentissage des élèves, des entraves à la fonctionnalité (attaques, inondations, etc.). Le projet était en pause au moment de la rédaction du PSE⁷³⁵.
- Il serait bénéfique pour la RCA de participer à l'initiative panafricaine des [Indicateurs de Prestations de Services](#) (IPS⁷³⁶). Celle-ci vise à recueillir des données sur le fonctionnement des écoles (et les établissements de santé) afin d'en évaluer la qualité et les performances. Par exemple, certains indicateurs mesurent l'assiduité et les compétences des enseignants⁷³⁷. Les IPS doivent

⁷²⁹ Par exemple, la date de rentrée effective, l'absentéisme des enseignants, etc.

⁷³⁰ Par exemple, le questionnaire actuellement utilisé ne permet pas de dénombrer les salles de classes disponibles (le décompte des salles se fait par école de direction ; il n'y a pas d'information sur les écoles géophysiques). Il ne permet pas non plus d'identifier correctement le statut des enseignants : ils sont recensés en fonction de leur qualification (e.g. instituteur formé à l'ENI) – et non pas de leur statut (e.g. instituteur titularisé ou instituteur en attente de titularisation et employé comme maître-parent).

⁷³¹ Selon l'AFD (10/2019), l'élaboration de l'application ESIGAPE en est au stade de la version test, validée par les services techniques du MEPS. Au mois de Décembre 2019, une mission de PRO INVEST était attendue pour finaliser l'installation de l'application, la mise en place des serveurs (physique et cloud) ainsi que la formation des personnels. On note qu'un module supplémentaire sera rajouté à l'application et permettra à la Direction des Examens et Concours (DEC) de pouvoir archiver leurs documents (notamment les diplômes délivrés).

⁷³² Cette fonction a pour objectif d'identifier et de définir un système et des procédures de rapportage/suivi des activités menées dans le cadre du Plan de transition ainsi que la mise en place d'un système de communication entre les structures centrales et déconcentrées.

⁷³³ Cette fonction permettra de faciliter la supervision administrative au niveau central et déconcentré.

⁷³⁴ Cette fonction permettra d'assurer le suivi pédagogique des enseignants et qui intègre des outils et procédures normalisées de suivi et d'accompagnement.

⁷³⁵ Selon l'UNICEF, un point focal a été désigné pour travailler avec le technicien au niveau de l'UNICEF mais il n'y a pas eu de transfert de compétences.

⁷³⁶ SDI : [Service Delivery Indicators](#)

⁷³⁷ Dans le cadre du PUSEB, les outils de l'initiative IPS ont été adaptés pour mener une évaluation des connaissances de base des enseignants. Le test sera déployé en début et fin de la formation continue des enseignants [Cette formation continue est organisée dans le cadre du projet et cible le renforcement académique et didactique dans les disciplines qui constituent le socle du cycle fondamental 1 - en français et en mathématiques, y compris l'éducation à la paix].

permettre aux décideurs de suivre l'évolution des progrès accomplis et aux citoyens de tenir les gouvernements comptables des dépenses publiques engagées. Des informations plus détaillées sur les IPS sont présentées dans l'[Annexe IV](#).

- Enfin, le suivi pédagogique par les conseillers pédagogiques pourrait être réformé :
 - (i) Il serait nécessaire de revoir l'ensemble de la cartographie scolaire : les tailles des circonscriptions et des secteurs scolaires devraient être revues afin d'être plus homogènes, mieux couverts.
 - (ii) Les inspections académiques pourraient se concentrer sur le suivi des directeurs et des écoles, tandis que les directeurs assureraient le suivi pédagogique des enseignants.

Partie V : Réformer la gouvernance et accroître le financement du système éducatif

V.1 Diagnostics sur la gouvernance et le financement

V.1.1 La gouvernance du système éducatif

V.1.1.1 L'administration centrale

- La gouvernance du secteur de l'éducation est, pour l'essentiel, assurée par les ministères en charge de l'éducation ([Figure 8](#)). Leur nombre a varié à cinq reprises au cours de la période 2012–2019 : trois ministères en 2012–2013, un seul en 2014, deux en 2015–2016, à nouveau un seul en 2017, trois en 2018, et finalement quatre depuis février 2019 :
 - (i) Le ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS) ;
 - (ii) Le ministère de l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation (META) ;
 - (iii) Le ministère de l'Enseignement Supérieur (MES) ;
 - (iv) Le ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (MRSIT).
- Notons que huit autres ministères⁷³⁸ ainsi que la Présidence de la République financent également des activités du système éducatif. Ainsi, par exemple, les écoles et les formations dans le domaine de l'agriculture sont sous la tutelle des ministères de l'Agriculture et du Développement Rural et de l'Élevage et de la Santé Animale ; le développement du jeune enfant (jardins d'enfants, garderies et crèches) est sous celle du ministère de la Promotion de la Femme, de la Famille et Protection de l'Enfant (MPFFPE)⁷³⁹. En outre, certaines formations professionnelles (les centres de la Jeunesse Pionnière Nationale) dépendent directement de la Présidence de la République.

⁷³⁸ Il s'agit des ministères – de la Promotion de la Jeunesse, des Sports (MPJS); de la Promotion de la Femme, de la Famille et de la Protection de l'Enfant (MPFFPE); de l'Agriculture et du Développement Rural (MADR); de l'Élevage et de la Santé Animale (MESA); des Arts et de la Culture (MAC); de la Sécurité, de l'Immigration et de l'Ordre Public (MSIOP); du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle, et de la Protection Sociale (MTEFPPS) et ; en charge du Secrétariat du Gouvernement (MCSG).

⁷³⁹ Selon les dispositions du Décret N°18-195 du 24 juillet 2018 portant organisation et fonctionnement du ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire, Technique et de l'Alphabétisation [MEPS en 2019], ce ministère a pour mission la conception, l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière d'éducation, dont l'éducation préscolaire pour les enfants âgés de trois à cinq ans. Tandis que le ministère de la Promotion de la Femme, de la Famille et Protection de l'Enfant a pour mission, dans le cadre de la politique générale définie par le Gouvernement, la mise en œuvre de la politique et des programmes en matière de protection de l'enfant ; il s'agit de l'encadrement de la petite enfance (0-6 ans). L'éducation préscolaire est donc partagée entre ces deux ministères, avec cependant, en pratique, une faible présence du MEPS. Selon le groupe sous-sectoriel préscolaire, le MEPS dispose de seulement six écoles maternelles à Bangui, tandis que le nombre total d'établissements publics du préscolaire s'élève à 103 (annuaire statistique, 2018-2019).

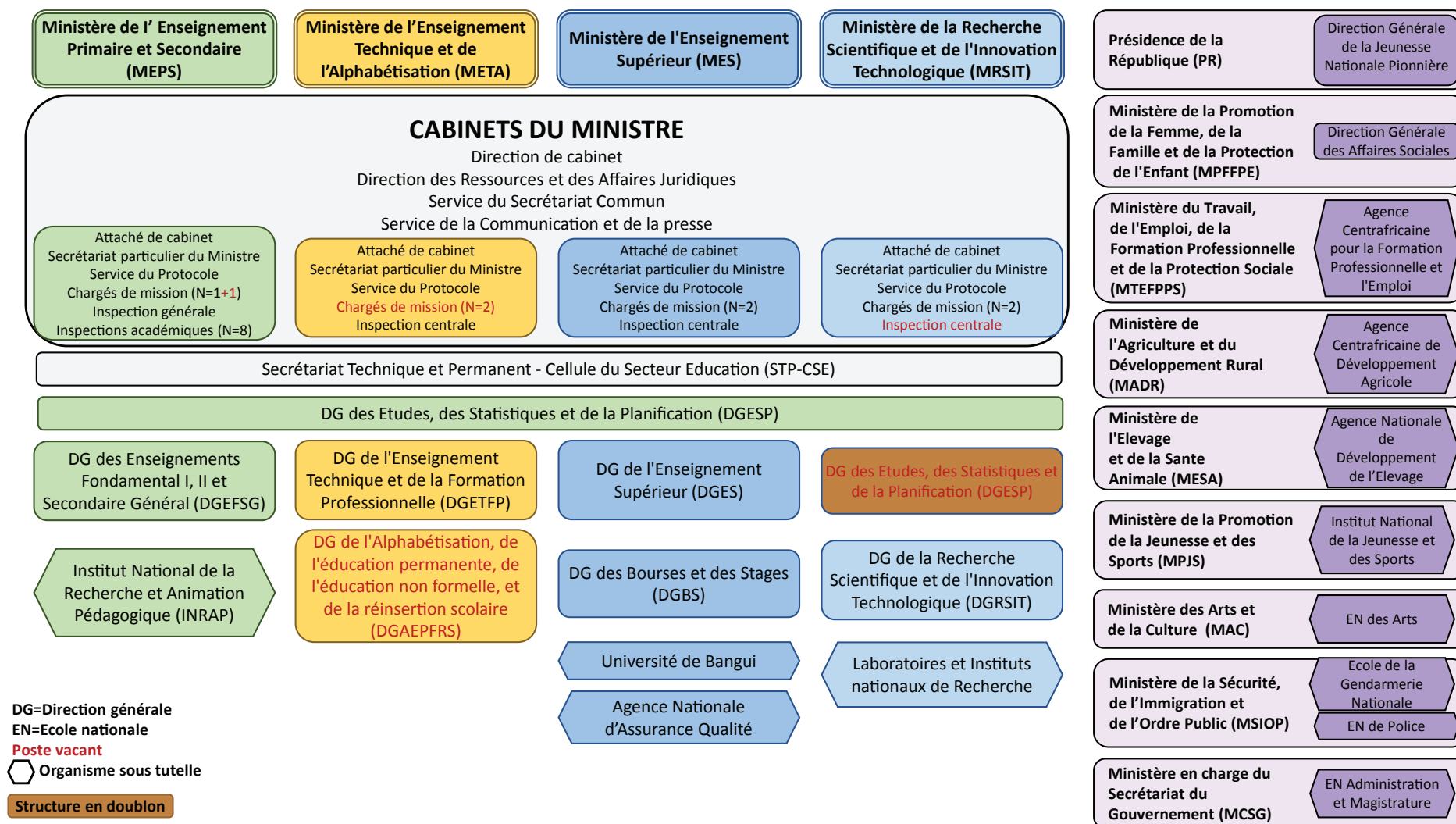
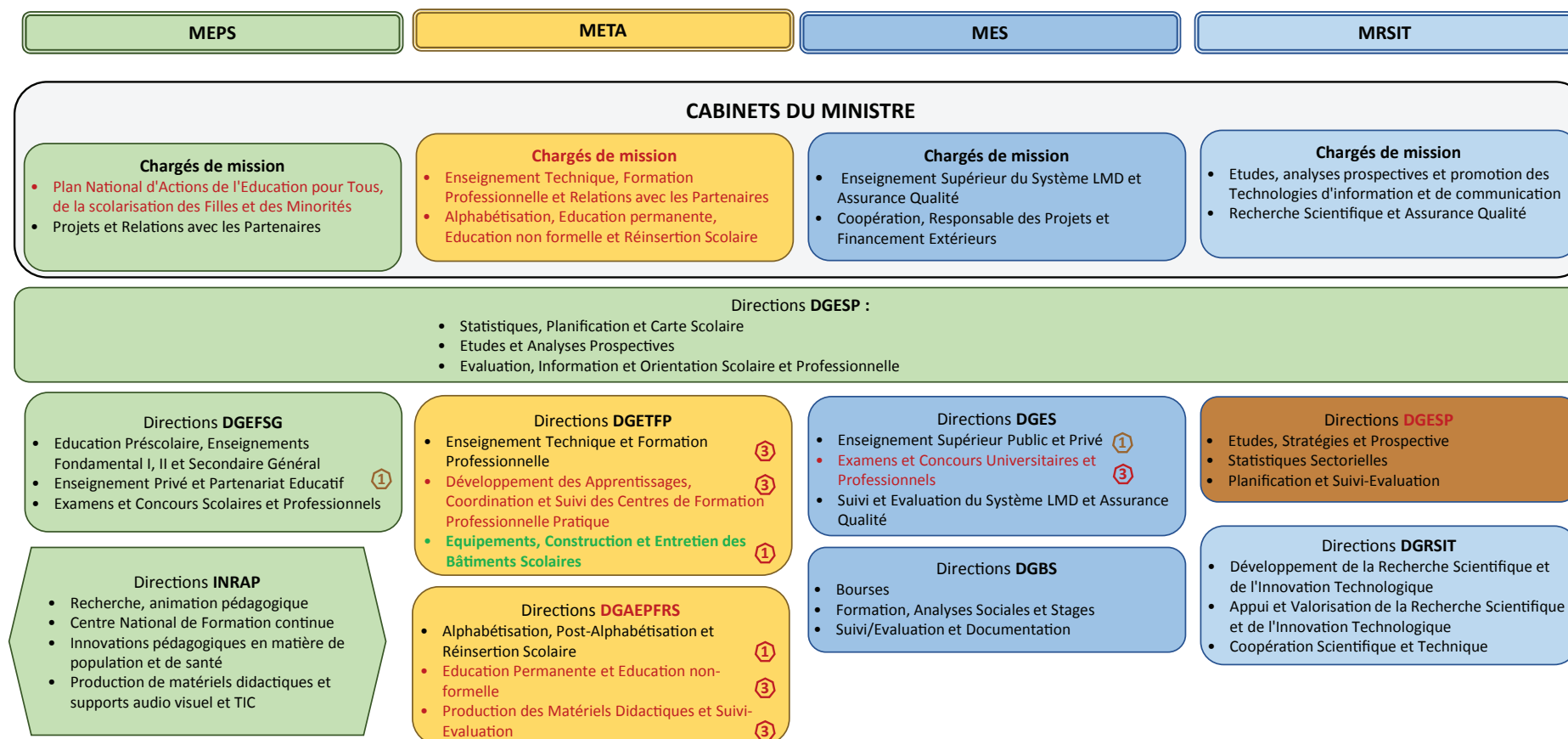


Figure 8 : Organigramme du secteur de l'éducation en République centrafricaine



Direction transversale

Poste vacant

N N=nombre de services faisant doublon parmi les 3 services de la direction

N N=nombre de services dont le poste est vacant parmi les 3 services de la direction

Figure 9 : Organigramme des Ministères de l'éducation centrafricains

- Quatre structures sont transversales aux quatre ministères en charge de l'éducation ([Figure 9](#)) : (i) les Cabinets des ministres ; (ii) la Direction générale des études, des statistiques et de la planification (DGESP), placée sous la tutelle du MEPS ; (iii) la Direction des équipements, construction et entretien des bâtiments scolaires, sous la tutelle du META ; et (iv) le Secrétariat technique permanent – Cellule du secteur éducation⁷⁴⁰ (STP-CSE). Notons que depuis 2018, les cabinets des ministres ont à leur tête un seul directeur de cabinet qui anime, coordonne, supervise, suit et évalue les activités des services des cabinets et de l'ensemble des services techniques des quatre ministères de l'éducation.
- Il apparaît sur les [Figure 8](#) et [Figure 9](#) que 27 postes de l'organigramme des quatre ministères de l'éducation sont vacants. La majorité d'entre eux se trouvent au sein du ministère de l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation (N=20) qui a été créé récemment, en février 2019 (alors que les autres ministères sont plus anciens). Par ailleurs, la DGESP (sous la tutelle du MRSIT) semble faire doublon avec la DGESP sous la tutelle du MEPS qui joue un rôle transversal. Trois services sont également redondants : le service de l'Enseignement Technique privé sous la tutelle du MEPS (au lieu du META), et les services des Statistiques et la Planification sous la tutelle du MES et du META.

(a) Le ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire

- Le ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS) est chargé de « concevoir, élaborer et mettre en œuvre la politique de la stratégie du Gouvernement en matière de l'éducation [préscolaire] primaire et secondaire »⁷⁴¹. Il s'appuie essentiellement sur :
 - Deux directions générales : (i) la Direction générale des enseignements Fondamental I, II et Secondaire général (DGEFSG) avec un effectif de 33 personnes ; et (ii) la Direction générale des études, des statistiques et de la planification (DGESP) avec un effectif de 21 personnes.
 - Un organisme de tutelle, l'Institut National de la Recherche et Animation Pédagogique (INRAP ; effectif total de 71 personnes).
- Remarquons que :
 - La DGESP joue un rôle transversal : elle produit l'*Annuaire statistique* qui couvre désormais tous les sous-secteurs, du préscolaire à l'enseignement supérieur.
 - Le service de l'Enseignement technique privé est actuellement sous la tutelle de la DGEFSG (MEPS) alors qu'il devrait logiquement être sous celle du META qui a la tutelle de l'enseignement technique.
 - La tutelle de l'enseignement préscolaire est en 2020 partagée entre le MEPS et le MPFFPE (principal acteur dans le domaine de la petite enfance), malgré la loi d'orientation de l'Éducation nationale⁷⁴², qui reconnaît le préscolaire comme un niveau d'enseignement au même titre que l'enseignement primaire (voir le [§II.1.4.1\(a\)](#))

(b) Le ministère de l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation

- Le ministère de l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation (META) a pour mission de « concevoir, élaborer et superviser la mise en œuvre de la politique de la stratégie du Gouvernement en matière d'enseignement technique, de la formation professionnelle et de

⁷⁴⁰ Selon, l'aide-mémoire de la revue sectorielle de septembre 2019, le STP-CSE ne parvient pas à jouer son rôle de lien entre le MEPS et l'ensemble des partenaires du secteur de l'éducation pour la mise en œuvre du PAPT. Les défis relevés étaient les suivants : (i) un manque de légitimité aux yeux du personnel du ministère pour mener le dialogue sectoriel, (ii) un manque de coopération/collaboration avec les directions des ministères en charge de l'éducation et toutes les parties prenantes (unités de projets, etc..) et (iii) un manque d'expertise technique et de connaissance du système éducatif.

⁷⁴¹ Projet de décret portant organisation et fonctionnement du ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire et fixant les attributions du Ministre.

⁷⁴² Loi n°97/0.14 du 10 décembre 1997 (en cours de révision au 17/03/2020).

l'alphabétisation »⁷⁴³. Il comporte deux directions générales au sein desquelles plusieurs postes sont encore vacants :

- La Direction générale de l'enseignement technique et de la formation professionnelle se résume à deux directeurs et deux chefs de service, au lieu des trois directeurs et neuf chefs de service prévus par l'organigramme. Par ailleurs, l'une de ses directions, celle des Équipements, construction et entretien des bâtiments scolaires est une direction transversale, c'est-à-dire qu'elle est rattachée aux quatre ministères de l'éducation.
- La Direction générale de l'alphabétisation, de l'éducation permanente, de l'éducation non formelle, et de la réinsertion scolaire repose seulement sur trois agents (une directrice et deux chefs de service) au lieu d'un minimum de 12 selon l'organigramme.
- Le META a théoriquement le contrôle du sous-secteur de l'enseignement technique et de l'alphabétisation. En revanche, il n'exerce guère de tutelle sur les très nombreux acteurs de la formation professionnelle⁷⁴⁴, dont le ministère du Travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et de la protection sociale (MTEFPS) et la Présidence de la République (tutelle des centres de la Jeunesse pionnière nationale). En outre, le manque de coordination entre les différents ministères et le secteur privé a été souligné dans la Stratégie nationale de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en Centrafrique⁷⁴⁵ (SNETFP) : « Il n'y a pas d'instance de coordination entre ces différents centres ni de double tutelle avec le ministère chargé de la FP, comme cela existe dans d'autres pays »⁷⁴⁶.
- Notons enfin que le ministère de l'Agriculture et du développement rural (MADR) et le ministère de l'Élevage et de la santé animale ont la tutelle sur l'enseignement agricole, qui a cependant été regroupé dans un vaste secteur ETA-FP-A dans ce PSE (§II.1.5).

(c) Les ministères de l'Enseignement Supérieur (MES) et de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (MRSIT)

- Le MES a pour mission de « concevoir, élaborer et mettre en œuvre la politique du Gouvernement en matière d'enseignement supérieur ». Il s'appuie essentiellement sur deux directions générales : (i) la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) et (ii) la Direction générale des bourses et des stages (DGBS) ; ainsi que sur (iii) un organisme de tutelle : l'université de Bangui.

⁷⁴³ Projet de décret portant organisation et fonctionnement du ministère de l'Enseignement technique et de l'alphabétisation et fixant les attributions du Ministre.

⁷⁴⁴ Les autres acteurs sont :

- Les ministères – de la Promotion de la Jeunesse, des Sports ; de la Promotion de la Femme, de la Famille et de la Protection de l'Enfant ; des Arts et de la Culture ; de la Sécurité, de l'Immigration et de l'Ordre Public et ; en charge du Secrétariat du Gouvernement ;
- Des agences chargées de missions dans le domaine de l'ETAFPA, dont les plus importantes sont : (i) l'Agence centrafricaine pour la Formation Professionnelle et l'Emploi (ACFPE) sous la tutelle du ministère en charge du Travail, de l'Emploi, de la Formation et de la Protection Sociale ; (ii) l'Agence Nationale de Développement de l'Élevage (ANDE) et ; (iii) l'Agence centrafricaine de Développement Agricole (ACDA) qui intervient dans le secteur agricole et de l'élevage, sous la tutelle du ministère de l'Agriculture et du Développement Rural ;
- De nombreuses organisations de la société civile qui interviennent dans la gouvernance du secteur ETAFPA : (i) les organisations patronales (le Groupement Interprofessionnel de Centrafrique ; l'Union Nationale du Patronat centrafricain et ; la Fédération des Groupements d'Artisans de Centrafrique) ; (ii) les organisations syndicales (la Confédération Syndicale des Travailleurs de Centrafrique ; la Confédération Nationale des Travailleurs de Centrafrique et, l'Union Syndicale des Travailleurs de Centrafrique) ; (iii) la Chambre de Commerce, d'Industrie, des Mines et de l'Artisanat ; (iv) la Chambre d'Agriculture, d'Élevage, des Eaux, Forêts, Chasses, Pêches et du Tourisme ; et (v) des ONG.

⁷⁴⁵ Selon la SNETPF, les organisations patronales « ne sont pas très actives dans le domaine de la formation, ce qui représente un des points faibles majeurs de la gouvernance du dispositif ». AFD. 2018. Stratégie Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle en Centrafrique. (SNETFP, page7)

⁷⁴⁶ « Une réunion de coordination entre les différents acteurs publics, privés et associatifs s'est tenue en novembre 2016 pour débattre de ce sujet. Le document qui a été rédigé, à la suite de cette réunion, a proposé la création d'une structure de coordination des différents acteurs qui opèrent dans la FP. » (AFD, 2018 ; p.31)

Chaque direction générale est constituée de trois directions et de neuf services. Notons cependant que la plupart des postes de la Direction des examens et concours universitaires et professionnels sont vacants et que cette direction n'est donc pas opérationnelle. Au total, les effectifs de la DGES sont au nombre de 14 personnes et celles de la DGBS sont de 19 personnes.

- Le MRIST a pour mission de « mettre en œuvre la politique du Gouvernement en matière de coordination et de promotion de la recherche scientifique et de l'innovation technologique ». Ce ministère s'appuie également sur deux directions générales : (i) la Direction générale de la recherche scientifique et de l'innovation technologique (DGRSIT) et (ii) la Direction générale des études, des statistiques et de la planification (DGESP) ; et (iii) des organismes sous tutelle : les laboratoires et les instituts nationaux de recherche rattachés à l'université de Bangui. Cependant, la plupart des postes de la DGESP sont vacants et cette direction générale fait doublon avec la DGESP transversale à tous les ministères de l'éducation (voir [Figure 9](#)) ; elle n'est donc pas opérationnelle. Quant aux effectifs de la DGRSIT, ils sont très limités (13 personnes).
- Il faut donc remarquer que deux ministères ont la tutelle des activités relatives à l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation alors que ces sous-secteurs sont interdépendants et concentrés dans l'unique université publique de RCA, l'université de Bangui. La gouvernance de celle-ci semble d'ailleurs problématique ; son conseil d'administration ne s'est tenu que deux fois depuis sa création en 1969. Enfin, notons que l'École normale des instituteurs (ENI), qui est bien un établissement d'enseignement supérieur, n'est pas rattachée à l'université de Bangui (contrairement à l'ENS) ; elle est sous la tutelle du MEPS.

V.1.1.2 Les structures de gouvernance déconcentrées

- Le MEPS est le seul ministère qui dispose de services déconcentrés. L'administration régionale est organisée autour de huit inspections académiques (voir la [Figure 11](#)). Celles-ci supervisent : (i) les circonscriptions scolaires (N=21), elles-mêmes au-dessus des secteurs scolaires (N=104) ; (ii) les centres pédagogiques régionaux ([§III.1.1.1\(b\)](#)) ; et (iii) les administrations des établissements d'enseignement primaire et secondaire.
- Notons, en revanche, que :
 - (i) Il n'existe pas de structure déconcentrée pour la gestion de l'enseignement préscolaire au sein du MEPS. Cependant, le MPFFPE dispose d'une telle structure avec 50 techniciens de développement communautaire⁷⁴⁷ qui ont, pour les jardins d'enfants (et pour les autres programmes du MPFFPE), un rôle assez similaire à celui des chefs de secteur scolaire du MEPS.
 - (ii) Le META ne dispose pas de structure de gouvernance déconcentrée pour la gestion de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Cependant, 84 chefs de secteur pour l'alphabétisation sont sous la tutelle des inspecteurs d'académie.
 - (iii) L'ACFPE⁷⁴⁸ réalise des interventions déconcentrées dans le domaine de la formation professionnelle grâce à ses six agences régionales.

⁷⁴⁷ Chiffre issu de la solde du MPFFPE. Le grade de technicien de développement communautaire serait équivalent à celui d'un instituteur (grade A3).

⁷⁴⁸ Sous la tutelle du ministère du Travail, de la Formation Professionnelle, de l'Emploi et de la Protection Sociale.

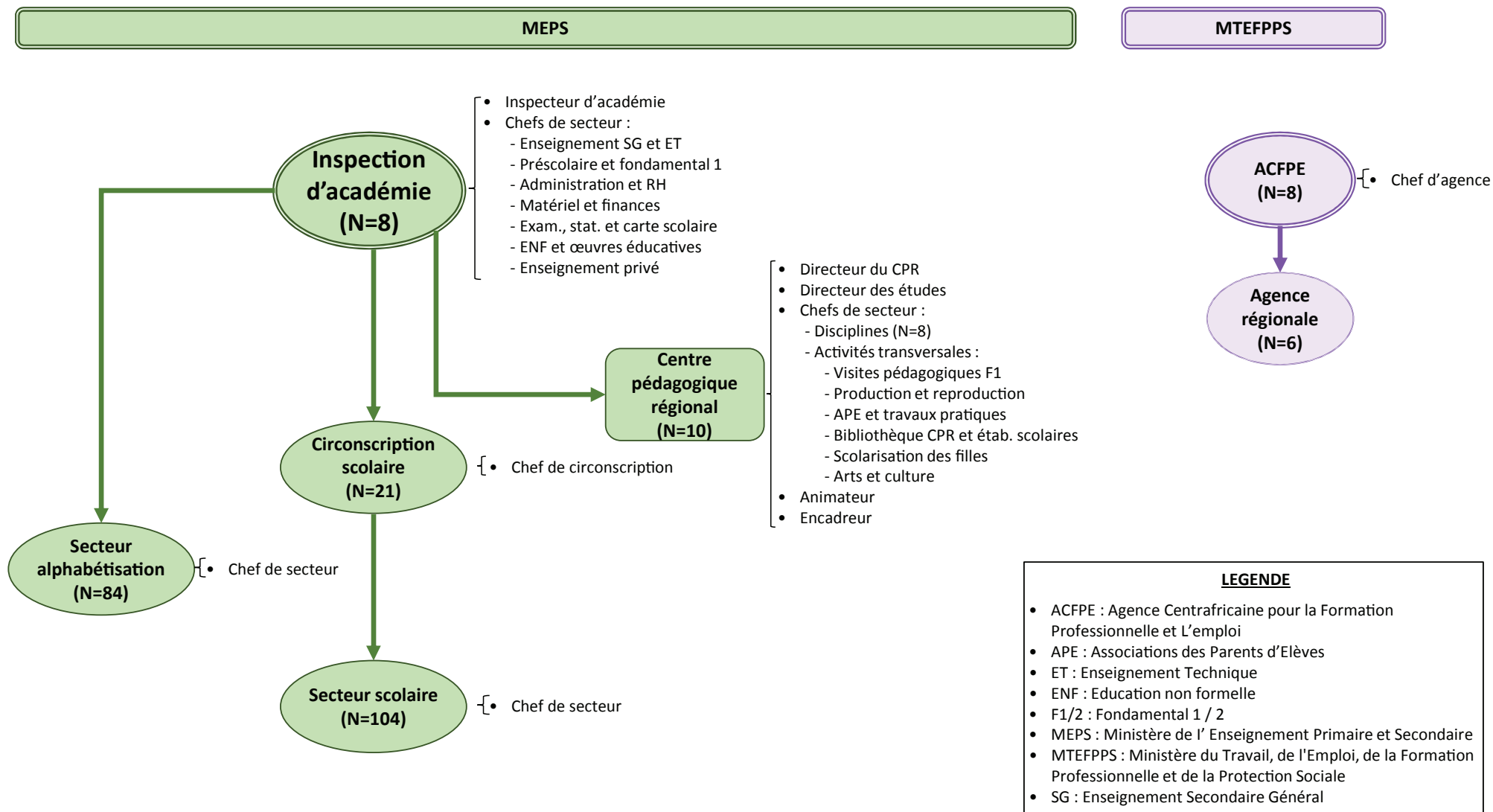


Figure 10 : Organigramme de la structure décentralisée des Ministères de l'éducation

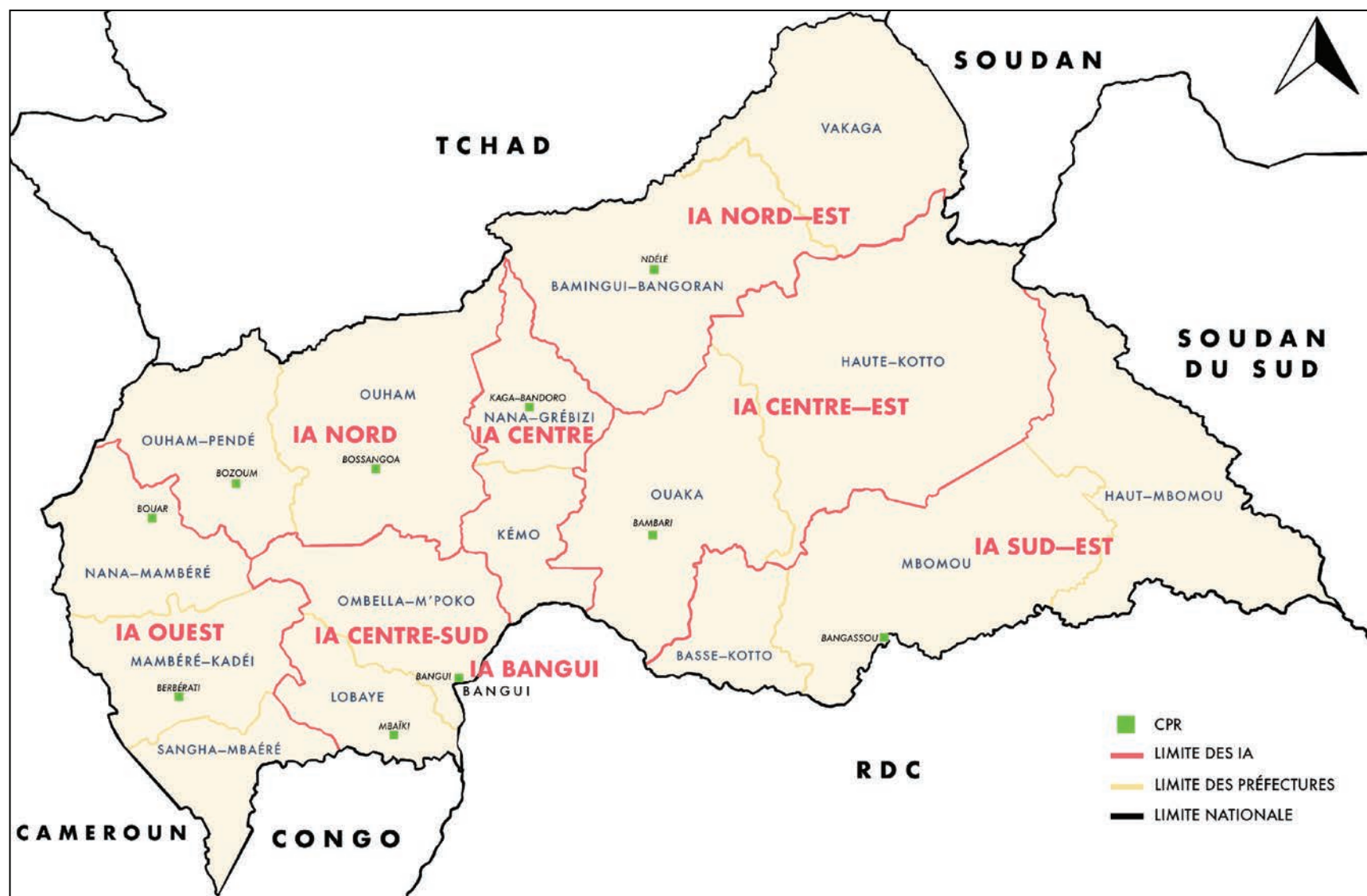


Figure 11 : Carte des inspections académiques (IA) et des centres pédagogiques régionaux (CPR)

(a) Les inspections académiques

- Selon les données collectées auprès de la Direction des ressources du MEPS, les effectifs au sein d'une inspection académique sont en moyenne de 13 personnes. Les fonctions principales suivantes sont normalement présentes au sein d'une inspection académique⁷⁴⁹ :
 - Un inspecteur d'académie et un secrétaire général ;
- Des chefs de secteur pour : (i) l'enseignement secondaire général et technique ; (ii) l'enseignement préscolaire et Fondamental 1 ; (iii) l'administration et les ressources humaines ; (iv) le matériel et les finances ; (v) les examens, les statistiques et la carte scolaire ; (vi) l'éducation non formelle et les œuvres éducatives ; et (vii) l'enseignement privé. Les échanges avec les inspecteurs d'académie qui ont eu lieu lors des ateliers de travail et des visites de terrain pour l'élaboration du PSE ont fait apparaître les difficultés suivantes :
 - Le manque d'autonomie des inspections d'académie dans la gestion du système éducatif, en particulier pour le recrutement, le suivi et le contrôle des enseignants, et l'organisation des examens de fin d'année⁷⁵⁰ ;
 - La faiblesse du budget de fonctionnement des inspections d'académie et le manque de bureaux administratifs, ce qui limite la mise en œuvre des activités de suivi et de contrôle des établissements ;
 - L'inexistence d'inspecteurs pour le cycle secondaire ;
 - Les rôles partiellement redondants des chefs de secteur des CPR et des IA (voir plus loin §V.1.1.2(c)).

(b) Les circonscriptions et les secteurs scolaires

- L'administration scolaire se découpe en 21 circonscriptions scolaires et 104 secteurs scolaires. Ceux-ci assurent la supervision pédagogique et administrative des établissements scolaires de l'enseignement primaire et secondaire. Les chefs de circonscriptions scolaires sont théoriquement des inspecteurs du Fondamental 1 formés à l'ENS⁷⁵¹ ; ils ont un rôle à la fois administratif et pédagogique⁷⁵². Les chefs des secteurs scolaires sont théoriquement des conseillers pédagogiques⁷⁵³ ; ils sont sous l'autorité du chef de circonscription et assurent également le suivi administratif et pédagogique des établissements scolaires de leur secteur. La différence⁷⁵⁴ entre le chef de circonscription et le chef de secteur tient principalement à leur niveau hiérarchique.
- Les tailles des circonscriptions et des secteurs scolaires (en nombre d'écoles primaires publiques) sont extrêmement inégales : la circonscription (et préfecture) de l'Ouham (IA du Nord) comporte 397 écoles primaires publiques dans neuf secteurs (25 à 71 écoles par secteur) tandis que l'IA de Bangui est divisée en trois circonscriptions de respectivement 20, 25 et 31 écoles primaires publiques elles-mêmes divisées en quatre secteurs chacune (avec trois à 10 écoles par secteur).

⁷⁴⁹ Source : Arrêté n°030/MEPS/CAB/SG du 2 avril 1993 portant organisation et fonctionnement des inspections académiques et fixant les attributions de l'inspecteur d'académie.

⁷⁵⁰ Les échanges avec les cadres des IA, en décembre 2019, ont permis de mettre en lumière le fait que l'organisation actuelle est centralisée : les sujets de tous les examens sont réalisés à Bangui mais corrigés à l'intérieur de l'IA [sauf le baccalauréat].

⁷⁵¹ Selon les données de la solde de 2018 du MFB, il aurait 25 chefs de circonscription et seulement 7 ont le grade d'inspecteur du fondamental 1 (voir [Tableau A.47](#), de l'annexe [A.X-3](#)).

⁷⁵² Il s'agit de : (i) la gestion des ressources humaines et matérielles, la répartition et la bonne utilisation dans les établissements scolaires ; et (ii) le contrôle de la bonne exécution des programmes et des volumes horaires des enseignements, animations, et inspections pédagogiques.

⁷⁵³ Selon les données de la solde de 2018 du MFB, il aurait 354 chefs de secteurs mais seulement 39 ont le grade de conseiller pédagogique (voir [Tableau A.47](#), de l'annexe [A.X-3](#)).

⁷⁵⁴ Lors de la mission de l'équipe du PSE à Bouar, les cadres du CPR et de l'IA ont affirmé que seul le chef de circonscription pourrait affecter une note aux enseignants. Celle-ci est basé sur le rapport des visites des écoles et la proposition du chef du chef de secteur.

(c) Les centres pédagogiques régionaux

- Les CPR font également partie de la structure déconcentrée de gouvernance du MEPS. Leur rôle et composition ont été discutés dans la partie [III.1.1.1\(b\)](#). Ajoutons ici que les travaux sur l'organigramme du MEPS font apparaître que les fonctions des chefs de secteur des CPR pour le cycle primaire, chargés du suivi-accompagnement des enseignants (conseils, animation pédagogique), font doublon avec celles des chefs de secteur du cycle primaire des inspections d'académie. Cette redondance a, par exemple, été constatée lors des visites de terrain de l'équipe PSE à Bouar (septembre 2019). Les échanges avec les acteurs locaux ont montré que les deux catégories de chefs de secteur (CPR et IA) jouent pratiquement le même rôle ; ils recourraient d'ailleurs à une « planification commune⁷⁵⁵ » de leurs activités.

V.1.2 Coûts et financement du secteur éducatif

V.1.2.1 Les dépenses d'éducation par sous-secteur

- Les dépenses d'éducation⁷⁵⁶ ont été décomposées par sous-secteur selon la méthode suivante :
 - (i) Les dépenses pour le sous-secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) ont été isolées des dépenses des autres sous-secteurs (préscolaire, primaire, secondaire général, et secondaire technique et professionnel), lesquelles ne pouvaient en revanche pas être isolées facilement les unes des autres ;
 - (ii) Les dépenses d'éducation hors-ESR ont été réparties entre les sous-secteurs en fonction de leurs masses salariales⁷⁵⁷, calculées à partir des données répertoriées dans le fichier de la solde du ministère des Finances et du Budget⁷⁵⁸. [L'Annexe IX](#) présente cette méthodologie de répartition des dépenses de l'éducation par cycle d'enseignement.

⁷⁵⁵ Cette redondance avait aussi été relevée dans le document de travail n°144 de la Banque mondiale de 2008 sur [le Système éducation centrafricain : contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté](#) (p.204) : « Le chef de secteur scolaire [de l'IA] qui est généralement un conseiller pédagogique de formation a beaucoup plus une mission de formation. Il doit être constamment dans les écoles, auprès des enseignants en visite de classe et en animation pédagogique. Le Centre Pédagogique Régional fait aussi des suivis pédagogiques de proximité en allant en visite dans les classes pour relever les lacunes des enseignants afin d'y remédier par des animations pédagogiques ou par des ateliers de formation regroupant plusieurs enseignants. »

⁷⁵⁶ Il s'agit ici du budget exécuté des ministères de l'Éducation auquel ont été ajoutées les dépenses du MPFFPE pour le secteur préscolaire

⁷⁵⁷ Dans un premier temps, la masse salariale (hors cadres de la structure de gouvernance) de chaque sous-secteur est obtenue en additionnant les salaires des fonctionnaires de ce sous-secteur. Dans un second temps, la masse salariale des cadres appartenant à la structure de gouvernance est répartie entre les sous-secteurs selon la proportion de chaque sous-secteur dans la masse salariale (hors cadres).

⁷⁵⁸ Notons qu'à partir des données de la solde, il est impossible d'identifier les fonctionnaires du cycle préscolaire et de l'alphabétisation. Il n'existe pas de corps d'enseignants pour ces deux cycles d'enseignement contrairement aux cycles primaire, secondaire général, secondaire technique et tertiaire. En effet, selon les échanges avec les services du MEPS, la RCA recourt à des instituteurs du cycle primaire pour enseigner dans le préscolaire ou pour former les moniteurs dans les centres d'alphabétisation. Selon les visites de terrain de l'équipe PSE dans les préfectures de Nana-Mambéré et Bamingui-Bangoran, les moniteurs de l'alphabétisation sont des bénévoles, parfois indemnisés par les ONG.

Les dépenses salariales du cycle primaire du MEPS comprennent donc celles du personnel du préscolaire et de l'alphabétisation. Toutefois, il faut noter que l'effectif de ce personnel est très marginal. Selon les informations qui ont été collectées, une toute petite minorité des enseignants du préscolaire serait intégrée dans la fonction publique : seulement cinq instituteurs émargeraient sur la masse salariale du MESP. Les autres enseignants sont des moniteurs ou assistants sociaux, lesquels sont des fonctionnaires du Ministère de la Promotion de la Femme, de la Famille et Protection de l'Enfant (MPFFPE).

Les cinq instituteurs employés pour le cycle préscolaire sont utilisés dans l'algorithme pour estimer la part des dépenses qui sont allouées au préscolaire par les ministères directement en charge de l'éducation. Ensuite, les dépenses du MPFFPE sont ajoutées pour obtenir les dépenses totales de l'État pour le cycle préscolaire.

- Ci-après sont présentées : (i) les dépenses totales d'éducation financées sur ressources propres⁷⁵⁹ ([Tableau V-1](#)), puis (ii) les dépenses totales d'éducation financées sur ressources propres et sur ressources extérieures ([Tableau V-2](#)). Les ressources propres comprennent les recettes fiscales et les recettes non fiscales, auxquelles s'ajoutent les montants des appuis budgétaires (voir §1.7.3.2). Les ressources extérieures correspondent aux montants des projets financés par les PTF (voir §1.7.3.1).

Tableau V-1 : Répartition par cycle d'enseignement des dépenses de l'éducation sur ressources propres, 2018 et 2019

	— 2018 —		— 2019 —	
	Montant (millions FCFA)	% dépenses éducation	Montant (millions FCFA)	% dépenses éducation
Préscolaire	33	0,2%	36	0,2%
Primaire	8 972	43,9%	10 622	47,6%
Secondaire hors ETP	2 948	14,4%	3 883	17,4%
Secondaire ETP	49	0,6%	115	0,5%
ESR	8 447	41,3%	7 662	34,3%
Total	20 450	100%	22 319	100%

Source: Calculs basés sur les données du Ministère des Finances et du Budget (2020)

Note : Les dépenses du préscolaire incluent les dépenses financées au travers du MPFFPE

- Pour les années 2018 et 2019, en moyenne, 46 % du budget de l'éducation exécuté a été alloué au cycle primaire⁷⁶⁰ et 38 % à l'ESR. La part de l'enseignement primaire est conforme à la recommandation du Partenariat mondial pour l'éducation (au moins 45% du budget de l'éducation⁷⁶¹) pour les pays qui, comme la RCA, n'ont pas encore atteint la scolarisation primaire universelle. En revanche, la part des dépenses d'éducation allouées à l'ESR est très élevée en comparaison de la moyenne des pays africains (20%), des pays émergents non africains (17,6%) et des pays de l'OCDE (23,4%), qui ont atteint la scolarisation primaire universelle⁷⁶². En conséquence, les dépenses pour les autres sous-secteurs sont assez faibles (16 % pour le cycle secondaire général), voire marginales (0,5% pour l'enseignement secondaire technique et la formation professionnelle ; 0,2% pour l'enseignement préscolaire).
- La prise en compte des dépenses d'éducation provenant des projets des PTF (ressources extérieures) ne modifie guère la répartition des dépenses d'éducation par sous-secteurs. Comme les dépenses des PTF sont concentrées sur le cycle primaire et, dans une moindre mesure, le cycle secondaire (général et technique)⁷⁶³, alors la part du cycle primaire est un peu accrue et s'approche de 50 % ; celle de l'enseignement secondaire général atteint 17 % (en moyenne sur 2018 et 2019), tandis que la part de l'ESR est réduite mais reste très élevée (un tiers en moyenne).

⁷⁵⁹ Les ressources propres comprennent les recettes fiscales et les recettes non fiscales auxquelles s'ajoutent les montants des appuis budgétaires (voir §1.7.3.2)

⁷⁶⁰ Rappelons que les dépenses du cycle primaire incluent les dépenses de l'alphabétisation. Celles-ci restent cependant marginales (voir ci avant).

⁷⁶¹ Voir : <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-funding-model-requirements-matrix>

⁷⁶² *Financing Higher Education in Africa*. Banque mondiale. 2010.

⁷⁶³ Les projets financés par l'UNICEF, la Banque mondiale, le Partenariat Mondial pour l'Éducation et l'Union Européenne sont principalement axés sur le cycle primaire. L'AFD, l'Ambassade de France et la BAD financent principalement le secondaire technique.

Tableau V-2 : Répartition par cycle d'enseignement des dépenses totales de l'éducation (y compris sur ressources extérieures), 2018 et 2019

	— 2018 —		— 2019 —	
	Montant (millions FCFA)	% dépenses éducation	Montant (millions FCFA)	% dépenses éducation
Préscolaire	37	0,2%	39	0,2%
Primaire	11 315	48,0%	12 308	49,9%
Secondaire hors ETP	3 718	15,8%	4 500	18,3%
Secondaire ETP	62	0,7%	133	0,5%
ESR	8 447	35,8%	7 662	31,1%
Total	23 579	100%	24 642	100%

Source : Calculs basés sur les données du Ministère des Finances et du Budget (2020)

Note : Les dépenses du préscolaire incluent les dépenses financés au travers du MPFFPE

Tableau V-3 : Dépenses par élève et par cycle d'enseignement, en RCA, Bénin et Guinée

	En FCFA courants	En % du PIB/habitant (PPA)	En multiple des dépenses pour le primaire
République Centrafricaine			
Préscolaire	2 947	1,1%	0,3
Primaire	10 251	3,9%	1,0
Secondaire hors ETP	30 715	11,6%	3,0
Secondaire ETP	20 468	7,7%	2,0
ESR	553 324	209,3%	54,0
Bénin ^(a)			
Primaire	53 114	10,6%	1,0
Secondaire hors ETP	72 198	14,4%	1,4
Secondaire ETP	368 556	73,6%	6,9
ESR	459 472	91,8%	8,7
Guinée ^{(b)(c)}			
Primaire	28 854	5,8%	1,0
Secondaire hors ETP	53 960	10,9%	1,9
Secondaire ETP	192 426	38,9%	6,7
ESR	344 702	69,7%	11,9

Source : Calculs basés sur les données du Ministère des Finances et du Budget (2019)

Notes: (a) Plan sectoriel de l'éducation post 2018, Bénin

(b) Analyse sectorielle de l'éducation et la formation 2018, Guinée

(c) Conversion au taux de change moyen en 2018 de 1 FCFA = 16 francs guinéens

- Les dépenses courantes par élève et par cycle d'enseignement⁷⁶⁴ ont été calculées et comparées pour la RCA et pour deux pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels ces données sont disponibles,

⁷⁶⁴ L'ensemble des dépenses courantes par cycle d'enseignement rapporté aux effectifs d'élèves/étudiants scolarisés dans les établissements publics en 2019

le Bénin et la Guinée. Ces dépenses sont exprimées en FCFA courants et en proportion du PIB par habitant en parité de pouvoir d'achat (PPA). Il apparaît alors que :

- (i) Les dépenses pour le cycle primaire sont relativement faibles en RCA : 3,9 % du PIB par habitant en PPA (10 251 FCFA) contre 10,6 % au Bénin et 5,8 % en Guinée. Notons qu'en RCA ces dépenses sont inexistantes pour beaucoup d'écoles publiques dans lesquelles il n'y a aucun enseignant titulaire ou contractuel (seulement des maîtres-parents) ⁷⁶⁵ ; les dépenses par élève du cycle primaire seraient beaucoup plus élevées si seules les écoles soutenues par le MEPS étaient prises en compte.
- (ii) Les dépenses par étudiant en FCFA courants de l'enseignement supérieur sont plus élevées en RCA (553 324 FCFA) que dans les deux autres pays. Surtout, en RCA, elles représentent plus du double du PIB par habitant en PPA et 54 fois le montant des dépenses par élève du cycle primaire, contre respectivement 92 % et 70 % du PIB par habitant en PPA et 9 et 12 fois les dépenses pour le cycle primaire au Bénin et en Guinée.

Tableau V-4 : Répartition des dépenses totales pour l'ESR, en millions de FCFA, 2018 et-2019

	2018	2019
Dépenses totales ESR	8 397	7 512
Dépenses salariales	4 146	4 328
Dépenses sociales		
<i>Dépenses de bourses (*)</i>	2 431	2 431
<i>Frais d'alimentation (*)</i>	500	500
Dépenses d'investissement	133	354
Autres dépenses de fonctionnement et d'intervention	669	599
Dépenses sociales en % des dépenses ESR	35%	39%
Dépenses sociales en % des dépenses d'éducation sur RP	14%	13%

Source : Calculs basés sur les données du Ministère des Finances et du Budget (2020)

Note: Le budget ESR inclut les dépenses de l'Ecole Normale des Instituteurs

(*) enveloppe budgétaire

- La décomposition des dépenses totales de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique fait apparaître qu'en moyenne, pour les années 2018 et 2019 : (i) les dépenses salariales (un peu plus de 4 milliards de FCFA) représentent un peu plus de la moitié des dépenses de l'ESR ; (ii) les dépenses sociales (un peu moins de 3 milliards de FCFA) en représentent plus du tiers (il s'agit surtout des dépenses pour les bourses ; 2,4 milliards de FCFA) – et aussi 13-14 % du budget exécuté de l'éducation⁷⁶⁶ ; (iii) les dépenses d'investissements représentent seulement 3,1% des dépenses ESR (soit 243 millions de FCFA) ; (iv) les dépenses pour la recherche et la qualité de l'ESR (informatique, bibliothèque, etc.) sont faibles puisqu'elles ne représentent qu'une partie des 8 % des « autres dépenses de fonctionnement et d'intervention ». Une caractéristique notable des dépenses pour l'ESR est donc la part des dépenses sociales : elle est de plus du double de la moyenne des pays anglophones d'Afrique (15 %)⁷⁶⁷.

⁷⁶⁵ Elles ne reçoivent en outre aucun frais de fonctionnement.

⁷⁶⁶ C'est-à-dire les dépenses d'éducation sur ressources propres. Les dépenses sociales représentent aussi 12 % des dépenses totales d'éducation incluant les ressources extérieures.

⁷⁶⁷ [Rapport général du Forum National sur l'Éducation](#) – 2008 (page 100-101)

V.1.2.2 Les dépenses salariales

- Les dépenses salariales des quatre ministères de l'Éducation sont constituées des rémunérations :
 - Des enseignants titulaires et des cadres du système éducatif : ils sont intégrés à la fonction publique et leurs salaires apparaissent dans les données de la solde du ministère des Finances et du Budget (MFB) ;
 - Des enseignants contractuels (cycle primaire) et vacataires (cycle secondaire et tertiaire) : leurs rémunérations n'apparaissent pas dans les données de la solde du MFB, elles sont enregistrées comme des dépenses publiques de fonctionnement⁷⁶⁸.
- Notons que plus de la moitié des enseignants centrafricains du cycle primaire public (les maîtres-parents) ne sont pas rémunérés par l'État (§III.1.2.1), mais par les parents⁷⁶⁹ (et/ou les PTF via les ONG). Ils n'apparaissent donc pas dans les dépenses salariales de l'État.

Tableau V-5 : Fonctions et salaires mensuels bruts complets des fonctionnaires des quatre ministères en charge de l'éducation, en 2018

	— Effectifs —		Salaire brut mensuel (FCFA)
	N	%	
Enseignants	4 328	66,7%	132 578
Instituteurs	3 291	50,7%	105 499
Professeurs de collège (& ET cycle court)	406	6,3%	128 627
Professeurs de lycée (& ET cycle long)	364	5,6%	145 821
Chefs de travaux	24	0,4%	110 752
Assistants	144	2,2%	405 925
Maîtres assistants	59	0,9%	508 731
Maîtres de conférence	27	0,4%	711 263
Professeurs d'université	13	0,2%	843 566
Cadres	1 830	28,2%	211 659
Directeurs	766	11,8%	131 905
Provisaires & censeurs	269	4,1%	222 217
Chefs de circonscriptions et de secteurs	379	5,8%	200 239
Cadres administratifs	270	4,2%	355 051
Cadres centraux (Ministères)	146	2,2%	375 101
Autres			
Agent en attente d'affectation	251	3,9%	156 232
Position de stage	58	0,9%	146 457
Autres	24	0,4%	724 205
Total	6 491	100,0%	158 099

Source: Calculs des auteurs basés sur les données du ministère des Finances et du Budget (2018)

- Selon les données de la solde du ministère des Finances et du Budget (MFB) de 2018, au total 6 491 fonctionnaires relevaient alors d'un des quatre ministères en charge de l'éducation (MEPS, META, MES et MRSIT). Les deux tiers d'entre eux (4 328) assuraient une fonction d'enseignant et 28 %

⁷⁶⁸ Dans les analyses de ce PSE, les dépenses salariales des contractuels et vacataires sont reclassées comme étant des dépenses de personnel.

⁷⁶⁹ La rémunération des maîtres-parents par la communauté (ou les ONG) est assez irrégulière et varie d'une localité à l'autre.

(1 830) étaient des cadres et administrateurs⁷⁷⁰. Les « autres » sont pour la plupart des agents en attente d'affectation (N=251 ; 4 % de l'ensemble des fonctionnaires du système éducatif)⁷⁷¹.

- La majorité des fonctionnaires du secteur éducatif est directement liée au cycle primaire : les trois quarts des enseignants rémunérés par l'État ont la fonction d'instituteur (i.e. sont des enseignants du primaire)⁷⁷² (N=3 291 ; soit la moitié de l'ensemble des fonctionnaires du secteur éducatif) et 42 % des cadres sont des directeurs d'écoles primaires⁷⁷³ (N=766 ; 12 % des fonctionnaires du secteur éducatif).
- En revanche, seulement 794 enseignants du cycle secondaire (professeurs de lycée et de collège ; chefs de travaux) émargent sur la solde du MFB (12,2 % des fonctionnaires du secteur éducatif). En comparaison du faible nombre de professeurs de collège et de lycée, le nombre de cadres directement liés au secteur secondaire est élevé : sans doute près de 500 (les 269 proviseurs et censeurs et la plupart des 270 cadres administratifs, qui sont des intendants dans les établissements s'enseignement secondaire). Enfin, les enseignants de l'université de Bangui (assistants, maitres-assistants, maitres de conférences et professeurs d'université) sont au nombre de 243 (soit 5,6 % de l'ensemble des enseignants).
- Le salaire brut⁷⁷⁴ d'un fonctionnaire des ministères de l'éducation est la somme du salaire de base, des allocations familiales⁷⁷⁵ et de diverses indemnités et primes⁷⁷⁶. Le salaire mensuel brut moyen observé à partir des données de la solde pour l'ensemble des fonctionnaires du système éducatif était de 158 099 FCFA en 2018 (soit 282 USD de 2018). Par fonction, le salaire brut moyen varie de 105 499 FCFA (soit 190 USD de 2018) pour les 3 291 enseignants du cycle primaire⁷⁷⁷ à 843 566 FCFA (soit 1 500 USD de 2018) pour les 13 professeurs d'université.

⁷⁷⁰ Les cadres centraux sont, par exemple, les directeurs généraux, les directeurs et les chefs de service, les inspecteurs d'académie et les directeurs des CPR, etc.

⁷⁷¹ Notons que la position de stage de formation est celle du fonctionnaire qui a obtenu la permission de poursuivre des études supplémentaires, en vue d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice d'un emploi immédiatement supérieur. Par exemple, un instituteur qui souhaite devenir un professeur de collège peut être mis en position de stage pendant qu'il poursuit des études supérieures pour obtenir le diplôme de professeur de collège.

⁷⁷² Rappelons qu'il existe deux grades pour les enseignants du cycle primaire : les instituteurs (1 768 dans la solde) et les instituteurs adjoints (grade des maîtres d'enseignement ; N=1 491). Cependant des grades (correspondant aux enseignants du primaire) qui auraient existé ans le passé demeurent encore : les agents d'enseignement et les agents d'enseignement supérieur.

⁷⁷³ Il s'agit de l'ensemble des directeurs, déchargés de cours ou pas. Les données de la solde du ministère des Finances et du Budget de 2018 ne font aucune distinction entre ces deux catégories de directeurs.

⁷⁷⁴ Selon l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (2019), « le salaire brut correspond à l'intégralité des sommes perçues par le salarié au titre de son contrat de travail, avant toute déduction de cotisations obligatoires » (<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1211>, consulté en mars 2020).

⁷⁷⁵ L'article 98 du Décret n°00 172 définit les allocations familiales payables aux fonctionnaires comme suit : (i) 1 400 FCFA par enfant du 1^{er} au 2^{ème} enfant ; (ii) 2 500 FCFA par enfant du 3^{ème} au 7^{ème} enfant ; (iii) 2 000 FCFA par enfant du 8^{ème} au 10^{ème} enfant ; et 500 FCFA par enfant à partir du 11^{ème} enfant.

⁷⁷⁶ Il s'agit : (i) de l'indemnité d'enseignant pour les enseignants en charge de classe ; (ii) des indemnités forfaitaires de fonction pour les cadres du système éducatif (par exemple les directeurs d'établissement) ; (iii) des primes de logement et de recherche pour les enseignants du tertiaire. Pour plus de détails, voir l'Annexe A.X-2.

⁷⁷⁷ Tous grades compris : instituteur, instituteur adjoint et agent d'éducation.

Tableau V-6 : Répartition des dépenses totales d'éducation (ESR et hors ESR) par poste de dépenses, en 2019

	— ESR —		— Hors ESR —	
	Montant (millions FCFA)	%	Montant (millions FCFA)	%
Dépenses totales d'éducation	7 662	100,0%	16 957	100,0%
Dépenses courantes	7 308	95,4%	13 965	82,4%
Rémunérations (<i>y compris vacataires et contractuels</i>)	4 328	56,5%	10 647	62,8%
Dépenses de fonctionnement (<i>hors vac. et contract.</i>)	977	12,8%	3 318	19,6%
Dépenses d'intervention	2 003	26,1%	0	0,0%
Dépenses d'investissement	354	4,6%	2 993	17,6%

Source : Calculs basés sur les données du Ministère des Finances et du Budget (2020)

Notes: Le budget ESR inclut les dépenses de l'Ecole normale des instituteurs

Les dépenses totales d'éducation incluent les dépenses sur ressources extérieures

- Les dépenses salariales constituent 56,5% des dépenses totales pour l'ESR (soit 59% des dépenses courantes ESR) et 63% des dépenses de l'ensemble des autres sous-secteurs (soit 76% des dépenses courantes hors ESR). Les dépenses d'investissement hors ESR sont principalement financées par les ressources extérieures (2 323 millions sur 2 993 ; 88 %). Les dépenses d'intervention correspondent essentiellement aux bourses pour les étudiants ([Tableau V-4](#)).

Tableau V-7 : Comparaison des effectifs des enseignants répertoriés dans le SIGE et la solde en 2018–2019

	— SIGE —		Budget (Solde/Arrêtés)
	Total	Public	Total
Primaire			
Instituteur	2 687	1 567	1 768
Directeur (déchargés dans le SIGE)	765	546	766
Autres	211	128	32
Instituteurs Contractuels	840	681	1 461
Maîtres d'enseignement/IA	1 676	1 277	1 491
Total primaire (hors MP)	6 179	4 199	5 518
Secondaire			
Professeur Lycée	1 279	340	375
Professeur de collège (CEG)	797	252	349
Instituteur de collège & autres	174	77	46
Vacataires	2 372	1 401	1 885 ^(*)
Total secondaire (hors prof d'EPS)	4 622	2 070	2 655

Source: Calculs des auteurs basés sur le SIGE 2018-2019, les données de la solde et les arrêtés de contractualisation

(*) Données pour l'année 2017-2018, les dernières disponibles

- La comparaison des effectifs des enseignants répertoriés dans le SIGE pour l'année scolaire 2018–2019 avec les effectifs des enseignants rémunérés par l'État (données de la solde pour ceux qui sont intégrés et ligne budgétaire spécifique pour les enseignants contractuels et vacataires) fait apparaître des différences importantes. Ainsi, 4 199 enseignants et directeurs déchargés de cours

exerçant au cycle primaire dans le secteur public étaient répertoriés dans le SIGE en 2018–2019⁷⁷⁸ alors que 5 518 émargeaient au budget de l'État. De même 2 655 enseignants du cycle secondaire (y compris les vacataires) étaient payés par l'État tandis que 2 070 étaient en poste selon le SIGE. Ces différences entre les deux décomptes du nombre d'enseignants peuvent s'expliquer à la fois par (i) des erreurs dans les données du SIGE et/ou de la solde, et (ii) des enseignants rémunérés par l'État mais qui ne sont pas en poste.

Tableau V-8 : Salaires annuels des instituteurs en RCA et dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne

	FCFA courants	USD PPA 2018	PIB/ha en PPA
RCA	1 073 448	3 492	4,1
Niger	1 045 000	4 789	4,5
Bénin	1 533 576	7 426	3,1
Burkina Faso	1 093 239	5 460	2,8
Cameroun	1 588 411	7 724	3,9

Source : Calculs basés sur la grille salariale des différents pays

Base des Indicateurs de Développement dans le Monde (WDI), janvier 2020

- Le salaire de base en début de carrière⁷⁷⁹ des instituteurs a été utilisé pour comparer leur rémunération en RCA et dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne :
 - Le salaire nominal annuel (en FCFA) d'un enseignant du cycle primaire avec le grade d'instituteur en RCA est équivalent à celui perçu au Niger et au Burkina Faso, mais inférieur d'environ 50 % à celui d'un instituteur au Bénin et au Cameroun.
 - Ce salaire, exprimé en dollars et en parité de pouvoir d'achat (PPA en 2018), est de 3 492 dollars en RCA, soit le plus faible des pays de comparaison.
 - En revanche, lorsqu'il est ramené au PIB par habitant en PPA, il est plus élevé (4,1 fois le PIB par habitant en PPA en 2018) que dans les autres pays, à l'exception du Niger (4,5 fois le PIB par habitant en PPA en 2018), et il est supérieur au seuil maximal recommandé par le GPE⁷⁸⁰ (3,5 fois le PIB par habitant en PPA).

V.2 Déconcentrer le secteur éducatif

- La République centrafricaine est un pays vaste, peu densément peuplé, et dont les différentes régions sont distinctes tant d'un point de vue culturel que climatique. Pourtant le système éducatif et sa gouvernance sont très centralisés⁷⁸¹. Le MEPS dispose d'une structure de gouvernance déconcentrée (§V.1.1.2) mais celle-ci est dotée de peu de moyens et de prérogatives. La mise en œuvre du PSE nécessite, et doit être l'occasion, de (i) revoir et renforcer les rôles de l'ensemble des acteurs de cette structure déconcentrée (Figure 10) ; (ii) déconcentrer l'offre de formations secondaires et supérieures, dont celles destinées aux enseignants. Plusieurs pistes de réflexion sont proposées ou rappelées ci-après.

⁷⁷⁸ 6 179 en prenant en compte le secteur privé.

⁷⁷⁹ Selon l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (2019), le salaire de base « correspond au salaire brut avant déduction des cotisations sociales et avant versement des prestations sociales. Il ne comprend ni les primes ni les heures supplémentaires. Son montant correspond généralement à celui de la première ligne du bulletin de paye d'un salarié » (<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1937>, consulté en mars 2020). Voir l'Annexe A.X-2.

⁷⁸⁰ Voir Bruns et alii. 2003. *Achieving universal primary education by 2015 Achieving universal primary education by 2015 - a chance for every child*. (p.74-75)

⁷⁸¹ Les offres d'enseignement secondaire (§II.1.3.2), ETP (§II.1.5.2) et supérieur (§II.1.6.2(b)) sont très concentrées à Bangui.

V.2.1 Renforcer la structure de gouvernance déconcentrée

- Pour améliorer l'efficacité de la gestion du système éducatif, les acteurs de la structure de gouvernance déconcentrée – les inspections académiques (IA), les chefs de secteur et de circonscription, et les directeurs d'établissement – devraient être directement impliqués dans la gestion quotidienne du système éducatif, voire même en être en charge. La répartition des rôles entre les ministères de l'Éducation et les IA devra être réévaluée en faveur de ces dernières. Les IA devraient avoir la responsabilité de toutes les activités qui sont plus facilement et mieux gérées au niveau déconcentré qu'au niveau central (principe de subsidiarité) tandis que l'inspection générale de l'enseignement primaire et secondaire⁷⁸² se concentrerait sur la supervision, la coordination et le contrôle des activités des IA. À titre d'exemples, la gestion des examens qui sanctionnent la fin du cycle primaire (CEF1 et concours d'entrée en sixième) et du premier cycle du secondaire (Brevet des collèges) pourraient revenir entièrement aux IA (élaboration et correction) ; les calendriers scolaires pourraient être élaborés par les IA et adaptés aux conditions climatiques locales. Plus généralement, le rôle de la structure de gouvernance déconcentrée doit être renforcé dans les deux domaines suivants :
 - (i) Le suivi pédagogique de tous les enseignants des cycles préscolaire, primaire, et secondaire ;
 - (ii) L'affectation et le suivi administratif des enseignants titulaires et contractuels.

V.2.1.1 Le suivi pédagogique des enseignants

- Les IA sont déjà chargées du suivi pédagogique et de l'évaluation des enseignants via les chefs de circonscription et les chefs de secteur. Cependant, la superficie de nombreux secteurs et circonscriptions, le nombre d'écoles qu'ils couvrent (§V.1.1.2), et l'absence de moyens matériels (véhicules) ne leur permettent pas d'effectuer correctement leur mission. L'amélioration du suivi pédagogique des enseignants nécessitera donc de :
 - (i) Redéfinir la carte scolaire de façon à homogénéiser la taille des secteurs ;
 - (ii) Préciser les missions des chefs de secteur et de circonscription.
- Selon le SIGE de 2018–2019, il existe 104 secteurs scolaires pour environ 2 600 écoles primaires publiques, soit en moyenne 25 écoles par secteur. Cependant, un quart des secteurs contient au plus 13 écoles primaires tandis qu'un autre quart en contient au moins 33⁷⁸³. La carte scolaire devra donc être redécoupée afin que chaque secteur puisse être correctement couvert par son chef (en fonction de sa superficie, et des nombres d'écoles et d'enseignants). Il s'agira dans un premier temps d'effectuer un redécoupage des secteurs⁷⁸⁴, puis, dans un second temps, si besoin, d'accroître le nombre de secteurs.
- Les chefs de secteur scolaires devront obtenir les moyens matériels nécessaires pour effectuer leurs missions, et ces dernières devront être redéfinies et précisées. Des outils de suivi-évaluation devront être développés pour appuyer les chefs de secteur dans leur mission et permettre de collecter et remonter des informations de façon systématique au niveau des IA. Il s'agira, en particulier, de fiches de suivi/accompagnement dans lesquelles seront précisées les activités à

⁷⁸² Rattachée au Cabinet et sous l'autorité du ministre du MEPS, l'inspection générale de l'enseignement primaire et secondaire est chargée de contrôler et surveiller le fonctionnement des services et des établissements d'enseignement et de formation ainsi que les personnels (voir l'article 10 du Décret n°18-195 portant organisation et fonctionnement du MEPSTA, qui a précédé au MEPS). L'inspection générale est dirigée par un inspecteur général qui s'appuie sur un collège d'inspecteurs spécialisés dans les disciplines suivantes : éducation préscolaire, enseignement Fondamental 1, mathématiques et informatique, physiques et chimie, sciences de la vie et de la terre, philosophie, lettres et langue française, histoire et géographie, langues vivantes et sciences économiques.

⁷⁸³ Dix secteurs contiennent plus de 50 écoles. A noter que les secteurs avec le plus d'écoles ne sont pas forcément ceux avec le plus d'élèves, car ils sont dans des zones peu densément peuplées ; quoi qu'il en soit, cet avantage est contrebalancé par leur très grande superficie, qui les rend difficile à couvrir.

⁷⁸⁴ Ce redécoupage s'appuiera sur le géoréférencement des établissements scolaires (§V.2.2).

accomplir lors de la visite des établissements scolaires ; soit : (i) une observation des classes destinée à évaluer les connaissances académiques et les savoir-faire didactiques des enseignants ; (ii) des entretiens individuels ou collectif avec le directeur d'école et les enseignants pour leur prodiguer des conseils pour améliorer leurs prestations et pratiques en classe⁷⁸⁵. Les chefs de secteur scolaire, qui sont directement en contact avec les écoles et leurs directeurs, pourraient être chargés de l'évaluation des enseignants sans passer par les chefs de circonscription, plus distants. Plus généralement, la redéfinition des missions respectives des chefs de secteur et de circonscription⁷⁸⁶ devra amener à évaluer la pertinence de l'échelon de la circonscription. Cet échelon intermédiaire entre l'IA et le secteur pourrait éventuellement être supprimé au profit d'un renforcement du rôle et des moyens des chefs de secteur.

- Rappelons que le renforcement du suivi pédagogique des enseignants du cycle primaire se fera en premier lieu au niveau des écoles grâce aux nouvelles responsabilités pédagogiques attribuées aux directeurs, comme cela a été discuté au §IV.3.3. Les IA devraient être chargées du processus de recrutement et de nomination transparent de ces directeurs selon les critères définis par le MEPS. Au niveau des cycles préscolaire et secondaire, le suivi pédagogique des enseignants nécessite de créer des corps d'inspecteurs similaires à celui qui existe pour le cycle F1 (voir §III.4.1 et §V.5.1.1) Les nouveaux inspecteurs de F2 se substitueront progressivement aux chefs de secteur de discipline du F2 actuellement en poste dans les CPR et qui n'ont pas reçu de formation spécifique pour leur mission.

V.2.1.2 La formation, l'affectation et le suivi administratif des enseignants

- Les Centres préfectoraux de formation des enseignants (CPFE), comme les CPR actuellement, seront sous la tutelle des inspections académiques (IA). Le renforcement du rôle des CPFE en tant qu'école de formation des enseignants du primaire, mais aussi du préscolaire et du secondaire (professeurs polyvalents du secondaire) et la généralisation des engagements quinquennaux (§V.4) permettront d'améliorer très significativement l'allocation des ressources humaines qualifiées sur l'ensemble du territoire⁷⁸⁷, si les prérogatives des IA dans la gestion du corps enseignant sont également renforcées. Les IA devraient par exemple pouvoir ajuster la taille des cohortes d'enseignants formés pour chaque cycle en fonction de leurs besoins. En outre, puisque les enseignants formés dans les CPFE sont tous amenés à rester en poste au moins cinq ans dans l'académie dans laquelle ils ont été formés, alors l'allocation et la gestion de leurs carrières devraient se faire directement au niveau des IA. En outre, l'affectation des enseignants formés par les ENI/ENF (écoles de formation nationales) entre les IA continuera à se faire au niveau de la direction des ressources du MEPS, tandis que leur affectation au sein des IA restera la prérogative de ces dernières, mieux renseignées sur les besoins locaux. La gestion administrative des enseignants au niveau des IA devra aussi s'accompagner de la gestion, directe ou indirecte, du paiement de leurs salaires. Ces paiements ne doivent pas pouvoir être effectués sans l'accord de l'inspection d'académie qui devra attester de la présence de l'enseignant à son poste (§III.4.1). Cette mesure contribuera à réduire l'absence des enseignants dans leur poste de travail.
- Pour remplir leurs nouvelles fonctions tant pédagogiques qu'administratives, les ressources humaines, matérielles et financières des inspections d'académie devront être accrues. Certaines propositions en ce sens sont présentées ci-après :
 - (i) L'allocation actuelle des ressources humaines entre les IA et les CPR (sous la tutelle des IA) devrait être rationalisée. Les missions des chefs de secteur des CPR chargés des visites

⁷⁸⁵ Ces fiches seront basées sur celles produites pour les chefs de secteur, à la suite de leur formation organisée dans le cadre du projet PUSEB, pour le suivi/accompagnement des enseignants.

⁷⁸⁶ Leurs rôles actuels ont été définis au §V.2.2.

⁷⁸⁷ Beaucoup d'établissements d'enseignement secondaire des provinces fonctionnent actuellement presque exclusivement avec des enseignants vacataires (voir la Figure 6) ; il est presque impossible pour un inspecteur d'académie d'obtenir la venue d'enseignants formés à l'ENS à Bangui (voir l'exemple du lycée de Ndélé dans la note n°543).

pédagogiques dans les écoles du cycle F1 et celles des chefs de secteur scolaires du cycle F1 des IA sont essentiellement redondantes (voir § [V.1.1.2](#)). Tous les chefs de secteur scolaire du cycle primaire devraient passer sous la tutelle directe des IA, et leurs rôles et statuts devraient être harmonisés. De même, les chefs de secteur de discipline des CPR, chargés du suivi pédagogique des enseignants du secondaire, devraient passer sous la tutelle directe de l'IA, préfigurant le nouveau corps des inspecteurs du F2. Plus généralement, l'ensemble des missions de supervision devrait revenir directement aux IA tandis que les CPFE devraient se concentrer sur leur mission renforcée de formation initiale et continue (dont le recyclage) des enseignants.

- (ii) Lorsque l'inspection d'académie ne dispose pas déjà de locaux adaptés à son activité, alors il serait bénéfique, tant d'un point de vue organisationnel qu'économique, de regrouper l'IA et le CPFE dans des locaux communs, nouveaux ou réhabilités⁷⁸⁸.

V.2.2 Déconcentrer l'offre éducative

- La déconcentration de l'offre éducative a déjà été détaillée dans les [Partie II](#), [Partie III](#) et [Partie IV](#) de ce rapport. Cette sous-section permet de synthétiser ces informations et de faire apparaître leur cohérence d'ensemble. Cette déconcentration de l'enseignement secondaire général, de l'enseignement technique, agricole, et professionnel, et de l'enseignement supérieur doit permettre de rendre plus équitable l'accès à tous les cycles d'enseignement pour tous les jeunes de République centrafricaine. Pouvoir poursuivre des études à proximité de chez soi permet de réduire les difficultés financières et sécuritaires liées à l'éloignement (logement, trajets).
- Rappelons que cette déconcentration de l'offre éducative est traduite dans ce PSE par le développement :
 - (i) Des collèges de proximité ([§II.2.2.1](#)) : il est prévu de construire 68 de ces établissements, soit en moyenne quatre par préfecture, d'ici la fin du PSE⁷⁸⁹ ;
 - (ii) Des collèges d'enseignement technique et agricole (CETA, [§II.3.4.1\(a\)](#)) : chaque académie devrait disposer d'un de ces établissements d'ici 2025 (sauf dans l'académie de Bangui qui dispose déjà du seul lycée technique de RCA) ;
 - (iii) Des centres de formation professionnelle et d'alphabétisation (CFPA ; [§II.3.4.2](#)) destinés à offrir un ensemble d'opportunités d'éducation de base non-formelle et de formations pratiques, tant aux jeunes déscolarisés et sans diplôme, qu'aux adultes. Il est prévu de construire/réhabiliter⁷⁹⁰ un CFPA par préfecture et à Bangui (CFIA), soit 18 CFPA d'ici 2026 ;
 - (iv) Des établissements d'enseignement supérieur régionaux : le *Plan Stratégique du Ministère de l'Enseignement Supérieur* (PSMES, 2018–2021) prévoit la création de sept universités régionales ([§II.1.6.1](#)) ; trois ou quatre établissements conçus sur le modèle des *community colleges* étatsuniens ([§II.2.3](#)) pourraient être opérationnels d'ici la fin de ce PSE (les autres le seront lors du prochain PSE).
- Ces établissements d'enseignement supérieur seront localisés en priorité dans les académies qui ne bénéficieront pas de l'implantation d'une des quatre Écoles normale du Fondamental, lesquelles seront aussi des établissements d'enseignement supérieur (rattachés à l'ENS). La déconcentration des capacités de formation des enseignants ([§III.2](#) ; 4 ENF et 17 CPFE) permettra en effet aussi d'accroître très significativement l'offre de formation (pré- et post-baccalauréat) accessible au sein de chacune des 17 préfectures du pays.

⁷⁸⁸ À Ndélé, l'inspection d'académie est déjà logée au sein du CPR parce qu'elle ne dispose pas de bâtiment dédié (visite de l'équipe PSE en décembre 2019). Dans le cadre des travaux de transformation du CPR en CPFE, il pourrait donc être prévu de construire des bureaux supplémentaires réservés à l'IA.

⁷⁸⁹ Selon le cadre de résultat (CR-RCA), 60 doivent être opérationnels d'ici 2029 et huit construits cette dernière année pour être opérationnels en 2030.

⁷⁹⁰ Ces constructions peuvent être des extensions ou réhabilitations des CFPP/CFIA existants.

V.3 Renforcer la gouvernance centrale du système

V.3.1 Auditer le fonctionnement et renforcer les capacités des ministères de l'éducation

- L'analyse de l'organigramme des quatre ministères de l'éducation ([Figure 8](#) et [Figure 9](#) ; §[V.1.1.1](#)) a fait apparaître de nombreux postes vacants (N=27), l'existence d'une direction générale et de deux services redondants, et une structure de coordination (rattachée au cabinet du MEPS) peu formalisée et normalement transitoire. En outre, il a été signalé dans la sous-section précédente qu'il était nécessaire de revoir la répartition des rôles entre les ministères et la structure de gouvernance décentralisée. Pour pouvoir mettre en œuvre efficacement le présent PSE, il sera donc nécessaire de réaliser un audit du fonctionnement de l'ensemble de la structure de gouvernance du système éducatif.
- Cet audit aura pour objectif de : (i) analyser les capacités techniques et managériales des ministères (directions générales et directions) et des structures sous leur tutelle (dont les structures déconcentrées) ; (ii) identifier les faiblesses de l'organisation et les déficits de capacités techniques et opérationnelles ; (iii) proposer des améliorations de l'organisation de la gouvernance et un plan de renforcement des capacités techniques et opérationnelles, lequel inclura la définition des profils requis pour les cadres dirigeants du système éducatif.

V.3.2 Enrichir et améliorer la qualité des données du Système d'Information de la Gestion de l'éducation (SIGE)

- Le quatrième objectif de développement durable, celui portant sur l'éducation (ODD4), met l'accent sur les résultats d'apprentissage et sur l'équité d'accès à l'éducation⁷⁹¹. Le Système d'Information de la Gestion de l'éducation (SIGE) doit être amélioré en conséquence. Il doit aussi inclure toutes les informations nécessaires pour la mise en œuvre et le suivi-évaluation du PSE (voir le cadre de résultats ; CR-RCA). Pour la décennie à venir, une gamme élargie de données destinées à suivre l'évolution de ces objectifs devra être collectée. Par exemple, tous les établissements scolaires devront être géolocalisés pour permettre de définir une nouvelle carte scolaire (§[V.2.1.1](#)), pour informer les décisions sur les nouvelles constructions/réhabilitations, et pour suivre l'évolution des indicateurs d'équité territoriale.
- En outre, la qualité et la précision des données déjà collectées devront être améliorées. Ainsi, comme cela a été discuté au cours de ce rapport, il est, entre autres, nécessaire de⁷⁹² : (i) renseigner à la fois les grades et les statuts des enseignants afin de savoir lesquels sont pris en charge par l'État⁷⁹³ (§[III.1.2](#)) ; (ii) collecter des informations sur les doubles emplois (secteur public et privé) des enseignants du secondaire et du supérieur afin de connaître le nombre réel d'enseignants (§[III.1.2](#)) ; (iii) comptabiliser les salles de classe physiques et les informations sur leur utilisation (simple ou double vacation ; §[II.1.3.1](#)). Cette dernière information est, par exemple, essentielle car elle déterminera pour partie (i) le déploiement des enseignants : ils peuvent être envoyés dans les écoles utilisés en simple vacation mais qui peuvent l'être en double ; (ii) le plan de construction

⁷⁹¹ La cible 4.1 est la suivante : « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile »

⁷⁹² Ajoutons qu'une proportion encore élevée de données sont simplement reportées de l'année précédente (l'établissement n'a pas pu être enquêté) et l'utilisation des données a fait apparaître de nombreuses incohérences (par exemple, entre les nombres d'élèves et d'enseignants, entre les nombres d'enseignants ou d'élèves deux années consécutives, etc.).

⁷⁹³ Un enseignant peut, par exemple, avoir le grade de maître d'enseignement mais le statut de maître-parent s'il n'est ni contractualisé ni intégré dans la fonction publique.

d'écoles primaires : les zones où les écoles sont déjà utilisées en double vacation et où les capacités sont saturées doivent être ciblées en priorité.

- Les questionnaires et les procédures de collecte des données, ainsi que le dispositif de contrôle de leur qualité devront donc être revus. À cette fin, un Comité de validation des données de l'éducation (CVDE) tripartite sera établi. Il comprendra des représentants de la Direction générale des études des statistiques et la planification (DGESP ; direction transversale aux quatre ministères de l'éducation, maître d'œuvre du SIGE), de l'Institut centrafricain des statistiques et des études économiques et sociales, et des partenaires techniques et financiers. Ce comité devra se réunir au moins deux fois par an pour : (i) valider les questionnaires et les procédures de recueil et de contrôle de la qualité avant la campagne de collecte des données du SIGE ; (ii) valider le rapport annuel de contrôle de la qualité des données du SIGE.
- Les données du SIGE devront être traitées et diffusées plus largement, y compris auprès des communautés, par exemple au moyen de tableaux de bord⁷⁹⁴ simples à développer et à interpréter. Le SIGE doit ainsi aider à effectuer le suivi-évaluation, la planification et la formulation des politiques publiques d'éducation ; il doit faciliter la gestion du système éducatif à tous les niveaux (ministères, IA, écoles).

V.3.3 Réviser le statut de l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique

- L'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique (INRAP) joue un rôle essentiel pour le MEPS. Ses recherches et ses productions doivent éclairer et accompagner les réformes et la modernisation du système éducatif. La contribution de l'INRAP sera indispensable pour mettre en œuvre les réformes du PSE, telles l'introduction de l'enseignement en langue sango au cycle primaire (§IV.2.1), le développement de livres nivelés (§IV.2.3), de leçons scriptées et de modules de formation pour les enseignants (§IV.2.3), etc. Sa capacité de recherche et d'innovation devra donc être renforcée. À cette fin, il serait nécessaire de distinguer et d'isoler cette mission première de l'INRAP des activités opérationnelles qu'il mène en complément (l'édition, la reproduction et l'acquisition des manuels scolaires). L'INRAP devrait pouvoir se concentrer sur la recherche et le développement, et être élevé au rang d'un véritable institut de recherche pédagogique. Tandis que les activités opérationnelles reviendraient à la Direction des ressources du MEPS.
- La transformation de l'INRAP pour renforcer sa fonction de recherche et d'innovation devrait se concentrer sur les quatre éléments suivants : (i) assurer une base financière solide à l'institution ; (ii) adopter des règles de transparence de gestion administrative et financière⁷⁹⁵ ; (iii) renforcer sa capacité de réseautage professionnel et de collaboration ; et (iv) formaliser un processus pour définir les priorités de recherche et d'innovation. Une base financière plus solide nécessitera deux éléments : (i) un budget stable, incluant les salaires du personnel de base, financés par des fonds publics pour la recherche et l'innovation ; et (ii) la capacité de mobiliser des fonds, tels que des subventions de recherche, auprès de sources non publiques (PTF, ONG, universités, etc.). Ce second

⁷⁹⁴ Au Togo, par exemple, à la suite de la révision de son plan sectoriel couvrant la période 2014-2025, « Le Ministère des enseignements primaire, secondaire et de la formation professionnelle (MEPSFP) a conçu un outil, le tableau de bord, pour faciliter le retour d'information aux niveaux déconcentrés (directions régionales, inspections, inspections et communautés) et permettre à chaque niveau d'apprécier le fonctionnement et les résultats de(s) inspection(s) (en comparaison respectivement des autres inspections de la région, ou du pays), afin d'établir un diagnostic et d'identifier les mesures à prendre pour résoudre les problèmes observés. » Voir : <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-08/User%20manual%20-%20School%20profiles%20primary%20inspections.pdf>

⁷⁹⁵ Ces règles permettront de lutter contre la corruption, de favoriser le respect de la déontologie, et de prévenir des conflits d'intérêts.

point pourrait nécessiter un examen et une mise à jour de la législation sur laquelle sont actuellement basés les statuts de l'INRAP⁷⁹⁶.

V.4 Améliorer l'allocation et la gestion des ressources humaines

- Le système éducatif centrafricain sort d'une période de crise et entre dans une phase de relèvement. La gestion des ressources humaines a été très désorganisée ; il est maintenant nécessaire de revenir vers un équilibre stable et de renouveler le contrat social entre les enseignants et l'État. La plupart des mesures qui devront rapidement être prises ont déjà été présentées dans ce rapport, il s'agit de :
 - (i) Mettre en œuvre un plan d'intégration et de contractualisation des enseignants diplômés (§III.3.1) selon lequel : (i) tous les diplômés de l'enseignement éligibles et en attente d'intégration se verront proposer au moins un contrat dès la prochaine rentrée scolaire, puis (ii) seront progressivement intégrés, jusqu'à ce que (iii) le système éducatif retrouve un équilibre stable en 2024 : tout nouveau diplômé de l'enseignement (ENF, ENS ou CPFE) sera alors contractualisé l'année de l'obtention de son diplôme, puis intégré dans la fonction publique l'année suivante ;
 - (ii) Redéployer les enseignants titulaires ou contractuels dans toutes les zones du territoire où les conditions sécuritaires le permettent (§III.4.1) ;
 - (iii) Créer de nouveaux statuts qui permettront de contractualiser/intégrer dans le système éducatif les maîtres-parents et les moniteurs communautaires (agent d'éducation ; III.3.2.1 et §III.3.4.1) et les enseignants vacataires du cycle secondaire (professeurs polyvalents ; §III.2.1.2).
 - (iv) Généraliser l'engagement quinquennal à tous les enseignants contractualisés et intégrés et pour tous les cycles d'enseignement (§III.4.1) ;
 - (v) Accroître les opportunités de carrière des enseignants : des passerelles entre les grades et les statuts d'un même cycle, entre les cycles (les instituteurs pourront devenir professeurs polyvalents du secondaire), ou vers les fonctions d'encadrement, seront mises en place grâce à des formations continues (§III.4.3) ;
 - (vi) Accroître la transparence de la gestion des paiements, des carrières, et des mutations des enseignants grâce à l'implication des communautés (§III.4.1) et des inspections d'académie (§V.2.1) et à l'application de critères clairs et non-discretionnaires (fin des mutations par mesure individuelle ; §III.4.1).
- Cette gestion des ressources humaines de l'Éducation nationale ne sera possible que si un système d'information de gestion des ressources humaines (SIGRH) est mis en place au sein des ministères de l'Éducation. Ce SIGRH devra, entre autres :
 - (i) Être relié avec les données de la solde du ministère des Finances et du Budget afin, par exemple, de lier le paiement des enseignants avec leur présence en poste ;
 - (ii) Communiquer avec le système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) afin, par exemple, de lier l'affectation des enseignants des ENF et ENS à la carte scolaire ;
 - (iii) Être accessible et utilisé par les inspections d'académie, par exemple pour effectuer le suivi des engagements quinquennaux ;
 - (iv) Permettre d'identifier et d'inclure les informations disponibles (dont les formations) sur toutes les catégories d'enseignants, y compris les maîtres-parents – qui sont recensés dans le cadre du PUSEB, et seront pris en charge par l'État – et les enseignants vacataires du secondaire – qui devront aussi être recensés et dont les contrats doivent être revus (§III.2.1.2).

⁷⁹⁶ Des protocoles additionnels pour les subventions de recherche pourraient devoir être élaborés, ce qui nécessiterait qu'une expertise technique ciblée soit mise à la disposition de l'INRAP.

V.5 Réformer la gouvernance et accroître le financement des sous-secteurs de l'éducation encore peu développés

V.5.1 Le sous-secteur préscolaire

V.5.1.1 Améliorer la gouvernance du secteur préscolaire

- La gouvernance de ce sous-secteur doit être précisée. La loi d'orientation de décembre 1997 a reconnu l'enseignement préscolaire comme un niveau d'enseignement à part entière, dont la tutelle revient donc au Ministère de l'éducation (voir §II.1.4.1(a)), mais elle n'a pas été suivie d'effet. Il conviendrait qu'elle soit mise en application afin d'obtenir une meilleure répartition des rôles entre le MEPS et le MPFFPE⁷⁹⁷ : le premier doit effectivement assurer la tutelle de l'enseignement préscolaire (enfants de 3 à 5 ans) tandis que le second devrait se concentrer sur ses missions de protection de l'enfance (e.g. les orphelinats) et sur la très petite enfance (crèches et garderies pour les enfants de 0 à 2 ans).
- Cette évolution de la gouvernance du sous-secteur implique de réaliser un transfert de compétence entre les deux ministères. Les jardins d'enfants qui s'adressent majoritairement aux enfants de 3 à 5 ans et s'apparentent donc à des écoles maternelles devraient être transférées au MEPS, ainsi que les ressources qui y sont attachées. Ce transfert devra s'accompagner d'une évolution du fonctionnement des jardins d'enfants, dans lesquels tous les enfants sont en général accueillis dans une même classe (et non dans des classes séparées comme à l'école maternelle), et, à cette fin, de la formation des moniteurs.
- Comme cela a été noté précédemment (§III.3.3), le développement de l'enseignement préscolaire sur tout le territoire (établissements et formation) nécessite la mise en place d'une structure déconcentrée actuellement inexistante au Ministère de l'Éducation. Elle sera bâtie sur le modèle de celle du cycle primaire (chefs de secteur et des conseillers pédagogiques pour le préscolaire) et, éventuellement, avec des ressources transférées du MPFFPE. En effet, contrairement au MEPS, le MPFFPE dispose d'une structure de gouvernance déconcentrée, avec 50 techniciens de développement communautaire⁷⁹⁸ qui auraient un rôle assez similaire à celui des chefs de secteur scolaire du MEPS, pour les jardins d'enfants mais aussi pour les autres programmes du MPFFPE dans le secteur (développement communautaire, etc. . . .).
- Notons enfin qu'il est nécessaire d'élaborer une stratégie détaillée pour le l'enseignement préscolaire. Celle-ci devra prendre appui sur les orientations stratégiques formulées ici.

V.5.1.2 Attribuer une part croissante des dépenses du secteur éducatif à l'enseignement préscolaire

- Comme pour la plupart des pays à faible revenu⁷⁹⁹, l'enseignement préscolaire a été négligé jusqu'à épuisement, tant par l'État Centrafricain que par les partenaires techniques et financiers (PTF), et le secteur privé (§II.1.4). Pourtant, de nombreuses études montrent que l'enseignement préscolaire a

⁷⁹⁷ La répartition des rôles actuelle apparaît problématique. Par exemple, lorsque des monitrices sont formées par un PTF, c'est ensuite le Ministère de l'Éducation qui ouvre une ligne budgétaire pour les rémunérer mais ce n'est pas lui qui supervise ensuite leur travail si elles sont employées dans des jardins d'enfants (MPFFPE).

⁷⁹⁸ Chiffre issu de la solde du MPFFPE. Le grade de technicien de développement communautaire serait équivalent à celui d'un instituteur (A3).

⁷⁹⁹ « En moyenne, un pays à faible revenu dépense environ 125 fois plus par enfant (inscrit ou non dans un établissement) pour l'éducation primaire que pour l'enseignement préscolaire, et plus de 70 fois plus pour le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les dépenses consacrées à l'enseignement préscolaire y représentent d'ailleurs à peine 2 % du budget de l'éducation, un taux bien inférieur aux 8 % et 9 % constatés en moyenne pour les pays à revenu intermédiaire

des retombées positives importantes sur les parcours scolaires des enfants⁸⁰⁰ (taux de redoublements et d'abandons plus faibles ; résultats d'apprentissage et taux d'achèvement des cycles plus élevés), et donc sur l'ensemble du système éducatif. En outre, l'enseignement préscolaire permet aux enfants d'acquérir des compétences non académiques utiles pour leur développement personnel et pour le marché du travail⁸⁰¹. L'investissement dans l'enseignement préscolaire doit donc être considéré comme un investissement complémentaire de celui dans les autres sous-secteurs (il renforce leur efficacité et permet ainsi de réaliser des économies⁸⁰²) et un investissement en faveur du développement humain et économique du pays.

- L'UNICEF recommande de consacrer au moins 10 % du budget de l'éducation à l'enseignement préscolaire⁸⁰³. Or, la part actuelle du budget de l'éducation de la République centrafricaine qui y est consacré, bien qu'elle n'ait pu être précisément déterminée⁸⁰⁴, est assurément minime au regard de la taille très restreinte de son corps enseignant. Un objectif raisonnable pour la période couverte par le PSE est donc d'accroître chaque année la part des dépenses d'éducation consacrées à l'enseignement préscolaire afin d'atteindre le seuil de 10 % d'ici 2029

V.5.2 Le sous-secteur ETA-FP-A

V.5.2.1 Améliorer la gouvernance du sous-secteur ETA-FP-A

- La gouvernance du secteur ETA-FP-A est surtout assurée par quatre ministères : le ministère de l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation (META) ; le ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation et de la Protection Sociale (MTEFPS) ; le ministère de l'Agriculture et du Développement Rural (MADR) et ; le ministère de l'Élevage et de la Santé Animale ; mais cinq autres ministères et la Présidence de la République offrent aussi des programmes de formation professionnelle (§V.1.1.1(b)). Afin d'améliorer la gouvernance du sous-secteur, un cadre institutionnel devrait être mis en place pour coordonner et assurer la synergie des actions de tous les acteurs. Cette recommandation rejoint l'objectif 4 de la SNETPF (p.53) qui vise à instaurer « une Gouvernance performante et innovante en impliquant les Opérateurs Privés, les ONG et les communautés régionales dans le dispositif, en ouvrant les établissements de la Formation

(tranche supérieure) et pour les pays à revenu élevé, respectivement » (MPA, 2019 ; calculs réalisés par l'UNICEF à partir de la base de données mondiale de l'ISU, 2018).

« Depuis 2005, l'aide destinée à l'enseignement préprimaire stagne alors que celle consacrée à l'enseignement secondaire a presque doublé. (. . .) En 2016, l'enseignement préscolaire a reçu à peine 0,7 % de l'aide internationale en faveur de l'éducation » (MPA, 2019 ; calculs réalisés par l'UNICEF à partir des données issues du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE).

⁸⁰⁰ Le rapport de l'UNICEF (MPA, 2019) cite, entre autres, les articles (i) Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani et Marco Manacorda, « Giving Children a Better Start: Preschool attendance and school-age profiles », *Journal of Public Economics*, 92(5), 2008, p. 1416 à 1440 ; (ii) Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani et Paul Gertler, « The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance », *Journal of Public Economics*, 93(1), 2009, p.219 à 234 ; (iii) Hungi, Njora et Moses Ngware, « The Effects of Preschool Participation on Mathematics Achievement of Grade 6 Pupils in Uganda », *Educational Research for Policy and Practice*, 17(2), 2017, p. 105 à 126.

⁸⁰¹ Le rapport de l'UNICEF (MPA, 2019) cite « l'esprit critique, la collaboration, la communication, la négociation, l'autonomie, la résilience et la créativité ».

⁸⁰² « Un dollar investi dans une éducation préscolaire de qualité et dans les services associés destinés aux enfants défavorisés peut rapporter 10 cents supplémentaires chaque année tout au long de la vie de l'enfant » (MPA, 2019 ; assertion basée sur : Heckman, James J., et al., « The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program », *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 2010, p. 114 à 128).

⁸⁰³ « En s'appuyant sur les simulations de stratégies permettant d'atteindre un accès universel à l'enseignement pré primaire » (MPA, 2019).

⁸⁰⁴ Voir la partie consacrée au budget de l'éducation par sous-secteur (§V.1.2.1). Les dépenses du MEPS pour le préscolaire n'ont pu être distinguées de celles pour le primaire, et les dépenses pour le préscolaire réalisées par le Ministère des Affaires Sociales n'ont pas pu être isolées du reste des dépenses.

Professionnelle sur leur environnement, en les responsabilisant sur l'insertion, et en garantissant un financement pérenne. »

V.5.2.2 Augmenter le financement du sous-secteur ETA-FP-A

- Le financement du sous-secteur ETPFPA est très faible et représente à peine 1% du budget de l'éducation (§V.1.2.1). Par ailleurs, il n'existe pas de mécanisme de financement stable pour la formation professionnelle et l'alphabétisation ; ces sous-secteurs ne fonctionnent qu'avec le financement des PTF (par exemple, les programmes d'alphabétisation dépendent des initiatives des ONG ou des associations de bénévoles). Pour développer le secteur ETA-FP-A, il sera nécessaire de passer d'une approche par projet à un modèle systémique, et donc accroître significativement la proportion du budget qui est allouée à ce sous-secteur⁸⁰⁵ grâce à un mécanisme de financement pérenne et soutenable.

V.5.3 Le sous-secteur de l'ESR

V.5.3.1 Améliorer la gouvernance de l'ESR

- Seulement deux conseils d'administration de l'université de Bangui se sont tenus depuis sa création en 1969. Afin d'améliorer la transparence et l'efficacité de la gouvernance, le conseil d'administration devrait se tenir chaque année et les capacités de gouvernance de l'université devraient être renforcées.
- Pour contribuer à garantir l'adaptation des programmes d'enseignement aux besoins de l'économie, les conseils d'administration de l'université de Bangui et des futurs établissements d'enseignement supérieur régionaux devraient inclure des représentants des secteurs productifs. Les liens et les contacts entre le système d'enseignement supérieur et les autres secteurs de l'économie pourraient également être renforcés par la nomination de cadres du secteur privé à des postes d'enseignement à temps partiel et par la définition de conventions de stage entre les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises.
- L'ENI n'est actuellement pas rattachée à l'université, contrairement à l'ENS, mais le PSMES propose « d'ériger l'École normale des instituteurs (ENI) de Bambari en un département de l'École Normale Supérieure (ENS) ». Cette recommandation doit être étendue dans le cadre de l'accroissement des capacités de formation de la RCA : les nouvelles Écoles normales du Fondamental devraient être sous la tutelle de l'ENS, dont la mission se concentrera sur la formation des cadres du système éducatif et des formateurs de formateurs (dont ceux des ENF ; voir §III.2.3).
- Les activités d'enseignement supérieur et de recherche et innovation sont interdépendantes (par exemple à travers le statut d'enseignant-chercheur). Aussi, à terme, quand les conditions politiques le permettront, il sera pertinent, du point de vue de la gouvernance de ces sous-secteurs, de réunir les deux ministères actuellement en charge de ces sous-secteurs (le MES et le MRSIT) en un seul ministère.
- Enfin, le développement de l'enseignement supérieur en RCA doit se faire à la fois au niveau du secteur public et du secteur privé. Il sera donc nécessaire de mieux préciser les modalités d'encadrement de l'enseignement supérieur privé pour à la fois (i) favoriser son développement ; et (ii) « impulser la Réforme de l'Enseignement Supérieur privé vers la qualité en harmonisant les programmes avec ceux des établissements publics⁸⁰⁶ » (PSMES).

⁸⁰⁵ Dans le modèle de simulation (scénario de référence), le budget alloué à la formation professionnelle et à l'alphabétisation est paramétré pour atteindre 2 % des dépenses d'éducation hors aides-projet à partir de 2024 (1,7 % des dépenses totales). Le budget de l'ETP formel, pour accompagner le développement du secteur (accroissement des effectifs, construction des CETA, recrutement d'enseignants) s'approche de 5 % des dépenses totales d'éducation en 2029.

⁸⁰⁶ Ce doit être un des rôles de la future agence d'assurance-qualité (voir au début de la section IV.2.6.1).

V.5.3.2 Maitriser les dépenses et diversifier les sources de financement de l'ESR

- Étant donnée la part déjà très élevée des dépenses pour l'ESR dans le budget de l'éducation (§V.1.2.1), les besoins de financement des autres cycles d'enseignement⁸⁰⁷, et les ressources limitées de l'État centrafricain, le montant des dépenses pour l'ESR ne pourra s'accroître que modérément au cours de la décennie du PSE et il devra décroître en proportion du budget de l'éducation. Pourtant les besoins liés au développement du sous-secteur seront très importants. En conséquence, il est nécessaire de procéder à (i) un audit des dépenses actuelles pour l'ESR ; et (ii) une diversification des sources de financement.
- L'audit des dépenses de l'ESR devra en particulier porter sur :
 - (i) La pertinence et le rapport coût/bénéfice de chaque filière d'enseignement : il existe actuellement une multiplicité de filières à l'université de Bangui, dont certaines ont des effectifs et/ou une pertinence limités ; elles pourraient être regroupées⁸⁰⁸ afin d'optimiser l'utilisation des ressources.
 - (ii) Les dépenses pour les œuvres sociales (bourses, logement, alimentation) : leurs critères d'attribution devront être précisés ou redéfinis afin d'améliorer leur ciblage⁸⁰⁹ et leur efficacité⁸¹⁰.
- Les pistes pour la diversification des sources de financement de l'ESR sont :
 - (i) Mettre en place un contrat de performance liant le financement de l'université de Bangui à des critères de performance afin de créer des incitations à améliorer la qualité et/ou à utiliser plus efficacement les ressources.
 Un tel programme fonctionne déjà à l'université Cheikh Anta Diop (UCAD) au Sénégal depuis 2015⁸¹¹, et un autre est en cours de préparation à l'université Félix Houphouët Boigny en Côte d'Ivoire. Le Niger est également en train d'étudier la mise en place d'une approche similaire, afin d'améliorer la stabilité et la transparence du financement, ainsi que la gestion universitaire et la qualité de l'enseignement.
 - (ii) Revoir l'organisation des centres de recherche au sein de l'université de Bangui afin qu'ils puissent réaliser des recherches sous contrat et des services de consultance.
 Ces centres pourraient ainsi obtenir des financements auprès des organisations internationales et du secteur privé. Ils fonctionneraient sur la base de principes largement partagés

⁸⁰⁷ Les PTF mettent plutôt l'accent sur la scolarisation primaire universelle. En outre, « les taux de rentabilité sociale des investissements dans l'enseignement primaire et secondaire dépassent généralement ceux de l'enseignement supérieur ; et les investissements consacrés à l'éducation de base permettent d'améliorer l'équité, car ils tendent à réduire les inégalités de revenus » (Banque mondiale. 1995. *L'enseignement supérieur : leçons de l'expérience* ; p.37).

⁸⁰⁸ Par exemple plusieurs matières des filières scientifiques et techniques de l'ENS, qui attirent pour le moment peu d'étudiants, pourraient être dispensées dans le cadre d'un tronc commun avec les filières équivalentes de la faculté des Sciences.

⁸⁰⁹ Par exemple, les bourses externes financées par l'État centrafricain devraient être rares.

⁸¹⁰ Au Botswana, par exemple, les subventions pour les repas universitaires ont été supprimées et les services de restauration ont été privatisés, et il était prévu que cette réforme permettrait de réaliser des économies importantes. Voir <http://documents.worldbank.org/curated/en/440091468006023087/pdf/multi-page.pdf>

Au Burkina Faso, une étude réalisée en 2005 montre qu'un programme de logement étudiant financé principalement par de petits promoteurs privés se traduirait par un gain pour l'État : le coût des résidences étudiantes gérées par l'État est quatre fois plus élevé en moyenne que le coût d'un équivalent géré en privé. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2448/544410PUB0EPI01BOX0349416B01PUBLIC1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

⁸¹¹ Au Sénégal, le programme a été développé et financé en collaboration avec la Banque mondiale et d'autres bailleurs. D'importantes avancées ont ainsi été réalisées, et un consensus nouveau autour du fonctionnement de l'UCAD a vu le jour. Tous les acteurs adhèrent à ce consensus de progrès parce qu'ils en tirent des avantages. Grâce à ce nouveau pacte social et un environnement désormais apaisé, l'UCAD est en train d'améliorer son efficacité interne. L'autre avancée constatée concerne la gouvernance pédagogique. Le recteur est désormais le président de l'Assemblée de l'université. Cette instance est le lieu où se décide la politique de l'Université et où le pilotage quotidien de la gestion est examiné, critiqué, amendé et corrigé au besoin.

par les centres universitaires au niveau mondial : la diffusion et le partage des résultats de la recherche ; un engagement en faveur de la mission académique de base de l'université ; un comité directeur composé d'experts ; des rapports d'activité périodiques ; etc. Ces centres de recherche pourraient ainsi générer des financements pour l'université tout en facilitant le développement des réseaux scientifiques et le renforcement des capacités institutionnelles.

(iii) Mobiliser les fonds de la diaspora et les organismes d'aide extérieure.

Selon la Banque mondiale, les transferts privés de la diaspora vers l'Afrique subsaharienne ont représenté 46 milliards de dollars en 2015, soit 10 fois plus que les investissements étrangers directs. Les dons et dotations de la diaspora centrafricaine ainsi que d'organismes d'aide extérieurs pourraient donc constituer une source de financement importante pour les recherches scientifiques. Ce type de philanthropie pourrait être encouragé à travers la création de fonds d'affectation spéciale⁸¹².

(iv) Développer des partenariats public-privé : la RCA est déjà engagée dans cette dynamique avec l'appel à projet pour le financement de l'université de Bangui II (voir §II.1.6.1).

(v) Accroître la participation financière des étudiants aux coûts du système⁸¹³.

Les ressources financières de l'enseignement supérieur en RCA pourraient être accrues grâce à l'accroissement des frais d'inscription et/ou à la réduction des subventions aux œuvres sociales en fonction des revenus de la famille. La participation aux coûts de scolarité des familles qui en ont les moyens devrait varier selon les niveaux⁸¹⁴ (licence, master et doctorat) et devrait être modulée pour favoriser l'accès à certaines filières (ou à certains groupes d'étudiants) en fonction des priorités du pays (adéquation entre offre et demande de qualifications).

⁸¹² Il existe déjà des plateformes électroniques qui donnent une voix organisée aux membres de la diaspora en influençant les choix de développement dans leur pays d'origine. Movement Capital, par exemple, présente des projets d'investissement axés sur des objectifs de développement choisis par la diaspora, allant des infrastructures aux soins de santé. Cette plateforme opère dans plusieurs pays de l'Afrique. Voir <https://www.crunchbase.com/organization/movement-capital#section-overview>

⁸¹³ Proposition faite par le groupe sous-sectoriel ESR (juin 2019). Cependant pour d'autres cadres du ministère, cette proposition serait cependant difficile à mettre en œuvre, d'un point de vue politique et car elle va à l'encontre du souci d'équité.

⁸¹⁴ Les frais d'inscription dans les deux premiers cycles du supérieur sont plus bas en RCA (en % du PIB par habitant) que dans les autres pays d'Afrique subsaharienne (voir [Graphique II-9](#)).

Partie VI : Mise en œuvre et financement du Plan Sectoriel de l'Éducation 2020–2029

VI.1 Les dispositifs institutionnels de pilotage, de coordination, et de suivi-évaluation pour la mise en œuvre du PSE

- La mise en œuvre du *Plan Sectoriel de l'Éducation 2020–2029* de la République centrafricaine sera accompagnée de la mise en place d'un dispositif institutionnel de coordination et de suivi-évaluation qui couvrira l'ensemble des interventions dans tous les sous-secteurs. À cette fin, il est nécessaire de définir les rôles et les responsabilités de tous les acteurs et les principaux outils de coordination et de suivi-évaluation. Un système efficace de suivi-évaluation doit permettre de vérifier que les activités convenues se déroulent selon le plan et les échéances prévues et que les objectifs du plan sont bien atteints. Dans le cas contraire, les outils d'évaluation doivent permettre d'identifier les raisons des retards ou des échecs de la mise en œuvre du PSE.

VI.1.1 Les dispositifs institutionnels de coordination et de suivi-évaluation

- Comme cela était déjà recommandé dans l'axe 7 du *Plan de Transition 2018–2019* (« Gouvernance et pilotage du secteur »), les ressources humaines et, plus généralement, « les capacités d'intervention des ministères devraient être nettement renforcées »⁸¹⁵. Ce renforcement devra prendre en compte les besoins de gestion/planification et de coordination sectorielle de l'éducation. Cette coordination est particulièrement compliquée en RCA en raison de : (i) une gestion du secteur morcelée entre quatre ministères de l'éducation (MEPS, META, MES et MRSIT ; voir §[V.1.1.1](#)), huit autres ministères partenaires de ce secteur, ainsi que la Présidence de la République (voir [V.1.1.1](#)) ; (ii) une planification et un dialogue intersectoriel insuffisants ; et (iii) un manque de ressources humaines qualifiées.
- La Cellule du secteur de l'éducation du secrétariat technique permanent (STP-CSE) avait été mise en place « afin de permettre la réalisation de la SNSE » de 2008⁸¹⁶. Cette Cellule était non seulement « chargée des activités opérationnelles et de l'exécution des financements extérieurs », mais également responsable de la mise en œuvre des deux plans de transition qui ont été élaborés à la suite de la SNSE. Cependant, la cellule n'a pas été en mesure de remplir son rôle, notamment en raison d'un manque de ressources humaines qualifiées (voir §[V.1.1.1](#)). L'aide-mémoire de la revue sectorielle de septembre 2019 souligne que la STP-CSE devrait être reconfigurée⁸¹⁷ « pour plus de pertinence et d'efficacité dans ses missions, rôles et mode de fonctionnement ».

⁸¹⁵ Il est recommandé le « développement institutionnel des départements ministériels du secteur de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche » et que soient « redynamisés ou élaborés » « des instruments pertinents et efficaces de pilotage et de gouvernance (Gestion axée sur les résultats – informatisation / dématérialisation de procédures – collecte, traitement et analyse de données – communication institutionnelle – etc.) ». *Plan de transition* de 2018-2019

⁸¹⁶ Voir le *Plan de transition* de 2014-2017 (p.14)

⁸¹⁷ Dans le présent PSE, il est proposé de renforcer la DGESP pour qu'elle puisse jouer le rôle de structure de coordination de la mise en œuvre des activités du PSE. Comme convenu lors de la pré-validation du PSE en février 2020, la DGESP présente l'avantage d'être une structure transversale aux quatre ministères. Elle a, de plus, été impliquée dans l'élaboration du PSE.

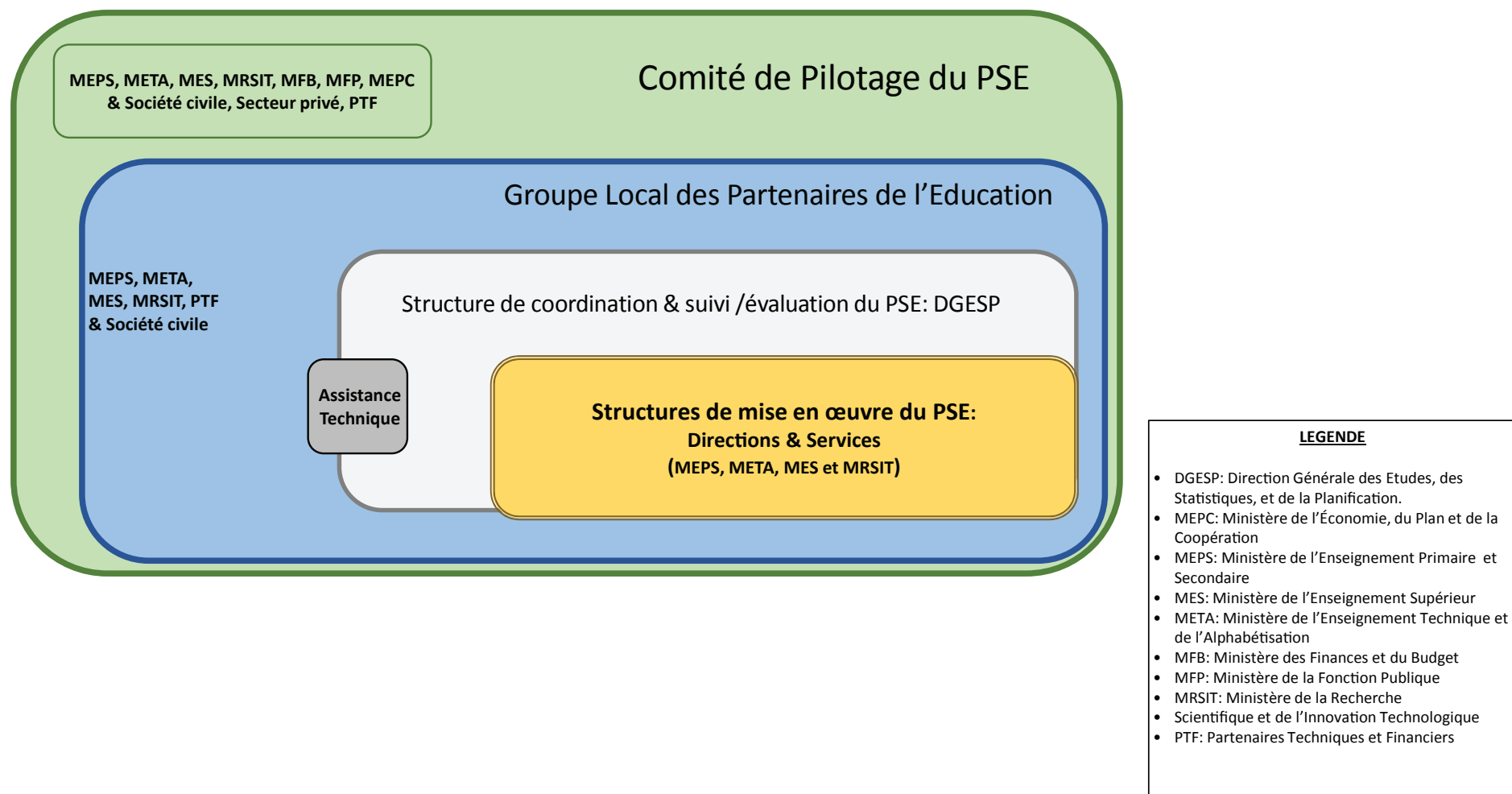


Figure 12 : Dispositif institutionnel pour le pilotage, le suivi-évaluation et la mise en oeuvre du Plan sectoriel de l'éducation

- Des textes précisant les attributions détaillées des organes de pilotage et de coordination du PSE devront être publiés. Les organes proposés pour la mise en œuvre du PSE sont :
 - (i) Un Comité de pilotage interministériel du PSE ;
 - (ii) Le Groupe local des partenaires de l'éducation ;
 - (iii) Une structure de coordination et de suivi/évaluation du PSE, la Direction générale des études, des statistiques et de la planification (DGESP) ;
 - (iv) Des structures de mise en œuvre : les directions et services, centraux ou déconcentrés, et des écoles de formation, des ministères de l'éducation.

VI.1.1.1 Le Comité de pilotage du PSE

- Le renforcement de la coordination interministérielle est nécessaire pour une mise en œuvre efficace du PSE. Ainsi, un comité de pilotage (Copil) interministériel sera établi et aura pour mission d'assurer la supervision stratégique du PSE. Ce comité de pilotage s'inspirera de celui mis en place par le Projet d'urgence de soutien à l'éducation de base (PUSEB) et de la *Task force* en charge de l'élaboration du présent PSE. Le comité de pilotage sera composé des quatre ministères en charge de l'éducation, ainsi que des ministères de l'Économie, du Plan et de la Coopération, des Finances et du Budget, et de la Fonction Publique. La Direction générale des études, des statistiques et de la planification assurera le secrétariat du comité de pilotage.
- Le CP se réunira deux fois par an. Sa mission consistera à : (i) contrôler la mise en œuvre des activités du PSE ; (ii) examiner et approuver les rapports de suivi-évaluation, des revues sectorielles, et les documents de programmation ; et (iii) veiller au respect des engagements du gouvernement pour le développement du secteur éducatif. Les directions et services, centraux ou déconcentrés, et des écoles de formation des ministères en charge de l'éducation assisteront à toutes les réunions qui les concernent (comme prévu dans le plan d'action, §VI.1.2.1). Des représentants de la société civile (ONG, syndicats d'enseignants, représentants des APE, des élèves, des étudiants), de l'enseignement privé, des milieux économiques, des PTF et d'autres acteurs du système éducatif seront également invités à assister à ces réunions.

VI.1.1.2 Le Groupe local des partenaires de l'éducation

- Le Groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE) est une instance de concertation coprésidée par le directeur de cabinet des ministères en charge de l'éducation et par le chef de file des partenaires techniques et financiers (PTF) du secteur de l'éducation. Le GLPE comprend : (i) les représentants techniques des ministères en charge de l'éducation ; (ii) les ONG intervenant dans le secteur de l'éducation ; (iii) les PTF ; (iv) les représentants du Secrétariat du *Plan national de relèvement et de consolidation de la paix* (RCPCA) ; et (v) des représentants de la société civile.
- Le GLPE se réunira au moins une fois toutes les six semaines ; ses réunions fourniront le cadre de concertation pour la mise en œuvre du PSE. De manière spécifique, les attributions du GLPE sont de :
 - (i) Suivre la mise en œuvre des recommandations des revues sectorielles ;
 - (ii) Vérifier la cohérence entre les activités programmées et les orientations stratégiques du PSE ;
 - (iii) Approuver l'ordre du jour des réunions du comité de pilotage⁸¹⁸.
 - (iv) Procéder à la validation technique des rapports de suivi-évaluation et des revues sectorielles.

⁸¹⁸ Par exemple, les activités du plan d'action qui seront mises en œuvre directement par la DGESP en tant que structure de mise en œuvre.

VI.1.1.3 La structure de coordination et de suivi-évaluation du PSE

- La Direction générale des études, des statistiques et de la planification (DGESP) assurera la coordination et le suivi-évaluation⁸¹⁹ des activités de mise en œuvre du PSE. Son directeur général fut le point focal de la *Task force* mise en place pour l'élaboration du présent PSE. La DGESP est une direction transversale aux quatre ministères de l'éducation. Elle présente l'avantage d'avoir une vue d'ensemble sur tous les sous-secteurs de l'éducation et de disposer de compétences techniques, notamment en tant que maîtrise d'œuvre du système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE). La DGESP devra néanmoins être considérablement renforcée pour remplir le rôle de structure de coordination et de suivi-évaluation dans le cadre de la mise en œuvre du PSE.
- La DGESP travaillera en étroite collaboration avec toutes les structures responsables de la mise en œuvre des activités du PSE (telles que mentionnées dans le plan d'action ; §VI.1.2.1) Ses principales missions consisteront à :
 - (i) Veiller à l'adéquation entre les projets mis en œuvre dans le secteur de l'éducation et les orientations stratégiques du PSE ;
 - (ii) Coordonner la mise en œuvre et le suivi des activités exécutées par les directions et les services techniques des ministères de l'éducation, et les activités exécutées par les partenaires techniques et financiers ;
 - (iii) Préparer les rapports trimestriels de suivi des activités et le rapport annuel d'exécution technique et financière du PSE ;
 - (iv) Assurer la fonction de secrétariat du comité de pilotage et organiser ses réunions ;
 - (v) Assurer l'organisation et le suivi des revues sectorielles, et la communication des résultats des programmes mis en œuvre dans le cadre du PSE ;
 - (vi) Contribuer à la mobilisation des financements internes et externes du PSE grâce à des plaidoyers pour la mise en œuvre du PSE.
- Afin de renforcer les capacités de la DGESP dans le cadre du suivi sectoriel, trois employés contractuels⁸²⁰ devront être recrutés : un statisticien/planificateur ; un expert en gestion financière et programmation budgétaire ; et un expert en évaluation des résultats d'apprentissage.

VI.1.1.4 Les structures de mise en œuvre du PSE

- Les structures de mise en œuvre du PSE sont les directions, services et écoles de formation des ministères de l'éducation, centraux (par exemple, la direction des équipements, construction et entretien des bâtiments scolaires, la cellule d'urgence, l'ENI) ou déconcentrés (inspections académiques et CPR)⁸²¹. Pour chacune des activités du plan d'action qui accompagne le PSE (§VI.1.2.1), la structure qui la met en œuvre est identifiée comme la « structure responsable ».

VI.1.2 Les dispositifs de suivi et d'évaluation

- Le dispositif de suivi-évaluation de l'exécution du PSE doit, pour chaque activité du PSE, assurer la collecte systématique et la diffusion auprès des acteurs du système éducatif d'informations sur :

⁸¹⁹ Le suivi-évaluation du PSE repose sur le plan d'action ainsi que sur le cadre de résultats décrits respectivement, dans les sections VI.1.2.1 et VI.1.2.4.

⁸²⁰ « Il demeure difficile pour les pays, dont la capacité est limitée et les mécanismes de responsabilisation faibles, d'améliorer la qualité de leurs revues sectorielles conjointes. Le recours à un consultant externe pour améliorer progressivement la capacité du gouvernement à planifier et à mettre en œuvre des revues sectorielles conjointes pertinentes et de plus en plus efficaces peut être considéré comme une bonne pratique » Partenariat mondial pour l'éducation 2019. *Rapport d'évaluation Final* (p.107).

⁸²¹ Les services déconcentrés du MEPS (inspections académiques et CPR) font partie des structures responsables des activités du PSE, comme cela apparaît dans la colonne « structure responsable » du plan d'action (voir ci-dessous, §VI.1.2.1) qui accompagne ce PSE.

- (i) les progrès réalisés ; (ii) les objectifs atteints ; et (iii) l'utilisation des ressources allouées. Ce dispositif doit permettre de réaliser le pilotage à court terme des activités, des projets et des stratégies mis en œuvre dans le cadre du PSE. Un suivi-évaluation efficace permet d'identifier rapidement :
- (i) Les retards dans les allocations budgétaires, les décaissements et la mise en œuvre des activités ;
- (ii) Les progrès réalisés en vue d'atteindre des cibles spécifiques décrites dans le plan d'action (voir ci-après) et dans le modèle de simulation (§VI.3) ;
- (iii) Les mesures correctives à prendre lorsque des retards ou des difficultés de mise en œuvre apparaissent.

VI.1.2.1 Le plan d'Action

- Toutes les actions qui doivent être mises en œuvre lors des trois premières années académiques du PSE, de 2020–2021 à 2022–2023, sont identifiées et valorisées dans le Plan d'action du PSE (PA-RCA). Le choix de la durée du PA-RCA se justifie par le contexte de la République centrafricaine et il s'articule avec les modalités du plan de suivi-évaluation. La RCA et de son système éducatif sont dans une phase de relèvement au cours de laquelle les incertitudes et les risques demeurent nombreux. Il paraît donc raisonnable de restreindre le plan d'action à trois ans, puis de faire le bilan de cette première phase de mise en œuvre du PSE, et d'amender les stratégies sectorielles si cela s'avère nécessaire, lors de première revue triennale (voir §VI.1.2.2(c)). Celle-ci fournira aussi l'opportunité de valider un nouveau plan d'action triennal.
- Le PA-RCA a été élaboré sur la base de l'ensemble des orientations stratégiques du PSE et des projections issues du modèle de simulation qui lui est associé⁸²² (MS-RCA). Ce plan d'action est structuré en sept programmes qui correspondent aux cycles d'enseignement ou aux thèmes transversaux du PSE : (i) l'enseignement préscolaire ; (ii) l'enseignement primaire ; (iii) l'enseignement secondaire général ; (iv) l'enseignement technique et agricole, la formation professionnelle et l'alphabetisation (ETAFPA) ; (v) l'enseignement supérieur et la recherche scientifique ; (vi) la gouvernance du système éducatif ; (vii) les thèmes transversaux à plusieurs cycles d'enseignement. A ceux-ci, s'ajoutent les rémunérations exceptionnelles (hors programmes) qui correspondent aux activités liées au plan d'intégration/contractualisation des enseignants des cycles primaire et secondaire (§III.3.1 et §III.4.4) et à la prise en charge des maîtres-parents (MP) du cycle primaire (§III.4.4) et des moniteurs communautaires du cycle préscolaire.
- Chaque programme se décline en activités, et pour chacune sont détaillés : (i) les objectifs et les résultats à atteindre ; (ii) les coûts unitaires et totaux⁸²³ ; (iii) les structures responsables de la mise œuvre de l'activité ; et (iv) les sources de financement. Toutes ces informations sont reportées dans un fichier Excel® joint au PSE qui constitue le plan d'action (PA-RCA). Une synthèse des coûts estimés pour chaque programme est fournie ci-après.

⁸²² Notons que la RCA ne dispose pas de cadre de dépenses à moyen terme auquel le plan d'action pourrait se référer.

⁸²³ Les coûts unitaires ont été fournis par les ministères en charge de l'éducation ou les PTF (unités des projets financés).

Tableau VI-1 : Répartition du coût du plan d'action par catégorie de dépenses (en millions de FCFA), 2020–2022

	Dépenses d'investissement (hors EHA)	Dépenses de fonctionnement	Dépenses d'intervention	Total hs rémunérat° exceptionnelles	Rémunérations exceptionnelles ^(*)	Total yc rémunérat° exceptionnelles	Dépenses EHA ^(**)
Précolaire	5 632	438	613	6 684	95	6 778	0
Primaire	10 870	4 724	1 751	17 344	12 885	30 229	0
Secondaire général	7 487	238	453	8 178	4 207	12 385	0
ETAFPA	2 909	39	59	3 007	0	3 007	0
ESR	798	1	43	843	0	843	0
Gouvernance	0	2 486	608	3 094	0	3 094	0
Thèmes transversaux	1 999	3 948	149	6 097	0	6 097	3 306
Total	29 700	12 028	3 675	45 404	17 186	62 590	3 306
Projections MS (Budget Etat + PTF)	31 146	15 866	9 667	56 679	17 186	73 865	0

Source: Calculs basés sur le Plan d'Action et MS du PSE

(*) Les rémunérations exceptionnelles sont celles qui correspondent au plan d'intégration et de contractualisation des enseignants diplômés (avant 2020 ou pendant le PA) et à la prise en charge des maîtres-parents et des moniteurs communautaires (transitoire, jusqu'à stabilisation du système éducatif).

(**) Dépenses pour les installations d'eau, hygiène & assainissement dans les écoles sont incluses dans les dépenses du ministère du Développement de l'Energie et des Ressources Hydrauliques

- Le coût total du plan d'action 2020–2022 est de 65,9 milliards de FCFA, dont 3,3 milliards de FCFA (5,0 %) sont des dépenses d'eau, hygiène et assainissement⁸²⁴ (EHA) et 17,2 milliards de FCFA (26,1%) correspondent à des rémunérations exceptionnelles. Celles-ci correspondent principalement (15,7 milliards de FCFA) aux rémunérations des enseignants diplômés qui seront contractualisés ou intégrés pendant ces trois ans (instituteurs, maîtres d'enseignement, professeurs de collège et de lycée). Ces dépenses ont été isolées des autres dépenses du plan d'action car elles n'apparaîtraient pas dans le PSE d'un système éducatif stable (il s'agit des rémunérations en fait « normales » des enseignants formés et rémunérés par l'État). Les autres rémunérations exceptionnelles (1,5 milliards de FCFA) correspondent à la prise en charge des maîtres-parents et des moniteurs communautaires pendant la durée du PSE. Il s'agit d'un financement transitoire qui est amené à disparaître lorsque tous ces enseignants auront été formés et contractualisés/intégrés.

(a) Les types de dépenses du plan d'action

- Le coût du programme ([Tableau VI-1](#)) pour le cycle primaire (n°2) représente près de la moitié (45,9 % ; 30,2 milliards de FCFA) du coût total du plan d'action (avec les rémunérations exceptionnelles)⁸²⁵ et celui pour l'enseignement secondaire général (n°3) en représente un peu plus d'un sixième (18,8 % ; 12,4 milliards de FCFA)⁸²⁶. Les programmes les moins coûteux sont : (i) l'ETA-FP-A (n°4) avec 3 milliards de FCFA, soit 4,6% du coût total du PA-RCA⁸²⁷ ; et (ii) l'ESR (n°5) avec 842,6 millions de FCFA, soit 1,3% du coût total du PA-RCA⁸²⁸.
- Les dépenses d'investissement – hors eau, hygiène et assainissement (EHA)⁸²⁹ – représentent près de la moitié du coût total du plan d'action (45,1% ; 29,7 milliards de FCFA)⁸³⁰. Elles correspondent aux investissements importants prévus pour : (i) les infrastructures scolaires⁸³¹ pour tous les niveaux d'enseignement (salles de classe, collèges de proximité, CETA, lycée agricole, CFPA, etc.) ; et (ii) l'accroissement des capacités de formation des enseignants (ENI/ENF et CPR/CPFE) nécessaires à la mise en œuvre du PSE.
- Les dépenses de fonctionnement s'élèvent à 12,0 milliards de FCFA, soit 18,3% du coût total du PA-RCA (24,7% hors rémunérations exceptionnelles). Elles concernent principalement les travaux de maintien et de mise à jour du SIGE, et les dépenses pédagogiques pour : (i) l'élaboration de leçons scriptées et de fiches pédagogiques ; (ii) la distribution de manuels scolaires et de livres de lecture nivelés ; (iii) les cours de rattrapage destinés à limiter les redoublements ; (iv) les évaluations des acquis des élèves.

⁸²⁴ Les dépenses EHA sont isolées des autres dépenses du PA-RCA car elles ne sont pas des dépenses du budget de l'éducation et sont toujours exécutées par le ministère de l'Énergie et des Ressources Hydrauliques (voir §II.2.2.3(c)(i)).

⁸²⁵ Hors rémunérations exceptionnelles, ce coût baisse à 17,3 milliards de FCFA, soit 35,6% du coût total.

⁸²⁶ Hors rémunérations exceptionnelles, ce coût baisse à 8,2 milliards de FCFA, soit 16,8% du coût total.

⁸²⁷ Soit 6,2% du coût du PA-RCA hors rémunérations exceptionnelles.

⁸²⁸ Soit 1,7% du coût du PA-RCA hors rémunérations exceptionnelles.

⁸²⁹ Les dépenses EHA sont les dépenses pour les installations d'eau, hygiène et assainissement dans les écoles (voir §II.2.2.3(c)(i)).

Le nombre d'installations EHA a déterminé en fonction du nombre de salles de classes qui seront construites selon les prévisions du MS-RCA (pour tous les niveaux). Ainsi, le nombre d'écoles qui bénéficieront d'installations EHA est égal à 499 : le nombre total de salles de classes construites selon les prévisions du MS-RCA est divisé par six sous l'hypothèse où une école comporte en moyenne six salles de classes.

⁸³⁰ Hors rémunérations exceptionnelles, cette proportion est près des deux tiers (61,0%).

⁸³¹ L'hypothèse suivante a été appliquée pour les dépenses d'investissements (construction/réhabilitation des salles de classes/centres de formation) : (i) l'État prendra en charge le financement de 5% des salles de classe construites ou réhabilitées pour le cycle préscolaire au cours de l'année académique 2020-2021, 10% en 2021-2022 et 15% en 2022-2023 ; (ii) pour les cycles primaire et secondaire général, les proportions sont de 10%, 15% et 20% respectivement sur les trois années du plan d'action ; par ailleurs, l'État prendra en charge la construction de deux collèges de proximité (évalués à 9 salles de classes chacun) parmi les 12 établissements de ce type qui sont prévus dans le cadre du PA ; (iii) au cycle ETAFPA, l'État prendra en charge la construction d'un CETA, d'un lycée agricole et d'un CFPA. Enfin, en ce qui concerne l'accroissement des capacités de formation, l'État financera la rénovation et l'agrandissement de l'ENI ainsi que la construction d'un CPFE.

- Les dépenses d'intervention s'élèvent à 3,7 milliards de FCFA, soit 5,6% du coût total du PA-RCA (7,5% hors rémunérations exceptionnelles). Elles regroupent les dépenses concernant les bourses de formation des enseignants et le recrutement des experts pour mener les études spécifiques aux activités du PSE ou pour appuyer sa mise en œuvre.
- Enfin, les dépenses de fonctionnement, d'intervention et les rémunérations exceptionnelles indiquées dans le [Tableau VI-1](#) constituent les dépenses courantes du PA-RCA. Les seules dépenses salariales pour les enseignants prises en compte dans le PA-RCA sont ces rémunérations exceptionnelles⁸³².

(b) Le financement du plan d'action

- La répartition des dépenses d'éducation du plan d'action par source de financement et par année est présentée dans le [Tableau VI-2](#). Les activités du PA-RCA ont été classées en quatre catégories en fonction de leur source de financement : (i) celles qui relèvent le budget de l'État ; (ii) les activités déjà financées dans le cadre de projets en cours⁸³³ des partenaires techniques et financiers ; (iii) les activités qui sont susceptibles d'être financées par *le financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation*⁸³⁴ (ESPIG)⁸³⁵ ; et (iv) les activités dont le financement reste à déterminer (« À rechercher »)⁸³⁶.
- Le budget de l'État⁸³⁷ couvre 47,3% des dépenses d'éducation du plan d'action (dont les rémunérations exceptionnelles, mais hors les dépenses d'EHA), soit 29,6 milliards de FCFA, et les projets en cours financés par les PTF⁸³⁸ en couvrant 16,4% (environ 10,3 milliards de FCFA)⁸³⁹. Les financements attribués à l'ESPIG couvriraient 15,5% des dépenses d'éducation du plan d'action (environ 9,7 milliards de FCFA). Enfin, les 20,8% des dépenses d'éducation du PA-RCA (soit 13,0 milliards FCFA) restant correspondent à des activités pour lesquelles les financements sont encore « à rechercher » et devront être fournis par l'État et les PTF. Ce montant « à rechercher » peut être considéré comme faible ; il pourra en effet provenir, au moins partiellement, des sources suivantes : (i) les PTF prendront des engagements supplémentaires à ceux déjà en cours (les seuls pris en compte dans le PA pour le moment) ; (ii) un tiers des fonds de l'ESPIG (6,3 milliards de FCFA) n'est pas encore alloué dans le PA-RCA⁸⁴⁰ ; (iii) un financement exceptionnel supplémentaire de 5,9 milliards de FCFA vient d'être octroyé à la RCA par le PME pour faire face aux conséquences de la pandémie de la COVID-19 sur le système éducatif.

⁸³² Les dépenses salariales relatives aux enseignants déjà intégrés dans la fonction publique ne sont pas prises en compte dans le PA (mais elles sont détaillées dans le modèle de simulation).

⁸³³ Il s'agit des projets pour lesquels (i) les accords de financement ont été signés ; (ii) des décaissements ont déjà été effectués ; et (iii) les activités sont en cours de réalisation.

⁸³⁴ En anglais, ESPIG signifie Education Sector Program Implementation Grant.

⁸³⁵ Il s'agit donc seulement d'hypothèses sur les activités du PA qui pourraient être prises en charge par le programme financé par l'ESPIG. En effet, le projet d'appui à la mise en œuvre de ce plan sectoriel (PAPSE II) est en cours de préparation et n'a pas encore débuté. La date d'entrée en vigueur du PAPSE II est prévue pour avril 2021, et sa durée sera de trois ans (avril 2021 – avril 2024). Ainsi, environ deux tiers des fonds de l'ESPIG (12,3 des 18,6 milliards de FCFA) ont été alloués aux activités des deux dernières années du PA-RCA (y compris les installations EHA).

⁸³⁶ Le financement pourra être recherché soit auprès des PTF (financement de projets additionnels), soit auprès de l'État (via une proportion accrue du budget de l'État mobilisée ou une meilleure maîtrise des dépenses).

⁸³⁷ Toutes les actions du PA-RCA qui relèvent des activités habituelles d'un ministère de l'Éducation ont été attribuées au budget des ministères de l'Éducation. Il s'agit d'activités telles que le paiement des bourses des élèves enseignants des ENI/ENF ou des CPR/CPFE, le paiement des salaires des nouveaux enseignants intégrés dans la fonction publique, et la mise à disposition de livres de lecture nivelés pour les élèves du primaire.

⁸³⁸ Toutes les actions du PA-RCA qui correspondent aux activités des projets en cours ont été classées comme des dépenses financées par les PTF. Il s'agit, par exemple, des constructions/réhabilitations des salles de classe prévues ([Tableau A.9](#)) dans le cadre de différents projets et en cours de mise en œuvre ; de la construction de l'ENF ; des travaux sur la réforme des curricula (harmonisation des curricula et formation des formateurs) dans le cadre du projet PUSEB.

⁸³⁹ Y compris les dépenses EHA, le budget de l'État couvre 44,9%, les projets en cours financés par les PTF 16,6%, les fonds de l'ESPIG 18,7% et le financement « à rechercher » 19,9%.

⁸⁴⁰ Ces fonds pourront être utilisés pour financer des activités du PSE lors de la quatrième année du PSE (et donc la première année du prochain plan d'action) ou pour financer d'autres activités des deux et troisième années du premier plan d'action.

Tableau VI-2 : Répartition des dépenses d'éducation du plan d'action⁸⁴¹ par programme et par source de financement (en millions de FCFA), 2020–2022

	— 2020 —				— 2021 —				— 2022 —			
	Budget de l'Etat	Projets PTF en cours	ESPIG	A rechercher	Budget de l'Etat	Projets PTF en cours	ESPIG	A rechercher	Budget de l'Etat	Projets PTF en cours	ESPIG	A rechercher
Préscolaire	104	268	0	765	402	361	1 058	483	680	463	1 414	686
Primaire	786	1 845	0	1 922	1 701	1 783	898	1 436	2 479	2 087	1 430	977
Secondaire général	243	109	0	1 177	480	153	777	1 278	1 161	351	819	1 629
ETA-FP-A	21	97	0	392	145	97	0	762	497	68	0	930
ESR	5	0	0	22	1	0	0	11	797	0	0	6
Gouvernance	1 563	37	0	189	9	122	592	0	9	127	446	0
Thèmes transversaux	279	281	0	55	810	913	901	227	223	1 123	1 346	91
Total hors rém. exceptionnelles	3 002	2 636	0	4 521	3 549	3 429	4 227	4 197	5 847	4 219	5 454	4 319
Rémunérations exceptionnelles												
Plan d'intégrat°/contract° enseignants	3 866	0	0	0	5 128	0	0	0	6 704	0	0	0
Prise en charge des MP et MC	0	0	0	0	487	0	0	0	1 001	0	0	0
Total avec rém. Exceptionnelles	6 869	2 636	0	4 521	9 163	3 429	4 227	4 197	13 552	4 219	5 454	4 319
Projections MS (Budget État/écart financ ^t)	27 688	4 758			30 921	9 053			35 104	9 760		

Source : Calculs basés sur le PA-RCA et MS-RCA (avril 2020)

Note: Les dépenses EHA sont financées par les PTF (BM, ECW et le PME avec les fonds de l'ESPIG)

⁸⁴¹ Les dépenses EHA ne sont donc pas prises en compte ici. Ces dépenses sont mises en œuvre par le ministère de l'Énergie et des Ressources Hydrauliques. Dans le PA-RCA, elles sont financées par les PTF (la Banque mondiale, *Education Cannot Wait*, et le PME via les fonds de l'ESPIG).

- Enfin, comme indiqué aux deux dernières lignes du [Tableau VI-2](#) le montant total du budget de l'État et des projets en cours pour les trois années du PA-RCA est inférieure aux montants simulés dans le modèle de simulation (voir [Tableau VI-17](#)) pour le budget de l'État (ligne 13) et les ressources extérieures (ligne 14).

VI.1.2.2 Les modalités du suivi-évaluation

- Le suivi-évaluation du PSE s'articule autour de trois activités distinctes : (i) le suivi régulier des activités et des indicateurs de résultats par la DGESP ; (ii) les revues sectorielles annuelles et (iii) triennales réalisées conjointement par la DGESP et le GLPE.

(a) Le suivi régulier de la mise en œuvre du PSE par la DGESP

- La mise en œuvre du PSE sera suivie et évaluée par la DGESP. Elle organisera des réunions avec les directions et les services techniques, centraux et déconcentrés, responsables de la mise en œuvre des différentes activités répertoriées dans le plan d'action (§[VI.1.2.1](#)). Ce suivi régulier se fera sur la base des objectifs et des indicateurs de résultat des plans de travail basés sur le plan d'action (voir plus loin §[VI.1.2.3](#)).

(b) Les revues annuelles du secteur de l'éducation

- Les revues sectorielles annuelles font partie intégrante du processus de planification et de suivi-évaluation du PSE. Sur la base d'un rapport annuel d'exécution technique et financière du PSE, préparé conjointement par les ministères en charge de l'éducation (coordonnés par la DGESP) et par les partenaires techniques et financiers, elles font le bilan de (i) l'avancement des activités ; (ii) l'exécution financière du PSE ; et (iii) l'évolution des indicateurs de suivi. Les ministères sont représentés par les directions et les services techniques responsables de la mise en œuvre des activités du PSE et les représentants des ministères en charge du Plan, des Finances, et de la Fonction Publique. Les PTF, les représentants de la société civile, le secteur privé et les ONG sont également invités à y participer.
- Les revues sectorielles constituent des cadres de reddition des comptes pour les acteurs du secteur de l'éducation. Elles permettent d'évaluer les performances du secteur, d'identifier les difficultés de mise en œuvre du PSE (par exemple, les goulots d'étranglement), et de proposer des mesures correctrices. Ces revues constituent également une excellente opportunité pour examiner les points qui nécessitent l'avis concerté des différents acteurs. Chaque revue sectorielle produira des recommandations qui seront inscrites dans des aide-mémoires co-signés par le Chef de file des PTF et les représentants des ministères de l'Éducation.

(c) Les revues triennales du secteur de l'éducation

- Étant donné qu'il est difficile de prévoir l'évolution de la situation du pays pour les dix prochaines années, et qu'elle est susceptible de changer assez rapidement, des revues sectorielles triennales plus approfondies remplaceront les revues sectorielles annuelles au second semestre des années 2023 et 2026. Elles auront pour objectif de : (i) analyser précisément l'exécution de la stratégie du PSE (la pertinence des politiques menées, réformes initiées, financements engagés) ; (ii) réviser, le cas échéant, certaines des options stratégiques du PSE à la lumière des changements intervenus sur la période au niveau national (contexte politique, économique, etc.) et international ; (iii) réviser le cadre de résultats et les cibles des indicateurs ; (iv) valider un nouveau plan d'action pour les trois années suivantes.

VI.1.2.3 Des outils de suivi-évaluation : plans de travail annuels et fiches de suivi, rapports semestriels d'exécution

- Des plans de travail annuels et des fiches de suivi basés sur le plan d'action seront élaborés pour chaque direction et service technique. Chaque entité aura ainsi connaissance de ses objectifs-cibles et des activités qu'elle doit mettre en œuvre pour les atteindre. Des rapports d'activité et

le suivi financier mensuels seront réalisés par la DGESP, en collaboration avec la Direction des ressources, grâce aux fiches de suivi.

- Des rapports semestriels d'exécution du PSE seront élaborés par la DGESP ; ils comprendront :
 - (i) Les indicateurs de résultats du PSE (cibles et objectifs atteints par semestre) ;
 - (ii) Les taux d'exécution financière pour chaque activité ;
 - (iii) Le compte rendu des difficultés financières et techniques rencontrées lors de l'exécution des activités et les solutions envisagées pour améliorer leur réalisation et respecter les échéances prévues.
 - (iv) L'analyse du suivi des recommandations des revues sectorielles.

VI.1.2.4 Le système d'indicateurs de suivi-évaluation (S&E) ou cadre de résultats

- « Le système d'indicateurs de S&E, ou cadre de résultats, reflète la structure et l'organisation des buts, des programmes et des activités qui forment les stratégies du PSE. Les indicateurs permettent de mesurer l'état d'avancement et de réalisation des cibles établies aux différents niveaux en évaluant les résultats pour chaque objectif, les résultats intermédiaires des programmes, et les extrants des activités⁸⁴² ». Le cadre de résultat du présent PSE contient deux types d'indicateurs : des indicateurs de processus et des indicateurs de résultats⁸⁴³.
- Le cadre de résultats est consigné dans un fichier Excel® joint au PSE (CR-RCA). Il contient 89 indicateurs repartis selon les quatre axes stratégiques du PSE : (i) l'accès et l'équité de l'éducation (axe n°1) ; (ii) le recrutement et la formation des enseignants (axe n°2) ; (iii) la qualité de l'éducation (axe n°3) ; et (iv) la gouvernance et le financement du système éducatif (axe n°4)⁸⁴⁴.
- Ces indicateurs sont, en quasi-totalité, quantitatifs⁸⁴⁵ ; ils permettent de suivre, entre autres :
 - (i) La convergence vers la parité des genres (sept indicateurs) ;
 - (ii) Les progrès vers une plus grande équité territoriale pour les taux de scolarisation et l'allocation des ressources, matérielles et humaines, pour tous les cycles d'enseignement (11 indicateurs) ;
 - (iii) L'amélioration des taux de scolarisation (bruts ou nets) et d'accès et d'achèvement des cycles (huit indicateurs) ;
 - (iv) L'évolution des ratios élèves/enseignant (cinq indicateurs) et élèves/salle de classe (quatre indicateurs) pour les différents niveaux d'enseignement ;
 - (v) La répartition des financements de l'éducation entre les sous-secteurs et au sein des sous-secteurs (10 indicateurs).

⁸⁴² Selon [le guide pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation](#), le cadre de résultats est « l'un des outils essentiels du S&E est le système d'indicateurs, conçu pour contrôler les objectifs du plan et assurer le suivi des processus propres à chaque programme. » et les extrants sont « les produits, biens et services qui résultent des activités du programme. Cette information est cruciale pour le rapport annuel de mise en œuvre ; elle confirme l'objectif pour une certaine activité sur une période donnée. »

⁸⁴³ Les indicateurs de processus « servent à suivre le nombre et les types d'activités mises en œuvre ». Par exemple, le nombre d'enseignants intégrés, le nombre de salles de classes construites, etc... Les indicateurs de résultats « servent à déterminer si l'activité a ou non atteint les objectifs visés ou produit les résultats voulus ». Par exemple, le taux brut de scolarisation pour un cycle d'enseignement, ventilée par sexe. Voir <http://www.endvawnow.org/fr/articles/336-indicateurs.html>

⁸⁴⁴ Notons que, comme recommandé, « il est important d'utiliser les indicateurs pour identifier les domaines dans lesquels des avancées ont eu lieu et pour comprendre et traiter les causes d'une éventuelle absence de progrès, ce qui peut nécessiter de se référer à des données qualitatives (en plus des indicateurs), comme les informations recueillies par les services de supervision ou de recherche » (Voir [le guide pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation](#)).

⁸⁴⁵ Les indicateurs qualitatifs – tels la publication des arrêtés, la réalisation des études et expertises, etc. – sont déjà suivis à travers le plan d'action qui accompagne la mise en œuvre du PSE.

- La plupart des données qui seront utilisées pour calculer les indicateurs proviendront du Système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) ; certaines devront être ajoutées aux données déjà collectées (§V.3.2). Les autres sources des données pour les indicateurs sont : les rapports des unités de projets, des directions et services des ministères de l'Éducation ; les données du ministère des Finances et du Budget ; les projections de population de l'ICASEES ; les données des enquêtes ménages disponibles (par exemple le MICS 2019) et de l'enquête PASEC de la CONFEMEN (évaluation des apprentissages).
- Notons que tous les indicateurs dont le dénominateur est issu de données de population (taux brut et net de scolarisation ; taux bruts d'admission) devront être réactualisés dès que les données du recensement général de la population de 2020–2021 seront disponibles. Comme mentionné précédemment (§I.5.1), les projections des Nations-Unies (Perspective de la Population dans le Monde de 2019) ont été utilisées pour population totale de la RCA. En revanche, aucune donnée ne paraissait acceptable pour les populations par région⁸⁴⁶ ; des valeurs fictives ont donc été temporairement reportées dans le cadre de résultats (et signalées)⁸⁴⁷.

VI.2 Les risques et les mesures de mitigation

- Les risques majeurs dont la réalisation pourrait ralentir ou bloquer la mise en œuvre du PSE, et les mesures de mitigation envisagées pour y faire face, sont présentés dans la matrice des risques (fichier Excel® MR-RCA joint) et discutés dans la présente sous-section. Les risques ont été regroupés en quatre grandes catégories : (i) les risques politiques et sécuritaires ; (ii) les risques sanitaires et les risques naturels ; (iii) les risques socio-économiques ; et (iv) les risques spécifiques au secteur de l'éducation.

VI.2.1 Les risques politiques et sécuritaires

- La mise en œuvre du PSE offre d'importantes opportunités pour le gouvernement centrafricain de consolider l'Accord Politique pour la Paix et la Réconciliation en République centrafricaine (APPR) de février 2019. Cependant, les risques politiques et sécuritaires resteront élevés en RCA au cours des années à venir. Leur réalisation pourrait remettre en cause le relèvement du secteur éducatif. Ces risques sont, en particulier, les suivants :
 - (i) Les périodes pré-électorale, électorale et post-électorale de 2020–2021⁸⁴⁸ pourraient s'accompagner d'incertitudes et d'attentisme et/ou de pressions politiques qui pourraient affaiblir la mise en œuvre des réformes du système éducatif.
 - (ii) Des acteurs du système éducatif pourraient se montrer réticents face à la mise en œuvre de certaines réformes de ce système et vouloir les freiner ou les bloquer (par exemple, l'introduction de l'enseignement en langue sango au cycle primaire).
 - (iii) Des grèves d'étudiants, d'enseignants ou d'autres corps de métiers pourraient empêcher d'assurer la continuité de l'éducation.

⁸⁴⁶ Les données de population par région les plus récentes datent de 2003 et sont impossibles à actualiser étant donné les déplacements de population que la RCA a connus depuis.

⁸⁴⁷ Ces valeurs fictives devront être remplacées dans ce tableau dès que les données du recensement général de la population de 2020-2021 seront disponibles ; la ligne s'actualisera alors automatiquement pour parvenir à l'objectif-cible de ratios d'équité territoriale de 1,1.

⁸⁴⁸ Les élections présidentielles et législatives doivent se dérouler de fin décembre 2020 à février 2021.

- (iv) Un retour plus rapide qu'anticipé des familles réfugiées à l'extérieur de la RCA, en raison des difficultés ou de conflits dans les pays d'accueil ou, à l'inverse, grâce à la stabilité retrouvée en RCA, pourrait saturer les capacités d'accueil du système éducatif.
- (v) Une reprise des conflits armés dans certaines zones du pays pourrait empêcher la scolarisation des enfants, entraîner la fermeture, la dégradation et l'occupation d'écoles, ou encore provoquer des déplacements de population.
- (vi) Les vols répétés d'équipements et de mobiliers scolaires, la détérioration ou l'occupation de salles de classe pourraient augmenter significativement le taux annuel prévu dans le MS-RCA pour la dégradation des salles et des équipements. Les besoins de réhabilitation et de rééquipement des salles de classe seraient alors accrus et les objectifs fixés dans le PSE pour les ratios élèves/salle ne pourraient être atteints.
- Le processus d'élaboration, de validation et de mise en œuvre du PSE permet de réduire les risques politiques :
 - (i) La discussion puis la validation du *Plan Sectoriel de l'Éducation 2020–2029* par le conseil des ministres, puis éventuellement par l'Assemblée Nationale de la RCA permettra l'expression d'avis contradictoires et donnera à ce plan la légitimité démocratique nécessaire pour sa mise en œuvre.
 - (ii) L'implication de tous les acteurs du système éducatif dans l'élaboration du PSE et dans les prises de décisions relatives à sa mise en œuvre⁸⁴⁹, ainsi qu'une stratégie de communication inclusive et efficace sur ses enjeux⁸⁵⁰, ont permis et permettront d'obtenir et de renforcer un large consensus social autour des objectifs et des stratégies du PSE.
 - (iii) La mise en œuvre du PSE avec les financements qui y seront associés et l'appui des PTF offrira rapidement des preuves tangibles que l'accord de paix produit des résultats concrets et positifs. Ainsi, la réduction du fardeau des frais scolaires supportés par les parents (dont le paiement des maîtres-parents), le redéploiement des enseignants titulaires et la construction de salles de classe (dont certaines grâce à la participation rémunérée des communautés) dans l'ensemble du pays, etc. contribueront à réduire les risques d'une remise en cause des orientations stratégiques du PSE.
- En outre, de nombreuses mesures du PSE doivent permettre de renforcer la cohésion sociale et de renouveler le contrat social entre l'État et les acteurs du système éducatif. Citons entre autres :
 - (i) La déconcentration accrue de la gouvernance du système (§V.2), et la meilleure répartition des ressources humaines (plan de redéploiement, §III.4.1) et des investissements du secteur de l'éducation qui doivent permettre de réduire les inégalités territoriales et les tensions politiques et sécuritaires qui leurs sont liées.

⁸⁴⁹ L'implication de tous les acteurs du système éducatif dans les prises de décisions se traduira par une participation accrue de la société civile, du secteur privé, des communautés, et des services déconcentrés des ministères en charge de l'éducation dans les cadres de concertation tels que le GLPE.

La Gambie fournit un exemple de bonne pratique : « le dialogue sectoriel et le suivi sectoriel (conjoint) en Gambie s'articulent autour de trois mécanismes [dont] les réunions de comité de coordination [qui] ont lieu au moins une fois par an dans chacune des six régions du pays et comprennent des visites dans les écoles. Toutes les parties prenantes consultées ont décrit les réunions de comité de coordination, [. . .] pertinents à la prise de décisions, pilotés par le pays, participatifs, inclusifs (outre les partenaires de développement et le gouvernement, y participent notamment les organisations de la société civile, l'association des enseignants et les prestataires de services d'éducation privée et confessionnelle) et mutuellement complémentaires ». Tenir des cadres de concertation au niveau régional (comme en Gambie) favorise la participation de tous les acteurs dans les prises de décisions. Voir, p.3 : https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/the_gambia_cle_ex_summary_final_submission_fr_04tb.pdf

⁸⁵⁰ Cette stratégie sera basée sur : (i) l'utilisation accrue des tableaux de bord pour véhiculer les informations dans les écoles ; (ii) la publication et/ou la diffusion à la radio des résultats des programmes du PSE qui seront mis en œuvre ; et (iii) les plaidoyers qui seront faits par les ministères de l'éducation auprès des ministères des finances et de la Fonction Publique, et des bailleurs de fonds.

- (i) Le retour à la contractualisation/intégration automatique des enseignants diplômés (§III.3.1), les opportunités de carrières accrues pour les enseignants grâce à de nombreuses passerelles entre les grades et les statuts (formation continue), et une gestion de ces carrières plus transparente et plus efficace grâce à un nouveau système de gestion des ressources humaines permettront de renouveler le contrat social entre l'État centrafricain et ses enseignants.
- (ii) La transparence accrue sur l'utilisation des frais de scolarité (§II.3.5) et sur les critères d'attribution des bourses étudiantes (§V.5.3.2) qui réduira d'importantes sources de tensions.
- (iii) L'intégration de modules de formation à l'éducation pour la paix (§IV.3.1) et à un environnement protecteur (§II.3.6), pour les élèves et pour les enseignants, à tous les niveaux d'enseignement qui doit permettre de renforcer ces valeurs au sein du système éducatif et, par effet de contagion, de l'ensemble de la société.
- Enfin, des mesures de mitigation des risques sécuritaires plus spécifiques sont :
 - (i) Le renforcement du mécanisme de veille et de rapportage des attaques et des occupations d'écoles⁸⁵¹ par la Cellule d'Urgence du MEPS (§II.3.6.2), en collaboration avec la MINUSCA ;
 - (ii) La conduite de campagnes de sensibilisation des communautés, des autorités, et même des groupes armés sur le thème de la sécurisation des infrastructures scolaires (§II.3.6) ;
 - (iii) L'équipement des salles de classes avec du mobilier scolaire en béton pour lutter contre les vols dans les zones où ils sont particulièrement importants (§II.2.2.3), et d'autres mesures détaillées plus bas (§VI.2.4) pour permettre de réduire les coûts du programme de construction.

VI.2.2 Les risques sanitaires et les risques naturels

- La RCA doit régulièrement affronter des événements naturels adverses (tels que les inondations dans la région de Bangui en octobre 2019), des épidémies (telles celle de rougeole qui sévit depuis début 2019⁸⁵², ou celles récurrente du virus Ebola), voire des pandémies (la maladie à coronavirus 2019 – dite COVID-19 – au second trimestre 2020). La réalisation de ces risques se traduit souvent par la fermeture des écoles⁸⁵³ ou des déplacements de population. Les parcours scolaires sont alors impactés négativement : accroissement des retards scolaires, déscolarisation, etc.
- Les mesures de mitigation de ces risques sont les suivantes :
 - (i) La Cellule d'Urgence du MEPS doit être en mesure de mettre rapidement en œuvre des réponses d'urgence prévues à l'avance. Celles-ci s'appuient sur le pré-positionnement de capacités de contingence (§II.1.3.3(a)) destinées à répondre aux besoins de la communauté en cas d'urgence⁸⁵⁴. Par ailleurs, les ETAPE constituent un moyen pour assurer aux enfants un accès continu à l'éducation en cas d'urgence (§II.1.3.3(a)).
 - (ii) Le calendrier scolaire peut être réaménagé pour rattraper autant que possible les semaines ou les mois de cours perdus. Les vacances scolaires d'été et les congés intermédiaires peuvent être réduits ; des primes doivent alors être versées aux enseignants. Le même résultat peut être obtenu en organisant des cours de rattrapage pendant les congés scolaires (§IV.4.1).
 - (iii) Des programmes d'éducation alternative tels que l'enseignement par la radio (§II.3.2) doivent aussi être renforcés.

⁸⁵¹ Monitoring and Reporting Mechanism (MRM).

⁸⁵² Le premier cas de rougeole date de la cinquième semaine de 2019 (celle du 28/01/2019) : <https://www.who.int/csr/don/04-march-2020-measles-car/fr/>

⁸⁵³ Les écoles centrafricaines ont par exemple été fermées à partir de mars 2020 pour éviter la propagation de la COVID-19.

⁸⁵⁴ Mise à la disposition des inspections académiques des matériels d'éducation pour les enseignants (avant la survenance de la crise).

VI.2.3 Les risques économiques et sociaux

- Le PIB par habitant de la RCA est l'un des plus faibles au monde (§1.3.2) et l'État centrafricain dispose de peu de ressources propres (Tableau I-3). Des chocs économiques adverses externes (telle une crise économique mondiale causée par une pandémie) ou internes (tel un conflit armé) peuvent donc avoir des effets particulièrement désastreux sur le pays et sa population. Les effets sur la mise en œuvre du PSE pourraient être les suivants :
 - (i) Si la croissance économique et/ou les recettes budgétaires de la RCA s'avèrent plus faibles que celles projetées et prises en compte lors de l'élaboration du PSE, alors l'État ne pourra pas honorer ses engagements quant au financement du secteur éducatif.
 - (i) Une crise économiques mondiale peut conduire les PTF à réduire leur aide au développement en général, et leurs financements pour le PSE en particulier.
 - (ii) Si les revenus des ménages se détériorent et s'ils sont nombreux à ne plus pouvoir assumer les coûts de l'éducation (II.3.5 ; coût d'opportunité de ne pas faire travailler les enfants), alors la scolarisation des enfants peut être affectée.
- Face à une crise économique mondiale qui affecterait durement la RCA, il serait difficile de maintenir les objectifs ambitieux du PSE, cependant les mesures de mitigation suivantes peuvent être mises en œuvre :
 - (i) Le gouvernement centrafricain pourra s'appuyer sur ce PSE et sur l'importance stratégique du secteur éducatif pour effectuer un plaidoyer auprès des PTF leur demandant de maintenir ou même d'accroître les ressources externes qui lui sont destinées.
 - (ii) Le PSE et le modèle de simulation associé sont conçus pour être flexibles et évolutifs : si les financements du secteur de l'éducation ne peuvent être maintenus, alors il est possible de réduire les objectifs-cibles du PSE sans pour autant en abandonner la stratégie générale. Les objectifs-cibles du scénario 2 (accès et qualité moyens ; moins coûteux) peuvent par exemple se substituer à ceux du scénario de référence.
 - (iii) L'État et les PTF peuvent se concentrer sur des mesures peu coûteuses mais susceptibles d'avoir un impact important sur l'amélioration de la qualité et de l'accès à l'éducation, telles par exemple : l'introduction de l'enseignement en sango, de l'enseignement explicite et des leçons scriptées ; l'amélioration de la gestion des écoles (COGEDES, frais de scolarité) ; les campagnes de sensibilisation en faveur de l'éducation ; le développement de collèges de proximité et la construction de salles de classe de type hangars améliorés ; etc.
 - (iv) Le PSE inclut des mesures qui permettront de soutenir ou d'améliorer la situation financière des ménages les plus défavorisés, dont : la prise en charge par l'État de la rémunération des maitres-parents ; la réduction des frais de scolarité ; le programme de constructions communautaires (les participants seront rémunérés ; en outre ils acquerront des compétences qu'ils pourront ensuite valoriser) ; la distribution de bourses à certaines filles pour accéder à l'enseignement secondaire ; la mise en place de cantines scolaires (elles constituent une subvention en nature pour l'éducation) ; etc.
- Même en l'absence de choc économique adverse, des facteurs sociaux-économiques risquent de continuer à aller à l'encontre de la scolarisation universelle des enfants : les mariages et les grossesses précoces, l'utilisation des enfants pour travailler dans de nouvelles mines⁸⁵⁵, etc. Pour

⁸⁵⁵ Un phénomène qui a été observé dans la région de Bouar à la suite de l'ouverture d'une mine d'or.

atténuer ce risque, des campagnes de sensibilisation auprès des communautés et des parents d'élèves sur l'importance et les bénéfices de la scolarisation doivent permettre, pour un revenu donné des parents, d'accroître la scolarisation des enfants.

VI.2.4 Les risques spécifiques au secteur de l'éducation

- Après plusieurs années de conflit qui l'ont fortement impacté (§II.1.1), le secteur de l'éducation et sa gouvernance restent fragiles. L'insuffisance des capacités techniques au niveau des ministères de l'éducation pourrait être un obstacle majeur à la mise en œuvre du PSE, d'autant que celle-ci va accroître considérablement la charge de travail des directions et des services techniques. Pour pallier ce risque, un plan de renforcement de capacités des ministères de l'éducation, et en particulier de la DGESP, accompagne la mise en œuvre du PSE. De nombreuses expertises techniques régionales, nationales et internationales seront mobilisées (§VI.1.1.3).
- Le paiement des salaires des fonctionnaires de l'Éducation nationale pourrait rester difficile à assurer hors de Bangui et des grands centres urbains en raison du manque d'institutions financières. Pour mitiger ce risque, des solutions alternatives sont expérimentées et un groupe de travail sera mis en place et chargé d'évaluer régulièrement les solutions testées. Ces solutions alternatives sont (§III.4.2) : le paiement par la téléphonie mobile et/ou par des « caisses déplacées » ; les bureaux de poste ; l'utilisation de tiers de confiance (par exemple, les églises).
- La difficulté à recruter des enseignants pour les disciplines scientifiques est une faiblesse structurelle du système éducatif centrafricain (§IV.2.3). Elle pourrait persister et être un obstacle au relèvement du système éducatif. Cependant de nombreuses mesures du PSE permettent de mitiger ce risque :
 - (i) Les incitations revues et améliorées (critères pour l'obtention des bourses de l'enseignement supérieur (§II.1.6.3(b)) ; création de bourses pour les filles dans le secondaire) et de nouveaux curricula et pratiques pédagogiques rendront les filières scientifiques et techniques plus attractives (§IV.2.3).
 - (ii) Les opportunités offertes aux élèves/étudiants qui ont échoué au baccalauréat ou à une licence scientifique ou technique pour devenir enseignants dans ces disciplines permettront d'attirer de nouveaux candidats (§IV.2.3).
 - (iii) Les professeurs polyvalents du secondaire (nouveau statut) seront formés dans deux « grandes disciplines », dont l'une regroupe les mathématiques, les sciences physiques et les sciences de la vie et de la terre (§III.2.1.2). Des instituteurs et des enseignants vacataires deviendront ainsi des enseignants de sciences.
 - (iv) Le retour à la pratique vertueuse de la contractualisation/intégration automatique des enseignants diplômés rendra toutes les filières d'enseignement beaucoup plus attractives pour les étudiants (§III.3.1).
- Pour mener à bien le vaste programme de construction, réhabilitation et équipement d'infrastructures scolaires, les capacités du secteur de la construction peuvent s'avérer insuffisantes et/ou les processus de passation de marché peuvent prendre du retard. Le risque existe aussi que les coûts soient plus élevés que les prévisions (marchés insuffisamment concurrentiels ; primes de risque élevées en raison de l'insécurité ; matériaux très coûteux dans certaines régions ; etc.). Les stratégies de mitigation prévues sont alors les suivantes :
 - (i) La proportion de hangars améliorés peut être accrue dans le plan de construction ; la construction de hangars simples (évolutifs) peut aussi être envisagée.
 - (ii) L'approche communautaire sera développée, en particulier pour réussir à bâtir des salles de classe là où les appels d'offre sont infructueux.
 - (iii) Si les coûts de construction ne parviennent pas à être suffisamment maîtrisés et le nombre de salles construites/réhabilitées doit être réduit, alors ces salles devront être utilisées avec une intensité maximale (double vacation partout où cela est possible et RES plus élevé que prévu).

VI.3 Le modèle de simulation et le financement du PSE

- Un modèle de simulation a été élaboré spécialement pour ce PSE (PS-RCA). Il est adapté au contexte de la RCA et permet de simuler les orientations stratégiques du PSE. Ce modèle a été conçu avec le tableur Excel® ; il est joint avec le PSE. Il peut être simplement et directement utilisé et, le cas échéant, reparamétré, grâce à des onglets de gestion de scénarios. Le fonctionnement du MS-RCA et les hypothèses sur lesquelles il repose sont décrits dans la présente section.

VI.3.1 Principes et hypothèses généraux du MS-RCA

- Afin d'alléger les notations, dans le modèle de simulation et dans cette partie, les années scolaires sont désignées par l'année civile de la rentrée scolaire, par exemple l'année scolaire 2019 désigne l'année scolaire 2019-2020.

VI.3.1.1 Les données utilisées pour calibrer le MS-RCA

- Le MS-RCA s'appuie sur les données suivantes :
 - (i) Les projections de population actualisées par la Division de la population du Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (révision de 2019 des [Perspectives de la population dans le monde](#) ; voir l'Annexe [A.VII-1.3](#)) ;
 - (ii) La version la plus récente des données du Système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE 2018–2019, voir l'Annexe [A.VII-1.1](#)) ;
 - (iii) Les données et les prévisions macroéconomiques et budgétaires collectées auprès du Ministère des Finances et du Budget de la RCA et du FMI (voir §[VI.3.5.1](#)) ;
 - (iv) Les données sur les salaires et les coûts collectées auprès du Ministère des Finances et du Budget et des partenaires techniques et financiers (voir l'Annexe [A.VII-3](#)).
- Notons que le modèle de simulation devra être actualisé avec les données de population du nouveau recensement qui était en préparation au moment de la rédaction du PSE dès qu'elles seront disponibles. Il suffira de remplacer les données de l'onglet *Population_input* pour que toutes les projections soient actualisées. Il sera ensuite nécessaire d'en analyser les conséquences.

VI.3.1.2 Les principaux paramètres et scénarios du MS-RCA

- Le modèle de simulation du PSE (MS-RCA) permet d'élaborer un nombre quasi-infini de scénarios différents. Cependant, dans un intérêt de clarté, trois scénarios principaux, qui correspondent à trois niveaux d'accès à l'éducation – haut, moyen et bas – sont d'abord étudiés. Ces scénarios sont basés sur des objectifs-cibles pour le taux brut d'accès (préscolaire) ou pour les taux de redoublement et d'abandon (cycles primaire et secondaire). Ils se traduisent par des projections des effectifs scolarisés. Ces scénarios sont nommés en fonction du niveau d'accès à l'éducation auquel ils correspondent, mais chacun implique aussi d'avoir atteint un certain niveau de qualité de l'éducation : un niveau d'accès élevé (taux de redoublement et d'abandon faibles) n'est pas compatible avec une qualité de l'éducation faible (par exemple un ratio élèves/enseignant très élevé). En théorie le modèle de simulation permet de combiner les différentes catégories de paramètres de toutes les manières, mais en pratique les paramètres d'accès et de qualité doivent être cohérents entre eux.
- La confrontation des trois scénarios initiaux d'accès à l'éducation et des besoins de financement a amené à élaborer *un scénario dit « de référence »* qui combine des éléments de ces scénarios pour obtenir un plan réaliste d'un point de vue financier et cohérent au regard des recommandations sectorielles (par exemple, accorder environ 45 % du budget de l'éducation au secteur primaire). En outre, certaines variantes des trois scénarios-types sont explorées dans la présentation du PSE

(i) soit pour servir de contre-point ; (ii) soit lorsque ces variantes représentent des arbitrages possibles⁸⁵⁶.

- Les autres principaux paramètres non-financiers de décisions du MS-RCA, outre les objectifs-cibles sur l'accès (voir ci-avant), sont : (i) le ratio élèves/enseignant ; (ii) le ratio élèves/salle ; (iii) les capacités de formation ; (iv) les statuts des enseignants.

VI.3.1.3 Les départs en retraites et les enseignants qui quittent le système éducatif

- Selon les données fournies par la Direction des Ressources des ministères en charge de l'éducation, il y aurait eu, en 2018, 195 départs en retraite d'instituteurs (parmi 2 817 fonctionnaires avec le grade d'instituteurs enregistrés dans la solde, soit 6,9 %) et 243 enseignants au total⁸⁵⁷ (parmi 5 836 enseignants dans ces catégories, soit 4,2 %). Les chiffres de départ à la retraite sont assez proches pour les deux années précédentes. Le nombre important de départ à la retraite parmi les instituteurs peut s'expliquer par un âge moyen élevé (en raison de l'absence d'intégration des nouveaux instituteurs formés au cours des dernières années ; voir §III.1.1.4). Il est cependant difficile d'expliquer le très faible taux de départs à la retraite parmi les trois autres grades d'enseignants (48 pour 3 019, soit 1,6 %). Le taux de départ en retraite calculé sur l'ensemble des catégories d'enseignants (4,2 %) apparaît donc plus plausible. Ajoutons que si la pyramide d'âge des enseignants était parfaitement équilibrée (même nombre pour chaque cohorte d'âge), alors environ 1/30 (3,3 %) de l'ensemble des enseignants titulaires partiraient chaque année à la retraite.
- Dans le modèle de simulation, les taux de départs à la retraite (ou de sortie du système éducatif) prennent une valeur différente pour : (i) les statuts anciens (instituteurs, professeurs du secondaire, et cadres), dont l'âge moyen restera plus élevé, et (ii) les statuts récents ou nouveaux (maîtres d'enseignement ; agents d'éducation ; enseignants du préscolaire ; professeurs de collège polyvalent) dont la pyramide des âges sera très large à la base. Dans le premier cas, le taux de départ (retraite/sortie) est fixé à 4 % par an ; dans le second cas, il est fixé à seulement 2 % car les cohortes seront très jeunes.

VI.3.1.4 La prise en compte du secteur de l'enseignement privé

- Les hypothèses concernant le secteur privé de l'enseignement faites dans le modèle de simulation sont les suivantes :
 - (i) Les parts des effectifs scolarisés dans le secteur privé, pour chaque sous-secteur, sont des paramètres du MS-RCA, et peuvent donc être modifiées. Cependant, toutes les simulations présentées dans ce rapport reposent sur les mêmes hypothèses : la part du secteur privé converge vers un niveau de 20 % dans tous les sous-secteurs en 2029. Cette proportion est un peu supérieure à la part du secteur privé dans le secteur primaire en 2018–2019⁸⁵⁸ (15,5 %) et un peu inférieure à sa part dans le secteur secondaire en 2018–2019⁸⁵⁹ (27%). Ce taux de 20 % est aussi appliqué au sous-secteur préscolaire dont le développement rapide viendra surtout du secteur public.
 - (ii) Les ratio élèves/enseignant et élèves-salle du secteur public et du secteur privé partent d'un niveau différent en 2019–2020 mais convergent, chacun à leur rythme, vers les mêmes objectifs-cibles pour la rentrée 2029.
 - (iii) La proportion des enseignants diplômés employés dans le secteur privé converge, pour chaque statut, vers la proportion des effectifs scolarisés dans ce secteur. Par exemple, alors qu'en 2019 seulement un tiers des professeurs de lycée (sans doubles comptes) sont employés dans le

⁸⁵⁶ Pour un scénario donné, il y a par exemple des arbitrages à réaliser sur le ratio élèves-salle car les salles de classe peuvent être utilisées en simple ou en double vacation sans que la qualité de l'éducation en soit fortement détériorée.

⁸⁵⁷ Avec, outre les instituteurs, les professeurs de collège et de lycée et les instituteurs adjoints.

⁸⁵⁸ Il a été observé que le secteur privé (par exemple l'enseignement catholique) est en phase de développement.

⁸⁵⁹ En raison du développement important du secteur public dans ce secteur, dont les collèges de proximité.

secteur public, cette proportion s'accroît jusqu'à atteindre 80 % en 2029 (soit la même proportion que les lycéens qui sont scolarisés dans le secteur privé). Cette augmentation s'explique par (i) les recrutements massifs d'enseignants dans le secteur public et le retour à la contractualisation/titularisation automatique des diplômés⁸⁶⁰ ; (ii) la mise en œuvre et l'application des engagements quinquennaux pour les enseignants diplômés (§III.4.1).

- (iv) Le secteur privé pourra être amené à développer ses propres filières de formation des enseignants. Cette situation n'est pas modélisée dans le MS-RCA (destiné à éclairer les décisions qui concernent le secteur public), mais elle est discutée au début de l'Annexe A.I-5.1.

VI.3.2 La projection des effectifs scolaires et les scénarios d'accès à l'éducation⁸⁶¹

- Notons que :
 - (i) Les projections des effectifs scolaires sont décomposées en fonction du genre⁸⁶² avec l'objectif que, pour tous les niveaux scolaires, la scolarisation des filles converge et soit égale à celle des garçons en 2029⁸⁶³. Cette convergence est mesurée par un indicateur de parité, le rapport entre les taux bruts de scolarisation des filles et des garçons.
 - (ii) La projection des effectifs d'élèves est effectuée différemment pour l'année 2019 – l'année scolaire en cours lors de la rédaction du PSE – et pour les années 2020 à 2029 – les 10 années de la mise en œuvre du PSE. Pour 2019, l'hypothèse est faite que les tendances observées de 2016 à 2018 se poursuivent⁸⁶⁴, tandis que les évolutions observées lors des années 2020 à 2029 dépendent des choix stratégiques effectués lors de la mise en œuvre du PSE.

VI.3.2.1 La projection des effectifs des sections de préscolaire, 2019 à 2029

- L'accès à l'enseignement préscolaire est traité séparément de celui aux cycles primaire et secondaire : il n'y a pas de redoublement en préscolaire et l'entrée/sortie dans ce cycle n'a pas d'impact direct dans le MS-RCA sur la dynamique des cohortes dans les cycles suivants.
- L'objectif assigné au préscolaire est de développer la scolarisation prioritairement dans la grande section de ce cycle afin d'y approcher d'une scolarisation universelle. Initialement les effectifs pour le préscolaire sont faibles (à peine 37 000 élèves) et le taux brut d'admission⁸⁶⁵ (TBA) n'est que de respectivement 4,4 %, 9,6 % et 12,0% pour la petite, la moyenne et la grande section pour l'année scolaire 2018–2019 (Tableau A.10 de l'Annexe A.I-3).
- La projection des effectifs scolarisés dans chaque niveau du préscolaire est réalisée ainsi :
 - (i) Le TBA est projeté pour chaque année de 2020 à 2029 de telle façon que le TBA-cible soit atteint en 2029 grâce à une croissance annuelle à taux constant du TBA ;
 - (ii) L'effectif scolarisé pour une année donnée à un niveau donné est le produit du TBA projeté pour cette année-là par la population d'enfants qui a l'âge théorique d'être scolarisé à ce niveau-là (respectivement trois, quatre, et cinq ans pour les petite, moyenne, et grande sections).

⁸⁶⁰ Actuellement les diplômés partent souvent travailler dans le secteur privé faute de titularisation dans le secteur public.

⁸⁶¹ Les projections des effectifs scolaires se trouvent dans l'onglet *Effectifs scolaires 2015-30*, et le gestionnaire de scénarios pour ces effectifs est dans l'onglet *Scénarios effectifs scolaires* du MS-RCA.

⁸⁶² Voir l'onglet « Effectifs scolaires FG 2015-30 » du MS-RCA. Cette décomposition n'a pas d'incidence sur le fonctionnement du modèle, mais elle permet de faire apparaître, pour chaque année, les objectifs de scolarisation pour chaque genre.

⁸⁶³ Cet objectif fait l'objet d'un suivi pour la grande section de préscolaire, le CI, et les classes de 6^{ième} et de seconde avec les indicateurs n°4, n°11, n°20 et n°21 du cadre de résultat (CR-RCA).

⁸⁶⁴ 2015 était une année de reprise pour le système éducatif, ces données ne sont pas prises en compte.

⁸⁶⁵ Notons que, comme il n'y a pas de redoublant répertorié pour ce cycle, le TBA est égal au taux brut de scolarisation.

Notons que le TBA projeté pour l'année 2019 (= année en court au moment de la rédaction du PSE) est la somme du TBA de 2018 et de la variation moyenne du TBA observée entre 2016 et 2018. Dit autrement, il est supposé que la tendance à la hausse observée au cours de ces trois années se poursuit en 2019.

Tableau VI-3 : 3 scénarios sur l'accès au cycle préscolaire (TBA et effectifs scolarisés)

	2018-2019		2029-2030					
	TBA	Effectifs	Accès bas		Accès moyen		Accès haut	
			TBA	Effectifs	TBA	Effectifs	TBA	Effectifs
Petite section	4,4%	6 320	5,0%	8 318	10,0%	16 635	25,0%	41 588
Moyenne section	9,6%	13 661	10,0%	16 405	20,0%	32 810	50,0%	82 025
Grande section	12,0%	16 962	60,0%	95 872	80,0%	127 830	95,0%	151 798
Total préscolaire	8,6%	36 943	24,6%	120 595	36,2%	177 275	56,2%	275 411

Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019 ; PPM 2019

- Dans le premier scénario (accès bas), le TBA n'augmente pas pour les deux premières sections mais il atteint 60 % pour la grande section à la rentrée scolaire 2029. Les effectifs pour le cycle préscolaire sont alors multipliés par 3,3 par rapport à ceux de 2018–2019 pour atteindre 120 595 élèves. Dans le second scénario (accès moyen), le TBA en grande section atteint 80 %, tandis que les deux premières sections se développent modérément : les TBA y sont doublés au cours de la décennie mais restent faibles (respectivement 10 % et 20 % pour la petite et la moyenne section). Enfin dans le scénario haut, la scolarisation dans la grande section est quasiment universelle (TBA de 95 %) et elle progresse significativement dans les deux premières sections (TBA respectifs de 25 % et 50 %). Les effectifs dépassent alors 275 000 élèves à la rentrée 2029, soit plus du double de ceux du scénario bas.

Tableau VI-4 : Scénario de référence pour l'accès au sous-secteur préscolaire (TBA et effectifs scolarisés)

	TBA	Effectifs
Petite section	10,0%	16 635
Moyenne section	20,0%	32 810
Grande section	95,0%	151 798
Total préscolaire	41,1%	201 243

Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019 ; PPM 2019

- Le scénario d'accès haut du [Tableau VI-3](#) correspond aux orientations stratégiques du PSE de s'approcher d'une scolarisation universelle en grande section et de compléter progressivement le cycle d'enseignement (§II.3.3.2). Le modèle de simulation fait cependant apparaître que la mise en œuvre de ce scénario impliquerait d'engager des dépenses significativement supérieures à celles qui correspondent à l'objectif d'atteindre 10 % des dépenses totales d'éducation en 2029⁸⁶⁶, au détriment des autres sous-secteurs. Le scénario de référence retenu est donc celui d'un

⁸⁶⁶ Dans le cadre du scénario de référence, le scénario d'accès haut conduit à dépasser le seuil de 10 % des dépenses totales d'éducation pour le cycle préscolaire dès 2023 et à atteindre 14,2 % en 2029. Les hypothèses complémentaires relatives aux capacités de formation sont alors : (i) 50 instituteurs de préscolaire par an et par ENF ; (ii) 30 moniteurs et 30 agents d'éducation par an et par CPFE.

développement du secteur préscolaire fortement centré sur l'année de grande section (comme dans l'accès haut), avec un développement plus limité des deux autres sections (comme dans l'accès moyen).

- Notons qu'un scénario alternatif et soutenable d'un point de vue financier⁸⁶⁷ serait d'atteindre l'accès haut à l'enseignement préscolaire ([Tableau VI-3](#)) grâce à une proportion élevée d'enfants scolarisés dans le secteur privé (cible de 40 % en 2029 au lieu de 20 % dans le scénario de référence, §[VI.3.1.4](#)). Cette alternative paraît cependant difficilement envisageable en RCA étant donné les faibles ressources financières des ménages⁸⁶⁸.

VI.3.2.2 La projection des effectifs des cycles primaire et secondaire, 2019 à 2029

(a) Pour le niveau CI

- La projection des effectifs scolarisés en CI se fait de la même façon que pour les sections du cycle préscolaire (y compris pour l'année 2019). Le taux brut d'admission en CI (TBA) est projeté pour chaque année de 2020 à 2029 de telle façon qu'une cible soit atteinte en 2029 (avec une variation annuelle à taux constant) ; l'effectif scolarisé en CI pour une année donnée est alors le produit du TBA projeté par la population des enfants qui ont l'âge théorique d'être en CI (6 ans).
- Notons que le taux brut d'admission (TBA) en première année du cycle primaire utilisé comme point de départ est calculé à partir des données du SIGE (numérateur) et des projections de la population PPM 2019 (dénominateur). En 2018–2019, ce TBA était anormalement élevé, à 162 % (146 % pour les filles et 179 % pour les garçons). En 2018, cet indicateur est plus élevé dans seulement deux pays pour lesquels il est disponible, la Sierra Leone et le Mozambique (171 %) ; sa valeur moyenne pour l'Afrique subsaharienne est de 114 %⁸⁶⁹. En outre, le TBA reste supérieur à 100 % pour les trois niveaux suivants du cycle primaire (CP à CE2). Ces TBA très élevés peuvent pour partie s'expliquer par l'afflux d'enfants dont la scolarisation a été retardée ou interrompue à cause de la crise sécuritaire débutée en 2013. Le [Tableau II-1](#) fait effectivement apparaître que plus de la moitié des enfants scolarisés en CI n'ont pas l'âge théorique pour ce niveau (6 ans). Cependant, des TBA si élevés doivent nécessairement se réduire assez rapidement⁸⁷⁰, ce qui n'est pas le cas sur les trois dernières années⁸⁷¹. Le niveau élevé de ces TBA peut également en partie s'expliquer par une surestimation des effectifs totaux⁸⁷² ; un sous-recensement de l'effectif des redoublants⁸⁷³ ; ou une sous-estimation de la population scolarisable⁸⁷⁴. Les raisons de ce taux brut d'accès au cycle primaire très élevé sont probablement multiples (système éducatif perturbé ; qualité des données du SIGE) ; mais, dans tous les cas, la seule hypothèse possible à l'horizon de la fin de la décennie à venir est celle d'une réduction progressive de ce taux⁸⁷⁵. Étant donné que la scolarisation universelle en grande section de préscolaire et en primaire sont parmi les objectifs

⁸⁶⁷ Avec des dépenses pour le préscolaire à peu près comparables à celles du scénario de référence.

⁸⁶⁸ Le niveau d'accès haut à l'enseignement préscolaire ne pourrait soit pas être atteint (le secteur privé ne pourrait se développer suffisamment) soit il le serait au détriment de la qualité de l'enseignement (le secteur privé ne pourrait se développer qu'avec des ressources humaines peu payées et sous-qualifiées).

⁸⁶⁹ Base de données de l'UNESCO ([ISU](#)), consultée en janvier 2020.

⁸⁷⁰ Dans tous les cas, le TBA pour un niveau ne peut pas rester longtemps nettement supérieur à 100 % puisque les cohortes d'enfants sur-âgés avancent dans les niveaux supérieurs (ou abandonnent).

⁸⁷¹ Le TBA en première année du primaire était identique en 2017-2018 (162 %) et à peine plus haut en 2016-2017 (167 %). En 2015-2016, année de reprise pour le système éducatif, le TBA en première année du cycle primaire était de 122 %.

⁸⁷² Des analyses ont fait apparaître des doublons dans le SIGE – des écoles présentes deux fois – mais ces erreurs ne semblent pouvoir avoir qu'un effet limité sur le TBA.

⁸⁷³ Le taux de redoublement apparaît déjà élevé, un sous-recensement ne peut être que d'une ampleur limitée.

⁸⁷⁴ Cette explication ne peut être négligée étant donné que les projections de population utilisées s'appuient sur un recensement d'il y a 17 ans (§[I.5.1](#)). Notons d'ailleurs que le TBA en première année du cycle primaire calculé avec le même numérateur et reporté dans l'*Annuaire Statistique* 2018-2019 est de 134 %, ce qui implique que le dénominateur (enfants âgés de 6 ans) utilisé pour l'obtenir est supérieur de 20 % à celui des PPM 2019.

⁸⁷⁵ C'est l'évolution qu'a, par exemple, connu le Rwanda, dont le taux brut d'accès au cycle primaire est passé de 178 % en 2013 à 112 % en 2017 (avant de remonter à 127 % en 2018). Base de données de l'UNESCO ([ISU](#)), consultée en 01/2020.

principaux de ce PSE, la cible pour le TBA en première année du cycle primaire est fixée à 100 %⁸⁷⁶ quel que soit le scénario choisi pour l'amélioration de l'accès à l'éducation (haut, moyen, bas).

(b) Du CP à la terminale

- Une cohorte d'élèves scolarisés l'année t au niveau $g(N_t^g)$ est la somme :
 - (i) Des élèves redoublants (ceux qui étaient au même niveau l'année précédente) : R_t^g
 - (ii) Des élèves promus (niveau inférieur l'année précédente) : P_t^g

$$\Rightarrow N_t^g = R_t^g + P_t^g = r_{t-1}^g \times N_{t-1}^g + (1 - r_{t-1}^{g-1} - a_{t-1}^{g-1}) \times N_{t-1}^{g-1},$$

où r_{t-1}^g et r_{t-1}^{g-1} sont les taux de redoublement des niveaux g et $g-1$ en $t-1$, et a_{t-1}^{g-1} est le taux d'abandon au niveau $g-1$ en $t-1$.

- Dans le MS-RCA, les projections jusqu'en 2029 des effectifs d'élèves par niveau dépendent donc des hypothèses sur les taux de redoublement et d'abandon⁸⁷⁷. Trois scénarios différents sur l'accès aux cycles primaire et secondaire (haut, moyen, bas) sont ainsi élaborés et décrits dans le [Tableau VI-7](#)⁸⁷⁸. De ces trois scénarios se déduisent des taux d'accès et d'achèvement théoriques⁸⁷⁹ pour chaque cycle, reportés dans le [Tableau VI-5](#). Les trois scénarios d'accès sont succinctement décrits ci-après :
 - (i) Le scénario d'accès haut à l'éducation repose sur la politique de redoublement proposé dans le PSE (voir §IV.4.1 ; pas de redoublement au sein des sous-cycles ; un taux de redoublement réduit (5 %) entre les sous-cycles) et sur des taux d'abandon qui conduisent à un achèvement presque universel du cycle primaire (95 %) et à des taux d'achèvement du premier et du second cycle du secondaire de respectivement 61 % et 38 %.
 - (ii) Le scénario d'accès bas est calibré pour être assez similaire à la situation de 2019–2020⁸⁸⁰ : un taux de redoublement de 20 % pour chaque année des cycles primaire et du secondaire et des taux d'abandon élevés qui génèrent des taux d'achèvement théorique bas. Ce scénario est seulement utilisé comme contre-point dans le PSE.
 - (iii) Le scénario d'accès moyen se situe à mi-chemin entre les deux scénarios précédents : en 2029, le taux de redoublement est divisé par deux (10 %) par rapport aux taux actuels ; les taux de transition au sein et entre les cycles permettent d'accroître les taux d'achèvement du cycle primaire (80 %) et du premier et du second cycle du secondaire (respectivement 35 % et 22 %).

⁸⁷⁶ Ce taux est atteint si tous les enfants de 6 ans sont scolarisés en CI.

⁸⁷⁷ Et donc sur le taux de transition d'une année à l'autre, puisque la somme de ce taux et des deux taux cités est égale à l'unité.

⁸⁷⁸ Les taux de redoublement initiaux et les difficultés posées par les taux d'abandon (en rouge) ont été discutés au §IV.1.2.1.

⁸⁷⁹ Il s'agit des taux d'accès et d'achèvement par cycle pour une cohorte dont toute la scolarité se ferait dans un système éducatif avec les taux de redoublement et d'abandon ciblés dans un scénario. En pratique, les taux de redoublement et d'abandon varient chaque année (ils convergent vers la cible).

⁸⁸⁰ Mais, il s'en différencie, au départ, par un accès cycle primaire qui converge vers un TBA de 100 % (voir ci-avant).

Tableau VI-5 : Taux d'accès et taux d'achèvement théoriques⁸⁸¹ des cycles primaire et secondaire selon les scénarios d'accès à l'éducation

		Bas	Moyen	Haut	Référence
Cycle	Taux d'accès	100%	100%	100%	100 %
Fondamental 1	Taux d'achèvement	60%	80%	95%	95%
Cycle	Taux d'accès	31%	53%	75%	75%
Fondamental 2	Taux d'achèvement	16%	35%	61%	51%
2 nd cycle du	Taux d'accès	10%	28%	48%	40%
secondaire	Taux d'achèvement	7%	22%	38%	32%

Source: MS-RCA

- Notons que, à la fin des classes de cinquième et de troisième, les élèves sont promus soit dans l'enseignement général (classes de quatrième et de seconde générale) soit dans l'enseignement technique et professionnel (première année de cycle court et de cycle long). Les cohortes évoluent ensuite dans chaque type d'enseignement en fonction de l'équation décrite au début de la présente sous-section. Les proportions d'élèves qui partent dans chaque voie, générale ou technique, sont des paramètres du modèle. Un autre paramètre du modèle précise la proportion des élèves qui poursuivent un cycle court d'ETP par un cycle long.

Tableau VI-6 : Scénarios sur l'accès à l'enseignement technique et professionnel

Transitions vers...	Accès bas	Accès moyen	Accès haut/ Scénario de réf.
Cycle court (ap. 5ième)	5%	10%	15%
Cycle long (ap. 3ième)	10%	10%	15%
Cycle long (ap. cc)	15%	20%	33%

⁸⁸¹ Voir la note précédente n°879.

Tableau VI-7 : Scénarios sur l'accès aux cycles primaire et secondaire (taux de redoublement et d'abandon ; effectifs)

	2017-2018		2018- 2019	2029 - 2030											
	Taux de redoublt	Taux abandon		– Accès bas –			– Accès moyen –			– Accès haut –			– Scénario de référence –		
				Taux de redoublt	Taux abandon	Effectifs	Taux de redoublt	Taux abandon	Effectifs	Taux de redoublt	Taux abandon	Effectifs	Taux de redoublt	Taux abandon	Effectifs
CI	21,2%	8,4%	287 233	20,0%	6,0%	196 394	10,0%	3,0%	175 392	1,0%	1,0%	158 014	1,0%	1,0%	158 014
CP	18,2%	0,5%	240 923	20,0%	7,0%	186 251	10,0%	3,0%	174 750	5,0%	1,0%	167 655	5,0%	1,0%	167 655
CE1	22,6%	9,4%	235 639	20,0%	8,0%	175 985	10,0%	4,0%	174 045	1,0%	1,0%	162 180	1,0%	1,0%	162 180
CE2	20,6%	13,2%	177 324	20,0%	9,0%	164 097	10,0%	5,0%	170 897	5,0%	1,0%	170 857	5,0%	1,0%	170 857
CM1	20,4%	9,7%	126 191	20,0%	10,0%	150 732	10,0%	5,0%	165 254	1,0%	1,0%	164 133	1,0%	1,0%	164 133
CM2	25,1%	30,8%	101 067	20,0%	40,0%	137 997	10,0%	30,0%	160 066	5,0%	20,0%	172 777	5,0%	20,0%	172 777
6ème	20,6%	29,4%	51 623	20,0%	20,0%	73 277	10,0%	15,0%	108 455	1,0%	10,0%	131 615	1,0%	15,0%	131 615
5ème/1ière CC	20,8%	17,7%	32 549	20,0%	15,0%	63 682	10,0%	10,0%	100 449	5,0%	5,0%	138 493	5,0%	10,0%	130 633
4ème/2ième CC	21,2%	14,2%	24 932	20,0%	15,0%	44 885	10,0%	10,0%	73 010	1,0%	5,0%	104 294	1,0%	10,0%	93 859
3ème/3ième CC	20,1%	28,6%	23 539	20,0%	30,0%	37 247	10,0%	20,0%	61 354	5,0%	20,0%	95 853	5,0%	20,0%	83 122
2nde (EG/ETP)	23,6%	7,7%	14 861	20,0%	15,0%	22 626	10,0%	10,0%	41 310	5,0%	10,0%	62 769	5,0%	10,0%	55 468
1ère (EG/ETP)	20,3%	-1,5%	10 708	20,0%	15,0%	17 867	10,0%	10,0%	32 336	5,0%	10,0%	47 874	5,0%	10,0%	43 054
Tle (EG/ETP)	21,1%		11 928	20,0%		14 294	10,0%		25 170	5,0%		35 843	5,0%		32 824
Primaire			1 168 377			1 011 456			1 020 404			995 616			995 616
F2 + ETP-CC			132 643			219 091			343 268			470 255			439 229
SG + ETP-CL			37 497			54 787			98 816			146 486			131 346
Total			1 338 516			1 285 334			1 462 488			1 612 357			1 566 191

Source : MS-RCA ; SIGE 2018-2019 ; PPM 2019

Note : CC = cycle court ; CL = cycle long ; EG = enseignement général ; ETP = enseignement technique et professionnel

Effectifs corrigés

- Comme pour l'enseignement secondaire général, trois niveaux d'accès à l'ETP ont été envisagés. Dans le scénario d'accès bas, le sous-secteur ETP est à peine plus développé en 2029 qu'il ne l'est avant le début du PSE⁸⁸² ([Tableau II-18](#)), tandis que dans le scénario d'accès haut (repris pour le scénario de référence) ses effectifs s'accroissent fortement, en valeur absolue et en proportion des effectifs de l'enseignement secondaire. En effet, selon ce scénario, 15 % des élèves qui achèvent la classe de cinquième s'orientent vers un cycle court, et 15 % des élèves qui achèvent la classe de troisième s'orientent vers un cycle long. A ces derniers s'ajoutent un tiers des élèves qui ont achevé un cycle court et poursuivent par un cycle long pour obtenir un baccalauréat professionnel ou technique.
- Le [Tableau VI-7](#) fait apparaître que les effectifs scolarisés dans le cycle primaire en 2029–2030 sont assez similaires quel que soit le scénario d'accès à l'éducation. Ce paradoxe apparent s'explique ainsi : la baisse des taux de redoublement compense l'accroissement de l'accès aux niveaux plus élevés. Lorsque l'accès est bas, les redoublants sont très nombreux, et un élève reste en moyenne 6 ans dans le cycle primaire pour atteindre la classe de CM2 (40 % abandonnent avant). Lorsque l'accès est haut, un élève met seulement 5,1 années pour atteindre le CM2 (et seuls 5 % abandonnent avant). Notons aussi que dans les trois scénarios, les effectifs en 2029–2030 sont plus faibles qu'en 2018–2019, pour la raison précédemment évoquée, et parce que les effectifs sur-âgés dus à la crise disparaissent peu à peu du système éducatif.
- Contrairement au cas du cycle primaire, les effectifs scolarisés dans le cycle secondaire varient fortement selon le scénario d'accès à l'éducation, de 274 000 si l'accès reste bas à 617 000 si l'accès est haut (soit 2,3 fois plus⁸⁸³). En 2018–2019, il n'y a que 170 000 élèves dans le cycle secondaire ; le système va donc devoir absorber une hausse très importante des effectifs au cours de la décennie à venir (de +61 % à +262 % selon le scénario d'accès). Pourtant, même dans le scénario d'accès haut, cette hausse des effectifs ne permettra d'atteindre que des taux d'achèvement relativement modestes et éloignés des ODD4 : 61 % pour le premier cycle du secondaire (F2 et cycle court de l'ETP) et 38 % pour le second (SG et cycle long de l'ETP).
- Les recrutements d'enseignants et les constructions de salles, massifs, qu'implique le développement du cycle secondaire pose le même type de difficultés financières que celui du cycle préscolaire ([§VI.3.2.1](#)). Le modèle de simulation montre qu'atteindre le niveau d'accès haut pour ce cycle nécessite de lui accorder une proportion très élevée des dépenses d'éducation, au détriment en particulier du cycle primaire. Le scénario de référence retenu pour ce PSE combine donc un accès haut au cycle primaire et un accès moyen au cycle secondaire. Les taux d'achèvement théoriques pour le premier et le second cycle du secondaire ([Tableau VI-5](#)) sont alors respectivement d'environ la moitié (51 %) et un tiers (32 %)⁸⁸⁴.

VI.3.3 La projection des effectifs et la composition du corps enseignant, 2019 à 2029

- La projection des effectifs d'enseignants par cycle scolaire (préscolaire, primaire, secondaire général, ETP) dépend de celle, préalable, des effectifs scolaires ([§VI.3.2](#)). Elle se fait en deux étapes :
 - (i) Le nombre total d'enseignants pour chaque cycle est déduit du ratio élèves/enseignant (REE) projeté pour chaque cycle : un objectif-cible est fixé pour le REE en 2029⁸⁸⁵ ; les REE pour

⁸⁸² Les effectifs de l'ETP représentent respectivement 2 % et 8 % des effectifs de l'enseignement secondaire.

⁸⁸³ Et 3,6 fois que le nombre d'élèves scolarisés dans le cycle secondaire en 2018-2019.

⁸⁸⁴ Bien que les taux de redoublement et d'abandon soient identiques à ceux du scénario d'accès moyen, les taux d'achèvement dans le scénario de référence sont néanmoins plus élevés puisque le nombre d'enfants qui achèvent le cycle primaire et entrent en classe de sixième est plus élevé.

⁸⁸⁵ Une hypothèse du MS est que les REE du secteur public et du secteur privé convergent vers le même objectif-cible en 2029, bien que leurs niveaux de départ soient différents. Les REE sont donc projetés séparément pour chaque secteur public ou privé.

chaque année du PSE sont calculés de façon à atteindre cette cible grâce à une variation annuelle à taux constant au cours de la période 2020–2029⁸⁸⁶.

- (ii) La composition du corps enseignant de chaque cycle se déduit du nombre total d'enseignants précédemment déterminé et des capacités de formation mises en œuvre dans le scénario sélectionné. Par exemple, le nombre d'instituteurs pour l'année t du PSE dépend du nombre (stock) d'instituteurs de l'année précédente ($t-1$) et du nombre du départ en retraite⁸⁸⁷ (voir §VI.3.1.3), des nouveaux instituteurs formés et intégrés l'année t (*flux entrant*) et du nombre d'instituteurs qui accèdent à une autre fonction au sein du système éducatif (directeur déchargé ; chef de secteur ; etc. – voir §III.4.3).
- Pour chaque cycle, les enseignants non-titulaires – soit respectivement les moniteurs communautaires, les maîtres-parents et les vacataires pour les cycles préscolaire, primaire et secondaire – constituent les variables d'ajustement du système éducatif (et du modèle de simulation). Ceux sont eux qui permettent de combler l'écart entre le nombre total d'enseignants nécessaires pour atteindre le REE-cible et le nombre total d'enseignants formés et payés par l'État.
- Comme pour les effectifs d'élèves, les projections des effectifs d'enseignants en 2019 – l'année scolaire en cours lors de la rédaction du PSE – correspond seulement à la poursuite des tendances observées de 2016 à 2018, tandis que les projections pour les années 2020 à 2029 dépendent des paramètres stratégiques du PSE.

VI.3.3.1 Les capacités de formation

- L'accroissement des capacités de formation a été discuté au §III.2. Des précisions sur leur prises en compte dans le modèle de simulation sont fournies ici :
 - (i) Les capacités de formation sont progressivement accrues au cours de la décennie du PSE ; de façon réaliste, elles ne sont pas opérationnelles dès le début du PSE. Dans le scénario haut de développement de ces capacités (voir plus bas), il est prévu que les trois nouvelles ENF soient opérationnelles respectivement en 2022⁸⁸⁸, 2024 et 2026 (les premières cohortes d'enseignants en sortent donc deux ans plus tard) et que les CPFE passent au nombre de 12, 14, puis 17 aux mêmes dates. En outre, l'actuelle ENI est transformée en ENF en même temps que la première nouvelle ENF est construite, et deux CPR existants sont transformés chaque année en CPFE (capacité doublée) de 2021 à 2025.
 - (ii) Les ENF continueront, comme l'ENI, à former des cohortes de 150 instituteurs chaque année en formation initiale, mais elles prendront aussi en charge la formation initiale de 30 à 50 instituteurs de préscolaire et 90 à 150 professeurs de collège (selon les scénarios). En outre, les ENF assureront des formations continues pour permettre aux enseignants des grades juste inférieurs de chaque cycle (agents d'éducation, moniteurs et professeurs polyvalents du secondaire) qui disposent de suffisamment d'années d'expérience⁸⁸⁹ d'accéder aux grades qu'elles délivrent⁸⁹⁰. Le nombre de places offertes en formation continue pour un grade donné est toujours fixé à 10 % du nombre de places en formation initiale⁸⁹¹ (« règle des 10 % »).

⁸⁸⁶ Pour l'année 2019, il est supposé que le REE reste assez proche de sa valeur moyenne au cours des trois dernières années (plus précisément, le REE est projeté comme la plus grande valeur entre cette valeur moyenne et le REE de 2018).

⁸⁸⁷ Et d'instituteurs qui quittent le système éducatif.

⁸⁸⁸ C'est ce qui est prévu pour l'école de formation financée dans le cadre du PUSEB.

⁸⁸⁹ Trois ans dans le modèle de simulation

⁸⁹⁰ Il s'agit des formations continues qui permettent de passer, respectivement, d'agent d'éducation (du préscolaire) à maître d'enseignement (moniteur). Un nombre de places égal à 10 % de celles offertes en formation initiale (donc, par exemple, cinq places pour devenir maître d'enseignement en formation continue) doit être proposé chaque année (ou 20 % une année sur deux).

⁸⁹¹ Ainsi, comme les cohortes d'instituteurs sont de 150, alors 15 places sont proposées chaque année (ou 30 tous les deux ans) pour suivre une formation continue permettant de passer du grade de maître d'enseignement à celui d'instituteur.

- (iii) Les CPFE continueront, comme les CPR, à former des cohortes de 50 maîtres d'enseignement chaque année en formation initiale⁸⁹², mais ils prendront aussi en charge la formation initiale de 20 à 35 moniteurs de préscolaire⁸⁹³ (selon les scénarios) et la formation continue de 50 agents d'éducation, 20 à 35 agents d'éducation du préscolaire⁸⁹⁴, 25 à 45 professeurs polyvalents du secondaire (PPS), ainsi que celle qui permettra aux enseignants d'accéder à un grade supérieur au sein du même cycle d'enseignement⁸⁹⁵.

Tableau VI-8 : Scénarios sur l'évolution des capacités de formation des enseignants

	Bas	Moyen	Haut
ENI/ENF	1	2	4
CPR/CPFE	10	17	17
ENS	1	1	1
ENS-ETFPA	0	0	1

Source: MS-RCA ; PPM 2019

- Aux trois scénarios sur l'évolution des effectifs des cycles primaire et secondaire (accès bas, moyen et haut ; §VI.3.2) sont associés trois scénarios relatifs aux capacités de formation des enseignants :
 - (i) Dans le scénario haut de développement des capacités de formation, le nombre de CPR est accru (17 ; un par préfecture) et leurs capacités sont doublées (et ils deviennent des centres préfectoraux de formation des enseignants – CPFE) tandis que le nombre d'ENF opérationnelles avant la fin du PSE est de quatre.
 - (ii) Le scénario moyen est adapté à une amélioration de l'accès à l'enseignement primaire et secondaire modéré. Le développement des capacités de formation est donc plus limité que dans le précédent scénario. L'accent est mis sur le développement des structures les plus déconcentrées, les CPR/CPFE (comme dans le scénario précédent) tandis que seules deux ENF, au lieu de quatre, sont opérationnelles au cours de ce PSE⁸⁹⁶. La formation des professeurs de collège ne serait donc pas totalement transférée aux ENF : elle aurait lieu à la fois à l'ENS (180 par an, comme cela est prévu par les capacités actuelles) et dans les deux ENF (90 par an dans chacune).
 - (iii) Le scénario bas correspond au maintien des capacités de formation actuelles (une ENI et 10 CPR), seulement accrues par une seconde école de formation des instituteurs dont la construction est déjà prévue dans le cadre du PUSEB. Les écoles de formation sont néanmoins utilisées au maximum de leurs capacités : (a) une cohorte d'instituteurs (N=150) et une cohorte de maîtres d'enseignement (N=50 dans chaque CPR) par an⁸⁹⁷ ; (b) un retour progressif vers la formation de 420 professeurs pour l'enseignement général secondaire à l'ENS⁸⁹⁸ (alors que seulement, respectivement, 97 et 109 professeurs de collège et de lycée ont été admis au concours de 2019–2020) et l'accroissement des effectifs de professeurs de

⁸⁹² Les maîtres d'enseignement entrent en fonction après deux années de formation, mais la seconde année est une année de stage d'application à plein temps. Il est donc considéré dans le modèle de simulation que les maîtres d'enseignement occupent un poste après un an de formation.

⁸⁹³ Même grade que les maîtres d'enseignement pour le cycle préscolaire.

⁸⁹⁴ Formation offerte aux moniteurs communautaires

⁸⁹⁵ Voir la note n°890.

⁸⁹⁶ La construction des deux ENF supplémentaires prévues dans le scénario 1 est reportée au prochain PSE.

⁸⁹⁷ Alors que seules trois cohortes de maîtres d'enseignement ont été formées au cours des cinq dernières années (§III.1.1.1).

⁸⁹⁸ Cependant, pour plus de cohérence avec les besoins, les proportions d'élèves formés dans chacune des deux catégories d'enseignants du secondaire sont inversées par rapport à ce qui est actuellement prévu, soit, dans le MS-RCA, respectivement 240 professeurs de collège et 180 professeurs de lycée.

l'enseignement technique formés jusqu'à atteindre le niveau nécessaire pour répondre aux besoins de ce scénario⁸⁹⁹.

- Le scénario haut de développement des capacités de formation est retenu dans le scénario de référence, mais les capacités de formation de chaque école de formation sont ajustées aux besoins de ce scénario. Les nombres d'enseignants du préscolaire et du secondaire formés dans les ENF, CPFE et ENS sont réduits puisque l'accès à ces sous-secteurs est réduit par rapport au scénario d'accès haut⁹⁰⁰.

VI.3.3.2 Les nombre d'enseignants projetés

- Comme indiqué au début de la section, les effectifs d'enseignants de chaque cycle d'enseignement se déduisent du croisement du REE et des effectifs d'élèves qui découlent des scénarios d'accès au sous-secteur. Ces effectifs enseignants pour la rentrée 2029 sont présentés dans les tableaux ci-après pour l'ensemble du sous-secteur et pour le secteur public seul, sous l'hypothèse où 80 % des effectifs y sont scolarisés (voir §VI.3.1.4). Ces tableaux illustrent l'arbitrage qui doit être réalisé entre l'accès et la qualité (REE) à chaque cycle d'enseignement⁹⁰¹.

(a) Pour le cycle primaire

Tableau VI-9 : Nombre d'enseignants du cycle primaire pour la rentrée 2029 en fonction de l'accès et du REE

REE	Accès bas		Accès moyen		Accès haut/ Scénario de référence	
	Total	Public	Total	Public	Total	Public
50	20 229	16 183	20 408	16 326	19 912	15 930
60	16 858	13 486	17 006	13 605	16 594	13 275
90	11 239	8 991	11 338	9 070	11 062	8 850

Source: MS-RCA ; PPM 2019

(*) Pour le scénario surligné

- Le nombre total d'élèves scolarisés dans le cycle primaire à la rentrée 2029 varie peu entre les trois scénarios d'évolution de l'accès aux cycles primaire et secondaire⁹⁰² (bas, moyen, haut ; §VI.3.2.2(b)). En conséquence, le nombre d'enseignants du primaire nécessaires pour la rentrée 2029 dépend essentiellement du ratio élèves/enseignant (REE) ciblé et guère du scénario d'accès à l'éducation⁹⁰³. Ce nombre d'enseignants est, respectivement, d'environ 20 000, 17 000 et 11 000⁹⁰⁴ pour atteindre un REE de 50, 60, et 90. En 2018–2019, le nombre total d'enseignants du primaire est déjà de près de 13 000, mais seulement 5 400 d'entre eux ont reçu une formation à l'enseignement (voir le [Tableau III-3](#)).

⁸⁹⁹ Soit respectivement 50 et 25 professeurs d'ET pour les cycles courts et les cycles longs par an.

⁹⁰⁰ Les cohortes d'instituteurs du préscolaire et de professeurs de collège des ENF sont ramenées à respectivement 30 et 120 (contre 50 et 150 dans le scénario d'accès haut). De même, les cohortes de moniteurs, d'agents d'éducation du préscolaire et de PPS formés dans les CPFE sont un peu réduites. Voir l'onglet *RH_formation 2018-30* pour plus de détails.

⁹⁰¹ Le REE ne résume pas à lui seul la qualité de l'enseignement. Celle-ci dépend bien sûr aussi de la qualité de la formation des enseignants – ainsi que des dépenses réalisées pour le développement et la distribution du matériel pédagogique, la construction et l'équipement des infrastructures scolaires, etc.

⁹⁰² L'accroissement des effectifs du à un meilleur accès à l'éducation (taux d'abandon plus bas) est compensé par la réduction des effectifs due à la réduction des redoublements.

⁹⁰³ Les chiffres sont assez proches au sein d'une même ligne du tableau ci-dessus.

⁹⁰⁴ Ou, environ 16 000, 13 000 et 9 000 si l'on ne considère que les enseignants du secteur public.

(b) Pour le cycle secondaire

Tableau VI-10 : Nombre d'enseignants du cycle secondaire général pour la rentrée 2029 en fonction de l'accès et du REE

REE	Accès bas		Accès moyen		Accès haut		Scénario de référence	
	Total	Public	Total	Public	Total	Public	Total	Public
40,0	6 534	5 227	10 316	8 253	13 821	11 057	12 855	10 284
47,5	5 503	4 402	8 687	6 950	11 639	9 311	10 825	8 660
55,0	4 752	3 802	7 503	6 002	10 051	8 041	9 349	7 479

Source: MS-RCA ; PPM 2019

- Entre 10 000 (REE=55) et 14 000 (REE=40) enseignants seraient nécessaires pour assurer un accès élevé à l'enseignement secondaire général à la rentrée 2029 (entre 8 000 et 11 000 enseignants pour le seul secteur public). En comparaison, le nombre d'enseignants non vacataires pour ce cycle est très faible en 2018–2019 : 718 dans le secteur public et 2 244 au total⁹⁰⁵ (Tableau III-6). Pour le scénario de référence, un accès à l'enseignement secondaire un peu plus limité a été retenu ; ainsi le besoin total en enseignants à la rentrée 2029 se trouve réduit de 700–1 000 pour un REE donné (8 660 enseignants dans le secteur public pour un REE de 47,5). Parvenir à former et intégrer autant d'enseignants du secondaire en une décennie représente néanmoins un défi colossal (§III.3.3).

Tableau VI-11 : Nombre d'enseignants d'ETP pour la rentrée 2029 en fonction de l'accès et du REE

REE	Accès bas	Accès moyen	Accès haut	Scénario de référence
30	392	822	2 130	1 880
35	336	959	1 826	1 611
40	294	719	1 597	1 410

- Le cas du corps enseignant de l'enseignement technique et professionnel est similaire à celui de l'enseignement secondaire général⁹⁰⁶ : peu d'enseignants en 2018–2019 (393 dont 227 vacataires ; Tableau III-7) et des besoins importants pour accompagner le développement de ce sous-secteur. Dans le scénario de référence, pour un REE de 35, le nombre d'enseignants nécessaires à la rentrée 2029 est de 1 611, soit environ 10 fois plus que le nombre d'enseignants non-vacataires en 2018–2019.

⁹⁰⁵ Lorsque les enseignants vacataires sont pris en compte, les effectifs des enseignants du secondaire sont multipliés par, respectivement, trois (2 119) et deux (4 816).

⁹⁰⁶ Contrairement aux autres sous-secteurs, les corps enseignants des secteurs public et privé n'ont pas été distingués pour l'ETP.

(c) Pour le cycle préscolaire

Tableau VI-12 : Effectifs enseignants du cycle préscolaire simulés pour 2029–2030

REE	Accès bas		Accès moyen		Accès haut		Scénario de référence	
	Total	Public	Total	Public	Total	Public	Total	Public
25	4 824	3 859	7 091	5 673	11 016	8 813	8 050	6 440
30	4 020	3 216	5 909	4 727	9 180	7 344	6 708	5 366
35	3 445	2 756	5 065	4 052	7 869	6 295	5 750	4 600

Source: MS-RCA ; PPM 2019

- Au début de la période couverte par le présent PSE, le corps enseignant pour l'enseignement préscolaire compte environ un millier de personnes dont la plupart n'ont pas été formées (moniteurs communautaires et bénévoles) et la grande majorité sont employés dans le secteur privé (§III.1.2.4 et [Tableau III-9](#)). À la fin de la décennie (rentrée 2029), respectivement 7 000 et 11 000 enseignants de préscolaire seraient nécessaires pour atteindre un accès moyen ou élevé à ce cycle, avec bon niveau de qualité (REE de 25). Le scénario de référence combine un accès relativement élevé (même niveau que l'accès haut pour la grande section et mêmes niveaux que l'accès moyen pour les deux autres sections) avec une qualité intermédiaire (REE de 30). Dans ce scénario, 6 700 enseignants doivent être employés dans ce sous-secteur à la rentrée 2029 (soit sept fois plus qu'en 2018), dont 5 400 dans le secteur public⁹⁰⁷.

VI.3.3.3 La composition du corps enseignant des cycles préscolaire, primaire et secondaire.

- L'évolution de la composition du corps enseignant des cycles préscolaire, primaire et secondaire est discutée respectivement dans les sous-sections §III.3.4.2, §III.3.2 et §III.3.3. Les graphiques de l'évolution de la composition du corps enseignant de l'ETP sont reportés dans l'Annexe A.I-5.4. Quelques précisions complémentaires utiles à la compréhension des simulations sont ajoutées ci-après.

(a) La prise en compte des volumes horaires différents des enseignants du cycle secondaire

- Les contrats de travail des enseignants du secondaire prévoient qu'ils fassent cours chaque semaine pendant respectivement 15, 18 ou 21 heures selon s'ils sont enseignants vacataires, professeurs de lycée ou professeur de collège. Les enseignants recrutés sous le nouveau statut de professeur polyvalent du secondaire (PPS) auraient la même charge horaire hebdomadaire qu'un instituteur, soit 25 heures. Aussi, pour analyser l'évolution de la composition du corps enseignant du cycle secondaire, il est nécessaire de pondérer les effectifs pour chaque statut par leur horaire de travail. Dans le MS-RCA les professeurs de collèges sont pris comme unité de mesure, et donc le nombre total d'enseignants pour ce cycle et les objectifs-cibles pour le taux d'encadrement sont fixés en termes d'enseignants-équivalents professeur de collège (EEPC)⁹⁰⁸.

(b) Les enseignants du cycle secondaire doublement actifs

- De nombreux enseignants du cycle secondaire exercent à la fois dans les secteurs publics et privés et sont donc comptés en double dans les données du SIGE (§III.1.2.2). Pour tenir compte de ce

⁹⁰⁷ Rappelons que l'hypothèse du MS est qu'en 2029 la part du secteur privé sera de 20 % des effectifs dans tous les cycles d'éducation.

⁹⁰⁸ Un enseignant vacataire, un professeur de lycée et un PPS correspondent respectivement à 1,19, 0,86 et 0,71 professeur de collège.

phénomène dont l'ampleur est très importante selon les informations qualitatives recueillies mais inconnue quantitativement, les hypothèses suivantes sont faites dans le MS-RCA :

- (i) Initialement, la nombre d'enseignants d'un statut donné qui cumulent des emplois dans le secteur public et le secteur privé est par hypothèse la valeur minimale des deux effectifs suivants : (a) 50 % des enseignants du privé, et (b) 75 % des enseignants du public.
- (ii) La proportion initiale d'enseignants qui cumulent deux activités est ensuite supposée décroître à taux constant – à mesure que la gestion des ressources humaines dans le secteur public s'améliore⁹⁰⁹ – pour être égale à 20 % des enseignants du privé en 2029.
- (iii) Les enseignants qui cumulent des emplois dans le secteur public et le secteur privé sont supposés effectuer seulement l'horaire d'une vacation dans le secteur privé, quel que soit leur grade⁹¹⁰.

(c) Le plan de redéploiement des enseignants

- Ce plan de redéploiement (§III.4.1) des enseignants se traduit dans le MS-RCA par le retour dans les effectifs en poste de 600 d'instituteurs et 600 maîtres d'enseignement (titulaires et contractuels) au cours des années 2020 à 2023⁹¹¹. Par hypothèse, la moitié de ces enseignants reprennent un poste dans le secteur public alors qu'ils étaient déjà en poste dans le secteur privé, tandis que l'autre moitié d'entre eux n'avaient plus d'activité dans le secteur éducatif⁹¹². La masse salariale n'est pas affectée par ces retours en poste puisque ces enseignants continuaient à être payés.

(d) Le plan de contractualisation et d'intégration des diplômés de l'enseignement

- Ce plan (§III.3.1) se traduit par l'intégration dans la fonction publique des diplômés en attente de l'être entre 2020 et 2024, qu'ils soient déjà contractualisés ou pas⁹¹³. Les hypothèses relatives à ce plan sont les suivantes :
 - (i) Il est supposé que respectivement 20 % et 10% des instituteurs et maîtres d'enseignement diplômés non contractuels ne seront pas intégrés dans la fonction publique (décès, autre activité, autre poste dans la fonction publique, etc.). Cette proportion est fixée à 25 % pour les diplômés de l'enseignement secondaire ; une part plus importante d'entre eux préféreront conserver leur emploi dans le secteur privé (enseignement ou autre).
 - (ii) La moitié des 532 instituteurs et 1 160 maîtres d'enseignement qui seront intégrés est supposée revenir dans le système éducatif (ou y être restés en tant que maître-parent) tandis que l'autre moitié y était déjà employée, dans le secteur privé.

⁹⁰⁹ Le cumul d'activité ne sera pas interdit mais mieux encadré ; les obligations de service dans le public devront être respectées.

⁹¹⁰ Par exemple un professeur de collège qui cumule deux emplois est supposé effectuer 21 heures de cours par semaine dans le secteur public et seulement 15 heures dans le secteur privé.

⁹¹¹ Ces chiffres résultent de la comparaison entre les effectifs en poste selon le SIGE 2018-2019 et les effectifs payés selon la solde du ministère des Finances et du Budget (Tableau V-7). Pour les enseignants du secondaire, l'écart entre ces deux types d'effectifs apparaît faible ; leur retour en poste n'a donc pas été pris en compte. Il est donc considéré que, dans leur cas, il s'agit plutôt d'un redéploiement entre un établissement public de Bangui et un établissement public de province (ce qui n'affecte pas la dynamique du MS-RCA).

⁹¹² Les effectifs totaux des enseignants avec le grade d'instituteur et de maître d'enseignement ne s'accroissent donc que de 300 enseignants pour chaque grade (mais les effectifs du secteur public s'accroissent bien de 600 enseignants pour chaque grade).

⁹¹³ Voir les onglets Dépenses salariales et RH_formation 2018-2030 du MS-RCA.

- (iii) Parmi les 344 professeurs de lycée et 494 professeurs de collège qui seront intégrés, il est supposé que le tiers d'entre eux occupaient un poste dans l'enseignement privé⁹¹⁴ et les deux autres tiers étaient des enseignants vacataires⁹¹⁵.

VI.3.3.4 Les cadres et les formateurs de l'Éducation nationale

- L'ensemble des cadres et des formateurs de l'éducation nationale ont été regroupés en cinq catégories. Leurs nombres au début du PSE résultent de la comparaison des données du SIGE (pour les catégories qui y sont répertoriées) et des données de la solde du ministère des Finances et du Budget⁹¹⁶ ; leurs nombres-cibles en 2029 sont précisés ci-après :
 - (i) Les directeurs d'école déchargés : leur nombre restera stable (500 dans le secteur public) mais leur allocation sera rationalisée (§IV.3.3) ; les nouveaux directeurs déchargés (pour remplacer les départs à la retraite) proviennent du contingent des instituteurs.
 - (ii) Les chefs des établissements du cycle secondaire (proviseurs, censeurs, directeurs), général et technique : leur nombre-cible pour 2029 est déterminé comme une proportion (1/1000) du nombre d'élèves scolarisés au cycle secondaire. Ces cadres sont supposés être des professeurs de collège ou de lycée (selon les mêmes proportions que celles observées dans la solde de 2018).
 - (iii) Les intendants et les cadres administratifs des établissements du cycle secondaire, général et technique : leur nombre-cible pour 2029 est déterminé comme une proportion (1/1200) du nombre d'élèves scolarisés au cycle secondaire. Ils sont supposés avoir tous été formés à l'ENS⁹¹⁷.
 - (iv) Les cadres des ministères de l'éducation (146 en 2018 selon la solde) : leur nombre-cible pour 2029 est fixé à respectivement 200, 250 et 300 selon que scénario d'accès à l'éducation est bas, moyen ou haut. Les nouveaux cadres centraux sont supposés tous provenir de la catégorie (v) ci-après.
 - (v) Les cadres des structures décentralisées des ministères (chefs de circonscription et de secteur, inspecteurs d'académie, etc.) et les formateurs des écoles de formation des enseignants (ENS, ENF et CPFE) étaient 395 en 2018 selon les données de la solde. Leur nombre-cible pour 2029 est fixé à, respectivement, 400, 500 et 600 selon que scénario d'accès à l'éducation est bas, moyen ou haut⁹¹⁸. La moitié d'entre eux sont des instituteurs, 20% des enseignants de lycée, 20% des enseignants de collège, et les 10% restant viennent d'autres sous-secteurs (par exemple l'ESR, donc hors du modèle de simulation microfondé).

VI.3.4 La projection des salles de classe construites et réhabilitées

- Les salles de classe sont classées en deux catégories en fonction de leur état : bon ou mauvais. La dynamique du modèle de simulation est telle que : (i) les salles en mauvais état doivent être réhabilitées pour devenir des salles en bon état ; (ii) les salles en bon état se détériorent progressivement jusqu'à devenir des salles en mauvais état. Le nombre de salles de classe qui doivent être construites ou réhabilitées dépend, pour chaque sous-secteur (préscolaire, primaire,

⁹¹⁴ Ils contribuent donc à accroître le nombre d'enseignants du secteur public mais pas le nombre total d'enseignants du secondaire.

⁹¹⁵ Leur intégration se traduit donc à la fois par un accroissement du nombre d'enseignants du secteur public et du nombre total d'enseignants du secondaire.

⁹¹⁶ Voir les onglets *RH_input* et *RH Solde MoE_input* du MS-RCA (et *RH_formation 2018-30* pour les projections).

⁹¹⁷ Les variations du nombre d'intendants et de cadres administratifs n'a donc pas d'impact sur les effectifs des enseignants.

⁹¹⁸ Pour l'encadrement, le scénario de référence est aligné sur le scénario d'accès haut.

secondaire général et ETP), du ratio élèves par salle *en bon état*⁹¹⁹ (RES) ciblé pour 2030⁹²⁰. Cependant la méthodologie utilisée pour déterminer le nombre de salles construites annuellement est différente pour le secteur public et le secteur privé⁹²¹.

- Dans le secteur public, le nombre total de salles de classe qui doivent être construites au cours de la décennie est déterminé (en tenant compte des dégradations annuelles) puis les nombres de constructions/réhabilitations annuelles sont lissées sur la décennie (logique d'un plan de construction). Dans le secteur privé, le RES est projeté pour chaque année (variation à taux décroissant⁹²² pour atteindre le RES-cible) et le nombre de salles de classe est supposé s'ajuster chaque année pour atteindre le RES projeté (logique de décisions décentralisées).
- Dans les deux cas :
 - (i) Le nombre de salles construites et réhabilitées pendant une année (ΔS_t) correspond à la différence entre les nombres de salles *en bon état* au début de l'année suivante (S_{t+1}) et de l'année en cours (S_t), auxquels il faut ajouter les salles qui ont été rétrogradées de bon à mauvais état au cours de l'année t ($d.S_t$). En effet, chaque année, une proportion d des salles de classe en bon état au début de l'année se dégrade et devient donc un nombre de salles à réhabiliter.

$$S_{t+1} = \Delta S_t - d.S_t \quad ^{923}$$

- (ii) Le stock de salles de classe à réhabiliter (en *mauvais état*) au début d'une année donnée (t) est la somme du stock existant au début de l'année précédente ($t-1$) et de celles qui sont devenues à réhabiliter au cours de cette même année ($t-1$), à laquelle il faut soustraire les salles qui ont été réhabilitées pendant l'année $t-1$.
 - (iii) Les salles de classe réhabilitées correspondent à une proportion donnée des salles construites ou réhabilitées (si le stock le permet⁹²⁴), tandis que les autres salles (i) sont des nouvelles constructions.
 - (iv) Le nombre total de salles de classe (en bon ou mauvais état) pour une année t est la somme des salles en bon état (déterminées différemment dans les secteurs public et privé) et du stock de salles à réhabiliter (en mauvais état ; voir (ii)). Les ratios élèves-salle de tout état (bon ou mauvais) s'en déduisent.
- Les nombres de salles de classe qui doivent être construites et les hypothèses sur les ratios élèves-salles sont présentés dans la section §II.2.1.

VI.3.5 Le coût et le financement du PSE

VI.3.5.1 Prévisions macroéconomiques pour la période 2020-2029

- Le cadrage macroéconomique du MS-RCA est basé sur les réalisations des dépenses et des recettes budgétaires enregistrées au 31 décembre 2019 et communiquées par le ministère des Finances et du Budget et sur les projections du Fonds monétaire international (FMI) les plus récentes au

⁹¹⁹ Les scénarios proposés pour les RES sont dans l'onglet *Dépenses constructions* du modèle de simulation.

⁹²⁰ Il est supposé que les salles de classe sont construites l'année qui précède leur entrée en fonction. Le plan de financement du PSE porte sur la période 2020-2029. Il inclut donc les salles construites en 2029, lesquelles ont un impact sur le RES de 2030. L'objectif-cible pour le RES est donc fixé pour la rentrée de 2030.

⁹²¹ Voir l'onglet *Salles 2018-2030* du modèle de simulation.

⁹²² Variation constante du nombre de points de pourcentage annuel.

⁹²³ D'où, si $\Delta S_t = \Delta S$, pour $t = 1$ à 10, alors $\Delta S = (S_{10} - (1 - d)^{10}.S_0) \times d / (1 - (1 - d)^{10})$ est le nombre de salles de classe qui doit être construit annuellement pour disposer de S_{10} salles de classe en bon état à la fin de la décennie (calcul pour le secteur public).

⁹²⁴ Le nombre de salles de classe réhabilitées au cours d'une année t ne peut pas être supérieur au stock de salles de classes à réhabiliter au début de cette même année t .

moment de la rédaction de ce PSE (décembre 2019)⁹²⁵. Ces projections ne prennent donc pas en compte les conséquences macroéconomiques de la crise économique liée à la pandémie de la COVID-19⁹²⁶. Les projections portent sur les principaux agrégats économiques et sont effectuées jusqu'en 2025. Au-delà, les projections des agrégats sont basées sur les perspectives à long terme de *l'Analyse de Viabilité de la Dette* réalisée par les services de la Banque mondiale (BM) et du FMI⁹²⁷.

- Ces projections macroéconomiques⁹²⁸ sont les suivantes :
 - (i) L'estimation du taux de croissance du PIB est de 5 % pour la période 2020–2024 (poursuite du rattrapage consécutif à la sortie de la crise) puis de 3,4 % pour la période 2025–2029 ;
 - (ii) Le déficit budgétaire primaire attendu est limité à 2,5 % du PIB au cours des cinq prochaines années ; une partie importante du budget provenant de dons ;
 - (iii) Les ressources propres devraient s'accroître de 8,5% du PIB en 2019 jusqu'à 11,8% en 2029, tandis que les ressources extérieures devraient baisser de 9,5% du PIB en 2019 à 4,9% du PIB en 2029 ;
 - (iv) Le solde du compte courant s'améliorera et les investissements étrangers directs augmenteront progressivement. Globalement, le déficit courant hors intérêts devrait atteindre 3% du PIB à long terme.
- Ces évolutions pourront se réaliser dans le cadre d'un environnement économique favorable permettant au gouvernement de la République centrafricaine d'accroître ses ressources et ses dépenses. Cet environnement favorable dépend de mise en œuvre rapide d'un programme de réformes structurelles⁹²⁹ et des dispositions de l'Accord Politique pour la Paix et la Réconciliation en République centrafricaine (APPR), nécessaires pour redonner confiance à la population et aux investisseurs, et stimuler, à moyen terme, la croissance, les investissements et les entrées de capitaux.

⁹²⁵ Notons également que la simulation ne s'appuie pas sur un Cadre de Dépenses à Moyen Terme (CDMT), normalement utilisé par les pays pour préparer la Loi de Finances car la République centrafricaine n'en dispose pas.

⁹²⁶ Ces projections n'étaient pas encore disponibles au 30/04/2020. Cependant, notons que [le rapport sur les perspectives économiques régionales pour l'Afrique subsaharienne](#) publié en avril 2020, indique que « le PIB réel en Afrique subsaharienne devrait se contracter de 1,6 % en 2020, le pire résultat jamais enregistré. Ce chiffre est inférieur d'environ 5,2 points de pourcentage à celui qui était envisagé dans l'édition d'octobre 2019 des Perspectives économiques régionales pour l'Afrique subsaharienne. Cette forte révision à la baisse s'explique en grande partie par les conséquences de la propagation de la COVID-19 et des cours des produits de base inférieurs aux prévisions. »

⁹²⁷ Les projections des ressources et des dépenses de l'État sont donc détaillées par sous-poste pour les années 2020-2025 uniquement ; elles ne le sont pas pour les années 2026-2029. Seules les dépenses totales, les dépenses totales hors ressources extérieures, les ressources propres, les ressources extérieures et les ressources totales ont été projetées pour les années 2026-2029. En conséquence, les projections complémentaires nécessaires au MS-RCA ont été réalisées par l'équipe PSE (poursuite des tendances des projections des trois années précédentes ; elles sont alors toujours notées en violet dans le MS-RCA).

Pour rappel, les ressources totales de l'État sont la somme des ressources propres (fiscales et non fiscales) et des ressources extérieures (appui budgétaire et dons-projets). Les dépenses de l'État sont la somme des dépenses courantes (dépenses salariales, d'intervention et de fonctionnement) ; des dépenses d'investissement (financées par les ressources propres, ou par les ressources extérieures y compris les emprunts) ; et du service de la dette.

⁹²⁸ Voir Fonds monétaire international. 2020. [Request for a three-year-arrangement under the Extended Credit Facility](#) – Press Release; Staff Report; Staff Supplement; and Statement by the Executive Director for the Central African Republic. Pays No 20/1. x

⁹²⁹ Un ambitieux programme de réformes structurelles devrait être mis en place. Il devrait permettre : (i) de renforcer les institutions et la gouvernance du pays, ce qui est essentiel pour renforcer la cohésion sociale ; et (ii) d'éliminer les goulots d'étranglement et les obstacles réglementaires à l'investissement privé. La poursuite des réformes structurelles est essentielle pour atteindre les objectifs de la politique budgétaire et pour répondre à certaines des questions soulevées par la récente mission de diagnostic sur la gouvernance (réforme des finances publiques). Le gouvernement reste déterminé à mettre en œuvre le programme de réforme de la gestion des finances publiques avec le soutien des partenaires au développement dont la Banque Mondiale et le FMI.

Tableau VI-13 : Prévision des ressources et des dépenses publiques pour la période 2020–2029

		2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
PIB à prix courants	En milliards de FCFA	1 359,9	1 463,7	1 575,4	1 696,5	1 826,3	1 965,9	2 175,8	2 316,3	2 455,5	2 603,0	2 760,0
Taux de croissance annuel du PIB réel		4,5%	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	3,4%	3,4%	3,4%	3,4%	3,4%
Déflateur du PIB, taux d'inflation annuel		2,8%	2,5%	2,5%	2,6%	2,5%	2,5%	3,0%	3,0%	2,5%	2,5%	2,5%
Taux de croissance annuel du PIB/hab. réel		2,7%	3,1%	3,0%	3,0%	2,9%	2,8%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%
Ressources Totales	En % du PIB	18,0%	18,7%	18,3%	17,7%	17,0%	17,0%	16,5%	17,0%	16,9%	16,8%	16,7%
	En milliards de FCFA	244,8	273,7	288,7	299,8	311,3	334,2	359,5	393,2	414,9	437,9	462,3
<i>Ressources propres</i>	En % du PIB	8,5%	9,7%	10,0%	10,3%	10,5%	10,7%	10,7%	11,2%	11,4%	11,6%	11,8%
	En milliards de FCFA	116,1	141,7	157,8	175,2	192,5	211,2	231,8	259,2	280,1	302,6	326,8
<i>Ressources extérieures</i>	En % du PIB	9,5%	9,0%	8,3%	7,3%	6,5%	6,3%	5,9%	5,8%	5,5%	5,2%	4,9%
	En milliards de FCFA	128,7	132,0	130,9	124,5	118,8	123,0	127,8	133,9	134,8	135,4	135,5
Dépenses Totales	En % du PIB	16,6%	19,0%	18,1%	18,2%	18,2%	18,4%	18,0%	17,4%	17,6%	18,0%	17,9%
	En milliards de FCFA	225,7	277,8	285,5	308,4	331,5	361,4	392,3	403,0	432,2	469,2	495,4
<i>Dépenses courantes</i>	En % du PIB	10,7%	10,8%	10,7%	10,9%	10,9%	11,0%	10,7%	10,4%	10,5%	10,7%	10,7%
<i>(hs service de la dette)</i>	En milliards de FCFA	146,1	158,1	169,2	184,6	198,2	215,4	231,9	239,8	257,1	279,1	294,7
<i>Dépenses d'investissement</i>	En % du PIB	5,5%	7,9%	7,1%	7,1%	7,1%	7,2%	7,2%	6,9%	7,0%	7,1%	7,1%
	En milliards de FCFA	75,0	115,1	111,8	119,9	129,6	142,5	157,2	159,3	170,8	185,4	195,8
Dépenses Totales hors ressources extérieures	En % du PIB	12,3%	12,7%	12,8%	13,1%	13,2%	13,4%	13,2%	12,7%	12,8%	13,1%	13,1%
	En milliards de FCFA	167,8	186,2	201,0	221,4	240,2	263,1	286,9	293,4	314,6	341,5	360,6

Source: Ministère des Finances et du Budget ; *Analyse de Viabilité de la Dette (projections du FMI et BM) Décembre 2019* ; *projections équipes PSE*

- Sur la base de ce cadrage macroéconomique et des données pour les années antérieures, le PIB, les ressources et les dépenses de l'État sont projetés pour la période 2020–2029 ([Tableau VI-13](#))⁹³⁰. Le PIB passerait de 1 360 milliards de FCFA en 2019, à 2 176 milliards de FCFA en 2025 et à 2 760 milliards de FCFA en 2029, et les dépenses totales de l'État passeraient de 16,6% du PIB en 2019 à 17,9% en 2029⁹³¹. Notons qu'à partir de ces projections des dépenses totales, les dépenses totales hors ressources extérieures ont été projetées par les auteurs du MS-RCA pour la période 2026–2029 avec l'hypothèse que la part des dépenses sur ressources extérieures des trois dernières années projetées (2023–2025) reste constante sur la période 2026–29 (27,2%)⁹³².
- Les ressources propres de l'État seraient presque multipliées par trois entre 2020 et 2029 et passeraient de 8,5 % à 11,8 % du PIB⁹³³, tandis que les ressources extérieures s'accroîtraient peu en valeur absolue sur la période 2020–2029 (de 132 à 135 milliards de FCFA) et seraient presque divisées par deux en proportion du PIB (de 9,0 % à 4,9 %) ⁹³⁴. Les deux composantes des ressources extérieures auraient des évolutions opposées : les appuis budgétaires sont projetés en baisse, passant de 56 milliards de FCFA en 2020 à 35 milliards de FCFA en 2025, compensés par les montants des aides-projets qui s'accroîtraient de 76 milliards de FCFA en 2020 à 93 milliards de FCFA en 2025⁹³⁵.
- À moyen terme (2020–2025), les recettes fiscales augmenteraient significativement en passant de 116 milliards de FCFA en 2020 à 196 milliards de FCFA en 2025 et les recettes non fiscales passeraient de 26 milliards de FCFA en 2020 à 36 milliards de FCFA en 2025. Plus généralement, les ressources propres de l'État seraient presque multipliées par trois entre 2020 et 2029 et passeraient de 8,5 % à 11,8 % du PIB. En revanche, les appuis budgétaires sont projetés en baisse, passant de 56 milliards de FCFA en 2020 à 35 milliards de FCFA en 2025, compensés par les montants des aides-projets qui s'accroîtraient de 76 milliards de FCFA en 2020 à 93 milliards de FCFA en 2025. Au total les ressources extérieures de l'État s'accroîtraient peu en valeur absolue sur la période 2020–2029 (de 132 à 135 milliards de FCFA) et seraient presque divisées par deux en proportion du PIB (de 9,0 % à 4,9 %) ⁹³⁶.
- Enfin, notons que les prévisions sur le taux d'inflation annuel (déflateur du PIB) ont été utilisées pour exprimer en FCFA constants de 2020 les valeurs projetées en FCFA courants, puisque les rémunérations et les prix (coûts de construction) utilisés dans le MS-RCA, et donc toutes les dépenses d'éducation, sont exprimées en FCFA constants de 2020.

⁹³⁰ Ce cadrage est plus détaillé et présenté pour toutes les années 2020 à 2029 dans l'onglet du modèle *Cadrage macroéconomique*.

⁹³¹ Les dépenses totales hors ressources extérieures passeraient de 12,3% du PIB en 2019 à 13,1% en 2029.

⁹³² De même, les projections des dépenses courantes hors service de la dette et des dépenses d'investissement ont été réalisées par l'équipe PSE en poursuivant les tendances des projections des trois années précédentes (elles sont alors toujours notées en violet dans le MS-RCA).

⁹³³ À moyen terme (2020-2025), les recettes fiscales augmenteraient significativement en passant de 116 milliards de FCFA en 2020 à 196 milliards de FCFA en 2025 et les recettes non fiscales passeraient de 26 milliards de FCFA en 2020 à 36 milliards de FCFA en 2025. Ces projections n'ont pas été réalisées après 2025.

⁹³⁴ Les dépenses courantes (hors service de la dette) seraient relativement stables sur la période 2020-2025, passant de 10,8° du PIB en 2020 à 10,7° en 2025. Il en est de même pour les composantes des dépenses courantes (les dépenses salariales, d'interventions et de fonctionnement). Les dépenses d'investissement baisseraient légèrement, de 7,9° du PIB en 2020 à 7,2° en 2025. Enfin, les investissements sur ressources propres resteraient stables et représenteraient 1,3 % du PIB sur toute la période tandis que les investissements sur ressources extérieures baissent de 6,3 % du PIB en 2020 à 4,8 % en 2025.

⁹³⁵ Les montants des appuis budgétaires et des aides-projets ont été projetés par les auteurs du MS-RCA pour la période 2026-2029 avec l'hypothèse que le taux de variation de la part des aides-projets dans les ressources totales observé au cours des trois années précédentes (environ -0,6 points de pourcentage par an) reste constant.

⁹³⁶ Les dépenses courantes (hors service de la dette) seraient relativement stables sur la période 2020-2025, passant de 10,8° du PIB en 2020 à 10,7° en 2025. Il en est de même pour les composantes des dépenses courantes (les dépenses salariales, d'interventions et de fonctionnement). Les dépenses d'investissement baisseraient légèrement, de 7,9° du PIB en 2020 à 7,2° en 2025. Enfin, les investissements sur ressources propres resteraient stables et représenteraient 1,3 % du PIB sur toute la période tandis que les investissements sur ressources extérieures baissent de 6,3 % du PIB en 2020 à 4,8 % en 2025.

VI.3.5.2 Les dépenses d'éducation

- Les paramètres du MS-RCA qui ont été discutés dans les sections précédentes (accès à l'éducation, REE, composition du corps enseignant et capacités de formation, RES) sont des déterminants indirects des dépenses d'éducation, via les quantités. Les paramètres suivants du MS-RCA ont un impact direct sur ces dépenses, pour des nombres donnés d'enseignants et de constructions/réhabilitations : (a) les rémunérations des fonctionnaires et des contractuels du système éducatif ; et (b) les coûts de construction des salles de classe et des capacités de production. Enfin, les dépenses de fonctionnement pour chaque sous-secteur et les dépenses pour les sous-secteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) et de la formation professionnelle et de l'apprentissage (FPA) sont discutées dans la sous-section (c).

(a) Les dépenses salariales

- Les rémunérations mensuelles complètes des enseignants et des cadres du secteur éducatif en 2018 (c'est-à-dire celles qui correspondent à la dépense totale de l'État⁹³⁷) ont été calculées à partir des données de la solde du ministère des Finances et du Budget. Elles ont déjà été présentées et discutées dans la section §V.1.2.2 et sont reportées dans le modèle de simulation⁹³⁸ (rémunérations initiales et en milieu de carrière, et rémunérations moyennes observées). Les rémunérations proposées pour les nouveaux statuts ont, elles, été discutées dans les sections qui leurs sont consacrées (§III.2.1.1 ; §III.3.2.1 ; §III.2.1.2 ; §III.3.4.1).
- Dans le MS-RCA, l'évolution des rémunérations de chaque catégorie de fonctionnaire/contractuel pendant la décennie du PSE dépend des valeurs-cibles pour les rémunérations moyennes fixées pour 2029. Ces valeurs-cibles, exprimées en FCFA constants de 2020 (comme toutes les autres données de financements du PSE) ont été déterminées en prenant en compte deux critères :
 - L'ancienneté moyenne de chaque catégorie de fonctionnaire/contractuel : plus les recrutements dans une catégorie sont nombreux en proportion des effectifs de départ, plus la rémunération moyenne se rapproche de la rémunération initiale ;
 - Le maintien des rémunérations en termes réels, voire une croissance modérée, mais nécessairement limitée pour permettre d'assurer à la fois la forte expansion du corps enseignant contractualisé/intégré dans la fonction publique et son financement.
- Ainsi, l'embauche (au salaire initial⁹³⁹) d'un nombre important de nouveaux instituteurs pendant la décennie du PSE devrait s'accompagner d'une légère baisse de leur salaire moyen⁹⁴⁰ (malgré, éventuellement, une légère hausse de leur salaire individuel, à caractéristiques données). Rappelons que le salaire de base d'un instituteur en RCA représente 4,1 fois le PIB par habitant en PPA en 2018 alors que le niveau maximal recommandé par le GPE est de 3,5 fois (voir §V.1.2.2 et [Tableau V-8](#)). A l'inverse, le salaire moyen des maîtres d'enseignement devrait légèrement s'accroître au cours de la décennie⁹⁴¹ car presque tous ont été recrutés au cours des dernières années (leur ancienneté moyenne est donc très basse).
- La combinaison de la création de nouveaux statuts avec des rémunérations plus faibles que celles des statuts existants, du rajeunissement du corps enseignant et de la modération salariale pour les statuts existants se traduit, dans le scénario de référence, par une réduction du salaire moyen (en FCFA constants de 2020) des enseignants au cours de la décennie du PSE pour tous les cycles d'enseignement (voir le [Tableau A.37 : Salaire annuel moyen par enseignant \(FCFA\) et par cycle](#)

⁹³⁷ Y compris les allocations et primes, les cotisations sociales et pour la retraite.

⁹³⁸ Premier tableau de l'onglet *Dépenses salariales*.

⁹³⁹ Et avec des allocations familiales inférieures à la moyenne.

⁹⁴⁰ Le salaire mensuel ciblé pour les instituteurs en 2029 est fixé dans le MS-RCA à 2/3 du salaire moyen actuellement observé + 1/3 du salaire initial, soit 111 297 FCFA (contre 117 069 FCFA actuellement, après plusieurs années sans nouvelles embauches qui se sont traduites par un accroissement de l'âge moyen).

⁹⁴¹ A statut équivalent (ancien/nouveau), car, rappelons qu'il est proposé d'intégrer les maîtres d'enseignement avec un nouveau statut moins avantageux à partir de 2024 (§III.3.2.1).

d'enseignement [Tableau A.37](#) de l'Annexe [A.I-7](#)), à l'exception de l'ETP (pas de nouveau statut). Ainsi le salaire moyen d'un enseignant du cycle primaire est 13,5 % plus bas en 2029 qu'en 2020, en particulier parce qu'une proportion importante de ce corps enseignant est alors constituée d'agent d'éducation dont le salaire est plus bas que celui des instituteurs et des maîtres d'enseignement.

(b) Les dépenses de construction, de réhabilitation et d'équipement

- Deux types de dépenses de construction, de réhabilitation et d'équipement sont distinguées dans le MS-RCA : (i) celles pour les salles de classe, et (ii) celles pour les écoles de formation d'enseignants (CPFE, ENF, ENS). Ces coûts sont très difficiles à déterminer en RCA ; dans chaque cas, des coûts unitaires de référence ont été sélectionnés.

(i) Les coûts de construction, de réhabilitation et d'équipement de salles de classe

Tableau VI-14 : Scénarios pour la construction des salles de classe du cycle primaire et préscolaire

	Coûts 1	Coûts 2	Coûts 3
% de hangars améliorés (primaire & préscolaire)	0%	25%	50%
Coût d'une salle complète et équipée (millions FCFA)	9,44	7,72	6,00
Coût d'une salle réhabilitée et équipée (millions FCFA)	4,48	3,67	2,85

- Les coûts de construction des salles de classe dépendent du modèle de salle (complète ou hangar amélioré) et des modalités de construction (appels d'offre à destination du secteur privé et des ONG ; plan de constructions communautaires). Les différentes alternatives ont été présentées et discutées dans la section [§II.2.2.2](#). Des coûts effectifs et récents ont été collectés auprès du projet PUSEB et de l'ONG Norwegian Refugee Council (NRC). Sur cette base trois scénarios de coûts ont été élaborés en fonction de : (i) la proportion des salles de classes construites pour les cycles primaire et préscolaire qui sont des hangars améliorés (aucune, un quart ou la moitié) ; et (ii) le coût unitaire retenu pour une salle de classe équipée : le plus coûteux (celui du PUSEB⁹⁴² ; scénario 1), le moins coûteux (celui de NRC⁹⁴³ ; scénario 3), ou la moyenne des deux⁹⁴⁴ (scénario 2). Dans le cadre du PUSEB, une salle est réhabilitée seulement si le coût des travaux ne dépasse pas 40 % du coût de construction d'une salle (non équipée). Cette proportion a été retenue pour estimer le coût de réhabilitation d'une salle dans le scénario de coûts 1, et il a été considéré que les salles réhabilitées doivent toujours être complètement rééquipées⁹⁴⁵. Dans les scénarios de coûts 2 et 3, le même ratio entre les coûts de construction et de réhabilitation d'une salle de classe a été appliquée⁹⁴⁶.

⁹⁴² Coût de construction d'une salle de classe complète du cycle primaire : 8,26 millions de FCFA ; coût pour son équipement : 1,18 million de FCFA.

⁹⁴³ Coût de construction d'une salle de classe complète et équipée du cycle primaire : 6 millions de FCFA.

⁹⁴⁴ Cette hypothèse peut s'interpréter comme le cas où la moitié des salles sont construites selon les modalités du PUSEB et l'autre moitié selon les modalités de NRC. De façon plus réaliste, il s'agit du cas où les coûts de construction des classes (financées par différents PTF, réalisées directement par le secteur privé ou dans le cadre de programmes communautaires, variables selon les régions, etc.) converge en moyenne vers cette valeur intermédiaire.

⁹⁴⁵ Ce qui se vérifie dans le cadre du PUSEB. Le coût complet de réhabilitation et équipement est donc de $40\% \times 8,26 + 1,18 = 4,48$ millions de FCFA, soit 47,5 % du coût total d'une salle construite et équipée.

⁹⁴⁶ Soit 47,5 %, voir la note précédente.

Tableau VI-15 : Valorisation des différents types de salle de classe en proportion du coût d'une salle complète et équipée du cycle primaire

Coût d'un hangar amélioré	70%
Coût d'une salle pour le préscolaire	100%
Coût d'une salle pour le secondaire	114%
Coût d'une salle pour l'ETP	125%

- NRC construit des hangars améliorés équipés au coût unitaire de 4,2 millions de FCFA (§II.2.2.2), soit 70 % du coût d'une salle de classe complète (pour NRC). Dans le cadre du PUSEB des salles de classe équipées sont construites dans des établissements d'enseignement secondaire général au coût de 10,62 millions de FCFA⁹⁴⁷, soit au total 114 % du coût d'une salle de classe complète pour le cycle primaire (pour le PUSEB). Les mêmes proportions ont été appliquées dans les trois scénarios de coûts. Les mêmes hypothèses ont également été faites que : (i) le coût unitaire d'une salle de classe équipée pour le cycle préscolaire est identique à celui d'une salle de classe pour le cycle primaire; (ii) le coût unitaire d'une salle de classe équipée pour l'ETP est supérieur de 25 % à celui d'une classe pour le cycle primaire.
- Le scénario de coûts n°2 a été utilisé dans le scénario de référence, et par défaut dans tous les autres scénarios. Il repose sur l'hypothèse qu'il sera possible de construire une proportion importante des salles de classe à un coût inférieur à celui de celles dont la construction a été lancée en février 2020 à Bangui dans le cadre du PUSEB. Outre le fait que NRC réussit déjà à construire des salles moins coûteuses, deux éléments devraient permettre une baisse des coûts : (i) l'étude technique qui permettra d'élaborer des modèles standardisés de salles de classe et l'étude de coûts associée (voir §II.2.2.2) ; (ii) l'ampleur du programme de construction (dont des constructions communautaires) devrait permettre une baisse des coûts moyens de construction grâce à des économies d'échelle⁹⁴⁸, à l'entrée de nouveaux acteurs sur ce marché (dont des entreprises de grande taille grâce à certains marchés eux-mêmes de grande taille), et à l'accroissement de la concurrence qui en résultera.
- Le MS-RCA permet d'évaluer l'impact financier des différents scénarios pour les coûts de construction. Si toutes les constructions sont réalisées aux mêmes coûts que ceux du PUSEB (coûts 1 du [Tableau VI-14](#)) plutôt qu'aux coûts plus faibles n°2, alors le coût total des constructions et réhabilitations de salles de classes pour tous les cycles d'enseignement et pour la décennie du PSE s'accroît de 27 % (de 110 milliards à 140 milliards de FCFA de 2020) dans le scénario de référence⁹⁴⁹ et l'écart de financement du PSE (voir plus loin §VI.3.5.4) s'accroît d'une proportion presque identique, en passant de 9 à 12 milliards de FCFA de 2020 par an en moyenne pendant la décennie⁹⁵⁰. L'impact des coûts de construction et de réhabilitation sur le financement du PSE est donc très significatif.

⁹⁴⁷ Soit 9,44 millions de FCFA pour la construction, auxquels s'ajoutent le même coût que pour l'équipement d'une salle du cycle primaire (1,18 million de FCFA).

⁹⁴⁸ Un programme de construction de grande ampleur peut aussi pousser certains coûts à la hausse si l'offre de certains matériaux de construction n'est pas suffisamment élastique (par exemple, si le ciment vient à manquer).

⁹⁴⁹ Dans ce scénario, au total, respectivement 11 826 et 4 691 salles de classes sont construites et réhabilitées (voir l'onglet *Dépenses de construction* du MS-RCA).

⁹⁵⁰ Avec le scénario de coûts n°3, les coûts des constructions et réhabilitations de salles de classes sont seulement de 82 milliards de FCFA de 2020, soit 25 % de moins qu'avec les coûts n°2 (et plus de 40 % de moins qu'avec les coûts n°1), et l'écart de financement n'est plus, en moyenne, que d'environ 6 milliards de FCFA de 2020 par an.

- (ii) Les coûts de construction, de réhabilitation et d'équipement des écoles de formation

Tableau VI-16 : Coûts de construction des capacités de formation retenus dans le MS-RCA (en millions de FCFA 2020)

	CPR simple	CPFE	ENF/ ENS-ETAFPA
Coût de construction	69,0	138,0	689,8
Coût d'équipement	10,3	20,7	103,5
Total	79,3	158,6	793,2
Equiv. nb de CPR simple	1	2	10
Equiv. nb salles primaire (PUSEB)	8	17	84

- Deux types de coûts pour la construction et l'équipement d'écoles de formation des enseignants ont pu être collectés ; mais l'un est ancien et l'autre n'est pas encore définitivement établi. En 2012, quatre CPR⁹⁵¹ ont été construits dans le cadre du projet PAPSE pour un coût unitaire de 50 millions de FCFA, et chacun a été équipé pour 7,5 millions de FCFA supplémentaires (soit respectivement 69 et 10,3 millions de FCFA de 2020⁹⁵²). Dans le cadre du PUSEB, une nouvelle école de formation des instituteurs, qui devrait en fait être une ENF, devait être construite en 2020–2021 pour un budget qui n'est pas encore déterminé mais pourrait s'approcher d'un milliard de FCFA⁹⁵³ (équipement compris). Sur la base de ces informations incomplètes et en utilisant les coûts actualisés d'un CPR simple comme unité de référence, alors les coûts de construction et d'équipement⁹⁵⁴ ont été fixés à la valeur de deux CPR simples pour un CPFE et de cinq CPFE pour une ENF ou une ENS, soit respectivement l'équivalent de 17 et 84 salles de classe équipées pour le cycle primaire et construites dans le cadre du PUSEB. Accroître ces ratios (ENF/CPFE=5 et ENF/salle de classe=84) serait difficile à justifier dans une analyse coût-efficacité.

(c) Dépenses de fonctionnement, dépenses pour l'ESR et la FPA, et détermination des dépenses totales d'éducation dans le MS-RCA

- Les dépenses d'éducation pour les sous-secteurs autres que l'enseignement et la recherche (ESR) et la formation professionnelle et l'alphabétisation⁹⁵⁵ (FPA) sont essentiellement micro-fondées (voir ci-avant) :
 - Pour chaque sous-secteur S (S = préscolaire, primaire, secondaire général et ETP), les dépenses salariales (rémunérations – Rem^S) et les dépenses de construction sont micro-fondées ;
 - Les dépenses courantes (DC^S) et les dépenses de fonctionnement (DF^S) se déduisent des dépenses salariales à partir de l'équation suivante :

$$DC^S = Rem^S + DF^S + DI^S$$

où, les dépenses d'intervention (DI^S) sont nulles car elles ne concernent que l'ESR⁹⁵⁶.

⁹⁵¹ Un CPR est un bâtiment simple qui comprend une grande salle de cours et 5 bureaux.

⁹⁵² Notons que les coûts des constructions pourraient avoir augmentés moins vite que le taux d'inflation qui permet de déflater le PIB, car les salles de classes construites dans le cadre du PUSEB (et à peine simplifiées, voir §II.2.2.2) le sont au même coût que celles qui ont été construites en 2012 dans le cadre du PAPSE (alors que le déflateur du PIB est passé de 72,5 à 100).

⁹⁵³ Une étude technique et de coût était en cours de réalisation au moment de la rédaction du PSE.

⁹⁵⁴ Les coûts d'équipement sont toujours fixés à 15 % du montant des coûts de construction.

⁹⁵⁵ Rappelons que la stratégie pour ce secteur, ainsi que les simulations relatives à son financement, seront approfondies dans le cadre de l'étude *FACEJ-Phase II* de la Banque mondiale.

⁹⁵⁶ C'est le cas dans les budgets passés mais il est envisageable que des bourses soient distribuées dans le cycle secondaire (par exemple pour favoriser la scolarisation des filles) et qu'une redistribution des bourses s'effectue donc entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire (dans ce cas les dépenses d'intervention seront partagées entre les deux sous-secteurs).

- Un objectif est fixé pour la part f_t^S des dépenses de fonctionnement du secteur S dans les dépenses courantes, d'où :

$$DC_t^S = Rem_t^S + f_t^S \times DC_t^S + DI_t^S \Leftrightarrow DC_t^S = \frac{Rem_t^S + DI_t^S}{1 - f_t^S}$$

- Les dépenses de fonctionnement sont directement liées à la qualité du système éducatif puisqu'elles couvrent, entre autres, les supports d'apprentissage et d'enseignement, la formation des enseignants, la conception de programmes et les mécanismes d'assurance qualité. L'UNICEF recommande de leur réserver 25 % des dépenses courantes de l'enseignement préscolaire (voir §IV.2.5) tandis que le PME recommande de leur réserver un tiers des dépenses courantes pour le cycle primaire⁹⁵⁷. Ces deux proportions ont été fixées comme objectifs à atteindre pour la fin du PSE, en 2029. Une proportion un peu plus faible, 20 %, a été fixée pour le secteur secondaire (général et ETP) dont il est nécessaire de contenir les coûts relativement aux autres sous-secteurs⁹⁵⁸ (voir §V.5.3.2). Enfin, les frais de fonctionnement pour le secteur ESR, qui étaient de 9,1% des dépenses courantes en 2018 et 13,4% en 2019, sont supposés croître pour atteindre 25 % en 2029, afin d'accompagner le développement tant de l'enseignement supérieur que de la recherche et innovation⁹⁵⁹.
- Les dépenses d'investissement hors ESR et FPA (I_t^S) sont micro-fondées ; les dépenses totales pour chacun de ces sous-secteur de l'éducation (D_t^S) sont donc : $D_t^S = DC_t^S + I_t^S$
- La répartition des dépenses entre l'ESR (D^{ESR}), la FPA (D^{FPA}) et les autres sous-secteurs se fait en fonction d'objectif-cibles pour la part des dépenses-totales d'éducation dédiées à l'ESR (s_t) et au FPA (a_t) :

$$D_t^{ESR} = s_t \times D_t^{RP} \text{ et } D_t^{FPA} = a_t \times D_t^{RP}$$

- où D_t^{RP} sont les dépenses gérées directement par l'État, c'est-à-dire celles qui proviennent du budget de l'éducation ; s_t décroît à taux constant pour atteindre la cible s l'année T^{ESR} (20 % en 2029 dans le MS-RCA⁹⁶⁰) et a_t croît à taux constant pour atteindre la cible a l'année T^{FPA} (2 % en 2024).
- Les dépenses totales d'éducation sont la somme des dépenses d'éducation sur ressources propres (D_t^{RP}) et des dépenses qui proviennent des ressources externes (aide-projets et prêts), D_t^{RE} :

$$D_t^E = D_t^{RP} + D_t^{RE}$$

- L'écart de financement entre les dépenses totales d'éducation et le budget de l'éducation doit provenir des ressources externes, D_t^{RE} .
- Le budget de l'éducation est projeté comme une part croissante p_t des dépenses totales de l'État hors ressources externes (DT_t) : $D_t^{RP} = p_t \times DT_t$
- où p_t croît à taux constant pour atteindre la cible p l'année T (par exemple 23 % en 2029).

⁹⁵⁷ Voir Bruns et alii. 2003. [Achieving universal primary education by 2015 Achieving universal primary education by 2015 - a chance for every child](#) (p.76).

⁹⁵⁸ Notons que la répartition des frais de fonctionnement entre les sous-secteurs sous la tutelle du MEPS (préscolaire, primaire, secondaire général) n'est pas connue. Il est donc supposé que la part initiale de chaque sous-secteur est identique, soit la moyenne entre les proportions très différentes constatées en 2018 (14,0 %) et en 2019 (23,8 %) pour l'ensemble de ces sous-secteurs.

⁹⁵⁹ Les financements des laboratoires de recherche sont des frais de fonctionnement.

⁹⁶⁰ La nécessité de réduire la part du budget de l'éducation alloué à l'ESR est discutée dans la section §V.5.3.

Tableau VI-17 : Dépenses publiques (DP) d'éducation, selon le *scénario de référence*, 2020–2029

		2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	Moyenne 2020-2029
DP totales d'éducation	En % du PIB	2,2%	2,6%	2,8%	3,0%	2,9%	3,1%	3,1%	3,3%	3,5%	3,7%	3,0%
<i>(inc. les aides-projets)</i>	En millions de FCFA 2020	32 447	39 975	44 864	51 630	52 056	57 039	59 338	64 293	70 696	77 042	
DP courantes (DPC) pour l'éducation	En % DP courantes totales	16,3%	17,2%	18,2%	19,4%	19,3%	20,3%	22,1%	23,4%	24,9%	26,9%	20,8%
	En millions de FCFA 2020	25 760	28 436	31 944	35 567	37 606	41 286	45 111	50 067	56 454	62 818	
Total rémunérations	En % DP totales d'éducation	65,7%	58,1%	57,3%	54,7%	56,6%	56,0%	58,0%	58,6%	59,3%		58,4%
	En millions de FCFA 2020	21 320	23 225	25 729	28 220	29 456	31 924	34 415	37 694	41 937	45 986	
DP de fonctionnement	En % DPC pour l'éducation.	17,2%	18,3%	19,5%	20,7%	21,7%	22,7%	23,7%	24,7%	25,7%	26,8%	22,1%
	En millions de FCFA 2020	4 440	5 211	6 215	7 347	8 150	9 362	10 695	12 372	14 517	16 832	
DP d'investissement pour l'éducation	En % DP totales d'éducation	20,6%	28,9%	28,8%	31,1%	27,8%	27,6%	24,0%	22,1%	20,1%	18,5%	24,9%
	En % DP d'invest. totales	5,8%	10,6%	11,3%	13,4%	11,2%	11,4%	10,5%	10,0%	9,5%	9,2%	10,3%
	En millions de FCFA 2020	6 687	11 539	12 920	16 063	14 450	15 753	14 227	14 227	14 242	14 224	
DP d'éducation des min. de l'éducation	En % du budget hors RE	14,9%	15,8%	16,7%	17,6%	18,5%	19,4%	20,3%	21,2%	22,1%	23,0%	18,9%
	En millions de FCFA 2020	27 688	30 921	35 104	39 147	43 974	48 834	50 759	55 452	61 220	65 616	
	En millions de FCFA 2020	4 758	9 053	9 760	12 484	8 082	8 205	8 579	8 842	9 476	11 426	9 067
	En millions d'USD 2020	8,1	15,3	16,5	21,2	13,7	13,9	14,5	15,0	16,1	19,4	15,2
Ecart de financement	En % DP totales d'éducation	14,7%	22,6%	21,8%	24,2%	15,5%	14,4%	14,5%	13,8%	13,4%	14,8%	17,0%
	En % DP totales hors RE	2,6%	4,6%	4,6%	5,6%	3,4%	3,3%	3,4%	3,4%	3,4%	4,0%	3,8%
	En % du total aides-projets	6,3%	12,1%	12,9%	16,1%	10,1%	10,0%	10,1%	10,3%	11,0%	13,2%	11,2%

Tableau VI-18 : Dépenses publiques (DP) d'éducation par sous-secteur, selon le *scénario de référence*, 2020–2029

		2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	Moyenne 2020-2029
DP d'éducation pour le primaire	En % DP totales d'éducation	47,7%	46,1%	45,0%	44,3%	42,2%	41,5%	40,8%	39,9%	39,1%	38,8%	42,5%
	En millions de FCFA	15 488	18 439	20 207	22 851	21 992	23 662	24 205	25 679	27 623	29 870	
DP d'éducation pour le secondaire	En % DP totales d'éducation	17,1%	20,0%	20,5%	20,8%	22,1%	23,2%	24,4%	25,4%	26,3%	26,9%	22,7%
	En millions de FCFA	5 536	7 975	9 181	10 759	11 510	13 260	14 459	16 320	18 612	20 703	
DP d'éducation pour l'ETP	En % DP totales d'éducation	2,6%	3,1%	3,6%	5,1%	3,8%	3,8%	4,1%	4,3%	4,5%	4,8%	4,0%
	En millions de FCFA	837	1 225	1 606	2 618	1 986	2 176	2 435	2 779	3 201	3 672	
DP d'éducation pour le préscolaire	En % DP totales d'éducation	3,8%	5,9%	6,8%	7,5%	8,0%	8,5%	8,9%	9,4%	10,1%	10,9%	8,0%
	En millions de FCFA	1 240	2 367	3 053	3 864	4 159	4 837	5 282	6 048	7 111	8 362	
DP totales d'éducation hors ESR-FPA	En % DP totales d'éducation	71,2%	75,1%	75,9%	77,7%	76,2%	77,0%	78,2%	79,1%	80,0%	81,3%	77,1%
	En millions de FCFA 2020	23 101	30 006	34 047	40 092	39 648	43 935	46 381	50 826	56 546	62 606	
DP courantes hs ESR-FPA	En % DP courantes hs dette	10,7%	11,6%	12,5%	13,7%	13,7%	14,6%	16,4%	17,8%	19,4%	21,4%	15,2%
	En millions de FCFA	16 856	19 096	21 968	25 149	26 640	29 711	33 627	38 112	43 872	49 960	
DP d'investissement hs ESR-FPA	En % DP édu. hs ESR-FPA	27,0%	36,4%	35,5%	37,3%	32,8%	32,4%	27,5%	25,0%	22,4%	20,2%	29,6%
	En millions de FCFA	6 245	10 910	12 079	14 943	13 008	14 224	12 754	12 714	12 675	12 646	
DP d'éducation pour la FPA	En % DP totales d'éducation	1,0%	1,1%	1,3%	1,4%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,5%
	En millions de FCFA	332	433	562	705	879	977	1 015	1 109	1 224	1 312	
DP d'éducation pour l'ESR (budg. min. de l'éducation)	En % DP totales d'éducation	27,8%	23,9%	22,9%	21,0%	22,1%	21,3%	20,1%	19,2%	18,3%	17,0%	21,4%
	En millions de FCFA	9 014	9 536	10 255	10 834	11 528	12 128	11 942	12 358	12 925	13 123	
DP totales d'éducation (inc. les aides-projets)	En millions de FCFA 2020	32 447	39 975	44 864	51 630	52 056	57 039	59 338	64 293	70 696	77 042	

VI.3.5.3 Les dépenses d'éducation projetées pour le PSE

- Notons que, dans le scénario de référence ([Tableau VI-17](#)), les dépenses publiques totales d'éducation s'accroissent continuellement en proportion du PIB, de 1,8 % en 2019 (et 1,9 % en 2018) à 3,7 % en 2029, ce qui reste inférieur à moyenne des pays d'Afrique subsaharienne en 2018⁹⁶¹ (4,6 % ; [Graphique I-4](#)). Dans le scénario 1, elles atteindraient presque cette moyenne en 2029 (4,4 % du PIB) tandis que, dans le scénario 3, les dépenses totales d'éducation dépassent à peine le seuil de 2 % en 2029.

(a) Décomposition des dépenses d'éducation par type de dépenses d'éducation

- Les dépenses d'éducation, et leur décomposition en dépenses courantes et dépenses d'investissement, qui résultent de la mise en œuvre du PSE au cours de la décennie 2020–2029, sous les hypothèses du scénario de référence, sont reportées dans le [Tableau VI-17](#)⁹⁶². Les besoins en constructions, réhabilitations et équipements sont si importants, pour tous les sous-secteurs, que les dépenses d'investissement s'accroissent progressivement en proportion des dépenses totales d'éducation et en représentent, dans le scénario de référence, en moyenne le quart au cours de la décennie du PSE. Dans le scénario 1 où des ratios élèves/salle ambitieux ont été fixés, les dépenses d'investissement s'approchent d'un tiers des dépenses totales d'éducation (lesquelles sont beaucoup plus élevées que dans le scénario de référence).
- Dans tous les scénarios, les dépenses pour les rémunérations (y compris les traitements des enseignants contractuels et vacataires et des maîtres-parents pris en charge) se réduisent en proportion des dépenses totales d'éducation⁹⁶³. Elles passent de 66 % en 2020 à 59 % en 2029 dans le scénario de référence, mais elles s'accroissent néanmoins fortement en valeur puisque la masse salariale double en 10 ans (de 21 à 42 milliards de FCFA de 2020).

(b) Décomposition des dépenses d'éducation par sous-secteur

- La décomposition des dépenses totales d'éducation par sous-secteur, pour le scénario de référence, est reportée dans le [Tableau VI-18](#). La proportion des dépenses publiques totales d'éducation allouée au cycle primaire est supérieure ou égale à 45 % pendant les trois premières années du PSE. Cependant, cette proportion décroît régulièrement⁹⁶⁴, de 47,7 % en 2020 à 38,8 % en 2029 (42,5 % en moyenne sur la décennie du PSE), pour les raisons suivantes :
 - Le développement important du préscolaire, dont les dépenses, marginales au moment de la rédaction du PSE (voir le [§V.1.2.1](#)), atteignent 10,9 % du budget de l'éducation en 2029 ;
 - L'expansion de l'enseignement secondaire, incluse dans l'objectif de développement durable n°4⁹⁶⁵, qui amène à y consacrer en 2029 plus de 30 % des dépenses d'éducation (26,9 % pour l'enseignement général et 4,8 % pour l'ETP) ;
 - La proportion initiale très élevée des dépenses d'éducation consacrées à l'enseignement supérieur et de la recherche (voir [§V.1.2.1](#)). La réduction progressive de cette proportion, de 28 % à 17 %, se traduit néanmoins par une hausse de ce budget de 44 % en FCFA constants, et ne suffit pas à compenser les besoins croissants des enseignements préscolaires et secondaires.

⁹⁶¹ Mais supérieur à la moyenne des pays de la CEMAC hors RCA à cette même date (3 %).

⁹⁶² Les mêmes tableaux pour les scénarios 1 à 3 sont reportés dans l'Annexe [A.1-7](#).

⁹⁶³ Cette baisse s'explique à la fois par l'importance des dépenses d'investissement et par la hausse progressive des dépenses de fonctionnement (objectif stratégique du PSE).

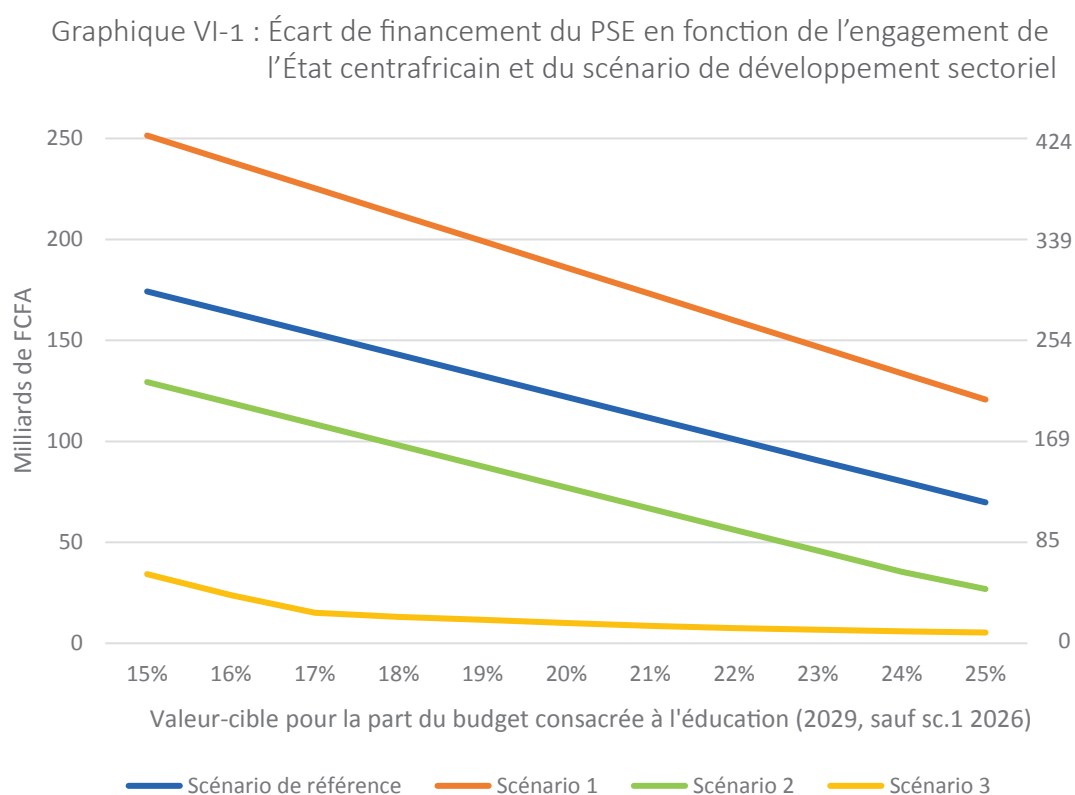
⁹⁶⁴ Le même phénomène s'observe dans tous les scénarios sauf le n°3 car l'enseignement préscolaire et secondaire n'y sont guère développés (la part du sous-secteur primaire est alors de 48 % en moyenne sur la décennie du PSE).

⁹⁶⁵ L'ODD 4 cible l'achèvement universel des études primaire et secondaire de toutes les filles et les garçons d'ici 2030. La [cible 1 de l'ODD 4](#) se définit ainsi : « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile ».

- Le niveau élevé des dépenses totales d'éducation pour les sous-secteurs préscolaire et secondaire s'explique pour partie par des dépenses d'investissement élevées dues à la nécessité de construire un grand nombre de nouvelles salles de classe (relativement au sous-secteur primaire). Si seules les dépenses publiques courantes d'éducation sont prises en compte, alors la part des dépenses allouées au cycle primaire décroît moins rapidement, de 46,8 % en 2020 à 39,9 % en 2029 (44,7 % en moyenne sur la décennie du PSE).

VI.3.5.4 L'écart de financement du PSE

- L'écart de financement du PSE est la différence entre, d'une part, les dépenses directement engagées par l'État (le budget de l'éducation) à partir de ses ressources propres, des emprunts qu'il contracte et des appuis budgétaires qu'il reçoit, et, d'autre part, les dépenses publiques totales nécessaires pour le relèvement du secteur de l'éducation selon les projections du modèle de simulation (voir le [Tableau VI-17](#))⁹⁶⁶. Cet écart doit être comblé par des projets financés par les PTF (tels les projets d'appui au PSE financés par le PME – ESPIG).



- Le besoin de financement externe total du PSE dépend de l'engagement de l'État centrafricain pour le secteur éducatif, lequel se traduit par la proportion de ses dépenses totales allouées à ce secteur (14 % en moyenne en 2018 et 2019). Dans le graphique ci-dessus, ce besoin total de financement est reporté (en milliards de FCFA et en millions d'USD⁹⁶⁷) en fonction : (i) du scénario de développement du secteur éducatif choisi (scénario de référence ou scénario 1 à 3), et (ii) de la

⁹⁶⁶ Les tableaux équivalents au [Tableau VI-17](#) pour les scénarios 1 à 3 sont reportés dans l'Annexe [A.I-7](#). Pour rappel, les niveaux d'accès et de qualité sont décroissants de 1 à 3 ; le scénario de référence emprunte autant que possible au scénario 1 mais adopte aussi certaines stratégies de développement plus limitées, comme dans le scénario 2, afin de rester soutenable financièrement.

⁹⁶⁷ L'écart de financement annuel moyen est donc obtenu en divisant ces montants par 10.

proportion du budget de l'État consacrée à l'éducation ciblée pour 2029 (de 15 % à 25 %). Pour tous les scénarios la valeur-cible pour cette proportion est atteinte en 2029, sauf pour le scénario 1 pour lequel l'année-cible est 2026 (la part du budget de l'éducation reste ensuite stable). L'année-cible pour atteindre la valeur-cible est en effet le second paramètre qui a un impact sur le besoin de financement (atteindre plus tôt la valeur-cible réduit le besoin de financement sur la décennie). Ce graphique fait apparaître que :

- (iv) Le besoin de financement total du PSE varie fortement en fonction de la valeur-cible de la proportion du budget consacrée à l'éducation : pour le scénario de référence, ce besoin passe de 80 milliards à 164 milliards de FCFA selon que la valeur-cible est de 24 % ou 16 % du budget en 2029.
- (v) Corollairement, pour un besoin total de financement donné, le développement du secteur éducatif dépend de la valeur-cible pour la part du budget de l'éducation sur laquelle l'État décide de s'engager : un financement total de 100 milliards de FCFA (soit 10 milliards par an) par des aides-projets permet de mettre en œuvre le scénario de référence si la valeur-cible est de 22 % ou le scénario 2, moins ambitieux, si la valeur-cible est de 18 %.
- Étant donné le rôle primordial de l'éducation dans le développement du pays et de sa population, et les besoins financiers immenses de ce secteur pour se relever, alors l'engagement de l'État centrafricain pour ce PSE est d'accroître progressivement et continuellement, tout au long de la décennie, la part du budget de l'éducation dans le budget total pour atteindre le seuil de 20 % recommandé par le PME en 2026 et aller jusqu'à 23 % en 2029.
- Dans le scénario de référence, et avec cet engagement financier de l'État⁹⁶⁸, l'écart de financement annuel moyen au cours de la décennie du PSE est d'un peu plus de 9 milliards de FCFA de 2020 (soit 15,2 millions d'USD de 2020). Ce montant représente en moyenne pour chaque année la moitié du financement apporté par le PME avec l'ESPIG pour trois ans⁹⁶⁹ (31,6 millions d'USD). En supposant que ce financement sera renouvelé au terme des trois ans, et en prenant en compte les financements directement apportés par les autres PTF (dont l'UE, la BAD, l'AFD, la BM etc.), il paraît raisonnable d'espérer réunir ce montant (voir aussi la discussion à propos du financement du plan d'action ; §VI.1.2.1(b)). Notons enfin que le montant des aides-projets consacrées à l'éducation, qui n'a été que de 5 % du montant total des aides-projets en 2018 et 2019, devra s'accroître à 11,2 % en moyenne sur la période 2020–2029 (de 6,3 % à 16,1 % ; dernière ligne du [Tableau VI-17](#)) pour combler l'écart de financement du PSE, ce qui n'apparaît pas non plus déraisonnable.

⁹⁶⁸ Notons que les scénarios 1 à 3 sont associés à des valeurs-cibles différentes de la proportion du budget total de l'État qui est consacré à l'éducation en 2029 ; elles sont respectivement de 25 % (scénario 1), 20 % et 15 % (scénario 3). Voir les tableaux de l'Annexe [A.I-7](#).

⁹⁶⁹ Dit autrement, le financement du PME pour trois ans (31,6 millions d'USD) représente les deux tiers du financement moyen nécessaire pour trois années (3×15,2 millions d'USD).

Bibliographie

- AFD. 2018. *Stratégie Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle en Centrafrique*. (SNETFP)
- Agence Centrafricaine de Presse. 2019. *Lancement à Bangui d'un nouveau programme de réintégration socioéconomique des ex-combattants*. https://www.acap.cf/Lancement-a-Bangui-d-un-nouveau-programme-de-reintegration-socioeconomique-des-ex-combattants_a9462.html
- Agence Centrafricaine pour la Formation Professionnelle et l'Emploi (ACFPE). 2019. *Répertoire des centres de formation professionnelle et technique Edition 2019*. Septembre 2019.
- Amy Jo Dowd, Ivelina Borisova, Ali Amente, Alene Yenew. 2016. «Realizing Capabilities in Ethiopia: Maximizing early childhood investment for impact and equity», *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), p. 477-493. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19452829.2016.1225702>
- Banque Africaine de Développement. 2015. *Plan de Gestion Environnementale et Sociale du Projet du Programme d'appui à la reconstruction des communautés de base, Phase1*.
- Banque de France. 2019. *Les monographies économiques, Centrafrique*. https://publications.banque-france.fr/sites/default/files/media/2019/05/10/monographie_centrafrique_0.pdf
- Banque mondiale. 1995. *L'enseignement supérieur : les leçons de l'expérience*. <http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/502701468326672044/Lenseignement-superieur-les-lecons-de-lexperience>
- Banque mondiale. 2008. *Le système éducatif centrafricain : Contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté*. Document de travail 144. Washington : Banque mondiale. <http://documents.worldbank.org/curated/en/251541468228554480/pdf/448350PUB097801sclosed0July02802008.pdf>
- Banque mondiale. 2010. *Financing Higher Education in Africa. Directions in Development*. Human development. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2448/544410PUB0EPI01BOX0349416B01PUBLIC1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Banque mondiale. 2014. *Sciences, Technologie et Compétences pour le Développement de l'Afrique*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/418841467990384159/pdf/860610BRI0FREN00Box382147B00PUBLIC0.pdf>.
- Banque Mondiale. 2015. *Les jeunes non scolarisés et descolarisés d'Afrique subsaharienne : Politiques pour le changement*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/21554/9781464806889.pdf?sequence=5>
- Banque mondiale 2017. *Document d'Évaluation du Programme de Réintégration d'Ex-combattants*. Rapport n°PAD2158.
- Banque mondiale. 2018. *Cahiers économiques de la République Centrafricaine : briser le cycle des conflits et de l'instabilité*. Mars 2018, 1^{ère} édition. <http://documents.worldbank.org/curated/fr/203881528805174263/Central-African-Republic-economic-update-breaking-the-cycle-of-conflict-and-instability>
- Banque mondiale. 2018. *Rapport Sur le Développement Dans le Monde 2018 : Apprendre pour Réaliser la Promesse de l'Education*. <http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/344721534921005082/Main-Report>
- Banque mondiale. 2019. *Aide-mémoire de la mission de l'équipe Gouvernance de la Banque mondiale*.

- Banque mondiale. 2019. *Global Education Policy Dashboard*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/global-education-policy-dashboard>
- Bashir Sajitha, Lockheed Marlaïne E., Ninan Elizabeth et Tan Jee-Peng. 2018. *Facing Forward : Schooling for Learning in Africa*. The World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/113581538650102794/pdf/Facing-Forward-Schooling-for-Learning-in-Africa.pdf>
- Benjamin Piper, Yasmin Sitabkhan, Jessica Mejía, and Kellie Betts 2018. *Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization*. May 2018. RTI Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED583452.pdf>
- Benson Carole. 2004. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146632>
- Benson Carole. 2005. *Girls, educational equity and mother tongue-based instruction*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142049>
- Berlinski Samuel, Sebastian Galiani et Paul Gertler. 2009. «The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance». *Journal of Public Economics*, 93(1). p.219 à 234. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047272708001308>
- Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani et Marco Manacorda. 2008. «Giving Children a Better Start: Preschool attendance and school-age profiles». *Journal of Public Economics*, 92(5). p. 1416 à 1440. <https://ideas.repec.org/a/eee/pubeco/v92y2008i5-6p1416-1440.html>
- Beyom, Robert, Apollinaire Selezilo A., Crépin A. Foukpio-Voukoulet, et Crépin A. Mbiom-Ondoua. 2014. *La langue française en Centrafrique dans La langue française dans le monde 2014 de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)*. Editions Nathan, 2014. <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-OIF-2014.pdf>
- Bissonnette Steve, Richard Mario, Gauthier Clermont et Bouchard Carl. 2010. «Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse». *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35. <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/rraa/strategies/strategies.pdf>
- Bruns Barbara, Alain Mingat, et Ramahatra Rakotomalala. 2003. *Achieving universal primary education by 2015: A chance for every child*. The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/558081468767411386/Achieving-universal-primary-education-by-2015-a-chance-for-every-child>
- Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (BCAH/OCHA). 2018. *Plan de Réponse Humanitaire - Janvier-Décembre 2019 - République Centrafricaine*. Décembre 2018. (PRH). https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/2018_hrp_car_french_final.pdf
- Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (BCAH/OCHA). 2019a. *Aperçu des besoins humanitaires - République Centrafricaine*. Cycle de programme humanitaire 2020, Octobre 2019. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/OCHA_CAR_11102019_HNO_FR.pdf
- Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (BCAH/OCHA). 2019b. *CAR : Plan de réponse humanitaire 2020*. <https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/central-african-republic/document/car-humanitarian-response-plan-2020>
- Bureau de la Coordination des Affaires Humanitaires. 2018. *Manuel Opérationnel du Fonds Humanitaire de République Centrafricaine*. https://www.unocha.org/sites/unocha/files/RCA_FH_Manuel_Op%C3%A9rationnel_R%C3%A9vis%C3%A9_2018.pdf

- Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard, 2007. *L'enseignement explicite*. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf>
- Cluster Education. 2019. *Carte de Sévérité des besoins Humanitaires en Education*. Septembre 2019. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/carte_de_severte_des_besoins_humanitaires_en_education_hno_2020.pdf
- Commission de Consolidation de la Paix. Configuration République Centrafricaine. s.d. *Document de fond sur l'État de droit et la bonne gouvernance en République Centrafricaine*. https://www.un.org/peacebuilding/sites/www.un.org.peacebuilding/files/documents/bonne_gouv.pdf
- Commission Européenne. 2012. *EFTP et Développement des compétences dans le domaine de la coopération au développement de l'UE*. <https://europa.eu/capacity4dev/public-employment-social-protection/documents/eftp-et-developpement-des-competences-dans-le-domaine-de-la-cooperation-au-developpement>
- Commission Européenne. 2018. *Rapport de mission sur la Redynamisation de la formation professionnelle en milieu rural en République Centrafricaine*. <https://www.reseau-far.com/wp-content/uploads/2019/01/rapport-redynamisation-de-la-formation-en-milieu-rural-en-republique-v5-7-1-taille-reduite.pdf>
- Cotton Kathleen .2003. *Principals and student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. <https://trove.nla.gov.au/work/28395157?selectedversion=NBD24875266>
- Coulibaly Souleymane, Kouame Wilfried et Anicet Kouakou. 2019. *Cahiers Economiques de la République Centrafricaine : Renforcer la Mobilisation des Recettes Intérieures pour Soutenir la Croissance dans un Etat Fragile*. <http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/604601574327890279/Central-African-Republic-Economic-Update-Strengthening-Domestic-Revenue-Mobilization-to-Sustain-Growth-in-a-Fragile-State>
- Couralet, Pierre-Emmanuel. 2009. *Sénégal - Etudes sur l'expérimentation de l'enseignement bilingue (French)*. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/857171468104334006/Senegal-Etudes-sur-l'experimentation-de-l'enseignement-bilingue>
- Cummins Jim. 1981. *Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series*. : The Ontario Institute for Studies in Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED215557>
- Déclaration sur la sécurité dans les écoles. s.d. http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/fr_safe_schools_declaration.pdf
- Diagne Abdoulaye, Diallo Fatoumata L. et Moustapha LO Mouhamadou. 2013. *Evaluation de l'Impact des programmes de cantines scolaires sur l'efficacité interne des écoles, les acquisitions cognitives et les capacités d'apprentissage des élèves dans les écoles primaires rurales au Sénégal*. Consortium pour la recherche économique et sociale (CRES) ; Sénégal ; Avril 2013 https://www.academia.edu/5529307/Evaluation_experimentale_de_l'impact_de_l'alimentation_scolaire_sur_la_qualite_de_leducation_primaire_au_Senegal
- Dukhan, Nathalia, Florent Geel, et Roland Marchal. 2018. « Aspects d'une économie politique de la guerre civile en RCA ». Conférence audio réalisée dans le cadre du groupe de recherche « Afrique : citoyenneté, violence et politique ». Sciences Po Centre de Recherches Nationales (France). 13/11/2018. <https://www.sciencespo.fr/ceri/fr/content/aspects-dune-economie-politique-de-la-guerre-civile-en-rca>
- Dukhan, Nathalia. 2018. Prolifération II. *La frénésie du pouvoir et les guerres d'influence aux origines de l'escalade des violences sectaires en République centrafricaine*. The Enough Project. Novembre 2018. https://enoughproject.org/wp-content/uploads/ProliferationII_Enough_Nov2018-web.pdf

- Dutcher Nadine. 2004. *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington DC: Center for Applied Linguistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED466099>
- Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2020. *Ethnologue: Languages of the World*. 93ème édition. Dallas, Texas: SIL International. <https://www.ethnologue.com/country/CF>
- Fonds Monétaire International. 2019. *République Centrafricaine. Sixième revue de l'accord au titre de la facilité élargie de crédit, demande de dérogations pour le non-respect de critères de réalisation et revue des assurances de financement—communiqué de presse, rapport des services*. Rapport du FMI n° 19/216. <https://www.imf.org/~media/Files/Publications/CR/2019/French/1CAFFA2019001.ashx>
- Fonds monétaire international. 2020. *Request for a three-year-arrangement under the Extended Credit Facility – Press Release; Staff Report; Staff Supplement; and Statement by the Executive Director for the Central African Republic*. Pays No 20/1. <https://www.imf.org/en/Publications/CR/Issues/2020/01/13/Central-African-Republic-Request-for-a-Three-Year-Arrangement-under-the-Extended-Credit-48940>
- Fonds Monétaire International. 2020. *Perspectives économiques régionales. Afrique subsaharienne : COVID-19 : une menace sans précédent pour le développement*. <https://www.imf.org/fr/Publications/REO/SSA/Issues/2020/04/01/sreo0420>
- Groupe de la Banque Africaine de Développement. 2019. *Perspectives économiques en Afrique (PEA)*. https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/2019AEO/AEO_2019-FR.pdf
- Hammond Lorraine. 2019. *Explainer: what is explicit instruction and how does it help children learn*. <https://theconversation.com/explainer-what-is-explicit-instruction-and-how-does-it-help-children-learn-115144>
- Heckman James J, Moon Seong Hyeok, Pinto Rodrigo, Savelyev Peter A et Yavitz, Adam. 2010. « The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program ». *Journal of Public Economics*, 94(1-2). p. 114 à 128. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047272709001418>
- Hungi Njora et Moses Ngware. 2017. « The Effects of Preschool Participation on Mathematics Achievement of Grade 6 Pupils in Uganda ». *Educational Research for Policy and Practice*, 17(2). p. 105 à 126. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10671-017-9218-y>
- INFORM - Index for risk management. 2016. *L'évaluation des risques avec INFORM MONDIAL. Interpréter et appliquer. Guide explicatif*. <https://drmkc.jrc.ec.europa.eu/inform-index/Portals/0/InfoRM/INFORM%20User%20Guide%20FR.pdf?ver=2016-10-05-160215-520>
- International Crisis Group. 2015. *Centrafrique : les racines de la violence*. Rapport Afrique n°230, 21 septembre 2015. <https://d2071andvip0wj.cloudfront.net/230-central-african-republic-the-roots-of-violence-french.pdf>
- Jung, Haeil et Amer Hasan. 2014. *The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development project*. Document de travail de recherche sur les politiques, Série Impact Evaluation, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2014. <http://documents.worldbank.org/curated/en/317381468038953682/The-impact-of-early-childhood-education-on-early-achievement-gaps-evidence-from-the-Indonesia-early-childhood-education-and-development-ECED-project>
- Kuecken Maria et Marie-Anne Valfort. « When do textbooks matter for achievement? Evidence from African primary schools ». *Economics Letters* 119, no. 3 (2013): 311-315. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165176513001213>
- Leu E. and Ginsburg M. 2011. *Inservice teacher professional development: EQUIP1 first principles compendium*. Washington, DC: EQUIP1 and American Institutes for Research.

- Leu, Elizabeth, et Mark Ginsburg. (2011). *First principles compendium: Designing effective education programs for in-service teacher professional development*. Washington, DC: American Institutes for Research, EQUIP1, and USAID. https://jorluisseptor.github.io/EQUIP1/fp/teacher_pro_dev_compendium.html
- Lombard, Louisa. 2012. *Rébellion et limites de la consolidation de la paix en République centrafricaine, Politique africaine*. 2012/1 (N° 125), p. 189-208. <https://www.cairn.info/revue-politique-africaine-2012-1-page-189.htm>
- McGrath, Simon. 2011. *Vocational Education and Training for Development: a policy in need of a theory?*. International Journal of Education Development 32/5. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059311001696?via%3Dihub>
- McGrath, Simon. 2011. «Where to now for vocational education and training in Africa?» *International Journal of Training Research*, 9:1-2, 35-48, DOI: 10.5172. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.5172/ijtr.9.1-2.35>
- MEPSTA et Cluster éducation. 2018. *Le Cadre Stratégique Opérationnel – Éducation en Situation d'Urgence*.
- MEPSTA. 2018. *Programme Pluriannuel de Résilience 2019 – 2021*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique. 2014. *Plan de Transition (PT) 2014–2017*. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2014/plan-de-transition-2014-2017-6573>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique. 2018. *Plan de Transition (PT) 2018–2019*.
- Moussa P Blimpo, Ousman Gajigo et Todd Pugatch. 2019. « Financial Constraints and Girls' Secondary Education: Evidence from School Fee Elimination in The Gambia ». *The World Bank Economic Review*, Volume 33, Issue 1, February 2019, Pages 185- 208. <https://doi.org/10.1093/wber/lhw051>.
- Namit, Kabira. 2017. *Lessons from Ghana: A cost-effective way to train teachers*, Groupe de la Banque mondiale. <https://blogs.worldbank.org/education/lessons-ghana-cost-effective-way-train-teachers>
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). 2015. *OECD Reviews of Vocational Education and Training. Key Messages and Country Summaries*. http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/OECD_VET_Key_Messages_and_Country_Summaries_2015.pdf
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). 2018. *Engaging Young Children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. Série de rapports Starting Strong, Éditions de l'OCDE, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/engaging-young-children_9789264085145-en
- Organisation des Nations Unies (ONU) info. 2019. *Près de 3 millions de Centrafricains ont besoin d'aide, l'ONU appelle à financer la réponse humanitaire*. <https://news.un.org/fr/story/2019/09/1050922>
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). 2014. "La langue française en Centrafrique" dans *La langue française dans le monde 2014*. Editions Nathan, 2014. <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-OIF-2014.pdf>
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS) – Banque mondiale. 2011. *Rapport mondial sur le handicap*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_fr.pdf
- Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE), Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), United Nations Children's Fund (UNICEF). 2016. *Guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des sexes*. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2017-05-gpe-guide-plan-sectoriels-egalite-sexe.pdf>

- Partenariat Mondiale pour l'Education. 2017. *Défis et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique*. <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/defis-et-perspectives-de-lenseignement-superieur-en-afrique>
- Paul Glewwe, Michael Kremer, Sylvie Moulin. 2009. *Textbooks and Test Scores in Kenya*. <https://www.povertyactionlab.org/node/1124>
- Plan International. 2012. *Early childhood care and development in emergencies: A program guide*. https://inee.org/system/files/resources/Plan_ECD_in_Emergencies_Programme_Guide_2011_en.pdf
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). 2018. *Indices et indicateurs de développement humain 2018. Mise à jour statistique*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_fr.pdf
- Radio France Internationale. (2019). *RCA : les localités d'Obo et Zemio sont difficilement approvisionnées*. <http://www.rfi.fr/fr/podcasts/20200312-coronavirus-trump-suspend-les-voyages-en-provenance-d-europe>
- REACH Informing more effective humanitarian action, Global Education Cluster. 2019. *Note méthodologique : Mesurer la situation humanitaire en Education en République centrafricaine*. Octobre 2019. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/2019_car_education_methodology_severite_et_pin.pdf
- République Centrafricaine, Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS). 2019. *Rapport d'audit de l'École normale des instituteurs (ENI)*. Février 2019.
- République Centrafricaine, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique. 2014. *Plan de transition 2014–2017*. 5 septembre 2014. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/centrafrique_plan_de_transition_2014-2017.pdf
- République Centrafricaine, Ministère de l'enseignement primaire, secondaire, technique et de l'alphabétisation, UNICEF pour le Cluster Education et en collaboration avec le Groupe Local de l'Education. 2018. *Programme d'appui au plan de transition du système éducatif centrafricain (PAPT)*. Juin 2018. https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/car_requete_pme_v0_revisee_100818.pdf
- République Centrafricaine, Ministère de l'Enseignement Supérieur. 2018. *Plan Stratégique du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PSMES, 2018–2021)*
- République Centrafricaine, Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique. 2019. *Politique Nationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (PNRSIT, 2020–2030)*
- République Centrafricaine, Ministère des Mines, du Pétrole, de l'Energie et de l'Hydraulique, Direction Générale des Mines. s.d. *Aperçu sur le potentiel minier de la République Centrafricaine*. <https://docplayer.fr/23422978-Apercu-sur-le-potentiel-minier-de-la-republique-centrafricaine.html>
- République Centrafricaine. 2017. *République Centrafricaine : Plan National de Relèvement et de Consolidation de la Paix (RCPCA) 2017–2021*. <https://khartoum.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/02/Plan-de-relevement-et-consolidation-de-la-paix-en-Republique-Centrafricaine.pdf>
- République Centrafricaine. 2018. *Projet de Gouvernance des Ressources Naturelles (PGRN) pour les secteurs forestiers et miniers de la République Centrafricaine. Cadre de Gestion Environnementale et Sociale (CGES). Rapport final*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/789181549619579625/pdf/PGRN-M-F-PGES.pdf>
- République de Côte d'Ivoire. 2017. *Plan Sectoriel Education/Formation 2016 – 2025*. https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/plan_sectoriel_de_leducation_-_cote_divoire.pdf

- République Démocratique du Congo. 2015. *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016–2025*. Décembre 2015. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/congo_dr_strategie-sectorielle-education-formation-2016-2025.pdf
- République du Bénin, Ministère des enseignements maternel et primaire. 2018. *Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018–2030)*. 2 tomes. Avril 2018. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2018/plan-sectoriel-de-l%E2%80%99C3%A9ducation-post-2015-2018-2030-6533>
- République du Mali. 2008. *Rapport Général du Forum National sur l'Education*. http://dg-enseignementsup.ml/wp-content/uploads/2019/10/Rapport-general-du-Forum_national_education_2008.pdf
- Robert, François. 2020. Rapport définitif de l'évaluation externe du Plan Sectoriel de l'Education (2020–2029) de la République centrafricain, partagé le 24 avril 2020.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. 2019. *L'éducation Inclusive au profit des Enfants en Situation de Handicap : Guide pour les directeurs des établissements scolaires* (page 13). <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/dc/guide-directeurs-fr.pdf>
- Saint, William S. 1992. *Universities in Africa : strategies for stabilization and revitalization*. World Bank technical paper ; no. WTP 194. Africa Technical Department series. Washington DC ; World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/440091468006023087/pdf/multi-page.pdf>
- SIL International. 2019. *Ethnologue: Languages of the World*, 22nd edition. <https://www.ethnologue.com/country/CF>
- Système des Nations Unies. 2017. *Programme conjoint des nations unies pour le renforcement de la résilience des adolescents et jeunes en Centrafrique*. https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/CAF/Programme%20conjoint%20%20jeunes%20en%20RCA%20VF_.pdf
- Tabi Manga, Jean. 2003. « Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique noire francophone ». Conférence introductive des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone. Libreville, 17-20 mars 2003. http://mediatheque.francophonie.org/IMG/pdf/Rapport_etats_generaux_fcs_Gabon_2003_.pdf
- Tsolakis, Marika. 2018. *Accès à une éducation de qualité pour les enfants touchés par le conflit : évaluation du projet pilote du programme d'Éducation Accélérée du NRC en République Centrafricaine*. Norwegian Refugee Council (NRC).
- Union Africaine. s.d. *Science, Technologie et Innovation pour l'Afrique : Stratégie pour 2024*. https://au.int/sites/default/files/documents/37448-doc-stisa-2024_french.pdf
- United Nations Children's Fund (UNICEF), IPE-Pôle de Dakar – UNESCO. 2018. *Analyse du secteur de l'éducation de la République centrafricaine, Pour une politique de reconstruction du système éducatif*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366412/PDF/366412fre.pdf.multi>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). 2018. *Programme d'Appui au Plan de Transition du Système Éducatif Centrafricain*. https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/car_requete_pme_-_v0_revisee_100818.pdf
- United Nations Children's Fund (UNICEF). 2019. *Un Monde Prêt à Apprendre*. <https://www.unicef.org/media/57911/file/Un-monde-pret-a-apprendre-document-information.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2008. *les Réformes de l'Enseignement Supérieur en Afrique*. https://poledakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication_files/reformes_de_lenseignement_superieur_en_afrique_0.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2018. *Analyse du secteur de l'éducation de la République centrafricaine, Pour une politique de reconstruction*

- du système éducatif*. République centrafricaine. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366412?posInSet=10&queryId=N-3f2fa233-444b-4e87-a5c4-0277499c4be4>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2008. *Stratégie nationale du secteur de l'éducation 2008–2020*. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2008/strat%C3%A9gie-nationale-du-secteur-de-l%C3%A9ducation-2008-2020-4309>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2015. *Chiffrer le droit à l'éducation : le coût de la réalisation des nouvelles cibles d'ici à 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232197_fre
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2019. *Language of Instruction. Learning Portal Issue Brief 2*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/curriculum-and-materials/language-of-instruction>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2015. *Gestion des enseignants, Unité 4, Allocation et utilisation des enseignants*. <http://www.iiep.unesco.org/en/file/159571/download?token=EIKh32lv>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2015. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232433.locale=en>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2015. *Chiffrer le droit à l'éducation : le coût de la réalisation des nouvelles cibles d'ici à 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232197_fre
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2008. *Reformes de l'Enseignement Supérieur en Afrique : Elements de Cadrage*. https://poledakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication_files/reformes_de_lenseignement_superieur_en_afrique_0.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2011. *Classification Internationale Type de l'Education*. <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/enseignement-non-formel>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2017. *Accès à une éducation de qualité: Objectif de développement durable 4, dix cibles*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259784_fre
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2014. *Rapport national sur le niveau d'atteinte des objectifs de l'EPT au Niger*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229952>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2004. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137403>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). 2017. *Guide sur les principes de l'éducation accélérée*. <https://www.unhcr.org/fr-fr/5bbf5b034.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). 2019. *République Centrafricaine: Dashboard. Situation du rapatriement volontaire*. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/71596>
- USAID, Banque mondiale et Eddata. 2008. *Early Grade Reading Assessment (EGRA). Résultats d'élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris à lire en français et en wolof. Rapport pour la Banque mondiale*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/389351468002105330/pdf/697150ESW0FREN0ative0Senegal0French.pdf>
- VOA Afrique. 2017. *Birao, capitale à la dérive du Nord "abandonné" en Centrafrique*. <https://www.voaafrique.com/a/centrafrique-birao-capitale-a-la-derive-du-nord-abandonne-/4180810.html>

- Wagner, Daniel A. 2010. « Quality of education, comparability, and assessment choice in developing countries », *Compare*. 40.6. <https://core.ac.uk/download/pdf/219378776.pdf>
- Wahlstrom L. Kyla, Louis S. Karen, Leithwood Kenneth et Anderson E. Stephen (2010). *Investigating the links to improved student learning: Executive summary of research findings: Wallace Foundation*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>.

Annexe I : Tableaux et graphiques complémentaires

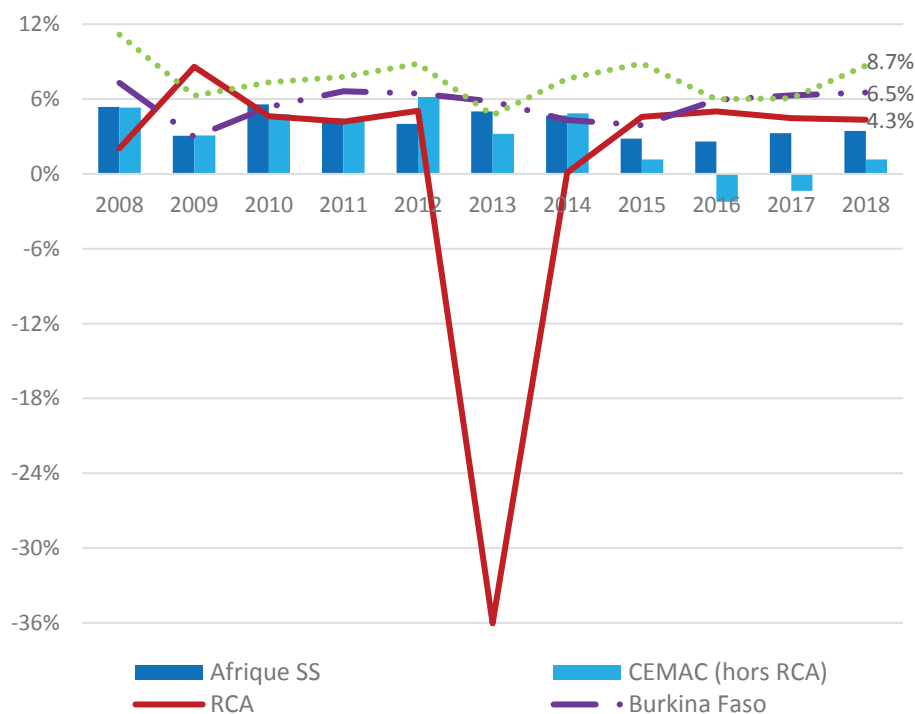
A.I-1 – Introduction et contexte du PSE

Tableau A.1 : Variables macroéconomiques clés pour la période 2010–2018
(valeurs moyennes)

Croissance et budget	
Taux de croissance annuel du PIB réel	-0,4%
taux de croissance du PIB réel/habitant	-1,4%
Taux d'inflation	4,7%
Recettes fiscales (% du PIB)	7,5%
Composition sectorielle du PIB	
Agriculture	34,7%
Industrie	22,7%
Services	30,1%
Composition sectorielle de l'emploi	
Agriculture	72,3%
Industrie	9,7%
Services	18,0%

Source: Base des IDM (Banque mondiale) et Perspectives
Economiques Mondiales (FMI) ; 10/2019

Graphique A.1 : Taux de croissance annuels du PIB réel, 2008–2018



Source: Base des Indicateurs de Développement dans le Monde (WDI) ; 10/2019

A.I-2 – L'accès à l'éducation

Tableau A.2 : Nombres et types de salles de classe, et nombres d'élèves par classe, pour le cycle F1, par IA

	Total	dont "En bon état"	— Type de salles —			Nombre d'élèves	
			En dur	Semi-dur	Hangar	Par salle (total)	Par salle "en bon état"
IA du Centre (IAC)	719	86%	23%	50%	27%	122	143
IA du Centre Est (IACE)	1 055	75%	25%	45%	29%	101	135
IA du Centre sud (IACS)	2 249	86%	42%	46%	11%	98	114
IA du Nord (IAN)	2 591	60%	38%	18%	44%	109	183
IA du Nord Est (IANE)	335	56%	27%	37%	37%	85	151
IA de l'Ouest (IAO)	1 910	77%	40%	39%	21%	94	122
IA du Sud Est (IASE)	1 328	66%	41%	34%	25%	68	104
Total hors Bangui	10 187	73%	37%	36%	27%	98	134
IA de Bangui (IAB)	1 968	96%	61%	32%	7%	86	89
Total	12 155	77%	41%	35%	24%	96	125

Source: SIGE 2018-2019, calculs des auteurs

Tableau A.3 : Effectifs (écoles et élèves) des écoles primaires à cycle incomplet, par IA

	— Ecoles —		— Elèves —	
	%	N	%	N
IA du Centre (IAC)	14%	27	4%	3 958
IA du Centre Est (IACE)	41%	137	16%	17 488
IA du Centre sud (IACS)	19%	105	6%	12 484
IA du Nord (IAN)	30%	242	15%	42 239
IA du Nord Est (IANE)	44%	54	24%	6 909
IA de l'Ouest (IAO)	34%	185	12%	21 611
IA du Sud Est (IASE)	41%	158	21%	18 931
Total hors Bangui	31%	908	12%	123 620
IA de Bangui (IAB)	7%	14	3%	5 384
Total (effectifs cycles incomplets)	29%	922	11%	129 004
N (effectifs totaux)		3 141		1 168 377

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.4 : Effectifs du cycle secondaire par type d'établissement en 2018–2019

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Lycée	129 764	70 436	59 328	99 990	55 391	44 599	29 774	15 045	14 729
CES	13 144	11 624	1 520	4 289	4 289		8 855	7 335	1 520
CEG+	20 446	17 567	2 879	16 161	15 675	486	4 285	1 892	2 393
CEG-	1 600	1 140	460	200	200		1 400	940	460
2nd cycle	334		334	272		272	62		62
Total	165 288	100 767	64 521	120 912	75 555	45 357	44 376	25 212	19 164

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Note : CEG+ : CEG ou CEG+classe de 2nde / CEG- : CEG sans classe de 3ième

Tableau A.5 : Effectifs du 1^{er} cycle du secondaire par type d'établissement en 2018–2019

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Lycée	96 135	56 506	39 629	74 278	44 869	29 409	21 857	11 637	10 220
CES	11 411	10 403	1 008	3 835	3 835		7 576	6 568	1 008
CEG+	20 375	17 530	2 845	16 139	15 653	486	4 236	1 877	2 359
CEG-	1 600	1 140	460	200	200		1 400	940	460
Total	129 521	85 579	43 942	94 452	64 557	29 895	35 069	21 022	14 047

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Note : CEG+ : CEG ou CEG+classe de 2nde / CEG- : CEG sans classe de 3ième

Tableau A.6 : Effectifs du 2nd cycle du secondaire par type d'établissement en 2018–2019

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
Lycée	33 629	13 930	19 699	25 712	10 522	15 190	7 917	3 408	4 509
CES	1 733	1 221	512	454	454		1 279	767	512
CEG+	71	37	34	22	22	0	49	15	34
2nd cycle	334		334	272		272	62		62
Total	35 767	15 188	20 579	26 460	10 998	15 462	9 307	4 190	5 117

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Note : CEG+ : CEG ou CEG+classe de 2nde / CEG- : CEG sans classe de 3ième

Tableau A.7 : Établissements secondaires par type et par préfecture en 2018–2019

	Lycée	CES	CEG+	CEG-	2 nd cycle	Total
Lobaye	5		7			12
Ombella-Mpoko	15	7	9	1		32
Mambéré-Kadei	4	2	5			11
Nana-Mambéré	4	2	2	2		10
Sanga-Mbaéré	2		3			5
Ouham	4	1	4	1		10
Ouham-Pendé	7	1	7			15
Kémo	5		4			9
Nana-Gribizi	1		1			2
Ouaka	3	1	5			9
Bamingui-Bangoran	1		1			2
Vakaga	1	2	1			4
Haute-Kotto	1		2			3
Haut-Mbomou	2		2	1		5
Mbomou	4	1	3	3		11
Basse-Kotto	3		1	2		6
Bangui	40	3	16	6	2	67
Total	102	20	73	16	2	213

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.8 : Nombres et types de salles de classe, et nombres d'élèves par classe, pour le cycle secondaire, par IA

	Total	— Type de salles —				Nombre d'élèves	
		dont "En bon état"	En dur	Semi-dur	Hangar	Par salle (total)	Par salle "en bon état"
IA du Centre (IAC)	88	93%	75%	25%	0%	78	84
IA du Centre Est (IACE)	93	100%	62%	38%	0%	91	91
IA du Centre sud (IACS)	410	97%	70%	29%	1%	70	72
IA du Nord (IAN)	149	98%	70%	28%	1%	102	104
IA du Nord Est (IANE)	32	81%	53%	47%	0%	103	126
IA de l'Ouest (IAO)	201	100%	89%	9%	2%	91	92
IA du Sud Est (IASE)	131	73%	64%	20%	16%	92	125
Total hors Bangui	1 104	94%	72%	25%	3%	84	89
IA de Bangui (IAB)	749	95%	76%	23%	1%	86	91
Total	1 853	94%	74%	24%	2%	85	90

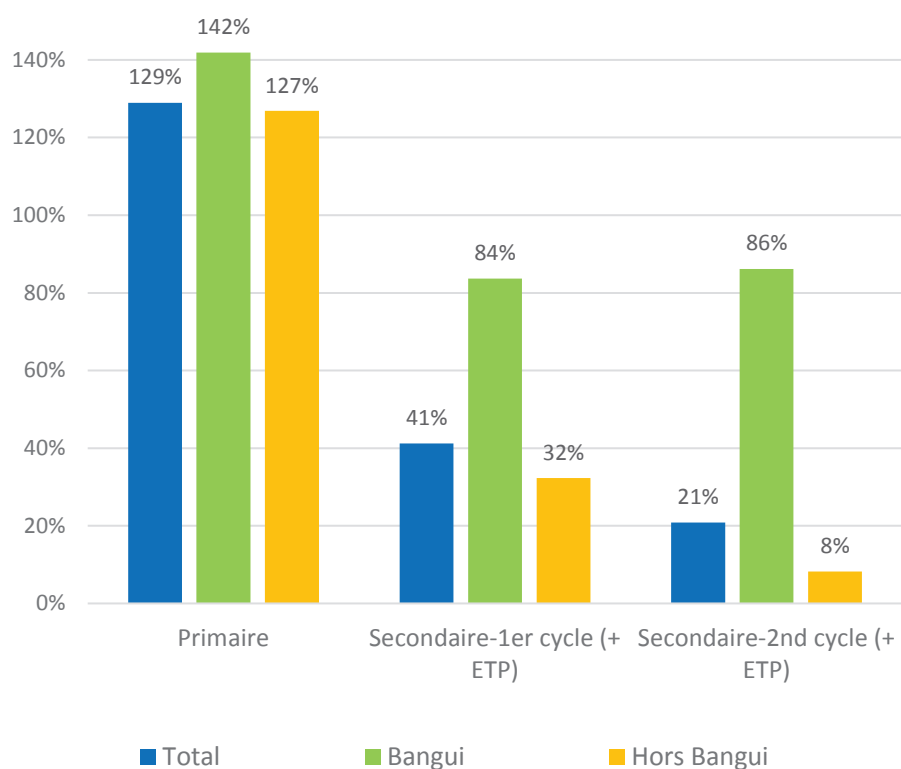
Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.9 : Nombre de salles de classe dont la construction ou la réhabilitation est prévue sur la période 2020–2021

		— Cycle primaire —			— Cycle secondaire —		
		Total	RCA hs Bangui	Bangui	Total	RCA hs Bangui	Bangui
Constructions	Banque Mondiale	457	366	91	100	79	15
	PUSEB	400	309	91	50	35	15
	LONDO	18	18	0	18	18	0
	DDR	39	39	0	32	32	0
	UNICEF	164	164	0	0	0	0
	UE	16	16	0	0	0	0
	AFD	10	10	0	0	0	0
	Total	647	556	91	100	79	15
Réhabili- tations	Banque Mondiale	400	382	18	200	90	110
	UE	54	54	0	0	0	0
	Total	454	436	18	200	90	110

Source: Informations obtenues auprès des PTF, janvier 2020

Graphique A.2 : Taux brut de scolarisation par région en 2018



Source: ENMC 2018, calculs des auteurs

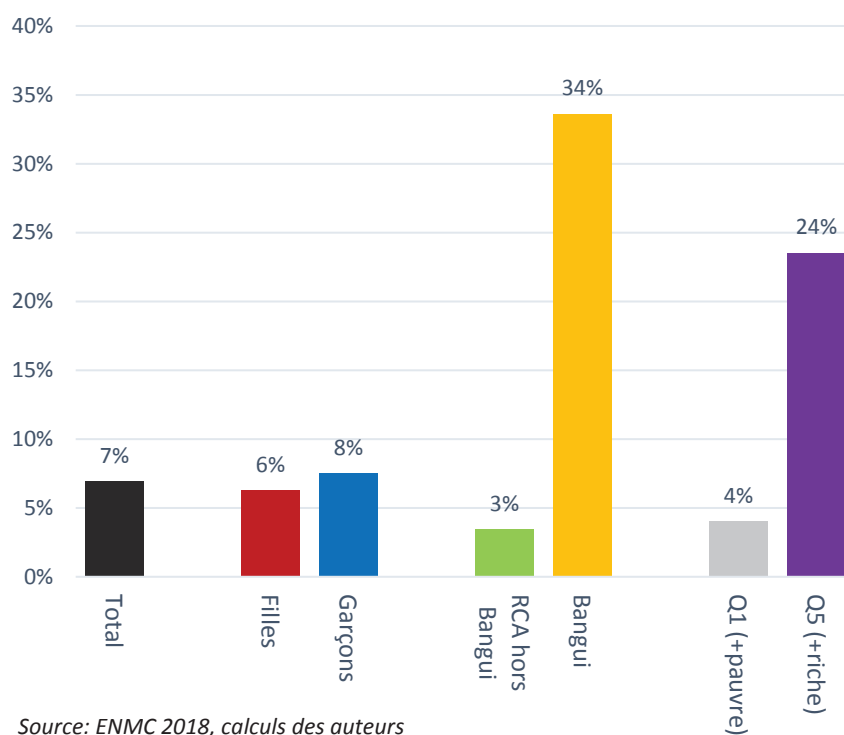
A.I-3 – Le secteur préscolaire

Tableau A.10 : Taux brut et taux net de scolarisation dans l'enseignement préscolaire, par niveau

	2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	TBS	TNS	TBS	TNS	TBS	TNS	TBS	TNS
Petite section	1,3%	1,1%	3,5%	2,8%	4,0%	3,7%	4,4%	3,6%
Moyenne section	2,6%	2,4%	6,7%	5,8%	8,5%	7,4%	9,6%	7,7%
Grande section	3,4%	3,1%	8,9%	7,6%	11,5%	9,9%	12,0%	9,3%
Total préscolaire	2,4%	2,2%	6,3%	5,4%	8,0%	7,0%	8,6%	6,8%

Source: SIGE 2018-2019 & PPM 2019, calcul des auteurs

Graphique A.3 : Taux net de scolarisation en préscolaire en 2018



Source: ENMC 2018, calculs des auteurs

Tableau A.11 : Effectifs de l'enseignement préscolaire, par IA, en 2018–2019

	Total	Secteur public	Secteur privé
Bangui (IAB)	18 414	4 233	14 181
Centre (IAC)	766	188	578
Centre Est (IACE)	2 363	1 529	834
Centre sud (IACS)	5 448	1 285	4 163
Nord (IAN)	4 700	2 307	2 393
Nord Est (IANE)	124	70	54
Ouest (IAO)	4 493	2 270	2 223
Sud Est (IASE)	635	263	372
Total	36 943	12 145	24 798

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.12 : Ratio élèves/enseignants dans l'enseignement préscolaire, par IA, en 2018–2019

	Total	Secteur public	Secteur privé
Bangui (IAB)	43	50	41
Centre (IAC)	35	31	36
Centre Est (IACE)	48	57	38
Centre sud (IACS)	32	31	33
Nord (IAN)	46	39	54
Nord Est (IANE)	62	70	54
Ouest (IAO)	36	41	32
Sud Est (IASE)	33	38	31
Total	40	43	39

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

A.I-4 – Enseignement et Formation Techniques et Professionnels

Tableau A.13 : Filières et effectifs du Lycée technique de Bangui, 2018–2019

	— Cycles courts —			— Cycles longs —			Tle	Total
	Année 1	Année 2	Année 3	2nde AB	2nde STI	1ère		
ESAC	26	16	4					46
Employé de comptabilité	29	29	23					81
BPT Comptable	14	31						45
Secrétariat Bureautique		32						32
Maintenance Réseau Info.	6	3						9
Menuiserie	20	22	12					54
Maçonnerie	35	37	58					130
Construction Métallique	12	22	12					46
Electricité	51	105	69					225
Mécanique Automobile (CAP)	138	110	58					306
Mécanique Automobile (BPT)	3	3						6
Mécanique (PMU)	23	23	10					56
Construction Bâtiment	3	4						7
Electro-mécanique	6	5						11
Tertiaire - G1				655		170	45	870
Tertiaire - G2						216	336	552
Tertiaire - G3						316	345	661
Génie mécanique (F1)					266	56	95	417
Génie électrique (F3)						69	97	166
Génie civil (F4)						74	120	194
Sciences des ingénieurs (E)						14	30	44
Total	366	442	246	655	266	915	1068	3958

Source : SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.14 : Filières et effectifs du Lycée Professionnel Féminin, 2018–2019

	— Cycles courts —			— Cycles longs —			Total
	Année 1	Année 2	Année 3	2nde	1ère	Tle	
Economie familiale	290	185	113	127	53	60	828
Hôtellerie restauration				41	9	16	66
Technicien de Surface	14	10	0				24
Total	304	195	113	168	62	76	918

Source : SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.15 : Filières et effectifs de l'École des métiers d'art, 2018–2019

	Année 1	Année 2	Année 3	Total
Bijouterie	49	17	11	77
Maroquinerie	28	27	10	65
Vannerie & Ameublement	5	12	2	19
Sculpture	6	8	4	18
Dessin Peinture	197	26	15	238
Ferronnerie d'Art	32	22	9	63
Total	317	112	51	480

Source : SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.16 : Filières et effectifs des CFPP et du CFIA, 2018–2019

	Menuiserie	Maçonnerie	Construct° métallique	Autre	Total
CFIA	29	18	16	44	107
CFPP de Bouar	12	11			23
CFPP de Bria	10	5	0	0	15
CFPP de Bossangoa	10	5	5		20
Total	80	48	21	73	244

Source : SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Note : le CFIA a repris son activité en 2018-2019 : effectifs = seulement les recrues de 1^{ère} année.

A.I-5 – Le corps enseignant

Tableau A.17 : Programme de formation de l'ENI

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année
Octobre	Cours	Cours
Novembre	Cours	Cours
Décembre	Cours	Stage responsabilité limitée
Janvier	Cours	Cours
Février	Cours	Stage pleine responsabilité
Mars	Stage d'observation	Stage pleine responsabilité
Avril	Cours	Cours
Mai	Cours	Cours
Juin	Partiels	Partiels

Source: Rapport de l'audit de l'ENI par le MEPS, 2019

Tableau A.18 : Évolution des effectifs des étudiants des CPR par cohorte au cours des 5 dernières années (par année d'entrée)

	2015-2016	2016-2017	2018-2019
Bambari	50	50	50
Bangassou	50	50	50
Bangui	50	44	50
Berberati	43	50	50
Bossangoa	50	49	50
Bouar	47	50	50
Bozoum	49	49	50
Kaga Bandoro	50	48	50
Mbaiki	50	50	50
Ndélé	47	50	50
Total	486	490	500

Source: Calculs des auteurs basés sur les données de l'UNICEF, 2019

Tableau A.19 : Effectifs des instituteurs et instituteurs adjoints contractuels

	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Instituteurs	809	782	750
Instituteurs adjoints	649	676	708
Total	1 458	1 458	1 458

Source: Calculs basés sur les arrêtés ministériels portant contractualisation

Tableau A.20 : Effectifs des élèves et diplômés de l'ENS, professeurs de collège

	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	Admis 1 ^{ière} année	Diplômés	Admis 1 ^{ière} année	Diplômés	Admis 1 ^{ière} année	Diplômés
Enseignement général						
Lettres Modernes	30	26	30	15	30	16
Lettres Anglaises	30	15	13	6	30	15
Histoire - Géographie	31	23	17	18	30	23
Sciences Vie & Terre	11	10	9	15	8	10
Maths-Scs Physique-Chimie	10	6	3	4	7	6
Economie familiale	12	17	30	11	25	17
Enseignement technique						
Génie Civil	2	6	0	3	5	6
Génie Electrique	2	1	5	0	6	1
Génie Mécanique	1	4	1	4	1	4
Comptabilité	1	9	4	4	0	9
Secretariat bureautique	0	0	0	0	6	0
Total	130	117	112	80	148	107

Source: Statistiques de l'ENS, 2019

Tableau A.21 : Effectifs des élèves et diplômés de l'ENS, professeurs de lycée

	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	Admis 1 ^{ière} année	Diplômés	Admis 1 ^{ière} année	Diplômés	Admis 1 ^{ière} année	Diplômés
Enseignement général						
Lettres Modernes	30	14	30	14	30	11
Lettres Anglaises	30	15	30	18	30	13
Histoire - Géographie	30	17	30	13	30	14
Sciences Economiques	13	6	26	5	10	0
Philosophie	7	6	4	0	7	0
Sciences Vie & Terre	10	13	4	10	9	14
Mathématiques	8	0	0	7	3	4
Sciences Physique-Chimie	5	0	3	0	0	1
Enseignement technique						
Génie Civil	7	4	0	0	0	4
Génie Electrique	3	2	1	4	4	3
Génie Mécanique	3	3	0	3	2	2
Comptabilité	6	6	3	5	10	3
Sécretariat Bureautique	7	4	0	0	8	5
Total	159	90	131	79	143	74

Source: Statistiques de l'ENS, 2019

Tableau A.22 : Effectifs des élèves et diplômés de l'ENS, cadres, 2016–2017⁹⁷⁰

	Admis 1 ^{ière} année	Diplômés
Conseiller pédagogique	29	27
Inspectorat	19	20
Administrateurs scolaires et univ.	12	12
Educateurs Spécialisés	13	0
Total	73	59

Source: Statistiques de l'ENS, 2019

⁹⁷⁰ Dernière cohorte recrutée

Tableau A.23 : Proportion de maîtres-parents (cycle F1) par inspection académique

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Bangui (IAB)	7%	14%	11%	8%
Centre (IAC)	53%	58%	58%	66%
Centre Est (IACE)	62%	73%	64%	72%
Centre sud (IACS)	44%	46%	52%	51%
Nord (IAN)	73%	77%	75%	80%
Nord Est (IANE)	64%	65%	71%	61%
Ouest (IAO)	58%	62%	59%	64%
Sud Est (IASE)	77%	75%	77%	75%
Total	53%	56%	56%	58%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.24 : Proportion de maîtres-parents (cycle F1) par préfecture

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Lobaye	75%	68%	70%	75%
Ombella-Mpoko	24%	34%	41%	39%
Mambéré-Kadeï	65%	73%	63%	67%
Nana-Mambéré	47%	52%	47%	53%
Sanga-Mbaéré	71%	61%	71%	76%
Ouham	72%	76%	72%	78%
Ouham-Pendé	73%	78%	78%	83%
Kémo	46%	54%	55%	58%
Nana-Gribizi	61%	64%	63%	75%
Ouaka	58%	72%	58%	67%
Bamingui-Bangoran	55%	53%	63%	49%
Vakaga	76%	89%	84%	81%
Haute-Kotto	77%	76%	83%	86%
Haut-Mbomou	86%	85%	90%	92%
Mbomou	72%	68%	71%	60%
Basse-Kotto	80%	79%	79%	83%
Bangui	7%	14%	11%	8%
Total	53%	56%	56%	58%

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.25 : Niveau de qualification des maîtres-parents (cycle F1) en 2018–2019, Bangui/reste RCA et public/privé

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
< 3 ^{ième}	23%	23%	1%	24%	25%	4%	13%	15%	0%
3 ^{ième} - BC	69%	69%	53%	69%	69%	62%	70%	72%	50%
Tle - Bac+	8%	8%	45%	7%	7%	34%	17%	14%	50%
Effectif	7 402	7 241	161	6 175	6 125	50	1 227	1 116	111

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.26 : Niveau de qualification des femmes maîtres-parents, en 2018–2019

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
< 3 ^{ième}	20%	22%	1%	23%	24%	5%	15%	20%	0%
3 ^{ième} - BC	68%	69%	62%	68%	67%	71%	67%	71%	58%
Tle - Bac+	13%	9%	37%	10%	9%	24%	18%	10%	42%
Effectif	527	454	73	328	307	21	199	147	52

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.27 : Niveau de qualification des hommes maîtres-parents, en 2018–2019

	— Total RCA —			— Secteur public —			— Secteur privé —		
	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui	Total	RCA hors Bangui	Bangui
< 3 ^{ième}	23%	23%	1%	25%	25%	3%	13%	14%	0%
3 ^{ième} - BC	69%	69%	47%	69%	69%	55%	70%	72%	42%
Tle - Bac+	8%	8%	52%	7%	6%	41%	17%	14%	58%
Effectif	6,875	6,787	88	5,847	5,818	29	1,028	969	59

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.28 : Ratio élèves/enseignant dans le cycle F1, par inspection académique, 2018–2019

	Total	Secteur public	Secteur privé
Bangui (IAB)	80	104	57
Centre (IAC)	95	97	67
Centre Est (IACE)	102	106	51
Centre sud (IACS)	93	108	62
Nord (IAN)	97	102	63
Nord Est (IANE)	90	88	112
Ouest (IAO)	96	104	66
Sud Est (IASE)	73	78	52
Total	91	101	60

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

Tableau A.29 : Ratio élèves/enseignant dans le cycle secondaire, par inspection académique, 2018–2019

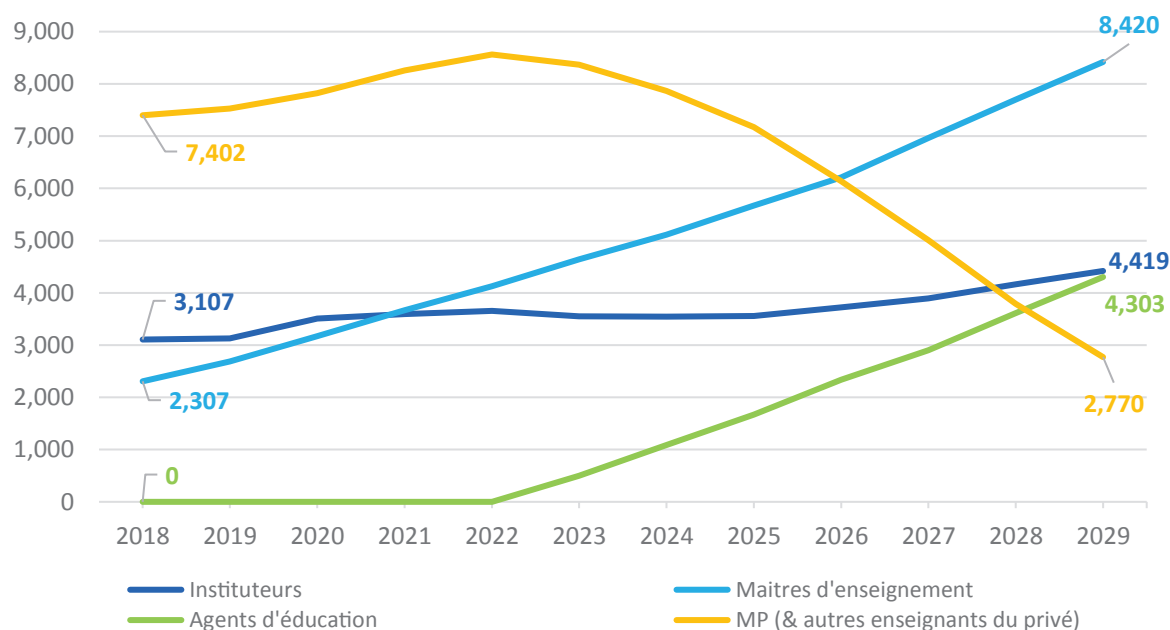
	Total	Secteur public	Secteur privé
Bangui (IAB)	27	58	12
Centre (IAC)	35	48	8
Centre Est (IACE)	41	42	14
Centre sud (IACS)	32	63	21
Nord (IAN)	40	43	27
Nord Est (IANE)	27	27	
Ouest (IAO)	48	70	30
Sud Est (IASE)	43	59	17
Total	33	54	16

Source: SIGE 2018-2019, calcul des auteurs

A.I-5.1 – Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant du cycle F1

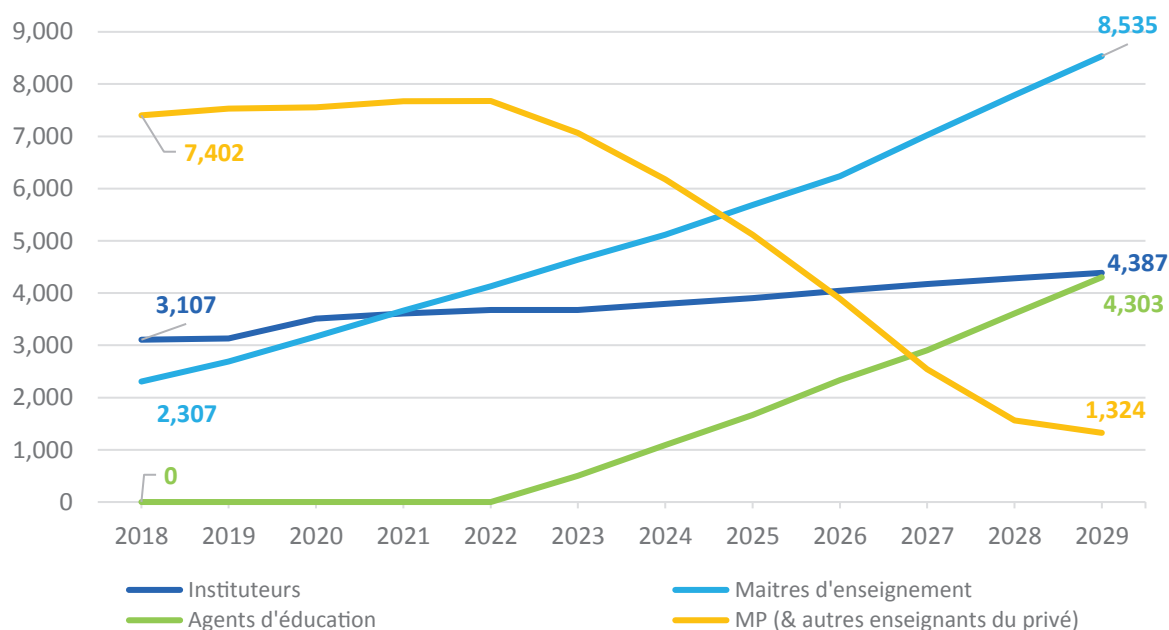
- Dans les graphiques de la section §III.3.2.2 (secteur public), la quatrième catégorie d'enseignants (trait jaune) correspond uniquement aux maîtres-parents, alors que dans les graphiques de cette annexe (secteurs public et privé), cette catégorie regroupe les maîtres-parents (des secteurs public et privé) et d'« autres enseignants du privé ». En effet, si les enseignants formés dans les écoles de formation publiques sont automatiquement contractualisés/intégrés et les engagements quinquennaux respectés, alors les écoles privées devront trouver d'autres voies de recrutement que l'embauche de ces diplômés. Il est alors possible que le secteur privé développe les capacités de ses propres écoles de formation (telle l'ECAC et l'APEP ; §III.1.1.1(a)) ou finance la formation de ses enseignants au sein des écoles de formation publiques. Les enseignants du secteur privé qui n'auront pas un grade de la fonction publique ne seront donc pas nécessairement des maîtres-parents (ils pourront même avoir des grades équivalents à ceux du secteur public mais acquis par d'autres moyens que les enseignants du secteur public).

Graphique A.4 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteurs public et privé)



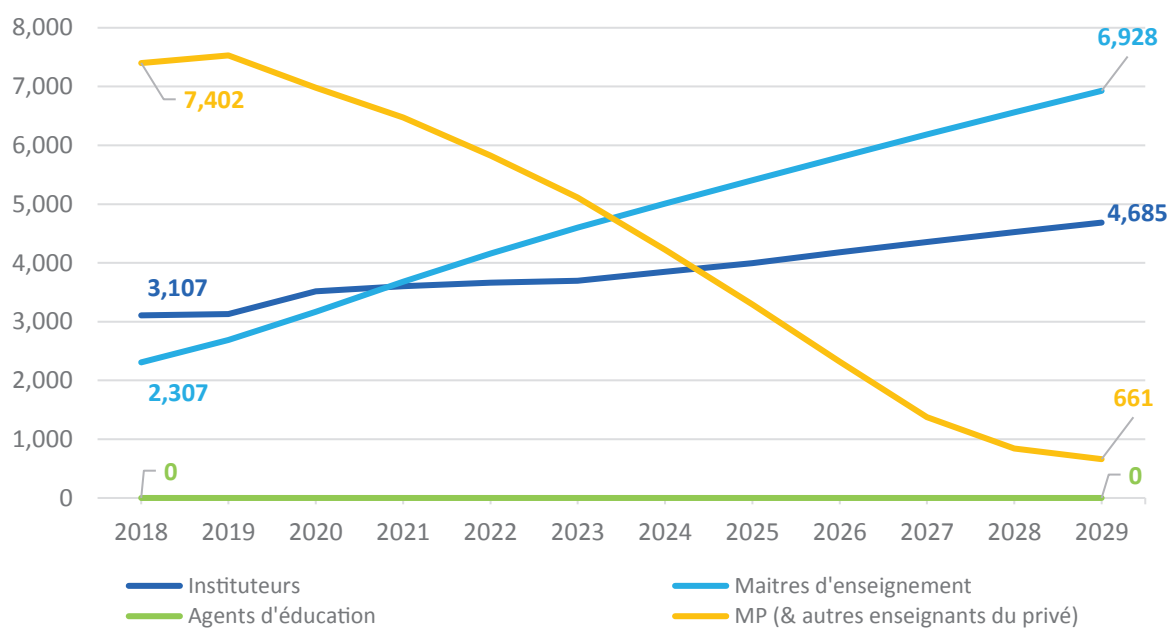
Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

Graphique A.5 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteurs public et privé)



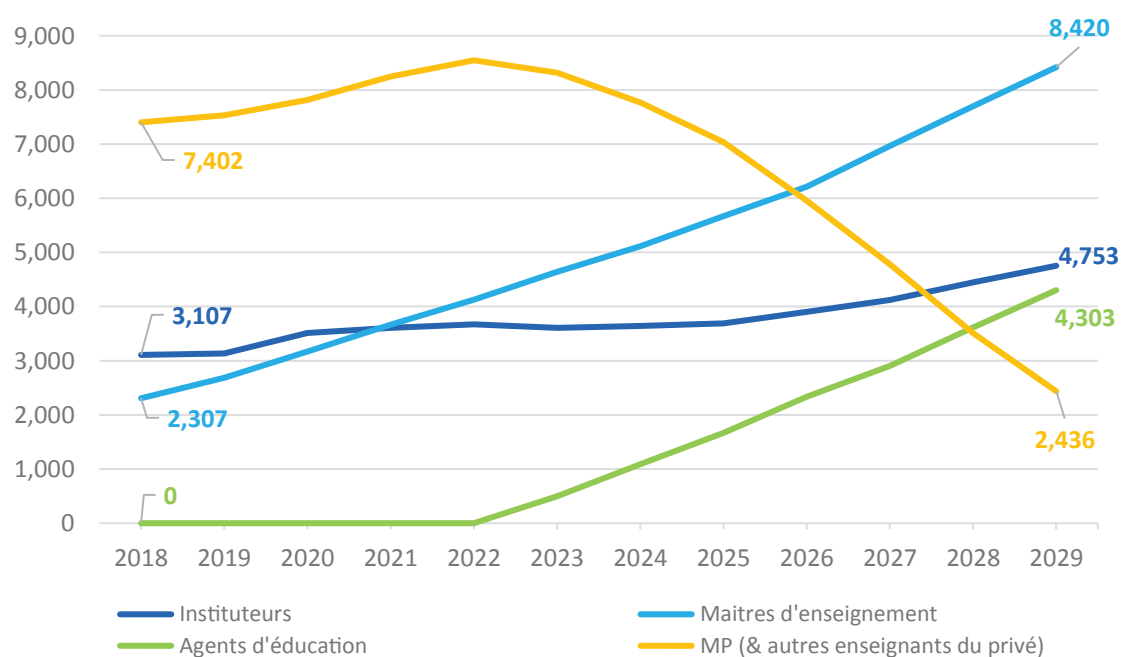
Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

Graphique A.6 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteurs public et privé)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

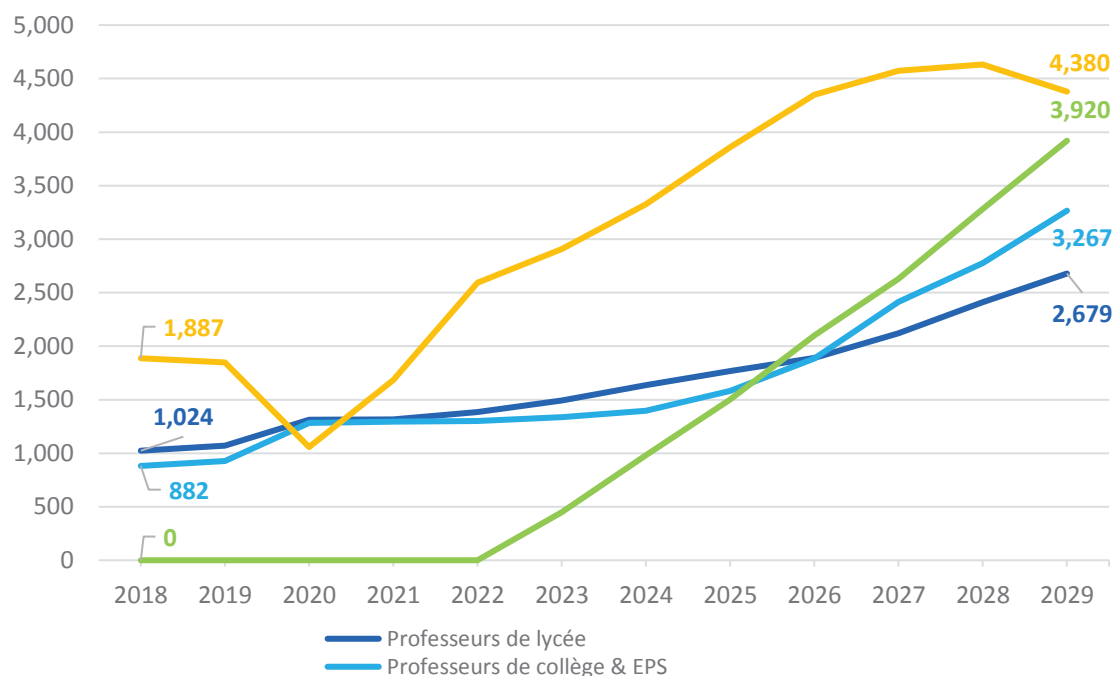
Graphique A.7 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant du cycle primaire (secteurs public et privé)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

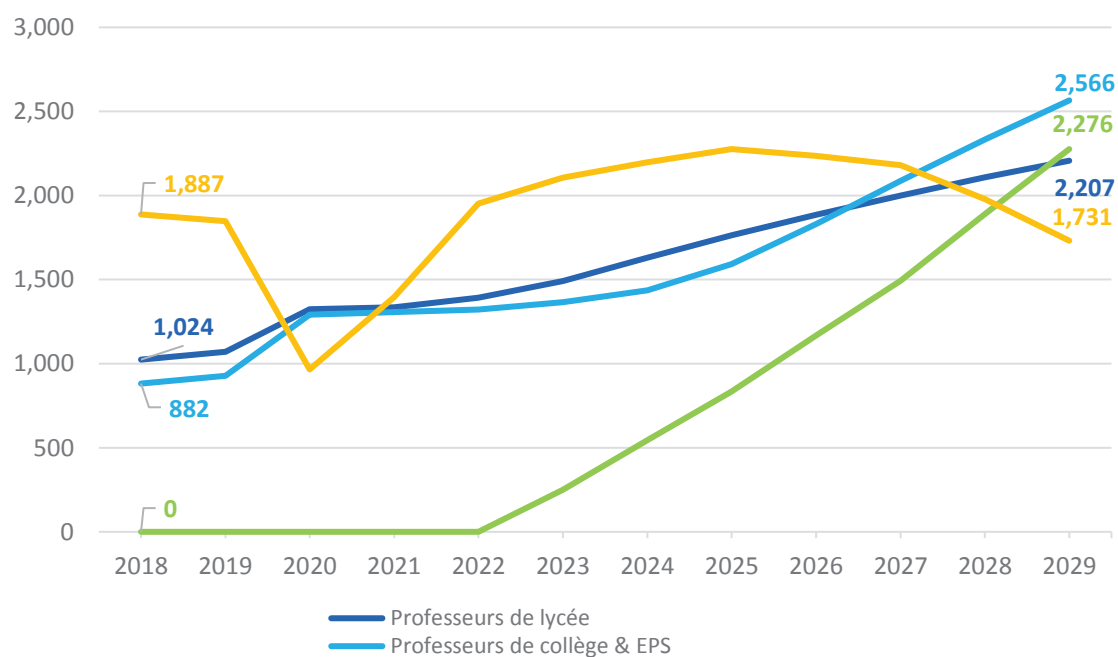
A.I-5.2 – Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant du cycle secondaire

Graphique A.8 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteurs public et privé)



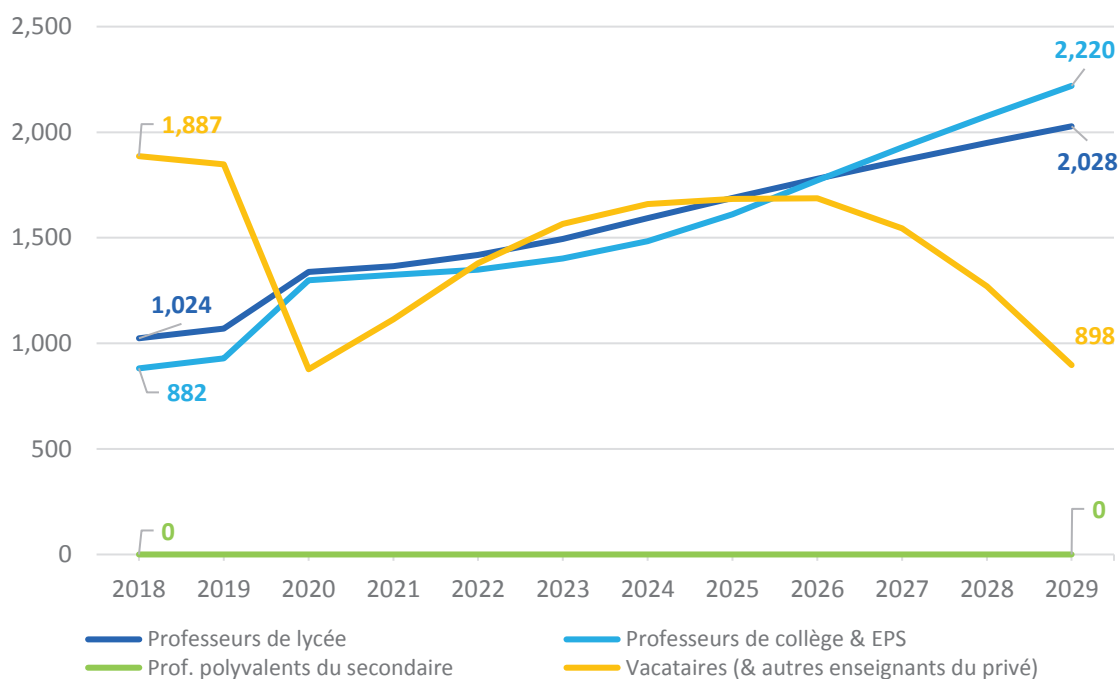
Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

Graphique A.9 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteurs public et privé)



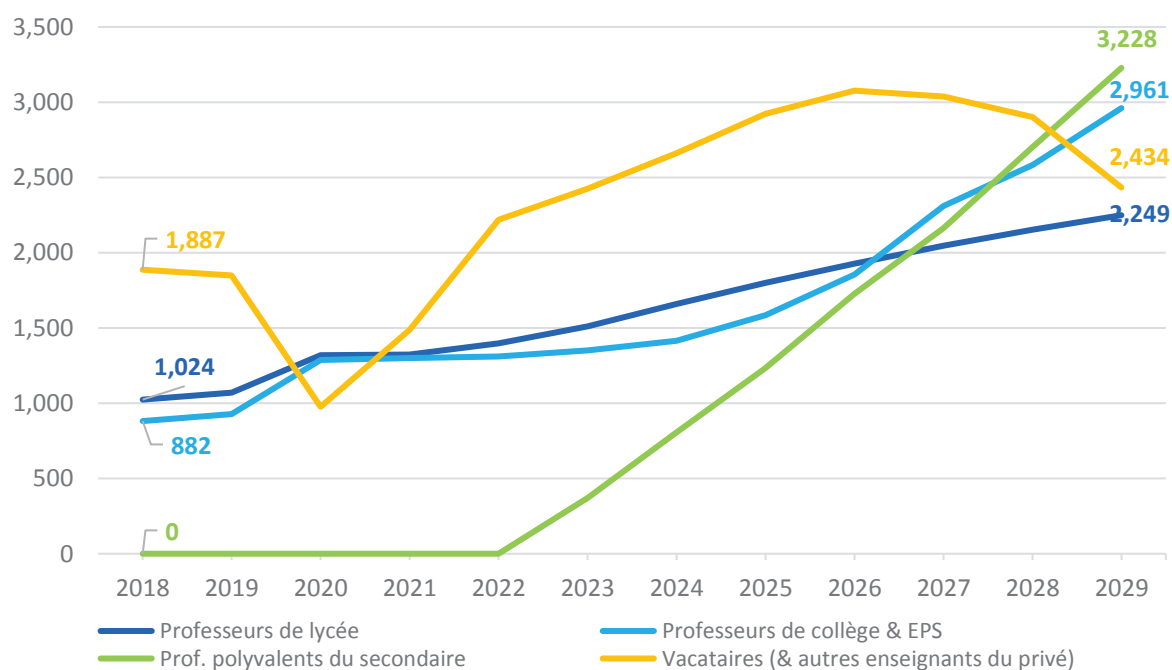
Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

Graphique A.10 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteurs public et privé)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

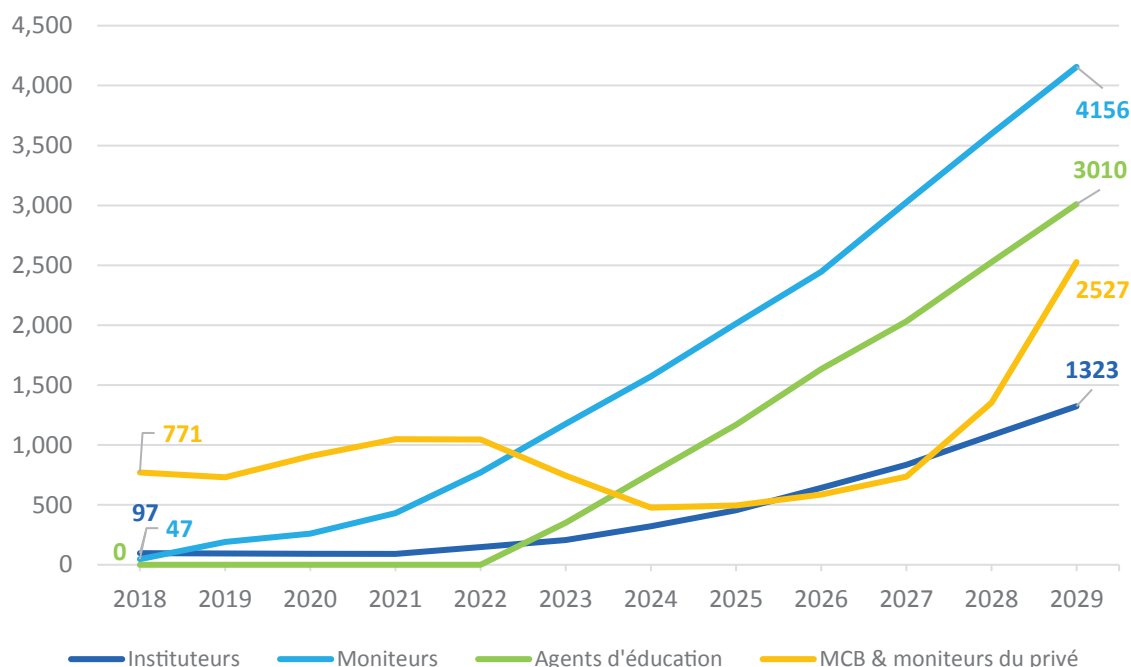
Graphique A.11 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant du cycle secondaire (secteurs public et privé)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

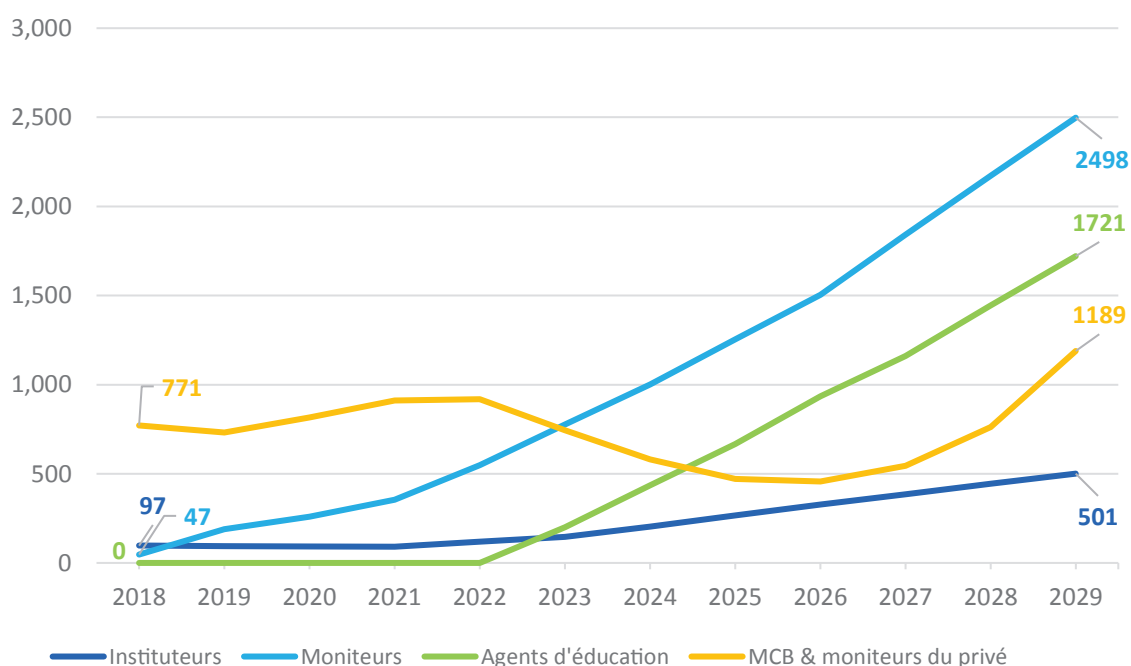
A.I-5.3 – Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant du cycle préscolaire

Graphique A.12 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteurs public et privé)



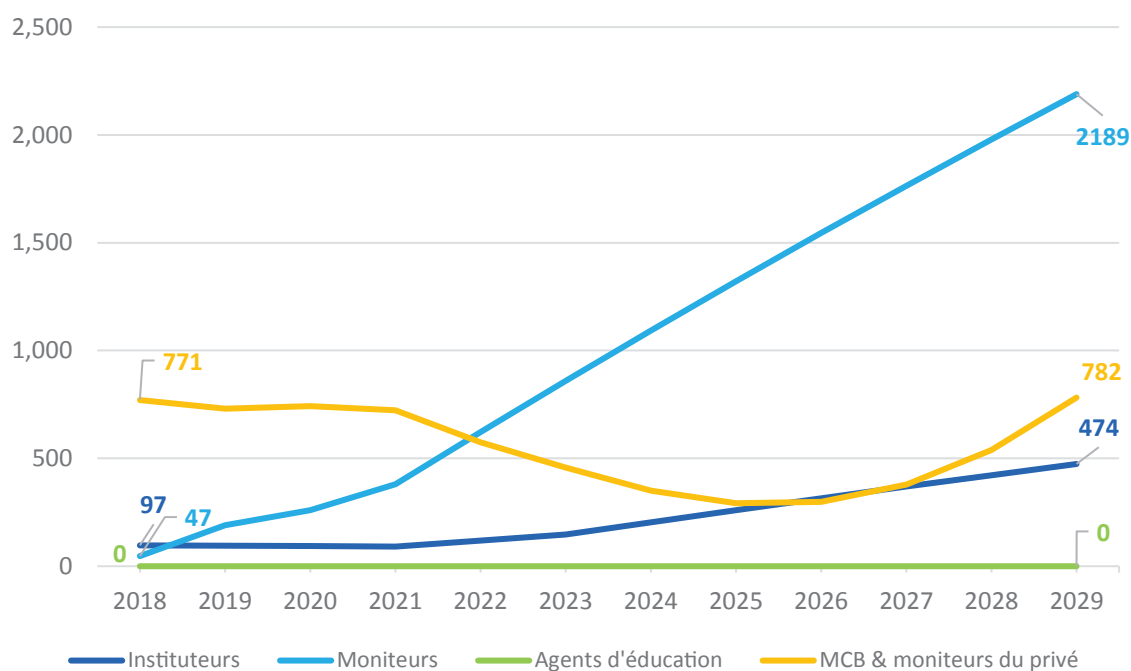
Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

Graphique A.13 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteurs public et privé)



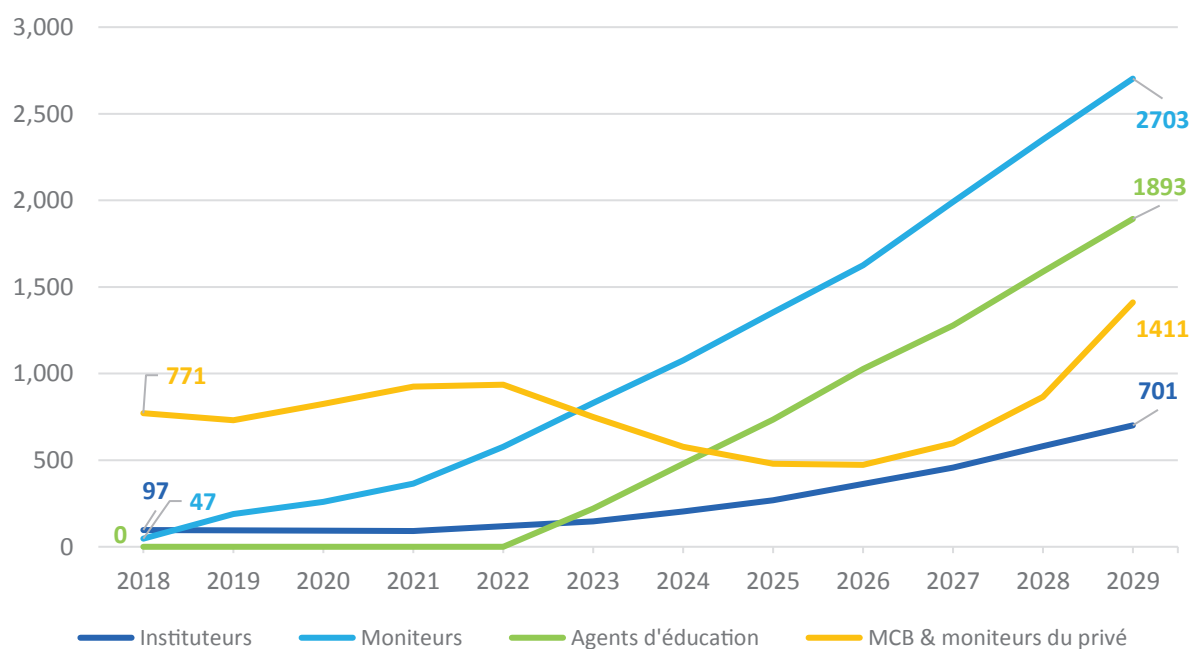
Source: MS PSE ; SIGE 2018-2019

Graphique A.14 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteurs public et privé)



Source: MS PSE ; SIGE 2018-2019

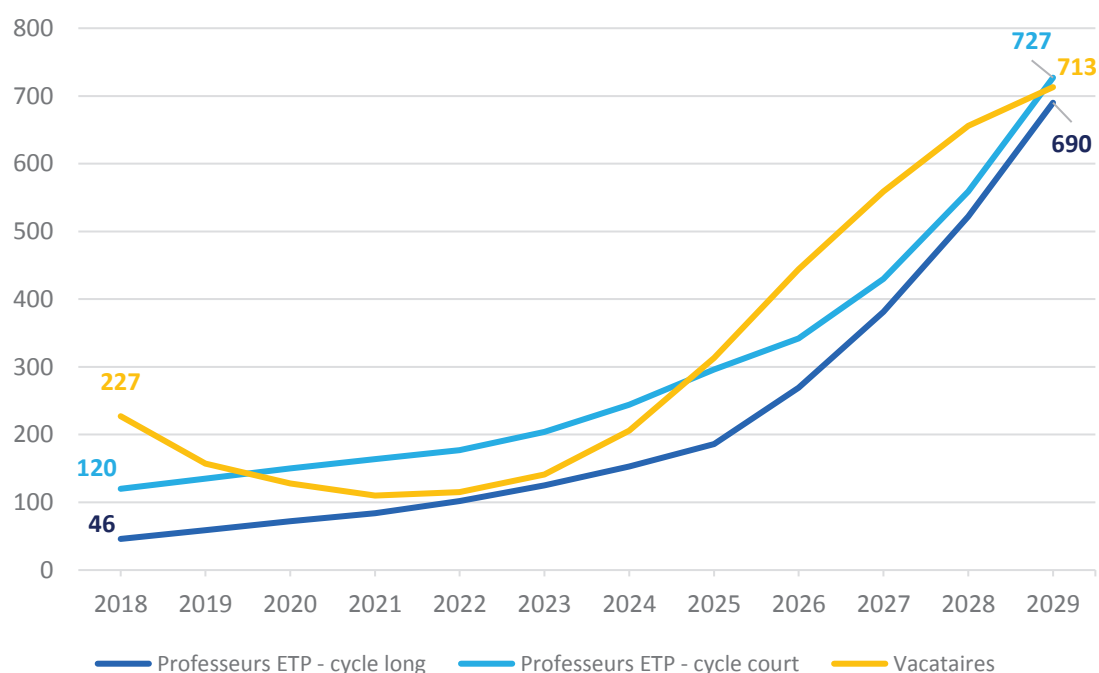
Graphique A.15 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant du cycle préscolaire (secteurs public et privé)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

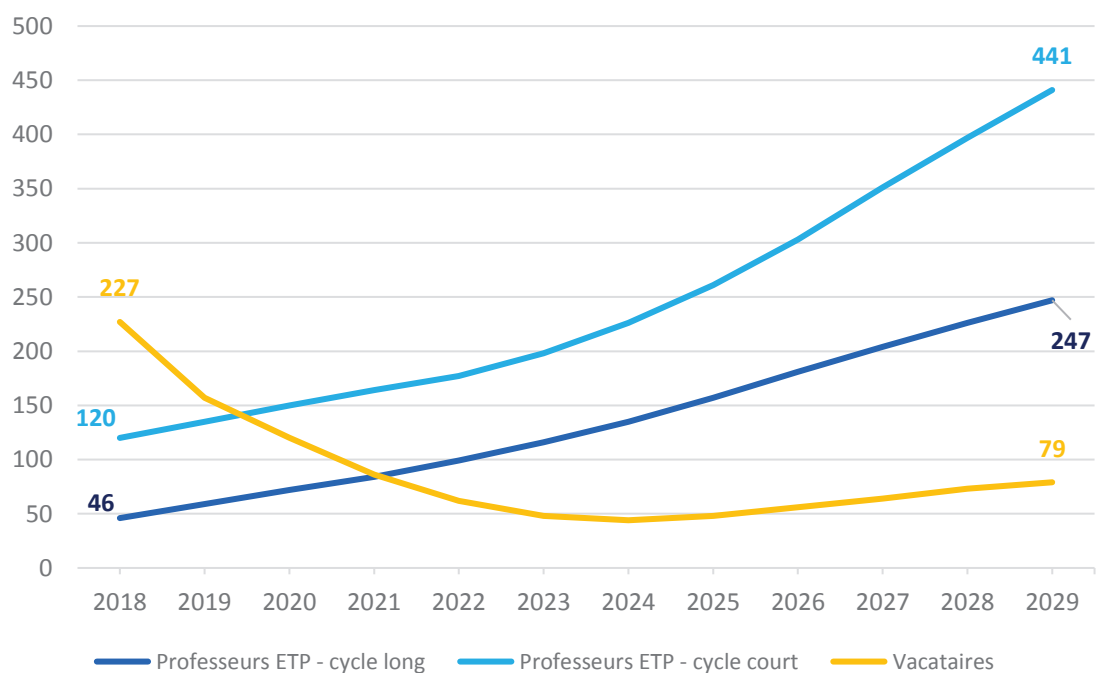
A.I-5.4 – Simulation de l'évolution de la composition du corps enseignant de l'ETP

Graphique A.16 : Scénario 1 d'évolution du corps enseignant de l'ETP (secteurs public et privé)



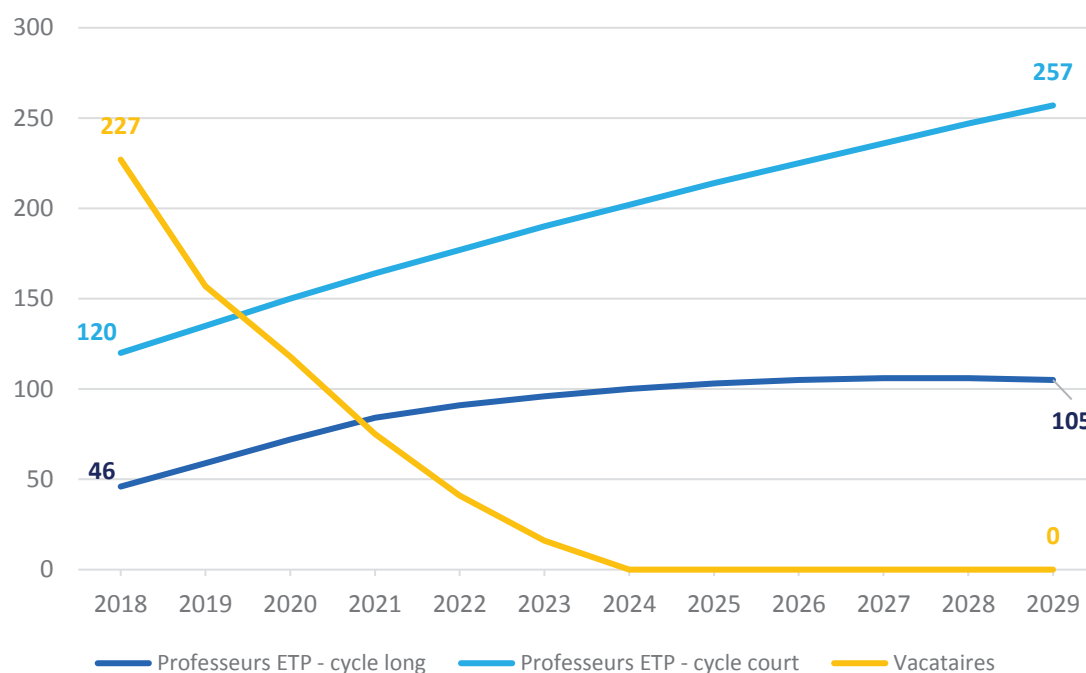
Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

Graphique A.17 : Scénario 2 d'évolution du corps enseignant de l'ETP (secteurs public et privé)



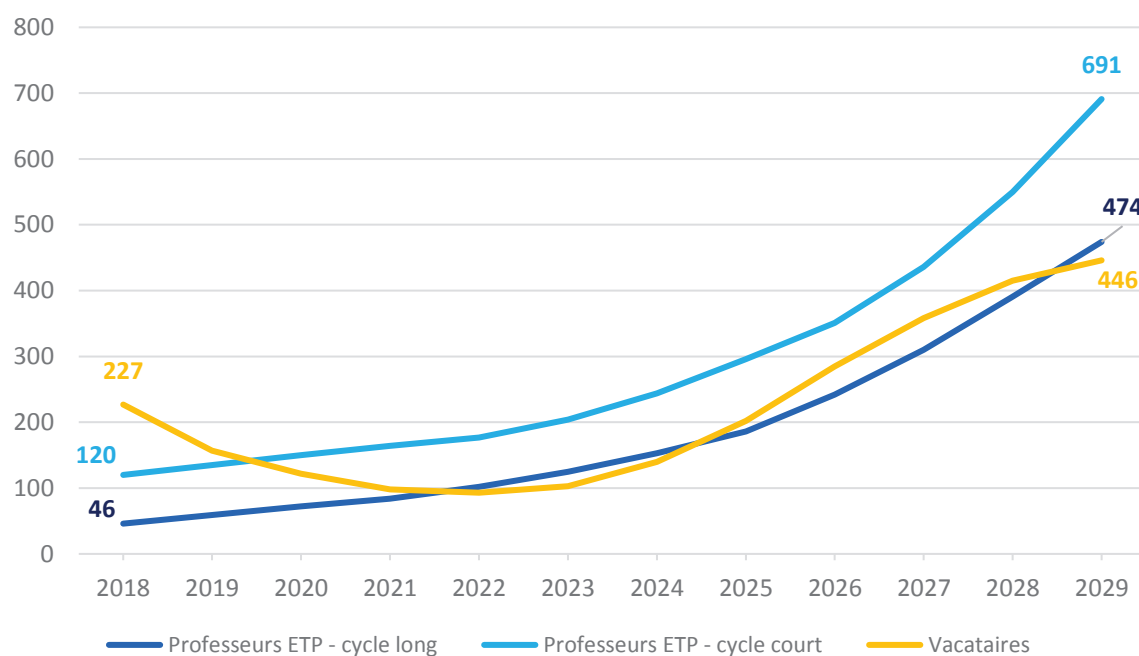
Source: MS PSE ; SIGE 2018-2019

Graphique A.18 : Scénario 3 d'évolution du corps enseignant de l'ETP (secteurs public et privé)



Source: MS PSE ; SIGE 2018-2019

Graphique A.19 : Scénario de référence d'évolution du corps enseignant de l'ETP (secteurs public et privé)



Source: MS-RCA ; SIGE 2018-2019

A.I-6 – L'enseignement supérieur et la recherche scientifique

Tableau A.30 : Capacité d'accueil des facultés, instituts et écoles en 2019

	Inscrits	Places assises	
		N	En % des inscrits
Faculté des Sciences	1 683	70	4%
Faculté des Sciences de la Santé	953	755	79%
Faculté des Lettres et Sciences Humaines	3 146	600	19%
Faculté des Sciences Economiques et de Gestion	3 671	500	14%
Faculté des Sciences Juridiques et Politiques	1 972	540	27%
Institut Supérieur de Développement Rural	173	550	318%
Institut Supérieur de Technologie	374	320	86%
Institut Universitaire de Gestion des Entreprises	512	290	57%
Ecole Normale Supérieure	434	600	138%
Total	12 918	4 225	

Source: Ministère de l'Enseignement Supérieur (2019)

Tableau A.31 : Laboratoires et centres de recherche existants

Laboratoires	Centres de recherche et de formation
Laboratoire de Sciences Biologiques et Agronomiques pour le Développement (LASBAD)	Centre de Recherche Multimédia (CRM)
Laboratoire de Biodiversité Végétale et Fongique (LBVF)	Centre Universitaire de Recherche et de Documentation en Histoire et Archéologie Centrafricaine (CURDHACA)
Laboratoire d'Hydro science Lavoisier (LHL)	Centre de Recherche Economique et Gestion (CREG)
Laboratoire de Géosciences (LGS)	Centre de Recherche de Documentation et d'Etude Francophone (CREDEF)
Laboratoire de Cartographie, de Climatologie et d'Etude Géographique (LACCEG)	Centre d'Etudes et de Recherche Anthropologiques (CERA)
Laboratoire Energétique Carnot (LEC)	Centre de Recherche en Pharmacopée et Médecine Traditionnelle en Afrique (CERPHAMETA)
Laboratoire d'Architecture, d'Analyse et de Réactivité des Substances Naturelles (LAARSN)	Centre Pédagogique Universitaire (CPU)
Laboratoire de Biologie Animale Appliquée et de Biodiversité (LABAAB)	
Laboratoire de Management des Entreprises (LAME)	
Laboratoire Géoscience (LGS)	
Laboratoire d'Ingénierie des Statistiques (LIS)	

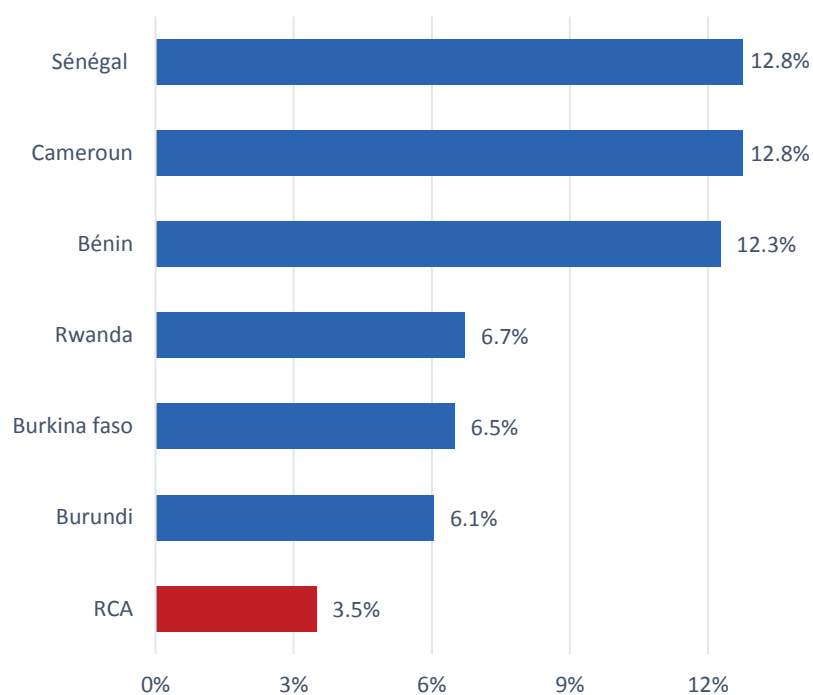
Source: MES 2018-2019

Tableau A.32 : Charge horaire annuelle en 2018–2019, par grade

	Nombre d'heures
Corps académique	
Assistants	200
Maîtres-assistants	175
Maîtres de Conf. / Profs agrégés	150
Professeur titulaires	100
Enseignants auxiliaires	
Chargés des travaux	250
Chargés des travaux principaux	300
Détachés externes	25
Détachés internes	50

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur (2019)

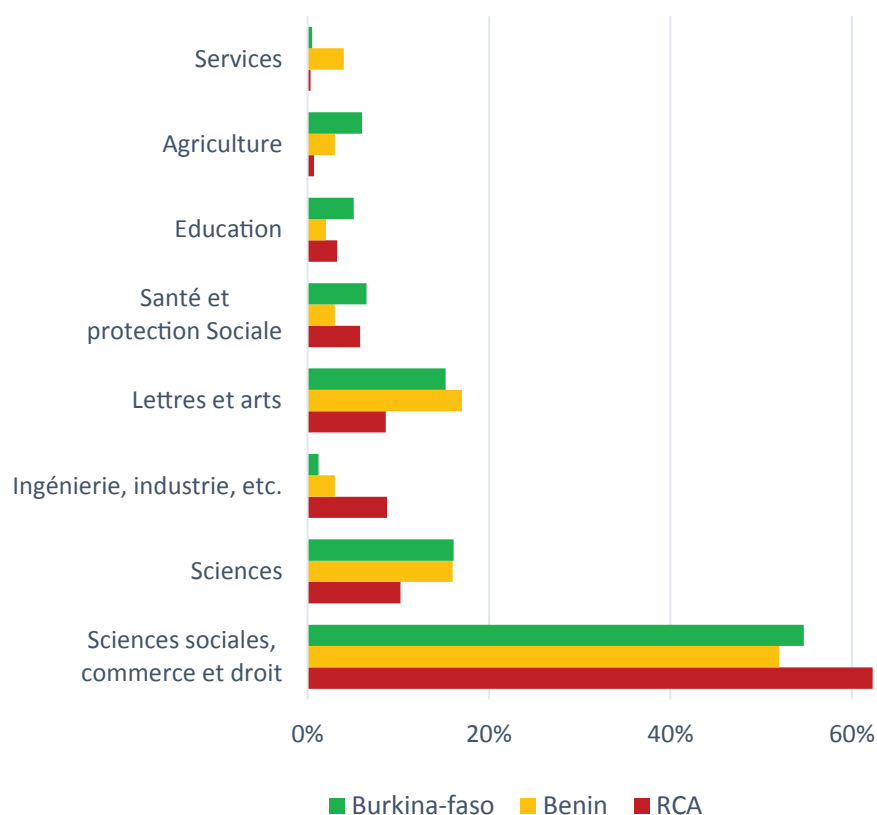
Graphique A.20 : Taux bruts de scolarisation au cycle tertiaire en 2018, RCA et pays d'Afrique subsaharienne



Source: Annuaire statistique 2018-2019 (calculs des auteurs)
et base de données de l'ISU consultée en 2019

Notes: 19-23 ans est la classe d'âge considérée

Graphique A.21 : Répartition des effectifs de l'enseignement supérieur en fonction des filières de formation, RCA, Bénin et Burkina-Faso



Source: MES 2017-2018 et annuaire statistiques 2018-2019;
 Plan Sectoriel du Benin (2015);
 Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation du Burkina faso 2012-2021

A.I-7 – Le financement du PSE

Tableau A.33 : Dépenses publiques (DP) d'éducation, selon le *scénario 1* (accès et qualité élevés), 2020–2029

		2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	Moyenne 2020-2029
DP totales d'éducation <i>(inc. les aides-projets)</i>	En % du PIB	2,4%	2,9%	3,2%	3,5%	3,4%	3,6%	3,7%	3,8%	4,1%	4,3%	3,5%
	En millions de FCFA 2020	34 723	44 526	51 820	59 893	61 042	66 837	70 049	75 282	83 059	90 925	
DP courantes (DPC) pour l'éducation	En % DP courantes totales	16,5%	17,5%	18,7%	20,1%	20,4%	21,7%	23,9%	25,4%	27,2%	29,8%	22,1%
	En millions de FCFA 2020	26 022	28 947	32 785	36 930	39 668	44 164	48 924	54 272	61 627	69 375	
<i>Total rémunérations</i>	En % DP totales d'éducation	62,0%	53,1%	51,0%	49,0%	51,0%	51,2%	53,4%	54,4%	55,3%		53,7%
	En millions de FCFA 2020	21 543	23 655	26 425	29 328	31 105	34 205	37 411	40 975	45 964	51 093	
<i>DP de fonctionnement</i>	En % DPC pour l'éducation.	17,2%	18,3%	19,4%	20,6%	21,6%	22,6%	23,5%	24,5%	25,4%	26,4%	21,9%
	En millions de FCFA 2020	4 479	5 291	6 361	7 602	8 563	9 959	11 514	13 297	15 663	18 281	
DP d'investissement pour l'éducation	En % DP totales d'éducation	25,1%	35,0%	36,7%	38,3%	35,0%	33,9%	30,2%	27,9%	25,8%	23,7%	31,2%
	En % DP d'invest. totales	7,6%	14,3%	16,7%	19,1%	16,6%	16,4%	15,5%	14,8%	14,2%	13,9%	14,9%
	En millions de FCFA 2020	8 701	15 579	19 034	22 963	21 374	22 672	21 124	21 010	21 432	21 550	
DP d'éducation des min. de l'éducation	En % du budget hors RE	15,3%	16,5%	17,8%	19,1%	20,4%	21,7%	23,0%	23,0%	23,0%	23,0%	20,3%
	En millions de FCFA 2020	28 409	32 439	37 549	42 595	48 579	54 685	57 539	60 179	63 723	65 616	
Ecart de financement	En millions de FCFA 2020	6 314	12 087	14 271	17 298	12 463	12 152	12 510	15 104	19 337	25 309	14 684
	En millions d'USD 2020	10,7	20,5	24,2	29,3	21,1	20,6	21,2	25,6	32,8	42,9	24,7
	En % DP totales d'éducation	18,2%	27,1%	27,5%	28,9%	20,4%	18,2%	17,9%	20,1%	23,3%	27,8%	22,9%
	En % DP totales hors RE	3,4%	6,2%	6,8%	7,8%	5,2%	4,8%	5,0%	5,8%	7,0%	8,9%	6,1%
	En % du total aides-projets	8,3%	16,1%	18,9%	22,3%	15,6%	14,9%	14,7%	17,6%	22,4%	29,1%	18,0%

Tableau A.34 : Dépenses publiques (DP) d'éducation, selon le *scénario 2* (accès et qualité moyens), 2020–2029

		2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	Moyenne 2020-2029
DP totales d'éducation <i>(inc. les aides-projets)</i>	En % du PIB	2,1%	2,5%	2,6%	2,7%	2,7%	2,8%	2,8%	2,9%	3,1%	3,2%	2,7%
	En millions de FCFA 2020	31 386	37 781	41 405	45 735	47 133	50 689	53 101	57 021	62 160	67 467	
DP courantes (DPC) pour l'éducation	En % DP courantes totales	16,2%	17,0%	17,7%	18,6%	18,3%	19,0%	20,5%	21,4%	22,5%	24,1%	19,5%
	En millions de FCFA 2020	25 565	27 988	31 121	34 262	35 697	38 757	41 880	45 798	50 921	56 247	
<i>Total rémunérations</i>	En % DP totales d'éducation	67,4%	60,5%	60,5%	59,4%	59,2%	59,0%	60,0%	60,2%	60,5%		60,7%
	En millions de FCFA 2020	21 152	22 847	25 051	27 163	27 922	29 909	31 852	34 346	37 622	40 895	
<i>DP de fonctionnement</i>	En % DPC pour l'éducation.	17,3%	18,4%	19,5%	20,7%	21,8%	22,8%	23,9%	25,0%	26,1%	27,3%	22,3%
	En millions de FCFA 2020	4 413	5 140	6 070	7 098	7 775	8 848	10 028	11 452	13 299	15 352	
DP d'investissement pour l'éducation	En % DP totales d'éducation	18,5%	25,9%	24,8%	25,1%	24,3%	23,5%	21,1%	19,7%	18,1%	16,6%	21,8%
	En % DP d'invest. totales	5,1%	9,0%	9,0%	9,5%	8,9%	8,6%	8,3%	7,9%	7,5%	7,2%	8,1%
	En millions de FCFA 2020	5 821	9 793	10 284	11 473	11 436	11 931	11 221	11 223	11 239	11 220	
DP d'éducation des min. de l'éducation	En % du budget hors RE	14,6%	15,2%	15,8%	16,4%	17,0%	17,6%	18,2%	18,8%	19,4%	20,0%	17,3%
	En millions de FCFA 2020	27 130	29 745	33 209	36 475	40 405	44 300	45 505	49 172	53 739	57 057	
	En millions de FCFA 2020	4 256	8 036	8 195	9 260	6 728	6 389	7 596	7 849	8 420	10 410	7 714
	En millions d'USD 2020	7,2	13,6	13,9	15,7	11,4	10,8	12,9	13,3	14,3	17,6	13,0
Ecart de financement	En % DP totales d'éducation	13,6%	21,3%	19,8%	20,2%	14,3%	12,6%	14,3%	13,8%	13,5%	15,4%	15,9%
	En % DP totales hors RE	2,3%	4,1%	3,9%	4,2%	2,8%	2,5%	3,0%	3,0%	3,0%	3,6%	3,3%
	En % du total aides-projets	5,6%	10,7%	10,8%	11,9%	8,4%	7,8%	8,9%	9,2%	9,8%	12,0%	9,5%

Tableau A.35 : Dépenses publiques (DP) d'éducation, selon le *scénario 3* (accès et qualité bas), 2020–2029

		2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	Moyenne 2020-2029
DP totales d'éducation <i>(inc. les aides-projets)</i>	En % du PIB	2,4%	2,9%	3,2%	3,5%	3,4%	3,6%	3,6%	3,8%	4,1%	4,4%	3,5%
	En millions de FCFA 2020	34 605	44 289	51 455	59 402	60 414	66 078	69 212	75 151	83 633	92 180	
DP courantes (DPC) pour l'éducation	En % DP courantes totales	16,4%	17,4%	18,5%	19,9%	20,1%	21,4%	23,6%	25,3%	27,4%	30,2%	22,0%
	En millions de FCFA 2020	25 910	28 726	32 451	36 489	39 117	43 498	48 188	54 156	62 134	70 486	
<i>Total rémunérations</i>	En % DP totales d'éducation	62,0%	53,0%	50,8%	48,8%	50,7%	51,0%	53,2%	54,4%	55,4%		53,6%
	En millions de FCFA 2020	21 445	23 465	26 141	28 961	30 655	33 670	36 829	40 885	46 349	51 918	
<i>DP de fonctionnement</i>	En % DPC pour l'éducation.	17,2%	18,3%	19,4%	20,6%	21,6%	22,6%	23,6%	24,5%	25,4%	26,3%	22,0%
	En millions de FCFA 2020	4 465	5 261	6 310	7 528	8 462	9 828	11 358	13 271	15 786	18 568	
DP d'investissement pour l'éducation	En % DP totales d'éducation	25,1%	35,1%	36,9%	38,6%	35,3%	34,2%	30,4%	27,9%	25,7%	23,5%	31,3%
	En % DP d'invest. totales	7,6%	14,3%	16,7%	19,1%	16,5%	16,4%	15,5%	14,8%	14,3%	14,0%	14,9%
	En millions de FCFA 2020	8 696	15 564	19 004	22 913	21 297	22 579	21 024	20 995	21 499	21 694	
DP d'éducation des min. de l'éducation	En % du budget hors RE	15,1%	16,2%	17,3%	18,4%	19,5%	20,6%	21,7%	22,8%	23,9%	25,0%	20,0%
	En millions de FCFA 2020	28 061	31 705	36 367	40 928	46 353	51 857	54 261	59 638	66 207	71 321	
	En millions de FCFA 2020	6 544	12 584	15 089	18 474	14 061	14 221	14 951	15 513	17 426	20 859	14 972
	En millions d'USD 2020	11,1	21,3	25,6	31,3	23,8	24,1	25,3	26,3	29,5	35,4	25,1
Ecart de financement	En % DP totales d'éducation	18,9%	28,4%	29,3%	31,1%	23,3%	21,5%	21,6%	20,6%	20,8%	22,6%	23,8%
	En % DP totales hors RE	3,5%	6,4%	7,2%	8,3%	5,9%	5,6%	6,0%	5,9%	6,3%	7,3%	6,2%
	En % du total aides-projets	8,6%	16,8%	20,0%	23,8%	17,6%	17,4%	17,6%	18,1%	20,2%	24,0%	18,4%

Tableau A.36 : Dépenses publiques courantes (DPC) d'éducation par sous-secteur, selon le scénario de référence, 2020–2029

		2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	Moyenne 2020-2029
DPC d'éducation pour le primaire	En % DPC totales d'éducation	46,8%	47,8%	48,6%	48,9%	45,5%	43,9%	43,0%	41,7%	40,4%	39,9%	44,7%
	En millions de FCFA	12 062	13 583	15 535	17 383	17 108	18 117	19 413	20 888	22 833	25 075	
DPC d'éducation pour le secondaire	En % DPC totales d'éducation	15,6%	16,6%	17,2%	17,8%	19,9%	21,4%	23,3%	24,7%	26,0%	26,7%	20,9%
	En millions de FCFA	4 019	4 717	5 479	6 333	7 471	8 832	10 490	12 368	14 678	16 788	
DPC d'éducation pour l'ETP	En % DPC totales d'éducation	2,1%	2,1%	2,0%	2,1%	2,5%	2,7%	3,1%	3,5%	3,8%	4,2%	2,8%
	En millions de FCFA	547	591	654	763	926	1 127	1 393	1 743	2 170	2 646	
DPC d'éducation pour le préscolaire	En % DPC totales d'éducation	0,9%	0,7%	0,9%	1,9%	3,0%	4,0%	5,2%	6,2%	7,4%	8,7%	3,9%
	En millions de FCFA	228	205	300	669	1 135	1 635	2 331	3 113	4 190	5 451	
DPC totales d'éducation hors ESR-FPA	En % DPC totales d'éducation	65,4%	67,2%	68,8%	70,7%	70,8%	72,0%	74,5%	76,1%	77,7%	79,5%	72,3%
	En millions de FCFA 2020	16 856	19 096	21 968	25 149	26 640	29 711	33 627	38 112	43 872	49 960	
DPC d'éducation pour la FPA	En % DPC totales d'éducation	0,9%	1,0%	1,1%	1,2%	1,6%	1,6%	1,6%	1,7%	1,7%	1,7%	1,4%
	En millions de FCFA	242	276	362	442	591	660	736	832	950	1 047	
DPC d'éducation pour l'ESR	En % DPC totales d'éducation	33,6%	31,9%	30,1%	28,1%	27,6%	26,4%	23,8%	22,2%	20,6%	18,8%	26,3%
	En millions de FCFA	8 661	9 064	9 614	9 977	10 375	10 915	10 748	11 123	11 633	11 811	
DPC totales d'éducation (inc. les aides-projets)	En millions de FCFA 2020	25 760	28 436	31 944	35 567	37 606	41 286	45 111	50 067	56 454	62 818	

Tableau A.37 : Salaire annuel moyen par enseignant (FCFA) et par cycle d'enseignement

	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	Δ 2029-2019
Primaire	1 112 742	1 033 220	1 204 298	1 284 307	1 281 066	1 098 427	1 061 179	1 011 705	997 334	968 957	962 575	-13,5%
Préscolaire	965 233	950 473	1 001 415	1 021 602	778 259	755 087	757 696	771 524	791 546	812 215	832 364	-13,8%
Secondaire général	1 613 711	1 605 105	1 603 252	1 600 453	1 529 017	1 484 355	1 472 124	1 467 746	1 472 694	1 477 685	1 483 972	-8,0%
Secondaire technique	1 572 777	1 577 719	1 581 238	1 587 814	1 591 324	1 592 658	1 592 781	1 598 212	1 600 036	1 600 028	1 597 912	1,6%

Source : MS-RCA

Annexe II : Lexique des termes utilisés dans le PSE

- Il est important de préciser certaines définitions en raison de leur utilisation idiomatique dans le secteur éducatif en RCA. Cette clarification permettra aux lecteurs et aux bénéficiaires du PSE d'avoir la même compréhension des terminologies qui y sont utilisées.
- Le scénario de référence du PSE est celui qui est privilégié pour la mise en œuvre des orientations stratégiques du PSE. Il a été conçu pour être à la fois ambitieux dans ses objectifs, réaliste d'un point de vue financier, et cohérent au regard des recommandations sectorielles. Il a été calibré à partir de la confrontation et de la combinaison de trois scénarios-types avec des niveaux d'ambition différents.

A.II-1 – Les établissements d'enseignement

- Les salles de classes utilisées en double vacation et/ou en double flux : Le terme *double vacation* est réservé dans ce rapport à l'utilisation d'une salle de classe lors de la vacation du matin et celle de l'après-midi. Ce peut être le cas lorsqu'une école géophysique est utilisée par deux écoles de direction, mais aussi lorsqu'une école de direction utilise ses salles le matin et l'après-midi avec des enseignants et des élèves différents. Une salle est utilisée en *double flux* lorsque deux groupes d'élèves distincts s'y succèdent au cours d'une même vacation et avec le même enseignant.
- Les écoles primaires de direction et les écoles géophysiques : Une école de direction est un ensemble de *classes* rattachées à une même direction. C'est l'unité d'observation de base du Système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) de la RCA. Une école géophysique est un ensemble des *salles de classe* appartenant au même groupe scolaire. Dans un nombre significatif de cas, deux écoles de direction occupent une même école géophysique, chacune pendant une demi-journée (double vacation).
- Les collèges d'enseignement supérieur (CES) sont des établissements d'enseignement secondaire général qui couvrent l'ensemble des niveaux à l'exception de la classe de terminale, donc de la classe de sixième à celle de première (6 niveaux).
- Les collèges d'enseignement général (CEG) sont des établissements d'enseignement secondaire général qui couvrent seulement le premier cycle du secondaire, de la classe de sixième à celle de troisième.
- Les collèges de proximité sont des CEG d'un type particulier dont le développement est proposé dans le présent PSE (§II.2.3.1) : des établissements scolaires de petite taille (une à deux classes par niveau), localisés dans les zones d'habitat peu dense, avec un corps enseignant (les professeurs polyvalents du secondaire ; §III.2.1.2) et des curricula adaptés.
- Les lycées d'enseignement général sont les établissements d'enseignement secondaire général qui couvrent l'ensemble des deux cycles du secondaire, de la classe de sixième à celle de terminale (sept niveaux).
- Les lycées d'enseignement secondaire sont des établissements d'enseignement secondaire général qui couvrent seulement le second cycle du secondaire, de la seconde à la terminale (trois niveaux). Il n'y en a que deux en RCA.
- Un ETAPE est un Espace Temporaire d'Apprentissage et de Protection de l'Enfant qui permet d'assurer la continuité de l'apprentissage scolaire et la protection des enfants dans des situations d'urgence (conflit, catastrophe naturelle). Il s'agit de grandes tentes ou de simple hangars faits avec des bâches installées sur les sites de déplacés et utilisées comme salles de classe. Ils sont mis en place par le gouvernement avec l'appui des PTF.

A.II-2 – Les enseignants

- Les maîtres-parents sont des enseignants recrutés et payés par les associations de parents d'élèves pour pallier l'absence d'enseignants titulaires ou contractuels dans les écoles primaires (maîtres communautaires). Le terme s'applique aussi aux enseignants des écoles privés qui n'ont pas de contrat avec l'école et dont la rémunération dépend seulement des cotisations des parents.
- Les maîtres d'enseignement sont des enseignants recrutés par un concours régional parmi les diplômés du brevet des collèges. Ils sont formés pendant deux ans dans les centres pédagogiques régionaux (CPR). Ils obtiennent un certificat élémentaire d'aptitude pédagogique pour l'enseignement Fondamental 1 et devraient alors normalement être intégrés au grade d'instituteur adjoint (§III.1.1.1(b)). Leur grade est inférieur à celui d'un instituteur, mais il est prévu dans le PSE qu'une passerelle permettra d'y accéder après quelques années d'expériences.
- Le statut d'agent d'éducation (du primaire ou du préscolaire) n'existe pas au moment de la rédaction de ce PSE, mais sa création y est prévue. Il sera réservé aux maîtres-parents et aux moniteurs communautaires qui seront formés dans les CPR/CPFE, pendant les congés scolaires, pendant un à trois ans selon leur niveau initial, et réussiront un examen final. Ce statut est inférieur à celui de maître d'enseignement, mais une passerelle permettra d'y accéder après quelques années d'expériences.
- Les enseignants vacataires du cycle secondaire sont recrutés et payés par l'État pour enseigner dans les établissements d'enseignement secondaire. Ce sont souvent des fonctionnaires qui dispensent des heures de cours en complément de leur activité principale ; parfois des diplômés de l'École Normale Supérieure (ENS) en attente d'intégration ; ou des individus qui souhaitent devenir enseignants titulaires mais qui n'ont pas reçu la formation adéquate. Le contrat des enseignants vacataire correspond à environ 15 heures de cours par semaine pendant 9 mois, payé en une seule fois en fin d'année scolaire (voire plus tard). Au moment de la rédaction du PSE, il n'y avait pas de distinction dans le contrat pour les trois catégories de vacataires.
- Les enseignants vacataires du cycle tertiaire sont nommés par le recteur de l'Université de Bangui sur avis du conseil des départements des facultés (§III.1.2.5). Ce sont souvent des professionnels issus des entreprises ou des administrations publiques qui viennent en appui aux filières professionnelles, parfois des enseignants en attente d'intégration, appelés communément « vacataires purs ». Ils bénéficient d'une rémunération de 4 500 FCFA par heure d'enseignement versés à la fin d'une année universitaire.
- Les professeurs de collège et les professeurs de lycée sont des enseignants formés à l'École normale supérieure de Bangui et destinés à enseigner, respectivement ; dans le premier et le second cycle du secondaire. Le recrutement des professeurs de collèges se fait après le baccalauréat et leur formation dure trois ans (niveau licence). Le recrutement des professeurs de lycée se fait après la licence et leur formation dure deux ans (niveau master).
- Le statut de professeur polyvalent du secondaire (PPS) n'existe pas au moment de la rédaction de ce PSE, mais sa création y est prévue. Il sera réservé aux enseignants vacataires du secondaire (ceux qui ont vocation à devenir des enseignants titulaires) et aux instituteurs. Ceux-ci bénéficieront d'une formation continue pluridisciplinaire (en lettres/sciences humaines ou en mathématiques/sciences) dans les CPR/CPFE, pendant les congés scolaires, sur deux années et obtiendront un grade intermédiaire entre celui d'instituteur et celui de professeur de collège. Ces enseignants sont prioritairement destinés à enseigner dans les collèges de proximité.

A.II-3 – Les dépenses budgétaires

- Les dépenses salariales (ou dépenses de personnel) regroupent l'ensemble des rémunérations brutes (salaire, traitement ou solde) du personnel de l'État (fonctionnaires, contractuels, vacataires), dont les indemnités, les allocations familiales, les primes et les cotisations sociales à la charge de l'État.
- Les dépenses d'investissement « comprennent essentiellement des opérations qui se traduisent par une modification de la consistance ou de la valeur du patrimoine⁹⁷¹ » de l'État. Il s'agit par exemple des achats de mobiliers et matériels de bureau, des dépenses pour la construction, réhabilitation et agrandissement des bâtiments et infrastructures. Elles concernent également les dépenses pour l'acquisition, la rénovation et l'installation des équipements ainsi que l'achat de véhicules.
- Les dépenses de fonctionnement sont celles « qui servent à la bonne marche des services publics ⁹⁷² ». Il s'agit par exemple des achats de fournitures, des dépenses pour la maintenance des équipements, des dépenses pour l'eau et l'électricité, etc.
- Les dépenses d'intervention sont des dépenses effectuées « dans le but d'aider différentes catégories de bénéficiaires qui peuvent être des ménages, des entreprises, d'autres entités publiques ou des associations⁹⁷³ ». Il s'agit entre autres des prestations sociales (comme les bourses des étudiants), des transferts courants aux autres unités administratives, des contributions aux organisations panafricaines, et des transferts courants aux universités et aux grandes écoles.

⁹⁷¹ Voir <https://www.collectivites-locales.gouv.fr/depenses-dinvestissement>

⁹⁷² Voir <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2125>

⁹⁷³ Voir https://www.economie.gouv.fr/files/files/directions_services/cnocp/avis/avis_CNOCP/2013/Note-avis-n-2013-01-depenses-intervention.pdf

Annexe III : Le processus d'élaboration du PSE

A.III-1 – L'organisation des travaux et réunions des groupes de travail

(a) Phase 1

- Les facilitateurs ont élaboré des notes préparatoires qui ont servi de support aux réunions de travail de la *Task force* et des groupes thématiques et sous-sectoriels qui se sont déroulés à un rythme hebdomadaire pendant les cinq premiers mois de l'élaboration du PSE. Ces notes ont porté sur les principaux thèmes et problématiques qui devaient être abordés dans le PSE, tels l'impact du conflit sur le système éducatif, le corps enseignant, etc. Elles étaient basées à la fois sur les stratégies, les documents et les diagnostics de l'éducation et des sous-secteurs déjà existants (§1.1), et sur de nouveaux diagnostics réalisés spécialement pour ce PSE. Des paragraphes tirés de PSE d'autres pays étaient ajoutés aux notes afin de servir d'exemple et d'enrichir les réflexions.
- Les réunions de travail des différents groupes, thématiques et sous-sectoriels, ont impliqué tous les acteurs du système éducatif (voir ci-dessus) et ont permis de (i) collecter et préciser des informations pour affiner les diagnostics ; (ii) déterminer les orientations stratégiques du PSE et débattre des différentes options présentées. Les décisions finales furent prises lors des réunions de la *Task force* où chaque groupe présentait son rapport et les conclusions des discussions.

(b) Phase 2

- En septembre 2019, il a été convenu de répartir la rédaction du PSE en sept parties :
 - (i) L'introduction et les contextes ;
 - (ii) La qualité de l'enseignement ;
 - (iii) L'enseignement technique et agricole, la formation professionnelle, et l'alphabétisation (ETAFA) ;
 - (iv) L'ensemble des problématiques liées au corps enseignant ;
 - (v) L'accès et l'équité de l'éducation (y compris la promotion des filles et des femmes dans le système éducatif centrafricain, les enfants à besoins spécifiques, et les frais de scolarité) ;
 - (vi) L'enseignement préscolaire et l'enseignement supérieur ;
 - (vii) La gouvernance et le dispositif de suivi-évaluation, les risques et mesures d'atténuation, le plan d'action, le coût et le financement du PSE, la conclusion du PSE.

Les analyses sous-sectorielles – (iii) et (vi) – ont été intégrées dans les cinq autres parties, thématiques, lors de la rédaction finale du rapport.
- L'approche convenue pour la phase 2 consistait à rédiger progressivement le PSE entre octobre 2019 et février 2020. Les facilitateurs ont proposé des versions préliminaires pour chacune des sept parties du PSE. Celles-ci étaient basées sur les rapports des travaux des groupes qui ont été organisés pendant la phase 1. Toutes les versions préliminaires des parties du PSE ont été partagées, approfondies, et complétées lors des réunions de la *Task force* et/ou des groupes de travail thématiques et sous-sectoriels. Les PTF ont été sollicités pour compléter les sections qui relevaient de leur expertise⁹⁷⁴. Cette approche a facilité les prises de décisions sur les orientations stratégiques de chacune des sept parties du PSE. Par la suite, une version consolidée du PSE a été pré-validée et soumise à un évaluateur externe (voir ci-après §VI.3.5.4(d))

⁹⁷⁴ Par exemple, le PSE a bénéficié de l'expertise /expérience de : (i) l'UNICEF pour le préscolaire ; (ii) le Cluster Education et l'UNHCR pour l'impact du conflit sur le système éducatif ; (iii) l'AFD et l'Ambassade de France pour l'enseignement technique et la formation professionnelle.

A.III-2 – Les ateliers collaboratifs

- Cinq séries d'ateliers collaboratifs ont été organisés avec la *Task force* et les groupes thématiques et sous-sectoriels, en présence des facilitateurs. La société civile, le secteur privé et les cadres des ministères associés au système éducatif ont été conviés aux ateliers. Chaque série d'ateliers a eu lieu lors des missions de travail des facilitateurs et s'est déroulée en moyenne sur une période de 6 jours.
- Ces ateliers collaboratifs étaient destinés à la présentation des stratégies préliminaires élaborées à la suite des travaux de groupe. L'objectif était d'approfondir les discussions des groupes de travail et de trouver un consensus sur les réformes éducatives. Ci-après, le résumé des activités des ateliers collaboratifs :

(a) Atelier#1 : Le corps enseignant et l'impact du conflit sur le système éducatif

- Cet atelier a eu lieu en juin 2019 en présence de la *Task force*, des groupes thématiques et sous-sectoriels, des PTF, de la société civile et des cadres du MPFFPE et l'ACFPE. Il a mis l'accent sur l'importance d'augmenter de façon importante le nombre d'enseignants (pour les cycles préscolaire, primaire et secondaire) afin de désengorger les salles de classe et d'améliorer l'accès à l'éducation pour les enfants déscolarisés. Les participants ont également signalé l'importance d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation des enseignants, ainsi que les compétences du personnel de l'éducation.
- Les points suivants ont été discutés :
 - (i) La prise en charge des maîtres-parents ayant un niveau d'enseignement suffisant et leur conversion en agent d'éducation.
 - (ii) Le recrutement massif des enseignants à court et à moyen terme.
 - (iii) L'augmentation des capacités de formation des enseignants.
 - (iv) Le développement des leçons scriptées pour contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement
 - (v) L'utilisation du sango comme langue d'enseignement dans les premières années du primaire en vue d'une transition plus réfléchie et graduelle au français.

(b) Atelier#2 : Travaux d'approfondissement sur l'accès à l'éducation

- Cet atelier s'est déroulé en septembre 2019 en présence de la *Task force*, des groupes thématiques et sous-sectoriels, des PTF, de la société civile et des cadres de l'ACFPE. L'objectif était d'approfondir les points importants apparus dans les rapports des travaux hebdomadaires des différents groupes de travail, ainsi que les thèmes contenus dans l'*Analyse du Secteur de l'Éducation 2018* (IIEP-Pole de Dakar) qui y avaient été peu développés.
- Les discussions ont porté sur :
 - (i) Les écoles à cycle incomplet et le développement des collèges de proximité.
 - (ii) La généralisation de la grande section pour favoriser l'expansion du préscolaire.
 - (iii) La mise en commun des ressources grâce à la création/transformation des Centres de Formation Professionnelle et d'Alphabétisation (CFPA) ; et la construction de collèges techniques dans chaque inspection d'académie.
 - (iv) Le type de contrat à proposer aux maîtres-parents intégrés/recrutés.
 - (v) Le développement des filières scientifiques.

(c) Atelier#3 : Discussions sur les versions préliminaires des parties 2 à 5 du PSE

- Cet atelier a eu lieu en décembre 2019 en présence de la *Task force*, des groupes thématiques et sous-sectoriels, des PTF, de la société civile, du secteur privé et des cadres de l'ACFPE, de la Jeunesse Pionnière Nationale (JPN), et des responsables de la Chambre de commerce.
- L'objectif était d'examiner et approfondir :
 - (i) Les versions préliminaires des parties 2 à 5 du PSE, à savoir : la qualité de l'enseignement ; l'enseignement technique et agricole, la formation professionnelle et l'alphabétisation ; le corps enseignant ; et l'accès et l'équité de l'éducation.
 - (ii) Les thèmes transversaux du PSE qui n'avaient pas encore été suffisamment traités, à savoir : la promotion des filles et des femmes dans le système éducatif centrafricain ; les enfants à besoins spécifiques ; et les frais de scolarité.
 - (iii) La structure de gouvernance du secteur éducatif pour construire l'organigramme des quatre ministères de l'éducation et fournir la description administrative et pédagogique du secteur.
- Dans l'ensemble, les discussions ont permis de compléter les ébauches des parties 2 à 4 du PSE et de discuter des éléments de diagnostic et des politiques sectorielles pertinentes pour la partie 5 du PSE ainsi que des trois thèmes transversaux.
- Une série d'orientations stratégiques et leur mise en œuvre ont été examinées et ont fait l'objet d'un accord provisoire avec les différentes parties prenantes.

(d) Atelier#4 : Pré validation du PSE

- L'atelier de pré-validation du PSE a été organisé en février 2020 en présence des ministres de l'Éducation et de l'Economie et du Plan, de la *Task force*, des groupes thématiques et sous-sectoriels, des PTF, de la société civile, du secteur privé et des cadres des ministères associés au système éducatif.
- L'objectif était de confirmer tous les éléments de diagnostic et les principales orientations stratégiques afin de consolider et compléter la version provisoire du PSE. Celle dernière a été soumise à un évaluateur indépendant en mars 2020.

(e) Atelier#5 : Validation du PSE

- Un atelier de validation sera organisé en avril 2020 et concernera principalement les hauts fonctionnaires et décideurs du gouvernement. Il sera l'occasion d'aller vers l'adoption officielle du PSE.

A.III-3 – Les visites de terrain

- Des visites de terrain ont été organisées par la *Task force* pour s'informer des réalités du terrain, et pour permettre la participation du personnel décentralisé exerçant au niveau des préfectures, sous-préfectures et des écoles. Ces visites de terrain ont permis de mieux connaître la situation des maîtres-parents, l'organisation des écoles et les questions relatives à la sécurité.
- Le résumé des visites de terrain qui ont été menées est le suivant :

(a) Visite dans la préfecture de Ouaka

- Une mission conjointe comprenant les représentants de la Task Force, l'UNICEF, et les facilitateurs de la Banque mondiale a eu lieu à Bambari dans la préfecture de la Ouaka en juin 2019. L'objectif était de recueillir les commentaires du personnel enseignant au niveau local sur les priorités du ministère de l'éducation au niveau déconcentré et d'interagir avec les responsables des écoles et de l'administration locale.

- Les visites des écoles d'application⁹⁷⁵ ont mis en évidence les conditions difficiles dans lesquelles le système scolaire fonctionne à Bambari. Les effectifs par classe dépassent 150 élèves et toutes les écoles visitées font largement appel aux maîtres-parents.
- Les messages clés des réunions eus lors de la visite sont les suivants :
 - Le besoin de rééquiper le CPR et l'ENI suite aux destructions causées par le récent conflit.
 - La nécessité d'élargir la capacité d'accueil de chacune de ces structures et la création de nouveaux CPR dans les préfectures qui n'en ont pas.
 - Le besoin de construction et d'équipement des écoles locales.
 - La nécessité d'intégrer les diplômés du CPR et de l'ENI qui ne le sont pas encore à la fonction publique.
 - Le besoin de prendre en charge des maîtres-parents par le gouvernement.
 - La nécessité de recruter un nombre suffisant d'enseignants pour réduire l'effectif des classes à un niveau raisonnable.

(b) Visite de terrain dans la préfecture de Nana-Mambéré

- Une mission conjointe comprenant les représentants de la *Task Force*, l'UNICEF et les facilitateurs de la Banque mondiale a eu lieu dans la préfecture de la Nana-Mambéré en septembre 2019. L'objectif était de recueillir des informations et les avis des acteurs du système au niveau local sur les priorités du secteur au niveau déconcentré. Des groupes de discussion ont été organisés à Bouar avec les enseignants (titulaires, maîtres d'enseignement, maîtres-parents), les directeurs d'école, les chefs de secteur scolaire, les chefs de circonscription, les parents d'élèves, les élèves et les ONG.
- Ces focus groupes ont permis :
 - D'avoir une appréciation des conditions difficiles de l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles, du manque de ressources financières pour répondre aux besoins liés au fonctionnement des écoles et au suivi pédagogique des enseignants.
 - De mettre en évidence l'importance de la modernisation de la gouvernance du système éducatif afin d'autonomiser les inspections académiques dans la gestion locale.
- De mettre un accent particulier sur le sous-secteur « Enseignement Technique, Formation Professionnelle et Alphabétisation » en vue de mieux comprendre les problématiques et de proposer des pistes de solutions pour dynamiser ce sous-secteur. Les visites du Centre de Formation Professionnelle Pratique (CFPP) et du camp des Retournés à Bouar, ont fait ressortir des besoins énormes en termes d'offre de programmes de formation professionnelle et d'alphabétisation.

(c) Visite de terrain dans la préfecture de Bamingui-Bangoran

- Une mission conjointe composée des représentants de la task force du PSE et les facilitateurs de la Banque mondiale s'est rendue dans la préfecture de la Bamingui-Bangoran en décembre 2019. L'objectif principal de la mission était de recueillir les informations et avis des acteurs locaux d'une zone plus ou moins enclavée. L'équipe du *Norwegian Refugee Council* (NRC) a facilité l'organisation des ateliers de travail et des visites des écoles ainsi que les focus groups.
- Les activités réalisées au cours de la mission étaient :
 - Des rencontres avec les autorités administratives de la préfecture à savoir le préfet, les sous-préfets et le sultan-maire ;
 - Des entretiens avec les maîtres-parents, les parents d'élèves, les élèves (filles) du lycée de Ndélé, les jeunes déscolarisés, les agents du Centre de Formation Professionnelle des Jeunes de Ndélé, les acteurs des centres d'alphabétisation, les cadres du CPR de Ndélé et de l'IANE, les ONG et les principaux acteurs intervenant dans la préfecture de la Bamingui-Bangoran.
 - Des visites surprises des établissements du cycle primaire et secondaire et du CPR de Ndélé.

⁹⁷⁵ Les quatre écoles d'application suivantes ont fait l'objet d'une visite par la mission : St-Christophe, école centrale de Bambari, école Lapago, et école Ashra.

- Les échanges que nous avons eu au cours de la visite de terrain ont confirmé l'ampleur des problèmes qui se posent pour la qualité des apprentissages et les conditions d'enseignement. Ceux-ci sont plus accentués dans les zones en dehors de Bangui. Cette mission conjointe a permis d'apprécier la nécessité de prioriser les stratégies pour améliorer l'offre éducative dans les provinces.

(d) Visite des établissements scolaires dans l'inspection académique de Bangui

- Tout au long de l'élaboration du PSE, les représentants de la task force et les facilitateurs de la Banque mondiale ont visité des établissements scolaires (primaire, secondaire général et technique) dans l'inspection d'académie de Bangui.

Annexe IV : les Indicateurs de prestation de services

- L'enquête des indicateurs de prestation de services (IPS/SDI) est une initiative panafricaine lancée par la Banque mondiale en partenariat avec le Consortium pour la Recherche Economique en Afrique et la Banque africaine de développement. Elle vise à recueillir des données sur la qualité de la prestation de services dans les écoles et les établissements de santé. Les données des IPS sont utilisées par les décideurs pour évaluer la qualité et la performance des services d'éducation et suivre les progrès accomplis au fil du temps et par les citoyens pour s'informer sur l'utilisation des dépenses publiques par le gouvernement.
- L'enquête des IPS est menée dans neuf pays africains : Tanzanie, Sénégal, Kenya, Nigéria, Togo, Ouganda, Mozambique, Madagascar et Niger. Les résultats sont mis à disposition des responsables gouvernementaux, des bailleurs de fonds, des membres de la société civile et des autres parties prenantes, afin qu'ils puissent suivre la qualité et la performance des prestations de services.
- Les enquêtes et les données sur les IPS diffèrent des autres études/enquêtes⁹⁷⁶ sur les prestations de services disponibles sur plusieurs points :
 - Les enquêtes des IPS sont basées sur un plan de sondage stratifié qui suréchantillonne certaines régions moins représentées afin de mieux capter l'information, ce qui permet d'obtenir des estimateurs ayant de bonnes propriétés statistiques ;
 - L'instrument d'enquête a été conçu pour faciliter la collecte des données sur le terrain et permettre une analyse rapide des données, ce qui rend les résultats de l'enquête IPS plus opérationnels pour les discussions politiques et la prise de décision ;
 - Les enquêtes sont centrées sur les liens qui existent entre les dépenses publiques et les résultats du développement humain ;
 - Les indicateurs sont standardisés afin de permettre des comparaisons nationales, internationales et dans le temps ;
 - Les enquêtes sont répétées tous les deux ans.
- Les IPS pour l'éducation permettent de mesurer :
 - L'absentéisme des enseignants : (i) le taux d'absentéisme à l'école, (ii) le taux d'absentéisme de la classe, et (iii) le temps scolaire ;
 - Les connaissances et les capacités des enseignants : un test construit sur la base d'un test pour le niveau de classe CE2 (4^e année du primaire) permet d'évaluer le niveau de connaissances minimales en lecture et mathématiques des enseignants. Dans le cadre du PUSEB, ce test IPS a été adapté et sera utilisé pour évaluer le niveau des enseignants avant et après formation.
 - Les intrants : (i) la disponibilité des infrastructures scolaires minimales (présence de latrines en bon état ; bonne visibilité en classe) ; (ii) la disponibilité des équipements indispensables (tableau noir ; craies ; stylos, crayons et cahiers d'exercices dans les classes de CE2) ; (iii) le ratio élèves-manuel scolaire ; et (iv) le ratio élèves/enseignant observé.
- L'intérêt de participer à une telle initiative est de disposer d'informations cohérentes et précises sur la qualité des services pour permettre aux décideurs d'évaluer les performances des prestataires de service, de prendre des mesures correctives si besoin et, *in fine*, d'améliorer la qualité des prestations de service délivrées. La qualité de l'éducation dépend, notamment, de la connaissance qu'ont les prestataires de service (enseignants, décideurs, etc..) des résultats de leurs actions. La mise en œuvre d'enquêtes de type IPS est d'autant plus importante en RCA car il n'y a, actuellement, pas ou peu de données disponibles sur le fonctionnement effectif du système éducatif (temps scolaire effectif, compétences minimales des enseignants, absentéisme des enseignants, etc.), en particulier pour aider à la prise de décisions.

⁹⁷⁶ Il s'agit par exemple de *Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality (SACMEQ)*, Programme d'Analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) et *Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Voir [ici](#).

Annexe V : Annexe technique

A.V-1 – Abandons et réentrées

- Une cohorte d'élèves scolarisés l'année t au niveau g (N_t^g) se décompose en 3 groupes selon leur statut cette année-là :
 - Les élèves redoublants (ceux qui étaient au même niveau l'année précédente) : R_t^g
 - Les élèves promus (niveau inférieur l'année précédente) : P_t^g
 - Les élèves qui n'étaient pas scolarisés l'année précédente : E_t^g
$$\Rightarrow (1) N_t^g = R_t^g + P_t^g + E_t^g$$

- Une cohorte d'élèves scolarisés l'année t au niveau g (N_t^g) se décompose en 3 groupes selon leur statut l'année suivante :
 - Les élèves redoublants (ceux qui restent au même niveau l'année suivante) : R_{t+1}^g
 - Les élèves promus (niveau supérieur l'année suivante) : P_{t+1}^{g+1}
 - Les élèves qui ne sont pas scolarisés l'année suivante (abandons) : A_t^g
$$\Rightarrow (2) N_t^g = R_{t+1}^g + P_{t+1}^{g+1} + A_t^g$$

Or, d'après (1) : $P_{t+1}^{g+1} = N_{t+1}^{g+1} - R_{t+1}^{g+1} - E_{t+1}^{g+1}$

$$\Rightarrow N_t^g = R_{t+1}^g + N_{t+1}^{g+1} - R_{t+1}^{g+1} - E_{t+1}^{g+1} + A_t^g = R_{t+1}^g + NR_{t+1}^{g+1} + (A_t^g - E_{t+1}^{g+1})$$

Où NR_{t+1}^{g+1} sont les nouveaux entrants (non-redoublants) au niveau $g+1$ en $t+1$

- Le résidu de la différence entre l'effectif scolarisé au niveau g en t , N_t^g , et la somme des redoublants de ce niveau et des nouveaux entrants du niveau supérieur l'année suivante ($R_{t+1}^g + NR_{t+1}^{g+1}$) correspond donc à la différence entre les abandons au niveau g à la fin de l'année t , A_t^g , et les retours (réentrées) au niveau $g+1$ en $t+1$ (i.e. les enfants qui n'étaient pas scolarisés en t mais retournent à l'école, au niveau $g+1$ en $t+1$)
- Autrement dit, dès lors qu'il y a des réentrées, le taux d'abandon (théorique) n'est plus égal à 1 moins la somme des taux de redoublement (TR_t^g) et de promotion (TP_t^g) :

$$\frac{A_t^g}{N_t^g} = 1 - \frac{R_{t+1}^g}{N_t^g} - \frac{NR_{t+1}^{g+1}}{N_t^g} + \frac{E_{t+1}^{g+1}}{N_t^g}$$

$$\Leftrightarrow \text{taux d'abandon (théorique)} = 1 - TR_t^g - TP_t^g - \frac{\text{réentrants}_{t+1}^{g+1}}{N_t^g}$$

- Corollairement, le taux d'abandon calculé selon la formule standard n'est alors pas égal au taux d'abandon théorique mais au ratio de (i) la différence entre les abandons au niveau g en t et les réentrées au niveau $g+1$ en $t+1$ et (ii) l'effectif des élèves scolarisés l'année t au niveau g (N_t^g) :

Taux d'abandon (observe) = $TA_t^g = 1 - \text{taux de redoublement} - \text{taux de promotion}$

$$= \frac{A_t^g - E_{t+1}^{g+1}}{N_t^g}$$

Ce taux calculé peut être négatif si les rentrées sont plus nombreuses que les abandons, et le taux de promotion (calculé) est alors :

$$\text{taux de promotion} = TP_t^g = 1 - TR_t^g - \frac{A_t^g - E_{t+1}^{g+1}}{N_t^g}$$

- Ainsi la formule utilisée pour calculer les effectifs de la cohorte d'élèves scolarisés l'année $t+1$ au niveau $g+1$ (N_{t+1}^{g+1}) en fonction des effectifs et des redoublants de l'année précédente prend en compte les réentrées :

$$N_{t+1}^{g+1} = (TP_t^g \times N_t^g) + R_{t+1}^{g+1}$$

$$\begin{aligned}
&= (1 - tx \text{ d'abandon}(\text{observé}) - tx \text{ de redoublement}) \times N_t^g + R_{t+1}^g \\
&= (N_t^g - A_t^g + E_{t+1}^{g+1} - R_{t+1}^g) + R_{t+1}^{g+1}
\end{aligned}$$

- En pratique, pour calculer les effectifs d'un niveau en $t+1$ en fonction des effectifs de l'année précédente, il est nécessaire de faire des hypothèses sur les taux de redoublement et les taux d'abandon (ou les taux de transition, voir la sous-section suivante) :

$$\begin{aligned}
N_{t+1}^{g+1} &= (TP_t^g \times N_t^g) + (TR_t^{g+1} \times N_t^{g+1}) \\
&= (1 - TR_t^g - TA_t^g) \times N_t^g + (TR_t^{g+1} \times N_t^{g+1})
\end{aligned}$$

A.V-2 – Taux de promotion et taux de transition (simple et effectif)

- Le taux de promotion pour le niveau g à la période t , i.e. la proportion de l'effectif N_t^g qui est scolarisée l'année suivante au niveau supérieur ($g+1$) est aussi appelé le taux de transition (simple) au niveau $g+1$ à la date $t+1$:

$$TP_t^g = TT_{t+1}^{g+1} = \frac{NR_{t+1}^{g+1}}{N_t^g} = 1 - TR_t^g - TA_t^g$$

- Le taux de transition effectif pour le niveau $g+1$ en $t+1$ est lui égal au ratio entre les nouveaux entrants (non-redoublants) à ce niveau (lesquels sont donc promus du niveau g où ils étaient en t) et les effectifs qui étaient au niveau g en t (N_t^g) dont on soustrait les élèves qui redoublent (à la fin de l'année t , en $t+1$ donc : R_{t+1}^g) :

$$\begin{aligned}
TTE_{t+1}^{g+1} &= \frac{N_{t+1}^{g+1} - R_{t+1}^{g+1}}{N_t^g - R_{t+1}^g} \\
&= \frac{(1 - TR_t^g - TA_t^g) \times N_t^g}{(1 - TR_t^g) \times N_t^g} = \frac{1 - TR_t^g - TA_t^g}{1 - TR_t^g} \\
&= \frac{TT_{t+1}^{g+1}}{1 - TR_t^g}
\end{aligned}$$

A.V-3 – Indicateur de parité

- L'indicateur de parité (Ip_t^g) pour chaque niveau g utilisé dans le MS est le rapport des taux bruts de scolarisation par genre (TBS_t^w et TBS_t^m ; w : filles, m : garçons). Le TBS_t^g pour le grade g est le ratio entre l'effectif total scolarisé à ce niveau (N_t^g) et l'effectif total de la cohorte qui a l'âge théorique d'être à ce niveau (C_t^g), d'où :

$$Ip_t^g = \frac{TBS_t^{g,w}}{TBS_t^{g,m}} = \frac{N_t^{g,w}}{N_t^{g,m}} \times \frac{C_t^{g,m}}{C_t^{g,w}}$$

- Comme $N_t^g = N_t^{g,w} + N_t^{g,m}$, alors l'effectif total des filles scolarisées au niveau g à la date t ($N_t^{g,w}$) peut être exprimé en fonction de l'effectif total pour les deux genre (N_t^g), du rapport des cohortes de filles et de garçons qui ont l'âge théorique d'être au niveau g , de l'indicateur de parité souhaité (Ip_t^g) :

$$N_t^{g,w} = \frac{N_t^g}{1 + \frac{1}{Ip_t^g} \times \frac{C_t^{g,m}}{C_t^{g,w}}}$$

Annexe VI : L'enquête EGRA-RCA

A.VI-1 – Contexte

- Cette annexe présente un résumé des résultats de l'*Évaluation des compétences fondamentales en lecture (Early Grade reading Assessment ou EGRA)* réalisée auprès d'élèves d'écoles publiques et privées de l'*Inspection Académique de Bangui (IAB)* du Cours Préparatoire (CP), Cours Élémentaire 1 (CE1) et Cours Élémentaire 2 (CE2), soit les grades 2, 3 et 4 du cycle primaire. Pour plus de détails, l'ensemble des résultats est consigné dans le rapport *Analyse des résultats du test EGRA-RCA 2019*⁹⁷⁷ (novembre 2019).
- Le protocole EGRA est destiné à évaluer le niveau de lecture des enfants des premiers grades. Lorsqu'il est effectué en routine, il permet d'identifier les enfants en difficulté et de mener des actions de rattrapage. Dans le cas présent, ce test a été administré afin de pallier l'absence de données récentes sur les résultats d'apprentissage en République Centrafricaine (RCA). La dernière évaluation des apprentissages du cycle primaire était celle du *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*⁹⁷⁸ (PASEC) en 2006.
- La décision de réaliser ce test EGRA a été prise peu après le démarrage des travaux pour le *Plan Sectoriel de l'Éducation* de la République Centrafricaine (fin avril-début mai 2019). Le test devait nécessairement être réalisé avant mi-juin 2019, date à laquelle les cours s'arrêtent afin que les élèves passent les examens de fin d'année. En raison de ce calendrier très contraint et des conditions sécuritaires précaires en RCA, le test ne couvre que l'Inspection Académique de Bangui (IAB). Les résultats ne sont donc pas représentatifs de la qualité des apprentissages dans l'ensemble du pays ; ils la surestiment (voir la discussion de la section §A.VI-4)
- L'ensemble du processus d'élaboration et d'administration du test⁹⁷⁹ s'est déroulé en à peine plus d'un mois ; les tests ont pu être collectés dans les délais. En contrepartie, les étapes habituelles de la mise en œuvre d'un tel test ont été raccourcies (validation des outils, formation des évaluateurs, contrôle de la qualité, etc.). En conséquence, ce test EGRA fournit des résultats intéressants et nouveaux sur les compétences en lecture des élèves, mais il présente des limites importantes : la passation de certains exercices n'a pas été réalisée correctement et les données des questionnaires de contexte ne sont guère utilisables.

A.VI-2 – Méthodologie

A.VI-2.1 – Protocole de l'enquête

- Quarante-trois (43) évaluateurs ont été formés pendant deux jours, puis un test pilote a été organisé le jour suivant. Les tests EGRA ont été administrés du Jeudi 30 mai au mardi 11 juin 2019⁹⁸⁰, d'abord dans les écoles privées car les examens de fin d'années y débutent plus tôt. Un évaluateur était affecté chaque jour dans une seule école afin d'y collecter les tests pour les trois grades et les questionnaires de contexte. Les données ont ensuite été saisies dans des tableaux Excel (saisie simple). Enfin, les erreurs de saisies constatées lors de l'analyse préliminaire

⁹⁷⁷ Rapport accessible sur demande au MEPS ou au bureau de la Banque mondiale de Bangui.

⁹⁷⁸ Conférence des ministres de l'éducation des Etats et gouvernements de la Francophonie

⁹⁷⁹ Recrutement d'un expert et des enquêteurs, présentation et adaptation du test, formation des enquêteurs et pilote, administration du test.

⁹⁸⁰ Aucun test n'a été passé le mardi 4 juin (férié, Ramadan) ni le Lundi 10 juin (férié, Pentecôte).

des données (données non valides, incohérences) ont nécessité d'effectuer de nombreuses corrections.

(a) Le test de lecture

- Le niveau de compréhension en lecture dépend à la fois des capacités de lecture de phonèmes isolés et de mots et du niveau de compréhension orale⁹⁸¹. Le protocole EGRA permet d'évaluer l'ensemble de ces compétences. Le test EGRA qui a été utilisé lors de cette évaluation comprend sept exercices administrés individuellement et qui devaient permettre de réaliser cette évaluation :
 - (i) Le test commençait par quatre épreuves chronométrées d'une minute évaluant la précision et la rapidité en lecture à haute voix pour⁹⁸², respectivement :
 - (1) Des lettres : 10 lignes de 10 lettres isolées (100), en minuscules ou en majuscules. Le score de l'élève est alors le nombre de lettres correctement lues en une minute⁹⁸³.
 - (2) Des syllabes : 8 lignes de 5 syllabes (40) isolées de 2 lettres, dont la première est en minuscule ou en majuscule⁹⁸⁴.
 - (3) Des mots inventés (pseudomots) et (4) des mots familiers : 10 lignes de 5 mots isolés pour chaque épreuve⁹⁸⁵.
 - (ii) Puis l'épreuve centrale du test est celle des deux exercices couplés de lecture et compréhension qui permettent d'évaluer :
 - (5) La lecture de mots familiers en contexte : L'enfant doit lire à haute voix un petit texte de 34 (en CP) ou 62 (en CE1 et CE2) mots en une minute⁹⁸⁶.
 - (6) La compréhension en lecture : Le texte précédemment lu par l'enfant est utilisé pour évaluer sa compréhension écrite grâce à des questions simples⁹⁸⁷ (2 en CP, 5 en CE1 et CE2).
 - (iii) Enfin, une épreuve de compréhension orale en sango (7) remplaçait l'épreuve de compréhension orale dans la langue d'enseignement (français)⁹⁸⁸ : un texte en français de 70

⁹⁸¹ Sprenger-Charolles, L., et P. Colé. 2006. *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Dunod.

⁹⁸² La capacité de lire des syllabes et des pseudomots nécessite d'utiliser les correspondances graphème-phonème ; elle est considérée comme un des meilleurs prédicteurs du niveau de lecture. Sprenger-Charolles, L. 2008. [Early Grade Reading Assessment \(EGRA\) : Résultats d'élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris à lire en français et en wolof—rapport pour la Banque mondiale](#)

⁹⁸³ Le son des lettres est parfois différent de leur nom. Pour apprendre à lire, l'enfant doit utiliser les correspondances graphème-phonème, et donc maîtriser le son des lettres. Les réponses étaient donc considérées comme correctes lorsque l'enfant donnait soit le son, soit le nom d'une lettre.

⁹⁸⁴ La première ligne est la suivante : **ta – Bi – ab – to – it**

⁹⁸⁵ Les pseudomots sont constitués de deux, parfois trois, syllabes. La première ligne est : **tifa – bidi – pobe – daba – toti**

Les mots familiers comprennent une à trois syllabes. La première ligne est : **Robe – Ma – Maître – Moi – Mil**

⁹⁸⁶ Son score est le nombre de mots du texte correctement lus en une minute.

⁹⁸⁷ Respectivement une (CP) et deux (CE1 et CE2) questions sont binaires (oui/non). Les autres questions étaient ouvertes et appelaient des réponses d'un mot (un prénom, une profession).

Une anomalie importante a été observée lors de l'analyse des résultats de l'exercice de compréhension écrite (6). Les élèves ne devaient être interrogés que sur les questions qui se rapportent aux passages qu'ils ont lu. Dans le présent test, pour pouvoir répondre aux questions 3, 4 et 5, il était nécessaire d'avoir lu le texte respectivement au moins jusqu'aux mots 42, 55 et 38. Or, respectivement 104, 106 et 24 élèves ont bien répondu aux questions 3, 4 et 5 alors que leurs scores en lecture sont inférieurs à ces seuils (ils sont parfois même nuls). Le protocole d'administration de cet exercice n'a donc pas été respecté. Les résultats obtenus sont surestimés (des réponses sont positives là où elles devaient être nulles) et ne sont donc pas valables.

⁹⁸⁸ Un test EGRA comprend normalement un exercice de compréhension orale réalisé, comme les autres exercices, dans la langue d'enseignement (puisque la capacité de compréhension orale explique en partie le niveau de compréhension en lecture). Dans ce test, le choix a été fait de réaliser cet exercice seulement en sango, la langue vernaculaire en RCA, et pas en français. Les résultats de cet exercice permettent d'évaluer les capacités de compréhension orale des élèves dans cette langue, qui n'est officiellement pas utilisée dans l'enseignement primaire centrafricain. L'intérêt de cette seule information est limité, tandis qu'il n'est possible (i) ni de comparer le niveau de compréhension orale en sango avec celui en français, (ii) ni d'analyser la corrélation entre les compréhensions orale et écrite du français.

mots, traduit en sango⁹⁸⁹, était lu à l'élève par l'évaluateur, puis quatre questions de compréhension lui étaient posées.

- Les exercices du test sont identiques pour les trois grades (CP, CE1 et CE2), à l'exception de ceux de lecture-compréhension (5 et 6) : un texte raccourci a été proposé pour la lecture des élèves de CP (les 34 premiers mots du texte complet), accompagné des seules deux premières questions (sur cinq) posées aux élèves de CE1 et CE2.

(b) Les questionnaires de contexte

- Ce test de lecture était complété par quatre questionnaires de contexte pour :
 - (i) Les élèves testés : ce questionnaire porte sur leur environnement familial et linguistique, ainsi que sur la vie scolaire (redoublement, manuels, etc.) ;
 - (ii) Les parents des élèves testés : ce questionnaire est destiné à collecter des informations sur les caractéristiques du chef de ménage, la fréquentation scolaire de l'enfant et les dépenses d'éducation, les conditions de vie du ménage ;
 - (iii) Chaque enseignant des classes dans lesquelles des élèves ont été sélectionnés : ce questionnaire était accompagné d'un test de lecture-compréhension pour l'enseignant ;
 - (iv) Chaque directeur d'une école enquêtée.
- Le questionnaire pour les élèves a été administré par les évaluateurs à la suite du test de lecture, tandis que les trois autres questionnaires ont été essentiellement auto-administrés (remplis directement par les enquêtés) afin de réduire le temps total de l'enquête. Ce mode d'administration, ainsi que le contenu des questionnaires (voir ci-après), et la mauvaise qualité des données collectées (y compris celles collectées auprès des élèves⁹⁹⁰) rendent tous ces questionnaires peu exploitables⁹⁹¹.

⁹⁸⁹ Le texte a été lu en français dans seulement deux cas seulement (pour deux élèves étrangers qui ne parlaient pas le sango).

⁹⁹⁰ Le questionnaire destiné aux élèves présente deux difficultés : (i) Des questions sont redondantes et leur formulation est peu claire ; (ii) L'analyse des données fait apparaître de nombreuses incohérences entre les réponses des élèves. Les données des questions sur l'environnement linguistique de l'élève ont cependant été exploitées, mais les résultats qui y sont relatifs doivent être considérés avec précaution.

⁹⁹¹ Le questionnaire pour les parents, comme tous les autres, a été rédigé seulement en français. Il aurait dû être directement administré par un évaluateur pour obtenir des données fiables. Cependant, en partie pour des contraintes de temps, ces questionnaires ont été très majoritairement auto-administrés (donnés aux enfants pour que leurs parents le remplissent eux-mêmes). En conséquence, certains questionnaires ont été seulement partiellement remplis, certains l'ont été par les enfants eux-mêmes, d'autres ne l'ont pas été du tout. En outre, les questionnaires ont été donnés aux enfants sans que n'y soit préalablement reporté leur numéro d'identification. L'appariement entre le parent et l'enfant n'a donc souvent pas pu être effectué a posteriori. Finalement, seuls 720 questionnaires pour les parents sur 1 236 ont été récupérés (58 %), et une première analyse a fait apparaître que seuls 260 d'entre eux (soit 36 % des questionnaires récupérés et 21 % des questionnaires qui auraient dû être obtenus) peuvent être considérés comme valides (remplis par les parents, appariés avec un enfant, etc.). Il a donc été décidé de ne pas exploiter ces questionnaires.

Le taux de retour des questionnaires des enseignants est médiocre : parmi les 309 questionnaires qui auraient dû être obtenus auprès des enseignants (103 écoles × 3 niveaux), 292 ont été récupérés et 249 peuvent être considérés comme correctement remplis (81 %). Mais le principal problème avec ce questionnaire est son contenu : l'information la plus importante à propos des enseignants (leur statut) n'a pas été collectée ; d'autres informations utiles ont été collectées de façon inadéquate (niveau d'instruction, âge), et la formulation de nombreuses questions était peu claire, en particulier pour une auto-administration. Les mêmes difficultés se posent pour le questionnaire destiné aux directeurs, et, finalement, ni celui-ci, ni celui pour les enseignants n'ont été exploités.

A.VI-2.2 – Description de l'échantillon

(a) La méthode d'échantillonnage

- L'enquête a été effectuée à la fin de l'année scolaire 2018–2019, mais l'échantillonnage a été réalisé à partir des données de l'année scolaire 2017–2018 du *Système de Gestion de l'Information de l'Éducation* (SIGE)⁹⁹², selon la procédure suivante :
 - Toutes les écoles de l'Inspection Académique de Bangui (IAB) ont été classées en six grappes en fonction de leur type : (1) écoles publiques mixtes ; écoles publiques (2) pour garçons et (3) pour filles ; écoles privées (4) laïques, (5) catholiques et (6) protestantes.
 - Un numéro aléatoire a été attribué à chaque école de chaque grappe et les écoles ont été triées par ordre croissant.
 - Les premières écoles de chaque grappe ont ainsi constitué l'échantillon final de l'enquête. Elles ont été sélectionnées en proportion identique dans chaque grappe (environ la moitié). L'échantillonnage a donc été fait au niveau des écoles, et non des élèves.
 - Une contrainte supplémentaire a été ajoutée : une école n'était sélectionnée que si l'effectif de chacun des grades testés (CP, CE1, et CE2) y était au moins quatre fois supérieur à celui de l'échantillon tiré au sort (4 élèves par grade), c'est-à-dire qu'il devait y avoir au moins 16 élèves par grade testé⁹⁹³.
 - Dans chaque école sélectionnée, une classe de chaque grade était, le cas échéant, tirée au sort ; puis 4 élèves de chaque classe étaient tirés au sort, deux garçons et deux filles lorsque la classe était mixte.

Tableau A.38 : Nombres d'écoles et d'élèves par grappe, dans l'échantillon EGRA et dans l'IAB

	– Ecoles –		– Elèves –	
	EGRA	IAB	EGRA	IAB
Ecoles publiques	45	83	525	61 011
Mixtes	12	32	144	21 357
Garçons	15	24	180	19 147
Filles	18	27	201	20 507
Ecoles privées	58	107	684	33 041
Laïques	34	66	405	19 239
Catholiques	11	19	128	7 599
Protestantes	13	22	151	6 203
Total	103	190	1 209	94 052

Source : EGRA RCA 2019 & SIGE 2018-2019

- Au total, des tests ont été administrés dans 103 des 190 écoles enregistrées dans le SIGE 2018–2019 pour l'IAB. Parmi les 1 236 tests qui auraient alors dû être collectés⁹⁹⁴, 1 228 l'ont été et 1 209 ont été considérés comme valides (soit 1,3 % des 94 052 élèves de CP, CE1 et CE2 de l'IAB). Des pondérations ont été calculées par grade, genre et type d'école, basées sur les données du SIGE

⁹⁹² La collecte des données du SIGE s'effectue en fin d'année scolaire et elles ne sont disponibles qu'au début de l'année scolaire suivante.

⁹⁹³ Sinon l'école était exclue au profit de la suivante dans la liste.

⁹⁹⁴ 103 écoles × 3 grades × 4 élèves.

2018–2019, afin d'obtenir des résultats représentatifs au niveau individuel pour l'IAB⁹⁹⁵. Tous les résultats présentés par la suite sont calculés avec ces pondérations.

(b) Les caractéristiques des élèves

- Seules quelques caractéristiques issues du questionnaire pour les élèves sont présentées puisque, comme indiqué précédemment, peu de données contextuelles sont utilisables :
 - (i) L'âge moyen des élèves par grade est de respectivement 8,2 ans, 9,9 ans et 11 ans en CP, CE1 et CE2.
 - (ii) 12 % des élèves de CP, CE1 et CE2 de l'IAB vivaient dans un ménage sans leurs deux parents. Cette proportion est deux fois plus élevée pour les élèves des écoles publiques (15 %) que pour ceux des écoles privées (7 %) ; et seulement 2 % dans les écoles catholiques).
 - (iii) Environ un élève sur huit de l'IAB utiliserait le français comme langue de communication chez lui et environ un élève sur quatre évoluerait dans un environnement francophone (le français serait la langue parlée par sa mère et/ou son père et/ou dans son « milieu »). Ces proportions paraissent anormalement élevées étant donné que le français n'est la langue maternelle que de quelques milliers de Centrafricains⁹⁹⁶.
- Ces résultats sont entachés d'erreurs de mesure (voir [A.VI-2.1\(b\)](#)). Cependant, sous l'hypothèse où ces erreurs affectent de la même manière les élèves des différents types d'école, alors ces données permettent de vérifier que les élèves des écoles privées, et en particulier catholiques, sont issus de milieux plus favorisés que ceux des écoles publiques : ils vivent plus souvent avec leurs deux parents ; leur milieu est plus souvent francophone (le français serait la langue parlée par la mère, le père ou dans le « milieu » de 56 % des élèves des écoles catholiques vs 20 % des élèves des écoles publiques) ; ils ont plus souvent fréquenté l'école maternelle.

A.VI-3 – Présentation et analyse des résultats

A.VI-3.1 – Les scores nuls (ou effets « plancher »)

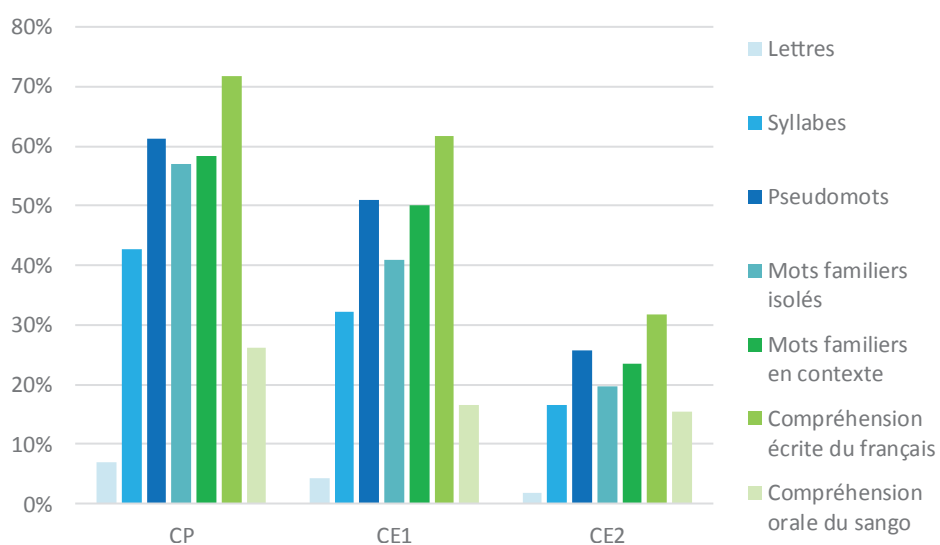
- Dans cette sous-section, une attention particulière est portée aux élèves qui n'ont pas la capacité de débiter un exercice (c'est-à-dire ceux qui ne peuvent pas lire un seul mot). Des effets « plancher » (score = 0) importants sont observés pour tous les exercices, à l'exception de la lecture des lettres (respectivement 7 %, 4 % et 2 % des élèves de CP, CE1 et CE2 n'ont pas réussi à identifier une seule lettre).
- Les élèves de CP (second grade du cycle primaire) sont 43 % à ne pas avoir établi une seule correspondance graphème-phonème (lecture de syllabe) et un peu plus de 60 % à ne pas avoir lu un seul pseudomot. En conséquence, ils sont aussi près de 60 % à ne pas être capable de lire un seul mot familier en une minute, qu'il soit présenté en isolat ou en contexte, et ils sont 72 % à n'avoir fourni aucune réponse correcte aux deux questions de compréhension.

⁹⁹⁵ L'échantillon était auto-pondéré au niveau des écoles par catégorie (la même proportion de 54 % des écoles publiques et privées ont été sélectionnées), mais pas au niveau de chaque type d'école (38 % des écoles publiques mixtes et 67 % des écoles publiques de filles sont sélectionnées), ni au niveau des élèves (0,9 % des élèves des écoles publiques et 2,1 % de ceux des écoles privées sont sélectionnés). Ainsi, le taux d'échantillonnage varie de 1/183 (filles en CE1 dans une école publique mixte) à 1/40 (filles en CP, CE1 ou CE2 dans une école privée protestante).

⁹⁹⁶ 9 000 (en 1996) selon *Ethnologue, Languages of the World*.

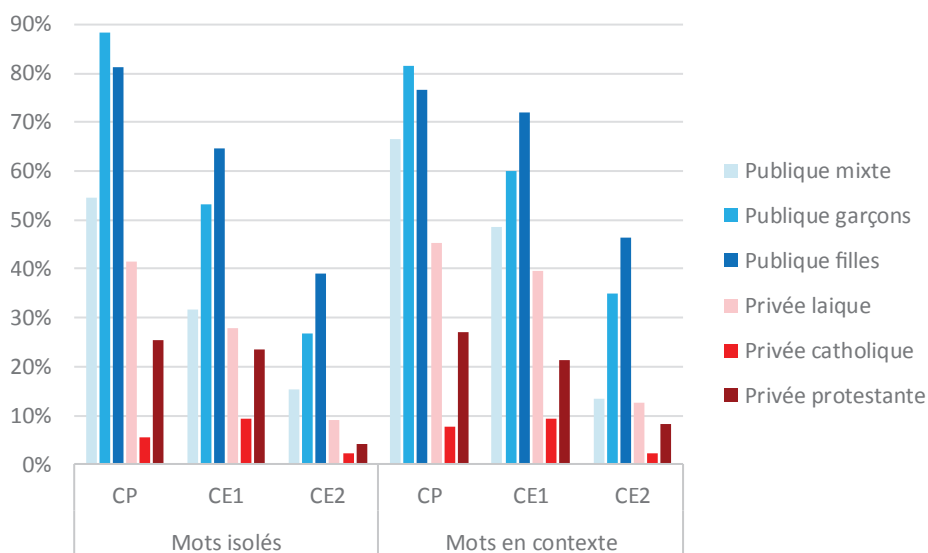
Même si les Centrafricains dont le français est la langue maternelle vivent sans doute presque tous à Bangui, et même si leur nombre a augmenté, la proportion réelle des élèves de l'IAB dont le français est la langue parlée « à la maison » est sans doute très inférieure à 10 %. La question a possiblement été (mal) interprétée comme « *Parlez-vous parfois le français à la maison ?* ».

Graphique A.22 : Proportion d'élèves avec un score nul, pour chaque exercice



- En CE2, les proportions de scores nuls sont, logiquement, beaucoup plus faibles qu'en CP, mais elles restent importantes : respectivement 20 % et 24 % des élèves du quatrième grade du cycle primaire n'ont lu aucun mot familier, isolé ou en contexte, et près du tiers de ces élèves n'ont pas donné une seule réponse juste aux 5 questions de compréhension écrite (en français) qui leur ont été posées⁹⁹⁷.

Graphique A.23 : Proportion de scores nuls pour la lecture de mots isolés et en contexte, par type d'école



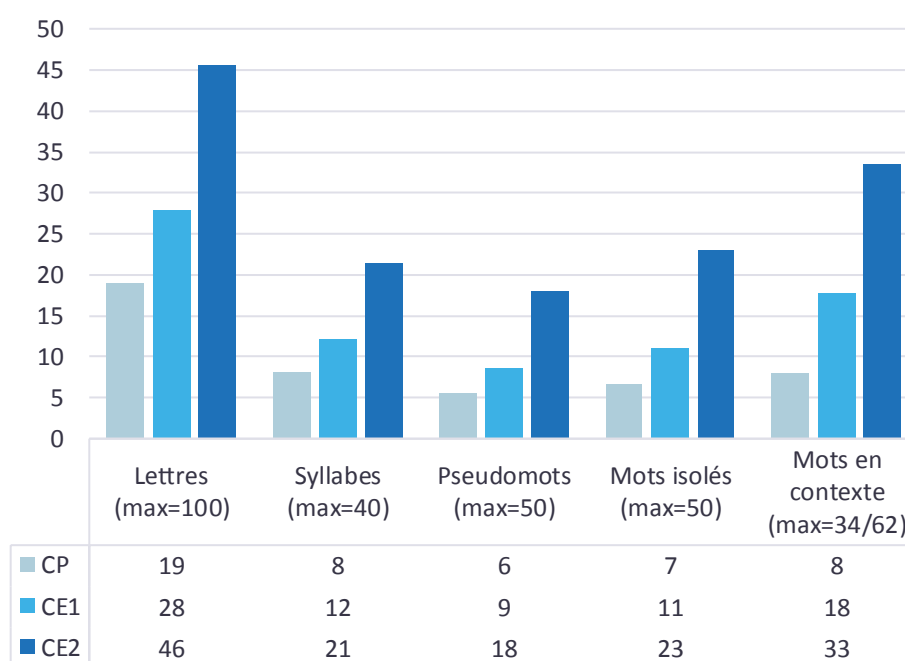
- Comme cela a été signalé précédemment, chaque type d'école accueille des élèves qui sont en moyenne issus de milieux socio-économiques très différents. En outre, chaque type d'école offre aux élèves des conditions d'apprentissage très différentes. En conséquence, les effets « plancher »

⁹⁹⁷ Rappelons que cette proportion est sous-estimée étant donné le non-respect du protocole d'administration de cet exercice par certains évaluateurs.

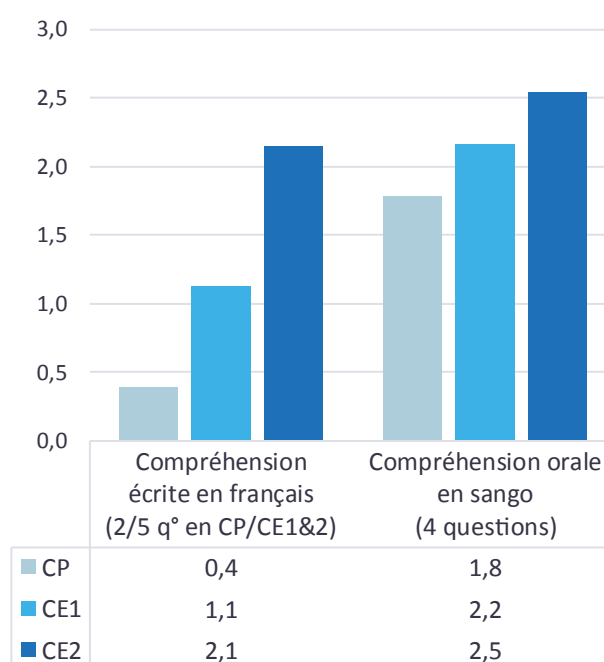
pour la lecture chronométrée de mots, isolés et en contexte, varie considérablement selon les types d'écoles : en CP, respectivement 88 % et 82 % des élèves testés dans les écoles publiques de garçons n'ont pu lire aucun mot isolé et en contexte, alors qu'ils ne sont que 6 % et 8 % dans ce cas dans les écoles privées catholiques. En revanche, pour ces deux mêmes exercices (lecture de mots isolés et en contexte), les différences dans les proportions de scores nuls entre les genres sont assez limitées et ne sont pas unidirectionnelles : dans les écoles publiques, les effets « plancher » sont un peu plus élevés pour les garçons en CP, puis pour les filles dans les deux autres grades.

A.VI-3.2 – Scores moyens et distribution des scores

Graphique A.24 : Score moyens pour les exercices de lecture chronométrés

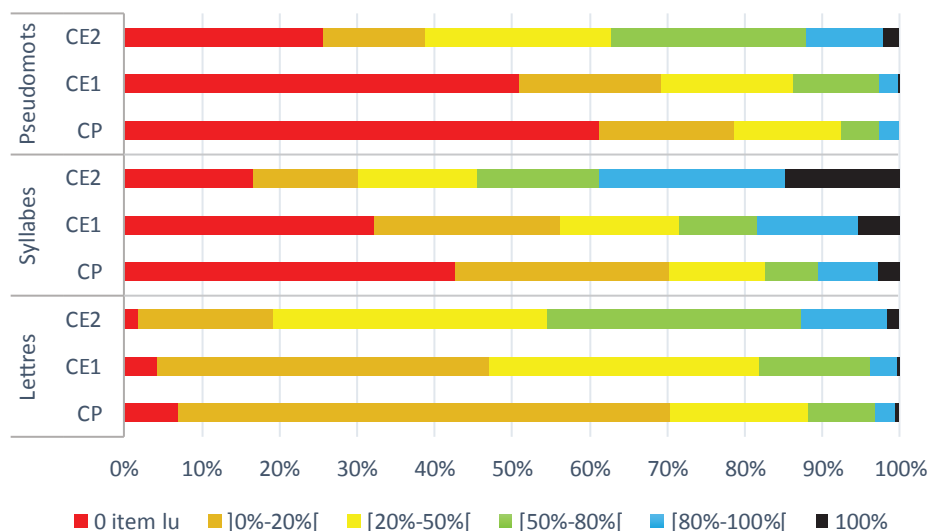


Graphique A.25 : Score moyens pour les exercices de compréhension



- Les scores moyens s'accroissent toujours avec les grades. Ainsi, les élèves de CP (grade 2) ont lu correctement en moyenne 7 des 50 mots présentés en isolat, tandis que les élèves de CE1 (grade 3) et de CE2 (grade 4) en ont lu en moyenne respectivement 11 et 23. L'analyse de la distribution des scores des cinq exercices de lecture⁹⁹⁸ est présentée ci-après⁹⁹⁹.

Graphique A.26 : Distribution des élèves en fonction du nombre de lettres, syllabes et pseudomots correctement lus en 1 minute



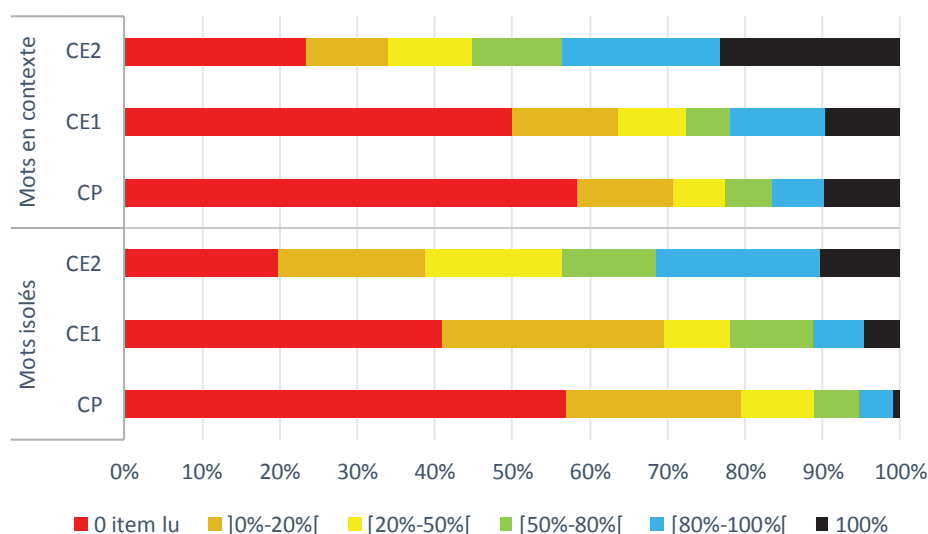
- À peine plus de 10 % des élèves de CP parviennent à lire au moins 50 lettres en minute. Il faut attendre le CE2 pour qu'ils soient plus de la moitié (55 %) à passer ce seuil, tandis que la proportion d'élèves qui ne parvient pas à décrypter un seul pseudomot (mot inventé) en une minute diminue d'environ 60 % en CP, à environ 50 % en CE1 puis environ 25 % en CE2.
- Des analyses plus détaillées (non reportées ici) confirment la très forte disparité des résultats selon les types d'écoles, et y compris entre les différents types d'écoles privées : un élève de CE2 d'une école privée catholique lit en moyenne 33 pseudomots correctement (sur 50), tandis qu'un élève scolarisé dans une école privée laïque ou protestante ou dans une école publique mixte en lit environ 20, et un élève d'une école publique non mixte en lit 16 (garçon) ou 11 (fille)¹⁰⁰⁰.

⁹⁹⁸ L'analyse de la distribution des exercices de compréhension, moins pertinente en raison de la mauvaise qualité de ces variables, peut être trouvée dans le rapport complet sur ce test EGRA.

⁹⁹⁹ La distribution des scores est exprimée en pourcentage et représentée sous la forme d'un histogramme empilé avec en cinq catégories : aucune réponse correcte ; d'une à moins de 20% de réponses correctes, puis les 3 catégories dont la borne inférieure inclut les proportions de 20%, 50% et 80% de réponses correctes

¹⁰⁰⁰ Autre résultat : en CE2, un peu moins de la moitié des élèves des écoles publiques ont réussi à lire correctement la moitié des 40 syllabes qui leur ont été présentées, alors qu'un peu plus de la moitié des élèves des écoles privées ont réussi à en lire au moins 80% (32 ou plus sur 40).

Graphique A.27 : Distribution des élèves en fonction du nombre de mots isolés et en contexte correctement lus en 1 minute



- En CE1 (grade 3), seuls 22 % des élèves sont parvenus à lire au moins la moitié des 50 mots présentés isolément (10 lignes de 5 mots) alors que cette même proportion (22 %) a lu au moins 80 % des mots présentés en contexte (soit au moins 50 des 62 mots du texte). La même comparaison pour le CE2 confirme que, logiquement, les élèves qui ont des scores supérieurs à la moyenne lisent plus facilement un texte que des mots isolés.
- Les résultats par type d'école sont similaires à ceux observés pour les syllabes et les pseudomots. Les scores moyens pour la lecture de mots isolés et en contexte en CE2 sont assez proches pour les élèves des écoles publiques mixtes (respectivement 26 et 37 mots lus correctement) et pour ceux des écoles privées laïques (26 et 39) et protestantes (27 et 40), tandis qu'ils sont nettement supérieurs pour les élèves des écoles privées catholiques (41 et 55) et inférieurs pour les élèves des écoles publiques non-mixtes. Enfin, les résultats diffèrent peu en fonction du genre.

A.VI-3.3 – Analyses de régressions

- Des analyses de régressions linéaires simples (moindres carrés ordinaires) ont été effectuées pour les scores de lecture de mots familiers (i) isolés et (ii) en contexte. Deux types d'analyses ont été menées : (a) en prenant en compte seulement les caractéristiques de l'élève et de l'école ; et (b) en ajoutant les scores obtenus aux trois exercices prédictors de la lecture (lettres, syllabes et pseudomots).
- Dans toutes les régressions, le type d'école fréquentée par l'élève¹⁰⁰¹ et les caractéristiques individuelles suivantes sont prises en compte¹⁰⁰² :
 - Le genre ;

¹⁰⁰¹ Les 6 types d'écoles sont pris en compte par des variables indicatrices (*dummies*) ; l'école publique mixte étant la référence.

¹⁰⁰² D'autres variables individuelles ont été testées (la présence des parents dans le ménage, le redoublement, la fréquentation de la maternelle) mais elles n'ont pas d'effet significativement différent de 0 au seuil de 10 %. Cela peut s'expliquer soit par les fortes erreurs de mesure de ces variables (raison pour laquelle elles n'ont pas été conservées), soit par leur redondance avec les variables sur le type d'école fréquentée par l'élève.

- (ii) L'âge, sous forme d'une variable binaire qui prend la valeur 1 lorsque l'enfant n'a pas plus d'un an de plus que l'âge théorique d'entrée dans son grade¹⁰⁰³ ;
- (iii) Deux variables relatives à l'environnement linguistique de l'enfant.
- Les résultats des régressions linéaires sont présentés dans le rapport complet¹⁰⁰⁴ et seulement résumés ici :
 - (i) Estimations de type (a) : effets des caractéristiques individuelles et du type d'école
 - Le genre n'a pas d'effet significativement différent de 0 (au seuil de 10 %).
 - Un environnement linguistique francophone a un effet positif significatif sur les scores en lecture de mots, particulièrement en CP (au début de l'apprentissage de la langue) : un enfant qui déclare parler français à la maison réussit à lire en moyenne un peu plus de 8 mots familiers (isolés ou en contexte) de plus en une minute qu'un élève qui déclare ne pas parler français à la maison.
 - Comme les statistiques descriptives des sous-sections précédentes l'ont montré, le type d'école fréquentée par l'élève est un déterminant important de ses compétences en lecture : un élève d'une école catholique lit en moyenne, respectivement 20 mots isolés et 25 mots en contexte, de plus qu'un élève d'une école publique mixte (*toutes choses égales par ailleurs*). Cet effet est dû à la fois à un effet de sélection (les caractéristiques socio-économiques des élèves sont très différentes selon chaque type d'école) et à une qualité de l'éducation variable selon les types d'écoles.
 - (ii) Estimations de type (b) : les compétences prédictives de la lecture
 - Lorsque les scores des exercices prédictifs du niveau de lecture sont introduits dans les régressions, alors, comme attendu, les effets précédemment décrits à partir des estimations de type (a) disparaissent ou sont réduits.
 - Le score pour la lecture des lettres est celui qui a l'effet le plus faible, et souvent non significatif au seuil de 10 %, sur la capacité de lecture des mots. Ce résultat rejoint ceux généralement rapportés dans la littérature¹⁰⁰⁵ : la connaissance des lettres n'a pas d'effet en plus de celles des syllabes et des pseudomots.
 - Les scores pour ces deux exercices ont en revanche tous deux un effet toujours important et significatif (au seuil de 1 %). Ces deux compétences ont une forte capacité prédictive des capacités en lecture (le R^2 dépasse 85 % pour toutes les régressions de type B) : la lecture d'une syllabe (sur 40) et d'un pseudomot (sur 50) supplémentaires se traduisent par lecture de, respectivement, 0,9 et 0,5 mots en contexte de plus.

A.VI-4 – Conclusion : principaux résultats et limites

- Le niveau moyen des apprentissages en lecture des élèves de l'IAB est très faible : la proportion des élèves de CP (grade 2) qui ne sont pas capables de lire un seul mot familier en une minute est de, respectivement, 57 % et 58 %, selon que les mots sont présentés en isolat ou en contexte ; les élèves de CE2 (grade 4) ne réussissent à lire en une minute que, respectivement, 23 (sur 50) et 33

¹⁰⁰³ L'âge théorique d'entrée en CP, CE1, CE2 est respectivement de 7, 8 et 9 ans. Rappelons que le test a été effectué en fin d'année scolaire, les élèves ont donc souvent déjà une année supplémentaire. La variable d'âge utilisée prend donc la valeur 1 pour un élève de CP, CE1 ou CE2 s'il n'a respectivement pas plus de 8 ans, 9 ans et 10 ans.

Cette variable d'âge est la seule qui a, dans certains cas, un effet significatif (contrairement, e.g., à la variable d'âge chronologique).

¹⁰⁰⁴ Pour chacun des deux scores analysés, des estimations ont été effectuées pour l'ensemble des élèves (en ajoutant une variable indicatrice pour chaque grade) et par grade. En outre, pour s'assurer de la robustesse des estimations et mieux tenir compte des contraintes des variables expliquées (censurées à gauche en 0 et à droite en 50 ou 34/62), les estimations par grade ont aussi été effectuées avec un modèle Tobit.

¹⁰⁰⁵ Voir Sprenger-Charolles, L. (2008; voir référence ci-avant) et Wagner, R. K. et al. "Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A five year longitudinal study". *Developmental Psychology*, 33: 468-479.

(sur 62) mots familiers, isolés ou en contexte. À titre de comparaison, lors d'un test [EGRA réalisé en 2012](#) (en langue Kirundi), les élèves burundais ont lu en moyenne respectivement 14 et 23 mots familiers isolés en CP et en CE1 (soit le double des élèves centrafricains).

Tableau A.39 : Indicateurs éducatifs pour l'IAB et le reste de la RCA

	Bangui	RCA hors Bangui	Total RCA
% effectifs dans écoles privés (CP à CE2)	35,1%	11,9%	15,2%
% de maîtres-parents (cycle primaire)	7,6%	67,7%	57,8%
Ratio élèves par classe (cycle primaire)	79,7	93,4	91,2

Source : SIGE 2018-2019

- La principale limite de ce test EGRA est sa représentativité. Il a été réalisé uniquement dans l'*Inspection Académique de Bangui* (IAB) ; ses résultats sont seulement représentatifs pour cette région. Or, selon tous les indicateurs socio-économiques et éducatifs, la région de Bangui est nettement moins défavorisée que le reste de la RCA : la proportion de maîtres parents est par exemple neuf fois plus faible à Bangui que dans le reste de la RCA (en outre, leur niveau d'éducation est bien plus élevé). Le niveau des résultats d'apprentissage dans l'IAB doit donc être considéré comme une borne supérieure du niveau dans les autres régions. Les résultats d'apprentissage sont presque sûrement très nettement plus faibles pour l'ensemble de la RCA qu'ils ne le sont pour l'IAB.
- La seconde limite importante de ce test EGRA tient à (i) la qualité médiocre du test lui-même (exercices et questionnaires de contexte) et (ii) la mauvaise qualité des données collectées et saisies. Ces problèmes de qualité sont pour partie dus aux délais très restreints dont a disposé l'équipe pour concevoir ce test, former les évaluateurs, et administrer le test. L'ensemble des résultats obtenus doivent donc être considérés avec précaution.

Annexe VII : Les données utilisées pour le PSE

A.VII-1 – Les données directement traitées par les auteurs

A.VII-1.1 – Les données du Système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE)

- Les données du SIGE (établissements, élèves, enseignants et autres personnels de l'éducation, matériels, etc.) sont collectées chaque année par la Direction générale des études, des statistiques et la planification (DGESP) pour les ministères de l'éducation. La DGESP publie les résultats de son enquête dans un Annuaire statistique annuel. Les données brutes des quatre dernières années scolaires, de 2015–2016 à 2018–2019, sont aussi accessibles sous la forme d'une base de données Access®. Celle-ci a été utilisée de manière extensive pour réaliser ce plan sectoriel de l'éducation. L'utilisation de ces données indispensables pour la planification et le suivi-évaluation des politiques d'éducation a fait apparaître la nécessité de poursuivre leur enrichissement (géolocalisation des établissements scolaire ; données nécessaires pour l'ODD4 et pour la mise en œuvre du PSE) et l'amélioration de leur qualité (variables imprécises ou manquantes ; proportion élevée de données simplement reportées de l'année précédente ; données incohérentes). Cette question a été abordé dans la section §V.3.2.

A.VII-1.2 – Les enquêtes auprès des ménages

- L'Enquête nationale sur les monographies communales (ENMC) réalisée 2018 était l'enquête auprès des ménages la plus récente au moment de la rédaction de ce PSE. Cette enquête présente cependant des faiblesses majeures :
 - Un échantillon de petite taille (N=1513 ménages), représentatif seulement au niveau des régions (pas des préfectures) et pas pour des sous-groupes de population¹⁰⁰⁶ ;
 - Un questionnaire succinct, en particulier pour le domaine de l'éducation, et qui ne permet de calculer tous les indicateurs souhaités, tels le taux d'abandon (§IV.1.2.1) ou le taux d'analphabétisme (§II.1.5.1(a)) ;
 - Des problèmes de qualité des données (incohérences entre les réponses à des questions successives) et des problèmes d'échantillonnage et de pondération¹⁰⁰⁷, qui se traduisent par des résultats parfois contradictoires avec les données du SIGE¹⁰⁰⁸.
- Une Enquête à indicateurs multiples de l'UNICEF (Multiple Indicator Cluster Survey – MICS), beaucoup plus complète et avec un échantillon beaucoup plus important, était en cours de finalisation pendant la rédaction du PSE. Cependant les données de cette enquête MICS 2019 n'ont pas pu être accessibles à temps pour être utilisées dans ce rapport. Dès qu'elles le seront, il serait nécessaire de les utiliser pour refaire ou préciser les diagnostics et les calibrages (MS-RCA) réalisés pour ce PSE.

¹⁰⁰⁶ Le nombre d'observation par âge est par exemple beaucoup trop faible pour calculer des taux de scolarisation par âge.

¹⁰⁰⁷ Par exemple, la population totale de la RCA obtenue à partir des pondérations associées à l'ENMC (3,9 millions) est très nettement inférieure à la population projetée par l'ICASEES ou les PPM 2019, ce qui oblige à repondérer l'échantillon pour obtenir des indicateurs en unités (contrairement à ceux en proportion) corrects (par exemple, le nombre d'enfants déscolarisés). Cette repondération n'est juste que si les pondérations relatives initiales le sont, ce qui n'est pas assuré.

¹⁰⁰⁸ Les indices de parité des genres calculés à partir des données du SIGE et de l'ENMC sont très différents, ce qui montre à peu près sûrement un problème de pondération de l'enquête (§II.1.2.3). Il est en effet peu probable que la collecte des données sur les élèves du SIGE ait été systématiquement et fortement biaisée en fonction du genre.

A.VII-1.3 – Les données de population

- Le dernier recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de la RCA date de 2003¹⁰⁰⁹. La population centrafricaine avait alors été évaluée à 3,9 millions d'habitants. Un nouveau recensement est en préparation mais il ne sera pas achevé avant la fin de l'année 2020. Les projections actuellement disponibles sont donc basées sur le RGPH de 2003 ; il en existe deux séries :
 - (i) Des projections ont été réalisées pour les années 2004 à 2028 grâce à la série de modèles SPECTRUM¹⁰¹⁰. Elles sont décomposées par groupe d'âge de 5 ans et par préfecture. Ces projections sont actuellement encore utilisées par l'*Institut Centrafricain des Statistiques, et des Études Économiques et Sociales* (ICASEES) et par certaines organisations internationales. Elles présentent l'inconvénient majeur de ne pas avoir été réactualisées pour tenir compte des changements socio-démographiques et politiques intervenus au cours des 15 dernières années¹⁰¹¹.
 - (i) La *Division de la population du Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies* réalise de projections régulièrement actualisées, les *Perspectives de la population dans le monde* (PPM), qui tiennent compte de toutes les informations disponibles (par exemple, issues des enquêtes auprès des ménages, des données du UNHCR, etc.). Ces projections sont décomposées par âge mais elles ne sont pas désagrégées par région.
- Étant donné l'importance des déplacements de population qu'a connus la RCA et la variabilité des facteurs qui influencent les dynamiques démographiques (par exemple, l'évolution de l'épidémie de Sida et la diffusion des traitements antirétroviraux), il est apparu préférable d'utiliser la dernière révision des PPM, celle de 2019, pour ce rapport (dénominateurs des taux de scolarisation ; population scolarisable du modèle de simulation, etc.)¹⁰¹². Tous les indicateurs (dont ceux du cadre de résultat) et toutes les simulations basées sur ces données devront cependant être recalculés et actualisés dès que les données du nouveau recensement seront disponibles.

A.VII-2 – Les données issues des bases des organisations internationales

- La base de données de *l'Institut Statistiques de l'UNESCO* fournit des indicateurs harmonisés sur l'éducation (accès, participation et achèvement par niveau d'enseignement, résultats d'apprentissage, équité, corps enseignant, financement, etc.) pour la plupart des pays du monde et pour les différentes régions (par exemple, l'Afrique subsaharienne) et groupes de pays. Les données de cette base ont permis de comparer les indicateurs pour la RCA avec celles d'autres pays. Il s'agit, par exemple, de l'indice de parité des taux d'achèvement pour les cycles primaire et secondaire pour la RCA et d'autres pays d'Afrique subsaharienne (*Graphique II-5*), et du taux brut de scolarisation au cycle tertiaire pour la RCA et d'autres pays d'Afrique subsaharienne (*Graphique A.20*).
- La base de données des *indicateurs de développement dans le monde* de la Banque mondiale a été utilisée à de nombreuses reprises, pour tout type d'indicateurs sur le développement, et pour comparer la RCA avec d'autres pays (par exemple, le PIB réel par habitant en PPA pour la RCA et quelques pays d'Afrique subsaharienne dans le *Graphique I-2*).

¹⁰⁰⁹ Un premier recensement avait précédemment été réalisé en 1988.

¹⁰¹⁰ <https://www.avenirhealth.org/software-spectrum.php>

¹⁰¹¹ Par exemple : les déplacements de populations liés aux conflits, les progrès de la lutte contre le sida.

¹⁰¹² De même, les auteurs de l'Analyse du secteur de l'éducation de la République centrafricaine de 2018 ont utilisé la révision de 2017 des Perspectives de la population dans le monde. (United Nations Children's Fund (UNICEF), IPE-Pôle de Dakar – UNESCO. 2018. *Analyse du secteur de l'éducation de la République centrafricaine, Pour une politique de reconstruction du système éducatif*).

- La base de données des [perspectives de l'économie mondiale](#) contient des séries de données et de projections macroéconomiques issues des analyses des services du FMI. Cette base a, par exemple, été utilisée pour le taux d'inflation et les recettes fiscales de l'État centrafricain ([Tableau A.1](#)) et pour le PIB à prix courant ([Tableau VI-13](#)). Par ailleurs, les projections des variables budgétaires de la République centrafricaine – ressources propres (fiscales et non fiscales), ressources extérieures (appuis budgétaire et projets), et les dépenses de l'Etat (voir le tableur Excel® MS-RCA) – sont issues des projections de l'analyse de viabilité de la dette qui ont été transmises par les services du FMI et de la Banque mondiale.

A.VII-3 – Les données administratives et budgétaires de la RCA

- Les [données budgétaires](#) (2012–2019) transmises par le ministère des Finances et du Budget (2012–2019) regroupent les informations sur les réalisations des dépenses de l'État centrafricain. Elles présentent les dépenses par ministère et par nature de dépenses (salariales, fonctionnement, investissement et intervention). Les traitements suivants ont été apportés aux données budgétaires : (i) les dépenses salariales des enseignants contractuels et vacataires enregistrés comme des dépenses de fonctionnement ont été reclassées comme des dépenses salariales (voir §VI.3.5.4(b)) ; (ii) toutes les dépenses d'intervention des quatre ministères de l'éducation ont été reclassées comme des dépenses d'intervention du MES. Les données ont été utilisées pour fournir les analyses sur les coûts et financement du système éducatif (voir §I.7 et §V.1.2).
- Les [données sur les montants des projets d'aide publique au développement](#) (2018 et 2019) ont été transmises par le ministère de l'Économie, du Plan et de la Coopération. Elles contiennent les prévisions et réalisations des dépenses faites dans le cadre des projets financés par les PTF qui sont en cours de mise en œuvre en République centrafricaine (voir [Tableau I-5](#)).
- Les [données de la solde](#) (2018) pour les fonctionnaires des quatre ministères en charge de l'éducation (MEPS, META, MES et MRSIT) ont été transmises par le ministère des Finances et du Budget. Elles ont permis de calculer leurs salaires moyens (voir [Tableau V-5](#)).
- Les Décrets et Arrêtés ministériels de la République centrafricaine ont fourni des informations qualitatives et quantitatives pour certaines analyses de ce PSE. Les principaux décrets et arrêtés qui ont été utilisés sont mentionnés ci-dessous :
 - (i) Le Décret n°00.172 fixant les règles d'applications 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 a été transmis par la direction des Ressources du MEPS. Ce décret a fourni les informations sur l'échelle indiciaire par hiérarchies (voir [Tableau A.43](#) et [Tableau A.45](#)) et sur les montants des allocations familiales pour le personnel enseignant. Sur cette base, l'évolution des salaires des enseignants a pu être estimée (voir [Tableau A.43](#)).
 - (ii) L'Arrêté ministériel n°064 MEPS/DIRCAB/DGEFSGP fixant la date de la rentrée des classes et le calendrier des congés scolaires au titre de l'année académique 2019–2020 a été transmis par la direction générale des enseignements fondamental 1, 2 et secondaire général du MEPS. Les informations obtenues ont permis d'estimer le temps scolaire théorique pour les cycles primaire et secondaire (voir [Tableau IV-1](#)).
 - (iii) Les arrêtés de contractualisation et d'intégration dans la fonction publique (arrêté n°1117/MFP/DIR.CAB/PCO1.18 du 21 juin 2018 portant intégration de certains diplômés au sein du Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire Technique et de l'Alphabétisation ; arrêté n°46/MEPS/DIRCAB/DR/SRHA portant contractualisation des enseignants), fournis par la direction des ressources du MEPS, ont permis d'estimer le nombre d'enseignants qui sont en attente d'intégration (voir [Tableau III-2](#)).

Annexe VIII – Conditions d'octroi de bourses aux étudiants du tertiaire

A.VIII-1 – Diagnostic des bourses

- Il existe deux types de bourses en RCA : les bourses internes, accordées aux étudiants centrafricains inscrits dans les universités centrafricaines publiques et privées, et les bourses externes destinées aux étudiants centrafricains inscrits dans des universités en dehors de la RCA.
- Les critères d'octroi des bourses en RCA sont définis selon l'arrêté interministériel N°0159 du 13 novembre 1995. Trois principaux types de critères sont pris en compte pour l'attribution des bourses internes et externes : les critères d'excellence, les critères spéciaux, et les critères sociaux. Une condition supplémentaire est appliquée pour l'attribution d'une bourse externe : il faut que l'étudiant soit inscrit dans une filière de formation qui n'existe pas en RCA.
- Les critères d'excellence se résument comme suit : (i) l'étudiant inscrit dans une filière prioritaire (technique, agricole professionnelle, scientifique) ne doit pas avoir passé les examens du baccalauréat plus de deux fois ; (ii) l'étudiant inscrit dans une filière non prioritaire doit avoir un succès complet à la première session d'examen (examen initial) de l'année universitaire ou avoir obtenu un succès complet et totalisé une moyenne égale ou supérieure à 11,5/20 à la deuxième session (examen de rattrapage).
- Les critères spéciaux émanent des décisions du Conseil des ministres. Ces décisions peuvent ordonner l'octroi de bourses à des étudiants pour suivre une formation dans des domaines spécifiques, en RCA ou à l'étranger. Par exemple, l'octroi de bourses à des étudiants pour la formation en statistique dans des établissements d'enseignement supérieur au Cameroun est une décision ministérielle.
- Les critères sociaux prennent en compte, entre autres : le revenu du ménage auquel appartient l'étudiant, l'âge de l'étudiant, l'appartenance à une minorité ou la présence d'un handicap. D'après la Direction Générale des Bourses et Stages (DGBS), ces critères sont difficiles à appliquer et restent, en pratique, imprécis ou subjectifs. Par exemple, comme la DGBS n'a pas les moyens de connaître le revenu exact du ménage des étudiants, elle se base sur un proxy : le niveau de vie moyen des habitants de la préfecture d'origine de l'étudiant.
- Les bourses ciblent en priorité :
 - Les étudiants inscrits dans les filières techniques, agricoles, professionnelles et scientifiques. Les étudiants peuvent recevoir une bourse dès la première année, ce qui n'est pas le cas dans les autres filières.
 - Les étudiants avancés dans leurs études : priorité est donnée aux étudiants en doctorat, puis en master et enfin en Licence.
- Comme indiqué dans la section §V.1.2.1, le sous-secteur ESR centrafricain coûte cher. Les dépenses relatives au financement des bourses constituent un poste important des dépenses du sous-secteur : 32,4% des dépenses de l'ESR en 2019 et 10,9% des dépenses totales de l'éducation. L'enveloppe budgétaire annuelle consacrée au paiement des bourses internes est de 900 millions de FCFA. Chaque étudiant titulaire du baccalauréat a droit à 30 000 FCFA par mois pour une période de 9 mois¹⁰¹³. De plus, l'Etat prend en charge les frais de scolarité des étudiants boursiers qui sont inscrits dans les établissements privés.

¹⁰¹³ Notons que des étudiants (qui ne sont pas titulaires d'un baccalauréat) ont la possibilité d'obtenir une bourse mensuelle de 17 000 FCFA par mois pour une période de 9 mois. Il s'agit des étudiants (titulaires d'un Brevet des Collèges) qui

- L'enveloppe budgétaire consacrée au financement des bourses externes est de 1 450 millions de FCFA. Le montant attribué à l'étudiant bénéficiaire varie en fonction du pays et du niveau d'étude (licence, master ou doctorat). En moyenne, la bourse d'un étudiant en Afrique (à l'exception du Maroc et de la Tunisie¹⁰¹⁴) est de 60 000 FCFA par mois (sur une période de 12 mois) pour un étudiant inscrit en licence ; 62 500 FCFA pour un étudiant inscrit en master ; et 75 000 FCFA pour un étudiant inscrit en doctorat. En plus de la bourse, l'Etat prend également en charge les frais de scolarité à l'étranger.
- A noter que les bourses sont régulièrement payées au-delà des délais prévus. Par exemple, les boursiers de l'année universitaire 2017–2018 qui auraient dû être payés en 2018 l'ont été en 2019. De même pour ceux de l'année universitaire 2018–2019 qui ne pourront être payés qu'en 2020.

A.VIII-2 – Orientations stratégiques par rapport aux bourses

- Auditer les dépenses relatives aux bourses et aux œuvres sociales (alimentation et logement) et réorienter les ressources afin d'améliorer l'équité (e.g. les bourses externes devraient être très rares)
 - L'audit des bourses est essentiel pour la rationalisation des dépenses de l'enseignement supérieur. Il devra (i) statuer sur les mécanismes d'attribution des bourses ; (ii) en limiter la valeur ; et (iii) proposer un mécanisme de sécurisation du paiement régulier des bourses dans les délais prévus.
 - La structure des dépenses sociales devra également être revue pour accroître l'égalité des chances. À cet effet, par exemple, des bourses pourraient agir comme une mesure incitative pour attirer les filles vers des filières spécifiques où elles sont particulièrement sous-représentées, telles que les sciences ou le corps enseignant.
- Cibler les bourses sur les filières porteuses : comme au Sénégal, les bourses pourraient cibler prioritairement les filières porteuses en les attribuant « prioritairement pour orienter le système vers les Sciences Technologies, Ingénierie et Mathématiques et combler le déficit d'enseignants en mathématiques et en sciences qui est en train d'hypothéquer gravement notre avenir. Prenant toute la mesure de la gravité de cette situation pour notre développement futur, on recommandera l'adoption de bourses STEM sensiblement plus élevées que les autres »¹⁰¹⁵.
- Définir des quotas de bourses, c'est-à-dire le nombre de bénéficiaires en fonction du budget disponible, afin de ne pas excéder les montants alloués. Les quotas pourraient être fixés par établissement, par filière et par année d'étude¹⁰¹⁶.

poursuivent une formation d'assistant d'hygiène à la faculté des sciences de la santé. Aucune information est donnée dans l'Arrêté N°0159 du 13 novembre 1995 concernant les critères spécifiques à ces étudiants qui ne sont pas titulaires du baccalauréat. Cependant, une proportion des dépenses de bourses du supérieur est allouée pour ces étudiants.

¹⁰¹⁴ Selon la direction générale des Bourses et des Stages, la bourse mensuelle est de 162 000 FCFA en Tunisie et de 72 000 FCFA au Maroc pour une période de 12 mois pour les étudiants inscrits en licence.

¹⁰¹⁵ Voir [Rapport général sur la concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur au Sénégal](#) 2008 (page 21).

¹⁰¹⁶ Voir [Rapport général du Forum National sur l'Éducation](#). 2008 (page 101).

Annexe IX : Méthodologie de répartition des dépenses des ministères en charge de l'éducation

- La décomposition des dépenses totales exécutées de l'éducation par sous-secteur a été réalisée en deux étapes :
 - Répartition des dépenses totales exécutées en deux catégories : ESR et hors ESR ;
 - Décomposition des dépenses hors ESR entre les quatre sous-secteurs préscolaire, primaire, secondaire général et secondaire technique et professionnel.

A.IX-1 – Répartition des dépenses entre l'ESR et l'ensemble des sous-secteurs hors ESR

- Les dépenses exécutées publiques de l'éducation ont été réparties comme suit :
 - Les dépenses exécutées de l'ESR correspondent à toutes les dépenses des ministères de l'Enseignement Supérieur (MES) et de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (MRSIT) auxquelles ont été ajoutées les dépenses de l'École Normale des Instituteurs, actuellement sous la tutelle du MEPS.
 - Les dépenses exécutées hors ESR correspondent aux dépenses des cycles d'enseignement préscolaire, primaire, secondaire général et technique et professionnel. Elles concernent toutes les dépenses des ministères de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS) et de l'Enseignement Technique et de l'Alphabétisation (META).

A.IX-2 – Répartition des dépenses hors ESR

- Un algorithme a été utilisé pour décomposer les dépenses hors ESR entre les quatre sous-secteurs : préscolaire, primaire, secondaire général et secondaire technique et professionnel. Cette décomposition se fait en trois étapes :
 - Le calcul de la part de la masse salariale de chaque sous-secteur à partir des données de la solde du ministère des Finances et du Budget (MFB) (§VI.3.5.4(a)).
 - L'estimation des dépenses salariales exécutées (enregistrées sur les données du budget du MFB) en fonction de la part de la masse salariale obtenue au (§(b)).
 - L'ajustement des dépenses exécutées des autres postes (fonctionnement, et investissement) en fonction des résultats obtenus au §VI.3.5.4(c).
 - La détermination des dépenses exécutées totales pour chaque sous-secteur au §VI.3.5.4(d).
- (a) Part de la masse salariale de chaque sous-secteur (hors ESR)
- Dans le fichier de la solde du ministère des Finances et du Budget, la part de la masse salariale observée¹⁰¹⁷ que représente chacun des sous-secteurs (p_i) a été calculée en divisant la masse salariale observée pour l'ensemble des fonctionnaires de chaque sous-secteur (S_i) par la masse salariale totale observée hors ESR (S_{hESR})

$$p_i = \frac{S_i}{S_{hESR}}$$

- La masse salariale observée de chaque sous-secteur (S_i) est calculée comme suit :

¹⁰¹⁷ Hors ESR

- (i) Premièrement, la masse salariale des fonctionnaires dont le cycle d'enseignement est identifié sans aucune ambiguïté, est calculée. Par exemple, pour le cycle primaire, il s'agira de la masse salariale des enseignants du cycle primaire (instituteurs, instituteurs adjoints) et des directeurs d'écoles ;
- (ii) Deuxièmement, la masse salariale des fonctionnaires qui peuvent exercer soit dans le cycle primaire soit dans le cycle secondaire est répartie sur ces deux sous-secteurs proportionnellement à leur masse salariale calculée au paragraphe (i) précédent. C'est le cas, par exemple, pour les chefs de circonscription et les animateurs qui travaillent à la fois dans les établissements scolaires des cycles primaire et secondaire ;
- (iii) Troisièmement, la masse salariale des cadres centraux (fonctionnaires qui exercent au sein des ministères en charge de l'éducation) et des fonctionnaires dont le cycle d'enseignement est inconnu (agents en attente d'affectation, fonctionnaires placés en position de stage, etc.) est répartie sur tous les sous-secteurs proportionnellement aux masses salariales calculées au paragraphe (ii) précédent.
- Notons qu'à partir des données de la solde, il est impossible d'identifier les fonctionnaires du cycle préscolaire et de l'alphabétisation car il n'existe pas de corps d'enseignants pour ces deux sous-secteurs contrairement aux autres sous-secteurs (hors ESR). Selon les échanges avec les services du MEPS, les instituteurs du cycle primaire seraient utilisés pour enseigner dans le préscolaire ou servir de moniteurs dans les centres d'alphabétisation.
- Les dépenses salariales du sous-secteur primaire répertoriées sous le budget du MEPS incluent donc tous les fonctionnaires du préscolaire (MEPS) et de l'alphabétisation (META)¹⁰¹⁸. Cependant, l'effectif de ce personnel est marginal. En effet, selon les informations collectées, une minorité des enseignants du préscolaire serait intégrée dans la fonction publique, parmi lesquels seulement cinq instituteurs émargeraient sur la masse salariale du MEPS ; les autres enseignants seraient des moniteurs ou assistants sociaux, statuts de fonctionnaires qui dépendent du ministère de la Promotion de la Femme, de la Famille et Protection de l'Enfant (MPFFPE)¹⁰¹⁹.
- Les cinq instituteurs du cycle primaire qui enseignent au niveau préscolaire sont utilisés dans l'algorithme pour estimer la part des dépenses allouées au cycle préscolaire par les ministères directement en charge de l'éducation. Les dépenses du MPFFPE sont ensuite ajoutées pour obtenir les dépenses totales de l'Etat pour le cycle préscolaire.

(b) Les dépenses salariales ajustées

- Les dépenses salariales ajustées (S_i^a) de chaque sous-secteur ont été obtenues en multipliant la proportion de masse salariale observée (p_i) de chaque sous-secteur par les dépenses salariales exécutées hors ESR (S_{hESR}^E), comme illustré par la formule ci-après.

$$S_i^a = p_i * S_{hESR}^E$$

- Selon la nomenclature budgétaire du MFB, la rémunération des enseignants contractuels (cycle primaire) est enregistrée comme dépenses de fonctionnement. Dans le cadre du PSE, la rémunération des contractuels et des vacataires a été reclassifiée et proportionnellement répartie sur les dépenses salariales des sous-secteurs préscolaire et primaire. De même, les salaires des vacataires (cycle secondaire) ont été proportionnellement répartis entre le secondaire général et le secondaire technique et professionnel. Les dépenses salariales totales ajustées (S_i^{70}) sont donc obtenues comme suit :

¹⁰¹⁸ Selon les visites de terrain dans la préfecture de Nana-Mambéré et Bamingui-Bangoran, tous les moniteurs de l'alphabétisation sont soit des bénévoles (églises), soit rémunérés par les ONG.

¹⁰¹⁹ Selon les données de la solde du ministère des Finances et du Budget de 2019, sur 353 fonctionnaires du MPFFPE, on dénombre seulement 11 assistants sociaux, sept moniteurs et 27 aides sociaux. La masse salariale du personnel enseignant du MPFFPE est donc faible, ce qui signifie qu'une faible proportion des dépenses de l'Etat est allouée au sous-secteur du préscolaire.

$$S_i^{Ta} = S_i^a + S_i^c + S_i^v$$

Où S_i^c est le montant des dépenses salariales des contractuels et S_i^v celui des vacataires estimés pour le sous-secteur i.

- Enfin, la valeur ajustée des dépenses salariales totales (exécutées) de l'ensemble des secteurs hors ESR (S_{hESR}^A) est donc la somme des dépenses salariales exécutées de l'ensemble des secteurs hors ESR (S_{hESR}^E) et de la rémunération des contractuels et des vacataires.

(c) Les dépenses ajustées des autres postes de dépenses

- La valeur ajustée des dépenses de fonctionnement (hors rémunération des contractuels et des vacataires) et d'investissement est obtenue en multipliant les dépenses exécutées de fonctionnement et d'investissement par la part des dépenses salariales totales ajustées (S_i^{Ta}) de chaque sous-secteur parmi les dépenses salariales exécutées de l'ensemble des sous-secteurs hors ESR (S_{hESR}^A).

(d) Les dépenses ajustées totales de chaque sous-secteur

- Les dépenses ajustées totales de chaque sous-secteur correspondent à la somme des valeurs ajustées des dépenses salariales (y compris la rémunération des contractuels et vacataires), de fonctionnement (hors contractuels et vacataires) et d'investissement.
- Notons que toutes les dépenses d'intervention sont des dépenses de l'ESR et ne sont pas incluses dans les dépenses des sous-secteurs préscolaire, primaire, secondaire général et secondaire technique.

Annexe X : Grades et salaires des enseignants fonctionnaires des ministères de l'éducation

A.X-1 – Grades des enseignants fonctionnaires intégrés dans la fonction publique

- Selon les données de la solde du ministère des Finances et du Budget de 2018, il existe neuf statuts pour les enseignants qui sont intégrés dans la fonction publique :
 - Les instituteurs et les instituteurs adjoints pour le cycle primaire ;
 - Les chefs de travaux, les professeurs de collège et les professeurs de lycée pour le cycle secondaire ;
 - Les assistants, les maitres-assistants, les maitres de conférences et les professeurs d'université pour le niveau tertiaire.
- Des statuts qui auraient existé dans le passé pour les enseignants, apparaissent encore dans la solde mais en nombre limité : agent de l'enseignement et agent supérieur de l'enseignement.

Tableau A.40 : Grades et fonctions des enseignants du, cycle primaire (2018)

	N	%
Instituteur	2 817	
Enseignant du primaire	1 768	62,8%
Directeur d'école	582	20,7%
Chef de secteur	199	7,1%
Cadres administratifs	94	3,3%
Agent en attente d'affectation	86	3,1%
Autres	88	3,1%
Instituteur adjoint	1 709	
Enseignant du primaire	1 491	87,2%
Directeur	175	10,2%
Cadres administratifs	22	1,3%
Chef de secteur	15	0,9%
Autres	6	0,4%
Autres^(*)	47	
Enseignant du primaire	23	48,9%
Directeur d'école	6	12,8%
Cadres centraux	7	14,9%
Agent en attente d'affectation	11	23,4%
Total	4 573	100,0%

Source: Calculs des auteurs basés sur les données du ministère des Finances et du Budget (2018)

(*) Ce sont les agents d'enseignement et agents d'enseignement supérieur

- L'analyse de la répartition des emplois par grade ([Tableau A.40](#)) montre que 62,8% des fonctionnaires ayant le grade d'instituteur sont des enseignants du primaire. Cette proportion est plus élevée parmi les fonctionnaires avec le grade d'instituteur adjoint (87,2%). Les autres fonctionnaires exercent un emploi de cadre d'encadrement en tant que : directeur (20,7% des instituteurs et 10,2% des instituteurs adjoints), chef de secteur (parmi lesquels 199 instituteurs, 40 conseillers pédagogiques/inspecteurs et 15 instituteurs adjoints), ou chef de circonscription (14,6% des conseillers pédagogiques/inspecteurs).

Tableau A.41 : Grades et fonctions des enseignants du cycle secondaire (2018)

	N	%
Professeur de collège (& ET cycle court)	598	
Enseignant du premier cycle	368	61,5%
Enseignant du second cycle	13	2,2%
Proviseur et Censeur	95	15,9%
Agent en attente d'affectation	43	7,2%
Chef de circonscription & secteur	43	7,2%
Cadres centraux	14	2,3%
Autres	22	3,7%
Professeur de lycée (& ET cycle long)	765	
Enseignant du second cycle	343	44,8%
Enseignant du premier cycle	35	4,6%
Proviseur et Censeur	158	20,7%
Agent en attente d'affectation	89	11,6%
Chef de circonscription & secteur	63	8,2%
Cadres centraux	36	4,7%
Autres	41	5,4%
Chef de travaux	38	
Chef de travaux	13	34,2%
Autres	25	65,8%
Total	1 401	

Source: Calculs des auteurs basés sur les données du ministère des finances et du Budget (2018)

- 61,5% des fonctionnaires ayant le grade de professeur de collège¹⁰²⁰ exercent en tant qu'enseignant du premier cycle du secondaire et 44,8% des fonctionnaires avec le grade de professeur de lycée exercent comme enseignant du second cycle du secondaire ([Tableau A.41](#)). Ces chiffres montrent que parmi les enseignants fonctionnaires du cycle secondaire, à peine la moitié exercent des fonctions d'enseignement ; les autres exerçant des emplois d'encadrement et d'administration.

¹⁰²⁰ Les professeurs ET cycle court ont été inclus. Cependant, la base de données de la solde ne permet pas de distinguer le grade professeur de collège ET du grade professeur de lycée ET. Donc, la répartition des professeurs ET a été faite selon la fonction (enseignant du premier cycle ou second cycle).

Tableau A.42 : Grades et fonctions des enseignants du cycle tertiaire (2018)

	N	%
Assistant	242	
Assistant	144	59,5%
Cadres administratifs	73	30,2%
Cadres centraux	12	5,0%
Autres	13	5,4%
Maître assistant	98	
Maître assistant	59	60,2%
Cadres administratifs	24	24,5%
Cadres centraux	13	13,3%
Autres	2	2,0%
Maître de conférence	34	
Maître de conférence	27	79,4%
Autres	7	20,6%
Professeur d'université	20	
Professeur d'université	13	65,0%
Autres	7	35,0%
Total	394	100,0%

Source: Calculs des auteurs basés sur les données du ministère des finances et du Budget (2018)

- Parmi les 242 fonctionnaires du cycle tertiaire ayant le grade d'assistant, 59,5% occupent effectivement un poste d'assistant (Tableau A.42). Ces proportions sont respectivement de 60,2%, 79,4% et 65% pour les fonctionnaires ayant le grade de maître-assistant, maître de conférences ou professeur d'université. Les emplois de cadre aux ministères sont occupés par des assistants et des maîtres assistants.

A.X-2 – Salaires des enseignants intégrés dans la fonction publique

- Le salaire de base d'un enseignant est défini selon son corps d'appartenance et son grade. Selon l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE), le salaire de base « correspond au salaire brut avant déduction des cotisations sociales et avant versement des prestations sociales. Il ne comprend ni les primes ni les heures supplémentaires. Son montant correspond généralement à celui de la première ligne du bulletin de paye d'un salarié. »¹⁰²¹
- Selon le même institut, « le salaire brut correspond à l'intégralité des sommes perçues par le salarié au titre de son contrat de travail, avant toute déduction de cotisations obligatoires. »¹⁰²². Ainsi, le salaire brut complet est la somme du salaire de base, de l'allocation familiale¹⁰²³ et de l'indemnité d'enseignant en charge de classe. A ce montant, s'ajoutent (i) les indemnités forfaitaires de fonction

¹⁰²¹ Voir <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1937>, consulté en mars 2020).

¹⁰²² Voir <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1211> consulté en mars 2020

¹⁰²³ L'Article 98 du Décret N° 00 172 définit les allocations familiales payables aux fonctionnaires comme suit : (i) 1400 F CFA par enfant du 1^{er} au 2^e enfant ; (ii) 2 500 F CFA par enfant du 3^e au 7^e enfant ; (iii) 2000 F CFA par enfant du 8^e au 10^e enfant ; et 500 F CFA par enfant à partir du 11^e enfant.

pour les directeurs d'établissements¹⁰²⁴ ainsi que (ii) les primes de logement et de recherche pour les enseignants du tertiaire¹⁰²⁵.

- Selon l'article 96 du Décret¹⁰²⁶ N° 00172, « le salaire de base est obtenu en multipliant l'indice du grade ou de la fonction¹⁰²⁷ par la valeur du point indiciaire ». L'indemnité d'enseignant en charge de classe¹⁰²⁸ est un montant mensuel fixe égal à 5 000 FCFA. Le montant de l'allocation familiale dépend du nombre d'enfants. Pour calculer le salaire moyen brut d'un enseignant, le nombre d'enfant a été fixé à trois¹⁰²⁹ (ce qui correspond à une allocation familiale mensuelle de 5 300 FCFA).
- Le salaire des enseignants évolue progressivement au cours de leur carrière, à mesure qu'ils avancent dans les échelons de la grille tarifaire correspondant à leur grade ([Tableau A.43](#)). Par exemple, un enseignant avec le grade d'instituteur reçoit un salaire brut (hors IRPP) mensuel de 97 754 FCFA en début de carrière, de 135 073 FCFA en milieu de carrière (après 15 ans d'ancienneté) et de 172 589 FCFA en fin de carrière (après 26 ans d'ancienneté).
- Le salaire brut hors impôt sur le revenu de la personne physique (IRPP) est la différence entre le salaire brut complet et la valeur de l'IRPP. La valeur de l'IRPP est obtenue par application d'un taux progressif¹⁰³⁰ sur le revenu taxable de l'enseignant¹⁰³¹. Le salaire net est obtenu en soustrayant la cotisation pour la retraite¹⁰³² du salaire brut hors IRPP.

¹⁰²⁴ Selon le Décret n°81/006 du 5 janvier 1981 accordant divers avantages au personnel enseignant, des majorations indiciaires sont accordées aux directeurs des écoles primaires selon le nombre de salles de classe : 80 points pour une à quatre salles de classe ; 110 points pour cinq à neuf salles de classe ; 140 points pour 10 à 15 salles de classes ; et 180 points pour 16 classes et plus.

¹⁰²⁵ La prime de recherche est fixée à un dixième de la solde de base. Quant à la prime de logement, elle est fixée à 75 000 FCFA pour les assistants, 80 000 FCFA pour les maîtres assistants, 120 000 FCFA pour les maîtres de conférences et 150 000 FCFA pour les professeurs d'université. Seuls les enseignants du supérieur bénéficient de la prime de logement.

¹⁰²⁶ Décret n°00.172 fixant les règles d'applications 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.

¹⁰²⁷ Voir Échelle indiciaire par hiérarchies extrait du Décret n°00.172 dans les [Tableau A.44](#) et [Tableau A.45](#).

¹⁰²⁸ Voir Article 1^{er} du Décret n°81/006 du 5 janvier 1981 accordant divers avantages au Personnel Enseignant.

¹⁰²⁹ Cette hypothèse nous a permis d'avoir une approximation des allocations familiales puisqu'elles dépendent du nombre d'enfants d'un enseignant qui est une information non disponible.

¹⁰³⁰ Voir le taux d'impôt appliqué selon le revenu dans le [Tableau A.46](#) : Taux d'impôt sur le revenu taxable [Tableau A.46](#).

¹⁰³¹ Le revenu taxable de l'enseignant est défini à partir de l'identifiant barème IRPP. Ce dernier est obtenu en soustrayant la retenue pour pension du salaire brut hors IRPP (égale à 8 % du salaire de base) de 70 % de la somme du salaire de base et de l'indemnité enseignant en charge de classe.

¹⁰³² En qualité de fonctionnaires, tous les enseignants sont affiliés au régime de retraites de l'Etat et doivent s'acquitter d'une retenue pour pension sur leur traitement mensuel. En RCA la retenue pour pension est égale 8% du solde de base.

Tableau A.43 : Salaires estimés des enseignants, selon l'évolution de la carrière (en FCFA)

	Début de carrière ¹	Milieu de carrière ²	Fin de carrière ³
Primaire			
Instituteur Adjoint			
Salaire brut (complet)	87 922	125 356	159 832
Salaire brut (hors IRPP)	86 312	121 889	154 655
Salaire net	80 102	112 685	142 693
Instituteur			
Salaire brut (complet)	99 754	139 228	178 702
Salaire brut (hors IRPP)	97 557	135 073	172 589
Salaire net	90 401	124 759	159 117
Secondaire			
Chef de travaux			
Salaire brut (complet)	72 418	91 084	107 302
Salaire brut (hors IRPP)	71 577	89 317	104 731
Salaire net	66 608	82 854	96 971
Professeur de Collège			
Salaire brut (complet)	108 628	155 650	201 142
Salaire brut (hors IRPP)	105 991	150 681	193 916
Salaire net	98 125	139 053	178 649
Professeur de lycée			
Salaire brut (complet)	118 624	174 928	231 436
Salaire brut (hors IRPP)	115 491	169 002	222 665
Salaire net	106 825	155 832	204 974
Tertiaire			
Assistant			
Salaire brut (complet)	350 092	397 777	421 788
Salaire brut (hors IRPP)	339 500	383 154	405 134
Salaire net	330 834	369 983	387 443
Maitre assistant			
Salaire brut (complet)	370 688	483 000	596 322
Salaire brut (hors IRPP)	346 457	461 594	565 335
Salaire net	326 065	433 034	528 534
Maitre de conférence			
Salaire brut (complet)	505 272	588 749	682 548
Salaire brut (hors IRPP)	473 045	549 464	643 134
Salaire net	445 774	516 123	602 970
Professeur			
Salaire brut (complet)	593 055	708 621	872 209
Salaire brut (hors IRPP)	555 943	669 826	816 277
Salaire net	524 470	629 948	764 502

Source: Calculs des auteurs basés sur les données du ministère de la Fonction Publique (2019)

(1): salaire de base correspondant à la classe stagiaire

(2): salaire de base correspondant à la classe 2, échelon 3

(3): salaire de base correspondant à la classe exceptionnel

A.X-3 – Tableaux complémentaires

Tableau A.44 : Échelle indiciaire des fonctionnaires des ministères en charge de l'éducation (cycles primaire et secondaire)

			A1	A2	B2	B1	C1
Classe	Echelon	Ancienneté	Professeur de lycée	Professeur de Collège	Instituteur	Instituteur Adjoint	Agent d'ensgt
Exceptionnel		-	2 168	1 871	1 651	1 466	951
1	3	3 ans	2 068	1 791	1 581	1 406	921
	2	3 ans	1 948	1 696	1 496	1 331	888
	1	3 ans	1 828	1 601	1 411	1 256	855
2	3	2 ans	1 724	1 520	1 340	1 194	824
	2	3 ans	1 614	1 425	1 264	1 128	792
	1	3 ans	1 504	1 330	1 188	1 062	760
3	4	2 ans	1 402	1 249	1 117	1 001	729
	3	2 ans	1 302	1 164	1 047	941	699
	2	2 ans	1 202	1 079	1 027	881	669
	1	2 ans	1 102	994	947	821	639
Stagiaire		1 an	1 062	964	877	761	609

Source : Décret N° 00 172, Articles 84 et 89

La valeur du point indiciaire est de 102 FCFA en 2019

Les inspecteurs du Fondamental 1 ont le même grade que les professeurs de lycée (A1)

Les conseillers pédagogiques ont le même grade que les professeurs de collège (A2)

Les aides sociaux sous la tutelle du MPFFPE ont le même grade que les agents d'enseignement (C1)

Tableau A.45 : Échelle indiciaire des fonctionnaires des ministères en charge de l'éducation (cycle tertiaire)

Echelon	Ancienneté	Assistant	Maître assistant	Maître de conférence	Professeur
Stagiaire	1 an	2 360	2 499		
1	2 ans	2 570	2 699	3 342	3 857
2	3 ans	2 785	2 899	3 621	4 115
3	4 ans	2 891	3 099	3 806	4 372
4	5 ans	2 999	3 299	4 086	4 629
5	6 ans		3 500	4 272	4 887
6	7 ans		3 700	4 550	5 144
7	8 ans		3 900	4 736	5 487
8	9 ans		4 100	4 922	5 745
9	10 ans		4 300		6 002
10	11 ans		4 510		6 345

Source : Décret N° 00 172, Articles 84 et 129

Notes: La valeur du point indiciaire est de 102 FCFA en 2019

Tableau A.46 : Taux d'impôt sur le revenu taxable

Tranches de revenu net annuel	Tranches de revenu net mensuel	Taux IRRP applicable
0 - 378 000	0 - 31 500	0%
378 001 - 1 680 000	31 500,08 - 140 000	8%
1 680 001 - 3 360 000	140 000,08 - 280 000	15%
3 360 001 - 5 040 000	280 000,08 - 420 000	28%
> 5 040 000	> 420 000	40%

Source : Loi N°14.003 arrêtant le budget de l'Etat pour l'année 2014, article 86

Tableau A.47 : Répartition des chefs de circonscription et de secteurs par grade, en 2018

	N	%
Chef de circonscription	25	
Inspecteur du Fondamental 1	7	28,0%
Conseiller pédagogique	5	20,0%
Professeur de lycée	3	12,0%
Professeur de collège	5	20,0%
Instituteur	5	20,0%
Chef de secteur	354	
Conseiller pédagogique	39	11,0%
Professeur de lycée	59	16,7%
Professeur de collège	38	10,7%
Instituteur	199	56,2%
Autres	19	5,4%

Source: Calculs des auteurs basés sur les données du ministère des Finances et du Budget (2018)

