

Le système éducatif Centrafricain

Contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté



Le système éducatif Centrafricain

Contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté

Département pour le Développement Humain
de la Région Afrique



BANQUE MONDIALE
Washington, D.C.



Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION

Copyright © 2008

Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale

1818 H Street, N.W.

Washington, D.C. 20433 (États-Unis d'Amérique)

Tous droits réservés

Fabriqué aux États-Unis d'Amérique

Premier tirage: avril 2008



Fabriqué de papier recyclé

1 2 3 4 5 11 10 09 08

Les documents de travail de la Banque mondiale sont publiés pour faire connaître les résultats des travaux de la Banque mondiale à la communauté de développement dans les meilleurs délais possibles. Ce document n'a donc pas été imprimé selon les méthodes employées pour les textes officiels. Certaines sources citées dans le texte peuvent être des documents officiels qui ne sont pas à la disposition du public.

Les constatations, interprétations et conclusions qu'on trouvera dans le présent rapport n'engagent que les auteurs et ne doivent être attribuées en aucune manière à la Banque mondiale, à ses institutions affiliées ou aux membres de son Conseil des administrateurs, ni aux pays qu'ils représentent.

La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données citées et décline toute responsabilité quant aux conséquences de leur utilisation. Les frontières, les couleurs, les dénominations et toute autre information figurant sur les cartes n'impliquent, de la part du Groupe de la Banque mondiale, aucun jugement quant au statut juridique d'un territoire quelconque et ne signifient nullement que le Groupe reconnaît ou accepte ces frontières.

Le contenu de cette publication fait l'objet d'un copyright. La copie et/ou la transmission de passages ou de l'ensemble de la publication sans autorisation peut être une violation de la loi en vigueur. La Banque mondiale encourage la diffusion de ses travaux et accorde normalement cette autorisation sans tarder et, si la reproduction répond à des fins non commerciales, à titre gratuit.

L'autorisation de copier des passages à des fins d'enseignement doit être obtenue auprès de: Copyright Clearance Center, Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 (États-Unis d'Amérique), Tel: 978-750-8400, Fax: 978-750-4470, www.copyright.com.

Pour toutes autres requêtes sur les droits et licences, y compris les droits subsidiaires, veuillez vous adresser au Bureau de des Publications, Banque mondiale, 1818 H Street, N.W., Washington, DC 20433 (États-Unis d'Amérique). Fax: 202-522-2422, email: pubrights@worldbank.org.

ISBN-13: 978-0-8213-7526-6

eISBN: 978-0-8213-7527-3

ISSN: 1726-5878

DOI: 10.1596/978-0-8213-7526-6

Table des matières

Foreword	xiii
Avant-propos	xv
Remerciements	xix
Executive Summary	xxi
Résumé exécutif	xxxii
1. Le contexte démographique, vis-à-vis du VIH/Sida et le contexte macro-économique	1
Généralités	1
Les tendances démographiques et les impacts du VIH/SIDA	2
Les agrégats macro-économiques et les finances publiques	4
Les dépenses publiques pour le secteur de l'éducation : une priorité faible et en décroissance	10
Principaux enseignements du chapitre 1	14
Annexe I.1 : Méthodologie d'ajustement des données démographiques concernant la population d'âge scolaire	15
2. L'analyse globale des scolarisations	19
Analyse globale des effectifs et de leur évolution par niveau d'études	20
Facteurs d'offre et de demande susceptibles de rendre compte du profil de scolarisation	42
Une mesure de l'efficacité globale dans l'usage des ressources publiques en éducation	48
Principaux enseignements du chapitre 2	52
Annexe II.1 : Effectifs des élèves par année et par cycle d'enseignement	53
Annexe II.2 : Comment lire les pyramides éducatives	55
3. Coûts et financement du système	57
L'évolution des dépenses d'éducation par niveau d'enseignement	57
Analyse détaillée des dépenses de l'année la plus récente (2005)	62
L'estimation des coûts unitaires selon la méthode agrégée	66
Décomposition des coûts unitaires	68
Eléments sur les dépenses privées pour l'éducation	77
Analyse des coûts de constructions scolaires	78
Recomposition de l'offre éducative pour le cycle primaire en fonction des paramètres de politique éducative et mise en perspective avec le cadre indicatif de l'initiative Fast Track	81

Principaux enseignements du chapitre 3.	84
Annexe III.1 : Formule mathématique de décomposition du coût unitaire	86
Annexe III.2 : Formule mathématique de recomposition de l’offre éducative	87
4. L’efficacité interne et la qualité des services offerts	89
L’efficacité interne dans les flux d’élèves en cours de cycle	90
La qualité de l’éducation primaire en RCA : niveau des acquisitions et déterminants des apprentissages	98
Principaux enseignements du chapitre 4.	117
Annexe IV.1 : Les indicateurs d’efficacité interne	119
Annexe IV.2 : Méthodologie de l’enquête « PASEC light »	120
5. L’efficacité externe du système éducatif.	123
Le système éducatif en relation avec la sphère économique et productive.	123
L’impact social de l’éducation.	136
Eléments de synthèse des impacts économiques et sociaux de l’éducation pour la politique éducative future	149
Principaux enseignements du chapitre 5.	151
6. Analyse de l’équité et des disparités	153
L’équité dans les scolarisations	154
L’équité dans la répartition des ressources publiques en éducation	172
Principaux enseignements du chapitre 6.	179
7. La gestion administrative et pédagogique du système.	181
Mécanismes institutionnels	181
Résultats empiriques du système	184
Transformation des moyens en résultats: gestion pédagogique	196
Principaux enseignements du chapitre 7.	199
Annexe VII.1 : Organigramme des services centraux	201
Annexe VII.2 : Mécanisme de suivi pédagogique	203
Annexe VII.3 : Analyse de l’allocation des enseignants au niveau des circonscriptions scolaires	205
Annexe VIII : Note de cadrage financier 2006–2020.	207

TABLEAUX

I.1. Les évolutions globales de la population, 1988–2018	2
I.2. Les principaux agrégats macro-économiques, 1995–2007	5
I.3. Les revenus de l’Etat par source, milliards de F CFA, 1995–2005	7
I.4. Dépenses publiques et déficit, 1995–2005	9
I.5. Dépenses publiques (courantes+capital) pour l’éducation, 1996–2005	11

II.1.	Evolution estimée des effectifs du préscolaire sur la période 1984 à 2006	.22
II.2.	Effectifs des établissements techniques et professionnels hors collèges et lycées techniques	.27
II.3.	Evolution de la part du privé dans les effectifs du supérieur (%)	.29
II.4.	Taux d'accroissement annuels moyens à chaque cycle entre 1990 et 1998, 1998 et 2004 et 2002 à 2004	.32
II.5.	Evolution des taux brut de scolarisation par niveau	.33
II.6.	Evolution des taux bruts de scolarisation du primaire (%) dans 12 pays d'Afrique francophone	.34
II.7.	Taux bruts de scolarisations aux niveaux post-primaires pour 12 pays d'Afrique francophone	.35
II.8.	Taux d'accès aux différents niveaux en 2004/05	.37
II.9.	Taux bruts d'admission et taux d'achèvement du F1 pour 12 pays d'Afrique francophone	.37
II.10.	Profil de rétention 2004/05 sur le fondamental et le secondaire général	.39
II.11.	Comparaison internationale des taux de rétention du primaire et de transition vers et dans le secondaire, 2001–2004	.41
II.12.	Répartition des établissements scolaires du F1 selon le nombre deniveaux scolaires qu'ils proposent	.45
II.13.	Répartition des élèves du F1 selon le nombre de niveaux scolaires qu'offre l'établissement dans lequel ils sont scolarisés	.46
II.14.	Répartition des élèves en F1 selon qu'ils ont eu ou non la possibilité d'une année à l'autre de passer au niveau supérieur dans la même école	.47
II.15.	Evolution de l'espérance de vie scolaire entre 1988/89 et 2004/05	.49
II.16.	Comparaison internationale de l'espérance de vie scolaire	.50
II.A.1.	Effectifs des élèves par année et par cycle d'enseignement	.53
III.1.	Distribution des dépenses publiques courantes par grand niveau d'enseignement, comparaisons internationales, pays africains de PIB par habitant inférieur à 500\$.60
III.2.	Etat des lieux des personnels par fonction aux différents niveaux d'enseignement, secteur public, estimations, année 2005	.64
III.3.	Distribution des dépenses publiques courantes par niveau d'enseignement et nature de dépenses (en millions de Fcfa), année 2005 (estimations sur base ordonnancement)	.65
III.4.	La structure (%) des dépenses publiques courantes aux différents niveaux d'enseignement, 2005	.66
III.5.	Les coûts unitaires publics récurrents aux différents niveaux d'enseignement dans le public, estimations 2005	.67

III.6.	Eléments de comparaison internationale des coûts unitaires (publics courants) par niveau d'études (2005 ou proche)	69
III.7.	Salaires moyens des enseignants en classe, en FCFA, 2005	73
III.8.	Comparaisons du niveau de salaires des enseignants payés par les parents (maîtres-parents ou enseignants communautaires) dans une dizaine de pays africains francophones, 2005 ou proche	75
III.9.	Synthèse de l'évaluation des salaires des enseignants	76
III.10.	Frais d'écolage moyen annuel par enfant (frais payés par les parents pour les carnets scolaires, association de parents, activités sportives, etc) (FCFA)	77
III.11.	Frais moyens annuels par élève à la charge des familles dans les établissements privés (FCFA)	78
III.12.	Comparaison internationale du coût unitaire d'une salle de classe équipée, cycle primaire, année 2005 ou proche	79
III.13.	Eléments de comparaison internationale sur les paramètres structurels de la politique éducative, année 2005 pour le RCA et années 2001 à 2004 pour les autres pays	80
III.14.	Simulations sur les paramètres structurels de la politique éducative pour atteindre la scolarisation primaire universelle en 2015	83
IV.1.	Part des redoublants par années d'études entre 1981/82 et 2004/05 (en %)	91
IV.2.	Part des redoublants dans 13 pays d'Afrique francophone (2004 ou année proche)	91
IV.3.	Résultats aux tests selon l'anticipation du maître sur le redoublement	94
IV.4.	Coefficients d'efficacité interne aux différents niveaux d'études de 1985-86 à 2004-05	97
IV.5.	Coefficients d'efficacité interne de 13 pays d'Afrique francophone, 2004 ou proche	98
IV.6.	Niveau d'alphabétisation des adultes selon la fréquentation scolaire dans leur jeunesse (en %)	101
IV.7.	Niveau d'alphabétisation des adultes selon la plus haute classe formelle atteinte pendant leur jeunesse (en %)	102
IV.8.	Proportion d'adultes alphabétisés parmi ceux qui ont atteint la 6ème année pour 31 pays africains	103
IV.9.	Résultats moyens aux tests	106
IV.10.	Résultats en français et mathématiques dans dix pays	106
IV.11.	Modélisation du score de fin d'année (juin/juillet) consolidé (français/maths) en 5ème année de l'enseignement fondamental I, année 2005/06 ; test PASEC	110
IV.12.	Effet de différents facteurs sur le niveau des acquisitions des élèves	115

IV.13.	Analyse coût-efficacité des éléments clés de politique éducative	116
IV.A.1.	Plan de stratification	121
V.1.	Evolution de la population active entre 1975 et 2003	124
V.2.	La population nationale et son statut relatif à l'emploi, 2003	126
V.3.	Les flux de sortants du système éducatif dans la période récente au regard de la composition des emplois disponibles annuellement ^{a/}	127
V.4.	La population active et sa situation vis-à-vis de l'emploi selon le niveau d'éducation, 2003	129
V.5.	Productivité du travail dans les trois principaux secteurs de l'économie Centrafricaine, 1975–2002, FCFA de 2003	132
V.6.	Durée moyenne des études et taux d'alphabétisme des travailleurs, 2003	133
V.7.	Le contexte du marché de l'emploi en 2003 et les grandes lignes d'une politique économique et éducative pour améliorer l'efficacité externe de l'éducation	134
V.8.	Probabilité estimée moyenne d'occurrence des variables de reproduction suivant le niveau terminal d'éducation, exprimée en %	138
V.9.	Probabilités moyennes estimées de connaître le VIH/SIDA et de consulter selon le niveau terminal d'éducation (en %)	141
V.10.	Risque moyen estimé de vaccination, de malnutrition et de survie des enfants selon le niveau terminal d'éducation de la mère (en %)	143
V.11.	Probabilité estimée d'être favorable à l'excision, d'avoir subi des violences ou un viol selon le niveau terminal d'éducation (en %)	145
V.12.	Synthèse des effets marginaux des niveaux d'enseignements par rapport au niveau précédent sur les variables de comportements de reproduction	146
V.13.	Synthèse des effets marginaux des niveaux d'enseignements par rapport au niveau précédent sur les variables de santé.	147
V.14.	Synthèse des effets marginaux des niveaux d'enseignements par rapport au niveau précédent sur les variables de protection de la femme	147
V.15.	Mesure consolidée de l'impact social à l'âge adulte des différents niveaux éducatifs dans une variété de dimensions sociales ^{1/}	150
V.16.	Eléments de synthèse de l'impact économique et social par niveau d'éducation	151
VI.1.	Taux Bruts de Scolarisation au F1 selon le genre et le milieu de résidence	158
VI.2.	Taux Bruts de Scolarisation aux différents niveaux selon le quintile de niveau de vie	160
VI.3.	Taux Bruts de Scolarisation selon le quintile de revenu et le milieu de résidence	160

VI.4.	Répartition des étudiants selon leur origine sociale	162
VI.5.	Distribution des différentes catégories de population aux différents niveaux	163
VI.6.	évolution des coefficients de représentation relative au cours de la scolarité	164
VI.7.	Répartition de la population dans les académies selon certaines caractéristiques (en %)	165
VI.8.	Accès, achèvement et rapport des effectifs filles/garçons au F2 et au SG selon les académies	172
VI.9.	Répartition des étudiants nés en Centrafrique selon leur préfecture d'origine	173
VI.10.	Distribution structurelle des ressources publiques en éducation allouées à une pseudo-cohorte de 100 enfants	175
VI.11.	% de ressources appropriées par chaque groupe de population	178
VII.1.	Degré d'aléa ($1 - R^2$) dans l'allocation des enseignants du primaire dans 25 pays africains	187
VII.2.	Taux d'encadrement par académie, Fondamental 1, 2004–05	187
VII.3.	Taux d'encadrement par circonscription scolaire, Fondamental 1, 2004–05	188
VII.4.	Allocation des manuels et tables-bancs dans les écoles publiques, 2003/04	191
VII.5.	Relation entre coût unitaire salarial enseignant et effectif de l'école primaire	194
VII.6.	Relation entre coût unitaire salarial et effectif de l'établissement secondaire	195
VIII.1.	Hypothèse des simulations macro-économiques et ressources anticipées	209
VIII.2.	Matrice des politiques éducatives aux différents niveaux d'enseignement 2020	210
VIII.3.	Evolution des principaux paramètres du préscolaire	212
VIII.4.	Evolution des principaux paramètres de l'alphabétisation/ non formel	213
VIII.5.	Evolution des principaux paramètres du Fondamental 1	215
VIII.6.	Evolution des principaux paramètres de la formation des maîtres du fondamental 1 (ENI et CPR)	216
VIII.7.	Evolution des principaux paramètres du fondamental 2	217
VIII.8.	Evolution des principaux paramètres du Secondaire Général	219
VIII.9.	Evolution des principaux paramètres du technique/ professionnel	220
VIII.10.	Nombres d'étudiants, dépense par étudiant et % de boursiers par facultés et instituts	221

VIII.11.	Evolution des principaux paramètres de l'enseignement supérieur . . .	222
VIII.12.	Dépenses courantes totales par niveau d'enseignement (en millions de FCFA)	224
VIII.13.	Dépenses courantes totales par niveau d'enseignement (en %)	224
VIII.14.	Principaux paramètres des dépenses d'investissement par cycle d'enseignement	226
VIII.15.	Ressources extérieures nécessaires pour le F1 et assimilés (milliards de FCFA)	227
VIII.16.	Ressources extérieures nécessaires pour le F1 et assimilés (millions de \$)	227
VIII.17.	Ressources extérieures nécessaires pour les dépenses d'investissement des niveaux post-F1	228

GRAPHIQUES

I.1.	Evolution du PIB par habitant en FCFA constants de 2005	6
I.2.	Evolution comparée des dépenses d'éducation et des dépenses militaires, en milliards de FCFA constants de 2005	12
I.3.	Evolution des dépenses publiques d'éducation par jeune de 6–15 ans en FCFA constants de 2005	12
I.4.	Recettes publiques internes en % du PIB et Dépenses courantes publiques d'éducation en % des recettes publiques internes, 2005 ou années proches	13
I.A.1.	Nombre de femmes suivant l'âge (données déclarées et données lissées)	16
I.A.2.	Nombre d'hommes suivant l'âge (données déclarées et données lissées)	16
II.1.	Structure du système éducatif	21
II.2.	Evolution des effectifs d'élèves du Fondamental 1 entre 1964 et 2004	23
II.3.	Simulation des effectifs sans les événements sociopolitiques de 2002/03	24
II.4.	Evolution des effectifs de l'enseignement Fondamental 2 de 1964/65–2004/05	25
II.5.	Evolution des effectifs de l'enseignement secondaire général 1964/65–2004/05	26
II.6.	Evolution des effectifs de l'enseignement technique et professionnel 1964/65–2004/05	27
II.7.	Evolution des effectifs de l'enseignement supérieur entre 1972/73 et 2004/05	28
II.8.	Evolution des effectifs des formations des enseignants 1984–2005	31
II.9.	Evolution des profils de scolarisation transversaux entre 1988/89 et 2004/05	38

II.10.	Evolution des profils de rétention entre 1998/99 et 2004/05	40
II.11.	Comparaison des profils transversal et pseudo longitudinal 2004/05	42
II.12.	Pyramides éducatives 1991/92 et 2004/05	43
II.13.	Mise en relation des dépenses publiques d'éducation et de l'espérance de vie scolaire	51
II.A.1.	Le pyramide éducative	54
III.1.	Evolution de la distribution (%) des dépenses publiques courantes par grand niveau d'enseignement, 1978–2005	59
III.2.	Avancement vers la SPU et priorité pour le cycle primaire, année 2004 ou proche	61
III.3.	Comparaison du taux d'encadrement dans l'enseignement public primaire et secondaire, pays africains, année 2003/04 ou proche (2004/05 pour le RCA)	70
III.4.	Comparaison inter-pays des dépenses courantes hors salaires enseignants (en % du total des dépenses courantes), cycle primaire, 2003–04 ou proche (2004–05 pour la RCA)	71
III.5.	Comparaison internationale du salaire moyen des enseignants publics du primaire en unités de PIB par habitant, pays de moins de 500 \$ de PIB par habitant, 2004 ou proche (2005 pour la RCA)	74
IV.1.	Résultats par école aux tests standardisés PASEC CM1 en fonction de la fréquence des redoublements	93
IV.2.	scores en français et mathématiques, selon que le maître pense que l'élève va redoubler ou pas	95
IV.3.	Coefficients d'efficacité partiels pour des pays africains, 2004 ou proche	99
IV.4.	Estimation du pourcentage de la population adulte sachant lire facilement selon la plus haute classe atteinte, le sexe et le milieu de résidence	104
IV.5.	Taux d'échec scolaire en français et en mathématiques (5ème année)	108
IV.6.	Ampleur des effets des facteurs ayant un impact sur la qualité	115
V.1.	Taille du secteur de l'emploi moderne (salarie) selon le niveau de revenu, dans un échantillon de pays à faibles revenus d'Afrique subsaharienne, débuts 2000	125
V.2.	Probabilité estimée moyenne d'occurrence des variables de reproduction suivant le niveau terminal d'éducation, exprimée en %	139
V.3.	Fréquence de connaissances relatives au VIH/SIDA, de consultations prénatales et postnatales selon le niveau d'éducation de la femme (en %)	142
V.4.	Risque moyen estimé de vaccination, de malnutrition et de survie des enfants selon le niveau terminal d'éducation de la mère (en %)	144

VI.1.	Profils de scolarisation au F1 selon le sexe, 2004–05	156
VI.2.	Evolution du ratio filles/garçons 1998–2004	156
VI.3.	Profils de survie selon le genre au fondamental 2 et au secondaire général	157
VI.4.	Part des filles dans les effectifs en 2003–04	159
VI.5.	Part des filles aux différents niveaux selon le quintile de revenu, 2003–2004	161
VI.6.	TBS et taux d'achèvement au fondamental 1 selon les circonscriptions ^A	167
VI.7 et VI.8.	Rapport filles/garçons (à gauche) et coefficients de représentativité pauvres/favorisés (à droite) par préfecture pour le F1	168
VI.9 et VI.10.	Corrélations entre TBS et inégalités de genre (à gauche) et entre TBS et inégalités selon le niveau de vie (à droite)	168
VI.11.	Courbe de Lorenz	176
VI.12.	comparaisons internationales du % de ressources consommées par les 10% les plus éduqués	177
VII.1.	Nombre d'enseignants dans les établissements primaires publics en fonction du nombre d'élèves scolarisés dans ces établissements, 2004–05	185
VII.2.	Allocation des personnels dans les établissements du secondaire (F2 et SG), 2004–05	192
VII.3.	Relation entre coût unitaire salarial enseignant et effectif de l'école primaire	194
VII.4.	Relation entre coût unitaire salarial et effectif de l'établissement secondaire	196
VII.5.	Scores moyens au test PASEC et coût unitaire, écoles publiques de l'échantillon PASEC (138 écoles), 2005/06	198
VII.A.1.	Arbre de classification des circonscriptions scolaires en fonction du taux d'encadrement, du pourcentage de maîtres parents et du niveau de cohérence dans l'allocation des enseignants	206

CARTES

VI.1.	Taux Bruts de Scolarisation dans le primaire selon la circonscription scolaire, 2003–04	166
VI.2.	résultats aux tests PASEC selon la circonscription scolaire	170
VI.3.	Quantité et qualité selon la circonscription scolaire, 2003–04	171
VII.1.	Rapport Elèves/Maîtres titulaires	189
VII.2.	% maîtres parents ou assimilés	190

Foreword

This study on the education sector in the Central African Republic (C.A.R.) adds to the growing list of Country Status Reports (CSRs) which the World Bank has been sponsoring in the Africa Region. As with other similar reports, it is the product of collaboration involving a national team with members from the Ministry of Education and other government ministries; and staff from the World Bank and development partners, particularly the Pôle de Dakar team which is hosted by the UNESCO regional office in Dakar, Senegal (i.e. UNESCO-BREDA). The report is intended to provide an accurate snapshot of the current status of education in the C.A.R., and thus to offer policymakers and their development partners a solid basis for policy dialogue and decisionmaking.

In recent years, the development context for education has evolved in ways that increase the relevance and demand for this type of analytic work. Governments are striving toward poverty reduction and the Millennium Development Goals, and the international development community has pledged to complement their efforts by providing the necessary financial assistance for the implementation of credible plans for sector development. The launch of the Education for All Fast Track Initiative (EFA FTI) in 2002 has put the necessary aid architecture in place and already 13 African countries have received grants totaling \$578.5 million as of May 2007 to implement sector development plans that have been endorsed by the EFA FTI partners.

For the C.A.R., this report provides a building block toward the preparation of the country's education sector plan for endorsement and subsequent financial support by the EFA FTI partners. Such support is particularly important for the country given the devastation wreaked over the past 15 years by armed conflict and periodic mutinies and military coups, the cumulative effects of which is to paralyze the economy and undermine public service delivery, including in the education sector. Insecurity and political instability have caused all major donor partners to withdraw their support, making it very difficult for the country to overcome the financial constraints that it faces in rebuilding and developing the education system.

This report has a number of noteworthy features, two of them worth special mention here. First, it was prepared through joint effort by a dedicated government team and its counterparts in the donor community. The report is therefore not an external evaluation of the system, but a collaborative attempt to deepen understanding of the sector and the challenges it faces and to create common ground for joint action. In this sense, the report is a tangible arrangement for implementing the aspirations of the Paris Declaration on Aid Effectiveness. In addition, the process of joint work also produced the side benefit of building capacity for sector analysis within the C.A.R.'s Ministry of Education.

Second, the report's methodology and information sources go beyond the ordinary. The team has taken advantage of existing data sources, mostly from ministry administrative sources as well as household surveys, to develop more in-depth indicators than the basic indicators of enrollment that typify monitoring systems in very low income countries. Because the country lacked data on learning achievement, the CSR joint team also took the unusual step of administering to 2,200 Grade 5 students from a representative sample of schools the mathematics and French tests used in ten other French-speaking countries. The resulting dataset enabled the team to document and analyze a critically important aspect of the education system's performance.

The CSR reveals huge challenges that the C.A.R. faces in education, among them the following:

- One in four children does not enter school at all and only 31 percent of each age cohort complete the primary cycle, implying that the country still needs to cover 70 percent of the way toward the MDG goal of Education For All.
- Grade 5 students in the C.A.R. achieve, on average, the lowest scores in among the 10 French-speaking African countries where the same tests have been administered.
- Education receives only 14 percent of the government budget—compared to 20 percent on average in other low-income countries—and external funding for education is also very limited.
- Teachers are recruited in far fewer numbers than required to assure service delivery; and among those on the payroll, the budget constraints often result in irregular payment of salaries which in turn compromises teacher motivation.
- Parents pay out-of-pocket for additional “community” teachers who make up nearly half the teaching force, many of them untrained.
- Despite the efforts of parents, the C.A.R. has among the highest student-teacher ratios in the world today, averaging 92:1 in primary schools, and 50:1 in secondary schools.
- Relevance to the labor market is a major deficit of the education system, particularly in higher education and in technical and vocational education. Only 25 percent of higher education graduates find a professional job, the others either fill a job for which their paper qualification over qualifies them (50 percent) or are unemployed (25 percent).

These daunting findings have already stimulated discussions within the government and between the government and its development partners on the challenges for the country in the education sector. The C.A.R.’s Poverty Reduction Strategy Paper, for example, incorporates the findings of this report. The report has also provided input to build a sector-wide financial simulation model for use as a tool to evaluate options for a sustainable—and therefore credible—trajectory for the education sector’s long-term development. Based on these technical products, the Ministry of Education with support from the World Bank has embarked on the preparation of a national education sector strategy and program for endorsement by the EFA/FTI donor partners.

More broadly, this report offers a valuable and comprehensive resource for anyone interested in education in the C.A.R. It is, however, a snapshot of the system at a particular time. Thus, as the country makes progress in mobilizing domestic and external resources for education and puts in place the structures and mechanisms for implementing its sector strategy and program, its findings are likely to become dated. I therefore look forward to an update in the years ahead, which will hopefully show tangible evidence of results, both in the numbers of children who gain access to a better quality of primary schooling but also the numbers of youth who exit the system with the skills and competences to support the country’s democratic, social and economic development in the coming years.

Yaw Ansu

Director

Human Development Department

Africa Region

The World Bank

Avant-propos

Cette analyse sectorielle de l'éducation en République Centrafricaine (RCA) s'ajoute à la liste croissante des Rapports d'Etat des Systèmes Educatifs Nationaux (RESEN) que la Banque Mondiale a soutenu dans la région Afrique. Comme dans les rapports similaires, le RESEN de la RCA est le produit de la collaboration entre une équipe nationale composée de cadres du Ministère de l'Education et d'autres ministères et une équipe d'appui de la Banque Mondiale et des partenaires au développement, en particulier le Pôle de Dakar en analyse sectorielle (UNESCO-BREDA). Le rapport est destiné à établir une photographie précise de l'état actuel de l'éducation en RCA, et donc d'offrir aux décideurs nationaux et à leurs partenaires au développement une base analytique solide pour instruire le dialogue politique et le processus de prise de décision.

Dans les années récentes, le contexte du développement de l'éducation a évolué de telle sorte que les travaux analytiques de ce type sont de plus en plus nécessaires. Les Gouvernements s'efforcent de réduire la pauvreté et d'atteindre les objectifs de développement du Millénaire et la communauté internationale s'est engagé à contribuer aux efforts entrepris en apportant l'appui financier nécessaire pour la mise en œuvre de plans sectoriels crédibles de développement du système éducatif. Le lancement en 2002 de l'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'Education Pour Tous (IMOA-EPT, plus connue sous le nom anglais de *Fast Track Initiative*) a permis la mise en place du mécanisme d'appui nécessaire. A la date de Mai 2007, 13 pays africains ont déjà reçu des dons d'un montant global de 578,5 millions de \$ des Etats-Unis pour mettre en œuvre les plans sectoriels d'éducation ayant été endossés par les partenaires de l'initiative IMOA-EPT.

En ce qui concerne la RCA, ce rapport constitue une base importante pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation visant à être endossé et donc à recevoir l'appui financier des partenaires de l'IMOA-EPT. Un tel appui est particulièrement urgent et important pour le pays du fait des effets dévastateurs des conflits armés, mutineries et coups d'Etats ayant eu lieu lors des 10–15 dernières années et qui ont paralysé l'économie et dégradé fortement l'offre des services sociaux, y compris l'éducation. L'insécurité et l'instabilité politique ont provoqué l'arrêt de l'appui des principaux bailleurs de fonds, ce qui ne permet pas au pays de faire face aux contraintes financières et pénalise la reconstruction et le développement du système éducatif.

Ce rapport présente plusieurs caractéristiques saillantes, dont deux méritent d'être mentionnées ici. Tout d'abord, il a été élaboré grâce au concours conjoint et motivé d'une équipe nationale et d'une équipe d'appui des partenaires extérieurs. Ce rapport n'est donc pas une évaluation externe du système éducatif mais le fruit d'un travail en collaboration pour approfondir la compréhension des défis auquel fait face le secteur et pour bâtir une action conjointe sur la base d'un diagnostic commun. Le rapport représente donc une mise en œuvre concrète des recommandations de la déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide. De plus, le mode de travail utilisé a également permis le renforcement des compétences du Ministère de l'Education Centrafricain en termes d'analyse sectorielle.

Un second point saillant concerne la méthodologie et les sources de données utilisées, qui vont au-delà de ce qui est fait habituellement. L'équipe conjointe a exploité toutes les données disponibles, issues principalement du recensement scolaire annuel du Ministère de

l'Éducation mais aussi des enquêtes de ménages récentes pour effectuer une analyse beaucoup plus détaillée que celle permise par le calcul des indicateurs de base utilisés habituellement pour le suivi des systèmes éducatifs dans les pays à bas revenus. Du fait de l'absence de données solides sur le niveau des acquisitions scolaires, l'équipe technique du RESEN a innové dans le cadre de ce travail et a administré auprès de 2 200 élèves du CM1 (issus d'un échantillon représentatif d'écoles) des tests standardisés en Français et en Mathématiques déjà utilisés dans une dizaine d'autres pays africains francophones. Les données obtenues ont alors permis à l'équipe d'analyser la qualité des enseignements, domaine particulièrement important pour évaluer la performance du système éducatif.

Le RESEN a révélé les défis gigantesques auxquels la RCA fait face, en particulier :

- Un enfant sur quatre n'accède jamais à l'école et seulement 31% des enfants achèvent un cycle primaire complet : le pays doit donc encore parcourir 7/10 du chemin qui le sépare de l'atteinte de l'objectif du Millénaire d'Éducation pour Tous.
- Parmi les dix pays africains francophones dans lesquels les mêmes tests en Français et en Mathématiques ont été effectués auprès des élèves de 5^{ème} année (CM1), la RCA se classe en dernière position.
- L'Éducation ne reçoit en RCA que 14% du budget national contre une moyenne de 20% dans les autres pays à bas revenus. Les ressources extérieures pour le secteur sont aussi très limitées.
- Les enseignants sont recrutés en nombre très insuffisant pour fournir un service éducatif adéquat et les contraintes budgétaires sont telles que les salaires des fonctionnaires ne sont pas perçus régulièrement, ce qui démotive les enseignants.
- Les parents contribuent fortement au financement du système éducatif, en recrutant et payant eux-mêmes les maîtres communautaires qui représentent aujourd'hui près de la moitié de l'ensemble des enseignants. Ces maîtres communautaires ne sont que très rarement formés.
- Malgré les efforts des parents, la RCA affiche des taux d'encadrement parmi les plus faibles du monde, avec une moyenne de 92 élèves par enseignant au cycle primaire et de 50 élèves par enseignants au secondaire.
- L'inadéquation entre l'offre de formation et les capacités d'absorption du marché de l'emploi est criante, en particulier pour l'enseignement supérieur et pour l'enseignement technique et la formation professionnelle. Seulement 25% des diplômés de l'enseignement supérieur trouve un emploi de cadres ; 50% occupent un emploi sous-qualifié par rapport à la formation reçue et 25% sont au chômage.

Ces constats accablants ont déjà stimulé les discussions à l'intérieur du Gouvernement et entre le Gouvernement et ses partenaires au développement sur les défis que doit relever le secteur éducatif centrafricain. Par exemple, le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté de la RCA intègre les résultats de ce rapport. Le rapport a également permis l'élaboration d'un modèle de simulation financière pour chiffrer et discuter différentes options de politique éducative pour le développement à long terme du système éducatif de façon soutenable, et donc crédible. Sur la base de ces travaux techniques, le Ministère de l'Éducation s'est engagé avec l'appui de la Banque Mondiale dans l'élaboration de son plan sectoriel national d'éducation qui vise à être endossé par le partenariat IMOA-EPT.

Plus généralement, ce rapport constitue une source documentaire complète pour qui s'intéresse à l'éducation en RCA. Ce n'est, cependant, qu'une photographie du système à un

moment particulier. Ainsi, il risque de devenir dépassé au fur et à mesure que le pays mobilisera plus de ressources domestiques et extérieures pour l'éducation et que se mettront en place les structures et mécanismes pour la mise en œuvre du plan sectoriel de développement. Par conséquent, j'espère voir des mises à jour de ce diagnostic dans les années à venir, qui, espérons le, montreront des progrès notables à la fois en termes de nombre d'enfants accédant à une éducation primaire de qualité mais aussi en termes de nombres de jeunes sortant du système éducatif avec les compétences nécessaires pour appuyer le développement social, économique et démocratique de la République Centrafricaine.

Yaw Ansu

Director

*Département pour le Développement Humain
de la Région Afrique*

The World Bank

Remerciements

Ce rapport a été produit, sous la haute responsabilité de son Excellence Monsieur Charles Armel Doubane, Ministre de l'Éducation Nationale, de façon conjointe par une équipe nationale (contenant des cadres de plusieurs ministères et des membres de la société civile) et une équipe internationale composée de membres de la Banque mondiale et du Pôle d'Analyse Sectorielle en Éducation de Dakar (UNESCO-BREDA).

L'équipe nationale coordonnée par M. Inousse Bouba (Directeur des Statistiques et de la Planification) et Mme Hélène Cron (assistance technique française puis représentante de l'UNESCO en RCA), était composée de M. Benoit Assana-Dodjim, Mme Delphine Baba, Mme Lydie Bahou, M. Joseph Balcilia, M. Christophe Bayo (responsable du chapitre 1), M. Jacob Bere, M. Pierre Bissefi, M. Samuel Bissafi, M. Michel Bissi (responsable du chapitre 2), M. Paul Boubande, M. Raphaël Boue, Mme Cécile Bozanga (responsable du chapitre 3), M. Hermann Eskemo, M. Seraphin Feikere, M. Anselme Gassa, M. Samuel Goni, M. Jonas Guezewane (responsable du chapitre 7), M. Mathias Kazanamo, M. Africain Kazangba, M. Albert Kongbo (co-responsable du chapitre 6), M. Samson Lokodia, M. Celestin Madas, M. Dieudonné Mandata (Syndicat enseignants IFEC), M. Lucien Mallebanda, M. Jean-Michel Mboumba, M. Abakar Midjinyaoua (co-responsable du chapitre 6), M. Antoine Ndakara, M. Clément Ngoaka, Mme Elisabeth Ngoket, M. Noël Ngoulo, M. Patrice Nguerede,

M. Jérémie Ouilebozoumna FII, M. Jean Piamale, M. Noël Ramadan (Syndicat enseignants FSCE-USTC), M. Joseph Renaba, M. Charles Siangue (responsable du chapitre 5), M. Jacques Siolo (responsable du chapitre 4), Mme Patricia Vidakoua, M. David Yangoue, M. José Zekema, M. Arsene Zia, M. Madenga Zitongo, Mme Ernestine Zougabapo.

L'équipe d'appui extérieur était composée de M. Mathieu Brossard (analyste des politiques éducatives au Pôle de Dakar, puis économiste sénior à la Banque mondiale) et de Mme Laure Pasquier-Doumer (analyste des politiques éducatives au Pôle de Dakar) sous la supervision générale de Mme Jee-Peng Tan (Conseillère principale Éducation à la Banque Mondiale) et de M. Paul Coustère (coordonateur du Pôle de Dakar). M. Borel Foko, Mme Claire Gall et M. Francis Ndem (analystes des politiques éducatives au Pôle de Dakar) et M. Patrick Nkengne Nkengne (consultant international) ont également contribué à l'élaboration de ce rapport. M. Jean-Marc Bernard a contribué à la rédaction de la note de cadrage financier présenté en annexe VIII de ce rapport.

L'assistance technique française résidente (secteur éducation), en particulier M. Bernard Bresse, a également aidé à l'élaboration de ce rapport par la mise à disposition d'informations et d'analyse, sous la responsabilité globale de M. Pierre Schraen (Conseiller culturel en charge de l'éducation au Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France).

La réalisation de ce rapport a également été facilitée par l'appui logistique et de gestion de Mmes Jacqueline Salvador, Evelyne Madozein (du bureau de la Banque Mondiale à Bangui) et Thérèse Tshamala (au siège de la Banque Mondiale) et le travail de facilitation de M. Giuseppe Zampaglione (responsable des opérations sénior). Les auteurs tiennent également à remercier Mme Marjorie Leach (consultante) pour la traduction en anglais du résumé exécutif et Mme Janet Dooley (chargée des opérations pays) pour sa précieuse relecture de ce résumé.

Le rapport a été présenté par l'équipe nationale centrafricaine, dirigée par M. le Ministre de l'Education Nationale au siège de la Banque Mondiale à Washington en Mars 2007. Il a fait l'objet d'une revue par les pairs qui a permis de l'améliorer. Les pairs ayant revu le document sont M. Desmond Bermingham (chef du secrétariat de l'initiative Fast Track), M. Luc Gacougnolle (Spécialiste de l'Education au secrétariat de l'initiative Fast Track), M. Michael Bruneforth (Spécialiste principal de l'Education à l'Institut de Statistiques de l'UNESCO) et M. Brendan Horton (Economiste Principal, Consultant à la Banque Mondiale)

Ce rapport a pu être élaboré grâce à l'appui financier conjoint de la France, de l'UNESCO et du Fonds de Préparation de Programmes Education de l'initiative Fast Track (EPDF) géré par la Banque mondiale.

Executive Summary

The heavy demographic constraint and high rate of HIV/AIDS have and will continue to have a strong impact on the education system.

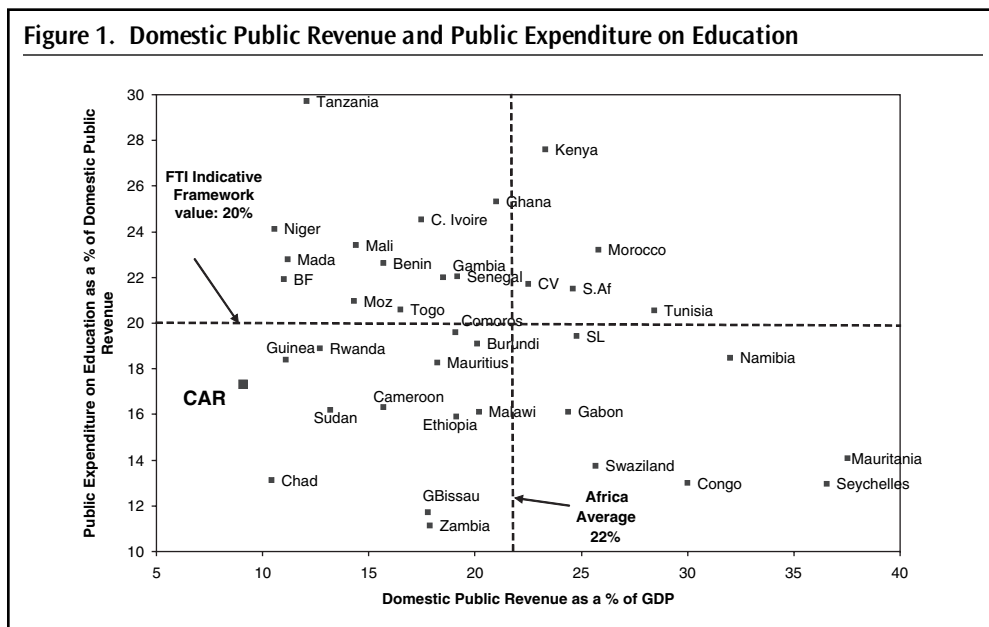
Despite a slight decrease in demographic growth, the population will continue to rise steadily according to the Central Census Bureau of the Central African Republic (CAR) at an average rate of 2 percent per year over the next 15 years. This implies a large increase in potential demand for education. In 2018, there should be 792,000 children between the age of 6 and 11, that is, three times more than those of the same age group currently enrolled in primary education. The 12–15 age group will also grow at a fast rate (+33 percent between 2003 and 2018).

The CAR is one of the countries the most affected by HIV/AIDS in Africa, with a prevalence rate estimated by UNAIDS of 10.7 percent for the 15–49 age group (2005). This has significant implications for the education system. The number of AIDS orphans could reach 220,000 by 2015 (with a total of 350,000 orphans overall, i.e. 15 percent of the 0–17 year old segment of the population). It is more difficult to enrol orphans than other children. In addition, due to deaths caused by HIV/AIDS, the number of teachers to be recruited for primary education is estimated at around 240 per year in addition to those already necessary for the expansion of the system (around 1000 per year).

Very few resources are available for education due to the fragile post-conflict economic recovery and low budget priority for the sector.

The CAR is one of the poorest countries in the world, with a GDP per capita of US \$350. In spite of the upturn in economic growth since the period of conflict, results are still relatively modest (estimated at around +4 percent per annum for 2006 and 2007). With no oil revenues and a widely developed informal sector, the CAR has a very low tax burden and therefore limited possibilities in generating domestic resources (only 8.4 percent of GDP, i.e. one of the lowest on the continent). The reduction in external aid (due to its socio-political history and its failure to reimburse foreign debt) has also hurt the mobilization of resources. Foreign aid is estimated at only 2 percent of GDP compared to an average of 6 percent in other post-conflict African countries.

There has been a large decrease in budget priority for education. While 28 percent of public expenditure excluding debt was devoted to education in 1996, this was estimated at only 14 percent in 2005. The combination of low tax burden and low budget priority result in only 1.45 percent of GDP being devoted to public expenditure on education, the lowest percentage on the continent, and very much below the average of 3.7 percent for Africa overall.



A dual job market and poor compatibility between available human resources and the needs of the economy: insufficient literacy to increase productivity of the major agricultural/informal sector and many more students coming out of higher education than executive jobs available in the modern sector.

The Central African economy relies mainly on two sectors. The first, primarily agriculture and the informal sector, offers the bulk of jobs (around 86 percent). The agricultural sector accounted for 75 percent of newly created jobs between 1988 and 2003. This is therefore a key sector, however the least productive (low production per worker) for the economy. The second, which can be called “modern,” offers relatively few job prospects: with only 8 percent salaried employment and 6 percent modern self employment. Although the situation is changing, progress will be slow: the agricultural and informal sector will remain very much predominant over the next 10 years.

With regard to the general employment context, the skills set of those leaving the national education system does not sufficiently match the needs of the economy. On the one hand, the agricultural and informal sector needs literate individuals to increase its productivity (and hence contribute to poverty reduction) and on the other hand the modern sector needs a much smaller number of well-trained individuals. At present, most young people (70 percent of a cohort) join the traditional sector (agricultural and informal); they are illiterate as they have not completed primary education. Conversely, the number of higher education leavers per annum represents six times the number of executive jobs available. Further analysis should make it possible to identify which fields are the most affected by this “quantitative” overproduction and those which on the contrary need to be reinforced as a motor for economic growth.

The disconnect between training (in quantity and certainly in types of training/specialities) and jobs (in quantity and according to qualification) results in exacerbating

the situation of unemployment and underemployment for those who have completed the longest periods of study. Only 25 percent of those coming out of higher education find an executive job, the others either fill a job which is under-qualified compared to the training they have received (50 percent) or are unemployed (25 percent). The unfavorable economic context accounts for this situation to a certain extent, however the scale of the imbalance is such that the unsuitability of the education system's "production" with regard to employment is more of a structural nature rather than linked to current economic fluctuation.

Education has considerable social impact, in particular for basic education (primary and lower secondary).

The social effects of education are substantial, particularly for girls in terms of reproduction, maternal and child health and female protection. For example, educated women have a better knowledge of HIV/AIDS and how to protect themselves. Analysis shows that a complete primary education has the most impact, followed by lower secondary education. The social impacts tend to decrease significantly with upper secondary education, and higher education accounts has only a marginal additional impact.

The social and economic impacts that have been evaluated converge. It has become apparent that moving towards universal coverage of better quality basic education (primary education initially) would maximize the social and economic impact of education. For the other levels of education (technical and general secondary education and higher education), future education policies must focus on quality and the relevance of the education delivered to the economy (diversification, professionalization, improvement of internal efficiency). From this perspective, improvements must be made in monitoring the "external" performance of the education system in order to better adapt the educational system to the needs of the domestic economy.

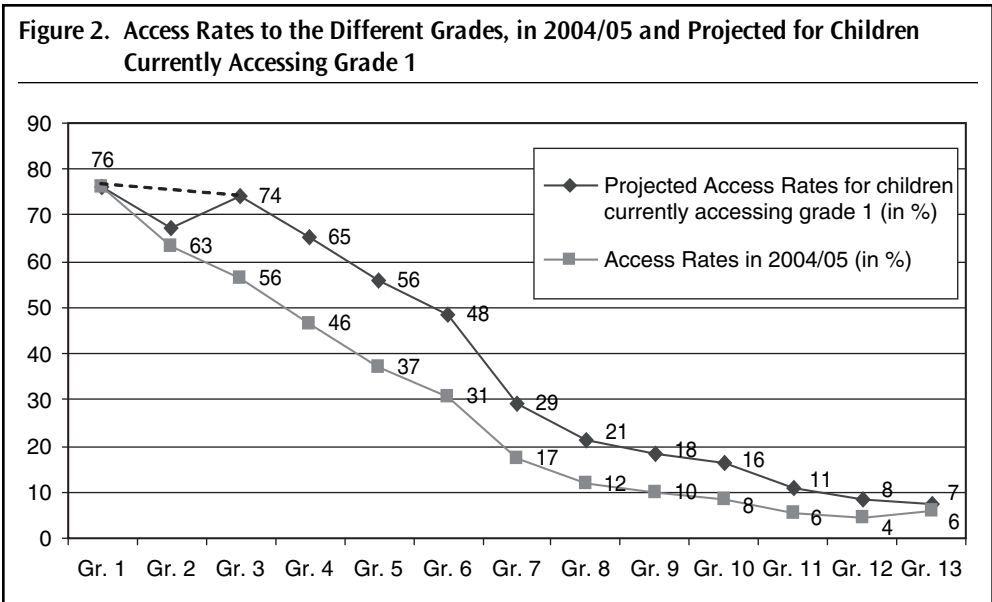
Partly due to the sociopolitical context school enrollment rates have virtually stagnated over the last 15 years, whereas private schooling and communities are the only true driving force for education.

The intake capacity of the education system has been stagnating for over a decade: enrollment indicators have only very slightly increased over this period for all levels of education. This is in contrast to what has been observed in other French-speaking African countries where there have been large scale increases in enrollments: while the Central African Republic was 10 points above the other French-speaking African countries in 1990/91, with a gross enrollment rate of 71 percent in primary education, it had fallen to 10 points below in 2004/05 with a rate of 75 percent. There is also a significant lag in enrollment for the other levels of education.

Over the past few years, there has been a sharp increase in private and community schooling for all levels of education. For primary education, more than 40 percent of teachers are community teachers, untrained and hired by the families, often in the poorest areas. In higher education, the private sector accounted for 26 percent of students in 2004/05 compared to 12 percent in 1999/2000.

The Millennium development goal of primary education for all is still far from being reached due to problems of access and massive dropping out during the cycle. The post-conflict process however is encouraging.

One child out of 4 has never attended school (intake rate of 76 percent in grade 1) and many drop out during the primary cycle: only 31 percent of children complete primary education. Thus, 7/10 of the road still needs to be covered to reach the Dakar goal (and the MDG) of universal primary enrollment. However, the post-2003 conflict results are encouraging: with current rates of transition from one grade to another, a primary completion rate of 48 percent is expected by 2010.



The major shortcomings in terms of access and survival that exist in the Central African Republic are to do both with problems in provision of education and low demand from the families. As for the provision of education, 32 percent of all primary schools still do not offer all levels of instruction. However, even when schools are complete, the average dropout rate is 26 percent, which characterizes the weakness of the demand for education from the families.

Serious problems of quality in primary education, regardless of how this is measured.

When assessing the quality of an education system according to learning achievements, one indication of quality is the system’s capacity to ensure sustainable literacy for its beneficiaries. Yet in CAR, only 62 percent of those who completed primary education when they were young are literate today (compared to 70 percent on average in the other African countries).

The results of the “PASEC Light” survey, using standardized French and maths tests taken by grade 5 pupils in May-June 2006, confirmed the admission of poor quality for the recent period. The CAR is the country with the lowest level of learning achievement amongst the 10 French-speaking African countries where the same test was used, with scores of 23.8 out of 100 in French and 28.8 out of 100 in mathematics.

Huge disparities in access to education, increasing with the level of study. The families’ living standards represent the most discriminating factor.

Gender and housing area are discriminating factors in terms of enrollment, but the standard of living is even more discriminating. In 2004/05, for every 10 girls in primary school, 13 boys were enrolled. In general secondary education, this ratio was 10 girls for 18 boys. The GER for primary education in rural areas is barely half that of urban areas (50 compared to 107 percent). The level of income is an even greater source of disparity than the first two (gender and housing area). In primary education, there are around twice as many children from the wealthiest households than from the poorest households. These disparities are even more flagrant in post-primary levels up to the point where in higher education, 85 percent of students are from the 20 percent wealthiest households. There is a build-up of inequalities. For example, gender inequalities are much more distinct in rural areas and in the poorest populations.

Table 1. Gross Enrollment Rates, According to Standard of Living (Quintiles Q1 to Q5)

	Q1 (20% poorest)	Q2	Q3	Q4	Q5 (20% wealthiest)
Primary	32%	51%	53%	77%	121%
Lower Secondary	3%	8%	10%	18%	62%
Upper Secondary	1%	2%	4%	7%	44%

An analysis of enrollments at school district level also highlights major problems of geographical disparities. The primary completion rate is estimated at 66 percent in Bangui, whilst this varies from 10 to 30 percent in the other school districts. The disparity between Bangui and the rest of the country should be taken into account for the development of the education system.

A high concentration of public resources on education for individuals born into the most privileged populations.

The disparities as a whole lead to a concentrated appropriation of public resources for education. The 10 percent portion of individuals who do the longest studies account for 62 percent of public resources for education throughout their schooling, compared to 42 percent on average in Central Africa. Conversely, the 23 percent of children who never have access to school do not use up any public resources.

As a result of longer enrollments for children from wealthier backgrounds, 63 percent of public resources for education are used for the schooling of those 20 percent of privileged children. Conversely, the group of the 20 percent poorest children only accounts for 4 percent of public resources for education, more than 15 times less.

A decrease in budget priority for primary education. Higher education favored in relative terms compared to other countries.

The budget priority granted to primary education in the past has undergone a severe drop. While expenditure on primary education represented 65 percent of overall public expenditure on education in 1980, this had fallen to only 49 percent in 2005. This percentage is lower than that registered in most countries with the same lag in achieving universal primary enrollment as the CAR (a share of 60 percent or more). The share granted to secondary education is also weak: 28 percent in CAR compared to an average of 36 percent on the continent. On the other hand, higher education accounts for 23 percent of current expenditure on education, which is decidedly higher than the average registered in comparable countries (17 percent).

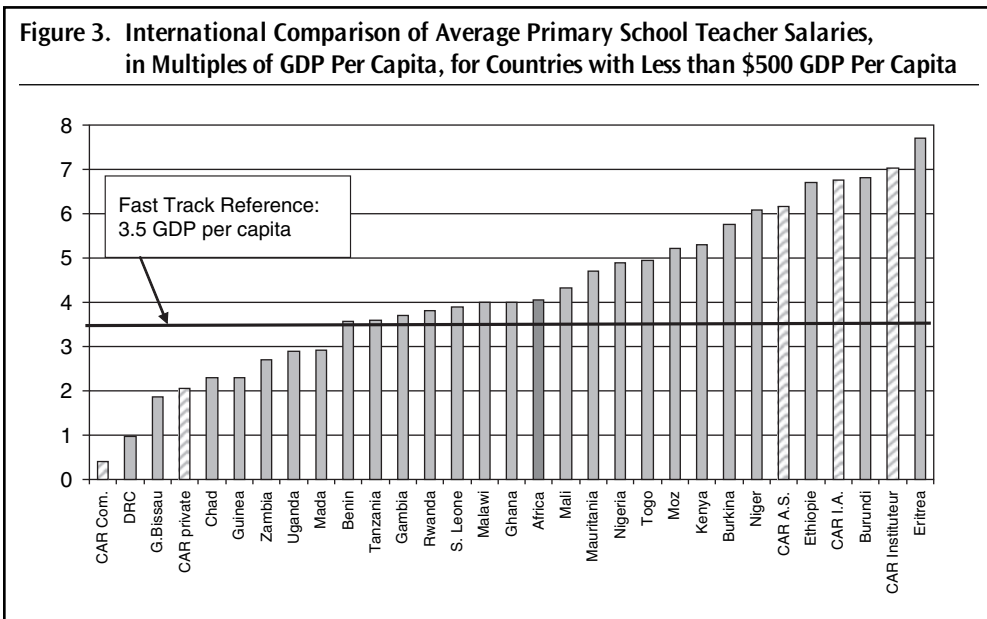
Unit costs (average expenditure per pupil) are particularly low in primary and secondary education. They are estimated at 7 percent of GDP per capita for primary education, 17 percent for lower secondary education and 28 percent for upper general secondary education; these are well below the averages in Africa as a whole. The unit cost for higher education (225 percent of GDP per capita) corresponds more or less to the African average. Annual public expenditure for a student is the equivalent of that for 31 pupils in primary school. The expenditure in social support for some 300 students studying abroad represents the same cost as schooling for 60 000 pupils at primary level.

A recruitment and salary policy inadapted to budget constraints and to the needs in teachers. This results in record values for class size and the increasing use of community teachers, untrained and paid by the families.

Civil servant teachers' salaries are higher in the CAR than in other low-income countries in Africa: 7 units of GDP per capita for primary, 7.5 for lower secondary and 8.1 for upper secondary education. For example, the average salary for primary school teachers as proposed in the Fast Track initiative indicative framework is 3.5 units of GDP per capita, which is the average registered in low-income countries with the best performance with regard to universal enrollment. Budget constraint does not allow for the recruitment of sufficient numbers of civil servant teachers to fill the needs. The education system therefore adjusts itself with i) the recruitment by the families of untrained community teachers, who today represent almost half of total teachers, ii) unfortunately record pupil teacher ratios (92 pupils per teacher on average in primary school and more than 50 on average in secondary education) and iii) irregular payment of salaries and dependency on external aid. Initial simulations show that around 1200 new teachers would be necessary in the classroom each year in order to achieve universal primary enrollment by 2015.

There are sharp differences in the level of teacher payment depending upon their status. For example, at primary level, a civil servant teacher earns 15 times more than a community teacher paid by the families. In secondary education, a temporary contract teacher earns 4.4 times less than a civil servant teacher. This indicates the need to adjust the recruitment and

salary policy with a view to i) creating a new teacher status, following the example of several other countries (contract teachers in Niger and Benin, volunteers in Senegal) and ii) training/recycling and subsidizing, at least partially, community teachers, who are presently at the sole charge of the Central African families, most often in the poorest areas. The prospect of the Ministry of Education paying “teaching grants” in order to put trained teachers (that cannot be hired as civil servant due to budget constraints) in the classroom could slightly improve the situation in the short term; however a permanent solution must be set up.



CAR Com.: Community teacher, CAR A.S.: Civil servant “Agent Superieur” teacher, CAR I.A.: Civil servant “Instituteur Adjoint” teacher, CAR Instituteur: Civil servant “Instituteur” teacher.

The CAR has a particularly high proportion of education sector civil servants in administrative jobs. This phenomenon concerns the different levels of education to different degrees but it is especially pronounced in primary education where administrative staff represent about 26 percent of civil servants, i.e. almost twice that observed on average on the continent (15 percent). This is at the expense teachers in the classrooms.

Classrooms built as permanent structures are particularly costly in the CAR compared to other countries (even those as landlocked as CAR), and less costly ways of building schools, for example with community participation, is needed.

A policy of repetition, resulting from colonial heritage, is very costly for the education system and does not have the educational results expected.

The Central African education system is characterized by very high repetition rates. There is a 30 percent proportion of repeaters in primary education and around 20 percent in lower secondary and upper general secondary education. In addition to the fact that repetition

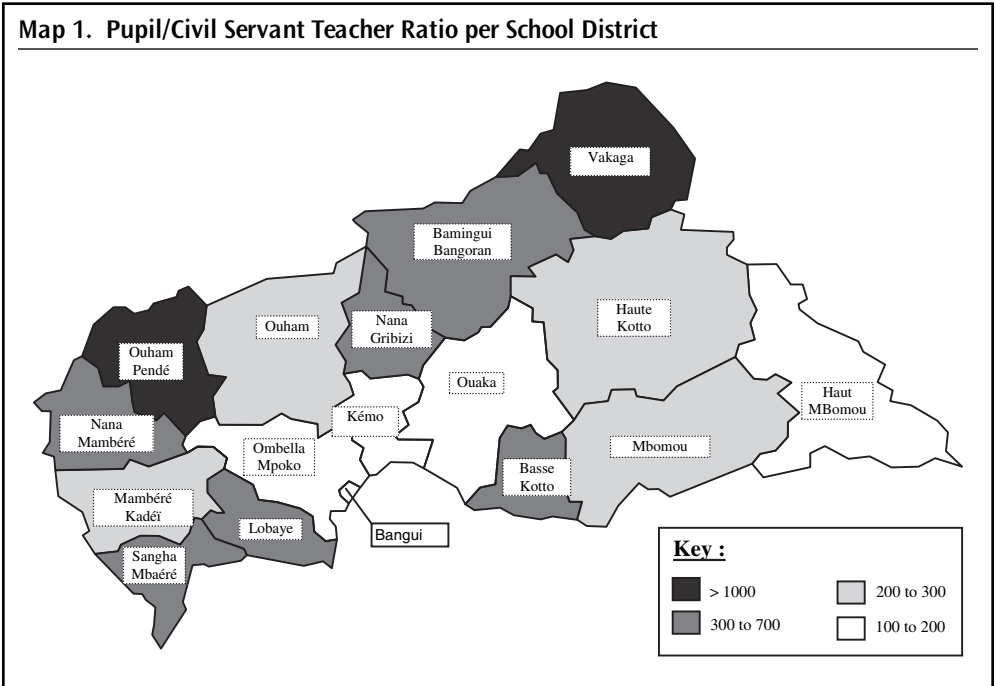
requires double the resources for a single school year, that it encourages early dropping out and overloads classrooms, it also proves to have no effect upon learning achievements.

The Fast Track Initiative indicative framework recommends a repetition rate of 10 percent for primary education, as registered in those countries with the best performance with a view to achieving universal primary enrollment. All things equal, if the repetition rate were to be lowered from 30 to 10 percent, then the average class size could be reduced from 92 pupils to 71. For all these reasons, repetitions must be reduced. Drawing on the experience of other countries, this requires: (i) the implementation of administrative measures banning repetition one grade out of two; (ii) teaching support for children with the most difficulties; and (iii) awareness campaigns for teachers and parents as to the harmful effects of high repetition rates.

A glaring lack of human and material resources in schools and the unfair allocation of these resources in the different schools.

In addition to the lack of teachers (if community teachers are not taken into account, then there is only one civil servant teacher for 199 pupils), there is also a shortage of teaching materials. For example, one reading book for 10 pupils on average.

A very high random factor in the allocation of teachers in the different schools has been noted. School needs are not sufficiently taken into account. In primary school, 46 percent of civil servant teacher appointments are made independently of the number of pupils in the schools, whereas the average in other comparable countries is 26 percent. In secondary education (lower and general upper), the allocation of personnel is more coherent (random



factor of 22 percent) but could be greatly improved. As for teaching materials, the coherency between needs and allocations is even lower.

The incoherence observed in the allocation of civil servant teachers in primary schools is not random. It benefits some académies rather than others: the académie of Bangui has an average of 109 pupils per civil servant teacher for a national average of 199, whereas académies in the North and the North-East have over 450 pupils per civil servant teacher. Disparities between school districts are even more distinct: in some districts, schooling is almost exclusively provided by community teachers. The insecure context of some areas explains only a small part of the lack of consistency between the number of pupils and the number of teachers allocated by the State.

Necessary improvement in educational management to set up the most cost-effective policies for achieving better quality and more effective transformation of school resources into results.

While the socioeconomic and cultural context of children has a major effect on learning achievements, analysis of quality also highlights the effect of some specific factors of school organization. Having a French textbook has a highly positive effect; overcrowded classrooms and repetition have a negative effect. On the other hand, the type of class organization (double flow/multigrade) and the training and status of the teachers have no proven effect upon quality. This can certainly be explained by the fact that community teachers compensate for their lower level of qualification and training by spending longer in the classroom resulting in longer school time for the pupils.

In general, there is very little connection between the resources allocated to schools and their results. For the same volume of resources (human and material) received, the average

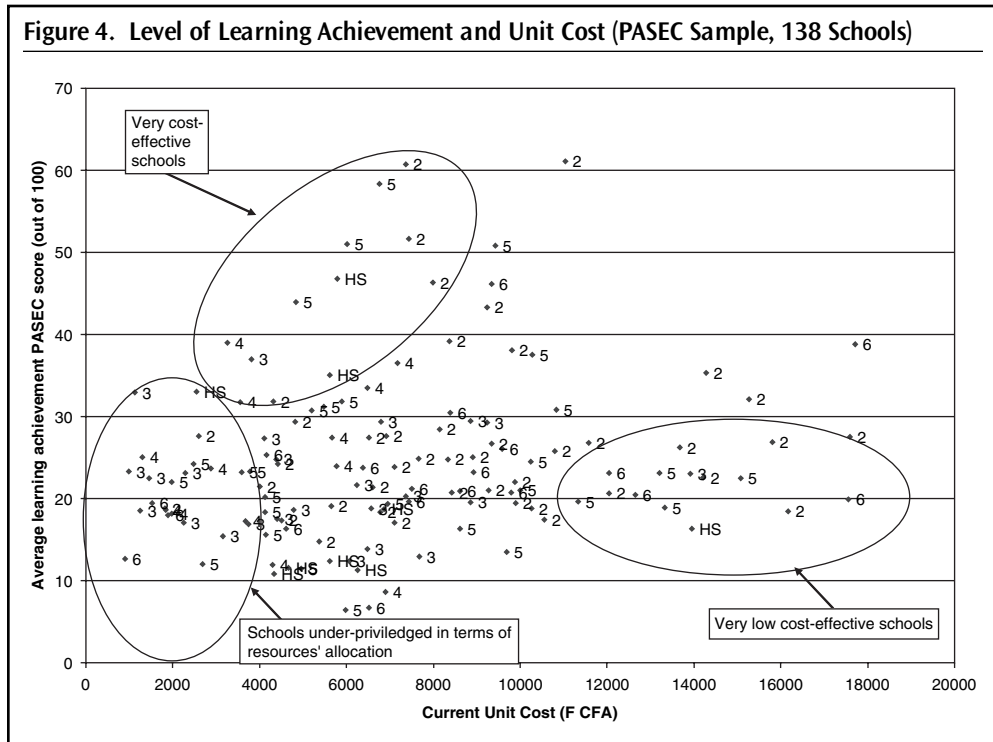
Table 2. Analysis of the Cost-effectiveness of the Different Options for Educational Policy

Policy options	Impact on learning		
	achievement	Cost	Cost-effectiveness
Providing reading text-books to all pupils	***	\$	Very good
Providing pencils to all pupils	*	Close to 0	Very good
Reducing the class-size	*	\$\$\$	Average
Reducing repetition	**	+++	Excellent
Hiring teachers with high level of qualification and high level status	0	\$\$\$	Very poor
Initial training shorter	0	++	Very Good
Use of multi-grade, double-vacation	0	+	Good
School building of high standards	0	\$\$\$	Poor
Increasing of inspectors visits in schools	0	\$\$	Poor
Increasing of real teaching time	**	0	Very Good

Impact : - negative impact, 0 : no impact, * : significant impact, ** : high impact, *** : very high impact;

Cost : +++ : major savings, 0 : no cost, \$: low cost, \$\$: high cost, \$\$\$: very high cost

levels of learning achievements vary tremendously from one school to another. More particularly, some schools with over average allocations present lower results. This prompts a move towards setting up results-oriented management, with clearly defined responsibilities for all those involved in the education system. It also points to the need to reinforce the role of the communities in running the schools, as observed in other countries (for example, school management committees in Niger).



The numbers indicate the region for each school, 2=Bangui, 3=North, 4=West, 5= Center and Center-South, 6 = Center-East, South-East and North-East, HS= Off geographic clusters (public schools in urban areas with over 40 percent community teachers).

Résumé exécutif

Une contrainte démographique et une prévalence du VIH/Sida élevées qui ont et auront de forts impacts sur le système éducatif.

Malgré une légère diminution de la croissance démographique, celle-ci restera soutenue d'après les projections du Bureau Central de Recensement : +2% par an en moyenne pour les 15 prochaines années. Ceci a pour conséquence une augmentation forte de la demande potentielle pour l'éducation. En 2018, on devrait compter 792 000 enfants de 6 à 11 ans, soit trois fois plus que le nombre d'enfants de 6–11 ans scolarisés actuellement au Fondamental 1. Le groupe d'âge des 12–15 ans augmentera également à un rythme élevé (+33% entre 2003 et 2018).

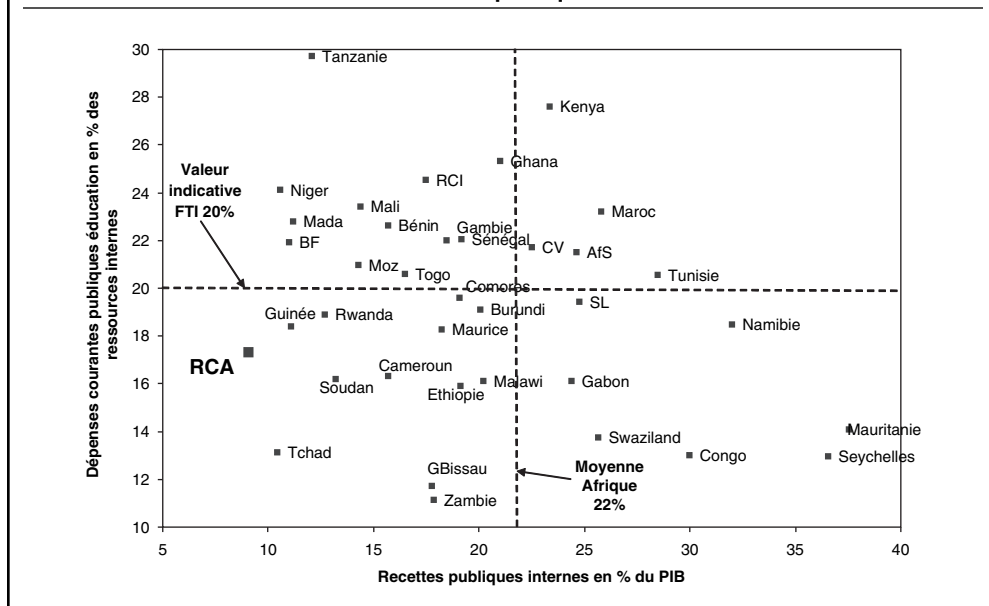
La RCA fait partie des pays les plus touchés par le VIH/Sida en Afrique, avec un taux de prévalence estimé par l'ONUSIDA à 10,7% pour la population des 15–49 ans en 2005. Ceci a des implications fortes sur le système éducatif. En 2015, le nombre d'orphelins du SIDA pourrait atteindre le chiffre de 220 000 (350 000 pour le nombre total d'orphelins, soit 15% de la population du groupe d'âge des 0–17 ans). On sait par ailleurs que les orphelins sont plus difficiles à scolariser que les autres enfants. Du côté de l'offre, du fait des décès dus au VIH/Sida, on estime à environ 240 par an le nombre d'enseignants du F1 à recruter en plus de ceux déjà nécessaires pour l'expansion du système.

Très peu de ressources pour l'éducation du fait de la fragilité de la reprise économique après conflit et d'une baisse de la priorité budgétaire pour le secteur.

Avec un PIB par tête de 350 dollars des Etats-Unis, la RCA se place parmi les pays les plus pauvres de la planète. Malgré la reprise de la croissance économique après la période de conflits, les résultats restent relativement modestes (prévisions de l'ordre de +4% par an pour 2006 et 2007). Pays non pétrolier avec un secteur informel très développé, la RCA connaît une pression fiscale très faible qui limite ses possibilités en matière de recettes propres (seulement 8,4% du PIB, soit une des valeurs les plus faibles sur le continent). La réduction de l'aide extérieure (due à l'historique du contexte sociopolitique et du non remboursement de la dette extérieure) pénalise aussi la mobilisation de ressources. L'aide extérieure est estimée à seulement 2% du PIB alors que l'on observe une moyenne de 6% dans les autres pays africains post-conflit.

On a noté une baisse importante de la priorité budgétaire pour l'éducation. Alors que les dépenses consacrées à l'éducation représentaient 28% des dépenses publiques hors dette en 1996, elles sont estimées à seulement 14% en 2005. La combinaison de la faible pression fiscale et de la faible priorité budgétaire a pour conséquence que seul 1,45% du PIB est consacré aux dépenses publiques de l'éducation, valeur la plus faible observée sur le continent, très en dessous de la moyenne africaine de 3,7%.

Graphique 1. Recettes publiques internes en % du PIB et dépenses courantes publiques d'éducation en % des recettes publiques internes



Un marché de l'emploi dual et une faible adéquation de la production du capital humain par rapport aux besoins de l'économie : pas assez d'alphabétisés pour augmenter la productivité du secteur majoritaire agricole/non formel et beaucoup plus de sortants de l'enseignement supérieur que d'emplois de cadres dans le secteur moderne.

L'économie centrafricaine repose principalement sur deux secteurs. Le premier, à prédominance agricole et non formel, offre l'essentiel des emplois (environ 86 %). Le secteur agricole a contribué à 75 % aux nouvelles créations d'emploi enregistrées entre 1988 et 2003. C'est donc un secteur clé, mais qui est cependant le moins productif (faible production par travailleur) de l'économie. Le second, qu'on peut qualifier de « moderne », offre relativement peu d'emploi : on compte seulement 8% d'emploi salarié et 6% d'emplois modernes non salariés. Même si la situation évolue, cette évolution sera lente : la prédominance du secteur agricole et non formel restera très forte dans les 10 prochaines années.

Au regard de ce contexte général de l'emploi, la structure des sortants du système éducatif national n'est pas suffisamment en adéquation avec les besoins de l'économie. D'un côté, le secteur agricole et non formel a besoin pour augmenter sa productivité (et donc contribuer à la réduction de la pauvreté) de personnes alphabétisées et de l'autre le secteur moderne a besoin d'un beaucoup plus petit nombre de personnes mais ayant reçu une formation de qualité. Dans la situation actuelle, la plupart des jeunes (70 % d'une cohorte) s'insèrent dans le secteur traditionnel (agricole et non formel) sans alphabétisation car ils n'ont pas fait un cycle primaire complet. A l'inverse, le nombre annuel de sortants de l'enseignement supérieur représente plus de 6 fois le nombre d'emplois de cadres disponibles. Des analyses complémentaires devront permettre d'identifier les filières les plus affectées par cette surproduction « quantitative » et celles qu'il faut au contraire renforcer comme moteur de la croissance économique.

Cette faible adéquation entre la formation (en quantité et certainement en types de formation/spécialités) et l'emploi (en quantité et niveau de qualification) conduit à exacerber les situations de chômage et de sous-emploi pour ceux qui font les études les plus longues. Seuls 25% des sortants du supérieur trouvent un emploi de cadres, les autres occupent un emploi sous-qualifié par rapport à la formation reçue (50%) ou sont au chômage (25%). Dans une certaine mesure, le contexte économique peu favorable contribue à rendre compte de cette situation, mais l'ampleur du déséquilibre est telle que l'inadéquation de la « production » du système éducatif en référence à l'emploi est davantage de nature structurelle que conjoncturelle.

Des impacts sociaux de l'éducation très importants mais plus marqués pour l'éducation de base (fondamental 1 et 2).

Dans la sphère sociale, on observe des effets substantiels de l'éducation, particulièrement celle des filles, sur les comportements de reproduction, sur la santé maternelle et infantile et sur la protection de la femme. Par exemple, les femmes éduquées ont une meilleure connaissance du VIH/SIDA et des moyens de s'en protéger. Les analyses ont montré qu'une part importante des effets sociaux de l'éducation est acquise avec le cycle fondamental 1 complet, le fondamental 2 venant ensuite avec des impacts significatifs qui tendent à se réduire notablement au niveau du secondaire général, le supérieur n'apportant que peu de façon additionnelle.

On note une bonne convergence entre les impacts économiques et sociaux évalués. Il apparaît que pour maximiser l'impact économique et social de l'éducation, des progrès vers une couverture universelle d'un enseignement de base (certainement le fondamental 1 dans un premier temps) d'une meilleure qualité seront nécessaires. Pour les autres niveaux d'enseignement (secondaire général et technique, enseignement supérieur), l'accent sur la qualité et la pertinence des enseignements (diversification, professionnalisation, amélioration de l'efficacité interne) devront être au cœur des politiques éducatives futures. Dans cette perspective, l'amélioration du suivi de la performance « externe » du système éducatif est nécessaire pour permettre une meilleure adaptation de l'offre éducative aux besoins de l'économie nationale.

En partie du fait du contexte socio-politique, les taux de scolarisation ont quasiment stagné depuis 15 ans, le seul véritable moteur étant l'offre privée et communautaire.

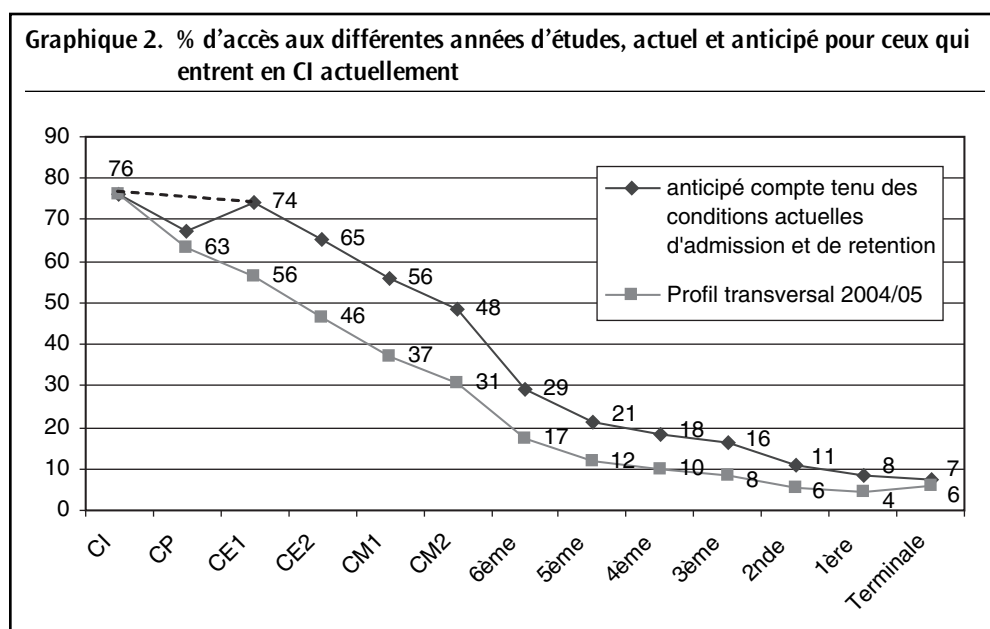
Il y a une stagnation depuis plus d'une décennie de la capacité d'accueil du système éducatif : quel que soit l'ordre d'enseignement, les indicateurs de scolarisation n'ont que très faiblement augmenté sur cette période. Cette évolution s'inscrit à contre courant de ce qui est observé dans les autres pays d'Afrique francophone où les scolarisations ont connu un accroissement de grande ampleur : alors que la République Centrafricaine se plaçait à 10 points au-dessus des autres pays d'Afrique francophone en 1990/91, avec un taux brut de scolarisation de 71% au Fondamental 1, elle se situe à 10 points en-dessous en 2004/05 avec un taux de 75%. Le retard de scolarisation est également marqué pour les autres niveaux scolaires.

On a observé ces dernières années une progression importante de l'offre privée et/ou communautaire dans tous les ordres d'enseignement. Au fondamental 1, plus de 40% des enseignants sont des maîtres-parents, non formés et payés par les familles souvent dans les

zones les plus pauvres. Au supérieur, le privé concerne 26% des étudiants en 2004/05 contre 12% en 1999/2000.

L'objectif de développement du Millénaire de scolarisation primaire pour tous reste très éloigné à cause de problèmes d'accès à l'école et d'abandons massifs en cours de cycle. La dynamique post-conflit est cependant encourageante.

Un enfant sur 4 n'a jamais été à l'école (taux d'admission au CI de 76%) et beaucoup abandonnent en cours de cycle : seuls 31% des enfants achèvent le fondamental 1. Ainsi, les 7/10 du chemin restent à parcourir pour atteindre l'objectif de Dakar (et ODM) de scolarisation primaire universelle. Cependant la dynamique post-conflit de 2003 est encourageante : avec les indicateurs actuels de passage entre les années d'études, on s'attend à un taux d'achèvement de 48% en 2010.



Les insuffisances importantes en matière d'accès et de rétention que connaît la République Centrafricaine relèvent à la fois de problèmes d'offre éducative et de faiblesse du côté de la demande des familles. Du côté de l'offre, encore 32% des écoles primaires n'offrent pas tous les niveaux d'études. Cependant, même lorsque les écoles sont complètes le taux moyen d'abandons en cours de cycle s'établit à 26 % dénotant aussi la fragilité de la demande pour l'éducation des familles.

Des problèmes très importants de qualité de l'enseignement primaire, indépendamment de la mesure utilisée.

En évaluant la qualité d'un système éducatif à l'aune des apprentissages qu'il génère, une mesure de la qualité du système centrafricain est sa capacité à assurer chez ses bénéficiaires une

alphabétisation irréversible. Or les acquis scolaires des élèves ayant achevé le Fondamental 1 lors de leur jeunesse ne permettent qu'à 62% d'entre eux d'être aujourd'hui alphabétisés (contre 70% en moyenne dans les autres pays africains).

Le constat de la faiblesse de la qualité est confirmé pour la période récente par les résultats à l'enquête « PASEC Light » réalisée à l'aide de tests standardisés en français et en mathématiques passés auprès des élèves de CM1 en Mai-Juin 2006. Avec des scores de 23,8 sur 100 en français et 28,8 sur 100 en mathématiques, la RCA est le pays avec le plus faible niveau d'acquis scolaires parmi les 10 pays africains francophones ayant réalisé le même test.

De fortes disparités dans l'accès à l'éducation, croissantes avec le niveau d'études. Le niveau de vie des familles est le facteur le plus discriminant.

Le genre et la zone d'habitat constituent des facteurs discriminants en matière de scolarisation, mais le niveau de vie est encore plus discriminant. En 2004/05, pour 10 filles au fondamental 1, 13 garçons sont scolarisés. Au secondaire général, ce rapport est de 10 filles pour 18 garçons. Le TBS du fondamental 1 en milieu rural est à peine la moitié de celui en milieu urbain (50 contre 107%). Le niveau de revenu des ménages est une source de disparités encore plus importante que les deux premières (genre et zone d'habitat). Au cycle primaire, on compte environ deux fois plus d'enfants issus des ménages les plus favorisés que d'enfants issus des ménages les plus pauvres. Ces disparités sont encore plus accentuées dans les niveaux post primaire au point où dans l'enseignement supérieur, 85% des étudiants sont issus des 20% des ménages les plus favorisés. Les inégalités se cumulent. Par exemple, les inégalités de genre sont beaucoup plus marquées dans les zones rurales et parmi les plus pauvres.

Tableau 1. Taux Bruts de Scolarisation aux différents niveaux selon le quintile de niveau de vie

	Q1 (20% les plus pauvres)	Q2	Q3	Q4	Q5 (20% les plus aisés)
Fondamental 1	32%	51%	53%	77%	121%
Fondamental 2	3%	8%	10%	18%	62%
Secondaire Général	1%	2%	4%	7%	44%

L'analyse des scolarisations au niveau des circonscriptions scolaires met également en évidence des problèmes importants de disparités géographiques. Le taux d'achèvement du primaire est estimé à 66% à Bangui alors que dans les autres circonscriptions scolaires, il varie entre 10% et 30%. Le développement du système éducatif devra prendre en compte cette inégalité entre Bangui et le reste du pays.

Une forte concentration des ressources publiques d'éducation pour les individus déjà les plus favorisés à la naissance.

L'ensemble des disparités conduit à une appropriation concentrée des ressources publiques d'éducation. Les 10 % de personnes qui font les études les plus longues s'approprient au cours de leur scolarité 62% des ressources publiques d'éducation, contre 42% en moyenne

en Afrique Centrale. A l'inverse, les 23% d'enfants n'accédant jamais à l'école ne consomment aucune ressource publique.

Du fait des scolarisations plus longues des enfants issus des ménages les plus favorisés, 63% des ressources publiques d'éducation sont utilisés pour les études des 20% d'enfants les plus favorisés à la naissance. A l'inverse le groupe des 20% d'enfants les plus pauvres ne s'approprie que 4% des ressources publiques d'éducation, soit 15 fois moins.

Une baisse de la priorité budgétaire pour le cycle primaire. Un enseignement supérieur favorisé en termes relatifs par rapport aux autres pays.

La priorité budgétaire accordée dans le passé au Fondamental 1 a très fortement décliné. Alors que les dépenses pour le F1 représentaient 65% de l'ensemble des dépenses publiques d'éducation en 1980, elles représentent seulement 49% en 2005. Cette valeur est plus faible que ce qui est observé dans la plupart des pays accusant le même retard que la RCA pour la scolarisation primaire universelle (part de 60% ou plus). La part accordée à l'enseignement secondaire est également faible : 28% en RCA contre 36% en moyenne sur le continent. A l'inverse, l'enseignement supérieur capte 23% des dépenses courantes d'éducation, une valeur nettement supérieure à la moyenne observée dans les pays comparables (17%).

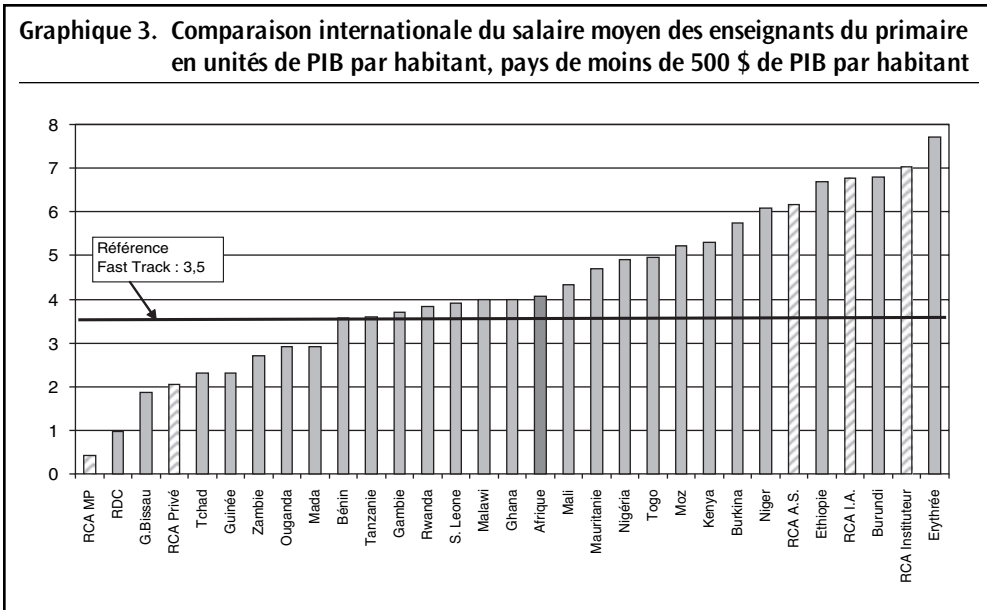
Les coûts unitaires (dépense moyenne par élève) sont particulièrement faibles aux niveaux primaire et secondaire. Ils sont estimés à 7% du PIB par habitant au F1, 17% au F2 et 28% au SG, des valeurs très en-dessous des moyennes observées en Afrique. Le coût unitaire de l'enseignement supérieur (225% du PIB par habitant) se situe aux environs de la moyenne africaine. La dépense publique annuelle pour un étudiant est équivalente à celle de 31 élèves du Fondamental 1. La dépense en aide sociale pour les quelques 300 étudiants à l'étranger représente le même coût que la scolarisation de 60 000 élèves au primaire.

Une politique de recrutement et salariale inadaptée par rapport aux contraintes budgétaires et aux besoins gigantesques en nombre d'enseignants en classe. Ceci a pour conséquence une valeur record pour la taille des classes et l'utilisation de plus en plus massive des maîtres-parents.

En comparaison des autres pays africains à bas revenu les salaires des enseignants titulaires sont plus élevés en RCA : 7 unités de PIB par habitant au F1, 7,5 au collège et 8,1 au lycée. A titre de référence le salaire moyen des enseignants du primaire proposé dans le cadre indicatif de l'initiative Fast Track s'établit à 3,5 unités de PIB par habitant, valeur moyenne observée dans les pays à bas revenu les plus performants pour la scolarisation universelle. Du fait de la contrainte budgétaire le nombre d'enseignants fonctionnaires recrutés ne peut pas suivre les besoins. Le système éducatif s'ajuste alors par i) le recrutement par les familles de maîtres-parents non formés, qui représentent aujourd'hui près de la moitié de l'ensemble des enseignants en classe, ii) des taux d'encadrement malheureusement records (92 élèves par maître en moyenne au primaire, et plus de 50 en moyenne au secondaire) et iii) la non régularité du paiement des salaires et la dépendance vis-à-vis de l'aide extérieure. Les premières simulations effectuées montrent qu'il faudra environ 1200 nouveaux enseignants en classe chaque année pour atteindre la scolarisation primaire universelle en 2015.

Le niveau de rémunération des enseignants est extrêmement différencié selon le statut. Ainsi dans le fondamental 1, un enseignant instituteur titulaire touche 15 fois plus qu'un maître parent. Au secondaire un vacataire touche 4,4 fois moins qu'un enseignant titulaire. Cela indique la nécessité d'ajuster la politique de recrutement et salariale vers i)

la création d'un nouveau statut d'enseignants, à l'instar de ce qu'ont fait bon nombre de pays (contractuels au Niger et au Bénin, volontaires au Sénégal) et ii) la formation/recyclage et le subventionnement, au moins partiel, des maîtres-parents, aujourd'hui à l'unique charge des familles centrafricaines, très souvent dans les régions les plus pauvres. La perspective du Ministère de l'Education de payer des « bourses d'enseignement » pour mettre en classe les enseignants formés mais qui ne peuvent intégrer la Fonction Publique du fait de la contrainte budgétaire permettrait d'améliorer légèrement la situation sur le court terme mais une solution pérenne doit être mis en place.



RCA MP : Maître-Parent, RCA A.S. : Agent supérieur, RCA I.A. : Instituteur adjoint.

La proportion des agents de l'Etat du secteur éducation occupant un poste administratif est particulièrement élevée en RCA. Ce phénomène concerne à des degrés divers les différents ordres d'enseignement mais il est spécialement prononcé dans le F1 où les personnels administratifs représentent environ 26% des agents de l'Etat, soit près de deux fois plus que ce qui est observé en moyenne sur le continent (15 %). Ceci se fait au détriment d'une présence des enseignants en classe.

En comparaison des autres pays (même ceux aussi enclavés que la RCA), les salles de classe construites en dur sont particulièrement coûteuses en RCA. Ceci incite à réfléchir à des modes de constructions scolaires moins coûteux, par exemple avec de la participation communautaire.

Une politique de redoublement, issue de l'héritage colonial, très coûteuse pour le système éducatif et qui n'apporte pas les effets pédagogiques escomptés.

Le système éducatif centrafricain se caractérise par des taux de redoublement très élevés. La proportion des redoublants est de 30% au fondamental 1 et autour de 20% au fondamental 2 et au secondaire général. Outre que les redoublements représentent un doublement

des ressources pour valider une même année, favorisent les abandons précoces et surchargent les classes, ils s'avèrent au plan pédagogique sans effet significatif sur les acquisitions scolaires.

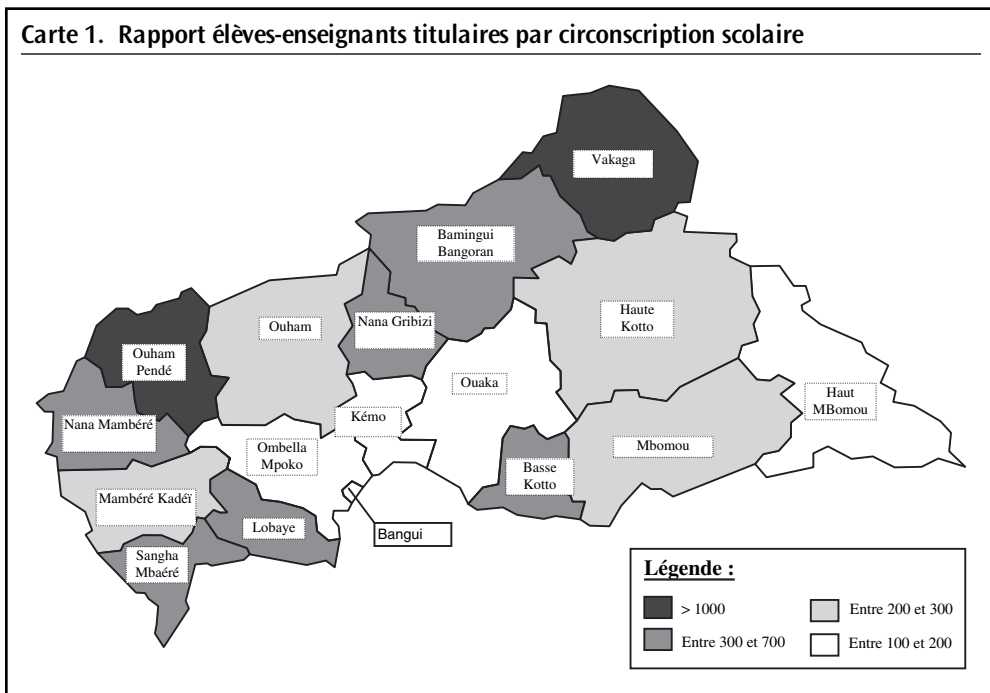
Le cadre indicatif de l'initiative Fast Track préconise un taux de 10% pour le F1, valeur observée dans les pays les plus performants pour atteindre la scolarisation primaire universelle. Autres choses égales par ailleurs, si le taux de redoublement passait de 30 à 10%, la taille de classe moyenne pourrait être réduite de 92 élèves à 71. Pour tous ces motifs les redoublements doivent être réduits. Les expériences des autres pays montrent que ceci nécessite i) la mise en œuvre de mesures administratives interdisant le redoublement une année d'études sur deux, ii) l'accompagnement par des mesures pédagogiques pour le suivi des enfants les plus en difficultés et iii) la sensibilisation des enseignants et des parents sur les effets néfastes de taux de redoublement trop élevés.

Un manque criant de ressources humaines et matérielles dans les écoles et une allocation de ces ressources dans les différentes écoles qui n'est pas équitable.

En plus du manque criant d'enseignants (si l'on ne compte pas les maîtres parents un seul enseignant titulaire pour 199 élèves), le matériel pédagogique est très insuffisant. A titre d'exemple, on observe en moyenne un seul livre de lecture pour 10 élèves.

On observe un « aléa » très fort dans l'allocation des enseignants titulaires dans les différentes écoles. Les besoins des établissements d'enseignement ne sont pas suffisamment pris en compte. Au fondamental 1, on observe que 46 % du phénomène d'affectation des enseignants titulaires se fait indépendamment du nombre d'élèves dans les établissements alors que la moyenne des autres pays comparables est de 26 %. Au secondaire (F2 et SG), la cohérence de l'allocation des personnels est meilleure (aléa de 22%) mais largement amé-

Carte 1. Rapport élèves-enseignants titulaires par circonscription scolaire



lisible. Pour ce qui concerne le matériel pédagogique, la cohérence entre les besoins et la dotation est encore plus faible.

L'incohérence observée dans le phénomène d'allocation des enseignants titulaires du fondamental 1 n'est pas aléatoire. Il profite à certaines académies plutôt qu'à d'autres : l'académie de Bangui a en moyenne 109 élèves par enseignant titulaire pour une moyenne nationale de 199 alors que les académies du Nord et du Nord-Est ont plus de 450 élèves par maître titulaire. Les disparités entre circonscriptions scolaires sont encore plus marquées : dans certaines circonscriptions, l'offre éducative est exclusivement ou presque fournie par les maîtres-parents. Le contexte non sécurisé de certaines zones n'expliquent qu'une faible partie du manque d'adéquation entre nombre d'élèves et nombre d'enseignants alloués par l'Etat.

Une nécessaire amélioration de la gestion pédagogique pour mettre en place les politiques les plus coût-efficaces pour améliorer la qualité et mieux transformer les moyens alloués aux écoles en résultats.

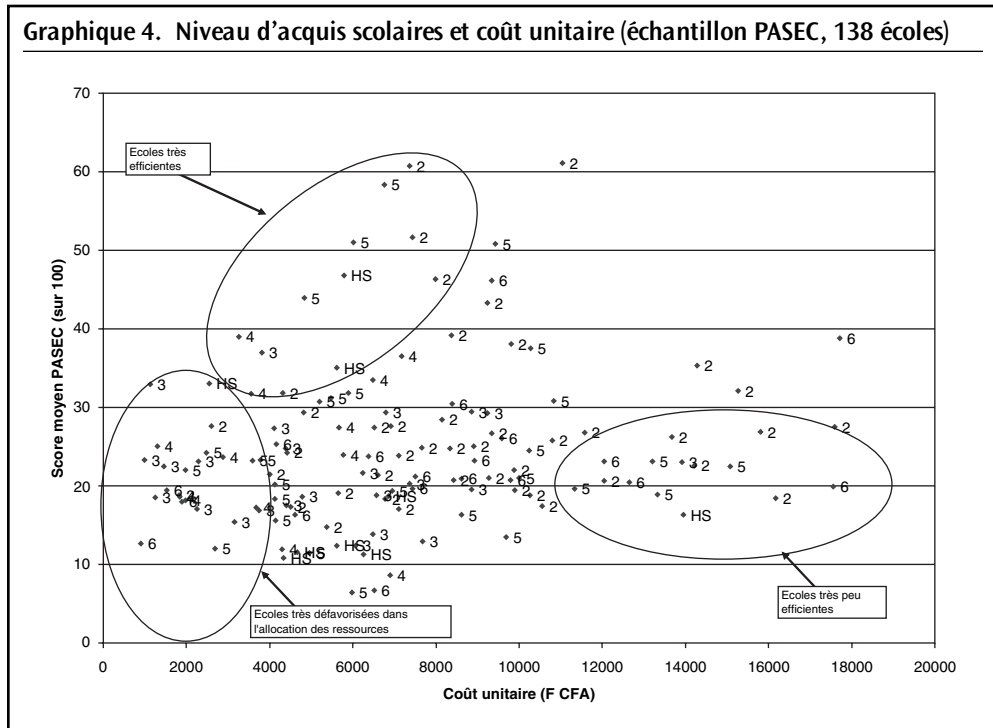
Si le contexte socio-économique et culturel des enfants a un effet important sur les acquisitions scolaires, l'analyse des déterminants de la qualité met également en évidence l'effet de certains facteurs d'organisation scolaire. La possession d'un livre de français, a un effet positif fort ; les effectifs pléthoriques et le redoublement ont un effet négatif. En revanche, le mode d'organisation de la classe (double flux/multigrade) ainsi que la formation et le statut des enseignants n'ont pas d'effet avéré sur la qualité. Ceci s'explique certainement par le fait que les maîtres-parents compensent leur niveau de qualification et de formation moins élevées par une présence en classe plus importante et donc un temps scolaire pour les élèves plus élevé.

Tableau 2. Analyse coût-efficacité des différentes options de politique éducative

Politiques	Impact sur la qualité	Coût	Rapport Efficacité/Coût
Mise à disposition de manuels de lecture en nombre suffisant	***	\$	Très bon
Mise à disposition de stylos en nombre suffisant	*	Proche de 0	Très bon
Réduction de la taille des classes	*	\$\$\$	Moyen
Réduction des redoublements	**	+++	Excellent
Recrutement d'enseignants de niveau académique et statut élevé	0	\$\$\$	Très mauvais
Formation initiale plus courte	0	++	Très bon
Utilisation du multigrade, double flux, double vacation	0	+	Bon
Construction de classes en dur	0	\$\$\$	Mauvais
Intensification des visites des inspecteurs	0	\$\$	Mauvais
Augmentation du temps scolaire effectif	**	0	Très bon

Impact : - impact négatif, 0 : aucun impact, * : impact notable, ** : impact important, *** : impact très important ; Coût : +++ : Economies importantes, 0 : aucun coût, \$: coût faible, \$\$: coût élevé, \$\$\$: coût très élevé

De façon générale, il y a très peu de lien entre les ressources allouées aux écoles et leurs résultats. Pour un même volume de ressources (humaines et matérielles) reçues, les niveaux moyens d'acquisition scolaire varient énormément d'une école à l'autre. En particulier, il existe des établissements mieux dotés que la moyenne qui présentent des résultats plus faibles. Cela incite à se diriger vers la mise en place d'un système de pilotage effectivement axé sur les résultats, avec des responsabilités clairement définies pour l'ensemble des acteurs du système éducatif. Ceci incite également au renforcement du rôle des communautés dans la gestion des écoles, à l'instar de ce qui s'observe dans d'autres pays (par exemple, comités de gestion de l'école au Niger).



Les numéros indiquent la région de chaque école, 2=Bangui, 3=Nord, 4=Ouest, 5= Centre et Centre-Sud, 6 = Centre-Est, Sud-Est et Nord-Est, HS = Hors Strate géographique (écoles publiques en zone urbaine ayant plus de 40% d'enseignants maîtres-parents).

Le contexte démographique, vis-à-vis du VIH/Sida et le contexte macro-économique

Généralités

La République Centrafricaine (RCA) a une superficie de 623 000 km² pour une population d'environ 4,1 millions d'habitants en 2006 (dont une proportion proche d'hommes et de femmes). Le pays est situé entre le 2^{ème} et le 11^{ème} degré de latitude Nord et le 14^{ème} et le 28^{ème} degré de longitude Est. Le pays est enclavé et a pour voisins le Cameroun à l'Ouest, le Tchad au Nord, le Congo et la RDC au Sud et le Soudan à l'Est. La côte la plus proche se trouve à 500 km de la frontière avec le Cameroun, ce qui place, à vol d'oiseau, la capitale Bangui à 1000 km de Douala et 1500 km de Pointe Noire, les deux ports de la côte atlantique par lesquels transite la majeure partie des biens importés en RCA.

Il est l'un des vingt pays les plus pauvres du monde. Son PNB par habitant est estimé à seulement 350 US\$ en 2005. En 2006, son Indice de développement humain (PNUD) classe le pays au 172^{ème} rang parmi les 177 pays pour lesquels le calcul de cet indice a été fait. La RCA est un pays très touché par le VIH/SIDA. L'ONUSIDA estime le taux de prévalence à 10,7% parmi les adultes de 15 à 49 ans. L'espérance de vie est estimée en 2005 aux environs de 41 ans (soit neuf années de moins qu'en 1984) alors qu'elle serait égale à 55 ans sans l'épidémie du VIH/SIDA (PNUD, 2006). Les deux langues officielles sont le Français et la langue nationale, le Sango. Les dix dernières années ont connu des mouvements populaires et des crises politico-militaires récurrentes qui ont eu un impact négatif sur la croissance économique et sur les conditions de vie des populations. Le niveau éducatif est relativement bas : plus de la moitié de la population est analphabète.

Les tendances démographiques et les impacts du VIH/SIDA

Les évolutions globales de la population d'âge scolaire

Le pays dispose d'un recensement général de la population assez récent (2003), le précédent ayant eu lieu en 1988. Cependant, il convient de remarquer que, tout comme dans la plupart des pays dans lesquels les enregistrements à l'état civil ne sont pas parfaits, les âges déclarés au recensement sont parfois très approximatifs¹. En conséquence, nous avons utilisé dans le cadre de ce rapport, les données fournies par le Bureau Central du Recensement (BCR) du Ministère du Plan auxquelles nous avons apporté quelques ajustements jugés nécessaires pour gommer les phénomènes de sur et sous-déclaration de certains âges. Ces ajustements ont été effectués pour les populations d'âges compris entre 0 et 24 ans (qui nous intéresse de façon spécifique en matière scolaire) et sont décrits dans la note jointe en annexe de ce chapitre.

Le tableau I.1, ci-après, donne les évolutions globales ainsi que celle de la population d'âge scolaire. Selon ces estimations, la RCA demeure l'un des pays africains où la pression démographique est très forte. La population centrafricaine était estimée à 3,9 millions d'habitants en 2003, alors qu'elle se situait à 2,7 millions d'habitants en 1988, manifestant un taux de croissance inter-censitaire annuel moyen de 2,5 %. Les projections à l'horizon de l'année 2018 concernant l'hypothèse moyenne conduisent à une diminution du taux de croissance annuel (autour de 2 %), du fait d'une transition démographique en cours et des impacts du VIH/Sida. La densité moyenne de la population, relativement faible (6 habitants au km² en 2003) cache des disparités très importantes entre les régions. Toutefois, il faut signaler que la population du pays est dans une large proportion rurale puisqu'on ne compte, pour l'année 2003, que seulement 38 % de la population totale résidant en milieu urbain.

Population (milliers)	1988	2003	2008	2013	2018
Population globale	2 688	3 895	4 302	4 758	5 257
6–11 ans	440 (16,4%)	644 (16,5%)	715 (16,6%)	755 (15,9%)	792 (15,1%)
12–15 ans	252 (9,4%)	370 (9,5%)	416 (9,7%)	464 (9,8%)	491 (9,3%)

Source: Bureau Central du Recensement + ajustements

Concernant de façon spécifique les évolutions de la population d'âge scolaire, les projections démographiques anticipent la poursuite de la transition démographique supposée s'être mise en place progressivement depuis quelques années. Cela implique une progression des populations les plus jeunes légèrement inférieure à celle de la population globale du pays. Ainsi, alors que l'hypothèse moyenne de projection suggère une augmentation de 35 % de la population nationale entre 2003 et 2018, celle comprise entre 6 et 11 ans (âges

1. Par exemple, on a observé une sur-déclaration importante des femmes de 18 ans (âge de la majorité) en milieu rural, aux détriments des âges inférieurs. Ce phénomène avait déjà été noté au cours du recensement précédent en 1988.

de référence pour le niveau primaire) augmenterait de 23 % (passant de 644 000 en 2003 à 792 000 en 2018) alors que celle comprise entre 12 et 15 ans (âges de référence pour le 1^{er} cycle du secondaire) augmenterait pour sa part de 33 %. Cependant, le phénomène de transition démographique reste lent et il est clair que le système éducatif sera exposé pour la période à venir, et en particulier d'ici l'année 2015, date de référence pour l'atteinte des Objectifs Du Millénaire, à une pression démographique substantielle. Le groupe des 6–11 ans devrait compter 766 milliers d'enfants en 2015 (autant qu'il faudra scolariser) contre seulement 644 milliers en 2003 (dont seulement environ 260 milliers scolarisés).

Les impacts du VIH/SIDA sur le système éducatif

Situation actuelle. La RCA est un pays très touché par le VIH/SIDA. Depuis les premiers cas observés en 1984, l'évolution de l'épidémie a été très rapide. L'ONUSIDA estimait le taux de prévalence chez les adultes de 15 à 49 ans en 2005 à 10,7%, soit le taux le plus élevé en Afrique Centrale. Ce fléau, devenu un problème de santé publique avec des effets dévastateurs, touche toutes les couches sociales sans exception, ainsi que les deux milieux de résidence, urbain et rural.

Un nombre croissant d'enfants, nés de mères séropositives et ayant été infectés, meurent avant l'âge de cinq ans. Les décès d'enfants dus au SIDA seraient de 4 440 en 2005 (PNUD²). Pour la même année, le nombre « d'orphelins du SIDA »³ est estimé (par l'ONUSIDA) à environ 140 000, représentant 7 % de la population du groupe d'âge (0–17 ans). Lorsque l'on ajoute les enfants orphelins à cause d'une autre raison que le SIDA, le chiffre atteint 290 000 (soit 14 % du groupe d'âge). Or la recherche internationale ainsi que les analyses d'enquêtes de ménages menées en RCA montrent que les orphelins ont moins de chances d'aller à l'école (même au niveau primaire) que les enfants ayant leurs deux parents⁴.

Toujours pour la période actuelle, le PNUD estime le nombre d'enseignants vivant avec le VIH/SIDA autour de 870 (714 au cycle primaire et 156 au niveau secondaire), sur un total d'environ 7000 (13% environ). Sur cette base il est estimé (projections du PNUD à l'aide du logiciel SPECTRUM) que chaque année environ 70 enseignants décèdent des suites de la maladie et qu'un nombre comparable d'enseignants ne peuvent assurer leur service du fait de la maladie. L'enquête qualitative réalisée par le PNUD auprès de 38 établissements scolaires estime même la perte d'effectif enseignant en raison de la maladie ou du décès à 5 % pour la seule année scolaire 2002/03⁵.

Evolutions probables. Les évolutions sont bien sûr incertaines, mais le scénario « tendanciel » estimé par le PNUD indique un taux de prévalence de la population adulte en 2015

2. Source : Impacts du VIH/SIDA sur le développement en République Centrafricaine (PNUD, 2006)

3. L'ONUSIDA définit les « orphelins du SIDA » comme les enfants de moins de 18 ans ayant perdu leur mère, leur père ou leurs deux parents à cause du SIDA.

4. D'après l'enquête UNICEF (2004), les enfants ayant perdu au moins un de leurs parents ont un taux de scolarisation inférieur de 10 points par rapport à ceux dont les deux parents sont en vie. Cette situation est plus critique chez les filles que chez les garçons. D'autre part, on observe que les enfants dont les deux parents sont décédés sont moins scolarisés que ceux dont un des parents est encore en vie. Enfin, une fille orpheline de mère a moins de chance d'être scolarisée qu'une fille orpheline de père. Pour les garçons, c'est l'inverse.

5. L'estimation plus haute de l'enquête qualitative peut tenir i) à un échantillon d'écoles insuffisamment grand pour être valide statistiquement et ii) à une tendance à l'assimilation de l'ensemble des maladies au VIH/SIDA

de l'ordre de 18 %⁶. Suivant ce même scénario, le nombre de décès d'enfants de moins de cinq ans dus au VIH/SIDA atteindrait 5480 en 2015 (2 950 avec le scénario « volontariste »). Par ailleurs, le nombre d'orphelins du fait du SIDA pourrait s'accroître pour atteindre un chiffre de l'ordre de 220 000 en 2015, ce qui porterait le nombre total d'orphelins (y compris pour d'autres raisons que le SIDA) à environ 350 000 enfants (pas de différence significative avec le scénario « volontariste »). En termes relatifs, cela signifie que ce serait environ 15 % de la population du groupe d'âge 0–17 ans qui seraient concernés. La recherche internationale⁷ indique que pour une telle proportion d'orphelins, la famille éloignée et les réseaux traditionnels de soutien ne sont plus en mesure de faire face à la charge, poussant ainsi des enfants à la rue et donc sans chance de scolarisation. Il est donc nécessaire dans la planification éducative de prévoir des dépenses de prise en charge de ces enfants pour leur donner accès à l'école.

Au cours de cette même période, les besoins annuels de remplacement de maîtres du primaire pour maladie, comme le nombre annuel de décès du fait de la maladie, pourraient progressivement augmenter pour atteindre, chacun, un chiffre annuel de l'ordre de 240 en 2015, compte tenu du stock d'enseignants nécessaires pour atteindre les objectifs de l'EPT à cette date⁸. Ces chiffres ne sont que des ordres de grandeur qui devront être affinés au moment du travail sur le modèle de simulation financier qui suivra cette étude⁹.

Les agrégats macro-économiques et les finances publiques

Une performance économique très liée au contexte socio-politique

En 1996, la RCA a connu trois mutineries militaires qui ont accentué les profonds déséquilibres du pays dans les domaines social, économique et financier. Du fait de la destruction de la moitié du tissu industriel, l'économie a connu une récession (croissance économique négative de -3,5% en termes réels d'après les comptes nationaux). Ce n'est qu'à la fin de l'année 1997, après de nouveaux affrontements, que le pays a retrouvé le chemin de la croissance pour quelques années (plus de 5% de croissance réelle en 1997 et 1998). Les années suivantes, la RCA a de nouveau été victime de conflits et d'instabilité politique (tentatives de coup d'Etat en 2001 et 2002 et coup d'Etat en mars 2003) qui ont pénalisé fortement l'économie nationale. L'intensification du conflit entre 2002 et 2003 a provoqué, dans la région du Nord-Ouest, la plus productive, des destructions d'infrastructures et le déplacement des populations qui ont engendré la plus grande récession observée au cours de la décennie. D'après les comptes nationaux le PIB en valeur constante a baissé de près de 5% (7% suivant le FMI). Le retour des personnes déplacées ainsi que la

6. Une politique contre le virus permettrait de réduire le taux de prévalence à 12% (scénario « volontariste »)

7. Voir par exemple Banque Mondiale & Imperial College, 2006. Modélisation de l'Impact du VIH/SIDA sur les Systèmes d'Éducation: Manuel de Formation et Hunter S. 1998. Orphan Programming in Zambia: Developing a Strategy for Very Young Children in Zambia. UNICEF, Lusaka

8. Estimation faite sur la base d'un stock de 19 500 enseignants en 2015 (17 900 au primaire et 1 600 au secondaire) et sur la base de 80 décès annuels d'enseignants en 2015 si le stock restait le même (résultat PNUD entre 2010 et 2015)

9. On pourra en particulier utiliser le modèle de simulation EdSida (Banque Mondiale/Imperial College) pour affiner les projections des nombres d'orphelins du au VIH/SIDA et les nombres d'enseignants à remplacer (pour cause de décès ou de maladies)

Tableau I.2. Les principaux agrégats macro-économiques, 1995–2007

Années	Produit Intérieur Brut—PIB			Population (milliers)	PIB/Tête (Fcfa)	
	Prix courants (milliards Fcfa)	Déflateur du PIB 2005	Prix constants (milliards Fcfa de 2005)		Prix courants	Prix constants (Fcfa de 2005)
1995	557	0,92	604	3251	171 239	185 876
1996	516	0,88	583	3332	154 736	175 116
1997	547	0,88	623	3412	160 404	182 449
1998	571	0,87	658	3493	163 395	188 535
1999*	615	0,90	682	3573	172 218	190 806
2000*	651	0,94	690	3654	178 189	188 938
2001*	686	0,97	708	3734	183 775	189 563
2002*	692	0,97	711	3815	181 321	186 293
2003*	662	0,98	677	3895	170 015	173 928
2004*	671	0,96	697	3976	168 746	175 186
2005*	711	1,00	711	4058	175 149	175 149
2006**	767	1,03	744	4139	185 302	179 745
2007**	816	1,06	770	4221	193 337	182 439

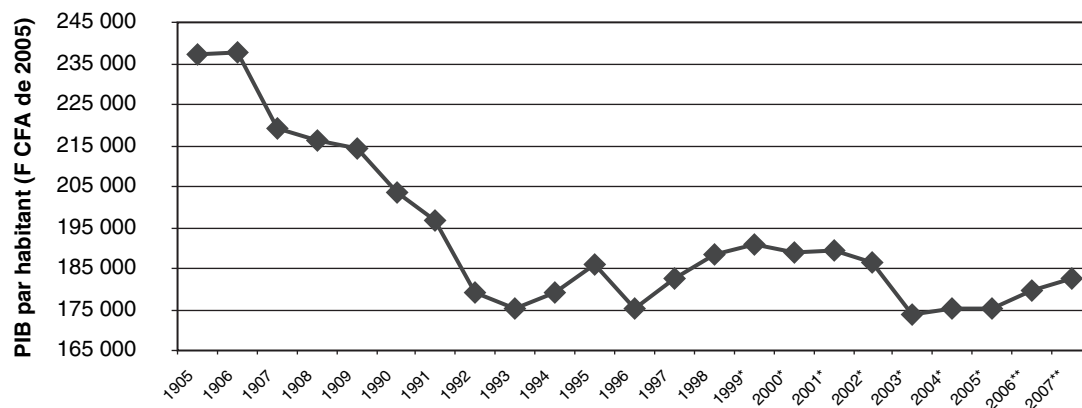
Sources: Données économiques : Ministère du Plan (Comptes nationaux), *estimations, **projections ; Données démographiques : Bureau Central du Recensement.

reprise des exportations de diamant en 2004 ont permis une légère reprise économique qui s'est poursuivie en 2005. Les projections réalisées par le Ministère du Plan tablent sur une croissance aux environs de 4% pour 2006 et 2007.

Du fait de la régularité de l'augmentation de la population nationale, le PIB par habitant a suivi une évolution similaire à celle décrite pour le PIB. Le graphique I.1, ci-après, illustre son évolution en monnaie constante (F CFA de 2005) depuis 1985. On y voit la déflation entre 1986 et 1993, les effets importants des conflits (en particulier en 1996 et en 2003) ainsi que la reprise économique en cours sur les années récentes. Néanmoins, le PIB par habitant est estimé en 2005 à environ 175 000 FCFA, soit une valeur encore en deçà de celle de 1995 (186 000 F CFA de 2005). Exprimé en dollars, le PIB par habitant de 2005 est estimé à environ 350 dollars, ce qui place la RCA parmi les pays les plus pauvres du monde (la moyenne observée sur le continent africain vaut environ 1250 \$).

Les résultats récents de croissance économique, s'ils sont évidemment plus satisfaisants que ceux enregistrés précédemment, restent relativement modestes. Les raisons de la faiblesse de la croissance économique et de la faible productivité de l'économie résultent du niveau très limité du capital humain au sein de la population active du pays (moins de la moitié des adultes de 15 ans et plus sont alphabétisés), de l'état déplorable des infrastructures économiques de base (en particulier suite aux conflits) et des faibles capacités de l'administration publique à gérer l'économie et les finances du pays. De façon structurelle, la faiblesse de la productivité globale de l'économie est liée d'une part i) à l'importance du secteur primaire (qui concerne la majorité de la population active), et d'autre part ii) à la faiblesse de la productivité des activités traditionnelles dans ce secteur.

Graphique I.1. Evolution du PIB par habitant en FCFA constants de 2005



Sources: Données économiques : Ministère du Plan (Comptes nationaux), * estimations, ** projections : Données démographiques : Bureau Central du Recensement.

Les recettes de l'Etat

Les recettes internes de l'Etat dépendent d'une part du produit intérieur brut (PIB) et d'autre part des capacités de l'Etat à prélever une certaine proportion de ce produit national. De manière générale, les Etats sont face à une tension entre le souhait de mobiliser un volume conséquent de ressources publiques pour répondre aux demandes collectives et celui de limiter le volume prélevé (impôts directs ou indirects essentiellement) pour ne pas freiner les possibilités de croissance de l'économie, sachant que les possibilités de prélèvement sont aussi contraintes sur le plan pratique (il est plus facile de taxer des biens vendus sur un marché organisé que les biens vendus de manière informelle ou auto-consommés).

Dans le cas de la RCA, la pression fiscale (le rapport des recettes publiques nationales et du PIB du pays) a oscillé à un niveau compris entre 8 et 10 % du PIB entre 1995 et 2005 (tableau I.3), mises à part les années très perturbées par le contexte socio-politique (1996, 2000 et 2003). En 2005, elle est estimée à 8,4%, ce qui en termes de comparaisons internationales apparaît spécialement faible même si une partie de la faiblesse de la pression fiscale en RCA s'explique notamment par i) l'importance du secteur informel (non taxé) dans l'économie centrafricaine, ii) la faiblesse du secteur privé formel et iii) la timide reprise de l'autorité de l'Etat. En moyenne sur l'ensemble des pays africains à faible revenu non pétroliers, on observe un chiffre de 15% (22% si on inclut les pays pétroliers), soit quasiment le double de la valeur observée en RCA.

Eu égard à cette situation, il est clair que les moyens financiers de l'Etat Centrafricain pour assurer ses fonctions collectives sont spécialement limités, puisqu'au niveau bas du PIB par habitant se conjugue un niveau spécialement bas de pression fiscale. Exprimées par rapport au nombre d'habitants, les ressources internes de l'Etat ont également connu une

Tableau I.3. Les revenus de l'Etat par source, milliards de F CFA, 1995–2005

	Source nationale				Source extérieure*	
	Total prix courants	En % du PIB	Par habitant (Fcf courants)	Par habitant en Fcf de 2005	Total prix courants	En % du PIB
1995	51,5	9,3	15 840	17 194	43,8	7,9
1996	33,2	6,4	9 965	11 277	18,4	3,6
1997	44,9	8,2	13 159	14 967	28,4	5,2
1998	56,3	9,9	16 119	18 600	132,6	23,2
1999*	59,8	9,7	16 736	18 542	70,0	11,4
2000	43,6	6,7	11 924	12 643	-4,0	-0,6
2001	56,6	8,3	15 164	15 641	6,7	1,0
2002	71,1	10,3	18 640	19 151	32,4	4,7
2003	49,9	7,5	12 814	13 109	27,4	4,1
2004	57,0	8,5	14 329	14 889	12,7	1,9
2005	59,9	8,4	14 752	14 752	12,7	1,8

*Dons et prêts (projets/programmes) + Allègement de dette extérieure—Amortissement de dette extérieure

Sources: Données économiques : Ministère du Plan (Comptes nationaux)

Données démographiques : Bureau Central du Recensement

évolution en dents de scie. Suivant les années, les revenus de l'Etat sur source nationale représentent une valeur par habitant variant de 11 000 à 19 000 FCFA de l'année 2005. En 2005, ils s'élèvent à un peu moins de 15 000 FCFA par habitant.

Les ressources extérieures ont suivi une évolution très irrégulière d'une année sur l'autre, mais on observe une baisse significative des appuis à partir de 1990, qui s'est accentuée dans les années 2000. En moyenne, entre 1995 et 1999, le financement extérieur net annuel (dons et projets + allègement de dette – amortissement de dette) s'établissait à 59 milliards de F CFA (soit 10,2 % du PIB) alors qu'entre 2000 et 2005, la moyenne annuelle de ce même indicateur n'atteint que 15 milliards de F CFA (2,1 % du PIB). A titre comparatif en 2005 les autres pays africains « post-conflit » ont pu bénéficier en moyenne d'une aide extérieure budgétaire de 6% de leur PIB¹⁰. Ce désengagement des partenaires financiers a été la résultante du contexte socio-politique et de l'incapacité de la RCA à honorer le remboursement de sa dette extérieure.

Cependant, en novembre 2006 la Banque mondiale et la Banque Africaine de développement ont donné leur accord pour apurer les arriérés de dette dus par la RCA, ce qui devrait permettre i) au pays de profiter à court terme de l'initiative PPTE (processus d'allègement de dette sous conditions que les fonds non remboursés sont utilisés pour les secteurs sociaux) et ii) aux bailleurs de fonds de se ré-engager en RCA de façon significative¹¹. L'annonce de l'élaboration par la Banque mondiale et la BAD d'une stratégie d'appui intérimaire conjointe accompagnée de l'apurement des arriérés de dette a déjà eu pour effet visible le retour de la communauté internationale, seules la France, l'Union Européenne et les Nations-Unies étant restées présentes en RCA pendant la période difficile.

Les dépenses de l'Etat et la dette

Le tableau I.4 présente les principaux chiffres concernant les dépenses globales (dépenses courantes et dépenses en capital) du gouvernement, ainsi que le montant du déficit budgétaire pour les dix dernières années. Les dépenses courantes ont augmenté régulièrement sur la période. En F CFA constants de l'année 2005, les dépenses courantes hors service de la dette ont plus que doublé, passant de 34,6 milliards en 1995 à 75,5 milliards en 2005, soit une augmentation plus grande que la croissance de la population. Exprimées par habitant, ces dépenses sont passées de 10 650 F CFA à 18 600 F CFA. Les dépenses en capital sur financement national ont quant à elles suivi une évolution plus erratique, sans véritable tendance à l'augmentation sur la période.

Dans la mesure où les recettes de l'Etat ont pour leur part connu une stagnation (même une diminution sur la période lorsqu'elles sont exprimées par habitant en monnaie constante), on a observé une augmentation importante du déficit budgétaire. Alors qu'entre 1995 et 1999 le déficit moyen annuel sur le compte domestique (différence entre les ressources propres de l'Etat hors dons et les dépenses publiques) s'établissait à 1,4 % du PIB, entre 2000 et 2005 il était estimé à 3,1 % en moyenne annuelle. En 2005, le déficit

10. Données tirées de FMI, Regional Economic Outlook, Sub-Saharan Africa (septembre 2006)

11. Il est à noter cependant que l'année 2007 ne sera qu'une année de « transition ». De par ses conditions l'appui budgétaire de 2007 ne pourra pas être utilisé pour l'augmentation des budgets de fonctionnement les dépenses courantes : i) le solde primaire centrafricain (ressources domestiques – dépenses courantes) devra être positif et ii) les accords interdisent le financement par emprunt monétaire.

Tableau I.4. Dépenses publiques et déficit, 1995–2005

Années	Dépenses du Gouvernement (milliards Fcfa)						Déficit (milliards Fcfa)	
	Courantes en prix courants	Courantes hors intérêts dette en prix courants	Courantes hors intérêts dettes en prix de 2005	Courantes hors dettes par habitant en Fcfa de 2005	Capital (source nationale) en prix courants	Totales en prix courants	Solde domestique	
							Valeur en prix courants	en % du PIB
1995	44,7	31,9	34,6	10 650	7,1	51,8	-0,3	0,0
1996	47,5	37,0	41,8	12 558	1,9	49,4	-16,2	-2,8
1997	51,2	43,3	49,3	14 446	4,4	55,6	-10,7	-1,7
1998	50,3	41,9	48,3	13 842	10,6	60,9	-4,6	-0,7
1999*	54,8	45,4	50,3	14 077	16,8	71,6	-11,8	-1,7
2000	56,0	48,3	51,2	14 019	8,1	64,1	-20,5	-3,0
2001	63,1	53,3	55,0	14 723	9,7	72,8	-16,2	-2,3
2002	68,5	57,3	58,9	15 433	13,5	82,0	-10,9	-1,5
2003	66,0	58,1	59,4	15 260	11,2	77,2	-27,3	-4,0
2004	71,0	63,7	66,2	16 645	8,3	79,3	-22,3	-3,2
2005	82,7	75,5	75,5	18 606	8,4	91,1	-31,2	-4,4

Source: Ministère du Plan (Comptes nationaux)

budgetaire est estimé par les comptes nationaux à 4,4 % du PIB (l'estimation du FMI est légèrement supérieure : 4,6 %).

D'après le récent document de Stratégie intérimaire conjointe de la Banque Mondiale et de la BAD, « l'état critique des finances publiques est le résultat de recettes fiscales en deçà des potentialités de l'économie, d'un système d'engagement et d'exécution des dépenses publiques perverti et inefficace pour assurer une saine gestion des finances publiques et un suivi approprié des opérations financières de l'Etat. La crise financière que connaît le pays est illustrée par le gonflement continu des arriérés intérieurs et extérieurs. Une caractéristique particulière des finances publiques de la RCA est leur incapacité à générer assez de ressources pour financer le fonctionnement de l'Etat, et en particulier le paiement de la solde des fonctionnaires, dont les Forces de Défense et de Sécurité. Une telle situation crée les conditions favorables à la corruption et au non respect de la loi et des droits de l'homme, maintenant le pays dans le cercle vicieux de rareté de ressources budgétaires, corruption et conflit, réduction de l'activité économique, et absence de ressources. »

L'encours de la dette extérieure à la fin 2005 (arriérés non-inclus) est estimé par le Ministère des Finances à plus de 900 millions de \$ et celui des arriérés (principal, intérêts et intérêts de retard) à près de 350 millions de \$ à la même date. Le stock imposant de la dette intérieure qui comprend principalement la dette commerciale et la dette sociale (arriérés des salaires, de pensions, de bourses et dette envers des organismes sociaux), constitue un autre problème crucial pour les finances publiques. Les arriérés de salaires, tant envers les civils que les militaires, ont été des éléments déterminants des troubles socio-politiques et conflits récurrents. Le Gouvernement estime un montant brut des arriérés intérieurs de l'ordre de 200 milliards de F CFA pour la période 1998–2004 auxquels il faut ajouter environ 14 milliards pour la période antérieure à 1998

Il est à espérer que le récent apurement du stock d'arriérés de la dette extérieure ainsi que la perspective d'une élection prochaine de la RCA à l'initiative PPTE renforcée vont permettre l'arrêt d'accumulation d'arriérés extérieurs ainsi que le remboursement progressif des arriérés intérieurs.

Les dépenses publiques pour le secteur de l'éducation : une priorité faible et en décroissance

Le tableau I.5, ci-après, présente les principales données sur les dépenses globales (courantes et en capital) pour le secteur, entre les années 1996 et 2005¹².

Exprimées en valeurs courantes, les dépenses publiques d'éducation sont restées entre 1996 et 2005 dans une fourchette comprise entre 10 et 11 milliards de FCFA, à l'exception des années 1997 et 1998 où elles ont atteint plus de 13 milliards. Lorsqu'on applique le coefficient déflateur pour tenir compte de l'évolution du pouvoir d'achat de la monnaie sur la période, on observe une baisse sensible, de 11,8 milliards (FCFA de 2005) en 1996 à 10,6 milliards en 2005 (avec des pics en 1997 et 1998 au dessus de 15 milliards).

12. Ces données n'incluent pas les dépenses des établissements de formation qui ne dépendent pas du Ministère de l'Education. Pour l'année 2005 (seule année où le calcul de ces dépenses a pu être effectué), ces dépenses représentent environ 1 milliard de F CFA portant le total des dépenses publiques pour l'ensemble des activités de formation/éducation à 11,6 milliards (cf chapitre 3).

Tableau I.5. Dépenses publiques (courantes+capital) pour l'éducation, 1996–2005

	Milliards de FCFA courants	Milliards de FCFA de 2005	en % des dépenses courantes hors dette de l'état	en % des ressources internes de l'Etat	en % du PIB	Nombre d'enfants de 6–15 ans (en milliers)	FCFA de 2005 par enfant de 6–15 ans
1996	10,4	11,8	28,1	31,3	2,0	849	13 871
1997	13,2	15,0	30,5	29,4	2,4	870	17 249
1998	13,3	15,3	31,7	23,6	2,3	893	17 187
1999	10,4	11,5	22,8	17,3	1,7	916	12 545
2000	10,5	11,1	21,7	24,1	1,6	940	11 835
2001	—	—	—	—	—	964	—
2002	10,5	10,8	18,3	14,7	1,5	989	10 883
2003	10,2	10,4	17,6	20,4	1,5	1014	10 291
2004	10,9	11,4	17,2	19,2	1,6	1038	10 952
2005	10,6	10,6	14,0	17,7	1,5	1063	9 972

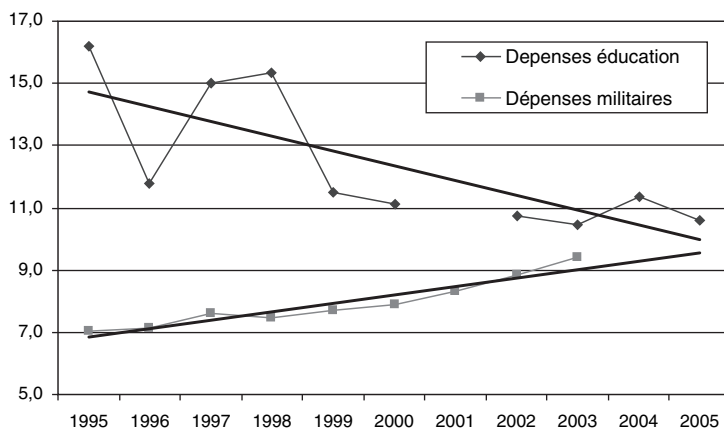
Sources: Ministère des Finances (Direction du Budget), Banque mondiale (Live Database) et BCR.

Dans la mesure où les dépenses publiques globales ont augmenté sur la période, la baisse des dépenses d'éducation montre une diminution de la priorité budgétaire pour le secteur éducation, au bénéfice d'autres secteurs. En particulier, il paraît intéressant de mettre en regard l'évolution des dépenses d'éducation avec celle des dépenses militaires, compte tenu des événements socio-politiques ayant eu lieu pendant la dernière décennie et qui ont certainement incité à une augmentation des dépenses de sécurité. Le graphique I.2 ci-dessous, présente les évolutions comparées des dépenses d'éducation (de 1995 à 2005) et des dépenses militaires (de 1995 à 2003). Il confirme la forte croissance des dépenses militaires entre 1995 et 2003 (+33% en FCFA constants sur la période) concomitamment à la forte baisse des dépenses d'éducation (–35% en FCFA constants sur la période 1995–2003).

Il est également pertinent de présenter l'évolution des dépenses d'éducation en regard de celle du nombre des jeunes qui sont la cible du système éducatif. On a l'habitude de prendre le groupe d'âge des 6–15 ans pour ce type d'analyse. Notons que le rapport entre les dépenses publiques d'éducation et la population du groupe d'âge considéré n'est pas une dépense par élève mais une dépense par enfant. L'indicateur documente donc les ressources dont le pays dispose en moyenne pour éduquer chacun des jeunes de sa population, sachant qu'avec ces ressources, le gouvernement doit faire un double choix : i) celui de déterminer son arbitrage entre le niveau de ressources par élève (pour ceux qui sont scolarisés) et le nombre des élèves scolarisés et ii) quelle proportion de la classe d'âge sera scolarisée (et quelle proportion ne le sera pas). Les données du tableau I.5 ci-dessus, reprises dans le graphique I.3, ci-après montrent alors la tendance à la baisse des ressources publiques éducatives par enfant. Alors qu'en 1997 et 1998, on comptait un peu plus de 17 000 F CFA (14 000 FCFA en 1996) de ressources publiques d'éducation par enfant, en 2005 ce ne sont plus que 10 000 F CFA qui sont allouées en moyenne par enfant du groupe d'âge.

Il est aussi intéressant de mettre en perspective le volume des dépenses publiques pour l'éducation avec des agrégats plus globaux. Si on regarde en premier lieu ce que représentent les dépenses publiques d'éducation par rapport à l'ensemble des dépenses publiques

Graphique I.2. Evolution comparée des dépenses d'éducation et des dépenses militaires, en milliards de FCFA constants de 2005

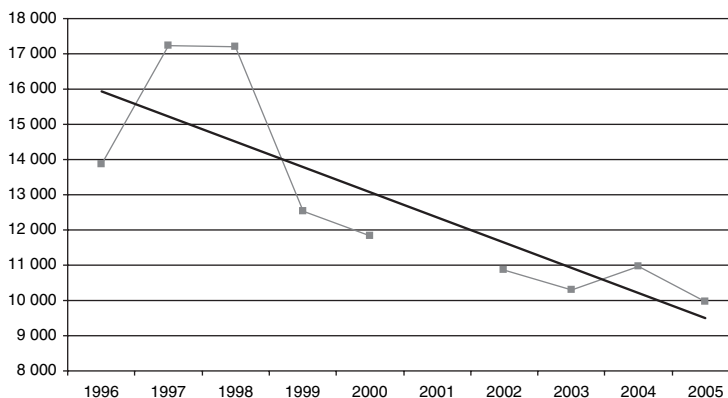


Sources: Ministère des Finances (Direction du Budget) et Banque mondiale (Live Database).

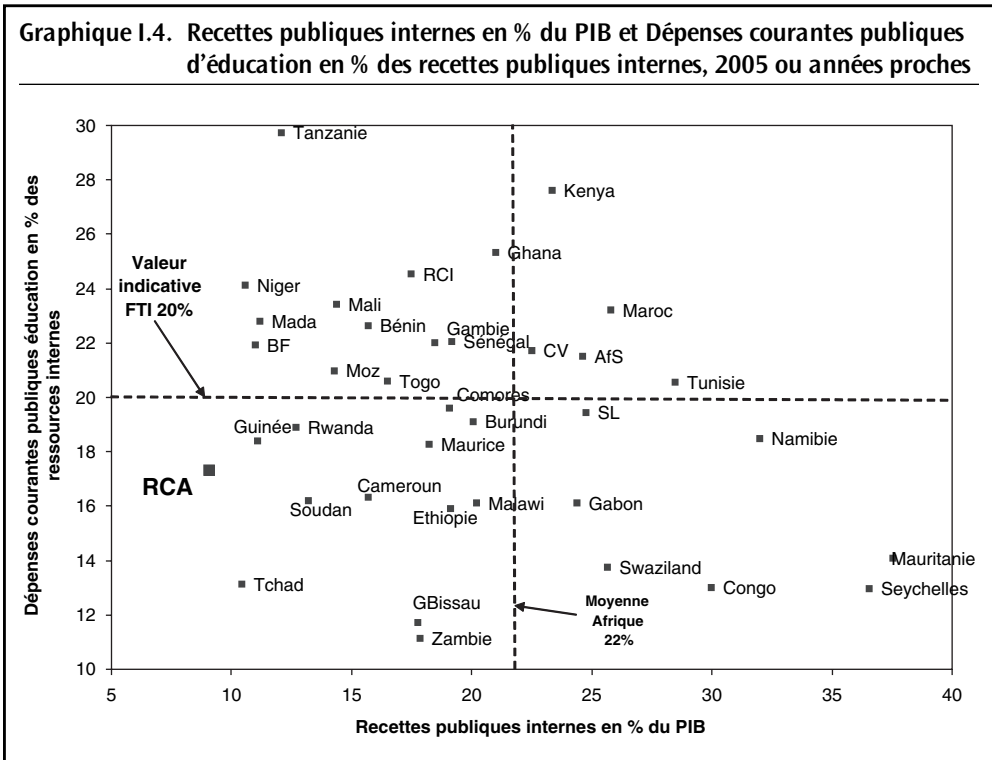
courantes du gouvernement (hors service de la dette, qui sont en théorie des dépenses incompressibles), on observe une dégradation flagrante de la priorité accordée au secteur éducatif au cours des dix dernières années. *Alors que les dépenses d'éducation représentaient 28% des dépenses courantes hors dette en 1996, elles ne valaient plus que 14% de ces mêmes dépenses en 2005. Exprimées par rapport aux recettes domestiques de l'Etat, les dépenses publiques d'éducation représentent seulement 17,7%, contre environ 30% il y a dix ans.*

Si l'on compare ces indicateurs avec les valeurs observées dans d'autres pays, on constate la faiblesse de la priorité budgétaire accordée au secteur de l'éducation en RCA.

Graphique I.3. Evolution des dépenses publiques d'éducation par jeune de 6–15 ans en FCFA constants de 2005



Source: Ministère des Finances (Direction du Budget), Banque Mondiale (Live Database) et BCR.



Sources: Ministère des Finances (Direction du Budget), Banque mondiale (Live Database) et UNESCO/BREDA (Pôle de Dakar)

Le graphique I.4 met en regard pour la plupart des pays africains, un indicateur de pression fiscale (les ressources internes de l'Etat en % du PIB) et un indicateur de priorité budgétaire pour l'éducation (les dépenses courantes publiques d'éducation en % des ressources internes de l'Etat). On y voit la position particulière de la RCA, dans le quadrant en bas à gauche du graphique. Non seulement, le pays fait partie de ceux où les ressources de l'Etat en % du PIB sont les plus faibles (le pays est positionné à l'extrême gauche du graphique) mais l'arbitrage inter-sectoriel est lui aussi défavorable au secteur de l'éducation (le pays se situe dans la partie basse du graphique). Avec un montant pour les dépenses courantes d'éducation estimé à 17,3% des ressources internes de l'Etat, la RCA se situe aujourd'hui assez loin de la valeur indicative proposée dans le cadre partenarial de l'initiative Fast Track (20%).

Au final, la combinaison de ces deux handicaps aboutit à une dépense publique courante d'éducation qui ne vaut que 1,45% du PIB (1,49% si on ajoute les faibles dépenses en capital sur source nationale). Ce chiffre est particulièrement faible en termes de comparaisons internationales dans la mesure où i) la moyenne continentale est estimée à 3,7% (source Pôle de Dakar pour les années les plus récentes), ii) seulement deux pays à bas revenu ont un chiffre inférieur à celui de la RCA et iii) il a été observé que les pays performants vis-à-vis de l'EPT dépensaient pour le fonctionnement courant du secteur éducatif en moyenne 3,8 % de leur PIB.

Il convient toutefois de noter que la faiblesse de la proportion des dépenses publiques d'éducation dans le PIB tient pour une part essentielle à la faiblesse de la collecte de revenus

publics dans le pays et dans une mesure moindre à une priorité défaillante pour l'éducation au sein des arbitrages intersectoriels. A cet égard, les perspectives ouvertes par l'apurement des arriérés de dette et la participation à l'initiative PPTE sont donc susceptibles de permettre, dans la période à venir, une mobilisation accrue de ressources publiques pour le secteur, dans l'hypothèse, bien sûr, où le degré de priorité pour le secteur serait augmenté.

Principaux enseignements du chapitre 1

Ce chapitre traite du contexte démographique, et macro-économique auquel le système éducatif est confronté, en termes de nombre d'enfants à solariser et de ressources publiques mobilisées par le secteur. Il traite aussi de l'impact du VIH/Sida sur le système éducatif.

1. Malgré une légère diminution de la croissance démographique, celle-ci restera soutenue d'après les projections du Bureau Central de Recensement : +2% par an en moyenne pour les 15 prochaines années. Ceci a pour conséquence une augmentation forte de la demande potentielle pour l'éducation. En 2018, on devrait compter 792 000 enfants de 6 à 11 ans, soit trois fois plus que le nombre d'enfants de 6–11 ans scolarisés actuellement au Fondamental 1. Le groupe d'âge des 12–15 ans augmentera également à un rythme élevé (+33% entre 2003 et 2018).
2. La RCA fait partie des pays les plus touchés par le VIH/Sida en Afrique, avec un taux de prévalence estimé par l'ONUSIDA à 10,7% pour la population des 15–49 ans en 2005. Ceci a des implications fortes sur le système éducatif. En 2015, le nombre d'orphelins du SIDA pourrait atteindre le chiffre de 220 000 (350 000 en ajoutant les orphelins pour d'autres causes, soit 15% de la population du groupe d'âge des 0–17 ans). On sait par ailleurs sont plus difficiles à scolariser que les autres enfants. Du fait du décès et des maladies dus au VIH/Sida, on estime à environ 500 par an le nombre d'enseignants du F1 à recruter en plus de ceux nécessaires pour l'expansion du système.
3. Avec un PIB par tête de 350 dollars des Etats-Unis, la RCA se place parmi les pays les plus pauvres de la planète. Malgré la reprise de la croissance économique, les résultats de celle-ci restent relativement modestes (prévisions de l'ordre de +4% par an pour 2006 et 2007). Pays non pétrolier avec un secteur informel très développé, la RCA connaît une pression fiscale très faible qui limite ses possibilités en matière de recettes propres (seulement 8,4% du PIB, soit une des valeurs les plus faibles sur le continent). La réduction de l'aide extérieure (due à l'historique du contexte sociopolitique et du non remboursement de la dette extérieure) pénalise aussi la mobilisation de ressources. L'aide extérieure est estimée à seulement 2% du PIB alors que l'on observe une moyenne de 6% dans les autres pays post-conflit.
4. Enfin, on a noté une baisse importante de la priorité budgétaire pour l'éducation. Alors que les dépenses consacrées à l'éducation représentaient 28% des dépenses publiques hors dette en 1996, elles sont estimées à seulement 14% en 2005. La combinaison de la faible pression fiscale et de la faible priorité budgétaire a pour conséquence que seul 1,45% du PIB est consacré aux dépenses courantes de l'éducation (valeur la plus faible observée sur le continent, très en dessous de la moyenne africaine de 3,7%).

Annexe I.1: Méthodologie d'ajustement des données démographiques concernant la population d'âge scolaire

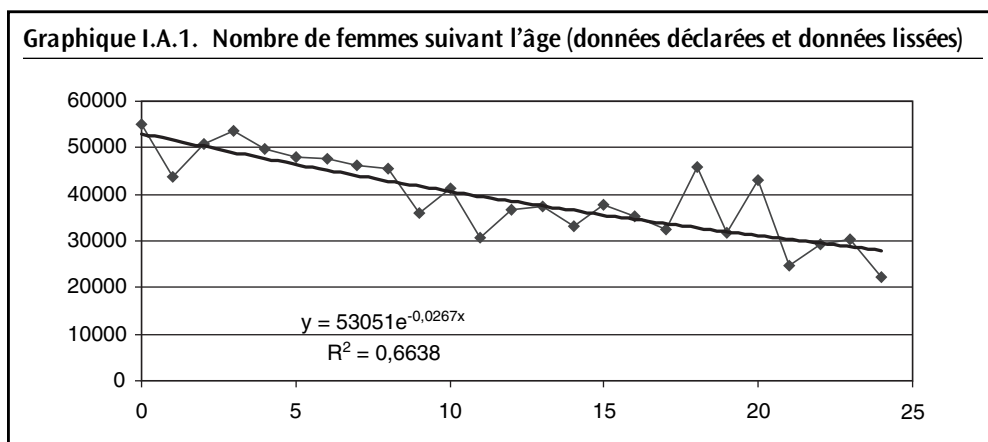
Les données démographiques sont importantes car elles constituent une base importante pour la mesure d'un certain nombre d'indicateurs concernant la couverture scolaire du système éducatif national. De façon traditionnelle, on fondait les analyses de la couverture scolaire en utilisant des indicateurs qui valaient pour des cycles d'études (taux bruts ou nets de scolarisation). Dans la plupart des pays en développement (la RCA ne faisant pas exception) il a été observé qu'une proportion substantielle de ceux qui entrent à l'école mette un terme à leurs études de façon prématurée avant d'atteindre la dernière année du cycle. Dans ces conditions, les indicateurs calculés en moyenne pour le cycle d'étude donne une image inappropriée de la réalité, celle-ci étant mieux appréhendée par des mesures faites pour chaque classe du cycle et notamment la première et la dernière, définissant ainsi respectivement des taux d'accès et d'achèvement. Pour calculer ces derniers indicateurs il convient de disposer de données démographiques par année d'âge et ce sur la plage des âges concernés par les activités scolaires. Les regroupements par classe d'âge traditionnels (par exemple de 6 à 11 ans pour le primaire, de 12 à 15 ans pour le premier cycle secondaire) tendent à gommer, par effet d'agrégation, les problèmes de mesure caractéristiques des données démographiques par année d'âge; en effet, l'expérience montre que la qualité des données par année d'âge est souvent médiocre. Les données officielles centrafricaines ne font pas exception.

Données historiques 1988–2003

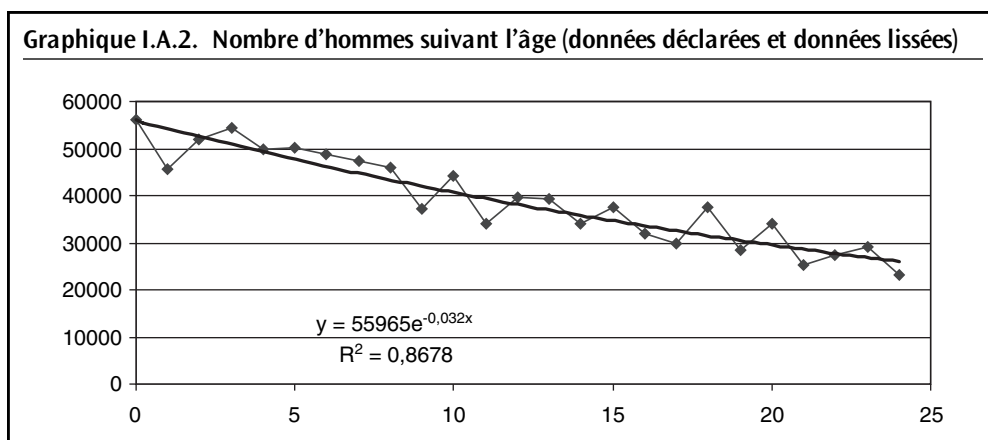
Les deux graphiques suivants montrent la distribution de la population (féminine pour le graphique A.1 et masculine pour le graphique A.2) par âge tel qu'ils ont été déclarés par les individus au moment du recensement en décembre 2003.

On y voit apparaître deux principaux problèmes dus à une mauvaise déclaration de l'âge :

1. Tout comme dans la plupart des pays dans lesquels les enregistrements à l'état civil ne sont pas parfaits, on voit une attirance particulière pour la déclaration d'un âge rond : lorsque l'on ne connaît pas précisément son âge, la tendance est de déclarer que l'on a un âge se finissant par 0 ou 5 (10 ans ou 15 ans ou 20 ans . . .). Ceci se manifeste sur les deux graphiques par les pics observés pour ces âges et par les creux pour les âges voisins des âges ronds (9 ans, 11 ans, 14 ans, 16 ans, 19 ans . . .). Ce phénomène de sur-déclaration des âges ronds est observable pour les deux sexes même s'il est plus marqué chez les femmes.
2. On voit aussi une sur-déclaration importante des 18 ans (âge de la majorité), particulièrement marquée chez les femmes. De façon plus globale, le groupe d'âge 15–19 ans féminin semble particulièrement sur-déclaré, aux dépens du groupe d'âge précédent des 10–14 ans. Les déclarations donnent un nombre de femmes plus important pour le groupe d'âge des 15–19 ans (230 947) que pour le groupe d'âge des 10–14 ans (226 472) ce qui n'apparaît pas crédible dans un pays n'ayant pas encore terminé sa transition démographique (diminution de la croissance de la population). A titre comparatif, plus logiquement, 241 590 hommes déclarent être dans le groupe d'âge 10–14 ans, soit un nombre supérieur à ceux déclarant être dans le groupe d'âge 15–19 ans (208 937). Ce phénomène, déjà observé lors du recensement de 1988, est expliqué par les démographes centrafricains par le fait que



Source: données du RGPH 2003 et calculs de l'équipe RESEN.



Source: données du RGPH 2003 et calculs de l'équipe RESEN.

dans les zones rurales, on a tendance à « vieillir » les femmes notamment lorsque celles-ci sont enceintes.

Dans la mesure où les informations brutes sur les âges des individus ne sont pas crédibles en l'état et que les phénomènes de sur et sous-déclaration biaisent le calcul des taux de scolarisation de façon importante¹³, il est important d'ajuster les données pour les rendre plus crédibles. Ce travail a été fait avec l'équipe du BCR en utilisant la technique du lissage exponentiel pour les données des deux recensements (1988 et 2003). Cette technique permet d'estimer les données de population par âge en effaçant les problèmes de mauvaises déclarations de certains âges (les estimations sont représentées sur les graphiques A.1 et A.2 par les courbes en noire).

13. Par exemple, le taux d'achèvement du primaire se calcule (de façon approchée) en rapportant les non redoublants inscrits au CM2 à la population de 11 ans. La sous-déclaration de l'âge 11 ans (comme âge voisin d'un âge rond, particulièrement visible sur les graphiques A.1 et A.2) induit alors une sur-estimation du taux d'achèvement.

Les données par âge et sexe des années inter-censitaires (de 1989 à 2002) ont été estimées pour chaque année d'âge et chacun des deux sexes par interpolation linéaire entre la valeur de 1998 « lissée » et la valeur de 2003 « lissée ».

Données de projections 2004–18

Les données ont été projetées par le BCR en utilisant une structure par âge non lissée pour l'année 2003. En conséquence les pics et creux observés en 2003 (problème de sur-déclaration de certains âges) se répercutent avec un phénomène d'écho sur les années de projections.

La méthode d'ajustement utilisée a consisté à utiliser les projections faites par le BCR (avec le logiciel SPECTRUM en utilisant des hypothèses sur la fécondité, la mortalité et le VIH/Sida) pour calculer les taux de croissance de chaque groupe d'âge. Plus précisément les étapes de calcul sont les suivantes :

- Calcul des taux de décroissance longitudinaux (cohortes suivies) des différents groupes d'âge quinquennaux sur les différentes périodes considérés (2003–2008, 2008–2013 et 2013–2018) par sexe. Par exemple :

Taux de décroissance annuel moyen des femmes du groupe d'âge 0–4 ans entre 2003–2008 et 2008–2013 = $(\text{popBCR5-9ans}(2008) / \text{popBCR0-4ans}(2003))^{(1/5)} - 1 = (285265/319436)^{(1/5)} - 1 = -1,56\%$

- Calcul des taux de croissance transversaux du groupe d'âge 0–4 ans (cohortes distinctes : le groupe des 0–4 ans en 2003 est composé d'individus différents de ceux du groupe des 0–4 ans en 2008) pour les différentes périodes considérés (2003–2008, 2008–2013 et 2013–2018). Par exemple pour la période 2003–2008 :

Taux de croissance de la pop 0–4 ans
 = $(\text{popBCR0-4ans}(2008) / \text{popBCR0-4ans}(2003))^{(1/5)} - 1$
 = $(648981/644733)^{(1/5)} - 1 = 0,13\%$

- Projection des 0 ans en utilisant le taux de croissance MF du groupe d'âge 0–4 ans du BCR, avec lissage des taux de croissance intermédiaires par interpolation entre les années (2003, 2006, 2011 et 2016) :
- Pour les autres années d'âge, application des taux de décroissance longitudinaux aux données lissées de 2003 et aux projections des 0 ans, par sexe. Par exemple,

Popajusté2004 1 an Femmes
 = Popajusté2003 0 an Femmes ×
 (Taux de décroissance Femme
 0–4→5–9 2003–2008)

Année	Taux de croissance
1988–2003	
(1996)	2,20%
2004	0,55%
2005	0,34%
2006	0,13%
2007	0,49%
2008	0,84%
2009	1,19%
2010	1,55%
2011	1,9%
2012	1,86%
2013	1,82%
2014	1,77%
2015	1,73%
2016	1,7%
2017	1,65%
2018	1,61%

L'analyse globale des scolarisations

Les principaux enjeux des politiques éducatives en Afrique sont 1/ de faire tendre la population scolarisée du primaire vers la population scolarisable et 2/ d'assurer un développement qualitatif et quantitatif des autres cycles en ligne avec les besoins du pays et dans la mesure de ses moyens, le tout en jouant sur des variables de nature structurelle, financière, humaine et pédagogique.

L'étude des structures de scolarisation, à savoir l'analyse des scolarisations à l'intérieur des cycles d'enseignement et l'articulation entre ces cycles, devrait permettre de déterminer quelles marges de manœuvre possède la RCA sur certaines de ces variables, de mesurer le chemin qui reste à parcourir pour atteindre les objectifs que le pays s'est fixés et de juger de la faisabilité de certains défis au vu des évolutions passées.

Dans un premier temps, on analysera dans ce chapitre *l'évolution du système éducatif centrafricain par niveau d'enseignement* au cours des dernières années selon un double angle :

- i) de façon globale avec les effectifs d'élèves scolarisés et en rapportant ces effectifs scolarisés aux populations d'âge pertinent, afin d'estimer les *taux bruts de scolarisation*; et
- ii) de façon plus fine par l'estimation et l'analyse des *profils de scolarisation* qui fournissent une image plus juste du parcours scolaire d'une cohorte à chacun des niveaux du système éducatif.

Dans un second temps, le chapitre abordera la question de l'identification et de *l'estimation du poids relatif des facteurs situés respectivement du côté de l'offre et de celui de la demande* dans l'explication des problèmes de scolarisation, mis en évidence dans les profils de scolarisation.

Enfin, dans un troisième temps, le chapitre proposera une mesure très globale du *degré d'efficience dans l'usage de la ressource publique en termes de couverture scolaire*, en mettant

en regard la durée moyenne de scolarisation avec les ressources publiques mobilisées pour le secteur de l'éducation.

Analyse globale des effectifs et de leur évolution par niveau d'études

Le système éducatif centrafricain est organisé en quatre cycles principaux :

- un enseignement préscolaire délivré dans des jardins d'enfants ou des écoles maternelles et accueillant des enfants âgés entre 3 et 5 ans
- un enseignement primaire, le Fondamental 1, constitué de 6 années d'études¹⁴ et accueillant les élèves âgés théoriquement de 6 à 11 ans. La fin du cycle est sanctionnée par l'obtention du Certificat d'études du fondamental 1 (CEF1)
- un enseignement secondaire composé de deux cycles. Le premier cycle, le Fondamental 2 (F2), qui correspond au niveau collège, dure 4 ans et accueille des élèves âgés théoriquement de 12 à 15 ans ; il est sanctionné par le Brevet des Collèges (BC). Le second cycle, le Secondaire Général (SG) est de 3 ans ; il est sanctionné par le baccalauréat. L'enseignement secondaire est réparti en deux branches : la formation générale et la formation technique. L'enseignement technique est dispensé dans les collèges techniques pour une formation de 3 ans sanctionnée par le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et dans les lycées techniques pour une formation également de 3 ans sanctionnée par le baccalauréat technique ;
- un enseignement supérieur dont la durée d'étude varie de 2 ans à 7 ans (pour les études de médecine).

Le graphique II.1 décrit schématiquement l'ensemble de ces cycles et leurs articulations.

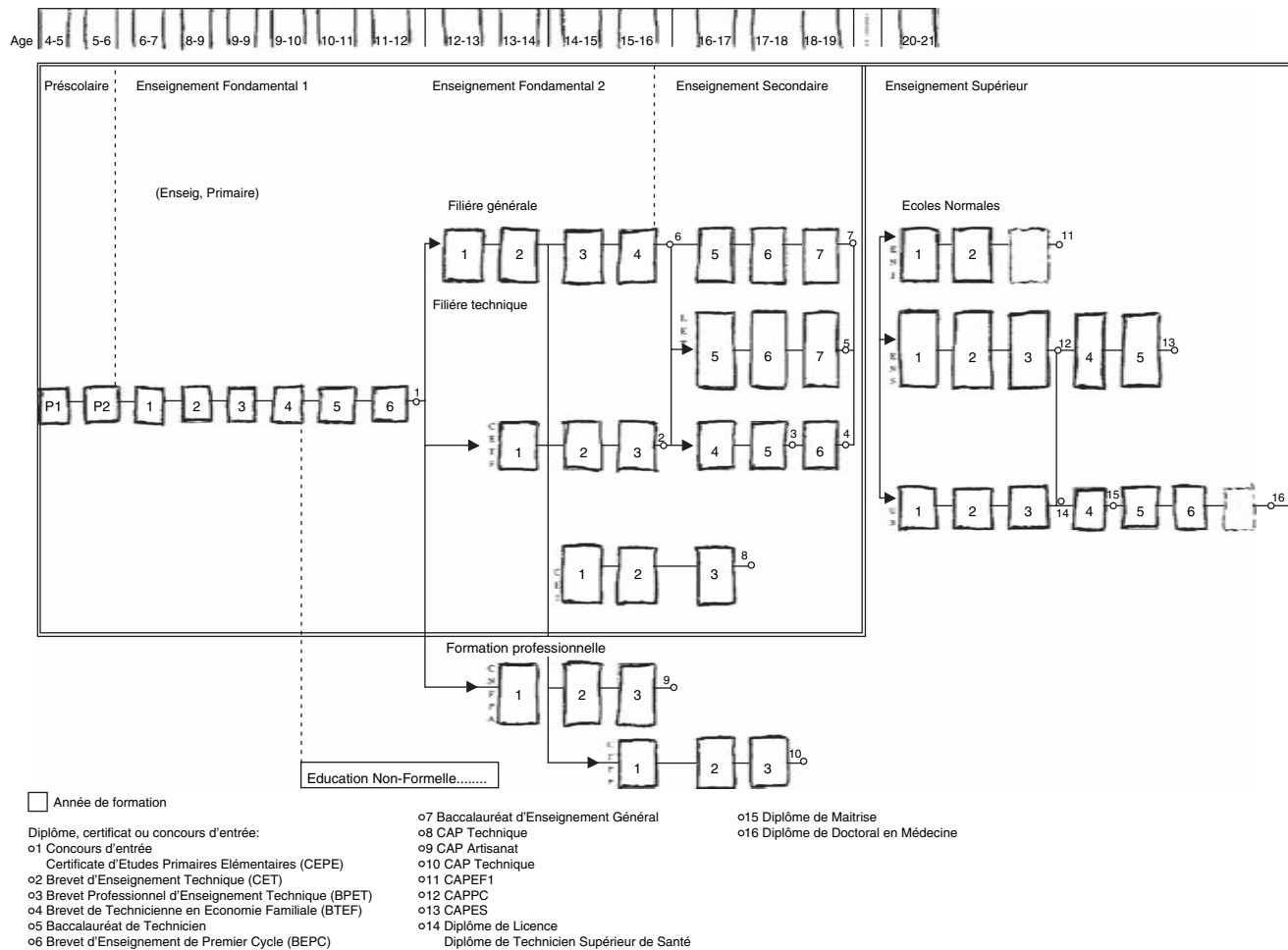
Les effectifs scolarisés selon le niveau et le type d'enseignement

L'observation des données brutes (i.e. répartition des effectifs d'élèves sur les différents ordres d'enseignement) est la première étape de l'analyse du fonctionnement d'un système éducatif. Dans cette étude, un accent particulier est mis sur la dynamique des flux pour apprécier les résultats des politiques éducatives antérieures. Cette partie présente et analyse l'évolution des effectifs d'élèves par niveau d'enseignement et type de structures, sur la période 1970–2005. Un tableau récapitulant les effectifs par niveau est disponible dans l'annexe II.1.

L'enseignement préscolaire. L'information concernant ce niveau est difficile à mobiliser et loin d'être exhaustive. En effet, ce cycle est dispensé soit par des écoles maternelles publiques et privées, sous la tutelle du ministère de l'éducation, soit par des jardins d'enfants publics et privés, sous la tutelle du ministère des affaires sociales. Les jardins d'enfants

14. Le Plan National de Développement de l'Éducation 2000–2010 a modifié le système éducatif en introduisant la réforme selon laquelle la 1^{ère} année du Fondamental 1, le CI, ne fasse plus partie du F1 mais du préscolaire. Cependant, si les textes actuels définissent le F1 comme un cycle de 5 ans, ces derniers n'ont jamais pu être mis en application. C'est pourquoi nous présentons ici le système tel qu'il est actuellement et non comme il devrait être d'après les textes.

Graphique II.1. Structure du système éducatif



Source: Plan National de Développement de l'Éducation 2000–2010, p.33

accueillent la majorité des enfants dans le préscolaire mais ne sont pas recensés régulièrement et de façon exhaustive. Les effectifs présentés dans le tableau II.1 sont donc des estimations sur la base des données scolaires du Ministère de l'éducation et de celles des Affaires Sociales.

	1972/73	1983/84	1990/91	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Effectifs estimés	8496	9029	14725	12392	13488	15695	14284
Jardins d'enfants	8174	8468	14285		8313	7720	8495
Ecoles maternelles	322	561	440		5175	7975	5788
Part du privé					43%	39%	35%

Source: DSP du Ministère de l'Education et Ministère des Affaires sociales

La première constatation est le très faible développement de l'enseignement préscolaire qui reste encore à l'état embryonnaire. Entre 1990 et 2005, les effectifs scolarisés n'ont pas augmenté, alors que la population en âge de suivre des enseignements préscolaires s'est quant à elle fortement accrue (elle est passée de 265 419 en 1990 à 402 458 en 2005 soit un accroissement de 52%).

De plus, l'enseignement préscolaire est très fortement concentré à Bangui puisque 45% de ses effectifs se situent dans la capitale¹⁵, alors que les enfants de Bangui âgés entre 3 et 6 ans ne représentent que 14% de la population en âge de suivre le préscolaire¹⁶.

En revanche, les filles bénéficient de la même façon que les garçons de cet enseignement.

Enfin, l'enseignement préscolaire est majoritairement public (les établissements privés accueillent ces dernières années autour de 40% des effectifs) et l'engagement du privé dans ce secteur semble reculer ces dernières années.

L'enseignement primaire (Fondamental 1). Le graphique II.2 ci-après présente les évolutions des effectifs observés dans le Fondamental 1. Il montre qu'à l'inverse de ce qu'on observe dans la plupart des pays subsahariens, les effectifs d'élèves du Fondamental 1 ont connu une croissance très faible dans les années 1980 et 1990, avec un taux de croissance annuel moyen de 2,4% entre 1981/82 et 1990/91 et de 1,7% entre 1993/94 et 2001/02¹⁷. L'année scolaire 2002/03 a été très fortement perturbée par des troubles politiques ce qui s'est traduit par une chute des effectifs. En revanche, les années récentes (2002/03 à 2004/05) ont connu une accélération de la croissance des effectifs, qui ont cru à un rythme annuel moyen de 13%. Il a été observé dans plusieurs pays africains ayant souffert d'un conflit¹⁸ que le rythme de progression des effectifs au cycle primaire, après l'épisode de crise, est plus important que celui qui aurait prévalu si la crise n'avait pas eu lieu. C'est également le cas de la RCA puis-

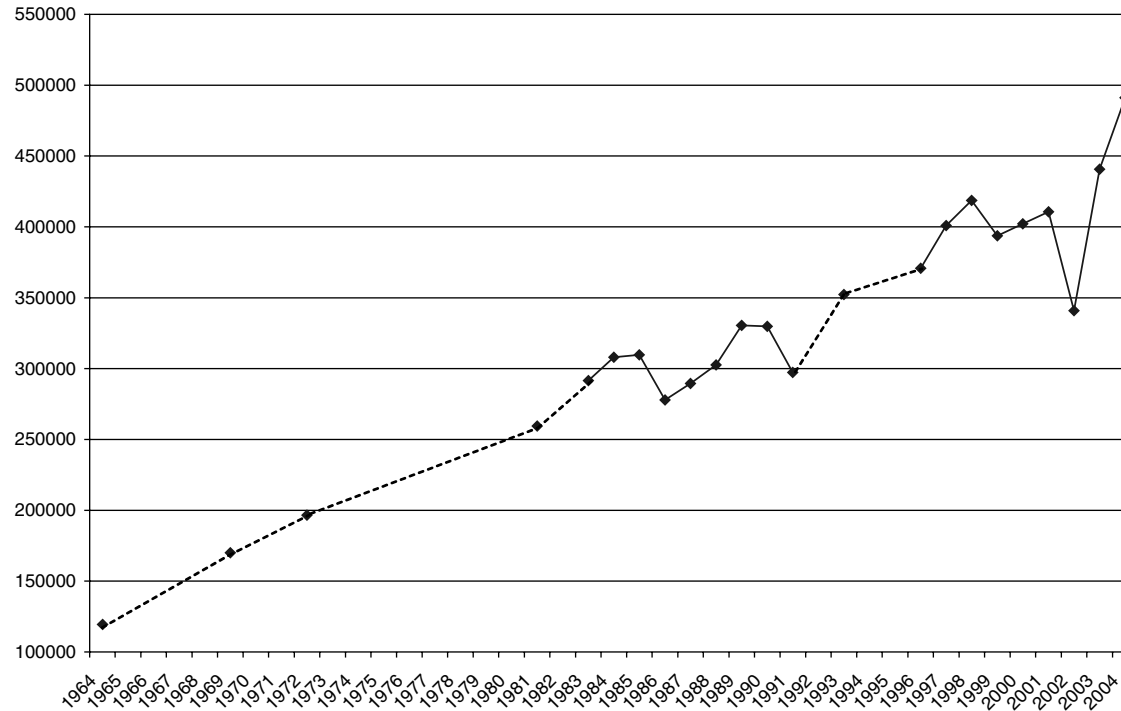
15. Pour les années 2004/05 et 2005/06

16. Les écoles maternelles sont très largement concentrées à Bangui (les écoles maternelles de Bangui rassemblent plus de 80% des effectifs des écoles maternelles), alors que les jardins d'enfants se trouvent majoritairement en province (les jardins d'enfants de Bangui ne comprennent qu'un quart des effectifs)

17. Les années 1991/92 et 1992/93 ont été des années fortement perturbées par des événements socio-politiques.

18. Rwanda, Burundi, Congo-Brazzaville, Sierra Leone.

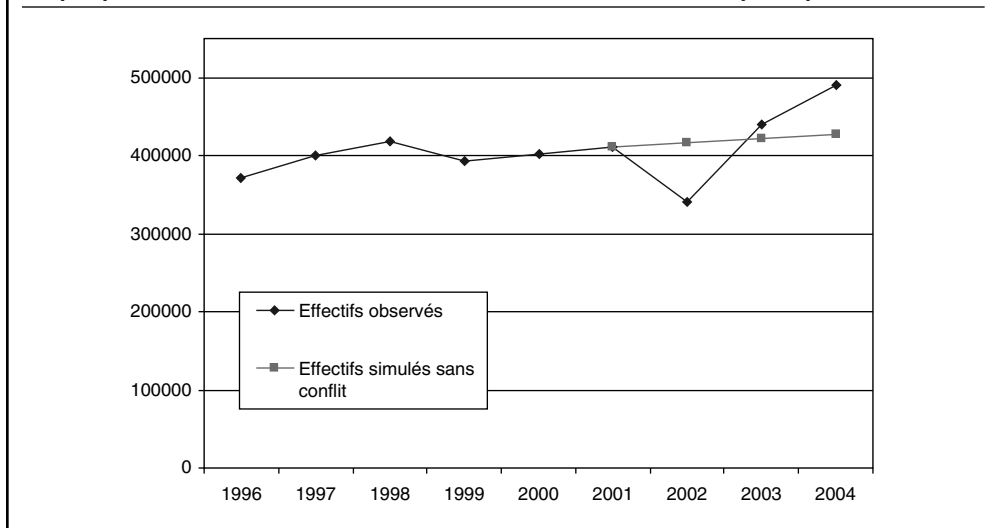
Graphique II.2. Evolution des effectifs d'élèves du Fondamental 1 entre 1964 et 2004



Source: Annuaire et bases de données scolaires—DSP du Ministère de l'Éducation

Note: Les courbes en pointillées correspondent aux années pour lesquelles les effectifs ne sont pas connus.

Dans le graphique, chaque année n correspond à l'année scolaire $n/n + 1$. Par exemple, 2004 correspond à l'année scolaire 2004/2005.

Graphique II.3. Simulation des effectifs sans les événements sociopolitiques de 2002/03

Source: Annuaires et bases de données scolaires—DSP du Ministère de l'Éducation

qu'on peut estimer que les effectifs de 2004/05 sont de 15% supérieurs à ceux que l'on aurait pu observer si le conflit n'avait pas eu lieu¹⁹ (Graphique II.3).

On note également un recul de la part des effectifs des établissements publics puisque ces derniers n'accueillent plus que 90% des élèves en 2004/05 alors que 1998/99 cette proportion s'élevait à 98%. Le développement du secteur privé, composé d'établissements privés religieux et laïcs mais aussi d'établissements communaux et villageois, est principalement imputable au nombre croissant d'élèves accueillis dans ce premier type d'établissements. En revanche, la part des effectifs dans les établissements communaux ou villageois est restée très faible sur la période, passant de 0,2% à 1,4%²⁰.

L'enseignement Fondamental 2 (collège). Le graphique II.4 présente l'évolution des effectifs du fondamental 2 entre les années scolaires 1964/65 et 2004/05. Depuis l'indépendance jusqu'aux années 1980, la croissance des effectifs du Fondamental 2 a été considérable : ils ont plus que triplé pendant les années 1970, avec un taux de croissance annuel moyen de 12,5% entre 1972 et 1981. En revanche, les effectifs ont décliné de 1981 au milieu des années 1990²¹. La croissance a repris, de façon irrégulière, au milieu des années 1990, avec un taux de croissance de 4,5% entre 1993/94 et 2001/02. Cette croissance a été brutalement interrompue par les événements politiques ayant marqué l'année 2002/03. Le retour des collégiens après le conflit n'a réellement eu lieu qu'en 2004/05.

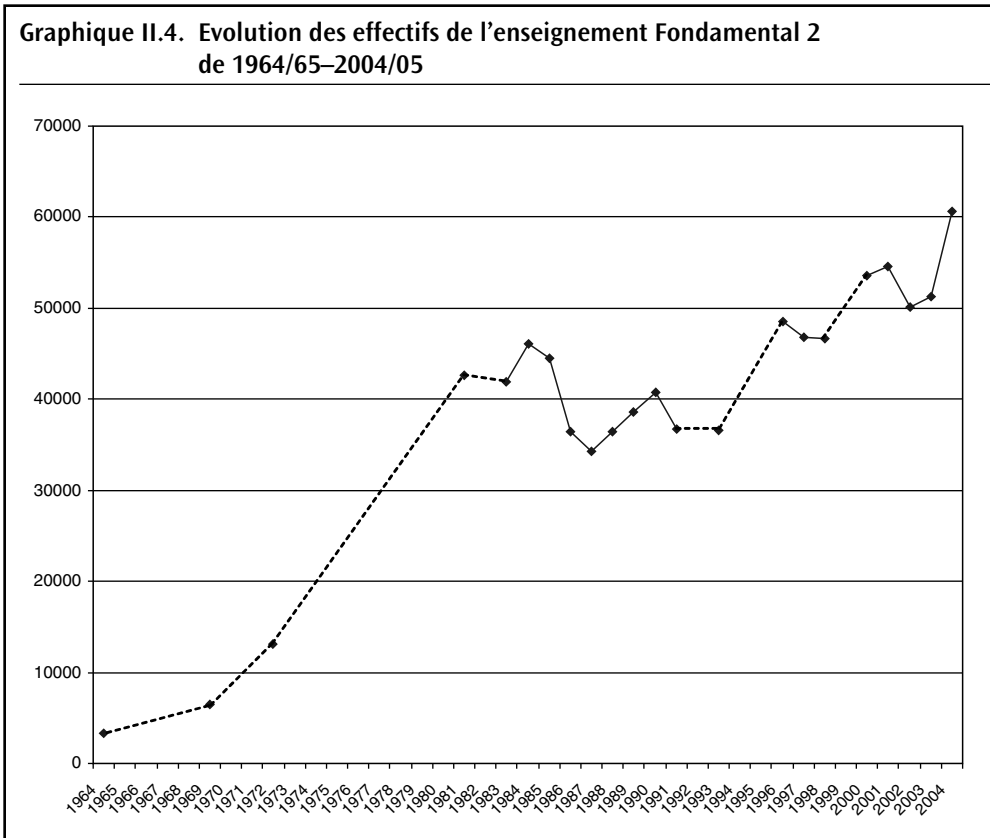
Par ailleurs, la part des établissements publics dans les effectifs du F2 est relativement stable dans le temps : elle oscille autour de 90% dans les dernières années²².

19. En suivant la tendance des 6 années précédant le conflit.

20. Ce faible taux s'explique par le fait que les écoles construites par les villages et les communes sont reprises par l'État dès lors que la demande est faite d'avoir un enseignant titulaire.

21. Taux de croissance annuel moyen de -1,2% entre 1981 et 1993.

22. Entre 2001/02 et 2004/05.



Source: Annuaires et bases de données scolaires—DSP du Ministère de l'Education

Note: Les courbes en pointillées correspondent aux années pour lesquelles les effectifs ne sont pas connus.

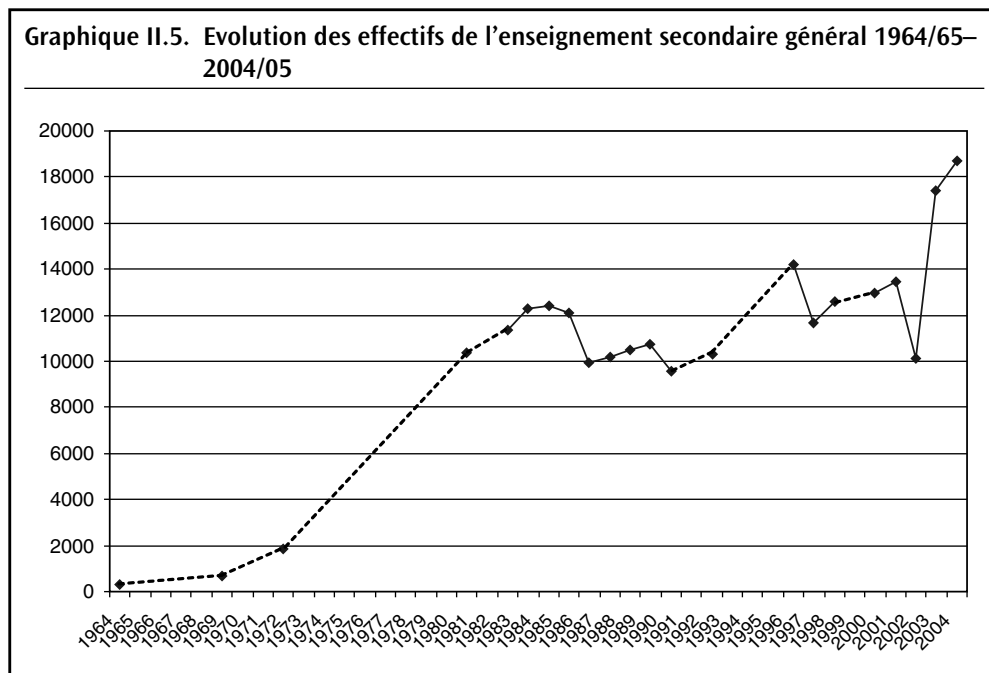
Dans le graphique, chaque année n correspond à l'année scolaire $n/n + 1$. Par exemple, 2004 correspond à l'année scolaire 2004/2005.

L'enseignement secondaire général. L'évolution des effectifs du secondaire général est présentée dans le graphique II.5. Après une forte croissance dans les années 1970, les effectifs du secondaire général n'ont quasiment pas progressé pendant les années 1980 et 1990. Lors des années les plus récentes en revanche, la croissance a été très importante, avec un taux de croissance annuel moyen de 23% entre 2002/03 et 2004/05.

Comme pour le fondamental 2, l'Etat assume pratiquement l'ensemble de l'enseignement du secondaire général, puisque les établissements publics accueillent 92% des effectifs. Cependant, la part du privé n'a cessé de croître ces dernières années : elle a doublé entre 2002/03 et 2004/05 passant de 4 à 8%.

L'enseignement technique et professionnel. Comme rappelé plus haut, l'enseignement technique est dispensé dans les collèges techniques à travers une formation de 3 ans, sanctionnée par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et dans les lycées techniques à travers une formation, également de 3 années, sanctionnée par le bac technique.

Le graphique II.6 décrit l'évolution des effectifs dans ce sous-secteur du système éducatif, en distinguant les deux niveaux d'enseignement technique.



Source: Annuaire et bases de données scolaires—DSP du Ministère de l'Éducation

Note: Les courbes en pointillées correspondent aux années pour lesquelles les effectifs ne sont pas connus. Dans le graphique, chaque année n correspond à l'année scolaire $n/n + 1$. Par exemple, 2004 correspond à l'année scolaire 2004/2005.

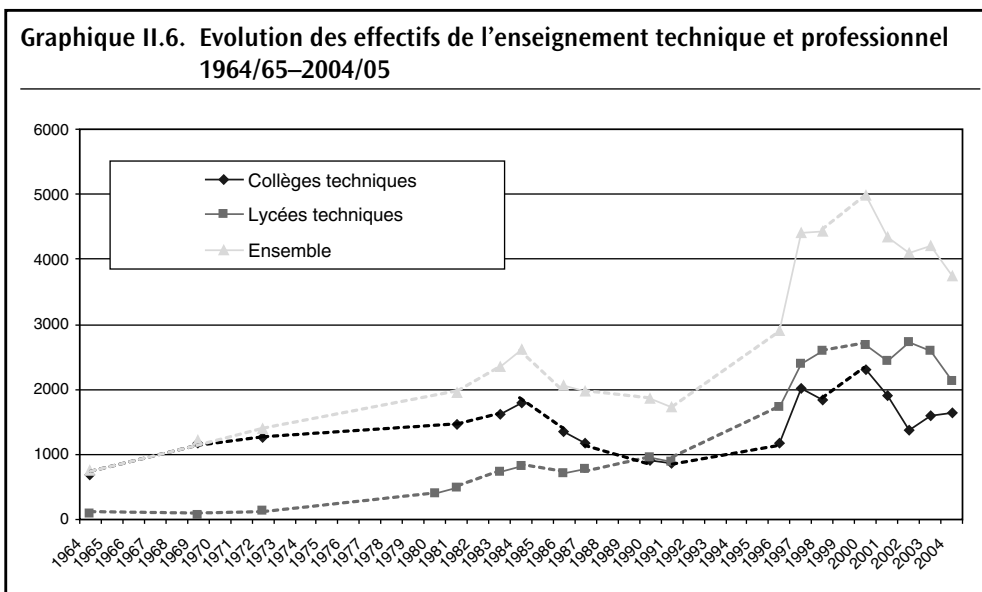
Ce graphique met en valeur les différentes évolutions des effectifs du technique :

- une faible croissance dans les années 1970 et 1980 (avec même une décroissance dans les années 1980),
- une croissance très rapide dans les années 1990 avec un taux de croissance annuel moyen de 9% entre 1990 et 2000 et des effectifs qui ont plus que doublé, aussi bien au collège qu'au lycée
- une décroissance sur la période la plus récente : le taux de croissance annuel moyen est de -2% sur la période 1998–2004 et de -3% pour la période la plus récente 2002–2004. Cette décroissance s'explique principalement par la chute des effectifs du lycée technique (en moyenne -8% par an depuis 2002).

Outre les collèges et lycées techniques, des organismes délivrent des formations professionnelles : les CFPP et les centres de formation professionnelle qui ne dépendent pas du ministère de l'éducation. Ils n'ont pas été comptabilisés avec les autres car on ne dispose pas pour ces organismes de données chronologiques. Le tableau II.2 en présente les effectifs pour les années les plus récentes.

L'enseignement dans les collèges techniques est presque exclusivement à la charge de l'État puisque le privé représente moins de 10% des effectifs²³ jusqu'en 2001/2002. La part

23. 7% en 2001/2002, 5% en 2000/2001, 8% en 1999/2000.



Source: Direction Enseignement Technique Formation professionnelle

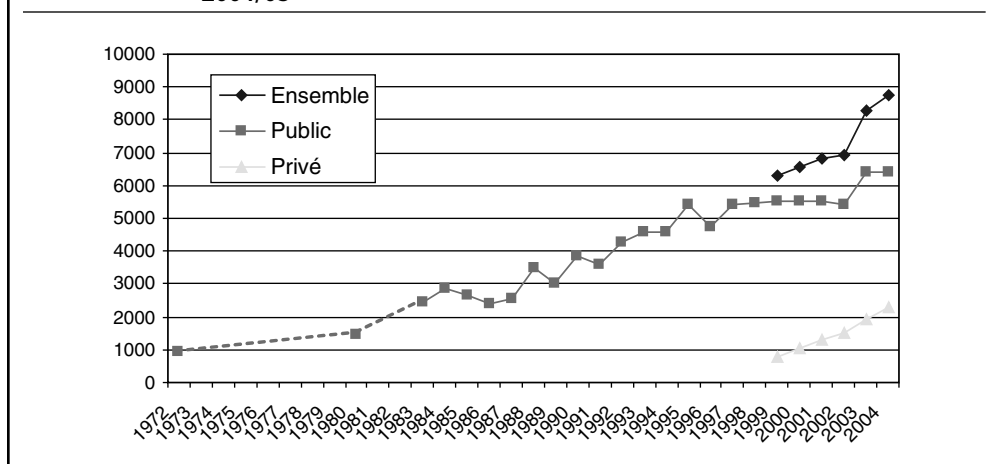
Note: Les courbes en pointillées correspondent aux années pour lesquelles les effectifs ne sont pas connus. Dans le graphique, chaque année n correspond à l'année scolaire $n/n + 1$. Par exemple, 2004 correspond à l'année scolaire 2004/2005.

Tableau II.2. Effectifs des établissements techniques et professionnels hors collèges et lycées techniques

	Effectifs		
	2003/04	2004/05	2005/06
CFPP			49
Ecole de Police	200	139	0
SCNPJ	122	101	104
CTE			55
CTDR	134	68	43
Centre de formation de Ben-Zvi	10	15	9
Centre de formation de Damara	36	41	43
Ecole de la Gendarmerie	174	229	259
Centre de formation de Bambari (assistant de santé)	33	56	47
Centre de formation de Bimbo (assistant d'hygiène)	21	19	21
Centre de formation de Bouar (assistante accoucheuse)	61	28	28
Ensemble	791	696	658

Source: Direction Enseignement technique Formation professionnelle, DGAF du Ministère de l'Education.

Graphique II.7. Evolution des effectifs de l'enseignement supérieur entre 1972/73 et 2004/05^A



Source: Université de Bangui.

Note: Les courbes en pointillées correspondent aux années pour lesquelles les effectifs ne sont pas connus. Dans le graphique, chaque année n correspond à l'année scolaire $n/n + 1$. Par exemple, 2004 correspond à l'année scolaire 2004/2005.

^A En plus de ces effectifs, il nous faut mentionner ceux de l'Ecole Nationale de l'Administration et de la Magistrature, dont on ne connaît les effectifs que pour les années les plus récentes:

Effectifs	2003/04	2004/05	2005/06
ENAM	281	142	548

du privé s'est cependant accrue ces dernières années puisqu'en 2004/05, elle représente 16% des effectifs des collèges techniques. L'enseignement technique au niveau du lycée est délivré par un seul établissement qui est public.

L'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur est délivré en premier lieu par l'université de Bangui, qui accueille la majorité des jeunes faisant des études supérieures (plus de 60% des effectifs du supérieur en général et 80% du public). En second lieu se trouvent des grandes écoles publiques et des instituts privés. Le graphique II.7 présente l'évolution des effectifs du supérieur, en distinguant les établissements publics des établissements privés, et en excluant les effectifs de l'Ecole Normale Supérieure, qui seront présentés dans la partie suivante, sur la formation des enseignants.

Depuis les années 1970, les effectifs du supérieur n'ont cessé de croître mais à un rythme relativement modeste, en particulier depuis les années 1990 (graphique II.6): pour l'enseignement public (hors ENS), le taux de croissance annuel moyen a été de 6% dans les années 1970, de 10% dans les années 1980 pour n'être plus que de 3% entre 1990 et 1999 et entre 1999 et 2004. On notera cependant que sur la tendance actuelle (depuis 2002) l'accroissement des effectifs dans le public s'est accéléré, avec un taux annuel moyen de 6%. Si la croissance des effectifs du supérieur dans le public a été faible ces dernières années, celle dans le secteur privé a été de forte ampleur: les effectifs entre 1999 et 2004 s'y sont accrues en moyenne de 20% par an.

Le tableau II.3 présente la part du privé dans les effectifs du supérieur et met en avant la montée en puissance dans les dernières années du privé : alors qu'en 1999/2000, seuls 12% des étudiants du supérieur étaient inscrits dans des structures privées, ils sont 26% en 2004/05, ce qui représentent respectivement 780 et 2306 étudiants.

Tableau II.3. Evolution de la part du privé dans les effectifs du supérieur (%)

	1999–2000	2000–2001	2001–2002	2002–2003	2003–2004	2004–2005
Part du privé	12,4	15,6	18,8	21,6	23,0	26,4

Source: Université de Bangui

Formation des enseignants. La formation des instituteurs du Fondamental 1 est assurée par différents organismes, à savoir :

- les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) délivrant des Certificats d'Aptitudes Pédagogiques à l'Enseignement Fondamental 1 (CAPEF1), sous forme d'une formation de 2 ans. L'entrée aux ENI se fait sur concours pour les détenteurs d'un baccalauréat.
- les Centres Pédagogiques régionaux (CPR) délivrant également des CAPEF1 sous forme d'une formation accélérée de 9 mois. Cette formation est plus courte mais s'adresse à des étudiants ayant un niveau à l'entrée supérieur à ceux de l'ENI, à savoir deux années d'études après le bac. L'entrée à cette formation se fait également sur concours. Cependant, cette formation accélérée n'est pas récurrente mais ponctuelle, selon les financements disponibles. Avec l'appui de la Banque mondiale, elle a mis sur le marché de l'emploi cinq promotions : 4 entre 1990/91 et 1994/95 et une en 2006/07.

Enfin, la formation continue des instituteurs est assurée par le Centre National de Formation Continue. Cette formation est d'une durée de 2 semaines et a lieu pendant les vacances scolaires. Elle est à destination des enseignants titulaires, quel que soit leur diplôme initial. Pour les maîtres parents, il n'existe pas de structure leur offrant la possibilité d'être formés ou recyclés. Cependant, quelques projets ponctuels permettent d'offrir à ces maîtres une formation courte (15 jours). En 2005/2006 par exemple, 439 maîtres parents ont été formés dans le cadre d'un projet de l'UNICEF.

Pour le secondaire, la formation des enseignants est délivrée par l'Ecole Normale Supérieure (ENS) délivrant les diplômes suivants :

- pour les enseignants du F2, le Certificat d'Aptitudes Professorales au Premier Cycle (CAPPC), après une formation de 3 ans après le baccalauréat,
- pour les enseignants du Secondaire Général, le Certificat d'Aptitudes Professorales à l'Enseignement Secondaire (CAPES), après une formation de 2 ans après la licence,
- pour les professeurs d'enseignement technique, le Certificat d'Aptitudes Professorales à l'Enseignement Technique (CAPET) après une formation de 2 ans à destination des professeurs titulaires, le Certificat d'Aptitudes Professorales pour le Collège d'Enseignement Technique (CAPCET) après une formation de 2 ans après le baccalauréat.

Cette formation des enseignants du secondaire a également été réalisée (1995–1998 et 1997–2000) par l’Institut National de Recherche et d’Animation Pédagogique (INRAP) délivrant, dans le cadre du Projet d’Appui au Secteur Educatif Centrafricain (PASECA)²⁴ un Diplôme à l’Enseignement au Premier cycle, après une formation de 3 ans, à destination des instituteurs et un Diplôme de Professeur de lycée après une formation de 3 ans et à destination des professeurs de collège.

La formation des formateurs du fondamental 1 est assurée par l’Ecole Normale Supérieure (ENS) :

- pour les conseillers pédagogiques par une formation de 2 ans à destination des instituteurs,
- pour les inspecteurs du F1 par une formation de 2 ans à destination des conseillers pédagogiques et des professeurs de collège et
- pour les professeurs d’ENI par une formation de 4 ans à destination des bacheliers et des instituteurs.

Le graphique II.8 présente l’évolution des effectifs d’enseignants formés dans ces organismes (en dehors de l’INRAP car l’information n’est pas disponible).

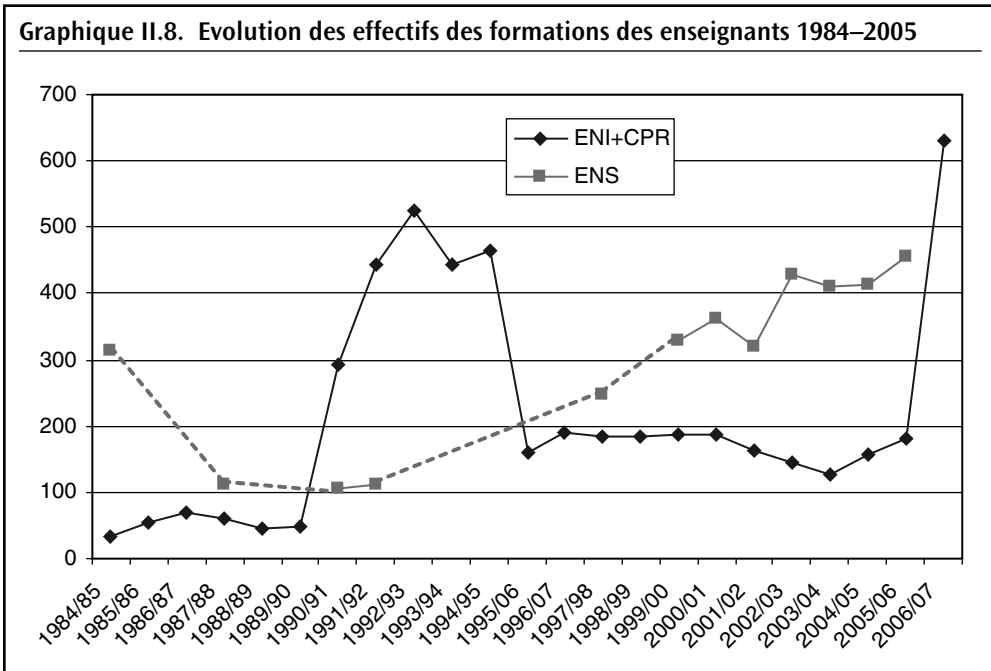
La formation des enseignants du Fondamental 1 a connu une évolution très erratique, du fait des formations ponctuelles délivrées par les Centres Pédagogiques Régionaux. En effet, chaque fois que ces formations ont eu lieu, les effectifs d’enseignants formés ont doublé ou triplé. Si l’on ne considère que la formation régulière d’enseignants de l’Ecole Normale d’Instituteurs, les effectifs formés ont progressé régulièrement et à un rythme soutenu entre 1990/91 et 2000/01 (taux annuel moyen de 14%). En revanche, ils ont fortement décliné entre 2000/01 et 2003/04, les effectifs diminuant chaque année de 9% en moyenne. Enfin, sur la dernière période (2003/04 à 2006/07), la croissance des effectifs de l’ENI a été élevée, avec un taux annuel moyen de 19%, permettant d’obtenir un nombre d’enseignants formés de 255, chiffre légèrement supérieur au record atteint précédemment, en 1992/93, à savoir 225 instituteurs.

Quand aux effectifs de l’Ecole Normale Supérieure, formant les enseignants du Fondamental 2, ils ont connu 3 évolutions différentes :

- ils ont décliné fortement entre 1984/85 et 1991/92, leur nombre étant divisé par 3 sur la période,
- ils ont augmenté entre 1991/92 et 2002/03, à un taux annuel moyen de 12%
- ils ont quasiment stagné sur la période 2002/03 à 2004/05, avec un taux de croissance annuel moyen de 1,6%.

Education non formelle. L’éducation non formelle est réalisée en grande partie en Centrafrique sous formes de projet par des ONG, des opérateurs privés, souvent confessionnels, ou des organismes de coopération. Malheureusement, les informations concernant ces projets ne sont pas centralisées et par conséquent difficiles à recenser. Une partie de ces projets est sous la tutelle de l’Etat et plus précisément du Ministère de l’Education lorsqu’ils

24. Avec le coopération française.



Source: ENI, CPR et ENS.

Note: Les courbes en pointillées correspondent aux années pour lesquelles les effectifs ne sont pas connus.

concernent les adultes en général et du Ministère des Affaires Sociales lorsque la population visée est celle des femmes et des enfants de la rue.

Cependant, en dehors des projets, l'Etat a créé deux structures visant à l'alphabétisation des adultes centrafricains, les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle et les Centres d'Education Permanente. Le nombre exact de Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle, leurs effectifs d'apprenants et de formateurs ne sont pas connus²⁵. Les animateurs de ces centres sont des bénévoles. Quant aux Centres d'Education Permanente, ils délivrent un enseignement en français dont le programme suit celui du fondamental 1²⁶. Jusqu'à la fin 2007, l'enseignement est d'une durée de 6 ans et permet de se présenter au certificat d'études du fondamental 1. Il est cependant prévu que la durée soit réduite à 3 ans. Les instituteurs qui y enseignent sont souvent des instituteurs en instance d'intégration. Ils perçoivent une motivation, collectée à partir des cotisations des apprenants. On estime que ces centres accueillent à ce jour 1083 apprenants à Bangui et 580 en province²⁷.

25. C'est seulement depuis l'année 2006/07 qu'il existe dans chaque préfecture un chef de centre chargé d'envoyer un rapport annuel. A ce jour, seuls 6 chefs ont envoyés leur rapport (au total, 80 centres pour ces 6 préfectures) et ces rapports sont très incomplets.

26. Un enseignement suivant le programme du F2 y est également délivré mais son statut est sujet à polémique du fait de sa frontière floue avec un établissement du F2, si ce n'est la prise en charge des enseignants faites par les apprenants.

27. Estimation faite à partir des 10 préfectures sur les 16 pour lesquelles on dispose de l'information.

Synthèse sur l'évolution des effectifs aux différents niveaux d'enseignement. Afin d'avoir une vision plus synthétique des résultats présentés dans cette partie sur les effectifs scolaires, nous présentons dans le tableau II.4 les taux d'accroissement annuel moyen entre 1990 et 1999 et entre 1999 et 2004, à chaque cycle d'enseignement.

	1990–1998	1998–2004	2002–2004
Préscolaire*	-1,3 ^a		0,0
Fondamental 1	2,7	2,3	0,0
Fondamental 2	1,5	3,8	6,6
Secondaire général	1,8	0,0	0,0
Technique et professionnel	0,0	0,0	0,0
Supérieur public	3,7 ^b	2,6 ^c	6,0
Formation des enseignants (ENI+CPR+ENS)	2,6 ^b	1,7 ^c	-0,1

^aAccroissement entre 1990 et 2002, ^bentre 1990 et 1999, ^centre 1999 et 2004

Source: Tableau A.II.1 (annexe II.1).

Ce tableau met en avant la faible progression des effectifs du Fondamental 1, du Fondamental 2, du supérieur et des formations pour les enseignants au cours des 15 dernières années, même si pour le F1 et le supérieur, la tendance récente est à l'accélération de la croissance. Le Secondaire Général a connu en revanche un relatif essor pendant les 6 dernières années, alors que l'enseignement technique et professionnel a vu ses effectifs chuter au cours de cette même période.

Evolution de la capacité d'accueil du système : les taux bruts de scolarisation (TBS)

La mise en regard des effectifs scolarisés avec les populations d'âge scolaire permet d'avancer dans l'analyse en donnant une première idée de la couverture quantitative du système aux différents niveaux d'enseignements, à travers le calcul des taux bruts de scolarisation (TBS). Plus précisément, les TBS, calculés en rapportant l'effectif d'élèves d'un cycle donné à la population ayant l'âge théorique pour être scolarisée dans ce cycle, décrivent la capacité minimale d'accueil dans ses établissements des élèves qu'il devrait pouvoir scolariser compte tenu du contexte démographique et des conditions de scolarisation actuelles. Un TBS de 100 % manifeste ainsi qu'il y a autant de places offertes dans les écoles que d'enfants en âge normal de fréquenter le cycle d'études. Mais ce n'est pas une mesure de la couverture effective du système car le TBS prend en compte les redoublants si bien qu'un TBS de 100 est compatible avec le fait qu'une proportion d'enfants n'est pas scolarisée.

Les taux bruts de scolarisation sont calculés pour les niveaux sur lesquels la population scolarisable est définissable sans difficulté (préscolaire, enseignement fondamental et enseignement secondaire). Pour l'enseignement technique et l'enseignement supérieur, on préfère se référer au nombre d'étudiants pour 100 000 habitants, tant il devient délicat de définir une classe d'âge susceptible de fréquenter ces niveaux d'enseignement. Le tableau II.5 présente l'évolution de ces indicateurs en RCA sur la période allant de 1988–89 à 2005–06.

	Pré-scolaire (%)	F1 (%)	F2 (%)	SG (%)	Techn. et prof./ 100 000 hab.	Supérieur/ 100 000 hab.
1988/89		69	14	6		
1989/90		73	15	6		
1990/91	6	71	15	6	65	
1991/92		63	14	5	59	
1992/93*						
1993/94		70	13	5		
1994/95						
1995/96						
1996/97		69	16	7	87	
1997/98		72	15	5	129	
1998/99		74	14	6	127	
1999/00		68				176
2000/01		67	16	6	136	179
2001/02		67	16	6	116	183
2002/03**	3	54	14	4	108	181
2003/04	4	68	14	7	108	213
2004/05	4	75	16	7	94	220
2005/06	4					

Source: Données scolaires : tableau A.II.1 (annexe II.1) ; données démographiques : BCR

*Années blanches

**année marquée par les événements socio-politiques.

Avant de commenter ce tableau niveau par niveau, un premier commentaire s'impose : contrairement à ce qui est observé dans de nombreux pays de la région, les taux bruts de scolarisation en RCA n'ont pas progressé durant les 15 dernières années. On retrouve en 2004 à peu près les mêmes TBS que ceux observés en 1989.

La capacité d'accueil du *préscolaire* est à l'heure actuelle très faible puisque moins de 5% des enfants de 3 à 6 ans peuvent être préscolarisés. Cette capacité d'accueil, mesurée par les TBS, est restée la même au cours de 15 dernières années et a même légèrement diminué.

Pour le *fondamental 1*, sa valeur oscille autour de 70%, avec pour la dernière année (2004/05), un pic à 75%. Cela signifie que la RCA accueille dans ses établissements environ 75 % de la population qu'elle devrait être en mesure de scolariser (l'effectif scolarisé représente 75 % de la population en âge de l'être). Comme nous le verrons plus loin, le TBS ne renseigne pas sur l'effort qui reste à faire pour atteindre la scolarisation primaire universelle.

Le tableau II.6 permet de comparer les performances de la RCA entre 1990 et 2004 à celles de 12 pays d'Afrique francophone. Ces 12 pays ont été retenus car ce sont des pays africains partageant la même langue et pour lesquels on dispose de données statistiques récentes et détaillées. La performance moyenne de ces pays ne doit pas être considérée comme une norme²⁸ mais plutôt comme un cadre indicatif.

28. D'autant plus que la comparabilité directe de l'ensemble de ces chiffres rencontre un certain nombre de limites, comme celle par exemple d'une durée du cycle primaire qui peut varier d'un pays à l'autre.

Tableau II.6. Evolution des taux bruts de scolarisation du primaire (%) dans 12 pays d'Afrique francophone

Pays	Taux brut de scolarisation au primaire (%)		Accroissement du TBS (en %)
	1990–91	2004–05	
RCA	71	75	5,6
Niger	29	48	65,5
Burkina Faso	33	50	51,5
Mali	27	69	129,6
Sénégal	59	79	33,9
Guinée	34	81	138,2
Mauritanie	49	88	79,6
Tchad	55	88	60,9
République du Congo	120	92	-23,4
Sénégal	59	79	33,9
Bénin	58	97	67,2
Cameroun	96	105	9,3
Togo	109	124	13,8
Moyenne 12 pays	61	83	51

Note: Années de référence : Congo: 1989 ; Togo : 2002 ; Mali : 2004 ; autres pays : 2003

Source: Pôle de Dakar, rapport « Dakar +5 ».

Parmi les 12 pays d'Afrique francophone considérés, la RCA a un TBS en 1990/91 supérieur de 10 points à la moyenne. Cependant, en l'espace de 10 ans, la RCA a pris du retard par rapport à ses voisins en affichant en 2004/05 un TBS inférieur de presque 10 points à la moyenne. La RCA, après le Niger et le Burkina Faso, et avec le Mali, appartient donc en 2004/05 au tiers des pays d'Afrique francophone considérés ayant le TBS le plus faible. Ainsi, alors que la plupart des pays ont connu au cours des années 1990 une expansion relativement élevée des scolarisations se traduisant par un accroissement à deux chiffres de leur TBS sur la période (de 51% en moyenne), la RCA quant à elle a vu le développement de la couverture de son cycle primaire quasiment stagner (accroissement de 5,6%).

Le TBS *du fondamental 2* est particulièrement faible et sa valeur n'a pas évolué depuis 15 ans : il se situe autour de 15% depuis 1988/89 et jusqu'en 2004/05. Le tableau II.8 permet de situer cette valeur par rapport à celle de 12 pays africains francophones, pour lesquels le TBS du F2 est en moyenne de 29%.

La capacité d'accueil du *secondaire général* est également très restreinte, avec un TBS de 7% en 2004/05. Pour l'année 2003/04, la moyenne observée dans les 12 pays francophones déjà cités est presque le double, soit 12% (tableau II.7). Par ailleurs, la valeur du TBS en 2004/05 est pratiquement la même que celle observée à la fin des années 1980 et pendant les années 1990, ce qui dénote du faible dynamisme de ce sous-secteur, relativement à l'accroissement de la population des jeunes.

L'indicateur de couverture de l'enseignement *technique et professionnel* oscille entre 100 et 130 élèves pour 100 000 habitants, soit moins de la moitié de ce qui est observé en

Tableau II.7. Taux bruts de scolarisations aux niveaux post-primaires pour 12 pays d'Afrique francophone

	F2 TBS (%)	SG TBS (%)	Technique (Effectif pour 100 000 hab.)	Supérieur (Effectif pour 100 000 hab.)
RCA (2004/05)	15	7	105	220
Bénin	34	11	443	622
Burkina Faso	16	4	154	152
Cameroun	35	19	1005	545
Guinée	35	16	180	268
Mali	35	10	348	260
Mauritanie	26	19	165	321
Niger	11	2	27	67
République du Congo	50	13	1324	330
Sénégal	28	11	39	470
Tchad	22	11	50	135
Togo	62	17	394	372
Moyenne 12 pays	29	12	353	314

Note: Années autour de 2003/04

Source: Pôle de Dakar, « Rapport Dakar +6 : Statistiques et analyses sous-régionales », 2006.

moyenne dans les 12 pays d'Afrique francophones retenus. Cependant, ce niveau est bien supérieur à celui du Niger, du Tchad ou du Sénégal.

L'enseignement *supérieur* a vu sa capacité croître régulièrement ces dernières années, en passant de 176 étudiants pour 100 000 habitants en 1999/2000 à 220 en 2004/05. Mais avec cette valeur, la RCA reste cependant assez éloignée de la moyenne des 12 pays africains francophones retenus.

Couverture effective : profils de scolarisation et de rétention

Des mesures aussi synthétiques que celles présentées jusqu'à présent ne permettent pas de rendre compte du parcours scolaire des individus. Si cela est important sur l'ensemble des cycles abordés, la question apparaît d'autant plus cruciale sur le fondamental 1 dans la mesure où les Objectifs de Dakar et ceux du Millénaire pour le Développement (OMD) préconisent que chaque enfant doit *achever une scolarisation primaire de qualité*. Il s'agit donc d'entrer dans une description plus spécifique du parcours des élèves afin d'appréhender la couverture éducative effective du système.

Le TBS ne peut synthétiser à lui seul une information exhaustive en matière de couverture sur un cycle particulier²⁹. Il s'agit d'une moyenne calculée sur l'ensemble d'un cycle donné, qui ne fournit aucune information sur l'admission, la rétention en cours de cycle et l'accès en dernière année. Un TBS de 100 % ne signifie pas que l'ensemble des enfants

29. Cf. note méthodologique intitulée « Mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle » (<http://www.poledakar.org/>)

achève ce cycle. Or, dans la perspective de la scolarisation primaire universelle, la description du parcours scolaire des individus est primordiale, dans la mesure où l'on veut que tous les enfants aient accès à une éducation primaire qui soit à la fois de qualité et complète sur l'ensemble du cycle, notamment en vue d'une alphabétisation durable. D'autre part, cet indicateur, comptabilisant l'ensemble des élèves inscrits dans un cycle donné, augmente avec le nombre de redoublants. Cette prime peut s'avérer importante dans un pays comme la RCA où le pourcentage de redoublants est particulièrement élevé : cet indicateur s'établit en 2004–2005 à 30 % pour l'enseignement fondamental 1, à 21 % pour le fondamental 2 et 20 % pour le secondaire général.

Afin de mieux appréhender le parcours scolaire des individus, il est donc nécessaire d'avoir recours à une classe d'indicateurs spécifiques, les profils de scolarisation, permettant de juger le niveau d'accès à chaque classe, ainsi que le degré de survie au sein de chaque cycle et entre les cycles. En effet, les profils de scolarisation sont les plus à même de décrire le parcours scolaire des élèves dans le système puisqu'ils sont construits comme une suite de taux d'accès aux différentes années d'études. Deux méthodes sont utilisées ici pour estimer un profil de scolarisation et chacune d'elle produit un indicateur dont l'interprétation est spécifique³⁰. Il s'agit de la méthode transversale et de la méthode pseudo-longitudinale.

- Le profil de scolarisation *transversal* identifie les taux d'accès dans chacune des classes du système à la date d'observation, en référence aux populations en âge de les fréquenter. Si on se situe dans le présent, il donne une photographie instantanée actuelle du système.
- Le profil *pseudo-longitudinal* permet par anticipation d'avoir une photographie du parcours scolaire des individus qui viennent de rentrer dans le système en considérant les conditions actuelles de scolarisation.

Evolution du profil transversal : une légère amélioration du taux d'accès à l'école. Le profil transversal sur un ou plusieurs cycles est défini comme étant la suite des taux d'accès transversaux à chaque niveau, chaque taux étant défini comme le rapport entre les nouveaux entrants au niveau considéré et la population qui a l'âge théorique de fréquentation de cette classe³¹. Le profil transversal, en utilisant les données de l'année la plus récente, renseigne sur ce que sont les taux d'accès *actuels* aux différents niveaux. Le profil transversal pour l'année 2004/05 est présenté dans le tableau II.8.

En 2004/05, une proportion non négligeable d'enfants—un quart—n'a jamais accès à l'école, le *taux d'accès en première année (taux brut d'admission) étant de 76%*. A titre comparatif, avec ce taux brut d'admission, la RCA est le 8^{ème} pays au plus faible taux brut d'admission des 45 pays africains pour lesquels l'information est disponible. De plus, la proportion des jeunes d'une classe d'âge (les 11 ans) qui achèvent le primaire en 2004/05 (on verra plus avant, dans le chapitre 4 de ce rapport, que ceux qui abandonnent préma-

30. Une troisième méthode existe, l'approche longitudinal, mais les données disponibles en RCA ne permettent pas de la mettre en place car elle nécessite d'avoir des données scolaires de qualité de 6 années consécutives.

31. Par exemple, pour une année donnée, le taux d'accès en troisième année du fondamental 1 (CE1) est le rapport entre les nouveaux entrants en CE1 (effectifs sans les redoublants) et la population de 8 ans. Le taux d'accès en 6^{ème} est le rapport entre les nouveaux entrants en 6^{ème} et la population de 12 ans.

Tableau II.8. Taux d'accès aux différents niveaux en 2004/05

2004/05	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème	5ème	4ème	3ème	2nde	1ère	Tale
Taux d'accès (%)	76	63	56	46	37	31	17	12	10	8	6	4	6

Lecture: 76% des enfants y entrent effectivement (soit à l'âge de 6 ans soit à un autre âge), 63% des enfants entrent en CP . . .

Source: Ministère de l'éducation—DSP.

turément leurs études avant la fin du cycle seront, dans leur grande majorité, des adultes analphabètes) reste spécialement faible (31%).

Le tableau II.9 permet de situer le taux brut d'admission et taux d'achèvement centrafricains par rapport aux 12 pays d'Afrique francophone déjà évoqués.

Tableau II.9. Taux bruts d'admission et taux d'achèvement du F1 pour 12 pays d'Afrique francophone

	Taux brut d'admission en CI	Taux d'achèvement du F1
RCA (2004/05)	76	31
Bénin	100	53
Burkina Faso	71	30
Cameroun	100	63
Guinée	86	52
Mali	67	42
Mauritanie	100	43
Niger	59	25
République du Congo	71	57
Sénégal	91	50
Tchad	96	35
Togo	86	74
Moyenne 12 pays	84	46

Note: Années autour de 2003/04.

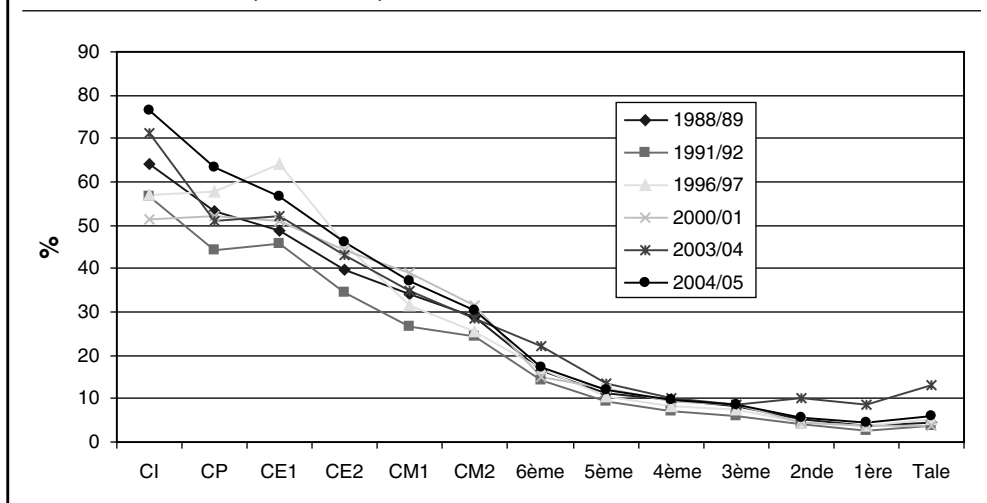
Source: Pôle de Dakar, « Rapport Dakar +6 : Statistiques et analyses sous-régionales », 2006.

Le graphique II.9 présente l'évolution de ce profil de scolarisation dans les dernières années, entre 1989/90 et 2004/05.

Le niveau des taux d'accès et l'évolution générale du profil sur l'ensemble des trois cycles suggèrent donc :

- Depuis 2000/01, une amélioration du taux d'accès en 1^{ère} année, également appelé taux brut d'admission (TBA), permettant de rattraper le niveau atteint en 1988/89 et à partir de 2003/04, de le dépasser (le TBA de 2004/05 est de 12 points supérieur à celui de 1988/89 et de 25 points à celui de 2000/01) ;
- En dehors de l'amélioration récente du taux brut d'admission, une stagnation de la scolarisation depuis au moins 15 ans. A titre d'exemple, le taux d'accès en CM2 (aussi

Graphique II.9. Evolution des profils de scolarisation transversaux entre 1988/89 et 2004/05



Source: DSP, Ministère de l'éducation.

appelé taux d'achèvement du primaire) a très peu varié au cours des 15 dernières années avec des valeurs oscillant entre 24 et 31% sur la période. En 2004/05 ce taux s'établit à 31%, ce qui signifie que *les 7/10 du chemin restent à parcourir pour atteindre l'objectif de Dakar (et ODM) de scolarisation primaire universelle* ;

- Une déperdition très forte sur l'ensemble de l'enseignement primaire et plus modérée pour le fondamental 2 ;
- Une régulation implicite des flux d'élèves entre les deux cycles de l'enseignement fondamental comme le montre le niveau très élevé de déperdition entre 1er et 2nd cycle de l'enseignement fondamental ;
- Une régulation entre enseignement fondamental et enseignement secondaire général très peu marquée.

Cette photographie que constitue le profil transversal, si elle permet d'avoir une idée plus fine du niveau de couverture du système dans chacun des différents cycles d'enseignement, présente néanmoins la limite de mélanger des cohortes d'élèves différentes et des populations scolarisables différentes : le taux brut d'admission de 2004/05 fait référence à la population âgée de 6 ans en 2004/05 alors que le taux d'accès en dernière année du 1^{er} cycle fait référence à la population âgée de 11 ans aujourd'hui, qui avait donc 6 ans en 1999/00. Par conséquent, on ne peut pas appréhender les conditions de scolarisation actuelles et leurs effets sur l'accès à chaque niveau, les taux d'accès actuels étant l'aboutissement de conditions de scolarisation (promotion) passées. En outre, on ne dispose pas du parcours des mêmes élèves.

Rétention en cours d'études et profils de scolarisation simulés. Pour éviter ces inconvénients, il est intéressant maintenant de cibler la rétention en cours d'études plutôt que le profil de scolarisation (c'est dire en se concentrant sur le devenir d'une cohorte de 100 enfants entrant en CI, et ce, quelle que soit la proportion de la classe d'âge que ceux-ci représentent).

L'intérêt est donc de construire un indicateur qui permette de jauger de la possibilité pour chaque enfant entrant à l'école d'atteindre la fin du cycle. On utilise pour cela les profils de rétention, calculés à partir de la méthode *pseudo longitudinale*³², basée sur les données des deux années scolaires consécutives les plus récentes. Son élaboration consiste pour chaque classe à calculer *les taux de promotion*³³ d'une année sur l'autre et ensuite à multiplier ces taux jusqu'à la classe considérée afin d'obtenir *le taux de survie* (rétention) à cette classe. Chacun de ces taux nous donne une indication sur la probable rétention d'une cohorte d'élèves à cette classe, si les conditions de scolarisation demeurent inchangées³⁴.

Le tableau II.10 montre le calcul des différents points du profil de rétention pseudo longitudinal pour l'année 2004/05.

	Non redoublants		Taux de promotion	Taux de rétention
	2003-04	2004-05		
CI	82 041	90 135	100%	100%
CP	57 000	72 713	(72 713 / 82 041) = 89 %	100% × 89% = 89%
CE1	56 781	62 873	(62 873 / 57 000) = 110 %	100% × 89% × 110% = 98%
CE2	45 674	50 022	(50 022 / 56 781) = 88 %	100% × 89% × 110% × 88% = 86%
CM1	35 884	38 971	85%	73%
CM2	28 388	31 136	87%	64%
6ème	15 928	17 060	60%	38%
5ème	10 505	11 628	73%	28%
4ème	8 714	9 115	87%	24%
3ème	7 326	7 668	88%	21%
2nde	4 867	4 849	66%	14%
1ère	5 506	3 755	77%	11%
Terminale	4 407	4 942	90%	10%

Source: Ministère de l'Éducation—Données de la DSP

32. L'approche longitudinale, qui donne le parcours scolaire, en terme de rétention, des élèves qui sortent du système aujourd'hui, n'est pas possible ici car elle nécessite d'avoir les données scolaires pour 6 années consécutives (pour le F1). En effet, chaque point de ce profil est le rapport entre les nouveaux entrants en classe considérée et l'effectif de la cohorte qui est effectivement entrée en première année—quelques années plus tôt. Par exemple le taux de rétention longitudinal de 2004/05 (de survie) en 6ème année du fondamental 1 nous renseigne sur la proportion de ceux qui ont atteint la 6ème année par rapport à ceux qui étaient en 1ère année, 6 ans plus tôt. Il s'agit donc d'une indication de la survie en fin de cycle de la cohorte des sortants. Aussi le profil longitudinal présente l'inconvénient de renseigner sur les conditions de scolarisation (promotion entre année et redoublement) qui prévalaient il y a assez longtemps dans le système et qui ont pu évoluer depuis.

33. Pour une année donnée le taux de promotion à une classe donnée est le rapport entre les nouveaux entrants dans cette classe, et les nouveaux entrants en classe précédente l'année précédente.

34. Pour plus de détails sur les méthodes de calcul des profils de rétention, voir la note méthodologique n°2 du Pôle de Dakar « Les profils de scolarisation », consultable sur le site web du Pôle : www.poledakar.org

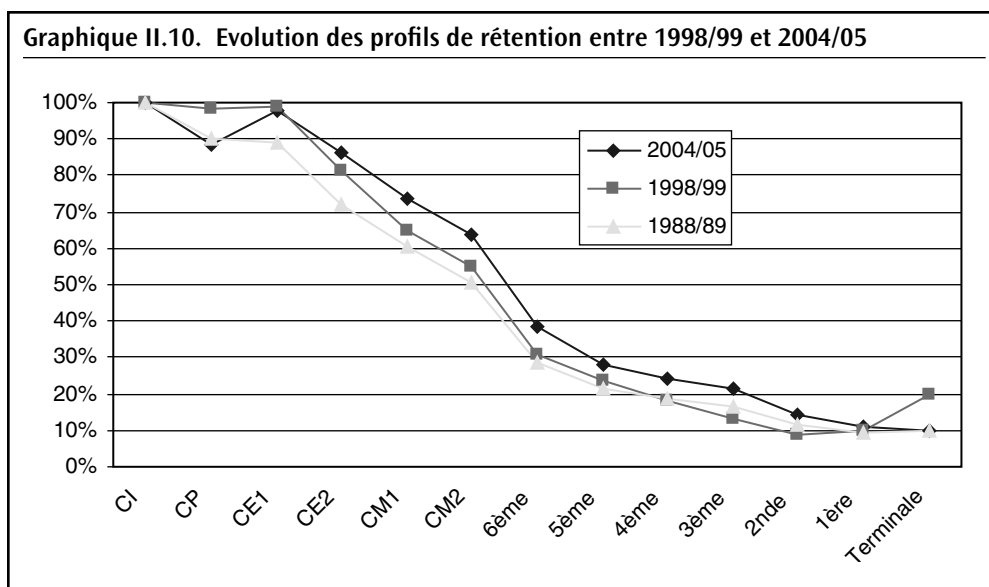
35. Le fait qu'en 2004/2005 la rétention augmente entre le CP et le CE1 peut s'expliquer par i) un différentiel important dans les niveaux de redoublements entre le CP et le CE1 et par ii) un problème de données, peut-être dû à une estimation des effectifs des établissements non recensés biaisant le nombre de redoublants

Pour le *fondamental 1*, l'analyse du profil de rétention en 2004/05 montre que le taux de rétention est de 64% : pour 100 enfants entrés au CI, 64 seulement parviennent à la dernière année du cycle. Ces 64% sont faibles au regard des grands objectifs internationaux sur l'éducation visant à atteindre un taux de 100% d'ici 2015. On observe également que les déperditions les plus fortes ont lieu dans le passage du CE2 au CM1 (13 points de %)³⁶.

A l'intérieur du *fondamental 2*, le taux de rétention est de 56%, soit plus faible qu'au F1. Ainsi un enfant entré en 6^{ème}, a seulement 56% de chances d'atteindre la 3^{ème}.

A l'inverse de la transition du F1 vers le F2, la transition du F2 vers le SG n'est pas spécialement marquée : elle ne se distingue ni de celle entre les dernières années du F2, ni de celle entre premières années du SG, ce qui dénote d'une absence totale de régulation entre ces deux cycles. Enfin, avec un taux de 69%, la rétention à l'intérieur du *secondaire général* est supérieure à celles observées au F1 et au F2.

Le graphique II.10 permet de visualiser l'évolution des profils de rétention depuis 1998.



Source: Données de la DSP du Ministère de l'Education.

En 15 ans, on constate une légère amélioration de la rétention au cours du fondamental 1: en 2004/05, le taux de rétention a gagné 14 points depuis 1988/89 et 10 points depuis 1998/99. Cependant, avec ce rythme de croissance, environ un quart de siècle serait nécessaire pour atteindre la scolarisation primaire universelle.

A l'intérieur et entre les autres cycles, la rétention n'a pas évolué au cours des 15 dernières années. On note juste l'arrêt d'afflux massif d'élèves en terminale, comme

36. Les écarts de taux de rétention entre le CE1 et le CE2 sont en fait le reflet du taux de redoublement très élevés en CE1.

observé en 1998/99. On cherche maintenant, en interprétant le tableau II.12, à situer ces valeurs par rapport à celles des autres pays d'Afrique francophone retenus pour la comparaison.

Les données du tableau II.11 montrent qu'en termes de comparaisons internationales, le niveau de rétention des élèves en RCA dans le fondamental 1, est égal à la moyenne des 12 pays retenus. Le taux de transition entre le premier cycle et le second cycle du fondamental est en revanche relativement faible, celui entre le fondamental 2 et le secondaire général relativement élevé.

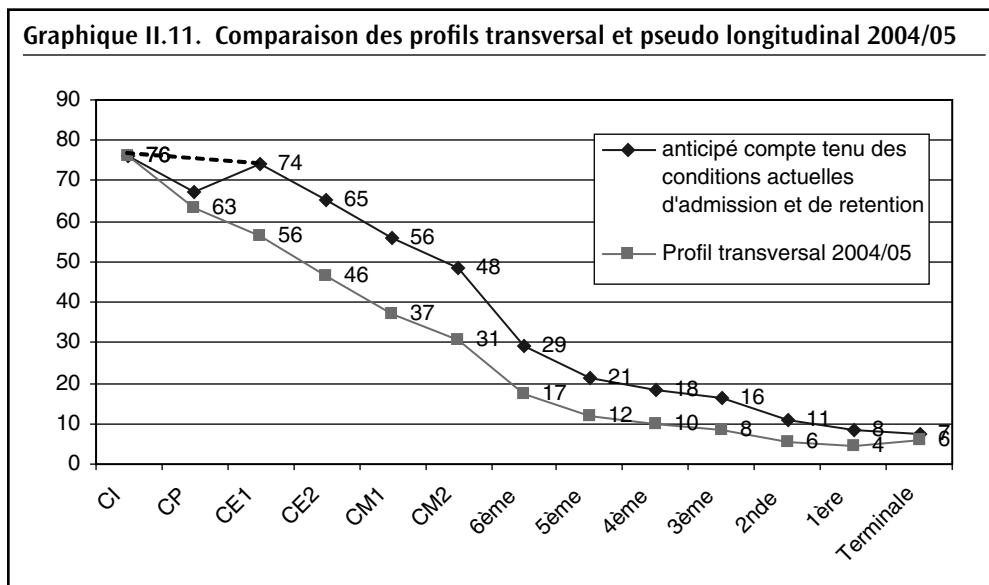
Pays	Taux (%) de rétention pseudo-longitudinal du primaire	Taux de transition (%)	
		CM2-6 ^{ème}	3 ^{ème} -2 ^{nde}
RCA (2004/05)	64	60	66
Bénin	42	63	55
Burkina Faso	71	59	42
Cameroun	64	45	76
Guinée	70	95	81
Mali	75	82	43
Mauritanie	64	62	100
Niger	71	70	63
République du Congo	63	79	35
Sénégal	72	66	58
Tchad	43	76	77
Togo	69	79	43
Moyenne 12 pays	64	70	62

Source: Pôle de Dakar, « Rapport Dakar +6 : Statistiques et analyses sous-régionales », 2006.

A quelle évolution du taux d'achèvement peut-on s'attendre? Connaissant les conditions d'accès et de rétention actuelles, il est possible d'anticiper ce que seront les taux d'accès aux différentes classes, si les conditions de promotion demeurent identique à ce qui a été observé sur les deux années les plus récentes. Il suffit de combiner les informations dont on dispose sur l'admission en première année (taux brut d'admission) et sur la rétention. On obtient alors le *profil de scolarisation pseudo longitudinal* qui permet de se faire une idée sur ce que pourrait être le parcours scolaire des enfant qui entrent à l'école aujourd'hui si les conditions actuelles de promotion au sein des cycles et de transition entre les cycles ne changent pas.

Le graphique II.11 présente ce profil de scolarisation et le compare au profil transversal.

Cette comparaison permet d'anticiper une amélioration probable de la couverture effective sur l'ensemble du Fondamental 1. Cette amélioration est de forte ampleur dans la



Source: Données de la DSP du Ministère de l'Éducation.

mesure où le taux d'achèvement du F1 serait alors de 48,4 % en 2009/10, soit une amélioration de presque 20 points par rapport au taux d'achèvement observé en 2004/05 (31%). Ceci met en évidence l'existence actuelle d'un dynamisme important du fondamental 1 quant à l'amélioration de l'accès et de la rétention. Des gains sont également attendus au fondamental 2, même s'ils sont de plus faible ampleur : le taux d'accès en 6^{ème} s'améliorerait de 12 points d'ici 2010/11 et celui de 3^{ème} de 8 points d'ici 2013/14. Pour le Secondaire Général en revanche, les gains escomptés en termes de rétention sont faibles.

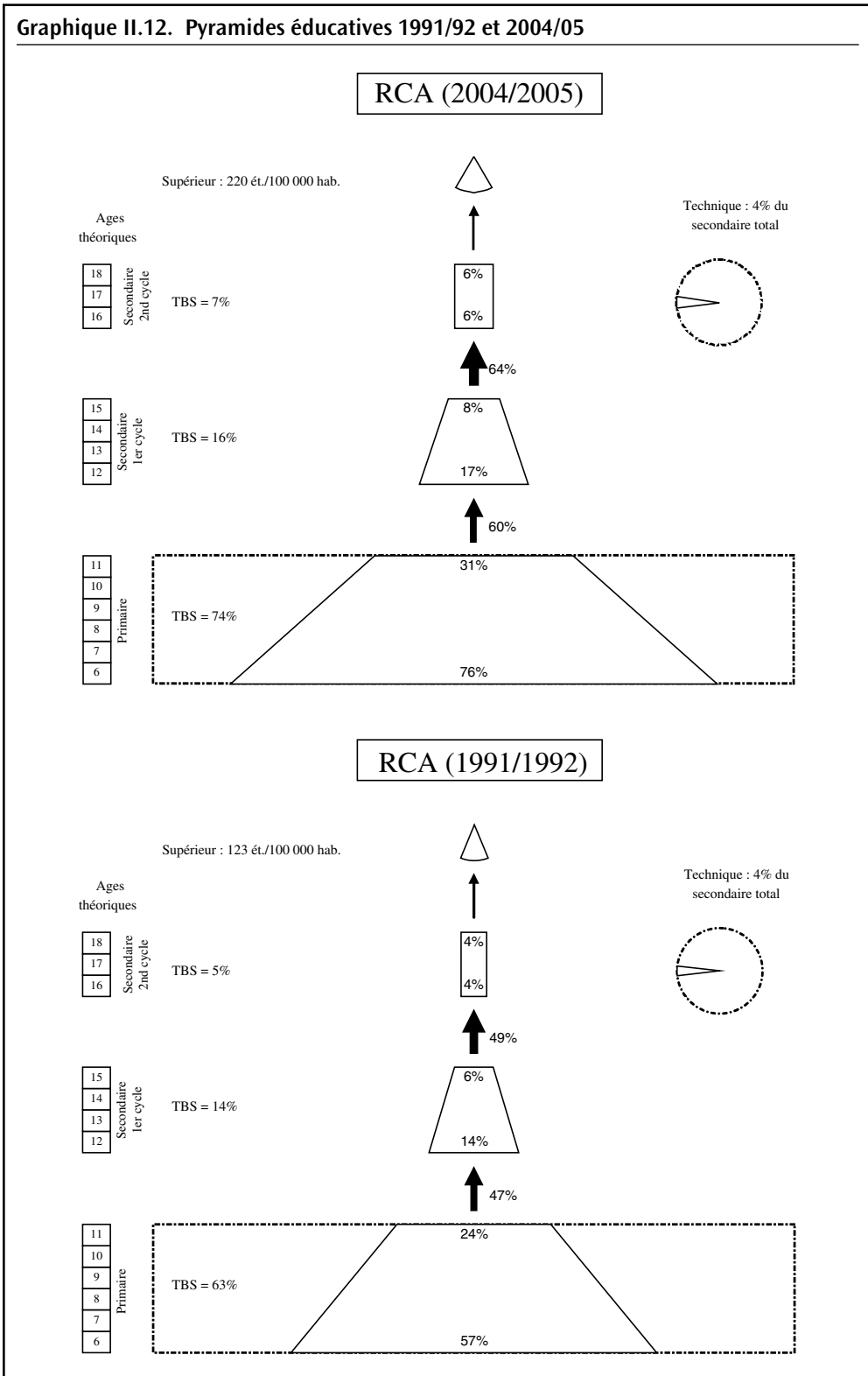
Synthèse de l'évolution du système éducatif : les pyramides éducatives. Les pyramides éducatives de 1991/92 et 2004/05 donnent une vision synthétique de l'évolution du système éducatif centrafricain et de son état actuel (cf. annexe II.2 pour une présentation générale des pyramides). La forme générale de la pyramide n'a que peu évolué en 15 ans, en dehors d'un léger élargissement pour l'ensemble des cycles, en particulier le F1.

Facteurs d'offre et de demande susceptibles de rendre compte du profil de scolarisation

Les analyses menées montrent que l'atteinte de la Scolarisation Primaire Universelle nécessite que d'importants progrès soient réalisés aussi bien en termes d'accès que de rétention. En effet, i) l'accès à une première scolarisation est loin d'être universel (puisque 24% de la population n'a jamais accès à l'école), et ii) la rétention est un problème majeur de la scolarisation en RCA puisque seuls 64% des enfants qui ont accès à la première année primaire vont jusqu'à la fin du cycle.

Pour rendre compte des carences d'accès et de rétention, deux types de facteurs peuvent être cités: les facteurs qui se situent du côté de l'offre scolaire et ceux qui se situent du côté de

Graphique II.12. Pyramides éducatives 1991/92 et 2004/05



la demande de scolarisation de la part des familles. L'objet de cette partie est d'évaluer la part respective des facteurs d'offre et de demande dans l'explication de la faiblesse du taux de rétention du cycle primaire³⁷.

Pour comprendre les problèmes de rétention scolaire que connaît le pays, il est important d'identifier les raisons de l'abandon. L'abandon des études peut s'expliquer par des défaillances du côté de l'offre de services éducatifs ou bien du côté de la demande familiale.

Du côté de l'offre scolaire, deux principaux facteurs peuvent être à l'origine du fait que les élèves qui entrent en 1^{ère} année quittent l'école avant d'avoir achevé au moins le premier cycle scolaire. La première raison est l'impossibilité des élèves de poursuivre localement leur scolarité du fait d'une offre scolaire locale lacunaire. Dans la pratique, certains élèves peuvent être scolarisés dans une école relativement proche de leur domicile jusqu'à une certaine classe du cycle, mais doivent ensuite aller dans une autre école généralement plus distante, les autres niveaux n'étant pas offerts localement. Dans bien des cas, la majorité de ces élèves (et notamment les filles et les élèves venant de familles vivant dans des conditions difficiles) abandonnent prématurément les études. Dans ces conditions, il y a bien arrêt prématuré des études, mais il serait plus pertinent de dire que c'est l'école qui abandonne les élèves, plutôt que ce sont les élèves qui abandonnent l'école. La seconde raison est liée au degré formel d'exigence du système dans la gestion des passages de classe et des redoublements, dont nous montrerons par la suite les éventuelles conséquences sur la rétention à l'école.

Du côté de la demande scolaire, deux principales raisons peuvent être également avancées pour rendre compte de la faiblesse de la rétention. La première est liée aux caractéristiques mêmes de l'école même si elle existe localement et assure la continuité éducative sur tout le cycle. En effet, il est possible que l'école ait des caractéristiques (contenu de l'enseignement, calendrier scolaire . . .) qui ne conviennent pas aux parents. Les coûts directs (frais de fournitures scolaires) mais aussi les coûts d'opportunité (renoncement au travail des enfants dans l'économie familiale) auxquels doivent faire face les familles pour la scolarisation de leurs enfants peuvent également être à l'origine des abandons prématurés, lorsque la perception des bénéfices attendus de la scolarisation deviennent dans le temps plus faibles que les coûts engagés. En effet, en premier lieu, plus l'enfant grandit et plus les coûts d'opportunités deviennent élevés et en second lieu, plus l'enfant avance dans sa scolarité et plus les parents peuvent revoir à la baisse, en cas de difficultés scolaires, les bénéfices attendus de cette scolarisation.

Une étude du Ministère de l'Éducation Nationale, financée par l'UNICEF³⁸ et réalisée en 2005, apporte quelques informations qualitatives sur cette question. En interrogeant un échantillon non représentatif de parents d'élèves et d'élèves, il apparaît que selon l'opinion des parents, la première cause d'abandons des élèves du primaire serait les problèmes économiques auxquels les familles font face, la seconde raison, le manque d'intérêt pour l'école. Les enfants partagent l'opinion de leurs parents sur l'insuffisance de ressources financière comme principale raison des abandons. Ils avancent comme seconde raison la maladie et les activités domestiques. Par ailleurs, les enfants de l'échantillon qui sont encore scolarisés ne semblent pas remettre en question la qualité de l'enseignement (93% considèrent

37. Les données disponibles sont insuffisantes pour mesurer la prépondérance des facteurs d'offre et de demande sur le taux d'accès.

38. « *Étude des faiblesses et des opportunités communautaires pour l'accélération de la scolarisation des filles* », 2005, Unicef, Ministère de l'éducation nationale.

qu'il est bien dispensé). De même, la grande majorité (89%) considère que le calendrier scolaire est adapté et que les enseignants ont un bon comportement vis-à-vis d'eux (81%). Cette étude pencherait donc plutôt en faveur de la prépondérance des facteurs de demande dans l'explication des abandons scolaires.

Il s'agit maintenant d'alimenter cette analyse par une approche plus quantitative permettant de donner une image plus représentative de la réalité centrafricaine.

Du côté de l'offre

On se propose donc d'évaluer dans quelle mesure l'absence de continuité éducative jusqu'en fin de cycle peut contribuer à rendre compte du faible niveau de rétention en cours d'études primaires. On peut d'abord penser à caractériser chaque école selon le nombre d'années d'études offertes, et calculer au cours d'une année scolaire donnée, la proportion des élèves qui sont scolarisés dans une école à cycle incomplet. Les tableaux II.12 et II.13 donnent l'état des lieux de ces situations au cours des sept dernières années scolaires dont les données sont disponibles.

Tableau II.12. Répartition des établissements scolaires du F1 selon le nombre de niveaux scolaires qu'ils proposent

Nombre de niveaux offerts	% d'écoles						
	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
1	1	1	1	1	1	1	1
2	3	2	4	4	4	3	3
3	3	4	4	4	3	4	5
4	14	13	14	13	13	15	15
5	5	7	9	8	7	7	8
6	73	72	68	71	72	70	68
Total	100	100	100	100	100	100	100

Source: Base de données scolaires-DSP du Ministère de l'Éducation

Lecture: Pendant l'année scolaire 1998/99, seules 1% des écoles n'offraient qu'un seul niveau scolaire alors que 73% proposaient les 6 niveaux.

En moyenne sur les 7 dernières années disponibles, 71% des écoles primaires centrafricaines offrent l'ensemble des 6 niveaux que comporte le cycle primaire. On ne note pas d'évolution significative sur les cinq années scolaires. Du fait que les écoles complètes comptent plus d'élèves que les écoles incomplètes, autour de 90% des élèves centrafricains sont scolarisés dans des écoles proposant l'ensemble des niveaux, et donc à fortiori une continuité de l'offre éducative sur l'ensemble du cycle primaire (Tableau II.13).

Cependant, cela ne veut pas forcément dire qu'en 2004/2005, 14% (100 – 86%) des élèves sont en situation de pénurie d'offre éducative à un moment de leur scolarité car une école peut ne pas proposer l'ensemble des niveaux d'un cycle mais « suivre » ses élèves et créer des nouvelles classes au fur et à mesure et/ou utiliser un système de recrutement en année alternée. Il faut donc aller plus loin dans l'analyse.

Une méthode préférable consiste à utiliser les données scolaires par école sur deux années successives. En effet, il peut ne pas être pertinent de qualifier une école qui n'offrirait pas toutes

Tableau II.13. Répartition des élèves du F1 selon le nombre de niveaux scolaires qu'offre l'établissement dans lequel ils sont scolarisés

Nombre de niveaux offerts	% d'élèves						
	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
1	0	0	0	0	0	0	0
2	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	2
4	4	4	4	4	4	6	6
5	2	4	5	4	3	4	5
6	92	91	89	90	91	88	86
Total	100	100	100	100	100	100	100

Source: Base de données scolaires-DSP du Ministère de l'Éducation

Lecture: Pendant l'année scolaire 1998/99, moins de 1% des élèves sont scolarisés dans un établissement n'offrant qu'un seul niveau scolaire alors que 92% des élèves sont dans une école « complète », c'est-à-dire proposant tous les niveaux de primaire.

les classes du cycle au cours d'une année scolaire déterminée comme n'assurant pas la continuité éducative à ses élèves. Cette méthode consiste donc à regarder pour chaque établissement si en proposant un niveau scolaire pendant une année donnée, il offre également le niveau supérieur l'année suivante. Par exemple, un établissement est considéré comme présentant une discontinuité s'il proposait en 2004/05 un CM1 et qu'en 2005/06 il ne dispose pas de CM2.

Afin de donner plus de robustesse à cette analyse, la méthode a été appliquée deux fois, entre 2002/03 et 2003/04 et entre 2003/04 et 2004/05. On retiendra cependant plutôt les résultats entre 2003/04 et 2004/05 qui sont plus fiables.³⁹

Le tableau II.14 présente, parmi les élèves entrés dans un niveau, la part de ceux qui ont la possibilité de passer au niveau supérieur l'année suivante.

Il apparaît tout d'abord que la plus forte discontinuité de l'offre éducative a lieu dans le passage du CE2 au CM1. Ensuite, on peut estimer à environ 14,1% (100–85,9) la proportion d'élèves inscrits dans une école qui ne leur proposera pas la continuité de l'offre éducative jusqu'au terme du cycle si d'autres classes ne sont pas ouvertes.

Il convient de noter que si la recherche de la continuité éducative peut certes nécessiter dans certains cas de réaliser des constructions scolaires additionnelles et/ou d'allouer à l'école des enseignants supplémentaires, ce n'est pas toujours nécessaire car il est souvent possible d'avoir recours à des organisations en cours multiple permettant d'assurer la continuité éducative dans les écoles qui ne comprennent que peu d'enseignants et de salles de classe.

Dans la section précédente nous avons identifié que le taux de rétention du primaire était de 64% en 2004/05. Les analyses effectuées montrent que dans les situations où la continuité éducative est assurée, la rétention entre le CI et le CM2 s'améliore d'à peu près 10 points par rapport à la situation actuelle. Cela signifie que les politiques éducatives de développement quantitatif de l'offre scolaire consistant à assurer la continuité éducative

39. L'analyse porte sur les établissements que l'on a pu retrouver d'une année sur l'autre. Entre 2002/03 et 2003/04, on a été capable d'identifier sur les deux années 627 établissements, soit 54% des établissements de 2003/04. Entre 2003/04 et 2004/05, on a été capable d'identifier 878 établissements, soit 73% des établissements de 2004/05.

Tableau II.14. Répartition des élèves en F1 selon qu'ils ont eu ou non la possibilité d'une année à l'autre de passer au niveau supérieur dans la même école

	% d'élèves ayant eu la possibilité de passer dans la classe supérieure dans la même école	
	2002/2003–2003/2004	2003/2004–2004/2005
CI-CP	99,5%	99,5%
CP-CE1	99,8%	99,4%
CE1-CE2	99,3%	98,5%
CE2-CM1	96,5%	95,2%
CM1-CM2	98,2%	97,2%
	% d'élèves entrés en CI dans une école qui propose la continuité éducative sur tout le cycle élémentaire	
CI-CM2	89,9%	85,9%

Source: Base de données scolaires-DSP du Ministère de l'Éducation

Lecture: Pendant l'année scolaire 2002/2003, 99,5% des élèves nouvellement entrés en CI (élèves du CI non redoublants) ont pu potentiellement continuer en CE1 l'année suivante puisque leur école proposait en 2003/2004 une classe de CE1.

dans toutes les écoles du pays, seront utiles mais insuffisantes pour améliorer de façon significative la rétention globale dans le cycle primaire puisque le taux de rétention serait alors de 74%; d'autres voies devront être envisagées.

Du côté de la demande

Considérons maintenant les facteurs qui sont susceptibles d'être responsables des abandons en cours d'études qui interviennent dans un contexte où une école existe effectivement, c'est-à-dire les facteurs liés à la demande éducative des familles

Dans cette perspective, il peut être utile de rejoindre les économistes en partant de l'idée que les parents choisissent la scolarisation de leurs enfants si les bénéfices qu'ils pensent en retirer sont supérieurs aux coûts que représente cette scolarisation. Dans ce cadre, si les parents ne mettent pas leurs enfants à l'école, c'est donc que les bénéfices qu'ils perçoivent ne sont pas suffisants compte tenu des coûts qu'ils doivent supporter, ou bien que les coûts qu'ils supportent sont trop importants compte tenu de la perception des bénéfices qu'eux-mêmes et leurs enfants sont susceptibles de retirer de la fréquentation scolaire.

En matière de rétention scolaire, il est tautologique (mais utile) de souligner que l'abandon des études concerne des enfants qui ont préalablement eu accès à l'école. En d'autres termes, cela suggère que l'équilibre des coûts et des bénéfices qui a dû être favorable à l'école lors de l'accès en CI, ne l'est plus quelques années plus tard. Dans quelle mesure l'équilibre, initialement favorable, mais peut être fragile, des coûts et des bénéfices peut-il s'être modifié en cours d'études ? Sur ce point, au moins deux aspects importants peuvent être cités :

- i) le premier point est qu'il y a un facteur, inconnu au moment de l'entrée à l'école, et qui va progressivement se découvrir en cours d'études; il concerne l'adaptation de l'enfant au contexte scolaire et la réussite dans ses études. Même si les parents ne sont pour une part pas totalement compétents pour juger de la réussite de l'enfant,

ils ont tout de même des signaux; le plus tangible de ces signaux est sans doute le fait que l'enfant progresse sans encombre d'un niveau au niveau suivant, ou bien est contraint de redoubler. En RCA, les redoublements sont extrêmement fréquents avec un taux global de 31 % pour le cycle primaire. Chaque année, presque un enfant sur trois est invité à redoubler. Pour ces enfants qui doivent redoubler, ceci a la double conséquence d'une part de faire prendre à l'enfant une année d'âge sans progresser dans sa scolarité et d'autre part, outre d'impliquer des coûts directs supplémentaires tant pour les parents que pour le gouvernement, de donner aux parents un signal négatif sur la capacité de l'enfant à tirer profit de l'enseignement auquel il est exposé. Sans équivoque, cela ne peut qu'inciter les parents à réviser à la baisse les bénéfices que leur enfant est susceptible de retirer de l'école.

- ii) le second point est que lorsque l'enfant accède au CI, il/elle est relativement jeune (en moyenne 7 ans⁴⁰), âge où les coûts d'opportunité liés à sa présence scolaire sont encore relativement faibles. Par contre il est généralement observé que ces coûts d'opportunité sont croissants avec l'âge et avec le développement physique des enfants. Pour les filles, l'âge de la puberté (12–13 ans) constitue par ailleurs une période à laquelle la vigilance des parents s'exerce de façon toute particulière, notamment dans les segments les plus traditionnels de la société. Ces deux éléments font que les coûts d'opportunité à envoyer un enfant à l'école sont globalement croissants avec l'âge et par conséquent avec le niveau scolaire; de façon jointe, cet argument milite, évidemment, pour faire en sorte que les enfants puissent entrer à l'école primaire à un âge le plus jeune possible (probablement 6 ans).

Si donc en cours de scolarité, les coûts pour les parents (coûts directs et d'opportunité) ont tendance à augmenter alors que les bénéfices de l'école doivent de fait être revus à la baisse (en particulier pour ceux qui ont été exposés à un ou plusieurs redoublements), on comprend qu'il y ait une baisse de demande scolaire. Si la demande initiale n'était pas très forte, il devient compréhensible que la détérioration des bénéfices concomitante à l'augmentation des coûts conduise au fait que certains parents retirent leurs enfants de l'école.

Dans le chapitre 4, nous approfondirons la question en cherchant à évaluer l'impact du taux de redoublement élevé en RCA sur les retentions.

Une mesure de l'efficacité globale dans l'usage des ressources publiques en éducation

L'efficacité correspond d'une façon assez générale à la relation qui peut exister entre les ressources mobilisées et les résultats obtenus par l'usage de ces ressources. On dira d'un système qu'il est plus efficace qu'un autre, s'il obtient de meilleurs résultats pour un même niveau de dépenses, ou bien s'il obtient les mêmes résultats qu'un autre en dépensant moins. La dimension comparative est ici importante car il est plus facile d'évaluer si le système éducatif de tel pays est plus efficace que celui d'un autre que d'évaluer, dans l'absolu, si le niveau d'efficacité d'un pays donné à un moment donné du temps est élevé ou faible. La question de l'efficacité du système éducatif centrafricain est alors abordée ici de manière

40. Ce chiffre a été obtenu à partir du recensement scolaire 2004/05.

comparative i) en comparant la situation de la RCA à celles d'autres pays de même niveau de développement dans la période actuelle, et ii) en analysant le système éducatif centrafricain à plusieurs périodes du temps.

Le niveau des dépenses pour le secteur a été présenté dans le chapitre 1 de ce rapport ; le chapitre 2, dans sa première partie, a fait une description des résultats obtenus par le système éducatif centrafricain, en termes de couverture quantitative aux différents niveaux d'enseignement. Pour mettre en relation les ressources engagées et les résultats, il ne reste plus qu'à calculer un indicateur global de mesure de la performance du système. On pourrait souhaiter que cet indicateur permette à la fois 1) d'incorporer les aspects de quantité et de qualité et 2) d'agréger les résultats obtenus au niveau de l'ensemble du système éducatif. Cet objectif est évidemment trop ambitieux aussi bien sur le plan conceptuel (encore que sur ce point des indicateurs mixtes ont été imaginés) que sur celui de la disponibilité des données. La pratique consiste à accepter une perspective plus modeste dans laquelle on se limite à la dimension quantitative de la couverture du système.

La mesure de la durée moyenne de scolarisation

Sur la base des niveaux terminaux d'éducation des individus, on peut calculer de façon transversale (au cours d'une année scolaire donnée), la durée moyenne de scolarisation d'une pseudo cohorte, en agrégeant la situation des enfants qui ne vont pas du tout à l'école et de ceux qui y ont accès selon le niveau de scolarisation atteint. Cette durée moyenne de scolarisation est également appelée espérance de vie scolaire (EVS). Le profil de scolarisation, en tant que série des taux d'accès aux différentes années d'études permet de calculer cette distribution. Néanmoins, faute de disposer d'une telle série dans le temps, et pour autoriser les comparaisons internationales, on utilise une méthode simplifiée fondée sur le « taux moyen de scolarisation » aux différents niveaux d'études qui est égal au TBS ajusté pour éliminer l'incidence (à la hausse) des redoublements (non-redoublants du cycle/population du groupe d'âge du cycle).

La compilation de cette distribution jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur permet de calculer le nombre moyen d'années qu'un enfant est censé passer dans le système scolaire et universitaire. Cet indicateur communément appelé durée moyenne des scolarisations ou espérance de vie scolaire est l'indicateur retenu ici pour mesurer la couverture quantitative globale du système éducatif centrafricain.

Tableau II.15. Evolution de l'espérance de vie scolaire entre 1988/89 et 2004/05

	Nombre d'années
1988/89	3,5
1991/92	2,9
1996/97	3,5
2000/01	3,5
2003/04	3,7
2004/05	3,9

Source: Données de la DSP du Ministère de l'Education.

Avec une valeur de 3,9 ans, le niveau d'espérance de vie scolaire en Centrafrique est faible (Tableau II.15). Il a très peu évolué au cours des dernières années, mais une tendance à la hausse se dessine depuis l'année 2000/01.

Le tableau II.16 présente les espérances de vie scolaires de 29 pays sous-sahariens.

EVS (nombre d'années de scolarisation)			
Niger	2,9	Guinée-Bissau	5,7
Burkina Faso	3,1	Tanzanie	5,9
Angola	3,4	Congo	6
RCA (2004/05)	3,9	Mauritanie	6
Burundi	3,9	Zambie	6,5
Mali	3,9	Bénin	6,8
Tchad	4,1	Cameroun	6,8
Erythrée	4,2	Gambie	6,9
Ethiopie	4,6	Ghana	7
Mozambique	4,7	Malawi	7,8
Guinée	5,2	Ouganda	8,1
Rwanda	5,3	Togo	8,7
Madagascar	5,4	Lesotho	8,8
Sénégal	5,6	Zimbabwe	9,7
Côte d'Ivoire	5,7		

Source: Pôle de Dakar, « Rapport Dakar +6 : Statistiques et analyses sous-régionales », 2006.

Avec le Mali et le Burundi, la République Centrafricaine est le 4^{ème} des pays d'Afrique subsaharienne ayant le plus faible niveau d'espérance de vie scolaire.

Une mesure de l'efficience quantitative de la dépense publique en éducation

Après avoir décrit la construction de cet indicateur de couverture quantitative globale et en avoir proposé une mesure pour de nombreux pays d'Afrique sub-saharienne, on peut maintenant aborder la question de l'efficience elle-même. Celle-ci peut être approchée de façon relativement directe dans la mesure où on dispose d'une part de l'indicateur de couverture scolaire globale du système et d'autre part du volume des ressources mobilisées par le système.

Mise en regard numérique de la couverture obtenue et des ressources publiques mobilisées : calcul du coefficient d'efficience. Pour mettre en relation les ressources publiques mobilisées et la couverture quantitative (espérance de vie scolaire), on peut calculer directement le rapport entre la durée moyenne des scolarisations et le pourcentage du PIB alloué au secteur. Ce rapport indique le nombre d'années de scolarisation qu'un pays réussit à offrir à sa population en dépensant 1 % de son PIB en éducation. Plus cette statistique est élevée, plus le pays est efficace dans l'usage des ressources publiques allouées à l'éducation.

En RCA, 1% du PIB alloué au financement public du secteur génère 2,6 années de scolarisation en 2004–05 contre un chiffre de 1,5 années en 1996–97, manifestant ainsi une amélioration nette au cours des huit dernières années. Cette amélioration est due en partie à la légère augmentation de l'espérance de vie scolaire mais plus encore à la forte diminution des dépenses publiques pour l'éducation (cf. chapitre 1).

En termes comparatifs internationaux, la situation de la RCA, avec un coefficient d'efficience quantitative de 2,6 pour l'année 2004–05, est meilleure que la moyenne obser-

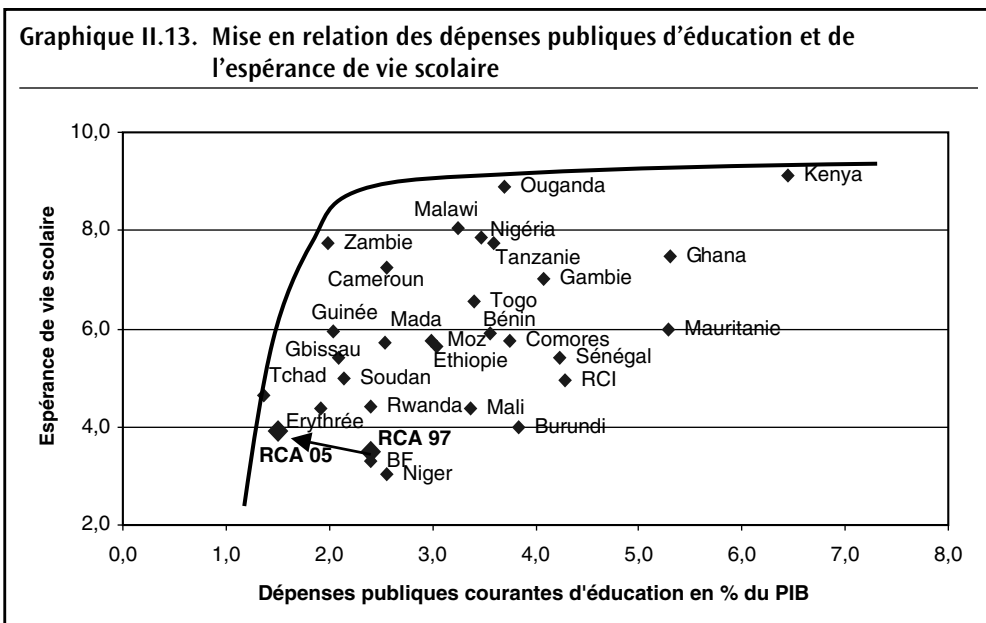
vée en Afrique subsaharienne (2,1) mais moins bonne que ce que l'on observe dans les pays voisins comme le Cameroun et le Tchad (respectivement 2,8 et 3,4).

Mise en regard graphique de la couverture obtenue et des ressources publiques mobilisées : comparaison directe en pays et distance à une frontière d'efficience. De façon alternative au calcul du coefficient d'efficience, on peut aussi procéder en mettant en regard sur un même graphique les ressources mobilisées et la durée moyenne des scolarisations. Le graphique II.13, ci-après, donne la situation des différents pays africains pour lesquels les données sont disponibles. On identifie alors la situation particulière de la RCA au cours de l'année 2004–05; à titre de référence, la situation du pays pour l'année 1996–97 est également indiquée.

De par leur positionnement sur le graphique, on constate que certains pays sont plus efficaces que d'autres parce qu'ils réussissent à obtenir une plus forte couverture scolaire pour un volume équivalent des ressources publiques mobilisées pour le secteur. On a pu construire une courbe sur le graphique, appelée pseudo-courbe d'efficience qui correspond approximativement au meilleur niveau de résultat qui est obtenu pour chaque niveau de ressources (ou le niveau minimum de ressources pour obtenir un niveau donné de résultat).

Les pays proches de la pseudo courbe d'efficience sont ceux qui offrent la plus grande couverture éducative à leur population compte tenu des ressources publiques d'éducation. Les pays qui sont éloignés de cette courbe sont ceux qui obtiennent peu de résultats quantitatifs par rapport aux ressources qu'ils mobilisent pour leur secteur scolaire.

La position de la RCA pour l'année 2004–05 confirme les observations faites auparavant selon lesquelles le pays dépense extrêmement peu et obtient des résultats faibles mais meilleurs que d'autres pays qui dépensent plus. Ceci place la RCA en position relativement proche de la courbe d'efficience (mais dans sa partie basse). Cela suggère que si des gains



Sources: RESENS, Banque Mondiale, Pôle de Dakar.

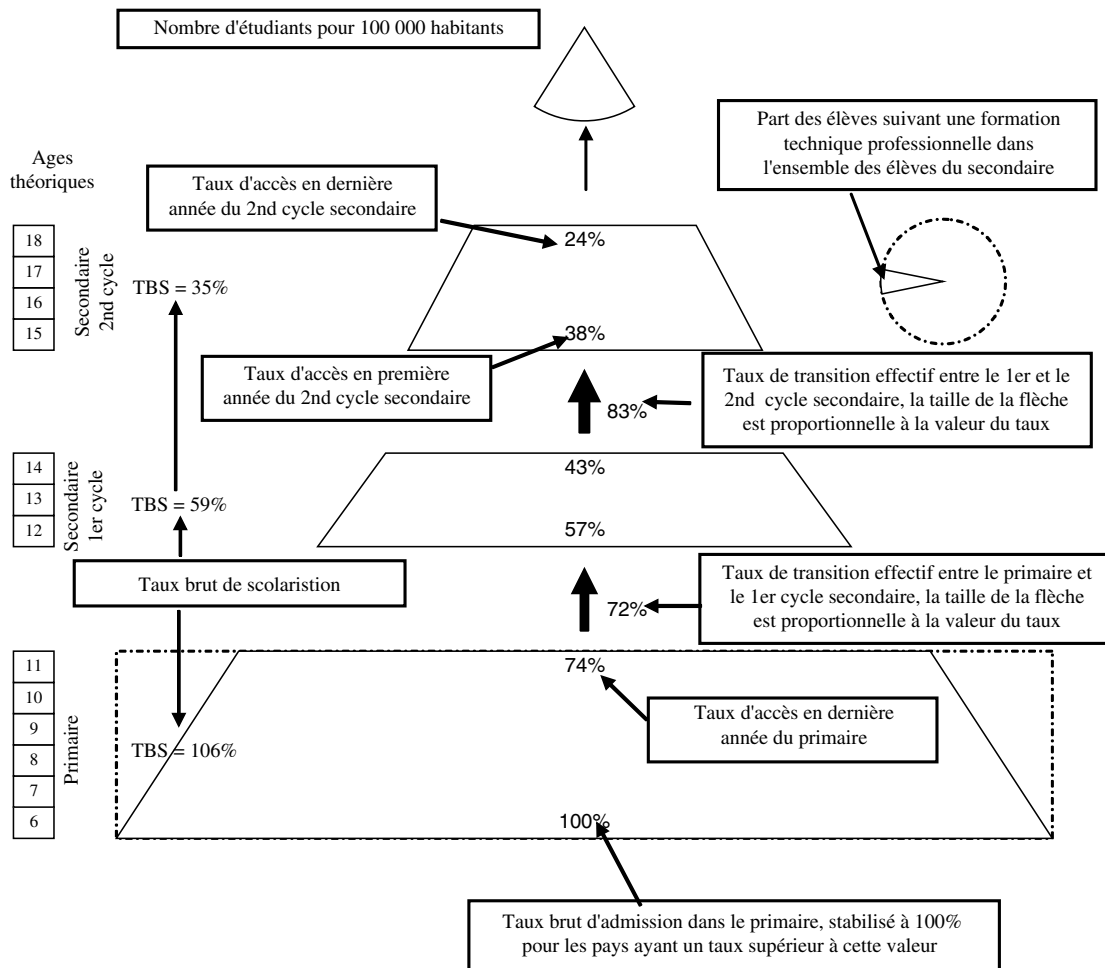
d'efficience sont sans doute possibles, c'est tout de même principalement avec des ressources additionnelles que des résultats quantitatifs meilleurs pourront, dans le futur, être obtenus. Aussi, il est important de garder à l'esprit que cet indicateur renseigne sur la transformation des ressources en résultats quantitatifs uniquement. Le chapitre 4 donnera des éléments sur le volet qualité des enseignements offerts.

Principaux enseignements du chapitre 2

Ce chapitre décrit la couverture quantitative et sa dynamique dans le système éducatif au cours de la décennie écoulée en analysant l'évolution des effectifs scolarisés par niveau et type d'enseignement. Il décrit aussi l'accès et l'achèvement à chacun d'entre eux et identifie certains facteurs à l'origine des difficultés rencontrées, notamment dans la rétention des élèves tout au long du cycle primaire.

1. Il y a une stagnation depuis plus d'une décennie de la capacité d'accueil que l'Etat met à la disposition des demandeurs d'éducation : quel que soit l'ordre d'enseignement, les indicateurs de scolarisation ont stagné sur cette période. Cette évolution s'inscrit à contre courant de ce qui est observé dans les autres pays d'Afrique francophone où les scolarisations ont connu un accroissement de grande ampleur : alors que la République Centrafricaine se plaçait à 10 points au-dessus des autres pays d'Afrique francophone en 1990/91, avec un taux brut de scolarisation de 71% au Fondamental 1, elle se situe à 10 points en-dessous en 2004/05 avec un taux de 75%. A titre d'autre exemple, le préscolaire reste très peu développé puisqu'il ne touche que 5% de la population de 3 à 5 ans avec des enseignants dont la plupart sont des bénévoles insuffisamment formés.
2. Cette stagnation s'accompagne ces dernières années d'une progression importante de l'effectif des apprenants des établissements privés dans tous les ordres d'enseignement d'une part et d'autre part des intervenants privés : au fondamental 1, avec 10% des élèves dans les établissements privés et 40% de maîtres-parents, un total de 44% des élèves ne relève pas du secteur public; au supérieur, le privé concerne 26% des étudiants en 2004/05 contre 12% en 1999/2000.
3. Achever un cycle primaire de qualité est un engagement auquel la République Centrafricaine a souscrit. Or, un enfant sur 4 n'a jamais été à l'école (taux d'admission au CI de 76%) et seulement 31% des enfants achèvent le fondamental 1. Ainsi, les 7/10 du chemin restent à parcourir pour atteindre l'objectif de Dakar (et ODM) de scolarisation primaire universelle. Des progrès ont cependant été accomplis ces dernières années dans l'amélioration du taux d'accès au CI et de la rétention des élèves au fondamental 1. La rétention au fondamental 2 est également très mauvaise puisque seulement 56% des enfants entrés en 6^{ème} accèdent à la 3^{ème}.
4. Les insuffisances importantes en matière d'accès et de rétention que connaît la République Centrafricaine relèvent à la fois de problèmes d'offre éducative et de demande de la part des familles. Ceci s'illustre dans le cas de la rétention au fondamental 1 par la faiblesse du taux de rétention dans les écoles complètes, d'une valeur de 74%, c'est-à-dire seulement 10 points de plus que le taux de rétention observé en moyenne. Ainsi, la faiblesse de la demande des familles contribue fortement à l'importance des abandons précoces.

Graphique II.A.1. Le pyramide éducative



Annexe II.2. Comment lire les pyramides éducatives

Les pyramides éducatives décrivent de façon schématisée la couverture scolaire à chaque niveau d'enseignement ainsi que les flux d'élèves d'un niveau à l'autre. La taille des flèches présentées entre les cycles est croissante avec les taux de transition. Les pyramides éducatives contiennent les indicateurs suivants :

Taux d'accès en première année et taux d'accès en dernière année (par cycle d'enseignement)

Ils se calculent en rapportant l'effectif des non-redoublants en première et en dernière classe de chaque cycle aux populations en âge d'atteindre chacune de ces classes. Par exemple pour un 1^{er} cycle secondaire dont la durée est de 4 ans et dont l'âge d'entrée est de 12 ans,

$$\text{Taux d'accès en première année du 1}^{\text{er}} \text{ cycle du secondaire} = \frac{\text{Non redoublants}_{\text{classe 1}}}{\text{population}_{12 \text{ ans}}}$$

$$\text{Taux d'accès en dernière année du 1}^{\text{er}} \text{ cycle du secondaire} = \frac{\text{Non redoublants}_{\text{classe 4}}}{\text{population}_{15 \text{ ans}}}$$

Pour le cycle primaire, le taux d'accès en 1^{ère} année correspond à ce que l'on appelle, le taux brut d'admission.

Taux de transition effectifs : Pour une année particulière, c'est le nombre de non-redoublants en première année d'un cycle rapporté au nombre de non-redoublants en dernière année du cycle précédent l'année précédente. Dans les pyramides, pour mesurer la transition entre le primaire (dont la dernière classe est le CM2) et le premier cycle du secondaire (dont la première classe est la 6^{ème}) par exemple en 2003/04, on utilise :

$$\text{Taux de transition effectif}_{\text{prim/sec1}} = \frac{\text{Non redoublants}_{6^{\text{ème}} 2003/04}}{\text{Non redoublants}_{\text{CM 2 } 2002/03}}$$

NB : Le même indicateur, en prenant au dénominateur l'effectif total du CM2 au lieu des redoublants, est parfois utilisé, on l'appelle taux de transition apparent. Cependant, la prise en compte des redoublants du CM2, particulièrement nombreux en fin de cycle, sous estime les flux réels entre les deux cycles. On préfère ainsi utiliser les taux de transitions effectifs, plus représentatifs de ces flux.

% de l'enseignement technique et la formation professionnelle : effectif des élèves suivant des formations techniques et l'enseignement professionnel rapporté à l'effectif total des élèves du secondaire (général + technique).

Taux brut de scolarisation (TBS) de chaque cycle : Nombre d'élèves scolarisés dans un cycle, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce cycle d'enseignement. Par exemple, pour le primaire, il se calcule ainsi :

$$\text{TBS} = \frac{\text{Nombre d'élèves du primaire}}{\text{Population ayant l'âge officiel du primaire}}$$

Coûts et financement du système

Le développement quantitatif du système éducation-formation, et dans une moindre mesure la qualité des services qu'il offre aux populations, dépendent du volume des ressources globales mobilisées pour le secteur et des choix effectués en matière de dépense par élève (coût unitaire). Dans cette perspective, ce chapitre examinera les ressources mobilisées et particulièrement celles d'origine publique. Les dépenses publiques d'éducation seront analysées dans un premier temps par niveau ou type d'éducation et dans un second temps par nature. Ce chapitre proposera également une estimation des coûts unitaires par niveau d'enseignement et une analyse des facteurs qui les déterminent. Une attention particulière sera donnée à l'analyse du salaire des enseignants dans la mesure où la masse salariale constitue la majorité des dépenses courantes de tous les systèmes éducatifs. On analysera aussi autant que possible les dépenses privées, les coûts de constructions scolaires. Ces analyses seront placées dans une double perspective, temporelle pour examiner les évolutions, et comparatives internationales pour situer les choix faits par le pays en référence à ceux de pays comparables. Le chapitre se conclura par une mise en perspective financière de la scolarisation primaire universelle, objectif phare de la politique éducative.

L'évolution des dépenses d'éducation par niveau d'enseignement

Le chapitre 1 a analysé l'évolution des dépenses publiques d'éducation. Il convient maintenant d'affiner l'analyse en examinant les dépenses par niveau d'enseignement.

Les ministères fournissant des services éducatifs et les sources de données

En RCA, le secteur éducation est à la charge essentiellement d'un ministère, le Ministère de l'Éducation Nationale, qui s'occupe de fournir l'offre de services éducatifs pour

l'alphabétisation, les écoles maternelles (pré-scolaire), le niveau primaire (Fondamental I), les deux cycles du secondaire (Fondamental II et Secondaire général), ainsi que la plupart des établissements d'enseignement technique, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur. Le Ministère de la famille, des Affaires sociales et de la solidarité nationale finance et organise l'autre volet d'enseignement pré-scolaire, sous forme de jardins d'enfants, ainsi que le centre de formation professionnelle de Damara.

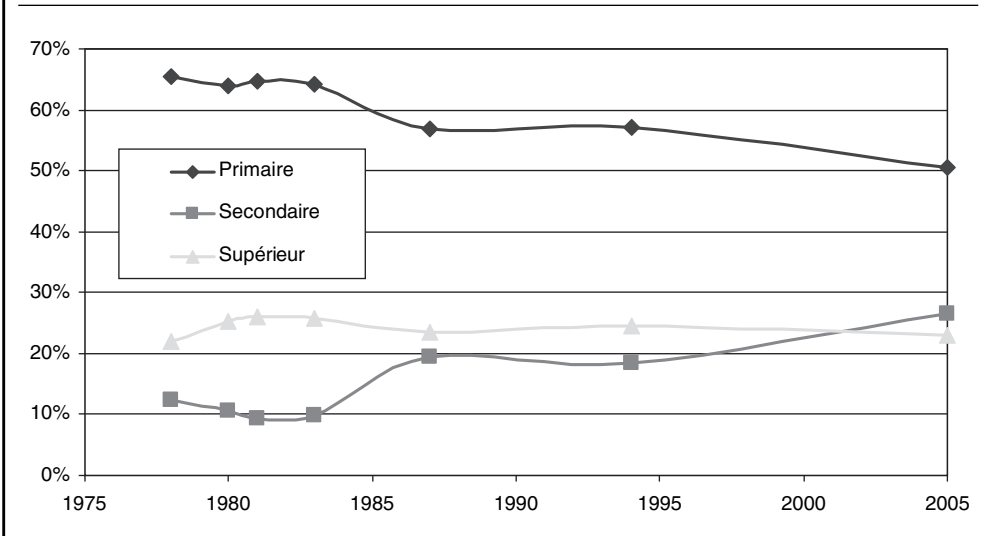
Il existe aussi des établissements d'enseignement supérieur et/ou de formation professionnelle qui dépendent directement d'autres ministères sur le plan budgétaire : c'est le cas de l'Ecole Nationale de Police (Ministère de l'Intérieur), du centre de formation professionnelle du Service Civique National pour la Promotion des Jeunes (SCNPJ, rattaché au Ministère de l'Agriculture), des établissements scolaires agricoles et du collège technique de développement rural (Ministère de l'Agriculture) et de l'Ecole Nationale d'Administration et de la Magistrature (ENAM, rattaché budgétairement au Ministère chargé du Secrétariat Général du Gouvernement). Le Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Cultures, par la mise à disposition et la prise en charge des professeurs d'éducation physique et sportive apporte également une contribution substantielle au secteur de l'éducation.

Pour l'année 2005, l'étude détaillée des comptes administratifs des ministères concernés ainsi que des fichiers de la solde de l'ONI (Office National de l'Informatique) a permis pour chaque dépense ordonnancée soit (i) de l'associer à un niveau d'enseignement donné soit (ii) de la considérer comme une dépense commune à plusieurs niveaux (par exemple les dépenses d'administration du MEN ne sont pas spécifiques à un niveau d'enseignement donné mais concernent l'ensemble des niveaux gérés par le MEN). L'utilisation d'une clé de répartition (celle observée sur les masses salariales) pour les dépenses communes a permis alors d'estimer les dépenses par niveau d'enseignement. Pour les années plus anciennes, le manque d'information n'a pas permis de faire le même travail. La source utilisée a alors été les annuaires statistiques de l'éducation qui présentaient pour certaines années la distribution des dépenses courantes par grand niveau d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur).

L'évolution des dépenses publiques courantes par niveau d'enseignement

On cible ici les dépenses courantes dans la mesure où (i) elles représentent la majeure partie des dépenses et constituent les coûts du fonctionnement du système éducatif, les plus importants dans une logique de soutenabilité à moyen-long terme (ii) les dépenses en capital peuvent fluctuer considérablement d'une année sur l'autre en fonction des projets d'investissements, irréguliers en nombre et en fréquence et (iii) les données de dépenses en capital sont souvent partielles dans la mesure où le financement extérieur est fréquemment insuffisamment renseigné. Le graphique III.1 donne l'évolution de la répartition des dépenses courantes par grand niveau d'enseignement pour les années disponibles, à partir de 1978. Par souci de comparabilité entre les différentes années, ces chiffres ont été calculés sans prendre en compte les dépenses d'éducation/formation des ministères autres que le Ministère de l'Education Nationale dans la mesure où les données de ces dépenses n'étaient disponibles que pour l'année 2005.

Graphique III.1. Evolution de la distribution (%) des dépenses publiques courantes par grand niveau d'enseignement, 1978–2005



Sources: Années 1978, 1980, 1981, 1983, 1987 et 1994 : annuaires statistiques scolaires

Année 2005 : Direction du Budget (Ministère des Finances), Données de la Solde (ONI)

NB : Le secondaire inclut l'enseignement technique et la formation professionnelle, ainsi que les dépenses de l'Ecole Normale des Instituteurs. Le supérieur inclut l'ENS mais ne prend pas en compte l'ENAM.

A la lecture du graphique, les trois constats principaux sont les suivants :

- *La part des dépenses publiques courantes allouées au Fondamental I (primaire) a diminué sur la période. Elle est passée de 66% à la fin des années 70 à 51% en 2005 (49% si l'on prend en compte les dépenses d'éducation/formation des ministères autres que le MEN).*
- *A l'inverse, la part allouée au secondaire (Fondamental 2, Secondaire général et technique) a fortement augmenté sur la même période, de 12% en 1978 à 27% aujourd'hui (28% si l'on prend en compte les dépenses de formation des ministères autres que le MEN).*
- *La part allouée à l'enseignement supérieur est restée relativement stable sur la période (22% en 1978 et 23% en 2005)*

Comparaisons internationales

Il est généralement difficile d'avoir un jugement techniquement fondé sur l'observation de la distribution des dépenses courantes par niveau d'enseignement dans un pays particulier, ici la RCA⁴¹. En effet, il y a toujours des arguments pour faire davantage à chacun des

41. De façon complémentaire, une approche qui se révèle souvent utile est celle de l'analyse des relations entre la production de diplômés et le marché du travail; cette approche sera abordée dans le chapitre 5 de ce rapport.

niveaux d'études, si bien que ce qui est observé à un moment donné du temps correspond d'une part à la sédimentation des habitudes du passé et d'autre part à une mesure des rapports de force existants dans la société ou au sein de l'équipe ministérielle. La perspective comparative peut alors apporter un éclairage intéressant.

Le tableau III.1 présente la situation centrafricaine en référence aux pays africains de moins de 500\$ de PIB par habitant. La comparaison internationale proposée ici montre que malgré les évolutions à la baisse pour le primaire, et à la hausse pour le secondaire, comparativement aux autres pays, *la priorité pour le primaire et pour le supérieur semble légèrement plus marquée qu'ailleurs en RCA et inversement, moins marquée pour le secondaire.*

Pays	% primaire	% secondaire	% supérieur
RCA (2005)	49,5	27,5	23,0
Moyenne des pays comparateurs (année 2004 ou proche)	45,2	33,9	20,7
Rapport RCA 2005 /moyenne des pays comparateurs	1,10	0,81	1,11

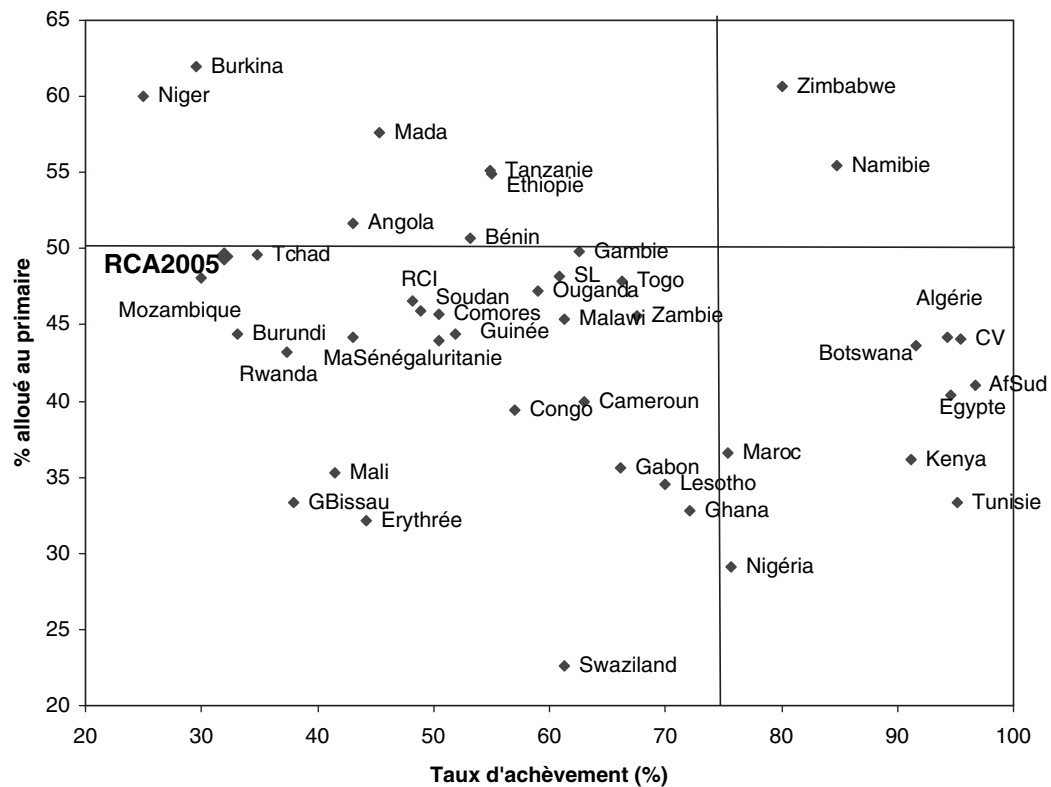
1. Du fait de données sur certains cycles d'enseignement (pré-scolaire, alphabétisation, non formelle) insuffisamment disponibles, les parts budgétaires allouées à ces cycles (faibles par rapport aux principaux cycles) ne sont pas présentées ici et le total primaire-secondaire-supérieur a été ramené à 100% pour comparer les pays.
2. Dans la mesure où les durées des cycles d'enseignement varient d'un pays à l'autre, il n'est pas correct de comparer les % des dépenses allouées à chaque cycle sur la base des chiffres bruts. Pour remédier à cela, les % ont été ajustés pour se caler sur la structure des durées de cycles primaire et secondaire général la plus commune en Afrique (6 ans pour le cycle primaire et 7 ans pour le cycle secondaire général). Il s'avère que cette structure correspond à celle observée en RCA.

Sources: RCA : idem tableau II.1, autres pays : Pôle de Dakar.

Cependant, la part allouée à l'enseignement primaire ne peut pas être évaluée uniquement en termes de comparaisons brutes avec des pays qui n'ont pas forcément les mêmes priorités pour leur système éducatif. Pour affiner l'analyse, il importe de distinguer les pays suivant leur niveau d'avancement vers l'objectif de scolarisation primaire universelle. S'il est certainement nécessaire pour les pays éloignés de la SPU d'allouer une part importante de leurs ressources au cycle primaire, ceci n'est plus vrai pour les pays ayant atteint ou proches de la SPU dans la mesure où ces pays doivent maintenant plus développer les niveaux post-primaire et donc allouer une part plus importante à ces niveaux. Le graphique III.2 nous permet de positionner la RCA ainsi que les autres pays africains suivant les deux dimensions, le niveau d'avancement en termes de scolarisation primaire et le degré de priorité budgétaire accordée à ce cycle.

La RCA se situe (comme observé dans le chapitre 2) parmi les pays les plus éloignés de la SPU (à gauche sur le graphique). Sur le plan de l'allocation des ressources par niveau, la RCA fait partie des pays qui affiche une plus grande priorité budgétaire pour le cycle primaire (plutôt en haut sur le graphique, proche de 50% la valeur référence de l'initiative Fast Track). Cependant, il est à noter que parmi les pays ayant un taux d'achèvement similaire, certains pays (le Niger et le Burkina Faso) allouent une part plus importante des dépenses publiques

Graphique III.2. Avancement vers la SPU et priorité pour le cycle primaire, année 2004 ou proche



Sources: RESENS, Modèles de simulation, Banque Mondiale, Pôle de Dakar.

d'éducation pour le cycle primaire. C'est le cas aussi de pays plus avancés que la RCA en termes de SPU (Madagascar, Tanzanie, Ethiopie). Ces éléments permettent de relativiser la priorité budgétaire marquée pour le primaire en RCA. La perspective d'atteindre aussi vite que possible la scolarisation primaire universelle incite même à recommander que cette priorité augmente légèrement (par exemple autour de 55%, un niveau qui prévalait dans les années 90 et qui est observé dans d'autres pays).

Analyse détaillée des dépenses de l'année la plus récente (2005)

Pour affiner l'analyse, examinons plus en détail les dépenses de l'année disponible la plus récente. L'année 2005 a été choisie dans la mesure où elle correspond à l'année la plus récente pour laquelle on dispose des données de dépenses ordonnancées.

Analyse du personnel travaillant dans le secteur de l'éducation

La première étape pour analyser en détail les dépenses éducatives consiste à dresser un état des lieux du personnel (par fonction et par niveau scolaire) travaillant dans le secteur de l'éducation, dans la mesure où les dépenses de personnel constituent la part la plus importante de tout système éducatif. En particulier, il conviendra de distinguer parmi les dépenses salariales celles qui concernent les salaires des enseignants en fonction (ceux qui sont devant des élèves) de celles qui rémunèrent des agents ayant une fonction administrative qui (i) peuvent avoir un statut d'enseignant et (ii) peuvent exercer dans un établissement (les directeurs déchargés par exemple) ou dans un service d'administration.

Ceci n'est pas une chose aisée en RCA dans la mesure où il n'existe pas de base de données de la direction des ressources humaines. Pour obtenir les estimations les plus justes possibles la méthode utilisée consiste alors à confronter les différentes sources d'information disponibles et à consolider des chiffres raisonnables sur la base de ces différentes sources. Les données qui ont pu être mobilisées pour ce travail sont :

- les fichiers de la solde 2005 de l'Office National de l'Informatique (ONI), qui contiennent les informations individuelles (ligne budgétaire d'imputation du salaire, grade et emploi de l'agent) sur les agents payés par l'Etat
- les fichiers de statistiques scolaires de la DSP 2004/05 (déjà mobilisés dans le cadre du chapitre 2 de ce rapport), qui informent sur le personnel présent dans les établissements scolaires des cycles primaire et secondaire (enseignants, administratifs ou personnels d'appui)
- les rapports des inspecteurs académiques, qui contiennent des données sur le personnel présent dans les services déconcentrés (I.A., IEF1, CPR) et dans les établissements scolaires
- les informations de la DRH sur les personnels travaillant dans les services centraux
- les informations collectées sur les personnels travaillant dans les établissements qui ne relèvent pas de la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale
- les comptes administratifs de la direction du budget du ministère des finances, qui indiquent les dépenses salariales par ligne budgétaire (une ligne par direction et/ou par projet)

Le tableau III.2 présente le résultat de cette confrontation et consolidation des données. Les personnels des services centraux (par définition non rattachés à un niveau scolaire spécifique) ont été répartis aux différents niveaux au pro-rata des personnels des établissements.

Les principaux enseignements de ce tableau sont les suivants :

- Au total, environ 10 000 personnels travaillent dans l'enseignement public en RCA, dont environ 3/4 en situation d'enseignant en classe. Sur l'ensemble du personnel, environ 6 000 sont intégrés à la Fonction Publique dont 2/3 en situation d'enseignant en classe.
- On observe un phénomène important et croissant de recours aux enseignants *maîtres-parents et bénévoles* (sans aucune charge pour l'Etat) dans les niveaux bas du système (80% des enseignants du pré-scolaire et 40% des enseignants du F1).
- Au secondaire, le système a de plus en plus recours aux enseignants « vacataires », très souvent formés et diplômés dits « en instance d'intégration ». Ils travaillent 10 à 12 heures par semaine (contre 18h pour un enseignant fonctionnaire) et représentent en 2005 environ 45% des enseignants au secondaire.

Consolidation des dépenses publiques par niveau d'enseignement et nature

A partir des effectifs du personnel, de leurs salaires et des comptes administratifs du budget, il est alors possible de consolider la distribution des dépenses publiques de chaque niveau d'enseignement par nature. Le tableau III.3 présente les dépenses publiques selon cette classification. Comme précédemment, une clé de répartition (la masse salariale) a été utilisée pour distribuer les dépenses non allouées spécifiquement à un niveau d'enseignement. Les dépenses en capital ne contiennent que les dépenses inscrites au budget national et n'incluent pas les dépenses sur financement extérieur.

- L'essentiel des dépenses courantes est effectué pour le fonctionnement des trois principaux ordres d'enseignement. Presque la moitié des dépenses courantes pour le F1, 22% pour le secondaire (15% pour le F2 et 7% pour le SG) et 21% pour le supérieur
- Le technique/professionnel et la formation des enseignants (ENI, ENS et CPR) profitent de 3% chacun des dépenses courantes. Le pré-scolaire obtient 1% et l'alphabétisation moins de 1%.

Des calculs simples à partir des données du tableau III.3 permettent de décrire pour chaque niveau d'enseignement la répartition des dépenses courantes par nature (cf tableau III.4).

Au niveau global agrégé sur l'ensemble du système éducatif, seuls 56% des dépenses courantes sont utilisés pour les enseignants en classe et seuls 7% pour les biens et services (utiles pour le matériel pédagogique). En comparaison des autres pays pour lesquels cette analyse a été faite, ces chiffres sont particulièrement faibles.

	Enseignants en classe				Non enseignants (dans les établissements, services déconcentrés et services centraux)		
	Fonctionnaires	Maîtres parents/		Total	Administration	Appui	Total Personnel
		Bénévoles	Vacataires				
Préscolaire	42	187	—	229	32	23	285
Primaire (F1)	2980	1846	—	4826	872	185	5883
Secondaire (F2 et SG)	778	—	657	1435	485	82	2003
F2	528	—	446	975	330	56	1360
SG	250	—	211	460	155	26	642
Technique et Formation professionnelle	147	—	85	232	75	48	354
Formation des enseignants (ENI, CPR et ENS)	71	—	116	187	26	19	232
Supérieur (hors ENS)	185	—	733	918	71	249	1238
Total tous niveaux	4203	2033	1591	7640	1562	606	9995

Sources: Données de la Solde (ONI), Données scolaires (DSP), Rapports des inspections académiques, Données de la DRH.

Tableau III.3. Distribution des dépenses publiques courantes par niveau d'enseignement et nature de dépenses (en millions de Fcfa), année 2005 (estimations sur base ordonnancement)

	Masse salariale Enseignants en classe	Masse non salariale enseignants	Biens et services	Transferts (dépenses sociales)	Total dépenses courantes	En % du total Tous niveaux	Dépenses en capital sur budget national
Préscolaire	40	47	22	—	109	1%	—
Primaire (F1)	3710	1518	338	—	5566	49%	103
Secondaire (F2 et SG)	1225	973	326	—	2524	22%	39
F2	815	646	216	—	1678	15%	26
SG	409	327	110	—	846	7%	13
Sec. Technique et Formation professionnelle (y compris CFPP, SCNPJ . . .)	184	101	70	22	378	3%	80
Formation des enseignants (ENI, CPR et ENS)	178	37	17	98	329	3%	—
Supérieur (hors ENS)	970	198	66	1195	2429	21%	37
Total tous niveaux	6329	2909	842	1316	11396	100%	262

*Les très minimes dépenses d'alphabétisation et du non formel sont incluses dans le F1

Sources: Direction du Budget (Ministère des Finances), Données de la Solde (ONI), Fichiers scolaires (DSP).

Tableau III.4. La structure (%) des dépenses publiques courantes aux différents niveaux d'enseignement, 2005

	Masse salariale Enseignants en classe	Masse salariale non enseignants	Biens et services	Transferts (dépenses sociales)	Total
Pré-scolaire	37%	43%	20%	0%	100%
Primaire (F1)	67%	27%	6%	0%	100%
Secondaire (F2 et SG)	49%	39%	13%	0%	100%
F2	49%	38%	13%	0%	100%
SG	48%	39%	13%	0%	100%
Sec. Technique et Formation professionnelle (y compris CFPP, SCNPJ . . .)	49%	27%	19%	6%	100%
Formation des enseignants (ENI, CPR et ENS)	54%	11%	5%	30%	100%
Supérieur (hors ENS)	40%	8%	3%	49%	100%
Total tous niveaux	56%	26%	7%	12%	100%

Sources: identique au tableau III.3.

L'analyse plus détaillée par cycle par cycle permet de faire les commentaires suivants :

- Au pré-scolaire, seuls 37% des dépenses publiques courantes sont utilisés pour les enseignants. Ceci tient au fait que l'essentiel du service éducatif est fourni par des bénévoles.
- Au Fondamental 1, 67% est alloué pour le personnel enseignant en classe, 27% pour le personnel non enseignant et seulement 6% pour les biens et services
- Au F2, SG, technique et professionnel, environ la moitié des dépenses sont allouées au salaire des enseignants en classe.
- Au supérieur et pour la formation des enseignants, une part importante des ressources est utilisée pour les dépenses sociales (respectivement 49 et 30%).

L'estimation des coûts unitaires selon la méthode agrégée

Estimation des coûts unitaires publics par niveau d'enseignement

Sur la base du volume des dépenses publiques courantes par niveau ou type d'enseignement, qui vient d'être estimé, et des effectifs scolarisés dans les établissements publics à chacun de ces niveaux (cf chapitre 2), on peut de façon directe mettre ces deux termes en correspondance et calculer des coûts unitaires de scolarisation. Ils correspondent au prix public (hors dépenses d'investissement) d'une année de scolarisation d'un élève. Le tableau III.5, ci-après, présente les résultats obtenus.

La dépense publique courante par élève s'échelonne de 11 000 Fcfa dans le pré-scolaire à 577 000 Fcfa pour la formation des enseignants (moyenne de l'ENI et de l'ENS), des valeurs qui varient d'un facteur 1 à 50.

Tableau III.5. Les coûts unitaires publics récurrents aux différents niveaux d'enseignement dans le public, estimations 2005

	En FCFA	En unités de PIB/habitant	Indice de coût par rapport au primaire RCA	Indice de coût par rapport au primaire Pays médian Afrique
Préscolaire	11 435	6,5%	0,9	Nd
Primaire (F1)	12 554	7,2%	1,0	1,0
Secondaire (F2 et SG)	34 791	19,9%	2,8	Nd
F2	30 328	17,3%	2,4	2,6
SG	49 122	28,0%	3,9	5,2
Technique et Formation professionnelle	102 969	58,8%	8,2	Nd
Formation des enseignants (ENI, CPR et ENS)	576 829	329,3%	45,9	Nd
Supérieur (hors ENS)	394 631	225,3%	31,4	24,0

Sources: identiques au tableau III.3 et données scolaires (DSP)

En particulier le coût public annuel d'un étudiant est équivalent à celui de 31 élèves du primaire, soit un rapport nettement plus élevé que dans les autres pays (en moyenne une année d'études supérieures coûtent à l'Etat le même prix que 24 élèves du primaire). *Même si tous les cycles d'enseignement souffrent de conditions éminemment difficiles, la structure des coûts unitaires montre que ce sont les niveaux bas du système qui sont, en termes comparatifs, les plus défavorisés dans la répartition des faibles ressources publiques.*

Comparaisons internationales

Pour aller au-delà de ces constats, il est intéressant d'affiner l'analyse comparative. Le tableau suivant présente la position de la RCA en termes de coûts unitaires pour les principaux niveaux d'enseignement en comparaison des pays africains pour lesquels les données sont disponibles.

L'observation des coûts unitaires avec une perspective de comparaisons inter-pays permet d'affiner l'analyse. Plusieurs commentaires se dégagent :

- Le RCA se situe parmi les pays où la dépense par élève du *cycle primaire* (en comparaisons des ressources nationales) est la plus faible. La dépense par élève vaut 7% du PIB par tête en RCA contre une médiane⁴² de 11 % dans les pays comparateurs. Parmi les 19 pays considérés, seuls le Congo et le Tchad présentent un coût unitaire plus faible (dans ces deux pays la majorité des enseignants sont payés par les familles). Comme nous verrons plus en détail plus loin la faiblesse du coût unitaire

42. La médiane d'une série de valeurs (ici les coûts unitaires des différents pays) est la valeur qui se trouve au milieu : la moitié des pays comparateurs ont une valeur supérieure à la médiane et l'autre moitié ont une valeur inférieure. La médiane est préférée à la moyenne lorsqu'il existe des valeurs extrêmes.

public centrafricain tient essentiellement i) à la présence importante de maîtres-parents, qui enseignent sans rien coûter à l'Etat (le coût unitaire dans une école avec uniquement des enseignants titulaires est estimé à 12% du PIB par habitant) et ii) à la taille des classes extrêmement importante. Si la taille moyenne des classes étaient ramenés à 50 élèves (contre 92 actuellement), ce qui est certainement souhaitable, le coût unitaire atteindrait 13% du PIB par habitant

- Le constat d'une faible dépense publique par élève est également valable, *au niveau du secondaire*. Pour le F2, avec 17% du PIB par tête la dépense par élève est, en RCA, largement inférieure à la médiane des pays considérés (30 %). Le RCA se situe en 5^{ème} position parmi les 18 pays considérés sur une échelle croissante de coût unitaire. Pour le second cycle du secondaire (SG), la situation est encore plus frappante. Le RCA est, parmi les 18 pays considérés, le 3^{ème} pays ayant la dépense unitaire la plus faible (28 % du PIB par tête en RCA contre une médiane de 60 % pour les pays comparateurs).
- Le coût unitaire de *l'enseignement technique et professionnel et celui de l'enseignement supérieur* en RCA se situent eux aux environs de ce qui est observé en moyenne dans les autres pays d'Afrique Sub-Saharienne.

La comparaison internationale confirme donc que *les niveaux les plus défavorisés par les conditions difficiles sont le fondamental et le secondaire*.

Même si nous reviendrons sur ce sujet d'une façon plus propositionnelle, l'analyse permet déjà de pointer que la question des arbitrages dans l'utilisation des ressources est une question importante. Pour le secteur de l'éducation, les arbitrages se situent essentiellement à trois niveaux : 1) dans la distribution des ressources entre les différents niveaux d'enseignement, 2) à l'intérieur de chaque niveau, entre la quantité d'élèves/étudiants et la dépense unitaire (que l'on espère liée à la qualité) et 3) entre les différents facteurs influant la dépense unitaire. Sur les deux premiers points, les éléments d'analyse ont été présentés, étudions maintenant le troisième. Pour analyser les facteurs composant la dépense unitaire, l'approche méthodologique la plus appropriée consiste à étudier le coût unitaire sous une forme micro (de façon décomposée).

Décomposition des coûts unitaires

Dans la section précédente, le coût unitaire était calculé de façon directe en faisant le rapport des dépenses courantes publiques constatées au cours d'un exercice budgétaire pour un niveau d'éducation donné et du nombre des élèves scolarisés (dans les établissements publics) à ce niveau. Nous allons maintenant aborder l'estimation du coût unitaire en partant des conditions de l'enseignement et des ressources mobilisées en moyenne directement au niveau de l'élève. Pour cela, il est commode d'utiliser une formule de décomposition du coût unitaire telle que la suivante (voir le détail de la décomposition en annexe) :

$$CU = SE/REM/(1 - \%DCHSE)$$

Dans cette expression, CU est le coût unitaire, SE le salaire moyen des enseignants, REM le rapport élèves-maîtres et %DCHSE le % des dépenses courantes hors salaires des ensei-

Dépense courante publique moyenne par élève (en % du PIB/tête)	Primaire (F1)	Secondaire 1 (F2)	Secondaire 2 (SG)	Technique et Professionnel (y compris formation des enseignants)	
				Supérieur	
RCA	7,2	17,3	28,0	91	225
Bénin	10,8	15,8	56,2	78	149
Burkina Faso	19,2	39,0	84,0	Nd	Nd
Burundi	14,0	64,0	64,0	Nd	1206
Cameroun	7,1	31,6	37,1	61	83
Congo	4,0	12,7	36,8	Nd	Nd
Côte-d'Ivoire	13,0	35,0	72,0	111	126
Ethiopie	10,7	28,2	46,8	284	1080
Guinée	8,7	13,4	17,6	140	231
Madagascar	11,0	26,7	64,4	83	190
Mali	12,5	36,1	124,0	118	237
Mauritanie	12,0	39,6	33,8	188	120
Niger	20,0	49,0	157,0	Nd	515
Rwanda	8,1	47,4	64,3	Nd	787
Sénégal	10,7	14,7	70,3	95	257
Tchad	7,0	26,6	35,8	205	412
Togo	11,0	22,0	34,1	104	215
Zambie	10,4	25,3	21,7	Nd	670
Médiane des pays comparateurs	11	30	60	108	234
Intervalle de variation	[4–20]	[13–64]	[18–157]	[61–284]	[83–1206]

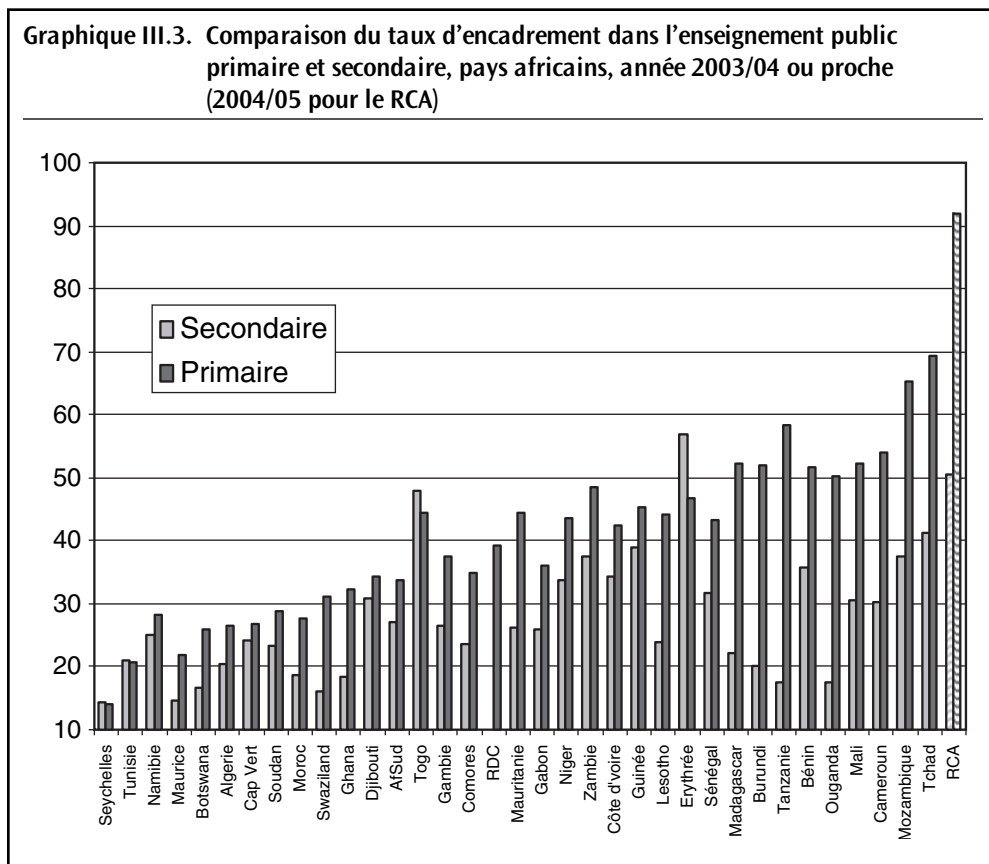
Sources: RESENS, Modèles de simulation, Banque Mondiale, Pôle de Dakar. nd : non disponible.

gnants (salaires des non enseignants, matériel pédagogique, dépenses sociales . . .). Pour le cas spécifique du F1, du fait de la présence d'enseignants maîtres-parents payés par les parents d'élèves il convient d'ajuster la formule précédente :

$$CU = (1 - \%MP) \times SEp / REM / (1 - \%DCHSE)$$

avec %MP le % d'enseignants maîtres-parents et SEp le salaire moyen des enseignants publics.

Outre la proportion de maîtres parents, on voit l'importance de trois facteurs, éléments de politiques éducatives, pour expliquer le niveau de la dépense unitaire : i) le niveau de salaire des enseignants, ii) le rapport élèves-maîtres (qui peut dans une large mesure être assimilé à la taille de classe moyenne) et iii) la part des dépenses courantes allouée à autre chose que le salaire des enseignants. Il paraît alors intéressant d'examiner les valeurs actuelles de ces facteurs en RCA et de les comparer avec celles observées dans d'autres pays.



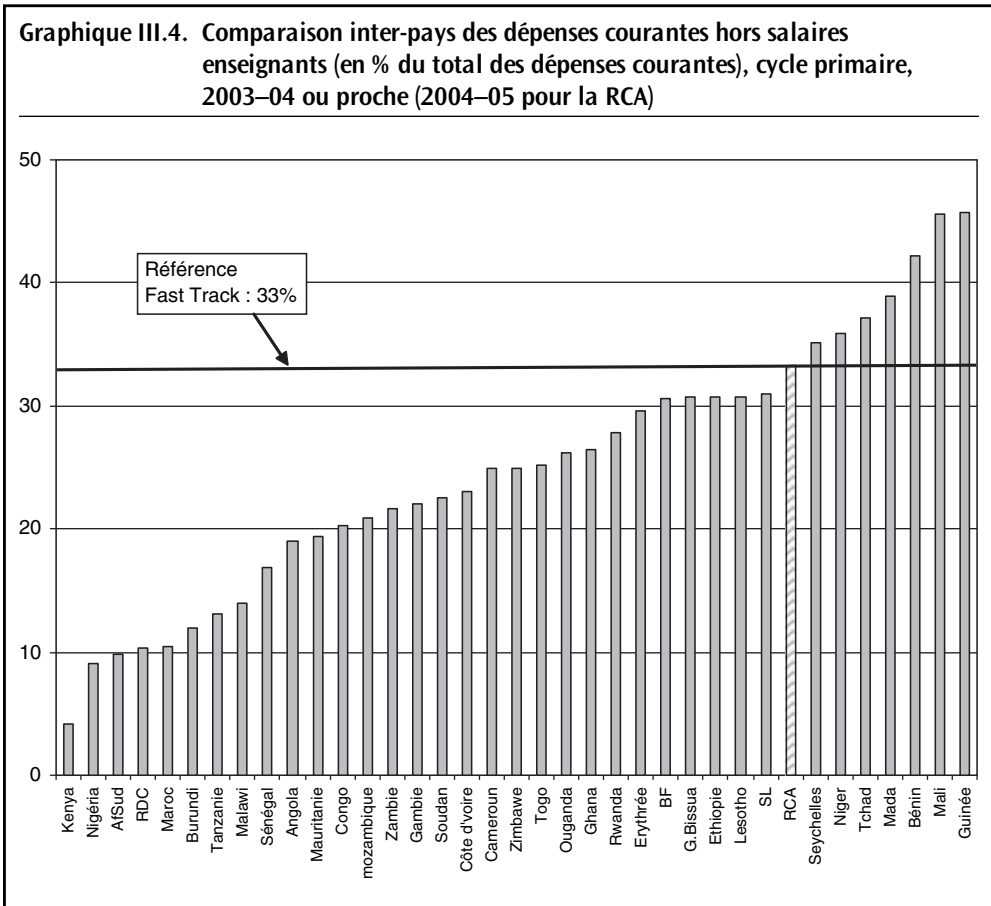
Sources: Institut de Statistiques de l'UNESCO, RESENS, Modèles de simulation, Banque Mondiale, Pôle de Dakar.

Encadrement des élèves

En termes de taux d'encadrement, le cycle *primaire centrafricain*, avec environ 92 élèves en moyenne par enseignant dans le public (dont, rappelons le, une proportion importante de maîtres-parents) atteint une valeur record (48 élèves en plus par maître par rapport à la moyenne africaine), difficilement compatible avec un enseignement de qualité. Il correspond à une dégradation importante des conditions d'enseignement : en 1981/82, on estimait le rapport moyen à 61 élèves par maître. A titre indicatif, la valeur de référence de l'initiative Fast Track proposée pour mettre en œuvre une éducation primaire de qualité est de 40 élèves par enseignant.

Dans l'enseignement secondaire, la situation est similaire : le nombre moyen d'élèves par maître est estimé à 57 dans le F2 et 37 dans le SG, des valeurs très au-dessus de ce que l'on observe en moyenne dans les pays comparateurs (respectivement 38 et 24). Parmi les pays africains pour lesquels nous disposons de données, seule l'Erythée possède un taux d'encadrement moins bon que la RCA.

Le graphique III.3, ci-après, permet d'identifier de manière visuelle la situation particulière du RCA : une position extrême pour les deux niveaux manifestant les conditions d'enseignement particulièrement difficiles.



Sources: RESENS, Modèles de simulation, Banque Mondiale, Pôle de Dakar.

Dépenses courantes hors salaires enseignants

Comme le montre le graphique III.4 pour le cycle primaire, comparativement aux autres pays, la part des dépenses courantes allouée à autre chose que les salaires enseignants est assez élevée en RCA. Pour le primaire cette part s'établit à 33% du total des dépenses courantes; la 8^{ème} valeur la plus élevée parmi les 37 pays africains pour lesquels les données sont disponibles. La valeur centrafricaine est égale à la valeur référence du cadre indicatif de l'initiative Fast Track. Cependant, il est important de distinguer parmi ces dépenses celles qui relèvent des dépenses salariales des non-enseignants et celles qui servent pour payer des biens et services (en particulier le matériel pédagogique). Pour ce qui est de la RCA, l'essentiel des dépenses courantes hors salaires enseignants est constitué de dépenses de salaires non enseignant (27% sur les 33%).

Pour le secondaire, la valeur moyenne dans les pays africains de cette statistique est de 37 % dans le premier cycle (plage de variation de 24 à 56 %), et de 40 % dans le second cycle (plage de variation étant de 18 à 53 %). La comparaison des chiffres du système éducatif centrafricain (respectivement 51 et 52%) avec ces moyennes suggère que les dépenses hors

salaires enseignants, en particulier *les dépenses de salaires des non enseignants sont particulièrement élevées en RCA.*

En conclusion, que ce soit pour le primaire ou le secondaire, un ré-équilibrage de la répartition du personnel en direction de la fonction enseignante est une piste à considérer sérieusement.

Salaires enseignants

La question des salaires des enseignants est évidemment très importante i) car elle est très sensible sur le plan social et ii) car la masse salariale représente la majorité des dépenses courantes de tout système éducatif. En RCA, cette question est d'autant plus sensible que les salaires (et vacations des enseignants vacataires) n'ont pas été payés régulièrement au cours des dernières années. Après un rappel chiffré sur les arriérés, cette partie présentera les niveaux de salaires des enseignants observés en RCA i) en montrant les différences de traitement suivant le statut de l'enseignant et ii) en adoptant une approche comparative internationale.

Les difficultés de paiement des salaires et vacations. Du fait des problèmes de trésorerie de l'état Centrafricain, les agents de la Fonction Publique (dont font partie les enseignants fonctionnaires) et les vacataires de l'enseignement n'ont pas reçu l'ensemble des rémunérations dues au cours des dernières années.

Pour ce qui est des titulaires (agents de la Fonction publique), en 2004, seuls 11 mois ont été payés (contre 12 mois dûs), en 2005, seuls 9 mois ont été payés. *Le stock d'arriérés pour ces agents s'élève à 7 mois de salaires* (le salaire payé en Novembre 2006 correspond au mois travaillé d'Avril 2006). La situation semble néanmoins s'améliorer sur la période récente puisque que pour les 11 premiers mois de l'année 2006, 11 mois ont été payés.

Pour ce qui est des enseignants vacataires du secondaire (qui représentent la moitié du corps enseignant à ce niveau), les problèmes de retard de paiement sont encore plus marqués. Pour les années scolaires 1999/2000 à 2002/03 le montant des arriérés dus est estimé à 54 millions de FCFA. Pour les années scolaires 2003/04 et 2004/05, sur les 246 millions de FCFA dus aux enseignants vacataires, seuls 136 millions FCFA ont été payés (seulement 55% du montant dû). Le paiement des vacations de l'année scolaire 2005/06 n'a pas commencé.

Pour le supérieur, suite à une grève des enseignants, l'ensemble des heures de vacations et frais de mémoire ont été régularisés jusqu'à l'année 2004/05 (341 millions de FCFA en 2001/02, 331 en 2002/03, 330 en 2003/04 et 335 en 2004/05). Le paiement des vacations pour l'année 2005/06 (année universitaire non achevée en Décembre 2006 du fait des grèves) n'a pas commencé.

Diversité des salaires. En RCA, les différences de traitement des enseignants des écoles publiques sont d'une ampleur exceptionnelle comme le montre le tableau III.7. Pour une même fonction (celle d'enseigner), le salaire mensuel net perçu par un enseignant titulaire instituteur (cadre A3 de la Fonction publique) est estimé en moyenne à 87 000 FCFA (payé sur 12 mois) soit 15 fois plus que le salaire moyen estimé pour un maître parent (environ 8 000 Fcfa par mois, payé sur 9 mois par les familles). On observe des situations encore plus extrêmes dans les zones les plus pauvres où le maître-parent est rémunéré en nature pour un équivalent estimé à environ 35 000 FCFA par an.

Au secondaire, les disparités salariales sont également très marquées entre les enseignants titulaires et les enseignants vacataires. Le salaire net mensuel d'un professeur de lycée titu-

	Net mensuel théorique	Nombre de mois	Net annuel	Rapport avec la catégorie la mieux payée par niveau d' enseignement
Fondamental 1				
Etablissement public				
Instituteur	86 714	12	1 040 565	1,0
Instituteur adjoint	83 437	12	1 001 239	1,0
Agent supérieur	76 016	12	912 196	1,1
Maître-parent	8 000	9	72 000	14,5
Etablissement privé	40 000	9	360 000	2,9
Secondaire				
Etablissement public				
Professeur de Lycée	99 407	12	1 192 882	1,0
Professeur de CEG	97 553	12	1 170 638	1,0
Maître d'EPS	86 145	12	1 033 744	1,2
Vacataire	30 000	9	270 000	4,4
Etablissement privé	60 000	9	540 000	2,2
Supérieur (public)				
Maître de conférence	292 581	12	3 510 970	1,0
Maître assistant	238 044	12	2 856 523	1,2
Assistant	218 406	12	2 620 875	1,3
Vacataire			4 500 / heure	

Sources: Données de la solde (ONI) et Direction du Partenariat (MEN).

laire est estimé à environ 100 000 FCFA payé sur 12 mois (pour 18 heures de cours par semaine) et celui d'un vacataire (pour douze heures de cours) à 30 000 F CFA sur 9 mois, soit 4,4 fois moins.

A l'enseignement supérieur, les enseignants titulaires sont rémunérés en moyenne trois fois plus que leurs collègues titulaires du fondamental et du secondaire. Les heures de vacances sont payées 4 500 F CFA par heure et peuvent constituer un complément de salaires pour les enseignants titulaires qui font des heures d'enseignement en plus de leur volume statutaire. Les différences de traitement entre les différentes catégories d'enseignant semblent beaucoup moins marquées que pour les autres niveaux d'enseignement.

Evaluation du niveau des salaires en termes comparatifs. Après avoir analysé les différences de traitement des différentes catégories d'enseignants, il paraît intéressant d'essayer d'évaluer le niveau de ces salaires avec une perspective comparative. On utilisera deux angles de comparaison : i) en comparant les niveaux de salaires des enseignants avec ceux observés dans des pays économiquement comparables et ii) en tentant d'évaluer le salaire « au prix du marché » (salaire des enseignants privés et degré d'attractivité de la fonction enseignante).

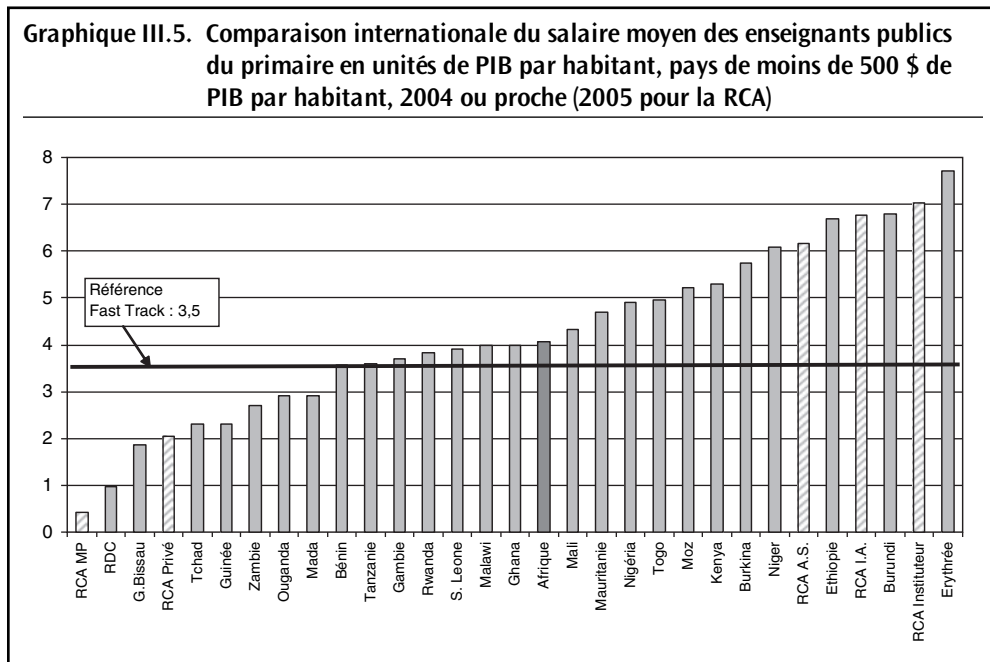
On mettra l'accent plus particulièrement sur le niveau primaire car l'objectif phare concerne ce niveau (scolarisation universelle, à la fois EPT et ODM) et car les données internationales sont nettement moins disponibles pour les niveaux post-primaire.

Comparaison internationale en unités de PIB par habitant—Niveau primaire : Le graphique qui suit présente le salaire moyen des enseignants du primaire (exprimés en unités de PIB par habitant) tel qu'observé dans des pays économiquement comparables à la RCA (pays ayant un PIB par habitant de moins de 500\$). Les salaires moyens des différentes catégories d'enseignants centrafricains sont positionnés sur ce même graphique.

Les salaires des catégories d'enseignants payés par l'Etat (instituteur, instituteur adjoint et agent supérieur) se situent, avec respectivement 7 fois le PIB par habitant, 6,8 fois et 6,2 fois, parmi les salaires les plus élevés des pays africains à bas revenu. On comprend d'ailleurs, à l'aune de ces valeurs, les difficultés de paiement de ces salaires, tant ils représentent un montant élevé par rapport aux ressources nationales : pour simplifier, c'est la production de 7 centrafricains qui est nécessaire pour payer un seul instituteur centrafricain. A titre indicatif, ce niveau de salaire vaut le double de la valeur référence proposée dans le cadre de l'initiative Fast Track (3,5 unités de PIB par habitant, valeur observée en moyenne pour les enseignants payés par l'Etat dans les pays ayant été les plus performants pour atteindre la scolarisation primaire universelle).

Notons aussi que les enseignants titulaires ne constituent pas une catégorie privilégiée parmi les fonctionnaires centrafricains. Ce sont les salaires des fonctionnaires en général (et donc également ceux des nombreux personnels non enseignants travaillant dans le secteur éducatif) qui sont élevés en référence aux faibles ressources du pays.

Les salaires moyens des enseignants payés par les familles (enseignants des écoles privées, et maîtres-parents des écoles publiques) ont également été positionnés sur le graphique. Ils



Sources: RESENS, Modèles de simulation, Banque Mondiale, Pôle de Dakar

Tableau III.8. Comparaisons du niveau de salaires des enseignants payés par les parents (maîtres-parents ou enseignants communautaires) dans une dizaine de pays africains francophones, 2005 ou proche

Pays	Proportion parmi l'ensemble des enseignants (en %)	Salaire moyen en unités de PIB par habitant
RCA	40	0,4
Bénin	29	1,3
Burkina Faso	12	2,2
Cameroun	45	0,8
Congo	54	0,6
Guinée	30	1,2
Madagascar	54	1,0
Tchad	44	0,4
Togo	35	1,3
Moyenne	38	1,1

Sources: RESENS, Modèles de simulation, Banque Mondiale, Pôle de Dakar.

ne sont pas directement comparables avec ceux des autres pays dans la mesure où pour les autres pays la valeur indiquée correspond à la moyenne des enseignants payés par l'Etat. Cependant, leur position sur le graphique, tout en bas de l'échelle (0,4 fois le PIB par habitant pour les maîtres-parents et 2,1 fois pour les enseignants du privé) confirme la présence d'énormes disparités de traitement des différents enseignants centrafricains.

Pour le cas des maîtres-parents, les travaux d'analyse sectorielle menés dans les autres pays permettent de disposer de données sur les salaires qui peuvent être comparés avec ceux des maîtres-parents centrafricains (cf. tableau III.8). Comparativement aux autres pays, les salaires des maîtres-parents centrafricains sont particulièrement bas (0,4 unités de PIB par habitant contre 1,1 en moyenne pour la même catégorie d'enseignants dans les autres pays).

Au moment où il est prévu de formuler une stratégie sectorielle, le niveau extrêmement bas des salaires des maîtres-parents (qui représentent maintenant 40% des enseignants des écoles publiques, et qui sont payés bien souvent par les familles centrafricaines les plus pauvres) incite à militer pour une politique de prise en charge par l'Etat de ces enseignants. C'est d'ailleurs la politique qu'ont mise en place certains pays. Par exemple, le Tchad, où le niveau de rémunération des enseignants communautaires étaient également très bas (0,4 unités de PIB par habitant), a commencé la formation et la prise en charge de ces enseignants. L'Etat Tchadien paye ces enseignants à hauteur de 25 000 FCFA par mois (1,7 unités de PIB par habitant) pour ceux non formés et 36 000 FCFA pour ceux qui sont formés (2,4 unités de PIB par habitant), des niveaux de rémunération soutenables budgétairement et qui permettent de soulager les familles les plus pauvres mises à contribution pour la scolarisation de leurs enfants.

Niveau secondaire : Les données internationales sur les salaires des enseignants du secondaire sont beaucoup moins disponibles que pour le primaire. Cependant, on dispose de ces données pour une dizaine de pays africains⁴³. La moyenne sur ces dix pays s'établit à 6,6 unités de PIB par habitant. Par rapport à cette moyenne, le salaire des enseignants

43. Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Niger, Tchad et Togo.

centrafricains titulaires (8 unités de PIB par habitant) apparaît plus élevé. En revanche, le salaire des enseignants vacataires (qui représentent presque la moitié des enseignants du secondaire), estimé à 1,5 unités de PIB par habitant, paraît particulièrement faible.

Comparaison nationale. Une approche complémentaire pour évaluer le niveau des salaires consiste à évaluer le niveau de salaire « d'équilibre » pour la profession enseignante. Pour ce faire, il est utile i) de comparer le niveau de salaires des enseignants payés par l'Etat avec ceux observés pour des personnels ayant le même niveau de qualification mais travaillant dans le secteur privé et ii) d'évaluer le degré d'attractivité pour la profession.

Sur le premier point, on ne dispose pas de données sur les salaires des personnels non enseignants du secteur privé que l'on pourrait comparer avec le salaire des enseignants titulaires à même niveau de qualification. Cependant, un travail de collecte par la Direction du Partenariat a permis d'estimer le niveau de salaires des enseignants des établissements privés, ce qui donne une approximation du salaire d'équilibre sur le marché du travail pour la profession. Les valeurs sont présentées pour les niveaux primaire et secondaire dans le tableau III.7 précédent.

Au Fondamental 1, le salaire moyen d'un enseignant dans une école privée est estimé à 40 000FCFA par mois payé sur 9 mois, soit 2,9 fois moins que le salaire d'un instituteur titulaire mais 5 fois plus que le salaire d'un maître-parent. Au secondaire (F2 et SG), le salaire moyen observé dans un établissement privé s'établit à 60 000FCFA par mois payé sur 9 mois, soit 2,2 fois moins qu'un professeur de lycée titulaire mais le double d'un enseignant vacataire. Il existe également des enseignants vacataires dans les établissements privés. Ils sont rémunérés à hauteur de 1250 FCFA par heure soit un tarif horaire légèrement supérieur à ce qui est estimé pour un enseignant vacataire public.

Sur le deuxième point, on dispose de données sur le nombre de candidats au dernier concours d'entrée pour la formation des instituteurs au CNFC. 1300 candidatures ont été déposées pour un volume de 375 places, soit une moyenne de 3,5 candidats par place disponible. Même si ceci reflète également les difficultés générales du marché de l'emploi centrafricain, dans le contexte national la fonction enseignante reste donc très attractive, et ce malgré la forte diminution des intégrations dans la fonction publique et les problèmes d'arriérés de salaires des enseignants intégrés.

Résumé sur le niveau des salaires des enseignants. A titre de conclusion sur le niveau de salaires des enseignants, on peut présenter un résumé de la situation par niveau et grande catégorie d'enseignants en synthétisant les résultats des comparaisons nationales et internationales (cf. tableau III.9).

		Comparaison internationale	Comparaison nationale
Primaire	Titulaires	Très élevé	Très élevé
	Maîtres-parents	Très faible	Très faible
	Enseignants du privé	Faible	Référence
Secondaire	Titulaires	Elevé	Elevé
	Vacataires	Faible	Faible
	Enseignants du privé	Faible	Référence

Source: Tableaux III.8.

Éléments sur les dépenses privées pour l'éducation

La disponibilité de données sur les dépenses privées de l'éducation en RCA n'est que très partielle. On a pu néanmoins mobiliser trois sources de données pour essayer d'appréhender les frais à la charge des familles : i) l'enquête qualitative auprès des établissements scolaires de 2003 dont les données sont utilisées dans l'étude sur le VIH/Sida du PNUD (cf. chapitre 1), ii) l'enquête sur les acquisitions scolaires menée dans le cadre de cette étude (cf. chapitre 4) et iii) les données collectées par la Direction du Partenariat du Ministère de l'Éducation dans un petit échantillon d'établissements privés.

Etablissements publics

On ne dispose d'informations que sur les frais directs payés aux établissements par les familles. Les données présentées sont donc une sous-estimation des réelles dépenses des familles pour la scolarisation de leurs enfants dans la mesure où elles n'incluent pas les frais de fournitures scolaires, de tenue scolaire (optionnelle dans certains établissements, du fait de la difficulté pour beaucoup de familles de prendre en charge cette dépense) . . .

Dans les établissements publics, les textes officiels fixent les frais d'inscriptions à 600 FCFA par élève et par an dans le primaire et à 1500 FCFA dans le secondaire. A ceci s'ajoute une cotisation à l'association des parents d'élèves (APE) qui varie suivant les établissements. Le tableau III.10 présente les montants moyens de l'ensemble des frais d'écolage tels qu'observés dans un échantillon d'écoles publiques primaire et secondaire. Ces montants peuvent servir pour rémunérer les maîtres-parents de l'école lorsque ceux-ci ne sont pas uniquement payés en nature (établissement d'un champ de coton, produits agricoles).

En moyenne ces frais s'élèvent à environ 1 900 F CFA par élève au primaire et 3 700 F CFA au secondaire. Il existe cependant une variation importante entre établissements. A titre d'exemple, au niveau primaire, les frais d'inscriptions pour un élève de 1^{ère} année varie de 600 à 4500 F CFA (données de l'enquête sur les acquisitions scolaires effectuée dans un échantillon de 160 écoles), soit suivant un facteur 7.

Tableau III.10. Frais d'écolage moyen annuel par enfant (frais payés par les parents pour les carnets scolaires, association de parents, activités sportives, etc) (FCFA)

	Primaire	Secondaire
Bangui	2500 (n=3)	4000 (n=2)
Province	1854 (n=24)	3669 (n=8)
Total	1927 (n=27)	3735 (n=10)

Sources: Impact du VIH/SIDA sur le développement en République Centrafricaine (PNUD, 2006).

Au niveau pré-scolaire, les informations recueillies auprès de la circonscription scolaire des écoles maternelles indiquent que les frais scolaires s'élèvent à 13 500 FCFA pour les deux écoles maternelles publiques de Bangui, à environ 8 500 F CFA pour un jardin d'enfant public à Bangui et à environ 3 000 F CFA pour un jardin d'enfants en province. Ces montants, plus élevés que ceux du primaire, confirment le fait que l'offre de service pour la petite enfance est très dépendante du financement des parents.

A l'université, les frais d'inscription annuels sont fixés à 4500 F CFA pour les étudiants non salariés nationaux et des pays de la CEMAC 21 500 F CFA pour les étudiants nationaux

salariés, 180 000 F CFA pour les étudiants non salariés d'un pays hors CEMAC et 300 000 FCFA pour les étudiants non salariés d'un pays hors CEMAC. A ceci s'ajoute, à l'entrée dans l'établissement, pour les facultés 1000 FCFA de frais d'examen de dossier et pour les instituts publics entre 10 et 14 000 FCFA de frais de concours.

Etablissements privés

Dans le secteur privé, l'essentiel des dépenses des établissements sont à la charge des familles dans la mesure où il n'existe pas de subvention de l'Etat. Les parents payent directement à l'établissement scolaire les frais d'inscriptions, les tenues scolaires ainsi que les cotisations APE. Les données collectées par la Direction du Partenariat dans les établissements pré-scolaires, primaires et secondaires sont présentées dans le tableau ci-dessous. Elles contiennent également une estimation des frais de fournitures scolaires.

	Bangui (n=41)			Provinces (n=11)		
	Précolaire	F1	F2-SG	Précolaire	F1	F2-SG
Frais scolaires	34 500	44 000	65 000		18 000	20 000
Tenues scolaires	4 500	5 000	9 000			
Cotisations APE	750	1 000	1 500	500	1 000	1 000
Total frais payés aux établissements	39 750	50 000	75 500			
Fournitures scolaires	3 000	5 000	9 000	3 500	6 000	10 000
Total	42 750	55 000	84 500			

Source: Enquête menée par la Direction du Partenariat (MEN).

Dans les établissements privés, les frais demandés aux familles sont croissants avec le niveau d'enseignement. A Bangui par exemple, les frais moyen annuel par élève s'élèvent à environ 43 000 FCFA au préscolaire, 55 000 FCFA au primaire et 84 500 FCFA au secondaire.

Analyse des coûts de constructions scolaires

En RCA, deux types de constructions scolaires sont connus des services du Ministère de l'Education. Tout d'abord, il existe le modèle classique en dur (sous forme de bloc de six ou trois classes, accompagné d'un bureau) dont le prix varie suivant l'éloignement de Bangui⁴⁴. Il est estimé que ce type de construction peut durer environ 30 ans. Il est à noter cependant qu'aucune école n'a été construite sur ce modèle depuis plus de 20 ans (projet de la Banque Mondiale). Le second modèle est celui qu'a utilisé récemment la coopération italienne pour construire une quinzaine d'écoles dans la région de la Lobaye. Ce modèle

44. Le coefficient d'éloignement vaut 1,05 pour une distance de Bangui inférieure à 150 kms, 1,10 pour une distance comprise entre 150 et 300 kms, 1,15 pour une distance comprise entre 300 et 450 kms et 1,20 pour une distance supérieure à 450 kms.

Tableau III.12. Comparaison internationale du coût unitaire d'une salle de classe équipée, cycle primaire, année 2005 ou proche

	Coût unitaire d'une salle de classe équipée		
	en \$ des E.U.	Valeur actualisée ⁴⁵ en % du coût unitaire public courant	En nombre d'années de salaires d'un enseignant
RCA			
En dur à Bangui	18 300 (9,2 millions FCFA)	52 %	7,7
En dur à Sibut	27 400 (13,7 millions FCFA)	77 %	11,6
En brique cuite avec participation communautaire	14 000 (7 millions FCFA)	43 %	5,9
Burkina Faso	7 000	Tchad	16 700
Gambie	8 000	Sénégal	7 455
Ghana	9 000	Tanzanie	4 611
Guinée	9 000	Moyenne pays comparateurs	8 700
Madagascar	7 200	Référence Fast Track	10 000
Mozambique	10 000		
Niger	8 000		

(bloc de trois classes) utilise la brique cuite et mobilise la participation de la communauté pour la construction. Sa durée de vie est estimée à 25 ans.

Alors que les salaires constituent une part prépondérante des dépenses courantes, les constructions scolaires constituent une proportion importante des dépenses en capital, notamment au niveau primaire. Le coût des constructions scolaires peut être abordé directement en examinant la dépense en capital pour une salle de classe de 50 élèves équipée en mobilier de base pour les élèves et le maître; il est alors intéressant de comparer cette dépense dans les différentes options alternatives pouvant exister dans le pays. La dépense de construction peut aussi utilement être rapprochée des coûts de fonctionnement des services éducatifs que le bâtiment va abriter. Ce faisant, on transforme aussi la valeur du bâtiment en unités qui ont un sens dans le contexte local. Ce rapprochement peut se faire de plusieurs façons : i) la première consiste à évaluer la dépense initiale de construction d'une salle de classe en termes de nombre d'années de salaire de l'enseignant qui va l'utiliser; ii) la seconde consiste à estimer la valeur annuelle d'usage du bâtiment par élève et à la comparer au coût unitaire de fonctionnement.

$$CA = \left[D_0 \cdot k(1+k)^n \right] / \left[(1+k)^n - 1 \right]$$

où CA est le coût actualisé de l'investissement initial (valeur d'usage d'une salle de classe pendant un an), D_0 la dépense initiale pour la construction et l'équipement d'une salle de classe, k le coût d'opportunité du capital, et n la durée de vie anticipée de la structure construite.

Le tableau ci-dessous présente les coûts unitaires de ces deux modèles (avec les différentes références) et les compare avec les prix observés dans des pays comparables.

45. Pour le calcul de valeur actualisée, il a été choisi de prendre un coût d'opportunité égal à 5 % ($k = 0,05$) et une durée de vie de 30 ans pour les salles en dur et 20 ans pour les salles en brique cuite.

Les principaux enseignements sont les suivants :

- Les coûts unitaires de constructions scolaires sont particulièrement élevés en RCA, comparativement aux autres pays. Alors qu'en moyenne sur les 10 pays pour lesquels des données sont disponibles, le coût unitaire d'une salle de classe en dur s'établit autour de 8 700 \$, en RCA il s'élève à plus du double. Une salle en dur coûte environ 18 300 \$ à Bangui et le prix est encore plus élevé en Province du fait du transport des matériaux et de la TVA (par exemple la construction d'une salle de classe à Sibut revient à 27 400 \$). Même le modèle en brique cuite avec participation communautaire paraît cher en comparaison des prix observés dans les autres pays. A titre indicatif, la référence cible utilisée dans le cadre de l'initiative Fast Track s'élève à 10 000 \$.
- Exprimé par rapport au coût annuel de fonctionnement d'une année scolaire, le coût de la salle de classe en dur paraît également très élevé. La valeur annualisée d'une salle de classe en dur à Bangui est estimée à 52 % du coût unitaire moyen de fonctionnement d'une classe (77 % pour une classe construite à Sibut). La valeur annualisée du modèle en brique cuite est estimée à 43% du coût unitaire moyen du fonctionnement d'une classe.
- Le coût global d'une salle de classe en dur à Bangui représente près de 8 années de salaires d'un enseignant titulaire (11,6 années pour une salle à Sibut). Le

Tableau III.13. Eléments de comparaison internationale sur les paramètres structurels de la politique éducative, année 2005 pour le RCA et années 2001 à 2004 pour les autres pays

	Contexte		Arbitrages budgétaires	
	6-11 ans / pop. (%) (RAPDEP)	Pression fiscale (%) (PF)	Edu/ ressources publiques (%) (EDU)	Primaire/ secteur (%) (PRIM)
RCA	16,5	8,4	18	49
Bénin	18	16	17	49
Burkina Faso	18	15	17	62
Cameroun	17	19	14	42
Guinée	18	11	19	44
Mauritanie	16	28	15	46
Niger	17	9	32	58
Sénégal	16	18	27	44
Tchad	18	8	25	47
Togo	17	16	26	45
Afrique	16	19	19	49
Cadre indicatif Fast Track	—	14-16-18	20	50
Rapport RCA / cadre indicatif	—	0,6	0,9	1,0

modèle en brique cuite, moins cher représente environ 6 années de salaires d'un enseignant.

Recomposition de l'offre éducative pour le cycle primaire en fonction des paramètres de politique éducative et mise en perspective avec le cadre indicatif de l'initiative Fast Track

A titre de conclusion de ce chapitre il paraît intéressant de reconsidérer les aspects financiers sous l'angle du lien existant entre les politiques (et donc les ressources et coûts associés à ces politiques) et l'offre éducative. L'analyse, soutenue par l'égalité comptable entre dépenses et ressources, se focalise sur le niveau primaire et l'objectif associé de scolarisation primaire universelle. La décomposition des dépenses et celle des ressources peuvent être effectuées pour faire apparaître les principaux paramètres structurels de la politique éducative du pays. La décomposition des ressources permet de mettre en exergue les paramètres du système concernant la mobilisation budgétaire : pression fiscale, arbitrage inter et intra sectoriel. La décomposition des dépenses permet quant à elle de faire apparaître les paramètres de production de services éducatifs (salaires, autres dépenses, taux d'encadrement . . .) ainsi que l'offre de scolarisation fournie par le système (représentée par le taux brut de scolarisation).

Politiques de production de services éducatifs				Résultats
Elèves / maître REM)	Salaires enseignant en PIB/hab. (SALPIBT)	Dépenses courantes hors enseignants/ masse salariale des enseignants (%) (a)	% effectifs dans le privé (PRIV)	Taux brut de scolarisation (%) (TBS)
92	6,84	50%	44% ⁴⁶	72%
54	3,4	44 %	8 %	97 %
47	7,6	36 %	13 %	47 %
63	3,4	48 %	18 %	105 %
48	2,3	85 %	20 %	77 %
42	5,1	22 %	3 %	84 %
43	5,9	56 %	4 %	43 %
44	4,9	58 %	11 %	82 %
72	7,2	81%	65%	79%
37	4,5	34 %	37 %	124 %
42	4,6	32 %	9 %	93 %
40	3,5	50 %	10 %	—
2,3	2,0	1,0	4,4	—

46. Le chiffre de 44% est une estimation du % d'élèves soit dans une école privée (10%) soit dans une école publique mais avec un enseignant maître-parent, non payé par l'Etat (34%)

A partir de l'égalité des ressources et des dépenses, on peut alors écrire (cf annexe 2 pour le détail des calculs) :

$$TBS = PF \times EDU \times PRIM \times REM \times 1/SALPIBT \times 1/RAPDEP \times 1/(1+a) \times 1/(1-\%PRIV)$$

Où

- TBS = Taux Brut de Scolarisation du primaire
- PF (pression fiscale) = Ressources publiques domestiques en % du PIB
- EDU = Dépenses courantes de l'éducation en % des ressources publiques domestiques
- PRIM = % des dépenses courantes de l'éducation allouée au cycle primaire
- REM = rapport élèves-maître dans les écoles publiques
- SALPIBT = salaire moyen des enseignants publics en unités de PIB par habitant,
- RAPDEP = part des enfants d'âge scolaire dans la population totale (pseudo taux de dépendance démographique)
- a = rapport entre les dépenses courantes hors salaires des enseignants et la masse salariale des enseignants,
- %PRIV = % d'élèves scolarisés dans le privé ou dans une école publique avec un enseignant « maître-parent »

Cette relation est une identité sur le plan mathématique, c'est-à-dire qu'elle est toujours vraie (si ce n'est pas le cas, cela signifie un problème de données). Son intérêt est qu'elle permet de faire apparaître les facteurs qui sous-tendent l'offre de scolarisation primaire que le système peut fournir (TBS)⁴⁷. Ces facteurs sont relatifs i) au contexte macro-économique (pression fiscale et pseudo rapport de dépendance démographique), ii) à la mobilisation des ressources domestiques (arbitrages inter et intra sectoriels) et iii) à la production de services éducatifs (salaires, taux d'encadrement, dépenses hors salaires enseignant, privatisation). Ces paramètres sont dans une large mesure descriptifs de la politique éducative nationale, en termes de priorité accordée à l'éducation [primaire] et d'efficacité du système et constituent à ce titre les principaux indicateurs du cadre indicatif de l'initiative Fast-Track.

L'analyse de ces paramètres, suivant une approche comparative à la fois par rapport à des pays comparables et par rapport aux valeurs de référence du cadre indicatif Fast-Track (qui ont été choisis sur la base de ce qui était observé dans les pays les plus performants pour atteindre la scolarisation primaire universelle) est intéressante à deux points de vue.

1. cela permet d'avoir une idée synthétique des contraintes et des marges de manœuvres présentes dans le système actuel.
2. cela fournit des pistes pour s'approcher de la scolarisation universelle, grâce à quelques simulations très agrégées, même si cela ne remplace pas l'élaboration d'un modèle de simulation sectoriel affiné et plus complet (qui sera fait en complément du présent rapport)

A la lecture du tableau III.13, on peut tirer plusieurs enseignements quant aux contraintes et marges de manœuvre du système éducatif centrafricain pour atteindre une scolarisation primaire universelle de qualité :

47. La pénurie du côté de la demande d'éducation constitue également, comme cela a été identifié dans le chapitre 2, un frein à la scolarisation universelle mais cet aspect, même s'il est important, ne peut être traité de la même façon (sous forme d'équation budgétaire) que la mesure d'offre.

- *Une contrainte macro-économique encore défavorable au système.* Avec des ressources internes publiques ne représentant que 8 % du PIB (à comparer à 19 % en moyenne dans les pays africains), la RCA fait partie des pays où le taux de pression fiscale est le plus faible. Le volume global des ressources à disposition de l'Etat est, en termes relatifs, plus faible que dans la plupart des autres pays africains et donc moins favorable à la mobilisation de moyens pour les secteurs sociaux, dont l'éducation.
- *Des marges de manœuvre sur les arbitrages inter et intra-sectoriel.* Les dépenses courantes d'éducation ne représentent que 18 % des ressources internes de l'Etat (seulement 13,3% de l'ensemble des dépenses courantes), ce qui est faible en termes comparatifs. Porter cette proportion à 25 % permettrait, toutes choses égales par ailleurs, d'augmenter l'offre d'éducation d'un équivalent de 29 points de TBS (ou à TBS constant cela correspond à une diminution du rapport élèves-maître de 92 à 66). Dans une moindre mesure, il existe également une marge de manœuvre sur la part de l'enveloppe sectorielle qui est allouée au cycle primaire. Toutes choses égales par ailleurs, augmenter la part du primaire dans l'ensemble des dépenses courantes d'éducation de sa valeur actuelle de 49% à 55% correspondrait budgétairement à la possibilité d'une augmentation de 9 points du TBS (ou à TBS constant, cela correspond à une réduction de la taille moyenne de classe de l'ordre de 10 élèves).
- *Une utilisation des ressources qui pénalisent grandement la qualité.* Comparativement aux autres pays, et comme cela a déjà été analysé précédemment dans ce chapitre, les arbitrages à l'intérieur de la dépense unitaire sont, très en faveur des salaires des enseignants fonctionnaires et des salaires des non-enseignants aux détriments de la taille des classes (avec une moyenne de 92 élèves par maître, la RCA détient malheureusement le record mondial en la matière) et des enseignants payés par les parents (qui représentent 40 % des enseignants et occupent une place de plus en plus importante dans le système éducatif). Une logique d'amélioration de la qualité pourrait se situer à l'articulation de 1) une réduction de la taille des classes et 2) la formation et la prise en charge par l'Etat des maîtres-parents sur la base d'une rémunération à la fois plus valorisante et acceptable sur le plan budgétaire (pour ne pas pénaliser la quantité d'enfants scolarisés).

Tableau III.14. Simulations sur les paramètres structurels de la politique éducative pour atteindre la scolarisation primaire universelle en 2015

	Contexte		Arbitrages		Politiques de production de services éducatifs				Résultats
	RAPDEP	PF	EDU	PRIM	REM	SALPIBT	a	PRIV	TBS
	Situation 2005	16,5 %	8,4 %	18 %	49 %	92	6,8	50 %	44 % ⁴⁸
Scénario 1 2015	15,6 %	12 %	25 %	55 %	50	3,6	50 %	15 %	115 % ⁴⁹
Scénario 2 2015	15,6 %	12 %	25 %	55 %	55	4,0	50 %	15 %	114 %

Source: Calcul des auteurs.

48. Le chiffre de 44% est une estimation du % d'élèves soit dans une école privée (10%) soit dans une école publique mais avec un enseignant maître-parent, non payé par l'Etat (34%)

49. Avec une hypothèse de 12 (resp 13 %) de redoublement (ce vers quoi la RCA doit vraisemblablement se diriger, cf. chapitre 4), la scolarisation primaire universelle (taux d'achèvement de 100 %) est équivalent financièrement à un TBS égal à 114 % (resp. 115 %)

Ces conclusions ne sont que des simulations grossières qui devront être affinées au moment de l'élaboration du modèle de simulation financière de l'ensemble du secteur éducatif, mais elles apportent néanmoins des pistes intéressantes pour donner des chances au système éducatif d'atteindre la scolarisation primaire universelle. Ces pistes de réformes sont résumées sous la forme des scénarii présentés dans le tableau III.23 qui suit.

Sous réserve :

1. de *respect de l'objectif macro-économique* d'augmentation de la part des recettes publiques dans le PIB du pays à hauteur de 12 %⁵⁰,
2. d'une *augmentation de la priorité budgétaire accordée à l'éducation* à hauteur de 25% des recettes internes de l'Etat (contre 18% actuellement),
3. d'une *légère augmentation de la priorité budgétaire accordée au cycle primaire* à hauteur de 55% du total alloué au secteur de l'éducation (contre 51% actuellement) et
4. d'une *révision de la politique de recrutement des enseignants* (prise en charge des maîtres-parents et arrêt des recrutements des enseignants fonctionnaires au niveau de salaire actuel) pour faire passer le salaire moyen des enseignants de 6,8 unités de PIB par tête (calculé uniquement sur les enseignants fonctionnaires) à 3,6 unités de PIB par tête. A titre indicatif le salaire moyen actuel en tenant compte des maîtres-parents (qui ne touchent aucun salaires de l'Etat) est estimé à 4,1 unités de PIB par tête).

L'objectif de scolarisation primaire universelle est *financièrement* réalisable pour 2015 en RCA avec une hypothèse de 50 élèves par maître et de 15 % des effectifs scolarisés dans le privé, 85 % des enfants étant alors scolarisés dans un système public plus homogène.

Si la politique salariale et de recrutement des enseignants ramenant le salaire moyen à 3,6 unités de PIB par habitant est difficile à mettre en œuvre, un scénario alternatif avec un niveau moyen de salaire de 4 unités de PIB par habitant permet également financièrement l'atteinte de la SPU sous réserve des autres conditions et en acceptant une taille moyenne des classes plus élevée (55 élèves par maître en moyenne).

Cependant, même si les simulations nous assurent de la faisabilité financière de ces réformes, elles ne nous garantissent pas leurs résultats en termes de réelle atteinte des objectifs quantitatifs (scolarisation primaire universelle) et qualitatif (amélioration du niveau des acquisitions scolaires). Comme mentionné dans le chapitre 2, l'amélioration de la rétention des élèves en cours de cycle, constitue une condition sine qua non. Pour que les élèves atteignent la fin du cycle, il est évident qu'il ne faut plus qu'ils abandonnent en cours de cycle.

Principaux enseignements du chapitre 3

Ce chapitre étudie les aspects financiers du secteur éducatif. Il renseigne sur la répartition des ressources publiques par cycle d'enseignement et à l'intérieur de chaque cycle. Il examine aussi les coûts unitaires publics de scolarisation en mettant en évidence les différents facteurs qui en rendent compte ainsi qu'une évaluation des coûts de constructions scolaires. Les analyses effectuées ont permis notamment de dégager les observations suivantes :

50. Les projections du FMI proposent un objectif de 17% pour l'année 2025

1. La priorité budgétaire accordée dans le passé au Fondamental 1 a très fortement décliné. Alors que les dépenses pour le F1 représentaient 65% de l'ensemble des dépenses publiques d'éducation en 1980, elles représentent seulement 49% en 2005. Cette valeur est plus faible que ce qui est observé dans la plupart des pays accusant le même retard que la RCA pour la scolarisation primaire universelle (priorité de 60% ou plus). La part accordée à l'enseignement secondaire est également faible : 28% en RCA contre 36% en moyenne sur le continent. A l'inverse, l'enseignement supérieur capte 23% des dépenses courantes d'éducation, une valeur nettement supérieure à la moyenne observée dans les pays comparables (17 %).
2. Les coûts unitaires (dépense moyenne par élève) sont particulièrement faibles aux niveaux primaire et secondaire. Ils sont estimés à 7% du PIB par habitant au F1, 17% au F2 et 28% au SG, des valeurs très en-dessous des moyennes observées en Afrique. Le coût unitaire de l'enseignement supérieur (225% du PIB par habitant) se situe aux environs de la moyenne africaine. La dépense publique annuelle pour un étudiant est équivalente à celle de 31 élèves du Fondamental 1.
3. En comparaison des autres pays africains à bas revenu les salaires des enseignants titulaires sont plus élevés en RCA : 7 unités de PIB par habitant au F1, 7,5 au collège et 8,1 au lycée. A titre de référence le salaire moyen des enseignants du primaire proposé dans le cadre indicatif de l'initiative Fast Track s'établit à 3,5 unités de PIB par habitant, valeur moyenne observée dans les pays pauvres les plus performants pour la scolarisation universelle. Du fait de la contrainte budgétaire le nombre d'enseignants fonctionnaires recrutés ne peut pas suivre les besoins. Le système éducatif s'ajuste alors par i) le recrutement par les familles de maîtres-parents non formés, qui représentent aujourd'hui près de la moitié de l'ensemble des enseignants en classe et ii) des taux d'encadrement malheureusement records (92 élèves par maître en moyenne au primaire, et plus de 50 en moyenne au secondaire).
4. Le niveau de rémunération des enseignants est extrêmement différencié selon le statut. Ainsi dans le fondamental 1, un enseignant instituteur titulaire touche 15 fois plus qu'un maître parent. Au secondaire un vacataire touche 4,4 fois moins qu'un enseignant titulaire. Cela indique la nécessité d'ajuster la politique de recrutement et salariale vers i) la création d'un nouveau statut d'enseignants, à l'instar de ce qu'ont fait bon nombre de pays (contractuels au Niger et au Bénin, volontaires au Sénégal) et ii) la formation/recyclage et le subventionnement, au moins partiel, des maîtres-parents, aujourd'hui à l'unique charge des familles centrafricaines, très souvent dans les régions les plus pauvres.
5. La proportion des agents de l'Etat du secteur éducation occupant un poste administratif est particulièrement élevée en RCA. Ce phénomène concerne à des degrés divers les différents ordres d'enseignement mais il est spécialement prononcé dans le F1 où les personnels administratifs représentent environ 26 % des agents de l'Etat, soit près de deux fois plus que ce qui est observé en moyenne sur le continent (15 %). Ceci se fait au détriment d'une présence des enseignants en classe.
6. En comparaison des autres pays, les salles de classe construites en dur sont particulièrement coûteuses en RCA. Ceci incite à réfléchir sur la pertinence de constructions scolaires moins coûteuses, par exemple avec la participation communautaire.

Annexe III.1 : Formule mathématique de décomposition du coût unitaire

Pour chaque niveau d'enseignement on peut décomposer le coût unitaire courant public (les dépenses courantes moyennes pour chaque élève pour une année scolaire) de la façon suivante :

$$CU = DCOUR/ELPUB = (MSE + DCHSE)/ELPUB$$

Où

CU = coût unitaire

DCOUR = Dépenses courantes

ELPUB = Nombre d'élèves scolarisés dans le public

MSE = Masse salariale des enseignants publics (payés par l'Etat)

DCHSE = Dépenses courantes hors salaires enseignants

$$DCHSE = \%DCHSE \times (MSE + DCHSE)$$

où $\%DCHSE = \% \text{des dépenses courantes hors salaires enseignants}$

$$DCHSE = \%DCHSE \times MSE + \%DCHSE \times DCHSE$$

$$(1 - \%DCHSE) \times DCHSE = \%DCHSE \times MSE$$

$$DCHSE = MSE \times \%DCHSE / (1 - \%DCHSE)$$

$$MSE + DCHSE = MSE \times (1 + (\%DCHSE / (1 - \%DCHSE)))$$

$$MSE + DCHSE = MSE / (1 - \%DCHSE)$$

Donc

$$CU = MSE / (1 - \%DCHSE) / ELPUB$$

$$CU = SE \times ENS / (1 - \%DCHSE) / ELPUB$$

où SE = salaire moyen enseignants à la charge de l'Etat et ENS = le nombre d'enseignants

$$CU = SE / REM / (1 - \%DCHSE)$$

où REM = rapport élèves-maîtres

Dans le cas du Fondamental 1 en RCA, la présence d'enseignants maîtres-parents non payés par l'Etat oblige à ajuster la formule.

Le salaire moyen des enseignants est la moyenne pondérée par le poids de chaque catégorie d'enseignants, du salaire de chaque catégorie. Ici on distingue deux catégories, les enseignants payés par l'Etat (fonctionnaires) et les maîtres parents payés par les familles et qui donc ont un coût nul pour l'Etat.

$$SE = (SEp \times ENSp + 0 \times MP) / ENS$$

où

SEp = Salaire moyen des enseignants payés par l'Etat

ENSp = le nombre d'enseignants payés par l'Etat

MP = le nombre de maîtres-parents

$$SE = SEp \times ENSp / ENS = SEp \times (1 - \%MP)$$

où $\%MP = \% \text{de maîtres-parents}$

Finalement, le coût unitaire peut être ré-écrit ainsi :

$$CU = (1 - \%MP) \times SEp / REM / (1 - \%DCHSE)$$

Annexe III.2 : Formule mathématique de recomposition de l'offre éducative

Les ressources et les dépenses courantes pour l'enseignement primaire, exprimé en % du Produit Intérieur Brut (PRIMPIB) peuvent se décomposer comme suit :

En termes de *ressources pour les dépenses courantes* du cycle primaire, on a

$$\text{PRIMPIB} = \text{PF} \times \text{EDU} \times \text{PRIM}$$

où

PF (pression fiscale) représente les ressources publiques domestiques en % du PIB
EDU représente les dépenses courantes de l'éducation en % des ressources publiques domestiques

PRIM est la part des dépenses courantes de l'éducation allouée au cycle primaire

En termes de *dépenses courantes*, on peut décomposer comme ceci :

$$\begin{aligned} \text{PRIMPIB} &= \text{MSE} \times (1 + a) / \text{PIB} \\ &= (\text{MSE} (1 + a) / \text{ENS}) \times (\text{ENS} / \text{EL}) \times (\text{EL} / \text{POPSCOL}) \times (\text{POPSCOL} / \text{POP}) \\ &\quad \times (\text{POP} / \text{PIB}) \\ &= (1 + a) \times (\text{MSE} / \text{ENS}_{\text{p}}) / (\text{PIB} / \text{POP}) \times (\text{ENS}_{\text{p}} / (\text{EL}_{\text{PUB}} / (1 - \% \text{PRIV}))) \\ &\quad \times (\text{EL} / \text{POPSCOL}) \times (\text{POPSCOL} / \text{POP}) \\ &= (1 + a) \times \text{SALPIBT} / \text{REM} \times (1 - \% \text{PRIV}) \times \text{TBS} \times \text{RAPDEP} \end{aligned}$$

où

MSE = masse salariale des enseignants publics (payés par l'Etat)

ENS_p = nombre d'enseignants fonctionnaires

EL = nombre d'élèves scolarisés

EL_{PUB} = nombre d'élèves scolarisés dans le public et ayant un enseignant public

%PRIV = % d'élèves scolarisés dans le privé ou dans une école publique avec un enseignant « maître-parent »

POPSCOL = Population d'âge scolaire

POP = Population Totale

a = rapport entre les dépenses courantes hors salaires des enseignants et la masse salariale des enseignants,

SALPIBT = salaire moyen des enseignants publics en unités de PIB par habitant,

REM = rapport élèves-maître dans les écoles publiques

TBS = taux brut de scolarisation

RAPDEP = part des enfants d'âge scolaire dans la population totale (pseudo taux de dépendance démographique)

A partir de l'égalité des ressources et des dépenses, on peut donc écrire :

$$\text{TBS} = \text{PF} \times \text{EDU} \times \text{PRIM} \times \text{REM} \times 1 / \text{SALPIBT} \times 1 / \text{RAPDEP} \times 1 / (1 + a) \times 1 / (1 - \% \text{PRIV})$$

L'efficacité interne et la qualité des services offerts

Les objectifs des systèmes éducatifs ne se limitent bien évidemment pas à améliorer quantitativement les scolarisations des enfants. Ils consistent également à offrir des services éducatifs de qualité ou autrement dit à produire des apprentissages chez les élèves. Il ne suffit pas en effet d'envoyer les enfants à l'école pour qu'ils apprennent. Un autre objectif, dans un contexte de rareté des ressources, est d'utiliser de la manière la plus efficace possible les ressources disponibles.

Dans tous les systèmes éducatifs, il existe des possibilités variées d'utiliser les ressources mobilisées. On peut par exemple avoir une organisation scolaire dans laquelle il y a en moyenne 25, 40 ou bien 60 élèves par classe; on peut aussi choisir de refuser des groupements d'élèves tels que le cours multiple ou la double vacation. On peut également souhaiter recruter des maîtres avec 9 ou 12 années d'éducation générale suivie d'une formation professionnelle de 3 mois d'une année ou de 3 années. On peut décider que les constructions scolaires soient des bâtiments modernes et de qualité «internationale», ou bien que ces constructions soient faites selon des modalités traditionnelles par les communautés. On peut encore accepter, ou non, que le système soit caractérisé par un niveau élevé de redoublements de classe. Sur la plupart de ces points, il existe dans la communauté éducative des opinions contradictoires. Devant la possibilité d'opinions normatives contradictoires sur les sujets de politique éducative ou d'organisation scolaire, il est donc important de disposer de données empiriques objectives pour les départager.

Dans ce chapitre, nous analyserons dans un premier temps l'efficacité interne du système, c'est-à-dire sa capacité à amener les enfants qui entrent au début d'un cycle au terme de ce cycle en un minimum d'années. Dans un second temps, nous évaluerons la qualité du système à l'aune des apprentissages qu'il génère. Enfin, en vue d'une meilleure utilisation des ressources, nous étudierons quels sont les facteurs d'organisations scolaires les plus à même d'améliorer la qualité des enseignements.

L'efficacité interne dans les flux d'élèves en cours de cycle

Le flux des élèves au cours de chacun des cycles d'enseignement peut être caractérisé par une plus ou moins grande continuité ou fluidité. Ce flux est en principe d'autant plus harmonieux que les élèves qui accèdent à la première année du cycle sont plus nombreux à atteindre la dernière année de ce cycle dans le temps normalement imparti par les autorités scolaires. Dans ces conditions, les abandons en cours de cycle et les redoublements de classes constituent autant de perturbations dans la fluidité des flux des élèves. En effet, les redoublements représentent un doublement des ressources nécessaires à la validation d'une année d'études et exacerbent les abandons précoces en cours d'études. Au primaire, les abandons en cours de cycle engendrent un gaspillage important des ressources puisque les élèves n'atteignant pas la dernière année du primaire ont généralement très peu de chances d'être alphabétisés durablement (les dépenses effectuées par le système pour financer les années d'études avant abandons n'apportent pas de résultats tangibles).

Il s'agit donc dans cette partie i) d'analyser les flux d'élèves à l'intérieur de chaque cycle d'enseignement en se concentrant sur les redoublements⁵¹, ii) d'évaluer les conséquences des flux d'élèves observés en termes d'efficacité dans l'utilisation des crédits publics et enfin iii) d'identifier si l'éventuelle inefficacité provient plutôt des abandons ou plutôt des redoublements

Les redoublements et leur impact sur la qualité des services offerts

Le niveau de redoublement en RCA. Le tableau IV.1 qui présente l'évolution de la proportion des redoublants par année d'études permet d'évaluer l'ampleur et la dynamique des redoublements.

Plusieurs éléments d'analyse se dégagent de ce tableau. Tout d'abord, on observe que *les proportions de redoublants sont très élevées*, surtout dans le cycle primaire, où près d'un enfant sur trois est un redoublant⁵². Il s'agit d'un chiffre particulièrement élevé, qu'on le considère à l'échelle du pays ou dans un contexte international.

A l'échelle du pays, ce taux est d'autant plus élevé que la RCA est le pays dans lequel le nombre d'élèves par enseignant dépasse largement ce qui s'observe dans n'importe quel autre pays du monde. Ainsi, *dans une classe moyenne centrafricaine, chaque enseignant encadre 92 élèves dont 28 sont des redoublants*. Un taux plus réduit de redoublants permettrait donc d'améliorer sensiblement les conditions d'enseignement à l'intérieur des classes. A titre d'exemple, autres choses égales par ailleurs, si le pourcentage de redoublants étaient ramené à 10 %, la taille moyenne de la classe passerait à 71 élèves, soit 21 élèves de moins qu'actuellement.

A l'échelle internationale, quelques repères permettent d'évaluer l'ampleur du redoublement en Centrafrique. Dans un contexte international large tout d'abord : le pourcentage de redoublants au primaire au début des années 2000 est de l'ordre de 2% dans les pays de l'OCDE, 7% en Amérique Latine et au Moyen-Orient, 10% en Asie et 18% en Afrique mais 9% si l'on ne considère que les pays d'Afrique anglophone. A l'intérieur de l'Afrique franco-

51. L'analyse de la rétention a déjà été abordée dans le chapitre 2.

52. On note par ailleurs, les classes les plus redoublées sont celles du CE1 et du CM2.

	1981/ 82	1985/ 86	1990/ 91	1993/ 94	1996/ 97	1998/ 99	2000/ 01	2003/ 04	2004/ 05
Fondamental 1	35	29	32	32	31	32	33	31	30
CI	34	31	30	32	35	35	35	27	30
CP	33	28	28	32	30	31	27	27	23
CE1	35	31	33	34	33	38	37	35	34
CE2	33	26	31	32	26	31	33	32	31
CM1	32	25	31	31	25	26	30	30	29
CM2	45	35	41	34	31	29	34	36	34
Fondamental 2	21	19	23	26	31	23	27	17	21
6ème	21	18	21	28	33	23	30	18	22
5ème	19	24	23	24	30	22	25	19	21
4ème	23	15	22	24	29	24	24	15	15
3ème	22	18	28	26	31	27	27	15	20
Secondaire général	22	23	27	21	32	12	28	15	20
2nde	22	23	19	18	31	13	32	14	19
1ère	20	17	24	19	32	12	14	10	15
Terminale	25	30	38	26	33	12	35	22	23

Source: Recensements scolaires

Pays	Part des redoublants dans le primaire (en %)
RCA (2004/05)	30
Bénin	23
Burkina Faso	13
Cameroun	25
Gabon	34
Guinée	10
Mali	19
Mauritanie	14
Niger	5
République du Congo	20
Sénégal	12
Tchad	25
Togo	24
Moyenne des 13 pays	20
Cadre indicatif Fast Track	10

Source: Pôle de Dakar, « Rapport Dakar +6 : Statistiques et analyses sous-régionales », 2006.

phone, le tableau IV.2, présente la fréquence moyenne des redoublements dans le primaire pour 13 pays de ses pays.

Il apparaît clairement que la RCA présente un taux de redoublants très élevé par rapport à d'autres pays d'Afrique francophone : il est de 10 points supérieur à la moyenne de ces 13 pays. Seul le Gabon a un taux supérieur à la RCA, s'élevant à 35%, alors que des pays tels que le Burkina, le Sénégal ou le Niger ont des taux proches ou inférieurs à 10%. Ces derniers chiffres montrent qu'il existe une importante marge de manœuvre dans la définition de la politique des redoublements.

Enfin, en se basant sur la valeur moyenne observée dans les pays africains ayant été les plus performants durant la décennie 1990–2000 pour

se rapprocher de la scolarisation primaire universelle⁵³, le cadre indicatif de l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'Education Pour Tous (initiative Fast Track) préconise un taux de redoublants de l'ordre de 10%.

Au niveau du secondaire (1er et 2nd cycle), si la part des redoublants est moindre, elle reste toutefois très élevée, autour de 20% dans les dernières années⁵⁴. Cette valeur est cependant proche de la moyenne observée dans 13 pays d'Afrique francophone évoqués plus haut (19%).

Enfin, *les niveaux de redoublements se sont maintenus à ce niveau extrême depuis au moins 25 ans, sans qu'aucune tendance à la baisse ne se dessine* : dans le Fondamental 1, la part des redoublants a faiblement varié passant de 35% en 1981/82 à 30% en 2004/05. Dans le fondamental 2 et le Secondaire Général, cette part bien qu'ayant suivi une évolution beaucoup plus erratique est la même en 2004/05 qu'en 1981/82.

L'effet du redoublement sur la rétention des élèves et la qualité de l'éducation. La pratique très répandue en RCA du redoublement dans le fondamental 1 et le coût qu'elle engendre en termes de doublement des ressources publiques et d'effectif pléthorique des classes conduit à s'interroger sur sa pertinence pédagogique. Le redoublement a fait l'objet d'un certain nombre d'études et d'analyses qui cherchent à voir l'impact du redoublement sur la scolarité. Notamment, il convient de se poser la question de savoir s'il existe un lien entre redoublement et abandon, et entre redoublement et réussite scolaire. Les données à disposition pour la RCA ne permettent pas d'étudier le premier point. Cependant, plusieurs études ont montré que les redoublements exacerbent les abandons précoces en cours d'études. En effet, les familles voient dans le redoublement imposé à leur enfant que celui-ci n'est pas performant et qu'il ne profite pas bien de sa présence à l'école. Comme les coûts d'opportunité constituent toujours un argument négatif pour la fréquentation scolaire, le redoublement invite les parents à retirer leur enfant de l'école. Les observations empiriques montrent que ces impacts négatifs du redoublement sont spécialement forts dans les situations où la demande scolaire est par ailleurs plus faible (scolarisation des filles, des enfants de milieu économiquement défavorisé).

Le second point, à savoir le lien entre redoublement et réussite scolaire peut être abordée en mobilisant l'enquête « PASEC light »⁵⁵, décrite dans la partie II de ce chapitre et dans l'annexe IV.2. Cette enquête, en faisant passer aux élèves de CM1 d'un échantillon représentatif d'établissements du Fondamental 1 des tests sur leurs connaissances en français et en mathématiques, permet de répondre à trois questions :

- les élèves qui redoublent obtiennent-ils de meilleurs résultats aux tests que les autres?
- les écoles qui font le plus redoubler ont-elles de meilleurs résultats aux tests ?
- les élèves qui redoublent sont-ils bien les élèves les plus en difficulté ?

53. Le financement de l'Education Pour Tous en 2015: Simulations pour 33 pays d'Afrique subsaharienne, Alain Mingat, Ramahatra Rakotomalala, Jee-Peng Tan, Equipe d'appui à l'analyse sectorielle et au développement des politiques, Département du Développement Humain, Région Afrique, Banque mondiale

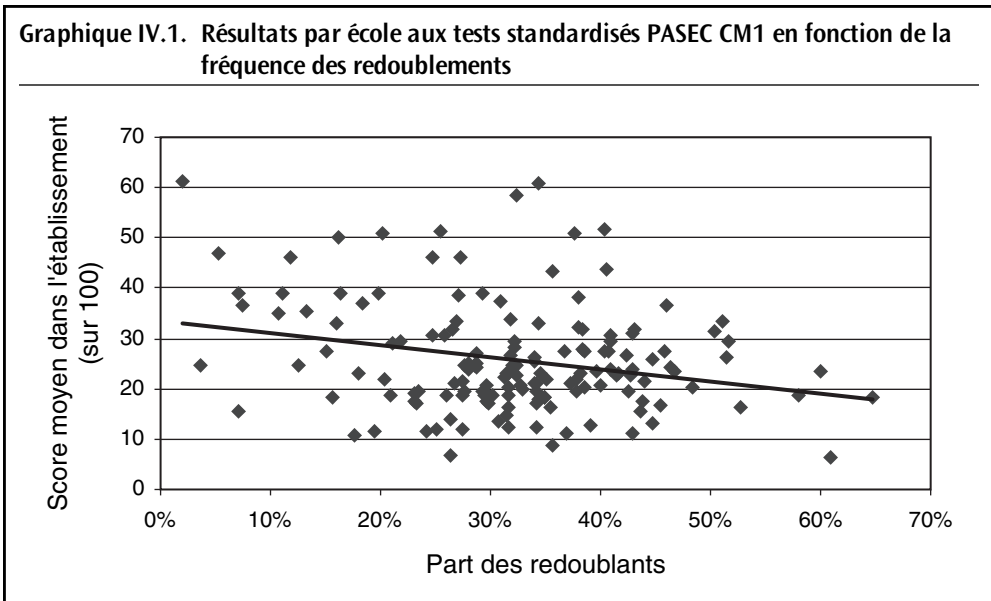
54. A noter que le taux de redoublants spécialement élevé en Terminale s'explique par l'examen du Baccalauréat en fin d'année.

55. Nous tenons à remercier la Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage (CONFEMEN) pour avoir mis à disposition de l'équipe RESEN centrafricaine les instruments du PASEC et d'avoir participer par ses conseils à la mise en œuvre de cette enquête.

Renseigner ces trois questions permettra de savoir si la décision de redoublement est justifiée, et s'il faut donc poursuivre les politiques de redoublement actuellement à l'œuvre.

Pour ce qui est de la première question, nous y répondrons plus tard dans ce chapitre, lorsque nous examinerons les déterminants de la qualité des apprentissages. Mais nous pouvons dès à présent examiner la seconde, en comparant directement, grâce aux données PASEC, les notes aux tests uniformisés avec les taux de redoublements observés dans l'école.

Ainsi, le graphique IV.1 représente, pour toutes les écoles analysées par le PASEC en Centrafrique, le score moyen en fin de classe de CM1 en fonction du pourcentage moyen de redoublants dans l'école pendant les 3 années précédant l'enquête.



Source: Enquête « PASEC light » et données scolaires de la DSP du Ministère de l'Éducation.

La première constatation que l'on peut faire tient à la très grande disparité entre les établissements, tant au niveau du score moyen qu'au niveau des taux de redoublement. Ceux-ci s'échelonnent sur l'échantillon entre 2 et 65 %, pour des scores moyens allant de 6 à plus de 61. Or cette diversité est présente à tous les niveaux de redoublement et de résultats : on trouve des scores moyens compris entre 10 et 50 pour les classes qui ont 20 % de redoublants, mais aussi pour celles qui en ont 40 % ; de façon analogue, tant parmi les classes qui ont un score final égal à 15 que parmi celles pour qui il est de 40, les taux de redoublement varient entre 7 et 50 %.

Ainsi, lorsqu'on cherche à régresser le score final sur le taux de redoublement, pour quantifier la relation entre ces indicateurs, on trouve un lien particulièrement faible entre les deux ($R^2=0.05$)⁵⁶. Le lien entre redoublement et qualité n'est donc pas avéré statistiquement.

56. Le R^2 ou coefficient de détermination est un indicateur qui peut prendre une valeur comprise entre 0 et 1. La valeur 1 correspond à la relation fonctionnelle : tous les points se trouvent sur la relation moyenne, ce qui signifie que toutes les écoles qui ont le même taux de redoublants ont le même score. A contrario, la valeur 0 correspond à l'absence totale de relation entre taux de redoublants d'une école et son score moyen.

Et même si l'on acceptait la faible probabilité de son existence, ce lien serait négatif : la droite de régression qui apparaît sur le graphique est légèrement décroissante.

L'absence de lien entre redoublement et qualité est d'ailleurs confirmé à un niveau international par des études (PASEC, Mingat et Sosale, 2000) montrant qu'il existe des systèmes scolaires de bonne qualité (niveaux d'apprentissage élevés) avec des taux de redoublement aussi bien faibles que élevés et qu'en moyenne, à l'échelle des pays, il n'y a pas de relation significative entre le niveau d'apprentissage des élèves et la fréquence des redoublements.

Par ailleurs, il est possible pour le Centrafrique d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir si les élèves qui redoublent sont ou non les élèves les plus en difficulté. Dans le questionnaire de l'enquête « PASEC light »⁵⁷ visant à mesurer les acquis des élèves de 5ème année, il a été demandé aux maîtres de dire pour chaque élève enquêté s'il pense que l'élève va redoubler⁵⁸. Les maîtres anticipent ainsi que 33% de ces élèves vont redoubler. Le tableau IV.3 compare les scores des deux groupes d'élèves en français et en mathématiques, selon que l'enseignant anticipe un redoublement ou non.

Les élèves dont les enseignants pensent qu'ils vont redoubler ont en moyenne un score plus faible que celui des autres élèves dans les deux disciplines. A priori, ceci laisse penser que les enseignants ont globalement une appréciation juste de qui doit redoubler et

qui doit passer dans la classe suivante. Cependant, si on regarde la distribution des scores des élèves dans les deux groupes, on observe deux choses :

- Au test de français, on compte dans les deux groupes le même nombre d'élèves (73 et 76) ayant des scores inférieurs à 5 sur 100. En mathématiques, 49 élèves pressentis pour redoubler ont moins de 5 sur 100, contre 73 élèves dont les maîtres pensent qu'ils ne redoubleront pas.
- Parmi les élèves pressentis pour redoubler, dix d'entre eux ont plus de 50 sur 100 en français et 19 ont plus de 50 sur 100 en mathématiques.

Le graphique IV.2 permet d'y voir plus clair en mettant en regard les scores de français et de mathématiques des élèves selon que le maître pense qu'ils vont redoubler ou non.

On constate que, pour des élèves de niveau comparable, les anticipations de passage ou de redoublement des enseignants peuvent être très différentes. De même, certains élèves pressentis pour redoubler par leurs enseignants se révèlent être de niveau élevé.

	Ne redoubleront pas	Vont redoubler	Significativité de la différence
Français	27,2 (0,44)	18 (0,44)	***
Mathématiques	30 (0,42)	23 (0,46)	***

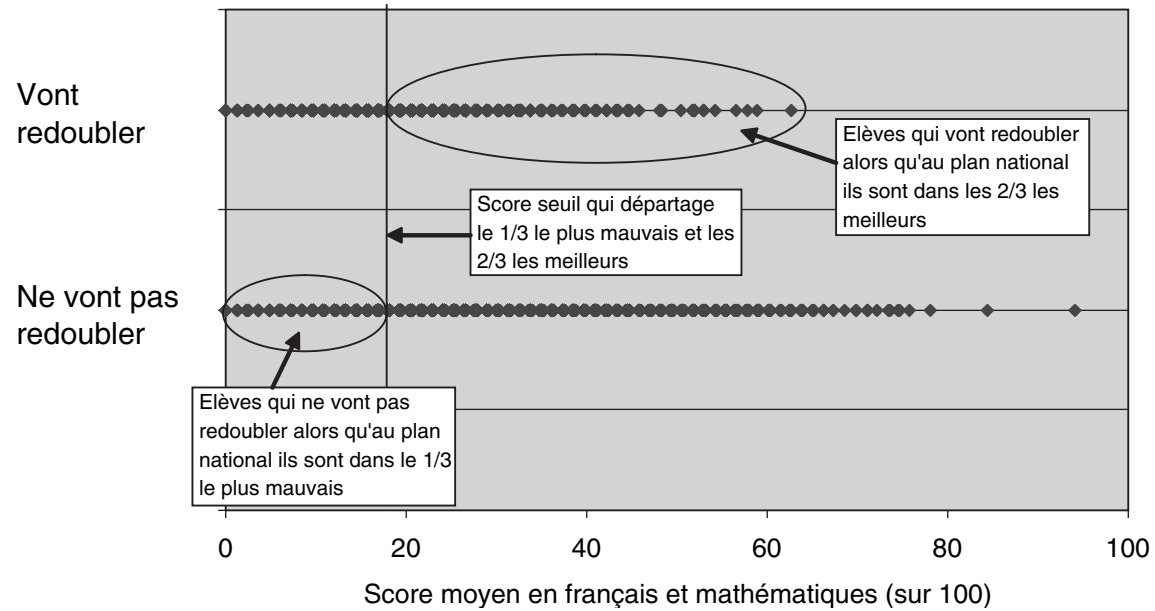
Note: Erreur type entre parenthèses ; *** : significativité au seuil de 1%

Source: Enquête « PASEC light ».

57. Cf. partie II de ce chapitre et l'annexe IV.1 pour une description de cette enquête.

58. Sur les 2204 élèves, 2068 anticipations du maître sur son possible redoublement en fin d'année ont été données.

Graphiques IV.2. scores en français et mathématiques, selon que le maître pense que l'élève va redoubler ou pas



Source: Enquête « PASEC light ».

Il faut bien voir que ces résultats sont obtenus au niveau national et qu'ils ne soulignent pas forcément le manque de rationalité des enseignants : en effet, on peut penser que l'enseignant prend comme référence le niveau moyen de la classe pour anticiper ou non un redoublement. Ainsi, au sein d'une classe de bon niveau, les éléments pressentis pour redoubler auront peut-être des résultats semblables à des élèves jugés bons dans une classe de très faible niveau. Ces résultats mettent donc en évidence la grande difficulté à appliquer une politique de redoublement « juste »⁵⁹ car s'il est certain qu'il faut faire reprendre la classe à des élèves faibles voire très faibles, la réalité est qu'on ne dispose pas pour l'instant de véritable outil permettant d'identifier ces élèves dits faibles ou très faibles.

Au total, ces observations empiriques, si elles n'invitent pas à suggérer une politique de promotion automatique généralisée (qui pose des problèmes par ailleurs), conduisent toutefois à souligner que des chiffres de l'ordre de 10 % pour la proportion des redoublants dans le cycle primaire, doivent sans doute être considérés comme un objectif autant souhaitable que possible.

Il est enfin utile de mentionner que nombre de pays africains (essentiellement franco-phones) cherchent aujourd'hui à réduire la fréquence des redoublements dans leur système scolaire. Tous ces pays ont considéré que dans cette perspective, une bonne façon de faire consistait i) à mettre en place trois sous-cycles au sein du niveau primaire (CP1/CP2, CE1/CE2, CM1/CM2) correspondant à des blocs de compétences bien identifiées, ii) à ne pas autoriser de redoublement au cours de chacun des sous-cycles et iii) à en limiter la fréquence entre sous-cycles consécutifs. Cette structure, associée à la mise en place d'une instrumentation pour aider les enseignants à comprendre les effets négatifs des redoublements, à détecter les déficiences des élèves en cours de sous-cycle et à y remédier de manière pertinente, est en fait porteuse d'une gestion pédagogique mieux maîtrisée et d'une amélioration de la qualité des services éducatifs offerts. Au Niger par exemple, où ces mesures ont été mise en place, c'est toute la conception de l'échec scolaire véhiculée depuis l'époque coloniale qui a été mise de côté : désormais, il ne s'agit plus de demander à tous les élèves d'atteindre la même norme, mais plutôt de demander à tous les élèves d'apprendre au mieux de ses possibilités.

Cependant, de telles mesures doivent être accompagnées d'un important travail de sensibilisation des acteurs du système. En RCA tout particulièrement où la communauté des acteurs directement en charge des élèves défend fortement le redoublement qui leur apparaît être une mesure indispensable : d'après l'enquête « PASEC light », 84% des maîtres et 76% des directeurs trouvent que le redoublement est efficace ou très efficace.

La mesure des indicateurs d'efficacité dans le flux d'élèves

Dans la mesure où 1) la scolarisation incomplète à l'intérieur d'un cycle n'apporte pas les résultats attendus au niveau individuel comme au niveau collectif⁶⁰ et 2) les scolarisations des enfants (y compris de ceux ne finissant pas le cycle) ont un coût pour un système où

59. Il faut cependant préciser qu'en Centrafrique, la décision de redoublement n'est pas totalement du ressort du maître puisqu'elle est prise à la suite des résultats à un examen de passage défini par l'Inspecteur de l'Enseignement Fondamental 1 responsable de chaque circonscription. Cependant, les copies sont ensuite corrigées par les enseignants de l'école même qui ont donc les mêmes critères de jugements que ceux qu'ils évoquent dans l'enquête.

60. Au niveau du fondamental 1 par exemple, 75 % de ceux qui ont arrêté les études au CE2 ne sauront pas lire aisément à l'âge adulte.

les ressources sont relativement rares, il importe d'évaluer le gaspillage des ressources dû à la consommation d'années de scolarisation non productrices de résultats en termes de développement humain (années redoublées et abandons précoces). Ce « coût » se mesure à l'aide du coefficient d'efficacité interne (CEI), qui se calcule en divisant le nombre d'années d'études strictement nécessaires (sans redoublement) pour former les élèves qui arrivent en fin de cycle (nombre d'années-élèves) par le nombre d'années d'études réellement consommées dans le système (ajout des années redoublées et des années consommées par les élèves ayant abandonné avant la fin du cycle)⁶¹. Si le CEI a une valeur de 70%, cela signifie que 30% des ressources mobilisées pour ce niveau d'enseignement sont en fait « gaspillées », i.e. utilisées pour des années redoublées et des années d'étude d'élèves abandonnant avant la fin du cycle (et qui donc n'apporteront pas les bénéfices escomptés au moment de l'entrée des élèves dans le cycle). Cet indicateur est comparable entre pays. On peut également calculer cet indicateur de sorte de distinguer la part du « gaspillage » qui est due aux abandons de celle qui est due aux redoublements (Tableau IV.4).

	1985–86	1990–91	1997–98	2001–02	2004–05
Fondamental 1					
Efficacité Interne globale	56	40	52	43	53
avec seulement les abandons	80	58	75	64	75
avec seulement les redoublements	70	68	69	67	70
Fondamental 2					
Efficacité Interne globale	67	67	50	54	67
avec seulement les abandons	83	87	68	70	84
avec seulement les redoublements	81	77	74	78	79
Secondaire général					
Efficacité Interne globale	72	69	72	76	77
avec seulement les abandons	94	95	98	104	95
avec seulement les redoublements	77	72	73	73	81

Source: Recensements scolaires des années correspondantes.

Le tableau IV.4 précédent suscite un certain nombre de commentaires. Tout d'abord, l'efficacité interne est particulièrement faible au niveau du Fondamental 1, avec un coefficient égal à 53% en 2004–2005. Cela signifie en effet que 47% ($=100-53$) des ressources mobilisées pour le primaire sont gaspillées puisqu'elles sont utilisées pour des années redoublées ou pour des élèves qui n'atteignent pas la fin du primaire. Ce manque d'efficacité interne s'explique aussi bien par les taux élevés de redoublements que par les problèmes d'abandons : les coefficients d'efficacité interne (CEI) sans redoublement et sans abandon sont très proches, respectivement de 75% et 70%. D'importants efforts sont donc à fournir sur ces deux points.

61. Pour le détail du calcul, voir l'annexe IV.1.

L'efficacité interne s'améliore au niveau du fondamental 2 puis du secondaire général, avec des CEI de respectivement 67% et 77%. Dans le fondamental 2, *les abandons et les redoublements contribuent à même hauteur au gaspillage des ressources*. Par contre, au secondaire général, on constate que l'inefficacité interne (23% des ressources mobilisées sont gaspillées) est essentiellement due aux redoublements⁶².

D'un point de vue temporel, on ne constate pas d'évolution tendancielle : le CEI au fondamental 1 oscille à des niveaux très bas, entre 40% et 56%, depuis 1985. Au fondamental 2, le CEI a rejoint sa valeur de 1985 après être passé par des niveaux très bas (50% et 54% en 1997 et 2001). Enfin, au secondaire général, on perçoit une tendance à la hausse depuis 1985.

Situer la RCA par rapport à d'autres pays d'Afrique francophone apporte un éclairage sur l'ampleur de l'inefficacité interne du système éducatif centrafricain. Le tableau IV.5 suivant présente les coefficients d'efficacité interne de treize pays d'Afrique francophone : la RCA fait partie des 5 de ces 13 pays à pâtir d'une très faible efficacité du système, avec un coefficient d'efficacité interne inférieur de 8 points à la moyenne.

Le graphique IV.3 permet de positionner la RCA en distinguant les deux composantes de l'efficacité interne, par rapport à d'autres pays africains pour lesquels ces données sont disponibles. La RCA, avec le Burundi, le Gabon et Madagascar, se situe parmi les pays souffrant d'une grande inefficience liée aux redoublements (axe vertical) alors qu'elle occupe une position intermédiaire quant à son degré d'inefficacité liée aux abandons (axe horizontal).

Tableau IV.5. Coefficients d'efficacité interne de 13 pays d'Afrique francophone, 2004 ou proche

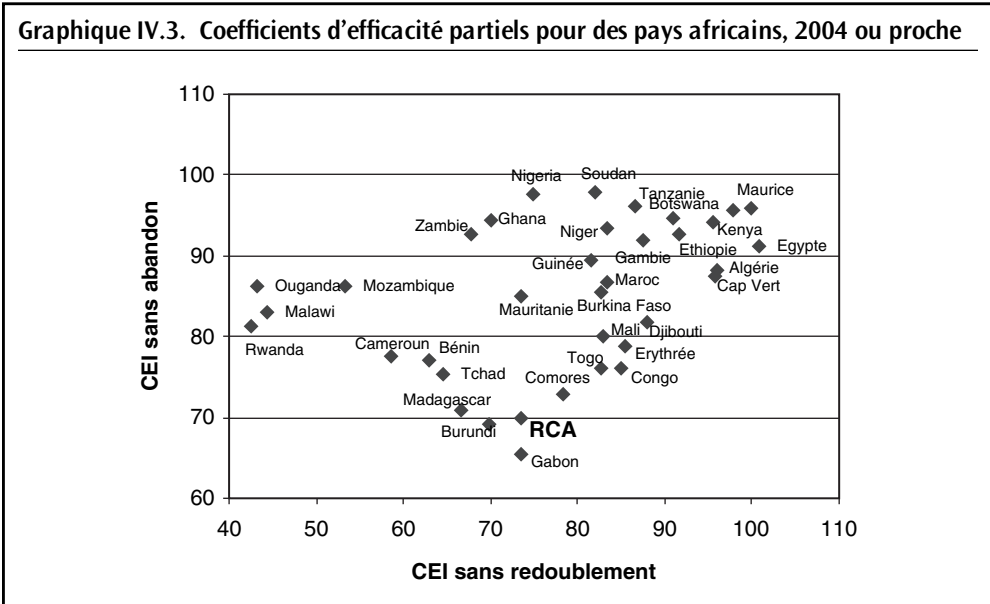
	Coefficient d'efficacité interne
Niger	78
Guinée	73
Burkina Faso	71
Sénégal	70
Mali	66
Congo	65
Togo	63
Mauritanie	63
RCA	51
Tchad	49
Bénin	48
Gabon	48
Cameroun	45
Moyenne	61

Source: Pôle de Dakar, « Rapport Dakar +6 : Statistiques et analyses sous-régionales », 2006.

La qualité de l'éducation primaire en RCA : niveau des acquisitions et déterminants des apprentissages

La qualité de l'éducation est devenue une préoccupation majeure de la plupart des responsables éducatifs des pays africains et elle constitue un objectif à part entière de l'éducation pour tous telle que formulée par le forum de Dakar. Le terme de qualité, s'il

62. Cependant, ce chiffre doit être considéré avec prudence du fait du nombre important d'élève qui ne s'inscrivent qu'en Terminale en vue de passer le baccalauréat. Ces nouvelles inscriptions gonflent artificiellement le taux de promotion dans le secondaire général, ce qui contribue à augmenter mécaniquement le CEI.



Source: Pôle de Dakar.

est commode car familier de tous, demeure assez imprécis. En effet, définir la qualité de l'éducation n'est pas aisé et la mesurer est encore plus difficile. Bien souvent la mesure de la qualité des enseignements est assimilée aux moyens pour l'obtenir comme par exemple le rapport élèves-maître, le niveau de formation des enseignants ou encore le type de constructions scolaires. Le choix d'une telle approche s'explique en général par un manque d'information comparable entre pays sur les acquisitions scolaires elles-mêmes, notamment dans le contexte africain. Pourtant, et même si intuitivement on pourrait penser le contraire, empiriquement le lien entre moyens et acquisitions scolaires est très faible. La plupart des études au niveau micro ou macro montrent en effet que si les ressources comptent, l'utilisation de celles-ci compte encore plus pour expliquer les différences entre élèves en termes d'acquisitions⁶³.

De plus, si l'on se réfère aux objectifs de l'Éducation Pour Tous dont l'objectif 6 est d'« améliorer sous tous ses aspects la *qualité* de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante. », on s'accordera à définir la qualité de l'éducation comme ce que les élèves apprennent réellement. Certes, cet aspect n'épuise pas le concept de qualité, mais il a l'avantage de banaliser l'idée que le passage à l'école doit se traduire par des acquisitions chez les élèves. Le niveau de ces acquisitions devient alors un enjeu majeur, car, outre l'information qu'il donne sur l'efficacité d'un système éducatif en regard des moyens qui y sont consacrés, il signale également la formation de capital humain si essentielle au développement des pays.

63. Voir par exemple UNESCO-BREDA (2005) : Education pour Tous en Afrique : Repères pour l'action.

L'objet de cette partie est tout d'abord d'évaluer le niveau de la qualité des enseignements en le comparant à celui de pays comparables. Pour ce faire, la qualité de l'éducation est appréhendée par deux sources de données, la « production » du système éducatif en termes d'alphabétisation et les tests standardisés administrés aux élèves de CM1. Les données disponibles en RCA ne permettant malheureusement pas d'étudier la qualité des enseignements dans les niveaux post-primaires, l'analyse menée dans cette partie ne couvre que le fondamental 1. Dans cette partie, on cherche ensuite à identifier les facteurs de l'organisation scolaire qui influencent le plus fortement les apprentissages des élèves. Cette approche est enfin complétée par une mesure des ressources mobilisées, compte tenu des prix relatifs observés dans le pays et des contraintes particulières auxquelles le pays est confronté. Ce double aspect de référence aux apprentissages et aux ressources est essentiel pour la définition de la politique éducative du pays. D'une part la référence aux apprentissages est incontournable car c'est pour cela que l'école est financée; d'autre part la référence aux ressources est également centrale, et ce pour une double raison : parce qu'on sait que pour un même niveau de coût unitaire il y a de nombreuses combinaisons possibles des différents facteurs de l'organisation scolaire, et aussi parce que la politique éducative est par nature confrontée à un arbitrage, d'autant plus difficile que la contrainte budgétaire est serrée, entre le souci de donner à chaque élève les meilleures conditions d'enseignement et celui de fournir ces conditions favorables au plus grand nombre.

La qualité du F1 approchée par la « production » du système éducatif en termes d'alphabétisation

L'alphabétisation est une dimension essentielle des résultats d'apprentissages des élèves du primaire. Rappelons que si l'on cherche à envoyer les enfants à l'école, c'est dans l'espoir de les équiper pour avoir une vie meilleure dans le futur, lorsqu'ils seront dans leur vie adulte. Dans ces conditions, et dans la mesure où l'école primaire cible de façon première l'acquisition de compétences de base (dont lire et écrire), il est important de déterminer combien d'années de scolarisation primaire sont nécessaires pour asseoir de façon irréversible l'alphabétisation, de sorte que l'école produise le capital humain minimal dont le pays a besoin pour son développement et dont les individus ont besoin pour éviter de tomber dans une situation de pauvreté extrême. Ainsi, le nombre d'années de scolarisation formelle nécessaire pour alphabétiser des enfants de façon durable peut être considéré comme un indicateur de qualité de l'enseignement fondamental : plus ce nombre d'années est réduit, meilleure est la qualité du système. Les enquêtes auprès des ménages permettent de mettre en relation le fait d'être ou non alphabétisé avec le nombre d'années d'études effectuées. On peut alors comparer les pays sur la base de la probabilité d'alphabétisation des individus ayant effectué le même nombre d'années d'études (par exemple 6 années, puisque cela correspond à la longueur du cycle primaire dans de nombreux pays).

En renseignant la qualité du système, la question de savoir combien d'années de scolarisation de base il faudrait pour que les enfants soient durablement alphabétisés à l'âge adulte a évidemment une grande pertinence pour les politiques scolaires. Cette question est d'autant plus pertinente en RCA que la rétention des élèves en cours de cycle primaire y est particulièrement mauvaise : seulement 64% des entrants en CI atteignent le CM2. Par

conséquent, il importe de savoir quel est le nombre minimum d'années de scolarisation pour que les investissements réalisés (le prix de la scolarisation des individus) ne soient pas perdus (car les individus sortiraient du système éducatif sans être durablement alphabétisés).

Pour répondre à cette question, il est possible de mobiliser l'enquête MICS⁶⁴ (Multiple Indicator Cluster Survey), réalisée en 2000 par le Bureau Central du Recensement avec l'appui de l'UNICEF⁶⁵. Bien qu'ancienne, cette enquête autorise une mesure relativement fine du degré d'alphabétisation puisque l'on sait si chaque individu i) peut lire facilement, ii) lit difficilement et iii) ne sait pas lire. Les alphabètes sont alors les personnes pouvant lire facilement.

Comme nous nous intéressons à la rétention de l'alphabétisation chez les adultes, nous avons ciblé la population âgée entre 22 et 44 ans.

La structure globale de la rétention de l'alphabétisation. Le tableau IV.6, ci-après donne la distribution des adultes âgés de 22 à 44 ans selon leur niveau d'alphabétisation⁶⁶ au moment de l'enquête et leur fréquentation scolaire lors de leur enfance, en opposant ceux qui n'ont pas fréquenté l'école à ceux qui l'ont fréquentée.

	N'a pas fréquenté l'école	A fréquenté l'école		Ensemble
		Formelle	Non formelle	
Sait lire aisément	2	61	10	37
Lit avec difficultés	3	26	22	17
Ne sait pas lire du tout	95	12	69	46
Total	100	100	100	100

Source : Enquête MICS 2000 ; Champ : les 22–44 ans.

Les données indiquent sans ambiguïté que parmi les adultes qui n'ont pas du tout fréquenté l'école dans leur jeunesse, une très grande majorité, 95%, sont illettrés (tableau IV.6). Seuls 5% déclarent pouvoir plus ou moins bien lire, dont seulement 2% de façon aisée. Parmi ceux qui ont fréquenté l'école non formelle, la proportion de lettrés est certes supérieure à celle observée parmi ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école mais reste cependant faible : 33% savent lire et seulement 10% facilement. Au contraire, 61% de ceux qui ont fré-

64. L'échantillon de l'enquête est représentatif au niveau national et comprend, après épurement des données, 13865 ménages et 77336 individus

65. Les données du Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH) de 2003, malgré leur caractère exhaustif, n'ont pas pu être exploitées pour traiter cette question. En effet, à partir du moment où une personne enquêtée a atteint le CM2, elle a été quasi systématiquement considérée comme alphabète en français, sans que cela soit nécessairement le cas.

66. Mesuré par la question : « Peut-il/elle lire une lettre ou un journal facilement, difficilement ou pas du tout ? »

quanté l'école formelle indiquent pouvoir lire sans difficulté. Ce chiffre correspond certes à une majorité des individus dans cette catégorie, mais il reste que pour 38 % des individus, la fréquentation scolaire n'a pas permis de conduire à une rétention suffisante des capacités de lecture à l'âge adulte.

Ainsi, même si la fréquentation de l'enseignement non formel laisse des traces positives sur les chances des adultes de savoir lire, il est clair que c'est par l'intermédiaire de la fréquentation de l'école formelle aux âges jeunes que les chances de savoir lire à l'âge adulte sont les meilleures. Cependant, il apparaît également que *la scolarisation formelle aux âges jeunes est une condition nécessaire mais non suffisante de l'alphabétisation durable à l'âge adulte.*

Cela dit, le tableau IV.6 donne une information générique sur la fréquentation de l'école sans qualifier en particulier la durée pendant laquelle les individus ont bénéficié de cet enseignement. Pour l'enseignement non formel, l'enquête ne donne aucune indication. Par contre, pour l'école formelle, il est possible d'identifier, parmi ceux qui ont été scolarisés, quelle a été la durée de leurs études, ou plus précisément la plus haute classe atteinte quand ils sont sortis du système scolaire. Le tableau IV.7 ci-après illustre la relation entre la classe la plus élevée atteinte et l'aptitude à lire à l'âge adulte.

Plus haute classe atteinte	Sait lire facilement	Sait lire difficilement	Ne sait pas lire	Total
CP	7,6	32,3	60,1	100
CE1	12,6	50,0	37,5	100
CE2	25,2	54,1	20,7	100
CM1	49,3	43,0	7,7	100
CM2	61,9	33,8	4,3	100
6eme	83,1	16,9	0,0	100
5eme	89,3	8,4	2,3	100
4eme	92,4	6,8	0,8	100
3eme	94,6	4,0	1,4	100
2nde	97,9	1,7	0,4	100
1ere	97,2	1,8	1,0	100
Tale	99,6	0,4	0,1	100

Source: Enquête MICS 2000 ; Champ : les 22–44 ans.

La relation entre le nombre des années d'études dans la jeunesse et la proportion des adultes sachant lire aisément est très claire : *jusqu'à un niveau d'études égal à 4 années, moins d'un quart des adultes est alphabétisé* ; à partir de 5 années d'études, la proportion augmente de façon significative (49 % avec la 5^{ème} année) pour atteindre 62 % en fin de cycle primaire. Il faudrait en fait une scolarité au collège (jusqu'à la classe de 4^{ème}) pour que l'alphabétisation durable soit acquise par presque toute la population (plus de 90%).

Placer ses résultats dans une perspective comparative permet d'éclairer la question de la capacité des écoles centrafricaines du fondamental 1 à alphabétiser ses élèves sortants⁶⁷, et donc dans un certain sens, sur sa qualité. Le tableau IV.8 situe ainsi la République Centrafricaine par rapport à 30 autres pays africains selon ce dernier critère. Avec 62 % des adultes sortant du primaire qui sont alphabétisés, la RCA occupe le 20^{ème} rang sur 31, soit dans le dernier tiers des pays africains observés et se situe un peu en dessous de la moyenne de ces pays (69%).

Tableau IV.8. Proportion d'adultes alphabétisés parmi ceux qui ont atteint la 6ème année pour 31 pays africains

% d'adultes alphabétisés parmi ceux qui ont terminé le primaire		Rang du pays (sur 31)	% d'adultes alphabétisés parmi ceux qui ont terminé le primaire		Rang du pays (sur 31)
Rwanda	98	1	Comores	68	17
Mozambique	97	2	Malawi	68	17
Burundi	95	3	Swaziland	67	19
Angola	91	4	RCA	62	20
Lesotho	89	5	Niger	60	21
Guinée	88	6	Ethiopie	59	22
Bénin	87	7	Kenya	57	23
Guinée Equatoriale	86	8	Mali	54	24
Tanzanie	85	9	Tchad	51	25
Côte d'Ivoire	85	10	Sierra Leone	49	26
Togo	81	11	Gambie	47	27
Sao Tomé & Principe	79	12	Zambie	44	28
Guinée Bissau	79	12	Nigeria	41	29
Cameroun	73	14	Ghana	28	30
Burkina Faso	73	14	RDC	27	31
Sénégal	71	16			

Sources: Enquêtes MICS et EDS autour de l'année 2000 ; Champ : les 22–44 ans ; Calculs du Pôle de Dakar⁶⁸

L'impact de quelques facteurs individuels et contextuels sur l'alphabétisation. Après cette perspective quantitative globale, il est intéressant de compléter l'analyse par la prise en compte de facteurs plus qualitatifs (dans les limites de la disponibilité des variables dans

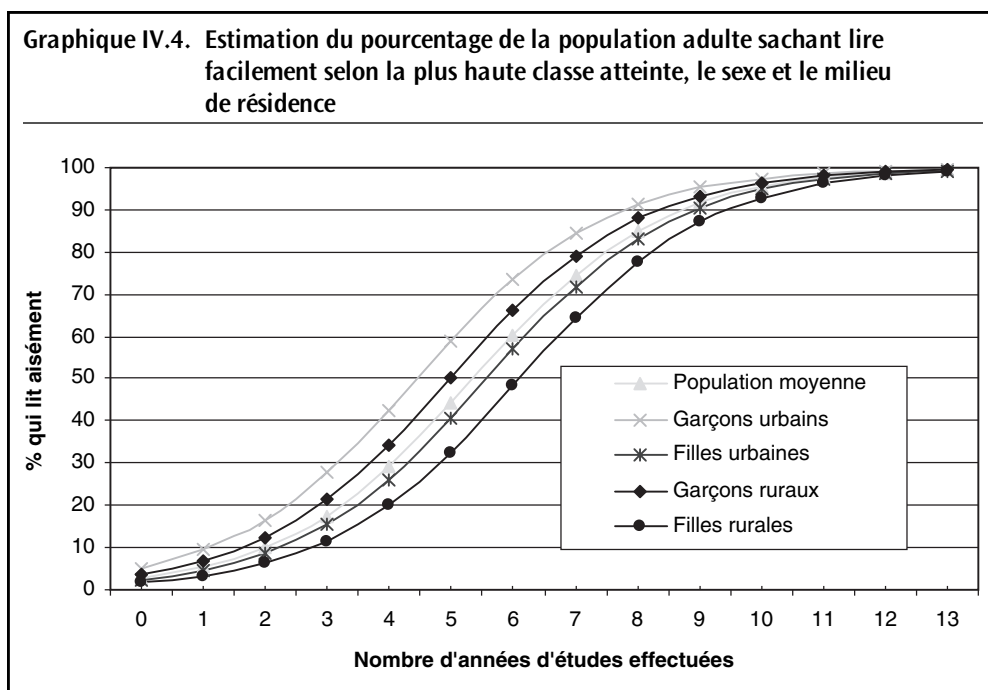
67. Même si rappelons le, ces résultats illustrent la capacité des écoles centrafricaines à alphabétiser ses élèves sortants dans les années 1970 à 1990, une étude comparative menée par le Pôle de Dakar et portant sur 42 pays dont 31 africains montre que le classement des pays selon leur résultat à des tests sur les acquisitions scolaires réalisés récemment auprès d'élèves du CM1 et celui selon leur résultat en termes d'alphabétisation des adultes comme ici sont très corrélés: dans la plupart des cas les pays les mieux classés sur la mesure de production d'alphabétisation sont également les mieux classés en termes de scores aux tests d'acquis scolaires, ce qui peut s'interpréter (au moins en partie) comme une relative inertie dans l'évolution de la qualité des enseignements (dans la mesure où les dates des différentes enquêtes diffèrent).

68. Pour plus de détails sur cette étude, consulter la note thématique du Pôle de Dakar « Qualité ».

l'enquête). On peut ainsi se placer au niveau individuel et conduire une analyse économétrique des chances de savoir lire aisément à l'âge adulte. Comme la variable dépendante est binaire (1 si la personne sait lire facilement / 0 sinon), la spécification logistique a été choisie. Les variables explicatives sont les suivantes : i) la classe la plus élevée atteinte dans les études initiales, ii) le sexe de l'individu (1 si masculin; 0 si féminin), iii) la zone géographique de résidence (1 si urbain; 0 si rural), et enfin iv) l'âge.

On peut a priori faire l'hypothèse que les rôles et comportements sociaux des hommes et des femmes étant différents, il est possible que cela induise, à niveau d'éducation égal, des différences dans la rétention de l'alphabétisation. Concernant la distinction entre le milieu urbain et rural, on peut s'attendre à une meilleure rétention des capacités de lecture en milieu urbain eu égard à la plus grande disponibilité de documents écrits et à la plus grande fréquence des occasions de parler le français. Enfin, l'âge vise à tester la structure éventuelle de rémanence ou d'oubli des acquis initiaux.

L'estimation de ce modèle permet de simuler les chances de savoir lire correctement à l'âge adulte du pourcentage d'adultes selon la plus haute classe atteinte, le sexe et le milieu de résidence. Elles sont présentées dans le graphique IV.4, exprimées en pourcentage.



Source: Enquête MICS 2000 ; Champ : les 22–44 ans.

En croisant le sexe et le milieu de résidence, les différences sont relativement spectaculaires. Alors que le taux estimé de rétention de l'alphabétisation, pour des études conduites jusqu'en fin de CM2, est de 74 % pour les hommes de milieu urbain, il n'est que de l'ordre de 66 % pour les hommes ruraux, de 57 % pour les femmes urbaines, et seulement de 48 % pour les femmes résidant en milieu rural.

Si on veut atteindre une alphabétisation durable des adultes dans les conditions de qualité de l'école prévalant au milieu des années 1980⁶⁹, il faudrait que les hommes urbains aient une scolarité jusqu'à la classe de 5^{ème}, les filles en milieu urbain et les garçons en milieu rural jusqu'à la 4^{ème} et que les filles en milieu rural soient scolarisées jusqu'à la fin du premier cycle secondaire. Cette argumentation suppose qu'on se situe dans un cadre où le niveau de qualité des services éducatifs serait considéré comme fixe. Or, comme nous le verrons plus avant dans ce chapitre, le niveau global de la qualité de l'éducation en RCA est très faible. Il s'ensuit qu'il conviendra de situer la recherche de la rétention universelle de l'alphabétisation à l'âge adulte dans une interaction entre des politiques visant à faire en sorte d'une part que tous les jeunes centrafricains puissent avoir une durée d'études suffisamment longue et d'autre part bénéficient de services éducatifs de qualité sensiblement améliorée, sachant que cette durée devrait être d'autant plus longue que la qualité des services éducatifs offerts sera faible.

La qualité du F1 mesurée par les performances et acquis scolaires des élèves

Après cette première approche de la qualité à travers la mesure de la « production » du système en termes d'alphabétisation, il est nécessaire d'aller plus avant pour appréhender la qualité dans un champ plus large, celui des acquisitions en français et en mathématiques et également apporter des informations sur la qualité actuelle du système et non celle qui prévalait lorsque les adultes d'aujourd'hui étaient enfants.

Le défaut de données permettant de répondre à cet objectif a conduit à réaliser en juin/juillet 2006, dans le cadre du RESEN, une enquête dite « PASEC light »⁷⁰ dont l'objectif essentiel était de mesurer les acquis scolaires des élèves de 5^{ème} année du Fondamental 1. L'enquête a consisté à faire passer à 2204 élèves des tests standardisés en français et en mathématiques (mêmes épreuves à tous les élèves, dans les mêmes conditions, même système de correction). Ces tests sont identiques à ceux passés dans un certain nombre de pays africains francophones, permettant ainsi de situer la République Centrafricaine dans un contexte international. Par ailleurs, afin d'appréhender les éléments de contexte scolaire et extra-scolaire, des questionnaires ont été recueillis auprès des élèves, des maîtres et des directeurs d'écoles (152 écoles). La méthodologie de l'enquête, le plan d'échantillon et les données disponibles sont présentés dans l'annexe IV.1.

La description des scores obtenus par les élèves centrafricains aux tests standardisés de mathématiques et de français permet de donner une première image de la qualité de l'éducation en RCA (Tableau IV.9).

Le premier constat qui ressort à la lecture du tableau IV.9 est la *faiblesse générale des scores moyens*. Sur une échelle de 0 à 100, les acquisitions sont en moyenne de 24 en français et de 28 en mathématiques. Ceci témoigne d'une *insuffisance du niveau général des élèves*.

69. Puisque ces résultats concernent majoritairement les adultes ayant fait leur scolarité dans les années 1970 à 1990.

70. Le nom de l'enquête tient du fait qu'elle utilise les instruments du PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence es Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage (Confemen)), mais avec un protocole légèrement différent (cf. annexe IV.1).

Ces moyennes masquent de grandes disparités. Si on regarde les scores moyens par classe, on a une amplitude qui varie de 7 à 73 sur 100 en français et de 6 à 59 sur 100 en mathématiques. Ce qui montre qu'il y a des classes où le niveau des élèves est très élevé à côté de classes où ce niveau est très bas.

Les comparaisons internationales (Tableau IV.10) confortent le constat que la RCA obtient de faibles résultats aux tests PASEC. Elle est *le pays ayant enregistré les scores les plus bas aux tests PASEC*⁷². Une base de comparaison possible est celle avec le Tchad, pays limitrophe de la RCA. Pendant que la RCA obtient 24/100 en français et 28/100 en mathématiques, le Tchad se situe à 29/100 en français et 33/100 en mathématiques. Comme autre point de comparaison, les pays les plus performants se situent plutôt autour de 55/100 en français et 58/100 en mathématiques.

	Résultats moyens
Français	23,8 (14,5)
Mathématiques	27,8 (15,2)

Note: Ecart-types⁷¹ entre parenthèses

Source: Enquête « PASEC light ».

Année	Pays	Score de français		Score de mathématiques	
		(sur 100)	écart-type	(sur 100)	écart-type
1995–1996	Cameroun	55,1	18	50	16,8
1995–1996	Côte d'Ivoire	50	15,7	40,5	14,1
1995–1996	Burkina Faso	44	15,7	46,1	15,6
2000–2001	Togo	43,6	16,9	44	15,8
1997–1998	Madagascar	42,3	15,7	58,3	16,8
1995–1996	Sénégal	34,9	16,9	37,6	16,8
2001–2002	Mali	33,5	15,5	34,2	16,1
2003–2004	Tchad	28,8	15,3	32,6	15
2001–2002	Niger	28,5	14,8	31,3	15,7
2005–2006	RCA	23,8	14,5	27,8	15,2
Moyenne		38,5		40,2	

Source: Rapports PASEC.

71. L'écart-type est un indicateur statistique qui mesure la moyenne des écarts à la moyenne. Plus cet indicateur est élevé, plus les scores sont variables d'un élève à l'autre.

72. Les scores de la Mauritanie sont plus faibles que ceux de la RCA cependant, il faut souligner que le score faible de la Mauritanie s'explique en partie par le fait que le français n'est pas la première langue d'enseignement et que l'application du français comme langue d'enseignement rencontre des difficultés de sorte que certains élèves font toute leur scolarité primaire en arabe.

73. Les résultats du Mali et du Niger sont à relativiser car la procédure d'échantillonnage pour ces enquêtes a été basée sur les enseignants et non sur la représentativité des élèves. Malgré tout, dans ces pays, plus de 1000 élèves ont été enquêtés à travers le territoire, ce qui rend confiant quand à l'idée que, bien que n'étant pas très précis, les scores moyens reflètent la qualité de l'éducation.

La comparaison des taux d'échec scolaire apporte un autre éclairage sur la qualité de l'éducation en RCA. Le taux d'échec scolaire est la proportion d'élèves ayant obtenu une note en dessous d'un seuil minimum. Il permet d'identifier les élèves en très grande difficulté. Pour le calculer, il est nécessaire de fixer la note qui sera considérée comme seuil minimum. Plusieurs approches sont possibles, chacune répondant à une certaine logique. Dans notre cas, la note minimale a été fixée de façon statistique. Les items des tests PASEC sont pour la plupart des questions à choix multiple. En considérant un élève qui ne comprendrait pas les exercices et répondrait au hasard, on peut calculer sa probabilité de donner une réponse juste à chaque item. A partir de là, il est possible de calculer la note qu'il peut espérer avoir. C'est cette note qui est considérée comme seuil minimum⁷⁴, car un élève ayant un score inférieur ou égal à celui obtenu en répondant au hasard est nécessairement un élève rencontrant de très grandes difficultés scolaires.

Avec des taux d'échec scolaire en 5^{ème} année de 58% en français et de 37% en mathématiques, la RCA se situe à un niveau très inférieur par rapport aux autres pays, signalant ainsi un problème de qualité aigu (graphique IV.5). Dans les deux matières, la RCA se place en dernier. En termes absolus également, ces taux d'échec sont bien plus élevés en comparaison avec le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et Madagascar dix ans plus tôt (moins de 10% à tous les tests).

Les chiffres de la RCA sont très préoccupants dans la mesure où les élèves en situation d'échec scolaire sont en fin de cycle primaire et ont un niveau de connaissance en français et/ou mathématiques très faible.

De même que pour le score moyen, on observe des situations très différentes selon les écoles : il y a des classes où moins de 1% des élèves sont en situation d'échec scolaire alors que dans certaines classes, plus de 90% des élèves sont en échec scolaire.

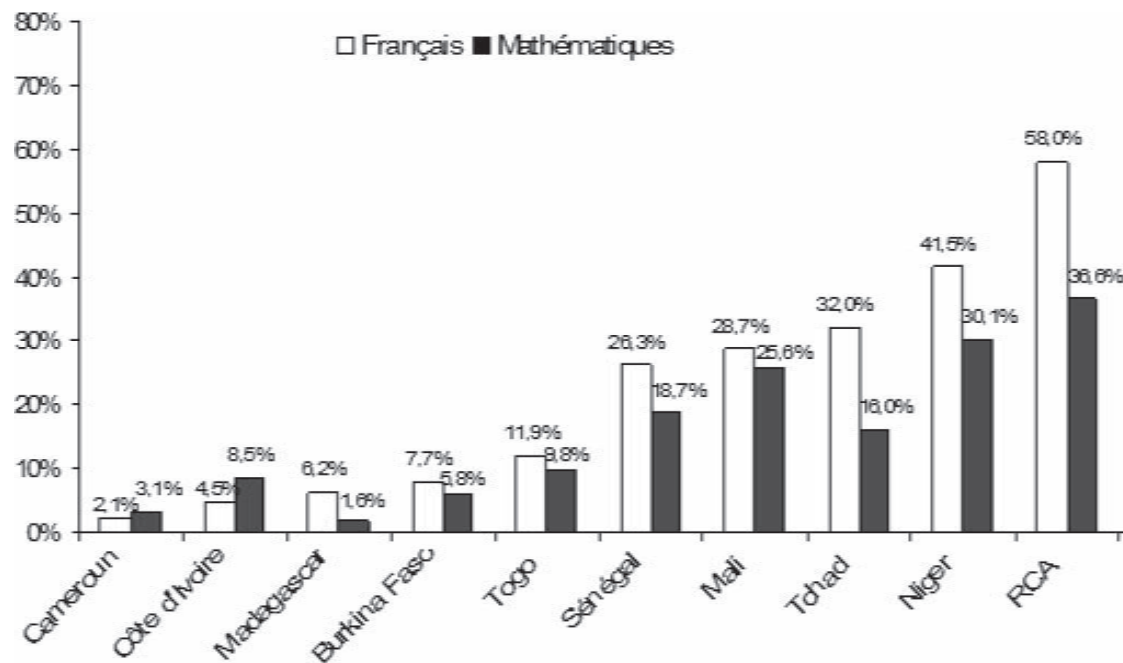
Cet indicateur permet de voir que, *pour une partie importante des élèves, l'école n'a pas été en mesure de transmettre les compétences de base en 5^{ème} année.*

Les déterminants de la qualité : relation entre facteurs de contexte, d'organisation scolaire et acquisitions des élèves

Cette partie vise à identifier les facteurs d'organisation scolaire les plus susceptibles d'améliorer la qualité des enseignements, cette dernière étant appréhendée par les acquisitions des élèves. Il s'agit plus précisément d'expliquer les différences de résultats des élèves en fonction des facteurs d'organisations scolaires (taille de la classe, type de classe, caractéristiques de l'enseignant, choix pédagogiques, matériel pédagogique disponible, inspection, etc.) tout en prenant en compte les autres facteurs qui pourraient jouer sur la réussite des élèves mais ne dépendent pas de l'organisation scolaire. Ces facteurs de contexte sont les caractéristiques des élèves (leur milieu socio-économique, leur âge, leur sexe, etc.) et certaines caractéristiques de l'école telles que sa situation géographique ou son statut privé ou public. Bien que notre intérêt principal soit les facteurs scolaires puisque c'est dans ce domaine que la politique éducative intervient, il est nécessaire d'introduire les facteurs de contexte, même s'ils ne sont pas du ressort direct du système éducatif car cela permet i) de délimiter le domaine d'intervention propre des politiques éducatives, par

74. Ce seuil est de 25/100 en français et de 22/100 en mathématiques.

Graphique IV.5. Taux d'échec scolaire en français et en mathématiques (5ème année)



Source: Rapports PASEC.

rapport à des politiques socio-économiques plus larges, ii) de mieux connaître les milieux qui ont le plus besoin d'aide et iii) de séparer les effets sur les acquisitions scolaires des facteurs de contexte et des facteurs d'organisation scolaire.

Pour établir la relation entre les facteurs de l'organisation scolaire et les apprentissages des élèves, de façon concrète, deux conditions doivent être remplies. La première est de disposer de mesures acceptables des apprentissages des élèves dans divers lieux d'enseignement; la seconde est qu'il soit possible d'identifier de façon raisonnable les conditions effectives d'enseignement dans ces lieux. Il faut enfin qu'il existe suffisamment de variance dans ces deux espaces pour qu'on puisse conduire l'analyse statistique permettant d'identifier dans quelle mesure et avec quelle intensité les conditions de scolarisation, et chacun des différents facteurs décrivant ces conditions, influencent les acquis des élèves.

L'analyse des déterminants de la qualité ne peut être conduite en RCA qu'à partir de l'enquête « PASEC light »⁷⁵. Par conséquent, l'analyse ne couvre que l'enseignement primaire. La méthodologie suivie est celle de l'estimation économétrique multivariée.

Dans une enquête « classique » du PASEC, on dispose d'un test à la fois en début et en fin d'année scolaire afin d'associer directement les progrès faits par les élèves aux conditions d'enseignement qui ont prévalu spécifiquement au cours de cette même année. Les contraintes techniques ont fait qu'il n'a pas été possible dans l'enquête « PASEC light » d'effectuer un test en début d'année. Par conséquent, l'interprétation des effets des facteurs d'organisation scolaire en est modifiée. En effet, les résultats des élèves ne dépendent pas seulement des conditions d'enseignement de l'année en cours mais également de celles qui ont prévalu durant toute leur scolarité. Connaître le niveau des élèves en début d'année permet de contrôler l'effet des conditions antérieures pour ne prendre en compte que celles de l'année en cours et les mettre en regard de la progression des élèves entre les deux tests administrés (le pré-test en début d'année scolaire et le post-test en fin d'année). Puisque ici nous ne connaissons pas le niveau initial des élèves, nous avons cherché à mesurer de façon synthétique les conditions d'enseignement dans lesquelles ont évolué les élèves au cours des trois années précédentes l'année de l'enquête⁷⁶, afin de les prendre en compte dans nos estimations. Pour ce faire, nous avons utilisé les recensements scolaires des années 2002/03, 2003/04 et 2004/05 et construit pour chaque établissement enquêté au cours du « PASEC light » des indicateurs moyens sur ces trois années. Ces indicateurs (le rapport élèves-maître, la formation et le statut des enseignants, l'organisation des classes et le nombre de manuels par élève) ne donnent cependant qu'une idée partielle des conditions d'enseignement prévalant lors de la scolarité passée des élèves⁷⁷. Le tableau IV.11 présente les résultats de l'estimation des scores des élèves de CM1 aux tests standardisés en français et en mathématiques, en fonction des variables de contexte et des facteurs scolaires. Les coefficients représentent la

75. Les autres données potentielles sont celles des résultats aux examens nationaux mais i) elles sont souvent moins solides car les conditions de notations des élèves peuvent différer largement d'un endroit à l'autre et ii) ces données ne sont pas intégrées au niveau écoles dans les bases de données scolaires (ce qui empêche la mise en relation des taux de réussite à l'examen des différentes écoles avec les contextes scolaires prévalant dans ces écoles).

76. En faisant l'hypothèse, réaliste, que le nombre d'élèves ayant changé d'école depuis l'année 2002/03 est très faible.

77. On ne connaît pas par exemple quel a été le temps scolaire effectif reçu qui pourtant, d'autres études l'ont montré, est un facteur déterminant des apprentissages des élèves.

Tableau IV.11. Modélisation du score de fin d'année (juin/juillet) consolidé (français /maths) en 5ème année de l'enseignement fondamental 1, année 2005/06 ; test PASEC

	Moyenne sur l'échantillon ou proportion des élèves de l'échantillon pour lesquels la variable vaut 1	Ecart-type	Modèle 1		Modèle 2	
			Coefficients	Significativité	Coefficients	Significativité
<i>Caractéristiques de l'élève</i>	–		–	–		
Sexe féminin (ref. masculin)	42%	0,5	0,03	ns	–0,03	ns
Age > 11 ans	76%	0,4	0,06	ns	0,18	***
Fait partie des plus riches	21%	0,4	0,21	**	0,06	ns
Fait partie des plus pauvres	21%	0,4	–0,06	ns	0,00	ns
A fait la maternelle	31%	0,5	0,09	ns	–0,02	ns
A déjà redoublé	74%	0,4	–0,30	***	–0,25	***
Parle le français à domicile	15%	0,4	0,54	***	0,29	**
Fait des travaux des champs	68%	0,5	–0,20	***	–0,09	ns
Possède un livre de français	25%	0,4	0,13	ns	0,06	ns
<i>Caractéristiques de la classe</i>						
Multigrade	22%	0,4			0,04	ns
Double flux	11%	0,3			–0,08	ns
Double vacation	11%	0,3			–0,01	ns
Proportion d'élèves ayant un bic	50–75%				0,10	***
Le maître est une femme	11%	0,3			–0,23	ns
Ancienneté du maître < 10 ans	54%	0,5			0,14	ns
Salaire du maître < 75 000 FCFA	25%	0,4			0,04	ns
Maître aimerait changer d'école	26%	0,4			–0,31	***
“Echec scolaire s'explique par effectifs pléthoriques”	32%	0,5			–0,25	**

<i>Caractéristiques de l'école</i>					
Zone rurale (ref. urbaine)	31%	0,5		0,16	ns
Ecole publique	90%	0,3		-0,64	***
Les élèves sont confortablement assis	85%	0,4		0,03	ns
Nombre d'enseignants ayant été visités par l'inspecteur	3,1	3,6		0,00	ns
Effectif de l'école	755	508		0,00	ns
A une clôture	20%	0,4		0,23	ns
Dans zone avec centre de soin	77%	0,4		0,23	***
Le directeur inspecte le travail des enseignants	33%	0,5		0,09	ns
<i>Caractéristiques moyennes de l'école entre 2002/03 et 2004/05</i>					
Nombre moyen de livres de calcul par élève	0,15	0,2		-0,16	ns
Nombre moyen de livres de lecture par élève	0,10	0,1		0,84	**
Formation initiale moyenne inférieure à 10 ans	65%	0,5		0,06	ns
Part moyenne des maîtres parents	30%	0,3		-0,28	ns
REM moyen	95	35		0,00	ns
Part des groupes pédagogiques en double flux	16%	0,2		-0,01	
Part des groupes pédagogiques en multigrade	30%	0,4		-0,01	
Constante			0,13	ns	0,07
R2			0,12		0,26
N observations			2204		2204

Note: *** : Significatif au seuil de 1 %; ** : Significatif au seuil de 5 %; ns : Non significatif

Source: « Enquête PASEC light ».

différence de score obtenu⁷⁸, toutes choses égales par ailleurs, lorsque la variable correspondante augmente d'une unité, ou quand elle devient égale à 1, la modalité 0 servant de référence. Deux modèles ont été estimés, le modèle 1 qui n'explique les scores des élèves que par les caractéristiques de ces derniers, et le modèle 2 qui introduit un grand nombre de facteurs d'organisation scolaires ainsi que des variables de contexte autres que celles relatives aux élèves. Dans ces deux modèles ne figurent pas un certain nombre de variables dont l'effet sur les acquis des élèves était nul.

Les variables de contexte liées aux caractéristiques de l'élève. Quel que soit le modèle retenu, le genre des élèves semble n'avoir aucun effet sur leurs acquisitions. En revanche, dans le modèle 1, le milieu socio-économique des élèves a un impact sur les acquisitions des élèves : les enfants issus des ménages les 20% les plus riches ont plus de chances de réussir aux tests standardisés que les autres. De même, les enfants qui doivent travailler dans les champs pour contribuer aux revenus de la famille ont moins de chances que les autres d'acquérir des connaissances. Ce résultat n'est pas vrai pour les autres activités que peut mener l'enfant en dehors des cours (travaux domestiques, commerce), dont les horaires peut-être sont plus adaptables et entrent moins en conflit avec les horaires scolaires que les travaux champêtres.

Les effets du milieu socio-économique sont cependant relativement faibles et disparaissent dès que l'on introduit d'autres variables de contexte (modèle 2) comme le fait que l'école soit publique (les enfants les plus riches sont aussi ceux qui vont le plus souvent dans le privé)⁷⁹.

Le milieu socio-culturel des élèves a en revanche un effet beaucoup plus déterminant sur leurs acquisitions : *les enfants dont la langue parlée au domicile est le français ont de meilleurs résultats que les autres enfants* qui ont par ailleurs les mêmes caractéristiques observées. L'alphabétisation des parents a néanmoins peu d'incidence sur les acquisitions des élèves, ce qui peut être dû à une faible mobilisation des parents pour aider les enfants dans leurs devoirs (seulement 26% des parents alphabétisés aident leurs enfants).

Enfin, un âge plus élevé que l'âge normal apparaît comme un avantage dans le modèle 2 mais ce résultat n'est pas très robuste puisqu'il n'est pas observé dans le modèle 1.

Les variables de contexte liées à l'école. Les résultats des élèves aux tests de mathématiques et de français diffèrent fortement selon que l'école soit publique ou qu'elle soit privée. Les écoles privées, qui représentent 10% de l'échantillon⁸⁰, offrent aux élèves de meilleures chances d'apprentissage, toutes choses étant égales par ailleurs (c'est-à-dire pour un même niveau des facteurs introduits dans le modèle 2).

En revanche, aucune relation n'a pu être établie entre la localisation géographique de l'école (urbaine ou rurale) et le niveau d'acquisition des élèves, ce qui veut dire que les élèves évoluant en milieu rural ont les mêmes chances d'acquérir des connaissances que

78. Les scores étant standardisés, les coefficients s'interprètent comme la part de l'écart type que représente la différence de score obtenu. Par exemple, un coefficient de 0,03 à la variable prenant la valeur 1 si l'élève est une fille et 0 sinon signifie que les filles ont toutes choses égales par ailleurs un score plus élevé que celui des garçons de 3% de l'écart type du score.

79. Ceci peut s'expliquer par la difficulté à mesurer correctement le niveau de vie des familles : ce sont les enfants qui répondent aux questions concernant leur famille, il est difficile de collecter des informations à la fois précises et fiables.

80. Ce qui ne correspond pas à la réalité car on a choisi de surreprésenter les écoles privées, en les définissant comme strate, de sorte d'avoir assez d'observations pour distinguer les différents effets (cf. annexe IV.2 pour plus de détails sur le plan d'échantillonnage).

ceux qui évoluent en milieu urbain⁸¹. Cependant, l'existence d'un centre de soin dans la localité de l'école a un effet positif sur les apprentissages, au contraire d'autres infrastructures (électricité, eau courante, téléphone, etc.) ce qui reflète un lien entre la santé des enfants et leurs capacités d'apprentissage.

On s'intéresse maintenant aux variables qui sont plus en relation avec l'environnement scolaire, c'est-à-dire sur lesquelles la politique éducative peut agir directement en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. On distingue les facteurs liés à l'organisation pédagogique, ceux liés aux caractéristiques des enseignants et ceux liés aux matériels présents dans les classes et écoles

Les facteurs scolaires liés à l'organisation pédagogique. Les principaux modes d'organisations susceptibles de jouer sur la qualité de l'enseignement et que nous avons retenus dans l'analyse sont le type de classe (simple grade, multigrade, double flux, double vacation), la taille de la classe, la fréquence des redoublements et la fréquence des inspections.

Même si les classes en simple flux et simple grade sont majoritaires, les élèves scolarisés dans d'autres types de classes représentent 45% de l'échantillon : 22% sont en multigrade simple⁸², 11% en double flux⁸³ et 11% en double vacation⁸⁴, ce qui reflète les faibles capacités d'accueil du système éducatif centrafricain. Le choix du type de classe est un instrument indispensable de politique permettant de gérer l'accueil des enfants en âge d'être scolarisés en fonction des ressources disponibles. Cependant, pour utiliser cet instrument à bon escient, il est primordial de connaître son effet sur la qualité de l'enseignement. L'estimation de la relation entre les acquis des élèves et le type de classe montre qu'il n'y a pas de lien significatif. *Toutes choses égales par ailleurs, les élèves en multigrade apprennent aussi bien que ceux en simple grade, de même pour les élèves en double flux ou double vacation*⁸⁵.

La taille de la classe quant à elle ne semble pas avoir d'effet sur la qualité lorsqu'on la mesure objectivement⁸⁶. Cependant, le fait que l'enseignant déclare que « les effectifs pléthoriques sont le premier facteur expliquant l'échec scolaire » a un effet fortement négatif sur le niveau d'apprentissage des élèves. Cette contradiction suggère que *des effectifs trop nombreux nuisent à la qualité des apprentissages mais qu'il est difficile de définir un seuil à partir duquel les effectifs deviennent trop élevés, ce seuil étant très lié à la capacité de l'enseignant à gérer une classe nombreuse.*

L'étude du lien entre le redoublement et les résultats aux tests standardisés des élèves contribue aux analyses menées plus haut dans ce chapitre sur la réalité des vertus pédagogiques du redoublement. Il apparaît ici que les élèves qui ont déjà redoublé ont des scores

81. Ce résultat doit être nuancé car la mesure du caractère urbain ou rural de l'école ne semble pas entièrement fiable : cette mesure est construite à partir de la réponse des directeurs de l'école à la question de définir comme rurale ou non la zone dans laquelle se situe l'école, en distinguant les petits villages des grands villages.

82. Un seul groupe d'élèves, avec des élèves de différents niveaux d'études.

83. Un enseignant a deux groupes d'élèves dans une même journée, chaque groupe ayant des élèves de niveau identique ou différents.

84. La salle de classe est partagée quotidiennement par deux enseignants.

85. Ce résultat est vrai que l'on mesure le type de classe par ce qui est observé dans le groupe d'élève de CM1 enquêté ou par un indicateur moyen de l'école sur les 3 années précédant l'enquête reflétant les types de classe prévalant lors du parcours antérieur de l'élève (valeur moyenne pour chaque établissement entre 2002/2003 et 2004/05 de la part de groupes pédagogiques en multigrade et de la part de groupes pédagogiques en double flux).

86. Soit par la déclaration de l'instituteur, soit en prenant en compte l'historique sur les 3 dernières années du rapport élèves maître moyen de l'établissement.

bien inférieurs à ceux des élèves n'ayant jamais redoublé, et ce quelles que soient leurs autres caractéristiques. Cela suggère que le *redoublement ne permet pas aux élèves de rattraper leur retard lorsqu'ils sont en difficultés*.

En revanche, *la fréquence des inspections des instituteurs ne semble pas avoir d'incidence sur la qualité des apprentissages* (sachant que 28% des écoles n'ont jamais été inspectées). Ceci pose la question de l'efficacité du système actuel d'inspection pédagogique.

Les facteurs scolaires liés aux caractéristiques de l'enseignant. Aucune des caractéristiques de l'enseignant mesurée dans l'enquête n'a d'effet sur la qualité, que ce soit son genre, son ancienneté, son salaire, sa formation ou son statut. Il en est de même pour la formation initiale et le statut du maître lorsqu'on les mesure à partir d'indicateur moyen caractérisant l'école de 2002/03 à 2004/05⁸⁷. Bien que ce résultat soit contre-intuitif, il semble *qu'il n'y ait aucun lien entre le profil de l'enseignant* (tel qu'il peut être choisi par la politique éducative) *et la qualité de l'enseignement*. Cependant, cette absence de relation significative demeure un résultat important pour la politique éducative dans la mesure où les coûts des enseignants (celui de leur formation et de façon plus récurrente, leur salaire) varie lui de façon importante, suivant les caractéristiques décrites ici.

Enfin, une variable qui reflète *la motivation des enseignants à exercer leur métier a un effet très important sur les acquisitions des élèves*. Plus précisément le fait que l'enseignant souhaite changer d'école a une incidence fortement négative sur les résultats des élèves⁸⁸. Ce résultat a des implications importantes en termes de politiques publiques à partir du moment où l'on comprend ce qui motive l'enseignant à vouloir changer d'école. Il reste donc à chercher de façon qualitative ce qui peut expliquer ce manque de motivation.⁸⁹

Les facteurs scolaires liés aux matériels. On s'intéresse maintenant aux dotations des classes en matériel (tables bancs, livres de mathématiques et de français à destination des élèves et stylos) et à leur effet sur les apprentissages des élèves. *Que les enfants soient assis confortablement dans la classe ne semble pas avoir d'impact sur les apprentissages*. En revanche, le fait qu'ils disposent ou non d'un stylo est discriminant pour la qualité des apprentissages. En moyenne, *entre un quart et la moitié des élèves des écoles enquêtées n'ont pas de stylo pour travailler et ceux qui n'en ont pas affichent des résultats significativement plus faibles en termes d'acquisition de connaissances*.

Quant aux livres des élèves, leur effet sur les acquisitions dépend de la matière enseignée. La possession d'un livre de mathématiques ne semble pas avoir d'impact sur les résultats des élèves. Les livres de français par contre ont un effet positif important : *la mise à disposition de chaque élève d'un livre de français améliorerait grandement les acquis scolaires*.

En conclusion, il apparaît qu'assez peu de variables scolaires ont un effet significatif sur les acquisitions des élèves. Le tableau IV.12 et le graphique IV.6 représentent l'ampleur

87. Ces indicateurs sont pour la formation initiale, la durée de la formation initiale moyenne des enseignants de l'établissement, pour le statut, la part des maîtres parents parmi le personnel de l'établissement et celle des instituteurs titulaires.

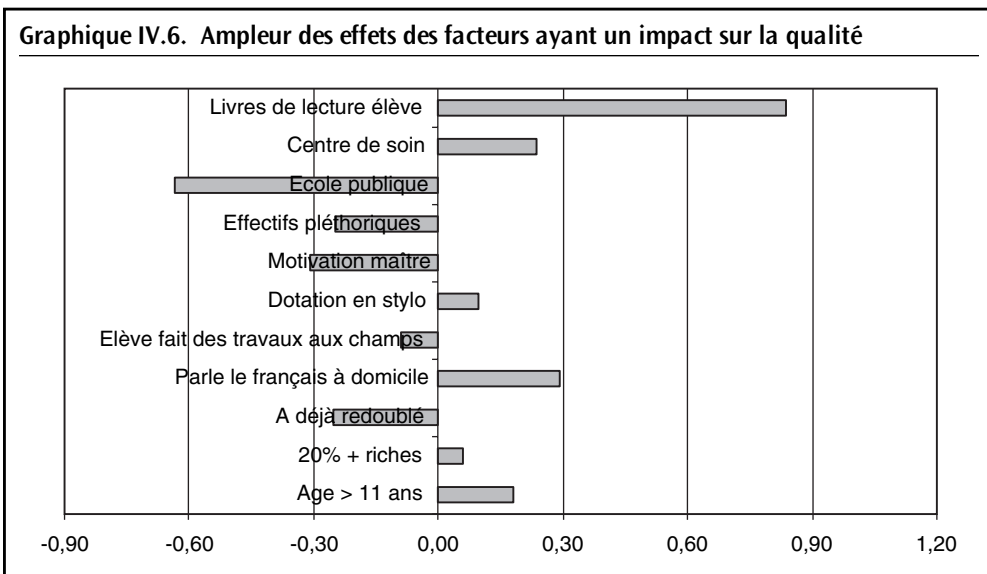
88. Ce résultat est cependant à nuancer car on ne peut être sûr du sens de causalité : il est également possible que le maître veuille changer d'école car les résultats y sont très mauvais.

89. Lorsque l'on cherche à expliquer, à partir d'une estimation logistique, le manque de motivation des enseignants en fonction de leur sexe, de leur salaire, de leur ancienneté, du fait que l'école soit en milieu rural et des infrastructures de la localité dans laquelle se trouve l'établissement, il apparaît que seul le sexe de l'enseignant a un effet significatif sur la motivation. A autres caractéristiques égales, les femmes montrent plus de motivation que les hommes

Tableau IV.12. Effet de différents facteurs sur le niveau des acquisitions des élèves

	Effet positif	Effet négatif	Effet non significatif
Variabes de contexte	La richesse des parents Le français est la langue parlée dans la famille L'école est proche d'un centre de soin	L'élève travaille aux champs L'école est publique (<i>référence école privée</i>)	Le sexe de l'élève L'école est en zone urbaine ou en zone rurale
Variabes scolaires	L'élève dispose d'un livre de français L'élève dispose d'un stylo	L'enseignant juge ses effectifs pléthoriques Le redoublement La démotivation de l'enseignant	Rapport élèves maître, taille de classe Double flux et double vacation Classe multigrade L'élève dispose d'un livre de mathématiques Manuels et guides de l'enseignant Rapport élèves place assise Ancienneté de l'enseignant Formation initiale de l'enseignant Salaire de l'enseignant Statut de l'enseignant (titulaire ou maître parent)

Source: Enquête « PASEC light » 2006.



Source: Enquête « PASEC light ».

des effets des différentes variables observées ayant un impact sur la qualité. *Le facteur scolaire ayant le plus d'effet est la mise à disposition des élèves de livres de français.* Viennent ensuite la motivation du maître, le redoublement et les effectifs pléthoriques mais leurs effets sont deux fois moindres. Enfin, la possession d'un bic joué mais de façon plus marginale. Parmi les facteurs contextuels, le caractère public de l'école occupe la première place. L'effet de la langue parlée au domicile des enfants est également important.

Par ailleurs, l'estimation des scores des élèves, à partir du modèle 2 n'a pu expliquer que 26% des différences de scores entre les élèves. Cette part expliquée est imputable pour plus d'un tiers aux variables de contexte liées aux caractéristiques des élèves (37% du R2) et un tiers à celles de contexte liées à l'école (31% du R2). Ainsi, les variables scolaires observées n'expliquent que 32% du R2, soit 8% des différences dans les scores des élèves. Dans l'enquête, il n'a pas été possible de mesurer correctement le temps scolaire dont les enfants ont pu bénéficier. Or, d'autres études l'ont montré, ce facteur a une incidence très forte sur les apprentissages. Dans un contexte comme la RCA où les troubles socio-politiques ont fortement perturbé les enseignements et où le taux de prévalence du VIH/SIDA est très élevé générant des absences fréquentes des enseignants, il semble que la prise en compte du temps scolaire permettrait de bien mieux expliquer pourquoi certains élèves réussissent les tests standardisés et d'autres non.

Tableau IV.13. Analyse coût-efficacité des éléments clés de politique éducative

Politiques	Impact sur la qualité	Impact sur la quantité	Coût	Rapport Efficacité/Coût
Mise à disposition de manuels de lecture en nombre suffisant	***	0	\$	Très bon
Mise à disposition de stylos en nombre suffisant	*	0	Proche de 0	Très bon
Réduction de la taille des classes	*	0	\$\$\$	Moyen
Réduction des redoublements	0	**	+++	Excellent
Recrutement d'enseignants de niveau académique et statut élevé	0	-	\$\$\$	Très mauvais
Formation initiale plus courte	0	0	++	Très bon
Utilisation du multigrade, double flux, double vacation	0	*	+	Bon
Construction de classes en dur (par rapport à une salle de classe en brique cuite)	0	0	\$\$\$	Mauvais
Intensification des visites des inspecteurs	0	0	\$\$	Mauvais
Augmentation du temps scolaire effectif	**	0	0	Très bon

Impact : - impact négatif, 0 : aucun impact, * : impact notable, ** : impact important, *** : impact très important

Coût : +++ : Economies importantes, 0 : aucun coût, \$: coût faible, \$\$: coût élevé, \$\$\$: coût très élevé

Pour clore ce chapitre et en guise de synthèse sur l'analyse de la qualité, il paraît intéressant de mettre en regard les impacts identifiés (ou l'absence d'impact) des différents leviers de politique éducative avec leurs coûts. Ceci permet de contribuer au débat sur les mesures à prendre pour améliorer la qualité (et la quantité) dans un contexte de rareté des ressources en identifiant les politiques qui, à la lumière de l'analyse, apparaissent les plus coût-efficaces. Le tableau IV.13 résume cette analyse coût-efficacité en fournissant pour chaque politique l'impact sur la qualité, celui sur la quantité, une mesure du coût, et le rapport impacts/coûts. Ces éléments doivent être pris avec précaution dans la mesure où les impacts et coûts présentés restent des ordres de grandeur. Néanmoins, ils représentent certainement les paramètres de politique éducative les plus cruciaux dans une perspective de mise en œuvre d'une stratégie d'amélioration du niveau des acquis scolaires en RCA.

Principaux enseignements du chapitre 4

Ce chapitre étudie l'efficacité interne du système et la qualité des enseignements reçus par les élèves en analysant le flux des élèves dans le système et les conditions d'enseignements qui agissent sur le niveau d'acquisition des élèves.

1. Le système éducatif centrafricain se caractérise par des taux de redoublement très élevés. La proportion des redoublants est de 30% au fondamental 1 et autour de 20% au fondamental 2 et au secondaire général. Le cadre indicatif de l'initiative Fast Track préconise un taux de 10% pour le F1. Outre que les redoublements représentent un doublement des ressources pour valider une même année, favorisent les abandons précoces et surchargent les classes, ils s'avèrent au plan pédagogique sans effet significatif sur les acquisitions scolaires. Pour tous ces motifs les redoublements doivent être réduits.
2. Le flux des élèves est très fortement perturbé par les abandons et les redoublements, ce qui génère un gaspillage de 47% des ressources publiques en éducation au fondamental 1, 33% au fondamental 2 et 23% au secondaire général. Cette inefficacité des services éducatifs résulte principalement des redoublements et dans une moindre mesure des abandons. Pour une meilleure utilisation des ressources publiques, il est donc indispensable d'agir sur ces deux facteurs.
3. En évaluant la qualité d'un système éducatif à l'aune des apprentissages qu'il génère, une mesure de la qualité du système centrafricain est sa capacité à assurer chez ses bénéficiaires une alphabétisation irréversible. Or les acquis scolaires des élèves ayant achevé le F1 au cours des années 1980 ne permettent qu'à 62% d'entre eux d'être aujourd'hui alphabétisés. Ce constat est corroboré par les résultats de l'enquête « PASEC Light »⁹⁰. Ils concluent à la très faible performance des élèves du CM1 avec des scores de 23,8 sur 100 en français et 28,8 sur 100 en mathématiques. Avec ces scores, la RCA est le pays avec la plus faible qualité éducative parmi les 10 pays africains francophones ayant réalisé le même test.

90. Test standardisé en mathématiques et en français conduit en 2006 auprès d'un échantillon représentatif d'élèves de CM1.

4. Si le contexte socio-économique et culturel des enfants a un effet important sur les acquisitions scolaires, l'analyse des déterminants de la qualité met en évidence l'effet important de facteurs d'organisations scolaires sur celle-ci : la possession d'un livre de français, et d'un stylo ont un effet positif fort ; les effectifs pléthoriques, le redoublement et la démotivation des enseignants un effet négatif non moindre. En revanche, le mode d'organisation de la classe (double flux/multigrade) ainsi que la formation et le statut des enseignants n'ont pas d'effet avéré sur la qualité, d'autres facteurs associés à ces variables, comme le temps scolaire, pouvant jouer dans le sens contraire de l'effet attendu. A partir de ces résultats, le tableau suivant synthétise l'efficacité de différentes options de politique éducative, en mettant en relation, pour chacune de ces options, son effet sur la qualité et son coût (rapport coût/efficacité).

Politiques	Impact sur la qualité	Coût	Rapport Efficacité/Coût
Mise à disposition de manuels de lecture en nombre suffisant	***	\$	Très bon
Mise à disposition de stylos en nombre suffisant	*	Proche de 0	Très bon
Réduction de la taille des classes	*	\$\$\$	Moyen
Réduction des redoublements	**	111	Excellent
Recrutement d'enseignants de niveau académique et statut élevé	0	\$\$\$	Très mauvais
Formation initiale plus courte	0	11	Très bon
Utilisation du multigrade, double flux, double vacation	0	+	Bon
Construction de classes en dur	0	\$\$\$	Mauvais
Intensification des visites des inspecteurs	0	\$\$	Mauvais
Augmentation du temps scolaire effectif	**	0	Très bon

Impact : - impact négatif, 0 : aucun impact, * : impact notable, ** : impact important, *** : impact très important ; Coût : +++ : Economies importantes, 0 : aucun coût, \$: coût faible, \$\$: coût élevé, \$\$\$: coût très élevé

Annexe IV.1 : Les indicateurs d'efficacité interne

On définit le coefficient d'efficacité interne (CEI) du système en comparant le nombre d'années-élèves théoriquement nécessaires pour former le nombre d'élèves qui finissent le cycle (ou au moins accèdent à la dernière année du cycle) aux nombres d'années-élèves effectivement consommées par le système du fait des élèves accédant en dernière année mais aussi du fait des redoublements et des abandons au cours du cycle (si un système éducatif a un indice global d'efficacité interne égal à 70%, cela signifie que 30% des ressources mobilisées sont en fait gaspillés dans la mesure où ils ne produisent pas de résultats tangibles. On peut alors conduire les calculs de la façon suivante :

Classe	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Profil de rétention (a)	100					X
% de redoublants (b)						
Nombre d'années élèves consommées (d) = (a) / (1-(b))						
Nombre d'années élèves théoriques utiles (e)						6 X
Nombre d'années élèves consommées (g)						= Σ (d)
Nombre d'années élèves consommées sans redoublements (f)						= Σ (a)
Nombre d'années élèves perdues du fait des abandons seuls (i)						(f)-(e)
Nombre d'années élèves perdues du fait des redoublements seuls (j)						(g)-(f)
Coefficient d'efficacité interne global (h)						(e)/(g)
Coefficient d'efficacité interne sans redoublement (k)						(e)/(f)
Coefficient d'efficacité interne sans abandon (l)						(h)/(k)

On peut alors distinguer la part du gaspillage due aux abandons et celle due aux redoublements de deux façons différentes :

- Soit en comparant le nombre d'années-élèves perdues du fait des abandons seuls de celui du nombre d'années-élèves perdues du fait des redoublements seuls
- Soit en comparant les coefficients d'efficacité partiels : coefficient d'efficacité sans redoublement et coefficient d'efficacité sans abandon (le produit des deux étant égal au coefficient d'efficacité interne global).

Annexe IV.2 : Méthodologie de l'enquête « PASEC light »

La méthodologie de l'enquête repose sur celle du PASEC⁹¹. Elles diffèrent cependant sur deux points fondamentaux ;

- i- Le PASEC évalue habituellement les connaissances des élèves en début et en fin d'année afin de dégager par différence ce qui a été réellement appris au cours de la seule année d'évaluation. Le PASEC light en RCA n'a pu mesurer les acquisitions des élèves qu'en fin d'année.
- ii- Le PASEC évalue les élèves en début et en fin de cycle primaire (2^{ème} et 5^{ème} année). Le PASEC light en RCA n'a pu évaluer les élèves qu'en 5^{ème} année.

A part ces différences⁹², les autres étapes de l'enquête sont calquées sur celles du PASEC. Le principe de base de la méthodologie repose sur la comparaison. Il consiste à tirer partie de la variété des situations scolaires pour identifier des facteurs de performance du système éducatif. Il faut donc pouvoir mettre en relation les niveaux moyens d'acquisition des élèves en français et en mathématiques avec les conditions matérielles et organisationnelles dans lesquelles ils sont scolarisés.

Les acquis des élèves sont mesurés en français et en mathématiques (acquis fondamentaux du primaire) en fin d'année scolaire (post-test ou profil de sortie) de CM1. L'utilisation d'instruments standardisés permet d'établir des comparaisons aux niveaux national et international.

Le protocole d'enquête prévoit le recueil simultané d'un certain nombre de données contextuelles, d'ordre institutionnel, social, économique et culturel. Dans l'explication des performances scolaires des élèves, ces données permettent de séparer les effets dus au milieu des élèves de ceux dus à la situation pédagogique.

Pour satisfaire aux enjeux méthodologiques énoncés, un échantillon qui tient compte de la diversité des situations scolaires a été construit en conséquence.

L'échantillonnage a pour objectif de permettre de tirer des conclusions valables pour toute une population à partir d'un nombre restreint d'individus de cette population pour des raisons évidentes de coût. La procédure d'échantillonnage retenue est un sondage stratifié à deux degrés ou sondage stratifié en grappes⁹³. Ce plan d'échantillonnage, permet de regrouper dans l'échantillon toute la variété de situation scolaire. Ce faisant, l'échantillon permet une analyse optimale des facteurs du système scolaire qui influencent l'apprentissage des élèves. Cette procédure d'échantillonnage permet, notamment, de mettre en œuvre des analyses à la fois au niveau école, maître et des effets propres à l'élève et son environnement extra scolaire.

Le recours à la technique de la stratification, en formant des strates qui recouvrent toute la diversité du mode de fonctionnement des écoles, permet de comparer les diverses modalités de fonctionnement des écoles et élargit ainsi le champ d'analyse couvert. Le principe du sondage en grappe est de retenir dans un premier temps un ensemble d'écoles propor-

91. Nous tenons à remercier la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en partage (CONFEMEN) pour avoir mis à disposition de l'équipe RESEN centrafricaine les instruments du PASEC et d'avoir participé par ses conseils à la mise en œuvre de cette enquête.

92. Elles ne changent en rien la mesure des acquisitions des élèves, mais doivent être prises en compte lorsqu'il s'agit d'étudier les facteurs déterminant les acquisitions des élèves.

93. Il ne s'agit pas ici de grappes dans le sens propre du terme où l'on enquête tous les élèves d'une classe choisie.

tionnellement à leurs poids en nombre d'élèves de 5^{ème} année. Lorsqu'une école est choisie, s'il y a plusieurs classes de 5^{ème} année, une de ces classes est tirée au sort. On procède ensuite au tirage d'un nombre fixe d'élèves dans chacune des classes (15). Si le nombre d'élèves est compris entre 8 et 15 alors on enquête tous les élèves, si le nombre est inférieur à 8 on tire une autre classe dans l'école (ou dans une école de remplacement si aucune classe de CM1 de l'école ne compte 8 élèves).

L'efficacité de ce type de sondage dépend du degré d'homogénéité ou de ressemblance (sur le plan scolaire) des élèves d'une même école. En effet, le nombre d'élèves à retenir par classe et le nombre total d'écoles à enquêter sont fonction du degré d'homogénéité des élèves d'une même classe⁹⁴. Le degré d'homogénéité des élèves d'une même classe est donc déterminant pour définir la taille de l'échantillon, et par suite pour la précision des estimateurs. Il est mesuré par un indicateur appelé roh⁹⁵ ou coefficient de corrélation intra-classe. Il n'est pas connu a priori sauf en l'estimant à partir d'une enquête antérieure. En se fixant, avant enquête, une valeur probable de roh, on peut déduire le nombre d'élèves à enquêter par école⁹⁶, de même que le nombre d'écoles à enquêter.

Pour mener l'évaluation du système éducatif centrafricains, nous avons supposé que le coefficient de corrélation intra-classe était égal à 0,3⁹⁷, valeur retenue pour les pays bénéficiant d'évaluation PASEC. A partir de cette hypothèse, en consultant les tables d'échantillonnage, nous savons qu'il faudrait théoriquement enquêter près de 139 classes et retenir 15 élèves par classe. A cause du problème récurrent de non réponse que l'on observe dans les enquêtes, il a été retenu de tirer et d'enquêter un nombre un peu plus élevé d'écoles (150).

Tableau IV.A.1 Plan de stratification

Identification de la strate	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves de CM1	% d'élèves de CM1	Ecoles avec CM1 dans l'échantillon (prévu)	Ecoles urbaines avec maître de parent au CM1	Nombre d'écoles effectivement enquêtées
Privées	80	3 331	7,79%	12	4	15
Publiques de Bangui	69	12 911	30,19%	45	0	43
Publiques Nord	203	6 926	16,19%	24	2	23
Publiques de l'Ouest	86	3 802	8,89%	13	1	14
Publiques du Centre et du Centre-sud	229	9 557	22,35%	34	3	37
Publiques de l'Est (Centre, Sud, Nord)	224	6 243	14,60%	22	0	20
TOTAL	891	42 770	100,00%	150	10	152

94. Par exemple, si l'étude souhaite évaluer le niveau des élèves en mathématiques, si les élèves d'une même classe présentent tous un même niveau en mathématiques, on pourrait se limiter à n'enquêter qu'un seul élève par classe mais on doit enquêter un maximum d'écoles afin de couvrir l'ensemble des spécificités. Si, par contre, les élèves sont très différents à l'intérieur d'une même classe, pour cerner au mieux toutes leurs caractéristiques, on peut diminuer le nombre d'écoles à enquêter (et ainsi réduire les coûts) et étudier plus d'élèves dans chaque classe.

95. « Rate of homogeneity »

96. Cette déduction se fait à partir d'une relation établie par Leslie Kish en 1965 dans le cadre des sondages en grappe. Voir Leslie Kish, « *selected papers* », édité par Graham Kalton and Steven Heeringa Hardcover, avril 2003.

97. Cette hypothèse est soutenue par de nombreuses autres études extérieures au PASEC qui situent en moyenne le roh entre 0,2 et 0,4.

Les variables retenues pour la stratification ont été le statut de l'école (public vs privé) et la distinction des écoles publiques selon les régions ou académies. Les régions de la Vakaga et du Haut Mboumou ont été exclues pour causes respectives de zone de conflit et de difficultés d'accès. D'après l'exploration de la base de données, il est attendu que l'échantillon qui sera tiré selon la stratification réalisée contienne assez de classes en multigrade et en double flux pour pouvoir réaliser des comparaisons. Par ailleurs, un des soucis de l'enquête a été de prendre en compte l'évaluation des enseignants maîtres de parents. En effet, en RCA, il se développe un phénomène de recrutement des maîtres par des parents, plus présente en milieu rural qu'en milieu urbain. Afin de comparer cette catégorie d'enseignants aux autres, tout en contrôlant le fait qu'ils soient beaucoup plus nombreux en milieu rural, un échantillon de 10 écoles supplémentaires a été tiré parmi les écoles urbaines à forte proportion de maître de parents (plus de 40%).

Au total, il a été prévu d'enquêter 160 écoles. Le tableau IV.A.1 fait le bilan entre le nombre d'écoles prévues et le nombre d'écoles effectivement enquêtées par strates.

Après traitement des données recueillies (contrôle de cohérence des réponses, fusion des données élèves, maîtres et directeurs), l'échantillon final exploitable compte 152 écoles (ou classes) correspondant à 2204 élèves de 5^{ème} année. Ces effectifs sont assez élevés pour pouvoir mener des analyses fiables.

L'efficacité externe du système éducatif

Ce chapitre examine l'efficacité externe du système éducatif, autrement dit i) l'usage que font les sortants du système éducatif, au cours de leur vie adulte, des connaissances qu'ils ont pu acquérir à l'école, et ii) les bénéfices collectifs que la société retire, à moyen terme, des investissements réalisés dans le secteur de l'éducation. Sur la base des informations factuelles disponibles, il décrit dans un premier temps l'état du marché du travail centrafricain et les productions de capital humain (par le secteur de l'éducation) supposées répondre à ses demandes. Pour cela, après une présentation des principales caractéristiques du marché du travail, on décrit la situation des diplômés en termes d'insertion professionnelle et donne une vision d'ensemble de la productivité du travail (la capacité à transformer le travail en richesse⁹⁸). Ce chapitre analyse ensuite l'impact différé de l'éducation sur la sphère sociale en particulier à travers l'impact de l'éducation de la femme sur les comportements de reproduction, sur la santé de la mère et de l'enfant, ainsi que sur la protection de la femme. Les résultats obtenus dans ces deux parties ont des implications pour les politiques éducatives futures, dont les grandes lignes seront évoquées.

Le système éducatif en relation avec la sphère économique et productive

Le marché du travail centrafricain dans son contexte actuel : l'emploi demeure essentiellement agricole et traditionnel

Le nombre d'individus actifs occupés a été multiplié par 2,4 depuis 1975, soit davantage que la population totale qui n'a été multipliée que par 1,9 entre 1975 et 2003. Le taux de

98. La productivité correspond à la valeur produite par unité de facteur de production, ici le travail des individus.

Tableau V.1. Evolution de la population active entre 1975 et 2003

	1975	1988	2003
Population totale (000)	2 088,0	2 688,4	3 895,1
Population active (6 ans et plus), milliers	688,0	1 085,3	1 615,3
Population active occupée (000)	633,0	1 011,2	1 494,9
Nombre de chômeurs (000)	55,1	74,1	164,8
% des actifs dans la population totale	32,9 %	40,4 %	42,6 %
Taux de chômage (%)	8,0 %	6,8 %	9,9 %
Emplois du secteur moderne (000) et % ^{a/}			213,8 (14,3 %)
Salariés publics et parapublics (000) et %			68,4 (4,6 %)
Salariés privés (000) et %			54,4 (3,6 %)
Autres emplois du secteur moderne (000) et %			90,9 (6,1 %)
Emplois du secteur non formel (000) et % ^{a/}			1 281,1 (85,7 %)
Dans l'agriculture (000) et %			1 088,2 (72,8 %)
Autres emplois (000) et %			192,8 (12,9 %)

^{a/}La note explicative caractérisant empiriquement ce secteur est présentée en note de bas de page. *Source*: AFRISTAT, Bureau central du recensement et nos calculs d'après les données du RGPH de 2003.

chômage a cependant augmenté sur la période (9,9 % en 2003), après avoir été légèrement en baisse entre 1975 et 1988 (de 8,0 à 6,8 %), comme le montre le tableau V.1.

Cette hausse du taux de chômage depuis 1988 peut être imputable, de manière générique, aux difficultés macroéconomiques et sociopolitiques globales que le pays a connues à la fin des années 1990 et au début des années 2000. Dans la période récente (à la fin de l'année 2003), environ 10 % de la population active était au chômage ou en quête d'un premier emploi, ce qui correspondait à environ 165 000 individus, soit deux fois plus qu'en 1988. Il est à noter que la très grande majorité des chômeurs sont en quête d'un premier emploi (82 %), seulement 18 % d'entre eux ayant déjà travaillé. Soulignons tout de même que ces difficultés globales d'insertion dans la vie active ne permettent pas de distinguer la RCA comme un pays africain particulier (en dépit du contexte macroéconomique que l'on sait spécifique), dans la mesure où le taux moyen de chômage s'établit à 10,9 % en Afrique subsaharienne en 2003 et à 9,3 % en Afrique centrale, selon le Bureau International du Travail⁹⁹.

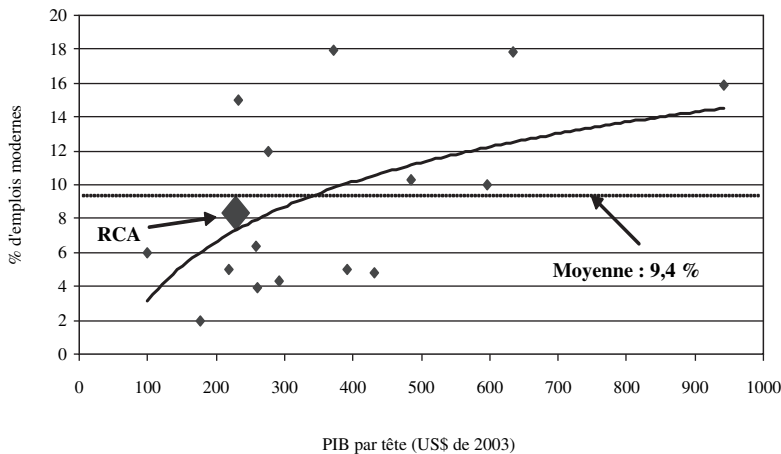
Le volume d'emplois a donc globalement crû de façon importante au cours des 30 dernières années, mais la très grande majorité des emplois actuellement offerts le sont dans le secteur non formel¹⁰⁰. Il offre à lui seul 86 % des emplois, contre environ 14 % pour le sec-

99. Voir BIT, 2004, *Global employment trends 2004*, International Labour Organisation. Geneva.

100. Dans le recensement de la population de 2003, on ne dispose d'aucune information sur les unités de production, laquelle aurait permis de les classer selon le caractère structuré ou non structuré de leurs activités. Nous avons alors opté pour une classification selon les caractéristiques des travailleurs renseignées dans le recensement : i) la profession exercée et ii) le statut dans cette profession. Ainsi, le secteur moderne regroupe les salariés des secteurs public, parapublic et privé, auxquels on ajoute les employeurs et travailleurs indépendants exerçant une profession pour cadres moyens ou supérieurs. La taille du secteur informel est estimée par différence du nombre total d'emplois. Les estimations obtenues paraissent assez cohérentes avec celles qui auraient été obtenues en se basant sur les caractéristiques des unités de production. L'enquête RUECA (Recensement des unités économiques de Centrafrique) réalisée à Bangui permet d'y estimer à 65,7 % la proportion d'emplois informels. Nous l'estimons à 63,1 % à partir du RGPH en nous fondant sur les caractéristiques des travailleurs.

teur moderne. La taille du secteur moderne est en fait encore plus réduite si on le caractérise par les emplois salariés (définition courante en économie du travail¹⁰¹), avec alors seulement 8,3% des emplois. Avec une telle taille, la RCA se situe dans une position similaire à ce qui est observé généralement dans des pays économiquement comparables.

Graphique V.1. Taille du secteur de l'emploi moderne (salarié) selon le niveau de revenu, dans un échantillon de pays à faibles revenus d'Afrique subsaharienne, débuts 2000



En outre, dans la situation actuelle, environ 78 % des actifs occupés travaillent dans l'agriculture¹⁰². Le secteur industriel est lui très peu développé (avec moins de 4 % du total des emplois) et le commerce constitue la principale activité des populations travaillant en dehors du secteur agricole (avec 10 % de l'ensemble des emplois, soit l'occupation d'un travailleur non agricole sur deux). Le secteur agricole est aussi le principal contributeur aux créations d'emplois enregistrées entre 1988 et 2003 : près de 75 % des 490 000 emplois créés entre ces deux dates¹⁰³ l'ont été dans ce secteur, contre 23 % dans le secteur tertiaire et moins de 3 % dans l'industrie. *En conséquence, l'économie centrafricaine est essentiellement agricole et les plus grandes opportunités d'emploi proviennent encore du secteur agricole.*

A titre de synthèse, nous avons décrit schématiquement le contexte général de l'emploi en RCA pour la période récente dans le tableau V.2. Il ventile la population nationale selon i) son statut par rapport à l'emploi (activité, inactivité) et pour ceux qui exercent un emploi, il y est fait mention ii) du secteur d'occupation et iii) de la situation dans la profession. Ainsi, sur une population estimée à 3,9 millions en 2003, 1,7 millions sont actifs (ce qui représente 43 % de la population) et parmi eux 90 % exercent un emploi. Ces emplois se situent en grande majorité dans le secteur rural ou informel. Les emplois les plus qualifiés représentent 1,6 % du nombre total d'emplois dans l'économie nationale (1,2 % si on ne prend en

101. Cf. la note précédente.

102. Ce chiffre paraît élevé dans l'absolu. Cependant, dans les pays à niveau de développement économique comparable à celui de la RCA, entre 72 et 77 % de la population occupée travaille dans le secteur agricole.

103. Calculs des auteurs à partir des données des RGPH de 1988 et de 2003.

Tableau V.2. La population nationale et son statut relatif à l'emploi, 2003

	Nombre	%	%
Emplois « modernes » ^{a/}	213 832	14,3 ^{a/}	
Cadres supérieurs et professions intellectuelles	23 673	1,6	
Dont salariés : (75 % de la catégorie)		1,2	
Professions intermédiaires	108 358	7,3	
Dont salariés : (20 % de la catégorie)		1,5	
Autres emplois salariés formels	81 801	5,5	
Emplois « traditionnels »	1 281 068	85,7	
Non agriculteurs	194 334	13	
Agriculteurs	1 086 734	72,7	
Actifs occupés (1)	1 494 900	100	90,1
Chômeurs (2)	164 813		9,9
Actifs (1)+(2)	1 659 713		100
Inactifs ou autres (3)	1 680 432		
Elèves et étudiants (4)	554 994		
Ensemble (1)+(2)+(3)+(4)	3 895 139		

^{a/}Compte tenu de la définition du secteur moderne que nous avons retenue, nous avons pris soin de faire ressortir la part de l'emploi salarié dans chaque « type » d'emploi moderne. La part des emplois modernes dans le total des emplois se limite à 8,3 % si on se limite aux emplois salariés.
Source: Calculs des auteurs à partir des données individuelles du RGPH de 2003.

compte que les salariés) et seulement 11 % des emplois du secteur moderne. Tel est le contexte global dans lequel les formés aux différents niveaux d'enseignement cherchent à s'employer.

Le flux des sortants du système éducatif au regard de la composition des emplois disponibles : une production déséquilibrée par rapport aux demandes

Chaque année arrivent sur le marché du travail diverses cohortes d'individus, dont certains n'ont jamais été scolarisés, alors que d'autres, passés par l'école, ont connu des durées d'études plus ou moins longues. Cette diversité des profils des nouveaux arrivants sur le marché du travail est alors confrontée à la diversité des emplois disponibles (en quantité et selon leur degré de qualification). Dans quelle mesure cette diversité des profils de sortie du système éducatif maximise-t-elle les bénéfices économiques que la société peut retirer de ses investissements dans le secteur de l'éducation ? Cette question, cruciale pour une production efficace de services éducatifs coûteux (dans un contexte de rareté de ressources), peut être abordée en confrontant la répartition des scolarisations par niveau terminal d'éducation et de formation à la structure des demandes de l'économie (besoins du marché du travail). En pratique, on met en regard les flux de nouveaux entrants sur le marché du travail (les sortants du système éducatif) avec le volume et la composition des nouveaux emplois disponibles (c'est-à-dire les postes à pourvoir) en moyenne chaque année.

Dans le contexte centrafricain, la distribution des emplois offerts sur une base annuelle (selon le secteur et le niveau de qualification) est dérivée de la confrontation des stocks

Tableau V.3. Les flux de sortants du système éducatif dans la période récente au regard de la composition des emplois disponibles annuellement^{a/}

Flux des sortants du système éducatif			Distribution des actifs (emplois et chômeurs)		
Niveau de sortie	Nombre	%	Profession	Nombre	%
Jamais fréquenté	13 240	23,6	Agriculteurs	36 683	65,5
Primaire incomplet	25 661	45,8	Emplois informels non agricoles	7 597	13,6
Primaire complet	7 121	12,7	Emplois qualifiés non salariés	6 193	11,1
Fondamental 2 et collège technique	6 281	11,2	Emplois modernes peu qualifiés	467	0,8
Secondaire général et lycée technique	2 410	4,3	Emplois qualifiés salariés	1 328	2,4
Supérieur	1 287	2,3	Cadres supérieurs	204	0,4
Ensemble de la cohorte	56 000	100,0	Chômeurs attendus	3 528	6,3
			Ensemble des actifs	56 000	100,0

Source: Données scolaires, RGPH 2003, Bureau central du recensement (résultats du RGPH 1988) et calcul des auteurs.

d'emplois observés lors des recensements de la population de 1988 et de 2003. Les flux de « nouveaux » entrants sur le marché du travail (dans la période actuelle) ont quant à eux été estimés à partir du profil de scolarisation actuel. Ce profil¹⁰⁴ nous donne en effet, pour une pseudo-cohorte de 100 jeunes, le nombre d'individus n'ayant jamais été à l'école, le nombre de ceux ayant le fondamental 1 comme niveau d'études le plus élevé, et ainsi de suite jusqu'à l'enseignement supérieur.

Du fait de l'existence de difficultés globales d'emplois matérialisées par un taux de chômage en augmentation au cours des années récentes, nous avons fait l'hypothèse, raisonnable, que les sortants du système éducatifs étaient susceptibles d'être affectés par ce contexte relativement difficile. Par conséquent, le « bilan formation emploi » a tenu compte du chômage des jeunes récemment sortis du système éducatif national¹⁰⁵. Ce bilan concerne par conséquent une pseudo cohorte d'environ 56 000 jeunes rentrant sur le marché du travail dans les années récentes, dont 52 000 ont pu trouver un emploi, les autres étant restés au chômage¹⁰⁶. Les résultats obtenus figurent dans le tableau V.3 ci-après.

104. Ce profil a été construit dans le chapitre 2, pour l'enseignement général uniquement. Ici, un ajustement a été opéré pour tenir compte des élèves des collèges et des lycées d'enseignement technique ainsi que des étudiants du supérieur.

105. Nous avons supposé que cette population « jeune » connaîtra les mêmes chances d'insertion (possibilités de trouver un emploi) que celles constatées chez les individus âgés de 25 à 34 ans. Ce groupe d'âge est « témoin » de la dynamique récente d'insertion des sortants du système éducatif, avec ou sans qualification.

106. On estime qu'environ 52 000 emplois étaient disponibles annuellement, en moyenne, entre 1988 et 2003. En référence à la note précédente, le nombre de chômeurs « attendus » a été calculé à partir du taux de chômage des individus âgés de 25 à 34 ans (soit 6,3 %).

Ce tableau illustre schématiquement un net déséquilibre entre la structure actuelle des sortants du système et celle qui serait « optimale » compte tenu de la structure de l'économie et des types d'emplois disponibles. Deux observations sont en effet frappantes :

- La plupart des jeunes (70 % de la cohorte au total) s'insèrent dans la vie active sans le minimum d'éducation nécessaire pour une alphabétisation durable soit parce qu'ils n'ont jamais été à l'école soit parce qu'ils n'ont pas effectué une scolarité primaire complète¹⁰⁷. Cela ne paraît pas souhaitable dans la mesure où, outre le droit qui est le leur d'avoir accès à une éducation primaire complète (objectif de Dakar), l'analphabétisme réduit leurs chances i) d'améliorer significativement leurs conditions de vie¹⁰⁸ et ii) d'être productifs dans leur travail¹⁰⁹. De manière agrégée, cela freine les gains de productivité¹¹⁰ dans l'agriculture (secteur d'activité majoritaire), pourtant nécessaire pour la croissance économique et la réduction de la pauvreté.
- Par contre, on constate pour la partie haute du système éducatif (notamment pour l'enseignement supérieur) une inadéquation dans l'autre sens entre formés et emplois. Chaque année, on estime le nombre de nouveaux arrivants sur le marché du travail ayant fait de l'enseignement supérieur à 1 300 alors que le nombre d'emplois de cadres supérieurs disponibles annuellement n'est que de 200, soit 6,5 fois moins. Dans ces conditions, on assiste à des situations de chômage et de déclassement (occupation d'un emploi demandant un niveau de qualifications inférieur à celui de l'individu). Le phénomène de déclassement a également pour conséquence de créer de la concurrence avec les sortants du secondaire général et des lycées techniques pour les emplois à moindre niveau de qualification.

La section suivante, en analysant l'insertion sur le marché de l'emploi (chômages, types de professions) suivant le niveau de sortie du système éducatif, va permettre d'approfondir l'analyse sur le sujet.

La situation des diplômés sur le marché du travail : une relation difficile entre formation et emploi et une dynamique préoccupante

Dans cette section, on évalue l'insertion des sortants du système éducatif centrafricain (y compris les individus n'ayant jamais été scolarisés) sur le marché du travail sous deux angles. D'une part à travers les aspects liés au chômage et sa distribution selon les générations et le statut éducatif des individus. D'autre part, à travers une analyse de l'ampleur de l'adéquation de l'emploi occupé à la formation reçue.

Le tableau V.4 ventile la population active adulte selon le niveau d'éducation et la génération, dans la perspective d'introduire une dimension temporelle dans l'analyse. Il dis-

107. On a vu dans le chapitre 4 que les enfants ne réalisant pas un cycle primaire complet ont très peu de chances d'être alphabétisés et de le rester à l'âge adulte. Par exemple parmi les individus de 22-44 ans ayant fait trois années de cycle primaire, seuls 12,6 % savent lire aisément aujourd'hui.

108. Entre 1993 et 2003, une période qui recouvre les années récentes pour lequel le Bilan Formation-emploi synthétisé dans le tableau V.3 a été réalisé, le taux de pauvreté est passé de 63 à 71 % (dont près des 2/3, soit 46 % de la population, dans l'extrême pauvreté, pour l'année 2003), selon le PNUD.

109. De nombreux travaux ont montré que les agriculteurs alphabétisés étaient beaucoup plus productifs (ils utilisent mieux les techniques de production, font plus recours à des engrais . . .) que les analphabètes. Voir aussi les résultats de la recherche internationale présentés dans la partie I.4 de ce chapitre.

110. La productivité correspond à la production par individu. Son augmentation est un élément incontournable pour la croissance économique.

Tableau V.4. La population active et sa situation vis-à-vis de l'emploi selon le niveau d'éducation, 2003

	Niveau d'éducation						Total
	Aucune scolarisation	Fondamental 1	Fondamental 2	Secondaire Général	Technique-professionnel	Supérieur	
25–34 ans							
Cadres	0,3	0,6	1,9	6,5	9,7	23,5	1,3
Professions intermédiaires	6,2	6,0	6,9	10,9	14,5	17,9	6,7
Autres emplois formels	2,6	5,1	13,8	23,2	20,7	19,0	6,3
Informel non agricole	9,5	19,1	33,1	26,9	16,3	9,1	16,6
Agriculteurs	77,9	63,5	33,5	13,9	11,9	5,9	62,9
Chômeurs	3,5	5,6	10,8	18,6	26,8	24,6	6,3
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100
35–60 ans							
Cadres	0,4	1,1	4,0	13,0	20,0	41,2	2,5
Professions intermédiaires	6,0	7,2	11,7	19,0	21,2	23,3	8,0
Autres emplois formels	2,6	7,0	16,3	23,4	22,4	15,1	6,5
Informel non agricole	7,4	11,9	19,5	15,4	13,8	5,1	10,1
Agriculteurs	80,7	67,9	39,9	17,3	11,2	4,8	68,3
Chômeurs	3,0	5,0	8,6	11,8	11,3	10,4	4,7
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100

Source: RGPH 2003 et calculs des auteurs.

tingue les individus dont l'âge est compris entre 25 et 34 ans (témoins de la dynamique récente de l'insertion) de ceux âgés de 35 à 60 ans (témoins de l'insertion plus ancienne)¹¹¹. Les données présentées nous invitent à examiner de façon séparée d'abord la situation de chômage et ensuite celle de la nature des emplois occupés pour ceux qui ont un emploi.

Concernant en premier lieu le chômage, deux observations complémentaires très fortes peuvent être faites. *La première observation est que le taux de chômage des individus augmente avec leur niveau de formation et ce quelque soit la génération à laquelle ils appartiennent. A titre d'exemple, on compte pour la génération des 25–34 ans, un taux de chômage de 25 % pour les sortants de l'enseignement supérieur contre 6 % pour les sortants du primaire.*

La seconde observation concerne la dynamique en cours. Alors que les taux de chômage sont assez stables pour les sortants des niveaux bas du système éducatif (même ordre de grandeur pour les deux générations considérées), *pour ce qui est des sortants de la partie haute (secondaire général, technique/professionnel et supérieur), les risques de chômage se sont très nettement aggravés.* En effet, le taux de chômage pour un niveau de secondaire général ou supérieur est estimé à 11 % chez les individus âgés de 35 à 60 ans mais s'affiche à 21 % (soit 3,5 fois la moyenne nationale) dans le groupe des 25–34 ans¹¹².

En ce qui concerne les emplois occupés, dans les deux générations considérées, il y a une tendance claire, logique, à ce que les individus plus formés occupent de meilleurs emplois dans l'échelle sociale. Ainsi, l'essentiel des emplois de cadres sont occupés par des formés dans la partie haute du système éducatif, notamment dans l'enseignement supérieur, alors que l'essentiel des travailleurs du secteur traditionnel, notamment dans l'agriculture, sont soit sans formation soit ont au plus le fondamental 2 comme niveau le plus élevé de formation.

Au-delà de cette structure générale, on observe que les jeunes récemment sortis de la partie haute du système éducatif ont, comparativement à leurs aînés, de moindres chances d'avoir accès à des emplois à hauts de niveaux de qualification. Par exemple, alors que 41 % des actifs âgés de 35 à 60 ans qui ont un niveau d'études supérieures sont cadres, ce n'est le cas que pour 23 % des actifs âgés de 25 à 34 ans¹¹³. Ce résultat n'est pas pour surprendre, dans la mesure où la génération des 35–60 ans a terminé ses études à un moment où i) le nombre d'étudiants était moindre et donc la concurrence pour les emplois était moins forte et ii) la fonction publique recrutait de façon régulière (ce qu'elle ne peut plus se permettre du fait de ressources domestiques insuffisantes). Cette génération a donc eu davantage de facilité pour s'insérer professionnellement¹¹⁴.

Ces difficultés d'emploi quasi structurelles pour la population sortie de la partie haute du système éducatif résultent sans doute à la fois i) d'un affaiblissement de la demande de travail hautement qualifiée d'une part en raison des difficultés économiques globales et

111. L'analyse ne tient pas compte des individus encore élèves ou étudiants au moment de l'enquête.

112. Il faut toutefois apporter une nuance à cette comparaison du taux de chômage entre les deux cohortes car les 25–34 ans et les 35–60 ans ne se situent pas, au moment où on les observe, à la même étape de leur cycle de vie : les 25–34 ans sont en période d'insertion sur le marché du travail alors que les 35–60 ans ont déjà une expérience professionnelle qui peut les prémunir du chômage.

113. Si on inclut les autres emplois qualifiés du secteur moderne, les chiffres valent respectivement 56 % et 43 %.

114. En dépit de ces circonstances relativement favorables de l'époque, on constate que 30 % d'entre eux n'ont pu se contenter que d'un emploi d'une qualification modeste par rapport aux études qu'ils ont faites.

d'autre part du fait que les emplois aient été occupés par des « aînés » avec un faible taux de renouvellement au cours des deux dernières décennies et ii) du développement important du nombre de formés pour des emplois de cadres au cours de cette même période.

La conséquence est une situation d'offre excédentaire de travail très qualifié avec des taux de chômage plus élevés et un effet de déclassement qui affecte l'ensemble du marché du travail dans la mesure où les formés du supérieur qui ont un travail d'une qualification modeste ont tendance à concurrencer les formés du secondaire général, les privant de facto de ces emplois et les poussant vers des emplois requérant peu de compétences au détriment des possibilités d'emploi des formés au niveau du collègue.

Cette extrême faiblesse de l'efficacité externe des niveaux hauts du système éducatif pose la question de l'utilisation des ressources publiques dans la mesure où i) une année d'études supérieures d'un étudiant coûte cher à l'Etat (2,25 unités de PIB par habitant, soit 31 fois le coût d'une année de scolarisation d'un enfant au fondamental 1, cf. chapitre 3), ii) ce sont les populations les plus favorisées du pays qui ont accès à l'enseignement supérieur (cf. chapitre 6) et iii) les ressources de l'Etat sont rares et donc concurrentielles entre niveaux d'enseignement.

Une vision d'ensemble de la productivité des investissements éducatifs

Les informations statistiques disponibles dans le contexte centrafricain limitent l'évaluation de la productivité (la valeur produite par unité de facteur de production, ici le travail des individus formés) des investissements éducatifs (consentis par l'Etat et les individus) au niveau macroéconomique. Selon un certain nombre d'économistes¹¹⁵, tous les bénéfices associés à l'éducation sont, au bout d'un certain temps, internalisés dans la performance macroéconomique d'un pays (l'augmentation de la richesse nationale). Ainsi, à travers l'examen de la contribution de l'éducation à la croissance économique, on peut se faire une idée synthétique de la productivité des investissements éducatifs.

Il a été estimé, dans un échantillon d'une cinquantaine de pays à faibles revenus dont la RCA, qu'une année d'éducation en plus au sein de la population active contribuait, à elle seule, à accroître de 12 % le PIB par habitant en une trentaine d'années¹¹⁶. Dans les pays les plus pauvres, ces mêmes travaux ont estimé que le déficit en « potentiel humain », du fait d'une couverture de l'enseignement primaire loin d'être universelle, a une contribution (négative) à la croissance économique trois fois supérieure à l'incidence négative due aux moindres taux d'investissement dans le capital physique (infrastructures, secteurs productifs, etc.). Ce résultat vaut certainement pour la RCA, en particulier pour les trois décennies passées, particulièrement difficiles.¹¹⁷

Pour estimer la contribution du facteur travail à la performance économique globale du pays on calcule la richesse moyenne produite par personne occupée (les personnes au chômage, dont la proportion a augmenté comme nous l'avons vu plus haut, ne sont pas ici prises en considération). On obtient ainsi une estimation de ce que les économistes appel-

115. Voir par exemple Mingat, A., et Tan, J-P., 1996, « The full social returns to Education : Estimates based on countries' economic growth performance ». HCD Working papers.

116. Cf. Foko, B. et Brossard, M., 2006, « La couverture scolaire au début des années 1970 et son impact sur la croissance économique entre 1970 et 2003 ». Document de travail du Pôle de Dakar, A paraître.

117. Il méritera d'être confirmé dans la situation actuelle en évaluant l'impact des progrès quantitatifs récemment réalisés par le système éducatif.

	1975	1980	1988	2000	2002
PIB en milliards de FCFA de 2003^{a/}	554	572	635	746	751
Agriculture	209	229	306	373	383
Industries	127	115	106	111	108
Services	218	228	223	262	260
Emplois	632 919	757 428	1 011 224	1 382 609*	1 459 840*
Agriculture		643 814	808 979	1 087 228*	1 146 300*
Industries		22 723	40 449	49 676*	51 956*
Services		90 891	161 796	245 705*	261 585*
Productivité moyenne par actif (000 FCFA)^{b/}					
Agriculture		355	378	343	334
Industrie		5 048	2 626	2 234	2 073
Services		2 513	1 376	1 067	995
Ensemble	875	755	628	540	515
Productivité marginale (000 FCFA)^{c/}				1988–2000	1988–2002
Agriculture				240	229
Industrie				516	129
Services				473	379
Ensemble				300	259

^{a/} Ces données diffèrent de celles utilisées dans les chapitre 1 et 3 car elles proviennent de sources différentes. Les données retenues ici sont tirées de bases de données sur les indicateurs de développement (Banque mondiale).

^{b/} Calculés en rapportant la valeur ajoutée sectorielle à la population occupée : ^{c/} Rapport de la variation de la valeur ajoutée sectorielle à la variation absolue du nombre d'emplois. * Estimation
Source: Banque mondiale, Bureau central du recensement, AFRISTAT et nos propres calculs.

lent la productivité apparente moyenne du travail. Le tableau V.5 présente les résultats des estimations obtenues pour la RCA entre 1975 et 2002. Ce tableau montre que la productivité moyenne du travail est globalement en baisse depuis 1975, tendance en phase avec l'évolution de la situation macroéconomique du pays au cours des 30 dernières années.

Entre 1988 et 2002, le produit intérieur brut du pays a augmenté (en volume) mais seulement de 18 %. Sur cette même période, la population active occupée a augmenté de près de 50 %. La conséquence de ce double mouvement est la baisse sensible du produit moyen par travailleur (productivité apparente moyenne) qui, exprimé en FCFA de 2003, est passé de 628 000 à 515 000 entre 1988 et 2003. Ce résultat global provient aussi de mouvements différenciés entre les 3 grands secteurs de l'économie centrafricaine. La productivité du travail est structurellement plus forte dans l'industrie et dans les services et plus faible dans l'agriculture. Par exemple, la productivité des agriculteurs représente environ le tiers de celle des travailleurs du secteur tertiaire.

La productivité apparente marginale (la valeur ajoutée de richesse apportée par l'arrivée d'un travailleur en plus) calculée sur la période 1988–2002, est plus faible que la pro-

ductivité moyenne (cf. troisième et quatrième bloc du tableau V.5). Cela incite à penser qu'au cours de cette période, l'augmentation du nombre de travailleurs (dont le niveau moyen d'éducation s'est en principe accru¹¹⁸) n'a pas été absorbée de façon productive par le marché du travail.

Ces résultats s'expliquent, en partie, par les difficultés économiques que le pays a connu (faibles taux de croissance économique), mais questionnent aussi i) sur l'efficacité des travailleurs (leur capacité à adopter des pratiques plus productives), ii) sur la qualité de l'éducation et iii) sur la pertinence de certaines filières au regard des besoins de l'économie nationale. Les données disponibles ne permettent pas de discriminer entre ces différentes configurations. On peut néanmoins souligner que le niveau moyen d'éducation des travailleurs est faible (2,4 années d'études par travailleur) et que la qualité de l'éducation est faible (cf. chapitre 4) et était en baisse dans les années 80¹¹⁹. En outre, dans la situation actuelle, seul un travailleur sur trois est alphabétisé¹²⁰, situation encore moins favorable dans l'agriculture où ce n'est qu'un travailleur sur quatre qui l'est (cf. tableau V.6).

Secteurs	Proportion dans l'ensemble (en %)	Nombre moyen d'années d'études		Taux d'alphabétisation (%)
		Moyenne	Coefficient de variation	
Agriculture	78,3	1,54	1,8	24,9
Industrie	3,5	4,22	1,0	55,6
Manufactures	1,0	6,24	0,8	75,6
Extraction	2,4	3,37	1,1	47,1
Tertiaire	18,2	5,95	0,8	70,2
Commerce	10,2	4,58	0,9	60,7
Autres services	8,0	7,67	0,7	82,1
Ensemble	100	2,43	1,5	34,4

Source: RGPH 2003 et calcul des auteurs.

Éléments de synthèse sur la relation entre l'éducation et le monde économique

Les difficultés d'insertion des formés dans la vie active (et pour certains dans des emplois productifs à hauteur de leur niveau de qualification) et la faible productivité dans l'agriculture (principal pourvoyeur d'emplois dans le pays), mises en évidence dans ce chapitre, ne peuvent

118. Il y a cependant lieu de noter que cette augmentation a été relativement modeste. En effet, l'espérance moyenne de scolarisation dans le pays est passée de 3,5 à 3,9 années entre 1989 et 2005 (cf. chapitre 2). Cela est donc insuffisant pour avoir une incidence importante sur le niveau moyen d'éducation des travailleurs.

119. Cf. la note thématique du Pôle de Dakar sur la Qualité de l'éducation (www.poledakar.org).

120. Et ce quelque soit la langue.

Tableau V.7. Le contexte du marché de l'emploi en 2003 et les grandes lignes d'une politique économique et éducative pour améliorer l'efficacité externe de l'éducation					
	Indicateur	Valeur actuelle (2003)	Constat	Politique générale	
				Economie	Education
Chômage	Taux de chômage	10 %	Plus élevé chez les plus éduqués	- Politique de croissance économique favorable à l'emploi (promotion d'investissements créatifs d'emplois)	- Régulation quantitative de l'offre de formation très qualifiée
Taille du secteur non agricole	Part de l'emploi non agricole dans l'emploi total	22 %	Faible et progresse faiblement.	Contrainte à court terme avec des possibilités d'expansion à moyen terme	-
Taille du secteur moderne	Part du secteur moderne dans l'emploi total	14 %	Faible		-
Nombre moyen d'années d'études des travailleurs	Secteur primaire	1,5	Très faible	-	- Améliorer la couverture et la qualité de l'enseignement fondamental
	Secteur informel non agricole	4,3	Faible	-	- Alphabétisation fonctionnelle des adultes

Adéquation à l'emploi	% de cadres parmi les travailleurs de 25–34 ans sortis de l'enseignement supérieur	31 %	Faible, en baisse		<ul style="list-style-type: none"> - Pertinence des filières (diversification, professionnalisation) - Améliorer l'efficacité interne dans l'enseignement supérieur - Améliorer la qualité de l'éducation - Régulation de l'offre de formation très qualifiée
Instrument de gestion de l'efficacité externe				<ul style="list-style-type: none"> - Enquête emploi - Enquête de conjoncture - Observatoire de l'emploi - Enquête sur les besoins en main d'œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> - - Enquête de suivi de l'insertion professionnelle

que nuire à l'efficacité globale des investissements éducatifs consentis par l'Etat et les individus et compromettre les perspectives de croissance et les objectifs de réduction de la pauvreté. Même si l'appariement entre l'offre et la demande de travail fait intervenir des facteurs sur lesquels la politique éducative a peu d'influence (fonctionnement du marché du travail, préférences individuelles en matière d'emploi), les gestionnaires des systèmes éducatifs ne sauraient se satisfaire i) d'une production insuffisante, par la base du système éducatif, de personnes alphabétisées pouvant contribuer à la croissance économique et au dynamisme des segments économiques traditionnels (agriculture et secteur informel), ii) d'un faible taux d'insertion des diplômés sur le marché du travail et iii) d'une forte utilisation de ces derniers dans des emplois à faible qualification au regard de leur niveau d'éducation / compétences.

Le tableau V.7 synthétise, pour chacune des principales questions abordées dans cette section traitant de l'articulation entre le secteur de l'éducation et le monde économique, les principaux enseignements tirés et dresse les grandes lignes d'une politique pour aider à améliorer cette articulation.

Le tableau met également en exergue la nécessité d'amélioration des instruments de suivi de l'adéquation entre les formations dispensées (et assurées par l'Etat) et le marché du travail. La mesure et le suivi de la performance « externe » du système éducatif dans le monde économique semble nécessaire pour améliorer l'adéquation entre l'offre de formation et les demandes de l'économie. Cela suppose, d'une part, que des instruments de mesure et de suivi soient identifiés, construits et exploités et que, d'autre part, on ait organisé un système de formation « adaptable ». Ainsi, outre les informations à caractère juridique (par exemple, la question du salaire minimum) et économique (la structure du marché du travail, les types d'emplois offerts et les besoins prévisibles) sur le marché du travail, le renseignement de certaines informations de base (taux d'insertion des formés, diplômés en situation de déclassement, indicateurs de valorisation de la formation dans l'emploi, indicateurs de productivité et de rentabilité, etc.) peut être mobilisé de façon complémentaire pour mieux orienter l'offre de formation en fonction des demandes de l'économie. Il s'agira d'exploiter i) les statistiques mises à disposition par l'agence nationale de l'emploi ou ii) des enquêtes emploi réalisées—ou susceptibles de l'être—par des Ministères autres que ceux en charge de l'éducation¹²¹. Des enquêtes de suivi professionnel des sortants du système éducatif peuvent, quant à elles, provenir d'initiatives propres aux Ministères en charge de l'éducation.

L'impact social de l'éducation

Cette partie aborde le thème de l'impact social de l'éducation en République Centrafricaine. Autrement dit, elle évalue i) si l'investissement en matière éducative a des répercussions positives sur un certain nombre de dimensions sociales dans le pays et ii) si c'est le cas, quel est l'ampleur et la contribution de chaque niveau d'enseignement à cet impact ? On traitera ici spécifiquement de l'impact de l'éducation des filles sur trois dimensions sociales clé.

La première concerne la *croissance démographique*. Il s'agit de savoir si l'éducation qu'ont reçue les filles dans leur jeunesse permet ou non de modifier leur comportement

121. Au rang desquels les Ministère du plan, de la fonction publique et du travail.

de reproduction, réduisant ainsi la pression démographique. Et si oui, à partir de quel niveau d'éducation les femmes modifient-elles leur comportement ? Cette question est traitée en mesurant le lien entre le niveau d'éducation des femmes et un certain nombre d'indicateurs de comportement de la reproduction comme l'âge au premier rapport sexuel et à la première naissance, le nombre d'enfants désirés ou encore les pratiques de contraception.

Un autre enjeu social important pour l'éducation est son *impact sur la santé*. Des individus plus éduqués adoptent-ils des comportements susceptibles de préserver ou d'améliorer leur santé et celle de leurs enfants ? Par exemple, est-ce qu'éduquer la population peut permettre d'enrayer la pandémie du VIH/SIDA en apportant une meilleure connaissance du virus et de ses modes de transmission ? Les femmes plus éduquées consultent-elles plus fréquemment des professionnels de santé avant et après un accouchement, limitant les risques de complications liées à cet accouchement ? Les mères ayant été scolarisées dans leur jeunesse adoptent-elles des comportements leur permettant de diminuer les risques de décès ou de sous-nutrition pour leurs enfants ?

La troisième dimension abordée est relative à *la protection de la femme* : une femme éduquée est-elle plus à même de lutter contre les violences susceptibles de l'atteindre ?

Pour chacune de ces questions, nous chercherons à mesurer l'ampleur des effets de la scolarisation à chaque niveau d'enseignement, en raisonnant en termes de valeur ajoutée d'un niveau d'enseignement en référence au niveau précédent. Ceci permet de contribuer aux discussions sur l'allocation des ressources publiques entre les différents niveaux scolaires au vu de l'impact social de chaque niveau d'enseignement. Les données mobilisées sont celles de l'enquête MICS de 2000 et du recensement général de la population (RGPH) de 2003¹²².

Pour ces trois dimensions sociales, la même méthodologie d'analyse de l'impact de l'éducation a été suivie. Elle permet de séparer les effets propres à l'éducation et ceux imputables à d'autres facteurs tels que le niveau de vie ou le milieu de résidence¹²³. Le niveau de vie est mesuré par un indicateur synthétique décrivant les conditions d'habitat et la possession de biens durables du ménage¹²⁴. Le milieu de résidence décrit si les femmes vivent en milieu urbain ou en milieu rural. L'ensemble de cette analyse porte sur les femmes de 15 ans et plus¹²⁵.

122. Toutes les données sont issues de la MICS, sauf la probabilité de survie des enfants qui est tirée du RGPH.

123. À l'aide de modèles économétriques (modèles logit multivariés), l'effet de l'éducation sur les comportements a été estimé en contrôlant les effets que peuvent exercer le niveau de vie et le milieu de résidence. D'autres facteurs peuvent également jouer un rôle à la fois sur l'éducation et les comportements mais les données dont nous disposons ne nous permettent pas de les contrôler. À partir de la relation estimée entre les comportements sociaux et le niveau d'éducation, on obtient des probabilités estimées d'avoir ces comportements pour chaque niveau d'éducation en contrôlant par ces autres caractéristiques de la femme. Enfin, une dernière opération permet de quantifier pour chaque niveau d'éducation le gain marginal (en termes de probabilité) d'une année d'études supplémentaire pour chacune des variables de comportement et de voir si on observe des effets de seuil entre les cycles d'enseignement.

124. L'indicateur de niveau de vie est construit en utilisant une analyse de type factorielle. Il permet de classer les ménages selon quelque chose qui se révèle être raisonnablement corrélé avec le niveau de consommation dans les enquêtes où les informations permettent de confronter la mesure directe et l'indicateur indirect établi selon la méthode factorielle.

125. Suivant la variable étudiée, on limitera l'échantillon aux femmes en union et/ou avec enfants.

Effet de l'éducation de la femme sur les comportements de reproduction

On cherche ici à identifier l'existence de relations entre l'éducation de la mère et quelques éléments associés à la reproduction. De façon générique, la réduction de la fécondité peut, entre autres, résulter d'une augmentation de l'âge à la première naissance donnée et d'un plus grand espacement des naissances, lui-même facilité par l'utilisation de méthodes contraceptives appropriées. Pour ces raisons, nous analysons cinq variables de résultat ou de comportement à savoir :

- La *probabilité d'avoir un enfant avant 18 ans* puisque l'âge à la première naissance détermine la durée de vie procréative. Les démographes s'accordent pour dire que

Niveau terminal d'éducation	1er enfant avant 18 ans	Nb d'enfants désirés > 5	Utiliser une contraception (a)	Ne pas utiliser de contraception par manque d'info. (b)
Sans éducation formelle	39%	71%	23%	40%
Fondamental 1	38%	52%	34%	30%
Fondamental 2	38%	39%	43%	25%
Secondaire Général	37%	31%	49%	21%
Supérieur	36%	24%	55%	19%
Probabilité moyenne sur l'ensemble	39%	63%	29%	35%

Lecture: A même niveau de vie et milieu de résidence, les femmes de 15 ans et plus ont une probabilité estimée de 39 sur 100 d'avoir une première naissance avant 18 ans si elles ne sont pas allées à l'école, de 38 sur 100 si elles ont terminé le fondamental 1, de 38 sur 100 si elles ont achevé le fondamental 2, etc.

Source: MICS 2000 et calculs des auteurs.

plus l'âge à la première naissance est faible, plus la vie procréative sera longue, et la probabilité d'avoir de nombreux enfants sera élevée.

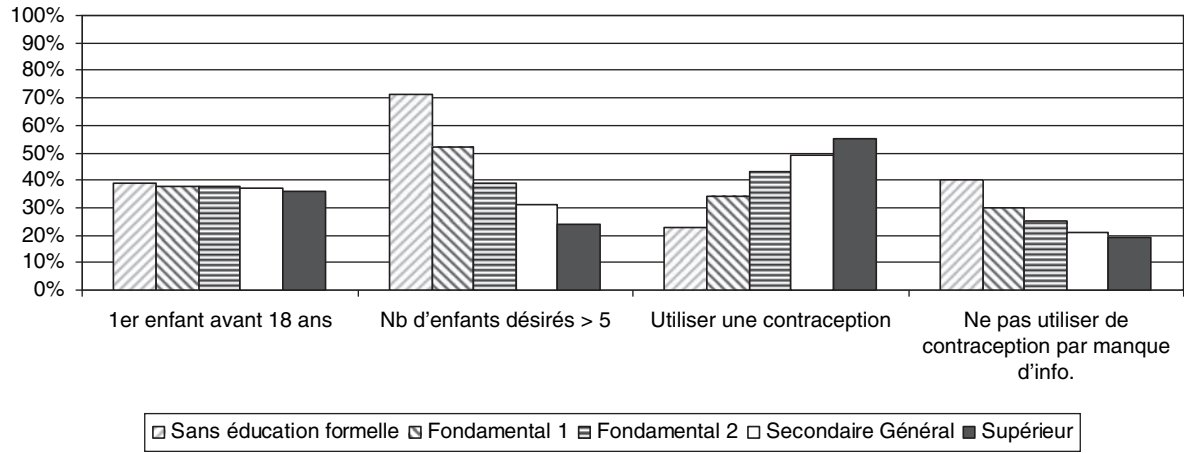
- le nombre d'enfants désirés¹²⁶ en considérant la *probabilité de désirer plus de 5 enfants*
- le comportement en termes de contraception, et plus précisément la *probabilité d'utiliser un moyen de contraception* et, sinon, la *probabilité de ne pas avoir de contraception pour cause de manque d'information*.

Le tableau V.8 présente la probabilité moyenne des femmes d'adopter ces comportements suivant chaque niveau terminal d'éducation et le graphique V.2 les illustre visuellement.

Le premier résultat de ce tableau est que *plus le niveau d'éducation croît, plus les femmes adoptent des comportements allant dans le sens d'une réduction de la fécondité*, mis à part l'âge au premier enfant qui ne varie que très peu selon l'éducation reçue. On notera la préférence

126. En réponse à la question « *Combien d'enfants désirez-vous avoir dans votre vie ?* ».

Graphique V.2. Probabilité estimée moyenne d'occurrence des variables de reproduction suivant le niveau terminal d'éducation, exprimée en %



Source: MICS 2000 et calculs des auteurs.

élevée des femmes pour de nombreuses naissances et la faible utilisation de la contraception : en moyenne, à niveau de vie et milieu de résidence donnés, une femme en union a moins d'une chance sur trois d'utiliser un moyen de contraception. Le manque d'information est une raison d'autant importante de cette faible diffusion que le niveau d'éducation de la femme est faible. Ainsi, il est estimé que si les femmes avaient accès à l'information relative aux méthodes contraceptives, le taux d'utilisation de ces méthodes aurait été de 10 points meilleur qu'actuellement chez les femmes n'ayant jamais été à l'école (33 % contre 23 %) contre un gain de seulement 5 points chez les femmes ayant atteint l'enseignement supérieur (60 % contre 55 % actuellement)¹²⁷.

Effets de l'éducation sur les comportements et résultats de santé

Concernant la santé, on s'intéresse principalement à trois grands domaines que sont la connaissance du VIH/SIDA, la consultation d'un professionnel de santé avant et après l'accouchement et la santé des enfants en termes de i) malnutrition/sous-nutrition, ii) de vaccination et iii) de survie.

Sur le thème du VIH/SIDA, on distingue deux niveaux de connaissance du virus, c'est-à-dire qu'on s'intéresse d'une part à la *probabilité d'avoir entendu parler du VIH/SIDA* et d'autre part à la *probabilité d'avoir une bonne connaissance du virus*. Une femme est jugée comme ayant une bonne connaissance du VIH/SIDA si d'une part elle reconnaît que la prévention du VIH/SIDA passe par les 3 moyens suivants : « avoir un seul partenaire sexuel non infecté qui n'a aucun autre partenaire », « utiliser correctement un préservatif chaque fois que l'on a des rapports sexuels », « s'abstenir complètement de rapports sexuels » et si d'autre part elle identifie 3 perceptions erronées (« transmission possible par des moyens surnaturels », « transmission possible par des piqûres de moustiques », « une personne apparemment en bonne santé ne peut être infectée par le VIH »). La différence entre la simple notion du virus et une bonne connaissance de ses moyens de transmission est cruciale puisque seule la bonne connaissance des moyens de transmission permet de freiner l'épidémie.

L'éducation peut aussi jouer un rôle dans la décision des femmes de consulter un médecin ou autre personnel de santé pendant qu'elles sont enceintes et après l'accouchement : ces consultations permettent de mieux préparer l'accouchement et de réduire ainsi le risque de mortalité de la mère comme de l'enfant, ainsi que d'éviter ou de soigner les éventuelles séquelles de l'accouchement. Ces consultations sont primordiales pour la santé de la mère et du nouveau-né. On évalue l'impact du niveau d'éducation sur la *probabilité de suivre une consultation prénatale* et sur la *probabilité de se faire consulter après l'accouchement* par un professionnel de santé. Le tableau V.9 présente les probabilités estimées moyennes des femmes de connaître le VIH/SIDA et de consulter, selon leur niveau terminal d'éducation ; et le graphique V.3 en donne une illustration visuelle.

Il apparaît que *la connaissance du VIH/SIDA est très faible mais s'améliore nettement au fur et à mesure que le niveau d'éducation croît*, et ceci quels que soient le niveau de vie et le milieu de résidence des femmes. Au niveau national, les femmes n'ont que 4 chances sur 100 de connaître suffisamment le VIH/SIDA pour s'en protéger. Elles ne sont que de 2 chances

127. Ces probabilités sont calculées ainsi : $\frac{a}{1-b(1-a)}$, où (a) et (b) se réfèrent aux colonnes 5 et

6 du tableau V.8.

Tableau V.9. Probabilités moyennes estimées de connaître le VIH/SIDA et de consulter selon le niveau terminal d'éducation (en %)

Niveau terminal d'éducation	Notion du VIH/SIDA	Connaissance du VIH/SIDA	Consultation prénatale	Consultation postnatale
Sans éducation formelle	58%	2%	58%	22%
Fondamental 1	80%	6%	81%	33%
Fondamental 2	89%	14%	90%	41%
Secondaire Général	93%	20%	94%	48%
Supérieur	95%	28%	96%	53%
Probabilité moyenne sur l'ensemble	67%	4%	66%	27%

Lecture: A même niveau de vie et milieu de résidence, les femmes de 15 ans et plus ont une probabilité estimée de 58 sur 100 d'avoir des notions sur le VIH/SIDA si elles ne sont pas allées à l'école, de 80 sur 100 si elles ont terminé le fondamental 1, de 89 sur 100 si elles ont achevé le fondamental 2, etc.

Source: MICS 2000.

sur 100 si elles ne sont jamais allées à l'école, mais atteignent 28 chances sur 100 parmi celles ayant suivi un enseignement supérieur, ce qui demeure faible.

Par ailleurs, *les femmes consultent d'autant plus volontiers un spécialiste de la santé avant et après leur accouchement que leur niveau d'éducation est élevé*, et ceci indépendamment des moyens dont elles disposent pour régler la consultation ou des facilités d'accès à un centre de santé. A titre d'exemple la probabilité estimée de consultation prénatale est de 94 % parmi les femmes ayant fait le secondaire général contre seulement 58 % parmi celles n'ayant jamais été l'école formelle.

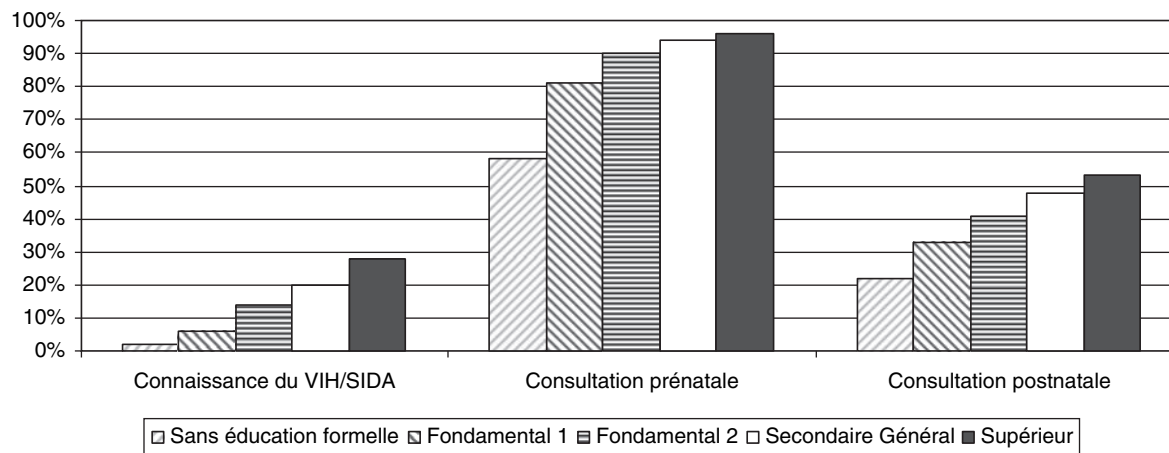
Enfin, on cherche à voir si l'éducation des mères joue un rôle sur la santé de leurs enfants, sur le plan de la nutrition et des vaccinations mais aussi de façon plus large sur leur survie. La situation nutritionnelle est mesurée à partir de trois indicateurs anthropométriques¹²⁸ :

- le rapport poids/taille qui décrit un état de sous-nutrition caractérisé par l'émaciation ;
- le rapport taille/âge indicateur d'un retard de croissance traduisant une évolution chronique de la sous-nutrition ;
- le rapport poids/âge qui mesure l'insuffisance pondérale et est un indice composite reflétant les effets combinés des deux précédentes formes de sous-nutrition.

De nombreux enfants reçoivent des vaccinations (BCG, DPT, polio, rougeole, fièvre jaune) avec un nombre plus ou moins adéquat de rappels pour les vaccinations qui en nécessitent. La classification retenue par la suite oppose les enfants de moins de cinq ans qui ont reçu une vaccination complète à ceux qui ne sont pas dans ce cas. On estimera donc l'impact de

128. Ces indicateurs reflètent un état de sous-nutrition aigue (resp. modérée) quand leur valeur est inférieure à 3 écarts types (resp. 2 écarts-types) de la médiane de la population internationale de référence de l'OMS. Par la suite, on s'intéressera aux *probabilités que l'enfant souffre de sous-nutrition modérée*.

Graphique V.3. Fréquence de connaissances relatives au VIH/SIDA, de consultations prénatales et postnatales selon le niveau d'éducation de la femme (en %)



Source: MICS 2000 et calculs des auteurs.

Niveau terminal d'éducation	Vaccination	Emaciation	Retard de croissance	Insuffisance pondérale	Probabilité de survie
Sans éducation formelle	13%	11%	41%	27%	48%
Fondamental 1	20%	9%	37%	21%	64%
Fondamental 2	26%	8%	35%	18%	73%
Secondaire Général	32%	7%	33%	16%	78%
Supérieur	37%	7%	32%	14%	82%
Probabilité moyenne sur l'ensemble	19%	10%	39%	25%	53%

Lecture: A même niveau de vie et milieu de résidence, les femmes de 15 ans et plus ont une probabilité estimée de 13 sur 100 de vacciner leurs enfants si elles ne sont pas allées à l'école, de 20 sur 100 si elles ont terminé le fondamental 1, de 26 sur 100 si elles ont achevé le fondamental 2, etc.

Sources: MICS 2000 et RGPH 2003.

l'éducation de la mère sur la *probabilité que son enfant ait reçu toutes les vaccinations nécessaires ou non.*

La survie des enfants est mesurée par le rapport entre le nombre d'enfants encore en vie d'une femme et le nombre d'enfants auxquels elle a donné naissance.

Le tableau V.10 synthétise les résultats obtenus de l'estimation de l'influence de l'éducation de la femme sur ces variables de comportement et de résultats en matière sanitaire. Le graphique V.4 illustre visuellement les résultats obtenus.

Là encore, *l'éducation a un effet certain sur les variables de santé de l'enfant*, même si l'ampleur de cet effet diffère selon les variables : il est très important pour la survie et la vaccination des enfants mais plus modéré pour le risque de malnutrition modérée (émaciation, retard de croissance et insuffisance pondérale), une fois pris en compte le niveau de vie et le milieu de résidence des femmes.

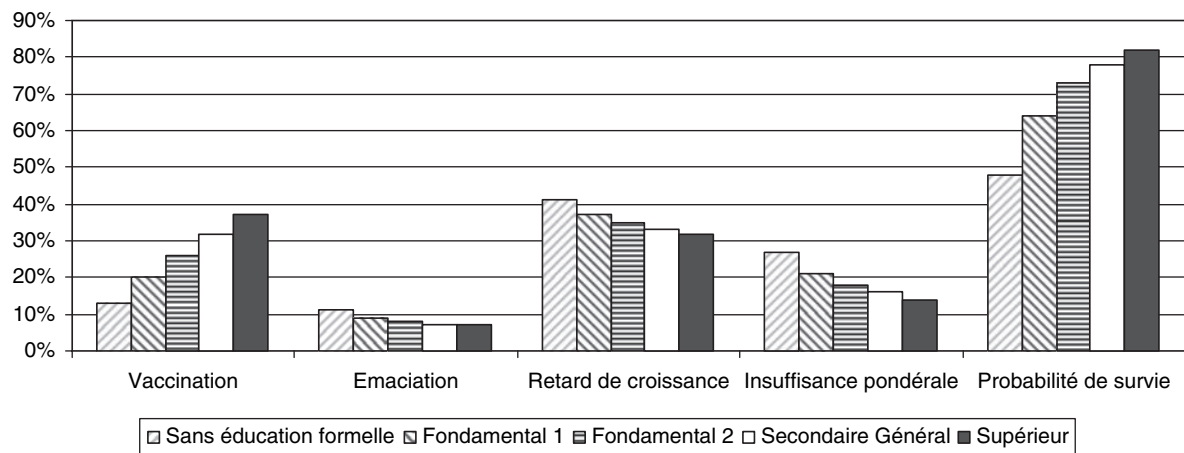
Effets de l'éducation sur la protection de la femme

Sur ce plan, on a choisi de voir comment l'éducation pouvait jouer un rôle sur la protection de la femme et plus précisément sur le fait de subir des violences physiques et l'attitude vis-à-vis de l'excision (*probabilité que la femme soit favorable à l'excision*). Puisque la décision d'excision dépend en général des mères, on mesure ainsi, indirectement, le risque qu'une jeune fille soit excisée, en fonction du niveau d'éducation de sa mère.

Le tableau V.11 présente les probabilités moyennes estimées des femmes d'encourir ces risques, selon leur niveau d'éducation.

L'effet de l'éducation n'est pas marqué en ce qui concerne le risque d'avoir souffert de violences physiques. Il est important de noter la proportion très élevée de femmes ayant subi ces violences extrêmes : en moyenne, une femme a presque une sur deux d'avoir subi des violences physiques, quel que soit son niveau d'éducation.

Graphique V.4. Risque moyen estimé de vaccination, de malnutrition et de survie des enfants selon le niveau terminal d'éducation de la mère (en %)



Source: MICS 2000 et calculs des auteurs.

Niveau terminal d'éducation	Favorable à l'excision	Avoir subi des violences
Sans éducation formelle	41%	47%
Fondamental 1	22%	47%
Fondamental 2	13%	46%
Secondaire Général	9%	47%
Supérieur	6%	47%
Probabilité moyenne sur l'ensemble	33%	47%

Sources: MICS 2000.

Si en Centrafrique un tiers des femmes se déclarent favorables à la pratique de l'excision, *l'éducation a une incidence très marquée sur la perception des femmes de l'excision*. Plus leur niveau d'éducation s'élève et plus elles réagissent contre cette pratique.

Éléments de synthèse sur les effets marginaux de chaque niveau d'enseignement sur les variables sociales étudiées

Pour chacune des dimensions sociales considérées, on cherche maintenant à mesurer l'ampleur marginale des effets de la scolarisation à chaque niveau d'enseignement, c'est-à-dire en raisonnant en termes de *valeur ajoutée* i) *d'une année d'étude supplémentaire* et ii) *de chaque niveau d'enseignement en référence au niveau précédent*. Plus précisément, on cherche à mesurer le gain moyen d'accéder au fondamental 1 par rapport au fait de n'être jamais allé à l'école, celui d'achever le primaire par rapport à seulement accéder au primaire, le gain d'achever le fondamental 2 par rapport à celui de n'aller que jusqu'en 6^{ème}, etc.

Analyse en termes de gain marginal par année d'étude. Les tableaux V.12, V.13 et V.14 récapitulent l'ampleur des différents effets marginaux observés. Pour toutes les variables, le nombre de '+' est synonyme du gain en termes de probabilité dans le passage d'une année d'étude à une autre (au sein d'un niveau d'étude donné, ou d'un cycle d'étude au cycle suivant). Si on parle en pourcentage, '++++' équivaut à un gain de plus de 4 points de pourcentage, '+++' équivaut à un gain de 3 à 4 points de pourcentage, '++' à un gain compris entre 2 et 3 points, '+' à un gain compris entre 1 et 2 points et '0' à moins de 1 point. A chaque fois, il est donc question du *gain marginal d'une année*, que ce soit le gain de passer du CM2 à la 6^{ème}, ou que ce soit le gain moyen observé pour une année passée au collège pour la colonne « 6^{ème} → 3^{ème} ».

Comportements de reproduction. Excepté l'âge à la première naissance sur lequel l'éducation n'a pas d'effet, *le gain marginal d'une année d'étude sur les comportements de reproduction est significatif à chaque niveau mais de faible ampleur et avec assez peu de différences entre les niveaux*. Pour le risque de rapport sexuel précoce et la non utilisation de contraception par manque de connaissance, le gain marginal est le plus élevé lorsque la fille passe d'aucune scolarisation à une scolarisation primaire incomplète. Ensuite, chaque niveau d'enseignement apporte un gain par rapport au niveau inférieur mais ce gain est plus faible. Les gains marginaux par année d'étude sont de la même ampleur dans l'utilisation d'un

Tableau V.12. Synthèse des effets marginaux des niveaux d'enseignements par rapport au niveau précédent sur les variables de comportements de reproduction

	Jamais scolarisée → primaire incomplet	Primaire incomplet → primaire complet	CM2 → 6 ^{ème}	6 ^{ème} → 3 ^{ème}	3 ^{ème} → 2 ^{nde}	2 ^{nde} → Terminale	Terminale → Supérieur
1 ^{er} rapport sexuel avant 15 ans	++	+	+	+	+	+	+
1 ^{ère} naissance avant 18 ans	0	0	0	0	0	0	0
Nombre d'enfants désirés > 5	+++	+++	++++	+++	+++	++	+++
Utiliser un moyen de contraception	+	++	++	++	++	++	++
Ne pas utiliser de contraception par manque de connaissance	++	+	+	+	+	+	+
Effet cumulé comportement de reproduction	8+	7+	8+	7+	7+	6+	8+

Sources: MICS 2000

Tableau V.13. Synthèse des effets marginaux des niveaux d'enseignements par rapport au niveau précédent sur les variables de santé

	Jamais scolarisée → primaire incomplet	Primaire incomplet → primaire complet	CM2 → 6 ^{ème}	6 ^{ème} → 3 ^{ème}	3 ^{ème} → 2 ^{nde}	2 ^{nde} → Terminale	Terminale → Supérieur
Consultation prénatale	++++	+++	++	++	+	+	0
Consultation postnatale	+	++	++	++	++	++	++
Simple notion du VIH/SIDA	++++	+++	++	++	+	+	+
Bonne connaissance du VIH/SIDA	0	+	+	+	+++	+	++++
Vacciner ses enfants	+	+	+	+	+	+	++
Insuffisance pondérale	+	0	0	0	0	0	0
Retard de croissance	0	0	0	0	0	0	0
Emaciation	0	0	0	0	0	0	0
Survie des enfants	++	++	++	++	+	+	+
Effet cumulé comportement de santé	13+	12+	10+	10+	9+	7+	10+

Source: MICS 2000 et RGPH 2003.

Tableau V.14. Synthèse des effets marginaux des niveaux d'enseignements par rapport au niveau précédent sur les variables de protection de la femme

	Jamais scolarisée → primaire incomplet	Primaire incomplet → primaire complet	CM2 → 6 ^{ème}	6 ^{ème} → 3 ^{ème}	3 ^{ème} → 2 ^{nde}	2 ^{nde} → Terminale	Terminale → Supérieur
Avoir subi des violences	0	0	0	0	0	0	0
Etre favorable à l'excision	+++	++	++	++	+	+	+
Effet cumulé protection de la femme	4+	3+	3+	2+	2+	1+	1+

Source: MICS 2000

moyen de contraception mais ils ne se situent pas aux mêmes moments du parcours scolaire : ils sont plus importants aux niveaux plus élevés du système, à savoir dès que le primaire est complété. A partir de ce seuil, chaque année de scolarisation supplémentaire apporte le même gain marginal.

Les gains marginaux de chaque année de scolarisation sont les plus élevés lorsqu'ils concernent le nombre d'enfants désirés. Leur ampleur est deux à trois fois supérieure à celles des autres variables de reproduction. Le gain marginal est le plus élevé lors de la transition du fondamental 1 vers le fondamental 2 et le moins élevé à l'intérieur du secondaire général.

D'une façon générale, le gain marginal d'une année de scolarisation sur les comportements de fécondité ne décroît pas au cours du parcours scolaire : une année de primaire a le même effet sur la réduction de la fécondité¹²⁹ qu'une année de supérieur. Ainsi, l'effet de l'éducation se cumule. Si on écarte le nombre d'enfants désirés, variable un peu différente des autres car il s'agit d'une perception, on note un gain marginal de l'éducation légèrement supérieur au fondamental 1.

Comportements de santé. Les gains marginaux de l'éducation sont pratiquement nuls lorsqu'il s'agit de la sous-nutrition des enfants. Ils sont en revanche relativement élevés en ce qui concerne la démarche des femmes de consulter un professionnel de santé pendant leur grossesse et le fait de d'avoir entendu parler du VIH/SIDA ou de bien le connaître. L'éducation a des effets marginaux modérés sur les autres variables de santé.

Selon les variables considérées, les gains marginaux par année d'étude sont constants (consultation postnatale, vaccination des enfants), décroissants (consultation prénatale, simple notion du VIH/SIDA, survie des enfants) ou croissants (bonne connaissance du VIH/SIDA). En effet, si l'on considère le fait de consulter un agent de la santé après l'accouchement ou de vacciner ses enfants, chaque année d'éducation supplémentaire aura le même effet positif, quel que soit le niveau d'études où l'on se situe. L'éducation a donc pour ces variables de santé un effet cumulatif. En revanche, lorsqu'il s'agit de consulter un agent de la santé pendant la grossesse, d'avoir entendu parler du VIH/SIDA ou de la survie des enfants, l'effet de l'éducation est beaucoup marqué aux niveaux bas du parcours scolaire : l'effet marginal d'une année scolaire est plus élevé aux cycles fondamentaux qu'au secondaire général ou au supérieur (et pour la consultation prénatale, plus élevé au fondamental 1 qu'au fondamental 2). Enfin, l'effet marginal de l'éducation sur la bonne connaissance du VIH/SIDA est croissant avec le niveau d'étude. Les femmes ayant une meilleure connaissance de la pandémie, suffisante pour pouvoir s'en protéger, ont en grande majorité, effectué des études au secondaire général ou au-delà. Les gains les plus importants se situent lors du passage de la terminale à des études supérieures et entre 3^{ème} à la 2^{nde}.

En somme, *la fréquentation de l'école a un impact positif important sur les comportements de santé et si l'on considère l'ensemble des variables de santé, cet impact est surtout élevé au niveau du fondamental 1.* Les années passées dans les niveaux supérieurs renforcent cet effet positif mais avec une moindre ampleur. La décroissance du gain marginal de l'éducation sur les variables de santé est encore plus marquée si on exclut de l'analyse le fait de bien connaître les mesures de prévention du VIH/SIDA.

129. Appréhendée par les 5 variables retenues ici.

Protection de la femme. L'effet de l'éducation sur les risques de subir des violences physiques est très faible ; par conséquent l'étude des gains marginaux par année d'étude n'a pas grand sens. En revanche, son effet est important sur la perception des femmes de la pratique de l'excision. La probabilité d'être favorable à l'excision décroît fortement lorsque les femmes accèdent à l'école et jusqu'à la fin de la 3^{ème}, chaque année d'étude diminue la probabilité de soutenir cette pratique. *Le gain marginal le plus important a lieu au moment de rentrer à l'école.*

En conclusion, il apparaît qu'en général, l'éducation a des effets positifs sur l'ensemble des dimensions sociales étudiées. La forme des gains marginaux par année d'étude supplémentaire dépend cependant beaucoup de la variable considérée. De manière assez schématique, *l'enseignement fondamental 1 aura des effets plus importants que les autres niveaux d'enseignements sur les comportements de santé et la protection de la femme, sachant qu'en suite plus les niveaux sont élevés et plus l'effet de chaque année de scolarisation décroît.* Ceci n'est pas vrai cependant en ce qui concerne la connaissance des mesures de prévention contre le VIH/SIDA pour laquelle l'effet marginal de l'éducation est le plus fort aux niveaux d'enseignement élevé. Or cette variable est essentielle dans le contexte centrafricain où le taux de prévalence du VIH/SIDA est particulièrement élevé (cf. chapitre 1). En revanche, *l'effet marginal par année d'étude sur les comportements de fécondité est quasiment le même quel que soit le niveau d'enseignement. Ainsi, l'effet de l'éducation sur les changements de comportements vis-à-vis de la fécondité se cumule à chaque année d'enseignement validée.*

Analyse en termes de gain marginal par cycle d'étude. Pour chacune des dimensions sociales considérées, on cherche maintenant à mesurer l'ampleur marginale des effets de la scolarisation à chaque niveau d'enseignement, en raisonnant en termes de *valeur ajoutée de chaque niveau d'enseignement en référence au niveau précédent.* Pour cela, il suffit d'agréger par cycle d'étude l'ensemble des informations discutées au point précédent. Ce travail fait, on estime qu'en moyenne sur l'ensemble des quatre dimensions sociales étudiées, *le fondamental 1 assure près de la moitié de l'impact social de l'éducation (45 % de l'impact global).* Le fondamental 2 complète l'impact du fondamental 1, avec environ le quart de l'impact social global.

La prise en compte des coûts unitaires publics de scolarisations (qui sont fortement croissants avec le niveau d'éducation) contribue à renforcer le rapport gain /coût (l'analogue d'un rapport coût-efficacité) du fondamental 1 comparativement aux autres niveaux d'enseignement, comme le montre le tableau V.15 ci-après. Le rapport coût-efficacité du fondamental 2 ne représente alors que le tiers de celui du fondamental 1, celui du secondaire général en représente moins de 20 %. L'enseignement supérieur présente le rapport coût-efficacité le plus faible (2 % de celui obtenu pour le fondamental 1), du fait de coûts unitaires de formations très supérieurs à ceux du fondamental 1 et d'un bénéfice marginal social moindre que celui du fondamental 1.

Éléments de synthèse des impacts économiques et sociaux de l'éducation pour la politique éducative future

Il s'agit ici de consolider ce que les analyses empiriques nous ont appris sur l'impact différencié de l'éducation sur la performance économique et sociale des individus à l'âge adulte. Les analyses indiquent que, d'une façon générale, les bénéfices de l'éducation existent bien

Tableau V.15. Mesure consolidée de l'impact social à l'âge adulte des différents niveaux éducatifs dans une variété de dimensions sociales^{1/}

	Valeur ajoutée relative de chaque niveau d'enseignement, score sur échelle [0 – 100]			
	Fondamental 1 / sans instruction	Fondamental 2 / Fondamental 1	Secondaire général / Fondamental 2	Supérieur / Secondaire général
Reproduction	38,7	27,4	17,5	16,4
Santé maternelle	42,7	26,1	16,7	14,4
Santé et mortalité infantile	43,4	24,4	20,5	11,8
Protection de la femme	54,3	25,7	11,4	8,6
Ensemble (Total = 100)	44,8	25,9	16,5	12,8
Indice (Primaire = 100)	100,0	57,9	36,9	28,6
Dépense publique annuelle par élève (FCFA 2005)	11 435	30 328	49 122	394 631
Dépense publique cumulée (FCFA 2005)	68 610	121 312	147 366	1 183 893
Indice global Bénéfice-coût (primaire = 100)	100	33	17	2

^{1/} Chacune des variables varie en fonction des années d'étude (de l'individu ou plus spécifiquement de la mère). Sur chaque dimension, le score est une mesure de la part de cette variation globale (en %) entre deux niveaux terminaux consécutifs. Par exemple, la probabilité qu'une femme désire plus de 5 enfants baisse de 47 points entre les femmes non instruites et celles ayant atteint l'enseignement supérieur (elle passe de 71 à 24 %). Cette probabilité a baissé de 19 points dès la fin du primaire (passant de 71 à 52 %), ce qui correspond à 40,4 % (=19/47) de la baisse enregistrée entre les femmes non instruites et celles ayant atteint le supérieur.

et il ne fait pas de doute que l'éducation constitue bien un instrument significatif pour préparer l'avenir du pays¹³⁰. Mais cette déclaration générique positive doit être nuancée, entre les divers niveaux et types d'éducation. En effet, les contraintes globales impliquent que des choix structurels devront être faits au sein du système. Le tableau V.16, ci-après, reprend les résultats obtenus dans ce chapitre et propose des éléments de base pour cette synthèse. Ces résultats peuvent utilement être mobilisés lors des discussions sur i) l'allocation des ressources publiques entre les différents niveaux scolaires et ii) les modes d'organisation (réflexions sur la pertinence des formations pour l'emploi), au vu de l'impact économique et social de chaque niveau d'enseignement.

Les données du tableau V.16 suggèrent une bonne convergence entre les impacts évalués d'une part dans le secteur économique et d'autre part dans le secteur social. Pour la

130. On sait les résultats analytiques obtenus dans ce chapitre sont assez schématiques, puisque, par exemple, toutes les dimensions sociales (individuelles et collectives) n'ont pas été étudiées. Il y a cependant lieu de souligner que celles qui l'ont été figurent parmi les plus importantes, notamment dans le contexte général d'un pays en voie de développement comme la RCA. Certaines de ces dimensions sont reprises, sous une forme ou une autre, parmi les objectifs de développement du millénaire.

	Fondamental 1	Fondamental 2	Secondaire général	Technique	Supérieur
Impact social	Très fort	Moyen	Faible	-	Faible
Impact économique					
Risque de chômage	Très faible	Faible	Fort	Très fort	Très fort
Adéquation à l'emploi*	Très forte	Très forte	Faible	Faible	Faible
Croissance économique**	Très fort	Faible	Faible	Faible	Faible

*De façon générique, on apprécie ici l'ampleur avec laquelle i) la durée de la formation reçue correspond à ce qui est en moyenne observé dans l'emploi occupé, dans le cas du fondamental 1 et 2, ii) les formés du secondaire général et technique travaillent dans le secteur moderne et, enfin, iii) les formés du supérieur sont cadres.

**Dans le contexte de pays à faibles revenus, on montre¹³¹ que le développement de la couverture dans les niveaux post-primaire n'est pas spontanément corrélé positivement à la croissance économique. Cette corrélation est contingente des opportunités offertes dans les secteurs productifs pour utiliser efficacement les sortants de ces niveaux d'enseignement.

dimension sociale, c'est de façon première le fondamental 1 qu'il faudrait cibler, le fondamental 2 venant ensuite avec des impacts significatifs qui se réduisent notablement dès le secondaire général. Dans la dimension économique, le fondamental 1 apparaît essentiel pour la croissance économique et la réduction de la pauvreté, à travers son impact sur la productivité du secteur agricole, secteur qui assure l'essentiel des emplois. Fort de ces résultats, il ne fait pas de doute pour maximiser l'impact économique et social de l'éducation en RCA, des *progrès vers l'universalisation d'un enseignement de base de meilleure qualité* (certainement le fondamental 1 dans un premier temps) seront nécessaires. Pour les autres niveaux d'enseignement (secondaire général et technique, enseignement supérieur), la recherche de la qualité et de la pertinence des enseignements (pertinence pour l'emploi, identification de filières porteuses, suivi professionnel des diplômés) devront être priorisées.

Principaux enseignements du chapitre 5

Ce chapitre analyse l'efficacité externe du système éducatif et examine dans quelle mesure la structure du système aux différents niveaux d'enseignement est optimale compte tenu du rendement économique et social attendus des investissements dans le secteur de l'éducation.

1. L'économie centrafricaine repose sur deux secteurs principaux. Le premier, qu'on peut qualifier de « moderne », offre relativement peu d'emploi : on compte seulement 8% d'emploi salarié et 6% d'emplois modernes non salariés. Le second, à prédominance agricole, offre l'essentiel des emplois (environ 86 %). Le secteur agricole a contribué à 75 % aux nouvelles créations d'emploi enregistrées entre 1988 et 2003. C'est donc un secteur clé, mais qui est cependant le moins productif (faible

131. Voir par exemple Mingat et Tan (1996) ou Foko et Brossard (2006) cités plus hauts dans ce chapitre.

production par travailleur) de l'économie. Même si la situation évolue, cette évolution est lente : la prédominance du secteur agricole et non formel restera très forte dans les 10 prochaines années.

2. Au regard de ce contexte général de l'emploi, la structure des sortants du système éducatif national n'est pas suffisamment en adéquation avec les besoins de l'économie. D'un côté, le secteur agricole et non formel a besoin pour augmenter sa productivité (et donc contribuer à la réduction de la pauvreté) de personnes alphabétisées et de l'autre le secteur moderne a besoin d'un beaucoup plus petit nombre de personnes mais ayant reçu une formation de qualité. Dans la situation actuelle, la plupart des jeunes (70 % d'une cohorte) s'insèrent dans la vie active sans alphabétisation durable. A l'inverse le nombre annuel de sortants de l'enseignement supérieur représente plus de 6 fois le nombre d'emplois de cadres disponibles. Des analyses complémentaires devront permettre d'identifier les filières les plus affectées par cette surproduction « quantitative ».
3. Cette faible adéquation entre la formation (en quantité et certainement en types de formation/ spécialités) et l'emploi (en quantité et niveau de qualification) conduit à exacerber les situations de chômage et de sous-emploi. Seuls 25% des sortants du supérieur trouvent un emploi de cadres, les autres occupent un emploi moins qualifié (50%) ou sont chômeurs (25%). Dans une certaine mesure, le contexte économique peu favorable contribue à rendre compte de cette situation, mais l'ampleur du déséquilibre est telle que l'inadéquation de la « production » du système éducatif en référence à l'emploi est davantage de nature structurelle que conjoncturelle.
4. Dans la sphère sociale, on observe des effets substantiels de l'éducation, particulièrement celle des filles, sur les comportements de reproduction, sur la santé maternelle et infantile et sur la protection de la femme. Par exemple, les femmes éduquées ont une meilleure connaissance du VIH/SIDA et des moyens de s'en protéger. Les analyses ont montré qu'une part importante des effets sociaux de l'éducation des filles est acquise avec le cycle fondamental 1 complet, le fondamental 2 venant ensuite avec des impacts significatifs qui tendent à se réduire notablement au niveau du secondaire général, le supérieur n'apportant que peu de façon additionnelle.
5. On note une bonne convergence entre les impacts économiques et sociaux évalués. Il apparaît que pour maximiser l'impact économique et social de l'éducation, des progrès vers une couverture universelle d'un enseignement de base (certainement le fondamental 1 dans un premier temps) d'une meilleure qualité seront nécessaires. Pour les autres niveaux d'enseignement (secondaire général et technique, enseignement supérieur), l'accent sur qualité et la pertinence des enseignements (diversification, professionnalisation, amélioration de l'efficacité interne) devront être au cœur des politiques éducatives futures. Dans cette perspective, la mesure et le suivi de la performance « externe » du système devraient permettre une meilleure adaptation de l'offre éducative aux besoins de l'économie nationale.

Analyse de l'équité et des disparités

Dans l'analyse d'un système scolaire, l'équité est une dimension importante à considérer : en effet, l'éducation est un investissement coûteux aux rendements anticipés incertains qui dépend donc des décisions familiales et individuelles, elles-mêmes influencées par le contexte socio-économique et culturel. Or l'éducation contribue à déterminer les conditions économiques et sociales de la vie adulte : il importe donc que le système scolaire s'efforce de garantir l'égalité des chances d'accès à l'éducation, quelles que soient les conditions de vie initiales de l'enfant. C'est cette égalité des chances qu'on appelle équité. On notera que la recherche de l'équité est en fait convergente avec celle de l'efficacité, car il convient que les individus les plus capables, indépendamment des conditions socio-économiques de leurs parents, soient sélectionnés pour les niveaux les plus élevés du système. Ceci est important dans la perspective de production efficace de ces services éducatifs comme dans celle de production du capital humain nécessaire pour la croissance économique et le développement humain.

On s'intéresse ici à deux grands types de disparités, l'un recouvrant l'équité dans les scolarisations, l'autre l'équité dans la répartition des ressources publiques dévolues à l'éducation. Il s'agit donc de voir dans une première partie comment les trajectoires scolaires des enfants peuvent dépendre de leurs caractéristiques individuelles. L'idée sous-jacente est de déterminer si chacun a les mêmes chances de scolarisation ou si au contraire il existe de fortes disparités dans les parcours scolaires selon des critères dont les individus ne sont pas responsables, comme leur sexe, leur localisation géographique ou encore leur milieu socio-économique.

Dans un deuxième temps, on considèrera que l'accès à l'école correspond à un accès aux ressources publiques : l'allocation des ressources publiques en éducation représente un des plus importants canaux de redistribution des richesses du pays. Il s'agit alors d'évaluer si cette redistribution va ou non dans le sens de l'équité, c'est-à-dire si elle

contribue à compenser les inégalités des chances scolaires ou si au contraire elle participe à les renforcer.

L'équité dans les scolarisations

Comme souligné en introduction, l'analyse de l'équité dans les scolarisations s'intéresse aux trajectoires scolaires des enfants selon un certain nombre de caractéristiques individuelles susceptibles d'influer sur l'accès aux différents niveaux du système éducatif. Traditionnellement, le sexe de l'enfant, le niveau de vie du ménage auquel il appartient ainsi que la zone (urbain/rural) et la région d'habitat sont des facteurs de disparités dans l'accès à l'école. Il faut bien voir que les deux premières disparités recouvrent surtout des problèmes de demande éducative (qui est de façon schématique plus faibles pour les filles et pour les bas revenus) alors que les disparités liées au lieu de résidence peuvent être dues à la fois à des problèmes d'offre (sur lesquels la politique éducative peut influencer) et de demande insuffisantes.

Plusieurs sources de données peuvent être utilisées pour étudier l'équité dans les scolarisations : on dispose en effet des données scolaires 2003–2004 et 2004–2005 et des projections de population correspondantes issues du Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de décembre 2003, ainsi que des données scolaires contenues dans le recensement lui-même (correspondant à l'année scolaire 2003–2004). On dispose également de données sur les étudiants inscrits depuis 2003 à l'Université de Bangui. Chacune de ces sources de données présentent des avantages et des inconvénients qui seront exposés par la suite. Les chiffres peuvent différer d'une source à l'autre, d'abord parce qu'il ne s'agit pas forcément de la même année de référence, ensuite parce que la fiabilité des données n'est pas parfaite. Cependant, il s'agit surtout de mettre en évidence des différences de scolarité de certaines catégories par rapport à d'autres, d'avoir des ordres de grandeur de ces inégalités et d'en dessiner les tendances.

On présentera dans un premier temps les données utilisées, puis on étudiera dans quelle mesure différents facteurs discriminent la scolarisation des enfants.

Les différentes sources de données

Les données scolaires des années 2003–04 et 2004–05 sont combinées aux données de population pour obtenir les taux de scolarisation et d'accès aux différents niveaux du système éducatif.

Ces données peuvent présenter un certain nombre de problèmes. Les données scolaires peuvent en effet être incomplètes, c'est-à-dire que certaines écoles n'ont pas renvoyé les questionnaires annuels de la direction de la planification de l'éducation. Les données de population, et surtout les projections démographiques, peuvent ne pas anticiper correctement les questions de migrations (nationales et internationales) et de différentiels de croissance selon les zones géographiques. On sait aussi que plus on distingue des groupes de populations spécifiques, plus grandes sont les imprécisions potentielles. Par exemple, les projections de populations par région sont par nature plus incertaines que les données nationales agrégées compte tenu des incertitudes sur les phénomènes migratoires et les éventuelles évolutions différentielles des paramètres démographiques dans les différentes zones de peuplement.

D'autre part, concernant l'identification des variables géographiques, les statistiques scolaires ne connaissent que la localisation des établissements scolaires, et on est tenté d'inférer la localisation des individus scolarisés sur la base de celle de l'établissement dans lequel ils sont scolarisés; par contraste, dans une enquête de ménages ou un recensement, l'attache géographique est directement celle du ménage lui-même. Dans un certain nombre de situations, les deux mesures de l'appartenance géographique sont identiques, mais ce n'est pas toujours le cas. Dans le fondamental 1, la situation est a priori assez peu problématique car on peut penser que les enfants fréquentent généralement l'école dans la proximité de la résidence de leurs parents. Dans le fondamental 2 et dans le secondaire général, par contre, l'inférence de la résidence des parents sur la base de la localisation de l'établissement scolaire fréquenté n'est pas convenable, car un grand nombre d'établissements sont situés en milieu urbain, tout en accueillant des élèves dont les parents résident en milieu rural.

Le RGPH de 2003 comportait également des questions portant sur la scolarité qui pourront être exploitées. Cependant, on ne pourra qu'étudier les différences de taux bruts de scolarisation, car les données ne permettent pas de savoir si l'enfant est redoublant ou non.

Enfin, on dispose d'une base de données des inscriptions des étudiants, fonctionnelle depuis deux ans et demi et qui prend en compte les étudiants de 2003–2004, 2004–2005 et environ les 2/3 des étudiants inscrits en 2005–2006. Au total, 9436 étudiants sont ainsi recensés : les données sont recueillies à partir d'une fiche d'inscription que les étudiants doivent joindre à leur dossier.

Les disparités selon le genre

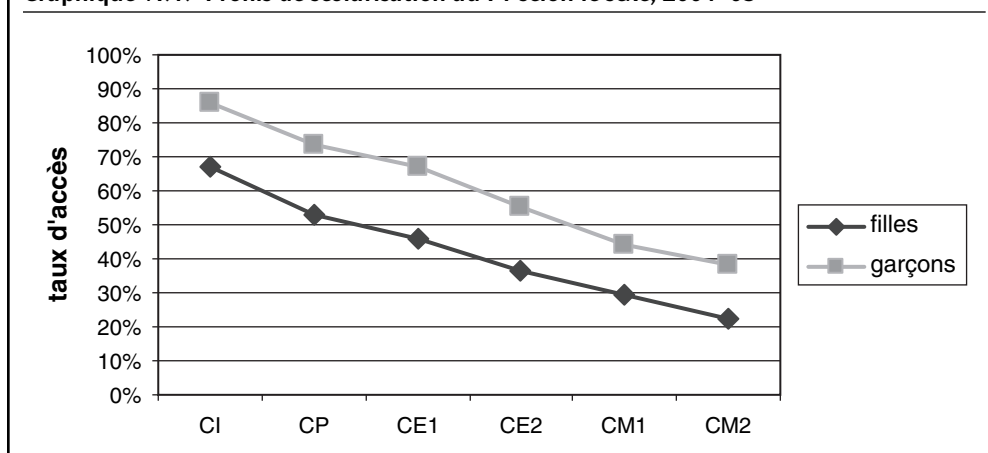
Le constat de disparités entre garçons et filles dans l'accès à l'école est courant dans l'étude de nombreux systèmes éducatifs. La simple comparaison des taux bruts de scolarisation (TBS) des garçons et des filles au fondamental 1 montre que l'accès au système éducatif centrafricain est fortement différencié selon le genre. En effet, *il y a plus de 25 points d'écart entre le TBS au fondamental 1 des garçons (88%) et celui des filles (61%)* pour l'année scolaire 2004–05. Cependant, la simple comparaison des TBS ne suffit pas à décrire les disparités de genre et il convient de pousser plus avant l'analyse des scolarisations par l'étude des profils. Notamment, il est intéressant de savoir si les différences entre filles et garçons sont constantes au cours du fondamental 1 ou si, partant d'un taux d'accès semblable en première année, elles ont plutôt tendance à s'accroître ou à se réduire.

Le graphique VI.1 ci-dessous présente la succession des taux d'accès au fondamental 1 pour les filles et les garçons.

On constate que dès la première année, l'écart est important entre les garçons et les filles : alors que plus de quatre garçons sur cinq entrent à l'école, c'est le cas d'à peine deux filles sur trois. Cet écart augmente au cours du fondamental 1, et le taux d'accès en dernière année du fondamental 1, considéré également comme le taux d'achèvement du fondamental 1, est d'environ 40% pour les garçons et 20% pour les filles : la rétention est donc elle aussi meilleure pour les garçons que pour les filles. Signe de cette inégalité dans la rétention, le poids des filles dans les effectifs diminue au cours du fondamental 1, passant de 78 filles pour 100 garçons au CP à 57 filles pour 100 garçons au CM2.

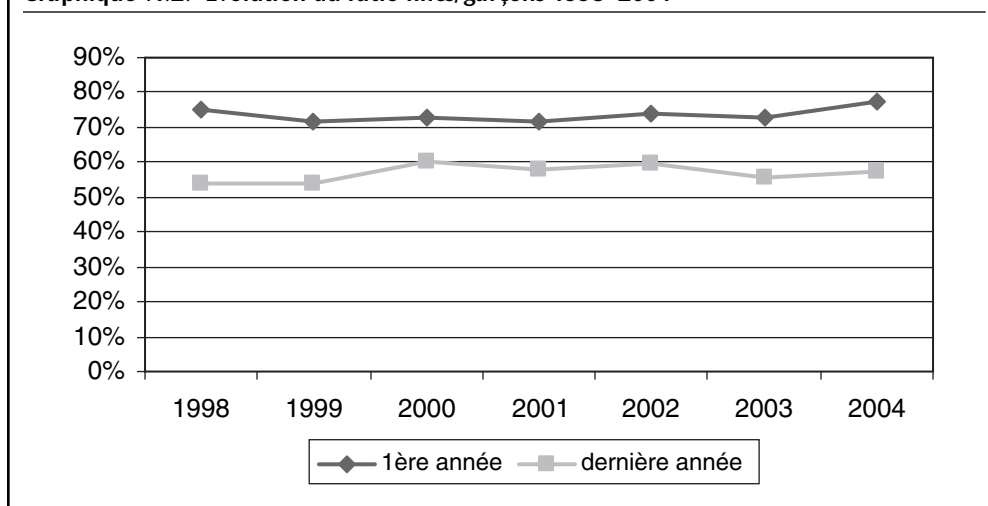
La différence de scolarisation au fondamental 1 entre les filles et les garçons est donc la conjugaison d'un accès limité des filles à l'école et d'un abandon plus important des filles, mais il semble que l'inégalité dans l'accès domine celle des abandons.

Graphique VI.1. Profils de scolarisation au F1 selon le sexe, 2004–05



Source: données scolaires 2004–05.

Graphique VI.2. Evolution du ratio filles/garçons 1998–2004



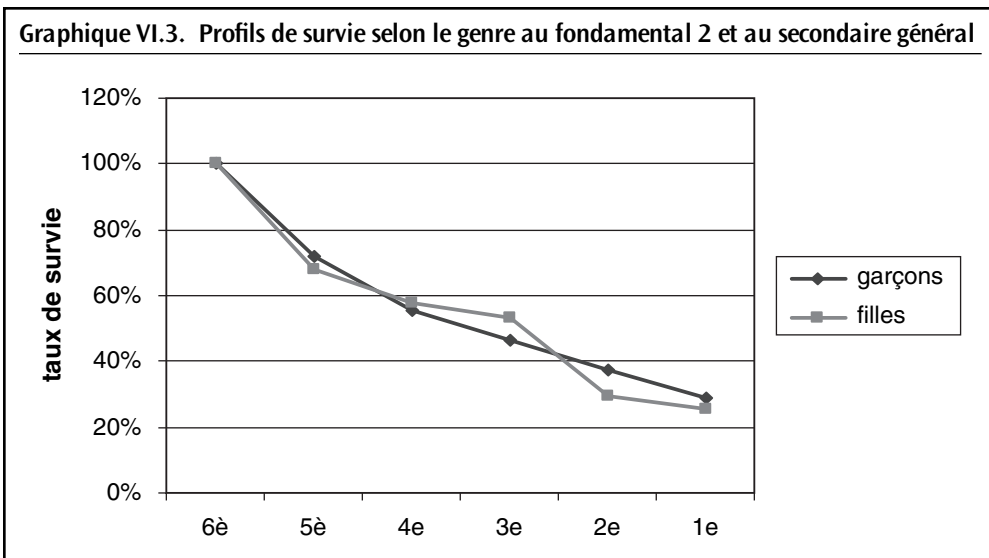
Source: Annuaire et données scolaires 1998–2004.

On peut chercher à savoir si les inégalités liées au sexe ont évolué sur la période récente, et dans quel sens. On reporte sur le graphique VI.2 ci-dessous l'évolution du rapport des effectifs filles/garçons en première et dernière année du fondamental 1.

Si l'on s'intéresse à l'évolution des inégalités de genre, force est de constater que *ces inégalités sont restées sensiblement les mêmes sur les huit dernières années*. En absence d'inégalités, le rapport des effectifs filles/garçons est de 100% et indique qu'il y a autant de filles que de garçons : or on constate ici que le rapport des effectifs filles/garçons depuis 1998 oscille en première année entre 70% et 80% et entre 50% et 60% en dernière année, sans évolution

notoire. On note cependant une légère amélioration en première année en 2004 qui reste à confirmer.

Aux niveaux du F2 et du secondaire général, la situation est différente. Le taux de transition entre le F1 et le F2 est légèrement supérieur pour les filles (60%) que pour les garçons (57%). L'accès au fondamental 2 reste largement plus faible pour les filles (14%) que pour les garçons (22%) mais la rétention est similaire, voire légèrement meilleure pour les filles. Le graphique VI.3 présente les profils de survie pour les deux sexes à partir de l'entrée au fondamental 2 et jusqu'en classe de 1^{ère}¹³².



Source: données scolaires 2004–05.

Le rapport des effectifs filles/garçons est donc relativement stable au fondamental 2 et compris entre 60% et 68%. *Les disparités de genre observées au niveau du fondamental 2 sont donc uniquement dues aux disparités d'accès à ce niveau.*

Par contre, alors que la transition entre le F2 et le secondaire général est généralisée pour les garçons (taux de transition de 81%, équivalent aux taux de promotion au fondamental 2), *le passage au secondaire général marque un coup d'arrêt à la scolarisation d'un grand nombre de filles* (taux de transition de 56%). Il y a au final deux fois moins de filles que de garçons qui entrent au secondaire, mais cette proportion reste la même dans les trois années du cycle.

Le rapport des effectifs filles/garçons au fondamental 2 a évolué favorablement au cours des six dernières années, passant de 52% en 2000–01 à 62% en 2004–05 ; ce même indicateur pour le secondaire général a quant à lui évolué sans tendance particulière, oscillant entre 43% et 58%. Si on considère le rapport des effectifs filles/garçons sur les deux

132. Du fait du retour de lycées en Terminale pour passer le Baccalauréat, il est difficile d'estimer le nombre de nouveaux inscrits en provenance de la 1^{ère} et donc de calculer le taux de transition entre la 1^{ère} et la Terminale.

cycles (fondamental 2 et secondaire général), celui-ci est passé d'environ 40% au début des années 1990¹³³ à environ 50% au début des années 2000 et 60% en 2005 : *on voit donc que les inégalités de genre dans le fondamental 2 et le secondaire général ont tendance à diminuer de façon significative.*

Enfin, l'étude du fichier sur les étudiants de l'université de Bangui montre que sur 9436 étudiants, 2111, soit 22% sont des filles. Si on se restreint aux étudiants centrafricains, cette proportion s'élève à 24%. Ainsi, *les filles sont trois à quatre fois moins nombreuses que les garçons dans le supérieur.*

On voit donc que les écarts entre filles et garçons augmentent tout au long de la scolarité, et se creusent spécialement dans les transitions entre le fondamental 2 et le secondaire général, puis entre le secondaire général et le supérieur.

Les disparités selon le milieu de résidence (urbain/rural)

Une deuxième source de disparités traditionnellement observée concerne le milieu de résidence, et plus précisément l'opposition urbain/rural. Alors que le taux brut de scolarisation au fondamental 1 atteint 107% en ville, il s'établit à 50% en zone rurale. Cette importante différence peut tenir à la conjugaison de deux phénomènes, à savoir un moindre accès en première année dans les zones rurales que dans les zones urbaines et une rétention beaucoup plus faible à la campagne qu'en ville. Malheureusement, les données ne nous permettent pas de savoir précisément dans quelle mesure ces deux phénomènes pèsent dans les inégalités observées. On peut cependant approcher le problème en comparant les TBS sur les trois premières années et ceux sur les trois dernières années du cycle. Il peut être aussi intéressant de comparer les TBS des filles et des garçons au fondamental 1 selon le milieu de résidence.

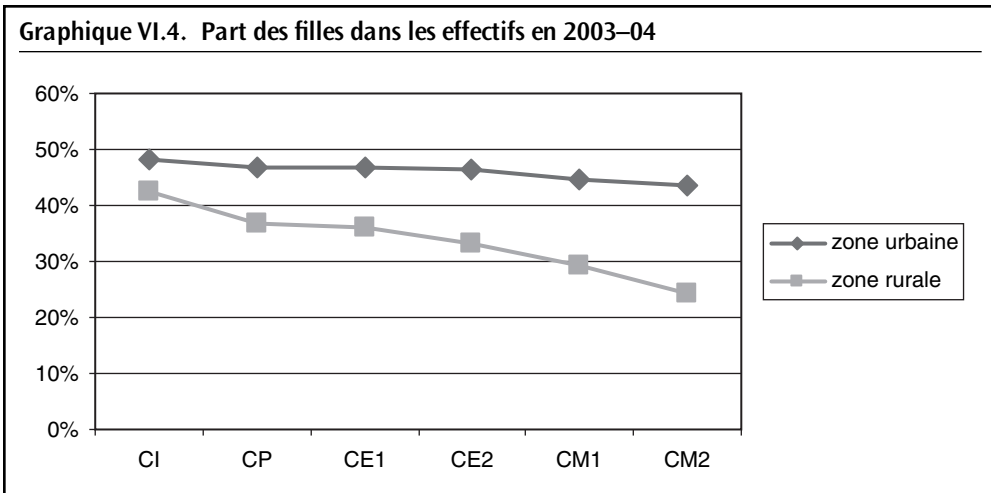
	Urbain			Rural		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
CI au CE1	118%	106%	113%	76%	48%	62%
CE2 au CM2	109%	88%	100%	49%	20%	35%
Fondamental 1	114%	97%	107%	63%	35%	50%

Source: RGPH 2003.

Le tableau VI.1 ci-dessus appelle plusieurs commentaires. Tout d'abord, on observe que quelles que soient les années observées, *le TBS en zone rurale est beaucoup plus faible qu'en zone urbaine.* Mais on remarque surtout que cette différence est bien plus marquée pour la deuxième moitié du cycle (100% contre 32%) que pour la première moitié (113% contre 62%) : c'est-à-dire que le TBS décroît avec l'avancement dans le cycle beaucoup plus en zone rurale qu'en zone urbaine. Même si le TBS n'est pas une très bonne mesure de la scolarisation dans le sens où il comptabilise les redoublants, ce constat laisse à penser que *les abandons sont beaucoup plus importants en zone rurale, c'est-à-dire que le problème de la rétention se pose de façon cruciale dans ce milieu.*

133. Soucre ISU

La deuxième analyse qui peut être menée concerne la comparaison entre les filles et les garçons selon le milieu de résidence. Que ce soit en zone rurale ou en zone urbaine, on observe une différence dans les TBS entre les filles et les garçons, et cette différence s'accroît avec le niveau : le TBS des filles diminue plus au cours du cycle que le TBS des garçons. Cependant, cette différence selon le genre est d'une part beaucoup plus importante en zone rurale qu'en zone urbaine et elle s'y accentue de façon beaucoup plus marquée. Une autre façon d'illustrer ce phénomène est de représenter la part des filles dans les effectifs au cours du cycle selon le milieu de résidence.



Source: RGPH 2003.

Dans une situation d'égalité entre les sexes, les filles devraient représenter environ 50% des effectifs. On voit donc bien sur le graphique VI.4 que les filles sont moins nombreuses que les garçons dès la première année et que ce phénomène est plus important en zone rurale, où les filles représentent 43% des élèves contre 48% en ville. D'autre part, alors que la part des filles ne baisse que très légèrement en zone urbaine, passant de 48% à 43% entre le CI et le CM2, en zone rurale les filles ne représentent plus qu'un quart des effectifs en CM2.

Ce constat nous permet donc de dire que les inégalités de genre, mises en évidence dans le paragraphe précédent, sont beaucoup plus marquées dans les zones rurales, aussi bien dans l'accès que dans la rétention. Comme on a constaté au début de ce paragraphe des inégalités dans l'accès et la rétention entre zones rurales et zones urbaines, on peut donc conclure à un cumul des inégalités, c'est-à-dire que les inégalités entre les garçons urbains et les filles rurales sont les plus fortes.

Les disparités selon le milieu socio-économique d'origine

Une troisième source d'inégalité dans l'accès à l'école se situe dans les différences de revenu qui caractérisent les milieux sociaux d'origine des enfants. Cette inégalité est cruciale dans la mesure où elle assure en partie la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. De façon très schématique, les enfants issus de ménages pauvres vont moins à l'école que les enfants

issus de ménages riches, pour des raisons qui peuvent aller du manque de moyens économiques à une image de l'école dévalorisée. Ils n'acquièrent donc pas un niveau d'éducation suffisant pour sortir de la pauvreté : ainsi, la pauvreté est transmise d'une génération à l'autre.

Pour étudier les disparités liées au revenu, on analyse les scolarisations selon les quintiles de niveau de vie du ménage, c'est-à-dire qu'on ordonne les ménages selon leur niveau de vie¹³⁴ puis qu'on découpe la distribution des ménages en cinq groupes de taille égale, représentant chacun 20% des ménages. Si le ménage se trouve dans le premier quintile, cela veut dire qu'il fait partie des 20% les plus pauvres ; inversement, si le ménage se trouve dans le dernier quintile, il fait partie des 20% les plus riches (les moins pauvres).

Le tableau VI.2 présente les TBS dans les différents cycles d'enseignement selon le quintile de revenu. Comme on pouvait s'y attendre, *les TBS au fondamental 1, au fondamental 2 et au secondaire sont croissants avec le revenu* : le TBS au fondamental 1 passe de 32% pour le premier quintile à 121% pour le dernier quintile. D'autre part, les inégalités s'accroissent avec le niveau d'éducation et le TBS au secondaire général n'est plus que de 1% pour le premier quintile contre 44% pour le dernier quintile.

Quintile de niveau de vie	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Fondamental 1	32%	51%	53%	77%	121%
Fondamental 2	3%	8%	10%	18%	62%
Secondaire général	1%	2%	4%	7%	44%

Source: RGPH 2003.

Cependant, les ménages des différents quintiles de revenu ne sont pas répartis également sur le territoire : notamment, on observe une forte prédominance des ménages les plus pauvres en zone rurale, et une très forte prédominance des ménages les moins pauvres en ville. Au vu des résultats présentés dans le précédent paragraphe, il convient d'affiner un peu l'analyse en distinguant à la fois selon le milieu de résidence et le revenu.

Quintile de niveau de vie	Urbain					Rural				
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Fondamental 1	47%	60%	78%	95%	128%	32%	47%	49%	67%	92%
Fondamental 2	10%	16%	27%	32%	72%	3%	6%	6%	8%	16%
Secondaire général	3%	4%	14%	13%	50%	1%	1%	1%	2%	4%

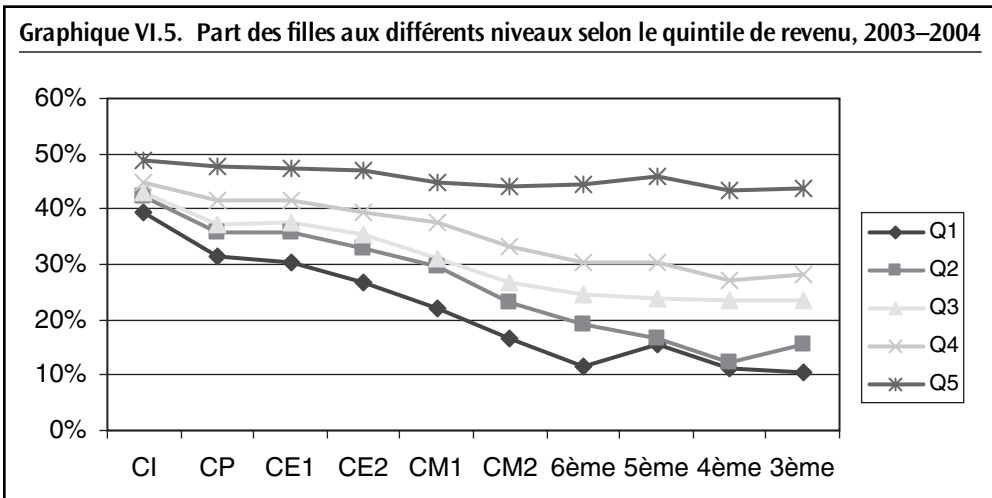
Source: RGPH 2003.

134. Le niveau de vie est mesuré à partir de plusieurs indicateurs mesurant les conditions de vie (habitat, accès aux infrastructures, etc.) et la possession de biens durables.

Que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain, on lit sur le tableau VI.3 que le TBS au fondamental 1 pour le dernier quintile est trois supérieur à celui du premier quintile. Concernant le fondamental 2 et le secondaire, les chiffres ne sont réellement pertinents que pour le milieu urbain, étant donné qu'il n'y a pas, ou très peu, d'infrastructures à ce niveau en zone rurale. Les inégalités sont encore plus importantes à ce niveau et on peut souligner que le dernier quintile se détache avec un TBS de 50% au secondaire général. Cela se confirme par le fait que 84% des effectifs comptabilisés au secondaire général sont issus du dernier quintile : *l'accès au secondaire général semble donc essentiellement réservé aux enfants des ménages les plus favorisés.*

On observe donc des disparités selon le niveau de vie très fortes et croissantes avec le cycle d'enseignement: les enfants des ménages les plus pauvres vont beaucoup moins à l'école et abandonnent beaucoup plus que les enfants des ménages les moins pauvres.

De même que dans l'analyse selon le milieu de résidence, on peut ici aussi s'intéresser aux inégalités entre les filles et les garçons au sein des différents quintiles. On projette donc sur le graphique VI.5 la part des filles dans la totalité des effectifs aux différents niveaux selon le quintile de revenu.



Source: RGPGH 2003.

On lit sur le graphique VI.5 précédent que la part des filles, de façon générale, est beaucoup plus importante et proche des 50% dans le quintile le plus riche que dans le quintile le plus pauvre. L'évolution au cours de la scolarité diffère également selon les quintiles : on observe en effet qu'au cours du fondamental 1, la part des filles décroît, de façon plus ou moins rapide, au sein de tous les quintiles sauf du dernier quintile. *Cela signifie que la rétention des filles au fondamental 1 est bien plus mauvaise que celle des garçons, sauf dans les ménages les plus favorisés où elle s'en rapproche.* Par contre, il semble que la part des filles au fondamental 2 soit à peu près constante, quel que soit le quintile observé, et partant de niveaux différents : la part des filles est bien plus faible dans les quintiles de revenu les plus pauvres, mais elle ne baisse que très légèrement. *Il y a donc une grosse différence dans l'accès au fondamental 2 entre les filles et les garçons, sauf dans les ménages les plus riches, mais la rétention des filles au cours de ce cycle est semblable à celle des garçons quel que soit le niveau de vie.*

Ainsi, le niveau de vie est un facteur déterminant dans la scolarisation, et on voit encore une fois que les inégalités se cumulent, puisque les filles des ménages pauvres sont les individus les plus défavorisés en termes de scolarisation.

Enfin, au niveau supérieur, la base de données sur les étudiants peut être exploitée pour étudier l'origine socio-professionnelle des étudiants. Cette origine est prise au sens large : il ne s'agit pas toujours en effet de la catégorie socio-professionnelle du père (ou de la mère) de l'étudiant, les étudiants étant dans 50 à 60% des cas sous la tutelle d'un parent plus aisé que le parent biologique. Cependant, la catégorie socio-professionnelle d'un parent, même éloigné, peut être considérée comme une bonne approximation de l'origine sociale de l'étudiant. D'autre part, on constate un taux important de non-réponses (25%), qui peuvent être le fait d'étudiants « honteux » de la position de leurs parents.

Le tableau suivant présente la répartition des effectifs de l'ensemble de l'Université selon l'appartenance socio-professionnelle des parents ou tuteurs ; on reporte dans la dernière colonne la distribution dans la population active des catégories socio-professionnelles issue du RGPH 2003, afin de pouvoir établir des comparaisons.

Catégorie	Compte	Pourcentage	Pourcentage exprimé	% sur la pop active 15–59 ans
Cadres supérieurs et professions intellectuelles	3072	33,5	45	1,7
Professions intermédiaires	1218	13,3	18	7,2
Employés administratifs	535	5,8	8	0,6
Ouvriers qualifiés	440	4,8	6	3,1
Ouvriers non qualifiés	77	0,8	1	3,4
Services qualifiés	455	5	7	1,4
Services non qualifiés	380	4,1	6	10,4
Agriculteurs	693	7,6	10	72,3
Non exprimé (NE)	2308	25,1		
Total exprimé	6870			
Total	9178			

Source: fichier des étudiants de l'Université de Bangui et RGPH 2003.

Le principal commentaire de ce tableau concerne le fait que 33,5% des étudiants déclarent que leur parent de référence appartient à la catégorie des cadres supérieurs et professions intellectuelles, alors que cette catégorie ne recouvre que 1,7% des actifs. Malgré les restrictions qu'on peut apporter à ce chiffre, eu égard aux biais importants qu'il peut exister, *il apparaît que les jeunes issus de milieux favorisés et très favorisés sont largement surreprésentés dans le supérieur, au détriment des autres catégories.*

Les coefficients de sélectivité sociale

Après avoir étudié en détail les disparités selon les critères sociaux identifiés, il peut être intéressant d'en avoir une mesure synthétique, à tous les niveaux, et qui soit comparable.

On va chercher à comparer les chances d'accéder à un niveau donné selon que l'on appartient à tel ou tel groupe social. On utilisera pour cet exercice les données du RGPH de 2003 qui correspondent à l'année scolaire 2003–04.

On cherche à étudier dans un premier temps la distribution des différentes catégories de population classées selon le genre, le milieu urbain ou rural et le quintile de niveau de vie aux différents niveaux de scolarisation. Le tableau VI.5 ci-après présente les résultats obtenus pour la population des 5–25 ans, qui permettent d'avoir une idée de la structure sociale des jeunes scolarisés aux différents niveaux d'enseignement.

	Non scolarisés	Fondamental 1	Fondamental 2	Secondaire général	Supérieur	Total
<i>Niveau de vie</i>						
Q1	28%	12%	4%	1%	1%	19%
Q2	24%	15%	7%	2%	1%	19%
Q3	23%	19%	11%	6%	4%	20%
Q4	17%	25%	23%	16%	9%	21%
Q5	8%	29%	55%	75%	85%	21%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Localisation</i>						
Rural	78%	49%	21%	6%	5%	61%
Urbain	22%	51%	79%	94%	95%	39%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Genre</i>						
Filles	57%	44%	42%	36%	32%	51%
Garçons	43%	56%	58%	64%	68%	49%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Source: RGPH 2003.

Ce tableau permet de brosser une sorte de synthèse des inégalités détaillées précédemment, et on retrouve bien les faits stylisés mis en évidence. Pour bien lire le tableau, il est important de comparer les pourcentages de représentation de chaque catégorie à un niveau scolaire donné au pourcentage de cette catégorie dans l'ensemble (dernière colonne du tableau), afin de parler en terme de sur-représentation et de sous-représentation.

On retrouve bien que les *plus pauvres, les ruraux et les filles sont sur-représentés dans les non scolarisés. A l'inverse, les moins pauvres, les urbains et les garçons sont sur-représentés à tous les niveaux scolaires, et cette sur-représentation augmente avec le niveau.* Ainsi, alors que 61% de la population vit en milieu rural, les ruraux ne représentent que 49% des effectifs du F1 et 21% des effectifs du F2. De même, alors que les plus favorisés (appartenant au

135. Il faut bien voir que la distinction selon la localisation n'a plus vraiment de sens à partir du secondaire général, étant donné qu'il n'existe pas de lycée ni d'université en zone rurale. Les chiffres pour ces niveaux, en italique, sont donc à manipuler avec précaution.

quintile 5) représentent 21%¹³⁶ de la population totale des 5–25 ans, ils représentent 29% des enfants scolarisés au fondamental 1 et 85% des effectifs du supérieur. Enfin, alors qu'on compte le même nombre de garçons et de filles au total, on constate que les filles ne représentent environ qu'un tiers des effectifs dans le supérieur.

Ce tableau va permettre de calculer ce qu'on appelle des coefficients de représentation relative, qui sont en fait le rapport des probabilités de scolarisation des différents groupes sociaux par niveau d'études : ces coefficients permettent de quantifier la sur-représentation d'une catégorie d'individus par rapport à une autre. De façon plus pratique, on calcule dans un premier temps une probabilité en rapportant l'effectif du groupe étudié à un certain niveau à l'effectif total de ce groupe ; dans un second temps, on fait le rapport de ces probabilités entre les garçons et les filles, les urbains et les ruraux, les plus favorisés (Q5+Q4) et les plus pauvres (Q1+Q2). Par exemple, un coefficient de représentation relative de 50 entre les catégories A et B signifie que les individus de la catégorie A ont 50 fois plus de chances d'être scolarisés que les individus de la catégorie B. On calcule ces coefficients pour les quatre niveaux d'études (fondamental 1, fondamental 2, secondaire général et supérieur) dans le tableau VI.6.

	Fondamental 1	Fondamental 2	Secondaire général	supérieur
(Q4+Q5) / (Q1+Q2)	1,9	6,6	27,2	34,1
Urbain / rural ¹³⁷	1,6	6,0		
Garçons / filles	1,3	1,4	1,8	2,2

Source: RGPH 2003.

Ce tableau appelle plusieurs commentaires. Tout d'abord, *toutes les inégalités augmentent avec le niveau d'études*, même pour les inégalités de genre, dont le coefficient de représentation relative passe de 1,3 à 2,2 : on confirme donc bien une tendance à l'accroissement des inégalités au fur et à mesure que le niveau scolaire considéré augmente.

De plus, on constate très nettement que *les inégalités selon le revenu et selon la localisation sont beaucoup plus importantes que les inégalités liées au genre*. Par exemple un garçon a 1,3 fois plus de chances d'aller à l'école primaire qu'une fille; un enfant urbain ou issu d'un ménage favorisé (Q4 ou Q5) a 2 fois plus de chances qu'un enfant rural ou issu d'un ménage plus pauvre (Q1 ou Q2). Les chances d'accès au supérieur sont 2,2 fois plus élevées pour un garçon que pour une fille et 34 fois plus élevées pour un jeune issu d'un ménage favorisé que pour un jeune issu d'un ménage défavorisé.

Enfin, ce tableau permet de voir à quel niveau se fait le « décrochage », en d'autres termes à partir de quel niveau les inégalités se creusent. Pour ce qui est des facteurs de revenu et de localisation, les inégalités sont déjà très fortes à l'accès au fondamental 1 et elles croissent encore à partir du fondamental 2. Par contre, pour les inégalités de genre, le décrochage se fait dans les transitions entre le fondamental 2 et le secondaire général puis entre le secondaire général et le supérieur.

136. Le découpage en quintile reposant sur des valeurs seuils, la distribution des individus autour de ces valeurs seuils peut conduire à des quintiles représentant 19% ou 21% de la population.

137. Cf. note de la page précédente.

Ainsi, on constate que les traditionnels facteurs de disparités que sont le sexe, le milieu de résidence et le revenu sont aussi à l'œuvre en Centrafrique : dans l'accès à l'éducation, les garçons sont privilégiés par rapport aux filles, les urbains par rapport aux ruraux et les riches par rapport aux pauvres.

Les disparités peuvent aussi être territoriales, c'est-à-dire selon la zone administrative de résidence. C'est ce type d'inégalité qui est étudié dans le paragraphe suivant, analyse qui doit être complétée par la lecture du chapitre 7, où sont présentées les caractéristiques des circonscriptions et académies en termes de dotation et de gestion.

Les disparités selon les académies et les circonscriptions scolaires

L'administration scolaire se découpe en circonscriptions scolaires et en académies. On analysera les disparités entre circonscriptions pour le fondamental 1, puis entre académies pour le fondamental 2 et le secondaire général. Il convient auparavant de souligner qu'il existe entre les académies d'importantes disparités en termes de milieu de résidence (urbain/rural) et de niveau de vie.

		Centre		Nord			Sud		Total	
		Bangui	Centre	Est	Sud	Nord	Est	Ouest		
Population totale		16	6	9	16	20	2	18	12	100
Milieu de résidence	Urbain	100	25	30	33	17	18	32	16	37
	Rural	0	75	70	67	83	82	68	84	63
Niveau de vie ¹³⁸	Plus Pauvres	3	73	63	47	76	69	48	72	53
	Moins Pauvres	97	27	37	53	24	31	52	28	47

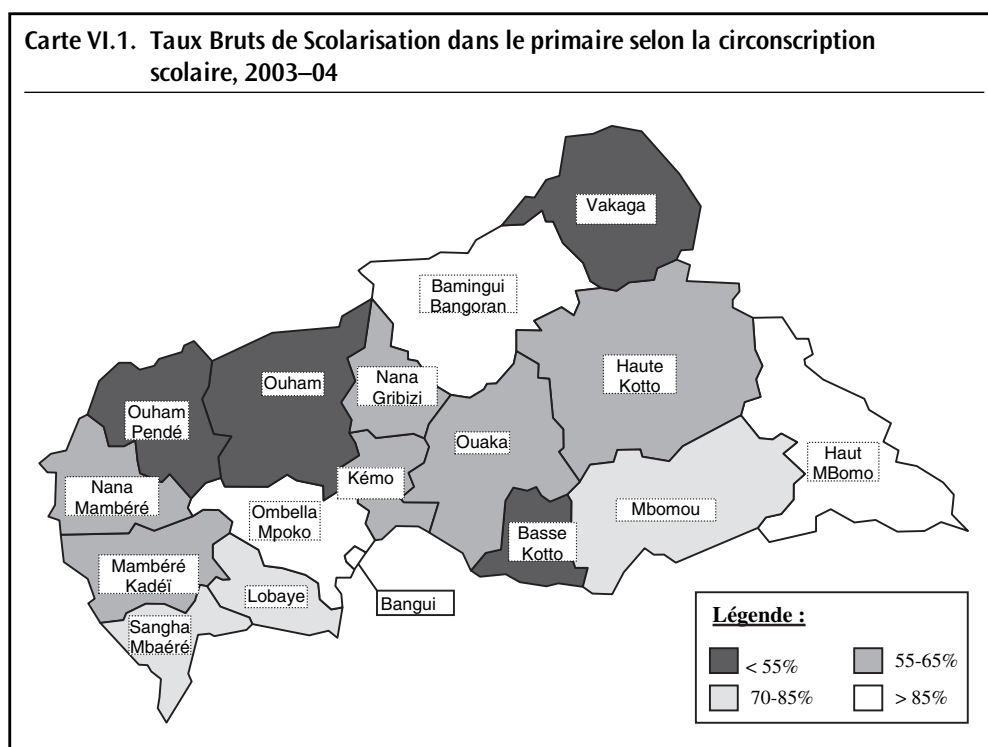
Source: RGPH 2003.

Répartition de la population. D'après le tableau VI.7, l'académie de Bangui se distingue largement des autres : exclusivement urbaine, elle est composée presque uniquement de ménages économiquement plus favorisés, c'est-à-dire appartenant aux deux quintiles supérieurs de niveau de vie. Bangui mise à part, on constate que les académies du Sud et de l'Ouest sont plus urbanisées que les autres, et surtout moins pauvres, avec une majorité de ménages appartenant aux quintiles supérieurs. A l'inverse, les académies du Centre, du Nord, du Nord Est et du Sud Ouest sont à dominante rurale et très pauvre.

Fondamental 1. On s'intéresse en premier lieu aux taux bruts de scolarisation au fondamental 1 par circonscription scolaire en utilisant les données du RGPH. Tout d'abord, il faut mentionner que si le TBS au fondamental 1 s'établit en moyenne à 75%, il baisse de plus de dix points si on exclut Bangui (dont le TBS dépasse 100%) en passant à 63%. Cependant, on constate encore d'importantes disparités entre les circonscriptions, le TBS variant entre 40% et 110%. On classe les circonscriptions en quatre groupes : les circonscriptions dont le TBS est inférieur à 55%, celles dont le TBS est compris entre 55% et 65%, celles où il est compris entre 70% et 85%¹³⁹ et celles où le TBS est supérieur à 85% : la carte VI.1 ci-dessous représente cette classification.

138. Les pauvres sont assimilés aux quintiles 1, 2 et 3 ; les riches aux quintiles 4 et 5.

139. Il n'y a aucune circonscription où le TBS est compris entre 65% et 70%.

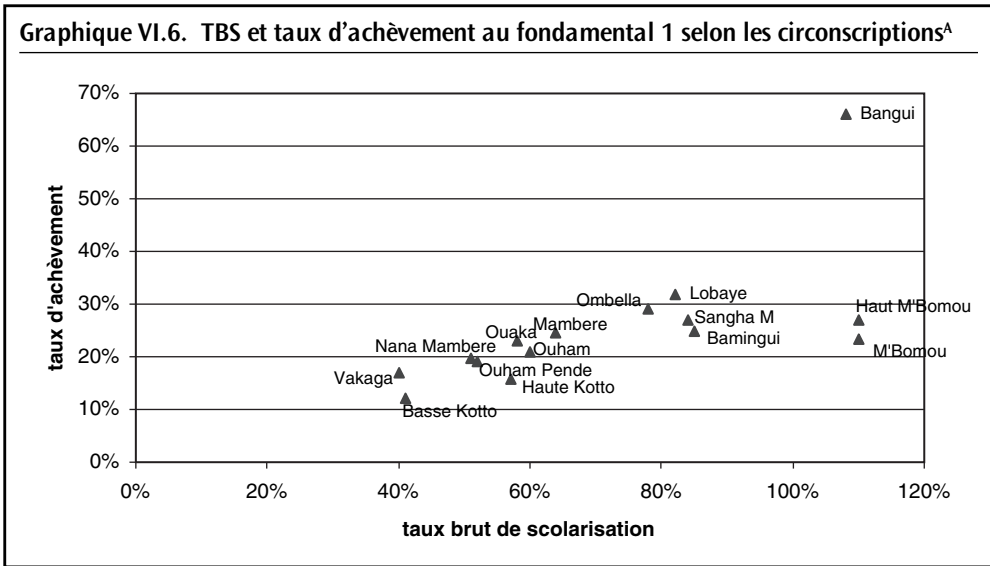


Source: RGPH 2003.

Les circonscriptions de Ouham Pendé, Ouham, Basse Kotto et Vakaga présentent des TBS particulièrement bas puisqu'ils sont inférieurs à 55%. Les TBS pour la Basse Kotto et la Vakaga sont même alarmants puisqu'ils avoisinent 40%. A l'inverse, quatre circonscriptions présentent des TBS supérieurs à 85% : Bangui, Ombella Mpoko, Bamingui Bangoran et le Haut MBomou. Entre ces deux groupes extrêmes, on compte six circonscriptions où le TBS est compris entre 55 et 65% et trois circonscriptions où il est compris entre 70% et 85%.

On voit donc qu'il existe de très fortes disparités sur le territoire centrafricain entre quelques circonscriptions dont le TBS est relativement proche des 100% et les autres qui en restent éloignées, voire très éloignées. La faiblesse du taux brut de scolarisation peut être due au fait que le système ne peut pas accueillir les enfants du fait d'une saturation (trop d'élèves dans les classes par exemple) et à une demande d'éducation faible (les familles font le choix de ne pas envoyer les enfants à l'école). Il est difficile de savoir s'il s'agit d'un problème d'offre ou de demande, mais on peut raisonnablement penser que dans les cas où le TBS est particulièrement faible, il y a une conjonction de ces deux facteurs.

Si les données scolaires ne sont guère exploitables pour quantifier l'accès au fondamental 1 selon les circonscriptions, elles permettent par contre de donner un aperçu des disparités dans l'achèvement. De façon générale, hors Bangui, où le taux d'achèvement est de 66%, le taux d'achèvement n'atteint pas 30%. Plus précisément, il varie entre 12% pour la Basse Kotto et 32% pour Lobaye : la principale inégalité observée pour l'achèvement se résume donc à une inégalité entre la capitale et la province. Le graphique VI.6 suivant montre bien le phénomène : on projette chaque circonscription selon le TBS au fondamental 1 (en abscisse) et le taux d'achèvement au fondamental 1.



Source: RGPH 2003 et données scolaires 2003–04.

^A Les circonscriptions de Kémo et Nana Grizibi ne sont pas représentées sur le graphique car les données concernant ces deux circonscriptions ne sont pas assez fiables.

On observe bien que si les circonscriptions se différencient bien de façon horizontale (selon le TBS), la dispersion verticale est beaucoup plus resserrée : Bangui est alors vraiment à part.

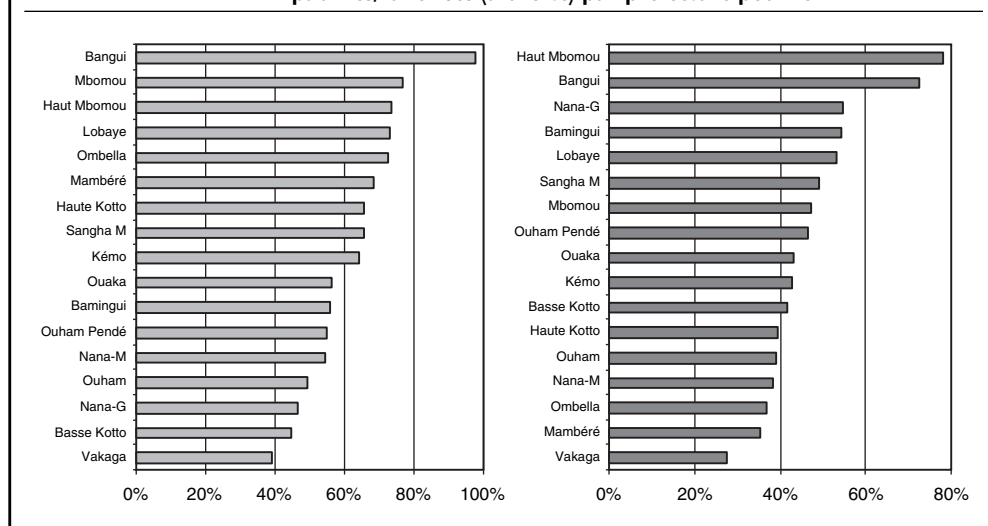
Ainsi, on peut penser qu'il y a de fortes disparités dans l'accès à l'école sur l'ensemble du territoire, mais que si on considère la question de l'achèvement, ces disparités s'effacent au bénéfice d'une importante inégalité entre la capitale et le reste du territoire.

La remarque précédente nous permet d'aborder la question de l'efficacité interne au niveau des circonscriptions. On rappelle que l'efficacité interne consiste à comparer le coût théorique pour produire le nombre observé d'élèves sortants du cycle et le coût effectif : ainsi, si le taux d'accès ou le TBS sont élevés mais que le taux d'achèvement est faible, cela signifie qu'il y a eu beaucoup de gaspillage dû aux abandons et/ou aux redoublements. On peut donc ici avancer quelques hypothèses sur l'efficacité interne des circonscriptions : notamment, les circonscriptions qui ont un bon TBS mais un taux d'achèvement faible ont une efficacité interne inférieure aux circonscriptions qui, pour le même taux d'achèvement, ont des TBS inférieurs. Ainsi, les circonscriptions de Lobaye, Sangha M'Baéré, Bamingui et M'Bomou ont une mauvaise efficacité interne, car elles conjuguent des TBS élevés à des taux d'achèvement faibles au regard de ces TBS.

On peut enfin s'intéresser aux inégalités individuelles dans les différentes circonscriptions : le graphique VI.7 (à gauche) reporte le rapport des effectifs filles/garçons au F1 et le graphique VI.8 (à droite) présente les coefficients de sélectivité sociale pauvres/riches¹⁴⁰ (plus il est élevé, moins les inégalités entre pauvres et favorisés sont fortes).

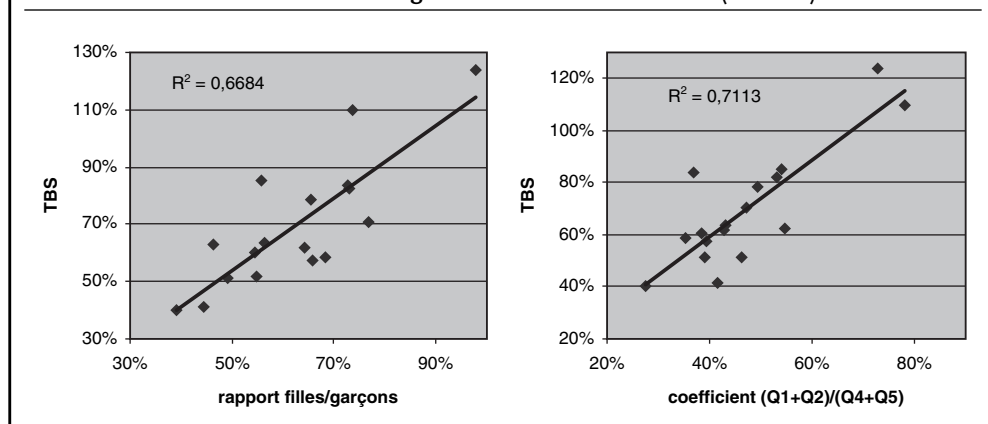
140. On choisit cette fois de regarder les chances d'accéder à l'école des pauvres par rapport aux moins pauvres : un coefficient de 0,5 indique qu'un pauvre a 0,5 fois de chances d'accéder à l'école qu'un riche, soit deux fois moins.

Graphiques VI.7 et VI.8. Rapport filles/ garçons (à gauche) et coefficients de représentativité pauvres/favorisés (à droite) par préfecture pour le F1



Source: données scolaires 2004–05 et RGPH 2003.

Graphiques VI.9 et VI.10. Corrélations entre TBS et inégalités de genre (à gauche) et entre TBS et inégalités selon le niveau de vie (à droite)



Source: données scolaires 2004–05 et RGPH 2003.

Bangui fait figure d'exception avec un rapport des effectifs filles/garçons proche de 100%, c'est-à-dire qu'il y a presque autant de filles que de garçons dans le fondamental 1 à Bangui. Avec le Haut M'Bomou, c'est aussi la préfecture où les inégalités entre les pauvres (Q1 et Q2) et les moins pauvres (Q4 et Q5) sont les plus faibles. Ainsi, *les inégalités entre les enfants sont plus faibles à Bangui qu'ailleurs.*

De façon très générale, là où les inégalités filles/garçons sont plus faibles, les inégalités selon le niveau de vie sont plus faibles aussi. Cela tient au fait que les inégalités dans l'accès à l'éducation sont positivement corrélées au niveau général de la scolarisation : les

inégalités diminuent quand le taux de scolarisation augmente, comme le montrent les deux graphiques suivants.

On voit bien qu'il existe une relation croissante entre le TBS et le rapport filles/garçons et entre le TBS et le coefficient de représentation relative des pauvres par rapport aux riches. Ces relations positives sont mises en évidence par le coefficient de détermination¹⁴¹ (ou R^2) compris entre 0,66 et 0,72. *Ces relations sont particulièrement importantes dans la mesure où elles soulignent le fait qu'améliorer la scolarisation de façon générale permet également de réduire les inégalités. Il ne s'agit pas de dire que les politiques spécifiques de réduction des inégalités sont inutiles, mais qu'une politique générale de généralisation de l'éducation sert aussi les objectifs de l'équité.*

La question des disparités entre circonscriptions a jusqu'à présent été traitée sous un angle essentiellement quantitatif, en cherchant à voir les différences dans l'accès à l'école. Il peut être intéressant de se poser maintenant la question des disparités au plan de la qualité, l'idée étant de voir si on constate des différences importantes dans les résultats aux tests entre les différentes circonscriptions. Par ailleurs, il faudra ensuite voir dans quelle mesure les disparités en termes de niveau renforcent ou non les disparités en termes d'accès déjà mises en avant.

On utilise les données du PASEC light, déjà utilisées dans le chapitre 4, pour étudier les disparités de niveau entre les circonscriptions scolaires. L'enquête couvre 2189 écoles, mais trois circonscriptions n'ont pas été enquêtées : les deux circonscriptions de l'académie du Nord Est (Vakaga et Bamingui) et la circonscription du Haut M'Bomou.

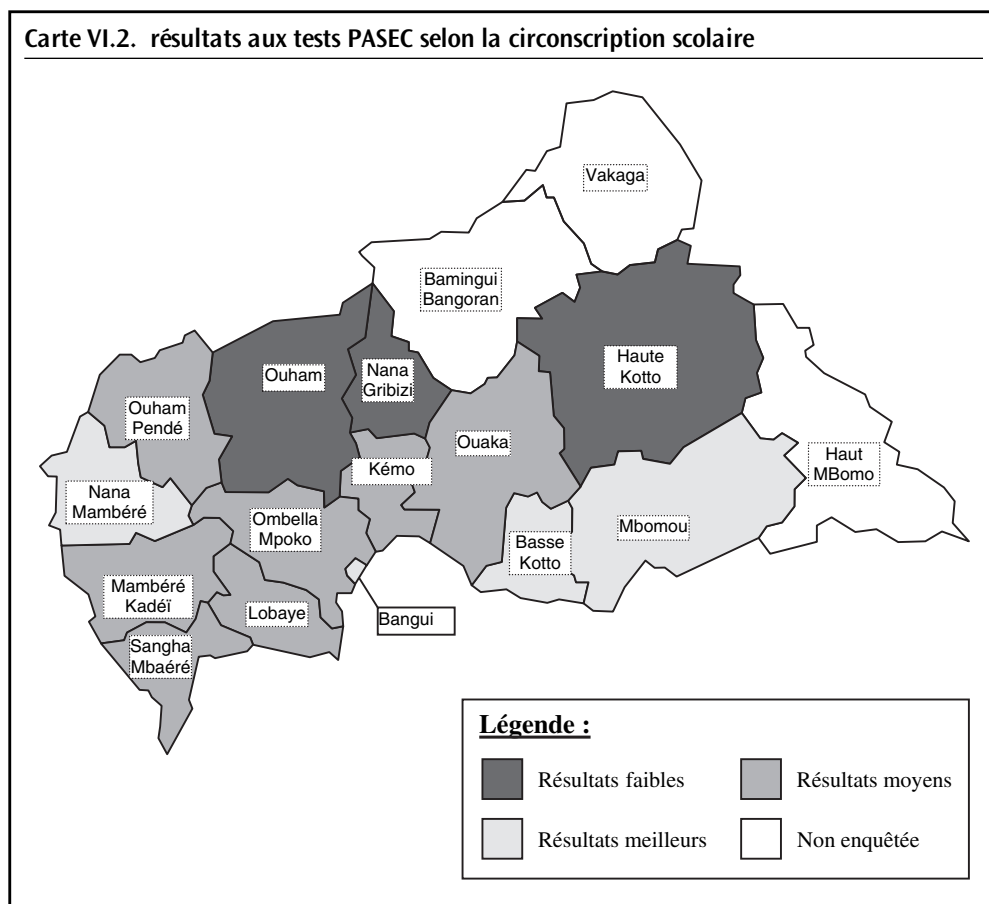
On calcule dans chaque circonscription le score moyen, qu'on compare ensuite à la moyenne nationale. Si le score moyen dans la circonscription est significativement supérieur à la moyenne nationale, on dira de celle-ci qu'elle a de meilleurs résultats ; à l'inverse, s'il est significativement inférieur, la circonscription a de faibles résultats. Enfin, si le score moyen de la circonscription est proche de la moyenne nationale, on considérera que la circonscription a des résultats moyens.

On peut représenter ces résultats sur une carte afin de mieux visualiser ces disparités géographiques.

On lit sur la carte que les circonscriptions de Haute Kotto, Nana Gribizi et Ouham se caractérisent par des résultats faibles, contrairement aux circonscriptions de Bangui, M'Bomou, Basse Kotto et Nana Mambéré qui ont des résultats meilleurs que la moyenne. Enfin, le reste des circonscriptions ne présente pas de différence majeure sur ce plan là.

Il convient de mettre en perspective ces résultats avec les disparités observées en termes d'accès. Il apparaît que si certaines circonscriptions cumulent un problème d'accès et un problème de qualité (circonscription de Ouham par exemple), ces deux problèmes ne sont pas toujours concomitants. Ainsi, la circonscription de Basse Kotto rencontre de gros problèmes d'accès mais obtient de bons résultats scolaires ; à l'inverse, Ombella Mpoko présente un fort taux d'accès mais obtient des résultats très moyens. Il apparaît donc que, s'il existe d'importantes disparités dans le domaine de la qualité, celles-ci ne semblent pas corrélées aux disparités en termes de scolarisation détaillées dans les paragraphes précédents.

141. Le R^2 ou coefficient de détermination est un indicateur qui peut prendre une valeur comprise entre 0 et 1. La valeur 1 correspond à la relation fonctionnelle : tous les points se trouvent sur la relation moyenne, ce qui signifie que toutes les circonscriptions qui ont le même TBS ont le coefficient de représentation relative A contrario, la valeur 0 correspond à l'absence totale de relation entre ces deux variables.

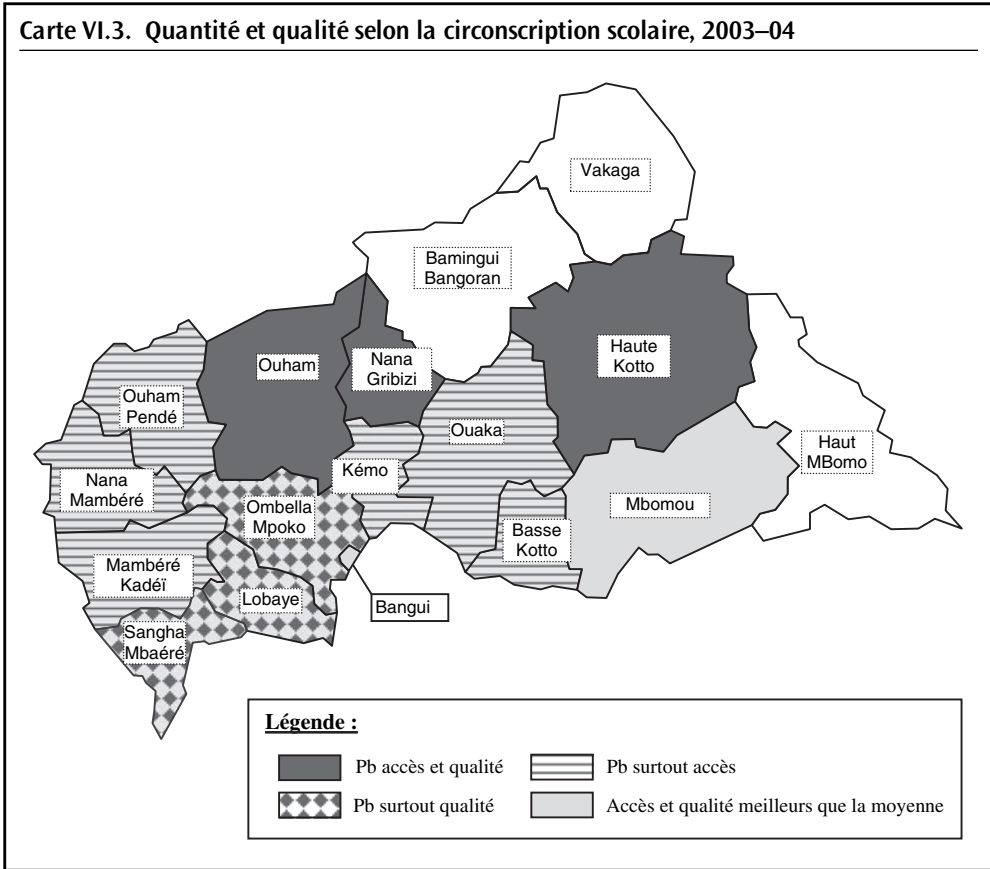


Source: PASEC Light RCA.

La carte suivante synthétise les informations en termes de quantité et de qualité de la scolarisation au primaire au niveau des circonscriptions : on distingue les circonscriptions qui présentent à la fois des TBS et des résultats très faibles, les circonscriptions dont le problème principal est la quantité (TBS faible mais résultats moyens ou meilleurs), les circonscriptions dont le problème est surtout la qualité (TBS > 70% mais résultats moyens ou très faibles) et enfin les circonscriptions qui se situent au dessus de la moyenne pour les deux dimensions (l'information sur la qualité n'étant pas disponible pour la Vakaga, Bamingui et le Haut Mbomou, ces circonscriptions ne sont pas classées).

Fondamental 2 et secondaire général. Le tableau VI.8 ci-dessous présente les taux d'accès et d'achèvement pour le fondamental 2 et le secondaire général, ainsi que le rapport des effectifs filles/garçons selon les académies.

Les chiffres du tableau VI.8 mettent en évidence l'exception de la capitale : Bangui se distingue largement aux niveaux du fondamental 2 et du secondaire général avec des taux d'accès à ces cycles respectivement de 45% et 21%, alors qu'ils sont en moyenne inférieurs à 15% et 5% dans les autres académies. Celles-ci présentent par ailleurs des taux d'accès et d'achèvement de ces cycles très semblables, avec toutefois un certain retard des académies



Source: RGPH 2003 et PASEC Light RCA.

du Centre et du Sud Est. On a donc ici la confirmation de ce qui se dessinait pour l'achèvement du cycle fondamental 1 : les disparités entre les académies se sont effacées et ont laissé la place à une opposition entre la capitale et le reste de la RCA. Il faut souligner que ces chiffres ne prennent pas du tout en compte les phénomènes de migration : il se peut très bien que les chiffres de province soient excessivement bas car les jeunes qui poursuivent au secondaire général migrent vers Bangui, ce qui ne fait qu'accentuer le déséquilibre.

Les académies se différencient plus par le rapport des effectifs filles/garçons : celui-ci est inférieur à un tiers dans le Nord et le Nord Est au fondamental 2 et au secondaire général, ainsi que dans le Centre et l'Ouest au secondaire général. Cependant, on note encore une fois le fossé entre la capitale, où on compte à peu près autant de filles que de garçons dans le fondamental 2, et le reste du pays, où le rapport des effectifs filles/garçons ne dépasse pas 50%, c'est-à-dire où on compte deux fois moins de filles que de garçons.

Les inégalités territoriales sont donc très fortes. Au niveau du fondamental 1 en général on observe de fortes disparités entre les circonscriptions scolaires. A partir de l'achèvement du fondamental 1, les différences entre académies s'effacent et une très forte inégalité entre la capitale et le reste du pays se dessine et qui s'amplifie de façon quasi caricaturale au fondamental 2 et au secondaire général.

Tableau VI.8. Accès, achèvement et rapport des effectifs filles/garçons au F2 et au SG selon les académies

	Fondamental 2			Secondaire Général		
	accès	achèvement	F/G	accès	achèvement	F/G
Bangui	45%	28%	92%	21%	24%	63%
Centre	9%	4%	38%	1%	2%	25%
Centre Est	13%	5%	35%	4%	3%	37%
Sud	16%	6%	51%	2%	2%	43%
Nord	13%	3%	28%	1%	1%	31%
Nord Est	13%	5%	23%	1%	1%	30%
Ouest	13%	5%	50%	7%	5%	29%
Sud Est	8%	4%	48%	1%	1%	34%

Source: données scolaires 2004–05.

Le supérieur. Le fichier des étudiants nous permet également de connaître le lieu de naissance de l'étudiant : on peut donc étudier la distribution des étudiants selon le lieu de naissance et la comparer avec la distribution de la population totale dans les circonscriptions. L'approche adoptée est différente des précédents paragraphes : on s'intéresse ici à l'origine géographique des étudiants, alors que la référence pour les autres niveaux était la localisation géographique de l'établissement. On reporte dans le tableau VI.9 la répartition des étudiants selon leur préfecture de naissance, qu'on compare à la répartition de la population totale (colonne témoin national) : on obtient donc des coefficients de représentation (on divise la colonne 3 par la colonne 4). Si le coefficient est supérieur à 1, cela signifie que la préfecture est sur-représentée ; s'il est inférieur à 1, elle est sous-représentée.

Au niveau de l'Université, *on note une très forte surreprésentation des étudiants nés à Bangui.* Leur part est trois fois plus importante que ce que pourrait laisser supposer la répartition nationale. Ce fait peut s'expliquer par le nombre plus important de lycéens et de bacheliers à Bangui (ce facteur est modéré par le fait que les lycées de la capitale sont aussi fréquentés par des élèves originaires de la province) et parce que les revenus des familles étant en moyenne plus importants dans la capitale, les parents ont plus de facilité pour financer les études secondaires et supérieures de leurs enfants. *Pour les autres préfectures à l'exception du M'Bomou (Bangassou), on note par conséquent une sous-représentation, particulièrement accentuée pour les préfectures de la Sangha-Mbaéré, l'Ouham-Pendé, le Haut M'Bomou et la Mambéré-Kadeï, la Sangha-MBaéré (Nola) étant la région la moins représentée. Ainsi, un jeune né en province a moins de chances d'aller à l'Université qu'un jeune né dans la capitale.*

Après avoir dressé un tableau assez précis des inégalités dans les scolarisations selon des critères sociaux et territoriaux, il convient de s'intéresser à la question de l'équité dans la répartition des ressources publiques allouées à l'éducation.

L'équité dans la répartition des ressources publiques en éducation

L'idée générale de cette analyse est que, au cours de leur scolarisation, du fait du coût des services éducatifs, les individus accumulent des ressources publiques d'éducation. Ceux qui n'ont pas accès à l'école ne bénéficient par conséquent d'aucune des ressources publiques

Tableau VI.9. Répartition des étudiants nés en Centrafrique selon leur préfecture d'origine

Préfecture	Effectifs	% Total Né en RCA	Témoin national	Représentation / témoin
Bamingui-Bangoran	77	0,9	1,2	0,8
Bangui	3750	45,6	16,9	2,7
Basse Kotto	331	4,0	6,5	0,6
Haut M'Bomou	83	1,0	2,2	0,5
Haute Kotto	81	1,0	1,2	0,8
Kémo	227	2,8	3,1	0,9
Lobaye	342	4,2	6,8	0,6
M'Bomou	449	5,5	4,2	1,3
Mambéré-Kadéï	242	2,9	9,2	0,3
Ombella-M'Poko	607	7,4	9,7	0,8
Nana-Gribizi	131	1,6	2,8	0,6
Nana-Mambéré	306	3,7	5,9	0,6
Sangha-M'Baéré	47	0,6	2,9	0,2
Ouham	612	7,4	8,9	0,8
Ouaka	476	5,8	7,1	0,8
Ouham-Pendé	399	4,9	10,3	0,5
Vakaga	63	0,8	1,2	0,7
Total (nés en RCA)	8223			

Source: fichier des étudiants de l'Université de Bangui.

mises à disposition du système éducatif. En revanche, ceux qui fréquentent l'école vont s'approprier au cours de leur scolarité un volume croissant de ressources publiques en fonction du nombre d'années passées dans le système et du niveau atteint. Il s'ensuit que la répartition des ressources publiques en éducation au sein d'une génération d'enfants va dépendre d'une part i) de la répartition des niveaux terminaux de scolarisation au sein d'une génération de jeunes (et éventuellement des disparités sur ce plan entre les différents groupes constitutifs de la population) et ii) de la structure des dépenses par élève (coûts unitaires) aux différents niveaux d'enseignement. A ce niveau d'analyse, on ne fait pas référence aux caractéristiques personnelles, sociales ou géographiques. On conçoit simplement que la répartition des crédits publics sera d'autant plus inégale qu'il existe une grande dispersion dans la distribution des niveaux terminaux (et que la proportion d'enfants qui n'ont pas accès à l'école est élevée) et que la croissance des coûts unitaires avec le niveau éducatif est forte. A l'inverse, si tous les enfants d'une classe d'âge ont accès à l'école et effectuent des parcours scolaires semblables et/ou si les coûts unitaires augmentent faiblement avec le niveau d'enseignement, alors la répartition des crédits publics mobilisés pour le secteur de l'éducation est plus égalitaire. Enfin, on s'intéressera à la fin de ce paragraphe à la question de la sélectivité sociale dans l'appropriation des ressources : au vu de ce qui a été dit dans la première partie de ce chapitre, quelles sont les caractéristiques sociales de ceux qui s'approprient le plus de ressources ?

Il s'agit ici de déterminer la distribution des niveaux terminaux de scolarisation au sein d'une cohorte de jeunes du pays et de définir le volume de ressources publiques accumulées

jusqu'à chacun de ces niveaux terminaux. On fait ici l'hypothèse que les données transversales observées sur une année récente (ici 2004), que ce soit pour les niveaux terminaux ou pour les coûts unitaires à chaque niveau, peuvent être transcrites dans une perspective temporelle, c'est-à-dire qu'on suppose que les données observées pour plusieurs générations peuvent être utilisées pour mener une analyse sur une pseudo-cohorte¹⁴².

Sur la base des données relatives aux taux d'accès aux différents niveaux du système éducatif et à celles des coûts unitaires publics attachés à chacun de ces niveaux, (on considère ici qu'à l'intérieur d'un cycle d'enseignement le coût unitaire attaché à chaque niveau est égal au coût unitaire moyen dans le cycle considéré tel que estimé dans le chapitre 3) on établit la distribution de la pseudo-cohorte par niveau terminal de scolarisation, ainsi que la répartition structurelle des ressources publiques en éducation qui en découle (cf. tableau VI.10).

Ainsi, on indique que sur une pseudo-cohorte de 100 enfants, 23 n'ont pas été scolarisés et de ce fait n'ont bénéficié d'aucune ressource publique. Le taux d'accès en première année est de 77 % et de 63 % en deuxième année, c'est-à-dire que 14 % des élèves (77 – 63) ont quitté l'école après la première année, et ont donc eu le CI comme niveau terminal de scolarisation. De la même manière, on calcule que 7% (= 63%–56%) des enfants ont eu le CP comme niveau terminal, ou encore que 12% (= 30%–18%) sortent du système scolaire après avoir achevé le fondamental 1.

Pour chaque niveau, on calcule à l'aide des coûts unitaires les ressources accumulées par un individu qui termine sa scolarité à ce niveau. Par exemple, un élève qui sort après le CE1 (3 années de F1 effectuées) a accumulé $3 \times 12\,554 = 37\,662$ Fcfa ; de même, un élève qui sort après la 5^{ème} (après 6 années de F1 et deux années de F2) a accumulé $(6 \times 12\,554) + (2 \times 30\,328) = 135\,980$ Fcfa. Enfin, on suppose qu'un étudiant reste en moyenne 4 ans dans le supérieur, donc un élève qui va jusqu'au niveau supérieur a consommé $6 \times 12\,554$ Fcfa quand il était au fondamental 1 + $4 \times 30\,328$ Fcfa quand il était au fondamental 2 + $3 \times 49\,122$ Fcfa quand il était au secondaire général + $4 \times 394\,631$ Fcfa quand il était étudiant, ce qui donne un total de 1 922 526 Fcfa.

On calcule enfin les dépenses accumulées par chaque groupe du niveau terminal, en multipliant le pourcentage de la pseudo-cohorte qui termine à ce niveau (colonne (a)) par le coût cumulé d'un élève qui atteint ce niveau (colonne (b)) : on obtient ainsi que, par exemple, les 9% de la pseudo-cohorte qui terminent leur scolarité au CE2 consomment en tout 462 028 Fcfa, soit 5% du total des ressources. On voit aussi que les 2% de jeunes qui deviennent étudiants consomment au total 3 845 052 Fcfa, soit 41% des ressources totales, alors que les 23% qui n'accèdent pas à l'école ne consomment aucune ressource. Ces chiffres font donc état d'une importante concentration des ressources publiques allouées à l'ensemble de la cohorte pour l'éducation.

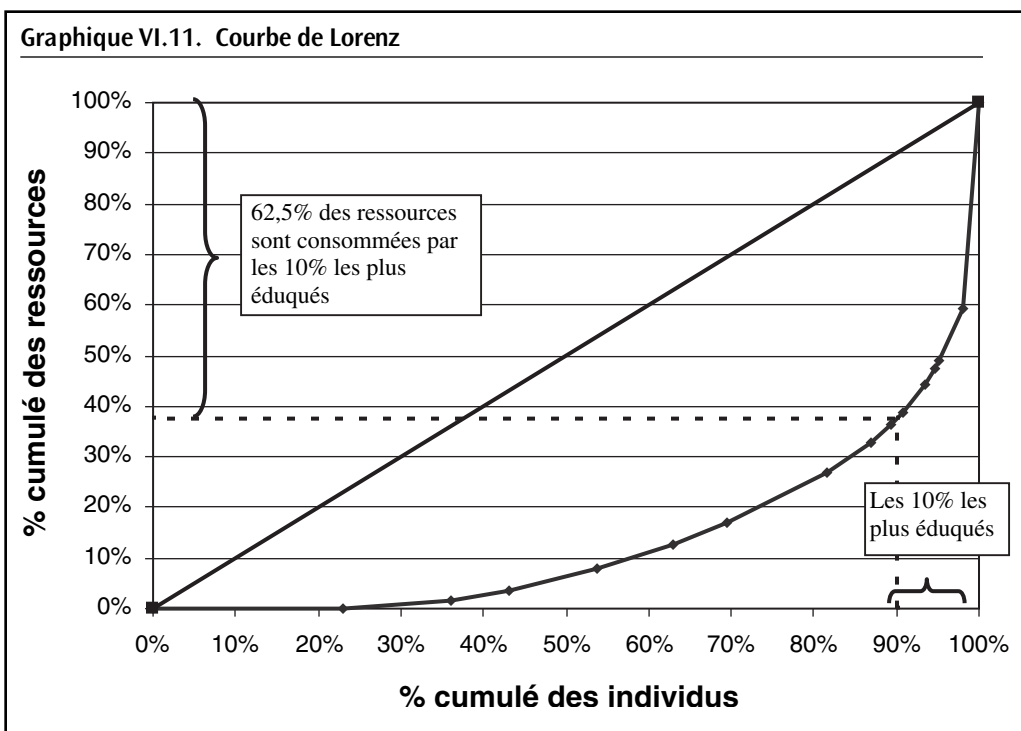
Une façon habituelle de décrire cette distribution structurelle est de construire la courbe de Lorenz, qui représente le pourcentage cumulé des ressources appropriées par les individus d'une cohorte selon le niveau terminal. On reporte donc sur le graphique VI.11 les pourcentages cumulés calculés dans les deux dernières colonnes du tableau VI.10.

142. On accepte ainsi l'argument selon lequel les observations disponibles de façon transversale donnent une image raisonnable des chances de scolarisation d'une cohorte d'enfants. Des simulations permettent de mesurer que les estimations faites sur données transversales tendent plutôt à sous-estimer le degré d'inégalité existant sur données longitudinales, mais que cette sous-estimation est relativement modeste dans la majorité des cas.

Tableau VI.10. Distribution structurelle des ressources publiques en éducation allouées à une pseudo-cohorte de 100 enfants

Scolarisation	Ressources									
	% cohorte		Coût unitaire (Fcfa)	Nb années	Niveau terminal (b)	accumulées par le groupe		% cumulés		
	Taux d'accès	Niveau terminal (a)				En Fcfa (a) × (b)	%	Cohorte	Ressources	
Sans scolarisation	23%	23%	0	0	0	0	0%	23%	0%	
F1										
	CI	77%	14%	12 554	1	12 554	165 674	2%	36%	2%
	CP	63%	7%	12 554	1	25 108	176 078	2%	43%	4%
	CE1	56%	10%	12 554	1	37 662	393 781	4%	54%	8%
	CE2	46%	9%	12 554	1	50 216	462 028	5%	63%	13%
	CM1	37%	7%	12 554	1	62 770	413 684	4%	69%	17%
	CM2	30%	12%	12 554	1	75 324	911 253	10%	82%	27%
F2										
	6ème	18%	5%	30 328	1	105 652	567 903	6%	87%	33%
	5ème	13%	3%	30 328	1	135 980	344 759	4%	89%	36%
	4ème	10%	1%	30 328	1	166 308	220 503	2%	91%	39%
	3ème	9%	3%	30 328	1	196 636	518 005	5%	93%	44%
Secondaire général										
	2nde	6%	1%	49 122	1	245 758	308 276	3%	95%	47%
	1ère	5%	0%	49 122	1	294 880	135 201	1%	95%	49%
	Tle	5%	3%	49 122	1	344 002	990 670	10%	98%	59%
Supérieur		2%	2%	394 631	4	1 922 526	3 845 052	41%	100%	100%

Source: données scolaires 2004–05, Direction du Budget (Ministère des Finances), Données de la Solde (ONI).



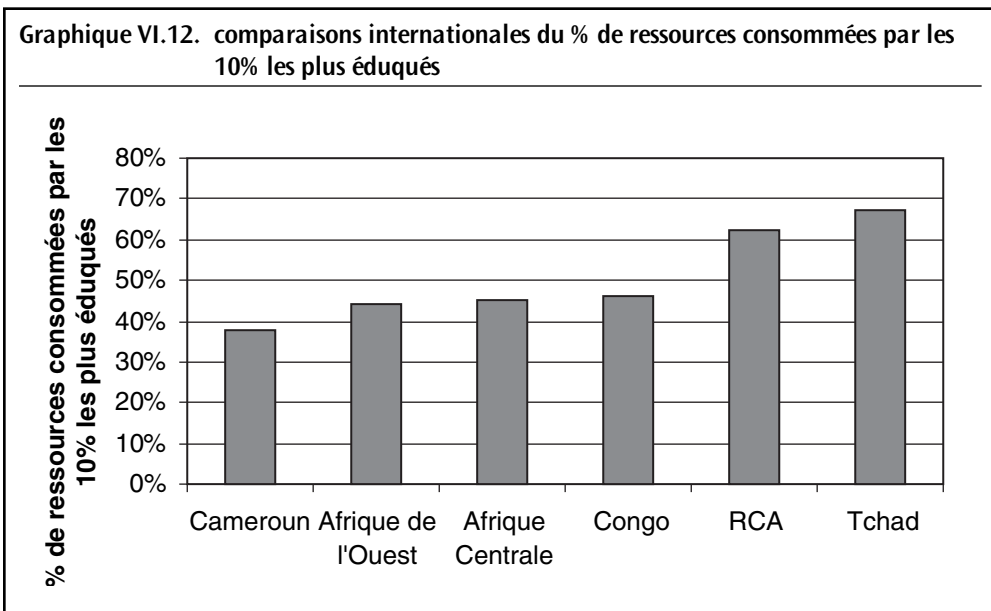
Source: identiques au tableau VI.10.

La diagonale de ce graphique correspond à une situation parfaitement égalitaire dans laquelle tous les individus font exactement le même nombre d'années d'études et consomment par conséquent le même montant de ressources. La courbe de Lorenz (courbe avec les points sur le graphique) correspond à la situation effective de la distribution des ressources publiques en éducation dans le pays telle que décrite plus haut. On observe qu'elle s'écarte de façon significative de la référence égalitaire. Pour évaluer l'ampleur de la déviation par rapport à la référence égalitaire, deux indicateurs sont couramment calculés:

- Le premier est le coefficient de Gini, indicateur égal au rapport entre l'aire comprise entre la courbe de Lorenz et la diagonale et l'aire du triangle formé par la diagonale. Par définition, il est compris entre 0 et 1, et sa valeur est d'autant plus petite que la courbe de Lorenz est proche de la diagonale, et que donc la distribution des ressources publiques est complètement égalitaire. Dans le cas de la RCA, la valeur estimée du coefficient de Gini pour l'année 2004–05 est de 0,73, ce qui reflète des inégalités fortes dans la structure de répartition des ressources publiques entre les différents individus d'une génération.
- Le second indicateur, certainement moins technique mais plus compréhensible, mesure la part des ressources publiques appropriées par les 10% les plus éduqués au sein de la cohorte (ceux qui poursuivent le plus longtemps leurs études). On

estime dans le cas de la RCA que les 10% les plus éduqués s'approprient 62,5% des ressources publiques d'éducation.

Ce chiffre est à comparer avec d'autres pays. Sur le plan international, on constate que la répartition des ressources allouées à l'éducation en RCA est particulièrement inégalitaire : les 10% les plus éduqués s'accaparent en moyenne 44% des ressources en Afrique de l'Ouest et 45% en Afrique Centrale. Cet indicateur s'établit à 38% pour le Cameroun, 46% pour le Congo et 67% pour le Tchad. Le graphique VI.12 suivant permet de bien voir la situation particulièrement inégalitaire en RCA en comparaison avec d'autres pays.



Source: idem tableau VI.10 et Dakar + 6

Une fois établie la mesure de l'inégalité structurelle, il convient de s'intéresser à la sélectivité sociale dans la consommation de ces ressources publiques. Il s'agit de prendre les disparités structurelles comme l'enveloppe au sein de laquelle les différenciations sociales (selon le sexe, l'origine géographique, le groupe de revenu) dans les scolarisations vont résulter en différenciations sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation mises à disposition de la pseudo-cohorte : c'est ce qu'on appelle la sélectivité sociale dans la répartition des ressources au sein du système éducatif. On combine alors les deux approches vues dans ce chapitre puisque ce sont les disparités étudiées dans la première partie de ce chapitre associées aux inégalités dans la distribution des ressources qui vont nous permettre de voir les différenciations sociales dans l'appropriation des ressources.

Plus précisément, on combine les données des tableaux VI.5 et VI.10 pour obtenir le pourcentage de ressources qui bénéficient à chaque groupe de population.

	% de ressources accumulées						% dans la population
	sans scolarisation	F1	F2	secondaire général	supérieur	Total	
Selon le revenu							
Q1	0%	3%	1%	0%	0%	4%	19%
Q2	0%	4%	1%	0%	1%	6%	19%
Q3	0%	5%	2%	1%	2%	10%	20%
Q4	0%	7%	4%	2%	4%	17%	21%
Q5	0%	8%	9%	11%	35%	63%	21%
Selon la localisation ¹⁴³							
rural	0%	14%	14%	14%	39%	80%	61%
urbain	0%	13%	3%	1%	2%	20%	39%
Selon le sexe							
filles	0%	15%	10%	10%	28%	63%	49%
garçons	0%	12%	7%	5%	13%	37%	51%

Lecture: les enfants issus des ménages très pauvres (Q1) représentent 12% des enfants au fondamental 1 (cf tableau VI.5) ; d'autre part 27% des ressources publiques sont allouées pour la scolarisation au fondamental 1 (cf. tableau VI.10). Les enfants issus des ménages très pauvres consomment donc, au titre de l'enseignement primaire, $27\% \times 12\% = 3\%$ des ressources globales allouées à la pseudo-cohorte. On calcule de la même façon toutes les cases du tableau (pour chaque groupe social, les ressources accumulées au titre de la scolarisation dans un niveau donné), puis on somme en ligne pour avoir le pourcentage de ressources accumulées par chaque catégorie sociale. Ce pourcentage est à nouveau à comparer avec le pourcentage que représente chaque catégorie dans la population, rappelé dans la dernière colonne. Ainsi, les enfants issus des ménages les plus pauvres ne consomment au total pour leur scolarisation que 3% des ressources (3% au titre de la scolarisation au F1, 1% pour la scolarisation au F2, 0,1% pour la scolarisation au SG et 0,2% pour le supérieur) alors qu'ils représentent 19% du total.

Source: idem au tableau VI-10.

Les résultats sont éloquentes : les proportions de ressources publiques appropriées par les groupes les plus favorisés sont extrêmement importantes. En particulier :

- *les garçons, du fait de scolarisations plus longues que les filles s'approprient 2/3 des ressources publiques d'éducation* (contre seulement 1/3 pour les filles alors qu'elles représentent la moitié de la population)
- *les 20% d'individus issus des ménages les plus riches s'approprient au cours de leur scolarisation 63% des ressources.* A l'autre bout de l'échelle sociale, les 40% d'individus issus des ménages les plus pauvres, du fait de scolarisations très limitées, ne profitent que de 10% des ressources publiques d'éducation.

Ainsi, la répartition des ressources publiques d'éducation apparaît très inégalitaire en RCA, la sélectivité sociale dans l'appropriation des ressources est extrêmement marquée. Le système éducatif centrafricain, dans son fonctionnement actuel, profite aux groupes plus favorisés et donc finalement accentue les inégalités initiales.

143. Là encore, les chiffres donnés pour la localisation sont à prendre avec précaution.

Principaux enseignements du chapitre 6

Ce chapitre traite des problèmes d'équité au sein du système éducatif et de distribution des ressources publiques pour le secteur entre les différents membres d'une génération. Les analyses effectuées ont permis de dégager les principaux éléments suivants :

1. De fortes disparités existent dans le système et sont globalement croissantes avec le niveau d'études (importantes dans le primaire, elles sont encore plus accentuées dans les niveaux post primaires). Ces disparités s'expliquent à la fois par des inégalités d'accès aux différents ordres d'enseignement mais aussi par des inégalités de rétention à l'intérieur des ordres.
2. Si le genre constitue un facteur discriminant en matière de scolarisation, la zone d'habitat (urbain/rural) et le niveau de vie sont encore plus discriminantes que celui-ci.

Pour 100 filles au fondamental 1, 130 garçons sont scolarisés, en 2004/05. Au secondaire général, ce rapport est de 100 filles pour 180 garçons.

Le TBS du fondamental 1 en milieu rural est à peine la moitié de celui en milieu urbain (50 contre 107%). De plus, les abandons sont beaucoup plus importants en zone rurale qu'en zone urbaine.

Le niveau de revenu est une source de disparités encore plus importante que les deux premières (genre et zone d'habitat) en matière de scolarisation. Dès l'enseignement primaire, on compte environ deux fois plus d'enfants issus des ménages les plus favorisés que d'enfants issus de ménages très pauvres. Ces disparités sont encore plus accentuées dans les niveaux post primaire au point où dans l'enseignement supérieur, 85% des étudiants sont issus des 20% des ménages les plus favorisés.

Les inégalités se cumulent. Par exemple, les inégalités de genre sont beaucoup plus marquées dans les zones rurales et parmi les plus pauvres.

3. L'analyse des scolarisations au niveau des circonscriptions scolaires met également en évidence des problèmes assez importants de disparités régionales. Les disparités entre circonscriptions scolaires sont élevées dans l'accès au fondamental 1. Dès la dernière année de F1, elles s'estompent pour laisser la place à une opposition entre Bangui et le reste du pays (taux d'achèvement du F1 de 66% à Bangui et entre 10% et 30% ailleurs). Le développement du système éducatif devra prendre en compte cette inégalité entre Bangui et le reste du pays.
4. L'ensemble de ces disparités conduit à une appropriation concentrée des ressources publiques d'éducation.

Les 10 % des personnes les plus éduquées captent 63% de ces ressources, alors que 23% des enfants qui n'accèdent pas à l'école ne consomment aucune ressource publique.

Cette appropriation est aussi sélective puisque les garçons utilisent les deux tiers des ressources publiques et que les 20% les plus aisés s'approprient 63% des ressources, soit 6 fois plus que les 40% les plus pauvres.

La gestion administrative et pédagogique du système

Dans la conception suivie dans le RESEN, on distingue d'une part *la politique éducative* (qui détermine les ressources mobilisées pour le secteur, leur répartition entre niveaux et types d'enseignement, les arbitrages globaux entre la quantité et la qualité à chacun des niveaux d'enseignement ainsi que les principes généraux de l'action éducative pour favoriser l'efficacité et les résultats), et d'autre part *la gestion* qui met en application cette politique sur le territoire national.

La gestion cible alors deux grands domaines d'intervention : i) la répartition aux unités déconcentrées et, de façon ultime, aux écoles et établissements scolaires individuels, des moyens mobilisés au niveau du pays (il s'agit au sens large de la gestion des moyens humains, physiques et financiers) et ii) la transformation, au niveau local, des moyens mobilisés par chaque école ou établissement d'enseignement en apprentissages effectifs chez les élèves (pratiques de classe et, au sens large, gestion pédagogique).

Dans ce chapitre nous décrivons d'abord de façon résumée les processus institutionnels d'allocation des ressources et de gestion pédagogique. Puis, l'analyse se concentrera sur l'efficacité finale obtenue à un niveau plus micro comme résultat des processus et des pratiques ayant cours dans le système centrafricain. Nous examinerons alors, de façon quantitative et empirique, les résultats obtenus sur les deux aspects de la gestion décrits plus haut : cohérence de répartition des ressources et transformation en apprentissages.

Mécanismes institutionnels

Examinons en premier lieu de façon institutionnelle et qualitative les structures et mécanismes qui régissent l'allocation des ressources aux écoles. Le Ministère de l'Éducation fonctionne sur la base de deux organigrammes qui sont décrits dans l'annexe 1 de ce chapitre.

Allocation des personnels et moyens

Allocation des enseignants titulaires. Le Directeur des ressources humaines du ministère de l'éducation fait un plan d'effectifs à partir des rapports d'académies. Le recrutement (« intégration ») de tout le personnel titulaire (fonctionnaire), en particulier les enseignants, se fait par la Fonction Publique.

Le Ministre prend les actes administratifs de nomination à la suite des travaux de la Commission Nationale d'Affectation qui est composée des Inspecteurs d'académie, de l'Inspection Générale de l'Education Nationale et des Responsables du niveau central. Pendant les travaux, chaque inspecteur d'académie présente ses besoins en ressources (identifiés à travers les rapports des chefs d'établissement). Sur la base des ressources humaines, matérielles et financières existantes, le Ministre de l'Education Nationale arbitre sur la répartition par académie, après consultation de ses pairs. Les critères utilisés sont relatifs à la taille de chaque académie, en particulier le nombre d'enfants et d'élèves.

Ensuite, au niveau de l'Enseignement Fondamental 1, les personnels remis à l'Inspection d'Académie sont affectés par note de service dans les différentes Circonscriptions Scolaires de l'Académie et mis à la disposition des Chefs de Circonscription qui, à leur tour, les envoient dans des écoles à la charge des directeurs d'école en fonction des besoins identifiés. Au niveau du Secondaire, les fonctionnaires alloués à l'Académie sont affectés par note de service dans les différents établissements en fonction des besoins exprimés par les chefs d'établissements (volume horaire, spécialité).

La mise en œuvre des affectations est cependant parfois problématique malgré les sanctions prévues en cas de non respect de ces affectations. Du fait de l'attrait pour certaines régions (en particulier Bangui : facilités de paiement de salaire, possibilité de faire des vacances dans les établissements privés, possibilité de poursuivre les études et de gagner des promotions) et du phénomène des interférences dans les nominations, certains personnels sont affectés directement par une note de service de l'administration centrale à la demande de l'intéressé sans tenir compte des besoins, ni du plan d'effectifs¹⁴⁴.

Recrutement des enseignants non titulaires. Il existe également une autre catégorie d'enseignants qui sont recrutés par les communes appelés « maîtres communaux » ou par les associations de parents d'élèves, appelés « maîtres parents ». Ils sont affectés par les structures qui les recrutent et qui les paient selon les besoins. Ceci s'effectue pour répondre à l'incapacité de l'Etat à recruter des enseignants à hauteur des besoins exprimés par la demande scolaire. Ce phénomène n'est pas systématique dans toutes les communes ni dans toutes les associations de parents d'élèves. Cela dépend du dynamisme de chaque organisation. Le statut et la rémunération des maîtres communaux et des maîtres-parents varient d'une commune à une autre, ou d'une APE à une autre¹⁴⁵.

144. Par exemple, des enseignants jeunes et compétents qui devraient travailler dans les classes sont affectés à des postes sédentaires comme surveillants généraux, intendants ou bibliothécaires, selon les affinités avec des responsables de l'administration centrale ou pour des critères non objectifs.

145. Suite aux nouvelles règles démocratiques, en particulier la création des élections locales (députés et maires), certains élus locaux tentent de gagner la confiance de leurs électeurs en finançant sur leurs propres ressources (quelquefois en se regroupant à plusieurs) les conditions permettant la scolarisation. Ils font construire des établissements et recrutent et paient des enseignants. En l'absence d'une enquête sur le phénomène ou d'un dénombrement au niveau national, il nous est difficile d'apprécier l'ampleur de ce phénomène. Toutefois, il convient de noter qu'il peut éventuellement s'amplifier avec le développement de la décentralisation des élections.

Ces mécanismes de création et de pourvoi des écoles en enseignants (non contrôlés par l'Etat) expliquent en partie le nombre élevé d'enseignants non qualifiés dans le système éducatif centrafricain. Devant l'ampleur du phénomène, le Ministère de l'éducation nationale organise selon un rythme lié à l'allocation des ressources financières des formations ou des recyclages à l'attention de ces maîtres non qualifiés. Mais il n'est pas prévu ni d'intégrer les meilleurs d'entre eux dans la Fonction Publique, ni de reconnaître leur statut par un texte officiel.

Allocation des moyens. Les budgets des établissements d'enseignement du Fondamental 1 sont logés dans les circonscriptions scolaires et gérés par le Chef de circonscription. Les dépenses sont traitées sous forme de bons d'engagement auprès des fournisseurs.

Pour l'enseignement secondaire, les allocations pour chaque établissement sont prévues dans le budget national (Loi des Finances). Chaque académie et chaque inspection de l'enseignement fondamental 1 (primaire) dispose d'un chapitre inscrit au budget annuel de l'Etat pour son fonctionnement et la dotation des établissements d'enseignement placés dans sa juridiction.

L'allocation des manuels scolaires et équipements se fait par la Direction Générale de l'Administration et des Finances qui gère les lignes budgétaires prévues à cet effet. En principe, la répartition se fait en fonction des besoins (tels qu'exprimés dans les rapports des inspections académiques) et en particulier de la taille en termes de population scolaire de chaque académie. Pour les manuels scolaires, le critère est d'essayer d'allouer 1 manuel pour 3 élèves. Les structures administratives chargées de faire acheminer les fournitures et matériels scolaires dans les écoles et autres établissements d'enseignement sont les inspections académiques, les centres pédagogiques régionaux et les circonscriptions scolaires.

L'écart entre le principe et la réalité s'explique par la tension de la trésorerie qui ne permet pas de payer les fournisseurs. Ces derniers en retour refusent de livrer les fournitures.

Inspection pédagogique

Pour le Fondamental 1, d'une part et le Fondamental 2 et le Secondaire Général et Technique d'autre part, il y a deux organes distincts qui s'occupent des inspections :

- les inspections de l'enseignement du Fondamental 1 ;
- l'inspection générale de l'Education Nationale pour le F2, Secondaire Général et Technique.

Les inspecteurs de l'enseignement fondamental 1 (IEF1) sont chargés de l'inspection du travail pédagogique de tous les enseignants, titulaires et maîtres parents, qui interviennent dans le F1. Ils leur affectent des notes. Ils doivent effectuer ces contrôles régulièrement, ce qui doit amener les enseignants à améliorer la qualité de leur prestation.

Les inspecteurs du F1 font généralement des efforts pour accomplir leurs tâches ; malheureusement ils sont souvent confrontés aux difficultés matérielles. Et de ce fait, ils sont parfois obligés de déléguer leur pouvoir à des conseillers pédagogiques pour qu'ils les aident dans les zones qui leur sont inaccessibles.

Les Inspecteurs Généraux de l'Education Nationale sont « chargés d'une mission permanente d'inspection des personnels enseignants des établissements d'enseignement et de formation ». Il leur revient de faire le contrôle du travail pédagogique des enseignants du Fondamental 2, du Secondaire Général et Technique.

Généralement les Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale font des tournées dans les établissements secondaires pour les contrôles pédagogiques. Mais ils sont souvent confrontés à des problèmes de logistique qui font que leur zone de travail est limitée à la capitale, siège de leur institution.

En complément des inspections, il existe aussi un mécanisme de suivi pédagogique géré par plusieurs instances : l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique (INRAP), le Centre National de Formation Continue (CNFC), les Centres pédagogiques régionaux (CPR) et les circonscriptions scolaires du F1. Les rôles de chacun sont décrits dans l'annexe 2 de ce chapitre.

Implication des Associations des Parents d'Elèves (APE)

Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants et les partenaires privilégiés du système éducatif. Ils constituent donc un pivot d'une stratégie de réhabilitation de l'éducation et participent à son fonctionnement. Devant les difficultés de l'État à offrir des services éducatifs conformément aux besoins, les associations de parents d'élèves s'organisent pour pallier cette déficience. Très souvent, et en particulier dans les zones rurales, les cotisations des APE servent à payer le salaire des maîtres-parents, les autres dépenses de fonctionnement ou même à réhabiliter ou construire des bâtiments scolaires. Ils n'ont cependant pas de responsabilité dans la gestion des écoles.

Rôle et mécanismes de dialogue avec les syndicats des enseignants

Le syndicat est par définition un groupement formé pour la défense des intérêts professionnels communs de ses membres. Le syndicat des enseignants a donc pour mission première la défense des conditions de vie et de travail des personnels de l'éducation. A travers ses fonctions diverses (revendication, consultation, participation, suivi), le syndicat est et demeure un groupe de pression qui milite pour l'amélioration des conditions sociales et professionnelles du personnel enseignant (qui se sont dégradées depuis plus de vingt ans). C'est à ce titre que le problème des arriérés de salaires et le blocage des effets financiers d'avancement de salaire ont provoqué une grève dans le secteur public d'octobre à décembre 2005. Au-delà des revendications, le syndicat effectue des propositions dans le cadre du partenariat qui le lie au Ministère de l'Éducation Nationale. Il est très demandeur d'un dialogue et d'une concertation permanente comme mode de gestion participative des affaires du Ministère de l'Éducation Nationale.

Résultats empiriques du système

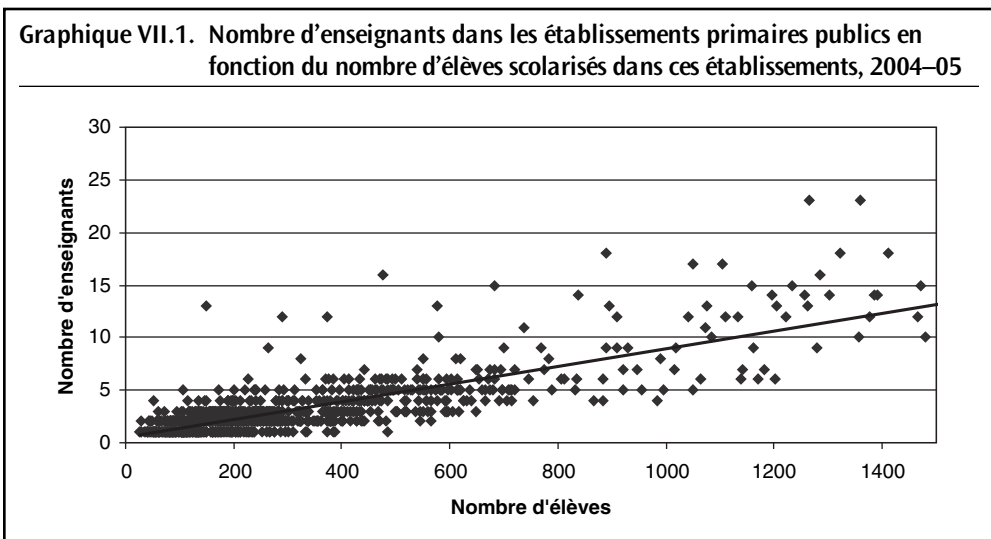
Cohérence dans les allocations des moyens aux établissements scolaires

Maintenant que la gestion des personnels et des moyens a été abordée de façon institutionnelle et qualitative, il s'agit de l'évaluer de façon quantitative et empirique, en s'interrogeant sur la cohérence, l'efficacité et l'équité de cette gestion.

Dans un système qui serait organisé de manière optimale du point de vue de la gestion administrative et financière, il devrait y avoir une relation fonctionnelle entre les besoins et les ressources aux différents niveaux d'agrégation du système. Dans la mesure où l'on vise à ce que les conditions d'enseignement soient homogènes sur le territoire d'un lieu à l'autre

d'enseignement (pour des raisons d'efficacité mais aussi, et surtout, d'équité), on devrait s'attendre à ce qu'il y ait une relation forte entre les effectifs scolarisés dans une école et le volume des ressources et le nombre des personnels dont elle dispose. Cela veut dire que des écoles scolarisant le même nombre d'élèves devraient disposer du même nombre d'enseignants. Il en est de même pour l'allocation des manuels scolaires ou des tables bancs. En suivant la même logique, l'allocation des manuels pour les maîtres doit être proportionnelle au nombre de maîtres dans un établissement et l'équipement à l'intérieur des salles de classe (tableau noir, bureau des maîtres, matériels pédagogiques) au nombre de salles. Sur le plan concret, l'analyse doit être conduite séparément pour chaque niveau d'enseignement. Nous examinerons d'abord l'enseignement primaire pour aborder ensuite le secondaire.

Allocation des moyens aux établissements du F: Cohérence de l'allocation des enseignants vis-à-vis des besoins. L'analyse porte sur les établissements scolaires publics de la RCA du Fondamental 1, recensés dans la base de données scolaires 2004/2005. Si l'on met en regard le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants, on peut situer toutes les écoles sur un plan qui croise ces deux dimensions. On peut ainsi représenter sur un graphique la dispersion qui existe dans l'affectation des personnels enseignants aux écoles (graphique VII.1).



Source: Base de données scolaires DSP du Ministère de l'Education.

De façon globale, on observe bien l'existence d'une relation positive entre les deux variables¹⁴⁶ : en moyenne le nombre d'enseignants croît avec le nombre d'élèves. Mais cette relation n'est que la moyenne de situations très diverses, comme le montre la dispersion autour de la droite moyenne dans le graphique précédent. Les conditions d'enseignement (ici les tailles de classe) peuvent différer très largement d'une école à l'autre. Par exemple, on observe que parmi les écoles comptant environ 400 élèves, certaines disposent de 12 enseignants (33 élèves par maître) alors que d'autres ne bénéficient que de 2 enseignants

146. La relation moyenne est $\text{Nombre d'enseignants} = 0,5792 + 0,0084 \times \text{Nombre d'élèves}$

(200 élèves par maître). De même, on trouve que des écoles qui disposent de 6 enseignants ont des effectifs d'élèves variant de 200 à 1200 élèves.

Grâce à l'analyse statistique, il est possible de disposer d'une mesure globale de la cohérence entre nombre d'élèves et nombre d'enseignants dans les établissements grâce à un indicateur : le R^2 ou coefficient de détermination¹⁴⁷. Dans le cas de la RCA, la valeur R^2 est de 0,76. Ceci signifie que 76% des différences observées dans les nombres d'enseignants sont expliqués par les différences de nombres d'élèves. Par complémentarité, la valeur $[1-R^2]$, appelée degré d'aléa, mesure la part des affectations d'enseignants qui ne s'explique pas par les nombres d'élèves présents dans les écoles (les besoins). On chiffre en RCA le degré d'aléa à 0,24 (1-0,76). Ceci signifie que 24% du phénomène d'affectation des enseignants dans les écoles primaires publiques se fait sur un autre critère que celui du nombre d'élèves dans les écoles.

Cependant, une part importante des affectations, celles des maître-parents, ne sont pas faites par l'Etat mais par les parents d'élèves eux-mêmes. Il paraît alors intéressant d'étudier la cohérence entre les besoins (nombre d'élèves) et les enseignants en se focalisant sur les enseignants publics (les titulaires payés et affectés par l'Etat). Ceci paraît également plus juste dans une perspective d'analyse de la gestion publique des enseignants.

En moyenne en 2004/05, on compte un enseignant public pour 199 élèves. Les disparités autour de cette moyenne sont plus élevées que celles observées sur l'ensemble des enseignants. Le degré d'aléa dans l'affectation des enseignants publics est estimé à 0,46 ($R^2 = 0,54$). *Malgré les mécanismes institutionnels fixant les besoins comme critère principal pour les affectations des enseignants publics, 46% du phénomène d'affectation de ces enseignants dans les écoles se fait sur un autre critère que celui du nombre d'élèves dans les écoles.*

Le tableau VII.1, ci-après, présente les chiffres du degré d'aléa dans la distribution des enseignants aux écoles primaires pour un large échantillon de pays africains et permet de positionner la RCA par rapport à ces pays.

Parmi les pays où cet indicateur a été calculé, la plage de variation va de 3 % d'aléa à 51 %. Avec 46 % d'aléa pour les enseignants publics (ceux pour lesquels la décision d'allocation revient à la puissance publique), la RCA se situe parmi les pays où l'adéquation entre besoins et ressources est la plus faible. Parmi les pays avec données disponibles, seul le Burundi présente un degré d'aléa plus élevé. Si la valeur calculée sur l'ensemble des enseignants (24 %) se situe aux environs de la moyenne des pays comparateurs (26 %), ceci est le fait d'une très bonne prise en compte des besoins par les parents d'élèves dans les décisions de recrutement des maîtres-parents.

Ces résultats suggèrent que des progrès sont nécessaires dans la situation centrafricaine pour améliorer la répartition des enseignants payés par l'Etat dans les écoles en rendant les allocations plus équitables et plus cohérentes entre les différents lieux d'enseignement. La Guinée, qui a adopté il y a quelques années un plan très structuré de redéploiement du personnel, peut à cet égard être considérée comme un exemple.

L'aléa dans les dotations d'enseignants est-il aléatoire ? Une fois observée la très grande part d'aléa dans le processus d'allocation des enseignants publics, il est intéressant d'analyser

147. L'indicateur peut prendre une valeur comprise entre 0 et 1. La valeur 1 correspond à la relation fonctionnelle : tous les points se trouvent sur la relation moyenne, ce qui signifie que toutes les écoles sont traitées de la même manière (équité parfaite) et le nombre d'enseignants ne dépend que du nombre d'élèves. A contrario, la valeur 0 correspond à l'absence totale de relation entre le nombre d'enseignants d'une école et celui de ses élèves.

Pays	Degré d'aléa [1-R ²]	Pays	Degré d'aléa [1-R ²]
Sao Tomé et Príncipe	3	Mali	27
Guinée	9	Burkina Faso	28
Mozambique	15	Madagascar	28
Namibie	15	Ethiopie	29
Guinée Bissau	16	Côte d'Ivoire	33
Niger	19	Malawi	34
Sénégal	19	Ouganda	34
Mauritanie	20	Togo	37
Zambie	20	Bénin	39
Tchad	20	Congo	40
Rwanda	21	Cameroun	45
RCA (ensemble enseignants)	24	RCA (enseignants publics)	46
Gabon	26	Burundi	51
		moyenne des 24 pays comparateurs	26

Source: Pôle de Dakar, Banque mondiale, recensements scolaires d'années comprises entre 2000 et 2005 selon les pays.

dans quelle mesure les sous ou sur-dotations (par rapport à la moyenne) sont réparties de façon aléatoire sur le territoire ou bien si certaines zones ou régions apparaissent favorisées ou défavorisées. Il est alors utile de comparer les taux d'encadrement (le nombre moyen d'élèves par maître) par académie et par circonscription et d'étudier les différences par rapport à la moyenne nationale (cf. tableaux VII.2 et VII.3 et cartes VII.1 et VII.2).

Académies	Rapport Elèves-Maîtres (titulairesseulement)	Rapport Elèves-Maîtres (ensemble)
Bangui	109	84
Centre-Est	178	78
Centre	186	91
RCA	199	92
Centre-Sud	246	108
Sud-Est	256	86
Ouest	283	109
Nord-Est	452	105
Nord	575	90

Source: Données scolaires DSP.

A la lecture du tableau VII.2, il apparaît clairement que l'académie de Bangui est par rapport aux autres très favorisée en termes de dotations en enseignants publics. Alors que l'on compte en moyenne sur le territoire centrafricain 1 enseignant titulaire pour 199 élèves, à Bangui le taux d'encadrement s'établit à 1 enseignant titulaire pour 109 élèves. Deux autres académies sont aussi, dans une moindre mesure, mieux dotées que la moyenne (Centre et Centre Est).

A l'inverse, les académies du Centre Sud, du Sud-Est et de l'Ouest sont moins bien dotées,

avec des taux d'encadrements en enseignants titulaires de respectivement 1/246, 1/256 et 1/283. Enfin la présence d'enseignants publics dans les régions du Nord-Est et du Nord est très rare avec 1 seul enseignant titulaire pour respectivement 452 et 575 élèves. Dans ces académies ce sont quasiment exclusivement les maîtres-parents (ou assimilés) qui sont dans les classes. Par exemple dans l'académie du Nord la proportion d'enseignants titulaires n'est que de 16%. Les chiffres au niveau des circonscriptions scolaires (tableau VII.3) montrent des disparités encore plus importantes. Le nombre moyen d'enseignants titulaires varie de 1 pour 78 élèves dans la circonscription de Bangui Application à 1 pour 7709 élèves dans celle de l'Ouham Pende. Ce n'est là encore que grâce aux maîtres-parents que les

tailles de classe dans les zones délaissées par les enseignants publics sont du même ordre de grandeur que la moyenne nationale. Par exemple, dans l'Ouham Pende, malgré la quasi-absence d'enseignants titulaires (moins de 1% de l'ensemble des enseignants), le rapport élèves-maître moyen vaut 87 (contre 92 pour la moyenne nationale) du fait de la forte participation des parents pour pallier les insuffisances de l'Etat.

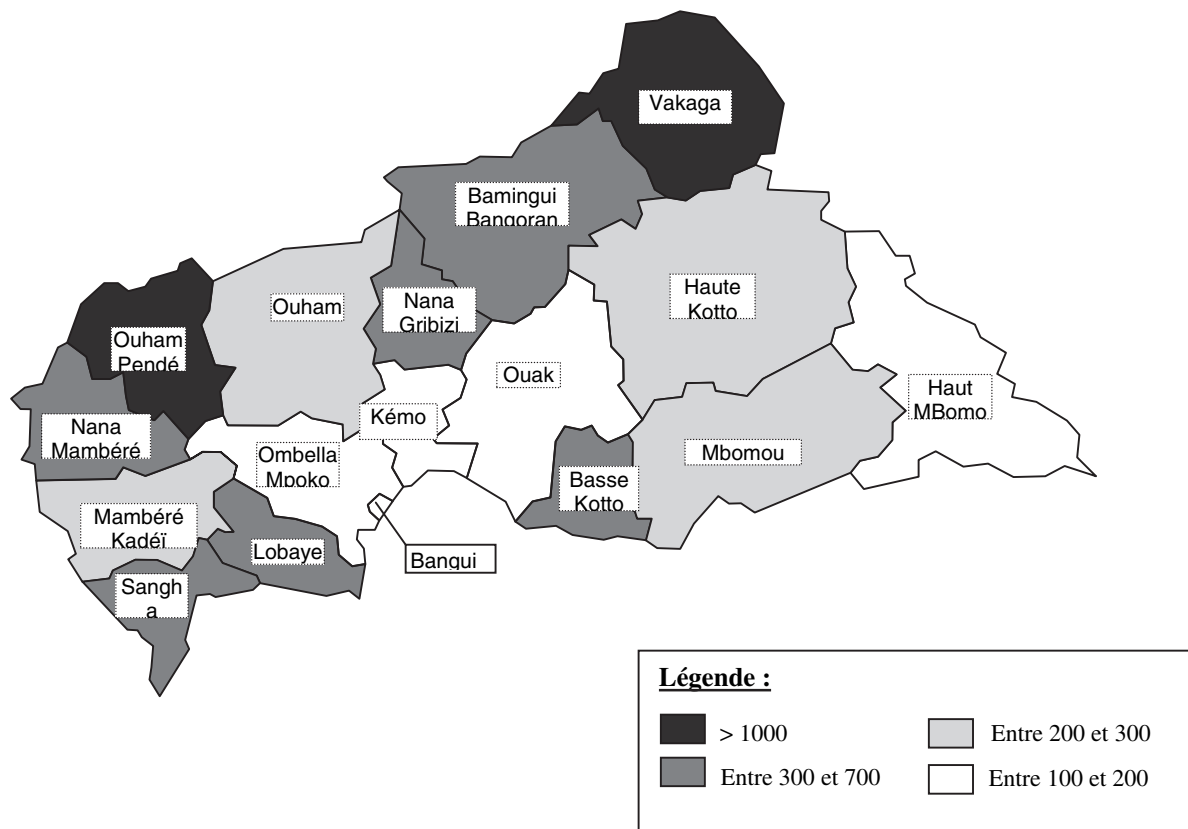
On peut comprendre l'attrance des enseignants pour certaines régions, et en particulier pour Bangui, pour les raisons évoquées précédemment (facilités de paiement de salaire, possibilité de faire des vacances dans les établissements privés, possibilité de poursuivre les études et de gagner des promotions . . .). Cependant, du point de vue des élèves et de leurs conditions d'enseignement, il est évident que la situation actuelle est particulièrement inéquitable et difficilement acceptable dans une perspective de gestion publique du système. Il y a certainement lieu de réfléchir à la mise en place et aux conditions de réussite de mesures permettant de mettre les allocations d'enseignants plus en adéquation avec les besoins sur l'ensemble du territoire national (y compris éventuellement des mécanismes incitatifs pour permettre l'allocation dans les zones les moins dotées).

Tableau VII.3. Taux d'encadrement par circonscription scolaire, Fondamental 1, 2004-05

	Rapport Elèves-Maîtres titulaires	Rapport Elèves-Maîtres (ensemble)
Bangui Application	78	78
Bangui 2	81	59
Bambari Application	94	94
Bangui 3	104	88
Haut M'Bomou	145	71
Bangui 1	149	99
Ombella M'Poko	160	108
Kemo	176	89
Ouaka	196	74
RCA	199	92
M'Bomou	212	74
Mambere Kadei	215	108
Haute Kotto	217	90
Ouham	293	92
Bamingui Bangoran	354	103
Nana Mambere	369	107
Basse Kotto	473	115
Nana Gribizi	525	131
Sangha M'Baere	552	116
Lobaye	696	108
Vakaga	1139	108
Ouham Pende	7709	87

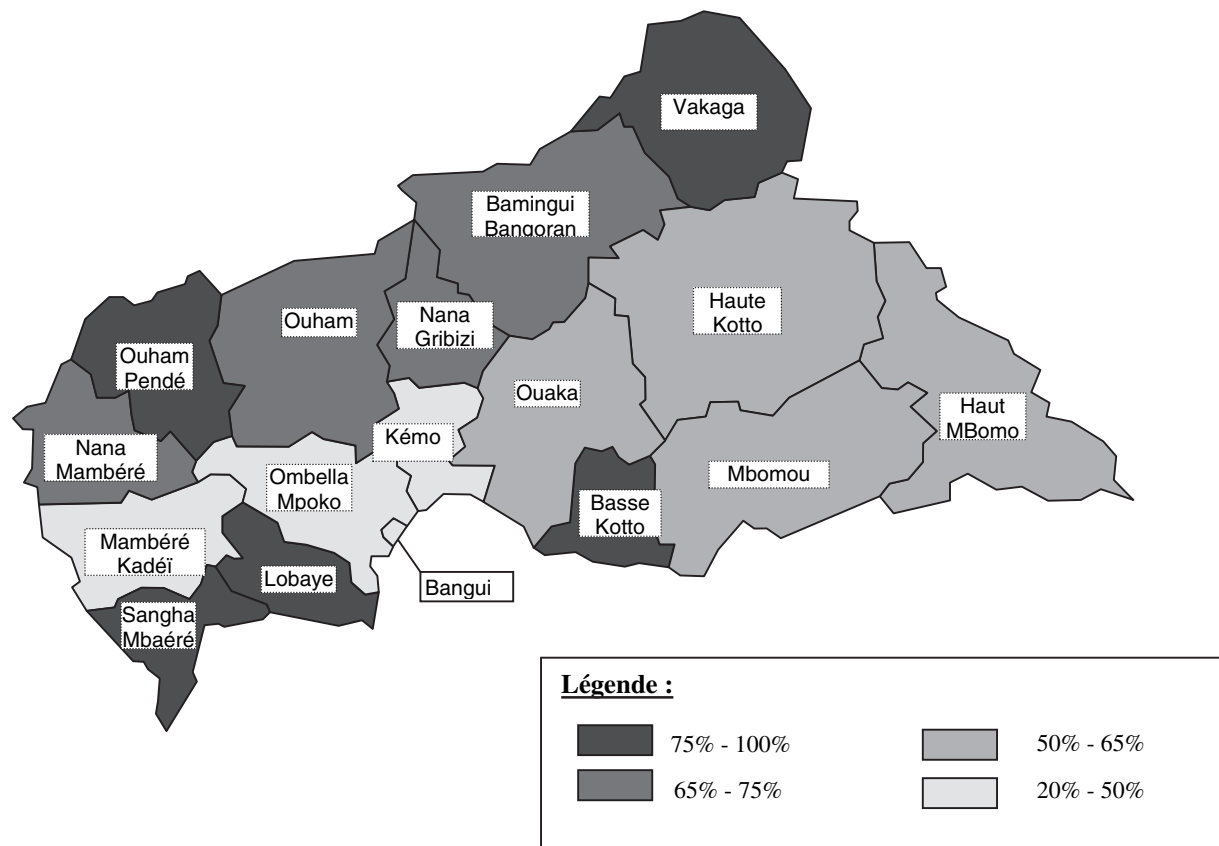
Source: Données scolaires DSP.

Carte VII.1. Rapport Elèves/Maîtres titulaires



Source: Données scolaires DSP.

Carte VII.2. % maîtres parents ou assimilés



Source: Données scolaires DSP.

L'analyse de la cohérence des allocations d'enseignants peut également être menée à un niveau géographique plus fin, en chiffrant la cohérence d'allocation des enseignants à l'intérieur de chaque circonscription scolaire. Les résultats de cette analyse sont présentés dans l'annexe 3 de ce chapitre.

Allocation des autres moyens. Un autre aspect important de la gestion des moyens concerne les matériels pédagogiques et le mobilier (manuels scolaires pour les élèves, pour les enseignants, tables-bancs, tableaux). Là encore, une bonne gestion suppose que l'allocation de ces moyens dépende des effectifs des élèves dans les établissements.

Le tableau VII.4, ci-après, donne à la fois les dotations moyennes dans les écoles des manuels scolaires (élèves et maîtres) et le degré de cohérence dans leur allocation entre les écoles publiques centrafricaines.

	R ²	Nombre moyen d'élèves ou de maîtres par manuel
Manuel élève de calcul	0,14	5,8
Manuel élève de lecture	0,08	9,8
Manuel maître de calcul	0,02	1,2
Manuel maître de lecture	0,01	1,3
Tables-bancs	0,57	1,6

Source: Données scolaires DSP.

Le premier point saillant est la rareté des manuels scolaires à destination des élèves : seulement un manuel de lecture pour 10 élèves et un manuel de calcul pour 6 élèves. Or, on sait que les manuels scolaires sont un facteur déterminant dans l'apprentissage des élèves, en particulier les manuels de lecture.

Malheureusement, en plus d'être peu nombreux, les manuels des élèves ne sont que très rarement alloués dans les

classes en fonction des besoins. La relation statistique entre le nombre de manuels et le nombre d'élèves dans les établissements est particulièrement faible (R^2 de 0,1), ce qui signifie que certaines écoles ne disposent d'aucun manuel alors que d'autres possèdent des manuels en sur-nombre. A titre d'exemple, sur les 136 347 manuels pour les élèves disponibles dans les écoles, 18 233 sont inutilisés¹⁴⁸ soit 13,38%.

La mauvaise cohérence entre besoins et manuels scolaires s'explique en partie par le fait que les manuels sont distribués de façon ponctuelle, dans le cadre de projets qui ne concernent qu'un nombre restreint d'établissements. Ceci invite à recommander la mise en place d'une véritable stratégie d'édition/distribution des manuels.

En ce qui concerne les manuels des maîtres, le constat est celui d'une relative abondance puisque presque chaque maître est doté d'un manuel (1,2 maîtres pour un manuel de calcul, 1,3 maîtres pour un manuel de lecture). Cependant, l'allocation de ces manuels est également très peu rationnelle. Le coefficient R^2 entre nombre de maîtres et manuels, inférieur à 0,05 montre là encore les énormes disparités qui existent entre les écoles en termes de dotations.

Dans 6 circonscriptions scolaires, (Bamingui Bangoran, Ouham, Ouham Pende, Nana Gribizi, Nana Mambere, Vakaga) on trouve une moyenne de plus d'un manuel par maître (ce qui correspond à du « gaspillage ») alors que dans les 4 circonscriptions scolaires de

148. Les manuels sont considérés comme inutilisés si le nombre de manuels correspondant à un niveau donné est supérieur au nombre d'élèves dans ce niveau.

Bangui, un manuel est partagé par au moins 3 maîtres. Dans les autres circonscriptions, la dotation est autour d'un manuel par maître.

Enfin, pour ce qui est des tables-bancs, on observe également une mauvaise adéquation entre besoins et dotations. En moyenne, on observe dans les salles 2 places assises sur tables bancs pour trois élèves mais dans les académies du Centre, du Nord-Est et de l'Ouest, les élèves doivent partager à deux une place assise.

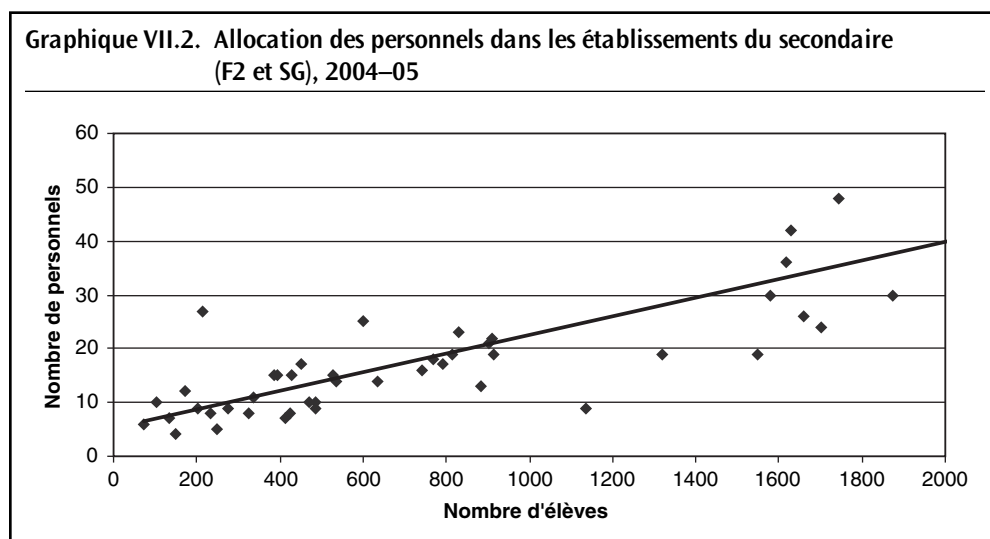
Allocation des personnels dans les établissements du secondaire. Il est possible d'étudier la cohérence dans l'allocation des personnels dans les établissements du secondaire (CEG et lycées) en suivant la même démarche que celle suivie pour l'enseignement primaire. Dans la mesure où dans le secondaire, il existe, en plus des enseignants, du personnel administratif (proviseurs, censeurs, surveillants . . .) en assez grand nombre (cf. chapitre 3), il est pertinent d'analyser l'adéquation entre besoins et dotations en comparant les nombres d'élèves des établissements à l'ensemble de son personnel (enseignants et non enseignants).

Le graphique VII.2 représente graphiquement les différents établissements publics dans un espace caractérisé d'une part par le nombre des élèves scolarisés (axe horizontal) et d'autre part par le nombre des personnels en poste (axe vertical).

La mise en regard du nombre d'élèves et du nombre de personnels dans les collèges et lycées publics montre une *allocation plus cohérente qu'au niveau primaire*. Le coefficient de détermination R^2 vaut 0,78 (0,74 si on ne considère que le personnel enseignant), contre 0,54 au fondamental 1 (enseignants publics uniquement).

Cependant, le degré d'aléa dans l'allocation du personnel reste très élevé puisque l'on estime à 22% ($1-0,78$) la part des dotations en personnel non en ligne avec les besoins (tels que mesurés par les effectifs d'élèves). Par exemple, parmi les établissements comptant environ 1600 élèves, certains profitent de plus de 40 personnels pendant que d'autres ne bénéficient que d'une vingtaine.

L'amélioration de la cohérence de l'allocation des personnels est donc également une nécessité pour le secondaire, pour réduire les disparités en termes de conditions d'enseignement.



Source: Données scolaires DSP.

Analyse des économies d'échelle dans la production scolaire

Lorsque l'on examine les situations globales ou moyennes, on suppose implicitement que les ressources par élève ne sont pas, en moyenne, dépendantes de la taille de l'établissement dans lequel les élèves sont scolarisés. Or il est possible que cette hypothèse ne soit pas totalement valide. En particulier, il est possible que le coût moyen par élève soit décroissant en fonction des effectifs scolarisés. Il pourrait en être ainsi parce qu'il n'existe qu'une imparfaite divisibilité des dépenses avec les effectifs scolarisés dans une école; par exemple, un établissement d'enseignement dispose toujours d'une dotation minimale pour fonctionner (au moins un enseignant dans le primaire, ou bien au moins \times enseignants pour enseigner les matières du programme et un chef d'établissement dans le secondaire) et cela, même si le nombre des élèves est réduit. C'est en raison de la diminution tendancielle du coût unitaire lorsque l'on considère des effectifs plus nombreux que l'on parle d'économies d'échelle. Pour explorer cette question de façon empirique, on peut partir de l'estimation des relations moyennes estimées précédemment entre effectifs d'enseignants et d'élèves et faire deux opérations complémentaires :

L'équation de base est de la forme :

$$\text{Nombre de personnels} = a + b \times \text{Nombre d'élèves}$$

On peut alors multiplier les deux membres de cette équation par le salaire moyen des personnels au niveau d'études considéré; on obtient alors :

$$\text{Masse salariale} = \text{Salaire moyen} \times (a + b \times \text{Nombre d'élèves})$$

On peut maintenant diviser les 2 membres de l'équation par le nombre d'élèves pour obtenir une expression du coût unitaire salarial dans une école en fonction de son effectif d'élèves :

$$\text{Coût unitaire salarial} = (b \times \text{Salaire moyen}) + (a \times \text{Salaire moyen} / \text{Nombre d'élèves})$$

La forme de cette relation entre le coût unitaire salarial et le nombre des élèves (au niveau des écoles) est donc hyperbolique, le coût unitaire ayant tendance à diminuer lorsque l'on considère des effectifs plus nombreux dans une école. Cette analyse peut potentiellement être appliquée aux données de l'enseignement fondamental 1 et secondaire.

Fondamental 1. Précédemment dans ce chapitre, nous avons estimé la relation entre le nombre des élèves et celui des enseignants¹⁴⁹ à la craie exerçant dans une école primaire publique. Cette relation s'écrit :

$$(1) \quad \text{Nombre total d'enseignants} = 0,5792 + 0,0084 \times \text{effectif d'élèves}$$

En multipliant les deux termes de cette équation par le salaire moyen annuel payé par l'Etat d'un enseignant du primaire, soit 719 000 Fcfa¹⁵⁰, on obtient les dépenses salariales pour les enseignants de l'école :

$$(2) \quad \text{Dépenses salariales (en Fcfa)} = 416\,445 + 6\,040 \times \text{Nombre d'élèves}$$

149. Le personnel administratif dans les établissements du primaire étant en petit nombre, ils ne sont pas considérés dans l'analyse. Cela n'affecte pas les résultats.

150. On s'intéresse ici aux dépenses publiques ; en conséquence le salaire moyen est la moyenne (pondérée par leur proportion respective) des salaires des fonctionnaires et de la valeur 0 pour les maîtres-parents.

Dans l'équation (2), la constante (ici égale à 416 445 Fcfa) représente les coûts fixes ou de structure d'une école. Le coefficient multiplicatif de la variable explicative «Nombre d'élèves» correspond au coût marginal par élève (ce qu'il en coûte en moyenne en termes de dépenses salariales enseignant d'augmenter d'une unité l'effectif des élèves dans une école). Sur la base de cette équation, on peut calculer le coût unitaire (pour un élève) salarial, qui est égal aux dépenses salariales rapportées au nombre d'élèves de l'école. On obtient l'expression suivante :

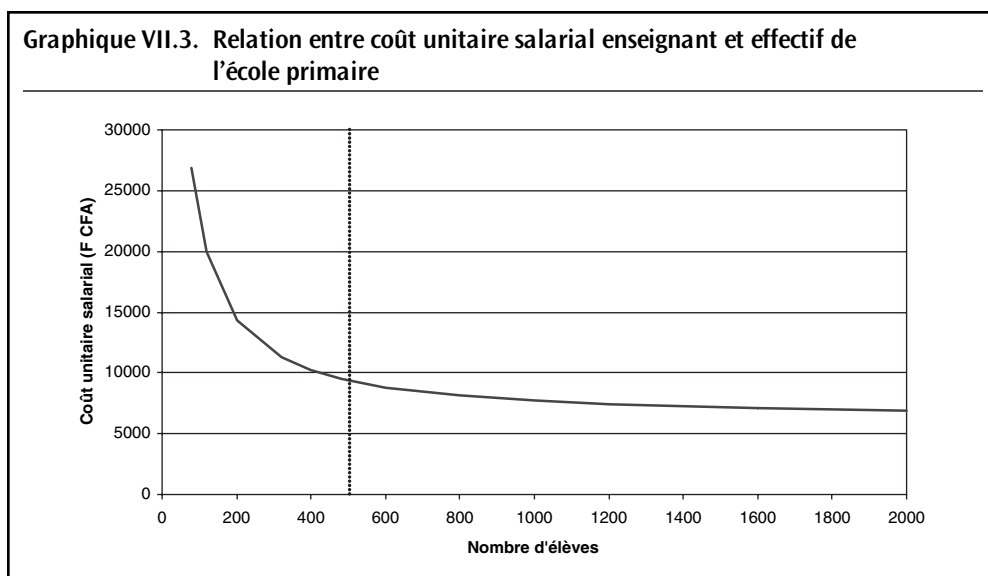
$$(3) \quad \text{Coût unitaire (par élèves) salarial (Fcfa)} = 6\,040 + 416\,445/\text{Nombre d'élèves}$$

On peut interpréter cette expression en disant que le coût unitaire salarial enseignant est égal à la somme du coût marginal et de la répartition des coûts fixes entre les différents élèves que compte l'école. Plus la taille d'un établissement (nombre d'élèves) est petite, plus cette dernière composante est importante (car on répartit la composante fixe sur peu d'élèves). Il s'ensuit que le coût unitaire d'une école a tendance à être plus élevé à mesure que le nombre d'élèves est plus faible : des économies d'échelle sont par conséquent potentiellement possibles dans la production scolaire. Le tableau VII.5, ci-après, indique la relation moyenne entre le coût unitaire et l'effectif scolarisé; le graphique VII.3 en donne une illustration.

Tableau VII.5. Relation entre coût unitaire salarial enseignant et effectif de l'école primaire

Nombre d'élèves	20	50	80	100	120	150	200	250	300	400	500	1000
Coût unitaire (Fcfa)	26 862	14 368	11 245	10 204	9 510	8 816	8 122	7 705	7 428	7 081	6 872	6 456

Graphique VII.3. Relation entre coût unitaire salarial enseignant et effectif de l'école primaire



Source: Données scolaires DSP.

Les informations numériques consignées dans le tableau VII.5, et illustrées dans le graphique qui lui est joint, montrent une forte réduction du coût unitaire de scolarisation lorsque la taille de l'établissement augmente mais ce phénomène est surtout intense lorsqu'on considère des établissements dont l'effectif est inférieur à 120–130 élèves ; au-delà de ce seuil, on peut considérer que la dépense unitaire est raisonnablement stable à un niveau contenu. Ainsi, alors qu'une école qui ne compte que 20 élèves a un coût unitaire moyen estimé à 26 900 Fcfa, ce coût baisse à 11 200 Fcfa avec un effectif de 80 élèves et à 9 500 Fcfa avec un effectif de 120 élèves. Avec les dispositions organisationnelles prévalant actuellement dans le système, il apparaît qu'il serait économiquement préférable qu'il n'existe pas d'écoles de taille trop petite, disons inférieure à 120 élèves. Or ces écoles sont relativement nombreuses dans le pays eu égard notamment à la dispersion de la population dans certaines zones géographiques; on compte en effet, en 2004–05, 252 écoles publiques de fondamental 1 (22 % du nombre total des écoles à ce niveau) qui fonctionnent avec un effectif inférieur à 120 élèves (elles scolarisent 5,3 % des élèves). Ces écoles affichent un coût public par élève (pour le salaire des enseignants) moyen de 11 900 FCFA, soit une valeur très au-dessus de ce qui est observé en moyenne pour les autres écoles publiques (7 600 F CFA).

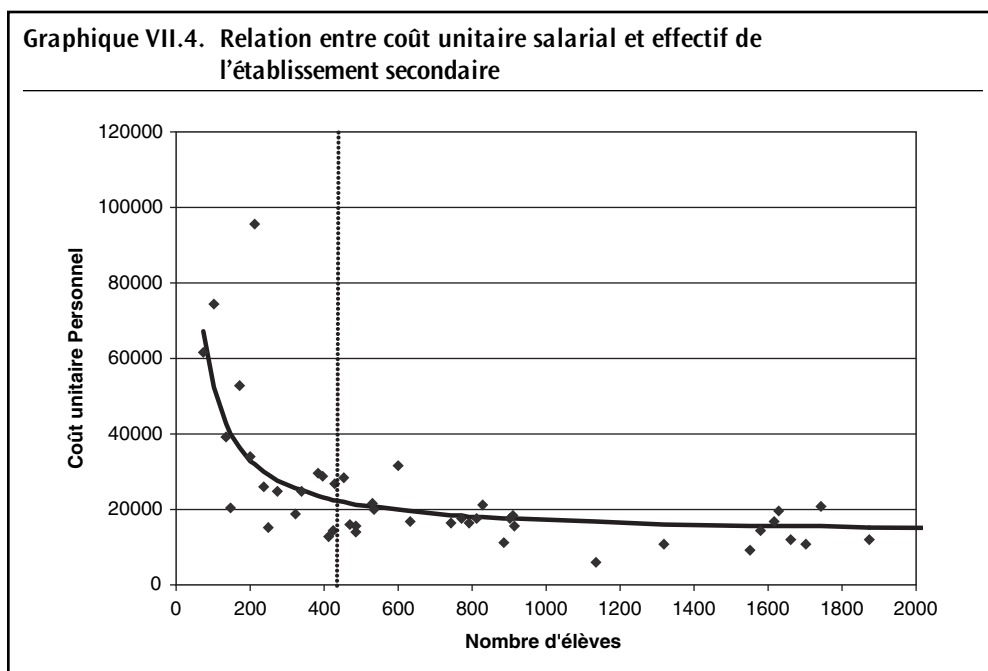
On pourrait sans doute dire que ces dépenses par élève importantes seraient le prix à payer pour assurer la scolarisation de ces enfants et assurer un niveau acceptable d'équité. Ces considérations sont importantes et la scolarisation de ces enfants doit bien sûr être assurée dans des conditions convenables ; la question de politique éducative n'est pas de sacrifier quoi que ce soit sur ce plan. Elle est par contre de savoir s'il n'est pas possible de produire ces services éducatifs à un coût unitaire moindre : il pourrait ainsi être utile d'examiner les possibilités d'intensifier l'organisation des enseignements en cours multiples ou sous forme de recrutement alterné¹⁵¹ dans la mesure où cela n'altérerait pas la qualité des apprentissages.

Secondaire. En suivant la même démarche que pour le primaire (mais en considérant cette fois-ci le personnel non enseignant également, du fait de son grand nombre), nous obtenons la simulation suivante des coûts unitaires publics de scolarisation selon le nombre des élèves scolarisés dans l'établissement du secondaire (F2 et/ou SG). Le tableau VII.6, et le graphique VII.4 qui lui est associé, présentent les résultats obtenus.

Tableau VII.6. Relation entre coût unitaire salarial et effectif de l'établissement secondaire

Nombre d'élèves	100	150	200	300	400	500	600	700	1000	1500	2000	3000
Coût unitaire (Fcfa)	53 192	39 838	33 161	26 485	23 146	21 143	19 808	18 854	17 137	15 801	15 134	14 466

151. Le recrutement alterné est un mode de fonctionnement utilisé dans certains pays dans les zones à faible densité de population dans lequel les inscriptions de nouveaux enfants ne se font pas tous les ans mais tous les deux ou trois ans (plusieurs cohortes d'enfants à chaque nouvelle vague d'inscriptions)



Source: Données scolaires DSP.

La forme générale de la relation est semblable à celle observée dans le primaire; mais en raison de la plus grande valeur de la composante fixe dans la fonction de coût, le niveau à partir duquel la dépense par élève se stabilise est atteint avec un plus grand effectif. En effet, au lieu d'une valeur sans doute comprise entre 120 et 130 élèves dans le F1, c'est plutôt une valeur comprise entre 400 et 500 qui se dégage dans le secondaire. L'examen de la distribution actuelle des effectifs par établissement montre qu'il y en a 17 qui ont moins de 450 élèves. Au total, ces établissements de moins de 450 élèves scolarisent environ 6,7% des effectifs scolarisés au secondaire. Le coût unitaire moyen de ces établissements est de 35 000 FCFA contre 16 000 FCFA pour les autres.

Transformation des moyens en résultats : gestion pédagogique

Ce qui est au centre des questions de gestion pédagogique, c'est i) la transformation des moyens mobilisés en résultats scolaires tangibles au niveau des établissements et ii) de faire en sorte que cette transformation soit à la fois homogène entre établissements et surtout optimale (niveau maximum de résultats chez les élèves compte tenu des moyens disponibles dans l'établissement et des caractéristiques sociales et contextuelles de son public d'élèves).

Si cette transformation est optimale en chaque lieu d'enseignement, cela veut dire qu'on y fait le meilleur usage des ressources disponibles, même si ces ressources peuvent, à un moment dans le temps, différer d'une école à l'autre. Sur le plan conceptuel, cela induit deux conséquences simples : i) la première est que pour qu'une école progresse dans le niveau des apprentissages qu'elle réalise chez les enfants qui lui sont confiés, il lui faut des moyens additionnels; ii) la seconde est qu'à un moment donné, si toutes les écoles font effectivement

un usage optimal de leurs ressources, plus celles-ci sont nombreuses, meilleur doit être, toutes autres choses égales par ailleurs, le niveau d'apprentissage des élèves qui y sont scolarisés.

Pour réaliser le diagnostic de la gestion pédagogique du système, la méthode que nous suivrons consiste à examiner dans quelle mesure la réalité s'écarte de la situation conceptuelle de référence décrite ci-dessus. Cette analyse sera focalisée sur le niveau fondamental 1 et mobilisera les données de l'enquête sur les acquisitions scolaires PASEC Light (2005/06) déjà exploitées dans le cadre du chapitre 4 de ce rapport. Pour l'ensemble des écoles publiques de l'échantillon de l'enquête (environ 150 écoles), nous disposons i) du score moyen des élèves aux tests administrés en français et en maths en CM1, ce qui constitue une mesure comparable du niveau moyen de l'école en termes d'acquisitions scolaires et ii) des informations sur les ressources humaines et matérielles (nombre d'enseignants titulaires, de maîtres parents, nombre de manuels, de tables-bancs . . .) disponibles dans l'école¹⁵². La mesure des dépenses par élève (coût unitaire) au niveau des établissements est alors estimée sur la base des coûts de chaque ressource (salaires pour les enseignants, prix d'achat pour les manuels . . .).

Le graphique VII.5 met en regard pour chaque établissement public, le coût unitaire courant¹⁵³ et le score moyen des élèves de CM1 ayant passé les tests (score moyen français et mathématiques sur 100)¹⁵⁴.

Ce graphique montre :

- Une forte variabilité du coût unitaire parmi les établissements, celui-ci allant de 1 000 à près de 20 000 Fcfa. La valeur minimale peut paraître extrême mais n'est pas pour autant étonnante du fait de la prédominance dans certains établissements des maîtres-parents, rémunérés par les familles à des niveaux de salaires très bas. Les établissements représentés en bas à gauche dans le graphique, sont particulièrement défavorisés dans l'allocation des ressources.
- Une large variabilité du score moyen aux tests PASEC d'un établissement à l'autre. Le score varie suivant les écoles de moins de 10/100 à plus de 60/100.
- L'absence totale de relation statistique entre les deux variables : les établissements ayant des coûts unitaires les plus importants ne sont pas ceux qui affichent les meilleurs scores, de même que les établissements les moins bien dotés ne sont pas forcément ceux qui présentent les résultats les moins bons aux examens nationaux.

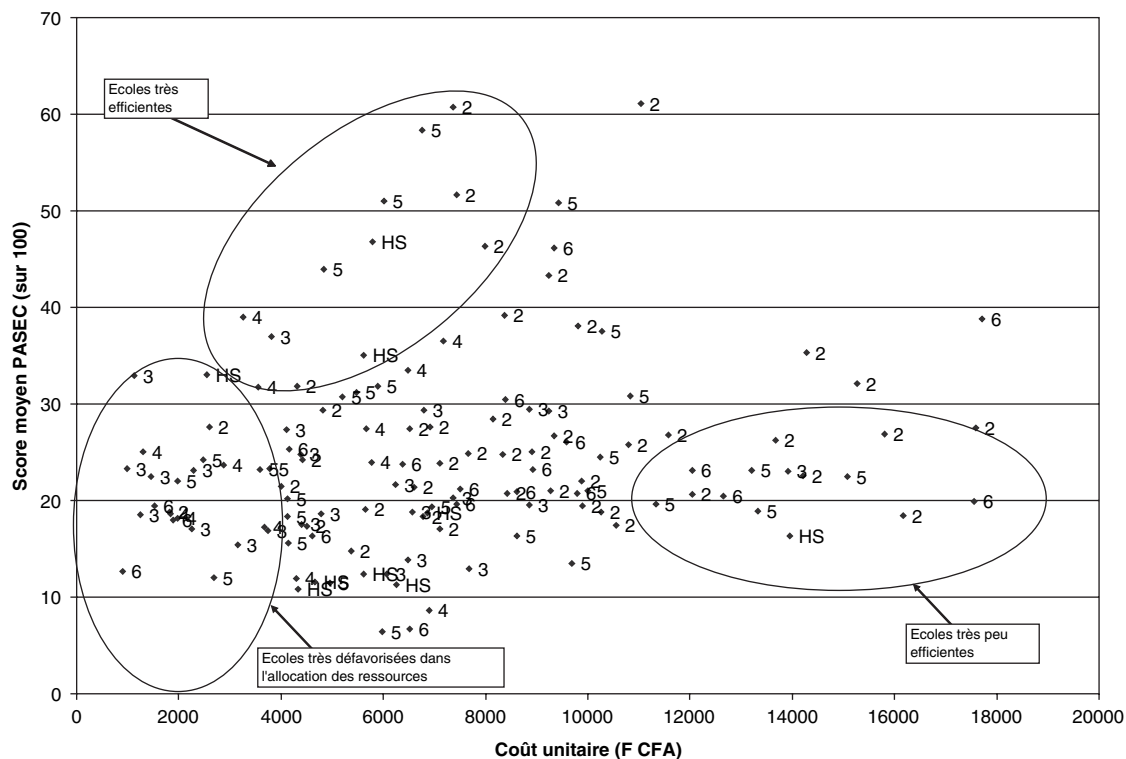
La relation globale entre les ressources mobilisées au niveau de l'école et le niveau d'apprentissage atteint par les élèves est donc très faible. Certains établissements disposent

152. Un travail de fusion des données du PASEC Light avec les données scolaires de la DSP sur les trois dernières années scolaires permet d'avoir une bonne estimation des moyens humains et financiers dont ont bénéficié au cours de leur scolarité les élèves de CM1 ayant passé le test (hormis pour les quelques élèves qui ont changé d'écoles au cours du cycle).

153. Pour les éléments de coûts ayant une durée de vie supérieure à un an (manuels, tables bancs, . . .), on a estimé une valeur annualisée prenant en compte la durée de vie de l'élément et le coût d'opportunité du capital (cf chapitre 3 pour le détail de la méthodologie de calcul)

154. Du fait de l'absence de pré-test, il n'est pas possible de contrôler les scores des écoles avec les caractéristiques sociales et contextuelles de leur public d'élèves. Cependant, la grande hétérogénéité des scores dans chaque strate géographique et la similitude des scores moyens de chaque strate (pourtant de contexte socio-économique très différents) sont des signes incitant à penser que ceci n'affecte que très peu les résultats trouvés. Aussi dans les études faites dans d'autres pays et pour lesquels les variables de contrôle étaient disponibles, celles-ci expliquent toujours moins de 5% des différences constatées sur les acquisitions scolaires.

Graphique VII.5. Scores moyens au test PASEC et coût unitaire, écoles publiques de l'échantillon PASEC (138 écoles), 2005/06



Note de lecture: les numéros indiquent la strate d'appartenance de chaque école, 2 = Bangui, 3 = Nord, 4 = Ouest, 5 = Centre et Centre-Sud, 6 = Centre-Est, Sud-Est et Nord-Est, HS = Hors Strate géographique (écoles publiques en zone urbaine ayant plus de 40% d'enseignants maîtres-parents)

Source: Données de l'enquête PASEC, Données scolaires DSP, Données de coûts DGAF.

a priori de ressources raisonnables mais n'ont pas de résultats en conséquence (celles situées en bas à droite du graphique), alors que d'autres écoles ayant des moyens plus modestes ont des résultats meilleurs (celles situées en haut à gauche). Un minimum de ressources semble nécessaire : la plupart des écoles disposant de moins de 3000 F CFA par élève présentent des scores très faibles. Mais au total, ce ne sont pas forcément les établissements ayant plus de ressources qui présentent les résultats les plus satisfaisants.

Malgré l'existence de mécanismes de suivi et d'inspection pédagogique des établissements, il n'existe pas de relation entre ressources et résultats des écoles.

Ceci manifeste l'existence d'une faiblesse dans la gestion pédagogique du système et une absence d'un véritable pilotage par les résultats. En fait, les résultats ne sont pas connus ou pas utilisés par des acteurs dont aucun n'a ni les outils ni le mandat explicite de réguler les déviations constatées. Il s'agit donc d'un domaine dans lequel des progrès doivent être faits sachant que cela passera nécessairement par un changement radical de la culture gestionnaire du système;

En retour sur les analyses faites dans une perspective de qualité des services éducatifs (et dont on a vu la nécessité d'une amélioration), on peut maintenant observer que si des ressources additionnelles seront sans doute nécessaires, une source incontournable de toute stratégie dans ce domaine ne pourra négliger l'amélioration de la transformation des ressources en résultats et donc de la gestion pédagogique de proximité.

Principaux enseignements du chapitre 7

Ce chapitre concerne l'analyse de la performance gestionnaire du système éducatif centrafricain. La gestion s'attache à transcrire la politique éducative en réalité avec deux fonctions principales : i) celle de distribuer les ressources (personnels, matériels) du niveau central au niveau local (les établissements) et ii) celle de faire en sorte que les ressources mobilisées au niveau de chaque établissement soient transformées le plus efficacement en résultats tangibles chez les élèves. Sur la base des analyses conduites, plusieurs points forts sont à retenir :

1. Un aléa très fort dans l'allocation des enseignants titulaires. Les besoins des établissements d'enseignements ne sont pas suffisamment pris en compte. Au fondamental 1, on observe que 46 % du phénomène d'affectation des enseignants titulaires se fait indépendamment du nombre d'élèves dans les établissements alors que la moyenne des autres pays comparables est de 26 % soit 20 points de moins. Au secondaire (F2 et SG), la cohérence de l'allocation des personnels est meilleure (aléa de 22%) mais largement améliorable.
2. L'aléa observé dans le phénomène d'allocation des enseignants titulaires du fondamental 1 n'est pas aléatoire. Il profite à certaines académies plutôt qu'à d'autres : l'académie de Bangui a en moyenne 109 élèves par enseignant titulaire pour une moyenne nationale de 199 alors que les académies du Nord et du Nord-Est ont plus de 450 élèves par maître titulaire. Les disparités entre circonscriptions scolaires sont encore plus marquées : dans certaines circonscriptions, l'offre éducative est exclusivement ou presque fournie par les maîtres-parents.
3. Pour ce qui concerne le matériel pédagogique, la cohérence entre les besoins et la dotation est encore plus faible. On observe 86% d'aléa dans le phénomène d'allo-

cation des manuels de calcul et 92% de lecture. Ceci s'accompagne d'une dotation très insuffisante des intrants scolaires, en particulier les tables-bancs et les manuels des élèves : en moyenne, on dispose d'un livre de lecture pour 10 élèves.

4. Il y a peu de lien entre les ressources allouées aux écoles et leurs résultats. Pour un même volume de ressources (humaines et matérielles) reçues, les niveaux moyens d'acquisition scolaire varient énormément d'une école à l'autre. En particulier, il existe des établissements mieux dotés que la moyenne qui présentent des résultats plus faibles. Cela incite à se diriger vers la mise en place d'un système de pilotage effectivement axé sur les résultats, avec des responsabilités clairement définies pour l'ensemble des acteurs du système éducatif. Ceci incite également au renforcement du rôle des communautés dans la gestion des écoles, à l'instar de ce qui s'observe dans d'autres pays (par exemple, comités de gestion de l'école au Niger).

Annexe VII.1 : Organigramme des services centraux

Le Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche fonctionne sur la base de deux organigrammes. Il s'agit des organigrammes n°02.044 du 06 Février 2002 portant organisation et fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche et n°05.124 du 06 Juin 2005 portant organisation et fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

L'exécution concomitante de ces deux textes pose évidemment des problèmes de gestion. Et ces problèmes influencent négativement le fonctionnement des services administratifs. Le premier texte fait l'économie de l'alphabétisation et de l'enseignement supérieur alors que le second prend en compte tous les détails.

Il convient de noter que la majorité du personnel administratif du niveau central est nommé en fonction des postes budgétaires et attributions prévus par l'organigramme de 2002. Ce personnel est toujours en activité alors que l'organigramme de 2005 a supprimé un certain nombre de ces postes d'emploi. Ce qui pose un réel problème de maîtrise du budget général de l'Etat pour une année d'exercice.

La présente description du Ministère s'est faite sur la base du Décret n°: 05.124 du 06 Juin 2005 portant organisation et fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il s'agit du dernier en date.

Le département de l'Education Nationale est placé sous l'autorité d'un Ministre d'Etat, secondé par un Ministre Délégué à l'Education Nationale chargé de l'Enseignement Primaire et Secondaire. Cependant, depuis le 31 août 2006, un manquement ministériel a suspendu le poste de Ministre Délégué à l'Education Nationale.

Les cabinets des Ministres titulaire et délégué sont gérés et coordonnés par un Directeur de Cabinet. Celui-ci exécute et répercute toutes les instructions des Ministres, oriente les décisions à prendre, anime les activités des services techniques, dresse à la fin de l'année un rapport aux Ministres sur l'ensemble des services et fait le résumé des résultats scolaires.

Les cabinets sont dotés d'une structure technologique qui a pour compétence d'examiner les dossiers qui leur sont confiés par les Ministres, de faire des prospections et de donner des conseils à la prise de décision.

En sus du *Sommet Stratégique*, il y a la *Ligne hiérarchique* qui est constituée des directeurs généraux, des directeurs et des chefs de service. Les agents placés sur ces postes sont des cadres de conception et d'exécution. Ils sont chargés d'exploiter les dossiers techniques et de faire des propositions de décision au Ministre pour le bon fonctionnement du service public et privé de l'Education Nationale.

A la fin de la pyramide se trouve la *Base opérationnelle*. Celle-ci est composée des agents chargés de préparer le draft zéro des dossiers et de les soumettre à l'appréciation des cadres placés sur la ligne hiérarchique.

En résumé, l'organigramme en cours d'exécution, malgré ses imperfections, répond à un schéma d'organisation administrative qui va du *sommet Stratégique en passant par la ligne hiérarchique pour aboutir à la base opérationnelle*. Cette typologie est caractéristique d'une administration centralisée. Ce qui est contraire à la promotion d'une politique nationale

décentralisée telle que recommandée par les Conclusions des Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus à Bangui du 30 mai au 08 juin 1994.

De ce qui précède, il ressort que les services abusivement appelés décentralisés que sont les inspections académiques sont en fait des services déconcentrés. Il s'agit notamment des huit inspections académiques et des vingt et une circonscriptions scolaires du pays.

Au demeurant, la décentralisation reste un projet en cours de finalisation.

Annexe VII.2 : Mécanisme de suivi pédagogique

Dans le système éducatif centrafricain, il y a plusieurs instances chargées du suivi pédagogique des enseignants tant du primaire que du secondaire :

- *l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogiques (INRAP)* dont l'une des missions est d'«actualiser les connaissances des enseignants en rapport avec les innovations en vue de les rendre plus performants en étroite collaboration avec le Centre National de Formation Continue (CNFC) ». Cet institut possède une Direction de la formation continue ;
- *le Centre National de Formation Continue (CNFC)* qui « est chargé de la formation continue » et possède un organe spécialisé dans le suivi des enseignants qui est le Service d'Animation Pédagogique ;
- *les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR)*, véritables unités pédagogiques régionales qui prolongent les activités du CNFC et l'INRAP. C'est un instrument d'encadrement rapproché et de vérification constante des compétences pédagogiques des enseignants. La tâche essentielle du CPR est la promotion de la qualité de l'enseignement tant dans le Fondamental 1 que dans le Fondamental 2 et le Secondaire ;
- *les Circonscriptions Scolaires (CS) du Fondamental 1* ont à leur tête des Chefs de Circonscription qui sont généralement des inspecteurs du F1 dont l'une des attributions est l'animation pédagogique. Les animations pédagogiques dans les CS sont aussi faites par des chefs de secteurs qui sont soit des Inspecteurs du F1 soit des Conseillers Pédagogiques travaillant sous l'autorité du Chef de Circonscription de leur zone.

Cependant, les institutions de suivi pédagogique sont aujourd'hui confrontées à d'énormes difficultés matérielles et financières. Souvent elles ne disposent pas des moyens financiers nécessaires pour produire les documents devant servir de support à leur travail. Les infrastructures même de l'INRAP, cet outil indispensable pour le système éducatif, ont été détruites lors des troubles socio-politiques. Et jusque-là les locaux n'ont pas encore été réhabilités . . .

Mécanisme de suivi dans le Fondamental 1

Le suivi pédagogique comporte deux volets :—l'animation pédagogique et le recyclage.

L'animation pédagogique. A ce niveau, le suivi pédagogique de proximité est dévolu à la Circonscription scolaire du Fondamental 1, précisément au Chef de Circonscription et ses chefs de secteur d'une part, et au Centre Régional Pédagogique d'autre part.

Dans la circonscription, le Chef de Circonscription scolaire

- détermine le nombre d'animations pédagogiques pour l'année en fonction des besoins. Les besoins sont exprimés par les enseignants lors du Conseil des maîtres qui met en exergue les faiblesses des uns et des autres en matière d'enseignement. Ils sont ensuite soumis à l'attention des chefs hiérarchique pour les étudier et programmer les séances d'animation pédagogique ou de recyclage. Les thèmes sont retenus à partir des résultats des visites de classe, de l'examen des tableaux de

compositions trimestrielles qui mettent à jour les faiblesses pédagogiques, des thèmes d'actualité ou à partir des innovations pédagogiques ;

- exécute lui-même ou fait exécuter les animations pédagogiques dans les salles de classe par les chefs de secteurs ;
- organise avec l'assistance du CPR des rencontres pédagogiques autour d'un thème sollicité par plusieurs établissements.

Le chef de secteur scolaire 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.

Parfois à la demande du Chef de Circonscription scolaire, le CPR peut organiser un atelier de formation de 48 heures ou une conférence pédagogique d'une journée à l'intention d'un groupe ou d'une catégorie d'enseignants déterminés.

Le recyclage. Il a pour but d'actualiser les connaissances des enseignants. Il rentre dans les attributions aussi bien du Centre Pédagogique Régional que du Centre de Formation Continue. Souvent les Inspecteurs du Fondamental 1 et les Conseillers Pédagogiques sont mobilisés pour assurer la formation des enseignants en fonction des exigences du Ministère de l'Education Nationale.

Par ailleurs, quoique les textes sur le suivi des enseignants soient clairs, leur application demeure difficile et parfois irréalisable à cause des difficultés.

Les difficultés sont multiples en période post-conflit. Elles sont surtout d'ordre matériel : absence de moyen déplacement pour atteindre facilement les enseignants en besoin d'animation pédagogique ; absence de manuels appropriés pour le suivi pédagogique, arriéré de salaires, problèmes de sécurité . . .

Mécanisme de suivi dans le Fondamental 2 et le Secondaire

Dans les différentes circonscriptions scolaires, plus particulièrement dans les CPR, il y a des conseillers pédagogiques chargés du suivi pédagogique dans le secondaire. Malheureusement dans les faits, ce suivi n'est pas effectif parce que souvent le personnel du CPR est constitué de plus de conseillers pédagogiques du F1 que du F2 et secondaire général.

Il y a donc à ce niveau un problème de répartition des ressources humaines qui se pose.

L'INRAP s'occupe aussi du suivi pédagogique dans le F2 et le secondaire. Alors que le CPR est un organe décentralisé, l'INRAP est un organe national. Il étend donc son domaine d'activité dans tout le pays. Les conseillers pédagogiques doivent en principe sillonner tout le pays pour suivre sur le terrain le travail des enseignants et en fait c'est ce qui se faisait dans les années 90 quand cette institution avait encore le soutien de la coopération française.

Annexe VII.3 : Analyse de l'allocation des enseignants au niveau des circonscriptions scolaires

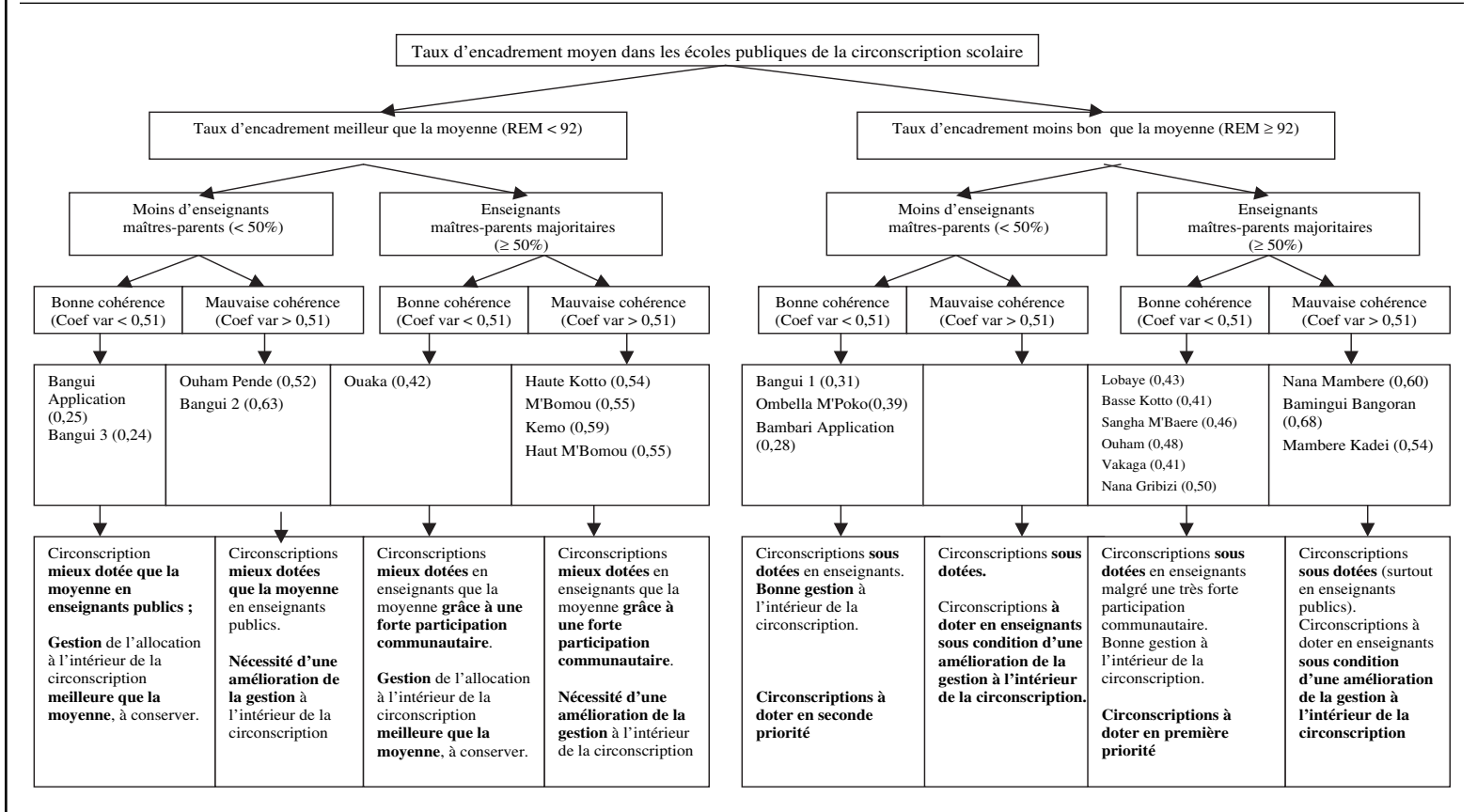
Pour affiner l'analyse de la gestion des enseignants du fondamental 1, il est intéressant d'étudier les différences de situation suivant les circonscriptions scolaires. Nous avons considéré le découpage en 21 circonscriptions scolaires. Pour chaque circonscription scolaire, et chaque fois pour l'ensemble des écoles publiques pour lesquelles des données sont disponibles, ont été calculés :

- le rapport élèves-maîtres moyen, qui permet de donner une mesure relative de la priorité (ou non-priorité) donnée à la circonscription scolaire pour la dotation en enseignants et
- le niveau de cohérence dans l'allocation des enseignants (coefficient de variation¹⁵⁵), qui permet de donner un indicateur sur l'équité dans l'allocation à l'intérieur de la circonscription scolaire
- la part des maîtres parents car dans la mesure où les autorités publiques ne gèrent que les enseignants titulaires, les taux d'encadrement moyens des différents départements (qui comprennent les maîtres-parents) ne dépendent que partiellement des dotations publiques en enseignants

A partir de ces trois critères, les différentes circonscriptions scolaires ont été classées dans un schéma en forme d'arbre de classification (Graphique VII.A1), en séparant les circonscriptions, pour chaque critère, selon qu'elles se situent au-dessus ou en dessous de la moyenne.

155. L'indicateur R^2 n'est pas robuste à ce niveau d'analyse. En effet, l'indicateur R^2 est d'autant meilleur que les établissements sont diverses en termes d'effectifs. Si cela ne pose pas de problème dans la comparaison de la cohérence entre pays, ce n'est plus le cas à un niveau géographique plus fin car les structures des établissements peuvent différer considérablement selon les académies scolaires. Par exemple, à Bangui, on trouvera une grande majorité d'établissements de grande taille et très peu d'établissements à faible effectif. Du fait de ce manque de diversité, l'estimation d'une relation structurelle entre le nombre de maître et le nombre d'élèves sera mauvaise et le R^2 , par construction, sera faible. A l'inverse, dans des académies où l'on trouve à la fois de grands et de petits établissements (cas des académies ayant des établissements en milieu urbain mais aussi en milieu rural), l'estimation sera meilleure, sans que cela dénote d'une meilleure cohérence dans les allocations. Plus précisément, le coefficient de variation est égal à l'écart type du REM (rapport élèves maître) dans une académie, divisé par le REM moyen de la même académie.

Graphique VII.A.1. Arbre de classification des circonscriptions scolaires en fonction du taux d'encadrement, du pourcentage de maîtres parents et du niveau de cohérence dans l'allocation des enseignants



(Note: Le coefficient de variation figure entre parenthèses pour chaque département)

Note de cadrage financier 2006–20

Le diagnostic récent du système éducatif Centrafricain (RESEN) a fait état à la fois des conséquences dramatiques sur le secteur de la période de conflit et des caractéristiques de son fonctionnement. Les résultats obtenus dans ce rapport ont mis en lumière les enjeux considérables pour les années à venir (en particulier pour l'atteinte de la scolarisation primaire universelle) et les contraintes qui pèsent sur la performance du système. Suite à ce diagnostic, le Gouvernement s'est engagé dans l'élaboration d'une stratégie sectorielle nationale avec pour horizon 2020. L'objectif est d'élaborer une stratégie équilibrée, crédible à la fois d'un point de vue socio-politique et d'un point de vue budgétaire.

Pour stabiliser les principaux axes de la stratégie sectorielle, il est utile de considérer les implications en matière de coûts de différentes options de politique éducative et de les mettre en regard avec les ressources que l'on pense pouvoir mobiliser. Dans cette perspective, un modèle de simulation financière a été construit pour instruire les grandes décisions politiques pour le système éducatif centrafricain en (re)construction, en référence à la prévision des ressources disponibles (nationales et de l'aide extérieure).

La méthode de travail utilisant le modèle de simulation a consisté à :

- estimer les ressources qui seront disponibles pour le secteur de l'éducation
- à hiérarchiser les priorités pour faire les arbitrages de politiques éducatives permettant de converger vers un scénario présentant des dépenses courantes en ligne avec les ressources potentiellement mobilisables et obtenant un consensus de l'ensemble des dirigeants du secteur
- à chiffrer les besoins de ressources extérieures, en distinguant d'une part les besoins pour le fondamental 1 et assimilés (pré-scolaire, alphabétisation), éligibles à l'initiative Fast Track et d'autre part ceux des autres niveaux scolaires, pour lesquels

on ne peut attendre des ressources extérieures uniquement pour les dépenses d'investissement.

Pour éviter l'usage d'hypothèses incertaines concernant le taux d'inflation de l'économie au cours des 15 prochaines années, tous les calculs ont été faits en monnaie constante, c'est-à-dire en FCFA de l'année 2005 (année de base dans le modèle de simulation financière de l'éducation). *Tous les chiffres présentés ci-dessous sont donc exprimés en FCFA constants (FCFA de l'année 2005).*

Les ressources qui pourront être mobilisées pour le secteur

Les ressources anticipées pour le secteur de l'éducation dépendent i) de l'évolution du cadre macro-économique global (grossièrement la richesse du pays en général et les recettes de l'Etat) et ii) la part des ressources qui est allouée pour les dépenses d'éducation.

Le cadre macro-économique global retenu dans le modèle de simulation s'appuie sur les hypothèses utilisées par les macro-économistes nationaux et internationaux dans les documents de référence pour le partenariat entre le gouvernement centrafricain et les bailleurs de fonds (en particulier le FMI), à savoir:

- une croissance annuelle réelle du PIB de 4,2% en moyenne sur la période 2005–20. Avec ces hypothèses, le PIB passera de 711 milliards en 2005 à 1 326 milliards en 2020.
- des recettes domestiques fiscales et non fiscales (hors dons) qui devraient évoluer de 8,4% du PIB en 2005 à 14,8% du PIB en 2020.

Pour ce qui est de la part allouée à l'éducation, la valeur cible utilisée dans le modèle de simulation pour l'année 2020 est une valeur égale à 23,8% des recettes domestiques (contre 17,3% en 2005). C'est cette valeur qui permet un équilibre entre dépenses et ressources pour les dépenses courantes des niveaux post-fondamental 1 tel que prévu dans le scénario final établi. Pour le niveau fondamental 1, l'élection à l'initiative Fast Track de financement de l'Education Pour Tous, permettra de mobiliser les ressources additionnelles nécessaires pour combler le déficit de financement calculé, à la fois sur dépenses courantes et d'investissement.

L'augmentation à 23,8% des recettes domestiques pour l'ensemble des dépenses courantes d'éducation correspond i) à une augmentation légère et progressive de la priorité budgétaire pour le secteur éducatif et ii) à l'hypothèse réaliste que la reprise et l'augmentation des appuis budgétaires permettront à l'éducation, tout comme les autres secteurs, de dégager des ressources additionnelles. Des ressources supplémentaires (nationales ou extérieures) par rapport à ces hypothèses seront évidemment les bienvenues et permettraient de revoir à la hausse les objectifs décrits plus bas.

Pour ce qui est des dépenses d'investissement des niveaux post-fondamental 1, les ressources sont à rechercher chez les partenaires, par exemple sous formes de projets et/ou d'appui budgétaire.

Le tableau suivant résume les hypothèses utilisées :

	2005	2010	2015	2020
PIB (en millions de FCFA)	710 721	871 344	1 079 633	1 326 213
Taux de croissance annuel du PIB (%)	2,2%	4,5%	4,4%	4,0%
Ressources Fiscales et non fiscales (hors dons) en % du PIB	8,4%	11,7%	13,2%	14,8%
Ressources Fiscales et non fiscales hors dons (en millions de FCFA)	59 859	101 947	142 512	196 280
Dépenses courantes d'éducation en % des recettes	17,3%	19,5%	21,6%	23,8%
Total Ressources domestiques pour les dépenses courantes d'éducation (en millions de FCFA)	10 383	19 877	30 852	46 715

Les hypothèses concernant la croissance démographique sont celles établies par le Bureau Central du Recensement, elles correspondent à une croissance moyenne annuelle de la population de 2% sur la période 2005–2020.

Les priorités de développement du secteur éducatif

Dans l'évaluation des arbitrages de politique éducative, il est nécessaire de dégager des objectifs prioritaires. En particulier, et alors que les investissements à chacun des niveaux éducatifs sont importants, l'équilibre sur le plan quantitatif suppose un ciblage particulier sur le niveau primaire (F1) tant que l'achèvement universel de ce cycle n'est pas atteint. D'autres objectifs ne peuvent pour autant être négligés. Ainsi, une dimension importante est l'extension de la couverture dans le secondaire (F2 et SG) dans la mesure où l'expansion du F1 a pour conséquence une augmentation forte de la demande pour ces cycles d'enseignement. Les autres dimensions concernent i) la petite enfance et l'enseignement préscolaire, ii) les programmes d'alphabétisation, iii) les programmes visant à fournir, dans le cadre d'un enseignement technique et professionnel réformé, aux jeunes et aux adultes les compétences appropriées pour leur insertion dans la société, en particulier pour le secteur agricole prédominant et iv) le développement de l'enseignement supérieur pour répondre, en quantité et en qualité, aux demandes de l'économie et aux besoins de la société.

Alors que l'atteinte de l'achèvement universel d'un enseignement primaire de bonne qualité doit être considérée comme l'objectif prioritaire sécurisé, il y a probablement davantage de flexibilité sur le rythme vers l'atteinte des autres objectifs. En d'autres termes, les progrès réalisés pour ces autres objectifs seront implicitement calibrés en fonction de la disponibilité des ressources et de la faisabilité opérationnelle. Des limitations en termes de capacité de mise en œuvre vont en effet exercer une influence sur le rythme auquel le secteur pourra se développer. Par exemple, si le rythme de construction des salles de classe (ou de formation des enseignants) a été de 200 unités par an, il serait irréaliste d'envisager une croissance des effectifs scolarisés qui impliquerait un rythme de construction (ou de formation des enseignants) qui serait 5 fois plus rapide¹⁵⁶. En particulier, pour raison de réalisme, l'objectif

156. Dans cette note, la question des capacités de mise en œuvre ne sera discutée que de façon générale sans aborder les détails qui demanderont des évaluations plus précises.

de scolarisation primaire universelle (taux d'achèvement de 100%) est programmé pour 2020 (objectif déjà très ambitieux) et non pour 2015, étant donné le niveau actuel du taux d'achèvement (30%) et le peu d'années qui sépare aujourd'hui de 2015. Ce décalage à l'année 2020 de l'objectif de développement du millénaire a été accepté par le secrétariat de l'initiative Fast Track, initiative qui, une fois le pays élu, mettra à disposition les ressources extérieures nécessaires pour l'atteinte de cet objectif.

Le Tableau VIII.2, ci-après, résume les options décidées, en présentant les grands objectifs et stratégies, par cycle d'enseignement, du scénario final.

	Objectifs 2020	Stratégies Spécifiques
Supérieur	Environ 20 500 étudiants au total (contre 9 000 en 2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1- Rationaliser les filières par une expansion forte des filières scientifiques, techniques, de santé et de gestion et diminution des filières moins porteuses 2- Former les élèves professeurs nécessaires pour le F2, SG et le secondaire technique 3- Diversifier les modes de formation (essai de formation à distance et privé) 4- Augmenter fortement les crédits pour la recherche, et pour la formation des enseignants du supérieur 5- Rationaliser le système des bourses (environ 3000 boursiers contre 1150 en 2005)
Technique et Professionnel	<p>Technique classique : environ 7000 (contre 4000 en 2005)</p> <p>Formation courte d'insertion professionnelle/apprentissage</p> <p>50% des sortants du système d'ens. Gal en CM2 (32 500 apprentis)</p> <p>20% des sortants en 3^{ème} (6500 apprentis)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Créer, renforcer et réhabiliter les formules et structures de formation courte pour l'insertion professionnelle en partenariat avec les maîtres-artisans et employeurs du secteur agricole 2- Rationaliser les filières de l'enseignement technique classique en partenariat avec l'ACFPE, le patronat et le GICA
Secondaire Générale	<p>Augmenter les effectifs en référence aux objectifs de l'enseignement supérieur</p> <p>Environ 40 000 (19000 en 2005)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Renforcer les filières scientifiques (objectif d'environ 75% des effectifs dans les séries scientifiques et techniques) 2- Mettre en place une nouvelle politique de recrutement des enseignants (contractuels) pour l'expansion du système et l'amélioration des taux d'encadrement (objectif de 45 élèves par classe contre 66 en 2005) 3- Diminuer le redoublement à 14% (22% actuellement)

(continué)

Tableau VIII.2. Matrice des politiques éducatives aux différents niveaux d'enseignement 2020 (Continué)

	Objectifs 2020	Stratégies Spécifiques
		<p>4- Améliorer la qualité des apprentissages par la fourniture du matériel pédagogique (manuels et kits) et de mesures visant à l'augmentation du temps scolaire</p> <p>5- Construire les infrastructures scolaires en nombre suffisant pour l'expansion du système</p>
F2	<p>Augmenter autant que possible les effectifs : Environ 260 000 élèves (60 000 en 2005)</p>	<p>1- Mettre en place une nouvelle politique de recrutement des enseignants (contractuels) pour l'expansion du système et l'amélioration des taux d'encadrement (objectif de 60 élèves par classe contre 78 en 2005)</p> <p>2- Diminuer le redoublement à 14% (21% actuellement)</p> <p>3- Inciter le secteur privé par une subvention (14% du coût unitaire de l'école publique)</p> <p>4- Augmenter la polyvalence des enseignants</p> <p>5- Améliorer la qualité des apprentissages par la fourniture du matériel pédagogique (manuels et kits) et de mesures visant à l'augmentation du temps scolaire</p> <p>6- Construire les infrastructures scolaires en nombre suffisant pour l'expansion du système</p>
F1	<p>Achèvement universel (100% d'achèvement)</p>	<p>1- Mettre en place une nouvelle politique de formation et de recrutement des enseignants (allocations de formation aux apprentis instituteurs puis contractuels) pour l'expansion du système et l'amélioration des taux d'encadrement (objectif de 50 élèves par maître)</p> <p>2- Mettre effectivement en œuvre les mesures administratives et pédagogiques de réduction du redoublement (sous-cycles)</p> <p>3- Améliorer la rétention et l'équité en particulier en stimulant la demande scolaire des groupes les plus vulnérables (orphelins, pauvres)</p> <p>4- Incitation du secteur privé par une subvention (25% du coût unitaire de l'école publique)</p> <p>5- Améliorer la qualité des apprentissages par la fourniture du matériel pédagogique (manuels et kits) et de mesures visant à l'augmentation du temps scolaire</p> <p>6- Augmenter les infrastructures scolaires en nombre suffisant pour l'expansion du système et la diminution du double flux</p>
Pré scolaire	<p>TBS = 17,2% (3,8% en 2005)</p>	<p>1- Renforcer le mode communautaire avec un encadrement public</p> <p>2- Fournir un kit scolaire aux écoles du pré-scolaire</p>

Les objectifs, stratégies et dépenses courantes par cycle d'enseignement

Les grands objectifs, stratégies et dépenses courantes associées à la politique sectorielle correspondant au scénario final sont présentés ci-après.

Enseignement pré-scolaire

Objectif. L'objectif d'expansion de ce niveau de scolarisation est de passer d'un taux brut de scolarisation (TBS) de 4% en 2005 à 17% en 2020. Ceci correspond à une augmentation des effectifs pré-scolarisés de 14 000 à 78 000.

Stratégie. La politique prévue pour atteindre cet objectif consiste à poursuivre la politique d'offre publique avec participation communautaire (bénévoles). Le rôle de l'Etat consiste à fournir une fonction d'encadrement des bénévoles ainsi qu'un kit pédagogique d'appui aux structures communautaires d'enseignement préscolaire. Le coût par élève correspondant à ces deux dépenses restera constant en unités de PIB/habitant (6,7% du PIB par habitant), ce qui signifie une augmentation au même rythme que la croissance économique : de 11 700 FCFA par élève en 2005 à 16 200 F CFA en 2020.

L'offre privée continuera d'apporter sa contribution au développement de ce niveau d'enseignement. Il est estimé que le préscolaire privé poursuivra son expansion à raison d'un accroissement annuel des effectifs de 5% par an, ce qui fera doubler les effectifs pré-scolarisés dans le privé sur la période considérée (5 000 en 2005 et environ 10 000 en 2020, soit 13% des effectifs totaux).

Les dépenses courantes publiques annuelles pour cet ordre d'enseignement passeront de 109 millions de FCFA à environ 1,1 milliards en 2020.

	2005	2010	2015	2020
Effectif total	14 284	35 070	56 238	77 893
Taux brut de scolarisation	3,8%	8,9%	13,5%	17,2%
<i>Privé</i>				
Nombre d'élèves	4 999	6 381	8 143	10 393
<i>Public avec participation communautaire</i>				
Nombre d'élèves	9 285	28 690	48 095	67 500
Coût par élève en F CFA	11 470	13 017	14 587	16 240
Dépenses totales (millions FCFA)	109	373	702	1 096
Total dépenses courantes du préscolaire (en millions)	109	373	702	1 096

Alphabétisation et enseignement non formel

Objectif. L'objectif est d'atteindre en 2020 un nombre annuel de 12 800 apprenants dans les centres d'éducation permanente et d'alphabétisation.

Stratégie. La stratégie sera une stratégie de « faire-faire », le rôle de l'Etat étant i) de fournir des agents (chefs de centre régionaux) chargés de suivre et de coordonner les acti-

vités des communautés et des ONG de sa région et ii) d'équiper les centres d'alphabétisation de kits pédagogiques.

A l'horizon 2020, il est prévu 160 centres pouvant accueillir chacun 80 apprenants par an (environ 25 à l'heure actuelle). Il y aura 16 chefs de centre régionaux, chacun ayant la charge de 10 centres d'alphabétisation. Le coût du kit pédagogique est chiffré à 3% du PIB par habitant (soit 5 300 FCFA par apprenant en 2005 et 7 300 FCFA en 2020)

Les dépenses courantes publiques annuelles pour ce secteur, quasiment nulles aujourd'hui, atteindront en 2020 environ 113 millions de FCFA.

	2005	2010	2015	2020
Centres d'Education Permanente et d'alphabétisation fonctionnelle	0	114	160	160
Nombre d'apprenants par centre	25	43	62	80
Nombre d'apprenants		4 952	9 867	12 800
Nombre d'agents de l'Etat "chef de centre régional"		12	16	16
Dépenses salariales (millions FCFA)		14	20	20
Dépenses kits pédagogiques par apprenant en F CFA		5 836	6539	7280
Dépenses courantes totales (millions de FCFA)		43	84	113

Enseignement fondamental 1

Objectifs :

- Atteindre la scolarisation primaire universelle en 2020, c'est-à-dire 100% des enfants qui achèvent le cycle primaire soit plus de 850 000 enfants scolarisés contre 490 000 en 2005. Cela implique d'améliorer progressivement le taux de rétention (la proportion des entrants au CI qui finissent le cycle fondamental 1) de 40% en 2005 à 60% en 2010 puis 77% en 2015 et enfin 100% en 2020.
- Améliorer fortement la qualité des apprentissages
- Diminuer la proportion de redoublants de 30% en 2005 à 15% en 2010 puis à 10% en 2015.
- Diminuer fortement le ratio élèves/maître de 92 en 2005 à 50 en 2020.

Stratégies. Les objectifs de scolarisation primaire universelle et de diminution du ratio élèves/maître impliquent une politique volontaire de formation et de recrutement d'enseignants ainsi que de construction de salles de classe.

1. *La politique de recrutement des enseignants.* Dans l'enseignement public, plus de 15 000 enseignants craie en main seront nécessaires à la scolarisation primaire universelle en 2020 alors qu'ils sont moins de 5000 en poste en 2005. Compte tenu des départs à la retraite et des décès, il faudra recruter un peu plus de 15 000 enseignants d'ici 2020. Cela suppose que, d'une part, les ressources financières permettront de payer les rémunérations

de ces nouveaux enseignants et, d'autre part, les capacités de formation puissent fournir les effectifs souhaités. La politique salariale est au cœur du défi de la scolarisation primaire universelle. Pour répondre aux contraintes budgétaires, il est envisagé de faire appel à une nouvelle catégorie d'enseignants qui toucheraient une allocation de formation (35 000 Fcfa par mois) lors des premières années de fonction avant d'accéder, pour ceux d'entre eux jugés aptes, à un nouveau statut qui leur permettra d'accéder à une rémunération plus élevée (60 000 Fcfa par mois). Ces nouveaux enseignants seraient environ 12 500 en 2020 soit la très grande majorité du corps enseignant puisque le nombre des enseignants fonctionnaires serait stable à environ 2900. Cette évolution se traduit par une multiplication par 3,4 de la masse salariale qui passera de 3,7 milliards de francs cfa en 2005 à environ 12,6 milliards en 2020 en francs constants. Sous l'hypothèse retenue de croissance annuelle du PIB de 4,3%, cette augmentation sera soutenable durablement et restera proche de la référence du cadre indicatif de l'initiative Fast-Track (3,4 unités PIB par tête en 2020 contre 4,3 en 2005).

2. *L'enseignement privé.* Un soutien à l'enseignement privé est également prévu pour que celui-ci ait une croissance similaire à celle de l'enseignement public et conserve ainsi une part de 10% des élèves scolarisés soit un peu plus de 85 000 élèves. Cette croissance contribuera à l'atteinte de l'objectif de scolarisation primaire universelle. Il s'agit d'un effort croissant qui s'approchera de 600 millions de Fcfa en 2020 soit environ 7000 Fcfa par élève et par an.

3. *La qualité de l'enseignement.* L'amélioration de la qualité repose sur une multiplicité de facteurs. La forte diminution des taux d'encadrement ainsi que la suppression du double flux prévues devraient concourir à cette amélioration. Toutefois, des mesures volontaristes sur la fourniture de matériel pédagogique (manuels et kits) et l'augmentation du temps scolaire effectif sont également programmées. En outre, la politique de recrutement et de formation des enseignants sera repensée (niveau de recrutement, durée de formation et contenu de formation) pour pouvoir répondre à la fois aux exigences quantitatives et qualitatives de la scolarisation primaire universelle. Le budget alloué à la formation normale sera multiplié par 14 durant la période passant de 116 millions en 2005 à 1,6 milliard en 2020.

4. *La politique de redoublement.* La diminution de la proportion de redoublants de 30% en 2005 à 15% en 2010 puis à 10% en 2015 passe par l'instauration et la mise en œuvre effective d'une politique de sous-cycles regroupant plusieurs niveaux (CI-CP, CE1-CE2, CM1-CM2) où le redoublement n'est possible qu'à la fin de chaque sous-cycle et à un seuil maximum de 10%. Cela suppose également une politique d'accompagnement (consignes officielles, sensibilisation des acteurs éducatifs, formation des enseignants, responsabilisation des inspecteurs).

5. *Équité.* En matière d'équité, une attention particulière sera portée aux orphelins et autres groupes les plus défavorisés. Les estimations faites sur le nombre d'orphelins montrent qu'ils pourraient être plus de 115 000 en 2020. Or, on sait qu'il s'agit d'une catégorie d'enfants beaucoup plus difficile à attirer vers l'école d'où le choix de mettre en place une politique de soutien à la scolarisation des orphelins basée sur une subvention de 15 000 Fcfa constants 2005 ce qui représentera un budget d'environ 1,7 milliard par an en 2020.

	2005	2010	2015	2020
Taux d'accès en CI	75%	90,5%	100,0%	100,0%
Taux d'achèvement	30%	53,2%	76,6%	100,0%
Proportion de redoublants	29,6%	15,0%	10,0%	5,0%
Nombre total d'élèves scolarisés	491 229	622 223	751 079	856 774
Taux Brut de Scolarisation (TBS)	73%	85%	98%	105%
Privé				
Nombre total d'élèves scolarisés	49 123	62 222	75 108	85 677
% par rapport au total	10,0%	10,0%	10,0%	10,0%
Subvention par élève en % du coût unitaire dans le public	0%	25,0%	25,0%	25,0%
Subvention totale (millions FCFA)	0	326	452	594
Public				
Nombre total d'élèves scolarisés	442 106	560 000	675 971	771 097
Nombre total d'enseignants	4 826	7 204	10 584	15 422
Ratio Elèves-maîtres (REM)	91,6	77,7	63,9	50,0
Nouveaux enseignants	NA	753	1 062	1 767
Nombre d'enseignants par catégorie				
Fonctionnaires	2 980	2 757	2 719	2 896
Allocataires d'apprenti maîtres Contractuels F1	0	3 524	7 865	12 526
Maîtres-parents	1 846	923	0	0
Salaire moyen mensuel en F CFA				
Fonctionnaires	102 336	102 336,0	102 336,0	102 336,0
Allocataires d'apprenti maîtres Contractuels F1	35 000	60 000	60 000	60 000
Salaire moyen d'un enseignant				
En unités de PIB/tête (annuel)	4,3	4,2	3,9	3,4
En FCFA (mensuel)	63 191,3	68 513,3	70 875,3	67 950,0
Masse salariale totale enseignants (millions FCFA)	3 660	5 922	9 001	12 575
Dépenses autres que les salaires des enseignants				
Dépenses pédagogiques et de support (millions FCFA)	388	3 268	4 420	5 614
Stimulation de la demande d'éducation des orphelins et groupes défavorisés				
Nombre d'élèves concernés	0	84 000	101 396	115 665
Subvention unitaire en FCFA annuel	0	15 000	15 000	15 000
Subvention totale (millions FCFA)	0	1 260	1 521	1 735
Dépenses autres que les salaires des enseignants				
En % des dépenses totales	34,3%	49,5%	44,6%	41,2%
En millions de FCFA	1 906	5 814	7 260	8 825
Dépenses courantes totales pour le Fondamental 1 (millions FCFA)	5 566	12 063	16 714	21 995

Tableau VIII.6. Evolution des principaux paramètres de la formation des maîtres du fondamental 1 (ENI et CPR)

	2005	2010	2015	2020
Nombre d'élèves-maîtres en formation	158	949	1 248	1 767
Coût unitaire hors aides sociales en FCFA	524 051	581 900	652 993	728 034
Coût unitaire Aides sociales (bourse) en FCFA	134 810	149 478	167 501	186 484
Restaurant et logement pour les 210 de l'ENI (en millions de FCFA)	68	68	68	68
Coût unitaire moyen total en FCFA	734 810	745 391	832 442	923 912
Dépenses courantes totales (millions de FCFA)	116	708	1 039	1 633

Enseignement fondamental 2

Objectifs.

- Augmenter les effectifs d'environ 60 000 élèves en 2005 (TBS de 15%) à près de 260 000 en 2020 (TBS de 51%)
- Améliorer le taux d'encadrement de 78 élèves par classe en 2005 à 60 en 2020
- Améliorer le taux de rétention de 41% à 75%
- Diminuer le redoublement de 21% à 14%

1. *La politique de recrutement des enseignants.* Pour atteindre les objectifs de croissance des effectifs fixés, il faudra un peu plus de 4 700 enseignants en 2020 contre moins de 1 000 en 2005. En tenant compte des différentes déperditions (départs à la retraite, décès, etc.), on estime que plus de 5 200 nouveaux enseignants devront être recrutés pendant la période. L'accent sera mis sur la polyvalence de ces enseignants qui devront être capables d'enseigner deux à trois disciplines. Pour faire face aux contraintes budgétaires, comme au fondamental 1, il est envisagé de faire appel à une nouvelle catégorie d'enseignant dont le statut reste à définir mais dont le niveau de rémunération s'élèvera à 75 000 Fcfa par mois. Ces enseignants seront plus de 4 400 en 2020 et représenteront plus de 90% du corps enseignant du fondamental 2. Cette politique salariale induira une forte augmentation de la masse salariale qui sera multipliée par 5,4, passant de 816 millions en 2005 à plus de 4,4 milliards de francs cfa en 2020.

2. *L'enseignement privé.* Un soutien à l'enseignement privé est également prévu pour que celui-ci puisse contribuer à la croissance des effectifs souhaitée pour le fondamental 2. Une subvention par élève correspondant à 14% du coût unitaire du public est prévue soit 3800 Fcfa par élève en 2006 et 5000 Fcfa en 2020. Ce soutien doit permettre au secteur privé de prendre en charge une part croissante des effectifs qui passerait de 9% en 2005 à 15% en 2020 soit près de 40 000 élèves en 2020 contre un peu plus de 5 400 en 2005.

3. *La qualité de l'enseignement et la gestion des flux.* A l'instar du fondamental 1, des mesures volontaristes sur la fourniture de matériel pédagogique (manuels et kits) sont programmées. Elles expliquent en grande partie la croissance des dépenses en biens et services dont la part dans l'ensemble des dépenses courantes passe de 13% à 22%. Des mesures sont aussi prévues pour permettre d'accroître le temps d'enseignement effectif. Malgré les efforts fournis, il ne sera pas possible d'accueillir tous les élèves sortants du fondamental 1, un taux de transition de 50% a donc été retenu entre les deux cycles d'enseignement. Une

partie des élèves qui n'accéderont pas au fondamental 2 pourront profiter d'une formation professionnelle courte (Cf. enseignement technique et professionnel).

4. *La politique de redoublement.* La diminution de la proportion de redoublants de 21% en 2005 à 14% en 2020 suppose des mesures administratives (consignes officielles, responsabilisation des chefs d'établissement et des inspecteurs) et d'accompagnement (sensibilisation des acteurs éducatifs, formation des enseignants).

	2005	2010	2015	2020
Taux de transition effectif (flux)	56,4%	54,3%	52,1%	50,0%
Taux d'accès 6ème	16,8%	28,9%	39,9%	50,0%
Taux de survie	40,6%	52,1%	63,5%	75,0%
Taux d'accès 3ème	6,8%	15,0%	25,4%	37,5%
Proportion de redoublants	21,0%	18,7%	16,3%	14,0%
Nombre total d'élèves scolarisés	60 656	117 837	186 469	259 114
Taux Brut de Scolarisation (TBS)	15%	27%	39%	51%
Privé				
Nombre total d'élèves scolarisés	5 473	12 980	24 255	38 867
% par rapport à l'effectif total d'élèves	9,0%	11,0%	13,0%	15,0%
Subvention par élève en % du coût unitaire dans le public	0%	14,0%	14,0%	14,0%
Subvention totale (millions FCFA)	0,0	66,4	120,6	194,3
Public				
Nombre total d'élèves scolarisés	55 183	104 857	162 214	220 247
Elèves/classe	78	71,7	65,9	60,0
Nombre d'enseignants	974	1 957	3 229	4 720
Nombre d'enseignants par catégorie				
Titulaire	528	431	351	286
Vacataire	446	0	0	0
Contractuels F2	0	1 527	2 878	4 433
Salaire moyen enseignant				
En unités de PIB/tête (annuel)	4,8	5,1	4,3	3,8
En FCFA (mensuel sur 12 mois)	69 797	82 749	78 830	77 137
Masse salariale enseignante totale (millions)				
Dépenses de biens et services (en % Sal.Ens.)	26%	31,0%	35,5%	40,0%
en millions de FCFA	216	602	1 084	1 747
Dépenses courantes totales pour le fondamental 2 (millions FCFA)	1 678	3 897	5 880	8 058

Secondaire général

Objectifs.

- Renforcer les filières scientifiques : environ 75% des effectifs dans les séries scientifiques et techniques

- Augmenter les effectifs en référence aux besoins de l'enseignement supérieur soit environ 40 000 élèves en 2020 contre 19 000 en 2005

Stratégies:

1. *La politique de recrutement des enseignants.* La croissance des effectifs portera le nombre d'élèves de près de 19 000 en 2005 à plus de 39 000 en 2020 soit un doublement. Cela nécessitera le recrutement d'environ 1 200 enseignants sur la période. Pour rester dans un cadre budgétaire soutenable, l'option d'un nouveau statut d'enseignant a également été retenue. Le niveau de rémunération attaché à ce statut s'élèvera à 85 000 Fcfa par mois. Cette évolution implique un fort accroissement de la masse salariale qui passera de 409 millions en 2005 à plus de 1,2 milliard de francs cfa en 2020.

2. *L'enseignement privé.* A l'image de ce qui est prévu aux autres niveaux d'enseignement, un soutien à l'enseignement privé est également programmé pour que celui-ci puisse contribuer à la croissance des effectifs souhaitée pour le secondaire général. Une subvention par élève correspondant à 10% du coût unitaire du public est prévue (soit un peu plus de 4 000 Fcfa en 2006 et 16 000 Fcfa en 2020). Ce soutien doit permettre au secteur privé de prendre en charge une part croissante des effectifs qui passerait de 8,5% en 2005 à 15% en 2020 soit près de 6 000 élèves en 2020 contre un peu plus de 1 600 en 2005.

3. *La qualité de l'enseignement et la gestion des flux.* La principale mesure vise la fourniture de matériel pédagogique (manuels et kits). Des mesures sont aussi prévues pour permettre d'accroître le temps d'enseignement effectif. Par ailleurs, il ne sera pas possible d'accueillir tous les élèves sortants du fondamental 2, un taux de transition de 25% a donc été retenu entre les deux cycles d'enseignement. Une partie des élèves qui n'accéderont pas au secondaire général pourront bénéficier d'une formation professionnelle.

4. *La politique de redoublement.* La diminution de la proportion de redoublants de 22% en 2005 à 14% en 2020 se fera par des mesures administratives (consignes officielles, responsabilisation des chefs d'établissement) et d'accompagnement (sensibilisation des acteurs éducatifs, formation des enseignants).

Enseignement technique et formation professionnelle

Objectifs : L'objectif pour ce sous-secteur est double :

- rationaliser l'enseignement secondaire technique classique (collèges et lycées techniques) avec une expansion quantitative modérée et un accroissement de la qualité
- développer de façon massive des formules de formation courte pour l'insertion professionnelle (sous forme d'apprentissage ou assimilés), en particulier pour les enfants qui ne pourront pas poursuivre leur scolarité dans le Fondamental 2 et le Secondaire général du fait de la régulation des flux.

En termes d'effectifs, l'objectif est d'atteindre 7 000 apprenants dans l'enseignement public technique classique en 2020 (contre environ 4 000 en 2005), auxquels s'ajouteront environ 1 300 apprenants dans le secteur privé (progression prévue de 10% par an). L'objectif des formules courtes de formation professionnelle est d'absorber 50% des sortants du Fondamental 1 qui ne pourront pas poursuivre au Fondamental 2 (32 000 apprenants en 2020)

Tableau VIII.8. Evolution des principaux paramètres du Secondaire Général				
	2005	2010	2015	2020
Taux de transition effectif (Collège-Lycée)	78,9%	60,9%	43,0%	25,0%
Taux d'accès				
Seconde	5,4%	9,2%	10,9%	9,4%
Terminale	5,3%	9,0%	10,7%	9,2%
Taux de survie	98,4%	98,4%	98,4%	98,4%
Proportion de redoublants	22,0%	19,3%	16,7%	14,0%
Nombre total d'élèves scolarisés	18 725	33 213	43 030	39 350
Taux Brut de Scolarisation (TBS)	7%	11%	13%	11%
Privé				
Nombre total d'élèves scolarisés	1 600	3 553	5 529	5 902
% par rapport à l'effectif total scolarisé	8,5%	10,7%	12,8%	15,0%
Subvention par élève en % du coût unitaire dans le public	0%	25,0%	25,0%	25,0%
Subvention totale (millions FCFA)	0,0	55,6	85,6	94,6
Public				
Nombre total d'élèves scolarisés	17 125	29 660	37 502	33 447
Elèves/classe	65,8	58,8	51,9	45,0
Nombre d'enseignants	461	842	1 142	1 115
Nombre d'enseignants par catégorie				
Titulaires	250	204	166	136
Vacataires	211	0	0	0
Contractuels SG	0	638	975	979
Salaire moyen enseignant				
En unités de PIB/tête (annuel)	5,1	5,7	4,9	4,4
En FCFA (mensuel sur 12 mois)	74 017	92 986	89 802	89 009
Masse salariale enseignante totale (millions FCFA)	409	939	1 230	1 191
Dépenses biens et services (en % Sal. Ens.)	27%	31,2%	35,6%	40,0%
en millions de FCFA	110	293	438	476
Dépenses courantes totales dans le secondaire général (millions FCFA)	846	1 914	2 410	2 238

et 20% des sortants du Fondamental 2 qui ne poursuivront pas dans le Secondaire général et technique (6 500 apprenants en 2020).

Stratégies :

1. *Enseignement public technique classique.* La stratégie pour cet ordre d'enseignement repose sur deux piliers :

- Rationaliser les filières en partenariat avec l'ACFPE, le patronat et le GICA, pour améliorer l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins de l'économie nationale

- Améliorer fortement la qualité, en augmentant substantiellement les dépenses pédagogiques (nombre d'enseignants et matériel pédagogique) : la dépense courante par apprenant progressera de 0,63 à 1,5 unités de PIB par habitant, soit une progression de 111 000 F CFA à 364 000 FCFA par apprenant.

Les dépenses courantes annuelles pour l'enseignement technique classique progresseront de 440 millions en 2005 à 2,5 milliards en 2020.

2. *Formation professionnelle.* Le principal axe stratégique consiste à créer, renforcer et réhabiliter les formules et structures de formation courte et/ou d'apprentissage en partenariat avec les maîtres-artisans et employeurs du secteur agricole. Les allocations prévues pour permettre ces formules sont chiffrées par apprenant à 0,5 unités de PIB par habitant pour ceux sortant du fondamental 1 (niveau 1) et à 1 fois le PIB par habitant pour ceux sortants du fondamental 2 (niveau 2).

Les dépenses courantes annuelles atteindront en 2020 environ 3,9 milliards pour le niveau 1 et 1,6 milliards pour le niveau 2.

	2005	2010	2015	2020
Public classique				
Nombre d'élèves	3 946	4 964	5 982	7 000
Coût unitaire en F CFA	111 261	179 504	264 055	364 017
Dépenses totales (millions de FCFA)	439	891	1 580	2 548
Privé				
Nombre d'élèves	315	508	818	1 317
Formation professionnelle/Apprentissage (Nouveau)				
Niveau 1 (sortants après les 6 ans du Fondamental 1)				
Nombre d'apprenants en formation		14 261	22 759	32 429
Coût unitaire en FCFA		97 260	108 987	121 339
Dépenses totales (millions de FCFA)		1 387	2 480	3 935
Niveau 2 (sortants après la 3ème)				
Nombre d'apprenants en formation		861	2 906	6 520
Coût unitaire en FCFA		194 521	217 975	242 678
Dépenses totales (millions de FCFA)		167	633	1 582
Dépenses courantes totales ETFP (millions de FCFA)	439	2 445	4 693	8 065

Enseignement supérieur

Objectifs. Les objectifs principaux du sous-secteur sont :

- d'améliorer l'efficacité externe en mettant l'accent sur l'expansion et l'amélioration de la qualité des filières les plus porteuses pour le développement économique et social et en réduisant les filières moins porteuses,

- de former à l'ENS les enseignants nécessaires pour l'enseignement fondamental 2 et secondaire général,
- de diversifier l'offre de formation en mettant en place de la formation à distance et en encourageant l'offre privée
- le développement de la recherche scientifique.

Au total, le nombre d'étudiants progressera de 9 000 en 2005 à 20 500 en 2020.

Stratégies. Les principaux axes stratégiques sont les suivants :

1. *Rationalisation des filières et amélioration de la qualité.* Afin d'améliorer l'efficacité externe, la stratégie prévoit une augmentation forte des effectifs d'étudiants des filières scientifiques, techniques, de santé et de gestion et une diminution des effectifs des filières littéraires, juridiques et économiques. Ceci sera facilité par la priorité accordée aux bourses pour les filières les plus porteuses.

La stratégie s'accompagnera d'une augmentation des dépenses par étudiant pour permettre l'amélioration de la qualité des formations dispensées (amélioration des taux d'encadrement et de la disponibilité du matériel pédagogique).

Facultés/ Instituts	Etudiants		Dépense courante par étudiant en FCFA (hors aides sociales)		% de boursiers parmi les étudiants (2005–2020)
	2005	2020	2005	2020	
FS	792	2200	371 212	728 034	35%
FDSE	1714	1250	88 098	242 678	5%
FLSH	1740	1250	242 529	242 678	5%
FACSS	1209	3000	254 756	728 034	33%
ENS	1588	1588	457 627	728 034	19%
IUGE	96	250	333 333	606 695	42% en moyenne pour les instituts
ISDR	151	400	655 629	897 909	
IST	310	1250	254 839	728 034	

2. *Politique des bourses.* Pour les étudiants en RCA, le montant de la bourse restera à 30 000 F CFA par mois payé sur neuf mois (270 000 FCFA par an) et sera accordé sur critère méritocratique et d'équité. Comme le montre le tableau précédent, les filières les plus porteuses seront prioritaires dans l'allocation des bourses. Le nombre de boursiers progressera de 1 150 à près de 3 000.

Les autres aides sociales intérieures (restaurants et cité universitaires) progresseront à un rythme annuel de 14% (514 millions de F CFA en 2020 contre 72 en 2005).

Les nombres de bourses à l'étranger verront une légère diminution (de 364 bénéficiaires en 2005 à 300 en 2020), du fait de l'établissement de nouvelles filières à l'université de Bangui. Le montant de la bourse à l'étranger restera inchangé (1,6 millions FCFA en moyenne par étudiant).

3. *Diversification de l'offre de formation.* L'offre privée continuera de contribuer au développement de l'enseignement supérieur. Il est estimé que le nombre d'étudiants du privé progressera de 2 300 en 2005 à 8 300 en 2020.

Le développement de l'enseignement à distance permettra aussi de contribuer à l'expansion de l'enseignement supérieur, avec un objectif de 600 étudiants en 2020.

4. *Développement de la recherche et de la formation des enseignants du supérieur.* Pour contribuer à la croissance économique et améliorer la qualité des enseignements, deux fonds seront créés, un pour la recherche et un pour la formation des enseignants du supérieur. Le premier atteindra progressivement 210 millions de FCFA en 2020 (contre 5 millions pour la recherche en 2005) et le second 280 millions.

Pour l'ensemble de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, les dépenses courantes annuelles progresseront de 2,6 milliards en 2005 à 9,3 milliards en 2020.

	2005	2010	2015	2020
Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	224	287	336	373
Nombre d'étudiants faculté des sciences (FS)	792	1261	1731	2200
Nombre d'étudiants faculté de droit et sciences économiques (FDSE)	1714	1559	1405	1250
Nombre d'étudiants faculté de lettres et sciences humaines (FLSH)	1740	1577	1413	1250
Nombre d'étudiants faculté des sciences de la santé (FACSS)	1209	1806	2403	3000
Nombre d'étudiants universitaires formation des enseignants (ENS)	413	805	1196	1588
Nombre d'étudiants institut public de gestion (IUGE)	96	147	199	250
Nombre d'étudiants institut public de développement rural (ISDR)	151	234	317	400
Nombre d'étudiants institut public technique (IST)	310	623	937	1250
Nombre total d'étudiants public universités + instituts	6425	8013	9600	11188
Nombre d'étudiants enseignement à distance		200	400	600
Nombre d'étudiants boursiers à l'étranger	364	343	321	300
Nombre d'étudiants enseignement supérieur privé	2306	4306	6306	8306
Nombre total d'étudiants	9095	12861	16628	20394
Coût unitaire pédagogique FS (FCFA)	88 098	129 962	181 804	242 678
Coût unitaire pédagogique FDSE (FCFA)	242 529	244 118	245 764	242 678
Coût unitaire pédagogique FLSH (FCFA)	254 756	382 837	541 461	728 034
Coût unitaire pédagogique FACSS (FCFA)	457 627	532 799	625 483	728 034
Coût unitaire pédagogique ENS (FCFA)	232 447	328 072	450 745	597 391

(continué)

	2005	2010	2015	2020
Coût unitaire pédagogique IUGE (FCFA) institut public de gestion (IUGE)	655 629	724 551	809 210	897 909
Coût unitaire pédagogique ISDR (FCFA) institut public de développement rural (ISDR)	254 839	382 898	541 495	728 034
Coût unitaire pédagogique IST (FCFA)	377 020	466 228	594 437	747 832
Coût unitaire pédagogique moyen public universités + instituts (FCFA)	0	77 808	87 190	97 071
Coût unitaire pédagogique enseignement à distance (FCFA)	88 098	129 962	181 804	242 678
Dépenses pédagogiques FS (millions CFA)	294	591	1021	1602
Dépenses pédagogiques FDSE (millions CFA)	151	203	255	303
Dépenses pédagogiques FLSH (millions CFA)	422	385	347	303
Dépenses pédagogiques FACSS (millions CFA)	308	691	1301	2184
Dépenses pédagogiques ENS (millions CFA)	189	429	748	1156
Dépenses pédagogiques IUGE (millions CFA)	32	60	100	152
Dépenses pédagogiques ISDR (millions CFA)	99	170	257	359
Dépenses pédagogiques IST (millions CFA)	79	239	507	910
Dépenses pédagogiques totales universités + instituts public (millions CFA)	1574	2768	4536	6969
Dépenses pédagogiques enseignement à distance (millions F CFA)	0	14	28	43
Dépenses pédagogiques totales études dans le pays (millions F CFA)	1574	2782	4564	7012
Nombre d'étudiants boursiers dans le pays	1153	1760	2368	2977
Dépenses bourses total universités.+ instituts public (millions CFA)	306	467	628	790
Dépenses bourses étudiants à l'étranger (millions CFA)	582	552	521	480
Dépenses bourses établissements privés (millions CFA)	45	29,9	14,9	-
Autres aides sociales (restaurants, etc . . .)	72	139	267	514
Dépenses biens et services administration centrale (millions CFA)	31	40	50	64
Fonds d'appui à la formation des enseignants des universités publiques (millions F CFA)	0	37	122	280
Fonds d'appui à la recherche dans universités (millions F CFA)	5	34	96	210
Dépenses courantes totales enseignement supérieur et recherche (millions F CFA)	2615	4079	6263	9351

Synthèse des dépenses courantes par niveau d'enseignement

Les tableaux suivants donnent le récapitulatif des dépenses courantes annuelles par cycle d'enseignement, en millions de FCFA et en % :

	2005	2010	2015	2020
Préscolaire	109	373	702	1 096
Fondamental 1	5 566	12 063	16 714	21 995
Formation des maîtres (normal)	116	708	1 039	1 633
Non formel et alphabétisation	0	43	84	113
Fondamental 2	1 678	3 897	5 880	8 058
Secondaire general	846	1 914	2 410	2 238
Enseignement technique et professionnel	439	2 445	4 693	8 065
Enseignement supérieur et Recherche scientifique	2 615	4 079	6 263	9 351
Total	11 369	25 522	37 784	52 548

	2005	2010	2015	2020
Préscolaire	1,0	1,5	1,9	2,1
Fondamental 1	49,0	47,3	44,2	41,9
Formation des maîtres (normal)	1,0	2,8	2,7	3,1
Non formel et alphabétisation	0,0	0,2	0,2	0,2
Fondamental 2	14,8	15,3	15,6	15,3
Secondaire general	7,4	7,5	6,4	4,3
Enseignement technique et professionnel	3,9	9,6	12,4	15,3
Enseignement supérieur et Recherche scientifique	23,0	16,0	16,6	17,8
Total	100	100	100	100

Les dépenses d'investissement (infrastructures scolaires)

En plus des dépenses courantes, des dépenses d'investissement sont nécessaires pour l'expansion du système éducatif à tous les niveaux. En particulier, il est important de prévoir les dépenses d'infrastructures scolaires : nouvelles salles de classe, réhabilitation des salles, laboratoires, ateliers et amphithéâtres en mauvais état.

Les hypothèses retenues pour estimer ces dépenses sont les suivantes :

Nouvelles salles de classe équipées

Coût unitaire :

Préscolaire, Fondamental 1, alphabétisation (centre d'alphabétisation) : 6,5 millions de FCFA

Fondamental 2, Secondaire General, Formation des maitres, technique : 9,7 millions de FCFA

Supérieur (amphithéâtre de 50 places) : 24,5 millions de FCFA

Nombre :

Préscolaire : 1 salle pour 40 élèves

Fondamental 1 : 1 salle par enseignant

Fondamental 2 et SG : 1,11 salle par groupe pédagogique (0,9 groupe pédagogique par salle)

Formation des maitres et enseignement technique : 1 nouvelle salle pour chaque 50 nouveaux étudiants.

Supérieur : 1 nouvel amphithéâtre de 50 places pour chaque 300 nouveaux étudiants (6 groupes de 50 étudiants se partagent l'amphithéâtre grâce a une bonne gestion des emplois du temps)

Réhabilitations des salles existantes en mauvais état

Coût d'une réhabilitation : 1/3 du cout unitaire d'une nouvelle salle

Nombre de réhabilitations (F1, F2 et SG) : 50% des salles existantes

Laboratoires et ateliers

Coût unitaire : 15,75 millions de FCFA

Nombres :

Secondaire général : 1 nouveau laboratoire pour chaque 10 nouvelles salles de classe

Technique¹⁵⁷ : 1 nouvel atelier/laboratoire pour chaque 3 nouvelles salles de classe

Supérieur : 1 nouvel atelier/laboratoire pour chaque groupe de 30 nouveaux étudiants en filières scientifiques, techniques, technologiques, santé et aux instituts ISDR et IST.

A partir de ces hypothèses, les nombres d'infrastructures nécessaires et leurs couts ont pu être estimés. Le tableau suivant synthétise les estimations par cycle d'enseignement.

Les besoins en ressources extérieures

Avec les hypothèses utilisées en termes de ressources disponibles et en termes de dépenses, les besoins additionnels de ressources extérieures peuvent être calculés. On sépare les besoins du Fondamental 1 et assimilés (préscolaire, alphabétisation, formation des maîtres)

157. Pour les formations courtes professionnelles et l'apprentissage, la logique est l'utilisation i) des ateliers des collèges et lycées techniques quand ils ne sont pas occupés (par exemple pendant les vacances) et ii) des ateliers des maitres artisans

Tableau VIII.14. Principaux paramètres des dépenses d'investissement par cycle d'enseignement

	Nombre de salles/amphis à construire		Coût nouvelles salles Période 2006–2020 (millions FCFA)	Autres dépenses (réhabilitation, laboratoires, ateliers . . .) Période 2006–2020 (millions FCFA)	Coût total (millions FCFA)	
	Total période 2006–2020	Moyenne annuelle			Total période 2006–2020	Moyenne annuelle
Préscolaire	1 590	106	10 390		10 390	693
Fondamental 1	12 406	827	80 637	3 235	83 872	5 591
Formation des maîtres (normal)	35	2,4	343		343	23
Non formel et alphabétisation	160	11	1 040		1 040	69
Fondamental 2	3 289	219	31 898	1 265	33 163	2 211
Secondaire general	559	37	5 426	1 344	6 771	451
Enseignement technique/ professionnel	61	4	593	321	913	61
Enseignement supérieur	16	1	389	384	773	52
Total	18 116	1 208	130 327	6 549	137 265	9 151

de ceux des autres niveaux dans la mesure où les premiers sont directement éligibles à l'initiative Fast Track. Conformément au cadre indicatif de l'initiative, 10%¹⁵⁸ des ressources domestiques disponibles sont réservés pour financer le Fondamental 1. Le besoin additionnel correspond alors à la différence entre le total des besoins et ces 10%. Il est important aussi de noter que les chiffres estimés par année (en particulier pour les premières années) ne sont qu'indicatifs. Ils devront être affinés dans le cadre de l'élaboration d'un véritable CDMT (Cadre des Dépenses à Moyen Terme) du secteur de l'éducation sur trois ans glissants. Ceci permettra également de chiffrer plus précisément le montant de la première requête de financement au partenariat Fast Track.

Fondamental 1 et assimilés (dépenses éligibles à l'initiative Fast Track)

	2006	2007	2008	2009	2010	2015	2020	Total 2006–2020	Moyenne annuelle
Courantes	3,7	3,1	4,2	4,1	5,1	6,1	6,3	79,8	5,3
Investissement	3,6	3,3	3,5	4,2	4,4	6,5	12,1	95,6	6,4
Total	7,3	6,4	7,7	8,4	9,6	12,6	18,3	175,5	11,7

	2006	2007	2008	2009	2010	2015	2020	Total 2006–2020	Moyenne annuelle
Courantes	7,6	6,4	8,7	8,5	10,6	12,6	12,9	164,6	11,0
Investissement	7,5	6,8	7,3	8,7	9,1	13,5	24,9	197,2	13,1
Total	15,1	13,2	15,9	17,2	19,7	26,0	37,8	361,8	24,1

NB : Le taux de change utilisé est celui de juin 2007, 1 \$=485 FCFA.

Autres niveaux (ressources à rechercher)

Comme précisé en préambule, pour les niveaux post fondamental 1, il n'est pas réaliste de prévoir des ressources extérieures pour les dépenses courantes, autres que celles qui seront mobilisées via de l'appui budgétaire (mais ces ressources sont déjà comptabilisées dans les ressources domestiques). C'est pourquoi la politique sectorielle programmée est à l'équilibre en ce qui concerne les dépenses courantes des niveaux post fondamental 1. Les besoins pour ces niveaux d'enseignement ne concernent donc que les dépenses d'investissement. Ces dépenses ne sont pas éligibles à l'initiative Fast Track et donc leur financement est à rechercher pour la mise en œuvre de la politique sectorielle. Il est important de noter que ces besoins sont calculés à partir des coûts paramétriques du modèle de simulation tel que décrits dans la partie 4 et ne contiennent pas les éventuels coûts de transaction (assistance

158. 20% du budget alloués à l'éducation × 50% des dépenses courantes d'éducation alloués au Fondamental 1

Tableau VIII.17. Ressources extérieures nécessaires pour les dépenses d'investissement des niveaux post-F1

	2006	2007	2008	2009	2010	2015	2020	Total 2006–2020	Moyenne annuelle
En milliards de FCFA	1,7	2,3	2,4	2,8	2,9	3,1	3,2	41,6	2,8
En millions de \$	3,6	4,8	5,0	5,8	6,0	6,3	6,5	85,8	5,7

NB : Le taux de change utilisé est celui de juin 2007, 1 \$=485 FCFA

technique, supervision de projets . . .) de projets de partenaires qui prendraient en charge ces dépenses d'investissement.

La gestion du système éducatif

Le diagnostic du système éducatif a mis en évidence des problèmes importants en termes de gestion tant pour l'allocation des ressources que pour leur utilisation. Ainsi, l'affectation des enseignants qui devrait être basée sur les effectifs élèves montre de grandes incohérences par rapport à ce critère. Des écoles ayant le même nombre d'élèves peuvent avoir un nombre d'enseignants variant du simple au quadruple. Des progrès importants devront être réalisés dans ce domaine avec la définition et l'application de critères précis pour l'affectation des enseignants. Le second constat marquant effectué tient à la faible relation entre les moyens disponibles et les résultats obtenus notamment en matière d'apprentissages scolaires. Des établissements disposant de ressources comparables obtiennent des résultats radicalement différents, ce qui souligne le manque d'efficacité dans l'utilisation des ressources dans certains établissements. Cet aspect constitue également une priorité pour l'amélioration de la gestion du système éducatif. Pour relever ces défis, le mode de gestion actuel devra s'ouvrir à de nouvelles pratiques où les résultats scolaires occuperont une place centrale. Ceci nécessite aussi de repenser les responsabilités des acteurs aux différents échelons du système éducatif ainsi que de les doter en outils de suivi. Ces améliorations de la gestion devraient avoir un impact important sur le système éducatif aussi la gestion constitue un axe majeur de la stratégie sectorielle.

Eco-Audit

Environmental Benefits Statement

The World Bank is committed to preserving Endangered Forests and natural resources. We print World Bank Working Papers and Country Studies on 100 percent postconsumer recycled paper, processed chlorine free. The World Bank has formally agreed to follow the recommended standards for paper usage set by Green Press Initiative—a nonprofit program supporting publishers in using fiber that is not sourced from Endangered Forests. For more information, visit www.greenpressinitiative.org.

In 2007, the printing of these books on recycled paper saved the following:

Trees*	Solid Waste	Water	Net Greenhouse Gases	Total Energy
264	12,419	96,126	23,289	184 mil.
<small>*40" in height and 6-8" in diameter</small>	Pounds	Gallons	Pounds CO ₂ Equivalent	BTUs



Le système éducatif Centrafricain fait partie de la série des documents de travail de la Banque mondiale. Ces documents sont publiés pour diffuser les travaux de recherche de la Banque mondiale et contribuer au débat public.

Cette analyse sectorielle de l'éducation en République Centrafricaine (RCA) s'ajoute à la liste croissante des Rapports d'Etat des Systèmes Educatifs Nationaux (RESEN) que la Banque Mondiale a soutenu dans la région Afrique. Comme dans les rapports similaires, le RESEN de la RCA est le produit de la collaboration entre une équipe nationale composée de cadres du Ministère de l'Education et d'autres ministères et une équipe d'appui de la Banque Mondiale et des partenaires au développement, en particulier le Pôle de Dakar en analyse sectorielle (UNESCO-BREDA). Le rapport est destiné à établir une photographie précise de l'état actuel de l'éducation en RCA, et ainsi d'offrir aux décideurs nationaux et à leurs partenaires au développement une base analytique solide pour instruire le dialogue politique et le processus de prise de décision.

En ce qui concerne la RCA, ce rapport constitue une base importante pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation visant à être endossé et donc à recevoir l'appui financier des partenaires de l'IMOA-EPT. Un tel appui est particulièrement urgent et important pour le pays du fait des effets dévastateurs des conflits armés, mutineries et coups d'Etats ayant eu lieu lors des 10-15 dernières années et qui ont paralysé l'économie et dégradé fortement l'offre des services sociaux, y compris l'éducation. L'insécurité et l'instabilité politique ont provoqué l'arrêt de l'appui des principaux bailleurs de fonds, ce qui ne permet pas au pays de faire face aux contraintes financières et pénalise la reconstruction et le développement du système éducatif.

Les documents de travail de la Banque mondiale sont disponibles à l'unité ou par souscription, en format imprimé ou en ligne sur Internet (www.worldbank.org/elibrary).



Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION



BANQUE MONDIALE
1818 H Street, NW
Washington, DC 20433 USA
Téléphone: 202 473-1000
Site web: www.worldbank.org
E-mail: feedback@worldbank.org

ISBN 978-0-8213-7526-6



SKU 17526