

LA MARGINALISATION DE LA FONCTION ENSEIGNANTE : UN CAS D'ÉCOLE EN CENTRAFRIQUE

Jean-Louis YERIMA BANGA

Docteur en Sciences de l'Éducation

Directeur de l'Institut Supérieur d'Agronomie d'Afrique Centrale (Bangui)

*Chercheur Associé au Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation
(CAREF - UR 4697) – Université de Picardie Jules Verne (Amiens)*

yerimabanga@hotmail.com

Résumé

Alors que la question de la professionnalisation des enseignants occupe de plus en plus de place dans les politiques éducatives des Nations, comme la question de la mise en place des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), ESPÉ (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) et le passage aux INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) récemment en France, on constate par contre en Centrafrique le manque d'enthousiasme sur le sujet. Nous assistons à une situation inquiétante depuis plus de trois décennies où la problématique de la professionnalisation des enseignants du primaire par la formation initiale et continue est connue et décriée mais dont des réponses adéquates ne sont jamais mises en pratiques. Cela entraîne de facto le processus de la marginalisation des enseignants qui a commencé depuis les années 1980 avec le Programme d'Ajustement Structurel initié par la Banque Mondiale dans le but de réduire la masse salariale et de diminuer les dépenses de l'État. On peut encore observer les conséquences sur la professionnalisation du métier aujourd'hui en vérifiant et en croisant le statut professionnel et le niveau de formation des enseignants impliqués au niveau de l'école primaire. La réduction des dépenses publiques a limité les opportunités de formations initiale et continue ainsi que le développement professionnel, compromettant la qualité de l'enseignement à travers un nombre très réduit des instituteurs qualifiés qu'on peut observer en service. Ce qui permet de déduire que la fonction enseignante à l'école primaire est aux marges.

Mots-clés : *Professionnalisation, marginalisation, politiques scolaires, programme d'ajustement structurel, instituteur*

Abstract

While the issue of teacher professionalization is increasingly taking up space in the educational policies of nations, such as the issue of setting up IUFM (University Institute for Teacher Training), ESPÉ (Higher Schools of Professorship and Education) and the transition to INSPÉ (National Higher Institute of Professorship and Education) recently in France, we can see in the Central African Republic a lack of enthusiasm on the subject. We have been witnessing a worrying situation for more than three decades where the problem of professionalization of primary school teachers through initial and continuing training is known and criticized but for which adequate responses are never put into practice. This de

facto leads to the process of marginalization of teachers that began in the 1980s with the Structural Adjustment Program initiated by the World Bank with the aim of reducing the wage bill and reducing government spending. The consequences on the professionalization of the profession can still be observed today by verifying and cross-referencing the professional status and the level of training of the teachers involved at the primary school level. The reduction in public expenditures has limited the opportunities for initial and continuing training as well as professional development, compromising the quality of education through a very small number of qualified teachers that can be observed in service. This allows us to deduce that the teaching function in primary school is on the margins.

Keywords: *Professionalization, marginalization, school policies, structural adjustment program, primary school teacher*

Introduction

Cet article fait suite à un chapitre que nous avons publié il y a deux ans dans un ouvrage collectif intitulé *L'éducation en tension(s)* (Poucet et al., 2021 : 19-38). Notre contribution consistait à analyser les tensions créées localement comme conséquences des injonctions de la Banque mondiale à la suite du Programme d'Ajustement Structurel (PAS) sur le système éducatif centrafricain. Les résultats étaient monitorés par des chiffres et données statistiques officiels présentant l'obsolescence du système éducatif centrafricain à l'heure de la mondialisation où la quête pour le développement socio-politique et économique est enclenchée avec au centre la préoccupation de la qualité du capital humain et de l'excellence. En effet, l'éducation est un pilier fondamental du développement d'un pays et les instituteurs en sont principalement les leviers. La République Centrafricaine, malgré ses richesses naturelles et son potentiel humain, fait face à des défis éducatifs importants. Dans ce contexte, le rôle important des instituteurs dans la formation des générations futures ne devrait souffrir d'aucune faiblesse. Malheureusement, la situation telle qu'elle se présente montre que ceux-ci sont confrontés à une marginalisation croissante. Celle-ci présente plusieurs variables déplorables, entres autres, des conditions de travail insuffisantes, des salaires dérisoires, manque de valorisation sociale, manque de formation initiale et continue (ce qui affecte leur professionnalisme), faible niveau de prestations professionnelles, l'absence de soutien institutionnel pour les instituteurs, déficit chronique en enseignants qualifiés, etc, (Mossoa, 2013 ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2020). Comment expliquer cette marginalisation qui mine le développement du système éducatif et compromet l'avenir de toute une nation ?

Ce présent papier cible spécifiquement un point particulier en continue tension systémique dont l'issue favorable semble échapper à toute maîtrise. Il s'agit de la politique nationale accordée à la fonction enseignante à l'école primaire. D'où l'hypothèse évoquée de la marginalisation de ce métier sur le plan national.

Le terme marginalisation évoque le concept de « marges » qui a été pendant ces dernières années l'objet de plusieurs réflexions et études en sciences de l'éducation (Van Zanten Agnès, 2001 ; Millet Mathias., Thin Daniel, 2003 ; Kherroubi Martine et *al.*, 2018 ; Kherroubi Martine, 2004 ; Weiss Pierre-Olivier et ALI Maurizio, 2022). Concept interrogé en sciences sociales, son approche polysémique permet de se saisir des pratiques et des représentations situées en dehors des normes officielles ou des cadres logiques censés être des points de références. Il peut évoquer d'une part une déviance vis-à-vis de standards, de normes, de références (théoriques, méthodologiques ou pratiques) ; et d'autre part, dans une approche plus dynamique au changement social, à l'innovation ou à la transformation (positive ou négative). Le caractère de la marginalité de ce métier s'apprécie en fonction de la fragilité structurelle qu'il représente, cette « marginalité recouvre donc, dans le langage courant, tout ce qui sort du domaine tenu pour "intéressant " ou "crucial " » (Bos, 2008 : 178).

Pour faire l'économie de ce cadre théorique dans ce travail, nous avons opté de nous focaliser sur l'aspect déviant, d'où le terme « marginalisation ». Il s'agit de voir comment la fonction enseignante a été transformée et est aujourd'hui en marge, pour ne pas dire en délinquance professionnelle au niveau de l'école primaire en Centrafrique. La marginalisation de la fonction enseignante est un combiné de facteurs historiques vus sous l'angle socio-économique et politique dans ce pays.

Cet article s'intéresse à la situation des enseignants de l'école primaire juridiquement reconnus comme Instituteurs¹ sous le statut de fonctionnaires de l'État dans la dynamique de leur professionnalisme. Il est ici question de porter un regard interrogateur sur l'attention qui leur est réservée par l'État dans le cadre du service public qu'ils assurent à la nation. Ainsi, l'analyse cherche à comprendre et à expliquer l'origine du

¹ Cf. *Loi d'orientation Loi n° 97.014*, Portant Orientation de l'Éducation, Bangui : Décembre 1997.

traitement qui leur est réservé et dans une quête heuristique, elle relie le délitement de leur fonction aux conséquences des interventions de la Banque Mondiale sur les politiques éducatives en Centrafrique à un moment donné. Ces interventions ont produit des effets non moins louables (Houtard, 2002) qui perdurent principalement sur le devenir professionnel des enseignants, ce qui induit leur marginalisation. Nous proposons de nous centrer sur la dimension socio-politique de ce Programme d'Ajustement Structurel, afin de mettre en évidence le caractère de marginalité qu'il a généré sur la fonction des instituteurs. Pour ce faire, l'étude s'appuie sur l'analyse des données quantitatives émanant du Ministère de l'éducation nationale en se basant sur des sources documentaires provenant des statistiques pour tenter de comprendre l'ampleur du phénomène. Elle mobilise aussi, afin de comprendre l'étiologie du phénomène, une approche d'analyse socio-politique en s'intéressant aux interférences de la Banque Mondiale dans les politiques publiques. La politique de la réduction des dépenses publiques préconisée semble n'avoir pas épargné l'éducation et surtout a contribué à détériorer la fonction enseignante en anéantissant la valeur du capital humain.

Ainsi, nous présenterons dans un premier temps l'échec social du PAS comme conséquences des injonctions délibérées de la Banque Mondiale. Ensuite, nous analyserons la concrétisation du programme appelé Départ Volontaire Assisté (DVA) sur le système éducatif centrafricain qui est à considérer comme le point déclencheur de la mésestime de la fonction enseignante. Puis, avec chiffres et statistiques à l'appui, nous démontrerons comment la fonction enseignante est marginalisée professionnellement. Nous concluons enfin en reconnaissant et relevant les effets pervers et inattendus de ces politiques supranationales suicidaires sur la professionnalisation de la fonction des enseignants dans ce pays.

1. Le PAS en Centrafrique et ses effets sociaux dommageables

En effet, l'origine de ce programme à rattacher à la politique de l'émergence de discours et de pratiques interventionnistes dans les pays en voie de développement, fut une politique plébiscitée à un moment donné comme on le découvre chez certains des défenseurs de cette politique (Hugon Philippe et Pagès Naïma, 1998). L'aide au

développement favorisait l'ingérence des bailleurs internationaux dans les politiques sociales des pays en faillite économique en les rendant encore dépendants à l'heure postcoloniale (Bédéchián et *al*, 2002). Le principe de conditionnalité et le droit à l'ingérence de ces bailleurs ont été réaffirmés il y a quelques années pour les pays en voie de développement². L'argument de l'aide pour l'amélioration de la vie économique va de pair avec des mesures d'injonctions politiques. Imposé par la Banque Mondiale à l'État Centrafricain dans les années 1980, le PAS a contraint le gouvernement à la réduction des dépenses budgétaires considérées comme improductives. Ce programme a trouvé son terreau dans la réduction des budgets de l'éducation. La rationalisation des dépenses de la fonction publique s'était traduite par une politique comprenant la coupe de l'effectif des fonctionnaires, la compression de l'emploi et le gel du recrutement à la fonction publique. Tout pays endetté qui sollicite des fonds du FMI et de la Banque Mondiale doit appliquer ces mesures afin d'améliorer sa situation économique, d'être compétitif et de réduire son déficit public. Aucun secteur n'échappe à la vigilance et au couperet des ajusteurs, pas même l'éducation, la santé, l'eau potable, le développement rural, etc...

L'impact social du PAS en Centrafrique nous intéresse, car il a eu des répercussions sur les politiques éducatives et a modélisé durablement le système scolaire jusqu'à aujourd'hui. Le PAS avait donné au pays un programme national de réforme sur le plan social appelé « Départ Volontaire Assisté » connu sous l'éponyme de « DVA » (cf. Yélé et *al*, 2011). Celui-ci consistait à envoyer en retraite anticipée des fonctionnaires et agents de l'État, afin de libérer le fichier national d'une partie du personnel jugé budgétivore et improductif. Le dol pour faire réussir ce programme consistait à présenter le programme DVA comme opportunité d'une reconversion d'une bonne partie des agents de l'État bénéficiaires en opérateurs économiques et créateurs d'entreprises privées. Cet argument était très alléchant pour pousser de nombreux fonctionnaires à quitter la fonction publique moyennant des mesures d'accompagnement financières afin de leur permettre de s'installer à leur propre compte dans un circuit économique quelconque. Pour la Banque

² L'Accord de Cotonou signé en 2000 au Bénin et le programme Migration & Développement de l'Afrique (MIDA) en 2001 ont solidement posé le principe de la conditionnalité de l'aide au développement, reformulant les termes de l'ingérence des bailleurs internationaux vis-à-vis de l'Union Africaine et de la dépendance de celle-ci vis-à-vis de ceux-là à l'heure postcoloniale.

Mondiale, ce programme visait à réduire la masse salariale de l'État dans le but de l'assainissement et de la maîtrise de son budget de fonctionnement.

Or en proposant le PAS par le DVA, la Banque Mondiale avait contribué à creuser la tombe économique et sociale du pays. L'évaluation et les consultations réalisées par plusieurs organismes sur le PAS partout dans le monde « aboutirent à des conclusions catastrophiques » (Houtart, 2002). Il ne suffit donc pas de donner de l'argent à un fonctionnaire pour faire de lui un brillant homme d'affaires. Il était parfaitement illusoire de croire à la réussite de ces départs volontaires assistés, ce qui s'est traduit plutôt par un désastre social pour le pays. Si l'idée de proposer une retraite anticipée et des indemnités devait servir à réduire les dépenses immédiates de l'État en matière de salaire, elle a entraîné de graves conséquences et sur le plan économique et sur le plan des ressources humaines. Sur le plan économique, les mesures d'accompagnement promises n'ont jamais été versées en totalité aux ayants droit et le peu perçu n'a pas non plus permis de faire des réalisations probantes comme présentées par les initiateurs. Les quelques tentatives n'ont pas réussi, soit parce qu'insuffisants étaient les moyens reçus, soit parce que les bénéficiaires n'étaient pas préparés à faire des affaires, car on ne s'improvise pas homme d'affaires. Sur le plan des ressources humaines, les conséquences sont incalculables. Les personnes bénéficiaires du départ en retraite anticipée de ce programme de DVA étaient surtout celles d'une certaine ancienneté professionnelle sur le plan des ressources humaines. Elles étaient à leur âge d'or de professionnalité, c'est-à-dire, avec déjà une grande expérience professionnelle dans leur domaine d'activité et d'expertise. Parmi ces personnes expérimentées, figuraient donc en grande quantité des enseignants qui avaient été fortement incités à profiter du programme (Yérima Banga, 2021 b).

2. Le programme du DVA comme une conjuration sur le système éducatif en Centrafrique

Le secteur éducatif n'a pas été épargné de la politique interventionniste de la Banque Mondiale. En effet, les crédits scolaires qui constituent le plus souvent le principal poste en volume des budgets nationaux sont donc parmi les premiers visés. Soucieuse de la croissance économique, la Banque Mondiale considère les réformes structurelles comme l'unique

voie pour résorber les difficultés créées par les tensions financières, entre autres les dettes. Ainsi, dans un rapport publié en 1986 : *Financing Education in Developing Countries : An Exploration of Policy Options*, elle demandait aux États de faire un diagnostic et de retenir des solutions propres pour résoudre durablement dans le sens de l'austérité tant les problèmes financiers que structurels des systèmes scolaires considérés comme budgétivores.

En Centrafrique, dès 1980, la politique d'austérité pour minimiser les dépenses publiques de l'éducation est passée par le programme de DVA. Sur la base de critères d'efficacité économique, l'effort de scolarisation quantitative et qualitative va être plutôt réduit au lieu d'augmenter. Comme le souligne Yérïma Banga (2021 a : 24 : « [...] des plans drastiques d'ajustement structurel (PAS) ont laissé des conséquences plus néfastes que positives dans le domaine de l'éducation ». Les modalités de financement et de gouvernance de l'appareil scolaire qui devraient permettre à la fois d'atteindre l'objectif quantitatif et qualitatif ne sont pas retenues. L'efficacité interne du système scolaire et celle de promouvoir une plus grande justice sociale dans l'accès aux études sont sacrifiées sur l'autel des considérations néolibérales. Allant à l'encontre de la théorie du capital humain³ développée à la fin des années 1950 aux États-Unis, l'école en Centrafrique n'était plus vue comme un investissement productif à long terme pour la société et pour les individus. Elle est considérée seulement ici dans une démarche de rentabilité immédiate, raison pour laquelle il ne fallait pas un soutien conséquent dans ce domaine social jugé non productif. La scolarité n'a pas pu être considérée comme la cause de l'accroissement de productivité via l'élévation des facultés productives des individus. Il fallait donc la sacrifier en la privant d'allocations budgétaires nationales conséquentes. Le programme de DVA dans les années 80 a vidé le système éducatif d'une partie importante de ses agents (cf. Yélé et *al.* 2011) et comme le précise Yérïma Banga (2021 : 310) : « ... 50% des bénéficiaires de ce programme étaient des enseignants ». Et depuis cette date, les mesures prises pour combler le vide (la formation accélérée des maîtres à raison de 250 par an sur trois ans sur financement de la Banque Mondiale à

³ Théorie développée par l'économiste américain Gary Becker Stanley. (1964, 1993, 3^e éd.). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press. Se basant sur le monde de l'éducation, le raisonnement de base est le suivant : un élève qui décide de poursuivre ses études, ou un employé qui s'engage dans un stage de formation, consentent tous deux à des dépenses et des sacrifices pendant la durée de leur formation, en vue d'obtenir des avantages futurs.

partir de 1990) n'ont pas pu résoudre le problème de l'insuffisance des effectifs des instituteurs. Face à l'ampleur du manque criard du personnel, malgré le plan de la formation accélérée des enseignants en 9 mois financé par la même Banque Mondiale à partir de 2003 pour disposer de 200 nouveaux instituteurs par ans, l'ironie du sort, c'est que l'État n'est même pas en mesure de les recruter et les employer, par peur d'augmenter la masse salariale déjà très éprouvée.

Ce programme du DVA soulève non seulement des débats, mais plusieurs questions complexes à plusieurs équations. Parmi les effets pervers de cette politique d'austérité, en plus de l'envoi prématuré et de l'exclusion d'une bonne partie des enseignants chevronnés, il faut prendre en compte la suppression de l'École Normale d'Instituteurs de Bangui, le recrutement et la formation des enseignants au rabais (9 mois), la précarisation et la dévalorisation de la fonction enseignante, etc. Le départ de nombreux enseignants s'est traduit et ressenti dans les écoles par des classes surchargées avec un ratio moyen de 96 élèves par enseignant et l'abandon de beaucoup de classes faute d'enseignants.

En ce qui concerne la qualité ou la capacité professionnelle alarmante des enseignants, il y a vraiment à s'inquiéter. De plus en plus ailleurs comme en France, alors qu'on se préoccupe de la formation afin de donner aux enseignants une qualification professionnelle à la hauteur de leur mission, en Centrafrique on pratique plutôt une formation au rabais, dite « formation accélérée », en 9 mois seulement. Le processus de la mastérisation de la fonction des enseignants qu'on trouve en France peut inspirer les administrateurs de la politique éducative en Centrafrique dans la quête et la recherche de l'excellence pédagogique auprès des enseignants. Sans se tromper, on peut bien se dire que l'efficacité interne du système scolaire doit bien à son tour être redevable de la qualité ou de la capacité professionnelle de l'enseignant à assurer l'acte de transmission des connaissances et des savoirs à acquérir aux élèves.

On déplore unanimement le fait que, pour être admis à enseigner en Centrafrique, beaucoup d'enseignants du primaire ne satisfont pas aux normes minimales requises et ne maîtrisent pas complètement le programme d'enseignement. Pour ce qui est de la théorie sur le rôle important de la médiation que joue l'enseignant auprès de l'apprenant dans une démarche pédagogique-didactique, Régis Malet affirme que cette médiation « réfère à l'ensemble des moyens par lesquels un tiers - l'enseignant - favorise la rencontre entre l'élève et les savoirs scolaires.

Elle approche alors la relation enseignant-enseigné sur le plan de la transmission des savoirs scolaires et sur celui de la construction de savoirs par le sujet » (2010 : 9). En hypothèse, cela signifie que les enseignants mieux formés, à travers des temps d'apprentissage, des méthodes pédagogiques maîtrisées, des incitations et des évaluations, sont aptes à transmettre avec professionnalisme aux apprenants les capacités de lire, d'écrire, de compter et des compétences nécessaires dans la vie.

3. Situation et statuts professionnels des enseignants aujourd'hui : une véritable marginalisation

La professionnalisation des instituteurs relève d'un processus de formation formelle dont le but principal est consacré à l'instruction et à la formation des élèves dans un cadre prescrit. La *Loi d'orientation de l'éducation et de la formation* en vigueur votée en 1997 a revisité le profil professionnel de l'instituteur et défini les modalités de sa formation afin d'indexer son statut professionnel (Articles 55). Cette loi ne reconnaît qu'un seul corps de professionnel enseignant à l'école primaire et stipule que « Le Ministre de l'éducation nationale met tout en œuvre pour le recyclage des corps des Instituteurs Adjointes et Agents Supérieurs aux fins de leur classement dans celui des Instituteurs jusqu'à extinction de ces corps » (Articles 56). Ceci a pour but de garantir la qualité de service pédagogique et de rendre l'acte d'enseignement efficace et rationnel *ex-cathedra* en l'alignant sur des standards formels, c'est-à-dire sur des *curricula* prescrits officiels (Perrenoud Philippe, 1993 ; Thorel-Hallez Sabine, 2009). Cette formation permet à l'enseignant de savoir quels sont les « comportements efficaces » à mobiliser et quelle est la « base scientifique de l'art d'enseigner », car cela ne s'invente pas et elle constitue « un réservoir de savoirs de haut niveau dans lequel puise le professionnel pour traiter les problèmes individuels qu'il doit résoudre » (Bourdoncle et al. 2005 : 425).

Que nous donne à comprendre les réalités dans le cas des Instituteurs en Centrafrique ? Peut-on confirmer une formation de base solide que l'on attend de tels professionnels pédagogiques ? La pratique courante ne serait-elle pas une dépréciation de ce noble métier en privilégiant plutôt un personnel majoritairement non ou moins aguerri dans ce domaine ?

Les données relevées nous aident à répondre à ces interrogations légitimes.

En effet, comme déjà abordé ci-dessus, le DVA peut être vu comme la mise en application d'un adage resté fameux entendu il y a quelques années qu'« il faut dégraisser le mammoth⁴ » pour parler du personnel enseignant. Beaucoup d'enseignants titulaires et qualifiés ont dû mettre un terme à leur profession privant ainsi l'éducation centrafricaine de certains de ses agents les plus dynamiques, les mieux formés et expérimentés. Selon les statistiques, sur les 1700 fonctionnaires concernés par le DVA, 50% des bénéficiaires étaient des enseignants (Yélé et *al.* 2011 : 73). Pendant plusieurs années, il n'y eut plus de formation et encore moins de recrutement dans la fonction enseignante au niveau du primaire. Ainsi des classes de même niveau furent rassemblées et confiées à un enseignant, souvent le plus jeune qui vient à peine de sortir de formation et qui n'a pas encore la maîtrise totale de la pédagogie et de la didactique. On comprend aussi pourquoi les classes étaient devenues pléthoriques (Yérima Banga, 2021 a).

Les conséquences de cette politique mal pensée ont été suicidaires pour l'école centrafricaine et les effets se font encore douloureusement ressentir jusqu'à aujourd'hui. Le PAS à travers le DVA a accompagné un mouvement de déqualification croissante du corps enseignant de manière du primaire. Car ce sont les enseignants d'une certaine ancienneté et ayant déjà une grande expérience pédagogique qui sont partis et leurs places ont été occupées par les jeunes sans expérience. Ceux-ci seront privilégiés, parce que ne coûtant pas chers à l'État par manque d'ancienneté, ce qui répond bien à la préoccupation de minimiser la masse salariale nationale. Jusqu'en 2009, on constate un chiffre à l'appui⁵ que près de la moitié des enseignants du primaire ne sont pas qualifiés ou ne peuvent être reconnus comme tels dans la nomenclature officielle (Cf. *Loi d'orientation de l'éducation et de la formation*). La qualité de l'enseignement en Centrafrique ne peut qu'en pâtir et on ne peut donc pas parler de l'exigence de qualité de l'éducation comme le stipule le 6^e objectif de l'Éducation Pour Tous (EPT).

⁴ Il s'agit de l'expression de Claude Allègre qui fut ministre de l'Éducation Nationale et qui était entré en conflit avec les enseignants en juin 1997 pour avoir tenu ces propos. Il préconisa le licenciement significatif dans la profession enseignante (Cf. <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/degraisser-le-mammoth/>).

⁵ Le tableau ci-dessous illustre parfaitement cette analyse.

En effet, comme le conçoit Régis Malet dans le *Dictionnaire d'éducation comparée* (2002 : 295) : « Former des enseignants, dans la période contemporaine, c'est moins présumer la possibilité qu'un savoir professionnel propre à l'acte d'enseigner existe, susceptible de constituer un corpus de connaissances plus ou moins stabilisées et de donner lieu à des dispositifs spécifiques d'apprentissage et de préparation à l'exercice de cette profession ». Nous comprenons pour cela que l'identité d'un enseignant s'acquiert à travers un processus de professionnalisation qui passe par des dispositifs spécifiques et que la structuration de leurs savoirs leur permet « une reconnaissance sociale et une légitimité professionnelle soutenues » (*Idem*, 2002 ; 297). La formation donne à l'enseignant une autorité scientifique dans son acte parce que celui-ci s'inscrit dans des pratiques normées acquises en formation grâce auxquelles il devient praticien. Or en Centrafrique, il se trouve que « le niveau d'éducation des enseignants est médiocre. De toute évidence, ceci est particulièrement le cas pour les maîtres-parents qui n'ont aucune qualification officielle d'enseignant et qui ont eu très peu, si pas du tout, de formation » (Hopman, 2017 ; 32).

Insidieusement, on constate un mouvement de déprofessionnalisation du corps enseignant par la présence de « corps étrangers » sans formation adéquate dans la profession, des profils que la *Loi d'Orientation de l'Éducation de 1997* avait demandés de proscrire depuis fort longtemps. Cela se vérifie par la présence massive dans les documents officiels, les statistiques du Ministère de l'éducation nationale et d'autres rapports indépendants (Ministère de l'Éducation Nationale, 2000 ; 2007 ; 2008 ; 2020). Leur effectif est écrasant contrairement à ce qui devrait être ou qui est attendu. La porosité dans ce métier pourrait être interprétée comme une dépréciation de la fonction, raison pour laquelle elle est abandonnée et ne mérite pas un suivi par les autorités. Décidément, les séquelles du PAS ne sont pas près d'être jugulées.

Tableau : Répartition des enseignants par statuts professionnels

Statuts	Genre		Total	% par statut
	Hommes	Femmes		
Instituteurs	1901	490	2391	37%
Instituteurs Adjoints	221	161	382	6%
Agents Supérieurs	32	24	56	1%
Agents de l'enseignement	15	8	23	0%
Agents Communaux / Maîtres-Parents	3264	194	3458	54%
Indéterminés	85	34	119	2%
TOTAL	5518	911	6429	100%
% par sexe	86%	14%	100%	

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire des statistiques 2008 - 2009⁶

L'analyse de ce tableau montre qu'en Centrafrique, plus de la moitié des enseignants au primaire est composée aujourd'hui des Agents Communaux et des Maîtres-Parents appelés aussi Agents Villageois dont la formation et la qualification sont aléatoires et en dessous des normes standardisées. Cette catégorie d'enseignants, les Agents Communaux, les Maîtres-Parents ou Agents villageois sont recrutés diversement soit par les Communes, soit les Collectivités locales ou soit les Associations des Parents d'Élèves (APE) à des niveaux divers et variés (Certificat d'Études Primaires et Élémentaires avec le niveau de CM2, Brevet d'Études du Premier Cycle avec le niveau de 3^e) pour pallier au déficit d'enseignants mis à disposition par le Ministère de l'Éducation dans les zones locales concernées. En principe ils n'ont aucune formation à leur recrutement comme le souligne un rapport du Bureau de Coordination des Affaires

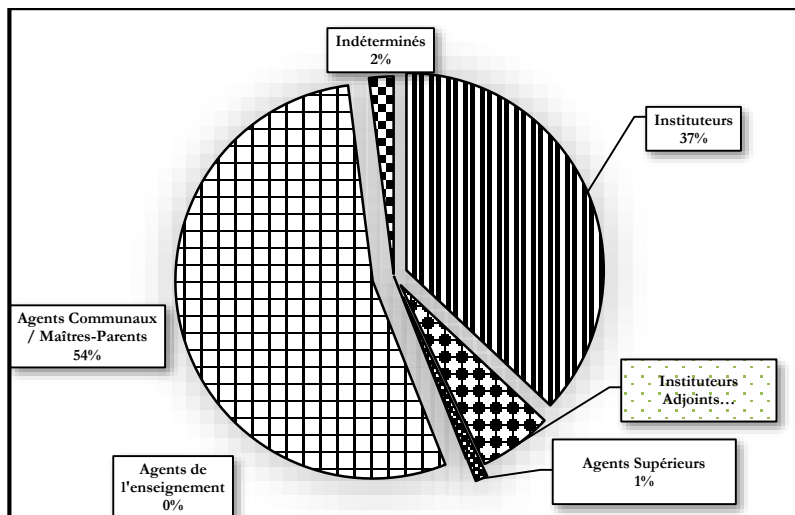
⁶ Les calculs des pourcentages ont été réalisés par nous sur la base des données du Ministère de l'Éducation ainsi que le tableau.

Humanitaires en Centrafrique : « Il subsiste également un nombre encore considérable d’enseignants non qualifiés dans le système éducatif centrafricain » (OCHA, 2016)⁷. Ce sont des Organismes Internationaux pour le développement et des Organisations non-gouvernementales (Pnud, Unicef, Caritas, Agence Française de Développement, Crs, Triangle, etc) qui, voyant qu’ils étaient nombreux sur le terrain et que grâce à eux il y avait un semblant de scolarisation dans la majeure partie du territoire national (et leur effectif écrasant en dit long), se sont intéressés à eux⁸ à un certain moment, pour assurer quelques séances de formation de base, mais sans aucune reconnaissance officielle de l’État. Alors, c’est cette catégorie d’enseignants qui est majoritaire dans le circuit scolaire primaire appelé enseignement fondamental de base et ils représentent 54% pour assurer la scolarisation des enfants, comme le démontre le tableau ci-dessus. Les instituteurs régulièrement formés par des centres de formation agréés comme l’École Normal d’Instituteur (ENI) de Bambari et les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) forment un effectif insignifiant (37% seulement) sur l’ensemble du territoire national contre 67% qui n’ont pas le profil et le statut d’instituteurs (Yérima Banga 2021 b). Le jugement devrait être sans appel à la lueur de cette réalité que nous présente le graphique ci-dessous qui a le mérite de manifester la gravité de l’impact de la dimension asymétrique du statut non reconnu par la loi de certaines catégories des enseignants qui existent illégalement.

⁷ OCHA, République Centrafricaine (RCA) : « Rapport sur l’opportunité et la faisabilité pour la mise en place d’un programme d’éducation accélérée », juin 2016 : <https://reliefweb.int/report/central-african-republic/r-publique-centrafricaine-rca-rapport-sur-l-opportunite-et-la-0>. Lu en ligne, le 23 novembre 2024.

⁸ Les diocèses en zone rurale sont très impliqués à travers l’Enseignement Catholique Associé de Centrafrique (ECAC) pour soutenir, former et suivre pédagogiquement et didactiquement ces catégories d’enseignants dans les contrées où l’État est absent par ses services.

Graphique : Proportion des Enseignants par statut



Source : Graphique réalisé par l'auteur à partir des données statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale

Entre les Instituteurs et les Agents Communaux ou Maîtres-Parents ou encore Agents Villageois, le corps intermédiaire est composé d'instituteurs adjoints, d'agents supérieurs, d'agents de l'enseignement et autres indéterminés qui complètent le scénario avec 9% du total cumulé. Leur existence avec les Agents Communaux et assimilés pose un problème juridique. Ces corps en effet ne sont pas considérés par la nomenclature de l'Unesco comme personnel enseignant qualifié, bien qu'ils soient utilisés pour combler le déficit et surtout pour encadrer les premiers niveaux ou les premières classes du primaire⁹. En principe, ces corps ne devraient pas ou plus exister, car la *Loi d'Orientation de l'Éducation de 1997* ne les reconnaît pas et demande que les Instituteurs Adjoints, les Agents Supérieurs et les Agents de l'Enseignement soient recyclés et incorporés dans le statut des Instituteurs. Malheureusement, plus d'une

⁹ Cf. Ministère de l'Éducation Nationale, *Tableau de bord des statistiques 2008-2009*, p.12.

vingtaine d'années après, rien n'a été fait pour donner suite et faire appliquer cette loi, tous ces différents corps existent illégalement par la complicité tacite de l'État, car il s'en accommode avec négligence et encourage ainsi de fait le caractère manifeste de cette illégalité. L'État violerait-il ses propres lois qu'il s'est données lui-même en matière d'éducation ?

D'ailleurs, déjà en 2000, le PNDE (*Plan National de Développement de l'Éducation 2000-2010*) relevait comme conséquence de dysfonctionnement administratif, la planification des activités pédagogiques inappropriées et mal suivies, les effectifs d'élèves et des enseignants non maîtrisés, des instruments réglementaires des activités pédagogiques comme les instructions et autres textes officiels inappropriés, inadaptés, peu connus et pas à jour. Il souligne aussi les appuis financiers aux activités pédagogiques inadaptés, mal repartis et mal gérés avec une faible mobilisation de finances auprès de l'État. En termes de chiffres, le document avançait les hypothèses plausibles comme quoi jusqu'en 2010 :

- le nombre des apprenants mal formés avoisinerait 60% ; le taux d'analphabétisme atteindrait 80%, soit 95% pour les femmes ; 90% des encadreurs pédagogiques ne bénéficieraient pas de recyclage et de stage de perfectionnement ; le taux de redoublement à tous les niveaux atteindrait 50% ; 85% des diplômés seraient inadaptés au marché de travail ; 95% du personnel mal encadré, mal suivi, mal évalué seraient démotivés ; 100% des programmes pédagogiques seraient mal conçus, sans appuis en matériels didactiques ; 85% des apprenants seraient mal suivis et mal évalués et ; 70% des administrateurs seraient non qualifiés¹⁰.

Conclusion

La portée sociale et utilitaire de cette étude par son concept de marginalisation, fait comprendre que la fonction enseignante, pour ce qui est de l'école primaire, se trouve bien défavorisée par le traitement qui lui est réservé. Elle n'est pas au centre des préoccupations politiques que portent les décideurs nationaux et cela affecte indubitablement la qualité de la prestation attendue sur le terrain. Ce manque de considération se manifeste par le niveau de formation insuffisante des instituteurs,

¹⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, *Plan National de Développement de l'Éducation 2000-2010*, pp. 39-40.

l'abandon de la fonction à la merci des agents peu ou non préparés au métier, mais aussi à un volet très important que nous n'avons pas touché dans cette étude, à savoir le faible salaire pour les rémunérer et les encourager. L'enseignement reste donc pour beaucoup de jeunes aujourd'hui, un métier dévalorisé comparé à d'autres corps de métiers sur le plan national. L'enjeu en termes d'avenir, c'est de trouver des citoyens qui acceptent, face à cette marginalisation, d'embrasser cette carrière fondamentale et stratégique devenue sans attrait.

Il est certain que la réduction des déficits budgétaires afin de trouver un équilibre économique implique des choix courageux, mais il reste que ces choix sont possibles s'ils ne contribuent pas à déstructurer davantage les conjonctures sociales.

L'ajustement structurel imposé en Centrafrique a été une des manières peu efficaces de répondre aux besoins de la transformation socio-économique. Il a eu des effets réels sur l'emploi formel dans les secteurs sociaux, avec des conséquences remarquables et des déséquilibres sur la fonction des instituteurs, créant ainsi leur marginalisation professionnelle.

Le regard sociohistorique adopté dans cette analyse permet une lecture des travers auxquels les politiques nationales précédentes étaient exposées par des choix impulsés par des injonctions supranationales. On découvre que la baisse des investissements publics dans l'éducation due à la rigueur des programmes d'ajustements structurels semble s'incruster de plus en plus dans les habitudes politiques nationales jusqu'à nos jours. Pour autant, ces PAS se sont avérés être un échec, car, loin de relancer l'économie des pays africains, ils ont surtout contribué à aggraver la situation. L'Organisation des Nations Unies (ONU) qualifie même les années 80 de « décennie perdue » (Hamam, 2005 : 10). D'ailleurs le rapport SAPRIN¹¹ du réseau des ONGs publié en 2002 relève le bilan catastrophique des PAS et leurs conséquences sur les États ayant été soumis à ces politiques de la Banque Mondiale, l'école a été durablement touchée par les conséquences de cette politique et tout le système scolaire a connu un véritable dysfonctionnement.

¹¹ Structural Adjustment Participatory Review Initiative Network (SAPRIN) est un réseau de consultations mis en place pour évaluer les Programmes d'Ajustement Structurel afin d'en tirer des conclusions et d'apprécier les effets sur les pays qui y ont été soumis. Ce réseau tripartite était composé d'un côté par la Banque Mondiale, les pays concernés et des ONGs de développement. Cf. <https://www.cetri.be/L-echec-des-politiques-d>, consulté le 25 novembre 2024.

Les réformes du marché du travail, les licenciements à travers le programme du DVA, fruits de la réduction et de la compression du personnel du secteur public, ont sérieusement affaibli la position professionnelle des enseignants et la performance des politiques éducatives. Dans leur marginalité, les enseignants sont touchés professionnellement, socialement et économiquement, puisqu'ils ne peuvent pas évoluer. Les ravages de cette politique déteignent encore de nos jours sur la survie de l'école en Centrafrique avec un effectif réduit des instituteurs formés et qualifiés à la hauteur des enjeux du développement du système éducatif. Le document *Plan d'action du secteur de l'éducation 2013-2015* indiquait le ratio du nombre moyen d'élèves à 152,8 par enseignant au primaire sur le plan national (2012 : 40). S'appuyant sur des analyses de « la politique de déflation des effectifs de la fonction publique » étudiée par Hugon et Pagès 1998 : 24), Joseph Zajda (2010, 40), conclut que « les politiques d'ajustement structurel n'ont pas réussi à "restaurer la prospérité économique" ni à "améliorer la qualité de l'éducation" en Afrique »¹², elles ont laissé plutôt un contexte social et éducatif en tension.

En fin de compte, cette place de marginalité réservée depuis plusieurs années déjà à la fonction enseignante à l'école primaire interroge l'axe central de la politique éducative ainsi que le fonctionnement du système scolaire dans leurs formes actuelles. Cette étude est d'une manière ou d'une autre, traversées par la question politique, avec la volonté d'améliorer la qualité de l'éducation à travers un corps enseignant revalorisé, suffisamment bien doté en effectif, bien formé et rémunéré à juste titre. Aussi, comme devons-nous nous méfier de cette marginalisation, l'État devra s'en nourrir pour ramener au cœur de ses préoccupations toute l'attention et le prestige nécessaire dus à ce métier.

Bibliographie

Akkari Abdeljalil et Payet Jean-Paul (2010), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, Bruxelles, De Boeck.

¹² Joseph Zajda s'inspire des études de Geo-Jaja Macleans et Mangum Garth. 2002a, Outcomes-Based education and SAP: Nigeria, in *World Studies in Education*, 3(2), 81-102; Geo-Jaja Macleans et Magnum Garth., 2003, Economic Adjustment, Education and Human Resource Development in Africa: the case of Nigeria, *International Review of Education*, 43(3-4), 293-318.

- Bédéchian Fabienne et al.** (2002), *L'Accord de Cotonou - Les habits neufs de la servitude*, Bruxelles, Colophon, coll. « Essais », 128 p.
- Bourdoncle Raymond et al.** (2005), « Formation des enseignants », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz/S.E.J.E.R, troisième édition, pp. 424-427.
- Bos Japp** (2008), « Les types de marginalisation dans leur relation constitutive au discours », *L'Homme & la Société*, n° 167-168-169, pp. 177-201.
- Gary Becker Stanley** (1964, 1993, 3^e éd.), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- Geo-Jaja Macleans et Mangum Garth** (2002), Outcomes-Based education and SAP: Nigeria, *World Studies in Education*, 3(2), 81-102. DOI:10.7459/wse/03.2.02.
- Geo-Jaja Macleans et Mangum Garth** (2003), « Economic Adjustment, Education and Human Resource Development in Africa: the case of Nigeria », *International Review of Education*, 43(3-4), 293-318.
- Groux Dominique (dir.) et al.** (2002), *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan.
- Hamam David Mehdi** (2005), « De meilleurs prévisions économiques », *Afrique Renouveau*, ONU, Vol. 19. <https://doi.org/10.18356/5883ce34-fr>.
- Hopman Marieke et al.** (2017), *Droit de l'enfant à l'éducation en République Centrafricaine*. Université de Maastricht.
- Houtart François** (2002), « L'échec des politiques d'ajustement structurel de la Banque mondiale », article publié par le CETRI (Centre Tricontinental), Université Louvain-la-Neuve, Bruxelles.
- Hugon Philippe et Pagès Naïma** (1998), « Ajustement structurel, emploi et rôle des partenaires sociaux en Afrique francophone », *Cahiers de l'Emploi et de la Formation*, n° 28. En ligne : file:///C:/Users/Admin/Downloads/wcms_120327.pdf.
- Loi n° 97.014, portant Orientation de l'Éducation**, (1997), Bangui.
- Kherroubi Martine** (2004), « Les activités pédagogiques hors classe au collège », dans Marcel J.-F. (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris : L'Harmattan.
- Kherroubi Martine et al.** (2018), « Enseigner dans les marges : l'exemple des enseignants de dispositifs relais. *Sociétés contemporaines*, pp.93-116.

Millet Mathias et Thin Daniel (2003), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, p. 32-41.

Malet Régis (dir.) (2010), *École, médiations et réformes curriculaires, perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck.

Ministère de l'Éducation Nationale (2020), *Plan Sectoriel de l'Éducation, 2020-2029*.

Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (2012), *Plan d'action du secteur de l'éducation 2013-2015 (PASE)*, Bangui.

Ministère de l'Éducation Nationale (2007), *Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN)*, Unesco.

Ministère de l'Éducation Nationale (2000), *Plan National de Développement de l'Éducation 2000-2010*.

Ministère de l'Éducation Nationale (2008), *Tableau de bord des statistiques 2008-2009*.

Mossoa Lambert (2013), *L'appareil éducatif en Centrafrique*, Paris, L'Harmattan.

OCHA, République Centrafricaine (RCA) 2016 : « Rapport sur l'opportunité et la faisabilité pour la mise en place d'un programme d'éducation accélérée », <https://reliefweb.int/report/central-african-republic/r-publique-centrafricaine-rca-rapport-sur-l-opportunit-et-la-0>.
Lu le 23 novembre 2024.

Perrenoud Philippe (1993), « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF Éditeur, pp. 61-76.

Thorel-Hallez Sabine (2009), « Curriculum prescrit et contenus enseignés : le cas de l'enseignement de la danse contemporaine au collège en contexte mixte », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 43, pp. 93-104.

Van Zanten Agnès (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF.

Weiss Pierre-Olivier et ALI Maurizio (dir.) (2022), *L'éducation aux marges en temps de pandémie. Précarité, inégalité et fractures numériques*, PU Antilles, Hors collection.

Yélé Roger ; Doko Paul, Mazido Abel (2011), *Les défis de la Centrafrique: gouvernance et stabilisation du système économique*, Sénégal, CODESRIA, p.73.
Document consulté en ligne le 5 octobre 2024.

Yérïma Banga Jean-Louis (2021 a), *L'État, l'Église catholique et l'éducation en Centrafrique. Parcours historique et perspectives politiques 1889-2009*, Collection Études Africaines, Paris, L'Harmattan.

Yérïma Banga Jean-Louis (2021 b), « Les programmes d'ajustement structurel et l'éducation en Centrafrique », in Bruno Poucet et *al.*, *L'éducation en tension(s)*, Arras, Artois Presses Université, pp. 19-38.

Zajda Joseph (2010), « Décentralisation et privatisation dans l'éducation : le rôle de l'État », in Abdeljalil Akkari et Jean-Paul Payet, *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, Bruxelles, De Boeck.